



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

Género y educación ante la manipulación de la comunicación

Coords.

Sara Rebollo Bueno

Cristina Pérez de Algaba

Luis Manuel Fernández Martínez

Dykinson, S.L.

GÉNERO Y EDUCACIÓN ANTE
LA MANIPULACIÓN DE LA COMUNICACIÓN



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

GÉNERO Y EDUCACIÓN ANTE LA MANIPULACIÓN DE LA COMUNICACIÓN

Coords.

SARA REBOLLO BUENO

CRISTINA ALGABA

LUIS MANUEL FERNÁNDEZ MARTÍNEZ

Dykinson, S.L.

2023

GÉNERO Y EDUCACIÓN ANTE LA MANIPULACIÓN DE LA COMUNICACIÓN

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez

© de los textos: los autores

© de la presente edición: Dykinson S.L.

Madrid - 2023

N.º 122 de la colección Conocimiento Contemporáneo

1ª edición, 2023

ISBN: 978-84-1170-143-3

NOTA EDITORIAL: Los puntos de vista, opiniones y contenidos expresados en esta obra son de exclusiva responsabilidad de sus respectivos autores. Dichas posturas y contenidos no reflejan necesariamente los puntos de vista de Dykinson S.L, ni de los editores o coordinadores de la obra. Los autores asumen la responsabilidad total y absoluta de garantizar que todo el contenido que aportan a la obra es original, no ha sido plagiado y no infringe los derechos de autor de terceros. Es responsabilidad de los autores obtener los permisos adecuados para incluir material previamente publicado en otro lugar. Dykinson S.L no asume ninguna responsabilidad por posibles infracciones a los derechos de autor, actos de plagio u otras formas de responsabilidad relacionadas con los contenidos de la obra. En caso de disputas legales que surjan debido a dichas infracciones, los autores serán los únicos responsables.

INDICE

INTRODUCCIÓN. GÉNERO Y EDUCACIÓN ANTE LA MANIPULACIÓN DE LA COMUNICACIÓN	13

SARA REBOLLO-BUENO
CRISTINA ALGABA
LUIS MANUEL FERNÁNDEZ-MARTÍNEZ

SECCIÓN I FEMINISMOS Y CONTRAFEMINISMOS

CAPÍTULO 1. FEMINISMO Y POP. ANÁLISIS DEL VIDEOCLIP DE “MERICHANE” DE ZAHARA	20

ANDREA DEL-ZAPATERO-ESTEFANI

CAPÍTULO 2. ELLOS CRIMINALES, ELLAS PROSTITUTAS SIN CLIENTES: EL SESGO DE GÉNERO AL MARGEN DE LA LEY EN EL <i>THRILLER</i> ESPAÑOL	43

LAURA PACHECO-JIMÉNEZ

CAPÍTULO 3. LA IDENTIDAD DEL CUIDADO DESDE EL ARTE CONTEMPORÁNEO: UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO SOBRE EL TRABAJO REPRODUCTIVO.....	64

ANA FERRIOLS MONTAÑANA
MARÍA PAULA SANTIAGO MARTÍN DE MADRID

CAPÍTULO 4. EN CLAVE DE RE. TERTULIAS DE REBOTICA: REIVINDICANDO EL PAPEL DE LA MUJER EN LA CIENCIA FARMACÉUTICA ESPAÑOLA. REESCRIBIENDO LA HISTORIA EN FEMENINO	84

ANTONIO RAMOS CARRILLO
JUAN NÚÑEZ VALDÉS
ESTEBAN MORENO TORAL
ROCÍO RUIZ ALTABA

CAPÍTULO 5. DISCURSOS SOBRE LA GESTACIÓN SUBROGADA EN ESPAÑA: APROXIMACIÓN A LOS MARCOS INTERPRETATIVOS DE LOS PARTIDOS POLÍTICOS ALREDEDOR DE LA CUESTIÓN DE LA MUJER	102

SUSANA BASANTA DÍAZ
BRAN BARRAL BUCETA

CAPÍTULO 6. CIBERFEMINISMOS Y HACKFEMINISMOS FRENTE A LAS CIBERVIOLENCIAS	123
LOLA MARTÍNEZ-POZO	
CAPÍTULO 7. FEMINISMOS AFRICANOS: VARIEDAD DE FÓRMULAS PARA UNA LUCHA COMÚN A TRAVÉS DEL CASO DE GUINEA BISSAU	153
GABRIELA SARDÁ NÚÑEZ	
MARÍA ÁNGELES ALAMINOS HERVÁS	
CAPÍTULO 8. EL CASO <i>BODYFORM</i> : LA BÚSQUEDA DE LA ORIGINALIDAD EN EL UNIVERSO DE LO FEMENINO.....	171
MARÍA ROMERO CALMACHE	
ELENA CAPAPÉ POVES	
HÉCTOR JAVIER OLIVA CANTÍN	
CAPÍTULO 9. LA REPRESENTACIÓN DEL UNIVERSO FEMENINO EN EL CINE DE AUTOR LATINOAMERICANO DIRIGIDO POR MUJERES. ANÁLISIS DE NOCHE DE FUEGO (TATIANA HUEZO, MÉXICO, 2021).....	188
CLAUDIA DE LA CARIDAD GONZÁLEZ CATALÁN	
JOSÉ CARLOS JIMÉNEZ REVUELTA	
CAPÍTULO 10. PIONERAS DEL PERIODISMO CUBANO DECIMONÓNICO. LA «LUCHA ALMADA» DE GERTRUDIS GÓMEZ DE AVELLANEDA Y DOMITILA GARCÍA DE CORONADO ...	205
ROSARIO PÉREZ CABAÑA	
CAPÍTULO 11. NUEVAS APROXIMACIONES FEMINISTAS Y METODOLÓGICAS PARA EL ANÁLISIS DE LA CULTURA POPULAR...	223
AYLA HUERTA MIRANDA	
CÉSAR JIMÉNEZ-YAÑEZ	
CAPÍTULO 12. REPRESENTACIÓN DE LAS AMISTADES ENTRE MUJERES EN SERIES DE FICCIÓN: ANÁLISIS DE LAS RELACIONES FEMENINAS EN <i>THE SEX LIVES OF COLLEGE GIRLS</i> (HBO MAX, 2021)	239
PAULINA CANO VILA	
CAPÍTULO 13. CARMEN MARTÍN GAITE Y LAS TEORÍAS DE LA COMUNICACIÓN: UNA APROXIMACIÓN A SU CONCEPTO DE INTERLOCUCIÓN.....	253
ESPERANZA HERRERO	
CAPÍTULO 14. PRESENCIA Y LIDERAZGO DE LAS CREADORAS DE CONTENIDOS EN LAS PLATAFORMAS <i>STREAMING</i>	270
JÉSSICA IZQUIERDO-CASTILLO	
TERESA LATORRE-LÁZARO	

SECCIÓN II
UNA EDUCACIÓN COMPROMETIDA.
EDUCAR CONTRA LA MANIPULACIÓN

CAPÍTULO 15. LOS PROTOTIPOS DE COMPORTAMIENTO HERÓICO, DE SUPERVIVENCIA Y COMPETITIVIDAD SE GENERAN EN LOS JÓVENES CONCURSANTES DE <i>LA VOZ KIDS ESPAÑA</i>	290
PASTOR LAGUNA, PURIFICACIÓN	
CAPÍTULO 16. SOCIEDAD INFORMACIONAL Y DEL CONOCIMIENTO EN LA ERA DIGITAL. EXPERIENCIAS EDUCATIVAS EN ESPAÑA.....	317
MARÍA MUÑOZ RICO MARÍA CORDÓN MUÑOZ RAFAEL GRASA MERINO	
CAPÍTULO 17. EL COMPROMISO CON LA EDUCACIÓN. UN TALLER PARA PREVENIR CONTRA LAS FAKES NEWS.....	335
NOELIA NAVARRO GÓMEZ MARÍA DOLORES PÉREZ ESTEBAN ANA MARÍA MARTÍNEZ MARTÍNEZ	
CAPÍTULO 18. LA EDUCACIÓN EN VALORES COMO HERRAMIENTA PARA EL FOMENTO DE UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA.....	348
MARÍA DOLORES PÉREZ ESTEBAN NOELIA NAVARRO GÓMEZ	
CAPÍTULO 19. UN CAMBIO EN EL APRENDIZAJE UNIVERSITARIO: APLICACIÓN PRÁCTICA DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN EL GRADO EN COMUNICACIÓN DIGITAL	363
DAVID POLO SERRANO	
CAPÍTULO 20. ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS GENÉRICAS EN INFORMACIÓN MEDIANTE LA NUTRICIÓN BASADA EN EVIDENCIA EN ESTUDIANTES DE NUTRICIÓN	381
ALIN JAEI PALACIOS FONSECA CYNTHIA DE LIRA GARCÍA	
CAPÍTULO 21. PERIODISMO NO POLARIZADO EN LA UNIVERSIDAD: EL “LEGADO COMENAREJO” COMO PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE	399
MIGUEL ÁNGEL SÁNCHEZ DE LA NIETA HERNÁNDEZ ERNESTO VILLAR CIRUJANO JULIO PULIDO ZARAGOZA	
CAPÍTULO 22. NEOLENGUA FORMA DE MANIPULACIÓN Y CONTROL SOCIAL	421
JESÚS VÍCTOR ALFREDO CONTRERAS UGARTE	

CAPÍTULO 23. IDEOLOGÍAS DE DOMINACIÓN EN LOS LIBROS DE TEXTO: LOS CONCEPTOS DE "RELAJACIÓN" Y "VACILACIÓN" EN LOS MANUALES DE LENGUA APLICADOS AL ANDALUZ	436
MANUEL RODRÍGUEZ ILLANA	

CAPÍTULO 24. ENFOQUES EPISTEMOLÓGICOS ALTERNATIVOS DESDE LA PEDAGOGÍA Y LA FILOSOFÍA FRENTE A LOS DESAFÍOS DE LA POSVERDAD Y LA DESINFORMACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.....	453
ROMINA DENISE JASSO ALFIERI	
VICENTE DE JESÚS FERNÁNDEZ MORA	
WALTER FEDERICO GADEA AIELLO	

CAPÍTULO 25. EXAMEN ORAL EN UN ESPACIO RADIOFÓNICO.....	472
MARÍA LUISA CÁRDENAS RICA	
RAÚL SEQUERA DÍAZ	

CAPÍTULO 26. GESTIÓN PARA LA EVALUACIÓN DEL TFG. RÚBRICA Y HERRAMIENTAS ANTIPLAGIO PARA LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL	487
RAÚL SEQUERA DÍAZ	
MARÍA LUISA CÁRDENAS RICA	

CAPÍTULO 27. EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN EDUCACIÓN SUPERIOR: FORMACIÓN INICIAL DOCENTE.....	505
MARTA GARCÍA-JIMÉNEZ	
JAVIER MULA-FALCÓN	
ASUNCIÓN RÍOS-JIMÉNEZ	

CAPÍTULO 28. EDUCACIÓN PARA LOS MEDIOS: ANÁLISIS DEL LENGUAJE AUDIOVISUAL.....	523
LAURA SILVIA IÑIGO DEHUD	

CAPÍTULO 29. EDUCACIÓN EN VALORES Y ANÁLISIS CRÍTICO DESDE UNA EXPERIENCIA INTERDISCIPLINAR. CIRCUITO MOTRIZ CON EXERGAMES	541
SARA SUÁREZ MANZANO	
FÁTIMA AGUILERA PADILLA	
ROCÍO JODAR JURADO	
CARMEN MARÍA SÁNCHEZ MORILLAS	

CAPÍTULO 30. LA DESINFORMACIÓN CIENTÍFICA Y LA EDUCACIÓN PARA LA SALUD: ANÁLISIS DE NOTICIAS DE LA PRENSA DIGITAL COMO MEDIO PARA FOMENTAR EL PENSAMIENTO CRÍTICO DEL PROFESORADO EN FORMACIÓN	558
FÁTIMA AGUILERA PADILLA	
SARA SUÁREZ MANZANO	
CARMEN MARÍA SÁNCHEZ MORILLAS	
ROCÍO JODAR JURADO	

CAPÍTULO 31. UN PLAN FRENTE A LA POSVERDAD: CONTENIDOS, COMPETENCIAS Y HABILIDADES SINECUANON EN EL GRADO EN PERIODISMO	574
MARIA LAMUEDRA	
CAPÍTULO 32. LA NECESARIA COORDINACIÓN DE EJERCICIOS DE PRODUCCIÓN PERIODÍSTICA ENTRE ASIGNATURAS DEL GRADO EN PERIODISMO	592
MARÍA LAMUEDRA GRAVAN	
CAPÍTULO 33. PRINCIPIOS DE GRAMÁTICA COGNITIVA EN LA ENSEÑANZA DE E/LE. EL POTENCIAL DE LO ICÓNICO EN LA TRANSMISIÓN DEL VALOR GRAMATICAL Y SEMÁNTICO: REFLEXIONES Y UNA PROPUESTA SOBRE EL CONTRASTE ENTRE <i>HABER</i> Y <i>ESTAR</i>	607
VALENTINA PALEARI	
CAPÍTULO 34. LA PERCEPCIÓN DE UN ESTÍMULO OLFATIVO COMO FOMENTO DE LA PATICIPACIÓN, MOTIVACIÓN Y PENSAMIENTO CRÍTICO EN EL ALUMNADO DEL TÍTULO SUPERIOR DE GUÍA, INFORMACIÓN Y ASISTENCIAS TURÍSTICAS.....	630
OLGA SÁNCHEZ GONZÁLEZ	
ALBA MOYA CANO	
CARLOS MORENO CLEMENTE	
RAÚL VALERA TENA	
CAPÍTULO 35. LOS CANALES DE COMUNICACIÓN INTERNA EN UNA UNIVERSIDAD PRIVADA	649
SORAYA MUNOZ-PEREZ	
ÁLVARO PÉREZ ARAUJO	
MARIÁN QUEIRUGA-DIOS	
CAPÍTULO 36. EL IMPACTO DEL USO DE LAS TECNOLOGÍAS Y EL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN EL AULA DE EDUCACIÓN PRIMARIA.....	665
ADRIÁN PATERNA RODA	
CAPÍTULO 37. UN PLAN FRENTE A LA POSVERDAD: CONTENIDOS, COMPETENCIAS Y HABILIDADES SINECUANON EN EL GRADO EN PERIODISMO	684
MARIA LAMUEDRA	

SECCIÓN III
NARRATIVAS Y EPISTEMOLOGÍAS QUEER-CUIR-KUIR

CAPÍTULO 38. TRANSGREDIR EL CINE TRANS CANÓNICO DESDE UNA ORIENTACIÓN AFECTIVA BASADA EN LA CORPORALIDAD. ANÁLISIS DE CASO: OLIVIA EN <i>LINGUA FRANCA</i> (ISABEL SANDOVAL, 2019).....	704
SOFÍA OTERO-ESCUDERO	
CAPÍTULO 39. MENDAS Y LERENDAS. UNA REVISIÓN DE LAS VIOLENCIAS DE GÉNERO EN LOS MEDIOS ESPAÑOLES DE LOS 90 DESDE UNA PERSPECTIVA LGTBIQ+	722
DIEGO MARCHANTE HUESO ELENA G. FRAJ HERRANZ	
CAPÍTULO 40. NARRATIVAS AUDIOVISUALES PARA LA DIVERSIDAD: YO SOY YO	743
NORBERTO FABIAN DIAZ DUARTE	
CAPÍTULO 41. LA CORPOREIDAD DIGITAL Y LA LECTURA IDENTITARIA DEL SEXO EN LOS VIDEOJUEGOS: EL CASO DE <i>CYBERPUNK 2077</i>	758
JAVIER CALVO ANORO	
CAPÍTULO 42. CRISÁLIDAS, UMA SÉRIE FOTOGRÁFICA DE MADALENA SCHWARTZ	778
PRISCILA MIRAZ DE FREITAS GRECCO	
CAPÍTULO 43. LA VAMPIRA LESBIANA <i>MAINSTREAM</i> EN <i>LA PRIMERA MUERTE</i> (V.E. SCHWAB, NETFLIX, 2022).....	800
LLEDÓ MORALES ROIG SHAILA GARCÍA CATALÁN JÉSSICA IZQUIERDO CASTILLO	
CAPÍTULO 44. MULHERES DISSIDENTES EM <i>LIMITE</i> (FILME DE MÁRIO PEIXOTO, REALIZADO NO BRASIL, EM 1931)	821
ANA DANIELA DE SOUZA GILLONE	
CAPÍTULO 45. UMA GENEALOGIA TRAVESTI PARA PENSAR O <i>QUEER/CUIR</i> NA AMÉRICA LATINA.....	835
ROSÂNGELA FACHEL DE MEDEIROS	

SECCIÓN IV
IMÁGENES EN MOVIMIENTOS SOCIALES, ORGANIZACIONES
SOLIDARIAS Y TERCER SECTOR

CAPÍTULO 46. ENTRE EL NEGRO MATAPACOS Y LA VIRGEN DE LAS BARRICADAS: IMÁGENES E IMAGINARIOS DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL EN CHILE.....	853
RAMÓN RAYMUNDO RESÉNDIZ GARCÍA	
CAPÍTULO 47. PROPUESTAS DE PARTICIPACIÓN MEDIÁTICA CON ENFOQUE DE GÉNERO INTERSECCIONAL EN EL TERCER SECTOR DE LA COMUNICACIÓN.....	868
M. CRUZ TORNAY-MÁRQUEZ JOSÉ CANDÓN-MENA	
CAPÍTULO 48. IMAGEN, AN-ALFABETISMO, POLÍTICAS DEL EVENTO	881
LUIS ANTONIO MARTÍNEZ GÓMEZ	
CAPÍTULO 49. EDUCACIÓN EN LAS CALLES; UNA COMUNICACIÓN PENSADA DESDE EL TERRITORIO.....	899
DANIELA SÁNCHEZ RÍOS	
CAPÍTULO 50. PENSAR, UN PROCESO DIVERSO E INCLUSIVO. UNA MIRADA EPISTEMOLÓGICA	914
JOSÉ MANUEL SALUM TOMÉ	
CAPÍTULO 51. CIUDADANÍA DIGITAL A TRAVÉS DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN EN LÍNEA. MANIFESTACIONES Y PERCEPCIONES EN ECUADOR.....	925
ABEL SUING	
CAPÍTULO 52. HACIA UNA CONCEPTUALIZACIÓN AMPLIADA DEL BERTSOLARISMO: ENTRE COMUNICACIÓN GENUINA Y TEXTO TEATRALIZADO.....	942
KEPA MATXAIN IZTUETA	
CAPÍTULO 53. MIMICRY IN SOCIAL RELATIONS	958
CARLA MURTEIRA	
CAPÍTULO 54. URDIMBRE 4.0: RESIGNIFICACIÓN DE ESPACIOS Y <i>TIMING</i> DEL CIBERACTIVISMO FEMINISTA.....	981
MAR DE SANTIAGO PÉREZ JUAN JOSÉ LABORA GONZÁLEZ	
CAPÍTULO 55. LA IMPORTANCIA DEL DISEÑO Y CONTENIDO DE MENSAJES AUDIOVISUALES ANTE LA AMENAZA DE UN ATENTADO TERRORISTA: COMPARATIVA DE ESPAÑA, FRANCIA Y EE. UU.....	1002
OLGA SÁNCHEZ GONZÁLEZ RAÚL VALERA TENA YOLANDA BERDASCO GANCEBO	

SECCIÓN V
LA VERDAD DEL VIDEOJUEGO. IDEOLOGÍA, MANIPULACIÓN Y
RUPTURA DE ESTEREOTIPOS A TRAVÉS DEL OCIO DIGITAL

CAPÍTULO 56. LA MEMORIA HISTÓRICA DE JAPÓN A TRAVÉS DE LOS VIDEOJUEGOS EN EL SIGLO XX.....	1024
LEONARDO RUIZ GÓMEZ	
CAPÍTULO 57. CREACIÓN DE UNA APLICACIÓN DE MÓVIL CON CUESTIONES PARA UTILIZARLA EN EL GRADO DE BIOQUÍMICA ..	1041
JOSEP JOAN CENTELLES SERRA ESTEFANIA MORENO GUILLÉN SANTIAGO IMPERIAL RÓDENAS PEDRO RAMON DE ATAURI CARULLA	
CAPÍTULO 58. ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN LOS VIDEOJUEGOS JAPONESES: EL CAMBIO IDEOLÓGICO EN LA FRANQUICIA POKÉMON.....	1064
JIA LIN	
CAPÍTULO 59. PERIODISTAS ESPECIALIZADOS, YOUTUBERS Y THE LAST OF US. COMPARATIVA DE LA COBERTURA MEDIÁTICA EN YOUTUBE DE UNA SERIE DE ÉXITO	1081
GUILLERMO PAREDES-OTERO	
CAPÍTULO 60. LA REPRESENTACIÓN DE PERSONAJES HISTÓRICOS EN EL VIDEOJUEGO: NIKOLA TESLA, ¿MANIPULACIÓN ESTÉTICA Y NARRATIVA?	1103
VIDAL-MESTRE, MONTSERRAT FREIRE-SÁNCHEZ, ALFONSO	
CAPÍTULO 61. PASADO Y PRESENTE DE LA INFORMACIÓN SOBRE OCIO INTERACTIVO. ANÁLISIS COMPARATIVO DE LAS PUBLICACIONES EN PAPEL DE LA PRENSA ESPECIALIZADA EN VIDEOJUEGOS.....	1119
GUILLERMO PAREDES-OTERO	

GÉNERO Y EDUCACIÓN ANTE LA MANIPULACIÓN DE LA COMUNICACIÓN

SARA REBOLLO-BUENO
Universidad de Sevilla

CRISTINA ALGABA
Universidad de Sevilla

LUIS MANUEL FERNÁNDEZ-MARTÍNEZ
UDIMA

Los medios de comunicación de masas sirven como vínculo con la realidad (Saperas, 1987); al fin y al cabo, (re)presentan y (re)interpretan el mundo. Así, consiguen formar parte de nuestra idea y visión de todo aquello que nos rodea, creando y aportando al imaginario colectivo (Adorno, 2008; Huici, 2018). Esto pone en valor dos cuestiones. La primera es la visibilidad, refiriéndonos con ella a qué y a quiénes muestran los *media*; en otras palabras, aquello que se presenta a los receptores y, por oposición, aquello que se excluye del discurso: tanto lo que está como lo que no es parte de esa imagen concreta de la realidad que se aporta a la audiencia. La segunda es la representación, es decir, el cómo se muestra en los medios. Siguiendo estos conceptos, no es difícil deducir que los medios de comunicación tienen capacidad para construir narrativas completas en las que se legitiman discursos, normalmente los hegemónicos, mientras trabajan en detrimento de otros. De aquí, que la manipulación por parte de los medios de comunicación de masas haya sido una temática de interés tanto a nivel social como académico, por ejemplo, con el estudio de los efectos de estos medios y las numerosas teorías que de esto han derivado (e.g., la teoría aguja hipodérmica o la teoría del cultivo, entre otras). Sin embargo, aquí nos centraremos en aquello que no se representa o, incluso, de lo que se representa erróneamente y, por ende, crea una idea falsa (o manipulada) de la realidad que nos rodea.

A colación de todo lo aquí descrito, el lector tiene entre sus manos un manuscrito que recoge distintos estudios sobre la importancia de la representación y la visibilidad en los medios de comunicación de masas. De hecho, en las próximas líneas se irá deduciendo cómo estos medios no atienden a su función social y educativa, entre otras razones, por basar la representación y la visibilidad en el discurso dominante. En total, esta obra cuenta con cinco bloques, dentro de los cuales se aborda esta cuestión desde diferentes enfoques de investigación y desde distintas temáticas. A continuación, se resume brevemente sobre qué versa cada uno de los bloques.

El primer bloque de este manuscrito recoge un total de catorce estudios. Estos, desde diferentes enfoques, inciden en la importancia de la visibilidad y la representación en los medios para con los Feminismos y sus políticas. Así, los distintos capítulos abordan la importancia de referentes en la cultura de masas y, en general, en los medios de comunicación, así como la relevancia de unos estándares de representación que sean acordes a los objetivos sociales (y, supuestamente, políticos) de igualdad entre hombres y mujeres.

Al fin y al cabo, los trabajos presentan cómo el cine, las series de televisión, la música, la radio, el periodismo, etc. son agentes socializadores que acaban siendo parte indispensable de esta Cuarta Ola del Feminismo que está atravesando el mundo. Por ello, las siguientes líneas demuestran que tanto lo informativo como el entretenimiento son ejes indispensables para la difusión y creación de imaginarios que sustenten la teoría feminista; al fin y al cabo, que trabajen en pro de la igualdad entre hombres y mujeres. En definitiva, narran cómo el discurso hegemónico trabaja en detrimento de los derechos de las mujeres y de la realidad social y, además, aportan referentes que ayudan a salvar estas distancias. Así, recorriendo los medios de comunicación tradicionales, los nuevos formatos digitales y la cultura de masas, el lector puede conocer de primera mano el discurso existente para con el Feminismo y con las investigaciones en torno al mismo.

El rol que desempeña el ámbito educativo dentro de esta realidad es abordado en el segundo bloque de esta obra colectiva. En este apartado, veintidós capítulos ofrecen un completo y variado recorrido por los

diferentes desafíos que presenta la era digital dentro de la Sociedad del Conocimiento. Cuestiones centrales como las *fake news*, la manipulación de la imagen en las redes sociales y *reality shows*, la desinformación, la polarización de la opinión pública o las implicaciones éticas y sociales de la inteligencia artificial son puestas en relieve desde una aproximación teórico-práctica multidisciplinar que integra los diferentes estadios de la etapa formativa: Primaria, Secundaria, Bachillerato y Educación Superior.

Para profundizar en cada etapa nos encontramos con una variedad de estudios que comparten con el lector diversas aplicaciones docentes y propuestas metodológicas para ser puestas en práctica dentro del aula. Todo ello desde la reflexión crítica y constructiva sobre la responsabilidad del docente en el desarrollo de una formación en valores que abogue por la creación de comunidades educativas que respeten y valoren la diversidad y la importancia que la UNESCO concede no solo a educar en el conocimiento y habilidades, sino también a “fomentar el pensamiento crítico, la creatividad y la ciudadanía” (2015). Para lograr este fin, la formación de profesionales con un pensamiento crítico y buenas prácticas en materia de aplicación de las nuevas tecnologías y tratamiento informativo siguiendo un código ético es crucial para permear de forma positiva en la etapa formativa de generaciones más jóvenes. De este modo, la actividad periodística y la formación docente en una primera etapa del desempeño de esta profesión son objeto de estudio en varios capítulos de esta sección. Ambos grupos, profesionales y discentes, comparten un escenario común que se enfrenta al reto del aprendizaje continuo basado en la adquisición de competencias y herramientas que permitan discernir y saber utilizar la información de una forma efectiva y veraz, como forma de combatir las malas prácticas a las que se presta el anonimato, gratuidad y viralidad que facilita el espacio digital.

Dentro de este proceso formativo, la importancia de ofrecer estudios que inviten a la reflexión sobre la relevancia de los medios como constructores del imaginario y discurso en torno a las distintas realidades que conforman la sociedad actual es de nuevo retomada en el tercer bloque de esta obra. En esta sección, ocho autores se sumergen en el poder de los medios en la integración o exclusión de determinados colectivos en

la articulación de sus agendas y parrillas de programación, como mencionamos anteriormente en la representación de los Feminismos y sus políticas. En concreto, la comunidad LGTBIQ+ es puesta en relieve en este apartado a través de estudios que visibilizan y reivindican la necesidad de romper con la hegemonía cisheteronormativa que tradicionalmente ha regido los discursos, representaciones y narrativas en torno a este colectivo. Varios son los ejemplos estudiados, analizándose fotografías, cinematografía, ficción televisiva, videojuegos y casos mediáticos que contienen la presencia protagónica de personas, personajes, historias de vida y preocupaciones compartidas por esta comunidad. Su abordaje desde las teorías transfeministas y *queer* apuestan por una “mirada transgénica” (Halberstam, 2004) que invita a romper con los patrones de poder normativo y las estructuras marcadas por la dualidad masculino/femenino. Esta ruptura del citado binomio conduce a un rico abordaje conceptual y reflexión crítica en torno a las identidades sexuales, los deseos u orientaciones sexuales y cómo se representan las identidades no normativas que superan la dualidad de género. El lema *Representation Matters* sintetiza la esencia de esta sección de la obra, poniendo en valor (a través de cada estudio) “la influencia de los medios y la relevancia de lo que en ellos se muestra” (Toscano-Alonso, 2022, p. 13).

Atendiendo al cuarto bloque de la obra, y siguiendo con la importancia de la representación y la visibilidad, no debemos soslayar los movimientos sociales y entidades del tercer sector —ONGs, asociaciones, medios comunitarios, etc—. Particularmente, estos se han interesado en plantear imágenes y representaciones visuales que combinan la sensibilización sobre diferentes causas, así como la denuncia de las injusticias en relación con la búsqueda de fondos, participación o construcción de redes. Por otra parte, la sostenibilidad de cualquier proyecto no lucrativo está relacionada con la credibilidad que ofrecen las organizaciones y la capacidad de persuasión que suscitan sus imágenes y estrategias audiovisuales. En este contexto, los once capítulos que integran este bloque reflejan de qué forma diferentes movimientos sociales, asociaciones o cooperativas siguen estando preocupadas por cómo articular una imagen representativa y seductora en el marco complejo de persuasión de las nuevas plataformas tecnológicas, en las que antiguos carteles y/o

anuncios solidarios en prensa conviven con las nuevas potencialidades pedagógicas y de persuasión de estas nuevas plataformas. Además, estos formatos *online* presentan un escenario digital que ha multiplicado las interacciones sociales que se generan en torno a la visualidad y la inmersión generada en la realidad virtual, así como en los diferentes mundos del metaverso. En este sentido, las interacciones de los usuarios rompen con la verticalidad de los antiguos modelos de comunicación. Así, las redes se vuelven espacios de expresión tanto de los discursos dominantes como de las corrientes contrahegemónicas.

Por todo esto, los autores invitan a reflexionar sobre la importancia que han adquirido las imágenes y la representación audiovisual para los movimientos sociales y organizaciones del tercer sector. Las diferentes propuestas insertas en este bloque pretenden, entre otras cuestiones, compartir contenidos, activar la participación, crear redes u ofrecer un altavoz a diferentes problemáticas y colectivos sociales.

Siguiendo con las posibilidades que nos ofrece el entorno digital, el ocio no es baladí. Entre su variada oferta de entretenimiento, el videojuego adquiere un puesto relevante al ser considerado uno de los canales de transmisión con mayor audiencia. Los seis capítulos que conforman este quinto bloque abordan este fenómeno cultural que ha trascendido del mero entretenimiento a la videoludificación. Estos trabajos discuten las implicaciones del ocio digital, utilizado tanto como herramienta educativa y de concienciación social, como para la difusión de ideologías e, incluso, de manipulación. Ante esto, diversos autores abordan esta temática desde distintas perspectivas, por ejemplo, desde la creación de diégesis en el videojuego. En concreto, en cómo esta refleja una mirada sesgada de la sociedad, influida por los intereses empresariales y el factor de ventas. En este sentido, algunos capítulos intentan establecer las disonancias entre la representación histórica y la nueva imagen generada por el medio, detectar las manipulaciones estéticas y narrativas que se presentan en el videojuego; y establecer las características y variables comunes que se hallan en las diferentes obras y que conforman este nuevo imaginario. En resumen, se plantean diferentes cuestiones que ofrecen una imagen interdisciplinar del videojuego: ideología, igualdad

de género, educación, periodismo especializado u ocio interactivo, entre otros temas.

En definitiva, en esta obra colectiva el lector puede encontrar diferentes temáticas y perspectivas con las que abordar la representación y la visibilidad de distintas cuestiones que suscitan un interesante objeto de estudio para conectar con los retos y desafíos que presenta la sociedad actual. De hecho, si bien es cierto que este manual se presenta como un texto puramente académico con fines científicos, también puede ser consultado y comprendido desde un punto de vista crítico. Al fin y al cabo, la denuncia de la infrarrepresentación e invisibilidad, así como de los sesgos que existen en el actual panorama mediático, trabajan en detrimento del avance científico y social.

REFERENCIAS

- Adorno, T. W. (2008). *Crítica de la cultura y sociedad I*. Madrid: Akal.
- Halberstam, J. (2004). La mirada transgenérica. *Lectora. Revista de Dones i Textualitat*, 10, 49-69. Universitat de Barcelona. <https://bit.ly/3zOzqBu>.
- Huici, A. (2018). Ideología y propaganda en la cultura de masas. En Pineda, A.; Fernández-Gómez, J. D. y Huici, A. (coords.) *Ideologías políticas en la cultura de masas* (pp. 1-52). Madrid: Tecnos.
- Saperas, E. (1987). Los efectos cognitivos de la comunicación de masas. Barcelona: Ariel Comunicación.
- Toscano-Alonso, M. (2022). *TRANSformando la televisión. Representaciones en series que revolucionan la hegemonía cis*. Sevilla: ReaDuck.
- UNESCO. (2015). *Rethinking education: Towards a global common good?* UNESCO Publishing.

SECCIÓN I

FEMINISMOS Y CONTRAFEMINISMOS

FEMINISMO Y POP. ANÁLISIS DEL VIDEOCLIP DE “MERICHANE” DE ZAHARA

ANDREA DEL-ZAPATERO-ESTEFANI
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

La cultura se ha convertido en un altavoz más para el feminismo. La literatura, el teatro, el cine o la música son grandes aliados para transmitir los diversos mensajes de esta causa. No es sorprendente que en los últimos años la artista Zahara se haya posicionado como una figura asociada con el movimiento feminista, pues con sus letras y su voz acompañan temáticas fundamentales del mismo, como la violencia sexual o el maltrato. Un notable ejemplo de la influencia de Zahara en el movimiento feminista se puede observar durante las diferentes manifestaciones del 8M (Gasparyan, 2019), donde se pueden ver pancartas con el lema “si eres tan valiente, préstame tú tu vientre” del tema “Hoy la bestia cena en casa” (2019). Con su último trabajo de estudio, *PUTA* (2021), Zahara muestra una faceta más activista, con letras aguerridas y audaces. En este álbum habla sobre las diferentes formas de abuso que ha sufrido en su vida, tanto en el ámbito profesional como en el personal; de violaciones, de vejaciones, de abusos psicológicos y de todas aquellas situaciones por las que ha tenido que pasar para llegar a ser quien es hoy día (Díaz, 2021). La recepción de *PUTA* (2021) ha sido muy positiva tanto entre el público como entre la crítica, como vemos en los seis galardones que se llevó en la gala de la XIV Premios MIN de la música independiente, entre los que se encuentran el Premio The Orchard al Álbum del Año por *PUTA*, el Premio AGEDI al Mejor Álbum de Pop y el Premio a la Mejor Letra Original por “MERICHANE”. Además, Guillermo Guerrero, creador del videoclip que vamos a analizar, obtuvo el Premio

Sympathy for the Lawyer al Mejor Videoclip por “MERICHANE”, que son otorgados mediante votación de un jurado y del público (*RTVE.es*, 2022).

En este contexto nos hemos propuesto realizar una investigación sobre la representación del feminismo que hace la cantante en su videoclip “MERICHANE” (2021) y explorar las diferentes representaciones que puede tener una mujer en el ámbito musical.

Existen numerosas investigaciones que hacen hincapié en la importancia del movimiento feminista en la industria musical. En palabras de Jorge Alonso, Samaniego y Vega (2020, p.300):

En este periodo de gran expansión y aceptación del feminismo, la industria cultural no ha querido quedarse atrás y durante este año se han generado infinidad de productos que pretenden abanderar el empoderamiento de la mujer dentro del discurso dominante, entre ellos canciones y videoclips.

Asimismo, existen también investigaciones sobre el papel fundamental que están teniendo las artistas, no solo para empoderarse a sí mismas, sino también para reflejar los acontecimientos de generaciones pasadas y presentes. Ejemplo de ello son “Las divas del pop y la identidad feminista: reivindicación, contradicción y consumo cultural” (Martínez Cano, 2017) y “Representación del feminismo en videos musicales. Un análisis a la estética y su impacto en videos musicales de artistas feministas de género pop urbano de los últimos años” (Gomero Barrera, 2021).

1.1. MARCO REFERENCIAL

El videoclip es un conocido formato publicitario que se ha convertido en uno de los productos culturales más difundidos en la actualidad. En palabras de Illescas (2015), “los vídeos musicales no sólo forman parte del paisaje cotidiano de los jóvenes sino que vertebran y ponen rostro a muchas de sus ilusiones y aspiraciones vitales” (p. 37). Por ello, la cultura es tan importante a la hora de dar voz a un movimiento. Pero, ¿qué es un videoclip?

Illescas (2014) nos propone una definición: “un videoclip es un cortometraje basado en el desarrollo de una composición musical previa que fundamenta el despliegue de un conjunto de imágenes, las cuales, unidas a la música, dan lugar a un nuevo discurso estético” (p.57). Con ello se le quiere dar una proyección más amplia a los temas musicales y una mayor vida comercial (Selva Ruiz, 2014). Así, en todo esto convergen dos temas: la existencia de un videoclip de carácter más comercial con uno de carácter *mainstream* (Illescas, 2015).

Si bien el formato de vídeo musical tiene su auge a partir del nacimiento de la MTV en Estados Unidos en agosto de 1981 (Viñuela, 2009), en España existen diferentes factores sociales, culturales, políticos y económicos que contextualizan el nacimiento del videoclip. La apertura política que ocurre en el país en estos años favorece la llega de un género musical: el *beat*. Gracias a la apertura política que se produce en la década de los sesenta favorece la llegada de este género musical, que ya contaba con una alta presencia en medios de comunicación audiovisuales en Inglaterra, su país de origen (Alonso, 2005).

A su vez, es importante destacar los mensajes que se trasladan en los videoclips. En los mismos encontramos la representación de la realidad que el artista quiere representar (vivencias, inquietudes...) así como los estereotipos de los que es parte. En el caso de las mujeres, y como menciona Martínez Cano (2017, p.478):

Las divas del pop explotan bien esta sectorización, frente a un público que asimila bien tópicos de género y propuestas transgresoras estéticas en una hibridación tecnológica y fragmentada, donde la hipersexualización es un elemento fundamental de presentación de los significados identitarios tanto de la artista como de los modelos femeninos en general.

Por consiguiente, no es sorprendente que artistas como Ariana Grande, Madonna, Dua Lipa, Beyoncé o Lady Gaga, entre otras, hayan sido pioneras en la transgresión musical. Comenzaron a trasladar su realidad a su arte, consiguiendo así involucrar a sus seguidores para que fuesen parte de la misma. En cambio, los datos en cuanto a reproducciones no las respaldan. A finales de 2022, la plataforma de *streaming* Spotify publicó su informe anual sobre los artistas más escuchados de ese año:

El listado está dominado por hombres latinos, mientras que la presencia femenina es escasa: únicamente Rosalía -en España- y Taylor Swift -en el mundo- entran entre los diez más escuchados. Solo una de cada cinco artistas en listas de éxitos es una mujer. (La Vanguardia, 2022).

Esto conduce a que musicólogas como Susan McClary comenten las diferentes representaciones que existen de las mujeres que, hechas por hombres, no hacen más que proyectar sus ideales, miedos y ansiedades (2021). Por ello, en esta investigación queremos observar y analizar la importancia de que las propias artistas representen su realidad y sus vivencias en primera persona. Sin sus voces, no tendríamos ninguna representación real de lo que son.

1.2. SOBRE ZAHARA

Zahara es una cantante, escritora, productora y compositora que comenzó su carrera musical cuando apenas tenía doce años y compuso su primera canción, "Una palabra" (Modapedia. *vogue.es*, 2022).

Con su primer álbum de estudio, *La fabulosa historia de...*, demostró sus habilidades como compositora y cantante. Lanzado en 2009 bajo el sello de Universal Music Spain y la producción de Carlos Jean y Ricky Falkner, este disco cuenta con temas que han resultado relevantes en la carrera de la artista, como "Photofinish", "Funeral" y "Con las ganas", convirtiéndose esta última en una de las canciones más significativas de su discografía. En 2011, Zahara pone fin a su relación con la discográfica y autoprodujo su siguiente álbum, *La Pareja Tóxica*, de nuevo con la ayuda de Falkner en la producción. Con este álbum, Zahara muestra sus experiencias y emociones más personales con temas como "Camino a L.A.", "Mariposas" o "El Universo".

En 2015, Zahara funda su propio sello discográfico, G.O.Z.Z. Records (Ximénez, 2021), bajo el cual lanza los tres álbumes fundamentales de su carrera: *Santa* (2015), *Astronauta* (2018) y *PUTA* (2021). Por su parte, *Santa* sienta las bases para el estilo único y propio que caracteriza a Zahara. En él, incorpora imágenes religiosas y temas del Nuevo Testamento en sus temas (Núñez, 2015). En palabras de la propia artista en una entrevista para *eldiario.es* (Bravo, 2015):

Esa santa no es nadie en concreto, es una metáfora sobre la música. [...] Lo que me gusta del lenguaje religiosos son las conexiones que hay entre él y el lenguaje de la música. En el sector hablamos de los fieles seguidores y también decimos que el escenario funciona a veces como una especie de púlpito. Me gusta que se comparta parte del imaginario, jugar un poco con esas metáforas. De santa, en realidad, yo tengo poco.

Su sucesor, *Astronauta* (2018), es un trabajo de estudio que comienza a cambiar la óptica sobre la artista, resultando ser un punto de inflexión para la misma. Con el lanzamiento del primer *single*, “Hoy la bestia cena en casa” expone claramente sus intenciones. En el mismo habla de una bestia que “tiene la nariz plateada”, “ha vendido su alma”, habla “con tiento desde el estrado”, tiene “retórica de colegio privado” y “es un segundo plato, un auténtico ciudadano”. Tanto los seguidores como la prensa especularon y dictaminaron que hablaba de Albert Rivera. Eso se hace aún más evidente en la frase mencionada en la introducción, “si eres tan valiente, préstame tú tu vientre”, ya que una de las propuestas políticas que llevaba a cabo el partido de Ciudadanos era la legislación de la gestación subrogada (*RTVE.es*, 2020). Por último, en sus conciertos comenzó a mencionar a Pablo Casado (“tu raya del pelo es perfecta, lo aprendiste de Pablo Casado”), donde vuelve a hacer partícipe a su público de sus reivindicaciones (Prats, 2019).

Aunque la propia artista ha declarado que son muchas las personas que podrían encajar con este perfil (Remacha, 2018), lo más relevante de esta situación es la tesitura en la que empieza a verse involucrada. Sin duda, se trata de un disco que marca un antes y un después para su sucesora, *PUTA* (2021).

1.2.1. *PUTA* y el caso “MERICHANE”

PUTA fue lanzado el 30 de abril de 2021, mientras que su primer *single*, “MERICHANE”, fue publicado en el mes de enero de ese mismo año junto a unas declaraciones que realizó la propia artista en a través de Instagram (Zahara. 2021, 15 ener0).

Cuando tenía unos 11/12 años en mi colegio, como prácticamente en todos los colegios, todos teníamos un mote. Todos los teníamos. Estaban “la tonta”, “la gorda”...motes muy básicos e hirientes. Yo tenía mucho miedo por el mío, porque había niños y niñas de mi clase que se metían conmigo. Cuando le pregunté a la que era más mi colega, y me dijo

Merichane, me pareció que no era un nombre que estaba bien, no era ofensivo. [...] Cuando pasaron unas semanas, en el patio del colegio, escuché a unos niños que estaban hablando de una mujer del pueblo, una prostituta, a la que llamaron Merichane. Era una forma de llamarme puta.

Tras él vinieron otros *singles* como “canción de muerte y salvación”, “TAYLOR”, “berlín U5” y “DOLORES”. Este LP se completa con “flo-tante”, “SANSÁ”, “RAMONA”, “negronis y martinis”, “médula” y “joker”. Con *PUTA* (2021), Zahara ha hurgado en su pasado para contarle al mundo todas esas incomodidades que no quiere escuchar, a través de su particular catarsis. Este álbum no ha dejado indiferente a nadie. Para ser más concretos, la imagen de portada del mismo no ha gustado a algunos partidos políticos. En particular, Vox tachó la imagen de “ofensa extrema a la Virgen” durante la promoción de la artista de su concierto en Toledo Alive (Imagen 1) y que tuvo que ser retirada (Prats, 2021).

IMAGEN 1. Cartel promocional Toledo Alive.



Fuente: Twitter de Zahara. <https://bit.ly/3KKZFzs>

El éxito de *PUTA* (2021) ha llevado a Zahara a crear dos álbumes más que hacen alusión al mismo: *REPUTA* (2022) y *MADRE* (2022). En el

primer trabajo mencionado, hace una versión de todos los temas de *PUTA* (2021) con bandas españolas como Carolina Durante, La Oreja de Van Gogh, Alizxx o shego, entre otros. Por su parte, en *MADRE* (2022) saca a relucir las rarezas que se quedaron fuera de *PUTA* y en el que se encuentran canciones de su primer disco autoeditado, *Día 913*, y demos de sus últimos trabajos.

Volviendo a nuestro objeto de estudio, “MERICHANE” cuenta con una letra dura y desgarradora, basada en el movimiento *Me Too* (Piñero, 2021). Prueba de ello son los inicios de los versos que componen la canción:

Yo estaba ahí cuando todos bailaban, mojaban el dedo, se creían eternos. Yo estaba en el baño aguantando la puerta con mi espalda mientras les besaba la lengua. Yo estaba ahí en las oficinas de Universal tragando sermones sobre mi gran potencial. Yo estaba ahí abrazada a la taza del váter. Yo era incapaz de soltarla y ellos de mirarme. Yo estaba ahí en urgencias acariciando el límite, necesitaba algo infalible. Yo estaba de rodillas pidiendo perdón a vuestro Dios, por no saber decirle que no.

Con ese uso de la primera persona encontramos un discurso directo, basado en su experiencia personal pero que, por desgracia, es tan universal. Además, con este tema no solo quiere mostrarnos el lado de la víctima, sino también el que ocurre cuando eres verdugo (Tresb, 2022). En la misma canción, hay varias frases que hacen alusión a esto: “yo estaba ahí cambiándole el nombre a mis amantes en la lista de contactos. Yo estaba ahí dejándole las bragas usadas en el armario, jodiéndole la vida a un extraño”. La propia artista comentó en Cadena Ser, recuperado en Tresb (2022):

Cuando digo 'yo estaba ahí dejándole las bragas usadas en el armario, jodiéndole la vida a un extraño', es mi manera de decir 'cuidado, que yo también iba por ahí jodiéndole la vida a la peña'. No soy una víctima, soy víctima y verdugo. Asumo también mi parte de culpa, aunque fuera la única manera que tenía de lidiar con lo que me estaba sucediendo, que era teniendo el control cuando entendía que los demás iban a pasarlo mal, igual que yo lo estaba pasando. Es poco sutil, estoy explicando esa acción, que obviamente le estoy dejando unas bragas ahí porque sé que las va a ver otra persona y va a reconocer que no son tuyas.

Este tema va acompañado de un videoclip, cuya ficha técnica puede verse en la Tabla 1.

TABLA 1. *Ficha técnica*

Título	MERICHANE
Fecha de estreno	14 de enero de 2021
Producción	LACOSTA
Dirección	Guillermo Guerrero
Jefe de producción	Jaime Dezcallar
Dirección de fotografía	Enrique Millán
Dirección de arte	Eduardo Parrilla
Diseño de vestuario	Leandro Cano
Estilista	Estela Benítez
Maquilla y peluquería	Iván Gómez
Montaje	Guillermo Guerrero
Coreógrafa	Olga Pérez

Fuente: elaboración propia a partir de la información de Zahara (2021) [Youtube].

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de nuestra investigación es analizar la utilización del movimiento feminista en una pieza audiovisual. Además, tenemos como objetivos secundarios:

- Comprobar la representación que hace Zahara del movimiento feminista y de las distintas temáticas que surgen del mismo. Con este objetivo, podremos establecer nuevas visiones e interpretaciones del mismo.
- Verificar si existe o no relación visual y narrativa entre el videoclip y la canción. Con ello, podremos establecer una relación entre mensaje - representación para constatar la relación que pueda existir en la utilización del movimiento y el mensaje que se transmite tanto textual como sonoramente.

3. METODOLOGÍA

El Análisis Crítico de Discurso (van Dijk, 1990) ha sido la metodología elegida para esta investigación y siguiendo trabajos previos como el de Hermida, Cobo y Hernández-Santaolalla (2016) o Parra y Crespo

(2016). El motivo de elegir esta metodología es por su carácter multimodal, permitiéndonos adentrarnos tanto en el apartado textual, como en la imagen y la música.

Para poder hacer un análisis detallado de ambas partes, se ha creado una hoja de análisis que versa sobre tres apartados: formato, tratamiento del mensaje y contexto. En el primer apartado, “formato”, se tiene en consideración la creación del videoclip en sí. Este está compuesto tanto por imágenes creadas *ad hoc*, y que hacen una alusión directa a la letra, como por *frames* editados en formato VHS (lo que da sensación de *flash-backs*) para reforzar el mensaje. Para el segundo apartado, se ha tenido en cuenta la subdivisión del mismo en cuatro sub-apartados para poder realizar un análisis completo. El mismo tiene en cuenta la lexicalización (relación entre la letra de la canción y lo que se proyecta), el contenido proposicional (protagonismo de la artista, actores, colores, vestuario y escenografía, entre otros), la música en sí misma (el estilo musical y su integración en el disco) y la convergencia de estos tres elementos.

4. RESULTADOS

Para facilitar la lectura y la comprensión de los resultados, vamos a estructurar este apartado tal y como hemos pautado en la metodología anterior.

4.1. FORMATO

Con respecto al formato de la pieza audiovisual, encontramos que es un videoclip de cinco minutos con dos segundos, en el que se incluyen los títulos de crédito. Además, incluye un mensaje en el minuto cuatro y quince segundos que contextualiza la canción y apoya lo que hemos comentado en nuestro marco teórico: “MERICHANE era el nombre con el que se conocía a la ‘puta del pueblo’. Ese fue mi apodo en el colegio. Tenía 12 años”.

Además, como ya vaticinábamos en la metodología de esta investigación, encontramos que el videoclip cuenta con dos tipos de imágenes. Por un lado, encontramos todo lo referente al hilo argumental de la

historia, y que analizaremos más adelante, y diferentes elementos visuales relacionados con los recuerdos o *flashbacks*.

4.2. TRATAMIENTO DEL MENSAJE

Como hemos mencionado anteriormente, hemos realizado un tratamiento del mensaje teniendo en cuenta el texto, la imagen, el sonido y la manera en la que convergen las tres cualidades. Por ello, vamos a comenzar a desglosar estos apartados.

4.2.1. Lexicalización

Para este sub-apartado se ha tenido en cuenta la letra de la propia canción. Durante la historia que narran canción, observamos que la protagonista es Zahara, representado en el uso de la primera persona del singular. Siendo el de la lexicalización el apartado que nos compete, deberíamos pararnos primero a repasar la letra de la propia canción. En la misma, todos los versos empiezan con el pronombre personal “yo”. Con él, hace énfasis en lo personales que son las vivencias que narra.

Además, habla de temáticas reconocidas de manera universal, en las que se hace hincapié en los abusos sexuales y los diferentes miedos que se viven cuando eres mujer, con frases como “yo estaba ahí con las llaves en la mano acelerando el paso, fingiendo que hablaba con mi hermano”, “yo estaba ahí dejándome hacer con tal de que acabase de una vez” o “yo estaba en la otra habitación, escuchaba su respiración, deseaba que no entrase”. A esto habría que sumar las referencias personales (“yo estaba ahí en las oficinas de Universal tragando sermones sobre mi gran potencial”), religiosas (“yo estaba de rodillas pidiendo perdón a vuestro Dios por no saber decirle que no”; “yo estaba ahí confesándome por haberme tocado creyendo que ese era el puto pecado”) y sobre salud mental, ya que menciona en reiteradas ocasiones el suicidio o la bulimia (“yo estaba ahí en urgencias acariciando el límite, necesitaba algo infalible”; “yo estaba ahí metiéndome los dedos hasta el fondo queriendo vomitar las penas, la vida, el odio”)

Por último, ‘MERICHANE’ acaba con un verso que constata la situación de trauma irreversible vivido: “y no logro, no sé cómo sacarme de allí”.

4.2.2. Imagen

Con respecto a la composición de la imagen, y como ya hemos mencionado, existen *frames* creados *ad hoc* que son parte de la narración principal. Al comienzo de la pieza en cuestión, encontramos como aparecen nombres de chicos con sus respectivos rostros, en lo que sería una presentación de los hombres que han ejercido algún tipo de abuso sobre la artista. Entendiéndose que son pseudónimos de aquellas personas, encontramos los nombres Manuel, Juanma, Fernando, Álex, Quique, Antonio y Rodrigo (Imagen 2). Estos acompañarán a la artista durante todo el videoclip. Esta presentación acaba con un último nombre: Merichane, acompañado de la imagen de Zahara (Imagen 3).

IMAGEN 2. “Manuel”



Fuente: Videoclip de ‘MERICHANE’ de Zahara. <https://bit.ly/3SBwGzZ>

IMAGEN 3. "Merichane".



Fuente: Videoclip de 'MERICHANE' de Zahara. <https://bit.ly/3SBwGzZ>

Durante los cuatro minutos y veinticinco segundos que dura el fragmento que vamos a analizar, encontramos una Zahara protagonista de la imagen. Sobre ella gira toda la acción, que es complementada por las imágenes grabadas en VHS. Estas hacen alusión a recuerdos o *flashbacks*. Además, realizan una acción de apoyo a la letra, ya que aparecen en momentos muy concretos. Con estas imágenes entendemos que se entremezclan el presente y el pasado de la artista, que se compone por todos estos elementos traumáticos. En los ejemplos que mostramos a continuación, observamos cómo hace un gesto obsceno (Imagen 4) justo cuando en la canción se menciona a la discográfica Universal Music Spain (como hemos mencionado en el marco teórico, abandonó en 2011). Mientras que, en el segundo, menciona el suicidio mientras apoya con la imagen el mensaje a transmitir (Imagen 5), ya que aparece ella metida en una bañera con una bolsa de plástico en la cabeza (haciendo una alusión clara a algún tipo de autolesión o suicidio por asfixia).

IMAGEN 4. *“Yo estaba ahí en las oficinas de Universal”.*



Fuente: Videoclip de 'MERICHANE' de Zahara. <https://bit.ly/3SBwGzZ>

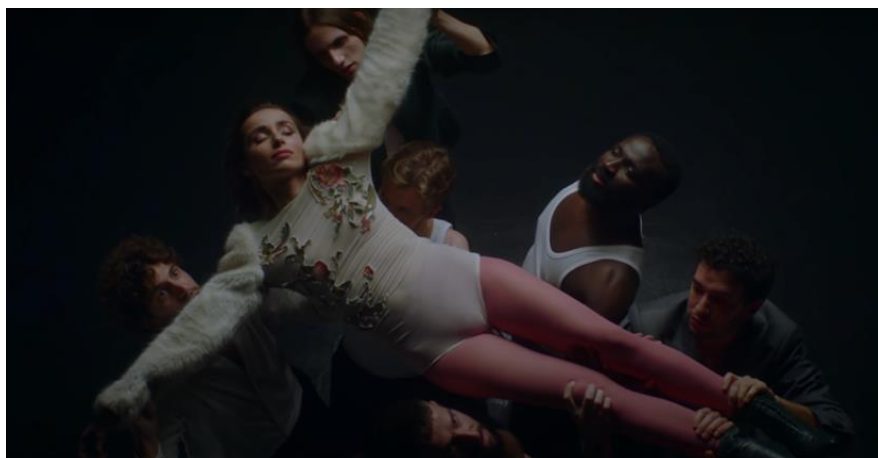
IMAGEN 5. *“Yo estaba ahí en urgencias acariciando el límite, necesitaba algo infalible.”*



Fuente: Videoclip de 'MERICHANE' de Zahara. <https://bit.ly/3SBwGzZ>

Durante el videoclip, la ubetense sufre una transformación. En los primeros segundos encontramos a una Zahara frágil, sería, en la que predominan colores grisáceos y oscuros en su vestimenta. Estas tonalidades se rompen en el momento en el que la artista es alzada, con los brazos en cruz, ya que aparece con medias rosas y un *body* blanco con flores (Imagen 6). Esta escena no es comprendida hasta el final, cuando observamos que la artista ha sufrido un abuso en grupo. Da a entender que, debido a ello, fallece y es transportada por aquellas personas que le causaron dolor.

IMAGEN 6.



Fuente: Videoclip de 'MERICHANE' de Zahara. <https://bit.ly/3SBwGzZ>

Cabe destacar también el uso del color en la composición de la imagen. Durante todo el videoclip, se utiliza imagen a color hasta que, en el minuto dos y cincuenta segundos, la imagen se vuelve blanco y negro (Imagen 7). Es de comentar, además, que dicho momento coincide con las frases “yo estaba ahí con las llaves en la mano, acelerando el paso, fingiendo que hablaba con mi hermano. Yo estaba ahí dejándome hacer con tal de que acabase de una vez”. Ambas oraciones son acompañadas por imágenes que hacen entrever el abuso grupal que se comentaba previamente (Imagen 8 e Imagen 9).

IMAGEN 7



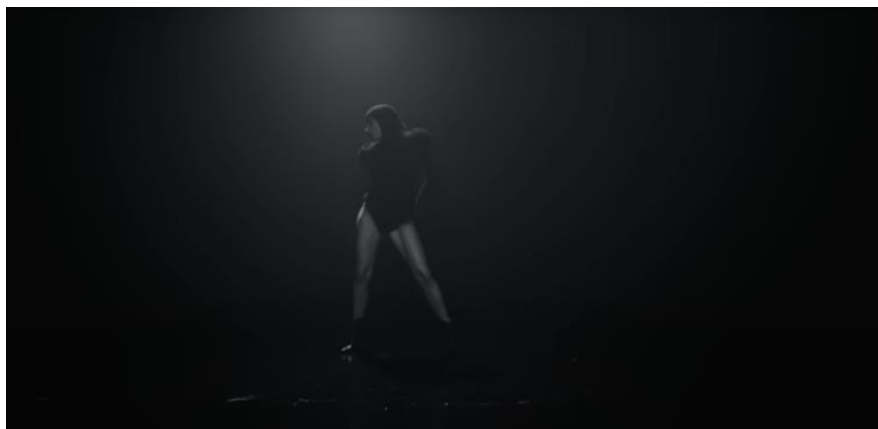
Fuente: Videoclip de 'MERICHANE' de Zahara. <https://bit.ly/3SBwGzZ>

IMAGEN 8



Fuente: Videoclip de 'MERICHANE' de Zahara. <https://bit.ly/3SBwGzZ>

IMAGEN 9



Fuente: Videoclip de 'MERICHANE' de Zahara. <https://bit.ly/3SBwGzZ>

Para concluir el análisis de la imagen, queremos hacer hincapié en los elementos religiosos de la misma. En uno de estos momentos, encontramos un hombre en posición de poder. Esto lo sabemos porque previamente Zahara aparece en un plano cenital (Imagen 10) mientras parece estar confesándose, mientras que él es grabado desde un plano de contrapicado (Imagen 11). Además, en el momento en el que se pronuncia “a vuestro Dios”, se ilumina una luz tras él, haciendo alusión a que es un representante de Dios.

A este análisis sobre los elementos religiosos, habría que añadir que, en los *frames* finales, observamos como Zahara es velada por todos aquellos hombres que han abusado de ella. La escenografía está marcada por una luz tenue, de velatorio, un crucifijo, y ella en el centro, con una túnica blanca, despojada de su vida. El hombre que la tiene en brazos es el mismo que, anteriormente, hacía alusión a Dios (Imagen 12). Tras esto, Zahara es santificada (Imagen 13).

IMAGEN 10



Fuente: Videoclip de 'MERICHANE' de Zahara. <https://bit.ly/3SBwGzZ>

IMAGEN 11



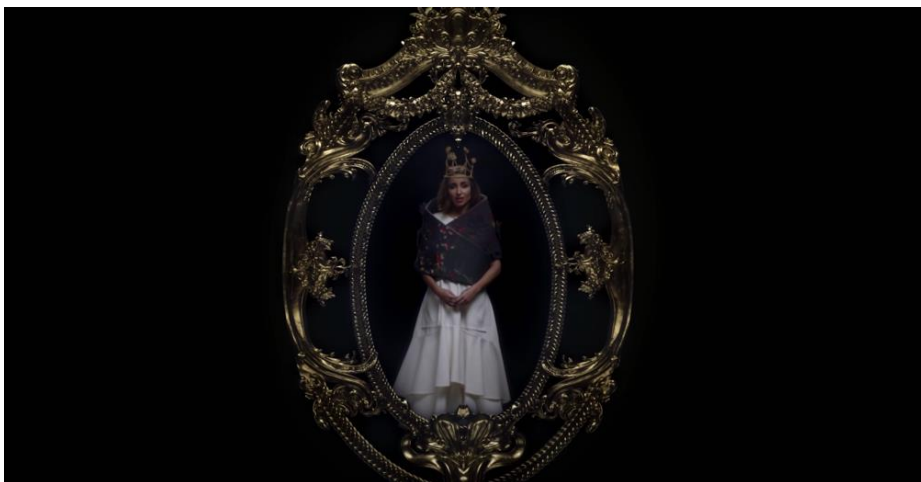
Fuente: Videoclip de 'MERICHANE' de Zahara. <https://bit.ly/3SBwGzZ>

IMAGEN 12



Fuente: Videoclip de 'MERICHANE' de Zahara. <https://bit.ly/3SBwGzZ>

IMAGEN 13



Fuente: Videoclip de 'MERICHANE' de Zahara. <https://bit.ly/3SBwGzZ>

4.2.3. Sonido

Para este apartado hemos decidido realizar un análisis breve de la canción. Bajo la producción de Martí Perarnau IV (Mucho), se trata de un tema de pop electrónico que rompe con el intimismo que ha

caracterizado a la ubetense durante sus inicios. Además, durante los títulos de crédito del videoclip comienzan a sonar los primeros acordes de otro de los temas de *PUTA*, ‘canción de muerte y salvación’, el cual le sigue en el disco a ‘MERICHANE’. Este dato es relevante ya que la cantante realizó una pieza audiovisual por cada canción del disco. El final del clip de ‘MERICHANE’ da pie a continuar con la escucha y el visionado de la siguiente creación.

Existe un momento importante en la canción, que ocurre a mitad de la misma, en la que el ritmo cambia y da sensación de aceleración. En el videoclip, esto se representa cuando todo lo que vemos pasa a blanco y negro y la imagen toma otra forma.

4.3. CONTEXTO

Para poder entender en su totalidad las imágenes representadas, hay que tener en cuenta todo lo que la artista ha tenido que vivir. Como hemos comentado anteriormente, ha sido víctima de diferentes abusos psíquicos y físicos por parte de familiares, amigos, vecinos y compañeros de clase. Además, utiliza elementos comunes del imaginario feminista. Ejemplo de ello es el uso de la frase “yo estaba ahí con las llaves en la mano, acelerando el paso, fingiendo que hablaba con mi hermano”. En la misma habla de una situación bastante común en el género femenino. ‘MERICHANE’ es un tema que nace del confinamiento, que, en palabras de la artista, “me obligó a enfrentarme a mí misma, a poner sobre la mesa mis carencias, mis traumas, mis miedos. Esta vez no quería dar un rodeo y evitarlos” (Zahara. 2021, 17 enero).

Con el lanzamiento de este tema, Zahara hace su propia catarsis. La propia artista contaba a través de la red social Instagram, el 14 de enero de 2021:

Merichane soy yo y Merichane somos todas mis historias. He querido contar lo que viví tal y como fue para mí. Llegar a hacerlo no ha sido fácil. He tenido que aceptar y asumir que aquellas historias sucedieron de verdad, pero que el mantenerlas escondidas no solo no me hacía sentir mejor sino que protegía a las personas que me habían hecho daño. Por eso ahora, en este momento en el que me he visto con fuerza para hacerlo, he decidido compartirlas.

Con este post, la cantante nos habla de la importancia de contar las historias tal y como son, para que llegue a todo el mundo. Sin esta representación que hace Zahara de sus experiencias, muchas mujeres no hubiesen entendido que no estaban solas. “Después transcendía vuestros comentarios y podía ver como mi historia había sido la vuestra en muchos sentidos y ver cómo está el mundo de roto y perdido, de cómo nos han hecho tanto daño, me derrumbó”, proseguía la artista en otro post fechado en el día 16 enero, 2021, a través de la misma red social.

Además, sobre esta canción se creó el hastag #yoestabahi, en el cual podemos encontrar todo tipo de comentarios de mujeres que han pasado por lo mismo que la cantante y que hace más universal el mensaje que quiere mandar (*RTVE.es*, 2021). Podemos destacar algunas aportaciones como la que realiza @MilaTesla (“#YoEstabaAhí cuando con sus 4 añitos me pidió que me sentara en sus piernas y que me dejara tocar la vagina si quería jugar con sus amigos. Esto me ha marcado de por vida. Aún sigo trabajándolo en terapia), @MelisaMelyMel (“Ayer #YoEstabaAhí acelerando el paso mientras fingía que hablaba con mi novio. También #YoEstabaAhí con 12 años, mientras un señor se reía mientras me la enseñaba y las puertas del ascensor se cerraban”) o @mareniitas (“#YoEstabaAhí cuando os burlabais y me dejabais invisibilizada por mi físico. También, #YoEstabaAhí cuando adelgacé y de repente cobré existencia en vuestras miradas”) entre muchas otras.

5. CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta todos los elementos comentados en nuestro marco teórico y la trayectoria de la artista, Zahara propone en “MERICHANE” una visión realista sobre la situación que viven muchas mujeres durante su vida. Recordando nuestro objetivo principal (comprobar la representación que hace Zahara del movimiento feminista y de las distintas temáticas que surgen del mismo), encontramos que la cantante utiliza muchos lugares comunes al género femenino. Hemos mencionado anteriormente lo de ir con las llaves en la mano mientras finges que hablas por teléfono con tu hermano, pero ella misma hablarte otras temáticas que han sido protesta por parte del feminismo: la religión como ablación del

género y la sexualidad, los abusos sexuales, el peligro de no saber huir de una situación de maltrato, la anulación (“dejando de ser quien había soñado”)...

Encontramos que existe una clara evidencia de relación entre la lexicalización y la imagen que propone la cantante. Todos los aspectos que son tratados en el tema musical cuentan con una representación gráfica que apoya y verifica su mensaje. En cuanto al imaginario colectivo creado por la artista, con “MERICHANE” encontramos que, efectivamente, crea una imagen más realista y completa de la artista. Donde antes la encontrábamos hablando de desamor mayoritariamente, ahora estamos ante una artista empoderada, que se planta como protagonista de sus versos y de su dolor. Esto es algo que se ve tanto de manera gráfica como de manera léxica.

Con esta pieza, la ubetense acerca al público general a su propia visión sobre el feminismo y sobre la importancia de hablar de los temas más comprometidos de nuestra sociedad. Como comentábamos al inicio de esta investigación, la cultura no se está quedando atrás en cuanto a la representación y el empoderamiento de la mujer. Aunque hay mucho trabajo aún por hacer, Zahara forma parte de este movimiento. Con *PUTA* (2021) marca un antes y un después no solo en su carrera, sino también en la forma de representar a la mujer en el ámbito musical y en especial, en los videoclips.

6. REFERENCIAS

- Alonso, C. (2005). El beat español: entre la frivolidad, la modernidad y la subversión. Cuadernos de Música Iberoamericana, 10, pp-225-253.
- Bravo, F. (2015, 15 octubre). Zahara: «Los músicos tenemos que rezarle a alguien, pero todavía no sabemos a quién». elDiario.es. <http://bit.ly/3z37dpR>
- Hermida, A. Cobo-Durán, S., y Hernández-Santaolla, V. (2016). Reciclaje audiovisual y manipulación política en la obra de Diran Lyons. In Nuevas formas de expresión en comunicación (pp. 387-400). McGraw-Hill Interamericana de España.
- Díaz, P. (2021, 29 abril). Zahara: "nunca pensé que iba a contar en mis canciones que han abusado de mí". woman.es. <http://bit.ly/3ydw8d>
- Gasparian, S. (2019, 9 marzo). Zahara, la artista que se ha convertido en un icono del 8m. El Plural. <https://bit.ly/3ixycza>

- Gomero, N. (2021). Representación del feminismo en videos musicales. un análisis a la estética y su impacto en videos musicales de artistas feministas de género pop urbano de los últimos años.
- Illescas-Martínez, J.E. (2014). Industrias culturales y juventud en el sistema-mundo. el videoclip mainstream como mercancía y como reproductor de ideología.
- Illescas-Martínez, J.E. (2015). La dictadura del videoclip. Barcelona: El Viejo Topo.
- Jorge Alonso, A. Samaniego Espinosa, J. y Vega Durán, S. (2020). Feminismo y mainstream: la representación de la mujer y su empoderamiento en el videoclip musical de habla hispana. En Ciberactivismo, libertad y derechos humanos. Retos de la democracia informativa. XI Congreso Internacional ULEPICC (299-327), Sevilla: ULEPICC.
- La Vanguardia Barcelona. (2022, 1 diciembre). La música más escuchada en Spotify en el 2022. <http://bit.ly/3zpeu3y>
- Marenitas [@marenitas]. (2021, 15 enero). #yoestabaahí cuando os burlabais y me dejabais invisibilizada por mi físico. también, #yoestabaahí cuando adelgacé y de repente cobré existencia en vuestras miradas [tuit]. Twitter. <https://bit.ly/3skltuj>
- Martínez Cano, S. (2017). Las divas del pop y la identidad feminista: reivindicación, contradicción y consumo cultural. Investigaciones feministas, 8(2), 475-492.
- McClary, S. (2021). ¿Sigue importando el género en los estudios de música? En músicas encontradas. feminismo, género y queeridad. Jaén: Editorial Universidad de Jaén.
- Melisa [@melisamelymel]. (2021, 15 enero). ayer #yoestabaahí acelerando el paso mientras fingía que hablaba con mi novio. también #yoestabaahí con 12 años, mientras un señor se reía mientras me la enseñaba y las puertas del ascensor se cerraban. gracias @zaharapop por contar lo que se esconde tras la vergüenza [tuit]. Twitter. <https://bit.ly/3j2zdsf>
- Mila Tesla [@milatesla]. #yoestabaahí cuando con sus 4 añitos me pidió que me sentara en sus piernas y que me dejara tocar la vagina si quería jugar con sus amigos. esto me ha marcado de por vida. aún sigo trabajándolo en terapia. gracias @zaharapop por expandir nuestra voz [tuit]. Twitter. <https://bit.ly/3kgfwuh>
- Modapedia de Zahara. (2022, 18 julio). Vogue España. <http://bit.ly/3z0gmwz>
- Núñez, V. (2015, 29 abril). ZAHARA: “soy una chica que hace canciones y quiere cuidar todo lo que hace”. El País. <http://bit.ly/3yorgtr>
- Parra, N. M. N., y Crespo, M. M. O. (2016). El tratamiento informativo del femicidio en la prensa escrita ecuatoriana basado en el estudio de tres casos. In Nuevas formas de expresión en comunicación (pp. 197-214). McGraw-Hill Interamericana de España.

- Piñero, L. (2021, 22 enero). El "me too" del "MERICHANE" de Zahara. La Ventana [vídeo]. Youtube. <http://bit.ly/3izjiaf>
- Prats, M. (2019, 28 enero). La pullita a Pablo Casado que Zahara manda en todos sus conciertos. elhuffpost. <https://bit.ly/3kevtkh>
- Prats, M. (2021, 11 agosto). Toledo retira el cartel del concierto de Zahara que VOX tachó de «ofensa extrema a la virgen». elhuffpost. <http://bit.ly/3empnql>
- Remacha, B. (2018, 29 septiembre). El mensaje de Zahara en su nueva canción: «Se me partía el corazón con las mujeres que recurren a ser vientres de alquiler». eldiario.es. <http://bit.ly/3ixztqp>
- RTVE.es. (2020, 8 abril). CS propone una ley de gestación subrogada «altruista». rtve.es. <http://bit.ly/3majale>
- RTVE.es. (2021, 15 enero). ¿Qué significa 'Merichane', el título de la nueva canción de Zahara? <http://bit.ly/3kc7umc>
- RTVE.es. (2022, 28 abril). Zahara, la gran vencedora en los XIV Premios MIN de la música independiente. <http://bit.ly/3zady9i>
- Selva Ruiz, D. (2014). El videoclip. comunicación comercial en la industria musical. Ediciones Alfár.
- Tresb (2022, 7 noviembre). "Yo estaba ahí dejándole las bragas usadas": Zahara explica la frase de la canción Merichane. El Mundo. <http://bit.ly/3ig5a68>
- Van Dijk T. La noticia como discurso, 1.a ed. Barcelona, Ediciones Paidós, 1990.
- Viñuela, E. (2009). El videoclip en España (1980-1995): gesto audiovisual, discurso y mercado. Madrid. Instituto Complutense de Ciencias Musicales.
- Ximénez, M. (2021, 29 marzo). Zahara dinamita todo con un nuevo disco en el que aborda sus traumas. Vogue España. <http://bit.ly/3sdrdno>
- Zahara [@zaharapop]. (2021, 14 enero). Merichane soy yo y Merichane somos todas mis historias [vídeo]. instagram. <https://bit.ly/3g99scv>
- Zahara [@zaharapop]. (2021, 15 enero). Estoy abrumada, emocionada e impactada por vuestro apoyo, cariño y amor [vídeo]. instagram. <https://bit.ly/42b3kfb>
- Zahara [@zaharapop]. (2021, 16 enero). Llevo días leyendo vuestros comentarios con un nudo en la garganta [imagen]. instagram. <https://bit.ly/3zpodab>
- Zahara [@zaharapop]. (2021, 17 enero). @martiperarnauiv y yo llevábamos ya dos canciones cuando llegó Merichane [imagen]. instagram. <https://bit.ly/3znfxmz>

ELLOS CRIMINALES, ELLAS PROSTITUTAS SIN CLIENTES: EL SESGO DE GÉNERO AL MARGEN DE LA LEY EN EL *THRILLER* ESPAÑOL

LAURA PACHECO-JIMÉNEZ
Centro Universitario EUSA

1. INTRODUCCIÓN

Que la representación entre mujeres y hombres en el cine no es igualitaria es algo que se denuncia cada año desde organizaciones como CIMA (Asociación de Mujeres Cineastas y de Medios Audiovisuales), así como desde multitud de investigaciones desde el ámbito académico. Sin embargo, hay universos cinematográficos donde la presencia femenina cae a índices por debajo de la media debido a las singularidades propias de las cintas (violencia, persecuciones, tiroteos...), características tradicionalmente asociadas a la virilidad y a lo masculino. Y uno de estos universos es el *thriller*, tal y como apunta el estudio encargado por AISGE (Giménez Marchante, 2017), que señala que cintas como *La isla mínima* (Alberto Rodríguez, 2014) o *El niño* (Daniel Monzón, 2014) presentan una mayor desigualdad entre personajes femeninos y masculinos que otras de géneros cinematográficos como la comedia, con los ejemplos de *Ocho apellidos vascos* (Emilio Martínez-Lázaro, 2013) o *Perdiendo el norte* (Ignacio García Velilla, 2015).

Un profuso análisis centrado exclusivamente en el *thriller* español arroja resultados esclarecedores sobre la representación de las profesiones en estas cintas, donde buena parte de las ocupaciones analizadas presenta lo conocido como los guetos del terciopelo, es decir, dicotomías tales como médicos y enfermeras, pilotos y azafatas o ejecutivos y secretarias (Pacheco-Jiménez, 2022). Además del mencionado trabajo, se hallan estudios de profesiones, pero éstos tienden a centrarse

en figuras concretas como profesores (Lafuente González, 2019) o la mujer científica (Sedeño-Valdellós, 2022).

La presente investigación, teniendo como marco el *thriller* español de todas las épocas, aprovecha la coyuntura de que este metagénero cinematográfico presenta un universo al margen de la ley, con sus propias normas, donde los criminales se toman su empeño como una verdadera ocupación para estudiar, como se ha hecho con otras ocupaciones, la condición de criminal como una profesión más. No obstante, hay que tener en cuenta que las características temáticas del *thriller* asociadas a la virilidad o a la masculinidad hegemónica traen consigo que la representación de criminales tienda a realizarse con personajes casi exclusivamente masculinos. Esta preeminencia de lo masculino y concretamente al tipo de hombre que se representa trae consigo la representación de mujeres - porque, evidentemente, las relaciones homosexuales no forman parte de este universo -, la cuestión es, ¿cómo se muestran a los personajes femeninos al margen de la ley? La respuesta es: prostituidas.

Para analizar el ejercicio de la prostitución hay que aclarar algo evidente: ni existen semejanzas intergéneros en lo cuantitativo, ni tampoco en lo cualitativo. Ya en 1998, Pilar Aguilar advierte que la prostitución es la actividad que con mayor asiduidad ejercen las mujeres en el cine español. La misma autora, lo vuelve a poner de relieve cuando indica que el 30,8% de las 26 películas con mayor número de espectadores entre 2000 y 2006 muestra a algún tipo de cliente (2010). Por su parte, Gallego habla de la legitimación de la imagen de la prostituta a través del cine y de cómo el aparato cinematográfico ha acentuado históricamente las diferencias entre la mujer casta (y casada) y la mujer prostituida:

Para la prostituta cuantas más técnicas sexuales domina y con cuanta mayor efectividad puede satisfacer el placer masculino más valorada es. Todas estas técnicas y el dominio de los más audaces procedimientos sexuales son precisamente los aspectos que distinguen a ese otro tipo de mujer que se opone a la decente: la prostituta es más valiosa cuanto más desinhibida se muestre "Nosotras hacemos lo que no puedes hacer con tu mujer" (extraído de un anuncio de prostitución) lo que significa que aún hoy hay unos estrictos límites entre lo que se considera una sexualidad honesta y otra execrable (2018, p. 42).

Así pues, el *thriller* se presenta al espectador como un producto donde se ensalza la masculinidad dominante presentado así mayor desigualdad intergéneros y, por su parte, el hueco que se deja para que las mujeres actúen al margen de la ley se llena de mujeres prostituidas. Ambos apartados no hacen más que subrayar la idea de que el *thriller* es un género masculino, hecho por y para hombres, donde la mujer es un objeto de consumo.

Así pues, lo que pretende este trabajo es determinar las medidas en las que se produce este sesgo intergénero en el *thriller* español cuando los personajes actúan al margen de la ley.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de esta investigación es analizar la diferencia en la representación de los personajes delincuentes. No obstante, tras un primer visionado puede observarse de forma evidente las siguientes tendencias:

- Si actúa al margen de la ley y es hombre, será criminal;
- Si actúa al margen de la ley y es mujer, ejercerá la prostitución.

Con estas primeras premisas se procede, por tanto, al planteamiento de unos objetivos más específicos, como son:

- por un lado, analizar los sesgos de género en la representación de la criminalidad. Para llevarlo a cabo se cuentan los personajes que cometen cualquier tipo de delito y se dividen entre mujeres y hombres criminales.
- Por otro lado, y dada la amplia representación de mujeres prostituidas, se realiza el mismo procedimiento que con los criminales.

Estos datos, además de por géneros se presentan por décadas con objeto de mostrar la evolución de cada categoría, a saber:

- Mujeres criminales
- Hombres criminales

- Mujeres prostitutas
- Hombres prostituidos

Por último, se añade un tercer objetivo específico relacionado con la clientela para conocer qué representación de clientes, que también se representarán divididos por género, existen con respecto a los personajes prostituidos.

3. METODOLOGÍA

3.1. SELECCIÓN DE CINTAS

Lograr que los resultados de la investigación sean representativos requiere analizar un corpus amplio que recoja películas de todas las décadas del *thriller* español. Para la selección de esta muestra se acude a la base de datos de El Instituto de la Cinematografía y de las Artes Audiovisuales (ICAA) y se someten a análisis las películas registradas como *thrillers*, pero, debido a la amplitud terminológica de lo que se considera *thriller*, también se recogen las cintas registradas como “acción”, “negro”, “policíaca” o “suspense”, que son los principales sustratos sobre los que se sedimenta la concepción de *thriller* como metagénero cinematográfico (Rubin, 2000; López Sangüesa, 2019; Pacheco-Jiménez, 2022). De las películas obtenidas, pasan a formar parte de la muestra aquellas que superan la barrera de los 100.000 espectadores, para examinar aquellas que hayan tenido cierto recorrido comercial.

Así pues, y con estas delimitaciones, se procede a la selección de cintas desde 2017, año en el que se inicia la presente investigación, hacia atrás. El primer obstáculo con el que se encuentra el proyecto es que, en torno al año 1995, las fichas de las cintas en la web del ICAA presentan deficiencias tales como campos vacíos cuya información es de vital importancia para el cometido principal de este trabajo, por consiguiente, se decide que de 1995 hasta 2017 formarán un grupo de cintas para la muestra que, desde este momento y siguiendo la coherencia cronológica pasa a llamarse Grupo B y que contiene 67 títulos. Sin embargo, el objetivo de esta investigación es analizar la representación de personajes que se dedican a la criminalidad y la prostitución a nivel histórico, por

lo que es necesario otro diseño diferente para el conjunto de filmes que van desde 1941, momento en el que se estrena la primera cinta de robos y atracos en España, hasta 1994 y que conforma el Grupo A.

Concebido ya el Grupo B con 67 filmes, se pretende que el A se componga por un número de cintas similar, por lo que se decide que la muestra total será de 120 películas, así el Grupo B está formado por 53 títulos seleccionados por: la relevancia histórica de la autoría de las cintas o por la consagración y reconocimiento del propio filme. Para determinar las películas que pasan a formar parte del Grupo B, se atiende a listados específicos de investigadores, tales como: *Los thrillers españoles. El Cine Español policiaco desde los años 40 hasta los años 90* (De Abajo de Pablos, 2001), publicado en ocho entregas, *Brumas del franquismo. El auge del cine negro español (1950-1965)* (Sánchez Barba, 2007) o *El thriller español (1969-1983)* (López Sangüesa, 2019); además de a la exhaustiva revisión bibliográfica llevada a cabo por José A. Luque Carreras en *El cine negro español* (2015).

Dados los parámetros descritos, la muestra es la siguiente:

TABLA 1. Las 120 cintas que han sido seleccionadas para formar parte del corpus.

Nº	AÑO	Título	Dirección
GRUPO A (1941-1994): 53 títulos.			
1	1941	Los ladrones somos gente honrada	Ignacio F. Iquino
2	1943	El 13-13	Luis Lucía
3	1945	Domingo de carnaval	Edgar Neville
4	1946	Audiencia pública	Florián Rey
5	1947	El ángel gris	Ignacio F. Iquino
6	1947	Angustia	José Antonio Nieves Conde
7	1949	Una mujer cualquiera	Rafael Gil
8	1950	Apartado de correos 1001	Julio Salvador
9	1951	Almas en peligro	Antonio Santillán
10	1951	Surcos	José Antonio Nieves Conde
11	1954	Los agentes del quinto grupo	Ricardo Gascón
12	1954	Alta costura	Luis Marquina

13	1954	El fugitivo de Amberes	Miguel Iglesias
14	1955	Muerte de un ciclista	Juan Antonio Bardem
15	1955	Los peces rojos	José Antonio Nieves Conde
16	1956	El anónimo	José María Ochoa
17	1957	Sendas marcadas	Juan Bosch
18	1958	Un vaso de whisky	Julio Coll
19	1959	A sangre fría	Joan Bosch
20	1960	091, Policía al habla	José María Forqué
21	1961	A hierro muere	Manuel Mur Oti
22	1961	Al otro lado de la ciudad	Alfonso Balcázar
23	1963	A tiro limpio	Francisco Pérez-Dolz
24	1963	Autopsia de un criminal	Ricardo Blasco
25	1963	El diablo también llora	José Antonio Nieves Conde
26	1965	Fata Morgana	Vicente Aranda
27	1966	Anónima de asesinos	Juan de Orduña
28	1967	Ditirambo	Gonzalo Suárez
29	1968	Agonizando en el crimen	Enrique Eguiluz
30	1970	La banda de los tres crisantemos	Ignacio F. Iquino
31	1971	El techo de cristal	Eloy de la Iglesia
32	1973	El asesino está entre los trece	Javier Aguirre
33	1974	El asesino no está solo	Jesús García de Dueñas
34	1979	El crimen de Cuenca	Pilar Miró
35	1980	Deprisa, deprisa	Carlos Saura
36	1981	Asesinato en el Comité Central	Vicente Aranda
37	1981	La fuga de Segovia	Imanol Uribe
38	1983	El arreglo	José A. Zorrilla
39	1983	Asalto al Banco Central	Santiago Lapeira
40	1986	Adela	Carles Balagué
41	1986	Adiós pequeña	Imanol Uribe
42	1986	Crónica sentimental en rojo	Francisco Rovira Beleta
43	1986	Terroristas	Antonio Gonzalo
44	1987	La estanquera de Vallecas	Eloy de la Iglesia

45	1988	El aire de un crimen	Antonio Isasi-Isasmendi
46	1988	El amor es extraño	Carles Balagué
47	1988	Baton rouge	Rafael Moleón
48	1990	A solas contigo	Eduardo Campoy
49	1990	El invierno en Lisboa	José A. Zorrilla
50	1991	Amantes	Vicente Aranda
51	1991	Beltenebros	Pilar Miró
52	1993	La madre muerta	Juanma Bajo Ulloa
53	1994	Una casa en las afueras	Pedro Costa
GRUPO B (1995-2017): 67 títulos.			
54	1995	Salto al vacío	Daniel Calparsoro
55	1995	Tesis	Alejandro Amenábar
56	1996	Tu nombre envenena mis sueños	Pilar Miró
57	1997	Al límite	Eduardo Campoy
58	1997	Perdita Durango	Àlex de la Iglesia
59	1999	Nadie conoce a nadie	Francisco Mateo Gil
60	2000	El arte de morir	Álvaro Fernández Armero
61	2001	Intacto	Juan Carlos Fresnadillo
62	2001	Los otros	Alejandro Amenábar
63	2002	El alquimista impaciente	Patricia Ferreira
64	2002	La caja 507	Enrique Urbizu
65	2002	En la ciudad sin límites	Antonio Hernández
66	2002	No debes estar aquí	Jacobo Rispa
67	2002	Nos miran	Norberto López Amado
68	2002	Trece campanadas	Xavier Villaverde
69	2003	Más de mil cámaras velan por tu seguridad	David Alonso
70	2003	Utopía	María Ripoll
71	2004	Cámara oscura	Pau Freixas
72	2004	Hipnos	David Carreras
73	2004	Incautos	Miguel Bardem
74	2004	Ouija	Juan Pedro Ortega
75	2005	Ausentes	Daniel Calparsoro
76	2005	La monja	Luis de la Madrid
77	2006	La caja Kovak	Daniel Monzón

78	2006	GAL	Miguel Courtois
79	2006	La noche de los girasoles	Jorge Sánchez-Cabezudo
80	2007	La habitación de Fermat	Rodrigo Sopena, Luis Piedrahita
81	2007	El orfanato	Juan Antonio Bayona
82	2008	La conjura de El Escorial	Antonio del Real
83	2008	Solo quiero caminar	Agustín Díaz Yanes
84	2009	Celda 211	Daniel Monzón
85	2009	Mapa de los sonidos de Tokio	Isabel Coixet
86	2010	Buried (Enterrado)	Rodrigo Cortés
87	2010	Los ojos de Julia	Guillem Morales
88	2011	Intruders	Juan Carlos Fresnadillo
89	2011	Lo mejor de Eva	Mariano Barroso
90	2011	Mientras duermes	Jaume Balagueró
91	2011	No habrá paz para los malvados	Enrique Urbizu
92	2012	El cuerpo	Oriol Paulo
93	2012	Fin	Jorge Torregosa
94	2012	Grupo 7	Alberto Rodríguez
95	2012	Luces rojas	Rodrigo Cortés
96	2012	The Pelayos	Eduard Cortés
97	2013	Combustión	Daniel Calparsoro
98	2013	Mindscape	Jorge Dorado
99	2013	Séptimo	Patxi Amezcua
100	2013	Los últimos días	Álex Pastor, David Pastor
101	2014	La isla mínima	Alberto Rodríguez
102	2014	El niño	Daniel Monzón
103	2015	El desconocido	Dani de la Torre
104	2015	Extinction	Miguel Ángel Vivas
105	2015	Regresión	Alejandro Amenábar
106	2016	El bar	Álex de la Iglesia
107	2016	Cien años de perdón	Daniel Calparsoro
108	2016	Contratiempo	Oriol Paulo
109	2016	El hombre de las mil caras	Alberto Rodríguez
110	2016	La niebla y la doncella	Andrés Koppel

111	2016	Oro	Agustín Díaz Yanes
112	2016	Plan de fuga	Iñaki Dorronsoro Martínez
113	2016	Que dios nos perdone	Rodrigo Sorogoyen
114	2016	Secuestro	Mar Targarona
115	2016	Tarde para la ira	Raúl Arévalo
116	2016	Toro	Eloy de la Iglesia
117	2016	Zona hostil	Adolfo Martínez
118	2017	El autor	Manuel Martín Cuenca
119	2017	El guardián invisible	Fernando González Molina
120	2017	El secreto de Marrowbone	Sergio G. Sánchez

Fuente: elaboración propia

De las 120 cintas, hay 8 cuyo visionado no puede realizarse con la dedicación que requiere este trabajo (repeticiones, pausa de algunas escenas, etc.) debido a que se encuentran en fondos como la Biblioteca de la Academia de Cine, la Filmoteca Nacional o los archivos de RTVE. Así pues, a pesar de que todas las instituciones ponen las cintas a disposición de esta investigación, se decide no acudir a sus sedes dado que los resultados proporcionados por estos visionados no serían de la misma calidad que los del resto de filmes, y son:

TABLA 1. Los 8 filmes que han sido eliminados del corpus por las condiciones de visionado.

Película	Localización
El ángel gris (I. F. Iquino, 1947)	Biblioteca de la Academia de cine.
El anónimo (J. M. Ochoa, 1956)	Filmoteca Nacional (35 mm).
Al otro lado de la ciudad (A. Balcázar, 1961)	Filmoteca Nacional (35 mm).
Anónima de asesinos (J. de Orduña, 1966)	FlixOlé (en proceso de restauración).
El asesino no está solo (J. García Dueñas, 1974)	RTVE.
Adiós pequeña (I. Uribe, 1986)	RTVE.
El amor es extraño (C. Balagué, 1988)	Biblioteca de la Academia y RTVE.
A solas contigo (E. Campoy, 1990)	RTVE.

Fuente: elaboración propia

3.2. ANÁLISIS DE PERSONAJES

Seleccionadas las cintas, el siguiente paso es diseñar una metodología para el análisis de los personajes. El presente trabajo se basa en una metodología cuantitativo-descriptiva, que, con la técnica de análisis de contenido, permite presentar los resultados obtenidos de la contabilización de personajes dedicados a la criminalidad y a la prostitución segregados por género.

La elección de hacer la división por género y no por sexo viene determinada porque hay una cinta en el corpus que recoge a una mujer trans (*Adela*, Carles Balagué, 1986) que precisamente afectaría a las dos categorías porque es criminal y ejerce la prostitución.

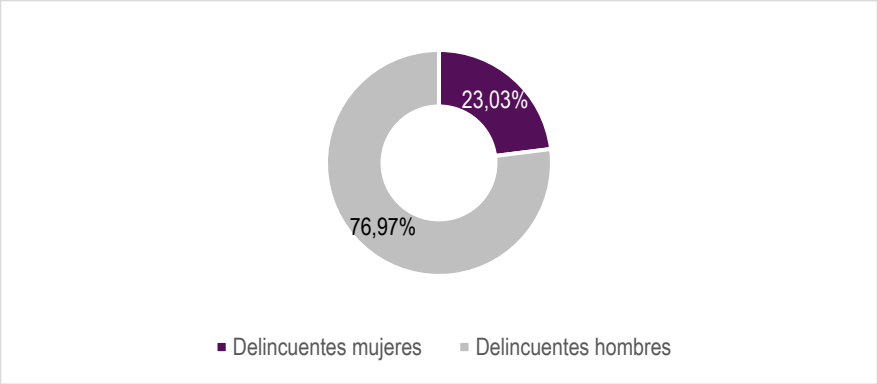
En cuanto a la definición de lo criminal, este estudio se basa en la acepción más amplia del concepto, es decir, aquella persona que comete algún delito sin que éste sea específicamente de sangre, puesto que lo que interesa a esta investigación es contraponer esa concepción tan amplia de lo criminal frente a la representación de la prostitución. Como aclaración metodológica, si un personaje se representa en ambas esferas, es decir, cometiendo algún acto delictivo de cualquier tipo y ejerciendo la prostitución, se le contabiliza de forma independiente en cada grupo.

A la hora de llevar a cabo el recuento de personajes no se tiene en cuenta si son personajes principales, secundarios o figurantes, ya que lo que pretende este trabajo es realizar un mapeo de la situación de la representación de criminalidad y prostitución y la diferencia intergéneros.

4. RESULTADOS

Se procede a continuación a la exposición de los frutos del estudio. En primer lugar, se ofrece aquí el gráfico más general, es decir, la representación de todos aquellos personajes que actúan al margen de la ley, donde se observa que, de estos 951 personajes, el 76,97% son masculinos, frente a un 23,03% femeninos.

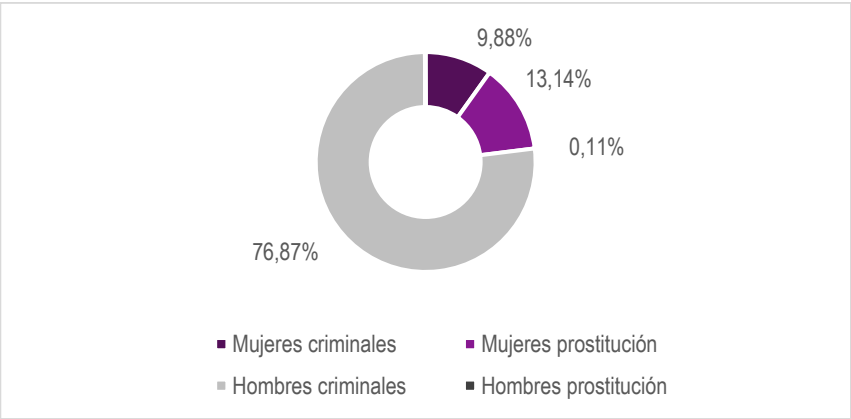
GRÁFICO 1. Delincuencia según el género de los personajes.



Fuente: elaboración propia

A continuación, en el gráfico 2 se presenta a los delincuentes divididos en criminales y personas prostituidas separadas por género. El total de estos cuatro segmentos supone la misma muestra que en el gráfico 1, 951 personajes de los cuales un amplio 76,87% son criminales hombres; el segundo grupo lo componen las mujeres prostituidas con un 13,14%, seguidas de las mujeres criminales que representan un 9,88%. Finalmente, el único hombre prostituido de la muestra conlleva el 0,11% restante.

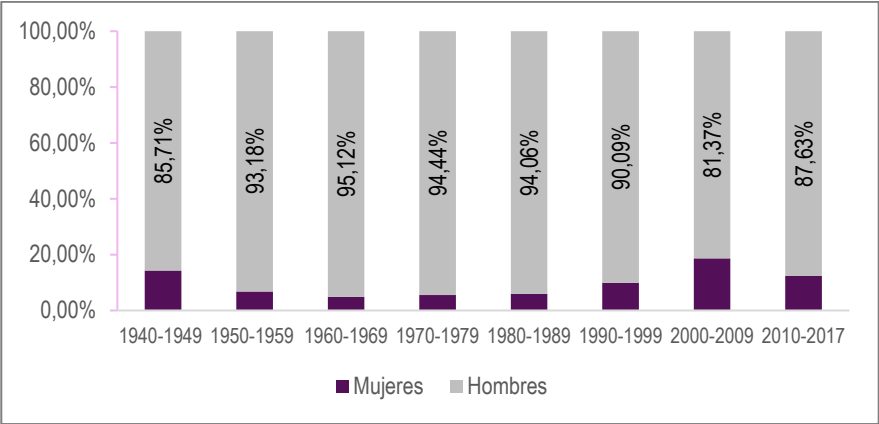
GRÁFICO 2. Criminales y personas prostituidas según el género de los personajes.



Fuente: elaboración propia

Se procede en tercer lugar a mostrar los resultados divididos por género y separados por décadas de la categoría criminal para conocer la evolución, si la hubiere, en este caso. Cabe señalar que esta agrupación está formada por 825 personajes, de los cuales 731 son hombres (un 89%). Como puede observarse, la criminalidad masculina encuentra su menor porcentaje en la primera década de este milenio que aun así supone más del 80%, dejando un 18,63% para los personajes femeninos en su dato más favorable. La década con menor representación de mujeres criminales es la de los 60, con un 4,88%.

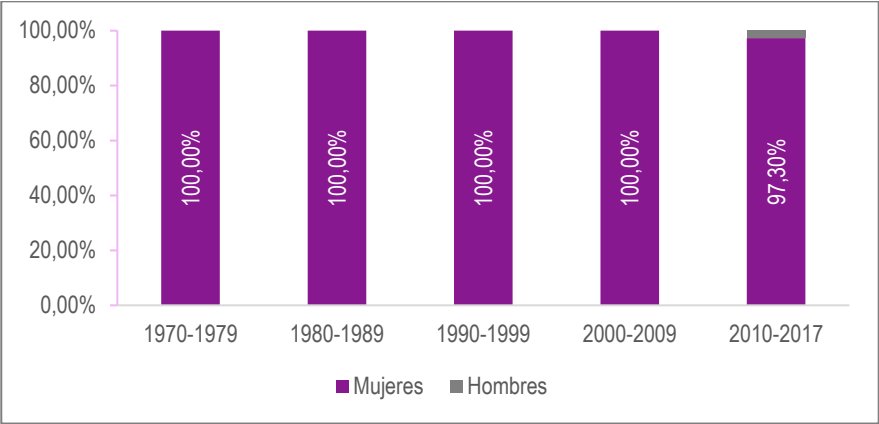
GRÁFICO 3. *Criminales separados por género y presentados por décadas.*



Fuente: elaboración propia

En el gráfico número 4 se presenta exclusivamente la categoría de personas prostituidas compuesta por 126 personajes, de los cuales 125 (un 99,21%) son mujeres. Se presenta dividida por décadas desde que aparece la primera prostituta de la muestra en la década de los 70. Desde entonces, las mujeres presentan el 100% de representación hasta la última etapa, donde se encuentra al único hombre prostituido del estudio.

GRÁFICO 4. Personajes prostituidos divididos por género y presentados por década desde la primera aparición.



Fuente: elaboración propia

En el siguiente gráfico se representa a los personajes femeninos en su totalidad con las dos categorías recogidas: criminales y mujeres prostitutas. De los 219 personajes, 125 son prostitutas (57,08%), es decir, más de la mitad de la muestra de los personajes femeninos.

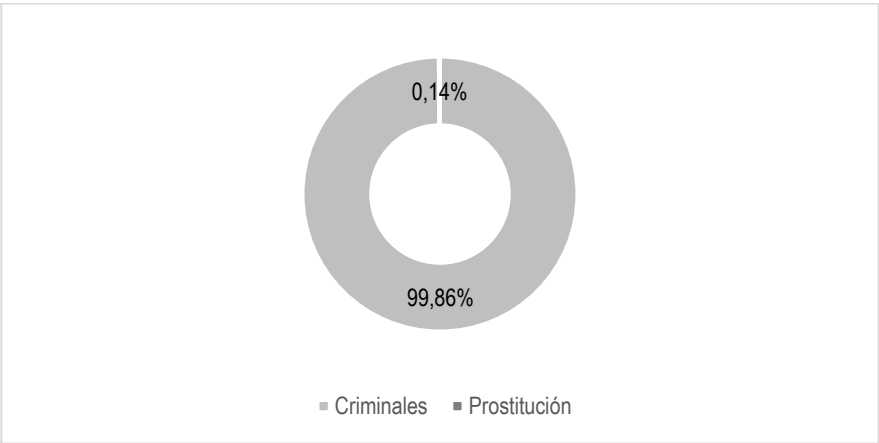
GRÁFICO 5. Personajes femeninos divididos por las categorías criminal y prostituida.



Fuente: elaboración propia

Haciendo el mismo ejercicio, se presenta en el gráfico 6 el caso de los personajes masculinos, donde la diferencia entre categorías es más que evidente: el 99,86% de los 731 personajes masculinos son criminales.

GRÁFICO 6. *Personajes masculinos divididos por las categorías criminal y persona prostituida.*

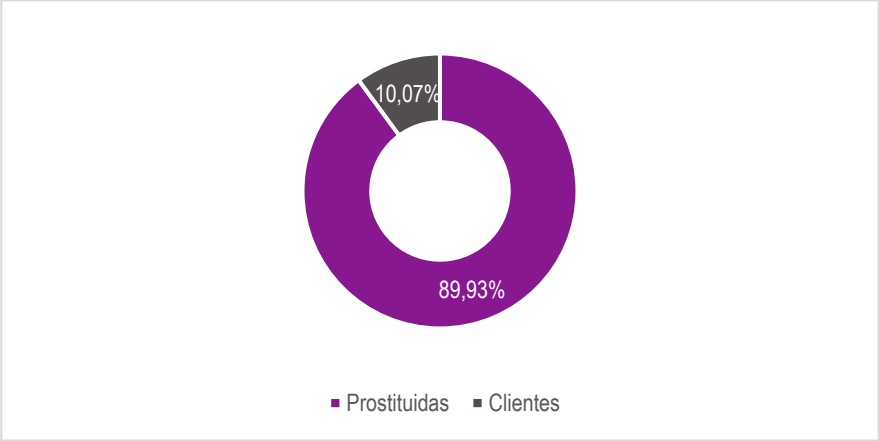


Fuente: elaboración propia

Por último, se presenta el gráfico que relaciona a la prostitución de las mujeres frente a la clientela masculina. Este dato no presenta antagónico puesto que el personaje masculino dedicado a la prostitución no cuenta con clientela, sino que su ocupación es una característica banal no definitoria del personaje.

Frente a las 125 mujeres prostitutas que se encuentran en el corpus se hallan 14 clientes masculinos, lo que supone un 89,93% frente al 10,07% de la clientela.

GRÁFICO 7. *Mujeres prostituidas frente a clientes masculinos representados.*



5. DISCUSIÓN

Un primer acercamiento a la problemática de los sesgos de género en la representación de los personajes al margen de la ley, y tal y como puede observarse en el gráfico 1, deja clara una premisa: estos personajes son en su mayoría masculinos pues representan 76,97% de la totalidad de la muestra. También se deja en evidencia al dividirlo por categorías que la amplia mayoría de los personajes de la muestra son hombres y criminales (76,87%, dato casi idéntico al anterior pues los hombres criminales suponen casi el 100% de la muestra masculina). En segundo lugar, cabe destacar que se representa con mayor frecuencia a una mujer ejerciendo la prostitución (13,14%) que cometiendo cualquier tipo de acto delictivo (9,88%), dato cuya información se ampliará al mostrar a las mujeres divididas por las dos categorías aquí estudiadas en el gráfico 5.

La división por géneros presentando cada categoría de forma independiente se realiza por décadas con objeto de vislumbrar si ha habido algún tipo de evolución de estos personajes a lo largo de la historia.

En el caso de la categoría criminal (gráfico 3), puede observarse que la tendencia es considerablemente constante y discriminatoria, pues los personajes masculinos ostentan entre el 80 y el 90% de representación de la criminalidad en todas las décadas estudiadas. A propósito de este

análisis de una hipotética evolución es reseñable el hecho de que la primera década del milenio tiene una representación femenina mayor (81,37%) que el decenio ulterior (87,63%), por lo que si ha habido movimiento éste ha sido involutivo con la pérdida de más de 6 puntos entre una década y otra.

En el caso de la categoría de las personas dedicadas a la prostitución (gráfico 4) hay que destacar tres aspectos: en primer lugar, que se parte con tres casos en la década de los 70, todos en la misma cinta (*La banda de los tres crisantemos*, Ignacio F. Iquino, 1970), que coincide con los últimos años de la dictadura franquista y supone una predecesora de lo que luego será el destape. En segundo lugar, que los datos son aplastantes, desde su primera representación, las mujeres presentan un 100% en cada década a excepción de la última, que bajan al 97,30%; y, en tercer y último lugar, se destaca como único caso el personaje interpretado por el actor Miguel Ángel Silvestre en *Lo mejor de Eva* (Mariano Barroso, 2012) como una *rara avis* al ser un hombre dedicado a la prostitución, actividad que, sin embargo, no se le ve ejerciéndola pues su relación con el personaje interpretado por Leonor Watling se centra más en el vínculo entre los dos y el redescubrimiento sexual de ella, y deja al margen la ocupación de él.

Cuando se atiende a las mujeres de forma exclusiva puede observarse con mayor evidencia el dato extraído el inicio de esta investigación, y es que es más frecuente representar a mujeres siendo prostitutas con un 57,08%, que a personajes femeninos cometiendo cualquier tipo de acto delictivo con un 42,92%, como deja patente el gráfico 5. La misma práctica con el género masculino deja unos datos aún más incuestionables pues se encuentra a un personaje ejerciendo la prostitución frente a 731 criminales, lo que supone un 0,14% por contraposición al 99,86% de personajes masculinos en la categoría criminal (gráfico 6).

Por último, este estudio se cuestiona la presencia de clientes frente a personas prostitutas en las películas del estudio. Dado que el único personaje masculino que ejerce la prostitución no aparece con clientela femenina, ni tampoco casos de relaciones sexuales pagadas entre personas del mismo sexo, se procede al análisis de clientes masculinos frente a mujeres prostitutas cuyos datos muestra el gráfico 7. La desigualdad

entre ambas categorías es evidente, se presentan 125 mujeres prostituidas, que suponen un 89,93%, frente a 14 clientes, 10,07%, lo que supondría casi 9 prostitutas por cada varón.

6. CONCLUSIONES

Las actuaciones al margen de la ley son inherentes al *thriller*, de ahí que los sujetos investigados en este trabajo sean precisamente todos esos personajes, tanto femeninos como masculinos, que componen el paisaje especial de este metagénero cinematográfico. No obstante, este panorama se muestra al espectador con un sesgo considerable pues, partiendo de la base de que estos personajes son los más representados en el *thriller*, más del 75% de los mismos se encuentran en la categoría criminal, género masculino; seguidos muy de lejos por las prostitutas, que no llegan al 15%. De aquí se extrae una conclusión evidente, las cintas adscritas al *thriller* son películas hechas para hombres, filmes en su mayoría escritos y dirigidos por hombres, donde se ensalza una masculinidad concreta, asociada a lo criminal, pero a un criminal viril, fuerte, que cumple un estereotipo concreto.

Representar la criminalidad por género y por décadas para ver la posible evolución de los datos no hace más que constatar que dicho progreso es inexistente. No es solo el hecho de que los índices de criminalidad masculina se sitúen en todos los decenios por encima del 80% (llegando incluso a superar el 95% en los sesenta), sino que la última etapa este índice crece al 87,63%, seis puntos por encima de la década de 2000-2009, confirmando así los inicios de una posible involución cuya magnitud solo podrá ser considerada con el paso del tiempo.

En lo que respecta a la cuestión de las personas prostituidas, la representación por decenios deja evidente que es algo inmóvil, una actividad exclusivamente destinada a las mujeres, con el excepcional caso de un personaje masculino, que es puramente anecdótico. La aparición de las primeras mujeres ejerciendo la prostitución en el corpus datan de 1970 en la cinta *La banda de los tres crisantemos* (Ignacio F. Iquino), en la que aparecen los tres primeros casos, una adelantada a su tiempo, dado que estos personajes proliferan en el decenio ulterior con la llegada del

destape; de hecho, estas mujeres desaparecen hasta 1983, cuando la cinta *El arreglo*, (Jose A. Zorrilla) muestra 7 casos, después ascienden hasta los 22 en 1986 en *Adela* (Carles Balagué), cuando ya crecen exponencialmente y acaban asentándose como personajes habituales en el thriller.

Prosiguiendo con el análisis ahora de las categorías separadas por géneros y no por décadas, las conclusiones del trabajo son más que evidentes. Por un lado, es más frecuente ver a una mujer prostituida que cometiendo cualquier otro tipo de acto delictivo y, por otro, la representación de hombres ejerciendo la prostitución, como se ha comentado con anterioridad, es anecdótica, más aún cuando se analiza con detalle al personaje masculino, cuya ocupación se acaba relacionando más con lo criminal que con la prostitución. La interpretación de estos dos datos en conjunto solo puede llevar a un desenlace, y es que se incide de nuevo en que la criminalidad, aunque haya representación femenina, es cosa de hombres y que en el negocio de los cuerpos solo se compran los femeninos. Sin embargo, es cuanto menos sospechoso que este negocio muestre a las mujeres como objetos decorativos, sin tramas, en su mayoría los cuerpos desnudos son parte del *attrezzo*, y esta función embellecedora de la escena es precisamente uno de los mecanismos utilizados para eximir de culpa a la clientela masculina, para sacarla de la ecuación de la comercialización de los cuerpos femeninos. El dato es claro, 10% de clientes frente a 90% de prostitutas, nueve mujeres por cada cliente. Mirando con detenimiento algunos de los datos más llamativos, cabe destacar el caso de *Adela* (Carles Balagué, 1986) que, si bien es una de las cintas que mayor diferencia presenta entre clientes y prostitutas (3 frente a 22), el personaje femenino es coprotagonista, es criminal además de prostituta y da nombre a la cinta¹. También cuentan con trama las cuatro mujeres prostituidas de *Solo quiero caminar* (Agustín Díaz Yanes, 2008). La cinta en la que la representación prostitutas-clientes se encuentra más compensada es *Grupo 7* (Alberto Rodríguez, 2012) con

¹ A estas características, muy excepcionales para una cinta de la década de los 80, pero asimismo peculiares para cualquier decenio de la muestra, hay que sumar el insólito hecho de que es un personaje trans que, si bien hay una tendencia histórica a asociar la homosexualidad con lo criminal (Durán Manso, 2020), en el marco del presente estudio es destacable, en tanto es el único personaje trans de la muestra.

cinco mujeres frente a tres clientes. En la otra cara de la moneda se hallan los casos de *La caja 507* (Enrique Urbizu, 2002) con once prostitutas, *GAL* (Miguel Courtois, 2006) con ocho o el llamativo paradigma de *Plan de fuga* (Iñaki Dorronsoro Martínez, 2016) con veinticinco mujeres prostitutas. Ninguna de estas cintas tiene a bien representar a algún cliente, es decir, solo en esos tres casos mencionados, se observan a cuarenta y cuatro mujeres con cuyos cuerpos se comercia, sin embargo, no hay representados compradores, entonces ¿cómo se sustenta el negocio?

Atendiendo a las metas planteadas, el objetivo general de la investigación relacionado con el análisis del sesgo en las actuaciones al margen de la ley en los personajes en los *thrillers* de la muestra se encuentra completamente cumplido, pues ya se ha demostrado que estas cintas encuentran en sus máximos representantes (los personajes al margen de la ley) un espacio idóneo para ensalzar la masculinidad hegemónica, apartando así a la mujer de la delincuencia.

En lo que respecta a los objetivos específicos:

- El estudio de la criminalidad da los mismos datos que el general de la delincuencia en lo que se refiere a personajes masculinos. El índice de personajes femeninos cae, puesto que éstas son en su mayoría prostitutas.
- El objetivo específico número dos cuya meta era analizar el sesgo en la representación de las personas prostitutas es el que deja los datos más devastadores, demostrando que, si bien la delincuencia y/o criminalidad es algo de hombres, es aún más evidente que en la prostitución solo hay unos cuerpos en venta: los de las mujeres.
- Por último, el tercer propósito, también cumplido, deja los datos más preocupantes pues, por si no fuera suficiente con el hecho demostrado de que solo se mercantilizan los cuerpos de las mujeres, se prueba aquí que, además, no se representa la comercialización de los mismos como algo en lo que los hombres se encuentran implicados y, por tanto, tengan responsabilidad; sino que la infrarrepresentación de la clientela masculina

en el negocio de la prostitución exime de culpa a los que verdaderamente comercializan, compran y mercantilizan esos cuerpos. Esta situación hace que la prostitución se muestre como algo estructural, unas transacciones presentadas como paisaje, de fondo, sin señalar soluciones, pero tampoco responsables. Un negocio del que, aparentemente, no se lucra nadie y nadie paga por él y, por ende, un comercio donde solo hay una cara (y un cuerpo) visible: el de la mujer prostituida.

En definitiva, ha quedado patente lo que el propio título de este trabajo deja claro, la tendencia a que los personajes masculinos en los *thrillers* sean criminales es preocupante, pero propensión de que las mujeres que actúan al margen de la ley sean prostitutas, lo es en mayor medida. La delincuencia la sostiene todo un género, la prostitución el otro, sin embargo, no se encuentran clientes para el negocio de los cuerpos de las mujeres, ¿acaso ha dejado de ser lucrativo?

7. REFERENCIAS

- Aguilar, P. (1998). *Mujer, amor y sexo en el cine español de los 90. Fundamentos*.
- Aguilar, P. (2010). El cine, una mirada cómplice en la violencia contra las mujeres. En Á. de la Concha (coord.), *El sustrato cultural de la violencia de género* (pp. 24-276). Síntesis.
- De Abajo de Pablos, J. J. (2001). *Los thrillers españoles. El Cine Español policíaco desde los años 40 hasta los años 90. 1*. Fancy Ediciones.
- De Abajo de Pablos, J. J. (2001). *Los thrillers españoles. El Cine Español policíaco desde los años 40 hasta los años 90. 2*. Fancy Ediciones.
- De Abajo de Pablos, J. J. (2001). *Los thrillers españoles. El Cine Español policíaco desde los años 40 hasta los años 90. 3*. Fancy Ediciones.
- De Abajo de Pablos, J. J. (2001). *Los thrillers españoles. El Cine Español policíaco desde los años 40 hasta los años 90. 4*. Fancy Ediciones.
- De Abajo de Pablos, J. J. (2001). *Los thrillers españoles. El Cine Español policíaco desde los años 40 hasta los años 90. 5*. Fancy Ediciones.
- De Abajo de Pablos, J. J. (2001). *Los thrillers españoles. El Cine Español policíaco desde los años 40 hasta los años 90. 6*. Fancy Ediciones.
- De Abajo de Pablos, J. J. (2001). *Los thrillers españoles. El Cine Español policíaco desde los años 40 hasta los años 90. 7*. Fancy Ediciones.

- De Abajo de Pablos, J. J. (2001). Los thrillers españoles. El Cine Español policíaco desde los años 40 hasta los años 90. 8. Fancy Ediciones.
- Durán Manso, V. (2020). Rompiendo el código. Personajes y sexualidades latentes en el Hollywood clásico. ReaDuck Ediciones.
- Gallego, J. (2018). De prostituta a trabajadora sexual: legitimación de la prostitución a través del relato cinematográfico. ATLÁNTICAS – Revista Internacional de Estudios Feministas, 3(1), 33-61. DOI: <https://doi.org/10.17979/arief.2018.3.1.3079>
- Giménez Marchante, F. (2017). Estudio de la presencia de la mujer en las producciones españolas de ficción difundidas en televisión y salas de cine de España durante el periodo 2014-2016. AISGE (Artistas Intérpretes, Entidad de Gestión de Derechos de Propiedad Intelectual). bit.ly/3EXS772
- Lafuente González, J. (2019). Educar en cine. Profesores en las películas de ficción desde el cine mudo hasta hoy. Doce Robles.
- López Sangüesa, J. L. (2019). El thriller español (1969-1983). Editorial Laertes.
- Luque Carreras, J. A. (2015). El cine negro español. T&B Ediciones.
- Pacheco-Jiménez, L. (2022). Cuestión de género. Mujeres y thrillers en el cine español. ReaDuck Ediciones.
- Rubin, M. (2000). Thrillers. The Press Syndicate of the University of Cambridge; Cambridge University Press.
- Sánchez Barba, F. (2007). Brumas del franquismo. El auge del cine negro español (1950-1965). Publicacions i edicions de la Universitat de Barcelona.
- Sedeño-Valdellós, A. (2022). La mujer científica en el cine: representación y formas del imaginario cinematográfico. Opción. Revista de Ciencias Humanas y Sociales, 38(29), 38-63. DOI:10.5281/zenodo.7300411

LA IDENTIDAD DEL CUIDADO DESDE EL ARTE CONTEMPORÁNEO: UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO SOBRE EL TRABAJO REPRODUCTIVO

ANA FERRIOLS MONTAÑANA

Universitat Politècnica de València

MARÍA PAULA SANTIAGO MARTÍN DE MADRID

Universitat Politècnica de València

1. INTRODUCCIÓN

Este texto trata la representación del cuidado y su división de género a través del arte contemporáneo. En primer lugar, se realiza una aproximación a la teoría feminista del cuidado. Aunque en la década 1970 aún no se habla estrictamente de cuidado, comienzan a aparecer reivindicaciones sobre la labor reproductiva orientadas al análisis marxista del trabajo. En estas reclamaciones se señala que el trabajo asociado a lo doméstico y al carácter reproductivo de mantenimiento de las personas no ha sido tenido en cuenta como una fuerza de trabajo a pesar de ser un eslabón esencial para que la labor de producción pueda llevarse a cabo. Es ejemplo de estas reivindicaciones la creación del movimiento *Wages for Housework* que comienza en el año 1972.

Más adelante, la obra de Carol Gilligan *In a Different Voice* (1982) asienta las bases de lo que se conoce como ética del cuidado o teoría del cuidado, instaurándose como primera referencia para el desarrollo de este pensamiento. En esta línea continua el trabajo de diferentes autoras con un papel importante en la conformación de la teoría del cuidado como es el concepto de *maternalismo* de Sara Ruddick desarrollado en *Maternal Thinking: Toward a Politics of Peace* (1989), así como las investigaciones morales feministas realizadas por Virginia Held y gran parte de la obra de Joan Tronto que asienta nuevos caminos en el desarrollo del cuidado en el siglo XXI.

Como definición amplia el cuidado señala la importancia del ámbito reproductivo y su papel esencial en el desarrollo de las sociedades. Así como reclama la necesidad de repartir estas tareas de forma equitativa entre los colectivos sociales y de colocar el cuidado en una posición central en las prioridades sociales. La definición de Fisher y Tronto (1990) sobre el cuidado es la más empleada, en ella sugieren que:

El cuidado sea visto como una actividad que incluye todo lo que hacemos para mantener, continuar y reparar nuestro “mundo” para que podamos vivir en él lo mejor posible. Ese mundo incluye tanto a nuestros cuerpos, como a nosotros mismos y a nuestro entorno, todo lo cual pretendemos interconectar en una compleja red que sostiene la vida. (p. 40)

Las tareas reproductivas y de cuidado han sido tradicionalmente asociadas al género femenino. Este ha sido el responsable principal de realizar el trabajo de mantenimiento mediante una separación socio sexual del trabajo. La teoría del cuidado se cuestiona por qué algunos valores se asocian a la feminidad y otros a la masculinidad participando de esta separación de trabajos. Tong (2009, p. 163) señala que se han dado respuesta a estas preguntas desde diferentes perspectivas como las diferencias biológicas, los caminos de evolución psicosexual o las formas en las que las sociedades moldean las identidades y los roles de género. Independientemente del punto de vista adoptado, argumenta que las feministas que centran su trabajo en la labor reproductiva y de mantenimiento, plantean y reivindican el cuidado como una fortaleza de las habilidades humanas y no como una debilidad.

Para alcanzar esta puesta en valor se remarcan características del ser humano generalmente menos consideradas como son su condición relacional y de pertenencia a comunidades. Estas características son entendidas como valores positivos que deben ser tenidos en cuenta para la organización social y la conceptualización de los individuos y los grupos. La teoría sobre el cuidado toma especial importancia durante la segunda ola de feminismo (1960-1980) y se adhiere especialmente a una de sus famosas reivindicaciones: *lo personal es político*.

Esta relación se encuentra en la importancia que las feministas otorgan a trasladar el cuidado al ámbito público. Con ello se pretende extraer el problema del cuidado fuera de su reclusión en la esfera privada con la

intención de poner en evidencia las desigualdades que se producen a nivel global y de sacar el debate sobre el ámbito reproductivo a la opinión pública. Esta extracción, aunque desde una premisa muy sencilla, conlleva un cambio estructural de la situación y permite verbalizar y poner en cuestión aquello que no era previamente un tema de interés, ni de debate público, puesto que no se consideraba que perteneciera a esta esfera.

Con relación al ámbito reproductivo y a las obras que se analizan en este texto es de especial interés la ya mencionada vertiente, de esta teoría, sobre el pensamiento maternal en autoras como Sara Ruddick (1935-2011), Virginia Held (1929) o Eva Feder Kittay (1946). Estas autoras plantean el cuidado no solo como una actitud, sino resaltando su vertiente práctica en cuanto a la realización de un trabajo o una labor. Esta labor es la asistencia del otro cuando se encuentra en una situación de necesidad.

En cuanto a la relación con el concepto de maternidad Sara Ruddick desarrolla en su libro, considerablemente debatido, *Maternal Thinking: Toward a Politics of Peace* (1989) una fenomenología de la práctica maternal. En él señala que cualquier persona que se involucre en una práctica de este tipo llegará a pensar como una madre, independientemente de su género o situación social. No obstante, su pretensión universalista es criticada en favor de la creación de relatos particularizados y localizados de la maternidad que no presupongan una visión etnocéntrica (DiQuinzio, 1993, p. 11).

La aportación de otras autoras como Eva Feder Kittay (2011) se centra en la señalación del cuidado como una actitud, una virtud o una labor. En este triple entendimiento la actitud supone la creación de vínculos afectivos y la inversión de recursos en el bienestar de los otros o de lo otro. La labor, por otro lado, es el acto por el que se realiza un trabajo de mantenimiento, este requiere de capacidad y conocimiento especializado sobre la intervención requerida y la forma de realizarla. Aunque se puede realizar la labor sin la actitud necesaria, este proceso no deriva en una buena relación de cuidado, dado que no se produciría un entendimiento adecuado de la necesidad que se plantea (Kittay, 1999). Por último, el cuidado como virtud es la unión de los dos elementos anteriores, labor y actitud. Este supone una modificación en el interés de quien emprende el cuidado para afectarse por la situación del o de lo otro (Kittay, 2011).

1.1. CUIDADO Y GÉNERO

En el arte contemporáneo se produce un reflejo de las reivindicaciones asociadas al cuidado en el que se pone especial énfasis en el carácter de género de estas labores y las desigualdades que conlleva. La teoría del cuidado enfatiza las desigualdades entre géneros en el sistema laboral y social, así como aquellas relacionadas con las migraciones globales que también presentan un sesgo de género. En este sentido se aborda el porqué de que el cuidado sea un discurso que se integra en la teoría feminista.

Las obras que se van a analizar en el apartado dedicado a los resultados revelan, desde diferentes vertientes, las problemáticas asociadas al género en la labor reproductiva a través de cuestiones identitarias. Se ha seleccionado el trabajo de artistas que se identifican con el género femenino para abordar sus perspectivas. Sobre la relación entre género y cuidado cabe mencionar que son principalmente las personas del género femenino y en concreto aquellas provenientes del Sur global las que se encargan de forma principal de los trabajos asociados al cuidado.

Las estadísticas de International Labour Organization (2018) señalan que se produce una diferencia en las horas dedicadas a labores de cuidados que va de 1'7 veces más tiempo dedicado por las mujeres a estas tareas respecto a los hombres en el continente americano, a hasta 4 veces más en Asia y el Pacífico. La desigualdad se ve acentuada por los ciclos migratorios y por las relaciones postcoloniales entre los países del Norte y del Sur global.

Algunos colectivos de países de las excolonias del Norte tienden a emigrar a estos países en busca de mejores condiciones de vida y ocupan gran parte del sector de cuidados en ellos. Estos trabajos suelen tener bajas retribuciones por largas jornadas de trabajo e incluir un componente de esfuerzo físico, por ejemplo en tareas como la limpieza o el cuidado de una persona dependiente. Esta tendencia en los movimientos de migración por desplazarse a los países que una vez los colonizaron se debe a características como similitudes lingüísticas o facilidades burocráticas por tratarse de excolonias, respecto a la situación en la que se encontrarían en otros países del Norte.

Por ejemplo, en el caso del trabajo doméstico en España, que según el Consejo Económico y Social en 2006 estaba compuesto en un 90% por mujeres, se señala que en 2005 un 32% de las trabajadoras provenían de Ecuador y un 13% de Colombia. Es un caso similar al de Francia en el que según los datos de la International Labour Organization de 2013 un 85% de este colectivo eran mujeres, muchas de ellas migrantes y provienen de países de la África francófona: Argelia, Marruecos y Túnez.

El hecho de que las labores de cuidados sean un trabajo menospreciado por el sistema económico y social provoca que en última instancia se ocupen de realizarlo las personas en situaciones de vulnerabilidad. Este proceso aumenta la deuda social con ciertos colectivos privados de derechos y de autonomía y aumenta también la carga laboral de la mujer. Las mujeres asumen tanto las labores reproductivas incluidas en el sistema económico y, por tanto, retribuidas, como a aquellas propias del ámbito privado del núcleo familiar y de pertenencia a una comunidad social que no son retribuidas de forma económica.

En base a esta desigualdad la teoría del cuidado plantea la necesidad de que el género masculino, especialmente aquel privilegiado, se implique en las labores de cuidados. Una de las demandas que esta teoría recoge es la democratización del cuidado y esta implica su reparto equitativo entre los diferentes estratos sociales. Desde el contexto artístico esta demanda se traduce en la representación de identidades cuidadoras. Es decir, en la creación de estéticas e imaginarios que reivindican estos roles o que proclaman la aparición de nuevas representaciones ligadas a ellos.

La creación de este tipo de narraciones en el arte contemporáneo está experimentando un creciente ascenso en los últimos años y es planteada por diferentes centros de arte en sus propuestas. Es ejemplo de ello el programa del Centro de Arte Contemporáneo de Huarte en Navarra: *Trabajos maternos desde cuerpos críticos que sostienen*, realizado entre septiembre y diciembre de 2021. La facilitadora de la programación es la investigadora independiente y fundadora de la plataforma Futuridades maternas Luisa Fuentes Guaza. Otro ejemplo de esta preocupación lo encontramos en la exposición *Think Tank: REPRODUCTIVE AGENTS*, comisariada por Florencia Chernajovsky entre el 26 de febrero y el 1 de mayo de 2023 en el Museo d'Arte Contemporanea Donnaregina de Nápoles.

En el presente análisis se plantea el estudio de diferentes proyectos artísticos asociados al cuidado con la finalidad de comparar y descifrar las diferentes vertientes desde las que este se plantea y cómo está influyendo en la acepción de identidades cuidadoras. Las diferentes artistas cuyo trabajo es sujeto de este análisis son Mierle Laderman Ukeles, Catherine Opie, Teresa Margolles y Sidsel Meineche Hansen.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO PRINCIPAL

- Analizar de forma comparativa la representación de diferentes identidades asociadas al cuidado desde el arte contemporáneo.

2.2. OBJETIVOS SECUNDARIOS

- Identificar el conocimiento situado en la narración de las piezas artísticas elegidas.
- Generar un dialogo que relacione diferentes obras cuya temática es el mantenimiento, pero que pertenecen a disciplinas y contextos diferentes dentro del marco del arte contemporáneo.

3. METODOLOGÍA

La metodología empleada se basa en la selección de proyectos artísticos que impliquen conocimiento situado en su práctica, así como que sean realizados por artistas del género femenino dado que son el colectivo principalmente encargado de las labores reproductivas a nivel global.

El conocimiento situado es un término descrito por Haraway (1991) que supone que toda forma de conocimiento refleja las condiciones particulares de quien la emite, considerando que ningún conocimiento está desconectado de quien lo produce. La propuesta de Haraway conlleva una especial atención al punto de vista del que se parte y a la identidad, contexto o posición del emisor.

Las obras seleccionadas para el análisis parten de la señalación de este conocimiento situado y de la realización de prácticas de mantenimiento

por parte de las personas que encarnan los estereotipos de cuidado. La metodología empleada para el análisis de las diferentes piezas seleccionadas se basa en la comparación de sus mecanismos comunicativos. Se ponen en contraposición los diferentes recursos que las obras utilizan para comunicar el mensaje, teniendo en cuenta especialmente la narración derivada de un conocimiento corporal o encarnado. Es decir, un tipo de práctica que mediante, la performance, el video o la fotografía, las autoras, o bien realizan ellas mismas, o bien dan papel en la obra al sujeto directamente afectado por la realización.

Mediante esta representación los sujetos de las acciones o las propias artistas narran un mensaje que les es propio. Las obras muestran, por tanto, una narración que es derivada del cuerpo, de la acción que realizan los cuerpos representados y que se trata de una acción con notable peso es la conformación identitaria y en la lectura social que se realiza de los individuos que llevan a cabo esas acciones (cuerpos que amamantan, cuerpos que limpian, cuerpos que se dedican al trabajo sexual o a su mantenimiento a través de objetos u otros cuerpos).

4. RESULTADOS

En primer lugar la obra de Mierle Laderman Ukeles (Colorado, Estados Unidos, 1939) es especialmente significativa en lo que respecta a la relación entre ámbito reproductivo y creación artística. En este sentido son clave las cuatro performances que realiza en 1973 en el *Wadsworth Atheneum Museum of Art* en Hartford, Estados Unidos, sobre el mantenimiento, el cuidado y la construcción de roles en el espacio museístico.

Estas performances tienen lugar cuatro años después de que la artista escribiera *Manifesto for Maintenance Art* (1969). Ukeles pretende cuestionar la diferenciación que se plantea entre su trabajo como madre y su labor profesional como artista, por ello crea una serie de piezas que cuestionan precisamente la división a la que se enfrenta entre su trabajo en el ámbito privado del hogar y aquel del ámbito público como profesional.



Mierle Laderman Ukeles, *Hartford Wash: Washing/Tracks/Maintenance: Inside*, 1973
Wadsworth Atheneum, Hartford, 22 de julio de 1973
Fuente: monoskop.org

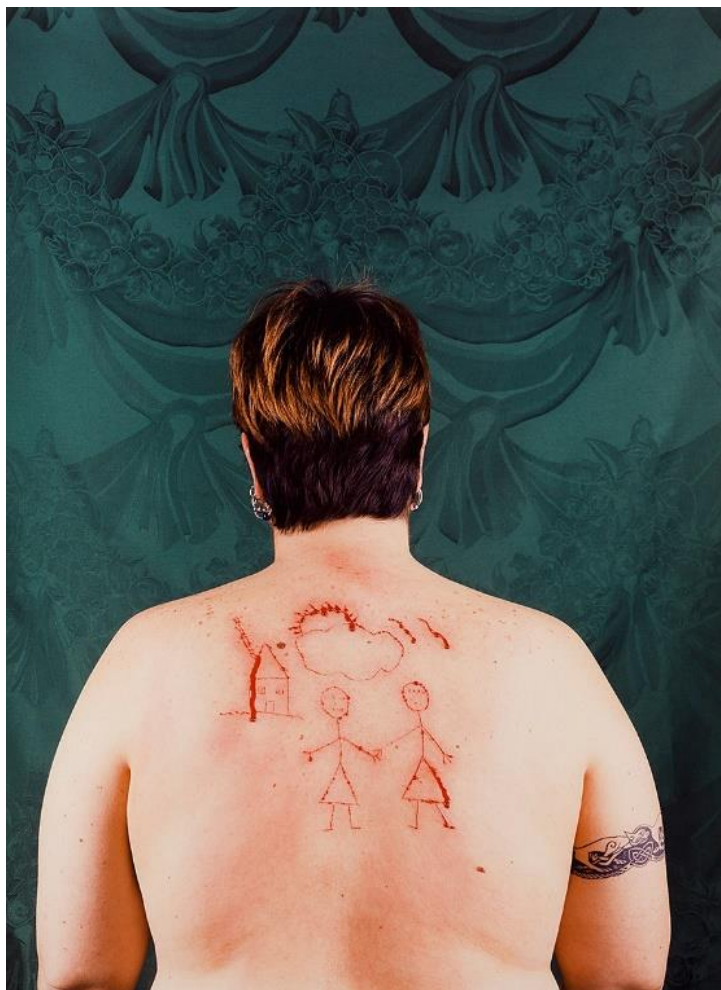
Las performances que realiza en 1973 tienen un carácter muy importante en el desarrollo de su obra, las más significativas de las cuatro son

Hartford Wash/Maintenance/Inside y *Hartford Wash/Maintenance/Outside*. En la primera la artista limpia arrodillada y pasa la mopa por el suelo de los espacios interiores del museo y en la segunda realiza una acción similar en las escaleras exteriores de entrada a la institución. Como resultado de estas performances quedan unas icónicas imágenes de la artista limpiando la institución museística. De estas imágenes se deriva una importante pregunta sobre la relación entre el género, el acceso al trabajo y los imaginarios sobre el tipo de cuerpo que debe ocupar cada rol social.

En segundo lugar, Catherine Opie es una artista y fotógrafa (Ohio, Estados Unidos, 1961) conocida por sus imágenes de las comunidades *queer* en California durante la década de 1990. De entre sus piezas, la obra que resulta de especial interés para el contexto de análisis es *Self-Portrait/Nursing* (2004), un autorretrato en el que la artista se fotografía amamantando a su bebé. Este autorretrato es el tercero que la artista se realiza y mantiene una interesante línea narrativa con los dos anteriores. Los tres autorretratos de la artista están influenciados a nivel de color y composición por el pintor Hans Holbein el Joven (1497-1543) (Guggenheim, s.f.).

En su primer autorretrato *Self-Portrait/Cutting* (1993), la artista se retrata de espaldas con un dibujo realizado por punturas de agujas en su espalda y visible por medio de la sangre. Este dibujo de trazos infantiles representa una pareja lésbica, una casa y un sol medio cubierto por una nube. En esta fotografía se representa el espacio doméstico con un significado de dolor o imposibilidad asociada al contexto social y a la aceptación de otros modelos de vida.

En su segundo autorretrato *Self-Portrait/Pervert* (1994), la autora vuelve a retratarse sin mostrar su rostro aunque esta vez mirando hacia la cámara con una máscara de cuero tapándole la cabeza. En esta imagen lleva marcada en el pecho la palabra “Pervert” resaltada con un dibujo inferior. Con esta pieza la autora evidencia que ella misma se incluye en las identidades que retrata situándose dentro del estigma hacia la diversidad sexual, a la vez que retrata la vulnerabilidad física con relación al sadomasoquismo.



Catherine Opie, *Self-Portrait/Cutting*, 1993, Chromogenic print, 101.6 x 74.8 cm
Fuente: Solomon R. Guggenheim Museum

Su tercer autorretrato *Self-Portrait/Nursing* (2004), tiene lugar diez años después del segundo y en él se produce un cambio considerable. Es el único de los tres en el que aparece el rostro de Opie y en él los elementos que hacían alusión al dolor en los dos anteriores son sustituidos por un contexto de intimidad en el que la autora amamanta a su descendiente. En esta imagen ya no hay una alusión directa al dolor pero sí sus trazas o cicatrices que permanecen en el cuerpo de la autora y que se pueden leer en la escarificación de la palabra “Pervert” aún presente en su pecho.



Catherine Opie, *Self-Portrait/Pervert*, 1994, Chromogenic print, 101.6 x 75.9 cm
Fuente: Solomon R. Guggenheim Museum



Catherine Opie, *Self-Portrait/Nursing*, 2004, Chromogenic print, 101.6 x 75.9 cm
Fuente: Solomon R. Guggenheim Museum

Esta señal crea una línea de continuidad con la pieza anterior que remite directamente a ella a cualquier observador que conozca ambas obras, con esta alusión la artista genera una narración a través de sus diferentes autorretratos. La felicidad de la última imagen señala el pasado doloroso

de las otras dos creando una representación de maternidad ajena a lo convencional y marcada por la lucha *queer*.

En tercer lugar, se analiza la obra de Teresa Margolles *Limpieza* (2009) realizada como parte de su exposición *¿De qué otra cosa podríamos hablar?* como representante del pabellón mexicano en la 53 Bienal de Venecia. El título de la exposición hace referencia a la guerra con el narcotráfico y a la escalada de violencia que se produjo en México en 2008, año en el que murieron más de 5.000 personas como consecuencia del tráfico de droga. La exposición incluye diferentes obras centradas en el conflicto y sus víctimas, haciendo referencia en su título a la imposibilidad de obviar el problema, de hablar de otras cosas, como representante del país en la feria internacional.

En *Limpieza* se realiza un fregado del suelo del espacio expositivo con un mocho bañado en una mezcla de agua con sangre de las víctimas de la violencia mexicana. Cuando se entra en la sala solo se ve a una persona fregando el suelo, pero es al conocerse el detalle, cuando la acción cotidiana y anodina cobra significado. El agua es sangre y la persona que limpia es un familiar de una víctima de la violencia.



Teresa Margolles, *Limpieza*, 2009, Venecia, Palazzo Rota Ivancich.

Fuente: replica21.com

El mercado de la droga es un problema internacional del que se llevan la peor parte los países del Sur global, es en exponer ese problema con raíces en diferentes lugares, donde se encuentra el sentido de mostrarlo en un espacio como la Bienal de Venencia.



Sidsel Meineche Hansen, *Maintenancer* (2018), fotograma minuto 2:48/13:35 y fotograma minuto 5:18/13:35

Fuente: tankmagazine.com

Este sentido se sitúa también en la imposibilidad de mostrar otra cosa, en la injusticia que supone un lavado de imagen del estado de cara a las personas que sufren las consecuencias de la violencia. Por ello, la limpieza del suelo del Palazzo Rota Ivancich en Venecia resulta tan

significativa. No hay limpieza posible, ni omisión que no sea hipócrita cuando se evita hablar de las muertes y del conflicto. El Palazzo Rota que no puede ser limpiado con sangre es un mensaje sobre la imposibilidad de pretender que no sucede nada mientras la violencia y el narco-tráfico persisten.

Finalmente, la última obra que se analiza es *Maintenancer* (2018), de Sidsel Meineche Hansen en colaboración con Therese Henningsen. Se trata de una pieza de video de 13 minutos y 36 segundos de duración que, al igual que el ejemplo anterior, es expuesta en la Bienal de Venecia, aunque en su edición 59. Esta obra habla sobre el trabajo de limpieza y mantenimiento en un burdel de muñecas sexuales que pone el foco de atención en nuevas formas de trabajo feminizado con relación al trabajo sexual y de mantenimiento.

El video es narrado por la propietaria del burdel de muñecas mientras se documenta su experiencia de trabajo. En él aparece limpiando y haciendo el mantenimiento de las muñecas, así como realizando el contacto telefónico con los clientes en el que se narra la oferta de servicios y se explican las condiciones del espacio. Este video muestra como incluso cuando el sujeto sexual pasa a un objeto inanimado, es un colectivo femenino el que se encarga de su gestión, limpieza y mantenimiento.

La obra pone el foco de atención en que siguen siendo cuerpos femeninos los que cargan con el peso físico del trabajo de limpieza y los que se dedican a las labores reproductivas derivadas de los procesos del mercado laboral. Incluso cuando el sujeto sexual no es el cuerpo de una mujer real, siguen siendo colectivos de mujeres los que soportan la labor derivada de la comercialización del cuerpo y de su posición como objeto de deseo.

Kilby (2021) señala como el video no naturaliza a las mujeres como encargadas de dar los cuidados, sino que resalta que el trabajo de cuidado y el sexual están marcados por el género y mercantilizados en el sistema capitalista. A la vez, recalca la falta de derechos laborales y ciudadanos de quien se dedica a estos sectores. El video profundiza en el trabajo feminizado y en la desigualdad a la que se enfrenta en una división laboral marcada por el género.

5. DISCUSIÓN

A modo de discusión se realiza una comparación de los diferentes mecanismos utilizados en las obras para posicionar cómo generan identidades asociadas al cuidado y cuáles son sus similitudes y diferencias. En el caso de Ukeles la reclamación de una identidad cuidadora se realiza a partir del intento de eliminación de la diferencia entre ámbito reproductivo y productivo. La artista reniega de esa separación de roles trasladando su trabajo de mantenimiento a su trabajo en el ámbito de la producción y la comercialización como artista profesional. La exposición corporal en sus performances, encarnando la labor de limpiadora, cobra un significado especial que conecta la situación del trabajo de limpieza en los hogares al ámbito público en la institución.

Desde la posición de mujer y artista que limpia el museo pone en cuestión tanto el sistema estructural que sitúa a la mujer como encargada del mantenimiento de los espacios y de la sociedad, como el que hace que la institución infrarrepresente el trabajo de las mujeres artistas. Su obra es una limpieza simbólica, como en el caso de Margolles, que pretende denunciar tanto el menosprecio de la actividad de mantenimiento, como la desigualdad estructural entre los roles que se adoptan en la institución. Asimismo, sus performances revelan la vulnerabilidad de la institución en cuanto a que también se presenta como un ente que necesita de cuidado y mantenimiento. A la vez, la artista está convirtiendo el trabajo de mantenimiento en arte (Krasny, 2020).

En el caso de Opie la identidad asociada al cuidado se lleva a cabo también desde una exposición de su propio cuerpo a través del autorretrato. En sus fotografías muestra primero una imposibilidad asociada al hogar y al modelo familiar en *Self-Portrait/Cutting* y después una realización del entorno familiar con el autorretrato en el que amamanta a su bebé *Self-Portrait/Nursing*. No obstante, la realización de un contexto reproductivo en una autorrepresentación de felicidad, en la imagen queda la marca de inadaptación “Pervert” de *Self-Portrait/Pervert* como una señal en su pecho.

Esta marca alude al proceso de encarnar una personalidad que se sitúa en lo extraño o apartado, una personalidad *queer*, en un contexto de

rechazo en el que el entorno reproductivo termina siendo una posibilidad, que podemos interpretar como un final feliz, pero no sin el duro proceso anterior de lucha provocado por encarnar una posición disidente o no normativa.

Esta lucha, a pesar de todo, continua y se mantiene en el tiempo, es portata en el cuerpo. La disidencia del modelo reproductivo comúnmente más aceptado al que se alude es la falta de encaje en el cuerpo femenino heterosexual y su relación con la posición en la casa, la crianza o la familia, la inadaptación al rol de género establecido. Esta falta de encaje aparece principalmente en el primer autorretrato en el que se da la espalda al entorno familiar y este es representado como un elemento sangrante y difícil de lograr. Mientras que en el último, *Self-Portrait/Nursing*, el espacio reproductivo se convierte en una realidad mediante la creación de un entorno familiar.

Por otro lado, la obra de Margolles *Limpieza* presenta similitudes con la de Ukeles en cuanto a la realización de una performance en la que se produce una acción de limpieza real y simbólica. Aunque en el caso de la artista mexicana esta acción no es realizada por ella misma, presenta una estructura similar al ser realizada por el sujeto afectado, que en este caso son los familiares de las víctimas. Ukeles puede representar este sujeto al encarnar el trabajo feminizado de mantenimiento y la crítica a la asunción de roles en la institución, como artista mujer y como mujer que se encarga de procesos de mantenimiento. Sin embargo, en el caso de Margolles encarna la acción el sujeto directamente afectado por la violencia, el familiar de la víctima y la víctima que es representada mediante la sangre.

En la obra *Maintenancer* se encuentra también a una representación externa, el sujeto grabado en el video es la trabajadora del burdel, la persona que se encarga del trabajo de mantenimiento como profesional explicando su labor. Es un ejemplo en el que volvemos a la reivindicación inicial de Ukeles sobre el trabajo de cuidados como feminizado y desigual. Se plantea la sexualización de los cuerpos desde perspectivas más contemporáneas y mediadas por nuevos elementos producto del avance técnico: las muñecas.

Esta obra conecta también con la pieza de Opie en cuanto a que ambas plantean una cuestión sobre la representación del cuerpo femenino. En el caso de *Maintenancer* el cuestionamiento se produce al mostrar imágenes de las muñecas hipersexualizadas que aglutinan elementos de deseo y plantean una reflexión sobre el mercado sexual y su relación con el género. El video de Sidsel Meineche Hansen está narrado desde una asunción de la hipertrofia sexual del cuerpo femenino y desde su uso para la obtención de beneficios económicos. A diferencia del trabajo de Opie, que plantea imágenes de identidades femeninas fuera de la norma y de lo establecido. No obstante, mediante en el exceso de las imágenes de *Maintenancer* se acaba logrando igualmente una crítica basada en la repulsión.

Este exceso se encuentra en las muñecas, en la sexualización extrema de sus cuerpos, en la labor de limpieza por parte de la narradora del interior de la cabida creada como imitación de una vagina, en el maquillaje que le aplica, etc. Las diferentes imágenes y la narración del video conducen a una sensación de absurdo y despropósito con relación a la sexualización de los cuerpos femeninos. El cambio de sujeto de cuerpo a muñeca no entabla un cambio en la estructura de dominio y posesión con relación a la sexualidad. Lo que sugiere que se produce un avance técnico que, aunque mejore ciertos contextos del trabajo sexual, es falta de cualquier otro tipo de avance en la concepción de la sexualidad y que, por tanto, conduce al espectador a la reflexión.

6. CONCLUSIONES

Como conclusiones cabe señalar que las diferentes piezas representan distintas identidades asociadas al cuidado y la manutención. En todas las obras el sujeto de la acción es el directamente implicado en la narración de la identidad a la que se alude. Este es un mecanismo común en el arte contemporáneo que pretende eludir una imitación de la narración por parte de agentes externos. En este sentido es importante para la integridad de la pieza que la narración se produzca desde la experiencia y desde la afectación directa del contexto social tratado.

Los cuerpos desde los que parte la narración son los de las propias artistas en los casos de Ukeles y Opie, mientras que los de terceras personas directamente implicadas en el contexto en los de Margolles y Meineche. En las obras de las dos últimas artistas los sujetos que narran actúan como eje central en la acción mediante un ejercicio que es físico y corporal como pasar un mocho o limpiar una muñeca, además de tener un papel conceptual como sujetos afectados de un contexto social.

Asimismo, las piezas comparten una reivindicación hacia el sujeto de mantenimiento. Esto se produce desde la crítica a la división laboral y los roles de género en el caso de Ukeles y Meineche, desde la ampliación de la identidad de género y la reivindicación de lo *queer* en Opie y finalmente, desde la reivindicación del trabajo del estado en el mantenimiento, o más bien falta de mantenimiento, de un espacio seguro en el ejemplo de Margolles. En este último la temática se distancia de los ejemplos ya que no se centra tanto en cuestiones de género, como en un cuidado hacia memoria y el recuerdo de las personas afectadas por la violencia.

Por último, cabe destacar la importancia de estas obras de arte como ejercicios que cuestionan y amplían la representación. Estas piezas reivindican la puesta de atención en actividades de cuidado y en su valorización. Se trata de proyectos artísticos que fomentan una amplitud de miras sobre el trabajo reproductivo y en especial sobre las identidades que se ocupan de él.

8. REFERENCIAS

- Consejo Económico y Social. (2006). Panorama sociolaboral de la mujer en España.
- DiQuinzio, P. (1993). Exclusion and Essentialism in Feminist Theory: The Problem of Mothering. *Hypatia*, 8(3), 1-20. <https://doi.org/10.1111/j.1527-2001.1993.tb00033.x>
- Fisher, B. y Tronto, J. (1990). Toward a Feminist Theory of Caring. En E. K. Abel y M. K. Nelson (Eds.), *Circles of care* (pp. 35-62). Suny Press.
- Guggenheim. (s.f.). Catherine Opie Self-Portrait/Nursing. <https://www.guggenheim.org/artwork/14666>

- Haraway, D. J. (1991). *Simians, cyborgs, and women: The reinvention of nature*. Routledge.
- International Labour Organization. (2013). *Domestic workers across the world. Global and regional statistics and the extent of legal protection*. www.ilo.org/domesticworkers
- International Labour Organization. (2018). *Care work and care jobs for the future of decent work*. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/—dgreports/—dcomm/—publ/documents/publication/wcms_633135.pdf
- Kilby, B. (2021). Sex work, care work and art work in Sidsel Meineche Hansen and Therese Henningsen's *Maintenancer*. En J. Millner, y G. Coombs (Eds.), *Care Ethics and Art* (pp. 147-157). Routledge.
- Kittay, E. F. (1999). *Love's labor: Essays on women, equality and dependency*. Routledge.
- Kittay, E. F. (2011). The ethics of care, dependence, and disability. *Ratio Juris*, 24(1), 49-58. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9337.2010.00473.x>
- Krasny, E. (2020). The unfinished feminist revolution. *Radicalizing reproduction in feminist performance art*. *Fkw//zeitschrift für geschlechterforschung und visuelle kultur*, 67, 17-27. <https://doi.org/10.57871/fkw672020>
- Ruddick, S. (1989). *Maternal thinking: towards a politics of peace*. Beacon Press.
- Tong, R. (2009). *Feminist thought: A More Comprehensive Introduction*. Westview Press.

EN CLAVE DE RE. TERTULIAS DE REBOTICA:
REIVINDICANDO EL PAPEL DE LA MUJER EN
LA CIENCIA FARMACÉUTICA ESPAÑOLA.
REESCRIBIENDO LA HISTORIA EN FEMENINO

ANTONIO RAMOS CARRILLO
Universidad de Sevilla

JUAN NÚÑEZ VALDÉS
Universidad de Sevilla

ESTEBAN MORENO TORAL
Universidad de Sevilla

ROCÍO RUIZ ALTABA
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

La lucha por la igualdad es un esfuerzo por el que llevan trabajando muchas mujeres desde el principio de la historia. El enfoque de este trabajo va ligado a la historia de mujeres de ciencia. Es sabido que la referencia a estas mujeres, que tomaron parte en el desarrollo de diferentes especialidades científicas, data de hace unos cuatro mil años. Desde Hipatia de Alejandría en el siglo IV hasta Rosalind Franklin (1920-1958) –por citar un ejemplo–, pasaron por la historia un sinnúmero de mujeres anónimas, siempre ocultas tras la sombra del hetero patriarcado (Alic, 1991), (Frías, 2001), (García y Pérez, 2018).

Si nos centramos en la Ciencia en sí misma, nadie discute que es el pilar en el que se sostiene el progreso de la humanidad, y todas las manos -y cerebros- que contribuyan a esto deben ser acogidos en su seno. Sin embargo, por desgracia a lo largo de los siglos se ha ido dando de lado a la mitad de la población, las mujeres, cuya aportación sin duda alguna

habría hecho posible haber avanzado aún más en lo que a investigación, desarrollo e innovación se refiere.

Si hablamos de hombres de ciencia, nos vienen a la mente multitud de nombres, pero... ¿Ocurre igual en femenino? La respuesta está clara, no. Por ello hemos planteado honrar la figura de las pioneras farmacéuticas de nuestro país para que así, tras leer esta aportación, al lector le pueda venir a la mente el nombre de alguna mujer, española, científica y farmacéutica.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL

- Poner en valor el papel de la mujer en la Ciencia, y en particular en la Farmacia, a través de la Historia en Femenino.

2.2. OBJETIVO ESPECÍFICO

- Ensalzar la figura de las primeras mujeres universitarias farmacéuticas, resaltando las dificultades que tuvieron que superar solo por el hecho de ser mujeres, para conseguir sus objetivos.

3. METODOLOGÍA

Los autores creamos un documental en formato vídeo en el entorno del Museo de Historia de la Farmacia de Sevilla centrado, en la vida de las primeras mujeres farmacéuticas, las que pudieran considerarse pioneras de la profesión farmacéutica, que consiguieron entrar en la Facultad del Arte de Curar en nuestro país.

Las discusiones y debates en torno a este video, que lleva por título *Pioneras de la Farmacia española: encuentros en el Museo de Historia de la Farmacia*, han dado origen a este capítulo.

4. RESULTADOS

La primera mujer en España en licenciarse en Farmacia fue María Dolores Martínez Rodríguez, una alicantina, que lo hizo tres años antes que Blanca de Lucía. Y, casi al mismo tiempo también que esta última lo hizo Gertrudis Martínez Otero.

El documental (Figuras 1, 2 y 3) describe poniendo en valor en modelo de entrevista la vida de Blanca de Lucía Ortiz (Figura 4), Clara Orozco (Figura 5), Elvira Moragas (Figura 6) y Gertrudis Martínez Otero (Figura 7) en el contexto de finales del siglo XIX y principios del siglo XX.

Se muestra la realidad de dichas mujeres, todas con fuerte carácter, pero con personalidades muy diferentes.

A continuación, extractamos, en modelo de entrevista, que es como se reprodujo en el vídeo, la vida de las cuatro farmacéuticas que se escogieron para el documental (las preguntas son originales de los autores, mientras que las respuestas se han extraído y adaptado de (Núñez, 2021), (Pioneras, 2019) y (Ramos, 2022) como textos más consultados).

Sobre Blanca de Lucía Ortiz (E= Entrevistador. B= Blanca):

E: Hola Blanca. ¿Cuál fue la fecha de tu nacimiento?

B: El 21 de noviembre de 1875, en Palma del Río (Córdoba). Sé que me entrevistas porque fui una de las primeras mujeres que estudiaron y ejercieron la carrera de Farmacia en España.

E: Así es. ¿Cómo iniciaste tus estudios?

B: Estudié el bachillerato en el Instituto de Córdoba (actual Luis de Góngora) desde 1884 a 1889. Pasé luego un curso en la Universidad de Sevilla para trasladarme luego a estudiar Farmacia a la Universidad Central de Madrid.

Y lo cierto es que en todo esto influyó que mi padre era farmacéutico y tenía una farmacia en mi pueblo, Palma del Río. Yo iba a visitarlo muchas veces y empezó a gustarme.

E: Entonces, Blanca, teniendo en cuenta que te licenciaste en Farmacia en 1896. ¿Fuiste la primera mujer en licenciarse en España?

B: No. La primera fue María Dolores Martínez Rodríguez, una alicantina, que lo hizo tres años antes que yo. Y, casi al mismo tiempo también que yo, Gertrudis Martínez Otero.

Tras acabar la carrera, comencé a trabajar con mi padre en la farmacia y, al fallecer él, ya me hice yo cargo de ella.

E: Se cuenta que eras muy religiosa. ¿Qué puedes contar sobre ello?

B: Pues sí, era muy religiosa, aunque nunca tuve vocación de monja.

Me casé con mi marido a quien amaba profundamente, pero murió y nunca lo olvidé. De hecho, todos los meses aparecía un recordatorio de su fallecimiento en el Diario de Córdoba pagado por mí. Como verás, siempre llevo puesto un colgante con la imagen de mi difunto esposo.

Además, fui presidenta local de Acción Católica e iba a escuchar misa diaria tanto a la parroquia de la Asunción como al Hospital de San Sebastián. Respetaba muchísimo al párroco Don Juan Navas.

He de decir que soy una católica convencida.

E: Pero Blanca. ¿Por qué no te decidiste a huir del pueblo cuando comenzó la Guerra Civil?

B: La verdad, pensé que sería cosa de poco tiempo, y además yo no tenía por qué temer nada. Era de derechas, pero no me metí en cuestiones políticas, daba muchas limosnas y siempre ayudaba en mi farmacia a todas las personas que podía, fiándoles incluso los medicamentos.

Mi gran amiga Victoria Díez sí lo hizo, huyó, y gracias a ello salvó su vida y pudo regresar a su puesto de maestra en el pueblo cuando terminó la guerra.

En mi caso fue horrible, te cuento.

Me asesinaron cuando yo tenía 62 años, cuatro días después del asesinato del párroco Juan Navas, el 20 de agosto de 1936 de la siguiente manera.

Me trasladaron a pie hasta el puente de hierro sobre el río Guadalquivir, me desnudaron, me torturaron, me vejaron y me arrojaron con una piedra atada al cuello, ya muerta, a las aguas del río. Traté de dar pruebas de entereza y morí perdonando a mis verdugos y pronunciando el nombre de Cristo.

E: ¿Tenías hecho testamento?

Sí.

Pero yo tenía muy pocos familiares directos, ya que no tuve hijos, así que repartí mi herencia entre ellos y le dejé una buena parte a Pepitín, el hijo de mis caseros, a quien yo le estaba pagando sus estudios primarios.

E: Muchas gracias, Blanca, por todo.

Te digo que la gente te recordará, y que incluso se abrirá por parte del arzobispo de Córdoba en 2008 una causa de beatificación hacia tu persona, que a fecha de finales de 2021 aún no está resuelta.

Sobre Clara Orozco Barquín (E= Entrevistador. Cl= Clara):

E: Hola Clara, tus apellidos son, Orozco Barquín y naciste en Zumárraga, Guipúzcoa, el 27 de marzo de 1910.

Cl: Sí, así es.

E: Naciste en el seno de una familia muy acomodada, y esa circunstancia te marcó toda la vida. ¿Qué puedes decir al respecto?

Cl: En efecto, nací en una familia privilegiada. Nos trasladamos a Madrid, donde vivíamos cerca del Retiro en un apartamento de 15 habitaciones. He de admitir que me movía con holgura y suficiencia.

Un buen ejemplo es que mi marido, Luis Casas y yo, nos casamos en el Hotel Ritz el 4 de febrero de 1935. Mira, mi pulsera de compromiso tenía más de 300 diamantes, de casi 7 quilates, y la boda contó con la asistencia de 249 personas y costó 3220,80 pesetas. Quiero añadir que en noviembre de ese mismo año nació nuestra hija.

E: Ya veo, sí. Entonces, una vez licenciada empezaste a trabajar en un Departamento de la Facultad de Farmacia de la Universidad Central de Madrid. ¿Esto es así?

Cl: Sí. Cursé la carrera de Farmacia en la Universidad Central de Madrid licenciándome en 1934. Mientras estudiaba, trabajé en la sección de Electroquímica del Instituto Nacional de Física y Química, bajo la dirección de Julio de Guzmán, durante el curso 1931-32.

E: Siento tener que preguntarte por aspectos personales, y tristes. Por tu marido y tu hija.

Cl: Todo esto es doloroso para mí, pero también quiero dejar constancia de ello.

En Madrid conocí en 1934 a mi marido, Luis Casas, en el Departamento de Farmacología de la Facultad de Farmacia de la Universidad Central.

Pero Madrid estaba en los albores de la Guerra Civil, y Luis era miembro de Falange Española. Fue asesinado el 25 de septiembre de 1936, tres meses antes del nacimiento nuestro segundo hijo. Además de ello, el destino me tenía guardado otra fatalidad. Nuestra hija enfermó seguidamente de neumonía y falleció no mucho después, todo lo cual me sumió en una profunda tristeza y melancolía.

Pude comenzar a superarlo, en parte, porque mi padre, viudo, se vino a vivir conmigo y con su nieto.

Pero me reconvertí, soy fuerte, me reinventé como pintora y entré en el círculo cultural y literario de Madrid. Tengo que decirte que soy apasionada, testaruda, y de carácter fuerte, cuando hace falta.

E: Me alegro de que salieras de esa depresión, lógica por otra parte. ¿A quién conociste en esa etapa cultural?

Cl: Yo ya era otra persona. Por la herencia, dejé de hablarme con la familia de mi esposo. Como te digo, nunca volví a ser la misma.

Empecé a codearme con personalidades del mundo científico y artístico como Joan Miro, Jean Cocteau, Andrés Segovia y Salvador Dali, quien era un amigo muy cercano y que me regaló una acuarela de la Virgen. Otro pintor, Enrique Navarro, me pintó en un cuadro en 1948.

E: ¿Te volviste a casar?

Cl: No, pero tuve muchos pretendientes durante esa época. No quiero aparentar ser pretenciosa, pero fui una musa para muchos artistas. Pude legar a mi hijo una importante colección de arte español.

E: Muchas gracias, Clara, esto es todo. Por suerte, en el siglo XXI las mujeres científicas ya no son consideradas una rareza, a pesar de esto, aun no existe todavía paridad en los puestos de poder y directivos con sus colegas masculinos.

Sobre Elvira Moragas Cantarero (E= Entrevistador. El= Elvira):

E: Hola Elvira.

¿En tu familia había muchos farmacéuticos? ¿Fue esa la causa de que estudiaras Farmacia?

El: Sí, tanto mi padre como mi abuelo y un tío mío eran farmacéuticos.

Mi padre tenía una farmacia en Lillo (Toledo), lugar donde yo nací el 8 de enero de 1881. Él llegó a tener el grado de Doctor en Farmacia.

E: ¿Cuál es tu nombre completo?

El: Bueno, según la costumbre de la época, a mí me pusieron muchos nombres. El mío completo es Elvira, Casilda, Luciana, Juana, Manuela, Eladia e Isabel Moragas Cantarero.

E: ¿Y los estudios de Farmacia? ¿Y hacerte religiosa?

El: Me matriculé en la Facultad de Farmacia de la Universidad Central de Madrid en 1899, y en mi curso era la única mujer. Terminé en 1905.

Mi padre fue decisivo en esos estudios porque por el hecho de ser mujer tuvo que dirigir muchas instancias al Señor Rector para que me permitiera realizar mis estudios.

Los profesores y catedráticos se veían obligados a responder ante las autoridades pertinentes de que la presencia de las mujeres en el aula “no alteraría en ningún modo el orden en el aula”

Entonces, unos meses antes de que él terminara, yo decidí ingresar en el Convento de Monjas Carmelitas Descalzas de Santa Ana y San Luis Gonzaga, de la calle Torrijos de Madrid. Lo hice con el nombre de Sor María del Sagrario de San Luis Gonzaga en junio de 1914, a mis 34 años.

E: ¿Cómo se produjo tu asesinato?

El: Los milicianos empezaron a quemar el convento en julio de 1936. Nos detuvieron a las monjas y nos llevaron a la Dirección General de Seguridad.

Después nos liberaron, y yo fui con algunas compañeras religiosas a la casa de los padres de una de ellas. Pero, tras unos días, volvieron a detenernos y nos llevaron a la checa de la calle Marqués del Riscal.

El 14 de agosto por la noche me trasladaron a la pradera de San Isidro y allí me dispararon tres disparos en la cabeza produciéndome la muerte.

E: Gracias Elvira. Te digo que en 1998 te proclamaron Beata en una ceremonia oficiada por Su Santidad el Papa Juan Pablo II, el 10 de mayo, en la Basílica de San Pedro de Roma.

Sobre Gertrudis Martínez Otero (E= Entrevistador. G= Gertrudis):

E: Hola Gertrudis. Gracias por participar en esta investigación.

G: De nada, estoy para ayudarte en lo que necesites. Tengo una vista larga y templada de todo lo acontecido, ya sabes que yo nací el 9 de octubre de 1878.

E: Tengo entendido que usted fuiste la primera mujer universitaria de la provincia de Cádiz. ¿Es eso verdad?

G: Sí. Te cuento, yo primero estudié en el colegio San Francisco Javier de mi pueblo, Sanlúcar de Barrameda, aunque me examinaba en el Instituto Padre Coloma de Jerez de la Frontera y terminé el bachiller con trece años con la máxima nota.

Hice un curso preparatorio en la Universidad de Cádiz, entonces dependiente de la de Sevilla y después me fui a Granada, donde me licencié en Farmacia en 1896 con las máximas calificaciones.

Después de ello, regresé a Sanlúcar de Barrameda.

E: ¿Qué hiciste al llegar a tu pueblo?

G: Abrí una Farmacia allí, que era la tercera de España regentada por una mujer tras la de María Dolores Martínez Rodríguez en Almoradí (Alicante) y la de Blanca de Lucía Ortiz en Palma del Río.

E: Háblame de tu marido

G: Era Roberto Witte Mergelina, uno de los nietos de Fernando Mergelina, que fue un importante bodeguero de Sanlúcar de Barrameda.

Entonces, cuando trasladé mi farmacia desde la calle Colón a la calle San Agustín, él vivía enfrente de donde la puse y, aunque era 28 años mayor que yo, pronto nos conocimos y nos enamoramos.

E: Pero dejaste de ejercer tu profesión, ¿no es cierto?

G: Sí, mi marido seguía con los negocios de su padre y yo le acompañaba en muchas gestiones. Vivíamos muy bien y no tuve necesidad de seguir ejerciendo.

Pero, desgraciadamente, mi marido murió. Y esto me llevó a asumir dos regencias en mi pueblo de viudas de farmacéuticos, y después otra más de otra viuda de farmacéuticos, esta vez en Lebrija (Sevilla) en 1940.

E: ¿Llegó a pensar en los reconocimientos que ibas a tener después de tu muerte?

G: Pues francamente no. Pero he de reconocer que me emocionó el homenaje que me realizó el Instituto de Enseñanza Secundaria Padre Luis Coloma de Jerez de la Frontera, donde yo había estudiado el bachillerato, en el que pusieron mi nombre al patio de los naranjos, además de otros muchos.

E: Mil gracias, Gertrudis, por participar en este estudio.

5. DISCUSIÓN

Ponemos pues en valor la vida de las primeras mujeres licenciadas en Farmacia en nuestro país, todas de personalidades muy diferentes, quienes solo por el hecho de su género, tuvieron que luchar para conseguir sus metas, intentando cambiar tanto las injustas leyes que les ponían trabas como la mentalidad de la época que les tocó vivir.

Recuérdese que las primeras mujeres universitarias tuvieron que luchar para poder entrar en las aulas y lo tuvieron mucho más difícil que sus compañeros varones. En la prensa profesional de la época se podía leer cómo ellos eran notables farmacéuticos y ellas -literalmente- “bellas flores” que se entretenían en la farmacia.

Es indiscutible que estas mujeres abrieron el camino para que décadas más tarde la figura femenina en las aulas del paraninfo no fuese algo inusual, y se pudiera ver paridad en el número de hombres frente al de mujeres, o incluso en el caso de carreras como Farmacia, ser mayoritaria la presencia femenina en las aulas, pero llegados a esta afirmación “a día de hoy, está más que normalizado la presencia de las mujeres en la Universidad”, podemos hacer esta otra –a modo de crítica en pleno siglo XXI- “a pesar de estudiar en la Universidad, y cursar las mismas carreras, el papel masculino es el que predomina en los cargos directivos”, quizá por tratarse de mujeres, quizá por el rol de madre que se les sigue dando por hecho por la mayoría de la sociedad, que es un papel que le toca a la madre, porque es lo “natural”, seguramente por una mezcla de ambas, la mujer sigue relegada a cargos de menor importancia. En el caso de la Farmacia, sólo hace falta echar un vistazo a los diferentes Colegios de Farmacia, por ejemplo, de las ocho provincias de la Comunidad Autónoma de Andalucía: sólo hay una mujer presidenta cuando, como hemos mencionado, esta carrera se estima que en un 70-80% es cursada por mujeres.

Estas mujeres fueron valientes, con características positivas para ser científicas, personas autónomas, totalmente independientes, aunque esas características no eran positivas para ser una mujer de su época.

De hecho, el vídeo, por obvias razones de extensión, no recoge más que una mínima parte de las dificultades con las que se tuvieron que encontrar estas mujeres a largo no solamente de su vida de estudiantes, sino incluso después, en el desarrollo de su vida profesional. Comentamos a continuación algunos episodios de sus vidas no contemplados en el vídeo que así lo reflejan (véase (Núñez, 2021), al respecto).

Sobre Blanca de Lucía se puede indicar que la Parroquia del pueblo cordobés donde ella nació publicó en 2008 una breve biografía sobre su vida, elaborada a partir, tanto de los testimonios (generalmente vagos y poco precisos) de vecinos de la localidad descendientes de quienes la conocieron, como de diversas fuentes, entre ellas los periódicos de la época, documentos obtenidos en el archivo municipal de Palma del Río, o datos que se custodian en el archivo parroquial. Esa biografía fue elaborada por una comisión creada al efecto por el entonces Obispo de

Córdoba, para promover su beatificación, pues está constatado que ella tuvo una vida ejemplar desde el punto de vista religioso, llegando a ser Presidenta local de Acción Católica, donde desarrolló una extensa labor formativa y de acción social entre los seglares de su pueblo. Fiaba las medicinas a los vecinos del pueblo que no tenían medios para pagarlas y quizás ese comportamiento pudiera explicar en parte su asesinato, que pudo ser causado para que muchos obreros y jornaleros no tuviesen que pagar las deudas de los medicamentos que les habían sido fiados.

De las cuatro mujeres que aparecen en el vídeo, Clara Orozco es la única de la que no se conocen las dificultades que tuvo que superar para conseguir licenciarse y, de hecho, es hasta posible que no las tuviera gracias a la posición muy desahogada de su familia. Sí es cierto que padeció mucho durante su vida debido a los fallecimientos ya comentados de su marido y de su hija. Sin embargo, como se muestra en el video, fue capaz de sobreponerse a todas esas adversidades y llegar a ser muy reconocida en el mundo cultural y social madrileño de su época. De ella, su nieta Elisa Casas llegó a afirmar que (Núñez,2021):

Era una persona fascinante: apasionada, excéntrica, testaruda, hermosa, encantadora, terca y con un temperamento feroz. Pasamos todos los veranos con ella en España, y tengo maravillosos recuerdos de viajar a lugares insólitos, ella y yo siempre montando nuestros caballetes y pintando los pueblos que visitamos (...) A pesar de su hábito de fumar tres paquetes al día toda su vida, su amor por el chocolate y los pasteles y su negativa a hacer ejercicio o ir al médico, vivió hasta los 88 años y murió tranquilamente mientras dormía.

Elvira Moragas fue la única mujer de su curso, aunque sí las hubo en cursos anteriores y siguientes. Dentro de las aulas, las alumnas solían ocupar puestos próximos a la cátedra del profesor, al objeto de estar lo más alejadas posible de sus compañeros varones. Además, cada vez que tenía que matricularse en la Universidad al inicio de cada curso, ella, por medio siempre de su padre, tenía que solicitar por escrito ante las autoridades académicas el correspondiente permiso para hacerlo, lo cual daba lugar a un extenso intercambio epistolar que implicaba a ella, a su padre, al Ministro de Instrucción Pública, al Rector de la Universidad, al Decano de la Facultad y a los Catedráticos encargados de impartir las asignaturas, y eso en todos los cursos de la carrera. Por cierto que a

algunos catedráticos, contrariados, no les hacía mucha gracia esta exigencia, legal en todo caso. En este caso de Elvira Moragas, uno de ellos, el catedrático de Química, Dr. Bonet, contestó por escrito al Sr. Rector que él “responde del orden y disciplina de su cátedra en todo momento, sea quien fuere el que a ella concurra”, con fecha 18 de septiembre de 1902 (Núñez, 2021).

Gertrudis Martínez fue la primera mujer licenciada en Farmacia por la Universidad de Granada, la tercera en España, la primera de la provincia gaditana en ir a la universidad y la primera boticaria andaluza. Su abuelo era maestro y además el ambiente de estudio y enseñanza que se vivía en su hogar influyó notablemente para que ella fuese educada con el objetivo de que pudiera salir de casa y estudiar, aprender un oficio y vivir con independencia, cosas todas ellas impensables para las mujeres de la época. Todos los años estuvo en el Cuadro de Honor del Instituto, formado por los alumnos que habían obtenido sobresaliente y eran felicitados públicamente al comienzo del curso siguiente por el Sr. Secretario del mismo. Al casarse, dejó de trabajar en su oficina de farmacia, y con ello su profesión, por exigencias de su marido, si bien retomó su actividad al fallecimiento de este, a pesar de que fue declarada heredera única y universal en el testamento. Además de ser muy inteligente, siempre fue muy generosa en su vida, especialmente con las personas de su familia.

Como se ha hecho alusión a lo que sigue, aunque de forma muy escueta en el vídeo, puede indicarse que como homenaje póstumo a su figura, aunque muy posteriormente a su fallecimiento, la Junta Directiva del actual I.E.S. Padre Luis Coloma, de Jerez de la Frontera, donde ella estudió el Bachillerato más de un siglo antes, decidió rotular en 2018 con el nombre de Gertrudis Martínez Otero el entonces conocido coloquialmente por los alumnos como Patio de los Naranjos del Instituto, en honor a quien fue la primera mujer licenciada en Farmacia de toda Andalucía, y la primera alumna que cursó estudios completos en dicho centro.

El director del centro afirmó que esa celebración se hacía para “reivindicar el papel de las mujeres en la historia de Andalucía y sobre todo para reconocer todas las mujeres que han estudiado aquí”, mientras que la Delegada Territorial de Educación de Cádiz señaló que: “la

comunidad educativa tiene la obligación y la necesidad de poner en valor referentes femeninos, y del mismo modo que el alumnado conoce la obra literaria del Padre Luis Coloma, ahora van a conocer también quién fue Gertrudis Martínez Otero”.

Como añadido a la inauguración del patio con su nombre, los alumnos del centro eligieron mediante votación popular ocho mujeres de la historia para rotular con sus nombres los ocho bancos existentes en el mismo, dejando escritas en cada banco una frase significativa de la mujer que le daba nombre (Núñez, 2021).

6. CONCLUSIONES

Gracias a estas adelantadas, la presencia actual de las mujeres en el parainfo es un hecho más que normalizado, y mucho más en la carrera de la Farmacia, donde el porcentaje de mujeres estudiantes es muy superior al de hombres. Nada que ver con lo que ocurría en esa época y anteriores, en las que vivieron las mujeres que se muestran en este artículo, donde la presencia de licenciadas farmacéuticas que ejercían la profesión en oficinas de farmacia era aproximadamente de un 2% (Roldán, 1975 y 2003).

En el documental que se comenta se han puesto de manifiesto las dificultades que en aquella época tenían las mujeres para acceder a los estudios y posteriormente ejercer una profesión. Este es un hecho objetivo, aunque ciertamente contrasta con el entusiasmo que despertaba en los periódicos del tiempo cualquier éxito relacionado con los estudios de las mujeres. Como muestras de esta afirmación se indican algunas reseñas de periódicos que mostramos a continuación, extraídas de (Núñez, 2021).

El Título de Bachillerato de Blanca de Lucía data del 8 de julio de 1889. El diario “La Crónica Meridional”, de Almería, se hizo eco de esta noticia en su página 2 del día 16 de julio de 1889, bajo el siguiente comentario:

Por el Rectorado de la Universidad de Sevilla, se ha expedido Título de Bachiller en Artes, después de unos ejercicios brillantísimos, a favor de la señorita doña María de la Blanca de Lucía y Ortiz.

El mismo título de Elvira Moragas lleva fecha de 29 junio de 1899. En la revista madrileña “Bellas Artes” apareció publicada la siguiente reseña:

La bella señorita Elvira Moragas y Cantarero ha obtenido en los ejercicios del grado bachiller las notas de sobresaliente, habiendo alcanzado igual envidiable calificación en todas las asignaturas que forman los distintos cursos de estos estudios. Dicha señorita, hija de nuestro querido amigo, D. Ricardo Moragas, conocido farmacéutico y subdelegado de esta Capital, se propone seguir ahora la carrera de Farmacia, donde, merced a su talento y aplicación, merecerá idénticos triunfos. Aquí, donde suele ser tan modesta la educación que se da a las mujeres, consuelan y agradan ejemplos como éste.

Y por lo que respecta a Gertrudis Martínez, aunque curiosa y extrañamente (por su contenido inexacto, dado que en lugar de Cádiz debería haber aparecido Granada), en el “Diario de Córdoba” del 21 de julio de 1896 puede leerse lo siguiente:

Licenciatura. Ha obtenido la de Farmacia en Cádiz, la ilustrada señorita de Sanlúcar de Barrameda doña Gertrudis Martínez Otero.

Por otra parte, en el vídeo que se muestra también se hace alusión a las antiguas sanadoras, de quienes se podría decir que fueron las primeras boticarias en un amplio sentido de la palabra, y a las mal llamadas brujas, que también tenían relación con el mundo de la confección del medicamento, ya que es bien conocida su sabiduría sobre el poder de las plantas, a más que dichos conocimientos, junto con su visión de la moral y la sexualidad las llevaron a ser apresadas.

Quizás todas nuestras pioneras farmacéuticas, las que hemos comentado en este artículo entre ellas, fueron las lejanas descendientes de las sanadoras y de aquellas brujas que las precedieron.

Desde aquí, nuestro mayor reconocimiento y gratitud a todas ellas.

FIGURA 1. Portada del video documental “Pioneras de la Farmacia española: encuentros en el Museo de Historia de la Farmacia”.



Fuente: <https://youtu.be/ByTrV7RZpRY>

FIGURA 2. Hygea explicando el documental



Fuente: <https://youtu.be/ByTrV7RZpRY>

FIGURA 3. El entrevistador del documental



Fuente: <https://youtu.be/ByTrV7RZpRY>

FIGURA 4. Blanca de Lucía Ortiz



Fuente: <https://youtu.be/ByTrV7RZpRY>

FIGURA 5. Clara Orozco Barquín



Fuente: <https://youtu.be/ByTrV7RZpRY>

FIGURA 6. *Elvira Moragas Cantarero*



Fuente: <https://youtu.be/ByTrV7RZpRY>

FIGURA 7. *Gertrudis Martínez Otero*



Fuente: <https://youtu.be/ByTrV7RZpRY>

7. REFERENCIAS

- Alic, M. (1991). El legado de Hipatia: Historia de las mujeres de Ciencia desde la Antigüedad hasta finales del siglo XIX. Siglo XXI de España Editores, SA.
- Frías V. (2001). *Las mujeres ante la Ciencia del siglo XXI*. Editorial Complutense.
- García S; Pérez E. (2018). *Las mentiras científicas sobre las mujeres*. Los libros de la catarata. 2º ed.
- Núñez, J. (2021). *Los 50 primeros años de la mujer en la Farmacia Española (1986-1936)*. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla.
- Pioneras Farmacéuticas*. (2019). Colegio Oficial de Farmacéuticos de Madrid.
- Ramos, A et al. (2022). *Pioneras de la Farmacia española: encuentros en el Museo de Historia de la Farmacia*. Universidad de Sevilla.
<https://youtu.be/ByTrV7RZpRY>
- Roldán-Guerrero, R. (1975). *Diccionario biográfico y bibliográfico de autores farmacéuticos españoles*. Vol 2, 3, 4. Imp. del P.H.O.E.
- Roldán-Guerrero, R. (2003). *Diccionario biográfico y bibliográfico de autores farmacéuticos españoles*. Vol. 1. Instituto de España. Real Academia Nacional de Farmacia.

DISCURSOS SOBRE LA GESTACIÓN SUBROGADA EN ESPAÑA: APROXIMACIÓN A LOS MARCOS INTERPRETATIVOS DE LOS PARTIDOS POLÍTICOS ALREDEDOR DE LA CUESTIÓN DE LA MUJER

SUSANA BASANTA DÍAZ

Universidade de Santiago de Compostela

BRAN BARRAL BUCETA

Universidade de Santiago de Compostela

1. INTRODUCCIÓN

El análisis de la representación política de las mujeres se introduce en los estudios de género como el elemento que permite analizar las brechas y discriminaciones existentes en el proceso de incorporación de la mujer a las instituciones políticas. No obstante, la igualdad de género en la representación no puede reducirse a alcanzar una paridad numérica en Parlamentos y Ejecutivos, también debe ser analizado el ejercicio de la labor representativa.

La presente investigación se orienta a estudiar cómo se da la representación sustantiva en el seno de los partidos políticos en España, seleccionando como unidades de análisis los discursos que tratan sobre la gestación subrogada. Así, este trabajo explora las narrativas del Partido Socialista Obrero Español (PSOE), Unidas Podemos (UP), Ciudadanos (Cs) y VOX en torno al *issue* de la gestación subrogada, con el objetivo de analizar cómo los discursos esgrimidos por las formaciones propuestas están basados en una serie de *frames* o marcos interpretativos desde los cuales estos actores se aproximan y problematizan la cuestión estudiada.

1.1. MARCO TEÓRICO

1.1.1. Representación sustantiva

A la hora de analizar la representación de las mujeres en el sistema de partidos español, se apuesta por la conceptualización elaborada por Hanna Pitkin en su obra “The Concept of Representation” (1985). Pitkin establece cuatro tipos de representación: la formal, la simbólica, la descriptiva y la sustantiva.

Este trabajo explora la última de las anteriores, caracterizada por referirse a la capacidad de un representante para actuar en base a los intereses compartidos por las personas a las que representa. Aplicado a la representación de la mujer, permite explorar en qué medida los y las representantes defienden los intereses de las mujeres y actúan por las mismas en las instituciones. Un elemento importante de la representación sustantiva es su orientación a la acción, ya que esta se articula a través de actos, y no de intenciones o actitudes, permitiendo el análisis de la representación. Esto permite analizar el desempeño de quienes ostentan la representación política en relación con los intereses de las mujeres.

Uno de los retos que presenta la representación sustantiva aplicada a la cuestión de la mujer es la asunción de unos “intereses compartidos” por este grupo. Algunos autores (Diamond & Hartsock, 1981; Goertz & Mazur, 2008) señalan a la división sexual del trabajo como el germen de unos intereses comunes a la totalidad del género femenino. No obstante, también se apunta a que, incluso compartiendo una posición determinada en el sistema sexo-género, las experiencias vitales de estas son muy diversas, pudiendo crear intereses diferenciados. Esto se relaciona con la idea de interseccionalidad política, a partir de la cual surge un interés por determinar cómo el género se relaciona con desigualdades de otro tipo (Verloo, 2007), entendiendo así que las mujeres racializadas o pertenecientes al colectivo LGTB, entre otros, construyen sus intereses en un proceso mediado por identidades complejas.

Ante esto, autoras como Weldon (2002) consideran que la representación sustantiva de las mujeres no consiste en actuar en base a unos

intereses compartidos, sino en dar voz a las diversas perspectivas que muestran en relación con los temas que las interpelan.

Otra de las patas del concepto de representación sustantiva femenina es la idea de “actuar por las mujeres”. Bajo esta se apela a los intereses de las mujeres no solo en temas específicos relacionados con el trabajo reproductivo o la agenda feminista, sino también en temas de interés general (Philips, 1998). Es decir, la representación de las mujeres no sólo existe cuando la persona representante atiende a los intereses de las mujeres, sino también cuando analiza los intereses generales desde una óptica femenina.

1.1.2. La problematización del género: construcción de un *issue*

La inclusión de un nuevo *issue* relevante en la agenda política suele ser vista como el resultado de un proceso de toma de conciencia ante una determinada problemática. Esta situación, según las interpretaciones iniciales, podría relacionarse con la idea de que existen problemas "ahí fuera esperando soluciones", sin embargo, Dery (2000) apunta a que los problemas son contruidos a medida que se definen.

De la misma manera, Bacchi y Eveline (2010) consideran que la proposición de políticas públicas debe entenderse como un proceso creativo o constructivo, ya que los “problemas” son creados política y discursivamente. Esto no implica que no existan en la sociedad “problemáticas”, sino que estas no se establecen como problemas políticos hasta que uno o varios actores construyen un discurso alrededor de las mismas.

Este proceso se caracteriza por la construcción de una definición del problema, delimitando los actores beneficiados y perjudicados, y transmitiendo ideas acerca del abordaje de posibles soluciones o propuestas de cambio. Así, los actores políticos no sólo son encargados de “crear” la definición de los problemas, sino que también son responsables de trasladar un determinado *frame* o marco desde el que interpretarlos a la opinión pública.

Para comprender el alcance de este proceso, es necesario introducir la noción de marco interpretativo. En esta, son los actores políticos quienes construyen los problemas públicos, en un proceso constructivista que se

origina a medida que los diferentes actores dotan a un mismo cuerpo de evidencias (Spector & Kitsuse, 1977) –entendido como situación “problematizable”– de un marco interpretativo diferenciado, pudiendo coexistir tantos marcos interpretativos como actores políticos. Estos recogen “ideas en competencia en torno a cuál es el problema, quien es el responsable del mismo, cuáles son sus causas y efectos, y cuales podrían ser sus soluciones” (López Rodríguez, 2011).

Si bien los diferentes discursos existentes en torno al alquiler de vientres incluyen, en todo caso, a las mujeres como uno de los grupos centrales a la hora de definir el problema, esto no siempre se traduce en la aplicación de la “mirada de género”. Dicha perspectiva traspasa el dar relevancia a las mujeres y pensar –construir discursivamente– sus intereses, considerando también el aplicar un enfoque estructural que conciba a la gestación subrogada como un fenómeno inseparable del contexto social, marcado por las desigualdades de género (Kantola & Lombardo, 2017).

1.1.3. Aclarando conceptos: gestación subrogada

La gestación subrogada se define por primera vez por el informe Warnok (1974) como “la práctica mediante la cual una mujer gesta o lleva en su vientre un bebé para otra mujer, con la intención de entregarlo una vez nacido” (Álvarez Plata et al., 2017). Más recientemente, el Comité de Bioética Español lo conceptualiza como “cuando una mujer se presta a gestar un niño para, una vez nacido, entregárselo a la persona o personas que se lo encargaron y que van a asumir su paternidad/maternidad” (López López et al., 2018).

La práctica de gestar para terceros lleva dándose de manera más o menos puntual a lo largo de la historia, si bien no es hasta finales del siglo XX cuando se comienza a concebir tal y como la entendemos hoy en día, de la mano de la implementación de nuevas técnicas de reproducción asistida como la fecundación *in vitro*. Esta permite la inseminación artificial de óvulos y la posterior implantación de los embriones fecundados en el vientre de una gestante.

Pueden distinguirse dos tipologías diferenciadas de gestación subrogada: por sustitución tradicional y por sustitución gestacional (Lamm,

2012). La principal diferencia entre ambas es que en la segunda, la gestante, no comparte relación genética con el bebé que gesta y da a luz, ya que el proceso de inseminación se realiza con material genético del padre y la madre de intención o, de no ser esto posible, de donantes. Así, la relación de la madre gestante con el bebé se ciñe a los procesos del embarazo y el parto.

1.2. EL DEBATE ACERCA DE LA GESTACIÓN SUBROGADA EN ESPAÑA

La práctica de la gestación subrogada origina una gran polarización en la opinión pública, lo que se relaciona con la brecha existente dentro del movimiento feminista, en el cual coexisten posturas tanto a favor de una regulación que permita esta práctica –normalmente orientada a lo que se denomina “gestación subrogada altruista”, pero en ocasiones acercándose a una apertura hacia la gestación comercial– junto con posturas a favor de la prohibición legal y abolición política de la gestación subrogada, que es denominada habitualmente como “vientres de alquiler”.

Estas posturas parecen irreconciliables, y se mezclan con posiciones diferenciadas y externas al movimiento feminista, trasladándose al ámbito político a medida que este *issue* va cobrando relevancia en las agendas partidarias.

En el Estado español, la gestación subrogada está sujeta a la Ley 14/2006 del 26 de mayo sobre técnicas de reproducción asistida, la cual establece, en su decimocuarto artículo, que “será nulo de pleno derecho el contrato por el que se convenga la gestación, con o sin precio, a cargo de una mujer que renuncia a la filiación materna en favor del contratante o de un tercero” (Reboiro del Río, 2018).

En la esfera política, las posturas prohibicionistas de izquierda definen esta práctica como un problema de explotación, donde mujeres y hombres con una buena situación económica aprovechan su posición de poder para delegar en mujeres con menos recursos la gestación de sus hijos e hijas. Por otra parte, algunos partidos de la derecha muestran su oposición a esta práctica por considerarla un atentado contra la institución de la familia y la dignidad humana, asumiendo en algunos casos la tradición cristiana.

En cuanto a la defensa de la gestación subrogada, esta viene habitualmente de aquellas formaciones sustentadas en la ideología liberal o neoliberal —pudiendo situarse a la derecha, el centro, o incluso centro-izquierda del espectro político—, para las cuales este *issue* pone de manifiesto la necesidad de permitir a cada mujer ejercer la autodeterminación sobre su propio cuerpo.

La formación que introduce el *issue* de la gestación subrogada en el Congreso de los Diputados de España es Ciudadanos, y lo hace con un discurso favorable a la regulación altruista de los vientres de alquiler (Ciudadanos, 2019). Dicha formación se basa en los modelos de legislación como el canadiense o el británico, asentándose en las tesis del feminismo liberal, atendiendo a la máxima de que otorgar a las mujeres libertad y autodeterminación sobre su cuerpo implica permitirles gestar para otros si así lo desean (Reboiro del Río, 2018).

El Partido Popular cuenta con una división interna que le impide establecer un marco discursivo propio dada la falta de cohesión entre los sectores contrarios a regular esta práctica —el cual es, aparentemente, mayoritario, pese a no existir datos concretos al respecto— y el sector favorable a introducir una regulación más permisiva, liderado por Javier Maroto (M. Mateo, 2017).

En el espectro de la derecha, VOX es el partido que más beligerante se muestra contra la gestación subrogada, considerando que pone sobre la mesa la “comercialización de menores y de mujeres” además de no atender al vínculo maternofilial que comienza en el embarazo y de abrir la puerta a la explotación de la mujer. La base ideológica de este discurso reside en el concepto de dignidad humana, contra el que consideran que atenta la gestación subrogada (ReL, 2020; VOX, 2021).

Las dos principales formaciones de izquierda se muestran también contrarias a la práctica de los vientres de alquiler, estando tanto el PSOE (Europa Press, 2020) como Unidas Podemos (Podemos, 2018) frontalmente en contra de una regulación más favorable, apoyándose en las tesis del feminismo contrario a esta práctica y conceptualizándola como explotación reproductiva.

La gestación subrogada se relaciona con el colectivo LGBT debido a la apelación a la asimetría reproductiva como argumento a favor de esta práctica, siendo esta “la desigualdad en el derecho a la reproducción y, por tanto, en la posibilidad de tener hijos biológicos” (Saceda, 2016). Este concepto se basa en la idea de que las mujeres con capacidad de gestar cuentan con una ventaja sobre el resto de la población, ya que tienen garantizadas sus derechos reproductivos.

No obstante, no existe un consenso jurídico acerca de la existencia de un “derecho a la reproducción” originado por una supuesta asimetría en el acceso a la concepción de hijos o hijas biológicos.

Desde las posturas contrarias al alquiler de vientres, las preguntas en torno a las que se centra el debate jurídico giran en torno a las gestantes, cuestionando si este proceso es compatible con el derecho a la integridad física y moral de las mismas (Marrades Puig, 2017). Esto se basa, por una parte en los peligros inherentes al proceso de gestación y, por otra parte, en la renuncia al derecho de filiación desde el inicio del proceso, cuando el menor resultante del mismo es tan sólo un embrión. Estos argumentos suelen apoyarse, además, en la premisa de que durante la gestación se establece un vínculo entre la madre gestante y el feto. Se entiende, por tanto, que esto sitúa a la gestante en una posición de vulnerabilidad, en “un mero instrumento para la reproducción” (Cambra Badii et al., 2018), y, de la misma manera, el bebé resultante de este proceso se encuentra en la posición de un producto adquirido a través de un contrato.

2. OBJETIVOS

El objetivo general de la presente investigación es analizar la construcción discursiva del *issue* de la gestación subrogada hecha por el PSOE, Unidas Podemos, Ciudadanos y VOX, explorando como se aplica la noción de representación substantiva femenina en cada caso, así como la posición en la que se sitúa al movimiento feminista.

Para alcanzar este objetivo general, se desengrana en tres objetivos específicos:

- OE1: Analizar los marcos interpretativos contruidos por las cuatro formaciones partidarias propuestas en relación a los discursos sobre la gestación subrogada.
- OE2: Determinar qué entiende cada una de estas formaciones por representación sustantiva femenina o por intereses de las mujeres con relación a su discurso acerca de la gestación subrogada.
- OE3: Identificar la posición que se le otorga al movimiento feminista en los distintos marcos interpretativos establecidos.

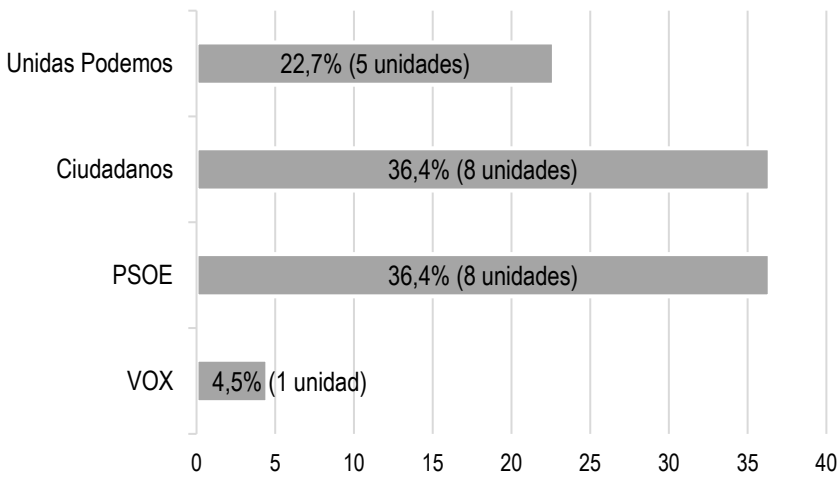
3. METODOLOGÍA

Este trabajo adopta como objeto de estudio al discurso emitido por los cuatro partidos políticos seleccionados –siendo estes los cuatro casos de estudio– y, para analizarlo, se establecen como unidades de análisis las intervenciones de los mismos en el Congreso de los Diputados durante las últimas legislaturas, las cuales aparecen recogidas en el Diario de Sesiones de esta institución.

Los cuatro casos son seleccionados por estar entre las cuatro fuerzas mayoritarias del Congreso de los Diputados en alguna de las tres legislaturas que comprenden la franja temporal analizada –2016 a 2022–.

De este grupo se excluye al Partido Popular dado su discurso difuso y poco claro en relación con la gestación subrogada (Esteban, 2017), así como por la ausencia de información relevante en su programa electoral. Tampoco establecen un posicionamiento oficial respecto a la temática en otros canales oficiales. De esta forma, no cumple ninguno de los criterios que sí se observan en los casos seleccionados.

GRÁFICO 1. Unidades de análisis



Fuente: elaboración propia

El diseño de la investigación viene guiado por los objetivos previamente descritos, operativizados en las siguientes preguntas de investigación:

- P1. ¿Cuál es la conceptualización de la gestación subrogada asumida por los actores analizados? ¿Cómo se define y problematiza esta cuestión para cada uno de los cuatro casos?
- P2. ¿Cómo articulan los actores analizados los intereses que intentan representar? ¿Qué papel juega el movimiento feminista en relación con los intereses de las mujeres?

La metodología es de carácter cualitativo, y se basa en la construcción de las siguientes dimensiones e indicadores:

TABLA 1. Dimensiones e indicadores

Problema	¿Qué se presenta como problema? ¿En qué medida el género es parte de esto?
	¿Quién tiene el problema?
	¿Cuál es la causa?
Solución	¿Qué acciones son necesarias y por qué?
	¿Quién debería hacer qué?
	¿Qué se observa como ideal/preferible?
Actores-Intereses	¿Se menciona al movimiento feminista? ¿Qué rol adopta?
	¿Cuáles son los intereses que este actor político representa en la producción discursiva? ¿Se hace referencia a los intereses de las mujeres? ¿Es esta directa?

Fuente: elaboración propia

Para implementar este diseño se acude al método comparado, motivo por el que nos centramos en las similitudes y diferencias en los discursos de los partidos analizados. La aplicación de las preguntas guía se ve guiada por dos técnicas:

Análisis crítico del discurso (Van Dijk, 1999)

Permite analizar el discurso como parte del contexto en el que se desenvuelve. Esto también marca el carácter interpretativo del análisis empírico, dado que se pretende atender no sólo al texto –lo explícito o evidente– sino también al metatexto –lo subliminal y subjetivo, lo que no puede entenderse sin interpretarse–.

Análisis de marcos interpretativos

Permite determinar la concepción o interpretación de un *issue* por parte de uno o varios actores. Esta es la técnica que guía la selección de dimensiones e indicadores, estos últimos entendidos como preguntas guía que permiten, por una parte, sistematizar la recogida e interpretación de la información obtenida a partir de las unidades de análisis y, por otra

parte, describir y analizar los marcos o *frames* propuestos por cada uno de los actores seleccionados.

4. RESULTADOS

4.1. PSOE: LA MERCANTILIZACIÓN DE LAS MUJERES

La agrupación socialista se posiciona como representante del movimiento feminista en el sistema de partidos. Por este motivo, su postura respecto de la gestación por sustitución se basa en el movimiento feminista:

“Señorías, hoy, gracias al movimiento feminista sabemos de las consecuencias nefastas para las mujeres que tendría la legalización de esta terrible práctica. En los últimos años son muchas las compañeras feministas que se han movilizado para explicar, por tierra, mar y aire, que los vientres de alquiler son una forma de explotación reproductiva de las mujeres (...).” (Comisión de Igualdad, 2020: 50-51)

La diagnosis propuesta por el PSOE descansa en la conceptualización del alquiler de vientres (Walker & van Zyl, 2015) como un problema de explotación reproductiva de mujeres pobres. Se defiende que las gestantes deben ver garantizado el derecho a la no mercantilización de su cuerpo y tener reconocidos sus derechos como madres.

Así, el PSOE relaciona esta práctica con otros tipos de explotación del cuerpo de las mujeres. Apelando a la idea de la defensa de la maternidad libre –conceptualizada como incompatible con la maternidad subrogada–, se llega a vincular el retroceso en esta temática con el de otros derechos sexuales y reproductivos:

“(...) en Estados Unidos (...) filian a los hijos en el quinto mes de embarazo, es decir, cuando todavía ni tan siquiera es una persona legalmente reconocida (...) si ustedes hacen eso, una de las cosas que estamos abriendo es la puerta a que las mujeres de este país pierdan los derechos conquistados en materia de aborto (...).” (Comisión de Igualdad, 2017: 37)

Se define pues como un problema de género, con las mujeres –las madres gestantes– como las principales afectadas junto con los y las menores implicados –cuyos derechos serían vulnerados al ser concebidos en medio de un proceso de mercantilización de la gestación–. La causa que

se señala es la conjunción del patriarcado y del neoliberalismo, cuya combinación sostiene la explotación reproductiva derivada de dicho proceso de mercantilización.

El PSOE presenta, además, un escenario de confrontación con Ciudadanos en cuanto a la representación sustantiva de las mujeres, señalando a la formación naranja como enemiga de los intereses de las mismas:

“(...) simplemente estamos en la defensa de los derechos de las mujeres, a las que, por cierto, Ciudadanos menciona más bien poco cuando habla de esta cuestión, exactamente a las madres que paren y engendran a esos bebés.” (Comisión de Igualdad, 2017: 30)

También se alude en su discurso a VOX, a quienes les reprochan que no encuadren el *issue* del alquiler de vientres como una violación de los derechos sexuales y reproductivos de las mujeres.

La definición del problema por parte del PSOE no es la situación legal en sí misma, sino los intentos de Ciudadanos y de los colectivos pro-regulación de cambiarla. La formación propone como solución la lucha contra las propuestas regulacionistas, las cuales, de llevarse a cabo, implicarían atentar contra los derechos de mujeres y menores.

4.2. UNIDAS PODEMOS: EXPLOTACIÓN REPRODUCTIVA Y DESIGUALDADES INTERSECCIONALES

La posición de Unidas Podemos respecto a la gestación subrogada parte de la conceptualización de la misma como un problema de explotación reproductiva.

La diagnosis de este partido construye el *issue* analizado como un problema de género, por el que los cuerpos de las mujeres son mercantilizados y vistos como bienes de consumo. También es un problema marcado por las relaciones económicas, dado que el neoliberalismo normaliza la compra y venta de la capacidad de gestar de las mujeres.

Esto repercute en la cosificación de mujeres de clase social baja, que pueden estar condicionadas por la necesidad económica para participar en procesos de alquiler de vientres. Esto evidencia cómo la discriminación de género intersecciona con otras, como la de clase, siendo esta una de las piedras angulares del discurso de Unidas Podemos.

“(…) mi organización se opone absolutamente a lo que entendemos que es explotación reproductiva y lo que entendemos que es una violencia machista y una violencia contra las mujeres, que tiene que ver con que también es necesario pensar en (...) por qué hay este mercantilismo y que hay que luchar contra la pobreza.” (Comisión de Igualdad, 2020: 50)

La conceptualización propuesta por la formación morada contempla a las mujeres como principales afectadas, además de a los y las menores implicados, para quienes apuesta por garantizar todos los derechos, manteniendo en el centro de su postura el interés superior del menor:

“Hay que tener en cuenta que una vez que se produce la filiación el niño y la niña tienen que tener garantizados todos los derechos.” (Comisión de Igualdad, 2018: 24)

Como solución, este partido apunta a la necesidad de mejorar las condiciones económicas de las mujeres vulnerables y, para ello, pone el foco en el Gobierno para animarle a aplicar medidas en las que se fomente un contexto en el que la precariedad de las mujeres no condicione su vida y sus decisiones.

En definitiva, puede decirse que la formación morada apela a la representación sustantiva de las mujeres y los bebés implicados en procesos de alquiler de vientres, los cuales se ven envueltos en una situación de mercantilización que atenta contra los derechos humanos y contra su propia integridad. Además, en el caso de las mujeres, se hace referencia al movimiento feminista en tanto se adopta el marco de la explotación reproductiva como una expresión de la violencia machista, si bien no se llega a nombrar de manera directa.

Los intereses de las mujeres se presentan como algo complejo e interseccional, por lo que Unidas Podemos presta especial atención a la representación sustantiva de las mujeres con menos recursos, afectadas por la discriminación de género, pero también por la de clase social.

4.3. CIUDADANOS: UNA CUESTIÓN DE LIBERTAD

La llegada de Ciudadanos al Congreso de los Diputados en enero de 2016 rompe con el marco interpretativo dominante en las instituciones españolas, que partía de un consenso tácito entre las principales formaciones políticas en el rechazo del alquiler de vientres. Ciudadanos

propone un nuevo marco, por el cual la gestación por sustitución pasa de ser considerada una forma de explotación contra las mujeres a ser considerada como una técnica de reproducción asistida (Lamm, 2012).

Esta diagnosis conceptualiza a la gestación subrogada como un problema de libertad, dado que la legislación vigente no permite a los padres y madres de intención acceder a una práctica que les permitiría cumplir ese deseo, además de impedir a las mujeres decidir libremente si desean o no donar su capacidad de gestación.

Las principales víctimas serían las familias formadas a través de la gestación subrogada, que son discriminadas legal y socialmente, con graves consecuencias para los y las menores:

“(...) no se debe tolerar es que ustedes falten al respeto a esos niños a los que vienen a llamar mercancía, porque esos niños luego van al colegio y después se nos llena la boca de hablar contra el bullying.” (Comisión de Igualdad, 2017: 23)

Además, son víctimas las mujeres, dado que no se les permite decidir sobre su propio cuerpo:

“Tampoco se debe tolerar que ataquen a esas mujeres llamándolas vientres. Las llaman vientres, las reducen a un vientre. Estas mujeres son mujeres libres.” (Comisión de Igualdad, 2017: 23)

Ciudadanos adopta una postura enraizada en el feminismo liberal, basada en la defensa del derecho de cada mujer a decidir sobre su propio cuerpo, y presentando la libertad como sinónimo de ausencia de prohibición o coacción por parte del Estado. La formación establece una idea de lo que significa ser madre, ya que propone que la filiación corresponda a los “padres y madres de intención”.

Pese a no mencionar directamente al movimiento feminista, Ciudadanos apela al feminismo liberal, asociando la lucha por los derechos de las mujeres, a la defensa de la gestación subrogada. También apela al colectivo LGTB, que sufriría la problemática de la asimetría reproductiva por la que las parejas de hombres no tendrían la capacidad de tener descendencia biológica (Saceda, 2016). Pero, sobre todo, Ciudadanos pone el foco en los derechos de los y las menores nacidos a través de la

gestación subrogada, quienes sufren discriminación social e inseguridad jurídica.

Si bien los intereses de las mujeres forman parte de la construcción discursiva de Ciudadanos, el movimiento feminista no forma una parte fundamental del mismo. La formación apela al feminismo de manera indirecta en numerosas ocasiones, pero tan sólo lo nombra directamente en una ocasión:

“Las mujeres feministas respetamos a las mujeres que toman decisiones con libertad, sin hacer daño a nadie y con garantías legales. No les imponemos nuestra voluntad (...).” (Comisión de Igualdad, 2017: 23)

4.4. VOX: DIGNIDAD DE LA MUJER Y COSIFICACIÓN DEL/DE LA MENOR

La postura de VOX ante la maternidad subrogada está marcada por una conceptualización de este fenómeno como explotación reproductiva y tráfico de personas:

“Señorías, en el siglo XXI se están comprando y vendiendo seres humanos. En el siglo XXI se está comercializando el cuerpo de la mujer y cosificando y considerando también como objeto de comercio a los niños. Se está explotando a la mujer para gestar hijos para otros a cambio de precio o, hipotéticamente, de forma altruista. Porque esto que se denomina gestación subrogada, que nosotros llamamos «vientres de alquiler», en el fondo en lo que consiste es en que se contratan los servicios de una mujer, que se encuentra en situación de pobreza extrema, vulnerable, a la que se somete y explota para que gaste un niño para aquellos que quieren obtenerlo a cualquier precio. Son objetivamente despreciadas como personas, considerando que la función maternal es algo también que se puede ofrecer y ser objeto de transacción económica.”(Comisión de Igualdad, 2020: 46)

VOX construye una diagnosis basada en la explotación de mujeres que se ven obligadas a participar en un proceso que mercantiliza su cuerpo y resulta en la compra-venta de bebés.

Las víctimas son las personas cuya capacidad de gestación es explotada, así como los y las menores traficados en este proceso. La formación no llega a ahondar en las causas que llevan a que esta práctica resulte en la vulneración de derechos, simplemente se apunta a que el alquiler de vientres mercantiliza el cuerpo humano. En línea con su postura general en lo

que respecta a la igualdad de género, omite establecer cualquier conexión entre los vientres de alquiler y las desigualdades de género estructurales.

Para luchar contra esta práctica, VOX propone al Gobierno prohibir la actividad de empresas mediadoras y prohibir el registro de menores nacidos por esta vía en España. Su posición antagónica con el Gobierno permite entender estas apelaciones como una manera de evidenciar la inacción del mismo en aquellas causas que dice defender.

En definitiva, se establece un marco interpretativo situado dentro del paradigma de la violencia contra la mujer. No obstante, no se llegan a señalar las causas estructurales de esta violencia, las cuales VOX niega (Alonso & Espinosa, 2022) y enmascara en un discurso centrado en la mercantilización del cuerpo humano o atentados contra la dignidad. Puede decirse que la violencia contra la mujer no es, para VOX, sinónimo de violencia de género.

También permite entender por qué VOX es el único partido político cuyo discurso no apela al feminismo de manera directa o indirecta. La ausencia de menciones al movimiento feminista es coherente con la postura general del partido que sitúa a este actor como parte del “*establishment*” político y responsable de imponer a la sociedad lo que denominan como un proyecto ideológico totalitario (Alonso & Espinosa, 2022).

6. CONCLUSIONES

6.1. PROBLEMATIZACIÓN DE LA GESTACIÓN SUBROGADA: LA CONSTRUCCIÓN DISCURSIVA DE UN MARCO INTERPRETATIVO

Este primer epígrafe tiene como objeto dar respuesta a la primera de las preguntas de investigación formuladas. Para eso, se establecen tres conceptualizaciones diferenciadas:

6.1.1. Explotación reproductiva y perspectiva de género

Esta conceptualización es compartida por el PSOE y por Unidas Podemos, y parte de la percepción de este fenómeno como una expresión de la violencia estructural causada por las relaciones de poder derivadas del patriarcado.

El Partido Socialista pone a la mujer en el centro de su discurso, con las relaciones de poder entre hombres y mujeres (Goertz & Mazur, 2008) como uno de los ejes de su conceptualización (Kantola & Lombardo, 2017). Unidas Podemos apela en mayor medida a la cuestión de clase, poniendo el foco en las condiciones materiales de las gestantes como uno de los principales componentes de su problematización de la gestación subrogada (Kantola & Lombardo, 2017).

El PSOE es la formación que otorga una mayor relevancia al movimiento feminista, al que establece como abanderado de los derechos de las mujeres y al que apela en diversas ocasiones para reforzar su discurso. Así, mientras que la introducción de la interseccionalidad enriquece la perspectiva de género en el marco propuesto por Unidas Podemos, la asociación del PSOE con el movimiento feminista refuerza la idea de representación sustantiva de la mujer y sus intereses.

6.1.2. Libertad individual y autonomía del cuerpo femenino

Ciudadanos asienta su conceptualización en la apelación a la libertad, entendida desde un punto de vista individualista –partiendo de la premisa de que cada mujer debe ser quien decide cómo, cuándo y para quién gestar– y negativo –es decir, se promueve la no injerencia del Estado en la toma de decisión de las mujeres sobre su capacidad reproductiva–.

Esta defensa del individualismo, mediada por el feminismo liberal (Reboiro del Río, 2018) da lugar a una construcción del problema que no incluye elementos propios de la perspectiva de género, obviando cómo las dinámicas de poder entre hombres y mujeres interseccionan con otras cuestiones como la orientación sexual o la clase social –si bien esta última cuestión es mencionada en algunas partes del discurso, no se le da un verdadero significado, sino que, más bien, es utilizada como arma ante Unidas Podemos y el PSOE–.

Ciudadanos presenta una diagnosis que, si bien permite situar y conceptualizar el problema de manera exitosa, y mantiene la coherencia con la prognosis –en la cual se establece una hoja de ruta para llegar a legalizar la gestación subrogada altruista–, no logra explicar de manera satisfactoria las causas de este problema.

6.1.3. Explotación reproductiva y dignidad de la persona

La apuesta por la prohibición del alquiler de vientres no sólo se conceptualiza a través de una mirada de género. Existen otros marcos interpretativos, como el esgrimido por VOX, que formulan el problema de la explotación reproductiva desde una perspectiva ético-religiosa, si bien la formación de derecha radical no llega a interpelar directamente a la religión. Esto es denominado por Álvarez-Benavides y Jiménez Aguilar (2021) como la secularización del argumentario religioso, dado que se trasladan argumentos tradicionalmente relacionados con el catolicismo hacia el ámbito secular.

El discurso esgrimido por este partido gira en torno a la dignidad humana. Esto se relaciona con la idea, procedente de la Iglesia Católica, de que no es digno concebir ni nacer fuera de las relaciones naturales entre el matrimonio de un hombre y una mujer.

Por otra parte, las ausencias del movimiento feminista y de la perspectiva de género dan como resultado un discurso que, si bien se muestra como muy radical y combativo en forma, no va acompañado de un diagnóstico en el que se cuestionen las verdaderas causas de la explotación reproductiva. Esto hace que la prognosis quede un poco coja, ya que no se contempla una solución que aborde las causas de la explotación reproductiva, por lo que se deja toda la responsabilidad en el ámbito legislativo.

6.2. REPRESENTACIÓN SUSTANTIVA E INTERESES DE LAS MUJERES: EL PAPEL DEL MOVIMIENTO FEMINISTA EN LOS DISCURSOS SOBRE LA GESTACIÓN SUBROGADA

Este segundo epígrafe tiene como objetivo dar respuesta a la segunda de las preguntas de investigación formuladas. Para ello, es necesario partir de que los cuatro marcos interpretativos expuestos dotan de significados diversos al concepto de intereses de las mujeres para la gestación subrogada.

En este sentido, el PSOE apela a la representación sustantiva de los intereses de las mujeres, los cuales son interpretados como aquellos señalados y puestos en valor por el movimiento feminista. Puede decirse que el PSOE adopta los intereses feministas como interés femeninos (Celis,

2008), dotando así a este concepto de un significado concreto y entrecruzado con la perspectiva de género (Goertz & Mazur, 2008).

En cuanto a Unidas Podemos, esta formación representa –y construye– los intereses de las mujeres de una manera ligeramente diferente. Si bien aplica una mirada de género en su marco discursivo, la formación violeta no da tanto protagonismo al movimiento feminista, y tampoco establece una simbiosis entre los intereses feministas y los intereses de las mujeres. En cambio, da un gran peso a la intersección entre las dinámicas de género y las de clase social (Verloo, 2007), por lo que puede decirse que Unidas Podemos representa, en específico, los intereses de las mujeres pobres.

La aplicación de la perspectiva de género en la construcción de los intereses femeninos puede verse en los casos del PSOE y Unidas Podemos, pero no es así para Ciudadanos y VOX. Ambas formaciones comparten marcos interpretativos diferenciados, pero conciben los intereses de las mujeres en relación a la gestación subrogada a partir de un mismo concepto: la maternidad.

Ciudadanos construye los intereses femeninos a partir de los dos grupos de mujeres que presenta como víctimas. Así, la formación naranja ejerce la representación sustantiva de las mujeres al dar voz, por una parte, a aquellas que no tienen acceso a emplear como técnica de reproducción asistida la gestación por sustitución y, por otra parte, a las posibles gestantes que ven limitada la autonomía sobre su propio cuerpo.

En cuanto a VOX, esta formación presenta a la explotación reproductiva como una vulneración de la dignidad humana, en tanto mercantiliza el cuerpo de las madres gestantes y de los bebés resultantes de este proceso. La formación verde concibe los intereses de la mujer en relación con la maternidad –que le pertenece a la mujer que gesta y pare–, y los representa mostrando su rechazo a la mercantilización de los cuerpos de las mujeres y de la función maternal.

8. REFERENCIAS

- Alonso, A., & Espinosa, J. (2022). Igualdad de género y derecha populista radical en España: Ideología, agendas e influencia política. En A. Alonso & M. Lois (Eds.), *Género y política. Nuevas líneas de análisis ante la cuarta ola feminista*. Tirant lo Blanch
- Álvarez Benavides, A., & Jiménez Aguilar, F. (2021). La contraprogramación cultural de Vox: secularización, género y antifeminismo. *Política y Sociedad*, 58(2). <https://doi.org/10.5209/poso.74486>
- Álvarez Plata, C., Olavarria, M. E., & Parisi, R. (2017). Repensando el feminismo: el debate de la gestación subrogada en México, España e Italia. *Dada Rivista Di Antropologia Post-Globale*, 2
- Bacchi, C., & Eveline, J. (2010). *Mainstreaming Politics: Gendering Practices and Feminist Theory*. University of Adelaide Press. <https://doi.org/10.1017/UPO9780980672381>
- Cambra Badii, I. C., Mastandrea, P. B., & Paragis, M. P. (2018). El mandato del nacimiento. Cuestiones bioéticas y biopolíticas en la serie *El cuento de la criada*. *Revista de Medicina y Cine*, 14(3), 181–191
- Celis, K. (2008). Studying women’s substantive representation in legislatures: When representative acts, contexts and women’s interests become important. *Representation*, 44(2), 111–123. <https://doi.org/10.1080/00344890802079516>
- Ciudadanos. (2019). Programa electoral Elecciones generales 2019-N. <https://bit.ly/3oZzlsx>
- Comisión de Igualdad. (2017). Diario de Sesiones Del Congreso de Los Diputados, 394, 21–40.
- Comisión de Igualdad. (2020). Diario de Sesiones Del Congreso de Los Diputados, 233, 46–52.
- Dery, D. (2000). Agenda Setting and Problem Definition. *Policy Studies*, 21(1), 37–47. <https://doi.org/10.1080/014428700114008>
- Diamond, I., & Hartsock, N. (1981). Beyond Interests in Politics: A Comment on Virginia Sapiro’s “When Are Interests Interesting? The Problem of Political Representation of Women.” *American Political Science Review*, 75(3), 717–721. <https://doi.org/10.2307/1960963>
- El PSOE aclara a Compromís que “nunca” aceptará legalizar la gestación subrogada en España (11 de agosto de 2020). Europa Press. <https://bit.ly/3LuV6YO>
- Goertz, G., & Mazur, A. G. (2008). *Politics, gender and concepts: theory and methodology* (C. U. Press, Ed.).
- Kantola, J., & Lombardo, E. (2017). Feminist political analysis: Exploring strengths, hegemonies and limitations. *Feminist Theory*, 18(3), 323–341. <https://doi.org/10.1177/1464700117721882>

- Lamm, E. (2012). *Gestación por sustitución: Ni maternidad subrogada ni alquiler de vientres*. Edicions Universitat Barcelona.
- López López, M. T., de Montalvo Jääskeläinen, F., Alonso Bedate, C., Bellver Capella, V., Cadena Serrano, F., de los Reyes López, M., Fernández Muñiz, P. F., Jouve de la Barreda, N., López Moratalla, N., Nombela Cano, C., Romeo Casabona, C. M., & Ruiz-Calderón, S. (2018). Informe del Comité de Bioética de España sobre los aspectos éticos y jurídicos de la maternidad subrogada.
- López Rodríguez, S. (2011). ¿Cuáles son los marcos interpretativos de la violencia de género en España? Un análisis constructivista. *Revista Española de Ciencia Política*, 25, 11–30.
- M. Mateo, L. (17 de agosto de 2017). La gestación subrogada tensa el PP. *El Mundo*. <https://bit.ly/3LpaWDY>
- Marrades Puig, A. (2017). La gestación subrogada en el marco de la Constitución Española: una cuestión de derechos. *Estudios de Deusto*, 65(1), 219–241.
- Philips, A. (1998). Democracy and representation: Or, why should it matter who our representatives are? En *Feminism and Politics*, 224–240. Oxford University Press.
- Podemos. (2018). Posición política de Podemos sobre la explotación reproductiva de las mujeres. <https://bit.ly/44IHYY>
- Reboiro del Río, U. (2018). Produtos da intersección entre o patriarcado eo neoliberalismo: os ventres de aluguer. <https://bit.ly/3VjuWMZ>
- ReL. (19 de noviembre de 2020). Vox plantea en el Congreso medidas contra el vientre de alquiler: los otros grupos las rechazan. *Religión En Libertad*. <https://bit.ly/3VqmqvB>
- Saceda, L. R. (2016). Asimetría Reproductiva: Controversias Entre El Derecho a La Reproducción Y La Gestación Subrogada. *Anuario Facultad de Derecho - Universidad de Alcalá IX*, 49–68
- Spector, M., & Kitsuse, J. I. (1977). *Constructing Social Problems*. Benjamin-Cummings Publishing Company
- Van Dijk, T. A. (1999). El análisis crítico del discurso. *Anthropos*, 186, 23–36
- Verloo, M. (2007). Multiple meanings of gender equality. A critical frame analysis of gender policies in Europe. Central European University Press
- Walker, R., & van Zyl, L. (2015). Surrogate Motherhood and Abortion for Fetal Abnormality. *Bioethics*, 29(8), 529–535. <https://doi.org/10.1111/bioe.12157>
- Weldon, L. S. (2002). Beyond bodies: Institutional sources of representation for women in democratic policymaking. *The Journal of Politics*, 64(4), 1153–1174
- VOX (2021). *Agenda España*. <https://bit.ly/3Hu5iiG>

CIBERFEMINISMOS Y HACKFEMINISMOS FRENTE A LAS CIBERVIOLENCIAS

LOLA MARTÍNEZ-POZO
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

Las desigualdades estructurales, las discriminaciones y las violencias por razón de género, sexualidad, raza, clase, edad, capacidad, migraciones, corporalidad, etc., se trasladan, a través de las tecnologías de la información y comunicación, a los entornos digitales. Por ello, en los contextos socioculturales mediatizados por las tecnologías digitales las violencias machistas, lgtbiqu-fóbicas, racistas y diverso-fóbicas se expanden y amplifican en nuestros entornos on-line.

Frente a ello, el presente capítulo cuenta con un doble objetivo, por un lado se dirige a indagar en las realidades y comportamientos digitales que implican ciberviolencias para identificarlas y detectarlas, y por otro lado, este trabajo recoge y analiza diferentes estrategias ciberfeministas y hackfeministas de autodefensa digital feminista y autonomía tecnológica orientadas a mitigar las violencias digitales.

Para ello, en primer lugar desarrollo una revisión de las diferentes aproximaciones feministas a las tecnologías con objeto de contextualizar la emergencia y desarrollo de los ciberfeminismos y los hackfeminismos.

A continuación, se detallan los objetivos que orientan este trabajo y se explicita la metodología cualitativa desarrollada para la consecución de los mimos.

Posteriormente, se abordan las problemáticas presentes en las tecnologías digitales en relación a las ciberviolencias, detallando los agentes que ejercen violencia digital, las tipologías y clasificaciones de las violencias on-line y sus impactos.

Seguidamente, en el marco de los activismos feministas en red, se comparten iniciativas y proyectos ciberfeministas y hackeministas que desarrollan estrategias, mecanismos y herramientas de autodefensa digital y de autonomía tecnológica para visibilizar y contrarrestar las violencias digitales.

Por último, se concluye con una reflexión crítica donde se subrayan los aportes de este trabajo y las contribuciones de los ciberfeminismos y hackfeminismos para contrarrestar las ciberviolencias y, con ello, para intervenir y subvertir la tecnopolítica y cibercultura dominante desde perspectivas y prácticas feministas.

1.1. FEMINISMOS DE LAS TECNOLOGÍAS

Las perspectivas feministas de las tecnologías se ubican en las críticas feministas de la tecnociencia, las cuales se iniciaron en la década de los setenta subrayando la construcción articulada entre ciencia, tecnología y género. De este modo, las críticas feministas han identificado cómo las ideologías y desigualdades de género permean la construcción de los ámbitos científicos y tecnológicos, reproduciendo roles, relaciones, prácticas y estereotipos de género (González y Fernández, 2016).

Por lo que, las aproximaciones feministas a las tecnologías se vinculan con los debates feministas sobre la tecnociencia dirigidos a visibilizar, denunciar y transformar el androcentrismo y el sexismo imperante en los escenarios científicos y tecnológicos que implica la exclusión, invisibilización y sub-representación de las mujeres (Code, 1991; Grint & Gill, 1995; Haraway, 1988, 1995, 1997; Harding, 1991, 1996; Keller, 1991; Rose, 1994; Schiebinger, 1993; Wajcman, 1991).

Las críticas feministas a las tecnologías se inician en los años setenta en el contexto geopolítico de Estados Unidos y con posterioridad contarán con un carácter transnacional. De este modo, los análisis feministas de las tecnologías están presentes en las diversas corrientes feministas como el feminismo liberal, el feminismo radical cultural, el feminismo socialista, el ecofeminismo, el ciberfeminismo, el tecnofeminismo, los feminismos queer y los feminismos decoloniales (Vergés, 2013).

En la década de los setenta, las pioneras aproximaciones feministas liberales a las tecnologías visibilizaron la masculinización de los ámbitos tecnológicos y se enfocaron en el acceso de las mujeres, no obstante, dichas críticas feministas no cuestionaron los sesgos de género y mantenían una comprensión neutral de las tecnologías (Wajcman, 2009; Perdomo, 2016). Por ello, se centraron en analizar la socialización y educación diferencial de género, las desigualdades estructurales de acceso y participación de las mujeres y en desarrollar estrategias institucionales, educativas y políticas para su inclusión (Vergés, 2013).

De manera paralela, las críticas feministas radicales culturales, las perspectivas feministas socialistas y ecofeministas (Merchand, 1980; Mies y Shiva, 1993), aunque diversas entre sí, coinciden en incluir la perspectiva de género en el análisis de las tecnologías y los escenarios tecnológicos, destacando el sexismo, el androcentrismo y la vinculación mutuamente constituyente entre género y tecnología.

Las aproximaciones feministas socialistas (Cockburn, 1983) desarrollaron estudios sobre las tecnologías vinculando las categorías y construcciones sociales de clase y género. De este modo abordaron los escenarios tecnológicos a partir de la división sexual del trabajo como ámbitos de dominación patriarcal y masculina. Asimismo, realizaron análisis centrados en la incidencia de las transformaciones tecnológicas en los empleos tecnológicos feminizados y sus condiciones laborales (Vergés, 2013). Por último, abordaron la configuración social de la relación de las mujeres con las tecnologías socioculturalmente consideradas como domésticas (Oakley, 1974; Schwartz, 1983).

Por su parte, las perspectivas feministas radicales-culturales, también enfatizaron su rechazo a las tecnologías y los ámbitos tecnológicos por considerarlas masculinas e inherentemente patriarcales. Desde los feminismos radicales-culturales las investigaciones sobre género y tecnología se centraron en las tecnologías estéticas, reproductivas y genéticas y en la dominación y explotación de los cuerpos y sexualidades de las mujeres (Vergés, 2013).

No obstante, en acuerdo con Judy Wajcman (2004) a partir de los años noventa las aproximaciones feministas a las tecnologías adquieren

mayor relevancia y consolidación. Se produce una transformación radical de los paradigmas feministas que pasan del rechazo a la tecnologías a destacar el potencial transformador de las mismas (Wajcman, 2009).

Dicha mutación en las posiciones feministas sobre las tecnologías está estrechamente relacionada con el trabajo de Donna Haraway (1995), el cual se constituyen como un hito para desarrollar nuevos análisis y prácticas políticas orientadas a la deconstrucción de la tecnociencia y a la reapropiación crítica de la tecnología.

1.1.1. Situando los ciberfeminismos y sus revisiones críticas

A partir de la era digital, en la década de los noventa, con la aparición de Internet, las tecnologías de la información y de la comunicación y el surgimiento de movimientos artísticos y políticos en la red emergen los ciberfeminismos. Algunos referentes son las *VNS Matrix*, *Old Boys Network*, *Net-art*, la *I Internacional Ciberfeminista de Documenta X* y la publicación de *Ceros+Unos* de Sadie Plant (1997).

Tomando en consideración los análisis de Nuria Vergés (2013) y Montserrat Boix (2015) podemos distinguir dos olas en el marco de los ciberfeminismos.

En la primera ola ciberfeminista, las teorías, debates y prácticas políticas y artísticas en la red contaban con posturas esencialistas y de marcado carácter tecnofílico. Los ciberfeminismos de la primera ola establecían una vinculación esencialista entre los rasgos de las mujeres y las características de las tecnologías a la par que mantenía una comprensión neutral de las mismas en relación al género y se orientaban a prácticas en la red dirigidas a la deconstrucción del género (Plant, 1997).

No obstante, en una segunda ola, los ciberfeminismos contemplan la vinculación social y mutuamente constituyente entre género y tecnología desarrollando análisis y prácticas que permiten superar el esencialismo sexual y el determinismo tecnológico junto con políticas en la red orientadas al cuestionamiento y transformación de los modelos dominantes de género (Fernández, Wilding y Wright, 2003). De esta forma, desde los ciberfeminismos de la segunda ola se propone la transformación tanto de la tecnología como del género (Vergés, Hache y Cruells,

2010) y desde las prácticas ciberfeministas que se desarrollan en la cultura red se generan formas alternativas de conectividad y colectividad orientadas a deconstruir las divisiones sociales entre producción/reproducción y entre público/privado, así como las identidades normativas (Zafra, 2011).

En la actualidad, los ciberfeminismos se configuran por múltiples y heterogéneas luchas feministas en la red autónomas e interconectadas entre sí (Boix, 2015; De Miguel y Boix, 2013) conformando una pluralidad de discursos y prácticas políticas.

Por su parte, los tecnofeminismos aparecen como corrientes críticas orientadas a cuestionar las posiciones esencialistas y tecnofílicas de la primera ola ciberfeminista. Los tecnofeminismos vinculan los feminismos con los estudios socio-constructivistas en su aproximación a los ámbitos tecnológicos (Gill, 2005) y enfatizan el carácter no neutral de las tecnologías, conformándose por una relación de co-producción entre género y tecnologías donde persisten las desigualdades a la par que emergen nuevas relaciones de poder, por ello desde los tecnofeminismos se propone la transformación crítica de los escenarios tecnológicos (Wajcman, 2004, 2007).

Por otro lado, las aproximaciones feministas queer a las tecnologías han supuesto una ampliación y revisión crítica de las teóricas, discursos y prácticas ciberfeministas al incluir la sexualidad, la heteronormatividad y las identidades no binarias en relación con lo tecnológico (Lansdtröm, 2007). Algunos de los ámbitos desarrollados por los feminismos queer de las tecnologías son: la visibilización, empleo y desarrollo de tecnologías digitales y biotecnologías por parte de subjetividades y comunidades no binarias o no heterosexuales; la identidad y auto-representación on-line; la construcción de redes, espacios y comunidades virtuales; así como, la modificación de prácticas erótico-sexuales a través de las tecnologías (Alexander, 2002; Bryson, 2004; Carlson, 2001; Heinz, Gu, Inuzuka y Zender, 2002; Nip, 2004; O'riordan y Philips, 2007; Stone, 1991, 1995; Wakeford, 2000, 2002; Wolmark, 1999; Woodland, 2000). De este modo, desde los feminismos queer se superan los análisis y prácticas tecnológicas ciberfeministas centradas en el género, e incluyen la

sexualidad como otro ámbito mutuamente constituyente en relación a las tecnologías (Lansdtröm, 2007).

Por último, las aportaciones críticas de los feminismos decoloniales han supuesto una gran contribución tanto a las teorías y prácticas ciberfeministas, como a los feminismos de las tecnologías, debido a que desde dichas aproximaciones se ha incluido la interseccionalidad en los análisis y prácticas tecnológicas, tomando en consideración las múltiples categorizaciones sociales como el género, la sexualidad, la clase, la raza, así como los diversos ejes de poder y opresión como el capitalismo, el machismo, la cisheteronormatividad y el colonialismo. Desde los feminismos decoloniales se ha visibilizado y cuestionado, por un lado, el racismo imperante en los ámbitos tecnológicos y, por otro lado, se ha evidenciado y deconstruido el etnocentrismo predominante en los feminismos occidentales sobre las tecnologías (Kvasny, 2006; Daniels, 2009b; Fernández, 2003; Gajjala, 1999; Tapia, 2015; Wright, 2002). De esta forma, remarcan la articulación entre género, raza y tecnología, así como las diferencias geopolíticas entre mujeres en relación a lo tecnológico (Daniels, 2009a; Galpin, 2002; Leggon, 2006; Nakamura, 2002; Philip, 2012; Wrigth, 2005).

1.1.2. Hackfeminismos: articulaciones con la cultura hacker

Los hackfeminismos se corresponden con discursos y prácticas que se vinculan críticamente con la cultura hacker y con los movimientos de software libre, open source y hardware libre.

La noción de hacker aparece en 1955, vinculada a un grupo de programadorxs del Instituto de Tecnologías de Massachuset (Himanen, 2004), como la ruptura de un sistema de seguridad, posteriormente, el término hacker se ha ido masificando y popularizando con el acceso a Internet y el desarrollo de los sistemas computacionales (Wolf, 2016). Décadas posteriores, a lo largo de los años setenta y ochenta se consolida la ética y cultura hacker en contraposición a la privatización y comercialización de la tecnología (Soria, 2016).

De forma paralela y estrechamente vinculado con la ética hacker, en la década de los setenta emerge el movimiento de software libre, desde el

cual se plantea que el código fuente del software sea abierto para estudiar, modificar, ejecutar, compartir y distribuir, todo ello desde propuestas del conocimiento colaborativo y la cultura libre (Stallman, 2004). De igual forma, en los años noventa, se inician proyectos orientados a la producción anticapitalista de las tecnologías que fomentan la autonomía tecnológica frente al control de las corporaciones y la obsolescencia programada. Por ello, desde el hardware libre se propone que el diseño de nuestras tecnologías sea abierto para su fabricación, modificación o réplica (Cabañez, 2016). De esta manera, en la década de los noventa y a inicios de los dos mil aparecen espacios como hacklabs o hackerspaces para experimentar con software y hardware libre (Maxigas, 2012).

Actualmente, desde los hackfeminismos, la cultura hacker, open source, el software libre y el hardware libre pueden ser aliados para las luchas feministas. De esta forma, se pueden constituir como mecanismos orientados a la privacidad y seguridad digital frente a las ciberviolencias (De Araujo, 2018; Tejidos Hackfeministas, 2014) y, también, como herramientas para la autonomía digital feminista para hacer frente a la dependencia, el control, la invasión, la vigilancia y la censura de las industrias tecnológicas (Briones 2016; Soria, 2016, 2017).

No obstante, la articulación entre los feminismos y lo hacker no ha estado exenta de fricciones críticas, debido a que la política que orienta dichos escenarios no incluye la crítica feminista (Tejidos hackfeministas, 2014).

En este sentido, numerosas autoras destacan como la filosofía y política que orienta dichos espacios en torno a la construcción colectiva, horizontal y participativa no incorpora a las mujeres, además se producen dificultades y desigualdades en el acceso y permanencia en tales escenarios, junto con una invisibilización y sub-representación (Adam, 2003; Engler, 2007; Ortman, 2016; Salas, 2006; Schenerock, 2014). Frente a dicha exclusión, invisibilización y sub-representación algunas investigaciones feministas se orientan a visibilizar a las mujeres pioneras en los ámbitos hacker mediante la reconstrucción de genealogías feministas (Boix, 2006; Engler, 2007, Schenerok, 2014; Vergés, Hache y Cruells, 2014).

Asimismo y en acuerdo con Toupin (2014), junto a las mujeres, las diversidades de género, sexuales, corporales, las personas racializadas, migrantes y con diversidad funcional, etc., también se hayan excluidas, invisibilizadas y sub-representadas en los ámbitos hacker, del software libre y del hardware libre, por lo que la cultura, ética y espacios hacker prosigue identificándose con la figura del hombre blanco, cisgénero y heterosexual.

Por ello, feministas, mujeres, diversidades y disidencias han desarrollado mecanismos de (auto)inclusión en dichos espacios o se han organizarse colectivamente de forma autónoma para construir sus propios espacios, experimentar y desarrollar tecnologías libres y, con ello, subvertir la tecnocultura dominante desde perspectivas feministas (Toupin, 2013, 2014).

2. OBJETIVOS

Como se introduce al inicio de estas páginas el objetivo de este capítulo cuenta con una doble dimensión, por un lado, identificar y detectar las múltiples manifestaciones de las ciberviolencias, y por otro lado, analizar y visibilizar estrategias ciberfeministas y hackfeministas que se orientan a contrarrestarlas.

En relación al primer objetivo, identificar y detectar las violencias mediatizadas por las tecnologías de la información y la comunicación en los espacios digitales, en este trabajo se desarrolla un análisis de los diferentes agentes que ejercen ciberviolencias, se indaga en los comportamientos digitales que implican violencias abordando su tipología y clasificación y se recogen los efectos e impactos derivados de las mismas.

Por otro lado, con respecto al segundo objetivo, analizar y visibilizar estrategias ciberfeministas y hackfeministas orientadas a contrarrestar las violencias on-line, en este capítulo, en primer lugar se desarrolla un análisis sobre las diferentes corrientes feministas de las tecnologías con objeto de contextualizar el surgimiento y desarrollo de los ciberfeminismos y hackfeminismos para, a continuación abordar y analizar diferentes iniciativas feministas en red, tanto ciberfeministas como hackfeministas, que tienen como objetivo desarrollar estrategias de autodefensa

digital y de autonomía digital para responder y mitigar las ciberviolencias y construir una Internet feminista y espacios digitales seguros.

3. METODOLOGÍA

Para la consecución de los anteriores objetivos de investigación, este trabajo está permeado por las epistemologías y metodologías feministas, queer y decoloniales que cuestionan las formas dominantes de hacer ciencia e investigación social visibilizando y contrarrestando los sesgos androcéntricos, sexistas, cisheternormativos y coloniales, así como la exclusión epistemológica de sujetos subalternos en la producción de conocimiento científico. De esta forma, este trabajo recoge las aportaciones epistemológicas y metodológicas críticas dirigidas al cuestionamiento del paradigma científico, la ruptura con la distinción entre sujeto y objeto de investigación, la disolución de las relaciones de poder y la inclusión de la subjetividad y la reflexividad (Berná, 2011; Biglia, 2015; Blázquez, 2012; bellhooks et ál., 2004; Browne y Nash, 2010; Curiel, 2007, 2018; Espinosa, 2014; Espinosa, Gómez y Ochoa 2014; Gamson, 2003; Haraway, 1995, 1999, 2004; Harding, 1987, 1991, 1996, 1998; Halberstam, 2018; Lugones, 2010; Manning, 2009; Masson, 2018).

En el marco de las metodologías feministas, decoloniales y queer, desarrollo una etnografía feminista como método de investigación social característico de la Antropología feminista que permite la aproximación e inmersión en la realidad social desde la politización feminista de la investigación social (Castañeda, 2006, 2012; Del Valle, 2000, 2006; Gregorio, 2006, 2014, 2017, 2018, 2019; Gregorio y Castañeda, 2012; Lagarde, 2002; Lamas, 1986; Méndez, 2007; Stolcke, 1996).

Concretando en la etnografía feminista desarrollada, la aproximación a las organizaciones, colectivos y proyectos cyberfeministas y hackfeministas que activan estrategias y herramientas frente a las ciberviolencias ha sido mediante la etnografía digital. En este sentido, las tecnologías y espacios digitales han generado nuevas formas de investigación social implicando numerosos retos y debates epistemológicos y metodológicos que han supuesto la reformulación y reconceptualización del método y técnicas etnográficas (Ardèvol et ál., 2003; Beddows, 2008; Estrella,

2011; Hine, 2000, 2005 y 2015; Mosquera, 2008; Poynter, 2010;). De este modo, la etnografía digital se define como la inmersión y participación continuada de la etnógrafa en los entornos y plataformas digitales (Hine, 2005).

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. CIBERVIOLENCIAS

En acuerdo con Remedios Zafra (2011) las desigualdades, discriminaciones y normatividades identitarias y corporales persisten en la cultura-red a la par que se están generando nuevas relaciones de poder y violencias.

De este modo, la continuidad en los ámbitos on-line de las ideologías, estereotipos, prejuicios, desigualdades y discriminaciones por razón de género, clase, raza, sexualidad, edad, diversidad corporal y funcional, migraciones, etc., presentes en nuestra sociedad, supone una potenciación, expansión y amplificación de las violencias digitales machistas, lgtbiqua-fóbicas, racistas y diverso fóbicas.

Los principales agentes que ejercen violencias digitales son lxs agresorxs colectivos o individuales categorizados bajo la figura de machitrol, las corporaciones tecnológicas y las entidades gubernamentales y autoridades (Goldsman y Nathansonh, 2017).

De este modo, las ciberviolencias ejercidas desde la figura de machitrol se dirigen colectivamente o individualmente a mujeres, diversidades y disidencias, al igual que a personas y colectivos que se dedican visible y activamente a trabajar por la transformación social en la red (Goldsman y Nathansonh, 2017).

Igualmente, las corporaciones industriales tecnológicas también se erigen como agentes de violencias digitales a través de sus estrategias de negocio relacionadas con la recolección y mercantilización masiva de datos, la Big Data, así como con la invasión en nuestra privacidad y seguridad digital (Goldsman y Nathansonh, 2017).

Por su parte, las autoridades y entidades gubernamentales ejercen ciberviolencias mediante estrategias de control, invasión y vigilancia digital,

en gran parte en coalición con las corporaciones tecnológicas (Goldman y Nathansonh, 2017).

En cuanto a las ciberviolencias y su clasificación, tomando en consideración las tipologías de agresiones abordadas por Luchadoras (2017) distinguimos entre trece tipos de ataques que pueden sucederse de forma interrelacionada y paralela entre sí: acceso no autorizado y control de acceso; control y manipulación de la información; suplantación y robo de identidad; monitoreo y acecho; expresiones discriminatorias; acoso; amenazas; difusión de información personal sin consentimiento; extorsión; desprestigio; abuso y explotación sexual; afectaciones a canales de expresión y omisiones por parte de actores con poder regulatorio.

Otra tipología de las violencias en línea es la elaborada por Internet Governance Forum (2015) y recogida en el informe “Las violencias de género en línea” (Serra, 2019), la cual distingue entre las siguientes categorizaciones: violación de la privacidad, vigilancia y monitoreo, daño a la reputación y a la credibilidad, acoso on-line, amenazas directas y violencia y ataques dirigidos a comunidades.

De este modo, el panorama de las ciberviolencias es muy amplio e integra: agresiones hacia la integridad física, mental y emocional como rumores, ataques y amenazas, insultos, mensajes y contenidos para humillar y avergonzar; suplantación y/o robo de la identidad digital; ataques tecnológicos como crakeo de cuentas, programas espías, ataques a servidores o a sitios web y perfiles feministas; monitoreo, seguimiento de la navegación y control en redes sociales; censura digital; *mansplaining*; *flaming*; *doxing*; *grooming*; reclutamiento con fines de explotación sexual; *gaslighting*; *swatting*; *slut-shaming*; *fat-shaming*; chantaje y extorsión, sextorsión, *sexpreading* y pornografía no consentida; *ciberbullying* o ciberacoso, etc. (Donestch, 2018; Luchadoras, 2017; Serra, 2019; Vergés, 2017).

Profundizando en algunas de las violencias digitales recogidas anteriormente, *mansplaining* se corresponde con un tipo de comportamiento que puede darse dentro o fuera de la red y que implica que una persona privilegiada explica su situación de opresión a personas en condición de desigualdad o discriminación en un contexto de relaciones de poder. Por

su parte, *flaming* es un ataque orientado a establecer una posición de superioridad mediante el envío de mensajes hostiles, a veces insultantes, que tiene como objetivo final la exclusión de los espacios on-line. Respecto al *doxing*, éste es un ataque que consiste en la obtención de información privada y personal, en ocasiones por medios ilegales, para publicarla sin el consentimiento de la persona afectada generando un ambiente de amenazas e intimidación. En relación al *gaslighting*, es una agresión que implica una manipulación de la percepción personal con la intención de hacer dudar a la persona de su propia realidad. Por otro lado, *swatting* es un ataque que busca interferir en la vida privada y cotidiana e implica generar una falsa situación de violencia tomando a la persona afectada como un potencial peligro o protagonista de falsas conductas ilegales. En referencia al *grooming*, este es un tipo de ciberacoso dirigido a niñas y adolescentes mediante el establecimiento de una relación de confianza online por parte de una persona mayor de edad con la intencionalidad de abuso sexual, explotación sexual o tráfico de personas. Por su parte, *slut-shaming* y *fat-shaming* se constituyen como ataques basados en insultos, en prácticas para avergonzar y en minar la autoestima por comportamientos sexuales o por condición corporal, respectivamente. Igualmente, otros ataques basados en la extorsión y el chantaje serían la pornografía no consentida que consiste en la divulgación de material erótico sexual sin la autorización de la persona implicada y con la intención de intimidar y humillar o sextorsión que consiste en la amenaza y chantaje de publicar material privado, erótico o sexual (Vergés, 2017).

Por otro lado, los impactos y daños generados por las diversas manifestaciones de las ciberviolencias abordadas indican en los ámbitos físico, psicológico, emocional, así como educativo, laboral, social, cultural y activista, afectando gravemente a la libertad de expresión y participación en los escenarios on-line.

De este modo, tomando en consideración el informe de la Asociación para el Progreso de las Comunicaciones realizado en 2017 (Serra, 2019) distinguimos entre los siguientes impactos: daños psicológicos, como depresión, ansiedad y miedo; aislamiento social; limitación de la movilidad on-line y off-line; autocensura; y pérdidas económicas provocadas

por despidos, pérdida de ingresos o dificultades para encontrar un empleo debido al estigma.

Asimismo, el informe de Luchadoras (2017) distingue entre tres grupos de impactos derivados de las ciberviolencias: daños físicos, como dolores de cabeza, espalda, estómago, náuseas, exceso o falta de apetito, tensión corporal, sudoración o autolesión; daños emocionales, relacionados con la impotencia, angustia, afectación nerviosa, estrés, enojo, ansiedad, paranoia, miedo o depresión; y otros daños relativos a la inseguridad generalizada, sensación de vigilancia constante, restricción de la movilidad, autocensura o abandono de las tecnologías.

Igualmente, las violencias en los entornos digitales implican la vulneración de ciertos derechos fundamentales como los derechos a la privacidad y seguridad, a la intimidad, a la integridad personal, al acceso de información, a la movilidad, a la participación y a la libertad de expresión (Luchadoras, 2017; Serra, 2019).

No obstante, las tecnologías digitales y la cultura-red como escenarios donde se expanden, mediatizan, facilitan y amplifican las ciberviolencias cuentan con una importante contrapartida y es que en el marco de los activismos feministas en red, desde iniciativas, proyectos y colectivos ciberfeministas y hackeministas se desarrollan mecanismos y herramientas de autodefensa digital y de autonomía tecnológica para visibilizar y contrarrestar las violencias digitales.

4.2. AUTODEFENSA DIGITAL FEMINISTA FRENTE A LAS CIBERVIOLENCIAS DESDE LOS CIBERFEMINISMOS

Desde los ciberfeminismos y los feminismos en red se activan y desarrollan diversas estrategias relacionadas con la autodefensa digital feminista frente a las ciberviolencias, por ello desde la etnografía digital me he aproximado a diferentes proyectos como *Dominemos las Tecnologías (Take back the tech)*, *Coding Rigths*, *Ciberseguras*, *Digital Right Fundation*, *#Akellarreciberfeminista*, *Hack*blossom*, *Vita-Activa*, *GenderIT.org*, *Gendering Surveillance*, *Luchadoras* y *Gendersec*.

Tales proyectos desarrollan iniciativas de autodefensa digital feminista mediante herramientas de documentación, mapeo y visibilización de las

violencias on-line, la creación de redes de apoyo, así como a través de estrategias de ciberseguridad feminista y mecanismos para la construcción de espacios digitales y una Internet segura y feminista.

*Dominemos las tecnologías*² se inicia en 2006 como un proyecto impulsado por la Asociación para el Progreso de las comunicaciones (APC) desde donde se promueven investigaciones y campañas dirigidas a analizar y visibilizar las conexiones entre las violencias contra las mujeres y las tecnologías de la información y la comunicación. De este modo, comparten diferentes materiales y guías para contrarrestar las violencias de género on-line y crear espacios seguros para la participación digital de las mujeres.

Igualmente, abordan los derechos y las estrategias para hacer frente al chantaje, a los discursos de odio y el ciberacoso. Por otro lado, comparten mecanismos de autocuidado, así como estrategias para apoyar a mujeres en situación de violencia, como por ejemplo, herramientas que fomenten la privacidad, la seguridad y el anonimato, estrategias de apoyo y acompañamiento y de registro de los ataques, entre otras.

En relación a *Coding Rights*³, es una organización feminista brasileña que aborda los derechos humanos y las tecnologías desde un enfoque interseccional con el horizonte de cuestionar el presente y construir un futuro basado en valores decoloniales y transfeministas. Su objetivo es visibilizar y subvertir las tecnologías que refuerzan las jerarquías de poder enfocándose en las desigualdades de género y su interseccionalidad.

Desde *Coding Rights* se impulsan proyectos en cuatro ejes principales: “Tecnologías, cuerpos y territorio”; “Hackeando la violencia patriarcal e imaginando futuros feministas”; “Atención digital” y “Respuestas a emergencias de Política Pública”.

Por su parte, *Ciberseguras*⁴ es una red ciberfeminista integrada por *SocialTIC*, *Nodo Común*, *Luchadoras*, *Dominemos las tecnologías*,

² <https://www.takebackthetech.net/es>

³ <https://codingrights.org/>

⁴ <https://ciberseguras.org/>

Asociación para el progreso de las comunicaciones, Derechos Digitales, Ciberfeministas GT y Clandestina.

Desde mi punto de vista, *Ciberseguras* es un proyecto que articula tecnologías digitales, feminismos y seguridad digital, y en esta línea comparten numerosos artículos, materiales y guías orientados a la protección de la seguridad y de la privacidad digital.

Concretando en las ciberviolencias, desde *Ciberseguras* abordan las diferentes tipologías de la violencia de género digital detallando los comportamientos digitales que las conforman, así como estrategias, recomendaciones y acciones para hacer frente a lxs agresorxs y para prestar apoyo.

*Digital Rights Foundation*⁵ es un proyecto impulsado desde Pakistán cuya misión es que Internet sea accesible y seguro, por ello, defienden los derechos de libertad de expresión y de privacidad de mujeres, diversidades y disidencias.

Desde *Digital Rights Foundation* tienen como objetivo la protección de los derechos humanos en los espacios digitales mediante la promoción de políticas, la concienciación en la seguridad, privacidad y derechos digitales y la protección frente al acoso cibernético.

Con respecto a *#Akellarreciberfeminista*⁶, es un colectivo que cuenta con el objetivo de responder a las violencias machistas online, así como promover y visibilizar los activismos digitales desde la perspectiva de género. Para ello, trabajan en autodefensa ciberfeminista mediante la realización de talleres y de un kit de autodefensa⁷, donde se comparten conocimientos y herramientas de seguridad digital feminista, estrategias de cuidados y se visibiliza el trabajo y experiencias de investigadoras y activistas ciberfeministas (*#Akellarre*, 2017).

En relación a *Hack*blossom*⁸, es un colectivo que trabaja en herramientas de seguridad y privacidad digital para hacer de los espacios digitales

⁵ <https://digitalrightsfoundation.pk/>

⁶ <https://akellarreciberfeminista.noblogs.org/>

⁷ <https://archive.org/details/kit-de-autodefensa-ciberfeminista-uno/page/n11/mode/2up>

⁸ <https://hackblossom.org/>

entornos más seguros y para la apropiación feminista de los mismos. Para ello, en el proyecto de “Guía de seguridad digital para feministas autogestivas”⁹ abordan diferentes herramientas de seguridad digital relacionadas con el control de los espacios digitales, el anonimato, el cifrado de datos, de información, de archivos, de disco duro y de Smartphone. También, comparten herramientas y conocimientos para la administración de claves, la autenticación, la privacidad de los datos personales, la navegación anónima, la protección de privacidad, la seguridad en las redes sociales y el crakeo de cuentas personales, entre otras. Es decir, a través de dicho proyecto activan y ofrecen mecanismos para habitar estos espacios por parte de disidentes digitales y contrarrestar las amenazas y violencias.

*Vita-Activa*¹⁰ es un proyecto que emerge en 2019 dirigido a ayudar a mujeres, personas lgtbi y activistas que experimentan violencias digitales, para ello desarrollan actividades de acompañamiento, cuidados colectivos e información y sensibilización sobre derechos digitales y autonomía digital.

En cuanto a *GenderIT.org*¹¹, éste es un programa de la *Asociación por el Progreso de las Comunicaciones* (ACP) orientado a proporcionar reflexiones y a defender políticas de Internet en relación con los derechos de las mujeres, de personas con diversidad sexual y de género y de activistas en Internet desde una perspectiva feminista e interseccional, valorando las voces y experiencias procedentes de Europa del este, África, Asia, América Latina y países de habla árabe. Asimismo, desde *GenderIT.org* se abordan las ciberviolencias de género¹².

Por su parte, *Gendering Surveillance*¹³ es un proyecto desarrollado desde la India que potencia estrategias de autodefensa feminista frente a

⁹ <https://es.hackblossom.org/cybersecurity/>

¹⁰ <https://vita-activa.org/>

¹¹ <https://genderit.org/>

¹² <https://genderit.org/edition/we-can-be-heroes-towards-public-and-legal-recognition-online-gender-based-violence>

¹³ <https://genderingsurveillance.internetdemocracy.in/>

las violencias de género on-line mediante la seguridad digital desarrollando talleres y guías de herramientas.

Con respecto a *Luchadoras*¹⁴ es “una colectiva feminista que habita el espacio físico y virtual” con la misión de desarrollar procesos de transformación individual y colectiva mediante la creación de historias, la apropiación de las tecnologías de la información y la comunicación, la construcción de una Internet segura y libre de violencias y el desarrollo de espacios de encuentro.

Cuentan con tres líneas de trabajo: “Mujeres Guerreras”, “Internet Feminista” y “Encuentros”. Concretando en el área de “Internet feminista” abordan las tipologías de violencias digitales, herramientas de prevención y respuesta, estrategias de justicia para reparar el daño y comparten diversos materiales en su blog orientados a la construcción de una Internet feminista.

Asimismo, en la línea de trabajo de “Encuentros” comparten herramientas y talleres en materia de autocuidado digital, sexting seguro, creación de memes y gifs feministas, construcción de narrativas feministas, etc.

Por último, desde *Gendersec*¹⁵ se trabaja la autodefensa feminista mediante talleres, actividades, tutoriales y recursos que fomentan y capacitan en privacidad y seguridad digital desde una perspectiva holística y feminista. De este modo, desarrollan y comparten materiales relacionados con: el funcionamiento de Internet; la creación de identidades digitales temporales; la selección de servidores; estrategias de comunicación feministas para las campañas; la identificación y respuesta de violencias en línea; herramientas digitales alternativas, seguras y autónomas; autocuidado corporal, emocional y digital, etc.

4.3. AUTONOMÍA TECNOLÓGICA FRENTE A LAS CIBERVIOLENCIAS DESDE LOS HACKFEMINISMOS

Como he abordado en el análisis de las ciberviolencias, una problemática central de las tecnologías digitales privativas y corporativas es el

¹⁴ <https://luchadoras.mx/>

¹⁵ https://gendersec.tacticaltech.org/wiki/index.php/Main_Page

control y la vigilancia que supone una invasión en nuestra privacidad y seguridad digital (Soria, 2016). Frente a ello, la soberanía digital, la emancipación tecnológica o la autonomía tecnológica se presentan como formas alternativas de desarrollar, consumir y relacionarnos con las tecnologías basadas en las herramientas tecnológicas libres (Hache, 2014, 2017; Padilla, 2012; Riemens, 2014).

Por ello, mediante la etnografía digital me he aproximado a proyectos hackfeministas como Surgiendo. Comunicación y Cultura Digital, Colectiva Insubordinadas, Chupadatos. El lado oscuro de nuestras mascotas tecnológicas, Maria[lab], Comando Colibrí y Laboratorio de Interconectividades.

Desde mi experiencia etnográfica de conectividad e inmersión online considero que dichos proyectos hackfeministas se vinculan con la autonomía tecnológica para generar conocimientos y espacios físicos y digitales diversos, seguros y politizados donde mujeres, diversidades y feministas podemos experimentar con tecnologías abiertas y libres y no depender de estructuras tecnológicas capitalistas, patriarcales, cisheteronormativas y coloniales. Así mismo, la autonomía tecnológica se trabaja desde estos proyectos para hacer frente a las ciberviolencias y a la censura, a la vigilancia y al control corporativo y gubernamental.

Concretando en *Surgiendo. Comunicación y Cultura Digital*¹⁶, es una organización que emerge en México en 2011 como un espacio para contribuir a que las tecnologías digitales sean abiertas y seguras y para la autonomía, las libertades y los derechos digitales colectivos. Para ello trabajan desde tres ejes temáticos, comunalidad digital, derechos digitales colectivos y hackfeminismos en las áreas de formación y acompañamientos, redes, investig-acción y fortalecimiento interno. En este marco, comparten actividades, estudios y materiales en materia de derechos digitales, cultura digital, autonomía tecnológica, hackfeminismos, herramientas digitales libres, entornos digitales seguros y diversos.

¹⁶ <https://sursiendo.org/blog/>

Por su parte, *Colectiva Insubordinadas*¹⁷ también es un proyecto impulsado desde México desde donde se promueve la ética hacker y el empleo de software y hardware libre para promover el desarrollo de la autonomía tecnológica de mujeres y otras corporalidades disidentes. Para ello desarrollan talleres de comunicación y seguridad digital feministas y cuenta con un hacklab feminista.

En relación a *Chupadatos. El lado oscuro de nuestras mascotas tecnológicas*¹⁸ es un proyecto que aborda los aspectos negativos de las tecnologías digitales mediante la visibilización de los mecanismos de vigilancia, monitorización y mercantilización de nuestros datos. Para ello comparten materiales sobre la producción, recolección y mercantilización masiva de datos y desarrollan estrategias de privacidad digital en cuatro áreas: la ciudad, la casa, el bolsillo y el cuerpo.

Asimismo, *Maria[lab]*¹⁹ es una asociación que trabaja en las intersecciones entre tecnologías, género y política llevando los feminismos a los espacios tecnológicos y las tecnologías a espacios feministas donde el autocuidado digital y la construcción de espacios físicos y virtuales seguros son centrales.

Maria[lab] emerge con el propósito de construir espacios tecnológicos más diversos incorporando a mujeres, personas no binarias y trans y desarrollando una perspectiva interseccional que contemple la identidad de género, la clase, la raza, etc., en los ámbitos tecnológicos.

Para ello, comparten y difunden información y conocimientos sobre la relación entre las tecnologías y los feminismos, promueven la reflexión y el debate sobre las tecnologías feministas, abordan las violencias en línea, producen materiales informativos sobre tecnologías para mujeres, personas no binarias y trans y apoyan otros proyectos organizando actividades y eventos.

¹⁷ <https://insubordinadas.com/>

¹⁸ <https://chupadatos.codingrights.org/es/>

¹⁹ <https://marialab.org/>

Por último, desde *Comando Colibrí y Laboratorio de Interconectividades* se impulsa el proyecto *Autodefensas Hackfeministas*²⁰ donde desarrollan talleres que parten desde el cuerpo como nuestra primera tecnología y desde los cuidados colectivos on-line/off-line. A través de técnicas híbridas, que mezclan artes marciales, autodefensa feminista, tecnologías libres y cuidados colectivos, se dirigen a amplificar los imaginarios entre cuerpos, territorios, tecnologías y afectos, y a reconstruir Internet como espacio político de encuentro y bienes comunes.

5. CONCLUSIONES

En la década de los noventa, debido a la influencia del trabajo de Donna Haraway y a la aparición y desarrollo de Internet y las tecnologías de la información y la comunicación, se produce un cambio radical en las aproximaciones feministas a las tecnologías, pasando de un marcado carácter tecnofóbico a destacar la relevancia de la reapropiación crítica de las tecnologías digitales dado su potencial para la transformación social.

En este contexto emergen los ciberfeminismos como un conglomerado plural de movimientos artísticos y políticos en la red interconectados entre sí.

Por su parte, en la actualidad los feminismos se han vinculado con la ética hacker y los movimientos de software y hardware libre desarrollando una reapropiación y politización de lo hacker a través de los hackfeminismos.

En este sentido, desde organizaciones, proyectos y colectivos ciberfeministas y hackfeministas se activan múltiples estrategias para responder, mitigar y contrarrestar las violencias digitales.

De este modo, en este trabajo se ha presentado un análisis de las ciberviolencias indagando en los principales agentes que ejercen violencia digital, las tipologías y comportamientos digitales que implican violencias, así como en los diversos daños e impactos que generan.

²⁰ <https://lab-interconectividades.net/autodefensas-hackfeministas/>

A continuación, desde epistemologías y metodologías feministas, queer y decoloniales y mediante la etnografía feminista digital me he aproximado a diferentes iniciativas ciberfeministas y hackfeministas que desarrollan por un lado, estrategias de autodefensa digital feminista como herramientas de documentación, mapeo y visibilización de las violencias on-line, la creación de redes de apoyo, así como estrategias de ciberseguridad feminista y mecanismos para la construcción de espacios digitales y una Internet segura y feminista. Y por otro lado, promueven estrategias de autonomía digital como herramientas de seguridad y privacidad digital frente a las ciberviolencias, así como herramientas para la autonomía tecnológica y no depender de la vigilancia y control de las corporaciones tecnológicas.

En conclusión, desde los ciberfeminismos y los hackfeminismos se activan y desarrollan múltiples iniciativas dirigidas a la disputa y transformación crítica de la tecnopolítica y cibercultura dominante.

6. REFERENCIAS

- Adam, A. (2003). Hacking into Hacking: Gender and the Hacker Phenomenon. *ACM SIGCAS Computers and Society*, 33(4).
<https://doi.org/10.1145/968358.968360>
- Añexander, J. (2002). Queer Webs: Representations of LGBT People and Communities on the World Wide Web. *International Journal of Sexuality and Gender Quarterly*, 8(2), 77-84.
<https://doi.org/10.1023/A:1015821431188>
- Ardèvol, E., Beltran, M., Callén, y Pérez, C. (2003). Etnografía virtualizada: la observación participante y la entrevista semiestructurada en línea. *Athenea Digital*, 3, 72-92. <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v1n3.67>
- Beddows, E. (2008). The methodological issues associated with Internet-based research. *International Journal of Emerging Technologies and Society*, 6(2), 124-139.
https://www.researchgate.net/publication/311235494_The_methodological_issues_associated_with_internet-based_research
- Bellhooks., Avatar, B., Sandoval, C., Anzaldúa, G., Levins Morales, A., Kum-Kum, B., Coulson, M., Jacqui, A.M. y Talpade Mohanty, C. (2004). *Otras inapropiables. Feminismos desde las fronteras*. Traficantes de sueños.

- Berná, D. (2011). Jirafas, colibrís y otras aberraciones. Apuntes alrededor de unas metodologías 'otras' Queer en ciencias sociales. *La Página 91*, XXI(3), 79-95. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3809734>
- Biglia, B. (2015). Avances, dilemas y retos de las epistemologías feministas en la investigación social. En I. Mendia, M. Luxán, M. Legarreta, G. Guzmán, I. Zirion y J. Azpiazu (Eds.), *Otras formas de (r e)conocer. Reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista* (pp. 21-44). Hegoa.
- Blázquez, N. (2012). Epistemología feminista: temas centrales. En N. Blázquez, F. Flores y M. Ríos (Coords.), *Investigación feminista: epistemologías, metodología y representaciones sociales* (pp. 21-38). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Boix, M. (2006). Visibilizando a las mujeres en el Software Libre. Grupos y nombres de mujeres comprometidas en proyectos. *Mujeres en Red. El Periódico Feminista*. <http://www.mujeresenred.net/spip.php?article717>
- Boik, Montserrat (2015). *Desde el Ciberfeminismo hacia la Tecnopolítica feminista*. *Revista Pillku*, 18. <https://pillku.org/desde-el-ciberfeminismo-hacia-la-tecnopolitica-fem>
- Briones, P. (2016). Hagámoslo juntas (DIT): apuntes para reflexionar en torno al hackfeminismo. En I. Soria (Coord.), *Ética Hacker. Seguridad y Vigilancia* (pp. 67-110). Universidad del Claustro de Sor Juana
- Browne, K. y Catherine, N. (2010). Queer Methods and Methodologies: An Introduction. En, K. Browne y N. Catherine (Eds.), *Intersecting queer theory and social science research* (pp. 1-23). Ashgate.
- Bryson, M. (2004). When Jill Jacks In: Queer Women and the Net. *Feminist Media Studies*, 4(3), 239-254. <https://doi.org/10.1080/1468077042000309928>.
- Cabañez, E. (2016). Hackers, software, hardware libre y trabajo colaborativo: la resistencia política del procomún frente al discurso capitalista. En I. Soria (Ed.), *Ética Hacker. Seguridad y Vigilancia* (pp. 67-110). Universidad del Claustro de Sor Juana.
- Carlson, D. (2001). Gay, Queer, and Cyborg: The Performance of Identity in a Transglobal Age. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 22(3), 297-309. <https://doi.org/10.1080/01596300120094343>
- Castañeda, M.P. (2006). La Antropología Feminista hoy: algunos énfasis claves. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 48(197), 35-47. <https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2006.197.42526>

- Castañeda, M.P. (2012). Etnografía feminista. En N. Blázquez, F. Flores F. y M. Ríos (Coords.), *Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales* (pp. 217-238). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Code, L. (1991). *What Can She Know? Feminist Theory and the Construction of Knowledge*. Cornell University Press.
- Cockbrun, C. (1983.) *Brothers: Male Dominance and Technological Change*. Pluto Press.
- Curiel, O. (2007). Crítica poscolonial desde las prácticas políticas del feminismo antirracista. *Nómadas*, 26, 92-101.
<http://www.redalyc.org/pdf/1051/105115241010.pdf>
- Curiel, O. (2018). Construindo Metodologias Feministas desde o Feminismo Decolonial. En P. Balduino de Melo et ál. (Orgs.), *IV Semana de Reflexões sobre Negritude, Gênero e Raça. Descolonizar o Feminismo* (pp. 32-51). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília
- Daniels, J. (2009a). *Cyber Racism: White Supremacy Online and the New Attack on Civil Rights*. Rowman & Littlefield Publisher.
- Daniels, J. (2009b). Rethinking ciberfeminism(s): Race, gender and embodiment. *WSK's Women's Studies Quarterly*, 37(1&2), 101-124.
<https://doi.org/10.1353/wsqr.0.0158>
- De Araujo, D. (2018). *Feminismo e Cultura Hacker: Intersecções entre Política, Gênero e Tecnologia*. [Tesis doctoral. Universidade Estadual de Campinas]. <https://www.semanticscholar.org/paper/Feminismo-e-cultura-hacker-%3A-intersec%C3%A7%C3%B5es-entre-e-Ara%C3%BAjo/7ab5715c3179be52c04bf01ecfdce8383c1b03d6>
- De Miguel, A. y Boix, M. (2013). Los géneros de la red: los ciberfeminismos. En G. Natansohl (Coord.), *Internet en código femenino. Teorías y prácticas* (pp. 37-73). La Crujía Ediciones.
- Del Valle, T. (Ed.). (2000). *Perspectivas Feministas desde la Antropología Social*. Ariel.
- Del Valle, T. (2006-2007). Contribuciones, significatividad y perspectivas futuras de la Antropología Feminista. *Kobie. Antropología Cultural*, 12, 35-60.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2520268>
- Donestech (2018). *Kit contra las violencias machistas on-line*. Universidad de Barcelona. https://www.donestech.net/files/kitviolencias2019_cast_2.pdf
- Engler, V. (2007). El miedo al código. *Mujeres en Red. El periódico feminista*.
<http://www.mujeresenred.net/spip.php?article886>

- Espinosa, Y. (2014). Una crítica decolonial a la epistemología feminista crítica». *El Cotidiano*, 184, 7-12.
<https://www.redalyc.org/pdf/325/32530724004.pdf>
- Espinosa, Y., Gómez, D. y Ochoa, K. (Eds.) (2014). *Tejiendo de otro modo: Feminismo, Epistemología y Apuestas decoloniales en Abya Yala*. Universidad del Cauca.
- Estrella, C. (2011). *Antropología de los mundos virtuales. Avatares, comunidades y piratas digitales*. Ediciones Abya Yala.
- Fernández, M. (2003). Cyberfeminism, Racism, Embodiment. En M. Fernández, F. Wilding y M. Wrigth (Eds.) *Domain Errors! Cyberfeminist Practices* (pp. 29-44). Autonomedia.
- Fernández, M., Wilding F. y Wrigth, M. (Eds.). (2003). *Domain Errors! Cyberfeminist Practices*. Autonomedia.
- Gajjala, R. (1995). "Third World" perspectives on cyberfeminism. *Development in Practice*, 9(5), 616-619. <https://doi.org/10.1080/09614529952774>
- Gamson, J. (2003). Sexualities, queer theory, and qualitative research. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.) *The Landscape of Qualitative Research: Theories and Issues* (pp. 540-564). Sage.
- Gill, R. (2005). Review: Technofeminism. *Science as Culture*, 14(1) 97-101.
<https://doi.org/10.1080/09505430500042130>
- Goldsmán, F. y Nathansonh, G. (2017). *Violencia contra las mujeres en red. Vigilancia y el derecho a la privacidad* [ponencia]. IX Simposio Nacional ABCiber. Cibercultura, Democracia e Libertade. Sao Paulo, Brasil.
<https://archive.org/details/ArtigoCientificoGoldsmánNatansohnAbciber2016FINAL>
- González, M. y Fernández, N. (2016). Ciencia, tecnología y género: Enfoques y problemas actuales. *Revista iberoamericana de ciencia tecnología y sociedad*, 11(31), 51-60.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92443623003>
- Gregorio Gil, C. (2006). Contribuciones feministas a problemas epistemológicos de la disciplina antropológica: Representación y relaciones de poder. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana* 1(1), 22-39.
<https://doi.org/10.11156/aibr.010104>
- Gregorio Gil, C. (2014). Traspasando las fronteras dentro-fuera. Reflexiones desde una etnografía feminista. *Revista de Antropología Iberoamericana*, 9(3), 297-322. <https://doi.org/10.11156/aibr.090305>

- Gregorio Gil, C. (2017). ¿Por qué hablar de cuidados cuando hablamos de migraciones transnacionales?. *Quaderns-e de l'Institut Català d'Antropologia*, 22(2), 49-64.
<https://raco.cat/index.php/QuadernseICA/article/view/333113>
- Gregorio Gil, C. (2018). Comprometiendo nuestra cotidianidad. Relaciones de Género. Parentesco y sexualidad en el trabajo de campo etnográfico. En M. Grossi, E. Schwade, A. de Mello y A. Sala (Org.). *Trabalho de campo, ética e subjetividade* (pp. 239-252). Copiart e Tribo da Ilha.
- Gregorio Gil, C. (2019). Explorar posibilidades y potencialidades de una etnografía feminista. *Disparidades*, 74(1), e002a.
<https://doi.org/10.3989/dra.2019.01.002.01>
- Gregorio Gil, C. y Castañeda, M.P. (Coords.). (2012). *Mujeres y hombres en el mundo global. Antropología Feminista en América Latina y España. Siglo XXI*.
- Grint, K. y Gill, R. (1995). *The Gender-Technology Relation: Contemporary Theory and Research*. Taylor and Francis.
- Hache, A. (2014). Soberanía tecnológica. En Dossier Ritimo, *Soberanía Tecnológica. Vol. I* (pp. 9-16). <https://www.ritimo.org/IMG/pdf/dossier-stl-es.pdf>
- Hache, A. (2017). Soberanía tecnológica para volver a querer las máquinas. En Dossier Ritimo, *Soberanía Tecnológica. Vol. 2* (pp. 17-28). Descontrol.
<https://www.ritimo.org/IMG/pdf/sobtech2-es-with-covers-web-150dpi-2018-01-13-v2.pdf>
- Halberstam, J. (2018). *El arte queer del fracaso*. Egales.
- Haraway, D. (1988). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575-599.
<https://doi.org/10.2307/3178066>
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Cátedra.
- Haraway, D. (1997). *.Modest_Witness@Second_Millennium.FemaleMan@Meets_OncoMouse Tm: Feminism and Technoscience*. Routledge.
- Haraway, D. (1999). Las promesas de los monstruos: una política regeneradora para otros inapropiados/bles. *Política y sociedad*, 30, 121-164.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=154534>
- Haraway, D. (2004). Testigo_Modesto@Segundo_Milenio. En D. Haraway, *The Haraway Reader* (pp. 223-250). Routledge.
- Harding, S. (Ed.). (1987). *Feminism and methodology: Social science issues*. Indiana University Press.

- Harding, S. (1991). *Who's Science, Whose Knowledge? Thinking From Women's Lives*. Open University Press.
- Harding, S. (1996 [1986]). *Ciencia y feminismo*. Morata.
- Harding, S. (1998). ¿Existe un método feminista?. En E. Bartra (Ed.), *Debates en torno a una metodología feminista* (pp. 9-34). Universidad Autónoma Metropolitana.
- Heinz, B., Gu, L., Inuzuka, A. y Zender, R. (2002). Under the Rainbow Flag: Webbing Global Gay Identities. *International Journal of Sexuality and Gender Studies*, 7, 107-24. <https://doi.org/10.1023/a:1015841032097>
- Himanen, P. (2004). *La Ética Hacker y el espíritu de la era de la información*. Destino.
- Hine, C. (2000). *Virtual ethnography*. Sage.
- Hine, C. (2005). *Virtual methods: Issues in social research on the Internet*. Berg Publishers.
- Hine, C. (2015). *Ethnography for the Internet: Embedded, Embodied and Everyday*. Bloomsbury Academic.
- Keller, E. (1991). *Reflexiones sobre género y ciencia*. Alfons el Magnànim.
- Kvasny, L. (2006). Let the Sisters Speak: Understanding Information Technology from the Standpoint of the 'Other'. *The DATA BASE for Advances in Information Systems*, 37(4), 13-25. <https://doi.org/10.1145/1185335.1185342>
- Lagarde, M. (2002). Antropología, género y feminismo. En G. Gutiérrez Castañeda (Coord.), *Feminismo en México. Revisión histórico-crítica del siglo que termina* (pp. 217-229). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Lamas, M. (1986). La antropología feminista y la categoría "género". *Nueva Antropología*, VIII, 30, 173-198. <http://www.redalyc.org/pdf/159/15903009.pdf>
- Landström, C. (2007). Queering feminist technology studies. *Feminist Theory*, 8(1), 7-26. <https://doi.org/10.1177/1464700107074193>
- Leggon, C. (2006). Gender, Race/Ethnicity, and the Digital Divide. En M. Fox, D. Johnson y S. Rosser (Eds.), *Women, Gender, and Technology, Urbana*. University of Illinois.
- Luchadoras (2017). *La violencia en línea contra las Mujeres en México*. Fundación Heinrich Böll México y El Caribe y Asociación para el Progreso de las Comunicaciones.
- Lugones, M. (2010). Towards a decolonialfeminist. *Hypatia*, 25(4), 742-759. <https://doi.org/10.1111/j.1527-2001.2010.01137.x>

- Manning, E. (2009). Queerly Disrupting Methodology. En E. Manning (Ed.), *Feminist Research Methods* (pp. 1-11). University of Stockholm.
- Masson, S. (2018). Transformar la investigación desde prácticas feministas poscoloniales. En X, Leyva, et ál. (Eds.), *Prácticas otras de conocimiento(s). Entre crisis, entre guerras*, Tomo II (pp. 59-82). Clasco.
- Maxigas (2012). Hacklabs and hackerspaces: tracing two genealogies. *Journal of Peer Production*, 2. <http://peerproduction.net/issues/issue-2/peer-reviewed-papers/hacklabs-and-hackerspaces/>
- Méndez, L. (2007). *Antropología feminista*. Editorial Síntesis.
- Merchand, C. (1980). *The Death of Nature. Women, Ecology, and the Scientific Revolution*. Harper Collins.
- Mies. M. y Shiva. V. (1993). *Ecofeminism*. Femwood.
- Mosquera, M. (2008). De la Etnografía Antropológica a la Etnografía Virtual. Estudio de las relaciones sociales mediadas por Internet. *Fermentum*, 18(53): 532-549. <http://www.redalyc.org/pdf/705/70517572006.pdf>
- Nakamura, L. (2002). *Cybertypes: Race, Ethnicity, and Identity on the Internet*. Routledge.
- Nip, J (2004). The Relationship Between Online and Offline Communities: The Case of the Queer Sisters. *Media, Culture, and Society*, 26(3), 409-28. <https://doi.org/10.1177/0163443704042262>
- Oakley, Ann. (1974). *The Sociology of Housework*. Martin Robertson
- O'riordan, K. y Philips, D. (2007). *Queer online: Media Technology and Sexuality*. Peter Landg Publishers.
- Ortman, C. (2016). Software Libre, géneros y (des)igualdad: expandir los horizontes de la libertad. *Mujeres en red. El periódico feminista*. <http://www.mujeresenred.net/spip.php?article2267>
- Padilla, M. (2012). *El Kit de lucha en Internet*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Perdomo, I. (2016). Género y tecnologías. Ciberfeminismo y construcción de la tecnocultura actual. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 11(31), 171-193. <https://www.redalyc.org/pdf/924/92443623007.pdf>
- Plant, S. (1997). *Zeros+ ones: digital women+ the new technoculture*. Fourth Estate.
- Phipip, K. (2012). ¿Tecnologías para pobres o tecnologías pobres? Poscolonialismo, desarrollo y tecnología en India. *Nomadas*, 36, 91-108. <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105124264007.pdf>

- Poynter, R. (2010). *The Handbook of online and social media research*. Wiley.
- Riemens, P. (2014). Prefacio. La soberanía tecnológica, una necesidad, un desafío. En Dossier Ritimo, *Soberanía Tecnológica. Vol I* (pp. 6-8). <https://www.ritimo.org/IMG/pdf/dossier-stl-es.pdf>
- Rose, H. (1994). *Love, Power and Knowledge: Towards a Feminist Transformation of the Sciences*. Indiana University Press.
- Salas, M. (2006). Género y software libre en América Latina. Un estudio de caso. En L. Zuñig (Coord.), *Voces libres de los campos digitales: una investigación sobre el Software Libre en América Latina y el Caribe* (pp. 1-20). Sala butsu.
- Schiebinger, L. (1993). *Nature's Body. Gender in the Making of Modern Science*. Beacon Press.
- Schwartz, R. (1983). *More Work for Mother: The Ironies of Household Technology from the Open Hearth to the Microwave*. Basic Books.
- Serra, L. (2019). Las violencias de género en línea. *Pikara Magazine*. <http://lab.pikaramagazine.com/violenciasdegeneroenlinea/>
- Shenerock, A. (2014). Mujeres y software libre: construyendo nuestra genealogía. *Revista Pilku, Procomun y Cultura Libre América Latina*. <https://pillku.org/article/mujeres-y-software-libre-construyendo-nuestra-gene/>
- Soria, I. (2016). El software libre y la cultura hacker como vehículo para la emancipación tecnológica y su vínculo con la lucha feminista. En I. Soria (Coord.), *Ética Hacker. Seguridad y Vigilancia* (pp. 183-216). Universidad del Claustro de Sor Juana.
- Soria, I. (2017). Apropiación tecnológica y cuerpos femeninos: el camino del código abierto. *Anuario de Investigación de la Comunicación, I(XXIV)*: 146-169. <https://doi.org/10.38056/2017aiccXXIV28>
- Stallman, R. (2004). *Software libre para una sociedad libre*. Traficantes de Sueños.
- Stolcke, V. (1996). Antropología del género. El cómo y el porqué de las mujeres. En J. Prat y A. Martínez (Eds.), *Ensayos de Antropología cultural*. Ariel.
- Stone, A. R. (1991). Will the Real Body Please Stand Up?: Boundary Stories about Virtual Cultures. En M. Benedikt (Ed.), *Cyberspace: First Step* (pp.81-118). Cambridge, MIT Press.
- Stone, A. R. (1995). *The War of Desire and Technology at the Close of the Mechanical Age*. Cambridge, MIT Press.

- Tapia, D. (2012). Por un ciberfeminismo interseccional en América Latina. *Revista Pillku*, 18. <https://pillku.org/por-un-ciberfeminismo-interseccional-en-america-la>
- Tejidos Hackfeministas (2014). El desafío de una tecnología feminista: la reconfiguración necesaria. *Surgiendo. Comunicación y cultura digital*. <https://sursiendo.org/2014/04/el-desafio-de-una-tecnologia-feminista-la-reconfiguracion-necesaria/>
- Toupin, S. (2013). Feminist Hackerspaces Safer Spaces?. *DPI magazine*. <https://dpi.studioxx.org/en/feminist-hackerspaces-safer-spaces>
- Toupin, S. (2014). Feminist Hackerspaces. The Synthesis of Feminist and Hacker Culture. *Journal of Peer Production*. https://www.academia.edu/24232869/Feminist_Hackerspaces_The_Synthesis_of_Feminist_and_Hacker_Cultures_2014_
- Vergés, N. (2013). *Teorías principales de las tecnologías: Evolución y principales debates*. Universidad de Barcelona.
- Vergés, N. (Coord.). (2017). *Redes Sociales con perspectiva de Género. Guía para conocer y contrarrestar las violencias de género on-line*. Junta de Andalucía.
- Vergés, N., Hache, A. y Cruells, E. (2010). Ciberfeminismo de Investigación. El caso de donestech. En R. Zafra (Coord.), *x0y1# Ensayos sobre género y ciberespacio* (pp. 173-189). Briseño Editores.
- Vergés, N., Hache, A. y Cruells, E. (2014). Ciberfeminismo de investigación con y entre tecnoartistas y hackers. *Athenea Digital. Revista de pensamiento e Investigación Social*, 14(4), 153-180. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.1352>
- Wajcman, J. (1991). *Feminist confronts technology*. Pennsylvania State University Press.
- Wajcman, J. (2004). *Technofeminism*. Polity Press.
- Wajcman, J. (2007). From Women and Technology to Gendered Technoscience. *Information, Communication & Society*, 10(3), 287-298. <https://doi.org/10.1080/13691180701409770>
- Wajcman, J. (2008). Technology as a site of Feminist Politics. En P. Lucht y T. Paulitz (Eds.), *Recodierungen des Wissens. Stand und Perspektiven der Geschlechterforschung in Naturwissenschaften und Technik* (pp. 87-101). Campus Verlag.
- Wajcman, J. (2009). Feminist theories of technology. *Cambridge Journal of Economics*, 34(1), 143-152. <https://doi.org/10.1093/cje/ben057>
- Wakeford, N. (2000). Cyberqueer. En D. Bell y B. Kennedy (Eds.). *The Cybercultures Reader* (pp.403-415). Routledge.

- Wakeford, N. (2002). New technologies and cyber-queer research. En D. Richardson y S. Seidman (Eds). *Handbook of lesbian and gay studies* (pp. 115-144). Sage Publications,
- Wolf, G. (2016). Cifrado e identidad. No todo es anonimato. En I. Soria (Coord.), *Ética Hacker. Seguridad y Vigilancia* (pp. 19-65). Universidad del Claustro de Sor Juana.
- Woodland, R. (2000). Queer Spaces, Modern Boys and Pagan Statues: Gay/Lesbian Identity and the Construction of Cyberspace. En D. Bell y B. Kennedy (Eds.), *The Cybercultures Reader* pp.416-431). Routledge.
- Wolmark, J. (Ed.). (1999). *Cybersexualities: A Reader on Feminist Theory, Cyborgs, and Cyberspace*. Edinburgh University Press.
- Wright, M. (2002). Racism, Technology, and the Limits of Western Knowledge. En M. Gernández, F. Wilding y M. Wrigth (Eds.), *Domain Errors! Cyberfeminist practices* (pp.45-61). Autonomedia.
- Wright, M. (2005). Finding a Place in Cyberspace: Black Women, Technology, and Identity. *Frontiers*, 26(1), 48-59.
<https://doi.org/10.1353/fro.2005.0017>
- Zafra, R. (2011). Un cuarto propio conectado. Feminismos y creación desde la esfera público-privada on-line. *Asparkia Investigació Feminista*, 22, 115-129. <https://www.e-revistas.uji.es/index.php/asparkia/article/view/602>
- #Akelarreciberfeminista. (2017). *Kit de autodefensa ciberfeminista #Uno*. Medialab-Prado. <https://archive.org/details/kit-de-autodefensa-ciberfeminista-uno>

FEMINISMOS AFRICANOS: VARIEDAD DE FÓRMULAS PARA UNA LUCHA COMÚN A TRAVÉS DEL CASO DE GUINEA BISSAU

GABRIELA SARDÁ NÚÑEZ

Universidad Internacional de Andalucía

MARÍA ÁNGELES ALAMINOS HERVÁS

Universidad Loyola Andalucía

1. INTRODUCCIÓN

En el Este de Guinea Bissau, hacia el corazón de la ciudad de Bafatá, entre los vestigios arquitectónicos coloniales y la cotidianeidad africana, se encuentra Radio Mulher. A través de su frecuencia, una decena de jóvenes mujeres desarrollan el periodismo radiofónico con una base ideológica de igualdad y justicia social. La ONG sevillana “Periodistas Solidarios” puso en marcha este proyecto de radio hecha por mujeres locales en Bafatá, Guinea Bissau, en 2018. La radio actúa como núcleo comunitario proclive a la libertad de expresión y al desarrollo profesional e intelectual del grupo de jóvenes que la autogestiona y dirige.

Como parte de una investigación más amplia en la que analizaremos el impacto de Radio Mulher en sus periodistas, pretendemos en adelante dotar a nuestro estudio de caso de un marco teórico robusto. Para ello, en este estadio abordaremos la evolución de los enfoques feministas africanos y de los movimientos de mujeres en relación con los cambios políticos en Guinea Bissau, para de esta forma entender la visión de la que parten las jóvenes que acceden a Radio Mulher.

FIGURA 1. Mapa de Guinea Bissau.



Fuente: Alamy.es

El desarrollo del capítulo seguirá la siguiente estructura. En primer lugar, para entender la complejidad teórica y práctica de la lucha por la igualdad de género en África, aprehenderemos las diferencias entre las feministas africanas de la urbe y los movimientos de mujeres originados en las comunidades rurales. En segundo lugar, basándonos en el enfoque de feminismo y descolonización adoptado por Sylvia Tamale (2020), analizaremos la modificación de los roles de género que la colonización portuguesa supuso en las regiones del territorio que tras el paso de los europeos corresponde a Guinea Bissau. Asimismo examinaremos en tercer lugar la participación de las guerrilleras en la lucha por la independencia obtenida en 1974. Por último, el análisis nos llevará hasta los actuales movimientos feministas del país, que demandan una integración más efectiva de la mujer en el ámbito público y un reequilibrio de derechos y libertades en el seno familiar.

2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

El objetivo principal de este capítulo consiste en estudiar algunos de los principales enfoques teóricos feministas africanos, para explicitar sus variedades y particularidades, así como profundizar en sus lógicas y dinámicas. Este objetivo está estrechamente unido a nuestro segundo objetivo principal, que consiste en exponer el recorrido de la lucha de las mujeres por la igualdad de género en Guinea Bissau, para de esta forma entender la visión de la propia concepción de “mujer” de la que parten las jóvenes que acceden a Radio Mulher.

La metodología que hemos seguido consiste en llevar a cabo un análisis cualitativo que en este estadio se centra en revisar la literatura y abordar el estado de la cuestión para después aplicarlo a nuestro estudio de caso. Hemos comenzado este proceso adentrándonos en la lectura de literatura académica desde análisis macro hasta perspectivas micro. Primeramente, nos hemos acercado a los feminismos africanos a través de aproximaciones de la academia española, partiendo de autoras como Celia Murias Morcillo, investigadora del Grupo de Estudios Africanos. Hemos continuado con el pensamiento de autoras africanas, con miradas particulares procedentes del continente. Es el caso de autoras como la ugandesa Sylvia Tamale (2020) o la nigeriana Oyeronke Oyewumi (1997). Por último, nos hemos acercado hasta el interior del territorio guineano por medio de autoras de la academia de Guinea Bissau, como Patricia Gomes (2016) o Naentrem Sanca (2020).

Esto conecta con el enfoque elegido para abordar el proyecto de investigación. Se trata de una aproximación política a los roles de género y a los movimientos por la igualdad de género en África partiendo de la influencia en cuanto a “soft-power” de las dinámicas de poder que se dieron durante el periodo colonial y la posterior descolonización. Tamale y Oyewumi constituyen en este sentido nuestras dos autoras de referencia, debido a la profundización política y psicológica de las obras de ambas.

4. RESULTADOS

4.1. INTRODUCCIÓN A LOS ENFOQUES FEMINISTAS AFRICANOS

En primer lugar, introduciremos brevemente las raíces de las lógicas que fundamentan los feminismos africanos. Debemos comenzar subrayando la complejidad de los mismos, debido a la multiplicidad cultural inherente al continente africano, y a la existencia de múltiples y diversas perspectivas. Es por eso que hablamos de feminismos africanos en plural. Afirma la escritora ghanesa Ama Ata Aidoo que “las africanas eran feministas mucho antes del feminismo” (Nnaemeka, 1998). Aidoo sostiene que la mayor parte de las sociedades africanas precoloniales fueron matrilineales, consistentes en que el linaje que heredan los hijos es el de la madre, y otras muchas fueron también matrifocales, siendo la mujer la cabeza de familia, es el caso de la sociedad bijagós, como afirma la académica guineana Naentrem Sanca. En su ensayo “Breve introducción al tiempo en que las africanas fueron feministas sin saberlo”, Ángeles Jurado Quintana, miembro del equipo de Casa África, afirma que las referentes africanas no destacan por formar parte de una élite de mujeres intelectuales, sino por “pertenecer a una estructura en la que las mujeres ejercen un rol vital para sus comunidades, donde la acción colectiva es la norma”. Todo esto se vio alterado con la llegada de las religiones de corte patriarcal, primeramente el islam y más tarde el cristianismo (Jurado Quintana. 2021: 67). Con la segunda fue también implantada la estructura de poder colonial de los países europeos, que importaron a las sociedades africanas las nuevas formas de concebir al hombre y a la mujer.

Sylvia Tamale, en su obra *Descolonización y Afrofeminismos* (2020: 5), ratifica la hipótesis de que la colonización alteró los conceptos de hombre y mujer y la forma en la que se relacionaban entre ellos. De fundamentar sus rutinas productivas en el autoconsumo, fueron forzados a adaptarse a un nuevo sistema económico basado en el capitalismo y el extractivismo, que dio un papel fundamental al hombre y relegó a la mujer a los cuidados del hogar (Murias Morcillo. 2021: 127). Las mujeres fueron también apartadas de la esfera pública, como en el caso referenciado por Tamale, de los ingleses en Nigeria, que “reconocieron la autoridad de los jefes varones, pasando por alto a las jefas” (2020: 6).

Una situación similar tuvo lugar en el archipiélago de islas del territorio que hoy corresponde a Guinea Bissau, las llamadas Islas Bijagós. Pese a que la actividad mercantil europea se había desarrollado en Guinea Bissau desde 1446, no fue declarada oficialmente colonia hasta finales del siglo XIX. Algunas mujeres guineanas habían gozado de autonomía, incluso habían ocupado puestos de relevancia en el comercio de esclavos y productos hasta la imposición de una “legislación basada en preconcepciones racionalistas y patriarcales que limitó las actuaciones de los actores locales en general, y especialmente de las mujeres” (Havik. 2004: 311). Esta realidad será desarrollada más tarde.

Otra de las particularidades de los enfoques feministas africanos radica en que pese a su diversidad, muchos de ellos están vinculados por determinadas máximas, como son los conceptos de maternidad y género y la aspiración a la autorrepresentación. Axiomas que han fundamentado las teorías feministas occidentales, destacando la universalidad de las desigualdades de género, la percepción de la maternidad como uno de los elementos que originan las desigualdades o la misma concepción de los géneros masculino y femenino en oposición, toman otro carácter en las sociedades africanas. En este sentido, afirma Ifi Amadiume, antropóloga y académica nigeriana, que la presunción de que “la asimetría sexual es un factor universal en la vida humana” es etnocéntrica (Amadiume. 2015: 34). “La dicotomía doméstico/público, que les llevó (a las feministas occidentales) a la conclusión de que los roles maternal y doméstico eran los responsables de la supuesta subordinación universal de las mujeres, constituía en realidad un rasgo característico de su clase y de su cultura” (Ibidem). En la misma línea, Oyeronke Oyewumi, cuestiona la asunción de un “patriarcado universal” apoyándose en la inexistencia del concepto de ‘género’ en diversas sociedades africanas. Afirma que “los constructos de género de la teoría feminista se originaron en Occidente, donde hombres y mujeres se conciben oposicionalmente y se les proyecta como categorías sociales derivadas genéticamente” (Oyewumi. 1997: 51). Oyewumi entiende que la lógica occidental del género está basada en el determinismo biológico, pero matiza que, dado que el género es considerado un constructo social, se entiende entonces que “las

categorías de macho y hembra varían en función de la cultura” (Oyewumi. 1997: 50).

Otro de los principios que vinculan los diferentes feminismos africanos es la aspiración a la autorrepresentación. Autoras africanas como Sylvia Tamale o Ifi Amadiume apuestan por incentivar la producción de estudios sobre las mujeres africanas y los feminismos africanos por mujeres africanas. Fue así como surgieron las becas académicas a feministas del continente que acabaron introduciendo los Gender and Women’s Studies (GWS), Estudios de Mujeres y de Género, en África (Tamale. 2020: 48). Las investigaciones africanas tratan de contrarrestar las “teorías deficientes” de algunas feministas occidentales, que “veían a la mujer africana desde el prisma esencialista de victimización u objetivización del exótico “Otro” (Ibidem). El primer departamento de Estudios de Mujeres y de Género nació en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Makerere, Uganda, en 1991. Estos estudios, aunque multidisciplinares y transversales, suelen estar limitados al “gueto feminista de las ciencias sociales o humanas” (Tamale. 2020: 44). En la actualidad, según los datos de Tamale, “al menos tres cuartos de los países africanos incluyen los GWS en sus universidades” (Ibidem). Sin embargo, las académicas feministas luchan diariamente con el costo “cada vez más elevado de las revistas y las siempre menguantes librerías y fondos de las universidades” (Tamale. 2020: 50).

4.2. DIVERSIDAD TEÓRICA: INTRODUCCIÓN A LAS PRINCIPALES CORRIENTES FEMINISTAS AFRICANAS

En el universo de las autoras africanas que luchan por la emancipación femenina, existen numerosas corrientes a las que dedicaremos el segundo apartado. Basándonos en los análisis de Bibian Pérez Ruiz y Celia Murias Morcillo, académicas experta en estudios de género y el África Subsahariana, expondremos algunos de los feminismos africanos más populares. En primer lugar, es relevante recalcar que una parte de las autoras africanas rechazan la llamada *F-word*, la palabra “feminista”, por su connotación colonial. “Algunas teóricas africanas sintieron la necesidad de acuñar términos diferenciados para alejarse de un feminismo hegemónico occidental que establece el arquetipo de mujer según la

definición y las prioridades de las mujeres blancas de clase media, cuyos análisis no consideraban ejes específicos de opresión para otras mujeres” (Murias Morcillo. 2021). De esta forma, fueron desarrollando teorías más cercanas a sus realidades. El *Womanism*, propuesto por Alice Walker (Walker, 1983) es el más conocido dentro de los feminismos africanos. Excluye a las mujeres no negras y tiene un enfoque interseccional, preocupado no solo por la mujer, sino por la raza y la clase, subrayando la relevancia de la maternidad (Ibidem). Apoyándose en el enfoque interseccional, otorga un papel protagonista también al hombre africano, que, según Walker, debe luchar junto a la mujer “por la erradicación de la dominación y explotación foráneas” (Pérez Ruiz. 2010: 15). Aunque no descarga toda la culpa sobre las fuerzas coloniales, al reconocer la existencia de desigualdades en las sociedades precoloniales que fueron reforzadas y potenciadas por el colonialismo.

La teoría focalizada en el papel de la mujer en su condición de madre es el *Motherism*, propuesto por Catherine Obianaju Acholunu. A través de esta teoría, Acholunu afirma huir del “rechazo a la maternidad del feminismo occidental, que ha llevado a la desintegración de la familia (...)” (Acholunu. 1995: 108). Considera que el ser humano debe estar en alineación con Dios y la naturaleza, además de defender “la tolerancia y la cooperación entre ambos sexos sin antagonismos” (Pérez Ruiz. 2010: 22). Concede gran relevancia a la espiritualidad, a la humildad, el mundo rural, alejado de la “propaganda ideológica separatista” (Ibidem). No obstante, hay críticas a la inocencia de este enfoque, como la de Pérez Ruiz al apuntar que el motherism “idealiza el comportamiento humano, destilando cierta ingenuidad en sus planteamientos” (Ibidem).

Por su parte, el STIWANISM (Social Transformations Including Women in Africa) de Molaria Ogundipe-Leslie (Ogundipe-Leslie, 1994), se centra en la importancia del rol biológico de la mujer, en la independencia económica femenina y en la marginación a la que las mujeres africanas fueron relegadas por los colonos. También concede relevancia a “la falta de acceso a la educación científica y humanista, de la que se deriva la ausencia de actitudes críticas” (Ibidem). Por último, el Negofeminism, acuñado por Obioma Nnaemeka en los noventa, defiende que para las africanas “ser feminista es simplemente actuar” (Ibidem), al considerar

que no articulan su lucha en una ideología sino llevándolo a cabo en su cotidianeidad. El propio concepto de “Negofeminism” hace referencia a la raíz esencial de la teoría: la negociación. Nnaemeka rechaza la confrontación y el radicalismo, optando por un trabajo diario basado en el compromiso y la resolución de conflictos junto a los hombres. Otro elemento a destacar es que no aísla al completo la lucha de las mujeres africanas de la lucha de las feministas occidentales, sino que considera que todas permanecen unidas alrededor de la resistencia. Se opone a las corrientes feministas radicales y, de nuevo, subraya la relevancia de la maternidad para la mujer.

Introducidas algunas de las lógicas y dinámicas sobre las que se articulan los complejos feminismos africanos, pasaremos a continuación a centrarnos en el caso de Guinea Bissau.

4.3. “FEMINISTAS SIN TÉRMINO” EN EL CONTINENTE AFRICANO

El tercer epígrafe está dedicado a desarrollar la idea ya expuesta anteriormente acerca de la existencia de sociedades en las que las mujeres han gozado de un papel de mayor relevancia social durante los períodos precolonial y colonial. En Guinea Bissau, territorio que comprende nuestro caso de estudio, existe una comunidad étnica de raíz matrilineal y matrifocal, la sociedad bijagós. La socióloga Ángela Gómez Suárez ha profundizado acerca de las características de la vida pública y doméstica que hacen de la bijagós una sociedad con gran equilibrio entre sexos por su carácter de “sociedad de madres, en la que prima las lógicas del “cuidado” y colectivas, tanto a nivel institucional como social, y se valora, respeta y admira el mundo fisiológicamente femenino, equilibrando el poder entre sexos” (Gómez Suárez. 2017:7). La sociedad bijagós tiene su origen en cuatro matriarcados (Ominka, Oranga, Orakuma y Orubage), la organización social depende de un sistema de hombres y mujeres en base a conjuntos de edades (Havik. 2004: 114). Las mujeres bijagós suelen ser referenciadas como ejemplos de poder femenino por su condición de electoras de sus futuros esposos y por sus cargos de poder, como en el caso de la reina Pampa Kankimpa de Orango, que luchó contra la invasión colonial a finales del siglo XIX. Las mujeres son las encargadas de dominar el terreno de la espiritualidad (Gómez

Suárez. 2017: 13). Tienen un papel importante en la comunicación y gestión de la relación con el mundo espiritual, místico y religioso. Son las encargadas de inaugurar el ciclo ceremonial antes que los hombres, lo que les otorga una mayor autoridad. También son responsables de seleccionar a sus parejas afectivas y tomar decisiones sobre el fin de una relación. En las aldeas, las mujeres tienen poder político y son propietarias de las casas que construyen, lo que les da autonomía económica.

La armonía de la sociedad bijagós se fundamenta en gran parte en la esencia de su economía, basada en la producción agrícola de autoconsumo. La acumulación de capital está mal vista por los bijagós, como ratifica el testimonio de una mujer bijagós entrevistada por la propia Gómez Suárez, que declara: “Volverte rico puede hacerte mal. Dicen que es un hechizo, lo envenenan con el vino. Porque ellos quieren a todos horizontales: no hay ricos ni pobres (...)” (Gómez Suárez, 2008). Existe también una división sexual del trabajo, pero en esta sociedad las mujeres no se limitan a las tareas dentro del hogar. Tradicionalmente, el hombre se ha enfocado en la extracción de productos (a través de la recolección o la pesca), mientras que la mujer se encarga de transformarlos y venderlos. Además, las mujeres suelen asumir las responsabilidades del trabajo doméstico, la construcción de las casas y la educación de los hijos (Gómez Suárez. 2017: 15). En cuanto a las decisiones políticas, el poder se reparte según los clanes matrilineales, el género y las edades. De esta forma, conviven dos fuerzas: la odinka, que trata con las mujeres, y el régulo, que trata con los hombres. Actúan de manera independiente, siendo regulados y controlados por el consejo de ancianos de la aldea. “La edad y el capital simbólico, acumulado a través de los rituales de iniciación distribuyen el poder y el prestigio” (Ibidem).

La sexualidad bijagós es otra de las esferas que destaca por su peculiaridad, ya que no es el romanticismo idealizado el que determina las vinculaciones afectivas, sino la pasión. Además, como ha sido expuesto anteriormente, son las mujeres las encargadas de elegir a sus esposos y las que cuentan con el derecho de tomar la iniciativa de la separación. El hombre asume un papel antagonista en el cortejo. La homosexualidad como identidad no se entiende en esta sociedad, al igual que los conceptos enfrentados de género, sin embargo, “en algunas prácticas

ceremoniales femeninas se pueden generar situaciones homoeróticas, derivadas del hecho de que las posesiones femeninas de espíritus de hombres muertos provocan que éstas se comporten como ese espíritu, que sean ese espíritu durante varios meses” (Gómez Suárez. 2017: 17). Son los denominados “rituales de género cruzado”, por Anna Bolin (en Nieto, 2003. Citado por Gómez Suárez. 2017: 17). También la maternidad es un elemento central en esta sociedad, otorgando a la mujer un gran prestigio, e incluso temor, al ser la mujer capaz de crear vida, consideran que también podrían arrebatarla.

Durante el periodo colonial, mujeres nacidas y educadas en la cultura bijagós contrajeron matrimonio con europeos y caboverdianos acaudalados que comercializaban con esclavos y productos de Guinea Bissau. Algunas de ellas llegaron a ejercer de comerciantes en paralelo a o en sustitución de sus maridos o padres. Sin embargo, estas mujeres pertenecían a una reducida élite de poder, y sus historias, que expondremos a continuación, son meramente anecdóticas. La mayor parte de las guineanas eran víctimas del sistema de esclavitud que comenzaba a imponerse. En los primeros censos del país, desarrollados a lo largo del siglo XIX, se certifica que los indicadores sexuales con respecto a los esclavos propiedad de las compañías de mercancías reflejan una preponderancia de los hombres. Las mujeres esclavas solían ser calificadas como “esclavos educados”, disfrutando de un estatus especial (Havik. 2004: 77). Sin embargo, “las mujeres solían superponer trabajos, siendo obligadas a ejecutar un gran número de servicios, en su mayoría relacionados con los ciudadanos del hogar” (Ibidem). La pertenencia a un estrato social o a otro dependía del linaje, la etnia y la dicotomía urbano/rural. En el estudio comparativo entre los procesos emancipatorios en Guinea Bissau y en Brasil, la académica guineana Patricia Gomes subraya que el elemento estructurante de la jerarquía de género en Guinea no fue el racismo, como ocurrió en Brasil, sino la etnicidad y la pertenencia al mundo rural (Figueiredo y Gomes, 2016). Los burmedjus, aquellos con la piel más clara, copaban las élites locales, en su mayoría descendientes de comerciantes caboverdianos o europeos, mientras los considerados “*indígenas*, que constituían la mayoría de la población, eran excluidos del ejercicio de ciudadanía” (Figueiredo y Gomes. 2016: 918).

De esta forma, en paralelo a la doble consecuencia de la esclavitud para las guineanas, existieron durante el período colonial mujeres que, gracias a su condición privilegiada (por su mestizaje) gozaron de lo que Gomes llama “experiencias emancipatorias” (Figueiredo y Gomes. 2016: 909). Estas mujeres se dedicaban a establecer vínculos entre las autoridades locales y los comerciantes extranjeros, además de adoptar los roles de comerciantes cuando sus esposos fallecían o regresaban a sus países de origen. En su investigación sobre el papel de las mujeres en el comercio precolonial de Guinea Bissau, Philip Havik hace referencia a cinco mujeres guineanas que jugaron un rol vital en las relaciones políticas y económicas de su país entre los siglos XVII y XX. Muchas de ellas fueron enjuiciadas por la Inquisición portuguesa, como fue el caso de Crispina Peres en el siglo XVII (Havik. 2007: 149). A lo largo del siglo XVII, la Inquisición europea llevó a cabo numerosos enjuiciamientos en Guinea Bissau y en el resto de África, mayormente dirigidos hacia mujeres (Ibidem). Peres fue acusada de “judaísmo y blasfemia” en primer lugar, y de “hechizar a su marido a través de la brujería y las artes diabólicas provocándole enfermedades para evitar su regreso a su país de origen” (Havik. 2007:153). “El gran número de mujeres acusadas de brujería revela que las mujeres eran doblemente marginadas (por los sistemas religiosos). En lugar de ser evaluadas en función de sus estatus de esclavas o libertas, los inquisidores se basaban en el estatus religioso y el género de las acusadas” (Havik. 2007: 186).

Un documento datado de 1841 hace referencia a las propiedades de una de las mujeres más poderosas de Guinea Bissau en el siglo XIX: “El conjunto de propiedades de Doña Rosa de Cacheu es la única unidad agrícola que existe dentro de los límites de la Guinea Portuguesa” (Chelmicki, 1841: 184. Referenciado por Havik. 2007: 201). A principios del mencionado siglo, la economía regional comenzó a virar del comercio de esclavos al comercio de cultivos y otros productos materiales. Los comerciantes europeos (y africanos) necesitaban negociar la compra de territorios y el intercambio de bienes con los dirigentes locales africanos, y en gran parte, fueron las mujeres guineanas las que asumieron el rol de intermediarias. Las comerciantes influyentes recibieron el nombre de *ñaras*, y comenzaron a considerarse “guardianas de los acuerdos

comerciales” (Havik, 2007). Rosa Carvalho de Alvarenga, hija de un terrateniente y comerciante caboverdiano, Manuel Carvalho de Alvarenga, ganaría gran visibilidad y prestigio al suceder a su padre. Ocupó un papel destacado en el mantenimiento de la paz entre las etnias locales (Pepel, Felupe y Djola) y los comerciantes extranjeros, y fue la encargada de impulsar la carrera política de su hijo, que se convertiría en gobernador de Guinea. En los territorios del África occidental ocupados por los franceses, las compañías monopolizadoras prohibieron los matrimonios entre oficiales y *signares* (las *ñaras* del África francesa) con el objetivo de “detener el flujo de los que eran vistos como comercios ilícitos” (Havik. 2007: 246). Es importante señalar que “las *ñaras* eran “raras especies” en Guinea Bissau, en comparación con las *signares* caboverdianas, que jugaron un papel importante en la administración y el comercio” (Ibidem). Finalizamos este apartado destacando las figuras de dos de las *ñaras* más influyentes de Guinea Bissau en el siglo XIX: Júlia da Silva Cardoso y Aurélia Correia. Ambas procedían de linajes bijagós, obteniendo en consecuencia beneficios de comercio, por la posición geográfica de las islas bijagós y por la relevancia política de sus reinos. Da Silva fue la negociadora del traspaso de los derechos de la tierra de las islas de Galinhas, una de las mayores islas del archipiélago Bijagós, a las autoridades portuguesas. Fue la misma corona portuguesa la que solicitó los servicios de Da Silva, a cambio de “títulos en reconocimiento de la satisfacción y estima real” (Havik. 2007: 264). Por su parte, Aurélia Correia, casada con el comerciante de esclavos de orígenes italianos más rico y prestigioso que operaba en Guinea Bissau, fue “un aliado indispensable para la política portuguesa” (Havik. 2007: 268). Ella controlaba los terrenos y factorías de su marido en las islas Bijagós.

4.4. INDEPENDENCIA E IGUALDAD: NACIMIENTO DEL MOVIMIENTO FEMINISTA POLITIZADO EN GUINEA BISSAU

En el cuarto apartado abordamos el papel fundamental de las mujeres guerrilleras en la lucha por la independencia de Guinea Bissau. En este mismo contexto, alrededor de las décadas de los sesenta y setenta, emergieron “las bases del movimiento feminista politizado, en medio de la

lucha armada” (Figueiredo y Gomes. 2016: 909). El Partido Africano para la Independencia de Guinea Bissau y Cabo Verde (PAIGC), liderado por Amílcar Cabral, tuvo como una de sus premisas la emancipación femenina. El mismo Amílcar Cabral subrayó como tarea “constatar de qué forma la mujer participa en el más amplio proceso de liberación de la sociedad (...) Nuestra revolución nunca será victoriosa si no conseguimos la plena participación de las mujeres” (Citado por Gomes, Patricia, 2016). Cabral hace continuas referencias a las problemáticas que asolaban a las mujeres guineanas: los casamientos precoces y forzados o la educación desigualitaria con respecto a los hombres. Es preciso destacar que la estructura jerárquica articulada por la etnicidad y la dicotomía rural-urbana sigue presente durante la lucha de independencia, perteneciendo el mismo general Cabral a la burguesía de Bissau, “descendiente de caboverdianos”, que le otorgó acceso al poder colonial instituido y a la formación académica (Figueiredo y Gomes. 2016: 918). Pese a esto, el principio fundamental del líder de la independencia de Guinea Bissau consiste en la unión de todos los ciudadanos guineanos, más allá de grupos étnicos y sexos, hablando así de una “causa común” (Ibidem).

En 1961 se creó en Guinea Conakry la Unión Democrática de las Mujeres de Guinea Bissau y Cabo Verde, con el objetivo de concienciar y educar políticamente a las mujeres, para que fueran capaces de ejercer el rol de “captación de recursos materiales y financieros para la lucha armada” (Ibidem). El papel de las mujeres en la lucha fue fundamental y estuvo basado en los cuidados sanitarios de los heridos y en la sensibilización de las personas en las zonas rurales. Nhima Muskuta Turé, antigua guerrillera entrevistada por la académica guineana Patricia Godinho Gomes, declara lo siguiente: “Las mujeres fuimos las enfermeras del PAIGC. No teníamos tiempo para nada. Cuidar a los heridos en la guerra, huir de los bombardeos... Mi madre formaba parte de uno de los Comités de Tabanca (comités de aldeas responsables de alimentar, educar y movilizar a los guineanos)” (Ibidem).

Mujeres y hombres procedentes de las zonas rurales quedaron al margen del PAIGC y de la construcción del nuevo Estado independiente tras 1974. “Esta realidad provocaría en las décadas siguientes fracturas sociales y tensiones políticas con importantes repercusiones para la

sociedad en general, especialmente en las relaciones de género y entre las propias mujeres, particularmente las de las *tabankas* ('aldea' en Criollo)", (Figueiredo y Gomes. 2016: 918). Lo confirma el testimonio de Ana Lopes, otra de las entrevistadas por Gomes: "Las mujeres trabajamos mucho en la lucha por la independencia, pero cuando llegó la hora de atribuir cargos políticos y responsabilidades a nivel de Estado solo llamaron a los hombres. En las campañas electorales, ¿quiénes trabajan? ¡Las mujeres! Son ellas las que dan las garantías para la victoria de los hombres, pero cuando llega el momento de dirigir, siempre son hombres" (Ibidem). A pesar de ello, algunas mujeres lograron ocupar puestos destacados en el gobierno. Mujeres "del Partido", como Carmen Pereira, ejemplos de la presencia femenina en el movimiento de liberación, con la lucha por la emancipación presente en sus discursos. Pereira sobre la posición de las mujeres en el contexto de la liberación: "El partido luchó contra varios aspectos negativos de nuestra tradición y consiguió eliminarlos. Ahora los hombres trabajan junto con las mujeres en los campos. Ahora las mujeres forman parte de los comités de tabanka (aldea) y llegan a ser elegidas presidentas. Los hombres aceptan que las mujeres participen en reuniones y comprenden la importancia de que el Partido insista en esta cuestión" (Gomes, 2016: 134).

A partir de la década de los ochenta, la representación de las mujeres en la vida pública de Guinea Bissau mejoró, aunque en la actualidad el porcentaje de mujeres trabajando en las instituciones públicas de Guinea Bissau permanece estancada en el 14% (Sanca y Lenine. 2020: 49). Es por esto que las demandas de las mujeres guineanas en la actualidad se articulan alrededor de tres pilares de la teoría política feminista: redistribución, reconocimiento y representación (Sanca y Lenine, 2020: 52). A continuación pasaremos a desarrollar cada uno de ellos.

6. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Para finalizar, expondremos nuestros resultados y conclusiones, que coinciden con los análisis efectuados por las académicas guineanas Naentrem Sanca y Patricia Gomes. Acorde a la investigación de Sanca sobre los obstáculos en la integración de la mujer en la diplomacia de

Guinea Bissau, extraemos que las reivindicaciones de los actuales movimientos de mujeres guineanas se fundamentan en las principales manifestaciones de la desigualdad de género que sufren las guineanas, que llamaremos ‘las tres erres’: Redistribución, Reconocimiento y Representación (Sanca y Lenine, 2020). Este planteamiento nos ayuda a esclarecer nuestras conclusiones debido a que identificamos las problemáticas y consecuentes reivindicaciones enunciadas por Sanca en la propia ciudad de Bafatá, donde Radio Mulher desarrolla su trabajo. A continuación desgranamos cada una de las dimensiones propuestas comparándolas en paralelo con el caso de las periodistas de la radio.

En primer lugar, con “redistribución” se refieren a la “dimensión socio-económica”, destacando que “apenas el 50’5% de las mujeres están alfabetizadas y un 64,7% de la población vive con menos de dos dólares al día, siendo las mujeres las más afectadas” (INEGB, 2014. Citado por Sanca y Lenine, 2020). En este sentido, matiza Patricia Gomes que esta realidad se acentúa en el mundo rural, siendo, de hecho, las mujeres procedentes del mismo quienes lideran los movimientos sociales por la emancipación, pese a que “las mujeres que se apropiaron del discurso de emancipación femenina fueron las del entorno urbano, que habían accedido a la formación educativa del Estado colonial (Figueiredo y Gomes. 2016: 918). Sanca observa que los primeros obstáculos que impiden a las mujeres acceder a la diplomacia (y al resto de la estructura administrativa guineana) se encuentran en “problemas socioeconómicos que influyen directamente en las oportunidades de obtener una educación formal” (Sanca y Lenine. 2020: 55). Esta presunción es apoyada por el hecho de que las diplomáticas guineanas entrevistadas por Sanca para su estudio “proceden todas de familias con rentas altas” (Ibidem). De acuerdo con el relator de la ONU con la misión de supervisar el cumplimiento de los derechos humanos en Guinea Bissau, existe una marcada disparidad de género en el sistema educativo nacional. Aunque en la educación primaria la proporción de niños y niñas es casi idéntica, a medida que avanzan en los cursos esta diferencia se vuelve cada vez más pronunciada. Esta afirmación es apoyada por una de las diplomáticas entrevistadas por Sanca para su investigación sobre las mujeres en la diplomacia de Guinea Bissau, que asegura que la educación a las

mujeres se limita a las tareas del hogar, no pudiendo acceder a la educación formal: “Por suerte, hoy en día existen muchas ONG’s con apoyo del Estado centradas en la educación y formación de las mujeres. Me alegra saber que las mujeres empiezan a tener voz y voto. Porque una cosa es tener voz y otra que te den el turno de palabra” (Sanca y Lenine. 2020: 56). En la primera de nuestras conclusiones, ratificamos la teoría de que la mencionada brecha educacional entre mujeres y hombres es uno de los principales obstáculos que hallan las guineanas en el camino a su emancipación. Esto conecta con *Radio Mulher*, la cual pretende reparar los desequilibrios formativos que impiden el desarrollo profesional e intelectual de las mujeres en Bafatá.

Por su parte, las diplomáticas entrevistadas por Sanca prefieren apostar por la segunda dimensión propuesta, la del reconocimiento, como principal desequilibrio de género. Una de las diplomáticas, cuyo nombre permanece anónimo, afirma que uno de los principales desafíos de la mujer es el de conseguir que se reconozca su mérito y la cualificación, relatando lo siguiente: “Tenemos aquí (en su embajada) varias mujeres trabajando, pero el problema reside en la permanencia. Hay muchas mujeres con educación superior que muchos hombres con puestos fijos, pero ellas pueden llevarse 6 años de ‘internas’ (que supone el rango más bajo dentro de las embajadas, desarrollando actividades propias de secretarías)” (Sanca y Lenine. 2020: 56). Los motivos varían según el caso: desde estar embarazada o casada hasta el simple hecho de que no se concibe que una mujer ocupe un puesto de envergadura política. También se materializa este desequilibrio en los ascensos, constatado por el reducido número de mujeres embajadoras, como confirma el testimonio de otra de las entrevistadas, K.: “Empecé como agregada, luego ascendí a primera secretaria y luego a segunda secretaria. Hubo hombres que entraron después de mí pero que fueron designados como embajadores ante mí. Existe esta diferencia, pero lo importante es que no me rendí y logré llegar allí, incluso después de enfrentar varios obstáculos. Espero que las próximas mujeres que quieran seguir esta carrera no pasen por lo que pasé” (Ibidem). En la segunda de nuestras conclusiones, identificamos también la dificultad de reconocimiento de la cualificación femenina como otro de los escollos en el camino hacia la emancipación de la

mujer guineana. Volviendo a Bafatá, creemos conveniente traer a colación que pese al escepticismo de los lugareños previo a la puesta en marcha de la radio, que aseguraban que una radio hecha solo por mujeres no funcionaría, las periodistas de Radio Mulher han luchado durante cinco años por obtener el reconocimiento que hoy día comienzan a tener por parte de sus compañeros de profesión.

La tercera dimensión de las reivindicaciones se centra en la representación femenina en la vida pública de Guinea Bissau. A través de la Red de Mujeres Parlamentarias de Guinea Bissau, una “importante plataforma política para las reivindicaciones de las mujeres guineanas” (Figueiredo y Gomes. 2016: 920), “los movimientos de mujeres reclaman cuotas del 40% para mujeres en las estructuras de dirección de los partidos políticos” (Ibidem). En 2018, fue aprobada una ley de paridad, según la cual el gobierno debe garantizar al menos un 36% de representación femenina en las instituciones políticas (Sanca y Lenine. 2020: 52). Entre los logros más celebrados por las guineanas se encuentra el establecimiento de la Agenda Común de las Mujeres, centrada en la lucha por la representación femenina, la mejora de las condiciones sociales y económicas de las mujeres y el fin de ciertas prácticas culturales ancestrales, como los matrimonios o embarazos prematuros o la Mutilación Genital Femenina (Figueiredo y Gomes. 2016: 921). Por mediación de estos movimientos, en 2011 fue aprobada una ley contra la Mutilación Genital Femenina en Guinea Bissau (28 Too Many, 2018). Concluimos subrayando también que la falta de representación femenina en las instituciones públicas y partidos políticos impide la aplicación de políticas beneficiosas y evolutivas para la lucha por la emancipación de la mujer en Guinea Bissau. La mujer bijagós, mandjako, pepele, fula o mandinga lleva siglos trabajando codo con codo con el hombre, aunque poca documentación existe al respecto de su poder en la incógnita del hogar. La mujer bissau-guineana, homogeneizada en su condición de ciudadana, no tiene ya dudas sobre lo que reclama: redistribución, reconocimiento y representación.

8. REFERENCIAS

- Amadiume, I. (1988). *Male daughters, female husbands: gender and sex in an African society*. Edicions Bellaterra
- Figueiredo, A. & Godinho Gomes, P. (2016). *Para Além dos feminismos: uma experiencia comparada entre Guiné-Bissau e Brasil*. Universidade Federal da Bahia
- González, E., & De Olazábal, I. D. (2020). *Informe África 2020. Transformaciones, movilización y continuidad*. Fundación Alternativas
- Gomes, P. M. (2016). “As outras vozes”: Percursos femininos, cultura política e processos emancipatórios na Guiné-Bissau. *Revista Odeere*, 1 (I), 121-145. Universidade Federal da Bahia
- Jurado Quintana, A. (2021). Breve introducción al tiempo en que las africanas fueron feministas sin saberlo, *Brújulas sobre África. Miradas para desaprender la región subsahariana* (67-77). Africaye
- Murias Morcillo, C. (2021). Nadar en otras olas. Una aproximación al activismo feminista en África. *Brújulas sobre África. Miradas para desaprender la región subsahariana* (127-137). Africaye
- Oyèwùmí, O. (1997). *The Invention of Women: Making an African Sense of Western Gender Discourses*. Combined Academic Publ.
- Pérez Ruiz, B. (2010). *Otra manera de sentir: feminismos negros, género y estudios literarios en el África subsahariana*. XII Edición del Premio Elisa Pérez Vera (UNED)
- Sanca, N., & Lenine, E. (2020). Obstáculos en la integración de la mujer en la diplomacia de Guinea Bissau. *Conjuntura Internacional*, 48-60. Belo Horizonte
- Suárez, Á. G. (2017). Reflexiones sobre el “matriarcado” bijagó en Guinea Bissau: un ejemplo de orden sociosexual igualitario. *Contra Relatos desde el Sur*, 13 (16), 5-21. Universidad Nacional de Córdoba
- Tamale, S. (2020). *Decolonization and Afro-Feminism*. Daraja Press
- Havik, P. J. (2004). *Silences and Soundbytes: The Gendered Dynamics of Trade and Brokerage in the Pre-Colonial Guinea Bissau Region*. Lit Verlag Münster

EL CASO *BODYFORM*: LA BÚSQUEDA DE LA ORIGINALIDAD EN EL UNIVERSO DE LO FEMENINO

MARÍA ROMERO CALMACHE

Universidad San Jorge – “Comunicación, periodismo, política y ciudadanía”

ELENA CAPAPÉ POVES

Universidad San Jorge – “Cultura y Comunicación Audiovisual”

HÉCTOR JAVIER OLIVA CANTÍN

Universidad San Jorge – “Cultura y Comunicación Audiovisual”

1. INTRODUCCIÓN

Desde los albores de la humanidad, el relato ha construido parte de la realidad. La narración, como vehículo de transmisión de las grandes ocupaciones y preocupaciones del ser humano, ha sido clave en la creación y la difusión del conocimiento. Las historias y los mitos han permitido dar respuesta, parcial al menos, a los grandes interrogantes sobre la existencia del ser humano, aunque también han sido instrumentos muy eficaces de dominación a lo largo de la historia (Karbaum, 2017).

En este sentido, la feminidad y más aún todo el territorio de la intimidad femenina, se han construido a partir de un relato social y cultural subordinado a la figura masculina (López, 2000) y basado en mitos, antiguos y nuevos, sobre “la belleza, la salud y la juventud”, “el poder, el éxito, la fama, el prestigio, el progreso, el avance tecnológico, la eficiencia, la eficacia”, “la libertad, la justicia, la paz y la bondad” (Arnavat, 2015: p. 39). La figura de la mujer, y más si cabe su intimidad, han sido configuradas y narradas desde relatos en los que la realidad queda soterrada bajo supersticiones e intereses de dominación varios.

En este sentido, la menstruación es un tabú universal e intemporal (Ventura y De la Maza, 2022), ampliamente difundido de generación en generación por multitud de soportes y ventanas de comunicación. Desde el

Poema de Gilgamesh (2015) hasta las redes sociales, se ha configurado y sostenido un relato negativo de la figura de la mujer y, más concretamente, del periodo menstrual, contribuyendo significativamente a promulgar la idea de que la sangre y todo el universo de realidades que acompañan a la regla es algo a esconder e, incluso, a repudiar (Noctor, 2020).

Concretamente y tal como afirma, Lillo:

Es posible establecer que la menstruación es un fenómeno que excede el plano biológico y natural, incluyendo también factores sociales y culturales que tienen directa relación con la posición de subordinación que ocupa la mujer en las relaciones sociales. Esta subordinación, que permanece en la actualidad de forma transversal en las sociedades de Oriente y Occidente y se manifiesta de diversas formas, ha provocado que la menstruación en el día de hoy siga teniendo una connotación negativa, permitiendo referirse a ella solo en el espacio íntimo y personal, estableciéndose como un tema tabú (2017: p.3).

Dicho todo esto, la publicidad, como fenómeno que representa y difunde realidades humanas y es “reflejo del contexto sociocultural en el que opera” (Noctor, 2020: p.12), no inventó ni los mitos ni los tabús sobre la menstruación pero sí ha contribuido significativamente a sostenerlos en el tiempo.

Las figuras retóricas, los eufemismos, el recurso habitual a los entimemas y las elipsis narrativas y visuales han configurado un lenguaje propio y un argumentario sobre la idea de subordinación e inferioridad de la biología de la mujer. Un lenguaje propio que, además, tiene un gran poder de influencia. “La publicidad es una de las prácticas discursivas más influyentes de nuestros tiempos, basada en una serie de argumentos retóricos cuyo fin es llegar a persuadir a cierto tipo de público para que haga o deje de hacer algo” (Ventura y De la Maza, 2022: p.117).

A lo largo de todo el siglo XX y de lo que llevamos de siglo XXI, la retórica publicitaria en esta categoría de productos ha encubierto, disimulado y ocultado lo que es o puede ser ofensivo para los consumidores. En palabras de Del Saz, la publicidad en esta categoría maneja una serie de artificios narrativos como generar una esfera común con el oyente que permita creer en un sentimiento de grupo, bromear y ser optimista eliminando cualquier matiz que implique sufrimiento y dolor, prometer beneficios y razones funcionales para el uso de productos y generalizar

sobre la regla como si fuera un fenómeno común sin particularidades individuales o demostrar una supuesta colaboración conjunta entre anunciante y receptor (Del Saz, 2011).

Encontramos numerosos ejemplos de cómo la publicidad ha contribuido a mantener el pudor y la ocultación como conductas naturales asociadas a la menstruación. “Para que nadie note que tienes la regla” fue el primer *claim* de la marca Evax que lanzó el primer anuncio en televisión para esta categoría de productos en España. Se consideraba rompedor teniendo en cuenta que mencionaba la palabra regla (Font, 2020), si bien es un claro *call to action* hacia su audiencia a ocultar el periodo.

La marca continuó con el mismo tipo de mensajes, haciendo célebre el eslogan “Con Evax te sentirás limpia, te sentirás bien” que refleja un hito de los productos de higiene íntima femenina: la lucha contra el *body odour* (Arnavat, 2015). Un relato presente en la publicidad de otras marcas competidoras, como Ausonia, que describía su producto con el *claim* “Protege como siempre, neutraliza el olor como nunca”, en el que se puede comprobar que el anunciante emplea recursos discursivos, como la elipsis, para evitar mencionar de manera explícita algo que se considera un tabú. En esta línea, “cuanto más alto es el grado de tabú presente en el producto, más implícito será el mensaje que lo promociona” (Ventura y De la Maza, 2022: p. 129).

En el plano más icónico y visual, las investigaciones previas apuntan que las mujeres que aparecen en la publicidad de higiene íntima se presentan confiadas, alegres y haciendo todo tipo de actividades como bailar, hacer deporte o ir a la playa o a la piscina con ropa ceñida y/o provocativa. “Todo esto configura el argumento privilegiado de este tipo de piezas: la mujer no ha de esconderse porque, gracias al producto promocionado, su “problema” queda oculto (para la vista y el olfato)” (Ventura y De la Maza, 2022: p.125).

En definitiva, desde los años 20 del pasado siglo XX y con la aparición del primer producto de higiene íntima para la menstruación, la publicidad ha transmitido la idea de que las mujeres son capaces de mantener su regla en la discreción, ser limpias y, a la vez, si usan determinados productos, pueden lograr estar activas, seguras de sí mismas, sexis,

inteligentes y exitosas. “A pesar del paso del tiempo, las estrategias discursivas y visuales giran alrededor de las mismas ideas: Disimular, encubrir, ocultar” (Pessi, 2009: p.8). Los recursos de la publicidad en esta categoría han sido de lo más variopintos y han estado siempre supeditados a discursos escasamente informativos e infra argumentados para evitar la literalidad, tanto textual como visual.

2. OBJETIVOS

Esta investigación se circunscribe a un contexto, el de la publicidad de productos de higiene íntima para la regla que, tal como se ha descrito en líneas anteriores, ha contribuido a sostener el tabú existente sobre el periodo menstrual. Con todo lo dicho, este trabajo parte de dos objetivos generales de investigación que permiten comprender sus límites temáticos y conceptuales:

- OG1. Identificar las estrategias creativas, narrativas y conceptuales de la categoría de productos de higiene íntima femenina.
- OG2. Analizar las posibilidades de cambio del discurso publicitario hegemónico, contraviniendo no solo las formas típicas de hacer publicidad sino también los tabús, mitos y supersticiones en torno a la menstruación.

Partiendo de estos dos objetivos resulta pertinente formular dos preguntas de investigación que contribuyan a orientar el análisis presentado en este capítulo:

- ¿Es posible un cambio en el discurso publicitario que incluya un relato más cercano a la realidad y alejado de los mitos?
- ¿Qué tipo de elementos narrativos pueden contribuir a cambiar la construcción social del concepto imperante de la regla?

3. METODOLOGÍA

Para dar respuesta a las preguntas de investigación y lograr los objetivos propuestos en líneas anteriores se ha seleccionado un ejemplo paradigmático de discurso disruptivo en la categoría de productos de cuidado

para las mujeres y que servirá como objeto de estudio. No es el único ejemplo pero sí uno de los más reconocidos y premiados en el ámbito publicitario. Se trata de la publicidad de Bodyform, también denominada Libresse en algunos mercados, marca propiedad de Essity que es líder mundial de productos de higiene y salud para mujeres.

En el año 2017 se lanza la campaña Blood normal, apostando por adoptar un rol social relevante y transformador. En palabras de Margoux Revol, directora de estrategia de AMV BBDO, agencia con la que la marca ha estado trabajando este viraje y con la que lograron un Grand Prix en Cannes Lions 2021, la misión de Bodyform es “luchar contra los tabúes y los estigmas que frenan a las mujeres en lo que respecta a su salud íntima” (Lopardo, 2020).

Un posicionamiento claramente enmarcado en lo que los expertos denominan activismo social de las marcas y que no es otra cosa que “un conjunto de técnicas centradas en los esfuerzos empresariales para promocionar, impedir o dirigir la reforma o el estancamiento social, político, económico y/o ambiental con el deseo de promover o impedir mejoras sociales” (Sarkar y Kotler, 2018).

Concretamente para esta investigación se han seleccionado cuatro piezas audiovisuales que son parte de campañas integrales de comunicación: Blood normal (Libresse NL, 2017), Viva la vulva (Bodyform UK, 2019), #Wombstories (Bodyform UK, 2020) y Periodsomnia (Bodyform UK, 2022).

Esta selección no solo permite realizar un análisis diacrónico de la estrategia narrativa, conceptual y visual de la marca a lo largo de un periodo de cinco años, tiempo en el que Bodyform ha consolidado su relato único y transgresor. También facilita la comprensión de la visión estratégica de la marca y de su posicionamiento publicitario, identificando los discursos que definen tanto sus productos como su percepción de la realidad de la intimidad de la mujer.

A partir de esta selección de piezas se ha generado un aparato metodológico diseñado ad hoc y fundamentado en el estudio de caso. En palabras de Díaz, Mendoza y Porras:

El Estudio de Caso parte del supuesto de que es posible conocer un fenómeno estudiado partiendo de la explicación intensiva de la unidad de análisis, donde el potencial heurístico está centrado en la relación entre el problema de investigación y la unidad de análisis, lo que facilita la descripción, explicación y comprensión del sujeto/objeto de estudio (2011, p.9).

El estudio de caso que se plantea en este trabajo consta de tres apartados con quince variables de análisis, cualitativas y cuantitativas, que desgranar y permiten conocer el contenido tanto denotado como connotado en los planos formal e iconográfico, conceptual y textual de las piezas seleccionadas. El diseño de un código de análisis permite la observación sistémica del objeto de estudio y, a la vez, la comprensión de las piezas en su conjunto.

Así, el análisis comienza por el plano formal e iconográfico, incidiendo en el estudio de los tiempos de duración y sus implicaciones semánticas, el tipo de universos y estilos visuales recreados y la inclusión del producto y sus beneficios funcionales así como la promesa comercial o el call to action.

En cuanto al plano conceptual, se ha configurado un análisis orientado a la comprensión de los conceptos creativos mediante el estudio cuantitativo y cualitativo de las tramas y los protagonistas, el uso y recurso de arquetipos (Jung, 2009) y/o estereotipos, y los modelos de influencia en la conducta y el estilo creativo siguiendo los modelos teóricos de análisis de Binet y Field de 2007.

Concretamente y por un lado, estos autores desarrollaron una clasificación de los modelos de influencia de la publicidad en la actitud o la percepción de los públicos, identificando seis tipos (Binet y Field, 2007: 55):

- “*Emotional involvement*” es un modelo basado en la generación de un vínculo emocional y sentimental entre las audiencias y el anunciante.
- “*Fame*” es un modelo en el que se orienta la estrategia a generar conversación y un punto de vista diferente para la marca.

- “*Information*” es un modelo que se fundamenta en la capacidad prescriptiva del dato sobre la marca, el producto, la categoría o el propio usuario.
- “*Persuasion*” es un modelo en el que se incluyen todas las piezas que tratan de captar la atención con información o contenido noticioso pero añadiendo un elemento simbólico o emocional que contribuye al recuerdo del mensaje.
- “*Reinforcement*” es un modelo de publicidad en el que las campañas se dirigen a aumentar la fidelidad del *target*, reforzando comportamientos ya existentes.
- “*More complex*” es el modelo en el que se mezclan dos o más modelos de los anteriormente descritos.

Por otro lado, Binet y Field (2007: 66) definieron seis tipologías de estilos creativos que permiten comprender la orientación que adopta el contenido publicitario:

- “*Product demo*” es una tipología de publicidad basada en la demostración de las características del producto.
- “*Life action*” es una tipología en la que se muestran “imágenes reales pero no necesariamente buscando la identificación del consumidor” (AEA y Scopen, 2016: 36).
- “*Animation*” en 2D o 3D;
- “*Testimonial*” es la tipología en la que la creatividad se circunscribe a la declaración de una o varias personas no famosas.
- “*Humorous*” es la tipología de publicidad que tiene su hilo conductor en el humor.
- “*Sexy*” es la publicidad que “enfatisa un componente sexual o de seducción” (AEA y Scopen, 2016: 36).
- “*Slice of Life*” es la tipología que muestra imágenes reales que buscan la identificación del consumidor.

- “*Celebrity*” es el estilo creativo en el que la pieza se centra en el protagonismo de un personaje famoso.

Retomando los apartados de análisis en los que se basa este trabajo de investigación, en el plano textual se han observado y desgranado todos los elementos textuales propiamente dichos así como los recursos sonoros diegéticos y extradiegéticos.

4. RESULTADOS

Una vez explicados el contexto teórico y conceptual de este trabajo de investigación así como sus objetivos y el aparato metodológico diseñado, se procede a presentar los principales resultados de la investigación, divididos en el análisis de los planos formal e iconográfico, conceptual y textual.

4.1. PLANO FORMAL E ICONOGRÁFICO: EL UNIVERSO DE MARCA

En primer lugar, las cuatro campañas comparten elementos formales y un universo visual e iconográfico bastante similar que puede comprobarse en la figura 1, compuesta por diferentes frames de las piezas analizadas.

FIGURA 1. *Universo visual en la publicidad de Bodyform*



Fuente: *Blood normal* (LibresseNL, 2017), *Viva la vulva* (Bodyform UK, 2019), *#Wombstories* (Bodyform UK, 2020) y *Periodsomnia* (Bodyform UK, 2022).

El universo visual recrea un mundo de colores cálidos, metáforas visuales y planos mayoritariamente cortos que ponen el foco de atención en los detalles con mayor carga simbólica e iconográfica.

Las piezas analizadas tienen una duración de entre dos minutos y nueve segundos y tres minutos y 18 segundos. Tiempo más que suficiente para desarrollar narrativa, visual y conceptualmente determinadas tramas, personajes y conceptos publicitarios que, lógicamente, luego se acortan para difundir en otros medios y soportes de comunicación.

En este sentido, la marca apuesta por relatos perfectamente contruidos y por alejarse del formato clásico publicitario que obliga “a codificar una gran cantidad de significados en poco espacio y poco tiempo, de forma que la densidad semántica de un spot de 30 segundos o una gráfica de escasos centímetros cuadrados puede ser considerablemente elevada” (Pineda, p.17).

En otro orden de cosas, las cuatro piezas mezclan imágenes reales con secuencias animadas o modificadas digitalmente que contribuyen a generar un universo connotativo que amplía el significado que evocan las historias y conecta con el lado más emocional del receptor.

Por último, procede mencionar que el producto de Bodyform únicamente aparece de manera ocasional y habitualmente al final de las piezas. No existe una descripción de sus características, ni se invita a su consumo. En las piezas analizadas no se trasladan los beneficios funcionales, ni se generan expectativas de su consumo sino, más bien, el producto aparece como una parte secundaria más del relato. No en vano, el propio call to action de las campañas analizadas es “Live fearless”, con su variante “Sleep fearless” para la última pieza. Una alusión directa al receptor que le invita a vivir sin miedo y que permite a la marca asociarse con ideas como la rebeldía, la valentía o el atrevimiento, sin necesidad de vender el producto ni sus beneficios.

4.2. EL PLANO CONCEPTUAL

Continuando con los resultados del análisis y en cuanto al plano conceptual, conviene comentar que en las cuatro piezas estudiadas se observan protagonistas que responden a un amplio abanico de perfiles con

arquetipos jungianos (Jung, 2009) como el inocente, el amigo, el cuidador, el amante o el creador mezclados, en la mayoría de los casos, con algún atributo del arquetipo del rebelde.

De los 58 protagonistas humanos contabilizados en las cuatro piezas, hay mujeres representativas de diferentes partes del mundo, de diversas edades desde la adolescencia hasta la edad madura e, incluso cinco hombres, uno de ellos transexual. Parece claro que la marca quiere reflejar todas las realidades posibles y la inclusión de estos personajes es un claro ejemplo.

Dicho todo esto, se procede a comentar una a una las campañas en sus particularidades conceptuales. *Blood normal* (Libresse NL, 2017) es una pieza de dos minutos y 22 segundos en los que aparecen 11 tramas diferentes y en las que 15 mujeres y tres hombres viven experiencias relacionadas con la menstruación. El protagonismo de la figura femenina es claro si bien la figura masculina se muestra comprando compresas con naturalidad, manteniendo relaciones sexuales o pasando una compresa de una chica a otra en mitad de una clase de instituto.

El *spot* comienza con un tuit a través del cual se ubica el hilo conductor: “*What do u call a girl on her period? Call her next week* (¿Cómo llamas a una chica durante su periodo? La llamas la semana siguiente)” (Libresse NL, 2017). A partir de esta idea se recrean una serie de escenarios en los que diferentes mujeres aparecen contentas, tranquilas, disfrutando del deporte o el baile y también enfadadas o mostrando dolor.

Si bien todas estas recreaciones de la realidad tienen un alto componente simbólico, hay varias escenas especialmente explícitas, literales e impactantes que muestran una compresa siendo manchada con líquido rojo, el cuerpo de una mujer que se está duchando mientras le corre sangre por sus piernas o una muchacha quitándose la ropa interior en la que hay una compresa manchada de sangre.

FIGURA 2. La literalidad en la representación de la menstruación en el caso *Blood Normal*



Fuente: *Blood Normal* (Libresse NL, 2017).

En cuanto a *Viva la vulva* (*Bodyform UK*, 2019), la marca propone, en tres minutos y un segundo, celebrar la vulva y la sexualidad femenina. En la pieza se muestra una única trama trasladada de múltiples maneras y haciendo uso tanto de imágenes reales como de imágenes animadas, que representan diferentes vulvas que cantan la versión de *Take yo' praise* de Francesco Delfino. Las representaciones son metáforas visuales de una vulva que van desde animales marinos, bolsos de mujer abiertos, *cupcakes* o muñecos tejidos hasta frutas o conchas marinas, tal como puede verse en la figura tres. Las mujeres que aparecen hablan con sus vulvas o celebran la diversidad de las mismas con diferentes manifestaciones.

FIGURA 3. *Metáfora visual que no solo no oculta, sino que muestra una vulva*



Fuente: *Viva la vulva* (Bodyform UK, 2019).

#Wombstories (Bodyform UK, 2020), por su parte, es una pieza que nace de una investigación de la marca en la que se indagó para conocer la visión de diferentes mujeres sobre el dolor o las molestias propias de la menstruación. Tras comprobar que habitualmente se mide el dolor con escalas de uno a diez, que no permiten entender en profundidad y desde la cualidad la experiencia de la regla, la marca propone a las mujeres expresar su opinión por medio del arte.

Así encontramos ocho tramas diferentes, en los tres minutos y 18 segundos que dura, en las que se mezcla la imagen real como mundos animados e imaginarios que representan cómo sería vivir dentro del cuerpo de una mujer. Una pareja de mujeres, por ejemplo, quedan embarazadas y pierden a su bebé en el primer intento. En el mundo imaginario, una niña riega una planta que parece que va a crecer hasta que un día se marchita. Las mujeres reales vuelven a intentarlo, esta vez con éxito, y la niña animada sonríe orgullosa por la planta que ha logrado hacer madurar.

FIGURA 4. Universo onírico en #Wombstories



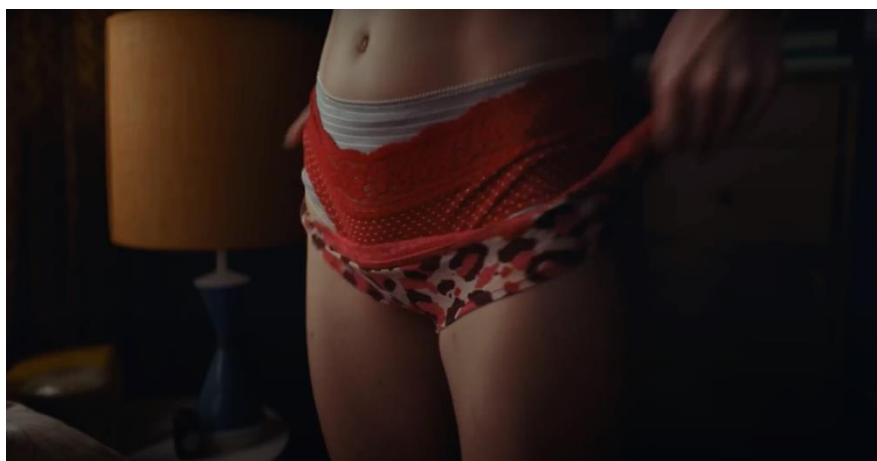
Fuente: #Wombstories (Bodyform UK, 2020).

En esta mezcla de mundos reales y oníricos, *Bodyform* construye su propia selección de situaciones que configuran el universo de lo femenino, incidiendo en las diferentes circunstancias que atraviesa una mujer en lo relacionado con su sexualidad, su maternidad y su ciclo hormonal.

Por último, *Periodsomnia* (Bodyform UK, 2022) es una pieza de dos minutos y nueve segundos en la que se muestra una realidad escasamente conocida: el aumento de temperatura que experimentan las mujeres en la menstruación y los efectos negativos que esta situación genera en el sueño.

Con una cámara térmica, el *spot* recorre diferentes situaciones, todas ellas de insomnio, replicando, una vez más, la fórmula de narrar un mismo relato con diferentes ejemplos, mezclando imágenes reales con otras que incluyen un filtro que modifica la realidad. Las mujeres de esta pieza aparecen, fundamentalmente, intentando dormir o realizando actividades como vestirse u ordenar un dormitorio.

FIGURA 5. Recreación visual de la dificultad de una mujer menstruante



Fuente: *Periodsomnia* (Bodyform UK, 2022).

Continuando con el decurso y para finalizar el análisis del plano conceptual, procede comentar que tanto esta última como el resto de piezas analizadas se basan en un modelo de influencia complejo, de entre todos los descritos por Binet y Field (2007). La fórmula empleada por *Bodyform* se diseña mediante la mezcla, por un lado, de la involucración emocional del receptor por medio de la generación de tramas aspiracionales, y, por otro lado, la búsqueda y generación de un punto de vista de marca distinto al habitual en la categoría. Estamos ante una marca que crea una estrategia claramente emocional y que representa en sus anuncios su concepción del mundo tal como conciben que debería ser.

En la misma línea y respecto a los modelos de estilo creativo descritos por los mismos autores, también existe una coincidencia en todas las piezas: las cuatro campañas analizadas se basan en el modelo “*slice of life*” (Binet y Field, 2007), mediante el que se muestran imágenes de personas con las que se pueda identificar el consumidor, confluyendo todas en una visión aspiracional del mundo.

4.3. PLANO TEXTUAL

Las cuatro piezas manejan una misma estrategia textual y sonora: el texto es prácticamente inexistente salvo escenas muy concretas que cuentan

con mensajes contundentes. También se incluyen en todas las piezas un copy o, directamente, un call to action en los segundos finales. Sirva como ejemplo el copy empleado en la pieza #Wombstories: “The pleasure, the pain, the love, the hate. It’s never simple” (“El placer, el dolor, el amor, el odio. Nunca es sencillo”) (Bodyform UK, 2020). Los textos son cortos, sencillos y contundentes y, a menudo, buscan reforzar la narrativa visual, ejerciendo a modo de cierre para las piezas analizadas.

En cuanto al plano sonoro, se puede afirmar que tanto la música como los efectos diegéticos y extradiegéticos están trabajados en una alineación constante con la narrativa y el universo visual creado para estas piezas. La marca logra aumentar la carga simbólica y el impacto emocional, no solo con el ritmo y las variaciones de volumen sino también con letras perfectamente alineadas con los conceptos creativos.

5. DISCUSIÓN

Tras identificar las estrategias creativas, narrativas y conceptuales imperantes en la categoría de productos de higiene íntima femenina, se ha comprobado que *Bodyform* construye su universo de marca de manera completamente opuesta a lo que suele ser habitual. Las escenas que componen las piezas analizadas no solo recurren a la literalidad en lo textual sino que la carga de significado y simbología se ubica en la reiteración de imágenes explícitas y antagónicas a los conceptos de pudor y ocultación.

La inclusión de mujeres con diversidad tanto racial como comportamental así como la aparición de hombres implicados en el proceso de la menstruación, permite a *Bodyform* trasladar una concepción aspiracional del mundo, que muestra con total naturalidad. La belleza y la juventud son dos mitos que se rompen manifiestamente al introducir diversas concepciones del cuerpo y de la edad de la mujer.

Del mismo modo, la concepción de piezas publicitarias de larga duración facilita la construcción de personajes perfectamente definidos y la inclusión de tramas bien argumentadas y resueltas con finales cerrados.

Así, se puede afirmar que existe la posibilidad de un cambio en el discurso publicitario de los productos de higiene íntima para las mujeres.

No en vano, Bodyform ha sumado muchos más premios por estas campañas que polémicas.

6. CONCLUSIONES

En definitiva *Bodyform* ha encontrado la relevancia como marca en esa intersección existente entre aquello que realmente preocupa y ocupa a su *target* y un rol verosímil como actuante de ese contexto, que aporta avances reales en la visibilidad de lo verdaderamente femenino.

En otras palabras, se vuelve al origen de lo que siempre ha sido y es la menstruación para desarrollar creatividades realmente originales, innovadoras, disruptivas y subversoras de los tabús y mitos asociados históricamente a la mujer.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este trabajo ha sido parcialmente financiado por el Departamento de Ciencia, Universidad y Sociedad del Conocimiento, del Gobierno de Aragón (España) (Grupo de Investigación S03-23R y Grupo de Investigación S67_23D).

8. REFERENCIAS

- AEA y Scopen. (2016). Cómo es la comunicación eficaz. <https://bit.ly/3nM7f3K>
- Anónimo y Jiménez R. (editor). (2015). El poema de Gilgamesh. Cátedra.
- Arnavat, A. (2019). Divinidades y mitos en la publicidad. *Ecos De La Academia*, 1(01), 34–49. <https://bit.ly/42RIN0v>
- Binet, L. y Field, P. (2007). Marketing in the era of acconuntability: Identifying the marketing practices and metrics that truly increase profitability. WARC-World Advertising Research Center.
- Bodyform. (17 de octubre, 2017). Blood Normal. [Vídeo]. YouTube. <https://bit.ly/4luWZug>
- Bodyform. (21 de marzo, 2019). Viva la vulva. [Vídeo]. YouTube. <https://bit.ly/3nTi6Zs>
- Bodyform. (1 de julio, 2020). Bodyform: #Wombstories. [Vídeo]. YouTube. <https://bit.ly/3I4oK60>

- Bodyform. (6 de julio, 2022). Bodyform: #Periodsomnia. [Vídeo]. YouTube. <https://bit.ly/3W00SGk>
- Del Saz, M.M. (2011). Análisis pragmlingüístico de las estrategias de cortesía lingüística de la publicidad del siglo XXI. *Pragmática: Comunicação Publicitária e Marketing*, 5–26. <https://bit.ly/3Bl3Sni>
- Díaz, S., Mendoza, V. M. y Porras, C. M. (2011). Una guía para la elaboración del estudios de caso. *Razón y Palabra*, 16 (75). <https://bit.ly/44Wntrq>
- Font, J. (2020). El tabú de la menstruación en la publicidad. [Trabajo Fin de Grado, Universidad Autónoma de Barcelona]. Depósito de investigación <https://bit.ly/44W7qdq>
- Jung, C. (2009). Los arquetipos y el inconsciente colectivo. Paidós.
- Karbaum, G. (2017). La narración y los relatos, las historias como partes constitutivas de la humanidad. Tercer boletín del Centro de Investigación de la Creatividad UCAL, 1, 41-46. <https://bit.ly/3VX6AJa>
- Lillo, D. (2017). Menstruación y patriarcado. Discursos de poder en los carteles de baños de mujeres. *Contextos: Estudios de humanidades y ciencias sociales*. 38. 46-63. <https://bit.ly/3MllhQD>
- Lopardo, L. (2020, 28 de julio). “Presionar contra la narrativa única y simplista”, el equipo detrás de #wombstories cuenta cómo se hizo la campaña. Publicitarias. <https://bit.ly/3M1AZ4D>
- López, P. (2000). Cambios en los significados culturales de la mujer a través de los anuncios de higiene íntima femenina. *Pilarlopezdiez.eu*. Consultado el 10 de abril de 2023. <https://bit.ly/3Bhk1dA>
- Noctor, A. (2020). Aproximación al estudio sociopragmático de la publicidad de productos de higiene íntima. El caso de Procter & Gamble. [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Sevilla]. Depósito de investigación de la Universidad de Sevilla. <https://bit.ly/3I6xhp0>
- Pessi, M.S. (2009). Comunicación y tabú. Análisis de la publicidad de productos para la higiene femenina (1). *Question*, 1(21). <https://bit.ly/42vMrwf>
- Pineda, A. (2018). Análisis del mensaje publicitario. Adbook.
- Sarkar, C. y Kotler, P. (2018). *Brand Activism: From Purpose to Action*. Idea Bite Press.
- Ventura, D. y De la Maza, C. S. (2022). Argumentación y tabú en publicidad. *Onomázein*, (55), 115–132. <https://doi.org/10.7764/onomazein.55.08>

LA REPRESENTACIÓN DEL UNIVERSO FEMENINO
EN EL CINE DE AUTOR LATINOAMERICANO
DIRIGIDO POR MUJERES.
ANÁLISIS DE NOCHE DE FUEGO
(TATIANA HUEZO, MÉXICO, 2021)

CLAUDIA DE LA CARIDAD GONZÁLEZ CATALÁN
Universidad de Sevilla

JOSÉ CARLOS JIMÉNEZ REVUELTA
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

América Latina vive actualmente una ola feminista sin precedentes. Se afirma que la región atraviesa la Cuarta Ola del Feminismo, siendo este el movimiento social y político más dinámico en este momento en la región.

Las principales líneas de conflicto que identifica y enfrenta el feminismo latinoamericano se centran en la lucha contra la violencia hacia las mujeres -en todas sus manifestaciones-, el reconocimiento del derecho al aborto en muchos de nuestros países, y el tema de los cuidados -este último resurgido con particular fuerza tras la pandemia-. También se enfoca en “la lucha contra la trata y el tráfico de personas con fines de explotación y comercio sexual, que capta a mujeres vulnerables de nuestra región y del sur global, para ponerlas a disposición de un mercado masculino”, agrega la politóloga argentina Verónica Gago (Drazer, 2022).

A diferencia de las olas anteriores, el presente momento está marcado por la difusión digital del movimiento que determina la forma en que se visibilizan sus problemáticas y toman impulso a nivel global. Así lo

confirman etiquetas mundialmente reconocibles como o las argentinas #NiUnaMenos, #QueSeaLey y #AbortoLegalYa.

Esta ola ha suscitado también el auge de expresiones similares en otros medios de comunicación -como grandes generadores de imaginarios colectivos-, amparadas por políticas públicas destinadas a la inclusión de la mujer en sectores históricamente masculinizados, como el cine.

Desde 1960 y al abrigo del Nuevo Cine Latinoamericano, interesado por la representación de los movimientos sociales, surgía una generación de nuevas realizadoras que cuestionaban los modelos clásicos del cine y los estereotipos de género que se asociaban a estos. Este movimiento coadyuvó a la formación de colectivos de cine-mujer que agrupaban a feministas militantes y constituyeron el germen de una tradición.

Pero, ¿qué modelo de análisis del cine es adecuado para articular las perspectivas feministas en el cine latinoamericano?

Para responder a esta pregunta primero necesitamos definir varias categorías. En primer lugar, cuando nos referimos al “cine latinoamericano”, se suele imaginar el cine procedente de América Latina o hecho por directoras y directores de América Latina.

Sin embargo, los movimientos cinematográficos en América Latina se han visto afectados también por las fluctuaciones de la política, las crisis económicas, la censura y los recortes. Estos hechos han impulsado la búsqueda de coproducciones con otros mercados, creando nuevos mercados de producción y distribución que trascienden los espacios nacionales y nos obligan a redefinir lo que entendemos por Cine Latinoamericano.

La primera cuestión es entender desde dónde se asigna esa etiqueta que responde principalmente a cuestiones geopolíticas y se refiere a “cine no-hollywoodense” o “cine no-europeo” como modelos normativos de realización.

Pero estas clasificaciones reproducen lógicas coloniales y resultan ser binarias y restrictivas para la riqueza de géneros, prácticas, estilos y tradiciones que han surgido, por lo que no son suficientes para explicar dichos fenómenos culturales a profundidad.

“...esas categorizaciones no suelen explicar cómo las y los espectadores interpretan o ven los objetos estéticos ni cómo subjetividades y realidades son construidas por las formas creativas de expresión.” (Fregoso, 2016, p.4)

De este modo, ya no estaría estrechamente ligado a una definición geopolítica o a una estética pre-concebida, sino que asume una gran riqueza de (re)presentación, que desborda las etiquetas habitualmente utilizadas para referirse a estos fenómenos.

Asimismo, la definición de un cine “feminista” pasa por varios niveles que no han logrado consensuarse: qué es más importante, la autoría (cine hecho por mujeres), el contenido (los personajes, el conflicto) o la subversión del paradigma narrativo.

Para enfocarnos en una muestra de análisis asumiremos a priori las dos primeras categorías, es decir: la autoría y el contenido: aquellas películas realizadas por mujeres y que representen el universo femenino mediante personajes y conflictos y, a partir de aquí, analizaremos cómo y mediante qué recursos discursivos y cinematográficos se manifiesta la representación ideológica.

2. OBJETIVOS

El propósito de esta investigación es acceder a la construcción del universo femenino en la cinta y profundizar en la representación de sus conflictos y personajes.

Para ello utilizaremos las estrategias metodológicas de la Teoría Fílmica Feminista para realizar un análisis sobre la película en el que se incluyen tanto elementos estructurales que vertebran la historia, como decisiones de dirección y fotografía en el filme.

3. METODOLOGÍA

La Teoría Fílmica Feminista surge en la segunda mitad del siglo XX, al amparo del movimiento político feminista y el desarrollo académico de los *Cultural Studies*. Desde su surgimiento se enfocó en el estudio de la construcción de la subjetividad y la identidad femeninas y su

representación en el discurso cinematográfico mediante procesos de significación. Para ello ha desarrollado un modelo funcional de análisis con perspectiva de género integrando distintas disciplinas como la estética, la semiótica o el psicoanálisis.

3.1. TEORÍA FÍLMICA FEMINISTA: ¿METODOLOGÍA O SENSIBILIDAD?

Una de sus principales representantes, Laura Mulvey, en su ensayo *Placer visual y cine narrativo* (como se cita en Zurian y Herrero, 2014), defiende la aproximación basada en el psicoanálisis, que estudiaba la representación de la mujer como un objeto para ser mirado.

Hacia 1983, otra de las investigadoras, Pam Cook (como se cita en Molina, 2021) propone enfocarse en las películas donde la protagonista femenina representara un sujeto activo del deseo y donde no fuera construida en base a la mirada masculina, como sí sucedía en el cine clásico y lo acuña con el término “cine de mujeres”.

Francisco A. Zurian se refiere a la Teoría Fílmica Feminista como “Unos estudios cuya principal aportación ha sido la ruptura de fronteras entre géneros y sexualidades impuestas por la tradición heteropatriarcal en la que se basa el imaginario audiovisual occidental.” (Zurian, 2013, p.477).

Por otra parte, Colaizzi (como se cita en Zurian, 2014) apunta que esta

“ofrece una reflexión crítica y preguntas cruciales sobre la visión, la representación, la construcción de la subjetividad y de la identidad, el placer, la epistemología moderna, la cultura contemporánea, las múltiples relaciones de poder que nos marcan en tanto sujetos históricos, y sobre nuestra percepción y definición de la realidad en tanto sujetos involucrados, necesariamente, en procesos de construcción y elaboración cultural”.

En la actualidad, uno de los términos más importantes para las investigaciones sobre la representación de la mujer en la cultura de medios, suele ser el ‘post-feminismo’, entendido bien como una evolución del feminismo, o bien como una reacción a ese feminismo tradicional. Para Rosalind Gil (2007), una representante más reciente, el post-feminismo es entendido como una sensibilidad, compuesta por elementos como la feminidad, como propiedad corporal, el paradigma del cambio de

objetivación a subjetivación, la elección y el empoderamiento, entre otros elementos.

Estos estudios han pasado por disímiles paradigmas y enfoques durante su evolución: desde los más empíricos o positivistas que analizan la representación desde perspectivas cuantitativas o describen a los personajes; hasta los más “textuales”, que estudian los elementos del lenguaje audiovisual.

Sin embargo, aunque también han existido, son menos comunes los enfoques teóricos o estéticos que indaguen en el trasfondo ideológico de los procesos de representación, aun y cuando coincidimos con Stam (como se cita en Zurian y Herrero, 2014) en que “Es inevitable que las ficciones filmicas y literarias pongan en juego creencias cotidianas no sólo sobre el espacio y el tiempo sino también sobre las relaciones sociales y culturales.”

En muchos casos también sucede que se le otorga más importancia al procedimiento canónico de aplicar un modelo sobre un objeto de estudio, que a los resultados obtenidos de este. No obstante, plantearse una investigación sobre universos femeninos y hacerlo desde posiciones feministas, no puede asumir posturas o metodologías rígidas, incapaces de abrirse a la multiplicidad de matices que puedan surgir -todos con similar validez-, o que desestimen el vínculo con las creadoras y el acceso a la formación y expresión de sus subjetividades.

Es por ello que consideramos que no se trata de adscribirse a un modelo de análisis pre-configurado, sino de tener en cuenta la construcción de género en el análisis que se aplique al caso de estudio en cuestión.

En el marco de la presente investigación, cuando hablamos de construcción de género, nos estamos refiriendo a la representación del binarismo ideológico de lo masculino y lo femenino, creado en base a supuestos culturalmente contruidos mediante instituciones como la familia, la escuela, las redes sociales y los medios de comunicación.

Estos factores extra-cinematográficos se traducen mediante la reinterpretación de dichos imaginarios sociales en forma de códigos cinematográficos. Al ser el cine un ejercicio semiótico de representación de un

elemento social a través de recursos conceptuales y simbólicos, nos permite acceder a los imaginarios de sus autoras.

Si entendemos el hecho cinematográfico a la vez como una estructura narrativa construida en base a un conjunto de acontecimientos y como un texto audiovisual mediante el que se conceptualizan dichos acontecimientos, sería imprescindible tener en cuenta ambos componentes para el análisis.

3.1. RE-CONCEPTUALIZACIÓN DE LA MARRATIVA CINEMATOGRAFICA: LA PROMESA DE LA VIRGEN COMO PARADIGMA PARA UNA PERSPECTIVA FEMENINA.

El *Camino de la Heroína* y la *Promesa de la Virgen*, términos acuñados por las teóricas Maureen Murdock (1998) y Kim Hudson (2010), respectivamente, en la década de 1980, se presentan como innovadoras estructuras narrativas para la elaboración de guiones cinematográficos y literarios. Estos modelos de narrativa alternativos desafían el tradicional "Camino del Héroe" propuesto por Joseph Campbell en su obra *El héroe de las mil caras* (2010).

Murdock, tras su experiencia como terapeuta, atendiendo a mujeres que lidiaban con la tensión entre sus identidades personales y los roles que la sociedad esperaba que desempeñaran, se preguntó: ¿qué ocurre con las heroínas, con los viajes transformadores de las mujeres? ¿Existen diferencias significativas que permitan discernir y considerar ambos modelos de estructura narrativa como entidades distintas?

Al trabajar con mujeres en la mediana edad, Murdock identificó una insatisfacción generalizada en cuanto a sus logros personales y profesionales, en un contexto socio-cultural donde la equidad de género era aún más precaria que en la actualidad. Observó que estas mujeres habían navegado con éxito aparente a través del "viaje del héroe", solo para encontrarse con la perplejidad existencial de: ¿para qué fue todo esto?

Murdock notó el daño físico y emocional que estas mujeres habían sufrido en esta búsqueda heroica. Concluyó que el trauma resultante se debía a que habían seguido un modelo que negaba su identidad femenina

intrínseca. Así, en 1990 publicó *El viaje de la heroína*, donde adaptó el modelo de Campbell para las mujeres e introdujo una nueva perspectiva.

El papel de lo femenino en el libro de Campbell es limitado y subordinado al universo masculino. La mujer es representada idolátricamente en tres arquetipos: la diosa madre, la diosa esposa y la diosa gestante. Estos roles femeninos son esencialmente funcionales al viaje del héroe.

Ante esta representación limitada y funcional de lo femenino, Murdock y Hudson articulan las diferencias clave que distinguen ambos paradigmas narrativos. Estas diferencias se centran en tres aspectos fundamentales: la relación con la comunidad, la motivación del protagonista y el crecimiento del protagonista.

El héroe surge de un universo moral intrínsecamente bueno, buscando preservar a la comunidad. La virgen, por otro lado, proviene de un reino imperfecto que necesita permitir una mayor libertad individual. El antagonista en la historia de la virgen es la personificación del reino de origen.

La motivación del héroe es el sacrificio, superar su complejo edípico y aprender a vivir sin la comodidad y seguridad del hogar. La virgen, en cambio, busca la auto-realización, superando su propio complejo de Electra y empleando sus propios valores para tomar decisiones.

El crecimiento del héroe se centra en la supervivencia física, mientras que el crecimiento de la virgen implica un desarrollo psicológico y emocional como individuo. El héroe adquiere habilidades y competencias necesarias para la supervivencia con la guía de un mentor, mientras que la virgen se desarrolla entre las personas que tienen una conexión emocional y psicológica con ella, como su familia o su círculo de amistades.

Los roles secundarios en las narrativas también difieren. En el camino de la virgen, a menudo aparecen uno o varios amigos que ven su potencial y la apoyan en su búsqueda de autenticidad, por amor y no por beneficio personal. En contraposición, el héroe se encuentra con aliados en el camino que comparten un objetivo común, y no necesariamente una conexión emocional.

A pesar de que las etapas que estructuran el relato épico de ambos modelos han sido omitidas en esta discusión, no se debe a la irrelevancia de

las mismas. Más bien, se debe a que el enfoque del presente estudio es una película de autor, donde la expresividad y la divergencia de los modelos narrativos clásicos pueden resultar en la omisión de algunas etapas correspondientes a la estructura del relato o a su representación de forma más evocadora que explícita.

4. RESULTADOS

Noche de fuego es una película dramática mexicana de 2021, escrita y dirigida por Tatiana Huezo, tuvo su estreno en el Festival de Cine de Cannes, donde fue reconocida con una mención especial en la sección *Un Certain Regard*, abriendo su paso a diferentes festivales de cine alrededor del mundo.

La película sigue la historia de Ana, una niña que vive en una comunidad rural controlada por narcotraficantes que secuestran a niñas jóvenes. Las madres del pueblo toman medidas para proteger a sus hijas, incluyendo cortarles el pelo y esconderlas. Junto a sus amigas Paula y María, Ana crece en este ambiente y experimenta eventos terribles, como el asesinato de un maestro y sucesivos secuestros. Ana se cuestiona por qué sucede esto y se revela contra los esfuerzos de su madre para mantenerla a salvo. Un día, los coches del cartel de narcos llegan hasta la casa de Ana y Rita en busca de la niña. Tras esconderla a ella y todas sus pertenencias justo a tiempo, su madre insiste en que sólo viven ahí ella y su hijo. A pesar de no estar muy convencido, el conductor de la camioneta y su acompañante se van tras disparar una ráfaga de balazos sobre la pared de la casa. Inmediatamente, Rita le ordena a Ana a empacar sus cosas para irse. Sin embargo, Ana corre hacia el pueblo tras escuchar la campana de la escuela. Ahí se encuentra con que los habitantes han comenzado a levantar un bloqueo en la entrada de la comunidad para intentar defenderse del narcotráfico tras el secuestro de otra muchacha, quien resulta ser su amiga María. En la última escena vemos a Ana, Paula y sus madres a bordo de una camioneta llena de gente que, al igual que ellas, busca huir del pueblo. Mientras se alejan, Ana y Paula cierran los ojos y tararean una melodía como solían hacer juntas desde niñas.

La película versiona con relativa libertad el libro *Prayers for the Stolen* de Jennifer Clement (2014)²¹. En este caso, la directora profundiza en la relación de Ana, la protagonista, con sus amigas María y Paula, conformando un vínculo emocional muy significativo, con un peso importante en la trama del filme.

La estructura de la película se divide en dos grandes bloques: en el primero vemos a las tres niñas con aproximadamente 8 años, en el momento en que empiezan a tejer su relación de amistad y a tener conciencia de la realidad social en la que viven. Tras una elipsis temporal, las volvemos a ver con 13 años. Para este momento, esa relación ya forma parte imprescindible del ejercicio de supervivencia que representa crecer en dicha comunidad.

El filme dramático podría clasificarse como un *coming-of-age* feminista, en tanto que nos cuenta su proceso de transformación de niñas a adultas mediante el descubrimiento de elementos como la sexualidad, la construcción de sus identidades a partir de las restricciones que impone en la vida en este sitio y su relación con los conflictos que antes les resultaban ajenos.

4.1. EL UNIVERSO FEMENINO

En *Noche de Fuego* el universo femenino se manifiesta en varios niveles a partir del personaje protagonista y su relación con los demás elementos de la historia. En principio, podemos acceder al auto-concepto que tiene el personaje y cómo se representa a sí misma a partir de esas experiencias, por otro lado podemos ver cómo es vista ella por los otros miembros de la comunidad -sus amigas, su madre, Margarito o los narcos que atraviesan la zona- y, en un tercer nivel de análisis, podemos ver cómo esos dos componentes determinan las relaciones que se establecen entre la protagonista con cada uno de los otros personajes de la historia.

Un ejemplo de la auto-representación es la escena en la que Ana, en una actividad de clase, construye un muñeco de género indefinido que no

²¹ Es algo muy típico del cine de autor que las guionistas y directoras transformen las historias originales para darles su punto de vista y enfatizar el mensaje social que quieren transmitir con su obra.

tiene ninguna característica física destacable. Esa representación del cuerpo, sin ninguna marca de género que responda a un estereotipo socialmente construido, refleja también la ruptura que hay en la representación de la identidad femenina en el personaje de Ana y el resto de las chicas que habitan en esa comunidad.

Desde niñas, se ven forzadas a esconder todo lo que asociamos a ‘lo femenino’ para sobrevivir: tienen que llevar el pelo corto, usar ropas holgadas y masculinizadas, no se pueden maquillar salvo en espacios muy íntimos, alejados de la vista pública y, sobre todo, del acecho de la masculinidad. De hecho, en la película, la evolución de los personajes principales pasa por entender que la única estrategia posible para la supervivencia en la comunidad es esconder su identidad como mujeres.

Volviendo a la mencionada escena, el rasgo más significativo del muñeco de Ana es que lleva por corazón tres piedras de la montaña. Las piedras las representan a ella y a sus dos amigas y forman parte de un pacto conjunto de no abandonarse, ni romper ese vínculo que han tejido a lo largo de los años. Esa conexión con Paula y María permite además estructurar los descubrimientos y cuestionamientos de su entorno, en un contexto de armonía y reciprocidad, reforzado por el único motivo de realismo mágico que atraviesa el filme y que consiste en el juego de leerse los pensamientos entre ellas.

Este juego quizás sea una adaptación del que mantiene Ana con su madre Rita, que consiste en que la niña afine el oído para ser capaz de detectar cualquier sonido extraño que provenga del exterior y que traduce la naturaleza de dicha relación, marcada por el miedo heredado, la sobrecarga de los cuidados y la tensión de mantenerla a salvo.

La relación con Margarito, en cambio, mostrada mediante los juegos de la infancia o las citas de la pubertad, está caracteriza por demostraciones de masculinidad violenta.

Margarito es prácticamente el único personaje masculino recurrente en el filme –además del Maestro que sirve como punto de contraste-. El resto no los vemos salvo en momentos muy puntuales. Sólo se intuye que probablemente estén formando la especie de cerco que acecha a la

comunidad y que sólo viene a interactuar con el universo femenino para sacudirlo con violencia.

Esa sutileza es también un elemento bastante subversivo en ese tipo de historias y en ello influye el tratamiento visual. La Dirección de Fotografía estuvo también a cargo de una mujer: la mexicana Dariela Lufrow, quien diseñó una atmósfera caracterizada por los movimientos libres de la cámara y la iluminación 360° que aporta naturalidad.

Junto con Tatiana, Lufrow definió una visualidad que representara a las chicas y que no fuera explícitamente violenta. Para ello decidieron recrear el paisaje y alternarlo con planos cerrados de las niñas. De este modo, la violencia queda como un factor sugerido mediante el fuera de campo: se emplean sonidos, referencias a historias y a hechos no vistos, que permiten sentir la violencia pero no verla permitiendo al espectador completarla dentro de su cabeza.

Asimismo destaca el contraste que se establece entre los paisajes naturales paradisíacos donde se ubica la acción y la atmósfera corrupta, restrictiva y peligrosa que se intuye. Ese entorno que limita o amenaza al personaje y que, por tanto, necesita ser cambiado es uno de los elementos característicos de las historias construidas a partir del paradigma de la “promesa de la virgen”.

4.2. ANÁLISIS DE *NOCHE DE FUEGO* DESDE LA ESTRUCTURA DE “LA PROMESA DE LA VIRGEN”.

4.2.1. Relación con la comunidad

Ana, su madre y sus amigas viven con la amenaza constante de los narcotraficantes, sus secuestros y las repercusiones que sufren los que se les enfrentan. En varias escenas vemos a los militares permitiendo la circulación de los coches de los narcos, o a los policías como cómplices del chofer que lleva a los jornaleros a los campos de amapola. La única estrategia posible supone esconder la identidad de Ana como mujer a través del corte de cabello que mantendrá durante años. Este lugar de origen corrupto, restrictivo y peligroso es lo que necesita ser cambiado;

sin embargo es Ana quien se ve obligada a anular su identidad individual y esconderse ante la imposibilidad de revertirlo.

4.2.2. Motivación de la protagonista

Aunque la estructura de la película se divida en dos partes bien diferenciadas por el cambio de edad de la protagonista, la motivación de Ana es la auto-realización y el descubrimiento. Su actitud es cuestionadora con respecto a la realidad del pueblo, lo que la lleva a buscar respuestas en su madre, en la casa abandonada de una de las familias a la que le secuestraron a una hija, o en sus propias amigas. Esta motivación caracteriza a la protagonista en diversos momentos del filme entre los que destacan:

- El reproche a Margarito, hermano de María, por tomar la bici de Juana, la niña que fue raptada por los narcos.
- La exploración de la casa abandonada y los cuidados para limpiarla con la esperanza del regreso de la familia.
- La determinación de ser maestra, cuando conoce al nuevo e inspirador profesor que llega a la comunidad.
- Sacar a bailar a Margarito en las fiestas del pueblo.
- Apuntar a Margarito cuando descubre que se encuentra trabajando para los narcos.
- Tras el intento de secuestro en su casa, Ana desobedece a su madre y marcha al pueblo cuando oye el tañir de las campanas.
- Mientras queman madera para hacer barricadas, Ana mantiene un duelo de miradas con Margarito, que llora tras el secuestro de su hermana.

Estos momentos de subversión corresponden principalmente a las escenas en que Ana enfrenta al universo masculino opresivo o a escenas en las que enfrenta las restricciones que le impone su madre, a sabiendas de que lo hace por protegerla.

Conviene apuntar que las vidas de Margarito y Ana transcurren en paralelo a lo largo de la película, sobre todo en la primera parte, siendo Margarito el único punto de vista ajeno a Ana al que saltamos en momentos puntuales para seguir sus pasos dentro del universo delictivo masculino y el precio final que paga.

5. DISCUSIÓN

El Universo Femenino no es un concepto acotable y constreñible sino un mapa complejo y amplio que refiere a la mirada sobre el mundo de la mitad de la humanidad. Una mitad que, durante mucho tiempo, ha visto su voz silenciada. De esta forma, la generalización de lo femenino es una imposibilidad pues *lo femenino* puede presentar toda la gama existente de sesgos culturales y sociales que seamos capaces de plantear.

Viniendo del documental²², en las obras de Tatiana Huezo se reitera su preocupación por la impunidad ante la violencia –muchas veces institucionalizada–, retratando a las víctimas desde una perspectiva profundamente humanista, como ella misma comentara en una entrevista:

"contra el vómito de cifras, imágenes y discursos que invisibilizan a las víctimas convirtiéndolas en números, me parece fundamental volver a los rostros, al gesto íntimo, a su historia y complejidad; regresar a las personas, a sus sueños, dolores y esperanzas. Quizás entonces desde allí podamos regresar a la empatía. A la capacidad de conmovernos" (La Prensa Gráfica, 2016)

Enfocarnos en esta película, nos permitió ubicarnos dentro de ese mapa en el contexto excepcionalmente concreto de las aldeas de montaña mexicanas, asediadas por las bandas de narcos, pero cuyas resonancias de pronto se vuelven universales en la experiencia vital femenina más allá de las fronteras.

De esta forma, nuestro análisis se ha basado en la recopilación de información acerca de las decisiones realizativas que el equipo tomó para hacer la película, así como en el análisis narratológico de la obra en base al modelo de *la promesa de la Virgen*, pues entendemos que si el

²² Los primeros largometrajes de la directora Tatiana Huezo fueron *El lugar más pequeño* (2011), y *Tempestad* (2016).

universo femenino presenta categorías o características reconocibles es a través de estas resonancias en las espectadoras.

Además, utilizar para este objetivo una película enmarcada dentro de lo que se conoce como cine de autor es casi obligatorio. El cine de autor es aquel que se mueve entre los colectivos culturales más especializados como los festivales de cine o las muestras; pero también es el que está más alejado de la industria comercial cinematográfica. Aunque se han dado pasos en la integración de las mujeres, la gran industria cinematográfica de cine y distribución comercial internacional sigue siendo mayoritariamente masculina y es casi en exclusividad en el cine de autor donde podemos encontrar mujeres en cargos de responsabilidad técnica como fotografía, sonido, dirección y guion.

Tatiana Huezo se propuso que las mujeres protagonistas de la historia no fueran victimizadas. Para ello, apostó por construir personajes reales que no pudieran ser encasillados en estereotipos, sino interpretados desde su dualidad. La sensibilidad al realismo intimista puede ser una posible característica de la construcción de un universo femenino.

La impronta de la experiencia personal de las autoras sobre la obra la carga de las formas y modos en las que su perspectiva de género define las relaciones con el mundo. Las autoras no experimentan las desigualdades de género desde la distancia, sino dentro y de manera profunda y eso se traduce en la pulsión de captarla de la manera más orgánica y personal que se pueda.

Definidos los aspectos de la estructura de guion paradigmática de *la promesa de la virgen*, encontramos en *Noche de Fuego* muchos elementos comunes que nos permiten categorizar componentes intrínsecos de su historia dentro de la estructura. Sin embargo, este análisis no se ha realizado con la intención de encasillar la obra dentro de su paradigma. Nuestra intención fundamental era evidenciar el hecho de que existen teóricas como Kim Hudson o Maureen Mardok que descubrieron que la épica clásica de las historias no era del todo funcional para muchas mujeres que, o bien sentían que las excluía, o bien se adaptaban a la persecución de un camino del héroe que no las conducía a una autorrealización. Estas teóricas modelizaron estructuras alternativas desde la

escucha, el estudio y la voluntad contrastante con respecto al modelo clásico y encontraron pautas narrativas que en la actualidad pueden reconocerse en filmes que abordan perspectiva de género y/o el universo femenino, como *Noche de Fuego*.

Aunque hemos empleado *la promesa de la virgen* como estructura de análisis, *el camino de la heroína* de Maureen Mardock presenta otra estructura alternativa al camino del héroe que podría adecuarse a historias con perspectiva de género. Lo cierto es que, aunque estas estructuras llevan planteadas desde hace más de 30 años, su divulgación e investigación apenas ha sido desarrollada. La predilección de la industria por *el camino del héroe*, financiada, distribuida y enseñada como única opción posible para la elaboración de historia en la mayoría de escuelas de cine o manuales de escritura, mantiene el paradigma clásico como “el modelo cinematográfico”. Esto hace que películas como *Noche de Fuego* se perciban como excepciones autorales a la regla con la que se mide todo cine, en lugar de entenderse como estructuras alternativas y caracterizables a la hora de contar historias.

Se puede afirmar entonces que la construcción de un universo femenino analizado desde el film de *Noche de Fuego* proviene tanto desde las decisiones efectuadas en la elección de los elementos realizativos (dirección de actrices, elección de planos y tratamiento fotográfico o diseño de producción), como de la elaboración del guion, donde pueden reconocerse elementos que acercan la historia a los paradigmas ya mencionados.

Los conceptos de auto-representación truncados, el miedo supervivencial inherente a la condición de lo femenino, o el registro de la amistad íntima de las niñas, son los elementos vertebradores del punto geográfico concreto del universo femenino donde se enmarca la película, que resuenan con fuerza más allá de sus fronteras.

6. CONCLUSIONES

El discurso femenino en el audiovisual ha privilegiado las historias intimistas, cotidianas, buscando más en el ámbito privado, comunicando otra sensibilidad, creando lo que podríamos entender como una subjetividad estética subversiva de los modelos canónicos del cine.

El análisis realizado en el presente artículo evidencia que la directora Tatiana Huezo, como la mayoría de sus contemporáneas, desafía la representación tradicional de la mujer en el cine y propone una visión compleja y empoderadora de la experiencia femenina. Expone la objetivación del cuerpo femenino –incluso desde la infancia– como elemento de conflicto y pone el foco en las relaciones de sororidad como la mejor estrategia para resistir y prevalecer en un entorno de violencia patriarcal normalizada e institucionalizada.

Este acercamiento confirma que el ‘cine latinoamericano’, el ‘cine feminista’ y sobretodo el ‘Universo femenino’ no pueden asumirse desde categorías estancas. Solamente su análisis en profundidad permite evidenciar la riqueza del trasfondo cultural que sustenta sus representaciones, entendiendo que el análisis podría ramificarse hacia otras cuestiones tangenciales como el racismo, la migración, las diferencias de clase o el cuerpo *queer*.

7. REFERENCIAS

- Campbell, J. (2010). El héroe de las mil caras. Psicoanálisis del mito. Fondo de la Cultura Económica de España.
- Clement, J. (2014). Prayers for the Stolen. Hogarth Press.
- Drazer, M. (2022, 8 de marzo). La fuerza de las voces del feminismo en América Latina. Deutsche Welle. <https://bit.ly/3laFzfA>
- Fregoso, R. (2016). Mujer y cine en América Latina: proyectando una visión alternativa de la nación. Papeles del CEIC. International Journal on Collective Identity Research. Vol. 2016/2 [papel 161]. <https://bit.ly/3W09ddg>
- Gago, V. (2019). La potencia feminista. O el deseo de cambiarlo todo. Tinta Limón. <https://bit.ly/3MrGpY9>
- Gill, R. (2007) Postfeminist media cultura: elements of a sensibility. European Journal of Cultural Studies. Vol. 10 nº 2. <http://eprints.lse.ac.uk/2449/>
- Hudson, K. (2010). The Virgin's Promise: Writing Stories of Feminine Creative, Spiritual and Sexual Awakening. Michael Wiese Productions.
- Huezo, T. (directora). 2011. El lugar más pequeño [película]. Centro de Capacitación Cinematográfica A.C.
- Huezo, T. (directora). 2016. Tempestad [película]. Pimienta Films.

- Huezo, T. (directora). 2021. Noche de Fuego [película]. Pimienta Films.
- La Prensa Gráfica (2016, 15 de febrero). Cineasta de origen salvadoreño, Tatiana Huezo, es aplaudida por película Tempestad. <https://bit.ly/3O6qu2q>
- Molina B. (2021). El feminismo en la teoría cinematográfica. Un estado de la cuestión. *Comunicación y Género*. Vol. 4 Núm. 1. <https://doi.org/10.5209/cgen.71072>
- Murdock, M. (2020). *The Heroine's Journey: Woman's Quest for Wholeness*. Shambhala Pub.
- Zurian, F. (2013). ¿Tiene la imagen género? Una propuesta metodológica desde los gender studies y la estética audiovisual. *Investigar la Comunicación hoy. Revisión de políticas científicas y aportaciones metodológicas*. (Actas del 2º Congreso Nacional sobre Metodología de la Investigación en Comunicación). Universidad de Valladolid, Facultad de Ciencias Sociales, Jurídicas y de la Comunicación. <https://bit.ly/450jzy0>
- Zurian, F. (2014). Los estudios de género y la teoría filmica feminista como marco teórico y metodológico para la investigación en cultura audiovisual. *Área Abierta*. Vol. 14, nº 3. (Número monográfico “Feminismo, estudios sobre mujeres y cultura audiovisual”). Universidad Complutense de Madrid. http://dx.doi.org/10.5209/rev_ARAB.2014.v14.n3.46357
- Zurian, F. y Herrero, B. (2014) Los estudios de género y la teoría filmica feminista como marco teórico y metodológico para la investigación en cultura audiovisual. *Área Abierta*. Vol. 35, nº 3. Universidad Complutense de Madrid. <https://bit.ly/3MmVV7w>

PIONERAS DEL PERIODISMO CUBANO
DECIMONÓNICO. LA «LUCHA ALMADA»
DE GERTRUDIS GÓMEZ DE AVELLANEDA Y
DOMITILA GARCÍA DE CORONADO

ROSARIO PÉREZ CABAÑA

Centro Universitario San Isidoro. Adscrito a la Universidad Pablo de Olavide

1. INTRODUCCIÓN. MUJER E INTELECTUALIDAD EN EL CONTEXTO DE LA CUBA COLONIAL

En la segunda mitad del siglo XIX cubano, las nuevas exigencias ideológicas otorgaron a las escritoras un rol asociado a un proyecto socio-cultural vinculado a la necesidad de mostrar una visión programática de la isla como «nación» avanzada. En una época de efervescencia patriótica, la burguesía criolla letrada afín a la ideología independentista requiere una imagen social colectiva aceptada según el modelo de las tradiciones dominantes; y una mujer instruida es un buen ejemplo de ello. Para entender el papel de las mujeres en el sistema intelectual cubano decimonónico, hemos de situarnos en el contexto continental donde se convirtieron en lo que Remedios Mataix (2003) ha llamado los «ángeles custodios» de la nación, aquel reciente espacio que planteaba la necesidad de generar nuevos símbolos y un imaginario nacional con el que dotar a cada país de un proyecto cultural y político que se ajustara al doble parámetro de los cronómetros occidentales y la expresión de lo autóctono (p. 16). El propio concepto de lo femenino coaligado a factores sociológicos esgrime argumentos que favorecen la creación del relato de la mujer excluida de la historiografía generacional sólo explicable por su marginación (Lazo, 1954, pp. 26-27). Algunos sectores progresistas entendieron la necesidad de la educación de las mujeres, aunque sin olvidar el valor casi mesiánico que se les otorgaba: la atribución

del deber primordial de gobernar los destinos morales de la sociedad²³; un rol que sólo les permitía la formación bajo un sistema proteccionista, dado que aún prevalecía la creencia de que la cultura contribuía a la perversión moral de la mujer (Oñate, 1938, p. 200). En Cuba, el espíritu independentista, sostenido en gran parte por la intelectualidad criolla, dio lugar a que algunas escritoras también se rebelaran contra el dominio colonial, lo que a su vez las llevó a emprender su propia lucha contra el dominio del hombre, iniciando un peculiar «discurso de las armas y las letras».

Las escritoras cubanas tuvieron en el siglo XIX lo que desde nuestra perspectiva podríamos considerar una presencia llamativa desde la década de 1830, y decisiva a partir de la 1860. Es cierto que la mayor parte de estas mujeres se dedicaron a la poesía, género cuya distancia simbólica de lo real les permitía escribir sin adentrarse en espacios masculinizados como la prosa, principalmente si no era literaria; de ahí que el periodismo fuera un ejercicio vedado para ellas (Núñez Machín, 1989, p. 11). Porque precisamente uno de los obstáculos más férreos con el que se encontraron las mujeres decimonónicas fue la pérdida de la feminidad a través de la realización de actos «exclusivamente masculinos», sobre todo cuando estas circunstancias conllevaban la participación social de la mujer mediante el talento. Las que además, al margen de los estereotipos signados por la sociedad patriarcal, se entregaran a otros espacios eran concebidas, en un sentido aristotélico, como hombres incompletos. Sin embargo, un buen número de mujeres fue encontrando acogida en la intelectualidad masculina, que las recibía en sus tertulias, las animaba a publicar en periódicos, las reseñaba elogiosamente y escribía los prólogos de sus libros. De alguna manera, las protegía y las guiaba: el grupo letrado se convirtió en su adalid. Esta admisión en el

²³ De gran interés resulta el libro del cubano Manuel Costales *La Educación de la mujer*, que conoció siete ediciones entre 1852 y 1884, una especie de decálogo donde se ofrecía la imagen moral que debía seguir toda mujer y el destino que se les había otorgado: «Una madre de familia cercada de sus hijos, presentándole diarios ejemplos de honestidad, de mansedumbre, inspirándoles adhesión al trabajo, apego a la virtud, dirigiendo su voz dulce y persuasiva a unos, velando por la salud de otros, dirigiendo por la senda del honor a todos, inculcando máximas moralidades en ellos, es el objeto más interesante que la sociedad puede ofrecer a nuestros ojos» (1852, p. 16).

mundo de la intelectualidad adquirió, no obstante, un trasfondo que suponía un arma de doble filo para la libertad creadora de la mujer, que en muchos casos terminaba asumiendo el rol que se le imponía en aras de su deseo de escribir. Y aunque en general no se aprecia en el tono general de las escritoras ninguna disidencia notable que las alejara de la función «divina» que les fue otorgada en su papel de buenas hijas, madres y esposas, algunas voces plasmaron en el papel su inconformismo ante la mirada displicente de muchos hombres. Citaremos el testimonio de la matancera Adelaida del Mármol, quien en 1846 escribió el poema «Razones de una poetisa» —con claras influencias de Sor Juana Inés de la Cruz—, donde manifestaba el injusto trato hacia las mujeres escritoras:

Vosotros que murmuráis
sin tener quizás razón,
y a la mujer condenáis
tan sólo porque dudáis
que tenga imaginación (p. 145).

2. LAS INCIPIENTES VOCES DE LA EMANCIPACIÓN FEMENINA EN LA PRENSA

En la segunda mitad del siglo, un elevado número de mujeres cubanas colaboró en la prensa, aunque no todas respondían en un sentido estricto al perfil de periodistas. La mayor parte de ellas participaban en periódicos y revistas esporádicamente, principalmente con composiciones poéticas, pero sólo algunas lo hicieron profesionalmente como redactoras, directoras o tipógrafas. Con anterioridad a 1860, año en que Gertrudis Gómez de Avellaneda funda en La Habana la revista *El Álbum cubano de lo bello y lo bueno*, no podría hablarse en un sentido recto de mujeres periodistas. En 1880 Figarola-Caneda publicó en *La Chispa de la Habana* el artículo «Mujeres periodistas», donde leemos:

Antes de 1860 no sabemos de cubana alguna que se haya consagrado al periodismo. Ni los folletines de «Felicia» en la *Gaceta* y el *Diario de la Marina*; ni los de Ramona Pizarro en *La Prensa*, ni los trabajos de Luisa Pérez de Zambrana en el *Kaleidoscopio*, *El Siglo* y *El País*; ni la «Guirnalda cubana» de Raquel en *La Voz de Cuba*, ni los artículos de Sofía

Estévez en *La Tertulia*, pueden considerarse sino como colaboraciones más o menos constantes (como se citó en Núñez Machín, 1989, p. 22)²⁴.

Es cierto que desde épocas anteriores existían revistas «femeninas», aunque todas ellas fueron editadas por hombres, como el muy temprano ejemplo del *Correo de las Damas*, que circuló desde 1811²⁵; el *Filarmonico Mensual*, editado en 1812, o el *Recreo Semanal del Bello Sexo o La Moda*, fundado en 1829 por Domingo del Monte y José J. Vilariño. En estas revistas prevalecía en líneas generales una visión de la mujer que parecía basarse en postulados neoclásicos fundamentados en la instrucción moral desde el didactismo que intentaba salvaguardar los valores tradicionales atribuidos a la feminidad. Pero, ¿hasta qué punto es posible identificar en el contexto sociopolítico de la isla la «prensa femenina» con la «prensa feminista»? Pastor (1999) establece una clara dicotomía sobre este aspecto, diferenciando las publicaciones que presentaban una imagen estereotipada de la mujer acorde a su anclaje a la moral de la época frente a las que reflejaban un papel transgresor (pp. 326-327). Sin embargo, si ojeamos los periódicos y revistas de la época, tanto los que fueron dirigidos por hombres como los escasos que estuvieron al mando de mujeres, observamos que es imposible realizar una segregación de ambos espacios. Ni siquiera consideraría acertados en un sentido disyuntivo los marbetes «prensa para mujeres escrita por hombres» y «prensa para mujeres escrita por ellas mismas». Si bien en la mayor parte de los casos un hombre que escribía en una publicación femenina lo hacía bajo el molde dictado por la moralidad y el proteccionismo que requería, según el modelo paternalista, la población femenina; es justo señalar que no siempre fue así. Y de otro lado, no todas las mujeres que escribían en la prensa lo hacían bajo un ideario «feminista»: algunas expresaban un claro continuismo de su estado de dominación escribiendo sobre cuestiones no comprometidas con las exigencias de la emancipación intelectual de la mujer. Otras, sin embargo, se adentraron en el espacio masculinizado de la ideología y lucharon desde

²⁴ «Felicia» es el seudónimo con el que firmaba Virginia Felicia Auber y Raquel es el de Matilde Troncoso de Olz.

²⁵ Interesante resulta en relación a esta revista la polémica suscitada sobre el sexo femenino por la publicación de «Dorila abandonada», cuestión que ha sido estudiada por Manuel Hernández González (2020, pp. 29-44).

el papel contra las fuerzas coloniales, a favor de la justicia social o la liberación nacional, e iniciaron un proceso de emancipación intelectual y de defensa de los derechos de las mujeres sin precedentes.

En rigor, la primera mujer que se dedicó profesionalmente a la empresa periodística fue Antonia de la Cámara, quien al morir su esposo, José de Arazoza, director del *Diario de La Habana*, se hizo cargo del periódico desde 1824 hasta 1831. Pero la suya fue una profesionalidad impuesta por el legado familiar que asumió hasta que su hijo, José Toribio Arazoza, se hizo cargo de la dirección y la redacción. También se ha mencionado en ocasiones a Felicia (Virginia Felicia Auber) como la fundadora de la revista *Ramillete Habanero* en 1854, aunque en realidad esta publicación se trató de un folletín dominical con relatos de su autoría que se publicó como suplemento del *Diario de la Marina* hasta 1873²⁶. Nos detendremos aquí en dos nombres de mujeres que tuvieron un papel pionero en la prensa como fundadoras, directoras y redactoras de publicaciones periódicas: las camagüeyanas Gertrudis Gómez de Avellaneda (1814-1873) y Domitila García de Coronado (1846-1937).

2.1. GERTRUDIS GÓMEZ DE AVELLANEDA. LA COMPLEJA CONCILIACIÓN DE LO BELLO Y LO BUENO

Es ampliamente conocido que Gertrudis Gómez de Avellaneda fue una de las escritoras decimonónicas más prolíficas y respetadas del ámbito hispánico. Sin embargo, en torno a su figura siempre ha habido un discurso complejo. No eran, sin duda, ni su literatura ni su actitud imágenes que reflejaran el rol al que estaban sometidas las escritoras de su tiempo. La rotundidad, la fuerza y la libertad de su pensamiento parecían estar por encima de cualquier impedimento por parte de la sociedad masculina. De hecho, en ocasiones fue comparada con otras escritoras de registros más afines a las expectativas sociales: en Cuba, se la enfrentó a Luisa Pérez de Zambrana; en España, a Carolina Coronado. Un desigual duelo en el que quienes lanzaron el guante fueron sus compañeros de letras, que difundieron la imagen de la Avellaneda *poeta* frente a las dos

²⁶ Estos textos fueron recopilados en 1870 en un libro publicado en México con el título *Ramillete habanero. Verdades* en la imprenta Tipografía Mexicana. También se menciona una edición de 1875, que no he podido localizar.

poetisas que fueron dibujadas como sus «opponentes» en Cuba y en España (Rodríguez, 2014). Un hecho revelador lo encontramos en el «Complemento» que Antonio Ferrer del Río incluyó en su obra *Galería de la literatura española* (1846), dentro del apartado «Poetas líricos», donde se recogía a una sola mujer: Gertrudis Gómez de Avellaneda. Lo verdaderamente llamativo, sin embargo, es el modo en que la introduce: «Al frente de las poetisas españolas se encuentra la Carolina Coronado: no es la Avellaneda poetisa, sino poeta: sus atrevidas concepciones, su elevado tono, sus acentos valientes, son impropios de su sexo» (p. 319). Incluso algunos de sus amigos más cercanos dejaron testimonio de esa visión escindida entre la mujer y su feminidad y la escritora y su masculinidad. José Zorrilla, por ejemplo, escribía en el capítulo que le dedicó en *Recuerdos del tiempo viejo*: «era una mujer; pero lo era, sin duda, por error de la naturaleza, que había metido por distracción un alma de hombre en aquella envoltura de carne femenina (1880, p. 131). Y Juan Nicasio Gallego escribió de ella en el prólogo a la primera edición de sus obras: «Todo en sus cantos es nervioso y varonil: así cuesta trabajo persuadirse que no son obra de un escritor del otro sexo» (1841, p. IX). Cabe plantearse si estos atributos masculinos con carácter encomiástico, al menos en España, significaban que sus contemporáneos la sentían como uno de los suyos, lo que se sintetizaría en la equívoca y popular sentencia que al parecer vertió sobre ella Bretón de los Herreros: «Es mucho hombre esta mujer».

José Martí (1875) también llegó a confrontar a las dos grandes escritoras de la isla en función del concepto de feminidad:

No hay mujer en Gertrudis Gómez de Avellaneda: todo anunciaba en ella un ánimo potente y varonil; era su cuerpo alto y robusto, como su poesía ruda y enérgica; no tuvieron las ternuras miradas para sus ojos, llenos siempre de extraño fulgor y de dominio: era algo así como una nube amenazante. Luisa Pérez es algo como nube de nácar y azul en tarde serena y bonancible. Sus dolores son lágrimas; los de la Avellaneda son fiebrezas. Más: la Avellaneda no sintió el dolor humano: era más alta y más potente que él; su pesar era una roca; el de Luisa Pérez, una flor. [...] Una hace temer; otra hace llorar (p. 97)²⁷.

²⁷ Mucho se ha debatido sobre la recepción de Avellaneda en Cuba y España y en el sentimiento de pertenencia experimentado en ambas orillas. Rafael María Merchán publicó en 1890

Avellaneda tenía veintidós años cuando abandonó su Cuba natal para instalarse en España en 1836, donde se convirtió en una de las escritoras más aclamadas del romanticismo español. En la metrópoli, además de dedicarse con éxito a la poesía, la novela y el teatro, fue una presencia constante en revistas y periódicos. Sus primeras colaboraciones en prensa fueron poemas, como los publicados bajo el seudónimo de la Peregrina a finales de la década de 1830 en los periódicos *El Cisne de Sevilla* o *La Alhambra de Granada* (Simón Palmer, pp. pp. 318-320). En 1845, asumió la dirección de la revista mensual *Gaceta de las Mujeres. Redactada por ellas mismas*, que rápidamente pasó a llamarse *Ilustración. Álbum de las Damas*, un nuevo y significativo título que, como señaló Albin (1998), conllevaba un cambio en el discurso filosófico que subyacía en el programa de la revista, donde en adelante prevalecería un pensamiento ilustrado (p. 67). Avellaneda pretendió convertir esta publicación en el mejor periódico literario de la época, y para ello previó incluir en su nómina de colaboradores a escritores y pensadores influyentes (Jiménez Morell, 1992, p. 53). A partir del número 32, publicado el 7 de junio de 1846, el periódico es refundido, tal como se indica en la primera página, con el periódico *El Defensor del Bello Sexo*. El contenido de la revista incluía ensayos, poesía, novela, crónica social, novedades de moda con láminas de figurines coloreadas y la sección «Galería de mujeres célebres» que empezó a publicarse a partir del número 18, en enero de 1846, y que años más tarde continuaría en el *Álbum cubano de lo bello y lo bueno*.

Después de más de dos décadas de ausencia, Avellaneda regresó a Cuba acompañando a su segundo esposo, el español Domingo Verdugo, que había sido nombrado con un cargo por el Capitán General de la isla. Al poco tiempo de llegar, fue coronada en un acto solemne como «poeta nacional», evento a partir del cual se publicó la antología *Coronación de la Sra. Dña. Gertrudis Gómez de Avellaneda acordada por el Liceo*

en *La España moderna* un extenso artículo titulado «El espinar cubano y la segur barrantina», que incluía un apartado titulado «La Avellaneda es nuestra», donde se manifestaba tajantemente: «No es, pues, española la Avellaneda: su corazón fue siempre nuestro, ella quiso que lo fuera [...] Nadie ha negado que la literatura cubana sea una rama de la española; la cuestión se reduce a si la Avellaneda pertenece a la rama o al tronco» (1890, pp. 30-31).

de La Habana que tuvo efecto en la noche del 27 de enero de 1860. En el discurso leído en el acto por José Ramón de Betancourt (1860), director del Liceo de La Habana, se ponía de manifiesto la notoriedad de este acontecimiento en el que se iba «a ceñir una corona de laurel en la frente de la primera poetisa del mundo» (p. 5). Si por una parte este evento representó un avance en la concepción de la mujer dentro del panorama literario y manifestaba la admiración que la escritora despertaba en su patria natal, por otra, provocó cierto rechazo en una parte de la sociedad criolla, sobre todo, en los miembros más jóvenes de la intelectualidad, que no vieron con buenos ojos este reconocimiento a quien consideraban un símbolo del régimen colonial. El hecho de que su regreso a Cuba no hubiera sido una decisión propia sino que estuviera supeditada al cargo de su esposo debió de influir en este desdén. Al parecer, según señala Cira Romero (2014), circuló por aquellos días del acto de coronación un poema anónimo titulado «Semblanza», atribuido al poeta José Fornaris, que aludía claramente a ella y a su esposo:

¿Por qué se va volando? ¿Dónde ha ido?^{[P]_{SEP}}
 —A España — dijo en su partida ufana,
 Rompiendo el lazo de fraterno yugo^{[P]_{SEP}}
 Que la ligaba a la región indiana.^{[P]_{SEP}}
 Hoy vuelve a Cuba; pero a Dios le plugo^{[P]_{SEP}}
 Que la ingrata torcaz camagüeyana^{[P]_{SEP}}
 Tornara esclava en brazos de un verdugo (p. 2).^{[P]_{SEP}}

En este mismo año, Gómez de Avellaneda funda en La Habana la revista quincenal *Álbum cubano de lo bello y lo bueno*, que tuvo una corta vida —sólo se publicaron 12 números, desde el 15 de febrero al 12 de agosto—²⁸. El contenido de esta publicación recogía textos literarios de escritores y escritoras, así como ensayos filosóficos, científicos y educativos, e incluía algunas secciones fijas como «Revistas de modas» —redactada por Felicia (Virginia Felicia Aubert), «Anécdotas», «Revista de la quincena» y «Mujeres Célebres», continuando, como dijimos, la

²⁸ Es probable, como ha señalado Picón Garfield (1993), que la vida efímera de esta publicación se debiera a motivos personales, teniendo en cuenta que en este mismo año de su llegada a Cuba, se ausentó de la capital por las ocupaciones de su esposo en un nuevo cargo administrativo en Cienfuegos, a lo que se unió la enfermedad que él contrajo, motivo por el que ella se dedicó exclusivamente a cuidarlo (p. 21).

serie iniciada en *La Ilustración, el Álbum de las Damas*²⁹. De algún modo, Avellaneda tuvo la templada inteligencia de aunar contenidos acordes a la moral femenina de la época junto a textos ilustrativos de otros ámbitos intelectuales atribuidos normalmente a los hombres. Con ello, por una parte, respondía a las expectativas del público de la revista, y por otra, abría el camino del conocimiento a las mujeres. Esto, en definitiva, es lo que se esconde simbólicamente bajo el título de la publicación, la idea de transfundir los espacios de lo *bello* y lo *bueno* y crear con ello un hábito cultural donde las cuestiones morales e intelectuales en torno a la mujer no se articulasen como compartimentos estancos. Así lo explicaba en el primer número de la revista:

Así como lo *bueno*, de este modo considerado, pertenece a la vida moral, lo *bello* es propio y como congénito de la vida intelectual [...] ¿Puede lo *bueno* carecer de belleza y lo *bello* de bondad? Seguramente no. En general nunca deja de ser lo *bueno* el fondo o base de lo *bello*, ni deja de ser lo *bello* esmalte natural de lo *bueno* (Gómez de Avellaneda, 1860, pp. 3-4).

Tal vez esta ambivalencia se ha podido interpretar como una incoherencia respecto a su actitud vital progresista y liberal respecto a la condición de las mujeres, al proponer en las páginas de la revista un modelo femenino anclado a los esquemas patriarcales que otorgaba a las mujeres características asociadas a lo sentimental e intuitivo y que, por lo tanto, no ofrecían una imagen demasiado avanzada (Fanconi, 2014, p. 3), como quizá podía inferirse a priori en el primero de los dos artículos titulado «La mujer» que escribió para la revista:

Concedemos sin la menor repugnancia que en la dualidad que constituye nuestra especie, el hombre recibió de la naturaleza la superioridad de fuerza física, y ni aun queremos disputarle la mayor potencia intelectual, que con poca modestia se adjudica. Nos basta, lo declaramos sinceramente, nos basta la convicción de que nadie puede de buena fe, negar a

²⁹ Algunos de los escritores y escritoras que colaboraron en la revista fueron —además de la ya citada Virginia Felicia Auber— Julia Pérez Montes de Oca, Martina Pierra de Poo, Mercedes Valdés Mendoza, Dolores Cabrera y Heredia, Luisa Franchi, Enrique Piñeyro (bajo el seudónimo de Atta Troll), Juan Clemente Zenea, Rafael María Mendive, Luisa Pérez de Zambrana, Francisco Sellén, José Fornaris, Francisco de Paula Gelabert, Ramón Zambrana o Emilio Blanchet.

nuestro sexo la supremacía en los afectos, los títulos de su soberanía en la inmensa esfera del sentimiento (Gómez de Avellaneda, 1860, p. 34).

Resultaría sorprendente, y aun impropio en una escritora como Avellaneda, asumir su anclaje en posturas acomodaticias y conservadoras. Por ello, no es extraño que en el segundo artículo publicado con el mismo título, cuestionara su propio discurso o, cuando menos, lo matizara, como si hubiese caído en la cuenta de que el mensaje transmitido podría interpretarse como la reducción de la mujer los dominios de los sentimientos, excluyéndola de la facultad de la inteligencia. Y aquella posible ambigüedad necesitaba una reparación:

Sí, lo confesamos, nos punza un poco el deseo de averiguar si la mayor delicadeza de nuestra organización física es obstáculo insuperable opuesto por la naturaleza al vigor intelectual y moral; si enriquecidas con los tesoros del corazón nos desheredó en cambio la Providencia de las facultades de la inteligencia y del carácter (Gómez de Avellaneda, 1860, p. 226).

Lo verdaderamente interesante de su discurso es que la defensa de las inclinaciones de la mujer hacia actitudes tradicionalmente masculinizadas no contrarresta su apologético discurso de la sensibilidad femenina. Esto es, la mujer no debe, según Avellaneda, renunciar a rasgos temperamentales o de carácter asociados con los sentimientos, pero tampoco debe negarse su capacidad intelectual. Y sugiere acogerse a los muchos ejemplos que la historia ha dejado de mujeres capacitadas para la gobernación. De hecho, no hay que olvidar que en esta época, la Corona española estaba regida por Isabel II. Llega a tal grado su reivindicación que reclama la preeminencia de la mujer en el género humano: «intentamos probar no ya la igualdad de los dos sexos, sino la *superioridad del nuestro*» (Gómez de Avellaneda, 1860, p. 229). En la siguiente entrega de este segundo artículo sobre la mujer, se detiene sobre la exclusión de la mujer del ámbito de la ciencia, donde no faltan «ejemplos gloriosos de perseverantes talentos femeninos», y de la literatura:

Si la mujer —a pesar de estos y otros brillantes indicios de su capacidad científica— aún sigue proscrita del templo de los conocimientos profundos, no se crea tampoco que data de muchos siglos su aceptación en el campo literario y artístico: ¡ah, no! También ese terreno le ha sido disputado palmo a palmo por el exclusivismo varonil, y aun hoy día se la mira en él como intrusa y usurpadora, tratándosela en consecuencia con cierta

ojeriza y desconfianza, que se echa de ver en el alejamiento en que se la mantiene de las Academias *barbudas* (Gómez de Avellaneda, 1860, pp. 260-261).

Este artículo, que ya planteaba un discurso abiertamente feminista, concluye con una de las consideraciones que encajaban en el sistema programático de la burguesía letrada más progresista de la isla: la importancia de la instrucción de las mujeres y su participación activa en la conformación del incipiente imaginario de una nación independiente y moderna:

En las naciones en que es honrada la mujer, en que su influencia domina en la sociedad, allí de seguro hallaréis civilización, progreso, vida pública.

En los países en que la mujer está envilecida, no vive nada que sea grande: la servidumbre, la barbarie, la ruina moral es el destino inevitable a que se hallan condenados (Gómez de Avellaneda, 1860, p. 262).

2.2. DOMITILA GARCÍA DE CORONADO: LAS MANOS LLENAS DE TINTA

Si hay un nombre en Cuba que se asocie fundamentalmente a la prensa femenina es el de Domitila García de Coronado, considerada la primera mujer que ejerció profesionalmente el periodismo al trabajar como tipógrafa y redactora en un periódico. Nacida en 1847 en Camagüey, desde pronto ejerció el periodismo siguiendo la estela de su padre, Rafael García, establecido en Manzanillo, donde fundó una imprenta en 1857 tras ser expulsado de su ciudad de origen por sus ideas liberales. De esta imprenta salieron las páginas de *La Antorcha*, periódico mercantil, económico y literario, editado por Carlos Manuel de Céspedes y Rafael María Merchán, donde ya colaboró una jovencísima Domitila, primero con tareas tipográficas y más tarde como redactora. Mariela Díaz (2020) asegura que fue ella misma quien imprimió las primeras proclamas con que Céspedes incitaba a sus compatriotas a reclamar mediante la lucha armada los derechos del pueblo cubano. No era aquel un trabajo de mujeres. De hecho, la propia Domitila relató cómo se le recriminó a su padre permitir que su hija ejerciera una profesión de hombres:

En esa época chocaba ver a una joven en un establecimiento, porque no era costumbre, y más de una persona llegó a decirle con genial franqueza: «¿Por qué, teniendo usted, don Rafael, un modo de vivir acomodado, permite que su hija única trabaje tanto, y en un oficio que sólo conocen los hombres?», a lo cual él respondía: «Ella ha abierto una senda de bien para las de su sexo» (Como se citó en Marrero, 2018, p. 62).

En 1866 comenzó a dirigir junto con la poeta Sofía Estévez, la revista semanal *El Céfiro*, fundada por el poeta Emilio Peyrellade, con el subtítulo «Periódico literario, de modas, costumbres y semi-oficial de la Sociedad Popular de Puerto Príncipe dedicado a sus socios». Se trataba de una publicación de contenido literario y artículos de estilo costumbrista donde se reflejaba la vida social y cultural de Camagüey. A partir del número 13, Domitila abandonó la dirección de la revista, tal como se anunció en una reseña publicada en el *Diario de la Marina* del 15 de febrero de 1867. Al igual que el *Álbum cubano de lo bello y lo bueno* de Avellaneda, *El Céfiro* incluía artículos de interés para el público femenino, consejos, modas y textos literarios. Pero también hallamos en sus páginas las inquietudes patrióticas que ella misma sentía como seguidora de las ideas nacionalistas. El semanario pronto se difundió por toda Cuba y tuvo buena acogida, aunque la irrupción de la guerra impidió que se siguiera publicando más allá de 1868. En la última edición ampliada de 1926 de su *Álbum Poético-Fotográfico de las escritoras cubanas*, García de Coronado recordaba la fundación de la revista junto a Sofía Estévez:

Unidas fundamos en 1866 un semanario titulado *El Céfiro*. Por su índole, por ser el primer periódico redactado por dos jóvenes que apenas traspasaban el umbral de la vida, con carácter representativo social, la empresa tuvo una acogida entusiasta en la toda la Isla; pero a los dos años de esparcir *El Céfiro* su soplo dulce y perfumado... ¡El huracán de la guerra abatió sus alas! (p. 175)

Mientras dirigió *El Céfiro*, García de Coronado estuvo trabajando en la elaboración de la que se convertiría en la primera antología de escritoras publicada tanto en Hispanoamérica como en España, el *Álbum poético-fotográfico de las escritoras cubanas*³⁰, dato que es importante resaltar

³⁰ En México, con ocasión de la Exposición Universal de Chicago, se publicaron en 1893 tres antologías de escritoras: *Poetisas mexicanas. Siglos XVI, XVII, XVIII y XIX*. Antología formada

porque no he hallado alusión a ello en las escasas referencias académicas sobre su obra³¹. La antología está dedicada a Gertrudis Gómez de Avellaneda, que ya había regresado a España de su estancia en Cuba. El hecho de pensar en Avellaneda como centro y destino de la obra podía favorecer la legitimación de un proyecto en principio tan descabellado. Se conserva una carta fechada el 14 de enero de 1868 que Avellaneda envió a Domitila desde Sevilla donde la agradece esta ofrenda:

La preciosa ofrenda que su bondad de usted me destina, aunque no es ciertamente merecida, será estimada por mí en toda su gran valía y la conservaré, no sólo como recuerdo gratísimo del país en que he nacido y que me complazco en reconocer productor de tan distinguidos ingenios, sino también como la más gloriosa recompensa que podré ambicionar por mis humildes trabajos literarios (Como se citó en Figarola-Caneda, 1929, p. 244).

No debió de ser tarea fácil la elaboración y publicación de esta compilación pionera en su género, a juzgar por las propias palabras de la joven escritora —por entonces tenía apenas veinte años—, que revelan el rechazo y la jocosidad que muchos manifestaron ante el proyecto de reunir en un volumen voces exclusivamente femeninas: «no oiremos en los ecos populares los epigramas picantes y ridículas chanzas de que hemos sido el blanco durante su ejecución» (García de Coronado, 1868, p. III). Hubo incluso quien difamó a la autora, acusándola de haber robado la

por encargo de la Junta de Señoras correspondiente de la de la Exposición de Chicago; La lira poblana. Poesías, ordenada por el Estado de la Puebla, ambas compiladas por José María Vigil, y Colección de varias composiciones poéticas de señoras zacatecanas. También Cuba participó con la segunda antología del siglo: Escritoras cubanas. Composiciones escogidas de las más notables autoras de la isla de Cuba. En España hubo que esperar hasta 1943 para que viera la luz la primera antología poética femenina *Cien años de poesía femenina española e hispanoamericana (1840-1940)*, de María Antonia Vidal; aunque a juzgar por las palabras de la antóloga, no se aprecia una intención precisamente reivindicativa: «Es indudable que todavía ninguna escritora, es posible que nunca ninguna escritora, llegue a la altura y profundidad, a la vez, de un gran escritor» (Como se citó en Morga, 2007).

³¹ En la Biblioteca de la Universidad de Florida se conserva un ejemplar firmado por Juan Manuel Villén, que dos años antes había comenzado a compilar en un álbum personal con recortes de poemas de mujeres aparecidos en la prensa bajo el título *Poetisas cubanas*. Este volumen, que no consta que fuera publicado por ninguna imprenta ni bajo ningún sello editorial, ha sido analizado por Vallejo (2016, pp. 287-305) y no deja de ser un simple álbum de recortes con el título y el índice manuscritos. Sin embargo, es un documento interesante para la conservación de la poesía femenina publicada en la prensa cubana en el siglo XIX.

idea de esta antología a otro autor, aspecto que según ésta fue desmentido por el autor señalado³².

Domitila había viajado en marzo de 1868 desde «su patria», Camagüey, hasta La Habana en compañía de su padre, donde iba a emprender la publicación de la obra. Los aires revueltos estuvieron a punto de hacerla desistir, pero no cejó en su empeño, tal como relata ella misma:

A última hora una comisión de caballeros se presentó ante mí para que no emprendiese la marcha, ofreciéndome coadyugar [sic] al término de mis deseos, por amor patrio; pero un sentimiento de digna y en ninguna manera soberbia altivez, me hizo que les contestase con pesadumbre: —¡Ya es tarde, o entro de nuevo por las puertas de mi patria con el libro en las manos, o no vuelvo más! (García de Coronado, 1872, pp. I-II).

Lo cierto es que por primera vez no sólo se reúne en un volumen una representación exclusivamente de mujeres, sino que además se realiza desde el compromiso por formalizar un relato de la expresión literaria femenina. Ya desde el prólogo se anuncia la inquietud por la recepción de la obra ante el hecho de mostrar la voz de la mujer de manera aislada, separada del cuerpo social masculino. Hay en ella una intención de reparación que va más allá de lo literario y se sitúa en la necesidad de desagravio de la mujer cubana. Existe, por tanto, una pretensión reivindicativa que clama por una consideración justa de la mujer, «contra el error de una creencia que abrigan la mayoría de los europeos acerca de la indolencia en que dicen nace, se cría y vive la mujer cubana». (García de Coronado, 1868, p. 1). Prima, como se ve, el interés por la visibilización de la mujer en cuanto a su labor creativa e intelectual y por la disolución de esas imágenes ya de por sí borrosas que se tenía de ellas. Sin embargo, un análisis global de la obra revela cierta ambivalencia en la postura de García de Coronado, que adopta una actitud más bien conservadora. Si por una parte hay algo de reivindicativo en su obra, y creemos que esto es innegable; por otra, la asunción del rol femenino anclado a la virtud, la moral, la abnegación o la modestia la acerca a posturas más continuistas (Muñiz, p. 8). Basta observar las palabras que dedica a algunas de ellas en sus semblanzas biográficas. Por ejemplo, a Luisa Pérez de Zambrana la describe como «tímida y respetuosa,

³² Es probable que se tratase del citado Juan Manuel Villén.

sensible al dolor ajeno, consecuente, fiel a la amistad, apacible, resignada y modesta» (García de Coronado, 1868, p. 22); de Úrsula Céspedes de Escanaverino, señala: «como madre es una mujer ejemplar, activa, constante; y como esposa no tiene rival» (García de Coronado, 1868, p. 46); y en el mismo estilo se pronuncia sobre Martina Pierra de Poo, de quien dice: «sus deberes de esposa y madre la han distraído mucho del cultivo de las letras [...] es una de esas muy pocas mujeres que están llamadas a ser verdaderamente *el ángel del hogar*» (García de Coronado, 1868, p. 68). Esta insistencia en recalcar los valores morales de las poetisas está, sin duda, en estrecha relación con la necesidad de frenar la visión desvirtuada que el público tenía de las «literatas».

Iniciado el período revolucionario, la propia Domitila colaboró activamente en publicaciones como *El Eco de las Damas* —publicación mensual donde apareció por entregas su novela *Los enemigos íntimos*—, *El Mensajero de las Damas* y *El Eco de Cuba*, fundado por José María Céspedes. También participó en *La Patria*, con el seudónimo de «Ángela»; *El Correo de las Damas*; *La Crónica Habanera*, y hay noticias de que estuvo implicada en la fundación del periódico clandestino *El Laborante*³³, que comenzó a circular en mayo de 1869 (García del Pino, 2006). En España colaboró en *El Hogar*, *La Ilustración* y *El Imparcial*. Su entrega a la difusión de la cultura y la pedagogía la llevó a fundar en La Habana en 1882 el Colegio Nuestra Señora de los Ángeles para educar a los niños huérfanos y desfavorecidos³⁴. En 1886 publicó el libro *Método de lectura y breves nociones de instrucción elemental*, publicado por la imprenta Librería y Encuadernación de los Niños Pobres, probablemente las prensas de la Academia de Tipógrafos y Encuadernadores que ella misma fundó para instruir a los jóvenes en la profesión en la que se inició como profesional de la prensa. A pesar de su implicación con la difusión del conocimiento en su patria, queda aún por hacer un trabajo exhaustivo en torno a la obra de García de Coronado y al papel que ejerció en la cultura cubana.

³³ Como se sabe, «laborantes» era el nombre con el que se conocían los propagandistas de la independencia.

³⁴ Tenemos noticia de que en 1897 se fundó un Dispensario para niños pobres, del cual fue secretaria (De Gordon y de Acosta, 1896, p. 17).

3. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albin, M. C. (1998). Fronteras de género, nación y ciudadanía. La Ilustración: álbum de las Damas de Gertrudis Gómez de Avellaneda. En F. Sevilla Arroyo, C. Alvar Ezquerro (coords.). Actas del XIII Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas (pp. 67-75). Castalia.
- Aubert, V. F. (1870), Ramillete habanero. Verdades. Tipografía Mexicana.
- Betancourt, J. R. de. (1860). Discurso inicial del acto de coronación. En Coronación de la Sra. Dña. Gertrudis Gómez de Avellaneda acordada por el Liceo de La Habana que tuvo efecto en la noche del 27 de enero de 1860 (pp. 5-9). La Imprenta Militar.
- Calcagno, F. (1878). Diccionario bibliográfico cubano. Imprenta y Librería N. Ponce de León.
- Chávez, F. E. (2012). Escribir como mujer: la poesía femenina cubana del siglo XIX frente al proceso independentista nacional. América: Cahiers du CRICCAL (41), 173-181.
- Con Campos, M. de. (2020). La mujer en la prensa criolla del siglo XIX (1860-1866). Universidad de La Habana (294). <http://bitly.ws/C4mn>
- Costales, M. (1852). La educación de la mujer. Establecimiento Tipográfico La Cubana.
- Díaz, M. (2020), Domitila García Coronado, una periodista primeriza. <https://bit.ly/2LMDFBG>
- Ferrer del Río, A. (1846). Galería de literatura española. Establecimiento de Tipográfico de D. F. de P. Mellado.
- Figarola-Caneda, D. (1929). Gertrudis Gómez de Avellaneda. Biografía, bibliografía e iconografía, incluyendo muchas cartas, inéditas o publicadas, escritas por la gran poetisa o dirigidas a ella, y sus memorias, notas ordenadas y publicadas por Doña Emilia. Sociedad General Española de Librería.
- Gallego, J. N. (1841). Prólogo a Poesías de la señorita D.^a Gertrudis Gómez de Avellaneda (pp. I-XIII). Establecimiento Tipográfico.
- García de Coronado, D. (1868). Álbum poético-fotográfico de las escritoras cubanas. Dedicado a la señora G. G. de A. Imprenta Militar de la Viuda e Hs. de Soler.
- García de Coronado, D. (1926). Álbum poético fotográfico de escritoras y poetisas cubanas escrito en 1868 para la señora Gertrudis Gómez de Avellaneda. Imprenta de El Fígaro.

- García de Coronado, D. (1872). *Álbum poético-fotográfico de las escritoras cubanas por la Srta. Doña Domitila García*. Imprenta Militar de la Viuda de Soler y C^a.
- García del Pino, C. (2006). *El laborante y otros temas martianos*. Ediciones Unión.
- Gómez de Avellaneda, G. (1860). *La mujer*. *Álbum cubano de lo bueno y lo bello*. T. 1, pp. 34-37; 226-229; 259-262.
- Gómez de Avellaneda, G. (1871). *Obras literarias de la Señora Gertrudis Gómez de Avellaneda*. Colección completa. T. 5. Imprenta y Estereotipia de M. Rivadeneyra.
- Gordon y de Acosta, A. de (1896). *Discurso leído el día 1º de enero de 1897 en el acto de la apertura del segundo dispensario para niños pobres de la Habana: bajo la advocación de Ntra. Sra. del Pilar*. Imprenta Revista de Almacenes.
- Hernández González, M. (2020). *El Correo de las Damas habanero (1811) y la polémica sobre el sexo femenino*. En Carmen de la Guardia Herrero, Florencia Peyrou Toubert, Pilar Toboso Sánchez (eds.). *Escribir identidades. Diálogo entre historia y literatura*, (pp. 9-44). Síntesis.
- Instituto de Literatura y Lingüística de la Academia de Ciencias de Cuba (1999). *Diccionario de la literatura cubana / Instituto de Literatura y Lingüística de la Academia de Ciencias de Cuba*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Jiménez Morell, I. (1992). *La prensa femenina en España: desde sus orígenes a 1868*. Ediciones de la Torre.
- Lazo, R. (1954). *Teoría de las generaciones*. Imprenta de la Universidad de La Habana.
- Mármol, A. del (1856). *Razones de una poetisa*. En Pucha Yumurina, dedicada al bello sexo, (pp. 145-147). Imprenta del Yumurí.
- Marrero, J. (2018). *Dos siglos de periodismo en Cuba. Momentos, hechos y rostros*. Pablo de la Torriente.
- Martí, J. (2000). *Tres libros. Poetisas cubanas*. En *Obras completas*. Edición crítica. T. 3. (p. 3). Centro de Estudios Martianos.
- Mataix Azuar, R. (2003). *La escritura (casi) invisible: narradoras hispanoamericanas del siglo XIX*. *Anales de Literatura Española*, (16), 13-81.
- Merchán, R. M. (1890). *El espinar cubano y la segur barrantina*. Imprenta de la Luz.
- Montero. S. (2003). *La cara oculta de la identidad nacional*. Oriente.

- Morga, E (2007). Antología en femenino. Revista de libros.
<https://www.revistadelibros.com/antologia-en-femenino/>.
- Muñiz, R. (2016). Temas e ideología del Álbum poético-fotográfico de las escritoras cubanas de Domitila García de Coronado. Argus-a 6(5).
<https://bit.ly/3adZLgb>
- Núñez Machín, A. (1989). Mujeres en el periodismo cubano. Oriente.
- Oñate, M. P. (1938). El feminismo en la literatura española. Espasa Calpe.
- Pastor, B. (1999). Mujer y transgresión en la prensa cubana del siglo XIX: Álbum cubano de lo bello y lo bueno Isla Arriarán (14), 325-344.
- Rodríguez, M. (2014). Que yo las nubes resistir no puedo: las respuestas de Carolina Coronado y Luisa Pérez de Zambrana ante la polémica en torno al género en Gertrudis Gómez de Avellaneda (Una lectura transatlántica). Arbor: Ciencia, pensamiento y cultura 190(770).
<https://doi.org/10.3989/arbor.2014.770n6004>.
- Romero, C. (2014). Gertrudis Gómez de Avellaneda desde otro ápice: su labor como prologuista. Arbor: Ciencia y Pensamiento 190(770).
<https://doi.org/10.3989/arbor.2014.770n6010>
- Sagra, R. de (1845). La mujer. La Ilustración, el Álbum de las Damas (11), 1-2.
- Sánchez Dueñas, B. (2014). Preocupación patriótica y compromiso nacional en las escritoras españolas finiseculares a través de la prensa. En C. Servent, I. Rota (coords.). Escritoras españolas en los medios de prensa (1868-1936) (pp. 237-266). Renacimiento.
- Servent, C. y Rota, I. (Coords.). (2014). Escritoras españolas en los medios de prensa (1868-1936). Renacimiento.
- Simón Palmer, M. C. (1991). Las escritoras españolas del siglo XIX. Castalia.
- Valdés Codina, C. (ca.1917). Las letras cubanas. Selección de poesías y trozos escogidos en prosa y en verso, de nuestros mejores literatos, con notas biográficas de los mismos. Cuba Pedagógica.
- Vallejo, C. (2016). 1866 y las «poetisas» de Cuba publican: el álbum de Juan Manuel Villén. Meridional. Revista Chilena de Estudios Latinoamericanos (7), 287-305.
- Villén, J. M. (1866). Poetisas cubanas. No editado. <https://bit.ly/3nFQsPg>
- Yáñez, M. (1999-2000). Poetisas cubanas. Una enjundiosa trayectoria. Lectora (5-6), 19-25.
- Zorrilla, J. (1880). Recuerdos del tiempo viejo. Imprenta de los Sucesores de Ramírez y C^a.

NUEVAS APROXIMACIONES FEMINISTAS Y METODOLÓGICAS PARA EL ANÁLISIS DE LA CULTURA POPULAR

AYLA HUERTA MIRANDA

*Universidad Autónoma de Baja California
IIC-Museo*

CÉSAR JIMÉNEZ-YAÑEZ

*Universidad Autónoma de Baja California
IIC-Museo*

1. INTRODUCCIÓN

Desde los estudios cinematográficos, los concernientes a las mujeres, se dividen históricamente en dos vertientes: en una, se hace uso del psicoanálisis para estudiar la experiencia del espectador, las condiciones de proyección en las salas así como los encuadres en conjunción con los personajes femeninos y su papel en la trama, éstos son estudios que se enfocan en lo que se conoce como la mirada masculina en el cine. En la otra vertiente, tenemos las investigaciones que se han centrado en la representación de los personajes femeninos, donde el análisis se fija en los estereotipos de género tradicionales que son encarnados por las actrices, así como tiempo en pantalla y su relevancia para el desarrollo de la trama en general. Para el análisis del caso del cine de superhéroes, estas dos vertientes siguen vigentes.

Estas investigaciones se han centrado en las representaciones vertidas en las cintas a la vez que engloban a las audiencias en una masa homogénea, pasiva y acrítica, a la cual le prestan poca importancia. Por otra parte, los estudios sobre fans proponen un nuevo acercamiento al estudio de las audiencias y a los estudios de recepción, pues con ellos surge la postura del *aca/fan*, una persona que es académica y fanática a la vez (de ahí el nombre), alguien que dentro de la “masa homogénea” se

percata que hay más diversidad, actividad y crítica de la que pensaban los primeros investigadores sobre cine.

Los estudios sobre fans centran su análisis en las personas que consumen los productos culturales, en sus dinámicas de consumo y en el discurso – textos, arte, videos– puesto que estas prácticas expresan fenómenos sociales que atraviesan los procesos de consumo. No obstante, los estudios sobre fans y la figura del *aca/fan* no están exentos de carencias, este último se ha dedicado a mostrar a los *fandoms* como comunidades creativas, críticas y altamente activas, enalteciendo a los fans y brindando poca atención a la dimensión social, ignorando que algunos también reproducen estructuras de poder, espacios sexistas y violentos. Es en ese contexto que el feminismo geek surge como una postura y una metodología que propone a los estudios sobre fans prestar atención a esas tensiones.

El presente trabajo se estructura tomando en cuenta que para hablar de feminismo geek como metodología es necesario remitirse a la forma en la que se han realizado los estudios sobre los productos culturales audiovisuales que van desde los estudios cinematográficos atravesados por la teoría feminista; los estudios de recepción y, finalmente; los estudios sobre fans, donde encontramos al *aca/fan*. Después de este recorrido discutiremos sobre la relación entre las y los académicos y sus formas de acercarse a los sujetos u objetos de su interés, abordando el binomio presente, la parte académica y fanática. Posteriormente presentaremos la propuesta del feminismo geek como postura dentro de los estudios sobre fans que sigue una metodología particular.

2. ESTUDIOS CINEMATOGRÁFICOS, LA FIGURA DE LA MUJER AL CENTRO

Estudios feministas de películas y series televisivas de superhéroes ponen en el centro de sus cuestionamientos al género como categoría central al analizar a las superheroínas; estas investigaciones han brindado atención a la hipersexualización de los personajes femeninos, como la consolidación de la clásica *femme fatale* como personaje femenino de acción y, de forma más reciente, al feminismo corporizado en esas representaciones cinematográficas.

Estos estudios cuestionan si en realidad estos personajes significan un avance sustancial en la representación de personajes femeninos en la industria cinematográfica y televisiva de un género dominado por figuras masculinas, o, si por el contrario, su inclusión en este género se trata únicamente de una técnica de mercadeo en la que se intercambia el género de un personaje por aquel que convenga al clima político del momento (Gablaski, 2020; Grimaldi y Guadalupe, 2021; Rodríguez, 2019; Mercedes, 2018). Los cuestionamientos actuales sobre estas producciones audiovisuales giran en torno a si estos personajes rompen con los estereotipos y normas de género tradicionales y de qué manera lo hacen; si brindan especial atención en identificar qué clase de ideas feministas están encarnadas por esos personajes; qué elementos dentro de las cintas hacen referencia al feminismo y qué tipo de acciones empoderan a las protagonistas. Estos cuestionamientos se centran en analizar los audiovisuales y las representaciones vertidas en ellos con el objetivo de comprender el impacto que este tipo de productos causa a las mujeres y a la sociedad en general.

En términos simples, dentro del modelo clásico de comunicación, se podría ubicar visualmente a este tipo de estudios en el lado del mensaje, centrados a estudiar imágenes, representaciones de la figura femenina, a través de la semiótica, dividiendo las representaciones en elementos formales y discursivos; y desde el psicoanálisis, para analizar las representaciones de la mujer en el cine. Dichas investigaciones se encuentran inmersas en los estudios cinematográficos, mismos que se caracterizan por interesarse en aspectos formales y artísticos. De acuerdo con Stotropama Mukherjee (S/N) los estudios cinematográficos “se ocupan de varios aspectos del film, por ejemplo crítica de autor, género, historia y significado de la forma y la mirada crítica de aspectos básicos del cine” (p. 2).

Sin duda los cuestionamientos de las investigaciones dentro de ese ámbito de estudio son importantes, no obstante, cabe preguntarse si las conclusiones de dichos estudios son compartidas por aquellos fuera del ámbito académico, es decir por los fans y consumidores frecuentes de este tipo de audiovisuales. Al cuestionarnos sobre el feminismo presente en estas películas debemos dirigir la mirada a las audiencias que las consumen. Para complementar la información que los estudios enfocados a las

representaciones de superheroínas han otorgado, es pertinente dirigir la atención al consumo realizado por las y los fans, considerando que es en ellos y sus actividades cotidianas en donde se expresan prácticas y fenómenos que atraviesan los procesos de consumo de bienes culturales.

Vale mencionar que desde los estudios culturales latinoamericanos, Reguillo (2004) advierte que “estudiar el discurso de los medios al margen de los procesos de apropiación y resistencia de la gente, no contribuye a situar y comprender de fondo el papel de éstos en la vida social” (p. 195), se trata de una crítica hacia las investigaciones que se enfocan en los discursos mediáticos sin tomar en cuenta los procesos de consumo de las personas y a la inversa, pues también advierte que no se debe glorificar a las audiencias como agentes críticos y creativos sin dirigir la mirada a las industrias y a las concentraciones de poder. El reto, desde los estudios culturales, es presentar un panorama que englobe la relación entre las estructuras y los sujetos, a la vez que no se pierda de vista al sujeto cuando se analizan las estructuras.

A esta advertencia, Rosas (2002) indica que estudiar las formas simbólicas desde el consumo cultural, conlleva un cambio en el enfoque de estudio a las investigaciones previas sobre la recepción de los productos mediáticos, de acuerdo con ella “se ampliará la perspectiva del consumo cultural, para entender no sólo la recepción de un producto particular sino el conjunto de procesos que atraviesan y condicionan dicha recepción” (p. 258). Esta perspectiva implica ver que el sujeto está inmerso en espacios cotidianos que afectan directamente el proceso de recepción. Las investigaciones dentro de este ámbito, de acuerdo con la autora “atenderán crecientemente no sólo los procesos de consumo, sino también los espacios en que se desarrollan las prácticas cotidianas que estructuran los usos sociales de la comunicación” (p. 258). De esta forma nos vamos centrando, cada vez más, en quién consume estos productos, sus formas de consumo, así como en los espacios en que este proceso se realiza y en las prácticas cotidianas de los fans que consumen los audiovisuales.

Desde aquí, podemos aproximarnos a estudios situados en el consumo realizado por académicos y académicas fanáticas de estos productos

culturales y partícipes de fandoms³⁵. Dentro de los estudios sobre fans, mucho se cuestiona la cercanía, incluso el fanatismo, del propio investigador (a) por el tema que estudia (Jenkins, 1992; Bacon-Smith, 1992; Hills, 2002); de ahí que se haya acuñado el término *aca/fan* para referirse a una persona dentro de la academia, *aca*, que es fanático, *fan*, o que se convierte en uno a través de los casos que estudia. Antes de proseguir con este tema, es necesario conocer el contexto dentro de la academia en el cual surgen los estudios sobre fans.

Gran parte de los estudios y teorías clásicas del cine, desarrolladas en los años sesenta, sustentaron la noción de que los espectadores eran pasivos y se enfocaron en analizar las películas, tomando a éstas como la fuente de todo significado posible. Dejaron de lado la subjetividad y elementos sociales e individuales de aquellos que integran a las audiencias. La crítica hacia los primeros estudios cinematográficos se centra en la forma en la que desde ahí se ve al espectador pues los estudios inmersos en esta perspectiva categorizan a las audiencias en grupos amplios: para los teóricos críticos es la masa expuesta a las dominantes transmisiones ideológicas, mientras que, para las teóricas feministas del cine, la audiencia es hegemonizada, masculina.

“No obstante, público y espectador suelen pasar a un segundo plano al ser considerados receptores pasivos de material cultural. Por lo tanto, las personas predominantes en los estudios cinematográficos siguen siendo los autores, los académicos, incluso las estrellas, pero no los fanáticos.” (Mukherjee, S/N p. 2)

Por otro lado, los estudios de recepción centran su investigación en los espectadores y su forma de interactuar con los textos. Se trata de una corriente que estudia los procesos a través de los cuales la audiencia construye significado, al respecto Corominas (2001) señala que “justamente, uno de los puntos centrales de los estudios de recepción es el carácter activo que se otorga a la audiencia; la capacidad de actuación que se le reconoce en su relación con los medios (p. 2). En sus inicios

³⁵ La palabra *fandom* es un anglicismo y hace referencia a la contracción producto de la unión de “*fanatic kingdom*”, que puede traducirse como reino del fanático. De forma que *fandom* se puede entender como una colectividad de individuos que comparten un gusto en común por un objeto simbólico, producto de la industria cultural.

los estudios de recepción fueron usados por la industria cinematográfica para realizar investigación con fines comerciales, de mercadeo o bien, para censurar contenidos moralmente dudosos. No obstante, la forma de consumir películas cambió con la llegada del internet.

3. ESTUDIOS SOBRE FANS. EL GIRO EPISTEMOLÓGICO: EL ACA/FAN

Los primeros estudios cinematográficos y de recepción fueron realizados en un mundo en el que los textos, films, eran consumidos en VHS o en proyecciones en salas de cine; no existían plataformas de *streaming* como Netflix o Prime Video, si alguien quería ver alguna película tenía que trasladarse al lugar de su proyección o bien, dirigirse a un lugar especializado para rentar el material audiovisual de preferencia, además de contar con los aparatos tecnológicos para su reproducción.

En ese entonces los fandoms estaban limitados físicamente en un espacio y estaban integrados por un número fácilmente calculable de personas, los fans se relacionaban entre ellos debido a su cercanía espacial. La llegada del internet borró las distancias y las dinámicas dentro de esas comunidades cambiaron. En este contexto social y académico es que el trabajo de Jenkins *Textual Poachers: Television Fans and Participatory Culture* (1992) significó un giro epistemológico dentro de los estudios cinematográficos. Lo más trascendente de este trabajo es la idea de que los fans construyen su propia cultura, ya sea en *fan fictions*³⁶, *fan art*³⁷, vestimentas usadas para realizar *cosplay*³⁸, música y videos, reveló que los fans se apropiaban de los productos surgidos de medios masivos y los reelaboraban de acuerdo a sus intereses. Jenkins se involucra en la

³⁶ Se le llaman *fan fictions*, mejor conocidas como *fanfics*, a textos narrativos creados por fanáticos basados en otros textos, ya sean películas, cómics, obras literarias, videojuegos, artistas musicales, personajes y cualquier otra cantidad de productos producidos masivamente aunque también existen fanfics de personas físicas.

³⁷ Similar a las fanfics, se le llama *fanart* a piezas gráficas elaboradas por fans, comúnmente son dibujos representando a personajes pertenecientes a multiplicidad de productos.

³⁸ Se le conoce como *cosplay* a la práctica entre fanáticos de vestirse como uno de sus personajes favoritos. En algunas competencias y para algunos fans, hacer un buen cosplay también implica tener cualidades histriónicas.

cultura de los fans como académico y como fanático, concluyendo que los fans no son consumidores pasivos idiotizados, sino creadores.

Otro elemento importante derivado del trabajo de Jenkins, y que me interesa desarrollar, es el concepto de *aca-fan*, que hace referencia a una postura epistemológica ubicada entre el lado académico y el lado fanático del investigador. El propio autor, en su página de internet, señala “*Textual Poachers* y mucho de mi trabajo subsecuente ha sido escrito desde la perspectiva de un Aca/Fan— eso es, una criatura híbrida que es parte fan y parte académica”. Dentro de esta dualidad, la parte fanática ha sido criticada por varios frentes, algunos de los argumentos en contra de los fanáticos, al igual que aquellos empleados por los partidarios del aparato ideológico, es que los fans son acríticos e incluso carecen de intelecto, su pasión por coleccionar objetos es equiparable con una patología que incluso puede resultar peligrosa para los demás; no obstante no sucede lo mismo cuando aquello que es objeto de fanatismo es caro o poco accesible, de acuerdo con Jenson (1992) “si el objeto de deseo es popular en la clase baja o media, relativamente barato y altamente disponible, es perteneciente a un fandom (o a un hobby inofensivo) si es popular con los ricos y letrados, caro y raro, se trata de una preferencia, interés o *expertise*”(p. 19).

4. LA DUALIDAD. ENTRE EL ACA/FAN Y EL FAN-SCHOLAR

Cristofari (2015) identifica un actuar común en aquellos que realizamos estudios sobre fans, de acuerdo con ellos, los *aca/fans* suelen exponer su experiencia personal y su relación con una comunidad de fans. La función de dicho ejercicio sirve, en primera instancia, para establecer una identidad al locutor de forma tal que permita al lector anticipar las orientaciones de los argumentos o comprenda el origen de algunas decisiones que puedan quedar plasmadas en el texto. Por otro lado, la exposición del fanatismo del investigador también “constituye una reivindicación metodológica: no es solo como académico que el autor hablará, sino también como miembro de una comunidad, comprometido personal y emocionalmente” (2015, p.3), vale recordar que antes del surgimiento

del *aca/fan*, las y los investigadores que estudiaban comunidades de fans se posicionaban como observadores externos.

Sobre la dualidad entre la cual se encuentra el *aca/fan*, Cristofari (2015) reflexiona que es una persona integrada por un binomio de opuestos, un académico riguroso con métodos de estudio definidos, frente a un fanático descuidado sin mayor herramienta para obtener conocimiento sobre aquello que es de su interés. Además, el discurso académico y el discurso de los fanáticos tienen diferentes niveles de legitimidad pues, mientras el fan se encuentra legitimado dentro del fandom éste no es reconocido por el ámbito académico, en cambio es más fácil que el académico posea mayor reconocimiento, incluso en esferas alejadas de la academia, es por ello que es papel del o la investigadora *aca/fan* “reconciliar estos dos discursos para proporcionar un análisis lo más fiel posible de las comunidades que estudia, sobre todo porque los discursos de estos suelen estar lejos de ser ingenuos” (2015, p.3) es decir, los propios fans realizan estudios y análisis de sus prácticas y de los productos a los que deben su fanatismo.

Por otra parte, podemos encontrar al *fan-scholar*, un fanático erudito o fanático letrado que sería la parte inversa del *aca/fan*, pues se trata de un fanático que hace uso de su conocimiento adquirido en la academia como conceptos y teorías, y que los aplica a sus productos mediáticos preferidos³⁹. El término hace referencia a que existen fans que cuentan con gran conocimiento sobre un tema en específico, conocen fechas, artistas, autores, datos cuantitativos y variedad de información referente a sus productos preferidos; sin embargo, no son académicos. Más allá del reconocimiento que reciban cada uno en sus ámbitos de trabajo y esparcimiento, la diferencia entre estas dos categorías, *aca-fan* y *fan-scholar*, radica más en el público al que va dirigida su investigación que en los métodos empleados en su realización. De acuerdo con Cristofari (2015), “El destinatario determinará las normas de escritura, como el uso de

³⁹ Para tener una idea más clara del trabajo realizado por un *fan-scholar* dirigirse a: Just Write (31, diciembre. 2019) *The Rise Of Skywalker Is The Most Frustrating JJ Abrams Film*. <https://bit.ly/42JYSF6>, en donde se analiza la narrativa dentro de Star Wars o a Gema Vadillo (1, marzo. 2022) *El Arte de Arcane. Teoría del color, análisis*. <https://bit.ly/3M8dbvL>, en donde se habla sobre la teoría del color en la serie animada Arcane.

ciertas referencias, las normas de citación o al contrario del uso de un lenguaje común, accesible y relativamente despejado de notas si el texto está destinado a los fans” (p. 5). Mientras que el *fan-scholar* escribe para otros fans, conocedores del mismo tema, pertenecientes al fandom; el *aca-fan* comparte su investigación con otros académicos que raramente conocen el tema, menos aún el fandom o el producto cultural al que hace referencia el estudio.

Por ejemplo, un *aca/fan* dirigirá un texto a un público par describiendo a una comunidad o prácticas dentro de ella, con propósitos antropológicos y etnográficos, mientras que el objetivo de un *fan-scholar* que escribe para otros fans no es brindar información sobre la comunidad en sí, sino sobre el producto cultural en torno al cual gira el fandom. A diferencia de los productos generados dentro la academia, los textos realizados por fans rara vez presentan algo similar a un apartado bibliográfico, de forma que resulta difícil, casi imposible, corroborar la información que ellos están difundiendo o consultar las fuentes a las que hacen referencia. Una diferencia más puede encontrarse en la forma de compartir el conocimiento; mientras el *aca-fan* lo hace a través de publicaciones en revistas científicas, tesis y presentaciones; el *fan-scholar* echa mano de otras herramientas y espacios, comparte su conocimiento haciendo uso de su celular o computadora, a través de plataformas digitales como Youtube, Tik Tok, Twitter, Facebook e Instagram; o también lo hace en espacios físicos, en convenciones, cafés, clubes de cartas o lectura, por mencionar algunos.

5. LA FORMA ACA/FAN DE INVESTIGAR

Una vez establecida la diferencia entre el *aca-fan* y el *fan-scholar*, queda diferenciar al primero de las y los investigadores tradicionales. El *aca-fan* podría definirse en muchos sentidos como un observador participante; sin embargo, Cristofari (2015) argumenta que mientras la observación participante implica adentrarse a una comunidad a la que no se pertenece, para los *aca/fans*, quienes se consideran fans e investigadores, el interés por estudiar su comunidad se deriva, a menudo, de su interés por los fans mismos. A esto hay que sumar que inicialmente el

conocimiento que tiene de una comunidad proviene “no de observaciones rigurosamente realizadas, sino de información recolectada durante actividades de ocio y que cae dentro de una esfera de conocimiento profano y no académico” (p.4). Este elemento es central pues la forma en la que se obtiene información al realizar una investigación sobre fans afecta el escrito, ya que puede poner en duda la veracidad de los datos presentados, puesto que la obtención de la información fue en un espacio profano que no proporciona elementos para corroborar la información, tal es el caso de comentarios en línea o de pláticas ocasionales con otros fans.

Un *aca/fan* pudiera pensar que, al ser miembro de una comunidad de fans, las prácticas e información de dicho fandom le pertenecen; sin embargo, las mismas precauciones existen al publicar o compartir información sobre una comunidad cuando ésta está siendo estudiada. De hecho, el riesgo que corre el o la investigadora dentro de los estudios sobre fans recae en las reacciones adversas al trabajo que pueden perjudicar tanto el lado académico del investigador como su parte fanática. Kustritz (2015) reflexiona ampliamente sobre el riesgo de ser un *aca/fan* y reconocerse como tal, porque gran parte del peligro o el miedo al estudiar un fandom y a publicar sobre él es debido a que el texto y el académico (a) se someten al escrutinio del fandom y al de la academia.

6. FEMINISMO GEEK HA ENTRADO AL CHAT

Antes de la existencia de los estudios sobre fans y de la postura del *aca/fan*, los primeros estudios sobre cine veían a las audiencias como masas a críticas, homogéneas, a merced del contenido ideológico transmitido en las cintas. Su objeto de estudio era el texto mismo, aquel que poseía el único significado posible. Posteriormente, investigadores de cine comenzaron a preguntarse no por las representaciones presentes en las cintas ni en los elementos formales del montaje, sino en las personas que consumían las películas.

Con la llegada de los estudios de recepción eso fue cambiando; sin embargo, pronto se vieron cooptados por casas con fines de mercadotecnia. La llegada de los estudios sobre fans trajo consigo una forma diferente

de estudiar dichas audiencias porque, para empezar, el o la investigadora solía ser parte de ella ya que el *aca/fan* se caracteriza por estudiar a su propia comunidad desde una posición privilegiada que le permite acceso a información dentro de la misma, debido a su posición, a la vez que le resulta sencillo obtener contenido académico, investigaciones y retroalimentación de colegas.

Los *aca/fan* comenzaron a quitar el estigma que carga el hecho de solo ser un fanático, antes visto como alguien amante de la cultura de masas, acrítico y pasivo, que desde este nuevo ámbito se les coloca como personas críticas, creativas y empoderadas, que pelean en contra del yugo del estigma social por gustarle productos de la cultura de masas. Los *aca/fan* tienden a elevar a los fandoms a comunidades creativas, repletos de gente crítica y con la intención de alterar, al menos artísticamente, los productos que consumían para satisfacer sus intereses. No obstante, al estar inmerso en la comunidad a la que estudia y tal vez debido al cariño que siente por ella, deja de lado algunos aspectos complejos, propios de las comunidades de fans y de los fandoms. El *aca/fan* deja de lado las dinámicas y estructuras de poder —elemento central al que hace referencia Reguillo— que se reproducen en los fandoms y sostienen sus prácticas. De acuerdo con Lamerichs (2018) a la postura del *aca/fan* le hace falta dimensión social, en su lugar la autora prefiere hablar de “feminismo geek” como un posicionamiento que logra congeniar su parte académica, su parte fanática y la crítica social y activismo presente en el feminismo.

Como postura dentro de la academia, el feminismo geek es un enfoque más integral en cuanto al estudio de los fandoms y los productos de la cultura popular masiva. Por un lado, la parte *geek* dentro del término hace referencia a aquellos productos de la cultura popular que son de consumo masivo, altamente ligados con las industrias culturales y, por otro lado, también hace referencia al uso que Bucholtz (2002) realiza del término ligado a corrientes del ciberfeminismo. Ella emplea el término *feministas geek* para referirse a grupos de mujeres cuyo trabajo está relacionado con la tecnología y tiene como antecedente a las corrientes dentro del ciberfeminismo, postura feminista surgida de las primeras

reflexiones realizadas por teóricas feministas sobre la relación entre las mujeres y la tecnología.

Para Bucholtz (2002), el feminismo geek es una postura frente a la tecnología, una relación más profunda entre las mujeres geek y sus pasiones e intereses; un vínculo que no nace por el interés de investigar la tecnología o temas geek, sino que surge de la pertenencia a esos ámbitos. Las feministas geek son mujeres que usan y consumen regularmente tecnología, aspectos que forman parte de su vida cotidiana y sólo después es que surge el interés por cambiar el contexto de desigualdad vivido y observado. Resulta importante enfatizar que las feministas geek son mujeres pertenecientes a los espacios que se estudia al igual que los *aca/fan*. Pues, como se mencionó en párrafos anteriores, los estudios cinematográficos sobre las producciones masivas eran realizados desde una postura externa, no como fans sino como académicos mirando al hormiguero. De igual forma los estudios feministas sobre la tecnología eran realizados por feministas que no hacían uso de la tecnología o no formaban parte de ámbitos en donde las mujeres se relacionaban con ella.

El feminismo geek no se centra en el género como elemento diferenciador, las feministas geeks primero son geeks y posteriormente feministas, su feminismo es motivado por su relación con lo geek —a partir de este punto podemos intercambiar geek por fan para comprender por qué Lamerichs adoptó el término para estudiar a los fandoms—. Las feministas geek no son feministas interesadas en prácticas geek, a pesar de que sean críticas del feminismo, sobre todo de las aseveraciones que desde la teoría feminista se hacen sobre las mujeres y la tecnología. Las mujeres que forman parte del estudio de Bucholtz poseen una preocupación sobre la igualdad de género, misma que marca su perspectiva como feministas. Además las feministas geek no buscan que las mujeres sean tratadas distintas a los hombres, no obstante defienden y reivindican el hecho de que las mujeres pueden ser y son partícipe de espacios, fandoms, y temas —cómic, superhéroes, películas, series, videojuegos, libros, música— dominados por hombres.

Las feministas geek son aquellas mujeres que se percatan de las dinámicas de exclusión, sexismo y misoginia dentro de los fandoms; y dichas dinámicas motivan sus investigaciones. Lamerichs adopta esta postura

para realizar sus trabajos académicos referentes a una gran variedad de productos culturales, desde prácticas de cosplay hasta la realización de fanfics. Ella señala “es más adecuado describir mi punto de vista alineado con ‘feminismo geek’, que promueve la actividad crítica en línea de las mujeres y su compromiso con las tecnologías mediáticas” (2018, p. 54). Para la autora trabajar como feminista geek también significa estar comprometida con hacer un cambio de forma constructiva y positiva, y regresar algo al fandom.

Siguiendo lo planteado por Bucholtz y retomado por Lamerichs, adoptar al feminismo geek como postura y metodología invita al investigador (a) a buscar espacios en donde las mujeres geek tengan un papel activo, visible, audible y tangible en temas de la cultura geek, lugares tradicionalmente dominados por hombres. Lamerichs hace énfasis en que los estudios sobre fans han crecido junto con los estudios sobre el internet y el desarrollo de éste, debido a ello la autora recomienda estudiar tanto los espacios online como offline, así como la relación entre ellos. Lamerichs (2018) señala que el feminismo geek engloba técnicas etnográficas como observación participante, entrevistas a profundidad y técnicas informales de entrevista, todas ellas empleadas por la autora.

La investigación etnográfica de Lamerichs se basa en dos acercamientos: observación participante y autoetnografía. El primer acercamiento hace referencia a que la investigadora no sólo observa, sino que también genera conocimiento al participar en las comunidades que estudia. Su participación incluye asistencias a convenciones, hacer cosplay, participar en juegos de rol e incluso hacer un viaje a Japón a la Cumbre Mundial de Cosplay. El segundo acercamiento es la autoetnografía, sobre la cual, Lamerichs menciona que mientras la observación participante es un método más extrovertido y socialmente situado, la autoetnografía es un método introspectivo. En ella, la autora reflexiona sobre su compromiso dentro del fandom, siendo fan ella también de algunos de los textos que estudia.

El feminismo geek no abandona la anterior dualidad entre el *aca/fan* y el *fan-scholar*; la forma en la que el primero accede a la información sigue presente, aunque también es con la manera en la que los fans se informan, esto es a través de canales y espacios no especializados, no

periódicos y mucho menos revistas indexadas, sino a través de conversaciones diarias, cotidianas. En internet esta forma de hacerse de información se ha incrementado, pues las fugas de información en los estudios son recurrentes, de igual forma no hay manera de cuestionar las fuentes de usuarios anónimos. En el caso de las películas y series de superhéroes, cuando alguien comparte un dato sobre la cinta o los personajes no hay forma de corroborarlo o cuestionarlo, y ese dato, posteriormente, puede llegar a ser relevante para alguna investigación.

A lo largo de su libro *Productive Fandom. Intermediality and Affective Reception in Fan Cultures* (2018) Lamerichs incluye viñetas etnográficas en donde narra detalladamente su experiencia en sus estudios de campo en convenciones, ferias y otras plataformas frecuentadas por fans. A través de estas viñetas, la autora divide sus experiencias y encuentros personales de los datos más tangibles. Gracias a esta presentación la autora brinda una idea bastante amplia sobre lo que implica estar dentro de un fandom. Para determinar qué tanta información biográfica compartir, la autora usa la triangulación metodológica para validar sus propias experiencias echando mano de los datos obtenidos a través de su observación participante, entrevistas e información disponible en línea.

7. CONCLUSIONES

La forma en la que los estudios cinematográficos, en conjunción con la teoría feminista, han estudiado audiovisuales producidos masivamente por mucho tiempo se ha centrado en diseccionar los elementos formales que componen la película; mientras que las teóricas feministas, preocupadas por la representación de la figura femenina, han recurrido a la psicología y a la semiótica para mostrar los estereotipos de género perpetuados, o no, en los films; ambas posturas alejadas de las personas que consumen dichos bienes simbólicos. En el caso de los audiovisuales de superhéroes los estudios se han centrado en gran parte en analizar las mujeres presentes en las cintas.

Ante este panorama los estudios sobre fans dirigen la mirada a los sujetos que consumen estos productos, se cuestionan por sus prácticas y su forma de relacionarse; poco a poco han desmontado la imagen que

presentaba al fanático como una persona solitaria, peligrosa y con un fanatismo excesivo. No obstante, han dejado de lado el análisis de las dinámicas de poder y de conflicto entre fans, así como las estructuras jerárquicas presentes en los fandoms. Es en este contexto que el feminismo geek surge como una alternativa en el estudio sobre fans, se posiciona como una metodología extensa y valiosa en el mundo contemporáneo pues engloba técnicas etnográficas como observación participante, entrevistas a profundidad y técnicas informales de entrevista, haciendo uso de la triangulación metodológica. A la vez que toma en cuenta el espacio digital como ámbito de consumo, en donde también ocurren interacciones que revitalizan la cultura.

Los estudios sobre fans, como campo de estudio dirigen la mirada hacia los fans, los sujetos que integran las audiencias, y en sus prácticas de consumo. Prestan atención al discurso generado por ellos tomando en cuenta que es en él donde se fijan las representaciones sociales y se expresan fenómenos sociales que atraviesan los procesos de consumo, la propuesta del feminismo geek es prestarles atención a las estructuras de poder escondidas y replicadas en el discurso, en las propias dinámicas de apropiación de los fans.

8. REFERENCIAS

- Bucholtz M. (2002). *Geek Feminism*. En Sarah B. (Ed.) *Gendered Practices in Language*, California: CSLI Publications.
- Cristofari, Cécile & Guitton, Matthieu J. (2015) *L'aca-fan : aspects méthodologiques, éthiques et pratiques*. *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, 7. Disponible en línea: <http://journals.openedition.org/rfsic/1651>
- Corominas, María (2001). *Los estudios de recepción*. Portal de comunicación. Disponible en línea: <https://bit.ly/3pGG0YK>
- Jenson, Jolie. (1992). *Fandom as Pathology: The Consequences of Characterization*. En Lewis, Lisa (Ed.) *The Adoring Audience. Fan Culture and popular media* (pp. 9-29). Routledge.
- Gablaski, Jordan (2020) *Super or Sexist? The Evolution of Female Superheroes in Comics and Film Honors Theses*, 94.
- Galíndez, M. María. (2018). *Comunicación, Cultura y Género: La Mujer Maravilla, ¿Aliada del Feminismo?* Cuadernos de Comunicólogos.

- Grimaldi, Agustina M., y Guadalupe, María E. (2021). ¿Somos heroínas? La representación de los personajes de La Mujer Maravilla, Gatúbela y Capitana Marvel: adaptaciones y resistencias de un género frente al contexto feminista. Universidad de Buenos Aires.
- Jenkins, Henry (s/n). Who the &# Is Henry Jenkins? [página web]. Disponible en: <https://bit.ly/42Wd79s>.
- Kustritz, Anne. (2015). Homework and the Digital Field: Reflections. En Maurer, B., Mazzocchetti, J., Boellstorff, T., & Servais, O. (Ed.), *Humanités réticulaires: Nouvelles technologies, altérités et pratiques ethnographiques en contextes globalisés* (pp. 95–114).
- Lamerichs, Nicolle. (2018). *Productive Fandom. Intermediality and Affective Reception in Fan Cultures*. Amsterdam University Press B.V.
- Lamerichs, Nicolle (2014). *Scholarship As Geek Feminism: Subverting Gender And Sexuality In Glee Fan Fiction*. Cambridge Scholars Publishing.
- Mukherjee, Stotropama (s/n). Henry Jenkins Rise of the Fan Studies. Disponible en línea: <https://bit.ly/3MssHUD>
- Reguillo, Rossana (2005). Los estudios culturales. El mapa incómodo de un relato inconcluso. *Revista de estudios para el desarrollo social de la comunicación*, (2) (pp.189-199). Disponible en línea: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3661154>
- Rodríguez Cely, J. (2019). Mujer Maravilla y Capitana Marvel. Aproximaciones divergentes a las éticas feministas (39-44), *Revista Ética y Cine*.
- Rosas Mantecón, Ana (2002) Los estudios sobre consumo cultural en México. En Daniel Mato (coord.), *Estudios y Otras Prácticas Intelectuales Latinoamericanas en Cultura y Poder*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y CEAP, FACES, (pp. 255-264). Universidad Central de Venezuela.

REPRESENTACIÓN DE LAS AMISTADES ENTRE MUJERES EN SERIES DE FICCIÓN: ANÁLISIS DE LAS RELACIONES FEMENINAS EN *THE SEX LIVES OF COLLEGE GIRLS* (HBO MAX, 2021)

PAULINA CANO VILA

Universidad de Santiago de Compostela

1. INTRODUCCIÓN

El movimiento #MeToo cambió por completo la percepción del feminismo y el lugar de las mujeres en la sociedad. A través de este movimiento las mujeres, consiguieron retomar su voz con respecto a la violencia de género que han vivido, tal como recuenta Leigh Gilmore (2023) en su libro *The #MeToo Effect*. Naturalmente, esto también hizo eco en los medios de comunicación, ya que, mediante la mediatización de la violencia de género perpetuada en Hollywood, también permite que se cuestione el rol de los medios masivos en la creación del imaginario colectivo sobre las mujeres (Garrido & Zapsi, 2021).

Este cambio se ve presente en el estudio de *The Geena Davis Institute on Gender in Media* (Baruah, et al, 2022) donde se concluye que los personajes femeninos han ganado más espacios en las programaciones populares de Estados Unidos durante 2010 y 2021. Por otra parte, un estudio llevado a cabo por la *University of Southern California* (USC) evidencia que la plataforma de *streaming* Netflix tiene un 55% de protagonistas femeninas en su contenido (Smith, Pieper, et al, 2023).

El estudio de la representación femenina en el mundo audiovisual se concentra en distintos aspectos de la construcción de la feminidad (Torres-Romay & Izquierdo-Castillo, 2022), como el análisis de la imagen social de las mujeres (Galán Fajardo, 2007), la influencia del postfeminismo en la creación del nuevo ideal de mujer (Lotz, 2006) y la

representación de la sexualidad femenina (Brey, 2018). Sin embargo, la amistad entre mujeres es una dimensión poco estudiada, a pesar de que las imágenes de vínculos femeninos son de gran importancia para el feminismo (Kuhn, 1994). Por esto, nos interesa analizar las relaciones entre mujeres en la serie *The Sex Lives of College Girls* (HBO Max, 2021).

1.1. LA REPRESENTACIÓN DE LA AMISTAD FEMENINA

Marylin Yalom y Theresa Donovan Brown (2015) en su libro *The Social Sex: a history of the female friendship* destacan la importancia de las amigas en la vida de las mujeres. Estas autoras realizan un recorrido histórico de las amistades femeninas que les permite concluir que estas se caracterizan por cuatro elementos fundamentales: el afecto, la interdependencia, contacto físico y complicidad. Sin embargo, se ha diseminado la concepción de que las mujeres no pueden ser amigas, más bien solo tienen la facultad mantener relaciones hostiles y competitivas. Esto se ve presente en la afirmación de bell hooks (2020) que afirma que “nos han enseñado que las mujeres somos enemigas «naturales», que nunca podrá existir una solidaridad entre nosotras, porque no podemos vincularnos las unas con las otras” (p. 83). Esta enseñanza proviene de los relatos que se cuentan en nuestros círculos sociales y las narrativas audiovisuales que consumimos (Torres-Romay & Izquierdo-Castillo, 2022).

En este sentido, la representación negativa de la amistad femenina, de acuerdo con Sophie Bélot (2004), se debe a que los vínculos femeninos suponen una amenaza para el patriarcado, porque refuerza la idea de que las mujeres existen fuera de sus relaciones con hombres. Por ello, algunas películas que retratan la amistad entre mujeres tienen finales trágicos como el lanzamiento al abismo de *Thelma & Louise* (Scott, 1991). Este desenlace es muy común en ficciones que hacen guiños a una posible relación lésbica como en la película *Heavenly Creatures* (Jackson, 1994). Aunque no se concrete el romance homosexual, los finales trágicos implican una advertencia de lo que puede suceder si las mujeres no cumplen con la heteronormatividad (Le Gall, 2022).

En otras ficciones, las amistades entre mujeres no son representadas en absoluto, por este motivo surge la prueba *bechdel-wallace* que, si bien no es una herramienta de análisis académica, visibilizó las pocas

películas y obras audiovisuales que cumplen con el criterio de mostrar a dos mujeres hablando de otro tema que no sea su relación con los hombres. De este hecho, se destaca una frase dicha por Miranda Hobbes (Cynthia Nixon) personaje de *Sex and the city* (HBO, 1998-2004) el cual expone la falta de temas de conversación de la serie al preguntar:

¿Cómo es posible que cuatro mujeres inteligentes no tengan otro tema de conversación que no sean sus novios? (...) ¿Qué hay de nosotras, de lo que pensamos, de lo que sabemos, lo que pensamos? (...) Llámenme cuando tengan otra cosa de qué hablar que no sean hombres. (Coutler, 1999).

Los diálogos centrados en sus relaciones con los hombres no solo resaltan la infrarrepresentación femenina, también visibilizan la regulación de la heterosexualidad de las mujeres (Winch, 2013), ya que estos discursos refuerzan la concepción de que las mujeres existen por su relación con los hombres.

Por lo anterior, la representación positiva de la amistad entre mujeres fuera de sus relaciones con hombres es importante. De este modo, los medios ofrecen a la audiencia femenina la posibilidad de identificarse con personajes femeninos complejos (Kuhn, 1994). Las narrativas audiovisuales que muestran las amistades entre mujeres son una fuente de cambio desde un punto de vista feminista (Bélot, 2004), ya que transmiten mensajes de autonomía y solidaridad femenina. Por ejemplo, en la película *L'une Chante, l'autre pas* (Varda, 1977) transmite un mensaje positivo sobre el feminismo mediante la representación de una amistad entre mujeres. La sororidad de Pomme y Pauline en la cinta dirigida por Agnès Varda retrata la importancia de los vínculos femeninos en la lucha feminista, aun cuando sus decisiones y estilos de vida sean diversas.

En su mayoría, las representaciones de amistad femenina están presentes en el *Girlfriend flick*, un género que describe a las películas o series cuyo tema central es las amistades entre mujeres. Este género la versión femenina de los *buddy films*, cuya trama se desenvuelve mediante los vínculos masculinos (Winch, 2013; Hollinger, 1998). Las narrativas que se inscriben en este género ofrecen heroínas empáticas que brindan estilos de vidas alternativos, permitiendo que las mujeres puedan identificarse con ellas con mayor facilidad (Hollinger, 1998). No obstante,

desde un paradigma postfeminista, se afirma que los contenidos para mujeres son una herramienta para tomar el feminismo y usarlo para transmitir ideales patriarcales (Lotz, 2006; Hollinger, 1998).

1.2. CRUELDADES NORMATIVAS

El estudio de las amistades entre mujeres en el ámbito psicológico social ha relevado que, si bien las niñas desean relaciones donde impere la confianza, en la realidad se ven atrapadas en vínculos de traición, envidia y competencia (Ringrose & Renold, 2010). Por estos resultados, Jessica Ringrose y Emma Renold hablan del concepto de «crueldades normativas», que estas autoras describen como la regulación las normas sociales, con el objetivo de convertirlas en sujetos de géneros reconocibles, es decir, son acciones que ejercen las amigas para regular y vigilar el comportamiento de las mujeres que forman parte de su grupo social. En consecuencia, la mayoría de estas crueldades normativas se centran en la crítica de las parejas, la vestimenta y el comportamiento de las mujeres, tal como Ringrose y Renold afirman “a primary way girls are socially sanctioned to express meanness is through subtle and direct regulation of other girls’ sexuality” (2010, p. 585).

Alice Winch (2013) mediante la fusión del concepto de «crueldades normativas» y el panóptico de Foucault desarrolla la teoría del «gineóptico», el cual tiene la función de regular el género de las mujeres y su adherencia a las normas heteronormativas y roles de género asignados para examinar las acciones reguladoras presentes en las relaciones entre mujeres en el *girlfriend media*⁴⁰.

Utilizando la teoría de gineóptico, Hu & Wang (2021) analizaron las dinámicas de amistad entre mujeres en la serie china *Ode to Joy* (Sheng Kong, 2016) descubren que las amistades femeninas en la serie regulan la heterosexualidad y la frivolidad de los personajes femeninos.

⁴⁰ Alice Winch define *girlfriend media* a todos los productos culturales que consistían en representar la amistad femenina.

1.3. THE SEX LIVES OF COLLEGE GIRLS (HBO MAX, 2021)

El objeto de estudio de la presente investigación es la serie televisiva *The sex lives of college girls* (HBO Max, 2021), creada por Mindy Kaling y Justin Noble. Los criterios de su selección fueron que su eje central es la representación de la amistad femenina y su producción está en un contexto post #MeToo, lo que nos permite identificar si el movimiento influye en la manera que se retratan los vínculos entre mujeres.

The sex lives of college girls (HBO Max, 2021) es una ficción audiovisual que narra las problemáticas sexo-afectivas de cuatro estudiantes universitarias de Essex, una universidad ficticia ubicada en Vermont. Las cuatro protagonistas son:

Kimberly (Pauline Chalamet) es una estudiante que proviene de un pueblo de Arizona, cuya población es mayoritariamente blanca. Ella consigue inscribirse en la universidad por una beca, ya que, al provenir de una familia de escasos recursos, no podría solventar la matrícula.

Bela (Amrit Kaur) es una estudiante de origen indio que desea ser comediente., Debido a que sus padres cumplen con los estereotipos de este país, desean que ella estudie una profesión dentro de las ciencias puras. Este también es un personaje que es sex-positive.

Leighton (Reneé Rapp) es una estudiante proveniente de una familia acomodada. Ella estudia en la universidad de Essex porque es *legacy*, es decir, que su familia también ha estudiado en esa universidad. Este es un personaje que oculta su homosexualidad por miedo a afectar su reputación.

Whitney (Alyah Chanelle Scott) es una estudiante de origen afroamericana, sus aficiones son jugar fútbol para el equipo femenino de la universidad de Essex. Además es hija de la senadora Chase, una figura política popular entre sus compañeras de dormitorio.

2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

El objetivo general de la investigación es analizar los vínculos femeninos en la serie *The Sex Lives of college girls*. Del cuál se desglosan los siguientes objetivos específicos:

1. Identificar las temáticas de las conversaciones de los personajes de la serie.
2. Cuantificar la frecuencia de las conversaciones entre mujeres y mixtas (entre mujeres, hombres y personas no binarias).
3. Identificar sobre quién hablan y en qué tono lo hacen.
4. Determinar la existencia de crueldades normativas en las conversaciones.

Se establecieron esos objetivos para confirmar o refutadas las siguientes hipótesis:

- H1. Las amistades retratadas en la serie *The Sex Lives of College Girls* muestran apoyo y solidaridad entre ellas.
- H2. Las conversaciones entre ellas versan sobre sus problemáticas sexo-afectivas y académicas.

3. METODOLOGÍA

El objeto de estudio de la presente investigación se enfoca en las relaciones entre mujeres. Para descomponer dichas relaciones, se ha elegido las conversaciones como unidad de análisis. La selección de ella se fundamenta en la premisa de que las amistades se basan en un lenguaje secreto (Yalom & Brown, 2015), el cual puede revelar las crueldades normativas que subyacen en las interacciones verbales.

En consideración de que cada capítulo de la serie *The Sex Lives of College Girls* (HBO Max, 2021) se encuentra mayoritariamente conformado por diálogos, se estableció un criterio de selección para las conversaciones objeto de análisis. Se determinó que debían contener un mínimo de dos intercambios de palabra entre los personajes, lo que llevó a la conformación

de una muestra compuesta por 205 conversaciones a lo largo de los diez capítulos de la primera temporada de la serie mencionada.

La metodología empleada en la presente investigación es de tipo mixta, abarcando tanto el análisis cuantitativo como el cualitativo. Para el desarrollo del estudio, se utilizó la técnica de análisis de contenido, la cual permite la sistematización y evaluación rigurosa de los contenidos objeto de estudio sin intervenir en su naturaleza. Con el propósito de establecer una estructura adecuada para el análisis, se elaboró una ficha de análisis propia basada en los objetivos y la comprobación de las hipótesis, lo que permitió la observación de las siguientes variables:

- a. Personajes que conversan.
- b. El tipo de relación que estos mantienen.
- c. Su rol en la serie.
- d. Dónde tuvieron lugar las conversaciones.
- e. El género de quienes conversan.
- f. Sobre quién versa el intercambio de palabra.
- g. Temáticas de las conversaciones.
- h. Tono y actitud.
- i. Determinar la presencia de dinámicas de poder.

4. RESULTADOS

Tras el análisis de las 205 conversaciones que conformaban la muestra se obtuvieron se observó que la mayoría de las conversaciones en la serie fueron entre amigas (39%), específicamente entre las cuatro protagonistas (Bela, Kimberly, Whitney y Leighton). El 21% de las conversaciones que mantuvieron las protagonistas fueron con personas en las que tenían un interés sexo-afectivo y el sólo el 15% de la muestra se correspondería con intercambios con miembros de la familia.

Los resultados del análisis también muestran que la mayoría de las conversaciones de la serie fueron entre mujeres, concretamente el 55%, mientras que el 44% fueron mixtas, es decir, entre hombres y mujeres. Es importante resaltar que también se analizaron tres conversaciones en las que participó un personaje con identidad de género no binaria.

En cuanto al contenido, se ha observado que dentro de las conversaciones analizadas los varones mostraban mayor apoyo en la vida académica de las protagonistas, mientras que sus amigas (mujeres) solían brindar consejos de moda y relacionados con la dimensión sexo-afectiva. Un ejemplo de esto es la escena en la que Kimberly pide a Canaan (Christopher Meyer), su compañero de trabajo, un consejo sobre cómo saber si le gustaba a un chico, él le responde que debería concentrarse en sus estudios, mientras que Lila (Ilia Isorellys Paulino), también compañera de trabajo interviene en la conversación para aconsejarla sobre este chico.

Siguiendo con el análisis de contenido, se ha detectado que el 67% de las conversaciones de las protagonistas giraban sobre sí mismas, es decir, compartían sus problemáticas en todas las dimensiones de su vida (académica, sexo-afectiva, salud y familiar). Los hombres también fueron una parte sustancial de las conversaciones, protagonizando el 30% de la muestra analizada. Un elemento recurrente y destacable de las conversaciones entre las protagonistas es que, fuese cual fuese el tema del intercambio, la conversación acababa girando hacia los hombres con los que estaban saliendo. En este sentido, es importante destacar que, aunque Leighton, una de las protagonistas, es homosexual, las conversaciones nunca versaron sobre su interés sexo-afectivo porque mantuvo su homosexualidad secreta durante toda la temporada. Por este motivo ella también habló sobre hombres como interés sexo-afectivo e incluso tuvo una cita con uno porque se sintió cuestionada socialmente.

El 18% de las conversaciones entre las protagonistas fueron sobre otras mujeres. Algunas de ellas se hacen con tono crítico. Por ejemplo, Kimberly y Whitney hablan mal de Bela en una ocasión, especialmente por su manera de expresarse y la forma en que falta el respeto a sus espacios personales. En este sentido, Leighton es quien las mira con mayor desprecio en un momento, este hecho resalta las diferencias de clase social.

El apoyo fue el tono de la conversación que más resaltó en un 18%, no obstante, las críticas sobre la apariencia física de las mujeres también tuvieron gran repercusión con un 15%, en estas conversaciones se representaron las crueldades normativas, porque las protagonistas hacen comentarios sobre su vestimenta y muestran apoyo en sus relaciones heterosexuales. También es importante señalar que Kimberly muestra su apoyo a Leighton cuando ella le confiesa sobre su sexualidad, todas las protagonistas asumieron que Leighton era heterosexual, representando la heteronormatividad. Otra manera de representar el apoyo entre mujeres fue cuando Leighton presta dinero a Kimberly.

El 10% de las conversaciones fueron en un tono empático, especialmente cuando conversaban sobre temas de violencia de género. Por otra parte, tres de las 205 conversaciones analizadas fueron en tono condescendiente, dos de estas fueron entre hombres y mujeres.

En un 7% de las conversaciones se representa la rivalidad femenina. Sin embargo, en la mayoría de estas se solucionaron en el mismo capítulo que se mostraron. Una de las rivalidades que se representan tenían relación con un hombre. Bela para poder entrar al *Catullan* realiza favores sexuales a los miembros de la revista, uno de ellos era novio de Evangeline (Sierra Katow), lo cual presenta una rivalidad entre ellas dos. Incluso Evangeline le recrimina que como mujeres en la comedia deberían apoyarse entre ellas y no crearse conflictos. Bela se disculpa porque no sabía que estos chicos tenían novia. Otra de las rivalidades que retrata la serie es en el mundo deportivo por parte de Jena (Maya Rose), una compañera de equipo de fútbol, con Whitney. La rivalidad se presenta como consecuencia de la envidia del talento de Whitney con el balón. Esta rivalidad también se resuelve en una conversación donde Whitney cuestiona su actitud de competencia hacia ella cuando forman parte del mismo equipo.

No obstante, si hay frases que desestimaron las amistades femeninas, especialmente por parte del padre de Leighton (Henry Murray) quien de camino a la Universidad le explica que sus amigas no son de fiar y debería buscar otras. Además, hubo conversaciones donde se describe que las sororidades de las universidades son lugares donde la envidia y rivalidad femenina tienen un lugar privilegiado. En el capítulo que Leighton

y Whitney atienden a una fiesta de reclutamiento para la sororidad se mostró lo tóxico que puede ser ese lugar para las amistades entre mujeres. Asimismo, en el camino Leighton le recomendó a Whitney que se vistiera diferente.

También se evaluaron los lugares donde suceden las conversaciones con el fin de identificar cuáles son los espacios que utilizan las mujeres en la serie. La mayoría de los escenarios tienen lugar en espacios privados. El 24,3% de las conversaciones tuvieron lugar en fiestas universitarias, el 17% fue en sus dormitorios y habitaciones, y el 7,3% en el comedor de la universidad. Solo dos conversaciones tuvieron lugar en un salón de clases y no versa sobre el desempeño académico, más bien, retrata una discusión entre Leighton y sus ex amigas del instituto. Esto demuestra que el ángulo principal de la serie es mostrar la vida privada de las protagonistas. Aunque si hay conversaciones en el lugar de trabajo de Kimberly, todas retratan a Lila y Kimberly conversando sobre hombres en vez de representarlas trabajando.

Relacionado con el contenido, también se extrae del análisis de las conversaciones datos de interés sobre la representación de la violencia sexual contra las mujeres, la violencia de género y las relaciones de poder. La serie representa en dos ocasiones el acoso sexual hacia Bela. Estas escenas parecen imitar las denuncias de las actrices de Hollywood durante el movimiento #MeToo, ya que el perpetuador del acoso también es una figura de poder, por lo que su denuncia podía traducirse en la pérdida de su puesto en la revista del *Catullan*. A través del hilo narrativo sobre la violencia de género, los creadores logran comunicar explícitamente el apoyo entre mujeres. Cuando Bela le comparte su experiencia de acoso a Leighton, ella la apoya para denunciar y acompañarse con Carla (Isabelle Roland), la otra víctima de Ryan (Connor Donnally), el acosador. Aunque al principio Bela quiso mantenerse callada, enseguida se sintió culpable por no haber compartido su experiencia con ella desde el momento en que se lo confiesa.

Otro acierto dentro de esta temática es la manera en que la serie representa la desacreditación que viven las mujeres después de denunciar un acto de violencia de género. Bela confiesa su inquietud sobre si debiese o no denunciar el acoso por miedo a las repercusiones posteriores, en

este sentido Leighton le dice a Bela ‘puede que denunciarlo no fuera una buena idea. A veces le pasan cosas malas a las mujeres que denuncian’ Asimismo, Eric (Mekki Leepe) co-editor de la revista de comedia *Catullan* desconfía en la denuncia de Bela, ya que Ryan era su mejor amigo, en esta misma conversación Evangeline, otra miembro de la revista, replica que debería creerle a las víctimas. Eric no cree en la denuncia de Bela hasta que comprende que no fue la única víctima de su mejor amigo. Luego, proceden a prescindir de los servicios de Ryan en el *Catullan*, lo que deveiene un ambiente tóxica para Bela, pues la única culpable de la ausencia del antiguo co-editor se debe a su denuncia. Este hecho, posteriormente, permite la unión de todas las chicas del *Catullan*, traducándose en la creación de una revista de comedia edita por mujeres.

Seguidamente, en la serie también se representa una relación sexo-afectiva entre el entrenador Dalton (James Morosini) y Whitney una jugadora del equipo de fútbol de Essex. En este tipo de relación también es una muestra de solidaridad femenina, es decir, sus amigas guardan el secreto, del mismo modo que, cuando se descubre la relación, Whitney recibe el apoyo de sus compañeras de equipo, de este hecho se desprende el siguiente diálogo por parte de Jena, su compañera (exrival) del equipo de fútbol: ‘está claro que Dalton es el problema aquí. Es mayor y era tu entrenador. Es asqueroso y está mal’.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La serie *The Sex Lives of College Girls* exhibe una amistad positiva entre mujeres, cuyas relaciones están principalmente fundamentadas en el apoyo y la solidaridad. Esto se evidencia en el respaldo de todas las amigas a Bela después de ser víctima de violencia de género y en la recomendación unánime de denunciar cualquier acto violento, además de todos los actos de apoyo citados en el apartado de los resultados. Por lo tanto, se verifica la hipótesis principal: las amistades retratadas en la serie *The Sex Lives of College Girls* muestran apoyo y solidaridad entre ellas. No obstante, es importante señalar que algunas dinámicas implican la regulación de las mujeres o crueldades normativas, que Alice Winch (2013) teorizó

como gineóptico. En la serie, las regulaciones se manifiestan mediante comentarios sobre el atuendo y el aspecto físico de las mujeres.

Asimismo, dichas crueldades normativas que están inscritas en los vínculos femeninos de la serie se presentan como actos de solidaridad y apoyo entre ellas, es decir, en la serie estas acciones de regulación de género son positivas, se entienden como actos de amistad deseables. Por esto, la serie mantiene un contenido que no transgrede las normas sociales de la feminidad. Si bien muestran mujeres en el ámbito deportivo y la comedia, las relaciones sexo-afectivas son la dimensión más importante para las protagonistas, incluso, se favorece a dejar en pausa la vida académica por conseguir una pareja.

En términos generales, las relaciones de amistad representadas en la serie son complejas. Estas relaciones se caracterizan por la complicidad, la existencia de lenguajes secretos, chistes privados y experiencias compartidas entre ellas. Asimismo, se evidencia una actitud de apertura y vulnerabilidad entre las amigas pues se confiesan eventos como el acoso sexual, las relaciones entre alumnas y profesores. En las relaciones entre las protagonistas no se detectan actitudes que denoten competitividad ni envidia lo que sugiere la existencia de un vínculo positivo y de apoyo dentro del grupo.

La segunda hipótesis: las conversaciones entre ellas versan sobre sus problemáticas sexo-afectivas y académicas también fue comprobada, pues como se muestra en los resultados, la mayoría de las conversaciones analizadas versaban sobre sus problemáticas académicas y sexo-afectivas de las protagonistas. No obstante, la dimensión que estuvo mayor presencia fueron los problemas relacionados a su vida sexo-afectiva, la dimensión académica solo se mencionó cuando los padres estaban presentes. Generalmente, las conversaciones versaban sobre hombres y consejos para conseguir una pareja, un aspecto que es habitual en las crueldades normativas. Si bien se incluyó una pareja homosexual, esta permaneció en secreto hasta el final de la temporada.

Por la naturaleza del estudio, identificamos otro enfoque que puede ser de utilidad para analizar la representación de los vínculos femeninos en la ficción. Ese enfoque es las dinámicas de poder ejercidas por los

diferentes orígenes sociales de las protagonistas. La serie estudiada, por ejemplo, permite analizarlas porque cada una de las protagonistas proviene de una clase social distinta, además son atravesadas por opresiones distintas: los personajes de Bela y Whitney son racializados, Kimberly es una mujer blanca de clase social baja y Leighton es una mujer homosexual. En este sentido, sí se identificaron encuentros que evidenciaron estas dinámicas, por ejemplo, cuando Leighton le presta dinero a Kimberly o las críticas que hicieron con respecto a la vestimenta de Kimberly y su madre durante la cena. Además de las protagonistas, en la serie muestran personajes diversos como Jocelyn (Lauren 'Lolo' Spencer) quien es una mujer negra y discapacitada. Por lo que, otro enfoque que podría analizarse de esta serie es la representación e inclusión de personajes.

6. REFERENCIA

- Arranz Lozano, F. (IP) (2020). Estereotipos, roles y relaciones de género en series de televisión de producción nacional: un análisis sociológico. Instituto de la mujer y para la Igualdad de Oportunidades.
- Baruah, Sabyasachee, Digbalay Bose, Meredith Conroy, Shrikanth S. Narayanan, Susanna Ricco, Komal Singh, Krishna Somandepalli. 2022. “#SeeItBelt: What Families Are Seeing on TV.” The Geena Davis Institute on Gender in Media.
- Brey, I. (2018) Sexo y series. Las sexualidades femeninas, una revolución televisiva. Héroes de papel.
- Coutler, A. (director). (1999). Take me out to the ball game (Temporada 2, Episodio 1) [Episodio de serie de televisión]. En Star, D., y Patrick King, M. (Productores ejecutivo), Sex and the city. Darren Star Productions · HBO Entertainment · Warner Bros. Television Distribution · HBO Enterprises.
- Fajardo Galán, E. (2007). La imagen social de la mujer en las series de ficción. Universidad de Extremadura.
- Le Gall, P. (2022). Utopies Féministes sur nos écrans. Les amitiés féminines en action. Editions Daronnes.
- Gilmore, L. (2023). The #MeToo Effect. What happens when we believe women. Columbia University Press.
- Jackson, P. (director). (1994) Heavenly Creatures [Película]. Miramax.

- Hollinger, K. (1998). *In the company of women: contemporary female friendship films*. University of Minnesota Press.
- hooks, b. (2020). *Teoría feminista: de los márgenes al centro*. Traficantes de sueños.
- Hu, T., & Wang, C. (2021). Strategic sisterhood and the girlfriend gaze: Representation of girlfriendship in the Chinese TV drama *Ode to Joy*. *Critical Studies in Television*, 16(4), 394-411.
- Kaling, M. & Noble, J. (Creadores). (2021-). *The Sex Lives of College Girls* [Serie de Televisión]. Kaling International, Inc. 3 Arts Entertainment. Warner Bros.
- Kuhn, A. (2 ed.). (1994) *Women's Pictures. Feminism and cinema*. Verso.
- Lotz, A. D. (2006). *Redesigning women: television after the network era (feminist studies and media culture)*. University of Illinois Press.
- Ringrose, J. & Renold, E. (2010) Normative cruelties and gender deviants: the performative effects of bully discourses for girls and boys in school, *British Educational Research Journal*, 36:4, 573-596, DOI: 10.1080/01411920903018117
- Rose, A.J. and Asher, S.R. (2017), The Social Tasks of Friendship: Do Boys and Girls Excel in Different Tasks? *Child Dev Perspect*, 11: 3-8. <https://doi.org/10.1111/cdep.12214>.
- Scott, R. (director). (1991) *Thelma & Louise* [Película]. Pathé Entertainment.
- Smith, L. S., Pieper, K., Wheeler, S. & Neff, K. (2023) *Inclusion in Netflix Original U.S. Scripted Series & Films*. USC Anneberg Inclusion Initiative.
- Torres-Romay, E., & Izquierdo-Castillo, J. (2022). La representación de la mujer en la ficción española. Propuesta de clasificación de roles y estereotipos desde la perspectiva de género. *Ámbitos. Revista Internacional De Comunicación*, (57), 102–122. <https://doi.org/10.12795/Ambitos.2022.i57.06>
- Varda, A. (directora). (1977) *L'une chante, l'autre pas* [Película]. Ciné Tamaris
- Winch, A. (2013). *Girlfriends and postfeminist sisterhood*. Palgrave Macmillan.
- Yalom, M. & Brown, T. D. (2015) *The social sex: a history of female friendship*. HarperCollins.

CARMEN MARTÍN GAITE Y LAS TEORÍAS DE LA COMUNICACIÓN: UNA APROXIMACIÓN A SU CONCEPTO DE INTERLOCUCIÓN

ESPERANZA HERRERO⁴¹
Universidad de Murcia

Bajo la ceniza de las alianzas, y esa es su única brasa redentora, late encendida aún la nostalgia —convertida a veces simplemente en mala conciencia— de aquellos gestos de lealtad que nos llevaron a defender a un amigo o a discutir con él sin buscar más provecho que el del amor a la verdad explorada en compañía.

— Carmen Martín Gaité, *Amistades y alianzas*

1. INTRODUCCIÓN

En el pensamiento de la escritora española Carmen Martín Gaité (1925-2000), la cuestión del interlocutor ocupa un lugar esencial. Los ensayos recogidos en *La búsqueda de interlocutor* (Martín Gaité, 2021) desarrollan toda una aproximación profundamente comunicativa a las relaciones interpersonales y a la producción literaria, cuestiones que Martín Gaité entiende, fundamentalmente, como formas de encuentro con el otro. Para Martín Gaité, hay en la vida de todo ser humano un anhelo esencial de ser comprendido, de hallar un interlocutor. Así, nada de lo que hacemos nace en o desde la individualidad, sino que, bien al contrario, todo en nosotros es un intento —fructífero o no— de romper nuestra soledad y de entrar en contacto con los demás; de hallar en los otros una

⁴¹ Este capítulo es parte del proyecto I+D+I “FEMICOMI: Análisis de los roles femeninos en la investigación de la comunicación en Iberoamérica” con referencia PID2021-123143NB-I00, financiado por MCIN/ AEI/10.13039/501100011033/ y “FEDER Una manera de hacer Europa”. Toda la información disponible en www.femicom.es.

Además, el trabajo ha sido financiado por una beca Fulbright-Fundación Séneca, con referencia 00001/FLB/21 - Fundación Séneca. Región de Murcia-Fulbright, y un contrato predoctoral FPU 2019 del Ministerio de Universidades del Gobierno de España.

forma de coexistencia que, en palabras de la propia Carmen Martín Gaité, dé sentido a cada uno de nuestros instantes (Martín Gaité, 2021). Todas nuestras acciones son, en definitiva, intentos comunicativos y, de esta forma, la comunicación ocupa el centro del pensamiento de la escritora salmantina. A partir de estas consideraciones, argumentamos que el pensamiento comunicacional de Carmen Martín Gaité, pese a haberse desarrollado en los márgenes del espacio académico, constituye un antecedente fundamental y un pilar ineludible cuando miramos a los orígenes de las teorías de la comunicación en el marco español e hispanohablante.

2. HISTORIA INTELECTUAL FEMINISTA: RECONSTRUIR EL SABER DE LOS MÁRGENES

La mujer ha estado históricamente en el margen del pensamiento académico. Relegado —o condenado— a la periferia, el pensamiento femenino se ha desarrollado frecuentemente fuera de los cauces tradicionales. La consecuencia natural de esta exclusión han sido unas tradiciones de pensamiento y unos cánones filosóficos excesivamente masculinizados, en los que las voces subalternas han sufrido distintas formas de injusticia epistémica (Fricker, 2007). El pensamiento de la mujer, en cualquier caso, ha existido siempre —desde dentro del saber reglado, cuando se le ha permitido entrar; desde fuera de él, en la mayoría de los casos—. Siguiendo a bell hooks (2022), precisamente por estos motivos, el pensamiento femenino se convierte en una forma de pensamiento contrahegemónico; la historia intelectual crítica ha abrazado este planteamiento, entendiendo, en efecto, que el saber de los sujetos subalternos ha aparecido y se ha desarrollado en muchos casos en los espacios periféricos. Desde esta concepción, una aproximación crítica a la historia intelectual y a la historia de las disciplinas científicas debe establecer como su objetivo primordial “expandir [los] cánones intelectuales” (Simonson, 2001, p. 1). En efecto, Whatmore (2016) plantea que, con este objetivo, la historia intelectual no debe limitarse a relatar la historia de las ideas y de los pensadores, sino que debe funcionar también como herramienta crítica para superar las interpretaciones establecidas de los textos, construyendo así una tradición intelectual más fidedigna; buscando y

reclamando, para nuestro canon de pensamiento, el saber de los márgenes. Expandir los cánones intelectuales de las disciplinas implica, por una parte, incorporar nombres olvidados a nuestro imaginario y acervo colectivo. Por otra parte, supone también una relectura de las contribuciones olvidadas a una determinada área de estudio. En definitiva, establece un “diálogo informado con el pasado” (LaCapra en Ripatti-Torniainen, 2022, p.1287).

Como aproximación metodológica, el mayor logro de la historia intelectual feminista o crítica, según Ripatti-Torniainen (2022), es cómo se convierte en herramienta para complementar una determinada comprensión establecida de un texto —o de una idea, o de un pensador, o de un grupo de pensadores, o de una escuela teórica—, frecuentemente, a la luz de una óptica informada sobre las diferencias entre los contextos de producción y los múltiples contextos de recepción de dicho texto. Así, niega que deba existir una distinción radical entre el pensamiento filosófico y el pensamiento informal: a la luz de una mirada histórica crítica, toda forma de conocimiento cuyo contenido pueda ser estudiado sistemáticamente se torna —precisamente a través de dicho estudio— susceptible de ser considerada epistemológicamente válida (Whatmore, 2016). De esta manera, la historia intelectual crítica es una herramienta esencial para la epistemología feminista porque asume, como planteaba Lloyd (2016), que los patrones de validez de la epistemología racionalista occidental no nos devuelven una imagen plena sino parcial e incompleta del mundo; una imagen que requiere de la complementariedad necesaria de otras (múltiples) perspectivas para poder reflejar de manera fidedigna la complejidad del mundo.

Lejos de ser una postura anti-academicista, esta aproximación llama al enriquecimiento del conocimiento que generamos desde la academia sobre lo social y sobre lo humano: es una llamada a reconstruir nuestras tradiciones filosóficas a través del saber de los márgenes, mirando más allá de los espacios que académicamente legitimados. El foco, entonces, está puesto en el pensamiento filosófico que ha sido vertido en todos esos otros cauces válidos pero carentes de autoridad epistémica: espacios donde frecuentemente encontramos más mujeres y, en general, más

sujetos subalternos. Villanueva Gardner (2018) apunta acertadamente que una reconstrucción feminista del pensamiento no puede limitarse a recuperar para la historia a quienes fueron (re)conocidas filósofas —es decir, quienes lograron habitar con mayor o menor dificultad los espacios científico-académicos legitimados pese a haber desaparecido posteriormente del acervo colectivo— sino que debe también reinterpretar a la luz de la teoría las contribuciones de todas aquellas mujeres que *pensaron* desde los márgenes (en la novela, en el ensayo, en la poesía, en la pintura, en la prensa, en el teatro). Mujeres que, en definitiva, generaron conocimiento desde fuera de los foros filosóficos legitimados, refugiándose en los espacios creativos donde su voz fue, cuanto menos, más tolerada.

Esta cuestión se hace esencial cuando vemos que la ausencia de mujeres —y otras minorías en términos de etnia, identidad sexual o clase social— en los cánones filosófico-teóricos, además de con un sesgo androcéntrico sistemático (Fricker, 2007; Lloyd, 2016), muchas veces tiene que ver con una excesiva atención por parte de la historia intelectual al saber institucionalizado, más que con una carencia real de pensamiento femenino. Villanueva Gardner llama a recuperar de esta forma el pensamiento femenino, entendiendo que, “a pesar de —o quizá debido a— su forma”, estos modos de pensamiento son también formas profundamente filosóficas (2018, p. 11).

De esta forma, planteamos que la historia intelectual feminista es una herramienta fundamental para cualquier aproximación que se haga a la historia de la ciencia con perspectiva de género por tres motivos: 1) porque nos permite reconstruir toda una tradición de pensamiento femenino —pero no solo— que ha quedado apartada de la academia y, consecuentemente, del saber reglado y del canon filosófico-teórico; 2) porque nos permite, efectivamente y como plantea Whatmore (2016), cuestionar la neutralidad y la autosuficiencia del conocimiento generado dentro de los parámetros racionalistas y académicos androcéntricos, ampliando los horizontes del conocimiento social y convirtiéndolo en un espacio más plural, diverso y fidedigno para con la realidad humana; 3) porque, al complejizar el conocimiento y su historia, permite poner en el mapa a todos aquellos sujetos cognoscentes —entre ellos, las

mujeres— cuyas formas de conocer han sido infravaloradas, negadas, silenciadas, apartadas o condenadas al espacio de lo irracional o lo emocional.

2.1. LA HISTORIA INTELECTUAL FEMENINA EN EL CAMPO DE LA COMUNICACIÓN

En la historia de la investigación en comunicación esta recuperación es especialmente relevante y necesaria. Son numerosos los trabajos que han planteado que la presencia femenina ha sido fundamental en el campo de la comunicación desde su nacimiento (García-Jiménez, 2021; Simonson, 2012; Simonson y Archer, 2011; Dorsten, 2012 y 2016). Las voces femeninas fueron, en efecto, un componente esencial entre la primera generación de investigadores en el campo a nivel internacional y lo han continuado siendo desde entonces (García-Jiménez y Herrero, 2022). A pesar de ello, la historia de la disciplina se ha construido en torno al “mito de los padres fundadores” (Dorsten, 2016), consolidado ya en los años 60 por Bernard Berelson y William Schramm, y alimentado hasta la actualidad hasta tal punto que Pooley (2008, p. 45) indica que la idea de los “four pioneers—founding fathers”—Lasswell, Lazarsfeld, Lewin y Hovland— puede considerarse una de las narrativas constituyentes de la disciplina.

Esta narrativa ha tenido consecuencias evidentes: en primer lugar, el silenciamiento histórico y el olvido de investigadoras y sus carreras, o la asociación de sus contribuciones a sus compañeros; en segundo lugar, la —todavía presente— falta de autoridad de las investigadoras y de las temáticas tradicionalmente consideradas femeninas con respecto a otras áreas más masculinizadas (Knobloch-Westerwick et al., 2013); y, finalmente, la construcción de un canon parcial e incompleto en nuestra ciencia y en nuestra docencia (García-Jiménez, 2021; García-Jiménez et al., 2022). Todas estas cuestiones fueron recogidas por Margaret Rossiter (1993) cuando planteó el Efecto Matilda: el efecto según el cual las mujeres son sistemáticamente perjudicadas por las dinámicas de prestigio científicas. Un primer paso para pluralizar nuestra visión sobre el campo pasa, sin lugar a dudas, por la pluralización de nuestros referentes teóricos (Herrero, 2023).

En el ámbito hispanohablante, la tendencia ha sido similar: la presencia de mujeres ha sido una constante y, sus aportaciones, trascendentales para el desarrollo de la investigación en comunicación en Iberoamérica. Así lo demuestran algunos trabajos pioneros que han recuperado a las figuras femeninas en el contexto Latinoamericano (Rodríguez et al., 2021; Magallanes-Blanco y Ricaurte, 2022), y también otros que han analizado la historia femenina del campo en España (García-Jiménez y Herrero, en imprenta). En concreto, en el contexto español, donde el desarrollo de la investigación en comunicación fue tardío (García-Jiménez, 2007; Martínez-Nicolás, 2020; Rodrigo-Alsina, 2001), la tradición intelectual se ha relatado, por una parte, con un peso teórico importante de referentes internacionales, y, por otra, fundamentalmente a partir de nombres masculinos. Este relato ha invisibilizado así no solo a las mujeres académicas que habitaron el campo desde sus comienzos (García-Jiménez y Herrero, en imprenta), sino también a muchas tradiciones de pensamiento alternativas. Es nuestra tarea aquí poner la mirada en el pensamiento femenino sobre comunicación en el marco hispanohablante. Lo hacemos en el convencimiento de que una mirada más plural hacia nuestra historia puede devolvernos, en primer lugar, una tradición teórica de pensamiento mucho más diversa y, en segundo lugar, un canon de pensadores mucho más fidedigno con la realidad. Daremos un primer paso en esta dirección a través de la figura de Carmen Martín Gaité.

3. LA COMUNICACIÓN Y CARMEN MARTÍN GAITE: “EL AMOR A LA VERDAD EXPLORADA EN COMPAÑÍA”

La producción ensayístico-literaria de Martín Gaité ha sido ya leída, en alguna ocasión, desde la óptica de la comunicación (Quintana, 2015 y 2017; Pineda, 2000; Durán, 1981). De entre los trabajos que buscan —o rescatan— la importancia de la comunicación en la autora, Pineda (2000) analiza la obra *El cuarto de atrás* y apunta ya, de forma pionera, a la existencia de un pensamiento y una perspectiva comunicativa en Carmen Martín Gaité. También Durán (1981, p. 238) afirmaba encontrar en la comunicación un tema constante de la —por entonces breve— producción literaria de la escritora, planteando que “un tema esencial [en su obra] es el arte de la comunicación”. Hay, en definitiva, “un claro interés

... en la comunicación” (Quintana, 2017, p. 90) en la producción de Martín Gaité, de manera que lo comunicativo impregna todas sus obras y a todos sus personajes, para quienes “hablar es lo único que vale la pena ... nos consolaría de todos los males”; “existe la palabra ... la solución está en ella” (Martín Gaité en Durán, 1981, p. 238). Indicaría también Pineda (2000) que, para la escritora, toda forma de producción literaria es reflejo del “viaje de necesidad que recorreremos desde la soledad (incomunicación) a la escritura (posibilidad de comunicación)”. En definitiva, construyendo sobre lo anterior, Quintana (2017, p. 73) encuentra que “la necesidad de entendimiento” y “los problemas de incomunicación” son temas recurrentes en los cuentos, los ensayos y las novelas de Martín Gaité: en definitiva, “el concepto de diálogo juega un papel crucial en su obra” (Quintana, 2017, p. 73).

El interlocutor y la interlocución aparecen en Martín Gaité, precisamente, para salvar este espacio que la autora percibe entre nosotros y el mundo; el espacio entre la incomunicación y la posibilidad de comunicación. Martín Gaité se sirve del interlocutor para narrar y articular esa necesidad de entendimiento, de unión y de comunidad que constituye todas nuestras vidas. En este sentido, sus ensayos recogidos en *La búsqueda de interlocutor* (Martín Gaité, 2021) son especialmente relevantes, precisamente porque es en ellos donde la autora desarrollaría, de manera extensa, su idea de interlocución. En efecto, el interlocutor de Martín Gaité es un concepto complejo, que implica desde “el miedo de estar hablando en el vacío” (Longares, 2021, p. 13), hasta “el traspaso de fuentes históricas a las generaciones modernas” (Longares, 2021, p. 14). El interlocutor —la interlocución— es, por encima de todo, lo que nos conecta a los otros. El amplio abanico de significados que la autora recoge en la necesidad de interlocución es, en realidad, el reflejo de un pensamiento, el de Martín Gaité, profundamente comunicacional y comunicativo.

Entendiéndolo así, y con el objetivo de explorar estas aportaciones a la luz de las teorías de la comunicación, encontramos en *La búsqueda de interlocutor* (Martín Gaité, 2021), *grosso modo*, tres temas fundamentales, interrelacionados entre sí, que resumen el pensamiento comunicativo de Carmen Martín Gaité. Estos temas son: 1) la comprensión de la

comunicación como ritual simbólico; 2) la construcción identitaria a través del intercambio comunicativo; y 3) la visión de la comunicación como trascendencia y esperanza.

3.1. LA COMUNICACIÓN ENTENDIDA COMO RITUAL SIMBÓLICO

Fue James Carey (1989) quien inicialmente propuso una contraposición entre dos perspectivas sobre la comunicación: una perspectiva transaccional, en la que la comunicación es un intercambio de información y un receptor; y una perspectiva ritualística, mucho más compleja, que entiende la comunicación como “the sacred ceremony that draws persons together in fellowship and commonality ... a symbolic process whereby reality is produced, maintained, repaired, and transformed”⁴² (Carey, 1989, pp. 18-19). Esta segunda concepción de la comunicación es la que alberga dentro de sí las propuestas del construccionismo o el interaccionismo simbólico, precisamente porque asume el proceso comunicativo como la construcción y el mantenimiento de un espacio en común, ordenado y con sentido compartido en el que queda contenida toda la vida social humana y que asume, en definitiva, que “of all things communication is the most wonderful” (Dewey como se cita en Carey, 1989, p. 11).

La concepción que Martín Gaité nos presenta de la interlocución responde, fundamentalmente, a esta perspectiva ritualística de la comunicación. La búsqueda de interlocutor de la que nos habla la escritora aparece como el anhelo de unión a los otros —a un otro— en ritual comunicativo, pero también como el proceso a través del que co-construimos la realidad, la historia y a nosotros mismos. Esta visión del encuentro comunicativo, presente de manera transversal en toda la producción ensayística de Martín Gaité relativa a la cuestión del interlocutor, es, así, coherente con la óptica simbólico-ritualística de Carey, al entender que el intercambio comunicativo no es simplemente el intercambio de información, sino que es lugar —posibilidad— de coexistencia. La comunicación para Carmen Martín Gaité es, en definitiva, un ritual y así lo expresa cuando entiende al encuentro comunicativo como “la verdad

⁴² La ceremonia sagrada que une a las personas en compañerismo y comunidad ... un proceso simbólico a través del que la realidad es producida, mantenida, reparada y transformada (Traducción propia).

explorada en compañía” (Martín Gaité, 2021, p. 187), o como un “cúmulo de horas ... triunfalmente ganadas a la muerte” (Martín Gaité, 2021, p. 147). Más aún, para la autora, de la relación comunicativa, de “la relación del lenguaje con el propio yo, desde el sujeto y en relación a los y las demás” (Wilson, 1998, p. 81), nace —surge— toda posibilidad de pensar el mundo de manera distinta, o lo que es lo mismo, toda posibilidad crítica de construcción del mundo. Con el desarrollo de esta idea, Martín Gaité, coloca a la comunicación en el centro incluso de una visión crítica del mundo, de un cuestionamiento de las formas de poder, hegemonía y dominio que en él se dan. Precisamente porque la comunicación es el centro, a partir de ella se construye, o se deconstruye, todo lo demás.

Esta es una cuestión omnipresente en el pensamiento de la autora que se verá reflejada, de manera específica, a través de los dos temas que plantearemos a continuación: por una parte, la construcción identitaria a través del intercambio comunicativo; y, por otra, la visión de la comunicación como espacio para la trascendencia y la esperanza.

3.2. “SED DE SER REFLEJADOS”: LA CONSTRUCCIÓN IDENTITARIA A TRAVÉS DEL INTERCAMBIO COMUNICATIVO

Entendiendo el encuentro comunicativo como un ritual simbólico, Carmen Martín Gaité también desarrolla en sus ensayos recogidos en *La búsqueda de interlocutor* (2021) toda una reflexión acerca de la construcción identitaria. Así, entiende que buscando un interlocutor estamos, a la vez, buscando a un otro que nos dé la oportunidad de “ensayar[nos] en libertad” (Martín Gaité, 2021, p. 27), porque solo ante los otros podemos construirnos, porque ese “lo que soy” no puede ser plenamente definido si no es “en los ojos de otro” (Martín Gaité, 2021, p. 27). Esta es, según Pineda (2000), la forma en la que la escritora articula la necesidad de comunicación interpersonal. En la comunicación (en la interlocución) nos entregamos al otro y nos vemos reflejados en él: en la interlocución el otro ayuda a construir lo que somos, y *eso* que somos no deja de ser consecuencia de todos nuestros encuentros comunicativos.

De esta manera, sin embargo, la autora salmantina refleja las perspectivas del interaccionismo simbólico (Mead, 1972; Cooley, 2005),

corriente nacida de la psicología que, negando la independencia y el aislamiento completo del ser, desarrolla la dimensión interpersonal de la construcción de la identidad a través de —precisamente— la interacción comunicativa. Así, a grandes rasgos, el interaccionismo simbólico nos dirá que la autoconciencia y la identidad emergen a partir de nuestra experiencia como ser, que se da necesariamente a partir de nuestro contacto con los demás (Mead, 1972), a partir de ponernos frente al otro y vernos reflejados (Cooley, 2005). Martín Gaité (2021) ahonda de la misma manera en la cuestión identitaria cuando se pregunta qué es ese *sí mismo* que somos, si no es, a fin de cuentas, el resultado de nuestros encuentros comunicativos con los demás. Cuando buscamos un interlocutor, entonces, según la autora, también estamos buscando un espejo:

A todos, ya lo creo, nos gustaría encontrar ese buen espejo donde no se reflejaran más imágenes que las que se fueran produciendo al ponernos nosotros frente a él, por fragmentarias, incoherentes o indescifrables que fueran. Un espejo que no nos amenazara con estar albergando en el fondo de su azogue previas versiones de nuestro ser ... Lo que uno querría, en efecto, a cada momento, es que le mirasen y tuviesen en cuenta por ese momento, que le dejasen ensayarse en libertad (Martín Gaité, 2021, p. 27).

Esta reflexión de Martín Gaité nos remite, en cierto modo, a la teoría del yo espejo de Cooley (2005), profundamente relacionada con el interaccionismo simbólico. Así, necesitamos al otro porque “los esforzados y solitarios buceos por el interior de ese habitáculo ... que constituye el propio ser acaban resultando insuficientes” (Martín Gaité, 2021, p. 28), y uno nunca acaba de construirse en aislamiento. Lo que somos no puede existir en la soledad de nuestro pensamiento, precisamente porque “el impulso de comunicar no es el resultado del pensamiento, sino una parte inseparable del mismo” (Cooley, 2005, p. 13), y porque “lo que llamamos ‘yo’, ‘mío’, ‘mí mismo’ es, por tanto, algo que no está separado de la vida general, sino que es la parte más interesante de esa vida” (Cooley, 2005, p. 23). Así, Martín Gaité encuentra en su idea de interlocutor también, precisamente, una respuesta a lo que ella denomina la “sed de espejo” (2021, p. 27): la necesidad de verse reflejado en los ojos del otro y de poder, a partir de ese reflejo, encontrar ese “lo que soy” (2021, p. 27), esa esencia que nos es ajena hasta el momento en el que encontramos “un buen espejo que [nos] la [haga] conocer” (2021, p. 27). El otro

es necesario porque los recorridos a solas por la propia identidad se tornan laberínticos “y el propio yo viene a verse como una especie de telón despintado y engañoso que solamente una mirada ajena podría hacer creíble y reivindicar” (Martín Gaité, 2021, p. 28).

Martín Gaité (2021) va más allá y plantea, como hemos visto, la necesidad de *comprensión* en la interlocución: para que, en efecto, se dé el reflejo no basta con la existencia de otro ante el que mostrarnos: son necesarias su respuesta y reciprocidad. Esa es, para la autora, la verdadera *función de espejo*: el interlocutor solo será tal cuando se implique plenamente con nosotros en ese ritual que es la comunicación. Recordemos que el interlocutor de Martín Gaité no es cualquiera —“no da igual cualquier interlocutor” (2021, p. 33)—, sino solo aquel que (nos) permite el crecimiento y el abandono —incluso si es momentáneo— de la soledad. Solo ante los “buenos espejos” podremos conocer y construir nuestro yo, dirá la escritora, porque solo ante ellos podremos expresar todos esos “pensamientos que nadie podía apreciar” (Cooley, 2005, p. 14) y que, cuando carecen de respuesta, nos sumen en la incompreensión. Un buen espejo —un buen interlocutor— debe ser capaz de “internarse” en lo que somos y de permitir “desahogo a los objetos amontonados en aquel interior para que se revelen en una sucesión lenta y autónoma de imágenes fieles a su propia confusión, a su propio desorden” (Martín Gaité, 2021, p. 29). En definitiva, en los ojos ajenos que nos miran se nos otorga “esa posibilidad de ser por la que suspiramos” (Martín Gaité, 2021, p. 30).

3.3. “EL DESEO DE ROMPER LA SOLEDAD”: COMUNICACIÓN Y ESPERANZA

La posibilidad que nos da el interlocutor de ensayarnos —la posibilidad de la interlocución— no es solo una forma de comunicación interpersonal, es, además, una forma de esperanza. Lo es porque no conlleva exclusivamente el beneficio propio y específico de una relación concreta entre dos hablantes —no es *solo* una forma de comunicación interpersonal—, sino la articulación de la posibilidad del *encuentro*. Cuando plantea que todo nuestro hacer en el mundo es una manera de buscar interlocutor, Martín Gaité pone en el centro de su pensamiento “el deseo de romper la soledad” (Martín Gaité, 2021, p. 33). En efecto, ese deseo es

un tema que impregna toda su producción ensayística y del que se desprende una concepción de lo social similar a la que plantea Erich Fromm en *El arte de amar* (Fromm, 1982). Para Fromm, la existencia humana está marcada por la “solitaridad” solo superada —solo superable— por el amor. Martín Gaité, nos dirá Pineda (2000, p. 2), también encuentra en la soledad “una especie de condición necesaria”. De esta forma, cuando Fromm nos habla del amor como herramienta para salvar la soledad, su visión supera lo romántico y nos plantea el amor como el encuentro pleno con el otro (con lo ajeno); para Fromm, el amor es comunicación. Algo similar ocurre con Martín Gaité: para ella, la interlocución cumple esta misma función, pues es aquello que, ofreciéndonos la posibilidad de comprensión y reciprocidad, nos rescata de la condena a la soledad existencial.

El interlocutor de Martín Gaité también es, como el amor de Fromm, aquello —aquel— que nos salva de la solitaridad, en tanto se convierte en la figura que articula la posibilidad de la escucha que anhelamos, de que exista una respuesta del mundo ante lo que somos. Esta noción sirve a Martín Gaité para articular la esperanza tal y como lo hace el pensamiento pragmatista, que encuentra que la comunicación es “a justification for living against ... hopelessness” (Shepherd, 2001). Es por esto que, en Martín Gaité, toda acción va encaminada al encuentro de alguien que nos *acoja*: “Se escribe y se ha escrito siempre desde una experimentada incomunicación y al encuentro de un oyente utópico” (2021, p. 36), un oyente en quien deseamos no solo encontrar una mirada sino, ante todo, la profunda comprensión: “Que un ser pueda ser conocido y abarcado por otro con quien se enfrenta” (2021, p. 21). Hablamos, así, de la comunicación entendida como una forma de trascendencia, una corriente desarrollada por teóricos interpretativos como Shepherd (2001 y 2006), que se aproximan a la comunicación como “the simultaneous experience of self and other” (Shepherd, 2006, p. 22). En efecto, Shepherd (2006) habla de la comunicación como trascendencia cuando se refiere a ella como forma de existencia en común, de vida en comunión, de comunidad. La comunicación es, desde esta óptica, mucho más que un intercambio de información: es la materialización misma de la experiencia humana de existir *junto a* los otros, lo que Shepherd (2006) llama

“*being-together*”. Así, es esta precisa concepción del fenómeno comunicativo la que explica que podamos defender una visión democrática del mundo: ante la firme convicción de que “we have nothing in common, nothing really to unite us, other than the significance of shared experience” (Shepherd, 2006, p. 28), y de que, solo en la experiencia compartida que es la comunicación, reside toda forma y toda posibilidad de coexistencia y consenso. Lo que Martín Gaité (2021) plantea con su interlocutor es en realidad ese *being-together* del que habla Shepherd (2006): una experiencia en la que dos seres se co-construyen y crecen juntos; una experiencia en la que estamos “attending not just to me, at the ignorance of you, nor just to you, at the loss of me, but the sympathetic awareness of and attendance to both you and me in simultaneous regard” (Shepherd, 2006, p. 25). Así lo apunta la autora, que incluso habla del encuentro (con el interlocutor) como el “acontecimiento”, como la unión entre dos seres entre los que nace una “inmediata y fulminante curiosidad”, que los lleva a no desear “otra cosa, sino volver a verse” (Martín Gaité, 2021, p. 25). Y esta es también una concepción profundamente esperanzadora: dirá Shepherd (2006, p. 26) que “we converse in order to make further conversation unnecessary”, en la esperanza de poder aumentar ese *being-together* que nos une, superando lo que somos, adentrándonos en el otro frente a nosotros. También Martín Gaité entiende que la vida es una búsqueda de interlocutor constante, que nunca acaba, articulada en la “esperanza tan arraigada en el alma humana”, esa esperanza “que resurge perennemente al más tenue calor que la propicie” (2021, p. 24), de hallar en el mundo a otros que nos entiendan: la esperanza del encuentro.

4. CONCLUSIONES

Aquellos referentes que configuran la historia intelectual de nuestras disciplinas se convierten en figuras fundamentales a partir de cuyos nombres y aportaciones construimos el conocimiento. El desequilibrio (de género, etnia, etc.) que ha marcado buena parte de nuestros cánones intelectuales ha desencadenado en un ecosistema científico-académico parcial e incompleto, en el que son muchas las contribuciones que han quedado olvidadas, o incluso deliberadamente apartadas. Con

frecuencia, mirar más allá de los límites de la academia —mirar a quienes pensaron desde fuera de lo estrictamente académico—, incorporando a nuestro acervo disciplinario formas alternativas de pensamiento, nos permite enriquecer nuestro conocimiento y nuestra tradición intelectual, así como recuperar y pluralizar los referentes—en este caso femeninos— con los que construimos nuestras comunidades epistémicas. La figura de Carmen Martín Gaité es ejemplo de ello.

En la mirada intelectual de Martín Gaité no solo encontramos un pensamiento profundamente comunicativo, también una visión democrática de la vida social entendida a través de su defensa de la unión, el diálogo y el consenso. Una apuesta por lo democrático articulada en torno a las posibilidades del diálogo. En cierto punto, la autora incluso critica una histórica “incapacidad para la colaboración” latente en España (Martín Gaité, 2021, p. 79), que ella responde a través de su defensa de la vida en común, cimentada en una visión comunicativa y democrática del mundo. Esta reflexión eleva su análisis a lo que se nos presenta, además, como una lectura sociopolítica de la realidad construida a partir de la comunicación. Su insistencia en la necesidad de escucha, apertura y entendimiento se convierte en elemento fundamental no solo para la articulación de su propia perspectiva humanista, sino también para su forma de aproximarse de manera directa al que fuera su contexto social y político.

En definitiva, la noción de Martín Gaité de la vida entendida a través del encuentro con los otros, de la interlocución, pone la comunicación en el centro y se nos presenta, en última instancia, como una perspectiva no solo comunicacional, sino, además, tremendamente comunicativa en sí misma. Su idea de interlocutor como aquel que atiende y contribuye a lo que somos, que conversa con nosotros sin más ansia que la de la propia comunicación, nos presenta una mirada muy concreta del mundo, comprendido siempre a través de la óptica del encuentro —o de la perenne posibilidad de encuentro—, y no de la diáspora. Esta visión es el principio fundamental y necesario de toda posibilidad de construcción democrática, de toda posibilidad de convivencia y existencia en común. Recuperarla nos ayudará a encontrar una perspectiva mucho más dialógica con la que aproximarnos al mundo. La investigación en comunicación española, sin duda, puede beneficiarse de ello.

5. REFERENCIAS

- Simonson, P. y Archer, L. (2011). Media research of the 40s. Out of the question. Disponible en: <https://bit.ly/3LZb4dP>
- Carey, J. (1989). Communication as culture. Essays on media and society. Unwin Hyman.
- Cooley, (2005). El yo espejo. CIC. Cuadernos de Información y Comunicación, 10, 13-26.
- Dorsten, A. M. (2012). “Thinking dirty”: Digging up three founding ‘matriarchs’ of communication studies. *Communication Theory*, 22(1), 25-47.
- Dorsten, A. M. (2016). Women in communication research. En K. Jensen, E. Rothenbuhler, J. Pooley y R. Craig (Eds.), *The international encyclopedia of communication theory and philosophy* (pp. 1-13). Wiley & Sons.
- Durán, M. (1981). Carmen Martín Gaité. Retahílas, El cuarto de atrás, y el diálogo sin fin. *Revista iberoamericana*, 116-117, 233-240.
- Fricker, M. (2007). *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*. Oxford University Press.
- Fromm, E. (1982). *El arte de amar*. Paidós.
- García-Jiménez, L. (2007). Las teorías de la comunicación en España: un mapa sobre el territorio de nuestra investigación (1980–2006). Tecnos.
- García-Jiménez, L. y Herrero, E. (2022a). Including female voices in the stories we tell about communication research: Memories and narratives of women in academia. *Communication Theory*, 32(2), 289-297. <https://doi.org/10.1093/ct/qtac002>
- García-Jiménez, L. y Herrero, E. (en imprenta). (Anti)canon de la comunicación en España: Análisis a partir de la visibilidad de sus investigadores e investigadoras (1979-1989). En M. Martínez Nicolás y M. Vicente Mariño (Eds.), *La investigación sobre comunicación en España (1971-2021)*. Gedisa-AEIC.
- García-Jiménez, L., Torrado-Morales, S. y Díaz-Tomás, J.M. (2022). El rol de la mujer en la ciencia y la docencia en comunicación: análisis a partir de los programas universitarios en España. *Revista de Comunicación*, 21(2), 91-113. <https://doi.org/10.26441/RC21.2-2022-A5>
- Herrero, E. (2023). La voz silenciada y todas esas otras formas de habitar la academia. Una perspectiva comunicativa contra la exclusión en la ciencia. En: A. Bernárdez-Gómez (Ed.), *Investigación para la mejora de la sociedad: aportaciones de los jóvenes investigadores*. Dykinson.
- hooks, b. (2022). *Respondona*. Paidós.

- Knobloch-Westerwick, S., Glynn, C. y Hughe, M. (2013). The Matilda effect in science communication: An experiment on science bias in publication quality perceptions and collaboration interest. *Science Communication*, 35(5), 603-625.
- Lloyd, G. (2016). *The man of reason: “male” and “female” in Western philosophy*. Routledge.
- Longares, M. (2021). Prólogo. En C. Martín Gaité (autora), *La búsqueda de interlocutor* (pp. 9-14). Siruela.
- Magallanes-Blanco, C. y Ricaurte, P. (2022). *Mujeres de la comunicación en México*. FES.
- Martín Gaité, C. (2021). *La búsqueda de interlocutor*. Siruela.
- Martínez-Nicolás, M. (2020). La investigación sobre comunicación en España (1985-2015). Contexto institucional, comunidad académica y producción científica. *Revista Latina de Comunicación Social*, (75), 383-414. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2020-1432>
- Mead, G. H. (1972). *Mind, self and society*. University of Chicago Press.
- Pineda, A. (2000). Comunicación e intertextualidad en *El cuarto de atrás* de Carmen Martín Gaité. *Espéculo, Revista de Estudios Literarios*, 16.
- Pooley, J. (2008). The new history of mass communication research. En D. Park y J. Pooley (Eds.), *The history of media and communication research: contested memories* (pp. 43-70). Peter Lang.
- Quintana, C. (2015). El contrapunto del hilo. El cuento hispano: nuevas miradas críticas y aplicaciones dialécticas [Actas de congreso], pp. 321-334. Agilice Digital.
- Quintana, C. (2017). La construcción discursiva del diálogo desde la perspectiva dialéctica en *La trastienda de los ojos* de Carmen Martín Gaité. *Milli malá, the Journal of Language and Culture of the University of Iceland*, 7, 73-97.
- Ripatti-Torniainen, L. (2022). The transformative public of Jane Adams. *Journalism*, 23(6), 1171-1394. <https://doi.org/10.1177/1464884920958583>
- Rodrigo-Alsina, M. (2001). *Teorías de la comunicación: Ámbitos, métodos y perspectivas*. UAB.
- Rodríguez, C., Magallanes-Blanco, C., Marroquín, A. y Rincón, O. (2021). *Mujeres de la comunicación*. FES.
- Rossiter, M. (1993). The Matthew/Matilda effect in science. *Social Studies of Science*, 23(2), 325-241.

- Shepherd, G. (2001). Pragmatism and tragedy, communication and hope: A summary story. En: D. K. Perry (Ed.), *American pragmatism and communication research* (pp. 241-254). LEA Publishers.
- Shepherd, G. (2006). Communication as transcendence. En G. Shepherd, J. St. John y T. Striphas (eds.), *Communication as... perspectives on theory*. SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781483329055>
- Simonson, P. (2001). Varieties of pragmatism and communication: Visions and revisions from Peirce to Peters. En D. K. Perry (ed.), *American pragmatism and communication research* (pp. 241-154). Lawrence Erlbaum.
- García-Jiménez, L., Torrado, S. y Díaz, J. M. (2022). El rol de la mujer en la ciencia y la docencia en comunicación: análisis a partir de los programas universitarios en España. *Revista de Comunicación*, 21(2), 91-113.
- Villanueva Gardner, C. (2018). *Women philosophers: Genre and the boundaries of philosophy*. Routledge.
- Whatmore, R. (2016). *What is intellectual history?* Polity.
- Wilson, C. (1998). Carmen Martín Gaité, la autoridad femenina y el partir de sí. *Duoda: Revista d'estudis feministas*, 14, 73-82.

PRESENCIA Y LIDERAZGO DE LAS CREADORAS DE CONTENIDOS EN LAS PLATAFORMAS *STREAMING*

JÉSSICA IZQUIERDO-CASTILLO

Universitat Jaume I

TERESA LATORRE-LÁZARO

Universitat Jaume I

1. INTRODUCCIÓN

Nos encontramos en un momento en el que nombres femeninos ocupan el espacio de la creación audiovisual, tanto delante como detrás de las pantallas, aunque esto responda, como defienden algunos autores, a estrategias esencialmente económicas (López Rodríguez y Raya Bravo, 2019). Creadoras en la ficción televisiva española como Leticia Dolera (*Vida perfecta*, Movistar, 2019-2021), Anna R. Costa (*Fácil*, Movistar, 2022) y Sara Antuña (*Sin huellas*, Amazon Prime Video, 2023) siguen la estela de voces internacionales como la de Shonda Rhimes, el primer fichaje femenino de Netflix que, tras los éxitos de *Grey's Anatomy* (2005-) o *Scandal* (2012-2018), ha producido para la plataforma series como *How to get away with murder* (2014-2020), *The Bridgerton*, (2020-) y su *spin-off* *Queen Charlotte: A Bridgerton Story* (2023). También Phoebe Waller-Bridge (*Fleabag*, Prime Video, 2016-2019) o Kerry Ehrin (*The morning show*, Apple TV, 2019), son ejemplos de una tendencia que visibiliza a las mujeres en la cúspide del liderazgo creativo de los productos de éxito del *streaming*.

A pesar de ello, las cifras de empleabilidad en el audiovisual evidencian una todavía muy limitada presencia de mujeres en las áreas más creativas del negocio, una realidad que se repite en los diferentes ámbitos de producción y en casi todos los mercados. En el cine, la Asociación de mujeres cineastas y del audiovisual (CIMA) señala la existencia de mujeres guionistas en una representación del 31 % en España (Cuenca,

2022), similar a la que el Center for the Study of Women in Television and Film registra para los largometrajes estadounidenses (30 %) (Lauzen, 2023). En televisión, la media europea se sitúa en torno al 36 % (Fontaine, 2022b). Todas son cifras próximas a la media de empleabilidad de las mujeres en el cine y la televisión, que se sitúa en torno a un tercio de los puestos laborales (Cuenca, 2022; Cuenca, 2021).

Las razones detrás de esta desigualdad han sido ampliamente abordadas: desde el prejuicio que atribuye a las mujeres guionistas una menor capacidad de liderazgo y un mayor riesgo subjetivo (Torres-Martín et al, 2022, p.237), hasta los obstáculos para obtener financiación (Bernárdez-Rodal y Padilla-Castillo, 2018) o el encasillamiento en nichos de género femeninos (Francke, 1994).

Ahora, la potencia productora de los grandes operadores internacionales de *streaming* abre nuevas oportunidades al talento femenino. Solo en 2021, las plataformas invirtieron en Europa un total de 17.400 millones de euros, con un incremento anual del 4,7 % de media desde 2015 (Fontaine, 2022b). España fue el país más beneficiado por esta inversión en 2021, al recibir un 37 %. Por géneros, son las series los productos más demandados por las plataformas, lo que ha dado lugar a una nueva época dorada de la ficción seriada (Carrión, 2019). Según datos de Barlovento (2022, 3ª ola) estos productos copan la clasificación de los diez contenidos más vistos de cada plataforma y, en conjunto, suponen el 73,3% de lo más consumido en Netflix, HBO, Amazon, Disney, y Apple.

1.1. MUJERES CREADORAS: DE LA GUIONISTA A LA *SHOWRUNNER*

Las mujeres guionistas han vivido históricamente lo que Cascajosa y Martínez (2016) han definido como una “doble invisibilización” (p.26): la de ser mujeres en una industria masculinizada y la de formar parte de una categoría profesional, la de guionista, opacada por otras más prestigiosas en el ámbito creativo, como la dirección o la autoría, y caracterizada por la inestabilidad laboral y la compatibilización con otras funciones (Bielby, 2009; Riambau y Torreiro, 1998).

Con todo, siempre ha habido mujeres contando historias en el audiovisual. Trabajos como los de Sharon Smith (1975) Ann Kaplan (1998)

hicieron “visible lo invisible” (Khun, 1991) y recuperaron para la memoria colectiva las aportaciones de guionistas como Alice Guy Blanche (1873-1968), pionera en entender el enorme potencial narrador de la cinematografía, y crítica ya con la discriminación a la que se sometía a las mujeres en el mundo del cine (Guy, 2014); pero también de Lois Weber (1881-1939), June Mathis (1889-1991), Frances Marion (1888-1974) o Anita Loos. En España, autoras como Bárbara Zecchi (2014) y María Camí-Vela (2014) recuperan del olvido a las primeras creadoras, como Elena Jordi o Helena Lumbreras (1935-1995); a las mujeres que trabajaron en la etapa franquista como Rosario Pi (1899-1967), Margarita Alexandre (1923) o Ana Mariscal (1921-1995) y a los referentes de la transición como Cecilia Bartomé (1943), Josefina Molina (1936) o Pilar Miro (1940-1997).

Sin embargo, no ha sido el cine sino la televisión, el medio que mejor ha acogido a las guionistas. Y, más concretamente, la ficción serializada. Concepción Cascajosa y Natalia Martínez en su genealogía de las mujeres guionistas en España (2016) apuntan cómo, después de una primera etapa encasilladas en el desarrollo de personajes y programas femeninos o infantiles, las guionistas fueron aumentando paulatinamente su presencia en proyectos de ficción seriada en los años 80, tanto con historias adaptadas (*Los pazos de Ulloa*, Carmen Rico Godoy, 1985) como en series propias (*Media Naranja*, Rosa Montero, 1986; *Anillos de Oro* y *Segunda Enseñanza*, Ana Diosdado, 1983; *El Olivar de Atocha*, Lola Salvador).

Pero, al contrario de lo que ocurriera en el cine americano, donde la llegada de los grandes estudios y del negocio de las estrellas desplazó a las mujeres creadoras y guionistas y masculinizó la industria cinematográfica (Ward, 2008), en España las mujeres se hicieron realmente visibles como creadoras de éxitos televisivos a partir de los 90, precisamente con la industrialización de la producción audiovisual. La televisión privada desarrolló el sector de las grandes productoras (Guerrero, 2010; García Castro, 2002) y permitió a una nueva hornada de guionistas y creadoras poner en marcha sus propios proyectos.

Es en este modelo productivo de competencia, en el que los ámbitos creativos (autoría, dirección y guion) y los ejecutivos (gestión y

organización de la producción) tienden a asociarse en la figura del *showrunner* –máxima responsabilidad creativa de una producción– (Saló, 2016; Higuera-Ruiz, 2019; Cascajosa, 2018; Higuera-Ruiz et al., 2021). Para las mujeres guionistas y creadoras, convertirse en *showrunner* ha representado romper el techo de cristal que les imponía la industria audiovisual, al auparlas a puestos y responsabilidades ejecutivas, y les ha permitido demostrar que sus propuestas tienen capacidad para convocar a grandes audiencias (Press, 2018). Sirvan para ilustrar este cambio, los casos de Pilar Nadal, cocreadora, guionista y coproductora ejecutiva de *Águila Roja* (2009); o Laura Caballero, codirectora y guionista de *Aquí no hay quien viva* (2003-2006) y *La que se Avecina* (2007), en la que también firma como cocreadora.

En definitiva, la potente ficción de estos años en la televisión española en abierto fue la escuela de las mujeres que hoy han dado el paso de crear y escribir para las plataformas internacionales. El *streaming*, liderado por compañías estadounidenses, ha ayudado a consolidar el rol de *showrunner* (Lotz, 2018; Jenner, 2018; Mittell, 2015) en los mercados audiovisuales locales, también el español. Además, los nuevos operadores pueden resultar especialmente atractivos para las guionistas y creadoras al aceptar proyectos más arriesgados, disponer de presupuestos ambiciosos y ofrecerles una visibilidad profesional internacional sin precedentes (Carrillo Bernal, 2018).

1.2. LA IGUALDAD COMO DESAFÍO DEL *STREAMING*

El *streaming* nació para audiencias del s.XXI y con la voluntad de revolucionar el tradicional mercado audiovisual. Los nuevos operadores internacionales entendieron que la diversidad no solo se presenta en este nuevo contexto como un factor diferenciador respecto de la industria tradicional sino, fundamentalmente, como un desafío ante unas audiencias jóvenes, cada vez más globales y consecuentemente más diversas.

Plataformas que lideran el mercado, como Netflix, han introducido la diversidad y el equilibrio de género como política corporativa y estrategia de marca y la articulan, no sin ambivalencias, tanto *on screen* como *off screen* (Pedro, 2022). La plataforma líder del sector publica trimestralmente desde 2016 un balance de diversidad en su fuerza laboral. Por

él conocemos que las mujeres representan en 2021 el 51,7 % del empleo de la compañía y el 51,1 % de los cargos de dirección y superiores (Netflix, 2021).

Sin embargo, esta política de empresa no tiene siempre un reflejo en el terreno de la creación. Un análisis sobre la diversidad en la producción global de la plataforma desarrollado entre 2018 y 2019 determinó que, si bien el 52 % de los líderes de las producciones de Netflix y el 48,4 % de sus protagonistas eran mujeres, el equilibrio se rompía en los terrenos más creativos. Así, el 74,8 % por ciento de los guionistas de los productos de la plataforma eran hombres, frente a un 25 % de mujeres (Smith et al., 2021). Aunque la brecha de empleabilidad de las escritoras en Netflix se reduce cada año (en 2021 se situaba ya en un 38 %, según la compañía), todavía se mantiene en cifras importantes, lo que obliga a cuestionarse si, como en su momento ocurriera con el cine y la televisión, el *streaming* perderá la oportunidad de equilibrar la representación de las mujeres en la creación de las historias audiovisuales.

2. OBJETIVOS

Esta investigación se pregunta si el potencial de producción de las plataformas SVoD contribuye a paliar la desigualdad estructural del sector audiovisual y aumenta las oportunidades de las mujeres en los ámbitos concretos de la creación y guion. Los objetivos de esta investigación son:

- Mapear la fuerza laboral creativa del *streaming*.
- Determinar si las plataformas *streaming* globales mejoran la empleabilidad y las oportunidades de las mujeres creadoras y guionistas.

3. METODOLOGÍA

Para ello, se recurre a una metodología de base cuantitativa y se toma como muestra las producciones propias de ficción de las cinco plataformas internacionales con producción propia en España: Netflix, HBO,

Amazon Prime Video, desde su implantación en el mercado español en 2015 y hasta 2022.

4. RESULTADOS

4.1 CREACIÓN DE FICCIÓN SERIADA Y LARGOMETRAJES

Hay un total de 68 firmas de creación en el conjunto de ficción seriada y de largometraje española producida por las plataformas analizadas. El 29,4 % corresponde a mujeres (n=20) y el 70,6 % a hombres (n=48). Por plataformas, Amazon Prime Video, aunque con una producción muy pequeña, es la que acoge un mayor porcentaje de mujeres creadoras (41,7% n=5), frente al 27 % (n=13) de Netflix y el 24 % (n=2) de HBO.

La mayoría de los creadores de estas plataformas trabaja en equipo (73,5%), y tan solo 18 (26,5 %) firman la creación en solitario.

TABLA 1. Fórmulas de trabajo de los creadores de ficción en el streaming

FÓRMULA DE TRABAJO	MUJERES		HOMBRES	
	n=20	%	n=48	%
Trabajan en grupo	14	70%	36	75%
Trabajan en grupo mixto	12	60%	11	22,9%
Trabajan en grupo de su mismo sexo	2	10%	25	52,1%
Trabajan en solitario	6	30%	12	25%

Fuente: elaboración propia

Se identifican más hombres que mujeres en la fórmula unipersonal (n=12 frente a n=6), aunque en términos proporcionales, esta es una fórmula más usada (30 %) por las mujeres que por los hombres (25 %). De hecho, los creadores suelen trabajar principalmente en grupos de su mismo sexo (52,1 %), algo que para las mujeres es prácticamente imposible (10 %). Para ellas, las oportunidades de trabajo están en los equipos mixtos (60 %) cuando para los hombres eso solo se da en un 22,9 % de las ocasiones. Si miramos el número de equipos de trabajo de creadores y creadoras, observamos un total de 24. Y la mitad de ellos están formados exclusivamente por hombres (50%, n=12), mientras que el 41,7 % es mixto (n=10), y uno es exclusivo de mujeres (tabla 1).

TABLA 2. Número de obras por creadores y creadoras (sin duplicidad)

	MUJERES (n=15)	HOMBRES (n=42)	TOTAL (N=57)
Han creado 1 trabajo	12 (80 %)	39 (92,9 %)	51 (89,5 %)
Han creado 2 trabajos	2 (13,3 %)	1 (2,4 %)	3 (5,3 %)
Han creado 3 trabajos	1 (6,7 %)	1 (2,4 %)	2 (3,5 %)
Han creado 4 trabajos	0	1 (2,4 %)	1 (1,8 %)

Fuente: elaboración propia

Hay también firmas que combinan el rol de creación con el de dirección. Esto ocurre en el 22,1 % de los casos (n=15). Son 11 hombres (Javier Vega, Pau Freixas, Carlos Montero, Raúl Navarro, Álex de la Iglesia, Oriol Paulo, Jaime Olías, Pablo Sanhermelando Blanes, Sergio G. Sánchez, Manolo Caro, Pablo Santidrián) y 4 mujeres (Isabel Coixet, Inés Pintor, Laura Caballero y Abigail Schaaff).

Algunos creadores tienen más de una obra en los catálogos de las plataformas. Si eliminamos la duplicidad en el recuento, la cifra de creadores descende de 68 a 57, siendo 15 mujeres y 42 hombres (en lugar de 20 y 48 respectivamente).

Al analizar las firmas más recurrentes, encontramos un pequeño grupo de autores españoles destacados. Está formado por seis creadores, tres mujeres y tres hombres. La mitad eran integrantes de la misma productora (Ramón Campos, Teresa Fernández-Valdés y Gema R. Neira), que coincide en ser la primera española en firmar una producción para Netflix: *Bambú*. Estos tres creadores no solo firman como creadores y guionistas, sino que son los productores ejecutivos de las mismas series, algo que también ocurre en el caso de Álex Pina (tabla 3). Este subgrupo respondería a la figura de *showrunners*. En todos los casos se trata de personas con dilatada experiencia en la televisión española, tanto pública como privada. *Bambú* es la productora, entre otros, de *Gran Reserva* (2010-2013 para TVE), *Gran Hotel* (2011-2013 para Antena 3), *Velvet* (2013-2016, para Antena 3) y *Fariña* (2018, para Antena 3). Cada uno de sus principales integrantes ha participado en numerosos trabajos. Según la base de datos de IMDB, Ramón Campos firma 50 créditos como guionista y 45 como productor; Teresa Fernández-Valdés 10

como guionista y 41 como productora; y Gema R. Neira, 44 de guion y 3 de producción. Por su parte, Álex Pina suma 19 títulos como guionista y 18 como productor y está detrás de grandes éxitos como *Periodistas* (1998-2002 para Telecinco), *Los Serrano* (2003-2008 para Telecinco), *El Barco* (2011-2013 para Antena 3) o *Los hombres de Paco* (2005-2010 para Antena 3).

TABLA 3. Creadores españoles con más frecuencia de trabajo para Netflix, HBO, Amazon Prime Video, Disney+ y Apple TV+ 2016-2022.

CREADORES/AS	TÍTULOS	GUIONISTAS
Ramón Campos Teresa Fernández-Valdés	Las chicas del cable (2017-2020)	Ramón Campos, Teresa Fernández-Valdés, Gema R. Neira, María José Rustarazo, Michael Sorich, Carlos Portela, Jaime Vaca, Almudena Ocaña, Estíbaliz Burgaleta, Flora González Villanueva, Paula Fernández, Alberto Grondona
Ramón Campos Gema R. Neira	Alta Mar (2019-2020)	Ramón Campos, Gema R. Neira, Daniel Martín Serrano, Curro Novallas, José Antonio Valverde
Ramón Campos Gema R. Neira	Jaguar (2021)	Ramón Campos, Gema R. Neira, David Orea, Salvador S. Molina, Moisés Gómez Ramos
Ramón Campos Teresa Fernández-Valdés Gema R. Neira	Un asunto privado (2022)	Ramón Campos, Teresa Fernández-Valdés, Gema R. Neira, Carlos Ruano, Mikel Alvariño, Paula Fabra, Diego Sotelo
Álex Pina	La Casa de Papel (2017-2021)	Álex Pina, Esther Martínez Lobato, Javier Gómez Santander, David Barrocal, Pablo Roa, Esther Morales, Luis Moya, Fernando Sancristóval, Almudena Ramírez Pantanella, Alberto Úcar, Ana Boyero, Emilio Díez, Juan Salvador López
	Sky Rojo (2021-)	Álex Pina, Esther Martínez Lobato, David Barrocal, Javier Gómez Santander, Mercedes Rodrigo, David Oliva, Juan Salvador López, Marina Velázquez
Verónica Fernández	Hache (2019-2021)	Verónica Fernández, Carlos López, Santos Mercero, Almudena Ocaña, Ángeles González-Sinde

	Intimidad (2022-)	Laura Sarmiento, Verónica Fernández, José Luis Martín
Carlos Montero	Élite (2018-)	Carlos Montero, Darío Madrona, Jaime Vaca, Breixo Corral, Abril Zamora, Carlos C. Tomé, Almudena Ocaña, Andrés Seara, Esther Morales, David Lorenzo, Jessica Pires
	El desorden que dejas (2020)	Carlos Montero, Javier Holgado, Andrés Seara. Novela: Carlos Montero
	Feria: la luz más oscura (2022)	Agustín Martínez, Carlos Montero, Mikel Santiago

Fuente: elaboración propia

Identificamos a tres mujeres creadoras destacadas. Dos de ellas responden a la figura de *showrunner*, y pertenecen a la misma productora (Teresa Fernández-Valdés y Gema R. Neira). Verónica Fernández no es productora de sus series para plataformas, aunque en su trayectoria profesional sí acumula dos créditos en producción. En sus equipos de guionistas, no siempre encontramos otras mujeres. En el caso de Fernández-Valdés y Neira, son ellas las únicas mujeres que forman parte del equipo de guion, con excepción de *Las chicas del cable*, cuya producción necesitó un grupo de 12 guionistas y 7 de ellas fueron mujeres. Verónica Fernández sí comparte créditos con más mujeres guionistas, aunque no repite equipo entre sus dos series (tabla 3).

Las seis series creadas por estas mujeres tienen protagonismo marcadamente femenino. *Las chicas del cable* cuenta la historia de un grupo de mujeres jóvenes que trabajan en la novedosa compañía Telefónica de una España que empieza a modernizarse a finales de la década de 1920. Las tramas giran en torno a los romances y conflictos que afectan en el terreno profesional y personal a las protagonistas, e introduce elementos de diversidad de género y sexual, que no la eximen de críticas por su ambigüedad en el tratamiento del feminismo (López Rodríguez y Raya Bravo, 2019). Con el mismo corte histórico, Bambú y su equipo, presentaron *Alta mar*, una serie de misterio y romance protagonizada por dos hermanas que se embarcan en un transatlántico para viajar a Estados Unidos en busca de una vida mejor en la década de 1940. De la misma época es la ambientación de *Un asunto privado*, que repite la fórmula

de misterio con una protagonista joven de clase alta que persigue atrapar a un asesino ayudada de su mayordomo. La serie muestra los conflictos generados por las imposiciones y prejuicios vinculados al género. Por último, *Jaguar* cuenta la historia de una joven española que, tras sobrevivir a un campo de concentración nazi, en la década de 1960, se convierte en espía. Las productoras de Bambú se especializan en narraciones ambientadas en épocas de la historia reciente de España, donde sus mujeres protagonistas desafían los roles de género de la sociedad.

Verónica Fernández firma como creadora en solitario dos series de temática muy diversa. *Hache* cuenta la historia de una prostituta en la década de 1960 que, tras pasar un tiempo con un narcotraficante de heroína, aprende lo necesario para convertirse en la jefa de la banda. *Intimidación* muestra el caso de una mujer política con un futuro prometedor, cuya vida profesional y personal se ve amenazada tras la filtración de un vídeo de índole sexual. En paralelo, la historia muestra a una profesora de instituto que investiga por qué su hermana se suicidó tras ser víctima de una filtración de índole sexual en la fábrica donde trabajaba.

4.2. GUIONISTA DE FICCIÓN SERIADA Y LARGOMETRAJES

El colectivo de guionistas con producción en las plataformas analizadas está compuesto por 333 puestos de trabajo. El 29,4 % son mujeres (n=98) y el 70,6 % hombres (n=235). La plataforma con *writing rooms* más feminizadas es HBO 33,3 % (n=7). Le sigue Amazon con un 31,25 % (n=35) de mujeres guionistas y Netflix, que con apenas un 15,8 % (n=27).

La escritura de guion es un trabajo colectivo, pues tan solo el 3,6 % de los guionistas trabaja en solitario. Las mujeres escriben principalmente en equipos de formación mixta (96,9 %, n=95). De hecho, no existe en el *streaming* analizado ninguna *writer's room* conformada exclusivamente por mujeres. Contrariamente, los hombres sí que trabajan en grupos de guion enteramente masculinos, y lo hacen en una proporción elevada (30,6 %), aunque la modalidad más común para ellos es también la mixta (65,5 %, n=154) (tabla 4).

TABLA 4. Distribución de guionistas por fórmula de trabajo y sexo.

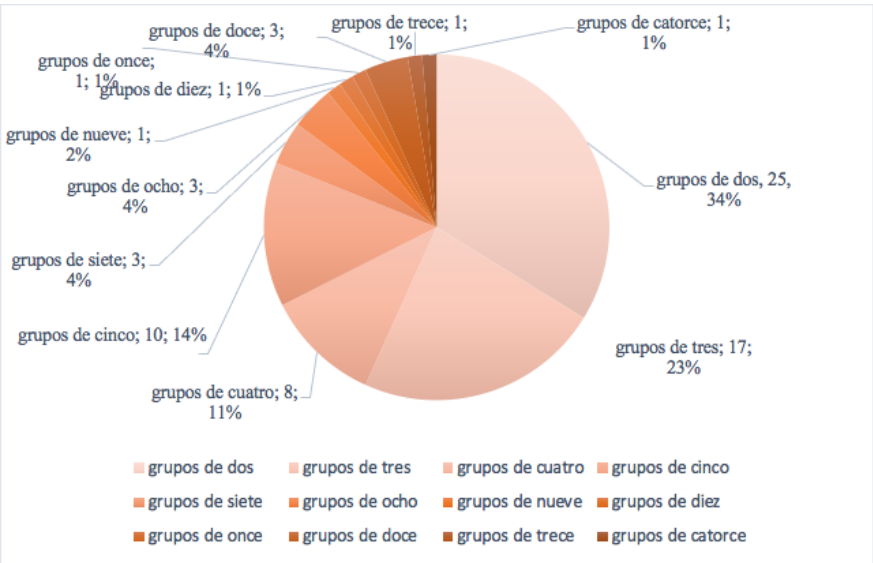
DATOS ACUMULADOS	MUJERES (n=98)	HOMBRES (n=235)	TOTAL GUIONISTAS (n=333)	GRUPOS (n=74)
En grupos mixtos	95 (96,9%)	154 (65,5%)	249 (74,8%)	45 (60,8%)
En grupo único sexo	0 (0%)	72 (30,6%)	72 (21,6%)	29 (39,2%)
En solitario	3 (3,1%)	9 (3,8%)	12 (3,6%)	0

Fuente: elaboración propia

Se identifica un conjunto de 74 grupos de trabajo, con una media de 4,3 personas en cada uno. Aunque hay equipos muy numerosos como le de *La casa de papel* (n=14), lo más habitual es la colaboración de 2 y 3 guionistas (gráfico 1). A medida que aumenta el tamaño del grupo, es más difícil encontrarlos en las producciones analizadas (gráfico 1).

Las mujeres suelen entrar en equipos de guion de más de 4 integrantes. En formaciones inferiores, su presencia está entre el 16 y el 25 por ciento (gráfico 2). Esto reduce sus oportunidades de trabajo pues estas son precisamente las formaciones más habituales (gráfico 1).

GRÁFICO 1. Mapa de equipos de guionistas y su composición (en valor y porcentaje)

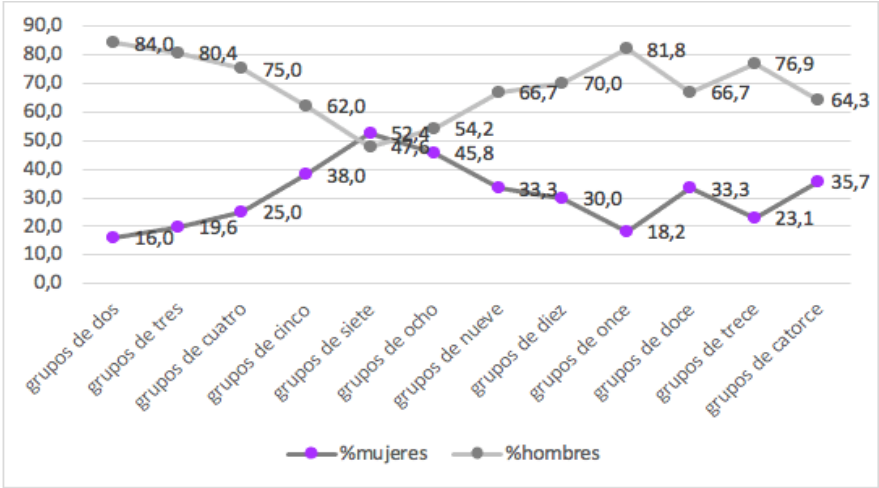


Fuente: elaboración propia

En la ficción seriada del *streaming*, las mujeres suelen entrar en los equipos de guion cuando estos superan los 4 integrantes. En formaciones inferiores, su presencia está entre el 16 y el 25 por ciento (gráfico 2). Esto se traduce en menores oportunidades de trabajo, pues estas son las formaciones más habituales (gráfico 1).

Los equipos de siete y ocho integrantes (gráfico 2) son los más equilibrados en género. Pero como son formaciones poco habituales, ofrecen también pocas oportunidades a las guionistas. En el gráfico 3, se observa cómo estos grupos concentran tan solo el 11,6 % cada uno, lo que equivale a la suma de 22 mujeres. Por el contrario, se cuentan 23 hombres entre estas formaciones, lo que en términos relativos supone tan solo el 10,2 %. Esto sucede porque los guionistas varones se concentran principalmente en formaciones de dos y tres personas, que son, como se ha señalado, las más habituales.

GRÁFICO 2. Composición de equipos de guionistas por número de integrantes y sexo (en porcentaje)⁴³

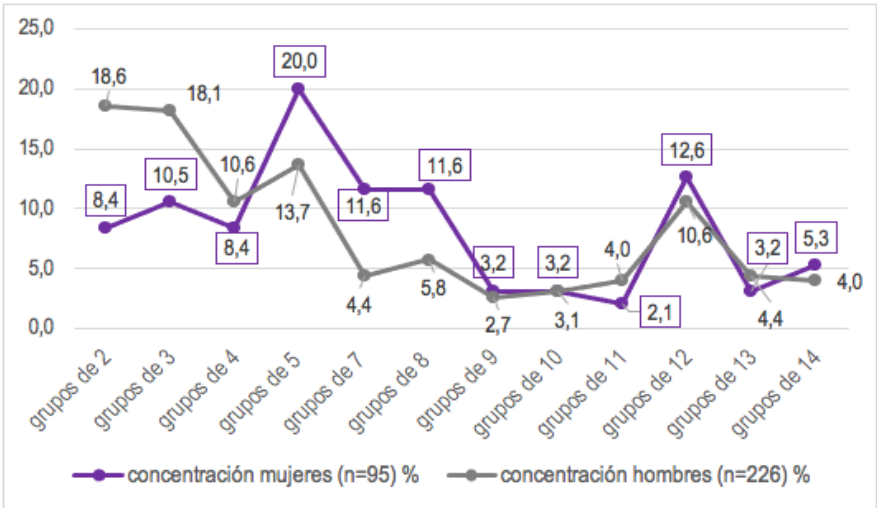


Fuente: elaboración propia

⁴³ No se ha identificado ningún grupo de 6 personas

En términos generales, las mujeres escriben con hombres en formaciones mayoritariamente masculinas (gráfico 2). La distribución de hombres y mujeres por tipo de formación grupal es muy distinta.

GRÁFICO 3. Guionistas distribuidos por tamaño de equipos y por sexo.



Fuente: elaboración propia

Ellos se concentran en grupos reducidos, donde abundan los equipos enteramente masculinos. Las mujeres, sin embargo, trabajan principalmente en equipos mixtos, con tamaños de cinco a ocho guionistas (gráfico 3).

Al igual que ocurre con los creadores, los guionistas también firman varios trabajos. Si eliminamos las duplicidades, el número de guionistas se reduce de 333 a 260, 81 mujeres (31,2 %) y 179 hombres (68,8 %), frente a 98 (29,4 %) y 235 (70,6 %). Ocho de estos guionistas firman tres y cuatro producciones. Son tres mujeres: Almudena Ocaña (4), Gema R. Neira (4) y Marta González de Vega (4); y cinco hombres: Carlos Montero (3), Eric Navarro (3), Patxi Amezcua (4), Ramón Campos (4) y Santiago Segura (3). Este último es también director de los largometrajes que escribe, así como Montero, quien firma además como creador. Por su parte, Neira y Campos suman con el guion la tercera

firma de autoría en créditos, junto con la producción ejecutiva y creación de las series que producen (tabla 5).

TABLA 5 *Guionistas con más obras escritas*

Nombre	Sexo	Trabajos escritos	Otros roles
Almudena Ocaña	mujer	4	
Carlos Montero	hombre	3	Director, creador
Eric Navarro	hombre	3	
Gema R. Neira	mujer	4	Productora ejecutiva, creadora
Marta González de Vega	mujer	4	
Patxi Amezcua	hombre	4	
Ramón Campos	hombre	4	Productor ejecutivo, creador
Santiago Segura	hombre	3	Director

Fuente: elaboración propia

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este estudio muestra que, siete años después de que Netflix inaugurará la producción *streaming* de series de ficción en España, nada ha cambiado para las creadoras y guionistas españolas en el audiovisual, mas allá del desarrollo de la producción asociado y, por tanto, del incremento cuantitativo de las oportunidades de empleo. De hecho, las plataformas no solo no han reducido el desequilibrio de empleabilidad entre sexos en el ámbito creativo, sino que en sus producciones este se ha agudizado.

Las mujeres representan solo el 29,4 % de las firmas de creación y de guion de las obras españolas producidas por las plataformas. Estas cifras sitúan al *streaming* de producción española, por ejemplo, por debajo de los estándares medios de inclusión de mujeres guionistas en Europa, fijados en el 35 % (Fontaine, 2022b). Lo mismo ocurre con la creación, más reducida que la que registró Netflix en el global de su producción mundial (38 % en 2021) (Bajaria, 2023).

El apadrinamiento masculino que las mujeres han precisado históricamente para liderar o escribir proyectos audiovisuales no se ha corregido en el nuevo modelo.

Las *writing rooms* del *streaming* español son masculinas. Observamos cómo la mayoría de los hombres participan en el desarrollo de guiones en equipos con otros hombres, sin necesidad de asociarse con ninguna mujer. Sin embargo, ellas necesitan agruparse con hombres para tener la oportunidad de desarrollar sus historias en las plataformas, lo que replica el modelo europeo, donde las mujeres suelen coescribir más que los hombres, trabajan en equipos de mayoría masculina y tienen poco espacio para el trabajo en solitario (Fontaine, 2022a).

Esta necesidad crece en el contexto de las plataformas. Aquí, el 60 % de las mujeres se concentran en grupos mixtos, lo que duplica la cifra registrada por el sindicato ALMA (Cascajosa, 2020) en su estudio sobre series semanales. En este mismo estudio, se registraba que el 36,2 % de los guionistas eran mujeres, por lo que el dato recogido en esta investigación implica un retroceso, pues se sitúa en el 29,4 % (n=98). También está por debajo del 30 % de los largometrajes estadounidenses (Lauzen, 2023) y del 31 % de los españoles (Cuenca, 2021), aunque por encima del 28 % de la media europea (Fontaine, 2022b).

En relación con las atribuciones de créditos de guion, cabe tener en consideración la denuncia que el sindicato de guionista ALMA vierte sobre la falta de formato en la acreditación de la actividad guionista, que queda bajo el criterio de la productora. Esto se traduce en presiones sobre la mayoría de guionistas (54,5%) para que otras figuras firmen los créditos de autoría o coautoría, especialmente la producción ejecutiva (Cascajosa, 2020, p.5). Sin ser este un parámetro analizable con nuestra metodología, los resultados sí muestran la presencia de productores ejecutivos que firman, no solo como creadores, sino también como guionistas de las series que producen. Esto puede responder también a la tendencia desde hace un tiempo se viene instaurando en la ficción televisiva española, donde la figura de producción ejecutiva se ha ido involucrando en aspectos creativos de la producción (Higueras, Gómez y Alberich, 2021). Las plataformas contribuyen también en España a conformar ese grupo de *showrunners* que ejercen como responsables creativos de las

series. En este grupo es plausible encontrar mujeres, pero todavía no se ha dado que una o varias mujeres lideren en solitario un proyecto de serie audiovisual para *streaming*.

Si bien el proceso de industrialización de los años 90 favoreció la incorporación de mujeres al negocio audiovisual y promovió un salto cualitativo en sus oportunidades creativas y de liderazgo frente a etapas anteriores, está por ver que *streaming* contribuya a dar un paso más hacia la igualdad de la mujer creadora.

7. REFERENCIAS

- Bajaria, B. (2023). Making Progress. Our Latest Film& Series Diversity Study And Netflix Fund For Creative Equity Updates. USC Annenberg. <https://about.netflix.com/en/news/making-progress-our-latest-film-and-series-diversity-study-and-netflix-fund>.
- Barlovento Comunicación (28 de diciembre de 2022). 3ª Ola 2022. Barómetro TV-OTT. TV de pago y OTT'S. www.barloventocomunicacion.es
- Bernárdez-Rodal, A. y Padilla-Castillo, G. (2018). Mujeres cineastas y mujeres representadas en el cine comercial español (2001-2016). *Revista Latina de Comunicación Social*, (73), 1247–1266. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2018-1305>
- Bielby, D. (2009). Desigualdad de género en las industrias culturales: mujeres y hombres escritores en cine y televisión. *Sociologie du travail*, 51 (2), 237-252.
- Blay, Z. (19 de junio 2015). How Feminist TV Became the New Normal. *Huffington Post*. https://www.huffpost.com/entry/how-feminist-tv-became-the-new-normal_n_7567898
- Camí-Vela, M. Directoras de cine en Cataluña. Un recorrido histórico. *Zeitschrift für Katalanistik: Revista für KatalanistiK:Revista d'Estudis Catalans*.
- Cascajosa, C. (2010). Mujeres creadoras de ficción televisiva en España'. En Sangro Colón, Pedro y Plaza Sánchez, Juan F. (Coords.) *La representación de las mujeres en el cine y la televisión contemporáneos* (pp. 177-198). Editorial Laertes.
- Cascajosa, C. (2016). El ascenso de los 'showrunners': creación y prestigio crítico en la televisión contemporánea. *Index Comunicación*, 6(2). 23-40.

- Cascajosa C. y Martínez, N (2016). Cascajosa Virino, C., & Martínez Pérez, N. (2016). Del cine a la televisión: hacia una genealogía de las mujeres guionistas en España. *FEMERIS: Revista Multidisciplinar De Estudios De Género*, 1(1/2), 25-34.
- Cascajosa, C. (2018). The emergence of the showrunner in global contemporary TV fictionThe case of Pau Freixas in Catalonia. *The Catalan Journal of Communication and Cultural Studies*. 10(1).125-132.
- Cascajosa, C. (2020). La creación de ficción televisiva en España. Estudio profesional desde la perspectiva de guion y análisis marco para la acreditación y reparto de derechos de autor. ALMA Sindicato de guionistas. <https://www.sindicatoalma.es/wp-content/uploads/2020/11/sindicato-alma-resumen-estudio-la-creacion-de-ficcion-televisiva-en-espana.pdf>
- Carrión, Á. (2019). La Quality TV y la edad de oro de las ficciones seriadas. *Zer*, 24(46), 111-128. <https://doi.org/10.1387/zer.20386>
- Carrillo Bernal, 2018. Paradigma Netflix, el entretenimiento del algoritmo. OUC.
- Cuenca, Sara. (2021), Informe Cima 2020. La representatividad de las mujeres en el sector cinematográfico del largometraje español. https://cimamujerescineastas.es/wp-content/uploads/2023/01/20_INFORME_ANUAL_CIMA.pdf
- Cuenca, S. (2022). Informe Cima 2021. La representatividad de las mujeres en el sector cinematográfico del largometraje español. <https://cimamujerescineastas.es/las-mujeres-representaron-en-2021-el-32-de-los-profesionales-del-cine/>
- Film Manifestos and Global Cinema Cultures: A Critical Anthology, edited by Scott MacKenzie, Berkeley: University of California Press, 2014, pp. 325-330. <https://doi.org/10.1525/9780520957411-094>
- Fontaine, Gilles (march 2022a). Female audiovisual professionals in European Tv fiction production. European Audiovisual Observatory (Council of Europe). <https://rm.coe.int/female-audiovisual-professionals-in-european-tv-fiction-production-202/1680a626dc>
- Fontaine, G. (2022b). Investment in original European content. A 2011-2021 Analysis. European Audiovisual Observatory. Council of Europe. <https://rm.coe.int/investments-in-european-original-content-2011-2021-analysis-september-/1680a75db4>
- Francke, L. (1994). Script Girls. Women Screenwriters in Hollywood. British Film Inst.
- Guerrero, E. (2010) El entretenimiento en la televisión española. Historia, industria y mercado. CIEC-Deusto.

- García-Castro, M. (2002). *La ficción televisiva popular. Una evolución de las series de televisión en España*. Gedisa.
- Guy-Blaché, A. (1994). *Woman's place in photoplay production (USA, 1914)* En Slide, A. (2022) *The Silent Feminists. American's First Women Directors*. Rowman & Littlefield.
- Higueras-Ruiz, M. (2019). *La figura del showrunner de series de ficción contemporáneas en las redes sociales*.
- Higueras Ruiz, M.J.; Gómez Pérez, F. J. y Alberich Pascual, J. (2021). Productor ejecutivo-creativo de series de ficción en la industria televisiva española. *Cuadernos.info*, 50, 227–248. <http://dx.doi.org/10.7764/cdi.50.27649>
- Huges, S. (5 de marzo 2018). *This time It's Personal: the New Wave of British Female TV Writers*. The Guardian. <https://www.theguardian.com/tv-and-radio/2018/nov/03/women-tv-writers-new-wave-personal-experience>
- Jenner, M. (2018). *Netflix and the reinvention of television*. Cham, Switzerland. Palgrave Mcmillan.
- Jenner, M. (2017) Binge-watching: video-on-demand, quality TV and mainstreaming fandom. *International Journal of Cultural Studies*, 20(3), pp. 304–320. <https://doi.org/10.1177/1367877915606485>
- Kaplan, A. (1998). *Las mujeres y el cine. A ambos lados de la cámara*. Ediciones Cátedra.
- Khun, A. (1991) *Cine de mujeres: feminismo y cine*. Cátedra.
- Lauzen, Martha M. (2023). *It's a Man's (Celluloid) World: Portrayals of Female Characters in the Top Grossing U.S. Films of 2022*. Center for the Study of Women in Television & film. <https://womenintvfilm.sdsu.edu/wpcontent/uploads/2023/03/2022-its-a-mans-celluloid-world-report-rev.pdf>
- López Rodríguez, F. J. y Raya Bravo, I. (2019). Teresa Fernández-Valdés and female-produced TV series in Spain. *Cable Girls/Las chicas del cable as case study*. *Feminist Studies*, 19(7), 962-976. <https://doi.org/10.1080/14680777.2019.1667062>
- Lotz, A. (2018). *We Now Disrupt This Broadcast: How Cable Transformed Television and the Internet Revolutionized It All*. CAbbridge: MIT Press.
- Mittell, J. (2015). *Complex TV: the poetics of contemporary television storytelling*. New York: NYU Press.
- Pedro, J. (2022). Descubriendo Netflix: identidad de marca y representaciones de la diversidad. *Revista de Comunicación*, 21(2), 179-196. Epub 20 de septiembre de 2022. <https://dx.doi.org/10.26441/rc21.2-2022-a9>

- Perkins, C. y Schreiber, M. (2019). Independent women: from film to television. *Feminist Media Studies*, 19(7), 919–927.
- Press, J. (2018). Dueñas del Show, las mujeres que están revolucionando las series de televisión. Alpha Decay.
- Riambau, E. y Torreiro, C. (1998). Guionistas en el cine español. Quimeras, picarescas y pluriempleo. Filmoteca Española.
- Smith, S., Pieper, K K., Choueiti, M., Yao, K., Case, A., Hernández, C. y Moore, Z. (2021) Inclusion in Netflix Original U.S.Scripted Series & Films. USC Annenberg.
- Smith, S. (1975) Women Who Make Movies. Hopkinson and Blake.
- Saló, G. (2016) Del productor ejecutivo a la figura de showrunner. En Ramos, M. (ed). Competencias y perfiles profesionales en el ámbito de la comunicación. Dickinson. Madrid. 285-296
- Torres-Martín, José Luis, Castro-Martínez, Andrea, Díaz-Morilla, Pablo y Pérez Ordóñez, Cristina (2022). Mujeres directivas y creadoras en el audiovisual. Análisis de las series de ficción españolas presentes en los catálogos de Amazon Prime Video, Movistar + y Netflix (2019-2021). *Perspectivas de la Comunicación*, 15(2), 217–248.
<http://dx.doi.org/10.56754/0718-4867.1502.217>
- Torres-Martín, José y Castro-Martínez, Andrea & Díaz Morilla, Pablo. (2021). Mujeres guionistas y estereotipos de género en el audiovisual español actual. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*. 163.
<http://dx.doi.org/10.18002/cg.v0i16.6972>.
- Ward K. (2008). Women Filmmakers in Early Hollywood. Johns Hopkins University Press. <https://dx.doi.org/10.1353/book.3486>
- Zecchi B. (2014) Desenfocadas: Cineastas españolas y discursos de género. Icaria Editorial.

SECCIÓN II

UNA EDUCACIÓN COMPROMETIDA. EDUCAR CONTRA LA MANIPULACIÓN

LOS PROTOTIPOS DE COMPORTAMIENTO HERÓICO, DE SUPERVIVENCIA Y COMPETITIVIDAD SE GENERAN EN LOS JÓVENES CONCURSANTES DE *LA VOZ KIDS* ESPAÑA

PASTOR LAGUNA, PURIFICACIÓN
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

Desde que en octubre de 1956 irrumpiera la televisión en muchos hogares españoles, este medio de comunicación ha sido y sigue siendo una herramienta muy poderosa de entretenimiento y de educación para todos los espectadores. Es un medio de comunicación de masas que influye férreamente en la formación y percepción que los niños y jóvenes tienen sobre su entorno social. Por ello, hay que dejar muy claro el límite entre la ficción y la no ficción. Este límite queda distorsionado en un formato televisivo que irrumpió en España a principios del nuevo milenio, el *reality show* destinado a telespectadores adultos. Dado el éxito de audiencia y como fenómeno social, este formato no tardó en llegar a una programación infantil saturada de ficción para convertirse en un formato cuyo discurso es de no ficción, el *talent show*. Es una nueva fórmula de entretenimiento para los infantes que ven en sus protagonistas héroes que alcanzan sus sueños. Es un entretenimiento protagonizado por niños y conecta con unos espectadores infantiles y adultos. Es un formato televisivo que busca llegar a todos los miembros de la familia utilizando a los niños como reclamo para el entretenimiento de un público general. El *reality show* supone una combinación de convivencia, supervivencia y superación, características propias del *docugame* llevando a los pequeños participantes a asumir responsabilidades tal y como lo harían los adultos. Este acelerar el ritmo natural del crecimiento del niño es lo que lleva a plantear si este formato es adecuado para que sea destinado a un

público infantil, aunque suponga alcanzar con creces los objetivos de mantener audiencia.

Este capítulo pretende conocer la estructura narrativa de uno de los *realities shows* más populares de nuestra televisión, *La Voz Kids* con el fin de conocer el perfil de los niños que participan y establecer un paralelismo entre las etapas que tienen que superar y el “viaje” que realizan los ganadores para convertirse en pequeños grandes héroes o heroínas. La desvinculación que sufren los pequeños participantes de su zona de confort y la vivencia que llevan a cabo en los estudios televisivos donde tienen que hacer pruebas de alta tensión para conseguir su objetivo describe a la perfección el esquema narrativo del viaje del héroe que C. Vogler plasma en su obra *El viaje del Escritor*.

Por ello, es importante el tema que presenta este capítulo para la comunicación social, ya que el *reality show junior* puede provocar un prototipo de comportamiento heroico, de superación y competitividad en unos telespectadores muy jóvenes.

2. OBJETIVOS

Entre los objetivos que se presentan en este capítulo se puede distinguir uno de carácter principal y tres secundarios:

2.1. OBJETIVO PRINCIPAL

- Conocer si el esquema narrativo de uno de los *realities shows junior* españoles más populares, *La Voz Kids*, cumple con el esquema del viaje del héroe diseñado por C. Vogler.

2.2. OBJETIVOS SECUNDARIOS

- Averiguar si existe un patrón común de personalidad en todos los jóvenes participantes de este *talent show*.
- Descubrir cuál es el ingrediente indispensable para que un niño o niña consiga la victoria convirtiéndose en héroe o heroína del momento.

- Investigar si se puede considerar a un *reality show* junior un programa de no ficción, aunque sea un formato que implique el falso directo por la edad de sus concursantes.

3. METODOLOGÍA

Con el fin de responder a los citados objetivos, la metodología que se aplica es de tipo descriptivo. Para ello se ha llevado a cabo el visionado de una selección de programas para conocer la estructura narrativa del *reality* mencionado, así como analizar si la imagen que se ofrece de los participantes cumple con una serie de estereotipos reconocidos socialmente para que el espectador infantil pueda reconocerse con mayor facilidad en los participantes. Para determinar si esta estructura narrativa cumple con el esquema indicado por C. Vogler ha sido necesaria la lectura de su obra *El viaje del escritor* (2002) para conocer las etapas que todo héroe se puede encontrar en su camino hasta conseguir su triunfo. A lo largo de este periplo, el protagonista se encuentra en su travesía con una serie de arquetipos o figuras que le ayudan a seguir avanzando en su viaje o por el contrario le dificultan en la consecución de su objetivo.

Para abordar el primer objetivo de esta investigación (conocer la estructura narrativa del formato televisivo *La Voz Kids* para ver su concordancia con la estructura descrita por Vogler en el viaje del héroe) ha sido necesario establecer un corpus integrado por un número relevante de programas de *La Voz Kids* emitida en la televisión de España. Dicho corpus queda integrado por la 5ª temporada completa, por ser la que está compuesta por mayor número de programas, y, por tanto, la que ha supuesto mayor tiempo de emisión semanal continuada. Además, se han visionado todos los programas correspondientes a la fase final y gran final de las 7 temporadas que se han emitido hasta la fecha. Estos visionados han permitido analizar a 107 participantes.

Paralelamente al visionado de estos programas se han ido tomando notas en una ficha de toma de datos diseñada para recoger toda la información relevante de los participantes, atendiendo tanto a sus características físicas, conductuales, a su nivel socioeconómico y a su estructura familiar. Con la recopilación de estos datos personales se pretende responder a

dos de los objetivos: por un lado, averiguar si existe un patrón común de personalidad entre todos los ganadores de *La Voz Kids* en España y, por otro lado, se pretende encontrar el ingrediente indispensable para adquirir el reconocimiento nacional de ser la mejor *Voz Kids* de nuestro país.

Los datos se analizarán estadísticamente en base a la duración del concursante en el programa y las características de los finalistas frente al resto de participantes a lo largo de todas las 7 temporadas de *La Voz Kids* emitidas en España desde la primera emisión de su primer programa el 6 de febrero de 2014 hasta la emisión del último programa de la séptima temporada el 22 de julio de 2022.

Se tendrán en cuenta los posibles sesgos en los criterios de selección en función de datos objetivos analizados en los programas y el número de participantes con esas características para determinar su peso y relevancia estadística.

3.1. TOMA DE DATOS

La toma de datos se realiza analizando al participante según los cinco apartados que se indican a continuación:

TABLA 1. *Toma de datos*

TABLA DE TOMA DE DATOS
1.Datos genéricos
2.Concursante como persona: • Dimensión física • Dimensión psicológica • Dimensión social
3. Concursante como personaje: • Personaje como persona • Personaje como rol • Personaje como actante
4.Estereotipos
5.Análisis del concursante en el concurso

Fuente: Elaboración propia

A continuación, se indicará detalladamente lo que significa cada ítem de la tabla de toma de datos:

3.1.1. DATOS GENÉRICOS

TABLA 2. Datos genéricos

Ítems	Descripción
1.Año	Año natural de emisión del programa
2.Título del reality show junior	La Voz Kids
3.Número de temporada y programa	Temporada a la que pertenece el programa en el que participa el concursante
4.Nombre del concursante	Nombre y apellidos
5.Sexo/género	Femenino o masculino
6.Nacionalidad	A. Nacional: nacido en España
	B. Doble: tiene nacionalidad española y además otra nacionalidad
	C. Extranjero: no tiene nacionalidad española
7.Provincia	A. Capital
	B. Pueblo
8.Duración en el programa	Determinado por las fases superadas

Fuente: Elaboración propia

3.1.2. CONCURSANTE COMO PERSONA

TABLA 3. Dimensión física del concursante

Ítems	Descripción
1.Edad	Años que tiene el concursante en el momento de su participación en el reality show
2.Rasgos físicos	Color de ojos: se distingue entre claros u oscuros
	Color de pelo: se distingue entre rubio, castaño, moreno, pelirrojo
3.Etnia	• Gitana • Árabe • América del sur • Europeo oriental • Europeo occidental • Escandinavo
4.Apariencia	• Acorde a su edad • Más infantil • Mayor a su edad • Dura-malote
5.Transformación (se hace distinción sobre si el participante sufre a lo largo de su participación en el reality show junior una transformación)	• Sí / No
6.Habilidades aparte de cantar (se parte de la base que todos los concursantes tienen habilidad para cantar)	• Saber tocar un instrumento • Bailar • Componer • Componer y saber tocar instrumento
7.Formación en música (se indica si el concursante manifiesta verbalmente que asiste o no a clases de formación musical)	• Sí / No
8.Familia artista si el concursante es familiar-hijo, nieto, sobrino-de un artista musical o no	• Sí / No
9.Experiencia en actuar delante de un público	• Sí / No
10.Muestra el amuleto (se tiene en cuenta si el participante durante su presentación lo indica y lo enseña)	• Sí / No

Fuente: Elaboración propia

TABLA 4. *Dimensión psicológica del concursante*

Ítems	Descripción
1.Personalidad/Temperamento (en función a cómo se muestra en su presentación)	• Seguro • Muy Seguro • Inseguro • Muy inseguro • Extremadamente tímido • Personalidad muy fuerte • Personalidad muy dulce
2.Comportamiento/Pensamiento (en función a cómo se muestra en su presentación)	• Optimista • Valiente • Trabajador • Creativo • Maduro • Muy nervioso
3.Objetivos/metás	Hace referencia a aquello que quieren conseguir.
4.Evolución (se tiene en cuenta si el concursante ha evolucionado a lo largo de su recorrido en el programa)	• Sí • No

Fuente: Elaboración propia

TABLA 5. *Dimensión social del concursante*

Ítems	Descripción
1.Posición social	• Baja • Media • Alta • Indeterminado
2.Nivel cultural	
3.Nivel económico	
4.Estructura familiar	• Monoparental • Tradicional • Adoptivo • Acompañado por un progenitor sin determinar previamente cuál es su estructura familia

Fuente: Elaboración propia

3.1.3. CONCURSANTE COMO PERSONAJE

Se atiende a la distinción que **Cassetti y DiChio** hacen en su obra *Cómo analizar un film* para determinar qué tipo de personajes son los concursantes:

TABLA 6. *Concursante como persona*

Personaje como Persona	
Plano (simple y unidimensional)	Redondo (complejo y variado)
Estático (estable y constante)	Dinámico (en constante evolución)
Lineal (uniforme y bien calibrado)	Contrastado (contradictorio)
Personaje como Rol (se refiere al tipo que encarna)	
Activo (opera en primera persona. Es fuente directa de la acción)	Pasivo (personaje objeto de las iniciativas de otros)
Influenciador (hace hacer a los demás)	Autónomo (hace directamente)
Modificador (es motor, cambia la situación)	Conservador (conservación del equilibrio o restauración del orden amenazado)
Protagonista (sostiene la orientación del relato)	Antagonista (orientación exactamente inversa)
Personaje como Actante (se refiere al elemento válido por el lugar que ocupa en la narración y la contribución que realiza para que este arranque)	
Sujeto (se mueve hacia el objeto para conquistarlo)	Objeto (representa aquello hacia lo que hay que moverse)
<u>Destinador</u> (punto de origen del objeto)	Destinatario (quien recibe el objeto)
Ayudante (ayuda al sujeto a superar pruebas para conseguir objeto)	Oponente (se dedica a impedir el éxito)

Fuente: Elaboración propia

En el caso del *reality show junior* se determina que el destinador puede ser: la familia, los formadores, los padres, los abuelos. El destinatario siempre va a ser el concursante.

Así como por ayudante siempre se van a considerar a los miembros del equipo del programa: los coaches, los asesores, los presentadores.

3.1.4. ESTEREOTIPOS

En este apartado se analizarán los estereotipos más representativos de los 107 concursantes que se han analizado. Se abordarán tres ámbitos: por un lado, la actitud que muestra el participante mientras habla o actúa, por otro lado, se atiende a los gestos de su cara y, finalmente, se atienden a aspectos físicos y conductuales:

1. Actitud que muestra el concursante mientras habla/actúa:
 - A. Nerviosa
 - B. Tranquila
 - C. Muy Optimista
 - D. Positiva
 - E. Segura
 - F. Insegura
 - G. Honesto
 - H. Humilde
2. Qué hace mientras habla/hace:
 - A. Sonríe
 - B. Gesticula mucho
 - C. Semblante tranquilo
 - D. Semblante serio
3. Aspectos físicos y conductuales, que serán mostrados en una tabla con la finalidad de hacerlo más inteligible. Todos los aspectos que se muestran a continuación tendrán una respuesta cerrada con una única palabra: sí o no. Salvo una excepción, en el adjetivo guapo, debido a que los cánones de la belleza son muy subjetivos y puede ser peyorativo si se da como respuesta un no al adjetivo de guapo, guapa. Es por ello por lo que se ha considerado dar una respuesta cerrada a este ítem (sí o indiferente). A continuación, se muestra la tabla con diecinueve elementos a valorar en cada participante:

TABLA 7. Estereotipos

ASPECTO FÍSICO		
1.Guapo/a		
2.Sobrepeso		
3.Deportista		
4.Discapacidad		
ASPECTO CONDUCTUAL		
5.Simpático/a	10.Tímido/a	15.Serio/a-Alegre
6.Travieso/a	11.Charlatán/na	16.Amable
7.Divertido/a	12.Impertinente	17.Repelente
8.Ingenuo/a	13.Educado/a	18.Cursi-presumido/a
9.Gracioso/a	14.Líder	19.Friki

Fuente: Elaboración propia

3.1.5. ANÁLISIS DEL CONCURSANTE EN EL CONCURSO

En este apartado se tendrá en cuenta la evolución del concursante en *La Voz Kids* en función a tres criterios: el coach, el reto superado y el número de programas que permanece en el concurso:

- A. Coach que se gira al oír un candidato y se lo lleva a su equipo. Cada temporada tiene diferentes coaches, excepto las temporadas 5 y 6 en la que todos coinciden.

TABLA 8. Temporadas y coaches

Año de emisión	Temporada	Coaches
2014	1	David Bisbal, Rosario Flores y Malú
2015	2	David Bisbal, Rosario Flores y Manuel Carrasco
2017	3	David Bisbal, Rosario Flores y Antonio Orozco
2018	4	Rosario Flores, Antonio Orozco y Melendi
2019	5	David Bisbal, Melendi, Rosario Flores, Vanesa Martín
2021	6	David Bisbal, Melendi, Rosario Flores, Vanesa Martín
2022	7	David Bisbal, Pablo López, Aitana y Sebastián Yatra

Fuente: Elaboración propia

Retos superados por el concursante:

La Voz Kids, como todo show televisivo, evoluciona con el paso de las temporadas. Estos cambios afectan a su estructura por el número de participantes y, por tanto, número de programas. Para poder analizar de una manera homogénea y comparable las diferentes temporadas del concurso se ha realizado una agrupación en fases del programa. Esta síntesis consiste en agrupar las fases según los retos superados.

Es por tanto que se ha tomado como base para la comparativa las fases superadas por los participantes, que sí son comunes en todas las temporadas. A cada participante se le asigna un valor en función de la fase superada:

TABLA 9. *Etapas y su equivalencia en retos*

Fase superada	Valor asignado	Comentario
Participar en la audición	0	No se evalúan los participantes que no superan la audición a ciegas.
Audición a ciegas	1	Supera la audición a ciegas inicial y son seleccionados por un coach y participan en la fase de batallas.
Batallas	2	Superan el reto de batallas.
Asalto	3	Superan la fase de asalto.
Semifinal	4	Superan la fase de semifinal.
Final	5	Supera la final, es el ganador de la edición.

Fuente: elaboración propia

Número de programas que ha permanecido en el concurso. Para ello, hay que tener presente que cada fase equivale a un programa para el concursante.

3.2. *LA VOZ KIDS*, SU DINÁMICA Y ESTRUCTURA

3.2.1. DINÁMICA

La Voz Kids es un *reality show junior* y concurso de talentos español basado en el formato The Voice Kids de los Países Bajos. Participan niños y niñas de 7 a 15 años, compitiendo por una beca de 10.000€ para estudios musicales y la posibilidad de grabar un single con Universal Music Cadena. El programa comenzó en 2014 en Tele5, y desde 2018, Antena 3 se encarga de su producción y emisión. Se realizan castings previos para seleccionar a los concursantes, y durante las audiciones, los entrenadores o coaches eligen a los miembros de sus equipos únicamente por la voz, sin verlos. Estos coaches, que son reconocidos a nivel nacional e incluso mundial, guían a sus equipos durante la competición, y el ganador es decidido por el público en la gala final a través de una votación ante notario.

3.2.2. ESTRUCTURA

En este formato de *talent show* infantil cada temporada se compone de ocho programas. Éstos transcurren en cuatro fases, quedando distribuidos de la siguiente manera:

TABLA 10. *Fases de la Voz Kids*

1ª FASE	2ª FASE	3ª FASE	4ª FASE
<i>Audiciones a ciegas</i> <i>Cada <u>couch</u> elige a los integrantes de su equipo teniendo en cuenta solo su voz</i>	<i>Las batallas</i> <i>Enfrentamiento entre los concursantes de un mismo equipo</i>	<i>Asaltos</i> <i>Los talentos de cada equipo se enfrentan a las puertas de la semifinal.</i>	<i>La gran final</i> <i>1º los cuatro concursantes de cada equipo se enfrentan para pasar a la final</i> <i>2º Solo dos talentos de cada equipo se enfrentan para ser el ganador en un gran concierto.</i>
Programa 1	Programa 5	Programa 7	Programa 8 (semifinal y final)
Programa 2			
Programa 3	Programa 6		
Programa 4			

Fuente: elaboración propia

A lo largo de las siete temporadas de La Voz Kids, la estructura de cuatro fases se mantiene, pero hay diferencias en duración, cantidad de programas por fase, número de participantes y coaches en cada edición. A pesar del cambio de cadena, los coaches han mantenido continuidad en el formato.

Una vez conocida la dinámica y estructura de La Voz Kids se pasará a analizar las etapas definidas en el viaje del héroe por C. Vogler para poder establecer un paralelismo entre las etapas del mencionado *reality* y las que lleva a cabo todo héroe en su periplo o travesía.

3.3. EL VIAJE DEL HÉROE

Al interpretar que los ganadores de cada edición de los *realitys show juniors* son considerados como “pequeños grandes héroes”, uno de los objetivos de este proyecto de investigación es identificar en este *talent show* la estructura definida por C. Vogler como El viaje del héroe. El autor sugiere que todas las historias comparten elementos estructurales

universales: "todas las historias están compuestas por unos pocos elementos estructurales que encontramos en los mitos universales, los cuentos de hadas, las películas y los sueños. Comúnmente se los conoce por el nombre del viaje del héroe" (2002, p. 31). Vogler basa su obra en estudios míticos de Joseph Campbell y en la psicología de Carl G. Jung.

Campbell proporcionó herramientas para construir historias entretenidas, verídicas y psicológicamente dramáticas en *El poder del mito* (1988), siendo su mayor aportación la recopilación y organización sistemática de estas ideas (Vogler, 2002, p. 42).

Vogler describe el viaje del héroe como un proceso en el cual el héroe enfrenta desafíos en un mundo extraño y experimenta cambios emocionales que atrapan al público (2002, p. 45). Basándose en el monomito de Campbell, Vogler adapta las tres etapas y 17 fases de Campbell en 3 actos y 12 fases en *El viaje del escritor*. Según Vogler, las fases pueden cambiar o suprimirse sin afectar el resultado, siendo lo más importante los valores que implica el viaje del héroe.

TABLA 11. *Actos en el Viaje del Héroe y objetivos*

Vogler	Objetivos
Primer acto: - Mundo ordinario - La llamada de la aventura - El rechazo de la llamada - El encuentro con el mentor - La travesía del primer umbral	El héroe sale de su mundo cotidiano
Segundo acto: - Las pruebas, los aliados, los enemigos - La aproximación a la caverna más profunda - La odisea (el calvario) - La recompensa	El héroe sobrevive y escapa de las hostilidades de este mundo nuevo
Tercer acto: - El camino de regreso - La resurrección - El retorno con el elixir	Regresa a su lugar de origen llevando consigo algo que puede compartir con el resto de la humanidad

Fuente: elaboración propia a partir del viaje del escritor de Vogler (2002, p. 26).

El autor defiende que esta estructura del viaje del héroe puede adaptarse a dramas, romances, aventuras, comics, comedias... Por ende, se puede presuponer que también se puede aplicar a los programas de entretenimiento y *reality shows*. En los *realities shows junior* lo que se persigue, el elixir viene representado de dos maneras: por la beca para continuar con los estudios y por el reconocimiento de ser el héroe (con la mejor voz de España) del saber y el conocimiento.

Para lograr que una historia conecte con su audiencia, además de conocer las etapas y fases que narrativamente el héroe o protagonista tiene que realizar en su viaje, es muy importante definir los distintos personajes que habitan en el transcurso de dicha historia: los arquetipos.

3.3.1. LOS ARQUETIPOS

Para entender y comprender la importancia de los arquetipos, hay que retomar al psicólogo Carl G. Jung, quien acuñó el concepto de *arquetipo* para referirse a los “modelos de la personalidad que se repiten desde tiempos antiguos (...) que suponen una herencia compartida para la especie humana en su totalidad” (Vogler, 2002, p. 60).

Vogler destaca la importancia de los arquetipos en el desarrollo de historias, afirmando que “los arquetipos forman parte del lenguaje universal empleado en la composición y la narración de historias” (2002, p. 61). Campbell añade un componente biológico a los arquetipos, relacionándolos con expresiones de órganos humanos. Vogler, inicialmente, veía a los personajes en un rol único, pero luego descubrió que desempeñan funciones temporales para enriquecer historias (2002, p. 61). Esta idea se basa en las obras de Propp, quien analiza patrones en cuentos populares rusos en su libro *Morfología del cuento*.

A continuación, se exponen los siete arquetipos que Vogler considera que son los más utilizados a la hora de narrar historias. Sus características más habituales son:

TABLA 12. *Arquetipos distinguidos por Vogler*

Arquetipo	Significado
1.Héroe	Personaje protagonista o central de una historia. Puede ser resuelto, reticente, sociable, solitario, catalizador, antihéroe.
2.Mentor	Figura que enseña, ayuda y protege al héroe
3.Guardian del umbral	Figura amenazante para el héroe en la consecución de su objetivo
4.Heraldo	Plantea desafíos al héroe
5.La figura cambiante	Introduce la duda el suspense en la historia
6.La sombra	Puede ser un personaje o una fuerza externos al héroe o también una parte del héroe profundamente reprimida.
7.El embaucador	Personajes dramáticos que son fundamentalmente payasos, bufones o cómicos.

Fuente: elaboración propia a partir del viaje del escritor de Vogler (2002, p. 66-95)

Una vez conocido el viaje del héroe y los arquetipos identificados por Vogler, la estructura de *La Voz Kids* y los datos que se extraerán de los participantes a través de los visionados de los programas en los que han intervenido, se procederá a establecer en el siguiente apartado de resultados los paralelismos entre las fases de dicho periplo con las fases que tienen que superar los concursantes de *La Voz Kids*, así como conocer cómo son las características físicas, conductuales de los participantes y ganadores del *reality show junior* que fue pionero en el panorama televisivo español.

4. RESULTADOS

Una vez conocida la estructura desarrollada en etapas del viaje del héroe descrita por Vogler y conociendo la estructura por fases que han de superar los concursantes de *La Voz kids* se puede afirmar que existe un paralelismo entre ambas estructuras, siendo los participantes ganadores de cada edición quien consiguen vivir los tres actos completos descritos por Vogler. A continuación, se muestra en una tabla la concordancia de etapas:

TABLA 13. *Equivalencias de etapas*

<u>Vogler</u>	<u>La Voz Kids</u>
Primer acto:	Audiciones a ciegas
• Mundo ordinario • La llamada de la aventura • El rechazo de la llamada • El encuentro con el mentor • La travesía del primer umbral	
Segundo acto:	Batallas y Asaltos
• Las pruebas, los aliados, los enemigos • La aproximación a la caverna más profunda • La odisea (el calvario) • La recompensa	
Tercer acto:	Final
• El camino de regreso • La resurrección • El retorno con el elixir	

Fuente: elaboración propia

La propia estructura del reality show junior está diseñada por las mismas etapas que componen el viaje del héroe. En el caso de todos los participantes nunca hay un rechazo a la llamada, que tendría lugar en el primer acto.

En cuanto a los arquetipos definidos por Cristopher Vogler, es destacable que en *La Voz Kids* se pueden diferenciar seis de los ocho arquetipos que pueden aparecer en todo periplo heroico según el autor. Tras analizar a los arquetipos en la travesía de los 7 ganadores, dos arquetipos son los que nunca están presentes: la figura cambiante y el embaucador. En el caso del arquetipo del guardián del umbral tan sólo aparece cuando a un concursante lo roba en la fase de batallas un coach de un equipo diferente al que pertenece.

A continuación, se muestra en la tabla la equivalencia entre arquetipos:

TABLA 14. Equivalencias entre arquetipos

<u>Vogler</u>	<u>La Voz Kids</u>
El héroe	El ganador
El mentor	Suele ser la madre
La figura cambiante	x
El embaucador	x
El heraldo	El/la coach
Los aliados	Sus padres, sus abuelos, el público quién finalmente lo/a elige ganador/a de La Voz Kids
Las sombras	Suelen ser los nervios
Guardianes del umbral	El coach que roba en batallas

Fuente: elaboración propia

De los siete ganadores de la Voz Kids en España, tan sólo una ganadora, Irene Gil (quinta temporada) tuvo en su periplo el arquetipo del guardián del umbral representado por la coach Vanesa Martín ya que le dio una segunda oportunidad para permanecer en el *reality show junior*.

En cuanto a los datos estadísticos que se han podido extraer, para determinar cómo son las características físicas y conductuales de los participantes de *La Voz Kids* hay que señalar dos aspectos:

1. No se considera un diferencia o sesgo reseñable si existe una desviación inferior al 10%. Se considera dentro de la tolerancia estadística.
2. No se consideran concluyente los datos en los que existen menos de 5% de los participantes. En el caso de *La Voz Kids* se estable en el 5,35 participante, redondeando, 6 participantes.

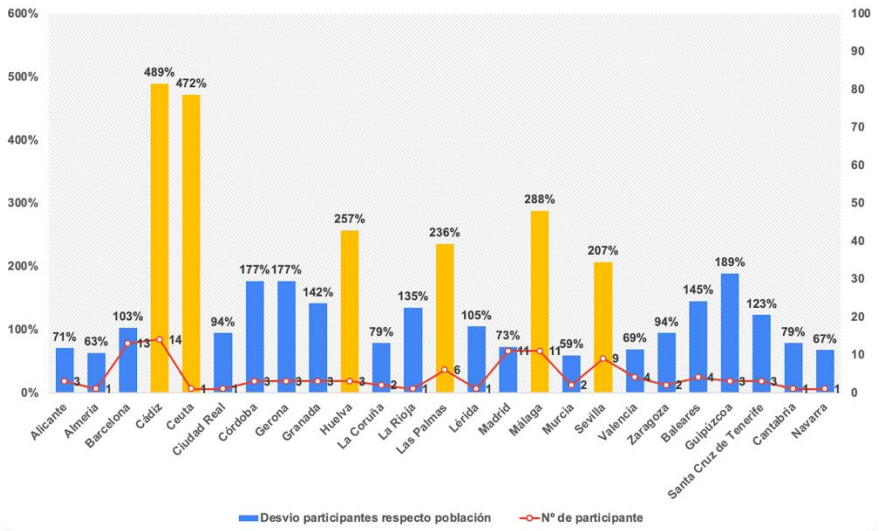
Atendiendo a la nacionalidad del participante y su duración en el programa se aprecia que los participantes con una única nacionalidad tienen mayor recorrido dentro del programa. En el caso de los españoles un 42,1% más que los españoles con doble nacionalidad.

En cuanto a género biológico, la participación de género femenino (72) es más alta que la de género masculino (35), sin embargo, los hombres tienen un 7,6% más de recorrido dentro del concurso que las mujeres.

De acuerdo con los criterios estadísticos marcados no se considera sesgo relevante.

Teniendo en cuenta la procedencia provincial de los participantes se compara la distribución de los participantes según el peso de la población de la provincia dentro del conjunto de la población española. Los datos de la población provincial se extraen según padrón municipal de habitantes del INE a 1 de enero de 2022.

GRÁFICO 1. *Peso de los participantes según su provincia y población*



Fuente: elaboración propia

Tomando los datos del Instituto Nacional de Estadística - <https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=31304>

Según la procedencia provincial de los participantes, las provincias más representadas en *La Voz Kids* son del sur de España (Cádiz, Málaga, Huelva, Sevilla) e Islas Canarias. Provincias con mayor participación proporcionalmente tienen PIB per cápita inferior a la media nacional. Participantes de pueblos (35) son menos que los de ciudades (72), pero avanzan un 31,1% más en el programa. La fuente de datos del PIB es de 2018, no se considera variación relevante con respecto a los años de los datos del programa (2014 a 2022).

Atendiendo a las habilidades musicales, un total de 87 concursantes no indican tener otras habilidades además de cantar, sin embargo, 20 participantes comunican que, además de cantar, tienen otras habilidades musicales como bailar, componer, tocar instrumento o componer y tocar

instrumento. Según datos analizados, los participantes con otras habilidades musicales además de cantar realizan un 26,9 % más de recorrido en el concurso.

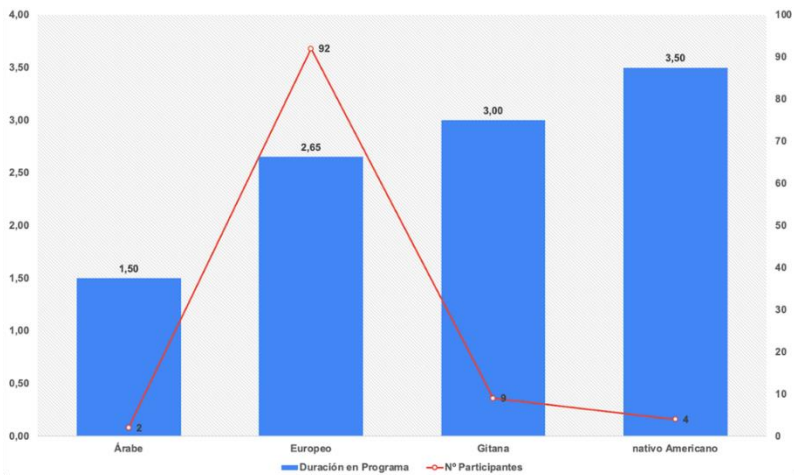
La mayoría de los participantes no tienen raíces familiares artísticas pero los concursantes que forman parte de una familia con raíces artísticas tienen un 12,3% más de recorrido en el concurso de *La Voz Kids*.

Del total de los concursantes sólo 12 enseñan o dicen llevar a Juanra Bonet (backstage) un amuleto, que puede ser una estampita, una medalla, un chaleco hecho por una abuela, una pulsera, un colgante, una guitarra. Sin embargo, los concursantes que no hacen referencia a un amuleto (95) tienen un recorrido de un 22,2% más en el programa.

Atendiendo a las fases superadas según la edad, si se agrupa trienalmente de 7 a 9 años, de 10 a 12 años y de 13 a 15 años; el grupo trienal mayor (13 a 15 años) frente al más pequeño (7 a 9 años) tienen un 25,7% más de recorrido.

Prestando atención a las fases superadas en función del origen étnico del participante, en la gráfica que a continuación se muestra, queda representada la participación por etnias y su duración en el programa. Se puede ver que:

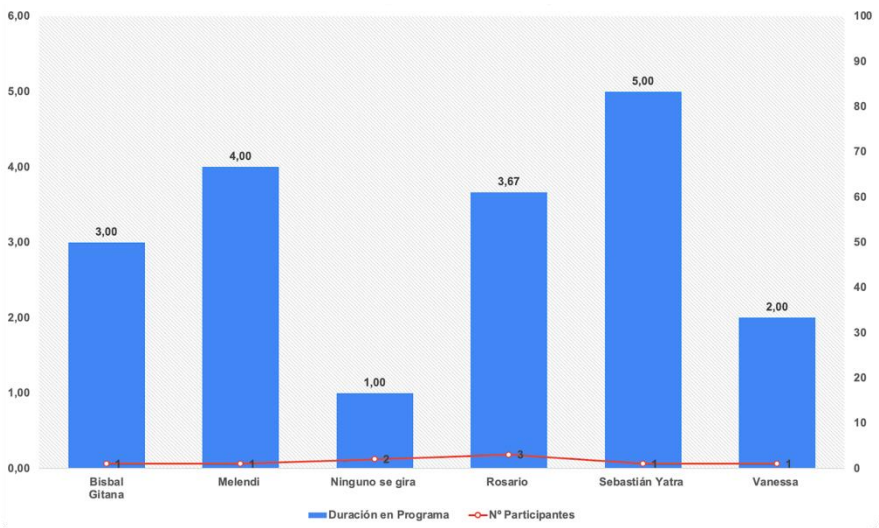
GRÁFICO 2. Duración en el programa según origen étnico



Fuente: elaboración propia

Los árabes avanzan menos en el programa en comparación con europeos, gitanos y nativos americanos. Nativos americanos superan más fases. La etnia gitana tiene un 13,2% más de recorrido que los europeos. Los participantes gitanos se distribuyen equitativamente entre equipos, excepto en el de Rosario Flores, donde hay más.

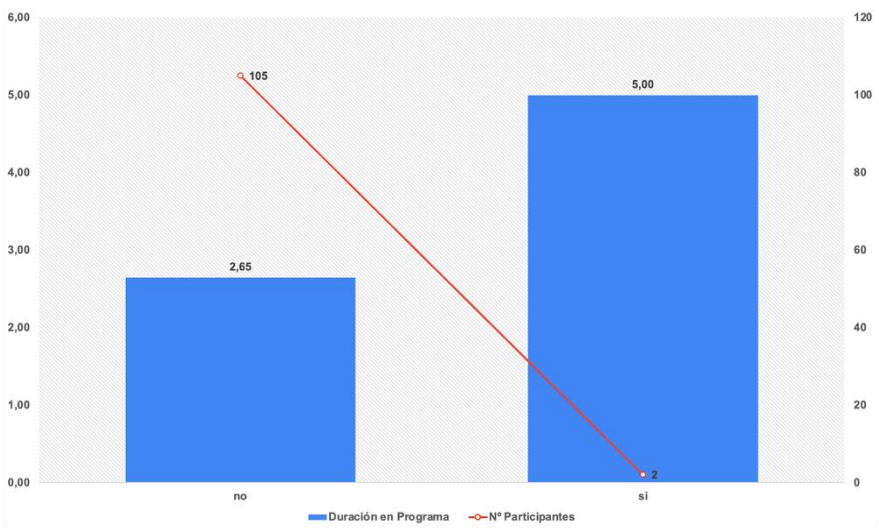
GRÁFICO 3. Duración en el programa de etnia gitana



Fuente: elaboración propia

En la gráfica que se muestra a continuación se hace distinción sobre si el concursante sufre a lo largo de su participación en el *reality show junior* una transformación física o psicológica.

GRÁFICO 4. Duración en el programa según transformación



Fuente: elaboración propia

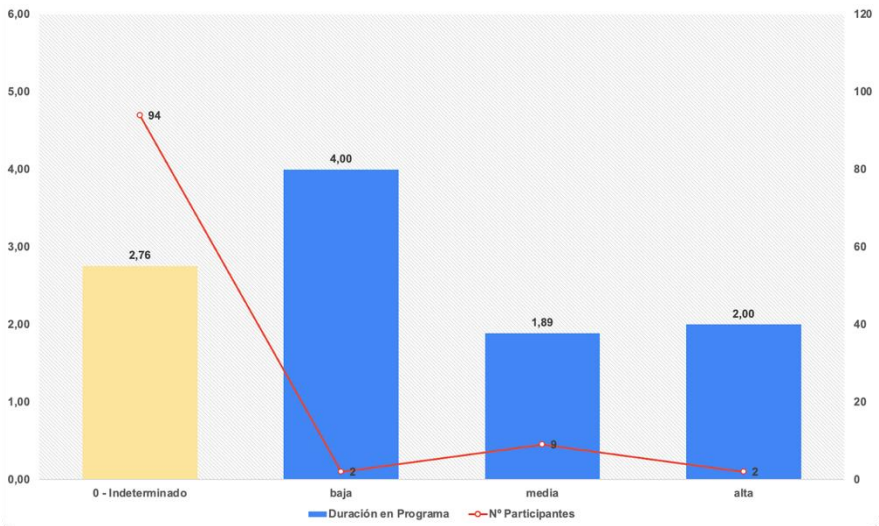
Se puede apreciar que quien realiza una transformación consigue superar más fases durante el programa. Estadísticamente se consideran 5 fases, ya que, aunque el programa se desarrolle en 4, se marca a los ganadores como si hubieran alcanzado una quinta fase, para diferenciarlos de los finalistas.

En cuanto a la evolución se tiene en cuenta si los participantes han superado durante su participación en el programa aspectos como su inseguridad o su timidez. Los participantes que evolucionan tienen un 51% más de recorrido.

Atendiendo a la posición social del concursante y su avance en las fases del *reality* se determina en función de lo que se puede ver objetivamente en el video de la presentación de cada concursante o si hacen mención explícita de ello durante su presentación. En su mayoría, han sido muy pocos concursantes que han hecho referencia a la profesión de sus padres. Ha habido concursantes que en el momento de su presentación han enseñado momentos con familiares y amigos en el interior de su casa. Estas imágenes pueden dar una idea de la posición social que ocupan. Aunque también se muestra en pocos casos. Esta falta, por parte de *La*

Voz Kids, de indicar de manera explícita en todos los concursantes su posición social, lleva a pensar que el propio concurso no quiere expresar abiertamente dicha posición. Con el criterio de indeterminado se agrupa a todos los concursantes que no han dado ningún dato sobre su posición social.

GRÁFICO 5. Duración en el programa según posición social



Fuente: elaboración propia

Como puede observarse es la gran mayoría, 94 participantes. Sin embargo, de aquellos concursantes que sí han facilitado algún dato que permita adjudicarle a un grupo social según su posición, los concursantes con una posición alta o media quedan perjudicados en cuanto a su recorrido en el programa.

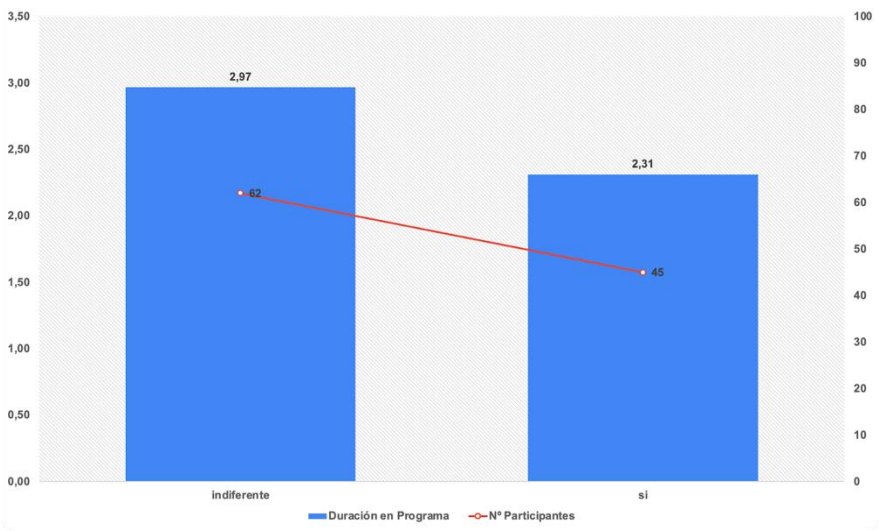
En cuanto a la estructura familiar se tiene en cuenta la información transmitida durante la presentación del concursante o las personas que lo acompañan durante sus actuaciones en el plató. Se hace distinción entre dos modelos familiares: familia no tradicional, considerando dentro de este grupo a la familia monoparental, familia adoptiva o acompañado por un sólo progenitor; y familia tradicional, considerando dentro de este grupo a una familia formada por una pareja de hombre y mujer y tener o no tener más hijos además del concursante.

La participación de los concursantes cuyas familias responden a un modelo no tradicional tienen un 24% más de recorrido en el programa frente a los concursantes cuyos modelos familiares son tradicionales.

Con respecto a determinar los estereotipos que predominan en los concursantes se considera que los criterios estéticos físicos que determinan la belleza del rostro del ser humano responden a criterios subjetivos. No obstante, se pueden diferenciar dos grupos que nos ayuden a clasificar a los concursantes por este criterio: se determina por guapo o guapa a aquellos concursantes cuyo aspecto físico es objetivamente “bien parecido”. Bajo el criterio de indiferente se engloba a todos aquellos concursantes cuyo aspecto físico no es claramente “bien parecido”.

Distinguiendo estos dos criterios se puede observar que los concursantes con un aspecto físico indiferente consiguen hacer un mayor recorrido en el programa.

GRÁFICO 6. Duración en el programa según si es guapo/a



Fuente: elaboración propia

Teniendo en cuenta el exceso o no de peso corporal en los participantes, se distingue entre concursantes con sobrepeso y concursantes sin

sobrepeso. Los candidatos con sobrepeso tienen un 14,9% más de recorrido en el concurso.

Atendiendo a si son divertidos o no los participantes por su manera de mostrarse en el programa o por los videos de presentación publicados en el momento de presentar a los candidatos, se determina según análisis que los concursantes que no son divertidos de manera innata tienen un 17,2 % de mayor recorrido en el programa con respecto a los que son divertidos.

Teniendo en cuenta la timidez de los participantes, se puede establecer según análisis que los candidatos que son tímidos tienen un 13,5% más de recorrido en el programa frente a los que no lo son.

Según los concursantes analizados sólo 9 de los 107 presentan una actitud impertinente. Según estudio los candidatos que no son impertinentes tienen un recorrido de un 22,0% más en el programa.

Los participantes que no tienen una manera de ser de líder realizan un 10,5% más de recorrido en el programa con respecto a los que tienen un carácter de líder.

Teniendo en cuenta la manera de ser de los participantes en cuanto a ser cursi o presumidos existe un 24,3% más de recorrido en el concurso para los que no son ni cursis ni presumidos.

Atendiendo al criterio de si los concursantes son o no son frikis, es decir, que tengan una manera extravagante de ser o pintoresca o que muestren una práctica desmesurada por una afición, se determina que los participantes que no son frikis realizan un recorrido de un 26,1% mayor en el programa frente a los concursantes que sí lo son.

Aquellos participantes que destacan por su amabilidad con el resto de los compañeros o con los coaches durante su participación en el *reality show junior* realizan un 12,9% más de recorrido en el programa frente a los que no se muestran tan amables.

Prestando atención a las capacidades diversas, ninguno de los 107 participantes analizados presenta una discapacidad auditiva, visual, motora, psicosocial o intelectual.

5. CONCLUSIONES

En conclusión, este capítulo ha examinado si se han logrado los objetivos planteados en relación con el impacto de la televisión en la educación y la promoción de valores basados en los derechos humanos. La televisión sigue siendo un medio de comunicación relevante en la actualidad, especialmente con formatos innovadores como los reality shows junior. *La Voz Kids*, en particular, ha sido analizada en detalle para comprender su estructura y contenido.

Dado el poder de la televisión para influir en la percepción de la realidad, es esencial enseñar a los niños y jóvenes a utilizar las tecnologías de la comunicación de manera responsable, incluidas las redes sociales. Las redes sociales han potenciado la cultura de la imagen y la apariencia, lo que puede tener un efecto negativo en la autoestima y la identidad de los jóvenes. *La Voz Kids*, en cambio, se centra en el talento y la habilidad de los participantes, en lugar de en su apariencia física o estatus social.

Un aspecto importante a destacar es cómo las emociones pueden generalizar comportamientos y, en consecuencia, llevar a que los demás los imiten. *La Voz Kids*, al ser un programa que suscita emociones intensas tanto en los participantes como en los espectadores, puede tener un fuerte impacto en la audiencia. Los niños y jóvenes pueden sentirse inspirados por los participantes y emular sus comportamientos, lo cual puede ser tanto positivo como negativo, dependiendo de la situación y el contexto.

La investigación ha revelado información valiosa sobre las características de los participantes en *La Voz Kids* y ha identificado factores comunes en los ganadores. Los datos demográficos y sociales de los participantes, como la procedencia provincial, la etnia y la posición social, económica y cultural, han sido analizados y discutidos en detalle.

El análisis también ha abordado la importancia de la inclusividad en el programa, destacando cómo *La Voz Kids* representa una diversidad de etnias y condiciones sociales y culturales. Sin embargo, se observa una falta de inclusión en términos de discapacidad física o mental en los participantes.

En cuanto a la hora de emisión y la demografía de los espectadores, *La Voz Kids* pretende llegar a un público familiar, incluyendo tanto a los niños como a los padres y abuelos. A pesar de emitirse en horario de máxima audiencia, el programa utiliza el "falso directo" para evitar problemas relacionados con la exposición de los niños en la televisión durante horas inapropiadas.

La Voz Kids presenta comportamientos y conductas que fomentan la heroicidad, la supervivencia y la competitividad. Aunque estos valores pueden ser cuestionados, es importante reconocer que también están presentes en la vida cotidiana en diversos contextos sociales. La responsabilidad de educar a los niños en valores recae en los padres, adultos o tutores legales que acompañan a los niños en su participación en el reality o mientras lo ven en casa.

En última instancia, la televisión y los reality shows junior como *La Voz Kids* pueden actuar como medios de educación en valores si se manejan adecuadamente. En lugar de prohibir la participación o visualización de este tipo de programas, es fundamental enseñar a los jóvenes a interpretar los valores, conductas y comportamientos presentados.

6. REFERENCIAS

- Campbell, Joseph (2014). *El héroe de las mil caras. Psicoanálisis del mito*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Casetti, F. y Di Chio, F. (1996). *Cómo analizar un film*. Instrumentos Paidós. (pp 173-183). Colección dirigida por Umberto Eco.
- Propp, Vladimir J. *Morfología del cuento*, Akal, 1985
- Vogler, Christopher (2002). *El viaje del escritor. Las estructuras míticas para escritores, guionistas, dramaturgos y novelistas*. Barcelona: Robinbook.
- <https://www.atresplayer.com/antena3/programas/la-voz-kids/>

SOCIEDAD INFORMACIONAL Y DEL CONOCIMIENTO EN LA ERA DIGITAL. EXPERIENCIAS EDUCATIVAS EN ESPAÑA

MARÍA MUÑOZ RICO

Universidad de Salamanca

MARÍA CORDÓN MUÑOZ

Universidad de Salamanca

RAFAEL GRASA MERINO

Consejería de Educación de Castilla y León

1. INTRODUCCIÓN

La sociedad del conocimiento se caracteriza por un acceso sin precedentes a la información y al entendimiento. Los avances tecnológicos han permitido que la información esté disponible en cualquier momento y en cualquier lugar, lo que ha dado lugar a una nueva era de aprendizaje continuo y ha llevado a la necesidad de desarrollar habilidades críticas y ciudadanas para poder discernir y utilizar la información de manera efectiva.

La educación en la era digital presenta importantes desafíos, como la necesidad de adaptarse a un mundo en constante cambio y el acceso ilimitado a la información. En este contexto, el papel de los profesionales de la información y la documentación científica es crucial, ya que son los responsables de la organización y gestión de la información. Además, también son responsables de facilitar el acceso a la información relevante y de calidad para los estudiantes, docentes e investigadores. Por lo tanto, es primordial que estos profesionales se mantengan actualizados en las últimas tendencias innovadoras en tecnología y educación para poder proporcionar servicios y recursos de calidad a la comunidad educativa.

Es importante estar al tanto de los retos que enfrenta la educación en la sociedad actual. La Comisión Europea destaca la necesidad de que la educación evolucione para enfrentar los desafíos de la sociedad digital, donde el acceso a la información es constante y el aprendizaje a lo largo de toda la vida es fundamental (Comisión Europea, 2017).

Además, la formación ciudadana y el pensamiento crítico son habilidades cada vez más importantes en la era digital, ya que permiten a los estudiantes ser ciudadanos activos y comprometidos en la sociedad democrática y participativa. Esto requiere un enfoque educativo centrado en el estudiante, que fomente la participación y el pensamiento crítico en el aula.

La UNESCO destaca la importancia de fomentar estas habilidades, ya que "la educación no puede limitarse a proporcionar conocimientos y habilidades; también debe fomentar el pensamiento crítico, la creatividad y la ciudadanía activa" (UNESCO, 2015). Por ello, los docentes desempeñan un papel fundamental en este proceso y deben ser capaces de diseñar y facilitar experiencias educativas que promuevan estas habilidades en los estudiantes.

En este sentido, el desarrollo completo de los estudiantes depende de su capacidad para aprender habilidades críticas y ciudadanas, lo que se ha convertido en una necesidad cada vez más importante para su participación en la sociedad y su éxito en el mercado laboral. La OCDE subraya que "el desarrollo de habilidades críticas y ciudadanas es clave para formar ciudadanos activos y comprometidos en una sociedad democrática y participativa" (OCDE, 2018).

En España, se están llevando a cabo diversas experiencias educativas para abordar estos retos. Es importante destacar que, como señala la UNESCO, "la tecnología por sí sola no resuelve los problemas educativos, sino que son los docentes quienes, con su compromiso y creatividad, pueden transformar la educación" (UNESCO, 2017). Por lo tanto, es esencial que los profesionales de la información y la documentación científica brinden apoyo a los docentes y se mantengan actualizados sobre las últimas investigaciones y prácticas innovadoras en educación para garantizar una educación de calidad en la era digital.

2. OBJETIVOS

En el contexto actual de la sociedad del conocimiento y la creciente digitalización de la educación, la formación ciudadana y el pensamiento crítico son habilidades fundamentales para el desarrollo completo de los estudiantes. Sin embargo, también es importante prevenir la manipulación y la desinformación en el entorno digital. Por lo tanto, para llevar a cabo una investigación rigurosa sobre experiencias y prácticas educativas que fomenten estas habilidades en la era digital en España, es esencial identificar y seleccionar fuentes confiables y relevantes. Además, es importante evaluar la calidad y fiabilidad de estas fuentes, así como reconocer posibles sesgos o limitaciones que puedan afectar a los resultados de la investigación. Con estas consideraciones en mente, se puede avanzar en el diseño y desarrollo de estrategias educativas efectivas para la formación ciudadana y el pensamiento crítico en la era digital en España.

3. METODOLOGÍA

La metodología empleada ha sido principalmente la revisión bibliográfica y documental, así como el análisis de datos estadísticos oficiales relacionados con el tema. Se han consultado diversas fuentes de información, como artículos científicos, libros especializados, informes, estadísticas, y experiencias educativas destacadas.

Además, se ha realizado un análisis crítico de la información recopilada, lo que ha permitido evaluar la calidad y la relevancia de las fuentes consultadas y de las experiencias educativas analizadas. Este análisis crítico ha sido fundamental para poder identificar las iniciativas más destacadas y efectivas para la formación ciudadana y el pensamiento crítico en la era digital en España.

En definitiva, la metodología empleada en esta investigación combina el enfoque teórico y conceptual con la visión empírica y cuantitativa, lo que permite tener una visión amplia y rigurosa sobre el tema. Además, la consulta de diversas fuentes de información y el análisis crítico de la misma asegura la validez y la relevancia de los resultados obtenidos.

4. RESULTADOS

La importancia de la educación en la formación de ciudadanos críticos y comprometidos en una sociedad democrática ha sido reconocida desde la antigua Grecia. Hoy en día, en la sociedad del conocimiento, esta importancia se ha ampliado aún más debido a la creciente complejidad y sofisticación de la información y la tecnología. Como señala Vázquez (2017), "la educación se convierte en una herramienta fundamental para poder asimilar y procesar la creciente cantidad de información disponible, y para desarrollar habilidades y competencias que permitan a las personas participar de manera activa y crítica en la sociedad del conocimiento" (p. 17). La educación es un tema crucial en esta sociedad. En este sentido, como sostiene el filósofo y educador brasileño Paulo Freire, "la educación no cambia el mundo, cambia a las personas que van a cambiar el mundo" (Freire, 1970).

Por tanto, la educación es uno de los pilares fundamentales para el desarrollo de una sociedad del conocimiento y el rol de los profesionales de la información y la documentación científica resulta crucial en este proceso. En palabras de Manuel Castells, "la educación es el proceso social que permite a la sociedad transmitir y renovar sus conocimientos, valores y modos de hacer, y así asegurar su continuidad y su transformación" (Castells, 2010, p. 71).

En este sentido, estos profesionales ostentan un papel clave en el apoyo a la promoción de una educación de calidad que fomente la formación de ciudadanos críticos y comprometidos. Como señala Bawden (2018), "los profesionales de la información tienen la tarea de ayudar a las personas a encontrar, evaluar y utilizar la información de manera efectiva y ética" (p. 2). Además, estos profesionales pueden contribuir a la formación de habilidades y competencias en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, lo que resulta fundamental en la sociedad del conocimiento. En esta era digital, en la que la información está al alcance de todos, es esencial que estos profesionales asuman un papel activo en la promoción de la alfabetización informacional y la educación en el uso crítico de la información.

En la actualidad, en la era digital, la educación se enfrenta a nuevos desafíos, ya que los estudiantes deben desarrollar habilidades y competencias para desenvolverse en un entorno digital en constante evolución. En este sentido, es fundamental que tengan acceso a los últimos avances en investigación. La inclusión de la tecnología en el currículo escolar es esencial para establecer una adecuada enseñanza en la prevención de la manipulación, que sienta las bases para formar ciudadanos digitales críticos y conscientes de los desafíos que plantea la sociedad actual. Sin embargo, como señala Carr (2011), la tecnología también puede tener efectos negativos en el pensamiento crítico, ya que puede fomentar la superficialidad y la distracción.

Por tanto, la educación debe estar orientada no solo a la adquisición de conocimientos, sino también al desarrollo de habilidades y actitudes críticas que permitan a los ciudadanos participar activamente en la sociedad y tomar decisiones informadas. Como señala la UNESCO, "la educación es la clave para el desarrollo sostenible y el bienestar humano, y es esencial para la construcción de sociedades justas, equitativas y pacíficas" (UNESCO, 2015, p. 5).

Para lograr este fin, es necesario que los profesionales de la información y la documentación científica se involucren en la formación de ciudadanos críticos y comprometidos, a través de la promoción de habilidades como la alfabetización informacional, la evaluación crítica de la información y el pensamiento crítico. Como señala Bruce, "la alfabetización informacional es esencial para la participación plena y efectiva en una sociedad del conocimiento" (Bruce, 2015, p. 18).

Tras el análisis de las fuentes, se han analizado programas y experiencias desarrolladas desde el año 2015, donde se ha comprobado que han surgido nuevas experiencias educativas en España enfocadas en la formación ciudadana y el pensamiento crítico en la era digital. Una de las más destacadas es el programa "Educar para proteger" desarrollado por el Instituto Nacional de Ciberseguridad (INCIBE) en colaboración con el Ministerio de Educación, que tiene como objetivo "fomentar el uso seguro y responsable de internet y las nuevas tecnologías entre menores, jóvenes, padres, madres, docentes y profesionales del ámbito socioeducativo" (INCIBE, 2021). Este programa ha sido implementado en más

de 6.000 centros educativos de España y ha logrado llegar a más de 4 millones de estudiantes.

Otra experiencia destacada es el proyecto "El estudiante como ciudadano digital" desarrollado por la Universidad de Málaga en colaboración con el Ministerio de Educación, que busca "fomentar el pensamiento crítico y la formación ciudadana en el entorno digital, a través de la creación de un modelo educativo innovador" (Universidad de Málaga, 2021). Este proyecto ha sido implementado en varias escuelas de España y ha logrado resultados positivos en el desarrollo de habilidades y competencias críticas en los estudiantes.

En todas ellas se concluye con la idea de que la educación debe ser un proceso interactivo y participativo que permita a los estudiantes desarrollar habilidades sociales y emocionales para interactuar de manera efectiva con los demás, lo que implica también fomentar el pensamiento crítico y la capacidad de análisis y discernimiento ante la información que se presenta.

Desde la perspectiva de la ética, los valores son fundamentales para la construcción de una sociedad justa y equitativa. La educación en valores debe estar orientada a formar ciudadanos responsables y comprometidos con los derechos humanos, la justicia social y el bien común.

En este sentido, la promoción del trabajo en equipo y la contribución activa de los estudiantes son elementos clave para fomentar el pensamiento crítico y la formación ciudadana. La educación debe ser un proceso interactivo y participativo que permita a los estudiantes desarrollar habilidades sociales y emocionales para interactuar de manera efectiva con los demás.

Finalmente, es importante destacar que la formación de docentes es fundamental para lograr una educación integral que integre estas habilidades y valores en el sistema educativo español. Los docentes deben estar preparados para enfrentar los desafíos de la educación en la era digital y para orientar a los estudiantes en el desarrollo de habilidades y competencias críticas y ciudadanas.

5. DISCUSIÓN

La educación es un área que se enfrenta a continuos cambios y desafíos en la sociedad del conocimiento. Uno de los principales desafíos que se presenta es la creciente digitalización de la sociedad y la globalización, lo que genera la necesidad de fomentar habilidades en los estudiantes para adaptarse a estos nuevos escenarios.

En este sentido, es fundamental destacar la importancia de fomentar habilidades como la formación ciudadana y el pensamiento crítico en los estudiantes, ya que son habilidades que les permitirán desarrollarse de manera integral y afrontar de forma crítica los desafíos y problemáticas que se presentan en la actualidad.

Los profesionales de la información y la documentación científica son conscientes de la importancia de la implementación de metodologías innovadoras en el ámbito educativo y su impacto en la formación integral de los estudiantes. En este sentido, el aprendizaje basado en proyectos se ha convertido en una metodología cada vez más popular en el sistema educativo debido a su capacidad para fomentar el compromiso e involucración de los estudiantes en su propio aprendizaje y el desarrollo de habilidades sociales y emocionales.

Por lo tanto, se hace patente la necesidad de trabajar en conjunto con las instituciones educativas para brindar recursos y herramientas que contribuyan al desarrollo de estas habilidades. Asimismo, es importante destacar la necesidad de formar a los estudiantes en el uso crítico de la información y de las tecnologías de la información y la comunicación, con el fin de que puedan desenvolverse en un mundo cada vez más digitalizado.

Según el Informe Anual del Sistema Educativo en España (2020), el uso de metodologías activas experimentó un aumento significativo en los últimos años y ha demostrado hasta nuestros días ser efectivo en la formación integral de los estudiantes.

También ha habido una evolución en cuanto a la forma en que se han implementado estas experiencias educativas. Cada vez se hace más hincapié en la importancia de la implicación colaborativa de los estudiantes en el proceso educativo y en la utilización de metodologías más

dinámicas y participativas. Como ya señalara el informe del Consejo Escolar del Estado (2018), "en los últimos años se ha producido una evolución hacia metodologías más activas y participativas, que permiten a los estudiantes desarrollar habilidades sociales y emocionales y fomentan la interacción y la crítica en el proceso de aprendizaje".

El pensamiento crítico es una habilidad esencial para la formación de ciudadanos informados y capaces de tomar decisiones fundamentadas (Brookfield, 2012). En España, se han implementado diversas experiencias educativas para desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes, como los debates en los que se deben argumentar y fundamentar las opiniones, los análisis críticos de noticias y los proyectos de investigación que promueven el análisis y la evaluación crítica de la información (Galán-García, Fernández-Batanero, & Gómez-García, 2019).

Por otro lado, las noticias falsas o "fake news" son una problemática cada vez más presente en la sociedad actual. En el ámbito español, se han llevado a cabo experiencias educativas para fomentar la capacidad de los estudiantes para detectar y evitar las noticias falsas, como talleres en los que se enseña a verificar la información y a distinguir las noticias falsas de las verdaderas (García-Mingo & González-Sanmamed, 2020).

El desarrollo de la competencia digital es fundamental para el desarrollo de ciudadanos informados y capaces de enfrentar los desafíos de la era digital. Se han implementado experiencias educativas para fomentar la competencia digital tanto en los estudiantes como en los docentes, como talleres para utilizar herramientas digitales en la investigación y presentación de trabajos, y cursos de formación para docentes sobre el uso pedagógico de las tecnologías digitales (Area, Adell, & Gómez, 2020).

Las redes sociales son una herramienta cada vez más utilizada en la sociedad actual, y su uso pedagógico puede ser beneficioso para la educación. En España se han llevado a cabo experiencias educativas para utilizar las redes sociales con fines educativos, como la creación de grupos en redes sociales en los que los estudiantes pueden compartir sus trabajos (Cabero-Almenara & Llorente-Cejudo, 2019).

La educación basada en la evidencia es otra tendencia importante en la educación actual, que se enfoca en utilizar datos e investigaciones para

tomar decisiones pedagógicas fundamentadas. Aquí se han llevado a cabo proyectos de investigación en los que los estudiantes utilizan datos para analizar problemáticas y proponer soluciones (Álvarez-Rodríguez & Vázquez-Rodríguez, 2020).

En cuanto a la ideología y la politización en la educación, es un tema complejo que requiere un abordaje efectivo en la formación de los estudiantes. A nivel nacional se han llevado a cabo investigaciones para comprender cómo influyen estos temas en la educación y cómo se pueden abordar de manera efectiva (Olmedo-Moreno & Ruiz-Rosa, 2020).

El plagio y la copia son temas que afectan la integridad académica y pueden influir en la formación de los estudiantes. En el territorio nacional se han implementado experiencias educativas para fomentar la integridad académica y prevenir el plagio y la copia, como talleres para enseñar a citar adecuadamente las fuentes y sistemas de detección de plagio (Ruiz-Gallardo, Pardo-del-Val, & Moya-García, 2021).

La tutoría es un espacio importante en el que los estudiantes pueden recibir apoyo y orientación para su formación.

La educación inclusiva es otra de las temáticas relevantes en la educación actual. Se busca que todas las personas, independientemente de sus diferencias, puedan acceder a una educación de calidad. En este sentido, se han llevado a cabo experiencias educativas que buscan promover la inclusión educativa. Por ejemplo, se han implementado adaptaciones curriculares y metodológicas para atender las necesidades de estudiantes con discapacidades o necesidades educativas especiales.

En cuanto a la educación ambiental, se ha evidenciado la necesidad de promover la conciencia ambiental y la sostenibilidad en la sociedad. En este sentido, se han llevado a cabo experiencias educativas que buscan fomentar la educación ambiental en los estudiantes. Por ejemplo, se han realizado proyectos en los que los estudiantes deben diseñar soluciones para reducir la contaminación ambiental y se han llevado a cabo actividades en las que se fomenta el cuidado del medio ambiente.

Por último, la educación emocional es otra temática relevante en la educación actual. Se busca promover el desarrollo de habilidades

socioemocionales en los estudiantes para que puedan enfrentar los desafíos de la vida de manera efectiva. En este sentido, se han llevado a cabo experiencias educativas que buscan fomentar la educación emocional en los estudiantes. Por ejemplo, se han realizado talleres en los que se enseña a los estudiantes a gestionar sus emociones y a fomentar la empatía y la colaboración.

1.2. EXPERIENCIAS EDUCATIVAS EN ESPAÑA

A continuación, se presentan algunas de las experiencias educativas más destacadas en España para la formación ciudadana y el pensamiento crítico en la era digital. Para ello se han analizado sus características, metodologías, objetivos y resultados, desde una perspectiva fundada en las fuentes utilizadas, con el fin de identificar las prácticas más efectivas para la formación integral de los estudiantes y ayudar a garantizar que los argumentos y las experiencias educativas destacadas presentadas sean sólidos, confiables y relevantes. Al hilo de esto, también se han abordado los desafíos que supone la integración de la educación en valores y las habilidades digitales en el sistema educativo español. Esto nos ha llevado a seleccionar algunas propuestas y con posibles soluciones aplicables dentro de este ámbito educativo y social en un mundo cada vez más complejo y cambiante.

En España, diversas instituciones educativas han implementado estas experiencias educativas para fomentar el desarrollo de habilidades y competencias en los estudiantes. Por ejemplo, la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía ha implementado el programa "Educar para Pensar", que busca fomentar el pensamiento crítico y la creatividad en los estudiantes a través de metodologías innovadoras. También, en Cataluña, la Universidad Autónoma de Barcelona ha implementado el programa "Fake News: cómo detectar y combatir la desinformación", que busca fomentar la capacidad de los estudiantes para detectar y evitar las noticias falsas.

En cuanto a la educación ambiental, el Ayuntamiento de Madrid ha implementado el programa "Madrid+Educa en Verde", que busca fomentar la educación ambiental en los estudiantes a través de actividades y proyectos que promueven la sostenibilidad. También, en la comunidad

autónoma de Valencia, la Conselleria de Educación ha implementado el programa "Educar per a la Sostenibilitat", que busca fomentar la educación ambiental y la sostenibilidad en los estudiantes.

Existen otro tipo de experiencias educativas que se han implementado para fomentar la formación ciudadana y el pensamiento crítico en la era digital. Según Gimeno Sacristán (2006), es importante que el aprendizaje tenga sentido y esté orientado a la vida real, y Aguaded (2015) destaca la necesidad de formar a los docentes en el uso de la tecnología y la importancia de la educación en valores en el sistema educativo. Algunos ejemplos concretos de estas experiencias son:

- Creación de un blog: Los estudiantes pueden crear y administrar un blog para reflexionar y escribir sobre temas sociales y políticos relevantes, y aprender sobre la importancia de la libertad de expresión y el pensamiento crítico en la era digital (Fullan, 2010).
- Análisis de noticias falsas: Los estudiantes pueden analizar noticias falsas y aprender a detectar la desinformación, a través del uso de herramientas en línea.
- Debate sobre temas actuales: Se pueden organizar debates en clase sobre temas actuales y controversiales, para que los estudiantes puedan desarrollar habilidades de pensamiento crítico, expresión oral y respeto a la diversidad de opiniones (Fullan, 2010).
- Creación de videos: Los estudiantes pueden crear videos cortos en los que analicen y comenten noticias, documentales y otros materiales audiovisuales, para fomentar el pensamiento crítico y la creatividad.
- Participación en foros de discusión en línea: Los estudiantes pueden participar en foros de discusión en línea para debatir sobre temas de actualidad y desarrollar habilidades de pensamiento crítico y debate (Gimeno Sacristán, 2006).

- Uso de redes sociales para la educación cívica: Se pueden utilizar las redes sociales para fomentar la participación ciudadana y el activismo social, a través de iniciativas como la creación de hashtags para promover causas sociales y políticas (Aguaded, 2015).

Estas experiencias educativas pueden ser efectivas para fomentar la formación ciudadana y el pensamiento crítico en la era digital. Según Fullan (2010), es importante que los docentes trabajen en colaboración para implementar estos cambios en el sistema educativo y activar el desarrollo integral de los estudiantes.

En definitiva, todas ellas muestran la importancia de fomentar habilidades y competencias en los estudiantes que les permitan ser ciudadanos informados y capaces de enfrentar los desafíos de la era digital y de la sociedad actual. Además, demuestran la importancia de abordar diversas temáticas relevantes en la educación actual, como la inclusión educativa, la educación emocional y la educación ambiental.

Además, según los informes del Ministerio de Educación y Formación Profesional de España, entre los años 2015 y 2020, se produjo un aumento significativo en la incorporación de la tecnología y la educación en valores en el sistema educativo español. Algunos datos relevantes son:

- En 2015, el 71,2% de las escuelas españolas tenían acceso a internet de alta velocidad, y en 2019 esta cifra había aumentado al 99,6%.
- En 2018, se publicó el Plan de Educación Digital de la Comisión Europea, que establece una serie de objetivos y estrategias para el uso de la tecnología en la educación en Europa.
- Desde 2018, el gobierno español ha implementado el Programa de Transformación Digital de la Educación, que tiene como objetivo promover el uso de la tecnología y la innovación en la educación para mejorar la calidad y la equidad en el sistema educativo.

- En 2020, el Ministerio de Educación y Formación Profesional de España lanzó el Plan de Acción para la Educación Digital, que tiene como objetivo mejorar la competencia digital de los estudiantes y docentes, y promover el uso de la tecnología para el aprendizaje y la enseñanza.
- En cuanto a la educación en valores, en 2020 se publicó el Informe Nacional de España sobre la Implementación del Marco de Competencia Digital para Educadores (DigCompEdu), que incluye recomendaciones para el desarrollo de la competencia digital y la educación en valores en la formación del profesorado.

A nivel nacional hemos encontrado datos significativos sobre estas experiencias educativas en España:

- Según un informe de la Fundación Telefónica, el 85% de los estudiantes de España en 2019 ya utilizaban internet en su día a día, y el 88% de los jóvenes españoles contaba con un smartphone (Fundación Telefónica, 2019).
- Según el informe de la Comisión Europea sobre la educación y la formación en la UE, España se encuentra por debajo del promedio europeo en lo que respecta a la inclusión de habilidades digitales en la educación primaria y secundaria (Comisión Europea, 2020).
- La Asociación de Educación Abierta (AEAC) ha desarrollado el programa "EducaInternet", que tiene como objetivo fomentar la educación en valores y la ciudadanía digital entre los estudiantes de primaria y secundaria (Asociación de Educación Abierta, 2021).
- En el ámbito universitario, la Universidad de Valencia ofrece el curso "Pensamiento crítico y ciudadanía digital en tiempos de información masiva", que tiene como objetivo proporcionar a los estudiantes las herramientas necesarias para evaluar la información en línea y desarrollar habilidades de pensamiento crítico (Universidad de Valencia, 2021).

- Según un estudio realizado por la Fundación Europea Sociedad y Educación, en el año 2019 el 70% de los estudiantes españoles ya opinaba acerca de que la educación no les estaba preparando adecuadamente para el mundo digital (Fundación Europea Sociedad y Educación, 2019).

Estos datos muestran que, aunque los estudiantes en España en la actualidad están altamente conectados en línea, todavía hay espacio para mejorar la inclusión de habilidades digitales y la educación en valores en el sistema educativo español. Afortunadamente, como se ha comentado, existen iniciativas, como "EducaInternet" y el curso de la Universidad de Valencia que buscan abordar estas cuestiones y ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades de pensamiento crítico y ciudadanía digital.

Aplicando los diferentes métodos existentes es más probable que puedan funcionar adecuadamente para lograr la inclusión de habilidades digitales y educación en valores en el sistema educativo español. Según Carrera, González y Núñez (2020), es importante que los docentes tengan acceso a herramientas digitales y que se integren en la enseñanza de diferentes materias para poder desarrollar habilidades digitales y aprender a utilizar la tecnología de forma responsable. Por tanto, integrar la tecnología en el currículo escolar es fundamental.

Puesto que la educación en valores es un componente esencial del sistema educativo, se hace necesario enseñar valores como la responsabilidad, la honestidad, el respeto, la solidaridad, la tolerancia y la empatía, entre otros. Fomentar la educación en valores desde edades tempranas permite desarrollar una sociedad más justa y equitativa (Muñoz, 2018). Para la integración de habilidades digitales y educación en valores en el aula, es fundamental que los docentes tengan la formación adecuada. Por tanto, es importante desarrollar programas de formación que les proporcionen las herramientas necesarias para llevar a cabo esta tarea (Carrera et al., 2020). Resulta viable también el fomento de la misma a través de proyectos y actividades que fomenten la colaboración y el trabajo en equipo. De esta forma, los estudiantes aprenden a trabajar juntos y a desarrollar habilidades sociales y emocionales.

En vista de que la participación activa de los estudiantes en el proceso educativo es esencial para lograr una educación en valores y habilidades digitales efectiva, tendrán que ser los docentes quienes fomenten la participación de los estudiantes en el aula y en actividades extracurriculares, para que puedan aprender de forma práctica y participativa (Carrera et al., 2020).

Tras la interpretación de los datos obtenidos, se desprende que estos métodos pueden funcionar de forma complementaria para lograr la inclusión de habilidades digitales y educación en valores en el sistema educativo español. Por ello es sumamente importante que se trabaje de forma conjunta entre docentes, padres de familia y autoridades educativas para lograr un sistema educativo que fomente el desarrollo integral de los estudiantes (Muñoz, 2018).

Algunos autores de referencia que han investigado ampliamente en este tema y que marcan las pautas a seguir son Gimeno Sacristán (2006), que destaca la importancia de que el aprendizaje tenga sentido y que esté orientado a la vida real, y Fullan (2010), que destaca la importancia de la colaboración entre docentes para implementar cambios en el sistema educativo. Por último, cabe mencionar a Aguaded (2015), que aborda la necesidad de formar a los docentes en el uso de la tecnología y la importancia de la educación en valores en el sistema educativo.

6. CONCLUSIONES PRINCIPIO DEL FORMULARIO

Vivimos en una época en la que la información está al alcance de nuestra mano y esto ha generado una necesidad imperante de desarrollar habilidades críticas y ciudadanas para poder filtrar y utilizar la información de manera efectiva. En el contexto actual de la creciente digitalización y globalización, la implementación de programas, proyectos y metodologías en el ámbito escolar español que fomenten el pensamiento crítico y la prevención de la manipulación y la desinformación se vuelve esencial. Estos programas deben estar orientados a formar ciudadanos digitales críticos y conscientes de los desafíos que plantea la sociedad actual.

Además, es importante que estos programas y proyectos estén en constante evolución y adaptación a las nuevas tendencias y retos

tecnológicos. Como señala Cabero (2020), la innovación educativa es fundamental para enfrentar los desafíos de la educación en la era digital y debe estar presente en todas las áreas de la educación.

La educación en la era digital presenta importantes desafíos, pero también ofrece grandes oportunidades para fomentar un aprendizaje continuo y centrado en el estudiante. En este contexto, en nuestros días, los profesionales de la información y la documentación científica tienen un papel crucial, ya que son responsables de proporcionar servicios y recursos de calidad para la comunidad educativa, y de facilitar el acceso a la información relevante y fiable. Es necesario que estos profesionales se mantengan actualizados en las últimas tendencias innovadoras en tecnología y educación para poder proporcionar recursos de calidad a los estudiantes, docentes e investigadores.

En este sentido, se hace necesaria una colaboración entre el ámbito educativo, los medios de comunicación y la sociedad en general para promover la educación en valores y el pensamiento crítico en todos los ámbitos de la vida. Es importante destacar que la prevención de la manipulación y la desinformación no es solo responsabilidad de los educadores, sino de toda la sociedad.

En consecuencia, la implementación de programas, proyectos y metodologías en el ámbito escolar español que fomenten el pensamiento crítico y la prevención de la manipulación y la desinformación son fundamentales para formar ciudadanos críticos, responsables y comprometidos en la construcción de una sociedad justa y equitativa en la era digital. La educación debe ser un proceso interactivo y participativo que permita a los estudiantes desarrollar habilidades y competencias críticas y ciudadanas, y la innovación educativa debe estar presente en todos los ámbitos de la educación para adaptarse a los cambios y retos tecnológicos. En resumen, la educación debe evolucionar para enfrentar los desafíos de la sociedad digital, y esto implica un enfoque educativo centrado en el estudiante que fomente la participación y el pensamiento crítico.

Para finalizar, como señala Pope, "la educación es el camino hacia la libertad intelectual y la independencia" (Pope, 2012, p. 48). Por lo tanto, es esencial que los profesionales de la información y la documentación

científica asuman su responsabilidad en este proceso y trabajen activamente junto a los educadores para promover la educación crítica y comprometida en nuestra sociedad del conocimiento.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

La investigación presentada ha sido realizada con la Ayuda para la Recualificación del Sistema Universitario Español para 2021.2023, Margarita Salas. Financiada por el MCIN, y Cofinanciada por la Unión Europea con fondos de la Unión Europea NextGenerationEU y la AEI.

8. REFERENCIAS

- Aguaded, I. (2015). La educación en valores y el uso de la tecnología en el aula. *Revista de tecnología educativa*, 43, 1-15.
- Álvarez-Rodríguez, J. R., & Vázquez-Rodríguez, A. I. (2020). Uso de datos para el aprendizaje activo en la educación superior. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, (57), 205-221.
- Area, M., Adell, J., & Gómez, A. (2020). *La competencia digital en la educación*. Barcelona: Graó.
- Bawden, D. (2018). El papel de los profesionales de la información en la era digital. En C. Lau (Ed.), *Tecnologías emergentes en bibliotecas: aplicaciones prácticas para servicios innovadores* (pp. 1-17). Madrid: Pirámide.
- Bruce, C. (2015). La alfabetización informacional como una práctica colaborativa. En P. Sánchez y M. Fernández (Eds.), *Alfabetización informacional: investigaciones y experiencias* (pp. 13-28). Buenos Aires: Alfagrama.
- Cabero-Almenara, J., & Llorente-Cejudo, M. C. (2019). Redes sociales y educación: una revisión de la literatura científica. *Education in the Knowledge Society*, 20, 15-39.
- Carr, N. (2011). *The shallows: What the Internet is doing to our brains*. W. W. Norton & Company.
- Carrera, C., González, M. y Núñez, D. (2020). El papel de las TIC en la educación en valores. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), 25-46.
- Castells, M. (2010). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Siglo XXI editores.

- Comisión Europea. (2017). DigComp 2.1: Marco de Competencia Digital para Ciudadanos.
- Consejo Escolar del Estado. (2018). Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Herder and Herder.
- Fullan, M. (2010). El cambio educativo y la educación en valores. *Revista de educación*, 352, 11-29.
- Galán-García, P., Fernández-Batanero, J. M., & Gómez-García, I. (2019). Desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios. El papel de la metodología y las técnicas docentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(2), 97-109.
- García-Mingo, E., & González-Sanmamed, M. (2020). La educación mediática en la lucha contra las noticias falsas. *Prisma Social*, (25), 188-211.
- Gimeno Sacristán, J. (2006). El aprendizaje del profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 10, 1-12.
- Muñoz, R. (2018). Educación en valores en la escuela: Perspectivas y desafíos. *Pensamiento Educativo*, 55(2), 1-15.
- OCDE. (2018). ¿Preparados para el futuro? La formación ciudadana y la educación en valores en la era digital. Recuperado de <https://www.oecd.org/education/ceri/Preparados-para-el-futuro.pdf>
- Olmedo-Moreno, E. M., & Ruiz-Rosa, I. (2020). Alfabetización mediática en la educación: una revisión bibliográfica. *Revista Complutense de Educación*, 31(2), 289-303.
- Pope, L. (2012). Colleges try to shake up the lecture. *Education Digest*, 77(1), 47-51.
- Ruiz-Gallardo, J. R., Pardo-del-Val, M., & Moya-García, A. A. (2021). Aprender a citar para no plagiar: Una experiencia educativa en la Universidad. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 25(1), 165-185.
- UNESCO. (2015). *Rethinking education: Towards a global common good?* UNESCO Publishing.
- UNESCO. (2017). *Hacia las políticas del futuro: Principios y directrices para la educación digital*.
- Vázquez, M. (2017). Educación y sociedad del conocimiento: Desafíos y oportunidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 73(1), 15-33.

EL COMPROMISO CON LA EDUCACIÓN. UN TALLER PARA PREVENIR CONTRA LAS FAKES NEWS

NOELIA NAVARRO GÓMEZ
Universidad de Málaga

MARÍA DOLORES PÉREZ ESTEBAN
Universidad de Almería

ANA MARÍA MARTÍNEZ MARTÍNEZ
Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

La inmediatez de la información en este mundo digital en el que vivimos es un arma de doble filo. Por un lado, nos mantiene en continua alerta y en tiempo real de lo que ocurre en el mundo, pero, por otro lado, esta mayor rapidez con la que viaja la información supone un problema cuando la información no es veraz. Se denominan “fakes news”, a aquellas noticias que parecen reales, pero presentan información sesgada, imprecisa, no contrastada y, por tanto, no del todo veraz. Podemos definir las como “artículos de noticias intencional y verificablemente falsos y que podrían inducir a error a los lectores” (Allcot & Gentzkow, 2017). La expresión fake news según la regla de verificación del periodismo, no puede ser traducida literalmente porque si son noticias falsas, no son noticias,” (Parreira, 2019). No se trata de un concepto novedoso, sino de un fenómeno muy estudiado por su enorme influencia en política (Berinsky, 2017; Brandzaeg et al., 2017; Fisher, 2016), y por el medio de propagación de rumores (Friggeru et al., 2014). En efecto, la web ha cambiado la dinámica de la propagación de la información y los hechos se mezclan con verdades y mentiras generando mezclas informativas que impulsan y multiplican la especulación y el entretenimiento.” (Parray Oliveira, 2018). La emergencia de las plataformas sociales ha propiciado la divulgación de noticias engañosas, ya que la comunicación

networking permite que los usuarios sean consumidores, pero también productores de contenido que circula y que en muchas ocasiones es falso. De este modo, las prácticas de compartición entre usuarios y boots computarizados tiene efectos exponenciales en las campañas de la desinformación (Allcot & Gentzkow, 2017). Además, la mayor parte de las plataformas hacen uso de algoritmos que, dictan la información que los usuarios ven primero en sus búsquedas y noticias (Pariser, 2011) y que seleccionan los contenidos más relevantes para cada usuario, logrando que la información que se muestra a cada uno esté condicionada y filtrada. Dicho algoritmo se actualiza constantemente, no solo en función de la relevancia del contenido para el usuario, sino también teniendo en cuenta el alcance e interacciones que tiene la noticia, validando esta por su nivel de difusión. Asimismo, los intereses políticos en muchas ocasiones también actúan como una mano negra que incentiva que se viralicen contenidos engañosos. Precisamente en lo que se refiere a la difusión de las fakes news en Twitter, Vosoughi et al., (2018), en un estudio sobre la difusión de contenidos verdaderos y falsos en Twitter (2006-2017) señalaron que las noticias falsas se propagan a mayor velocidad y tienen más alcance que las noticias verdaderas y sus efectos son más pronunciados si versan sobre política.

En este contexto, el ciudadano, usuario y consumidor de internet se encuentran en un gran estado de vulnerabilidad a quedar atrapado en un círculo vicioso de noticias falsas y desinformación. Esta problemática, si bien afecta a toda la ciudadanía, es más acusada en el caso de los jóvenes dado el mayor uso de estos de las aplicaciones y redes sociales para mantenerse informados (Lenhart et al., 2010). Así lo corrobora un estudio de la Universidad de Navarra en el que se recoge que las redes sociales y los blogs son la fuente más recurrente para ellos a la hora de consultar las noticias, superando a las webs y paginas digitales de diarios y revistas. Investigaciones como la anterior ponen claramente de manifiesto el creciente acceso de los jóvenes a plataformas, redes sociales y de mensajería como fuente primaria de información. Al mismo tiempo, estamos asistiendo a la desaparición de los diarios impresos, digitales o al consumo de telediarios o noticiarios radiofónicos, en ventaja de redes sociales como WhatsApp, Twitter o Facebook. Estas aplicaciones

proporcionan información de manera inmediata, altamente polarizada y contaminadas de tintes ideológicos, en su mayoría procedentes de fuentes no contrastadas (o directamente falsas o engañosas), buscando el máximo sensacionalismo, el titular, el impacto, a costade una escasa fiabilidad y un nulo contraste de las noticias.

La denominada “Generación z”, esto es, los nacidos entre los años 1994 y 2010 son los denominados nativos digitales, (Prensky, 2001), quienes, por ende, desde su infancia han tenido contacto directo con el mundo de internet, por lo que hay autores que los denominan también la “generación de la pantalla” (Otero, 2009: 65).

Sin embargo, se ha confirmado también que los nativos digitales tendrían importantes limitaciones en la evaluación de los mensajes y parcialidad de la información que se encuentran en la red (Wineburg & McGrew, 2017). Es por ello. por lo que algunos medios sociales ya estarían tomando medidas para combatir las noticias falsas.

Precisamente, este desarrollo de las TICs ha hecho posible la sobrepoli-ficación de contenido informativo, al que se tiene acceso de manera inmediata. (Martínez Ezquerro, 2016). Sin embargo, las nuevas generaciones, a diferencia de los “inmigrantes digitales” son consciente, desde las primeras etapas de aprendizaje, de que puede recuperar cualquier dato que le interese en cualquier momento (Díaz Noci & Meso Ayerdi 1999)

Dada la relevancia de la problemática puesto que nuestros jóvenes serán el futuro del mañana y dado como se decía antes la gran cantidad de información que consumen, tomar cartas en el asunto para fomentar las buenas prácticas y enseñarles a ser críticos con la información que consumen es vital.

2. OBJETIVOS

El objetivo del presente trabajo es presentar un taller didáctico que alerta de las fake news y proporciona estrategias para detectarlas y parar esta cadena de transmisión.

2.1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Más concretamente se pretende:

- Sensibilizar sobre la importancia de ser críticos con las noticias que circulan por la red.
- Enseñar a tomar responsabilidad como ciudadanos del contenido que comparten y que posteriormente puede viralizarse
- Reconocer las fuentes fiables de las que no lo son.
- Conocer herramientas que nos permiten contrastar la veracidad de la información

3. METODOLOGÍA

3.1. PARTICIPANTES

Tomaron parte de la experiencia 54 alumnos y alumnas pertenecientes a la clase de cuarto de la ESO de edades comprendidas entre los 15 y los 17 años ($EM=15.67$; $DT=0.89$) de un centro de la provincia de Málaga. Respecto a la distribución por sexos la muestra estuvo bastante equilibrada: el 51.85% pertenecían al sexo femenino ($n=28$), mientras que el 48.15% ($n=26$), pertenecían al sexo masculino. No recibieron ningún incentivo por participar.

3.2. INSTRUMENTOS

Cuestionario ad hoc (ver Anexo 1), dividido en tres partes: una primera parte con 5 preguntas con opción de respuesta “SI/NO” para valorar el uso que hacían de las redes y si consideraban o no que las fakes news eran una problemática. En la segunda parte aparecían 4 preguntas con 4 alternativas de respuesta sobre los conocimientos acerca de las Fakes News, y, por último, 4 preguntas para valorar la satisfacción con el taller.

3.3. PROCEDIMIENTO

El taller, impartido por la investigadora principal, que previamente se formó en la temática tuvo una duración de 4 horas distribuidas en dos

sesiones en el que se abordaron los contenidos fundamentales para detectar los fakes news. Se impartió en el propio centro educativo, aprovechando las sesiones de tutoría.

Las dos sesiones del taller se estructuraron tal como sigue:

Primera sesión

- Cuestionario inicial (Parte 1 y Parte 2). Se sondeó acerca del uso de Internet para consultar las noticias y se aplicó el cuestionario sobre conocimientos previos respecto a las Fakes News.
- Clase magistral, donde se expone de forma lúdica qué son las fakes news y las claves para detectarlas. Respecto a los contenidos, se proporcionaron las claves para su correcta identificación, los tipos de noticias falsas que se publican, los medios de transmisión, la emoción humana que mueven y la finalidad de su propagación, así como la responsabilidad personal adquirida al compartirlas. Para ello, se tomó como apoyo el siguiente vídeo de la campaña IS4K donde proporcionan claves para detectar bulos y fakes news: <https://www.youtube.com/watch?v=SRFHgUX2sF0&t=3s>
- Actividades para identificar bulos y falsas noticias 4 noticias. Para ello, se hizo uso de los ejercicios propuestos por la oficina de seguridad del internauta. En dicha página (https://www.osi.es/sites/default/files/docs/senior/osi_ejercicios_y_actividades_practicas_identifica-bulos-y-noticias-falsas.pdf) aparecen 4 noticias que el alumnado deberá analizar para comprobar su veracidad. Posteriormente, se da la solución correcta, explicando detalladamente el porqué de la respuesta y proporcionando las claves para tomar dicha decisión analizando críticamente la noticia. Por ej. “Noticia 1: WhatsApp comenzará a ser de pago. El sábado WhatsApp será facturado. Si tienes al menos 10 contactos envíales este mensaje. Así verán que eres un asiduo utilizador y tu logo se volverá azul y quedará gratuito. Se ha hablado de ello hoy en la prensa.

WhatsApp costará 0,01 euro por mensaje. Envía este mensaje a 10 personas. Cuando lo hagas la luz se volverá azul de lo contrario WhatsApp activará la facturación”.

Entre las claves y consejos que se han proporcionado para identificar las fakes news destacamos: 1. fijarse en la dirección URL, pues en ocasiones con un pequeño cambio de caracteres se hacen pasar por otros medios; 2. Tener en cuenta el diseño de la página (errores ortográficos, baja resolución de las imágenes, publicidad engañosa...); 3. El uso de titulares *clickbait*, que pretenden generar curiosidad recurriendo a titulares llamativos, ocultando las fuentes oficiales, exageración de hechos, ocultamiento de fuentes oficiales; 4. Prestar atención al interior de la artículo y estar alerta de posibles alteraciones de la información, como la fecha, contrastar muy bien la fuente...5. Es fundamental diferenciar el tipo de medio (satírico, fuente oficial...)

Segunda sesión

- -Clase magistral. En esta segunda sesión se han continuado reforzando los contenidos vistos en la sesión anterior. Asimismo, se han presentado algunas herramientas y recursos para verificar las noticias, tales como:

InVid: detecta las noticias de forma inmediata y evalúa la veracidad del contenido analizando los vídeos frame a frame.

TinEye: permite subir fotografías y la herramienta muestra en qué páginas de internet y cuantas veces han sido publicadas. De este modo, se puede conocer si una foto es actual o se han utilizado fotos antiguas para crear un montaje.

Google Imágenes, Bing Imágenes y Yandex: estos buscadores cuentan con una funcionalidad para comprobar las imágenes,

La web <https://maldita.es/> es también un excelente portal que recopila los bulos más recientes del momento. Cuenta con una herramienta que permite buscar noticias.

- Actividades prácticas para reforzar los contenidos. Se han utilizado recursos del programa del Programa Educativo Foros Nativos Digitales de la Junta de Extremadura (https://docs.google.com/presentation/d/1waEy5vaiC8N-nptNdhfwNX5ZVwZoOBVWNk7XKEcFA2Y/present?token=AC4w5VhnVJWzmSTZ50KUxES-LKCBMd6KbDw%3A1553776735189&includes_info_params=1&eisi=CKut8rLtpOECFQmhN-wodeE8F_A#slide=id.g42421121d1_0_0). En dicho enlace aparece una presentación y diferentes actividades lúdicas que se han ido realizando de manera grupal o en parejas.
- Cuestionario de evaluación final (partes 2 y 3) para contrastar los resultados con los obtenidos en la línea base, así como, un breve cuestionario sobre la satisfacción del taller.

4. RESULTADOS

A continuación, se resumen los resultados más relevantes:

TABLA 1. Datos generales sobre fakes news

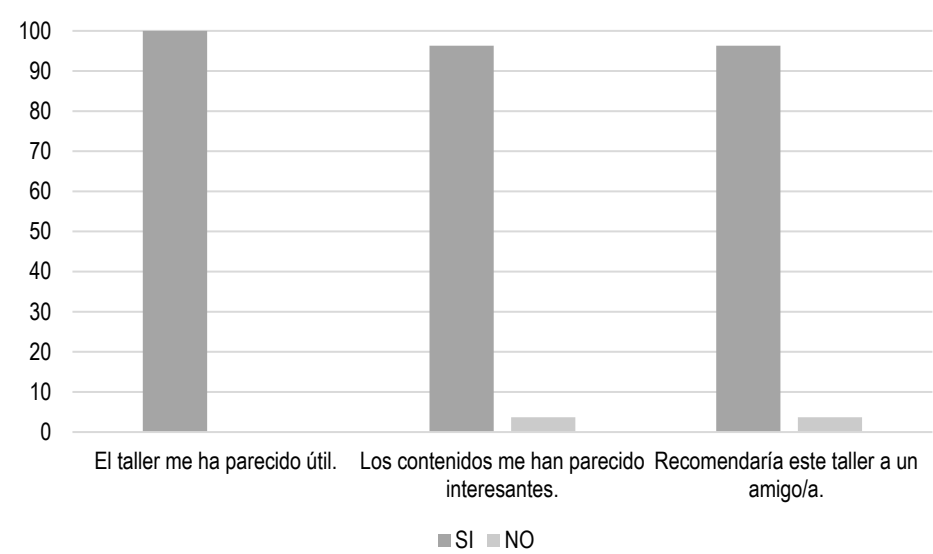
	%SI	%NO
¿Ves las noticias habitualmente a través de Internet?	96,3%	3,7%
¿Crees que las Fakes News son un problema para la sociedad?	100 %	0
¿Crees que actualmente hay fakes news en YouTube?	100 %	0
¿Alguna vez has escuchado hablar de una fake news?	100%	0
¿Conoces alguna herramienta para detectar fakes news o bulos?	29,63%	70,37%

TABLA 2. % Respuestas correctas pre y post intervención.

	%Pre	%Post
¿Qué son las fakes news?	96,3%	100%
¿Por qué hay que desconfiar de los títulos grandes y en mayúscula?	70,37%	100%
¿Qué sección es importante revisar en un sitio web?	62,96%	100%
¿Qué es fundamental chequear al ver una noticia?	77,78%	100%
¿Cuál es una estrategia de los sitios que difunden noticias falsas?	85,19%	100%

¿Qué es una fuente local?	88,9%	100%
En cuanto a las imágenes: ¿Cómo me pueden ayudar a verificar la información de una noticia?	96,3%	100%

GRÁFICO 1. Valoración del alumnado de la experiencia



Valoración media del taller: 9,18

5. DISCUSIÓN

El objetivo del presente trabajo era aplicar una propuesta preventiva acerca del uso responsable de Internet, como consumidores activos, para detectar Fakes News y colaborar en cortar el proceso de viralización de bulos. Y es que la fuerte irrupción de las redes sociales ha cambiado nuestra manera de consumir información. Nos vemos obligados casi de manera continua a discernir si las noticias que leemos son reales o se trata de un bulo, siendo este ejercicio también de practica obligada entre los más jóvenes.

En lo relativo a los datos generales, podemos confirmar el peso significativo que tiene Internet para consultar las noticias. La amplia mayoría

consulta las noticias a través de Internet, y más concretamente, aunque no se especifica en el cuestionario, comentó que vía redes sociales. Este hecho coincide de pleno con otros informes internacionales que señalan que las redes sociales son también el canal al que más recurren los ciudadanos para informarse, especialmente los jóvenes (European Commission, 2016; Pew Research Center, 2018).

Respecto a la conciencia del problema, todos advierten peligro en este tipo de noticias, sostienen que YouTube también es una poderosa fuente de propagación y todos han tenido alguna experiencia con bulos. Son conocedores, por tanto, que siendo habitantes de la era de las redes sociales se encuentran en situación de vulnerabilidad, dado que las plataformas virtuales son un ecosistema idóneo para la viralización de contenidos engañosos que ocultan algún tipo de intencionalidad, política, ideológica o económica. Resulta llamativo que pese a la conciencia del problema, sólo un 29,63% conoce alguna herramienta que permita su detección.

Por otro lado, se han encontrado importantes mejoras en cuanto a conocimientos sobre fakes news. En este sentido, podemos concluir que, si bien los conocimientos de partida eran elevados, la propuesta ha sido un éxito al conseguir que el 100% de los participantes responda correctamente a las preguntas que se han hecho en el posttest.

Respecto a la valoración de la experiencia, los porcentajes también apuntan al éxito en la intervención. Todas las preguntas alcanzan una puntuación por encima del 90%, por lo que, podemos concluir que ven el taller como un recurso útil, que proporciona información interesante y que recomendarían a cualquier amigo. Por otro lado, la valoración media, también es bastante elevada (9.18 sobre 10), lo que nos anima a continuar desarrollando este tipo de iniciativas.

Estos resultados tan favorables apoyan los encontrados en otras iniciativas previas tales como "No me lées", la iniciativa desarrollada en el IES 'Alfonso X' de Toledo o el programa "No te lo creas todo", desarrollado en Huelva por la Fundación Cajasol. Por su parte, en Cataluña desde el programa "Prensa en las escuelas", puesto en marcha por el Col·legi de Periodistes de Catalunya y Obra Social La Caixa, ya se ha formado a

más 3.600 alumnos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de sesenta centros de toda Catalunya. Todas estas iniciativas pretenden concienciar a nuestros jóvenes sobre los peligros que entrañan las fakes news y cómo detectar y detener su propagación.

Evidentemente, este tipo de problemáticas, como se comentaba en la introducción no es nada novedoso

La propagación de noticias engañosas es tan antigua como el ser humano, de hecho, ya hay constancia de ellas desde la Antigua Grecia (De los Santos, Smith, & Cohen, 2018), aunque tal y como entendemos hoy el concepto de fakes news, este comenzó a surgir en el siglo XIX, en un momento de rápido crecimiento para los periódicos principalmente por el auge de las tecnologías emergentes en aquel entonces (Berkowitz & Schwartz, 2016). Como ejemplos destacables, señalamos la serie en el New York Sun alertando sobre la existencia de vida en la Luna (Allcott & Gentzkow, 2017) o la dramatización radiofónica de H.G. Wells sobre la novela “La Guerra de los Mundos”, que sembró el pánico en Estados Unidos el 30 de octubre de 1938 (víspera de Halloween). Pero, tal y como se conciben actualmente, las noticias falsas comenzaron a surgir en el siglo XIX en un momento de rápido crecimiento para los periódicos ayudado por la propagación de los medios. Un ejemplo histórico fue la publicación en 1835 de una serie de seis entregas en el New York Sun que alertaban sobre la existencia de vida en la Luna. Posteriormente, William Hearst y Joseph Pulitzer, utilizaron sus respectivos periódicos el New York Herald y el New York World para difundir versiones sensacionalistas de las noticias que ocurrían y provocar un aumento en las ventas (Bhaskaran, Mishra, & Nair, 2017). Por citar algunos datos más recientes, 50 de las historias fake más virales en Facebook durante el año 2018 obtuvieron más de 22 millones de reacciones (Silverman & Pham, 2018).

El camuflaje de contenidos falsos tiene importantes consecuencias, palpables en el acervo social en forma de discursos polarizados, radicalización de las opiniones, desinformación en la población y falta de confianza en los medios. Esta permanente proliferación de noticias falsas ha llevado a los gobiernos a impulsar medidas reaccionarias para tratar de

controlar este fenómeno. Países como Irán, China, Italia o Alemania han propuesto medidas legislativas al respecto.

Dada la importancia de los jóvenes en el entramado social y su rol como principales consumidores de la información digital, es necesario continuar sensibilizando en materia de noticias falsas y bulos. Ya que los adolescentes, en tanto que “nativos digitales”, no son capaces de discernir entre las fake news y las noticias rigurosas de fuentes contrastadas, parece claro que hemos de poner el foco en la educación.

En este sentido, desde el contexto educativo, como eje crucial en la formación de las generaciones futuras, tiene mucho que aportar. La educación debe reinventarse para adaptarse a un mundo donde lo digital está cada vez más presente. Una tarea central en este sentido, es estimular el pensamiento crítico desde edades lo más tempranas posibles para que los niños/as sean capaces de gestionar el arsenal constante e inmediato de información que les llega. Este tipo de iniciativas, que versan en la formación en valores transversales deberían tener cabida dentro del currículum académico, pues además de los contenidos teóricos, deben inculcarse las buenas prácticas cívicas. La importancia del problema hace necesaria una revisión del currículo escolar para incorporar este contenido en el aula de manera transversal, fomentando la conciencia crítica del estudiantado en la recepción e interpretación de noticias. Está claro que las nuevas tecnologías nos aportan considerables beneficios, pero también con ellos, algunos problemas. No se trata de “criminalizar”, sino de aprovechar el potencial que nos brindan como plataformas para generar debate en el aula y trabajar conceptos como verdad y falacia, tergiversación, interés ideológico, gancho informativo, persuasión, entre otros que orbitan en torno a la posverdad de nuestro tiempo.

Por otro lado, no debemos descuidar la formación constante del docente, ya que para ellos y ellas en muchas ocasiones supone un reto añadido, teniendo cuenta la enorme brecha digital existente con su alumnado, un alumnado como decíamos anteriormente, que desde la cuna prácticamente ya es “nativo”. Se hace necesaria por tanto, la implementación de propuestas didácticas que se centren en conseguir la ansiada alfabetización social y mediática (Fernández García, 2017; McDougall, Brites, Couto y Lucas, 2019), que dote al alumnado de los rudimentos

necesarios para desenvolverse dentro de la jungla de noticias que nos arrojan las nuevas tecnologías. Este es uno de los grandes retos a los que se enfrenta el sistema educativo, el adaptarse a las nuevas circunstancias sociales, algo que va mucho más allá de la mera adopción de las TICs en clase.

6. CONCLUSIONES

Promover un pensamiento crítico, cuestionar lo que leen, las noticias que les llegan deben convertirse en prácticas habituales. Para ello, los docentes, progenitores y demás profesionales debemos adquirir ciertos compromisos a la hora de inculcar este tipo de comportamientos. En definitiva, es urgente impulsar y promocionar la “alfabetización digital” de los estudiantes, especialmente a partir de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, mediante un enfoque holístico e integrador que, a través de metodologías activas y colaborativas como herramientas protectoras de la “intoxicación” mediática que soportarán a lo largo de su vida. De ello dependerá nuestro futuro como sociedad.

7. REFERENCIAS

- Allcott, H., & Gentzkow, M. (2017). Social Media and Fake News in the 2016 Election. *Journal of Economic Perspectives*, 31, 211-236.
- Berinsky, A. (2017). Rumors and health care reform. Experiences in political misinformation. *British Journal of Political Science*, 47(2): 241-262.
- Bhaskaran, H., Mishra, P., Nair, A. (2017). *Asia Pacific Media Educator* 27(1), 41-50.
- Brandtzaeg, P., Folstad, A. & Chaparro, M. A. (2017). How Journalists and Social Media Users Perceive Online Fact-Checking and Verification Services. *Journalism Practice*, 12(9), 1109- 1129.
<https://doi.org/10.1080/17512786.2017.1363657>.
- Díaz Noci, J., & Meso Ayerdi, K. (1999). *Periodismo en Internet. Modelos de la prensa digital*. Universidad del País Vasco.
- Fernández García, N. (2017). Fake news: una oportunidad para la alfabetización mediática. *Nueva Sociedad*, 269, 66-77.
- Fisher, C. (2016). The trouble with ‘trust’ in news media. *Communication Research and Practice*, 2(4), 451-465.

- Friggeri, A., Adamic, L.A. Eckles, D. and Cheng J. (2014). *Rumor Cascades*. Eighth International AAAI Conference on Weblogs and Social Media.
- Lenhart, A., Purcel, K., Smith, A. & Zickuhr, K. (2010). *Social Media and movil Internet use among teens and young adults*. Pew Internet and American life.
- McDougall, J., Brites. M. J., Couto, M. J. y Lucas, C. (2019). Alfabetización digital, fake news y educación. Culture and Education. *Cultura y Educación*, 31(2), 209-212.
- Martínez Ezquerro, A. (2016). Las TIC en lengua castellana y literatura. Criterios de calidad y recursos didácticos. *Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, 34.
- Otero, H. (2009). Nativos digitales: los jóvenes y las tecnologías de la información y de la comunicación. *Crítica*, 962, 64-69
- Pariser, E. (2011). *The filter of bubble*. Penguin Books.
- Parra, P. & Oliveira, L. (2018). Fake News: Una revisión sistemática de la literatura. *Observatorio*, 1, 54-78.
- Parreira do Prado, M. (2019). The proliferation of the “fake news” ad its algorithms damages the democratic culture. Ámbitos. *Revista Internacional de Comunicación*, 45, 89-106.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Silverman, C., & Pham, S. (2018). *These are 50 of the biggest fake news hits on facebook in 2018*. Recuperado de <https://bit.ly/2TPKAiM>
- Wineburg, S. & McGrew, S. (2016). What Students Don’t Know About Fact-Checking. *Education Week* 36(11), 22-28.

LA EDUCACIÓN EN VALORES COMO HERRAMIENTA PARA EL FOMENTO DE UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA

MARÍA DOLORES PÉREZ ESTEBAN

Universidad de Almería

NOELIA NAVARRO GÓMEZ

Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

La educación es un pilar fundamental para el desarrollo de una sociedad, y en el caso de España, no es la excepción. En los últimos años, el sistema educativo español ha experimentado una serie de cambios y desafíos que han moldeado su estado actual (López-Barajas & Lomas, 2017). A continuación, se analizarán los aspectos clave de la educación en España, destacando tanto los retos como las oportunidades que se presentan en el contexto actual (Barberà & Castillo, 2018).

Uno de los desafíos más prominentes que enfrenta la educación en España es la falta de equidad. A pesar de los avances en la reducción de la tasa de abandono escolar y la mejora de los índices de escolarización, persisten desigualdades significativas entre las diferentes regiones del país (Marbán, 2019). La falta de recursos en áreas rurales y ciertas zonas urbanas desfavorecidas dificulta el acceso a una educación de calidad para todos los estudiantes (Delgado & Rodríguez, 2019).

Además, la brecha educativa entre las comunidades autónomas también es una preocupación. Existen diferencias en cuanto a la calidad de la educación ofrecida y los resultados académicos obtenidos (Martínez-Garrido & Rivas, 2018). Estas disparidades requieren de políticas y medidas que promuevan una distribución equitativa de recursos y oportunidades educativas en todo el país (Esteban & Fernández, 2017).

Otro desafío importante es la adaptación del sistema educativo a los avances tecnológicos y las demandas del siglo XXI. Aunque se han implementado iniciativas para fomentar la incorporación de la tecnología en las aulas, aún queda trabajo por hacer (Murillo, 2017). Es esencial promover el uso efectivo de las herramientas digitales y garantizar una formación docente adecuada en el uso de estas tecnologías, para que los estudiantes desarrollen habilidades relevantes para el mercado laboral actual (Fernández Enguita, 2018).

A pesar de los desafíos, existen oportunidades significativas para mejorar la educación en España. Una de ellas es el impulso de la educación inclusiva (Paredes & Rodríguez, 2019). El reconocimiento de la diversidad de los estudiantes y la implementación de medidas para atender a las necesidades individuales son elementos clave para garantizar una educación de calidad y equitativa. La promoción de la inclusión social, la atención a la diversidad y el respeto a los derechos de todos los estudiantes son aspectos esenciales para construir un sistema educativo más justo y equitativo (González-Peteiro, 2019).

Además, se observa una creciente conciencia sobre la importancia de la educación emocional y el bienestar de los estudiantes. Se reconoce que el desarrollo de habilidades socioemocionales es fundamental para el éxito académico y personal (Pérez & Santos, 2018). Por lo tanto, existe una oportunidad para promover programas y estrategias que fomenten la educación integral, abordando tanto los aspectos académicos como los emocionales de los estudiantes (González-Sanmamed & Murillo, 2016).

La colaboración entre los diferentes actores del sistema educativo también se presenta como una oportunidad valiosa (Rodríguez, 2017). El trabajo conjunto entre docentes, directores, familias y comunidades puede fortalecer la calidad de la educación y promover un entorno de aprendizaje enriquecedor (Valverde, 2019). La participación activa de todos los involucrados, incluyendo a los propios estudiantes, contribuirá a la toma de decisiones educativas de calidad (López, 2018).

2. OBJETIVOS

Una vez que se han expuesto los antecedentes principales, los cuales permiten establecer una argumentación sólida sobre el tema que versa esta investigación.

Resulta imprescindible determinar cuál ha sido la principal pregunta de investigación que ha originado la realización de este estudio. La formulación de esta cuestión se ha realizado gracias al desarrollo de un profundo análisis sobre los datos e investigaciones que se han presentado en la parte introductoria de este estudio.

De la elaboración de esta pregunta de investigación se ha formulado el objetivo principal de investigación que ha motivado la realización de este trabajo.

A este respecto, se plantea a continuación la pregunta de investigación, la cual pivota en torno a: ¿Es posible desarrollar una educación en valores que favorezcan la consecución de una educación inclusiva?

Tal y como se ha comentado anteriormente, de esta pregunta de investigación deriva el objetivo principal de este trabajo, el cual se encuentra focalizado en:

- Analizar la importancia de la educación en valores para conseguir una educación inclusiva real.

3. METODOLOGÍA

Una vez que ha sido expuesto el objetivo principal de este estudio, es momento de detallar minuciosamente cuál ha sido la estrategia de trabajo empleada para su consecución. De esta manera, se ha optado por el empleo de una metodología de corte cualitativo, que se encuentra basada en la realización de una revisión bibliográfica de carácter exploratorio y descriptivo de la literatura, en la que se ha aplicado un enfoque interpretativo de los datos resultantes.

La utilización de este modelo metodológico se argumenta principalmente porque en sus fases de ejecución se posibilita la realización de un estudio en donde poder esbozar una panorámica que refleje aquellos

aspectos más significativos que se encuentran estrechamente relacionados con el objetivo principal de este trabajo. Como se ha mencionado anteriormente, la finalidad principal de este estudio es realizar una revisión bibliográfica para poder analizar como el fomento de la educación en valores puede constituir una de las mejores herramientas con las que trabajar y proseguir con la consecución de una educación inclusiva real y de calidad.

De este modo, y para la consecución de la revisión bibliográfica de la literatura, ha sido necesario analizar diversos trabajos e investigaciones que se encuentran relacionados con dicha temática, para que, una vez que se hayan obtenido los resultados finales, se procede a realizar un análisis profundo en donde poder esbozar cuáles han sido las conclusiones principales de este trabajo, de manera que se puedan compartir a la comunidad científica y resulten de un gran interés para la mejora de la práctica docente.

Así pues, en la puesta en marcha de esta revisión bibliográfica de la literatura se han desarrollado tres grandes fases que han permitido culminar con éxito dicho trabajo. Estas tres fases se detallarán en profundidad a continuación:

PRIMERA FASE

La realización de la primera fase se caracteriza principalmente por la necesidad de establecer cuáles son las pautas generales que se deben seguir. En el ejercicio de esta fase se debe garantizar que los resultados que se van a obtener son los más acordes con la finalidad principal de este estudio.

De este modo, y dado el carácter multidisciplinar de la temática principal de este estudio, ha sido necesario establecer cuál es el nexo de unión, es decir, cuál es el punto de encuentro común entre las diferentes áreas del conocimiento -educación, psicología, pedagogía- que se encuentran implicadas. Resultando que el eje principal de esta investigación se encuentra centralizado dentro del campo de las Ciencias de la educación ya que, en él confluyen el resto de áreas implicadas. Se permite establecer una visión más amplia de las diversas metodologías analizadas.

Continuando con el desarrollo de esta primera fase, y teniendo presente el carácter multidisciplinar de este estudio, se han seleccionado las principales bases de datos de investigación científica consideradas como las más relevantes dentro del campo de la educación y que además son transversales al resto de áreas, estas bases de datos son: Dialnet, Scopus y Web of Science.

El empleo de estas bases de datos se fundamenta principalmente en que los criterios de elegibilidad hacen que sean las más apropiadas para encontrar información desde las diferentes disciplinas, además, y como característica común a todas las bases de datos seleccionadas, estas se muestran como unas de las más importantes dentro del campo de la educación. De la misma manera, dentro de estas plataformas se puede acceder a una gran variedad de trabajos e investigaciones que posibilita que se pueda realizar una confrontación interesante sobre los principales resultados que se han obtenido en cada uno de los estudios analizados. Así pues, se enriquecerá el desarrollo de esta revisión bibliográfica lo que redundará en el interés y relevancia sobre el mundo educativo y la comunidad científica.

Siguiendo en el desarrollo de esta primera fase, y con el objetivo de facilitar las búsquedas en las bases de datos seleccionadas, se han establecido cuáles han sido los principales descriptores que se han utilizado en las mismas. De este modo, los descriptores que han sido empleados para poder realizar esta revisión bibliográfica han sido los siguientes: tanto en español, “educación en valores”, “herramienta metodológica”, y “educación inclusiva”. Como en inglés, “education in values”, “methodological tool”, and “inclusive education”. Para poder optimizar las búsquedas realizadas en las bases de datos y para poder establecer diversas combinaciones entre los descriptores, se han empleado los siguientes operadores booleanos; “AND” y “OR”

SEGUNDA FASE

Una vez finalizada la primera fase descrita anteriormente se da paso a la segunda fase para la realización de una revisión bibliográfica de la literatura.

Esta segunda fase está considerada como el núcleo de la revisión, pues se caracteriza principalmente por ejecutar los diferentes procedimientos de búsqueda que se llevan a cabo en las bases de datos que han sido seleccionadas.

De este modo, para la puesta en marcha de esta segunda fase ha sido de vital importancia determinar cuáles son los procedimientos que se deben seguir a la hora de revisar cada uno de los trabajos que van a ser seleccionados. Se ha determinado la necesidad de examinar tanto los títulos, como los abstract y las palabras clave de los trabajos e investigaciones que se han derivado de las búsquedas realizadas con los descriptores principales mencionados. No obstante, para establecer un cribado más exhaustivo y garantizar que los textos seleccionados se encuentran relacionados con la finalidad principal de esta investigación es necesario aplicar unos criterios de inclusión y de exclusión. Los criterios de inclusión como de exclusión son los siguientes:

Como criterios de inclusión se han establecido los siguientes:

- Se han seleccionado todos aquellos trabajos e investigaciones que se encuentren comprendidos en los últimos diez años
- Se han seleccionado todos aquellos trabajos e investigaciones que tuviesen acceso abierto.
- Se han seleccionado todos aquellos trabajos e investigaciones cuyos idiomas fueran inglés y/o castellano.

Como criterios de exclusión se han establecido los siguientes:

- No se han seleccionado aquellos trabajos e investigaciones que se tratasen de tesis doctorales, capítulos de libro y monográficos.
- No se han seleccionado aquellos trabajos e investigaciones que se encuentren duplicados en las bases de datos seleccionadas.

TERCERA FASE

Una vez que se han finalizado tanto la primera fase como la segunda es momento de iniciar la tercera y última etapa de esta revisión bibliográfica de la literatura.

En este momento, los resultados que se han ido obteniendo tras la ejecución de las búsquedas en las bases de datos y tras la aplicación de los criterios de inclusión y de exclusión y el uso específico de los descriptores y los operadores booleanos, ha dado como resultado un conjunto de datos que han sido revisados para su posterior selección.

Para la obtención de los resultados finales ha sido necesario poner en marcha un proceso de cribado específico para poder desarrollar un conjunto de todos aquellos trabajos e investigaciones que mantienen una estrecha relación con la finalidad principal de este estudio.

Así mismo, los resultados obtenidos muestran como en un primer momento la muestra quedó contemplada por un total de 169 trabajos a los cuales fue necesario aplicar los criterios de inclusión y exclusión. Tras esto, la muestra quedó reducida a un total de 10 trabajos de los cuales, tan solo han sido seleccionaron 5 trabajos para la elaboración de esta revisión bibliográfica.

4. RESULTADOS

En el siguiente apartado se muestran los resultados obtenidos en la realización de este estudio.

La educación es mucho más que la transmisión de conocimientos académicos; es un proceso integral que busca formar personas íntegras y contribuir al desarrollo pleno de la sociedad (Casas, 2017). En este sentido, la educación en valores desempeña un papel fundamental en el sistema educativo, ya que promueve la formación de individuos éticos, responsables y comprometidos con su entorno (Gimeno Sacristán, 2008).

La educación en valores se refiere a la enseñanza y promoción de principios y actitudes que son esenciales para una convivencia armoniosa y respetuosa en sociedad (Martín & Hernández, 2018). Estos valores

incluyen la solidaridad, el respeto, la honestidad, la tolerancia, la igualdad, la justicia, entre otros. A través de la educación en valores, se busca inculcar en los estudiantes una conciencia ética y moral, así como desarrollar habilidades sociales y emocionales que les permitan relacionarse de manera positiva con los demás (Gómez & Espinoza, 2016).

Uno de los principales objetivos de la educación en valores es formar ciudadanos comprometidos con su comunidad y capaces de tomar decisiones éticas en su vida diaria (Nucci, 2006; Jensen, 2016). Al promover valores como la solidaridad y el respeto, se fomenta el espíritu de colaboración y se fortalecen los lazos de convivencia entre las personas (Hu & Sun, 2021). Esto contribuye a crear una sociedad más cohesionada y con mayor capacidad para resolver conflictos de manera pacífica (Pérez Gómez & Gimeno Sacristán, 2000; Bartesaghi & Morgan, 2014).

Además, la educación en valores también juega un papel relevante en el desarrollo personal de los estudiantes. Les ayuda a construir una identidad sólida y a desarrollar su autoestima (Sánchez Vidal, 2014). Al reconocer y valorar los propios valores, los estudiantes adquieren confianza en sí mismos y en sus capacidades. Esto les permite enfrentar los desafíos de la vida con mayor seguridad y autenticidad (Berkowitz & Bier, 2007; Higgins-D'Alessandro & Sadler, 2016).

Otro aspecto importante de la educación en valores es su influencia en la prevención de conductas perjudiciales para la sociedad, como la violencia, el acoso escolar o la discriminación. Al educar en valores, se promueve el respeto por la diversidad, la resolución pacífica de conflictos y se fomenta la empatía. Estos elementos contribuyen a crear un entorno escolar seguro y acogedor, en el que todos los estudiantes se sientan valorados y respetados (Lapsley & Narvaez, 2004; Narvaez, 2012).

Es fundamental destacar que la educación en valores debe ser transversal, es decir, debe estar presente en todas las áreas del currículo escolar y en todas las etapas educativas (Bajaj, 2011). No se trata simplemente de incluir una asignatura específica sobre valores, sino de integrarlos de manera transversal en todas las actividades educativas (Nucci & Narvaez, 2008). Los docentes juegan un papel fundamental en este proceso,

ya que son los responsables de transmitir y modelar los valores en el aula (Fullan & Scott, 2014).

En la sociedad actual, la educación inclusiva se ha convertido en un objetivo clave en los sistemas educativos de todo el mundo. Se reconoce que cada individuo, sin importar sus diferencias, tiene derecho a acceder a una educación de calidad. En este contexto, la educación en valores desempeña un papel fundamental, ya que contribuye a promover la igualdad, el respeto y la aceptación de la diversidad, elementos esenciales para el fomento de la educación inclusiva (Rouse & Florian, 2017).

La educación en valores implica enseñar a los estudiantes a respetar y valorar a todas las personas, independientemente de sus características individuales, como su género, raza, religión, capacidad física o cualquier otra diferencia (Florian & Black-Hawkins, 2011). Al promover valores como la igualdad, la empatía y la tolerancia, se fomenta un ambiente escolar inclusivo donde todos los estudiantes se sienten aceptados y valorados (Salend, 2017).

Uno de los valores fundamentales en la educación inclusiva es el respeto. Enseñar a los estudiantes a respetar las diferencias y a tratar a los demás con dignidad y consideración es esencial para crear un entorno inclusivo. La educación en valores ayuda a los estudiantes a desarrollar una actitud positiva hacia la diversidad y a reconocer que cada individuo tiene su propio conjunto único de fortalezas y debilidades (Goodwin & Watkinson, 2018).

La educación en valores también fomenta la igualdad. Promover la igualdad implica tratar a todos los estudiantes de manera justa y brindarles las mismas oportunidades de aprendizaje. Al enseñar a los estudiantes sobre la importancia de la igualdad y el respeto por los derechos humanos, se fomenta un ambiente donde todos los estudiantes se sienten incluidos y valorados por igual (Timmons & Simonsen, 2015).

La empatía es otro valor clave en la educación en valores para fomentar la inclusión. Enseñar a los estudiantes a ponerse en el lugar de los demás y a comprender sus sentimientos y experiencias promueve la empatía y la compasión hacia los demás (Fasching-Varner & Nolet, 2018). Esto es fundamental para fomentar la inclusión, ya que ayuda a los estudiantes

a comprender y aceptar las experiencias y perspectivas de aquellos que son diferentes a ellos (Montero & Rios, 2016).

La educación en valores también puede ayudar a prevenir la discriminación y el acoso escolar. Al enseñar a los estudiantes sobre la importancia de la igualdad, la justicia y el respeto, se promueve un ambiente seguro y libre de prejuicios (Slee, 2011). Los valores de la educación inclusiva ayudan a los estudiantes a reconocer y abordar la discriminación y el acoso, creando así una comunidad escolar más solidaria y equitativa (Kolling, & Reis, 2017).

Es importante destacar que la educación en valores no solo se limita a los estudiantes, sino que también implica a los docentes y al personal educativo (Cummins & Early, 2011). Los educadores desempeñan un papel fundamental en la promoción de la educación inclusiva a través de su ejemplo, enseñanza y prácticas educativas. Al modelar los valores de la inclusión y transmitirlos a sus estudiantes, los docentes contribuyen directamente a la creación de entornos educativos inclusivos (Banks, 2016).

5. DISCUSIÓN

En el siguiente trabajo se ha puesto de manifiesto cómo los diferentes cambios sociales, educativos y culturales tienen un reflejo directo dentro de los sistemas educativos.

La educación en valores es de vital importancia en el sistema educativo, ya que contribuye a la formación de ciudadanos íntegros, responsables y comprometidos con su entorno. Promover valores como la solidaridad, el respeto y la justicia, no solo fortalece la convivencia en sociedad, sino que también ayuda al desarrollo personal de los estudiantes y previene conductas perjudiciales. Es necesario integrar la educación en valores de manera transversal en todas las etapas educativas.

La educación inclusiva y la educación en valores son dos aspectos fundamentales en el desarrollo de una sociedad justa, equitativa y respetuosa. Ambas perspectivas se entrelazan y se refuerzan mutuamente, ya

que promueven la aceptación, el respeto y la igualdad de oportunidades para todas las personas, independientemente de sus diferencias.

La educación inclusiva se centra en garantizar que todos los estudiantes, sin importar sus características individuales, tengan acceso a una educación de calidad. Busca eliminar las barreras que impiden la participación plena y equitativa de los estudiantes en el proceso educativo. La inclusión va más allá de la mera integración, ya que implica crear entornos educativos que valoren y celebren la diversidad. Reconoce que cada estudiante tiene necesidades, habilidades y estilos de aprendizaje únicos, y busca adaptar el entorno y las prácticas educativas para satisfacer esas necesidades.

La educación inclusiva no solo beneficia a los estudiantes con discapacidades, sino que también se extiende a aquellos que provienen de diferentes orígenes culturales, lingüísticos, étnicos o socioeconómicos. Al proporcionar un entorno inclusivo, se promueve el respeto y la valoración de la diversidad, lo que enriquece la experiencia educativa de todos los estudiantes. Además, la inclusión fomenta el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, como la empatía, la tolerancia y la cooperación, que son fundamentales para el bienestar individual y colectivo.

Por otro lado, la educación en valores implica enseñar y promover principios éticos y morales en el proceso educativo. Los valores son guías que nos ayudan a tomar decisiones éticas y a actuar de manera responsable en nuestra vida personal y social. Al educar en valores, se busca desarrollar en los estudiantes un sentido de responsabilidad, solidaridad, respeto, honestidad y justicia, entre otros.

La educación en valores no solo se centra en transmitir conocimientos teóricos, sino también en promover actitudes y comportamientos positivos. A través de la reflexión crítica, el diálogo y la participación activa, se invita a los estudiantes a cuestionar y comprender los valores en diferentes contextos y a aplicarlos en su vida cotidiana.

6. CONCLUSIONES

Las conclusiones principales del estudio realizado en esta revisión bibliográfica de la literatura sobre la importancia de desarrollar una educación en valores para fomentar una educación inclusiva es crucial porque cuando se combinan la educación inclusiva y la educación en valores, se establece una base sólida para crear comunidades educativas que respeten y valoren la diversidad. La educación inclusiva proporciona el marco y las condiciones para que todos los estudiantes tengan acceso a oportunidades educativas equitativas, mientras que la educación en valores fomenta el desarrollo de ciudadanos responsables y comprometidos con la justicia social y el bienestar común.

En última instancia, la importancia de la educación inclusiva y la educación en valores radica en su potencial para construir una sociedad más inclusiva, equitativa y respetuosa. Al promover la igualdad de oportunidades y el respeto por la diversidad, se establecen las bases para una convivencia armoniosa y un mundo más justo. Estas perspectivas educativas nos desafían a trabajar juntos para construir un futuro en el que todos los individuos sean valorados y puedan desarrollar con plena autonomía.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este trabajo ha sido posible gracias al contrato predoctoral FPU-18/05887 correspondiente a la primera autora, sin el cual no habría sido posible su realización.

8. REFERENCIAS

- Bajaj, M. (2011). Teaching to Transform, Transforming to Teach: Exploring the Role of Critical Pedagogy in Peace Education. *Journal of Peace Education*, 8(2), 167-184.
- Banks, J. A. (2016). *Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum, and Teaching*. New York: Routledge.
- Barberà, E., & Castillo, S. (2018). *La educación en España en el siglo XXI*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

- Bartesaghi, M., & Morgan, C. (2014). Education in Emergencies: What's New? *Comparative Education Review*, 58(5), 677-700.
- Berkowitz, M. W., & Bier, M. C. (2007). *What Works in Character Education: A Research-Driven Guide for Educators*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Casas, F. (2017). *Educación en valores: 101 propuestas para trabajar en el aula*. Barcelona: Graó.
- Cummins, J., & Early, M. (2011). *Identity Texts: The Collaborative Creation of Power in Multilingual Schools*. Bristol: Multilingual Matters.
- Delgado, A., & Rodríguez, J. (2019). *Educación en España: Retos y perspectivas*. Madrid: Editorial Dykinson.
- Esteban, F., & Fernández, M. (2017). *La educación en España: Retos y oportunidades*. Madrid: Ediciones Morata.
- Fasching-Varner, K. J., & Nolet, V. (2018). Transforming Schools for Inclusion: Lessons Learned from Inclusive Education in Practice. *International Journal of Inclusive Education*, 22(2), 136-151.
- Fernández Enguita, M. (2018). *La educación en España: Balance de fin de siglo (1990-2017)*. Madrid: Ediciones Akal.
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring Inclusive Pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813-828.
- Fullan, M., & Scott, G. (2014). *Education Plus: Pioneering New Models of Education for Future Readiness*. Seattle, WA: Collaborative Impact SPC.
- Gimeno Sacristán, J. (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Gómez, E., & Espinoza, O. (2016). *Educación en valores: Propuestas prácticas para la formación integral en el aula*. Barcelona: Octaedro.
- González-Peteiro, J. (2019). *Educación en España: Crisis, conflictos y perspectivas*. Barcelona: Editorial Graó.
- González-Sanmamed, M., & Murillo, F. J. (2016). *El estado de la educación en España: Diagnóstico y propuestas de mejora*. Madrid: Editorial Pirámide.
- Goodwin, A. L., & Watkinson, E. J. (2018). *Creating Inclusive Classrooms: Effective, Differentiated and Reflective Practices*. New York: Routledge.
- Higgins-D'Alessandro, A., & Sadler, T. D. (2016). Infusing Sustainability Across the Curriculum: A Faculty Development Model. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 17(2), 170-188.

- Hu, A., & Sun, X. (2021). Development of Moral Character in Chinese Schools: The Role of Teacher–Student Interactions. *Educational Psychology Review*, 33(2), 477-498.
- Jensen, L. A. (2016). The Ethics of Care and Moral Education: The Disruption of the Fundamental Dualism of Western Moral Philosophy. *Educational Philosophy and Theory*, 48(6), 601-614.
- Kolling, A., & Reis, J. (2017). Inclusive Education: A Study on Classroom Practices in the Brazilian Context. *British Journal of Special Education*, 44(2), 157-175.
- Lapsley, D. K., & Narvaez, D. (2004). A Social-Cognitive Approach to the Moral Personality. In D. K. Lapsley & D. Narvaez (Eds.), *Moral Development, Self, and Identity* (pp. 189-212). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- López, M. T. (2018). *La educación en España: Claves y desafíos*. Barcelona: Editorial UOC.
- López-Barajas, E., & Lomas, C. (2017). *Desafíos de la educación en España*. Madrid: Editorial Dykinson.
- Marbán, J. M. (2019). *Educación en España: Entre la calidad y la equidad*. Madrid: Ediciones Morata.
- Martín, E., & Hernández, B. (2018). *La educación en valores en la escuela: Teoría y práctica*. Madrid: Ediciones SM.
- Martínez-Garrido, C., & Rivas, P. (2018). *La educación en España: Hacia un nuevo paradigma educativo*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Montero, M., & Rios, L. E. (2016). Teacher Training for Inclusive Education: The Role of Attitudes and Teacher Efficacy. *European Journal of Teacher Education*, 39(5), 642-658.
- Murillo, F. J. (2017). *La educación en España en el siglo XXI: Cambios y desafíos*. Madrid: Editorial Alianza.
- Narvaez, D. (2012). Moral Neuroeducation from Early Life Through the Lifespan. *Neuroethics*, 5(2), 145-157.
- Nucci, L. (2006). *Educación en valores y desarrollo moral*. Barcelona: Graó.
- Nucci, L., & Narvaez, D. (2008). *Handbook of Moral and Character Education*. New York: Routledge.
- Paredes, J., & Rodríguez, J. (2019). *Educación en España: Contexto, políticas y prácticas*. Madrid: Ediciones Akal.
- Pérez Gómez, A. I., & Gimeno Sacristán, J. (2000). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

- Pérez, J. R., & Santos, M. A. (2018). *La educación en España: Problemas y retos*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Rodríguez, R. (2017). *Educación en España: Políticas y reformas educativas*. Barcelona: Editorial Graó.
- Rouse, M., & Florian, L. (2017). Inclusive Practices, Inclusive Pedagogies: Learning from Widening Participation Research in Art and Design Higher Education. *International Journal of Inclusive Education*, 21(7), 721-736.
- Salend, S. J. (2017). *Creating Inclusive Classrooms: Effective and Reflective Practices*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Sánchez Vidal, A. (2014). *Educación en valores: Una perspectiva crítica*. Madrid: Dykinson.
- Slee, R. (2011). *The Irregular School: Exclusion, Schooling, and Inclusive Education*. London: Routledge.
- Timmons, V., & Simonsen, B. (2015). Cultural Responsiveness and Schoolwide Positive Behavior Support: Exploring the Potential. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 17(2), 102-111.
- Valverde, M. (2019). *La educación en España: Una visión crítica*. Madrid: Editorial Tecnos.

UN CAMBIO EN EL APRENDIZAJE UNIVERSITARIO: APLICACIÓN PRÁCTICA DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN EL GRADO EN COMUNICACIÓN DIGITAL

DAVID POLO SERRANO

Centro Universitario San Isidoro (adscrito a la UPO, de Sevilla)

1. INTRODUCCIÓN

La incorporación de la Inteligencia Artificial (IA) en el ámbito de la educación superior es una cuestión que ha atraído un creciente interés y ha experimentado una profunda exploración en los últimos años (García-Peñalvo, 2023). Conforme a lo planteado por diversos investigadores y académicos, como se evidencia en los trabajos de (Baidoo-Anu y Owusu Ansah, 2023), la IA tiene el potencial de convertirse en una herramienta esencial que nos abra a perfeccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto se debe a que la IA ofrece la posibilidad de personalizar la experiencia educativa, adaptándola de manera precisa a las necesidades específicas de cada estudiante, lo que puede resultar en un aprendizaje más efectivo y significativo.

En este sentido, es crucial enfatizar la importancia de promover una ética sólida y un sentido de responsabilidad en el uso de la IA en la educación. Autores como Flores-Vivar y García-Peñalvo (2023), sugieren que es esencial que los estudiantes comprendan y reflexionen sobre las implicaciones éticas y sociales de la IA. Además, es relevante que los estudiantes sean conscientes de su impacto en el mercado laboral (Felten, Raj y Seamans, 2023) y en la sociedad en general, de manera que puedan participar activamente en debates y decisiones relevantes en este ámbito.

A raíz de un acceso más democratizado y universal a diversas aplicaciones (Polo Serrano, Micaletto Belda y Martín Ramallal, 2023), la

Inteligencia Artificial ha eclosionado a nivel generativo desde 2022, lo que ha sorprendido a gran parte de la población general. Herramientas como Playground, ChatGPT y Dall-E, de OpenAI, Stable Diffusion, Perplexity, Movio, D-ID, entre otras, pueden convertirse en aliados fundamentales en la educación (Garon, 2023). Estas tecnologías permiten mejorar la comprensión de los estudiantes sobre diferentes materias (Ouyang, Zheng y Jiao, 2022), al tiempo que fomentan su creatividad y pensamiento crítico (García-Martínez et al., 2023). Estas aplicaciones, basadas en nuestras solicitudes de búsqueda, son capaces de generar información textual, visual, sonora y audiovisual, sin necesidad de replicar contenidos existentes, sino comprendiendo el concepto y su relación con el contexto.

Este avance ha generado un extenso y creciente debate global (Martín Herrera y Polo Serrano, 2023) en torno a las implicaciones educativas a corto y medio plazo. Estas cuestiones incluyen la posible aparición de casos de plagio, la pérdida de habilidades memorísticas por parte de los sujetos, la disminución del esfuerzo, la creciente dependencia tecnológica y diversas implicaciones éticas y legales.

Mediante este trabajo, nuestra intención es evaluar el impacto real que la implementación de la IA como parte integral de una asignatura puede tener en el aula universitaria (Polo Serrano, 2022). Nuestro enfoque se basa en la mejora continua del proceso de enseñanza-aprendizaje, con la aspiración de incrementar el compromiso de los estudiantes, agilizar el trabajo académico y fortalecer el pensamiento crítico (Castillo Martínez et al., 2023).

2. OBJETIVOS

Este estudio se enfoca en la integración de la IA en la Educación Superior, utilizando como caso de estudio una asignatura de primer curso en el Grado en Comunicación Digital, denominada “Almacenamiento y edición de documentos en la nube”.

El objetivo principal es analizar la eficacia de la integración de la IA en el proceso educativo. Los cinco objetivos específicos de la investigación son los siguientes:

- Evaluar la eficacia de la evaluación de los ejercicios por rúbricas en la mejora del aprendizaje de los estudiantes (Andrade, 2000). Nos enfocaremos en entender si la evaluación basada en rúbricas contribuye a un aprendizaje más profundo y eficiente, y en qué medida estas pueden ser mejoradas o adaptadas.
- Proponer mejoras en la metodología de trabajo y aprendizaje de los estudiantes. Buscaremos identificar áreas de mejora en los métodos de trabajo y aprendizaje actuales y sugerir cambios que puedan optimizar el rendimiento de los estudiantes.
- Promover el conocimiento y el pensamiento crítico como cimientos para aprender a interactuar con la IA en los ámbitos académicos (Juca-Maldonado, 2023). Queremos enseñar a los estudiantes a hacer preguntas pertinentes a la IA y a cuestionar y reflexionar sobre las respuestas obtenidas, fomentando así el pensamiento crítico.
- Enseñar a los estudiantes a utilizar herramientas de IA generativas, como Playground, ChatGPT y Dall-E, de Open AI, Stable Diffusion, Perplexity, Movio y D-ID, entre otras, y aplicarlas en el contexto de la asignatura. Intentaremos incorporar estas herramientas en el currículo de la asignatura y enseñar a los estudiantes cómo pueden ser utilizadas para mejorar su comprensión de los conceptos enseñados.
- Contribuir al desarrollo de nuevas estrategias educativas que integren la IA como una herramienta de apoyo en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito universitario. Exploraremos cómo la IA puede ser utilizada para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y desarrollaremos estrategias para su implementación efectiva.

En este estudio, abordaremos estos objetivos de investigación sin hipótesis previas, con el propósito de mantener un enfoque abierto que nos permita descubrir resultados inesperados y sorprendentes. A lo largo de nuestra investigación, contrastaremos y verificaremos la información

adquirida para asegurar su validez y fiabilidad, y sintetizaremos nuestros hallazgos en este estudio.

3. METODOLOGÍA

La metodología de trabajo propuesta para este estudio se ha diseñado y estructurado en dos etapas distintivas y complementarias, cada una con una serie de subetapas que permiten un enfoque detallado.

La primera etapa, denominada formativa, tiene como objetivo principal preparar a los alumnos para interactuar de manera efectiva con la IA y comprender su impacto en el aula. Esta etapa se desarrolla en cuatro subetapas:

- Selección de la muestra. En este estudio, la muestra seleccionada incluye a los 33 alumnos matriculados en la asignatura. La selección de esta muestra se basa en criterios de conveniencia y se espera que ofrezca una representación razonable del estudiantado universitario de la disciplina.
- Formación teórica. En esta subetapa, se proporciona a los alumnos una formación teórica sobre la IA, sus aplicaciones creativas y su impacto en la educación. Esta formación incluye lecturas sugeridas, debates en clase y actividades de aprendizaje autónomo.
- Ejemplificación y reflexión. A continuación, los alumnos participan en actividades que les permiten reflexionar sobre la información presentada y ejemplificar su uso en un contexto educativo. Esto incluyó estudios de caso y otros métodos de aprendizaje activo.
- Formación práctica. Finalmente, se enseña a los alumnos a utilizar en tiempo real las herramientas de IA que se mencionan en el estudio, permitiéndoles experimentar de primera mano su uso y su potencial impacto en su aprendizaje.

La segunda etapa metodológica, denominada de aplicación práctica, se centra en la evaluación del aprendizaje y el rendimiento de los alumnos. Esta etapa también incluye dos subetapas:

- Planteamiento del ejercicio práctico. Se solicitó elaborar de forma individual una vídeo presentación de un gadget del siglo XXI que aún tenga vigencia. Para ello debían recurrir a las fuentes documentales, a ChatGPT y a Perplexity como recursos informativos, y a la aplicación en la nube D-ID, la cuál utiliza la inteligencia artificial para generar vídeos, vinculando un rostro seleccionado/creado con el tipo de voz sintética elegido y con el texto obtenido previamente, resultando un producto audiovisual informativo y persuasivo. La duración del vídeo debía oscilar entre 60 y 120 segundos. El trabajo se cerraba con una exposición pública de los vídeos a la que se sumaban las preguntas puntuables por parte del profesor, las cuáles versaron sobre cuestiones expresadas por el alumnado en el trabajo y sobre las fuentes de información utilizadas. Se ha pretendido con ello contribuir al desarrollo de nuevas estrategias educativas que integren la IA como una herramienta de apoyo en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito universitario.
- Recepción y análisis de los trabajos. Durante esta subetapa, se recogen y analizan las tareas enviadas por los alumnos. Esta evaluación se realiza de acuerdo con una rúbrica establecida que tiene en cuenta el contenido, el diseño, la defensa ante las preguntas del profesor y los añadidos extra.

Para evaluar de manera cuantitativa la experiencia de los alumnos, se utiliza como herramienta principal la hoja de calificaciones detalladas de los ejercicios. Esta metodología permite un enfoque sistemático de la investigación y proporciona una base seria para la obtención de resultados significativos y la generación de conclusiones adecuadas al propósito del trabajo.

4. RESULTADOS

Siguiendo la metodología descrita, hemos elaborado en un primer término una tabla que cuantifica el trabajo realizado utilizando los distintos elementos de la rúbrica en Google Classroom.

TABLA 1. Desglose de la rúbrica de evaluación y nota final.

	DISEÑO (sobre 2)	CONTENIDO (sobre 3)	DEFENSA (sobre 3)	EXTRAS (sobre 2)	TOTAL (sobre 10)
Trabajo 01	1,5	3	2,5	1	8
Trabajo 02	1,5	2	3	1,5	8
Trabajo 03	1	2	2	0,5	5,5
Trabajo 04	1,5	2	2,5	1	7
Trabajo 05	1,5	3	3	1,5	9
Trabajo 06	1,5	2,5	3	1,5	8,5
Trabajo 07	2	2,5	3	2	9,5
Trabajo 08	1,5	3	0	2	6,5
Trabajo 09	2	3	3	2	10
Trabajo 10	1	2,5	3	1	7,5
Trabajo 11	1,5	2,5	0	1,5	5,5
Trabajo 12	1	2	0	1	4
Trabajo 13	1	2	2,5	1	6,5
Trabajo 14	1	1,5	2,5	0,5	5,5
Trabajo 15	1	2,5	2	1	6,5
Trabajo 16	1	1,5	2	1	5,5
Trabajo 17	1	2	3	0,5	6,5
Trabajo 18	1	2	2,5	1	6,5
Trabajo 19	2	2,5	3	2	9,5
Trabajo 20	2	2,5	2,5	2	9
Trabajo 21	0	0	0	0	0
Trabajo 22	1	1,5	1,5	1	5
Trabajo 23	1	1,5	1,5	1	5
Trabajo 24	1	1	2	0,5	4,5
Trabajo 25	1,5	2	0	1,5	5
Trabajo 26	1	2	0	1	4
Trabajo 27	1	2	2,5	1	6,5

Trabajo 28	1	2	2,5	0,5	6
Trabajo 29	1,5	2	2,5	1	7
Trabajo 30	1,5	2	3	1,5	8
Trabajo 31	0	0	0	0	0
Trabajo 32	1	1,5	0	1	3,5
Trabajo 33	1,5	2	3	1	7,5
PROMEDIO	1,23	2,00	1,92	1,11	6,26

Fuente: Elaboración propia

Tras una primera aproximación a la tabla, comprobamos que los criterios de evaluación se superan en la gran mayoría de los casos.

De forma concreta, los resultados cuantitativos de esta experiencia nos indican que:

- El 82% del alumnado (27 de 33) completó el proyecto con éxito, siendo la calificación promedio de la clase de 6,26.
- En cuanto a las calificaciones más frecuentes, la moda fue de 6,5, lo que sugiere que la mayoría de los estudiantes lograron un rendimiento académico satisfactorio.
- Hay un grupo de calificaciones altas (el 39% alcanzaron de media el 7 o una nota superior).
- Diseño: 31 personas (94%) alcanzaron al menos la calificación de 1 sobre 2. El valor promedio sumando todos los alumnos es de 1,23 sobre 2.
- Contenido: 30 personas (91%) alcanzaron al menos la calificación de 1,5 sobre 3. El valor promedio sumando todos los alumnos es de 2,00 sobre 3.
- Defensa: 25 personas (76%) alcanzaron al menos la calificación de 1,5 sobre 3. Concretamente, los 8 alumnos que no superaron este apartado obtuvieron un 0 ya que no se presentaron a la defensa, y de éstos, 5 suspendieron el ejercicio al obtener una media inferior a 5. De aquí se puede inferir la importancia de una buena defensa que sirva de acicate para aprenderse los ejercicios bajo la recompensa de una calificación

sustancialmente más alta. El valor promedio sumando todos los alumnos es de 1,92 sobre 3.

- Extras: 26 personas (79%) alcanzaron al menos la calificación de 1 sobre 2. El valor promedio sumando todos los alumnos es de 1,11 sobre 2. Además, un 33% de los estudiantes alcanzó un nivel alto (1,5/2) en este apartado de la rúbrica. La entrega de extras denota un alto interés por el aprendizaje de máximos abiertos, ya que todos los trabajos entregados (31/33) incluyen algún elemento no solicitado que enriquece el resultado. Este resultado es especialmente relevante ya que este ejercicio no suponía más que un 4% de la calificación total de la asignatura.

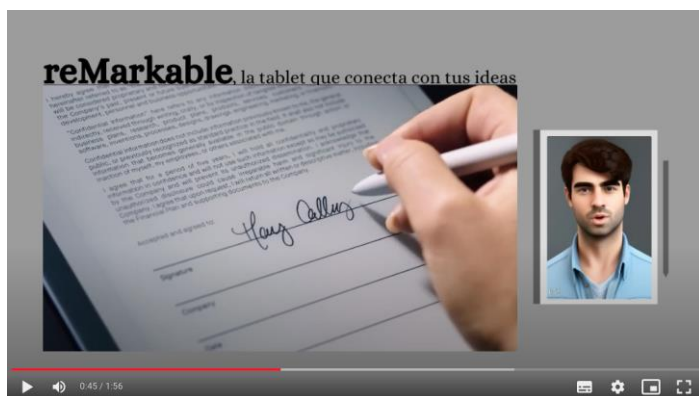
Con una visión general, nuestro análisis de los datos teóricos y prácticos recopilados a lo largo de este estudio reveló cuestiones notables y prometedoras. A continuación resaltaremos 4 de ellas:

- En primer lugar, observamos que la integración de la Inteligencia Artificial (IA) en la asignatura tuvo un impacto significativo en el aprendizaje de los estudiantes. No solo se notó una mejora en su rendimiento académico, sino que también se evidenció un incremento en la memorización del trabajo entregado.
- En segundo lugar, nuestro estudio indica que los estudiantes aprendieron a utilizar las herramientas de IA de forma práctica. Este resultado se basa tanto en las observaciones directas como en el feedback de la rúbrica. Los estudiantes demostraron un nivel de competencia adecuado en el uso de estas herramientas y aplicaron sus habilidades de manera efectiva en el desarrollo de sus trabajos.
- En tercer lugar, los resultados sugieren que la rúbrica de evaluación resultó ser una herramienta útil para fomentar la reflexión de los estudiantes sobre su propio trabajo y el de sus compañeros. Esta reflexión parece haber facilitado un aprendizaje más autónomo y la mejora de su rendimiento académico.
- En cuarto lugar, las rúbricas de evaluación también permitieron una evaluación objetiva de los cuatro elementos marcados

en la metodología: el diseño, el contenido, la defensa y los añadidos extra que aportan valor al resultado. Esta objetividad en la evaluación contribuyó a la transparencia y detalle del proceso de evaluación.

A continuación, para comprobar de primera mano qué se entregó, mostraremos las capturas de 8 vídeo presentaciones (1 / 4 parte de la muestra), las cuáles serán analizadas desde el punto de vista de cómo se llevaron a cabo, lo cuál se averiguó gracias a las preguntas realizadas en la defensa del trabajo.

IMAGEN 1. Captura de la propuesta audiovisual del alumno Daniel Dávila.



Fuente: Elaboración propia

En este vídeo de 116 segundos, el alumno utiliza distintas herramientas. Google Search y Perplexity para documentarse, Chat GPT para crear los textos argumentativos en base a prompts propios, Dream by Wombo para crear el avatar, D-ID para animar el mismo con una voz castellana masculina que sincroniza los movimientos del avatar con el texto que tiene que pronunciar, y finalmente una edición de vídeo que permite añadir 3 capas de información: un titular, un vídeo informativo y el avatar parlante.

IMAGEN 2. Captura de la propuesta audiovisual de la alumna Marta Hidalgo.



Fuente: Elaboración propia

En este vídeo de 65 segundos, la alumna utiliza distintas herramientas. Google Search para documentarse, Chat GPT para crear los textos argumentativos en base a prompts propios, Dream by Wombo para crear el avatar, D-ID para animar el mismo con la propia voz de la alumna y sincronizar los movimientos del avatar con el audio, y finalmente una edición de vídeo que permite añadir 2 capas de información: un vídeo informativo de fondo y el avatar parlante.

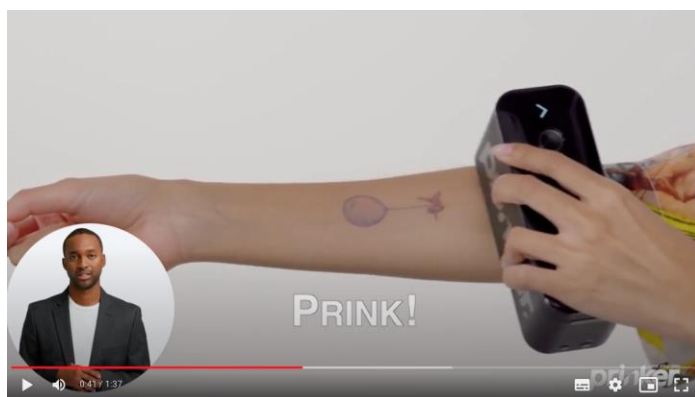
IMAGEN 3. Captura de la propuesta audiovisual de la alumna Alba Díaz



Fuente: Elaboración propia

En este vídeo de 91 segundos, la alumna utiliza distintas herramientas. Google Search para documentarse, Chat GPT para crear los textos argumentativos en base a prompts propios, D-ID subir una fotografía propia con el rostro de la estudiante, la cuál se sincronizará en su movimiento facial con el texto introducido y la voz femenina castellana elegida, y finalmente una edición de vídeo que permite añadir 2 capas de información: un vídeo informativo de fondo y el avatar parlante.

IMAGEN 4. Captura de la propuesta audiovisual del alumno Alexandre Lixon.



Fuente: Elaboración propia

En este vídeo de 97 segundos, el alumno utiliza distintas herramientas. Google Search para documentarse, Chat GPT para crear los textos argumentativos en base a prompts propios, D-ID, donde eligió el avatar del catálogo existente y lo vinculó a una voz castellana masculina que sincroniza los movimientos del avatar con el texto que tiene que pronunciar, y finalmente una edición de vídeo que permita añadir 3 capas de información: un vídeo informativo de fondo y el avatar parlante, comenzando por un primer plano y reduciéndose éste a una forma circular en el área inferior izquierda de la pantalla, confiriendo a la presentación del producto la mayor importancia.

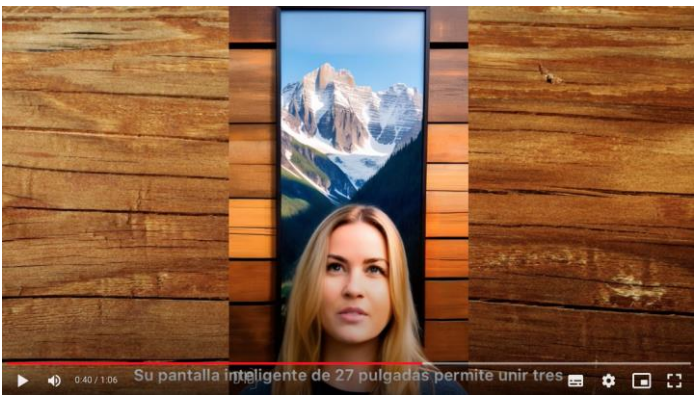
IMAGEN 5. Captura de la propuesta audiovisual del alumno Eduardo Cachafeiro.



Fuente: Elaboración propia

En este vídeo de 85 segundos, el alumno utiliza distintas herramientas. Google Search para documentarse, Chat GPT para crear los textos argumentativos en base a prompts propios, recursos audiovisuales, imágenes reales en movimiento, D-ID para crear y animar los avatares con la propia voz del alumno y sincronizar los movimientos de éstos con el audio, y finalmente una edición de vídeo que permite añadir 3 capas de información: un titular, vídeos de fondo y avatares parlantes.

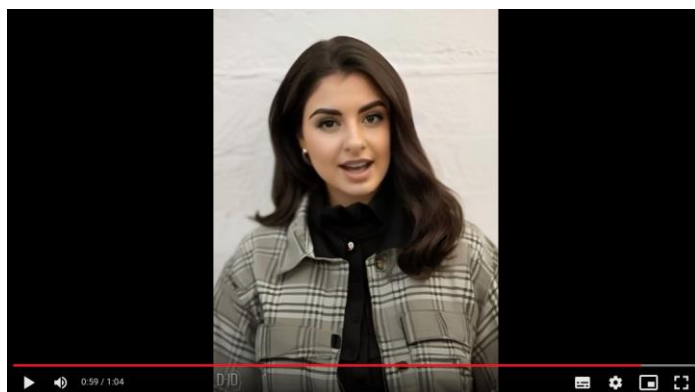
IMAGEN 6. Captura de la propuesta audiovisual de la alumna Carmen Becerra.



Fuente: Elaboración propia

En este vídeo de 66 segundos, la alumna utiliza distintas herramientas. Google Search para documentarse, Chat GPT para crear los textos argumentativos en base a prompts propios, D-ID para crear el avatar y animar el mismo con una voz propia que sincroniza los movimientos del avatar con el audio, y finalmente una edición de vídeo que juega con el intercambio de vídeos y la voz de fondo de la autora.

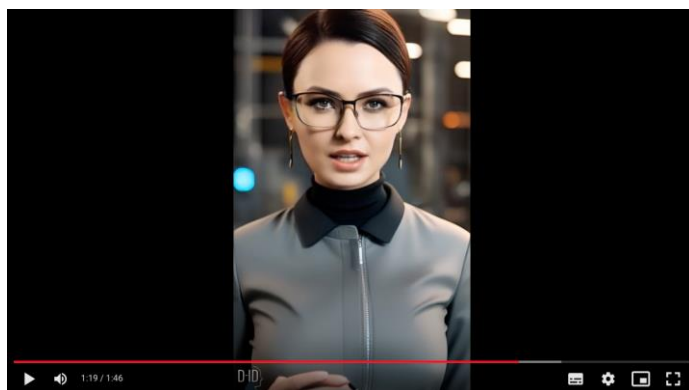
IMAGEN 7. Captura de la propuesta audiovisual de la alumna Anna Sierra.



Fuente: Elaboración propia

En este vídeo de 64 segundos, la alumna utiliza distintas herramientas. Google Search y Perplexity para documentarse, Chat GPT para crear los textos argumentativos en base a prompts propios, Dream by Wombo para crear el avatar y D-ID para animar el mismo con una voz castellana femenina que sincroniza los movimientos del avatar con el texto que tiene que pronunciar. En este caso se ha decidido potenciar la creatividad realista del avatar, generado a raíz de varios prompts en Dream by Wombo, y se ha dejado de lado un recurso audiovisual que ayude a complementar la información con el propio producto presentado en pantalla.

IMAGEN 8. Captura de la propuesta audiovisual de la alumna María Álamo.



Fuente: Elaboración propia

En este vídeo de 106 segundos, la alumna utiliza distintas herramientas. Son las mismas que el ejemplo anterior: Google Search y Perplexity para documentarse, Chat GPT para crear los textos argumentativos en base a prompts propios, Dream by Wombo para crear el avatar y D-ID para animar el mismo con una voz castellana femenina que sincroniza los movimientos del avatar con el texto que tiene que pronunciar. También aquí se ha decidido potenciar la creatividad render del avatar, generado igualmente con Dream by Wombo, y se han dejado de lado otros recursos audiovisuales que sirvan de complemento y comprensión del producto.

Comparando las propuestas, destacamos 4 ideas:

- Existen variaciones notables en la utilización de las herramientas de IA y en la presentación de los proyectos.
- Todos los estudiantes usaron Google Search para documentarse y ChatGPT para generar textos argumentativos. Sin embargo, la elección de las herramientas para la creación de avatares y su animación varió. Algunos estudiantes optaron por Dream by Wombo para crear avatares únicos, mientras que otros prefirieron usar D-ID para animar sus avatares con su propia voz o una voz elegida.

- La duración de los vídeos también varió considerablemente, desde 64 a 116 segundos. Esto demuestra la diversidad en el enfoque de los estudiantes hacia la tarea. Algunos optaron por la brevedad y la concisión, mientras que otros aprovecharon el tiempo para desarrollar en mayor profundidad sus argumentos y presentaciones.
- La edición de video también fue una área de cambios. Algunos estudiantes optaron por añadir varias capas de información, incluyendo titulares y vídeos informativos, mientras que otros se centraron en la animación del avatar.

En definitiva, a pesar de las diferencias en la implementación, todos los estudiantes demostraron un alto nivel de competencia en el uso de herramientas de IA y en la presentación de su trabajo. Cada proyecto reflejó un enfoque único, lo que demuestra la capacidad de la IA para fomentar la creatividad en el entorno educativo.

5. CONCLUSIONES

En base a los hallazgos de nuestra investigación, podemos llegar a varias conclusiones significativas. Las 6 más destacadas serían:

- En primer lugar, confirmamos que la irrupción de la Inteligencia Artificial en diversos campos, incluyendo el educativo, tiene el potencial de automatizar tareas rutinarias. Esto puede liberar tiempo que puede ser redirigido hacia aspectos más creativos e innovadores, lo que puede enriquecer la experiencia educativa y mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Además, el uso de la IA puede fomentar la adquisición de habilidades técnicas que son cada vez más demandadas en el mercado laboral actual.
- En segundo lugar, nuestro estudio demostró que la vídeo presentación pública y la defensa de los trabajos por parte de los estudiantes permitió que todo el aulario tuviera la oportunidad de aprender sobre productos existentes y sobre la manera de comunicarlos audiovisualmente con el uso de herramientas de

IA, como ChatGPT, Dall-E y D-ID. Este hecho generó un efecto positivo en los trabajos sucesivos, ya que los estudiantes pudieron aprender de los trabajos de sus compañeros y mejorar sus propias presentaciones.

- En tercer lugar, nuestro estudio sugiere que la presentación de los resultados y la realización de una ronda de preguntas-respuestas sobre los mismos son elementos esenciales para el aprendizaje. Este método no sólo permite a los estudiantes profundizar en su comprensión de su propio trabajo, sino que también fomenta la colaboración y la comunicación efectiva en los trabajos de equipo.
- En cuarto lugar, concluimos que la evaluación por rúbricas puede ser una herramienta efectiva para evaluar el aprendizaje de los estudiantes. De acuerdo con varios autores (Andrade, 2000; Arreola, 2014), la evaluación por rúbricas permite evaluar múltiples criterios y proporciona un feedback detallado y constructivo a los estudiantes. Además, esta herramienta fomenta la curiosidad, la duda y la motivación por crecer académicamente, lo que puede conducir a un mayor engagement y a un aprendizaje más autónomo y reflexivo.
- En quinto lugar, la experiencia llevada a cabo en nuestro estudio sugiere un camino a seguir en la educación superior. Creemos que, en cada área docente, se puede plantear la adaptación de los trabajos para que sean expuestos y evaluables con preguntas y respuestas sobre las distintas partes. Esta metodología puede demostrar que el estudiante ha comprendido y aprendido el contenido de su trabajo, lo que puede mejorar el aprendizaje y el rendimiento académico.
- Finalmente, en sexto lugar, es crucial destacar que, aunque la IA ofrece muchas oportunidades para mejorar el aprendizaje, también existen riesgos si no se fomentan habilidades blandas (soft skills), la ética y el pensamiento crítico. Estos elementos son fundamentales para el crecimiento profesional y personal de los estudiantes y deben ser una parte integral de los

programas educativos que cuenten con la IA en la enseñanza-aprendizaje.

Como cierre del estudio y resumiendo lo aprendido, la integración de herramientas de IA generativas en asignaturas de índole creativo digital, puede ser una estrategia efectiva para mejorar el aprendizaje de los estudiantes, fomentar su pensamiento crítico y recibir una retroalimentación constructiva por rúbricas. Además, es importante que, a todos los niveles y ámbitos, los estudiantes comprendan las implicaciones éticas y sociales de la IA.

6. REFERENCIAS

- Andrade, H. (2000). Using rubrics to promote thinking and learning. *Educational Leadership*, 57(5), 13-18. <https://bit.ly/3pHEeq9>
- Arreola, V. B. (2014). Intervención educativa con herramientas Web 2.0 para una Unidad de Aprendizaje en la Universidad de Guadalajara. <https://bit.ly/3W3Zbb8>
- Baidoo-Anu, D. & Owusu Ansah, L. (2023). Education in the era of generative artificial intelligence (AI): Understanding the potential benefits of ChatGPT in promoting teaching and learning. SSRN 4337484.
- Castillo Martínez et al. (2023). Competencia de razonamiento complejo: innovación con TICs, robótica social e inteligencia artificial en educación superior. En: 9º Congreso Internacional de Innovación Educativa. <https://hdl.handle.net/11285/650361>
- Felten, E., Raj, M., & Seamans, R. (2023). How will Language Modelers like ChatGPT Affect Occupations and Industries? arXiv:2303.01157.
- Flores-Vivar, J. M., & García-Peñalvo, F. J. (2023). Reflexiones sobre la ética, potencialidades y retos de la Inteligencia Artificial en el marco de la Educación de Calidad (ODS4). En: *Comunicar*, 31(74). <https://doi.org/10.3916/C74-2023-03>
- García-Martínez, I., Fernández-Batanero, J., Fernández-Cerero, J. & León, S. (2023). Analysing the Impact of Artificial Intelligence and Computational Sciences on Student Performance: Systematic Review and Meta-analysis. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 12(1), 171-197. <http://dx.doi.org/10.7821/naer.2023.1.1240>

- García-Peñalvo, F. J. (2023). La percepción de la Inteligencia Artificial en contextos educativos tras el lanzamiento de ChatGPT: disrupción o pánico. En: *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 24, e31279. <https://doi.org/10.14201/eks.31279>
- Garon, J. (2023). A Practical Introduction to Generative AI, Synthetic Media, and the Messages Found in the Latest Medium. *Synthetic Media, and the Messages Found in the Latest Medium*. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4388437>
- Juca-Maldonado, F. (2023). El impacto de la inteligencia artificial en los trabajos académicos y de investigación. En: *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 6(S1), 289-296.
- Martín Herrera, I. & Polo Serrano, D. (2023). La inteligencia artificial visual y su cobertura mediática en España. Un análisis bajo el prisma de Google News y Google Trends. En: *Desafíos y retos de las redes sociales en el ecosistema de la comunicación (Vol. 2)*. McGraw-Hill.
- Ouyang, F., Zheng, L. & Jiao, P. (2022). Artificial intelligence in online higher education: A systematic review of empirical research from 2011 to 2020. En: *Education and Information Technologies*, 27(6), 7893-7925.
- Polo Serrano, D. (2022). Aplicación universitaria de la herramienta Figma en el diseño de las interfaces de las APPs y evaluación de su usabilidad mediante Google Classroom. En: *III Congreso Internacional Nodos del Conocimiento: La academia frente a los retos de la humanidad. Innovación, investigación y transferencias ante el horizonte 2030*. <https://bit.ly/3MrwVfw>
- Polo Serrano, D., Micaletto Belda, J. P. & Martín Ramallal, P. (2023). Democratización de herramientas generativas de obras de arte visuales basadas en modelos personalizados de inteligencia artificial (IA). En: *VIII Congreso Internacional Comunicación y pensamiento: Imagen y manipulación. Viejas prácticas, nuevas fronteras*. <https://bit.ly/3Bo39C0>

ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS GENÉRICAS EN INFORMACIÓN MEDIANTE LA NUTRICIÓN BASADA EN EVIDENCIA EN ESTUDIANTES DE NUTRICIÓN

ALIN JAEL PALACIOS FONSECA
Universidad de Colima

CYNTHIA DE LIRA GARCÍA
Universidad Autónoma de Baja California

1. INTRODUCCIÓN

Se reconoce que los profesionales de la salud entre ellos los nutriólogos deben proporcionar recomendaciones actualizadas al cliente/paciente durante la intervención nutricia. En 2007, demostraron la importancia de la Nutrición Basada en Evidencia (NuBE) al aplicar el protocolo de la Terapia Medica Nutricia (TMN) propuesto por la ADA (American Dietetic Association), en donde se conjuntó una recopilación de la experiencia de expertos y la investigación científica disponible hasta ese momento; mostrando mejores resultados en la atención nutricia (Isenring et al., 2007). Cabe resaltar que la NuBE se deriva del método de la Medicina basada en evidencia (MBE) al campo de la nutrición (Rubio, 2019). Esta evidencia debe ser de calidad y la más reciente (Murofushi et al., 2021). Es importante destacar que el uso de la NuBE debe fomentarse desde la formación del profesional en nutrición, como una competencia genérica. Es por ello, que en la Licenciatura en Nutrición de la Universidad de Colima (LNUC), se implementó la NuBE desarrollando la competencia genérica en información en los estudiantes.

1.1. EL MODELO EDUCATIVO EN LA LNUC

Desde sus inicios en 2008 la LNUC se desarrolló con un modelo mixto o híbrido en su plan de estudios, por un lado, el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y por el otro, las clases tradicionales en aula. Cabe

mencionar que la LNUC fue pionera en implementar el ABP, un modelo educativo activo, con grupos pequeños de seis a diez participantes, donde los estudiantes son los protagonistas con discusiones sobre un caso problema, favoreciendo el autoaprendizaje en los estudiantes (Jia et al., 2018; Luy-Montejo, 2019; Peng et al., 2023). Incluso se ha demostrado que el uso de ABP genera seguridad, pensamiento y razonamiento crítico y capacidad de resolución de problemas (Saavedra R et al., 2014). Cabe resaltar que se ha demostrado que el ABP es un método más efectivo que el tradicional (Sharma et al., 2023) y mejor rendimiento de aprendizaje (Williams et al., 2019).

El ABP en la LNUC se realiza en tres fases o días. En la *fase uno*, se asigna un moderador entre los alumnos, quien cumple un rol principal en las discusiones y los debates. Uno de los participantes realiza la lectura del caso problema. Luego, identifican vocabulario desconocido, realizan lluvia de ideas, proponen hipótesis y el planteamiento de los objetivos de aprendizaje. Se realiza la discusión con los conocimientos hasta el momento en los participantes, el moderador invita a la discusión con preguntas críticas. Finalmente, el alumno realiza investigación para la próxima sesión en libros, consulta a experto y artículos de revistas. Realiza material didáctico para compartir su aprendizaje con sus compañeros. Después, en la *fase 2*, se realiza una discusión con lo investigado por los alumnos, momento en el que comparten su aprendizaje con ayuda del material didáctico realizado previamente y generan nuevos objetivos que surgen de esta discusión. En la última *fase 3*, Se realiza una discusión final, donde se aceptar o rechazar las hipótesis, planteadas en la fase 1. Al final de la sesión, se deja un informe o reporte integrador.

Es importante destacar que, en el ABP realmente no se trata de resolver el caso o problema, si no un motivo para la discusión. Es así como los alumnos comparten su aprendizaje con sus compañeros, en cada discusión.

La evaluación formativa se divide entre la discusión de cada una de las fases y el informe. En el informe o reporte integrador, el alumno documenta el caso problema utilizando el formato ADIME. En donde se incluyen los cuatro pasos del Proceso de Atención Nutricia (PAN): evaluación nutricia, diagnóstico nutricional, intervención nutricia y monitoreo y evaluación nutricia (Memmer, 2013). Este modelo del PAN se

implementó en la LNUC en 2014, pero fue de manera formal hasta 2017 con la reestructuración del programa educativo, agregado la asignatura “*proceso de atención nutricia*” fortaleciendo la resolución de los problemas de nutrición en el ABP con un método sistemático y con un lenguaje estandarizado.

1.2. IMPLEMENTACIÓN DE LA NuBE

La LNUC atendiendo las necesidades actuales de la profesión implementó el PAN y la TMN propuesto por la ADA. Con esto en mente, las competencias genéricas o transversales no deben ser la excepción y deben tener la misma importancia que las competencias profesionales. Como consecuencia, la LNUC de manera colegiada, identificó la necesidad de las *competencias genéricas en información*, considerando que en las últimas décadas ha crecido exponencialmente la cantidad de información e investigación en nutrición. En este punto, en 2019, se implementó la NuBE en 5to semestre en la LNUC. Si bien, los estudiantes realizaban investigación para la discusión y el informe. No seguían una sistematización de la información que pudiera orientar a la intervención de forma adecuada en la atención nutricia. Por este motivo, se adoptó el método estandarizado usado en estudios de revisión sistemática dentro de la práctica basada en evidencia (Stevens, 2001). Es en este sentido que la NuBE se implementó con las siguientes etapas: 1) formular la pregunta de investigación utilizando el formato PICO; 2) búsqueda sistemática de tres artículos indexados; 3) documentar en formato PICOT los artículos seleccionados; 4) toma de decisión evaluando críticamente la evidencia encontrada para aplicar la atención nutricia, reflejado en la intervención.

1.2.1. La pregunta

En este punto, es importante aclarar qué para diseñar la pregunta es fundamental haber realizado la evaluación nutricia y el diagnóstico nutricional. En este sentido, ya se identificaron los problemas nutricionales de mayor prioridad con la evaluación nutricia y realizaron la declaración con el problema nutricional de mayor prioridad con el formato “PES” (Problema, Etiología y Signos y síntomas) (Carbajal et al., 2020; Swan et al., 2017).

A través de la declaración o enunciado se tiene identificado el problema nutricional, pero sobre todo la causa que está provocando el problema, siendo esta última, la que ayudará para construir la pregunta de investigación y no el problema. Usando la estrategia “PICO” que es un acrónimo de Paciente, Intervención, Comparación y Resultado (Methley et al., 2014; Santos et al., 2007). La pregunta se estructura “¿Qué efecto tiene (Intervención) + versus (Comparación) + en (“O” Resultados) + de (Población)?”. Se sugiere que presenten una pequeña tabla con la pregunta de investigación y el PICO desglosado. En la Tabla 1 se muestra un ejemplo. Con esta pregunta se inicia la búsqueda de información actual.

TABLA 1. Ejemplo para presentar su pregunta de investigación

Pregunta	¿Qué efecto tiene (la creatina) + versus (la cafeína) + en (el rendimiento en competición) + de (adultos en halterofilia)?
P	adultos en halterofilia
I	creatina
C	Cafeína
O	rendimiento en competición

Fuente: elaboración propia

1.2.2. La búsqueda

Evidentemente la búsqueda sistemática de artículos confiables es un desafío, pero es un paso fundamental en la NuBE. Se hace indiscutible el volumen de información que se encuentra en internet disponible y accesible. Gran parte de la información en Internet es inexacta, incompleta o desactualizada (Skinner et al., 2003). En este sentido se sugiere artículos científicos indexados garantizan la calidad de la evidencia, por este motivo es indispensable consultar base de datos como PubMed, Medline, Cochrane, EBSCO, Clinical Evidence, Hinari, DynaMed y otros (Del et al., 2008). Además de usar los términos utilizados en el “PICO” como variables, utilizar términos booleanos (Curioso et al., 2008) para maximiza la eficiencia al realizar la búsqueda de artículos indexados.

1.2.3. Documentación

Con los artículos seleccionados se documentan en una tabla usando la estrategia “PICOT” que es un acrónimo de Paciente, Intervención, Comparación, Resultado y Tipo de estudio. Este usualmente lo utilizan para realizar la pregunta (Methley et al., 2014). Sin embargo, en este caso, ayuda al estudiante a organizar la información de los artículos. Vale la pena mencionar que en la tabla realizada la “O” muestra los resultados de cada artículo, pero debe contestar la pregunta realizada con el PICO.

Hay diferentes formas de organizar la información, si bien, existen algunos gestores de referencias bibliográficas comunes que ayudan a organizar los artículos como (Mendeley, Zotero y EndNote), también se puede obtener las citas para el reporte. Por su parte, el realizar una tabla de datos es una forma de presentar de manera concisa la información obtenida de los artículos científicos con una estructura organizada (Gómez-Luna et al., 2014). De esta manera, la tabla facilita comparar los tres artículos recolectados, para argumentar y tomar las decisiones para la atención nutricia.

1.2.4. La toma de decisión

La tabla “PICOT” elaborada, proporciona la información relevante y completa sobre cada artículo. De esta forma, los alumnos pueden comparar los resultados para la toma de decisión, evaluando críticamente la evidencia encontrada para aplicar la atención nutricia, que se verá reflejado en la intervención del ADIME.

1.2.5. La evaluación

La evaluación de la NuBE esta insertada en la rúbrica del reporte integrador. Lo primero que se evalúa es *“la pregunta de investigación”*, si fue realizada con nemotécnica PICO, y que refleje la relación con su diagnóstico nutricional. Es decir, que la pregunta tenga prioridad sobre el efecto para resolver o mejorar el problema nutricional. Lo segundo a evaluar es la documentación del PICOT. Se identifica que presente tres artículos indexados, que incluyan la cita y que resuma los artículos que coincidan sus variables del PICO en el PICOT, es decir si en “P” tienen

adultos, no deben incluir artículos de adultos mayores. Lo más importante a evaluar es que la “O” responda la pregunta planteada. La escala de valoración es: contiene la mayor parte de la información solicitada (100-80%); tiene falta de información solicitada (70 a 30%); No presenta coherencia en la información, no existe relación entre lo colocado en el documento y/o el análisis de la información (20 a 0%).

2. OBJETIVO

Evaluar la integración de la nutrición basada en evidencia como una competencia genérica de información en los estudiantes de nutrición de la Universidad de Colima que cursaron el 5to semestre.

3. METODOLOGÍA

Diseño observacional descriptivo de corte transversal. La muestra se seleccionó mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia. Participaron alumnos de nutrición de la Universidad de Colima que ya habían cursado 5to semestre entre 2019 y 2022, donde se implementó la NuBE en la asignatura de “integración en nutriología clínica”.

Se utilizó un cuestionario con base al instrumento “Evidence-Based Practice Questionnaire” (CPBE-19) (Gómez et al., 2009) cuya elaboración se realizó con base a las competencias trasversales de información adaptado al contexto de la NuBE implementado en la Licenciatura en Nutrición de la Universidad de Colima; este fue autoadministrado en línea, a través de un formulario de Google. Su versión original del instrumento consta de 19 ítems, la versión adaptada es compuesta por 9 preguntas que se enlistan a continuación.

1. *¿Usted utiliza internet para responder a la incertidumbre o a las preguntas que le surgen?*
2. *¿Usted cómo calificaría sus habilidades con las tecnologías de la información?*
3. *¿Formula una pregunta de búsqueda claramente definida para resolver o mejorar un problema nutricional?*

4. *¿Realiza la pregunta con base a la nemotecnia PICO?*
5. *¿Indaga la evidencia relevante después de haber elaborado la pregunta a través de bases de datos electrónicas especializadas y clasificadas en niveles de evidencia?*
6. *¿Evalúa críticamente, mediante criterios explícitos, cualquier referencia bibliográfica hallada?*
7. *¿Documenta con la nemotecnia PICOT los artículos hallados?*
8. *¿Integra la evidencia encontrada para aplicar la información a casos concretos?*
9. *¿Le ayuda en su formación y futuro profesional conocer la NuBE?*

Se respondió en un formato de tipo Likert, la pregunta 1, 3, 5 y 6 va desde 0, nunca, hasta 3, constantemente; la pregunta uno es filtro para eliminar la participación si contestaba “*nunca*”. La pregunta 2, 4 y 7 va desde 0, *no competente*, hasta 3, *sobresaliente*. Finalmente, la pregunta 9 va desde 1, *muy en desacuerdo*, hasta 5, *muy de acuerdo*. Antes de completar los cuestionarios, se pidió a los participantes del estudio que dieran su consentimiento para colaborar en el proyecto y especificaran el año en que cursaron 5to semestre.

En el presente estudio, la fiabilidad del cuestionario con McDonald fue de $\omega=0.773$. Los datos se exploraron a nivel descriptivo y de frecuencias. No se detectaron datos perdidos.

4. RESULTADOS

En la Tabla 2 se muestran las características de los encuestados, donde se reporta que participaron 89 alumnos de nutrición, los cuales respondieron el cuestionario. En este sentido la tasa de respuesta fue del 71% con una edad promedio de 22.6 ± 1.4 años, 84.3% eran mujeres y 15.7% eran hombres. Se puede visualizar en la tabla la minoría de participantes del género masculino, sin embargo, la muestra es congruente con los

alumnos que cursaron 5to semestre en la LNUC, donde la prevalencia alumnos es menor al 10%.

TABLA 2. Caracterización de los participantes. (n=89).

Grupo (curso)	Todos	Edad (años)		Sexo	
	n	$\bar{X}$	$\pm$	Mujer n (%)	Hombre n (%)
Curso 2022	24	21.1	0.67	20 (22.5)	4 (4.5)
Curso 2021	20	22.17	0.88	16 (18)	4 (4.5)
Curso 2020	23	23.15	0.76	21 (23.6)	2 (2.2)
Curso 2019	22	23.8	0.52	18 (20.2)	4 (4.5)
Total	89	22.6	1.4	75 (84.3)	14 (15.7)

$\bar{X}$ = media, $\pm$ = desviación típica
 Fuente: elaboración propia

En Tabla 3 se muestra el resultado del cuestionario aplicado en los estudiantes de la licenciatura en nutrición. La puntuación media de la NuBE fue de 19.6 ± 4.14 , y la puntuación media general fue de 2.18 ± 0.46 . De acuerdo con la dimensión “práctica” del cuestionario NuBE fue de 67 % de los ítems 3, 5, 6, 8; respecto a “conocimiento y habilidades” 53% de los ítems 2, 4, 7; en la dimensión de “actitud” del ítem 9 fue del 89%. Por tanto, se logró una tasa promedio de 70%, este hallazgo sugiere que se adquirió la competencia en la NuBE. Entre los datos más destacables, se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre el uso del internet para responder a la incertidumbre o a las preguntas ($p=0.024$), realizar la pregunta con base al PICO ($p=0.032$) y la importancia de la NuBE en la formación y futuro profesional ($p=0.001$) entre los grupos de curso.

TABLA 3. Resultados del cuestionario NuBE en los alumnos de la licenciatura en nutrición de la Universidad de Colima.

Ítems	Todos	2019	2020	2021	2022	p*
1. Usted utiliza internet para responder a la incertidumbre o a las preguntas que le surgen	3 (216)	2 (49)	2 (50)	3 (54)	3 (63)	0.024**
2. Usted cómo calificaría sus habilidades con las tecnologías de la información	2 (179)	2 (47)	2 (41)	2 (42)	2 (49)	0.228
3. Formula una pregunta de búsqueda claramente definida para resolver o mejorar un problema nutricional	2 (167)	2 (46)	2 (37)	2 (40)	2 (44)	0.131
4. Realiza la pregunta con base a la nemotecnia PICO	1 (125)	1 (33)	1 (32)	1.5 (34)	1 (26)	0.032**
5. Indaga la evidencia relevante después de haber elaborado la pregunta a través de bases de datos electrónicas especializadas y clasificadas en niveles de evidencia	2 (178)	2 (48)	2 (43)	2 (40)	2 (47)	0.610
6. Evalúa críticamente, mediante criterios explícitos, cualquier referencia bibliográfica hallada	2 (190)	2 (48)	2 (49)	2 (46)	2 (47)	0.555
7. Documenta con la nemotecnia PICO los artículos hallados	1 (118)	1.5 (35)	1 (30)	1 (30)	1 (23)	0.091
8. Integra la evidencia encontrada para aplicar la información a casos concretos	2 (183)	2 (45)	2 (41)	2.5 (48)	2 (49)	0.198
9. ¿Le ayuda en su formación y futuro profesional conocer la NuBE?	5 (396)	4.5 (95)	4 (93)	5 (100)	5 (108)	0.000**

Los datos se presentan como mediana y puntaje.

Pregunta 1, 2, 3, 4, 5, 6 y 7 va de 0 hasta 3

Pregunta 9 va de 0 hasta 5

Fuente: elaboración propia

La primera pregunta del cuestionario sobre *utilizar internet para responder a la incertidumbre o a las preguntas que le surgen* consistió en un filtro para la participación en el estudio si respondía *nunca*. El 100% de los estudiantes (n= 89) declaró que, si usa el internet al menos algunas veces para responder a la incertidumbre o a las preguntas que le surgen. El resto del cuestionario estaba dirigido a explorar un poco más sobre la práctica, el conocimiento y habilidades, y actitud a la NuBE (Johnston

et al., 2003). En los resultados del presente estudio, el 60.7% declaró en la pregunta 2 que se percibe como competente en las tecnologías de la información y el 20% como sobresaliente. Un 47.1% de los encuestados refiere formular una pregunta para realizar la búsqueda de artículos científicos y el 20.2% constantemente. Sin embargo, solo el 11.2% realiza la pregunta con base a la nemotecnia o formato PICO. En la quinta pregunta que hace alusión al uso de base de datos electrónicos especializadas, se encontró que tres de cada diez estudiantes utilizan las bases de datos de revistas especializadas. Un 37% de los encuestados afirma que evalúa críticamente los artículos científicos, no obstante, solo uno de cada diez estudiantes documenta con la nemotecnia PICOT los artículos científicos hallados. Asimismo, se observó que el 38.2% integra la evidencia encontrada para aplicar la información.

En la Tabla 4, se muestra los resultados entre los ítems *realiza la pregunta con base a la nemotecnia PICO* y *documenta con la nemotecnia PICOT los artículos hallados*. La prueba de coeficiente de correlación de Rho de Spearman muestra como resultado $Rho = 0.694$ (Bilateral) significancia = 0.01 ($p < .05$), lo que indica que el estudiante *realiza la pregunta con base a la nemotecnia PICO* y *documenta con la nemotecnia PICOT los artículos hallados* existe un grado de correlación fuerte, es decir que, a mayor realización de la pregunta con el formato PICO, mayor probabilidad de que los estudiantes utilicen el formato PICOT para documentar sus artículos. Además, se encontró que 3.4% ($n=3$) nunca realizan la pregunta con el formato PICO, 14.6% ($n=13$) nunca realizan la documentación de los artículos con el formato PICOT y 2.3% ($n=2$) refieren que la NuBE no tiene importancia en su formación y futuro profesional.

TABLA 4. Resultados del PICO y el PICOT.

PICO		PICOT				
		Nunca	Algunas veces	A menudo	Constantemente	Total
Nunca	Recuento esperado	2	1	0	0	3
	% del total	2.2%	1.1%	0%	0%	3.4%
Algunas veces	Recuento esperado	11	38	6	2	57
	% del total	12.4%	42.7%	6.7%	2.2%	64%
A menudo	Recuento esperado	0	6	11	2	19
	% del total	0%	6.7%	12.4%	2.2%	21.3%
Constantemente	Recuento esperado	0	0	3	7	10
	% del total	0%	0%	3.4%	7.9%	11.2%
Total	Recuento esperado	13	45	20	11	89
	% del total	14.6%	50.6%	22.5%	12.4%	100%

Fuente: elaboración propia

5. DISCUSIÓN

El objetivo de este trabajo fue evaluar la integración de la NuBE como una competencia genérica que deben adquirir los estudiantes de la LNUC que ya cursaron el 5to semestre, a través de las dimensiones “práctica”, “conocimiento y habilidades” y “actitud” del cuestionario NuBE aplicado, se encontró que se logró una tasa promedio de 70%, este hallazgo sugiere que se adquirió la competencia en la NuBE. Siendo la “actitud” la más desarrollada, seguida por “conocimientos y habilidades” y por último la “práctica”. Resultados concordantes con otro estudio en profesionales de enfermería, quienes presentaron una puntuación alta en la dimensión “actitud” (Silva Galleguillos, 2023). La explicación que da esta autora es que presentan una actitud positiva frente a la práctica basada en evidencia, pero con falta de formación. Otro estudio realizado con médicos laborando en hospitales, también presentaron los mismos hallazgos, la dimensión “actitud” positiva e igualmente

encontraron una gran brecha frente a las otras dos dimensiones (Navarro Lucen, 2023).

También se puede destacar que la NuBE fortaleció las competencias en información en los alumnos de la LNUC, desde conocer y consultar de manera más periódica las bases de datos especializadas en el área de nutrición para la búsqueda de artículos científicos. Vale la pena mencionar que, si bien se motiva y fomenta a los alumnos a utilizar artículos científicos desde los primeros semestres, no es obligatorio. En consecuencia, previo a 5to semestre el uso de base de datos especializadas es menor. En la asignatura “integración en nutriología clínica” que se ubica en el 5to semestre de la carrera, es requisito la revisión de artículos científicos. Además, estos artículos los deben utilizar como retroalimentación en la intervención de su reporte del ABP. En este punto, la búsqueda de información científica es para conectar al alumno con evidencia actualizada. Cabe resaltar que se observó en este trabajo, que los alumnos conforme tienen más tiempo de haber cursado el 5to semestre van disminuyendo el uso del internet para responder a la incertidumbre o a las preguntas que le surgen, quizá, porque van adquiriendo experiencia y con ello disminuye la incertidumbre en la práctica clínica. Pero, de acuerdo con Booth (2005), con frecuencia las preguntas que no usan la evidencia científica la responden con base a colegas o libros de textos obsoletos. Es importante mencionar que hay que tener en cuenta que en el área de nutrición abunda información falsa o “*fake new*” por lo que la búsqueda y evaluación de la información son necesarias en las competencias en información (Alonso Varela & Saraiva Cruz, 2020). Además, de acuerdo con el estudio realizado por Illesca-Petty queda evidenciado que los estudiantes de nutrición no reconocen las competencias genéricas como habilidades en investigación o habilidades de gestión de la información (Illesca-Pretty et al., 2022). Adicionalmente, un estudio publicado en el 2006 mostró que cinco de cada diez estudiantes no cuestionan la información que encuentran en internet (Aguilera Serrano et al., 2006).

Con lo que respecta a los resultados más relevantes de este estudio quedó evidenciado que los participantes no siempre realizan la pregunta con el formato PICO o documentan con el formato PICOT, ambos pilares de

la NuBE. Por tanto, es importante identificar las dificultades que presentan los alumnos para no realizar la pregunta con el formato PICO o la documentación PICOT, o ambos. Teniendo en cuenta que durante el curso realizaban el PICO y el PICOT, se asume, que los alumnos realizaban el PICO y el PICOT por un ser requisito de la asignatura y que porque afectaba su calificación. Pero, no se volvió una costumbre en su actividad cotidiana de los alumnos, a pesar de ser una competencia al egresar. Estos resultados coinciden con lo reportado en una revisión sistemática en donde se concluye que pocos estudiantes o profesionales de nutrición tienen las competencias adecuadas en NuBE (Gassmann et al., 2022).

Evidentemente, el formular una buena pregunta de manera sistemática permitirá encontrar una respuesta de manera más rápida y eficiente, lo que lleva a mejores resultados (Stillwell et al., 2010), pero sobre todo será la brújula al buscar información o evidencia. Por otro lado, la respuesta a la pregunta de investigación es una competencia clave para cualquier profesión (Cleyle & Booth, 2006). El realizar la tabla PICOT, se plasma la respuesta de la pregunta planteada. Evidentemente, el problema no radica únicamente en el uso de la tabla, sino en la forma en que se presenta la información en la tabla. Es decir, poner la información que coincida con las variables de su PICO, pero sobre todo que respondan la pregunta formulada. Teniendo en cuenta que la tabla PICOT es un apoyo para la toma de decisión, donde el alumno decide si utilizar o no la evidencia encontrada para la intervención del caso del ABP. Si el alumno no utiliza la información de la documentación de la tabla PICOT, deberá justificar en la conclusión de su reporte del ABP el motivo. Es decir, que el alumno puede tomar la decisión de no utilizar la evidencia de su tabla PICOT, pero no puede omitir realizar dicha tabla. De hecho, se ha reportado que del 30 al 60% de las preguntas realizadas quedan sin respuesta, porque desde que realiza la pregunta se asume no se encuentra la respuesta (Booth, 2005). A la luz de esta situación, también se ha sugerido que el realizar la pregunta PICO es poco práctico en el aula (Schiavenato & Chu, 2021), porque no tienen claro o identificado el problema clínico (Cullen et al., 2023). Este no es el caso para los estudiantes en nutrición que al estar entrelazado la NuBE con el PAN o

TMN. El alumno, debe de haber realizado la declaración del diagnóstico nutricional. Indiscutiblemente, ya tiene el problema nutricional de mayor prioridad y la causa de ese problema.

Este estudio presenta algunas limitaciones, el cuestionario es propio y no permite comparar los resultados. Otra limitación es que al ser auto-administrado el cuestionario pueden percibirse y evaluarse con puntajes sobrevalorados. Quizá sería interesante realizar monitoreo durante el curso y después por alumno; teniendo en cuenta que uno de los problemas durante el curso era la resistencia para realizar la lectura de artículos en lengua inglesa y la falta de habilidades en la búsqueda de información en las bases de datos. También, puede ser parte de otro estudio realizar algunas preguntas subjetivas para identificar las dificultades para efectuar la NuBE en su práctica clínica, así como evaluar de forma objetiva si logra realizar de manera correcta una pregunta con el formato PICO o la documentación PICOT. Otro aspecto interesante es dar seguimiento a los egresados respecto al seguimiento de la NuBE. Asimismo, sería interesante comenzar el seguimiento de la NuBE en los docentes.

6. CONCLUSIONES

Los hallazgos del presente estudio sugieren que la implementación de la NuBE para la adquisición de competencias genéricas en información en los estudiantes de nutrición de la Universidad de Colima se logró con una tasa promedio de 70%. Además, el uso de la *nemotecnica PICO* y *PICOT* para realizar la pregunta y la documentación de los artículos hallados no *se usa* de manera sistemática. Según este estudio, nueve de cada diez de los alumnos consideran que conocer la NuBE les ayudará en su formación y futuro profesional. Finalmente, este estudio evidenció los resultados de la implementación de la NuBE en la LNUC, identificando lo que se debe fortalecer y generar estrategias para incrementar las habilidades en las competencias genéricas en información. En este sentido, que es conveniente continuar fomentando la NuBE en los alumnos y egresados de la LNUC.

8. REFERENCIAS

- Aguilera Serrano, Y., Zubizarreta Estévez, M., & Castillo Mayedo, J. A. (2006). Verification of critical thinking abilities in Nursing Baccalaureate students. *Educación Médica Superior*, 20(3), 0–0.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412006000300001&lng=en&nrm=iso&tlng=es
- Alonso Varela, L., & Saraiva Cruz, I. (2020). Búsqueda y evaluación de información: dos competencias necesarias en el contexto de las fake news. *Palabra Clave (La Plata)*, 9(2), e090.
<https://doi.org/10.24215/18539912E090>
- Booth, A. (2005). The body in questions. *Health Information & Libraries Journal*, 22(2), 150–155. <https://doi.org/10.1111/J.1471-1842.2005.00566.X>
- Carbajal, Á., Sierra, J. L., López-Lora, L., & Ruperto, M. (2020). Proceso de Atención Nutricional: Elementos para su implementación y uso por los profesionales de la Nutrición y la Dietética. *Revista Española de Nutrición Humana y Dietética*, 24(2), 172–186.
<https://doi.org/10.14306/renhyd.24.2.961>
- Cleyle, S., & Booth, A. (2006). Clear and present questions: Formulating questions for evidence based practice. *Library Hi Tech*, 24(3), 355–368.
<https://doi.org/10.1108/07378830610692127/FULL/PDF>
- Cullen, L., Hanrahan, K., Tucker, S., Edmonds, S. W., & Laures, E. (2023). The Problem With the PICO Question: Shiny Object Syndrome and the PURPOSE Statement Solution. *Journal of PeriAnesthesia Nursing*.
<https://doi.org/10.1016/j.jopan.2023.01.024>
- Curioso, W. H., Arriola-Quiroz, I., & Cruz-Encarnación, M. (2008). Una estrategia simple para mejorar la búsqueda de artículos indexados en SciELO. *Revista médica de Chile*, 136(6), 812–814.
<https://doi.org/10.4067/S0034-98872008000600020>
- Del, M., Rivero, C. G., Sonia, I. :, & Arroyo, S. (2008). Comportamiento de los estudiantes de medicina en la búsqueda de información en Internet. *ACIMED*, 17(4), 0–0.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352008000400009&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Gassmann, C., Brody, R., Byham-Gray, L., Sackey, J., & Torres, R. (2022). Evidence-Based Practice in the Field of Nutrition: A Systematic Review of Knowledge, Skills, Attitudes, Behaviors and Teaching Strategies. *Current Developments in Nutrition*, 6, 425.
<https://doi.org/10.1093/cdn/nzac056.005>

- Illesca-Pretty, M., Barraza-Tello, A., Hernández-Díaz, A. A., González-Osorio, L., Godoy-Pozo, J., Illesca-Pretty, M., Barraza-Tello, A., Hernández-Díaz, A. A., González-Osorio, L., & Godoy-Pozo, J. (2022). Competencias genéricas: opinión de estudiantes de la carrera de Nutrición y Dietética, Universidad de Atacama-Chile. *Revista Archivo Médico de Camagüey*, 26. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1025-02552022000100041&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Isenring, E. A., Bauer, J. D., & Capra, S. (2007). Nutrition Support Using the American Dietetic Association Medical Nutrition Therapy Protocol for Radiation Oncology Patients Improves Dietary Intake Compared with Standard Practice. *Journal of the American Dietetic Association*, 107(3), 404–412. <https://doi.org/10.1016/J.JADA.2006.12.007>
- Jia, X., Zeng, W., & Zhang, Q. (2018). Combined administration of problem- and lecture-based learning teaching models in medical education in China: A meta-analysis of randomized controlled trials. *Medicine*, 97(43), e11366. <https://doi.org/10.1097/MD.00000000000011366>
- Johnston, J. M., Leung, G. M., Fielding, R., Tin, K. Y. K., & Ho, L.-M. (2003). The development and validation of a knowledge, attitude and behaviour questionnaire to assess undergraduate evidence-based practice teaching and learning. *Medical Education*, 37(11), 992–1000. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2923.2003.01678.x>
- Luy-Montejo, C. (2019). El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en el desarrollo de la inteligencia emocional de estudiantes universitarios. *Propósitos y Representaciones*, 7(2). <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.288>
- Memmer, D. (2013). Implementation and Practical Application of the Nutrition Care Process in the Dialysis Unit. *Journal of Renal Nutrition*, 23(1), 65–73. <https://doi.org/10.1053/J.JRN.2012.01.025>
- Methley, A. M., Campbell, S., Chew-Graham, C., McNally, R., & Cheraghi-Sohi, S. (2014). PICO, PICOS and SPIDER: a comparison study of specificity and sensitivity in three search tools for qualitative systematic reviews. *BMC health services research*, 14(1). <https://doi.org/10.1186/S12913-014-0579-0>
- Murofushi, K., Badaracco, C., County, C., Gonzales-Pacheco, D., Silzle, C., Watowicz, R., & Moloney, L. (2021). Implementation Science in Evidence-based Nutrition Practice: Considerations for the Registered Dietitian Nutritionist. *Journal of the Academy of Nutrition and Dietetics*, 121(7), 1392–1400. <https://doi.org/10.1016/j.jand.2020.08.093>

- Navarro Lucen, M. S. (2023). Conocimientos, actitudes y uso de las prácticas basadas en evidencia en médicos de dos hospitales de la región Junín, 2022 [Universidad Peruana Los Andes]. <http://purl.org/pe-repo/ocde/ford#3.02.27>
- Pedro Gómez, J. de, Morales-Asencio, J. M., Sesé Abad, A., Bennasar Veny, M., Ruiz Roman, M. J., & Muñoz Ronda, F. (2009). Validación de la versión española del cuestionario sobre la práctica basada en la evidencia en enfermería. *Revista Española de Salud Pública*, 83(4), 577–586. <https://doi.org/10.1590/S1135-57272009000400009>
- Peng, Y., Yang, L., Qi, A., Zhang, L., Xiong, R., & Chen, G. (2023). Simulation-Based Learning Combined with Case and Problem-Based Learning in the Clinical Education of Joint Surgery. *Journal of Surgical Education*. <https://doi.org/10.1016/j.jsurg.2023.03.001>
- Rubio, L. N. N. G. V. (2019). PRÁCTICA EN NUTRICIÓN BASADA EN LA EVIDENCIA. *REDCiEn*, 1, 3–3. <http://redcien.com/index.php/redcien/article/view/4>
- Saavedra R, E., Illesca P, M., & Cabezas G, M. (2014). Aprendizaje basado en problemas (ABP) como estrategia para adquisición de competencias genéricas: estudiantes de nutrición y dietética, Universidad de La Frontera. *Revista chilena de nutrición*, 41(2), 167–172. <https://doi.org/10.4067/S0717-75182014000200007>
- Santos, C. M. D. C., Pimenta, C. A. D. M., & Nobre, M. R. C. (2007). The PICO strategy for the research question construction and evidence search. *Revista latino-americana de enfermagem*, 15(3), 508–511. <https://doi.org/10.1590/S0104-11692007000300023>
- Schiavenato, M., & Chu, F. (2021). PICO: What it is and what it is not. *Nurse Education in Practice*, 56, 103194. <https://doi.org/10.1016/J.NEPR.2021.103194>
- Sharma, S., Saragih, I. D., Tarihoran, D. E. T. A. U., & Chou, F. H. (2023). Outcomes of problem-based learning in nurse education: A systematic review and meta-analysis. *Nurse Education Today*, 120, 105631. <https://doi.org/10.1016/J.NEDT.2022.105631>
- Silva Galleguillos, A. G. (2023). Factores que determinan la competencia de las enfermeras de atención primaria de salud (APS) y atención hospitalaria del servicio de salud metropolitano norte-Santiago-Chile en cuidados de enfermería basados en la evidencia [Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/76287/tps://eprints.ucm.es/id/eprint/76287/>

- Skinner, H., Biscope, S., Poland, B., & Goldberg, E. (2003). How Adolescents Use Technology for Health Information: Implications for Health Professionals from Focus Group Studies. *J Med Internet Res* 2003;5(4):e32 <https://www.jmir.org/2003/4/e32>, 5(4), e20. <https://doi.org/10.2196/JMIR.5.4.E32>
- Stevens, K. R. (2001). Systematic Reviews: The Heart of Evidence-based Practice. *AACN Clinical Issues: Advanced Practice in Acute and Critical Care*, 12(4), 529–538. <https://doi.org/10.1097/00044067-200111000-00009>
- Stillwell, S. B., Fineout-Overholt, E., Melnyk, B. M., & Williamson, K. M. (2010). Evidence-based practice, step by step: Asking the clinical question: A key step in Evidence-Based Practice. *American Journal of Nursing*, 110(3), 58–61. <https://doi.org/10.1097/01.NAJ.0000368959.11129.79>
- Swan, W. I., Vivanti, A., Hakel-Smith, N. A., Hotson, B., Orrevall, Y., Trostler, N., Beck Howarter, K., & Papoutsakis, C. (2017). Nutrition Care Process and Model Update: Toward Realizing People-Centered Care and Outcomes Management. *Journal of the Academy of Nutrition and Dietetics*, 117(12), 2003–2014. <https://doi.org/10.1016/J.JAND.2017.07.015>
- Williams, C., Vergara, I., Santelices, L., & Soto, M. (2019). Aplicación del aprendizaje basado en problemas en estudiantes de segundo año de la carrera de nutrición y dietética de la Universidad Finis Terrae. *FEM. Revista de la Fundación Educación Médica*, 22(2), 85–90. <https://doi.org/10.33588/FEM.222.986>

PERIODISMO NO POLARIZADO EN LA UNIVERSIDAD: EL “LEGADO COMENAREJO” COMO PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE

MIGUEL ÁNGEL SÁNCHEZ DE LA NIETA HERNÁNDEZ
Universidad Villanueva

ERNESTO VILLAR CIRUJANO
Universidad Villanueva

JULIO PULIDO ZARAGOZA
Universidad Villanueva

1. INTRODUCCIÓN

El 23 de febrero de 2022 falleció en Madrid el periodista de Onda Madrid Juan Pablo Colmenarejo. Pocos días antes de aquel 23 F, había preparado y presidido un acto sobre el espíritu de la Transición con la también periodista Victoria Prego en la Universidad Villanueva, donde impartía clase desde hacía cinco meses. La idea era conversar sobre el papel que tuvo el periodismo en la creación de ese espíritu de concordia que permitió en España una transición pacífica, de la dictadura a un sistema de libertades como es la democracia.

Al poco de comenzar el acto, se encontró mal y, discretamente, como todo lo que él hacía, tuvo que disculparse y salir de este salón de actos. Eran los primeros síntomas del derrame cerebral que a los pocos días condujo a su fallecimiento.

El escaso tiempo que Juan Pablo estuvo en la Universidad Villanueva fue suficiente para que dejara una profunda impronta entre alumnos y profesores. Su modo de entender y enseñar el Periodismo y su pasión por la universidad se convirtieron en inspiración para los responsables del Grado en Periodismo de la Universidad, que decidieron poner en marcha desde ese momento el “Legado Colmenarejo”, un conjunto de

iniciativas orientadas a imprimir al Grado y transmitir a los estudiantes uno de los aspectos fundamentales de ese modo que tenía Juan Pablo de entender la profesión. En palabras de algunos de sus compañeros que escribieron multitud de obituarios en los días posteriores a su muerte, ese estilo era “inquisitivo y cordial, penetrante y comprensivo, refractario a las estridencias, al sectarismo y a todas las formas de tendenciosidad”; ajeno “a las medias verdades y los deliberados y artificiosos sesgos ideológicos”; partidario de aportar “un contrapunto racional sin adornarlo con excesos”, en medio de un contexto periodístico cargado de emocionalidad.

En la práctica, el objetivo de este “Legado Colmenarejo” es formar estudiantes que, en el futuro ejercicio de su profesión, sean periodistas que trabajen por convertir la enconada polarización partidista en un ejercicio civilizado de discusión inteligente de las razones y los hechos que sustentan la vida política en democracia. Para ello, se propone la promoción de acciones formativas y docentes concretas en el Grado de Periodismo de la Universidad Villanueva.

Esta investigación explica las reflexiones iniciales, las primeras acciones puestas en marcha y los planes de cara a un futuro próximo del “Legado Colmenarejo”.

1.1. ¿QUÉ ES LA POLARIZACIÓN?

La polarización es un fenómeno en el que los individuos adoptan posturas extremas y opuestas sobre asuntos o problemas sociales, políticos o culturales. Soto Echavarría (2021) afirma que la polarización es un efecto de posiciones que están ligadas a ideologías que marcan la manera de actuar de los sujetos en una cultura determinada. Dicho fenómeno divide a las sociedades en grupos opuestos, con una creciente falta de entendimiento y comunicación entre ellos. De acuerdo con Gallo (2012) la polarización puede ser impulsada por una serie de factores que en ocasiones actúan de acelerantes, como la desigualdad económica, la identidad cultural, la religión, la raza, la ideología política, los medios de comunicación o la educación. A medida que las personas se identifican cada vez más con su grupo de referencia, tienden a reforzar sus ideas y valores, y por tanto a ser menos receptivos a las ideas y posturas de

los que están en el otro extremo. Sin embargo, Cortina (2021) asegura que no nacemos polarizados, la polarización se hace, hay agentes polarizadores que recurren a métodos para enfrentar a los miembros de una sociedad.

En el contexto político y social, la polarización se refiere a la creciente división entre individuos en cuanto a puntos de vista, creencias y opiniones. Esto puede terminar en una falta de diálogo y cooperación, que puede distorsionar conflictos y tensiones entre ambas partes. En un reciente artículo, González Urbaneja (2021) asegura que la polarización implica una distorsión que va contra el consenso y el entendimiento, contra una convivencia civilizada y plural.

1.2. POLARIZACIÓN EN LA SOCIEDAD Y EN LA CULTURA

Vivimos en una sociedad violenta, tomando en consideración que en este concepto ha de incluirse la violencia verbal y la psicológica, en cualquiera de sus manifestaciones y en los diversos ámbitos de convivencia (López González, 2023). El primer elemento es nuestra tendencia innata al conflicto grupal. No podemos entender la polarización política sin comprender que esta no es sino la explotación por parte de la política de uno de los rasgos fundamentales del ser humano: nuestro cerebro está programado para el tribalismo (Miller, 2020).

1.3. POLARIZACIÓN EN PERIODISMO

La polarización en el periodismo se produce cuando los medios de comunicación se dividen en grupos con diferentes opiniones políticas o ideológicas, lo que a menudo lleva a la creación de “nichos de información” en los que los lectores o espectadores solo ven noticias que refuerzan sus creencias existentes. La fragmentación de los medios de comunicación en distintas plataformas y canales ha llevado a una mayor polarización, ya que los consumidores pueden elegir fuentes que refuercen sus creencias preestablecidas (Prior y Lupia, 2008). Esta deriva de los profesionales de la información entronca con el concepto de ética periodística y unas mínimas exigencias deontológicas. Si los medios no se aplican las exigencias deontológicas, contribuirán a la polarización, la

acentuarán; ese será su fatal destino, hasta su fracaso final (González Urbaneja, 2021).

Uno de los factores que contribuyen a la polarización en el periodismo es la erosión de la confianza en los medios de comunicación. Si los consumidores no confían en las noticias que reciben, es más probable que busquen otras fuentes de información que confirmen sus opiniones, en lugar de alcanzar una perspectiva equilibrada y objetiva. Pero no todo es polarización real. Pérez Zafrilla (2021) apunta al concepto de polarización artificial, definido como el proceso por el que los usos expresivos de la comunicación, como discursos incendiarios o el exhibicionismo moral, provocan formas ficticias de polarización.

1.4. POLARIZACIÓN Y EDUCACIÓN

Para abordar la polarización en la educación, es importante promover el pensamiento crítico y el diálogo constructivo. En la educación esto implica fomentar la diversidad ideológica en las aulas y trabajar el debate abierto y respetuoso. Los profesores y educadores pueden alentar a los estudiantes a considerar diferentes perspectivas y a cuestionar sus propias creencias para desarrollar una comprensión más profunda y objetiva del mundo. En un estudio reciente sobre polarización en la educación se señala que la homogeneidad ideológica en las escuelas y universidades es el factor clave que contribuye a la polarización (Cikara y Van Bavel, 2014).

2. OBJETIVOS

Los objetivos de este trabajo son los siguientes:

- Descubrir y mostrar la percepción que tienen los estudiantes de periodismo de la Universidad Villanueva de la existencia o no de polarización en su entorno social;
- Descubrir y mostrar la percepción que tienen los profesionales del periodismo de la existencia o no de polarización en su entorno profesional, y del papel que juegan los periodistas en esa polarización.

- Descubrir y mostrar la percepción que hay en la sociedad de la existencia o no de polarización en su entorno profesional, y del papel que juegan los periodistas en esa polarización.

Estos objetivos conducen a la propuesta de un programa de acciones docentes que puedan llevarse a cabo dentro de la iniciativa “Legado Colmenarejo”.

3. METODOLOGÍA

A la vista de los mencionados objetivos, para definir los términos en los que debía llevarse a la práctica un proyecto de innovación docente como este, centrado en la necesidad de orientar los estudios del Grado en Periodismo hacia un ejercicio de la profesión alejado de las posiciones polarizantes, se han tenido en cuenta dos elementos.

Por un lado, y como punto de partida, la percepción que tienen los propios estudiantes del nivel de polarización existente tanto en el periodismo como en la sociedad, así como sus propias actitudes.

Por otro lado, y tal y como hemos visto, se han considerado las opiniones de algunos profesionales del periodismo y de la sociedad civil, una gran parte de ellos amigos y compañeros de Juan Pablo Colmenarejo, a los que se ha reunido en dos mesas redondas para conocer su opinión respecto a cuestiones como el grado de polarización de la profesión, las actitudes que contribuyen a acrecentarla o las buenas prácticas que pueden ayudar -tanto a los profesionales en ejercicio como, sobre todo, a los futuros periodistas- a fomentar un periodismo basado en el diálogo, la concordia y el respeto de las opiniones ajenas.

Por tanto, los resultados expuestos en esta investigación siguen una metodología tanto cuantitativa como cualitativa. La primera se ha llevado a cabo mediante las citadas mesas redondas (una de periodistas y otra de sociedad civil) en los meses previos a la celebración de las dos jornadas del “Legado Colmenarejo”, llevadas a cabo en los días 13 y 23 de febrero de 2023 (Día mundial de la radio y primer aniversario del fallecimiento de Juan Pablo, respectivamente). Hemos tenido en cuenta sobre todo las aportaciones durante estos dos actos celebrados en la

Universidad Villanueva, que contaron la presencia de más de un centenar de periodistas y alumnos de periodismo y profesores de la Universidad Villanueva.

En la mesa de periodistas, se ha contado con la opinión de los siguientes profesionales:

- Pablo A. Iglesias, director de información de Servimedia.
- José Apezarena, editor de El Confidencial Digital.
- Javier Casqueiro, redactor jefe de El País.
- Marta Ruiz, jefa de Economía de COPE, que actuaba como moderadora.

En la mesa de representantes de la sociedad civil, se han reunido los siguientes profesionales:

- Narciso Michavila, sociólogo, presidente de GAD3.
- Lorenzo Silva, escritor.
- Elisa de la Nuez, abogada del estado en excedencia y abogada en ejercicio, como “of counsel” del despacho de abogados GC Legal.
- Carmen Fuente, vicerrectora de investigación de la Universidad Villanueva, que actuaba como moderadora.

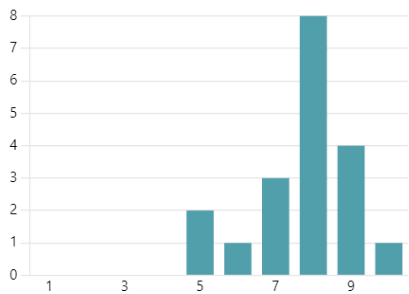
Respecto a las entrevistas cuantitativas, se pasó un cuestionario anónimo de 13 preguntas, mediante la herramienta Microsoft Forms, a los estudiantes del Grado en Periodismo para conocer su opinión sobre el papel que tiene esta profesión como agente polarizador, así como las actitudes que ellos mismos tienen ante esa realidad. Respondió un total de 19 alumnos, el 32% del total.

4. RESULTADOS

En primer lugar, se preguntó a los alumnos del Grado en Periodismo por su percepción de la polarización en la sociedad española. Todos ellos advirtieron que se producía esta polarización en mayor o en menor medida, aunque la mayoría de ellos de una forma acusada. El promedio de polarización (sobre 10) a juicio de los periodistas es de 7,74.

GRÁFICO 1. *¿En qué grado consideras que está la sociedad española polarizada? (siendo 1 nada polarizada y 10 muy polarizada)*

7.74
Clasificación promedio

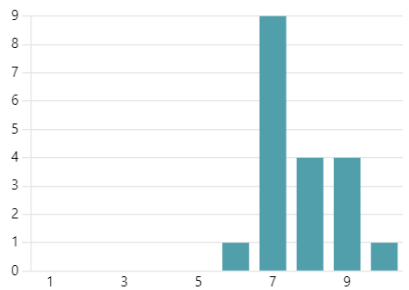


Fuente: Elaboración propia

A continuación, se trasladó esta misma pregunta al grado de polarización que hay en la profesión para la que se están formando. Curiosamente, el resultado obtenido (7,74) fue exactamente el mismo que en la categoría anterior, aunque aquí la calificación mínima obtenida fue de 6 sobre 10.

GRÁFICO 2. *¿En qué grado consideras que el periodismo está polarizado? (siendo 1 nada polarizado y 10 muy polarizado)*

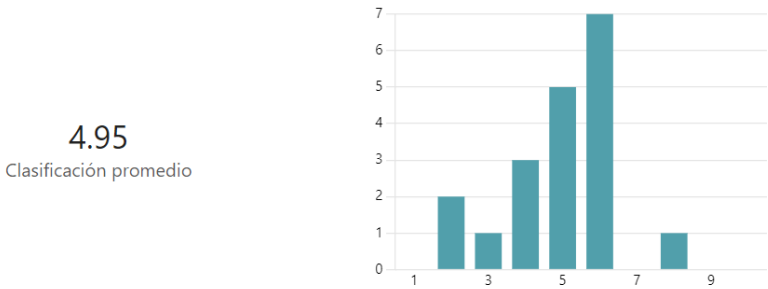
7.74
Clasificación promedio



Fuente: Elaboración propia

Una vez preguntados por el grado de polarización que, a su juicio, tienen tanto la sociedad como su profesión (muy alto en ambos casos, como hemos visto) se preguntó a los alumnos del Grado en Periodismo por el nivel de polarización que tienen ellos mismos. Y aquí el resultado obtenido fue mucho menor. Los futuros periodistas se ven a sí mismos no excesivamente polarizados (4,95 sobre 10, casi tres puntos por debajo de las dos categorías anteriores), y la respuesta más repetida es un modesto 6 sobre 10.

GRÁFICO 3. *¿En qué grado consideras que tú estás polarizado? (siendo 1 nada polarizado y 10 muy polarizado)*



Fuente: Elaboración propia

A continuación, se preguntó a los estudiantes de Periodismo de la Universidad Villanueva por los medios de comunicación que consideran más responsables a la hora de propagar la polarización en la sociedad.

En primer lugar, se preguntó por las cadenas de televisión más polarizantes, obteniendo los siguientes resultados:

GRÁFICO 4. *¿Cuál de los siguientes medios televisivos genera una mayor polarización?*



Fuente: Elaboración propia

Respecto a las cadenas de radio, los estudiantes señalaron a la Cadena SER y a la Cadena COPE, con líneas editoriales opuestas, como las dos más inclinadas al periodismo polarizado.

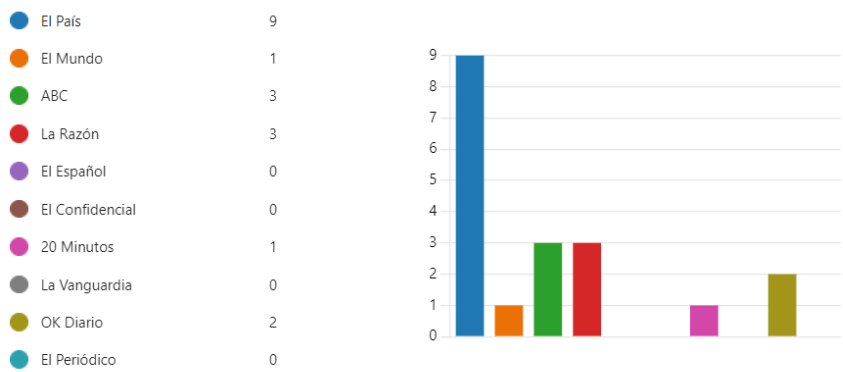
GRÁFICO 5. *¿Cuál de los siguientes medios radiofónicos genera una mayor polarización?*



Fuente: Elaboración propia

En cuanto a los periódicos que son vistos como agentes más polarizantes, y teniendo en cuenta a los más vendidos, casi la mitad de los alumnos señaló a El País, aunque un porcentaje similar marcó a periódicos de línea editorial de derechas.

GRÁFICO 6. ¿Cuál de los siguientes periódicos de información general genera una mayor polarización? (ranking de periódicos de información general con mayor difusión, según los datos de GFK DAM)



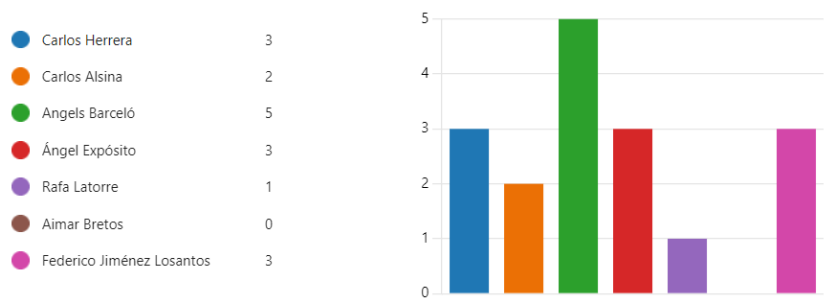
Fuente: Elaboración propia

Dentro de esta misma tipología de preguntas, se pidió a los estudiantes que precisaran quién es, a su juicio, el comunicador de radio y el de televisión al que más identifican con el periodismo polarizado, dentro de una relación de periodistas con fuerte influencia mediática y elevados índices de audiencia.

Los encuestados señalaron a la periodista Angels Barceló (SER) como la periodista más polarizante, seguida por Federico Jiménez Losantos (Esradio) y dos locutores de la Cadena COPE: Carlos Herrera y Ángel Expósito.

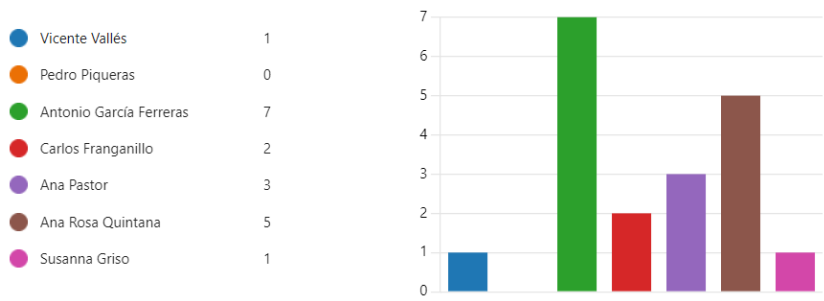
En cuanto a la televisión, Antonio García Ferreras (La Sexta) y Ana Rosa Quintana (Telecinco) fueron los periodistas que más respuestas recibieron.

GRÁFICO 7. *¿Cuál de los siguientes comunicadores radiofónicos consideras que están más polarizados?*



Fuente: Elaboración propia

GRÁFICO 8. *¿Cuál de los siguientes comunicadores televisivos consideras que están más polarizados?*



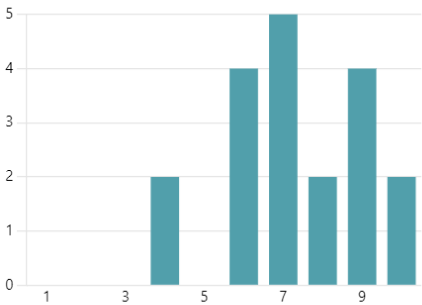
Fuente: Elaboración propia

Una vez identificados los medios y los comunicadores que son considerados más polarizadores por parte de los alumnos, se preguntó por el grado de responsabilidad que atribuyen a los medios de comunicación en el aumento de los discursos de odio y en el distanciamiento social entre personas y grupos, dos de las características fundamentales, como hemos visto, del concepto de polarización.

En ambos casos, y en proporción similar, los encuestados consideran que los medios tienen una notable influencia en la expansión de estas conductas polarizantes.

GRÁFICO 9. *¿Qué grado de responsabilidad crees que tienen los medios en el aumento de los discursos del odio? (siendo 1 ninguna responsabilidad y 10 mucha responsabilidad)*

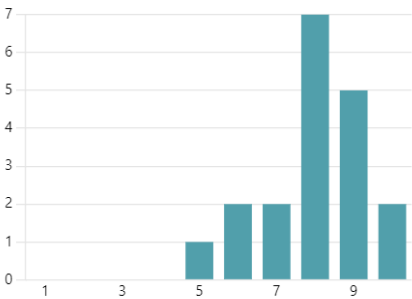
7.32
Clasificación promedio



Fuente: Elaboración propia

GRÁFICO 10. *¿Qué grado de responsabilidad crees que tienen los medios en el aumento del distanciamiento social entre personas y grupos? (siendo 1 ninguna responsabilidad y 10 mucha responsabilidad)*

8.00
Clasificación promedio

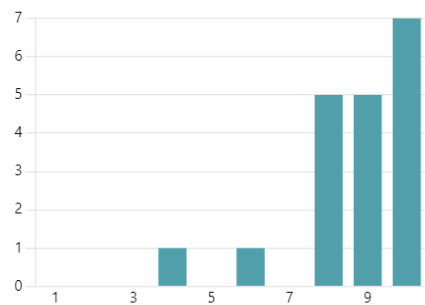


Fuente: Elaboración propia

A continuación, se trasladó esta misma cuestión a la responsabilidad de las redes sociales como propagadores de la polarización, obteniendo un grado de influencia, a juicio de los encuestados, superior:

GRÁFICO 11. *¿En qué grado generan polarización las redes sociales? (siendo 1 ninguna y 10 mucha polarización)*

8.68
Clasificación promedio

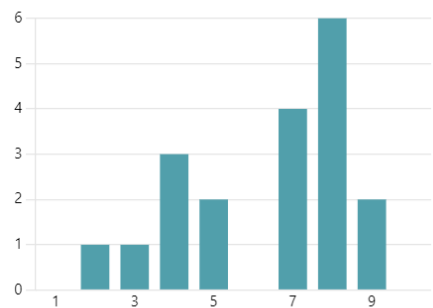


Fuente: Elaboración propia

Una vez identificadas las fuentes de información que se consideraban más polarizantes, se preguntó a los encuestados por sus hábitos de consumo de esta información, y en concreto por la frecuencia con la que acudían a medios distanciados de su ideología, por considerar que este es un aspecto relevante a la hora de calibrar el papel que éstos pueden desempeñar en el reforzamiento o cuestionamiento de las propias opiniones. Se obtuvieron las siguientes respuestas:

GRÁFICO 12. *¿Con qué frecuencia consumes medios de una ideología distinta a la tuya? (siendo 1 ningún medio y 10 numerosos medios)*

6.37
Clasificación promedio

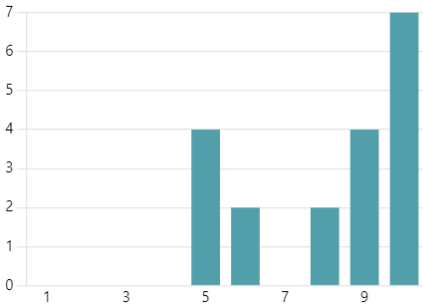


Una vez dibujado el contexto en que los encuestados conciben la polarización en la sociedad y en el periodismo, sus propias actitudes y el papel que desempeñan los distintos medios y comunicadores en este proceso, se les preguntó su opinión sobre iniciativas como la del “Legado Colmenarejo” puesta en marcha por el Grado en Periodismo de la Universidad Villanueva con el objetivo de promover una forma de ejercer la profesión basada en el consenso, el contraste medurado de opiniones y la voluntad de huir de posiciones extremistas.

Los resultados obtenidos demostraron que los futuros profesionales del Periodismo consideran muy necesarias este tipo de iniciativas docentes:

GRÁFICO 13. *¿Crees que iniciativas como la del "Legado Colmenarejo" son necesarias para formar a periodistas que ayuden a reducir la polarización en la profesión y la sociedad? (siendo 1 nada necesarias y 10 muy necesarias)*

8.11
Clasificación promedio



Fuente: Elaboración propia

Las dos mesas redondas, la de periodistas y la de representantes de la sociedad civil, alabaron la iniciativa del “Legado Colmenarejo” como aportación necesaria a uno de los problemas actuales de la sociedad: el aumento de la polarización.

Respecto a las opiniones recabadas entre los profesionales del periodismo, la jefa de economía de Cope, Marta Ruiz, que trabajó durante años con Juan Pablo, dio algunas pistas sobre lo que debe ser un periodista no polarizado, al destacar algunos ejemplos del estilo periodístico de Juan Pablo, tan alejado de la polarización: “Para él, el periodismo era

servicio público y fundamentalmente por eso cada día se empeñaba en separar muy bien la información de la opinión”. Les decía a los periodistas de su equipo que tuvieran claro que “el oyente tenía que ser respetado, que el oyente inteligente es capaz de llegar a sus propias conclusiones” y por eso, el periodista tan solo “debía darle herramientas, que ellos tenían ya la capacidad suficiente para llegar a sus propia conclusiones”. Dijo también que “de las frases que más le escuchaban estaba la de que el micrófono no es un megáfono... lo decía siempre que había algún tema de mayor polémica o de mayor calado moral”.

También dijo que “Juan Pablo entendía el periodismo alejado de la experiencia del insulto, buscaba siempre un debate de altura, es decir, llegar a conclusiones, a puntos de encuentro y de entendimiento que es precisamente todo lo contrario a lo que persigue la polarización”.

Sobre la cuestión de la responsabilidad del aumento de la polarización, Javier Casqueiro, redactor jefe de El País y buen amigo de Juan Pablo, apuntaba a las redes sociales, y sostuvo que “la gran diferencia no está ni en que la situación política sea crispada, ni creo que la culpa sea tanto de los periodistas. Yo creo que la gran diferencia está en que los ciudadanos tienen acceso a través de las redes sociales a un tipo de respuesta, a un tipo de protagonismo o un tipo de interacción con los con las noticias que facilita polarizarse en los extremos”.

En este sentido, Pablo A. Iglesias, director de información de la agencia Servimedia, sostenía “que los periodistas somos mucho más culpables de lo que creemos de la situación actual, pues ahora vivimos en la trinchera política, en el *bufandismo* deportivo”. Sin embargo, defendió también que el periodismo puede ser parte de la solución: “la sociedad siempre va a necesitar al periodista, la sociedad no puede dejarse engañar por lo que tú como político dices interesadamente en las redes sociales, porque eso no es información es intoxicación, es propaganda”.

José Apezarena, editor de El Confidencial Digital, opinaba en la mesa redonda que los periodistas “no somos tan culpables de lo que está pasando”. En su opinión, es la misma sociedad la culpable de la polarización “porque permite con el consumo que existan medios que tengan ese tipo de enfoques”. “Los ciudadanos no pueden quejarse de lo que pasa

en los medios -dijo- porque ellos creen y no castigan a los que hacen esas cosas”.

Marta Ruiz se mostró en desacuerdo al afirmar que “los medios de comunicación tenemos la responsabilidad de mirar hacia un bien común” y “tenemos también que actuar desde el ejemplo: si no quieres una sociedad polarizada pues para empezar no polarices tu programa”.

Javier Casqueiro aludía a que la debilidad económica derivada de la fragmentación de audiencias ha hecho que algunos medios “hayan cometido el gravísimo error de prescindir de periodistas veteranos, hechos y derechos”. Según él los periodistas noveles tienen menos fuerza para resistir a los políticos y se convierten en correa de transmisión de la polarización existente en la política. Pablo A. Iglesias estuvo de acuerdo con esta opinión, cuando dijo que “los políticos están encantados cuando llega un periodista joven que no tiene memoria porque no tiene trayectoria y por tanto tiene menos criterio”. En este punto Marta Ruiz aludió de nuevo a Juan Pablo como ejemplo de veteranía y madurez: “No era muy amigo de correr a las redes a dar su opinión, sino que la maduraba, la reflexionaba y en todo caso luego compartía su artículo en ABC o en la editorial de Cope a las 20:00 h.”.

Siguiendo con la cuestión de la responsabilidad del aumento de la polarización, la mesa se sociedad civil empezó con una afirmación contundente de Narciso Michavila: “La polarización es fabricada en las élites”. En su opinión “es siempre una fabricación artificial” y “los profesionales de la información están haciéndole el juego al político”. Para el sociólogo “sin embargo cuando el profesional de la información lo que busca es precisamente el informar de forma profusa, esa polarización baja muchísimo”. “Los políticos están muy polarizados y crispan. Pero también crispan los periodistas que le hacen el juego para ganar audiencias” En su opinión “es muy fácil, como lo es hacer películas porno o tele-basura. Es fácil y barato. Sin embargo, hacer buen periodismo, hacer buena televisión, hacer buena radio, hacer buena prensa escrita es difícil. Pero hay que currárselo, como hacía Juan Pablo”.

Elisa de la Nuez sostiene que el periodismo debe servir a la transparencia de unos y otros: “donde hay mayor opacidad, donde hay resistencia,

puede haber problemas de corrupción, nepotismo, que revela un mal funcionamiento del Gobierno”. Por eso el periodismo “debe ser un control de los posibles abusos de gobierno y de los poderes públicos sean del signo que sean”.

El escritor Lorenzo Silva mencionó un ideal como salida a la polarización y que puede ser interesante en la formación de futuros periodistas: el fomento del desacuerdo civilizado. “Juan Pablo era uno de los profesionales que sabía manejar ese antídoto, haciendo frente a esa crispación, a esa oposición violenta o no civilizada carente de argumentos”, explicó.

5. DISCUSIÓN

Tanto los actuales profesionales del Periodismo como los alumnos del Grado coinciden en que la polarización es una amenaza real para la sociedad, ya que contribuye a aumentar el distanciamiento social entre las personas de distintos grupos ideológicos y es un caldo de cultivo para los discursos de odio. Por ello coinciden también en la necesidad de incorporar en los planes de estudio prácticas, herramientas y objetivos tendentes a fomentar el periodismo alejado de posiciones ideológicas extremas, que fomente el diálogo y el correcto uso de las fuentes periodísticas.

Las valoraciones positivas que realizaron los profesionales que han participado en esta iniciativa bautizada como “Legado Colmenarejo” están en línea, como hemos visto, con la valoración que los alumnos de Periodismo de la Universidad Villanueva hacen de esta iniciativa (8,11 sobre 10). Para el 100% de ellos (receptores principales del proyecto) esta acción es necesaria, y más de una tercera parte de los encuestados otorga a la pertinencia de la iniciativa un 10 sobre 10.

Los futuros periodistas comparten también la opinión de los actuales profesionales de que los medios tienen cierta responsabilidad en la propagación de los discursos de odio en la sociedad (7,32 sobre 10) y en el distanciamiento entre personas (8 sobre 10, y en dos de cada tres encuestados un nivel de responsabilidad entre 8 y 10). Hay, por tanto, una percepción similar entre unos y otros, futuros y actuales profesionales, a la hora de calibrar la importancia de la responsabilidad social del periodista.

Este ejercicio del periodismo orientado a tender puentes o a destruirlos, a poner en juego buenas o malas prácticas, se canaliza a través de los medios de comunicación y de un protagonista relativamente nuevo como es el de las redes sociales. En las intervenciones de los expertos y en las opiniones de los alumnos ha quedado patente la importancia que tiene internet para la propagación de los mensajes de odio. De hecho, los alumnos atribuyen a las redes una mayor responsabilidad (8,68 sobre 10) en este campo que a los medios tradicionales.

Y dentro de estos últimos, la percepción entre los futuros periodistas es que las actitudes polarizantes se producen tanto a un lado como a otro del espectro ideológico, aunque con matices. En el caso de la televisión, los estudiantes señalaron a La Sexta como la cadena más polarizadora, seguida, curiosamente, por la televisión pública, TVE. Antena 3 solo recibió un 14% de los votos.

En el caso de la radio, el equilibrio ideológico es mucho mayor. El 31% señala a la Cadena SER como la emisora más polarizadora, frente a un 27% de la Cadena COPE y un 21% tanto de Onda Cero como de Radio Nacional de España. Y también lo es en la prensa escrita, con un 47% de votos tanto para medios de ideología de izquierdas como de derechas (el resto marcó al periódico 20 Minutos).

Estos resultados ratifican, a juicio de los futuros periodistas, uno de los puntos en los que estuvieron de acuerdo los profesionales que han participado en el “Legado Colmenarejo”: las malas prácticas periodísticas que acrecientan la división en la sociedad no son patrimonio de un tipo concreto de medios, formatos o ideologías, sino que se producen tanto en las empresas de comunicación consideradas de izquierdas como de derechas.

Dentro de este escenario, tal y como pusieron de manifiesto los periodistas y los intelectuales que han participado en el proyecto, tienen un papel primordial aquellos comunicadores con una mayor proyección y presencia mediática, tanto en sus programas como en sus canales en las redes sociales. Lo que digan o lo que escriban puede contribuir a exacerbar el distanciamiento entre unos y otros o a fomentar un debate basado en el respeto a la opinión contraria.

Los alumnos del Grado en Periodismo parecen hacer esta distinción, y en sus respuestas premian a comunicadores líderes como Vicente Vallés, Pedro Piqueras o Susanna Griso, en el caso de la televisión, o Aimar Bretos, Rafa Latorre o Carlos Alsina, en el caso de la radio, a los que atribuyen un papel reducido o nulo en la propagación de mensajes extremos.

Por el contrario, reparten tanto a un lado como a otro del mapa ideológico de los medios (Carlos Herrera, Ángels Barceló, Federico Jiménez Losantos, Antonio García Ferreras, Ana Rosa Quintana) la responsabilidad en la polarización de los mensajes.

Una de las vacunas contra este “virus”, a juicio de los profesionales que han prestado su testimonio para el proyecto de innovación “Legado Colmenarejo”, es consumir de forma habitual medios de distintas líneas ideológicas para así tener una percepción de la realidad lo más plural posible. Un tercio de los futuros periodistas que ha participado en la encuesta, no obstante, reconoce no hacerlo, aunque 4 de cada 10 manifiesta seguir este hábito con una frecuencia de 8 ó 9 sobre 10.

Por último, uno de los objetivos de partida de esta iniciativa, y que hay que tener en cuenta a la hora de definir las acciones a tomar, es el de determinar si la percepción de la polarización de la sociedad difiere mucho de la propia percepción que se tiene uno mismo en este sentido. Es decir, si son “otros” los que polarizan pero no uno mismo.

Los alumnos de Periodismo de la Universidad Villanueva consideran que su futura profesión y la sociedad en su conjunto tienen un alto grado de polarización (7,74 en ambos casos), pero se ven a ellos mismos relativamente a salvo de este “mal”. Cuando se les pregunta directamente si consideran que ellos mismos están polarizados, se obtiene una media de 4,95 sobre 10, el promedio más bajo de todas las respuestas sobre este tema planteadas, y casi dos puntos por debajo del grado de polarización que ven en la sociedad y en la población. Solo el 5,2% admite una puntuación de 8 sobre 10 (nadie por encima de ahí) y el 79% se coloca a sí mismo con un nivel de polarización medio de entre 4 y 6 puntos sobre 10.

Hasta qué punto ésta sea una percepción demasiado complaciente (“polarizan los otros”) o realmente estos futuros comunicadores estén

concienciados de su responsabilidad social y apuesten por un periodismo de análisis y debate será importante a la hora de ver los efectos de este proyecto docente. Pero sea cual sea la postura que más se acerca a la realidad no invalida la iniciativa en ningún caso.

Los resultados de esta encuesta tienen dos limitaciones. Una de ellas es lo reducido de la muestra. La otra, que no se conoce si la adscripción ideológica de los participantes (no se ha considerado oportuno preguntar por ello para no interferir en sus respuestas) se corresponde con la población general española en su tramo de edad. Por tanto, los resultados obtenidos, y especialmente el de si polarizan más los medios o comunicadores de una línea ideológica o de otra, no deben tomarse como un reflejo de la sociedad, pero sí como el de una muestra concreta de futuros periodistas, en un Grado en Periodismo en concreto, que es hacia los que va dirigida esta iniciativa docente. Los resultados que a largo plazo se obtengan redundarán en beneficio de un buen ejercicio de la profesión periodística en esos futuros profesionales. Este y no otro es, al fin y al cabo, el objetivo del proyecto docente “Legado Colmenarejo”.

6. CONCLUSIONES

El presente artículo muestra el interés que tiene la puesta en marcha de esta iniciativa docente para afrontar, desde la formación de futuros periodistas, posibles soluciones a una de las tendencias de la sociedad actual que más preocupa: la crispación y polarización política de la sociedad.

Sin entrar a si el periodismo es o no responsable de la polarización, sí parece claro que juega un papel relevante en su extensión, por lo que conviene poner en marcha acciones que preparen a los futuros profesionales para hacerle frente.

La investigación demuestra, entre otras cosas, que los receptores de la iniciativa docente “Legado Colmenarejo” -los alumnos de Periodismo de la Universidad Villanueva- perciben un alto grado de polarización (7,74 sobre 10) tanto en la sociedad como en el Periodismo, identifican como agentes polarizadores a medios tanto de ideología conservadora como de izquierda y señalan a las redes sociales como los máximos

responsables de propagar esta polarización. En ello coinciden con los periodistas y expertos que han participado en el proyecto.

Pero la iniciativa arroja otra conclusión llamativa. Por un lado, los futuros periodistas se ven, antes de salir al mercado laboral, menos polarizados (4,95 sobre 10) que el resto. Por el otro, los periodistas en ejercicio identifican a los profesionales noveles como los más fáciles de manipular por presiones externas, principalmente por parte de los políticos. Por tanto, detectar esta vulnerabilidad en los futuros profesionales, identificar las actitudes polarizantes en uno mismo y enseñar las herramientas para combatirlas deben ser algunos de los objetivos fundamentales de las siguientes acciones del “Legado Colmenarejo”. Solo un periodista consciente de qué es la polarización cómo llega y se propaga y quién la fomenta es capaz de ejercer un periodismo veraz, reflexivo y analítico, un objetivo que debería guiar los estudios de cualquier Grado en Periodismo. En este sentido, resulta útil e importante escuchar tanto a los profesionales del periodismo como a personalidades de otros sectores (política, cultura, sociología, psicología, etc) a la hora de diseñar posibles acciones formativas. De ahí deriva la decisión de los responsables del Grado de la Universidad Villanueva de organizar foros de reflexión sobre el estado de la cuestión que reúnan a profesionales del periodismo con representantes de la sociedad civil para profundizar en las causas del problema y en posibles soluciones o recomendaciones a los distintos actores implicados (periodistas, responsables y empresarios de los medios de comunicación, políticos, figuras relevantes de la cultura, etc.).

En esta misma línea de análisis del problema de la creciente polarización, se descubre la pertinencia de poner en marcha desde la Universidad Villanueva un Grupo de investigación interdisciplinar sobre periodismo y polarización, que fomente la investigación académica sobre la evolución del problema desde diversas especialidades de las ciencias sociales.

Junto con eso, se percibe la necesidad de presentar modelos excelentes de periodismo no polarizado, y promocionar su ejemplo al conjunto de la profesión. En este sentido, en las conversaciones con los invitados a las mesas redondas surgió la idea de diseñar y crear un premio al periodismo no polarizado.

Como consecuencia de lo dicho anteriormente, surgió la idea de proponer a la comunidad un código de buenas prácticas como fruto de los estudios y la reflexión compartida. Dicha iniciativa podría completarse con la creación de un Observatorio de buenas prácticas aplicable a medios y a periodistas individuales.

Por último, y a la vista de los resultados y las afirmaciones recogidas en esta investigación, parece muy recomendable introducir en el plan de estudios del Grado de Periodismo de la Universidad Villanueva iniciativas y metodologías docentes conducentes a la formación de los alumnos, ya desde su época universitaria, en actitudes que faciliten la contraposición serena y racional de ideas en el debate sobre asuntos públicos (desacuerdo civilizado), el entendimiento y la búsqueda de puntos de encuentro.

8. REFERENCIAS

- Cikara, M., & Van Bavel, J. J. (2014). The neuroscience of intergroup relations: An integrative review. *Perspectives on Psychological Science*, 9(3), 245-274.
- Cortina, Adela (2021). Periodismo Ético en tiempos de polarización. Cuadernos de Periodistas. Número 43 <https://bit.ly/3pl4iHN>
- Gallo, H., & Ramírez, ME (2012). El psicoanálisis y la investigación en la universidad.
- González, J. L. L. (2023). La compatibilidad entre discurso político y dignidad de la persona. *Encuentros multidisciplinares*, 25(73), 21.
- González Urbaneja, Fernando (2021). Cómplices de una polarización destructiva. Cuadernos de Periodistas. Número 43 <https://bit.ly/44JZzPS>
- Miller, L. (2020). Para entender la polarización. *Letras libres*, 1.
- Prior, M., & Lupia, A. (2008). Money, time, and political knowledge: Distinguishing quick recall and political learning skills. *American Journal of Political Science*, 52 (1), 169-183.
- Soto-Echavarría, C. A. (2023). La polarización y la subjetividad: una mirada a las paradojas del lazo social desde el psicoanálisis. *Revista Guillermo de Ockham*, 21 (1), 307-320.
- Zafrilla, P. J. P. (2021). Polarización artificial: cómo los discursos expresivos inflaman la percepción de polarización política en internet. *Recerca. Revista de pensament i anàlisi*, 26 (2).

NEOLENGUA

FORMA DE MANIPULACIÓN Y CONTROL SOCIAL

JESÚS VÍCTOR ALFREDO CONTRERAS UGARTE*
Facultad de Derecho. Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

El lenguaje es aquella potencia que, en acto, nos diferencia de los animales. El verbo o la palabra, es decir, el logos, es una capacidad propiamente humana que nos dota de una herramienta poderosa que nos permite comunicarnos con los demás y, a estos, con nosotros. El uso del lenguaje puede ser usado para comunicar, para convencer y para conmover. No obstante, también puede usarse para engañar, para mentir y, por supuesto, para manipular. Esto último es lo que Platón criticaría vehementemente de los Sofistas griegos. En la política y en la educación, el uso del lenguaje es determinante para la transmisión de información y de conocimientos. Con lo cual, si se quiere manipular, en uno u otro sentido, a una masa que confía en el discurso que recibe y de quien lo recibe o, si se quiere manipular a una masa ociosa y cómoda, poco o nada esmerada en la reflexión intelectual sobre aquello que se le dice, estas masas suelen caer en la manipulación y obedecer lo que se les manda, sin importarles si aquello que se les manda es cierto o no o, si aquello, les causará algún daño. La neolengua es una forma de sustituir cierto lenguaje y terminología por una que logre la manipulación y la dominación del pensamiento de una sociedad, evitando cualquier forma discrepancia contraria al manipulador. Se puede decir que la neolengua

* Doctor Cum Laude en Derechos Humanos UC3M; Profesor de Filosofía del Derecho y de Derechos Humanos; Académico Correspondiente de la Real Academia de Jurisprudencia y Legislación de España; Socio de Número de la Sociedad Española de Retórica; subdirector del Laboratorio de Cultura Jurídica Derecho UCM; Licenciado en Derecho USMP; ORCID: <https://bit.ly/3VVMC1H>; jescon01@ucm.es

es una forma artificial -falsa- de llamar a las cosas con el objeto de maquillar, minimizar u ocultar algún tipo de mal que se pretende imponer al otro, sin que este otro se halle presto a reaccionar en defensa del mal que se le impone. Quien es víctima de este uso maniqueo del lenguaje no advierte la manipulación de la que es objeto ni el mal que se le causa.

2. OBJETIVOS: CONFRONTACIÓN DE LA NEOLENGUA CON LA REALIDAD

Veremos en la obra *1984* (Orwell, 1970), cómo se hace un uso oportunista y calculado del lenguaje y de cierta terminología que se impone. Se trata de advertir, cómo un aparente uso inocente y espontáneo del lenguaje, al final no lo es. Una simple palabra, un simple término, una mera frase o un simple etiquetado o intitulado pueden darle una connotación de bondad a una situación que, si se usara la terminología correcta, tal vez se advertiría que de buena no tiene nada.

George Orwell, en su distopía, *1984*, se inventó la neolengua o nueva lengua para resaltar el carácter manipulador y totalitario de lugar descrito en su obra.

Y es que *1984* nos habla de una sociedad en la cual no existe libertad, intimidad ni ánimo crítico ni de reflexión. Existe una suerte de anulación del criterio propio sobre todo lo que hay. Las personas que conviven deben aceptar la sumisión a los mandamientos del Partido que gobierna. La cabeza de este gobierno es el Gran Hermano. Los ciudadanos son vigilados constantemente a través de telepantallas que no se pierden ni un detalle de lo que hacen y dicen las personas desenvolviéndose en la sociedad. La ciudadanía es víctima de un ofuscante sistema de propaganda y una temosa educación que obliga a someterse al Partido y a adorar al Gran Hermano de manera entregada y sin posibilidad de crítica alguna.

El Partido hace de la neolengua uno de los instrumentos para suprimir la libertad de las personas; el Partido se esmera para que los ciudadanos no sean capaces de, libremente, extender un ideario contrario al régimen oficial. Se aminora de la viejalengua con el objetivo de quitar toda aquella palabra que permita reflexionar al ciudadano de forma poco o nada

oportuna para el Partido. La viejalengua era el inglés usado antes de la implantación del Partido. Con la instauración de la neolengua, los ciudadanos, ya no podrían pensar con palabras que no sean parte de ella. Esto, por supuesto, resulta devastador para el ejercicio de la libertad de pensamiento.

Como pasa con las dictaduras ideológicas actuales que gobiernan en el mundo, en 1984, el Partido crea y gestiona toda una maquinaria del mal y de planificación lingüística, a fin de expandir un uso manipulador, oportunista e ideológico de la lengua. Lo que se busca, realmente, es insertar en el lenguaje ortodoxo, correcto y formalmente admitido, los términos de la neolengua ideológica con el fin de aniquilar la viejolen-gua. Ejemplos de esto lo encontramos en el uso del lenguaje que hacen algunos políticos y algunos otros desorientados académicos: ‘todes’, ‘matria’, ‘cantanta’, ‘estudiante’, o ‘presidenta’. Todo ello, claramente, representa un uso indebido, manipulador e ideológico del lenguaje.

3. DISCUSIÓN: EL PELIGRO DE LA NEOLENGUA

El uso oportunista, manipulador y actual que se hace del lenguaje, sobre todo desde ideologías que se autodefinen como de corte izquierdista, es innegable. La neolengua, aunque es una figura que pertenece a una novela de ficción distópica publicada en el año 1949, hoy ha dejado la ficción para instaurarse en la realidad siniestra que algunos intereses inescrupulosos pretenden imponer en nuestra sociedad. Esto es algo de mucho cuidado ya que su uso evidencia, muy bien, cuándo estamos frente a un régimen totalitario que quiere pervertir los valores de la educación en uno u otro sentido, sobre todo en los niños y en los valores de las nuevas generaciones.

Los regímenes totalitarios buscan limitar y condicionar el pensamiento de los ciudadanos. De hecho, en la actualidad, lo están logrando. Reduciendo o manipulando las palabras que usan las personas, se limita y se reduce los pensamientos que ellas deberían llegar a comprender. Se elimina o se impone el desuso de ciertas palabras, o se usan intencionalmente palabras erradas para maquillar el mal que incorpora el hacer una determinada acción; se trata de imponer una serie de eufemismos que

los ciudadanos no adviertan, con el fin de inducirles a hacer acciones o a aceptar situaciones que están llevando consigo daño y mal para ellos y para la sociedad en general. Frente a esto, por la maquinaria de control social y del uso del lenguaje, los ciudadanos poco o nada pueden hacer para manifestar su disconformidad, odio o desprecio a esas situaciones que les impone el régimen. Por ejemplo, en la obra *1984*, con la neología, se elimina la palabra ‘malo’ sustituyéndola por ‘inbueno’; esta última palabra suena mucho más suave que ‘malo’ o que cualquier otro posible adjetivo. Esto en la obra de Orwell, pero en nuestra realidad actual viene sucediendo exactamente lo mismo. Llamar ‘interrupción’ a algo que realmente es una cancelación, un asesinato o una extinción del desarrollo de un proceso de vida iniciado, es todo un uso manipulador y grosero del lenguaje para maquillar el mal que se encierra detrás de la mal llamada ‘interrupción voluntaria del embarazo’. Interrumpir, supone la suspensión de algo o de un proceso, con la posibilidad de que este proceso se pueda volver a reiniciar. El aborto, una vez aplicado, es irreversible, no deja posibilidad alguna para que el proceso de vida que estaba desarrollándose pueda reanudarse. Con lo cual, se elimina la palabra ‘matar’ o ‘extinguir’, para sustituirla por la palabra ‘interrupción’ con el fin de imponer una connotación más suave a un hecho que es, sin duda alguna, completamente vil y execrable. Dice bien Javier Borrego, ex magistrado del Supremo y antiguo juez del Tribunal Europeo de Derechos Humanos (TEDH) en uno de sus dictámenes cuando dice:

Hablar del aborto como una interrupción del embarazo no responde a la realidad de su sentido: cesar, acabar definitivamente. (...) Querer usar la palabra interrupción como arsénico, y tras repetirla y repetirla, suavizar su verdadero significado, no aleja (...) el sentido real de las cosas. El aborto es matar a un nasciturus’. (Jamardo, 2023)

Con este mismo ejemplo, se puede advertir otro uso torcido y manipulador que se hace del lenguaje con el fin de ocultar el verdadero mal que encierra el aborto. Existe, en España, el interés de ciertas políticas por solapar lo evidente: se cae en el absurdo más extremo e indecente cuando la expresión ‘interrupción del embarazo’ se vincula al concepto de ‘salud reproductiva’. Esto ocurre con el título de la Ley española orgánica 2/2010 llamada ‘de salud sexual y reproductiva y de la interrupción voluntaria del embarazo’. El insigne jurista Javier Borrego dice al

respeto: ‘Unir los conceptos aborto y salud reproductiva, cuando el aborto pone fin a la reproducción humana, es recurrir al uso de las palabras con frivolidad y desvergüenza’. (Jamardo, 2023) Este uso siniestro y manipulador de las palabras, es manifiestamente evidente e irrefutable. Y si hay alguien, en su desviado juicio, que considera que el matar al *nasciturus* o el acabar con el desarrollo de un proceso de vida, es algo correcto de hacer, pues que tenga el valor de llamar a las cosas por su nombre y no se esconda en el uso de la neolengua para suavizar la verdad de tremenda decisión.

Similar situación ocurría, en 1984, cuando alguien desaparecía misteriosamente. A este hecho no se le llamaba ‘desaparición’, sino ‘vaporización’, como si de un líquido se tratara y no de una persona.

Con este tipo de manipulaciones del lenguaje, los intereses inescrupulosos, logran que la sociedad distraída se haga cómplice de su mal expandiéndolo por todo el mundo como si de algo baladí se tratará. Se pierde el amor y el respeto por la humanidad y, con ello, cada ser humano que cae en esta manipulación no advierte que se menosprecia a sí mismo y a los valores que determinan su sustantividad existencial y social. Pasa lo mismo En la novela de Orwell. Los seres humanos de la Oceanía, de a pocos, se quedan sin la capacidad de poder expresarse con precisión, se les olvidan los valores sociales, como la democracia y la igualdad, dejándose subyugar con facilidad por la dictadura totalitaria del Partido.

No olvidemos la llamada ‘hipótesis de Sapir-Whorf’ que, por un lado, en su versión fuerte sostiene que la lengua determina el pensamiento y, las categorías lingüísticas, limitan y determinan las categorías cognitivas (determinismo lingüístico); y, por otro lado, la hipótesis whorfiana, en su versión laxa, sostiene que las categorías lingüísticas solo influyen en el pensamiento y las decisiones:

(...) Whorf establece una relación de causa y efecto entre el habla y ciertas categorías cognitivas básicas, las cuales dependen del idioma. Afirma que el conocimiento es relativo y que la cosmovisión cambia de un grupo lingüístico a otro. De esta manera Whorf asigna una primacía a la lengua, dentro de los demás elementos que constituyen la cultura. (Wright Carr, 2007, pág. 15)

Sirva como una determinación o sirva como una mera influencia, no se puede negar que el lenguaje es una herramienta poderosa que, con mayor o menor peso, juega un papel relevante en el desarrollo de las sociedades.

4. RESULTADOS

Actualmente sufrimos, hasta el hartazgo, una muy mala e intencionada manipulación del lenguaje. Desde el uso incorrecto del ‘todes’ hasta el hecho de engañar a la sociedad colocando etiquetas y títulos que ocultan la verdad de lo que describen. Por ejemplo, llamar ‘cambio o reasignación de sexo’ cuando ese cambio o reasignación es, biológica y científicamente, imposible; llamar ‘vacuna’ a lo que es un producto experimental; llamar ‘inmunización’ a una situación que nunca se pudo dar como tal; llamar ‘mujer’ a alguien que siempre ha sido y será hombre, y viceversa; ‘llamar ‘género’ a lo que realmente es el sexo biológico; llamar ‘interrupción’ o ‘muerte digna’ a lo que realmente es matar; llamar ‘contratado fijo discontinuo’ a un desempleado; llamar ‘estado de alarma’ a una medida manifiestamente totalitaria, inconstitucional y de recortes de derechos fundamentales; llamar ‘derechos’ a lo que realmente son privilegios; llamar ‘igualdad’ a lo que realmente es discriminación e injusticia; llamar ‘educación’ a lo que en puridad es adoctrinamiento ideológico; etcétera, etcétera, etcétera.

Si pones algún pero, a toda es patente deformación del lenguaje, los grupos que gestionan esta deformación, recurren al insulto fácil y simplón, se escudan en el relato y en el eslogan ideológico, en vez de argumentar inteligentemente y admitir su verdadera intención. Esta deformación mal intencionada del significado original y real de las palabras nos previene bien de la ausencia total de escrúpulos en los grupos de interés que las imponen. Luego, se construyen falacias sobre la historia, se inventan palabras nuevas para excitar emociones (odio, asco, miedo), se prohíbe y se censura el uso de determinadas palabras o ideas. De lo que se trata, ciertamente, es de dividir a la sociedad entre víctimas contra victimarios, buenos contra malos, mujeres contra hombres, mujeres contra homosexuales, etcétera. Se busca el caos para, desde allí, afirmar los cimientos de una futura organización mundial y totalitaria que, so pretexto de alcanzar un

‘nuevo orden’, logre someter a toda la humanidad en su conjunto. De esa siniestra intención, surgen la Agenda 2030, la ‘pandemia’, el cambio climático, las sequías, el derrumbamiento de presas, el insistente riego con aviones de sustancias extrañas en nuestros cielos, la subida de impuestos, la inteligencia artificial, etcétera. Es todo muy evidente.

Por supuesto, la libertad de pensamiento y de expresión son las primeras en verse atacadas por esta intención de manipular las conciencias a través de la manipulación del lenguaje. La sociedad cae en la debacle de sus derechos porque se le oculta o maquilla la verdad y las consecuencias de lo que se promueve desde estas ideologías totalitarias, que no es otra cosa que el control y el sometimiento de las masas. Logran, incluso, hacerte sentir culpable si no aceptas y te haces parte de sus ideologías y manipulaciones. Los ámbitos como el humor, la literatura, el derecho, la academia y la política terminan albergando a personas de actitud cobarde y oportunista. Por el temor de no ser vistos como ‘negacionistas’ a lo que impone esta maquinaria manipuladora, o para no perder el puesto de trabajo, se callan y tragan con todo. Así, críticamente, no se atreven a bromear, a escribir, a exigir, a enseñar y a reclamar lo que saben que es correcto. Solos se autocensuran y se hacen parte activa de eso que Hannah Arendt llamó la banalidad del mal; actúan conforme a las reglas del sistema del que son parte, pero sin reflexionar sobre sus actos. Prefieren la comodidad de la indiferencia sin preocuparles las consecuencias de su desidia. Las masas distraídas y cómodas parecen ignorar que la pura y simple irreflexión predispone a muchos a convertirse en seres vacíos y faltos de conciencia de su sustantividad y protagonismo existencial en el mundo. Son seres que creen ejercer libertad, cuando son otros las que la ejercen por ellos.

Manipulando el buen uso de la lengua y de las palabras, se termina debilitando a la sociedad en su conjunto para poder controlarlas a través del uso de un lenguaje artificial y falso que en la obra de Orwell se identifican como neolengua. Este manoseo del buen uso del lenguaje tiene muchas fuentes ideológicas de procedencia: ideologías de género, ideologías trans, ideologías del cambio climático, ideologías étnicas, ideologías nacionalistas, etcétera. Se constriñe a la sociedad y a sus instituciones para que use y acepte obligatoriamente el lenguaje ‘políticamente

correcto'. Se sirven de la presión coercitiva para exigir que se usen expresiones y afirmaciones como si fueran correctas y verdaderas. A la vez, se prohíbe y se censura el uso de palabras y afirmaciones que las ideologías totalitarias consideran que van en su contra o en contra del ideario que buscan imponer. Si consideran que vas en contra de ellas, te persiguen, te anulan las cuentas en tus redes sociales virtuales, te desacreditan por todas partes e, incluso, te amenazan con el delito de odio. Todo ello para esconder sus verdaderas intenciones autoritarias. Esto coacta tu libertad de expresión y de pensamiento, y tu derecho al libre desarrollo de la personalidad.

Nuestras sociedades, subyugadas a esta maquinaria de la manipulación y de la mentira, a la falsificación de la verdad y al maquillaje sesgado de las consecuencias del mal que se genera, terminan incorporando la neolengua en todos sus ámbitos, como si ella fuera la regla de lo correcto. La neolengua, de esta forma, deja de ser la excepción y la artificialidad se impone en la sociedad. La mentira y la falsedad se convierten en la nueva realidad; es una artificialidad que la gran mayoría sigue, como si fueran zombis carentes de inteligencia y de conciencia, o, en el mejor de los casos, torpes y lentos para pensar críticamente; lo mejor que saben hacer es repetir y obedecer sumisamente lo que se les dice y se les enseña como 'correcto'; para ello sí son muy hábiles. Caen en una suerte de atrofia cognitiva que afecta a todas sus aptitudes de reflexión y de crítica.

Advirtamos que la fuerza de toda esta maquinaria de manipulación ideológica a través del lenguaje y más, se sustenta, determinantemente, en la maquinaria y en la fuerza coercitiva de los Estados. Sin el apoyo del Estado, todas estas ideologías totalitarias, no hubieran podido imponerse en la sociedad. Todas estas ideologías han logrado confundir a la población y, gracias a ello, han logrado someterla, pero es el Estado el coautor directo y determinante para que esto haya sucedido. Sin el apoyo de la fuerza estatal, la dictadura de estas ideologías no hubiera pasado de ser más que una anécdota minoritaria, de mal gusto, pero ni siquiera hubiera sido conocida por la mayoría, y la sociedad no hubiera enfermado a los niveles en los que estamos. Al impulso del Estado se le unen otros agentes que son cómplices necesarios. Estos cómplices necesarios son, por

ejemplo, los medios de comunicación, ciertas universidades, el sector empresarial, determinados intelectuales, etcétera. Todos estos, se convierten en herramientas cruciales para el logro de la imposición perversa del control y del totalitarismo de Estado y de las ideologías de la mentira. Al final de cuentas, lo paradójico es que estas ideologías y Estados, se sirven de las herramientas democráticas para poder instaurar su poder dictatorial. Nicaragua, Bolivia, Cuba, Venezuela, Corea del Norte, China, entre otros, son países que ejemplifican, *mutatis mutandis*, esta perversa paradoja. Todos estos países resaltan por su autoritarismo y por la vigilancia social que ejercen sobre su población. De hecho, es totalmente acertado identificar a China con la Oceanía de la obra *1984*; no obstante, también es cierto que, aunque con obvias diferencias, a España se le podrían aplicar muchas de estas afirmaciones. Así, se puede decir con acierto que China:

Es, literalmente, el mundo imaginado por ese genio visionario llamado George Orwell (...) ese Ministerio de la Verdad dedicado a manipular constantemente los medios de comunicación, el entretenimiento y los libros de texto para reescribir la historia y que encaje con la doctrina del gobierno, haciendo parecer que sus predicciones siempre fueron acertadas y que jamás se equivoca. Mil trescientos ochenta y un millones de chinos viven en una realidad paralela recreada por su gobierno para darles la impresión de que todo va de maravilla. (...) Los medios y redes sociales, convertidos en un arma para mantener el equilibrio social y alejar cualquier tentación de cuestionamiento, cualquier idea discordante, cualquier inclinación a discernir'. (Dans, 2016)

El ánimo dictatorial del control social hace que muchos adviertan el doble rasero en el que caen abiertamente los gobiernos de países que conculcan derechos y mantienen subyugada a su población, sobre todo a la que quiere pensar por sí misma, crítica y reflexivamente: '«El mundo chino» que reclama la defensa de los derechos humanos es el primero en violarlos'. (Khaldoun, 2020)

Con ideologías que se imponen y Estados totalitarios que las apoyan - seducidos por el control social que obtienen- llega un momento en que, a la masa sumisa y distraída, le es muy difícil diferenciar la verdad de la mentira y, simplemente, siguen lo que les dice el régimen. Como lo refiere Mario Vargas Llosa, no se sabe distinguir la ficción de la realidad. (Vargas Llosa, 2011)

Luego, estos Estados totalitarios y sus agentes oportunistas -previo riego de dinero público- amplían las funciones de la maquinaria de control social para censurar, para acosar, para quitar importancia al mal, para crear una cultura de la muerte, para llamar derecho a lo que no es tal, para menospreciar al nasciturus, para infravalorar la condición de ser de la mujer, para hacer demagogia, etcétera. Además, los Estados totalitarios se hacen con el control de las instituciones públicas y privadas, empezando por los medios de comunicación y, luego, por las instituciones del Derecho. (Catalunya, 2020) En España, por ejemplo, el gobierno socialista del PSOE lleva años haciéndose con el control de muchas instituciones (últimamente el Tribunal Constitucional, la Fiscalía, RTVE, Correos, el Centro Nacional de Inteligencia, etcétera). Ya es tristemente célebre, en una entrevista que se le hacía, el reconocimiento taxativo del presidente de España, Pedro Sánchez, sobre el control que él ejerce sobre la Fiscalía: "¿La Fiscalía de quién depende? ¿De quién depende?". Ha sido el propio periodista el que ha respondido que "del Gobierno" y Sánchez quien ha subrayado: "Pues ya está". (Parera, 2020) Recuérdese en los tiempos en que el presidente Sánchez nos encerró totalitaria e inconstitucionalmente en nuestras casas, so pretexto de la supuesta pandemia, con total desparpajo, salió a la televisión a decirnos cómo deberíamos llamar a su encierro; nos dijo que no le llamemos 'toque de queda' -que era lo que realmente era-, sino que le llamemos a su autoritario encierro 'restricción de movilidad nocturna'. Esto es, precisamente, la neolengua o manipulación del lenguaje; como en *1984*: no le llames 'desaparición de personas', sino 'vaporización'. Y es que, para el poder totalitario, suena más suave evaporar agua, que desaparecer personas; 'restringir la movilidad' que obligarte a quedarte en casa con un autoritario 'toque de queda'.

A este tipo de autoritarismos les resulta muy atractiva la destrucción y la manipulación oportunista de las palabras; para ellos, el buen ciudadano es el que los obedece sumisamente, sin ponerles pegas.

Vemos pues, que los regímenes totalitarios hacen suya las instituciones para que no les increpen o disientan de sus manipulaciones; el autoritarismo hace su mayor esfuerzo en la mentira y en la manipulación del

lenguaje; el uso de la neolengua se ha tornado en el mejor instrumento de dominación social y de maquillaje del mal al que se induce a las masas.

La ficción y la mentira ideológica que se impone, en algunos casos crea una sensación de felicidad, de conquista y de derecho; empero, no es más que una felicidad, una conquista y un derecho, volátil, artificial y falso. Por ejemplo, en el caso del mal llamado ‘derecho al aborto’, se cree haber logrado una feliz conquista para los derechos de la mujer. Como si el matar a tu hijo provocara felicidad. Matar no es un derecho; la vida, es la que es un derecho. Dar vida es un acto de amor; quitarle la vida a tu hijo -mientras está en pleno desarrollo de nacer- siempre es un acto triste y maligno, que, además, no te libera de ser madre: solo te convierte en la madre de un hijo muerto, más bien asesinado. Cuando abortas creyendo en la felicidad que te proporciona el hacerlo por esa supuesta conquista del ‘derecho a matar al nasciturus’, luego advertirás que ninguna ideología te previno de las secuelas que vienen luego de practicar el aborto. Después de practicar un aborto existe riesgos físicos graves e importantes: de infección, trauma del cérvix, perforación del útero, hemorragia, infección renal, paro cardíaco, sepsis, se pone en riesgo la fertilidad futura, se sufren abortos espontáneos, se sufre de la extirpación del útero o de parte de él, etcétera. (Red Madre, 2023) Luego, están secuelas psicológicas del llamado síndrome post-aborto de las que no se puede una librar: desorientación vital, tristeza, pena y culpabilidad, sensaciones y pensamientos relacionados al hijo que no tuvieron, vivencia de un sentimiento de pérdida con la estructura de un duelo, ambivalencia, etcétera. (Red Madre, Trauma Post Aborto, 2023) Y es que, la conciencia es más poderosa y termina imponiéndose con mayor potencia que cualquier ideología totalitaria, incluidas, las que te indujeron a realizar semejante mal. Para esto ya nadie te apoya, ya nadie te acompaña. Estás sola, tú y el mal que le has hecho a tu hijo. Recién tomarás conciencia de que fue una falsa felicidad el creer que te librabas de un problema o que ejercías una ‘conquista de derechos’. Realmente, entras en un gran problema por el estado de dolor ineludible en el que caes cuando descubres que no se trataba de ‘decidir sobre tu cuerpo’, sino que lo que decidiste fue acabar con la vida de tu hijo. La

manipulación del lenguaje juega un papel muy importante en este terrible engaño de supuesta ‘felicidad y conquista de un derecho’.

5. CONCLUSIONES

Concluyo advirtiéndole que, actualmente, el uso del lenguaje por parte de los poderes gubernamentales, económicos y mediáticos, determinan a las masas a comportarse de una determinada manera y a aceptar como buenas situaciones que en estricto no lo son. Esto es, si se llamara a las cosas por su nombre, muchos determinarían sus decisiones en un sentido completamente opuesto para el que la neolengua del régimen lo ha condicionado.

George Orwell y su distopía *1984*, ha resultado ser todo un presagio de nuestra actualidad sobre el enorme poder que el lenguaje ejerce sobre la humanidad y sobre cómo este se usa utilizado para manipular la mente de las personas, sobre todo de las distraídas, las cómodas e ignorantes, que son indiferentes a lo que realmente suceda con sus vidas, con su alrededor y con el resto de la humanidad.

Las ideologías totalitarias y los Estados autoritarios en los que se sustentan, con la neolengua y con el uso tendencioso y manipulado del lenguaje logran engañar a la población; no obstante, como toda mentira, ésta siempre termina fracasando porque la verdad se termina imponiendo. No hay mentira que dure para siempre, ni sociedad que la resista.

Queda, claro entonces, que el poder del lenguaje es una de las más útiles técnicas de control humano -sobre todo de esa masa ignorante y distraída-.

El lenguaje es estudiado y usado, oportunista y calculadamente, por aquellos que controlan los gobiernos, los poderes fácticos que existen y, por supuesto, por aquellos hombres y mujeres que están detrás del poder financiero y económico, industrial, político y armamentístico. Cuando todos éstos quieren que aceptemos medidas inaceptables, usan una forma de lenguaje con la que buscan suavizar la verdad de lo que realmente representan sus palabras para que las masas no se percaten del mal que les están imponiendo a sus vidas. Se valen de los eufemismos para engañar a la población que se lo cree todo sin mayor reflexión. Así,

manipulan, engañan, desorientan y controlan a la gente. Muchas veces, esta gente ni entiende lo que se les dice, pero lo aceptan pensando que si ellos lo dicen es porque es será lo correcto; esta es la actitud del ciudadano cómodo y desidioso. Luego, están, los que gustan de ser seducidos con promesas y palabras agradables y, pese a que saben que son falsas e imposibles promesas, terminan apoyando lo que se les dice y manda. Prefieren que otros decidan por ello; esta es gente que olvida que: ‘(...) vivir es constantemente decidir lo que vamos a ser.’ (Ortega y Gasset, 1984, pág. 195)

Nos llenan con una batería de palabras para el control social, utilizando la neolengua y los eufemismos; éstas, realmente, llevan veneno dentro. Buscan persuadirnos con la suavidad del eufemismo para que nosotros traguemos sus intragables pastillas de dolor y de control social. Si en algún momento un ciudadano advierte el engaño y manifiesta su disconformidad, será etiquetado como una persona antisocial, se le llamará ‘negacionista’ y se le perseguirá hasta neutralizar su disconformidad; lo llamarán, ‘inadaptado’ si usted no acepta lo inaceptable. Esto es algo que no debemos permitir y tenemos que estar atentos y activos para no convertirnos en parte de la manada sumisa que simplemente obedece, sin ejercer mayor crítica y reflexión sobre aquello que se le impone, No se puede guardar silencio por comodidad o cobardía. Debes tener un rol protagónico y determinante en las decisiones que, los poderes oficiales y fácticos, toman sobre nuestras vidas. Guardar silencio es hacernos cómplices del mal que nos imponen. Los poderes se aprovechan de nuestra inoperancia, miedo y desidia, para imponerse y para imponernos sus ocurrencias e ideologías. El quedarnos inmóviles sobre todo ese mal que se viene imponiendo y blanqueando en la sociedad, más tarde o más temprano, nos afectará a todos. Serás tú o tus seres queridos a los que alcanzará, de una o de otra forma, en uno u otro momento. El respeto a nuestros derechos y al libre desarrollo de nuestra existencia y personalidad, es algo que debemos saber exigir vivazmente y sin obstáculo inescrupuloso alguno por parte de los poderes de turno. Si no se respeta la libertad de decidir y de disentir sobre aquello que se nos imponer autoritariamente (como el estado de alarma inconstitucional que nos impuso Pedro Sánchez), entonces, es nuestro deber el reaccionar y el reclamar

enérgicamente contra ese poder totalitario: ‘(...) seres humanos inmóviles e inoperantes para reaccionar críticamente ante la conculcación de sus derechos, son seres humanos caídos en el sentimiento de la absurdidad y de la irrelevancia de su existencia’. (Contreras Ugarte, 2018)

Todas estas cuestiones hay que tomárselas muy en serio.

Dese cuenta, estimado lector, que los poderes que nos gobiernan y deciden sobre nuestras vidas y sociedades -incluidos ciertos órganos internacionales como Naciones Unidas, la Organización Mundial de la Salud o la misma Unión Europea- antes de dictar alguna de sus ocurrentes medidas de control social, se reúnen en un despacho y se ríen de las sociedades a las que consideran estúpidas y fáciles de subyugar. Luego, se centran en maquillar sus palabras para imponernos sus ocurrencias de turno, y las masas, cual borregos, lo aceptan, lo repiten, lo siguen y lo defienden. Se tragan la píldora del engaño con dulzura, sin preocuparles los efectos nocivos y secundarios que sufrirán luego, hasta, claro está, les toque sufrírselos directamente y en persona (las inoculaciones del producto experimental son un excelente ejemplo de ello: los que antes eran ‘los afirmacionistas’, son los que ahora tienen más miedo frente a la evidencia de las consecuencias nocivas y mundiales, las que cada vez se pueden esconder menos).

Al final, son las masas distraídas y desidiosas las que se dejan seducir por esa dulcificación del horror y, los poderes, se aprovechan de ello para instaurar sus políticas ideológicas y arbitrarias, como, por ejemplo, la instauración y normalización de la cultura de la muerte.

De lo que se trata, entonces, es de instaurar, normalizar y suavizar, y hacerlo posible y legal, el mal en nuestras sociedades.

6. REFERENCIAS

Catalunya, D. (30 de 08 de 2020). *¿Prensa libre? Sánchez regala 15€ millones a las TV y 100€ millones a los medios*, Bill Gates da 3,3€ millones a El País.... Recuperado el 13 de 05 de 2023, de Dolça Catalunya: <https://www.dolcacatalunya.com/2020/08/prensa-libre-sanchez-regala-15e-millones-a-las-tv-y-100e-millones-a-los-medios-bill-gates-da-33e-millones-a-el-pais/>

- Contreras Ugarte, J. V. (2018). Las determinaciones políticas en materia de derechos humanos. Cavilaciones a partir de la ética weberiana y de la fuerza trascendental hegeliana. Berlín: Editorial Académica Española.
- Dans, E. (21 de 05 de 2016). El 1984 de Orwell es la China de hoy. Recuperado el 13 de 05 de 2023, de ED: <https://www.enriquedans.com/2016/05/el-1984-de-orwell-es-la-china-de-hoy.html>
- Jamardo, M. (07 de 05 de 2023). El dictamen de un exmagistrado del Supremo desmonta los argumentos del TC para validar el aborto como derecho. Recuperado el 13 de 05 de 2023, de El Debate: https://www.eldebate.com/espana/20230507/dictamen-exmagistrado-supremo-desmonta-argumentos-tc-validar-aborto-como-derecho_112843.html
- Khaldoun, S. (25 de 01 de 2020). Cómo aplicó China estrictamente la novela «1984». Recuperado el 13 de 01 de 2023, de Crítica, CL: <https://critica.cl/opinion/como-aplico-china-estrictamente-la-novela-1984>
- Ortega y Gasset, J. (1984). ¿Qué es filosofía? Madrid: Espasa-Calpe.
- Orwell, G. (1970). 1984. (R. V. Zamora, Trad.) Navarra: Alianza.
- Parera, B. (13 de 01 de 2020). Escándalo e indignación en la Fiscalía por el nombramiento de Delgado. Recuperado el 13 de 05 de 2023, de El Confidencial: https://www.elconfidencial.com/espana/2020-01-13/escandalo-en-las-carreras-judicial-y-fiscal-por-el-nombramiento-de-delgado_2408688/
- Red Madre, F. (13 de 05 de 2023). Riesgos físicos del aborto. Recuperado el 14 de 05 de 2023, de Fundación Red Madre: <https://www.redmadre.es/te-apoyamos/pensando-en-abortar/consecuencias-del-aborto/>
- Red Madre, F. (13 de 05 de 2023). Trauma Post Aborto. Recuperado el 14 de 05 de 2023, de Fundación Red Madre: <https://www.redmadre.es/te-apoyamos/pensando-en-abortar/el-sindrome-post-aborto/>
- Vargas Llosa, M. (2011). La verdad de las mentiras. Madrid: Alfaguara.
- Wright Carr, D. C. (2007). La hipótesis Sapir-Whorf: una evaluación crítica. Caleidoscopio - Revista Semestral de Ciencias Sociales y Humanidades, 11(22), 7-26.

IDEOLOGÍAS DE DOMINACIÓN EN LOS LIBROS DE TEXTO: LOS CONCEPTOS DE "RELAJACIÓN" Y "VACILACIÓN" EN LOS MANUALES DE LENGUA APLICADOS AL ANDALUZ

MANUEL RODRÍGUEZ ILLANA
Junta de Andalucía

1. INTRODUCCIÓN

Normalmente, por “racismo” solemos entender el discurso supremacista basado en argumentos biológicos o genéticos. No obstante, tomar conciencia de que el establecimiento de jerarquías en las que se coloca a grupos de personas por debajo de la línea de lo humano también “puede marcarse por color, etnicidad, lengua, cultura o religión” puede ayudarnos a reconocerlo cuando “la forma de marcar el racismo en una región o país particular no coincide con la forma de marcarlo en otra región o país” (Grosfoguel, 2011: 98).

De tal modo, dentro de la Unión Europea, cuando el capital financiero alemán necesita una periferia laboral en el Mediterráneo europeo para reproducir las condiciones laborales de China en Europa, se reproduce hoy el mismo discurso que durante las dos últimas décadas del siglo pasado se aplicaba a Latinoamérica en los años de la crisis de la deuda externa (mismo autor, 2015). A nivel ibérico, ese mismo retrato de 'pereza' y 'corrupción' proyectado a lo que se cataloga como “Sur” encuentra su concreción en el relato de la “Andalucía subsidiada”, que encubre cómo la andaluza es una economía subordinada a los intereses estructurales del Estado español y la Unión Europea, narrativa que se articula a través de diversos mecanismos argumentales de los que no podemos dar cuenta aquí por motivos de extensión (véase Batllé, 2017: 10-12). En la autoperpetuación buscada por estas articulaciones discursivas el sistema

educativo es un elemento clave y, dentro de este, los libros de texto juegan un papel a menudo minusvalorado.

2. OBJETIVOS

Por ello nos proponemos examinar dos de los conceptos que en este caso vertebran la imagen estereotipada de la población andaluza: el de “relajación” y el de “vacilación”. Tales espacios semánticos contribuyen de manera decisiva a reproducir un autoconcepto negativo vinculado respectivamente a la ‘pereza’ y la ‘torpeza’ como pseudoexplicaciones para la situación socioeconómica estructural de Andalucía. Trataremos de certificar cómo el empleo de ambas palabras se integra en el currículum oculto de la enseñanza secundaria, con las graves implicaciones que comporta, al tratarse de un período de edad en la persona discente en el que cristalizan muchas de las actitudes, percepciones y (a veces auto)prejuicios que introyectarán, en la mayoría de los casos de por vida, incorporándolas a su esquema cognoscitivo.

3. METODOLOGÍA

Vamos a bajar al terreno de lo concreto para ilustrar este relato institucionalizado de inferiorización lingüística y racismo cultural y lo haremos tomando los citados términos. Triangularemos la presencia de ambos en los manuales escolares con la que también existe en los textos académicos y en los medios de comunicación. Para ello valoraremos la aparición de ambos en un manual de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura y los someteremos a examen, para refutar su supuesta validez, confrontándolos con las teorías de diversos autores, al tiempo que, como decimos, los pondremos en relación con discursos similares en el mensaje mediático y en artículos de la filología orgánica, al efecto de demostrar que no se trata de vectores semánticos aislados o esporádicos. En una labor no solo de análisis semántico sincrónico, sino también de arqueología semántica diacrónica, rastreadremos a lo largo de sucesivos *flashbacks* textuales los orígenes históricos de los ejes semánticos a partir de los cuales se perpetúa el privilegio lingüístico del castellano centro- y norpeninsular, cuyo discurso racista (por definición institucional)

asocia al pueblo andaluz con la pereza y torpeza lingüísticas y, con ello, lo relega al infierno del *hablar mal*. El análisis de la cadena de sucesivos estereotipos de inferiorización hará uso de los conceptos de *mercado lingüístico* y *efecto Montesquieu* acuñados por Bourdieu (2008).

4. DISCUSIÓN

Es lógico que la proyección racista sobre Andalucía a la que aludimos más arriba sea sistemáticamente reproducida en el ecosistema discursivo del Estado y, cómo no, del propio país, como pieza subordinada de dicha formación social. Para reforzar los efectos inferiorizantes de estos discursos “hay una constelación de postulados, una serie de proposiciones que lenta y sutilmente –con la ayuda de libros, periódicos, escuelas y sus textos, publicidad, películas, radio (televisión)– van penetrando en la mente formando la visión que uno tiene del grupo al que uno pertenece”. Igual que, por ejemplo, “En las Antillas esa visión del mundo es blanca porque no existen voces negras” (de nuevo, Grosfoguel, 2016: 277), en Andalucía la visión del mundo es castellanocéntrica porque apenas hay voces andaluzas; con toda seguridad, no a escala masiva. Por ello trataremos aquí de constatar la presencia de esos ejes de inferiorización en el discurso escolar, académico y mediático en torno a la lengua.

Justamente, tal subalternidad simbólica de lo andaluz es habitualmente formulada en virtud de prejuicios lingüísticos cuya asimilación atraviesa toda la estructura social, independientemente de que la imposición de una ideología lingüística sea más efectiva para el estamento que cuenta con las instituciones sociales adecuadas para tal imposición, como son la familia, la escuela (ya reflexionamos en relación con este elemento concreto en otra ocasión; Rodríguez Illana, 2017 y 2019) o los medios de comunicación (Rodríguez-Iglesias, 2016a: 121). En el Estado español “los capitales simbólicos que adquieren más valor son los correspondientes a la lengua legitimada y que se corresponde con el centro de poder político, económico y militar del Estado: Madrid, que históricamente representa en esencia a Castilla. Andalucía supone la otra cara de la moneda: el valor de su capital simbólico es desvalorizado” (*ibid.*: 122). A pesar de su manifiesta incoherencia, el relato estigmatizador

hacia todo lo que no encaje con el castellano centro-nor-peninsular difundido por la autoridad lingüística no debe sorprender dado que “desde el clasismo hasta el racismo pasando por el sexismo operan lingüísticamente” (Del Valle, 2016). En la autoperpetuación buscada por estas articulaciones discursivas el sistema educativo es un elemento clave y, dentro de este, los libros de texto juegan un papel a menudo minusvalorado.

5. RESULTADOS

Sin más, tomemos el libro de texto de Primero de Bachillerato de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura de la editorial Sansy. En el manual tenemos una mención, entre las supuestas características del andaluz, a la “Aspiración, relajación y/o pérdida de ciertas consonantes finales”, así como la “Vacilación de los pronombres personales átonos y de las fórmulas verbales en las fórmulas de tratamiento” (VV.AA., 2020: 29). Ya tenemos, pues, reproducidos los conceptos de *relajación* y *vacilación*.

Podemos comprobar que no se trata de una elección terminológica *ex novo* si examinamos los textos académicos tradicionales en torno al asunto. En el volumen *Lenguas y dialectos de España* escrito por la filóloga Pilar García Mouton leemos, acerca de la fonología de lo que se habla en Andalucía, que “Los procesos de cambio que acarrea esta relajación generalizada suponen reajustes morfológicos que inciden especialmente en el verbo”. Tras esta alusión a la “relajación” (para más inri, “generalizada”), el texto continúa en los siguientes términos: “Relacionada con ellos está la desaparición de *vosotros* en Huelva, Sevilla, Cádiz y casi toda Málaga: en su lugar se emplea *ustedes*, sin que ello suponga un trato de respeto, y el verbo concierta en tercera persona de plural, de manera que *Tú sales* en plural resulta *Ustedes salen*, aunque se den usos vacilantes como *Ustedes salís*” (García Mouton, 1994: 37). Hallamos, pues, otra alusión a la vacilación (“usos vacilantes”).

Sin embargo, es necesario clarificar algo al respecto, empezando por el último de los términos: las personas que usan su lengua nativa no vacilan o titubean; muy al contrario, usan una forma determinada de manera

constante en la gran mayoría de casos salvo variantes ocasionales de pronunciación no arbitrarias sino determinadas de forma mecánica por el contexto. En todo caso, la diversidad, de darse, se produce entre hablantes de diferentes variedades, y la vacilación puede existir en los textos escritos cuando los redactan amanuenses (transcriptores) que hablan diversos dialectos, o cuando alguno de ellos escoge una variedad que no es la suya por considerarla más apropiada pero termina produciendo formas de la suya propia. Pero no en la lengua oral. Por tanto (Moreno Cabrera, 2014: 81-82),

No es científicamente admisible que las vacilaciones que se observan en los textos se proyecten al habla normal y vulgar de la gente. La gente de la Edad Media, como la de la época actual, no vacila en su habla cotidiana. Esta vacilación sí puede darse en la lengua escrita por diversos motivos. [...] La vacilación puede darse solo cuando quien habla nativamente un dialecto o variedad intenta hacerse entender en otro. O cuando una persona hablante nativa de una lengua determinada intenta hablar otra como lengua segunda. [...]

Esta absurda idea de la vacilación, que tiene orígenes pidalinos [de Menéndez Pidal], ha saltado a los ensayos populares sobre estos temas y, de esa manera, han salido a la palestra pública para apabullar a los no especialistas con supuestos aparentemente lingüísticos.

Por lo que respecta al primero de los conceptos que nos hemos propuesto aquí analizar, la presencia de la idea de una presunta “relajación” de las personas andaluzas en los manuales escolares, tampoco es un ejemplo de generación espontánea, como prueba, según pasamos a examinar, un artículo de un representante del oficialismo académico sevillano, Antonio Narbona, publicado en uno de los medios de comunicación escritos de la burguesía local, *Diario de Sevilla*, el 26/III/2017^[44]. Aquí nos centraremos en un fragmento localizado y que servirá al propósito de evidenciar todos estos mecanismos de inferiorización, así como sus fuentes temáticas. Es este: “En la medida en que se instale en la conciencia de los andaluces la idea de que el descrédito de ciertas peculiaridades (por ejemplo, la extrema relajación articulatoria que lleva a la deformación o eliminación de ciertos sonidos) no emana de ninguna campaña de persecución foránea, la autorregulación ganará terreno [...]”.

⁴⁴http://www.diariodesevilla.es/opinion/tribuna/vueltas-defensa-andaluz_0_1120988170.html

De acuerdo con esa catalogación como “extrema relajación”, en esencia, no se trata de que las personas andaluzas hablen de otra manera distinta a la de Castilla o el castellano estándar; es que lo pronuncian mal por su pereza, por esa tendencia a 'relajarse' tanto, con lo que acaban 'deformando' los sonidos del idioma a la hora de articularlos. Por ende, el párrafo incurre en la reproducción del mito del ideal de la *lengua perfecta* y su correlato, el de la imperfección y degeneración de la lengua vulgar, en los que se basa gran parte de la justificación de la autoridad correctiva o preceptiva de las academias (Moreno Cabrera, 2011: 161-162). No dejaremos de aclarar que (pp. 210-214)

Estos puntos de vista son claramente absurdos, a pesar de ser los más ampliamente aceptados en la opinión pública e incluso por parte de muchos estudiosos, escritores e intelectuales. [...] la lengua estándar culta es una elaboración de la lengua coloquial espontánea. [...] Igual que no tiene sentido decir que el bloque de mármol es una desviación o degeneración de la estatua, no tiene el menor sentido decir que la lengua coloquial espontánea, como lengua natural que es, es una degeneración o deformación de la lengua estándar escrita culta [porque] es anterior a cualquier elaboración que se haga de ella.

Continuando con el mensaje mediático analizado, de este se desprende que si no nos esforzamos en articular bien los sonidos seremos objeto del “descrédito”; palabra que, según el diccionario en línea de la RAE, institución a la que pertenece el autor del artículo (“Correspondiente de la Real Academia Española en Andalucía”, tal como consta bajo su nombre), significa “Disminución o pérdida de la reputación de las personas, o del valor y estima de las cosas”⁴⁵; recuérdese, por ejemplo, la mención del libro de texto analizado a la “pérdida de ciertas consonantes finales”, tal como veíamos arriba. Naturalmente, dicho término, “descrédito”, es el resultado de anteponer el prefijo “des-” (que indica oposición) a la palabra “crédito”, la cual denota “Reputación, fama, autoridad”, pero también “Cantidad de dinero u otro medio de pago que una persona o entidad, especialmente bancaria, presta a otra bajo determinadas condiciones de devolución”, así como “Situación económica o condiciones morales que facultan a una persona o entidad para obtener de otra fondos

⁴⁵<http://dle.rae.es/srv/search?m=30&w=descrédito>

o mercancías”⁴⁶). La elección terminológica que Narbona asocia a determinadas realizaciones orales nos remite al hecho de que “las relaciones de comunicación por excelencia, los intercambios lingüísticos, son también relaciones de poder simbólico en las que se actualizan las relaciones de fuerza entre los locutores o sus respectivos grupos” (Bourdieu, *op. cit.*: 11-12). La remisión de Narbona a la 'falta de crédito' de ciertos usos (despojados de 'valor') nos muestra que “el intercambio lingüístico [...] se establece en una determinada relación de fuerzas simbólica entre un productor, provisto de cierto capital lingüístico, y un consumidor (o un mercado), que proporciona un determinado beneficio material o simbólico. Dicho de otro modo, los discursos no sólo son (o solo excepcionalmente) signos destinados a ser comprendidos, descodificados; también son *signos de riqueza* destinados a ser evaluados, apreciados y *signos de autoridad*, destinados a ser creídos y obedecidos” (*ibid.*: 49-50).

Por ello, “Hablar de *la* lengua, sin más precisiones, como hacen los lingüistas”, o en este caso los filólogos como Narbona (cuando menciona a “la lengua, hecho social por antonomasia” en su artículo), “es aceptar tácitamente la definición *oficial* de lengua *oficial* de una unidad política” donde “se impone a todos los naturales como la única legítima”, al ser “fijada y codificada por gramáticos y profesores, encargados también de inculcar el dominio” y que “va íntimamente unida al Estado, tanto en su génesis como en sus usos sociales”; un Estado en cuyo proceso de instauración “se crean las condiciones de la constitución de un mercado lingüístico unificado y dominado por la lengua oficial: obligatoria en los actos y en los espacios oficiales (escuela, administraciones públicas, instituciones políticas, etc.)” (*ibid.*: 22). Hablamos de un privilegio al que no puede dejar de aludir el catedrático universitario en su artículo (cuando proscribe indirectamente el empleo de los usos ajenos a esa lengua oficial “en actuaciones interlocutivas en que se requiere –o conviene– cierto grado de formalidad, sobre todo, si se trata de una intervención pública”, como dice en su artículo periodístico). El resultado es que “esta lengua de Estado se convierte en la norma teórica a la que se someten todas las prácticas lingüísticas” porque “Nadie ignora la ley

⁴⁶<http://dle.rae.es/srv/fetch?id=BDeQ78f>

lingüística con su cuerpo de juristas, gramáticos con sus agentes de imposición y control, maestros de escuela, investidos del poder de someter universalmente a examen y a la sanción jurídica del certificado escolar el nivel lingüístico de los hablantes” (*ibid.*: 22-23).

Comprobemos de dónde procede esa calificación de ciertos rasgos del andaluz, por parte de Narbona, como “extrema relajación”, en un primer salto atrás temporal que, por otra parte, nos ilustrará precisamente esa investidura de una forma de hablar determinada como norma de otra(s). A principios de los sesenta, uno de los tres elaboradores del trabajo que titularon como *Atlas lingüístico y etnográfico de Andalucía* (también conocido como *ALEA*), Antonio Llorente, natural de una localidad de la provincia administrativa de Salamanca, y del que Narbona se reconoce como discípulo (*Diariodesevilla.es*, 8/VII/2017^[47]), atribuía “las posibles causas del exagerado evolucionismo fonético andaluz” a “la explicación más convincente y aceptada”, esto es, según él, “la pereza articulatoria del hombre andaluz, quizá ocasionada por el clima o la psicología, que tiene como consecuencia la relajación articulatoria, la falta de tensión, el desvanecimiento de los sonidos y su transformación, asimilación y aspiración o pérdida”. Como consecuencia, “Estas nuevas oposiciones fonológicas no han venido a enriquecer el sistema andaluz, porque su aparición ha implicado la pérdida de la oposición a la que sustituyen; [...] nos hallamos delante de las famosas igualaciones que empobrecen el sistema fonológico consonántico del andaluz, como terminarán empobreciendo el sistema fonético” (Llorente Maldonado de Guevara, 1962: 227, 230, 240).

Sinteticemos: “la fonética andaluza” se aparta “de la norma oficial”, la cual se basa (aunque no se explicita) en el “castellano del Norte”, y lo hace de un modo “exagerado”, debido a “la pereza articulatoria”, que a su vez es causa de “relajación articulatoria” (el mismo sintagma que empleaba literalmente su discípulo Narbona) y, entre otras cosas, de “pérdida” de sonidos (la primera acepción de “pérdida” en el *DRAE online*

⁴⁷http://www.diariodesevilla.es/opinion/tribuna/Medio-siglo-ALEA_0_1152185178.html

es “Carencia, privación”^[48]), lo que comparte terreno semántico con la ‘pobreza’ (en tanto que “falta, escasez”^[49], según la misma obra de consulta), dado que las características fonéticas del andaluz, lejos de “enriquecer”, “empobrecen” su sistema de consonantes (según la ideología del españolismo lingüístico, las lenguas y variedades distintas al castellano “empobrecen y aíslan a las personas”; Moreno Cabrera, 2010: 17-18). Para Llorente la “pereza” andaluza “puede estar ocasionada por el clima”, aserto que no debemos perder de vista porque vamos a rastrear sus orígenes filosóficos; pero también por “la psicología”. Archívese en la memoria la mención a la “falta de tensión”, porque este último rasgo volverá a aparecer en próximas citas textuales.

Naturalmente, las atribuciones lingüísticas de Llorente carecen de todo rigor. No hay ninguna relación entre el número de fonemas y la eficacia o capacidad comunicativa de un determinado sistema lingüístico, ni guarda vínculo alguno con el esfuerzo o pereza de las/os hablantes. Es más, la funcionalidad gramatical (para marcar plurales o personas verbales) de las ocho vocales existentes en ciertas variedades del andaluz, es decir, un número mayor que el de las cinco del castellano estándar, es negada en la *Nueva gramática de la lengua española* editada por la RAE y la ASALE (sucursales latinoamericanas de la primera) en 2011 a pesar de las evidencias a su favor acumuladas desde los años cuarenta del siglo pasado (volvemos a Moreno Cabrera, 2013: 111-119, 125-126), ya que contradice el mito difundido por Ramón Menéndez Pidal y Gregorio Salvador de que el “español” se expandió más que el resto de lenguas romances de la península Ibérica debido a una supuesta mayor facilidad de ser aprendido, precisamente, por tener solo cinco vocales. Ningún representante de la academia oficial ha afirmado jamás que las/os castellanoparlantes que no empleen esas variedades del andaluz, que tienen el doble de vocales, sean más vagas/os que quienes sí lo hacen, ni que sean objeto de un empobrecimiento lingüístico.

Históricamente, la RAE, fundamental institución académica, normativa y prescriptiva del Estado en materia lingüística, ha adoptado un modelo

⁴⁸<http://dle.rae.es/srv/search?m=30&w=p%C3%A9rdida>

⁴⁹<http://dle.rae.es/srv/search?m=30&w=pobreza>

castellanocéntrico inspirado en el habla culta (si procede emplear ese apelativo) de Madrid (Senz, 2011: 216), y he aquí el momento de hacer un segundo *flashback*: respecto al caso de Andalucía, esa denigración de las culturas reales de los diferentes pueblos contenidos en el actual reino de España se materializa en textos como la *Teoría de Andalucía* perpetrada por el filósofo Ortega y Gasset, oriundo de esa misma ciudad, y en el que se basó Llorente para su descripción de la fonética andaluza que acabamos de conocer (tal como consta en sus notas a pie de página). Detengámonos un poco en sus pinitos sociológicos acerca de Andalucía (*cit.* en y comentado por Rodríguez-Iglesias, 2016b):

Castilla es el Ser, Andalucía el no-Ser. Por mérito propio: «El andaluz lleva unos cuatro mil años de holgazán», pues «la famosa holgazanería andaluza es precisamente la fórmula de su cultura» [...]. Pero flojos, flojos: «Aspiremos sólo a una *vita minima*: entonces, con un mínimo esfuerzo, obtendremos una ecuación tan perfecta como la del pueblo más hazañoso. Este es el caso del andaluz. Su solución es profunda e ingeniosa. En vez de aumentar el *haber*, disminuye el *debe*; en vez de esforzarse para vivir, vive para no esforzarse, hace de la evitación del esfuerzo principio de su existencia [...]». Fijémonos en que Ortega y Gasset no se cansa (y el subrayado es suyo): «Podrá en el andaluz ser la pereza *también* un defecto y un vicio; pero, antes que vicio y defecto, es nada menos que su ideal de existencia. [...] la pereza como ideal y como estilo de cultura».

Tales caracterizaciones encuentran en los orígenes de la modernidad/colonialidad eurocéntrica su venero inconfundible. Efectuemos un tercer retroceso cronológico. En concreto, la concepción de la persona andaluza en Ortega y Gasset tiene un precedente incuestionable en la teoría de los climas (recordemos las especulaciones de Antonio Llorente sobre la supuesta pereza andaluza) formuladas por el Barón de Montesquieu, quien establecía una red de dicotomías binarias entre el Norte y el Sur tratando de naturalizar la condición de *amo* del primero y la de *esclavo* del segundo (el filósofo madrileño lo establecía entre lo andaluz-pasivo y lo castellano-guerrero, aunque no tenemos espacio aquí para ocuparnos de ello) dentro de un esquema fuertemente patriarcal basado en la variable definida por los polos *tensión-relajación* (no olvidemos la referencia de Llorente a la “falta de tensión” como derivación de nuestra *imperdonable pereza*). Tal polaridad fue estudiada por Bourdieu (*op. cit.*: 192-197):

Los hombres del Norte, hombres auténticos, «activos», viriles, tensos, tirantes como resortes («el hombre», dice Montesquieu, «es como un resorte que vale más cuanto más tenso está»), incluso en sus pasiones, caza, guerra o bebida. En el lado opuesto, los hombres del Sur están abocados al servilismo, al imperio de los sentidos, de las pasiones y de la imaginación, principio de la *pleonexia* erótica, así como de los tormentos de la envidia y los celos; están condenados a la pasividad (femenina) ante la pasión pasiva por excelencia, el amor físico, insaciable e imperioso, pasión por la mujer, entendida como pasión hacia la mujer y como pasión femenina y feminizante, pasión que *enerva*⁵⁰, *debilita*, priva de *tensión* y *energía*. Estas disposiciones relajadas y cobardes (en una palabra, *afeminadas*) conforman una humanidad doblemente servil y abocada a padecer la dominación por no saber dominarse. [...] Vemos que a través de la oposición original de lo masculino y lo femenino, la relación con la mujer, y con la sexualidad, domina esta mitología que, como suele ocurrir, es producto de la combinación de fantasmas sociales y sexuales contruidos socialmente. [...]

Por ejemplo, la relación mítica entre la pasividad y la feminidad o la actividad y la virilidad, que no se expresa nunca como tal, se establece bajo la máscara de una «ley» demográfica que atribuye un excedente de varones a los pueblos «guerreros» del Norte y un excedente de mujeres a los pueblos «afeminados» del Sur [...]. Como cobarde, que significa a la vez *distendido*, *flojo*, *blando*, *débil*, *miedoso*, la mayoría de las palabras tienen varios sentidos que son lo bastante diferentes e independientes como para que su proximidad, en una frase ingeniosa por ejemplo, produzca un efecto sorpresa, y lo bastante semejantes, sin embargo, para que esa evocación de la unidad parezca fundada en la razón.

La violencia simbólica contenida en todo el prescriptivismo lingüístico esconde, bajo una formulación que se asemeja al lenguaje de ciencias más consolidadas y enunciada por una figura de autoridad socialmente aceptada, meras mitologías culturales, fenómeno que ha sido bautizado justamente como *efecto Montesquieu* (Bourdieu, *op. cit.*: 198-199). Charles-Louis de Secondat, barón de la Brède y de Montesquieu, considerado uno de los fundadores de la sociología occidental, desplegó su enfoque influido por las ciencias naturales occidentales del siglo XVIII. La tercera parte de *El espíritu de las leyes*, obra escrita en 1748, comienza con un capítulo titulado «De las leyes en relación con la naturaleza del clima». En lo que toca a esta variable, Montesquieu utiliza esquemas bipolares de oposición como frío-calor. Explica la reacción

⁵⁰En su acepción de 'Debilitar, quitar las fuerzas' (*DRAE online*).

humana frente a lo que considera el efecto directo del clima “en términos de contracción y expansión de las fibras nerviosas. [...] Así los habitantes de climas cálidos y meridionales, cuyos nervios están dilatados, son sensibles, perezosos y tímidos, y los que viven en el septentrión frío son duros, valientes y trabajadores” (Giner San Julián, 2002: 310). En esa obra, Montesquieu enumera las causas materiales de la sociedad y la cultura, que en su mayoría guardan relación, como hemos apuntado, con las condiciones climáticas (Harris, 2002: 18). Durante la Ilustración se pusieron en movimiento este tipo de corrientes sobre la causación material y geográfica que, si bien habían sido formuladas mucho antes, ejercieron su influencia en este período a través del filósofo político francés del siglo XVI Jean Bodin, quien “Partiendo de la teoría de que en los hombres del norte el fluido vital dominante era la flema y en cambio en los del sur era la bilis negra, [...] trató de explicar por qué los pueblos septentrionales eran fieles, leales al gobierno, crueles y sexualmente poco apasionados, mientras que los meridionales eran maliciosos y astutos, discretos y peritos en la ciencia, pero mal adaptados a las actividades políticas” (*ibid.*: 36; otra de sus fuentes intelectuales fue John Arbuthnot, quien había escrito en un ensayo de 1733 que los pueblos del norte tienen idiomas con muchas consonantes para no dejar entrar el aire frío, mientras que los tropicales usan más vocales al necesitar mayor ventilación). Sin embargo, la elaboración más sistemática del determinismo geográfico en toda la Ilustración fue la llevada a cabo por Montesquieu, según cuyas especulaciones “Los pueblos del norte tienden a ser valientes, vigorosos, insensibles al dolor, poco inclinados a la sexualidad, inteligentes y borrachos; los pueblos del sur son lo contrario”, amén de que “Como en los países cálidos las mujeres maduran pronto, suelen ser mucho más jóvenes que sus maridos y, por consiguiente, menos discretas; esto hace que su status sea más bajo, lo que, unido a la preponderancia de los nacimientos de hembras y a la *relajación* del clima tropical, estimula el desarrollo de la poliginia” (p. 37; cursiva nuestra).

No cabe pensar que tales descripciones, siempre fabricadas con embalajes cientifistas, estuvieran exentas de sesgos eurocéntricos, del mismo modo que el texto filológico de Llorente Maldonado de Guevara al que

hacíamos referencia se encuentra imbuido de una inferiorización del pueblo colonizado, Andalucía, por parte del colonizador, Castilla (origen de su heredero, España). Fanon (2016: 93 y ss.), por ejemplo, detalla cómo el psicoanalista Octave Mannoni, que pasó más de veinte años en Madagascar, defendía en su obra de 1956 *Próspero y Calibán: la psicología de la colonización* la preexistencia de un complejo de inferioridad malgache desde antes de que se produjera la colonización francesa.

Es necesario, por tanto, situar todos estos antecedentes en relación con las maniobras de agentes orgánicos de la hegemonía como Narbona cuando tratan de inducir a ese (recordemos) “descrédito de ciertas peculiaridades” del andaluz calificándolos de “extrema relajación articulatoria que lleva a la deformación o eliminación de ciertos sonidos”. Por otra parte, Moreno Cabrera (2011: 210-218) apunta, en relación con esas falsas explicaciones en torno a la supuesta relajación, deformación o descuido de las/os hablantes, así como respecto a las igualmente erróneas narrativas de la lengua oral como derivación de la lengua escrita, que

La idea en la que se basan y justifican estos intentos consiste en pensar que la lengua coloquial espontánea es una forma degenerada, imperfecta y desviada de esa lengua estándar culta por razones prácticas como la premura de la comunicación diaria, el descuido que conlleva la rapidez e inmediatez de este tipo de comunicación —el más frecuente en la sociedad, dicho sea de paso—, y por razones culturales como la falta de instrucción, la ignorancia o, incluso, la falta de inteligencia o la desidia intelectual. [...] Estos puntos de vista son claramente absurdos, a pesar de ser los más ampliamente aceptados en la opinión pública e incluso por parte de muchos estudiosos, escritores e intelectuales. [...] el concepto de pereza, descuido, incuria, apresuramiento o premura no desempeñan ninguna función fundamental en el funcionamiento real de las lenguas.

[...] Según este mito, los hablantes del castellano originariamente pronunciaban de acuerdo con las normas ortográficas [...]. Sin embargo, con el paso del tiempo fue imponiéndose la desidia y pereza de los hablantes, que empezaron a *mutilar* y *mezclar* las palabras por motivo de la economía lingüística; a pesar de ello, algunos hablantes, especialmente conscientes de este hecho, han seguido manteniendo numantamente la forma supuestamente originaria de esa expresión en contra de esa tendencia natural a la relajación. Esa estirpe de hablantes vigilantes es lo que se identifica en la actualidad como hablantes cultos, depositarios de las esencias más prístinas de la lengua castellana.

El mito [...] no es más que una historia inventada que no refleja en modo alguno el devenir real de las lenguas y que solo sirve para justificar y ejercer determinada autoridad correctiva y, por tanto, para servir como instrumento de control y dominación cultural por parte de unos determinados estamentos sociales.

Tales escenarios sirven a Bourdieu para establecer, respecto a “esta violencia tan invisible como silenciosa”, que “donde mejor se manifiesta es en las correcciones puntuales o constantes que los dominados, en un esfuerzo desesperado de corrección, llevan a cabo, consciente o inconscientemente, sobre los aspectos estigmatizados de su pronunciación, de su léxico [...] y de su sintaxis; o en la angustia que les hace «perder los nervios», incapacitándoles para «encontrar las palabras», como si de repente se encontraran desposeídos de la propia lengua” (*op. cit.*: 31-32). Pero, frente a estas presiones, “para Fanon hay otras soluciones a este asunto e implican la reestructuración y transformación radical del mundo. [...] El complejo de inferioridad en los pueblos colonizados no es una característica intrínseca, esencialista, ahistórica, interna a la cultura y la psiquis de los individuos de dichos pueblos que precede a las relaciones coloniales, como Fanon le critica a Mannoni, sino que son el resultado de una relación histórica de dominación y explotación capitalista-colonial” (Grosfoguel, *op. cit.*: 265).

6. CONCLUSIONES

En suma, con estas reflexiones hemos pretendido mostrar cómo la subalternización económica y política de Andalucía por parte de las instancias de dominio lleva aparejada un relato que la inferioriza, en clave de racismo culturalista o psicologista, cuando justifica su pobreza material basándose en una serie de atributos entre los cuales destaca la pereza o la ineptitud comunicativa; una narrativa que, por otra parte, se asienta en los orígenes de la modernidad/colonialidad y es bien característica de la dinámica global Norte-Sur, tal como se ha aplicado en otras épocas y zonas del mundo. En paralelo, este mismo discurso es articulado en el terreno lingüístico a través de la estigmatización de la inmensa mayoría de modos de expresión oral que son propios a las personas andaluzas, basándose en argumentaciones pseudocientíficas que denigran nuestra lengua natural a partir de su disimilitud respecto a la norma por la que

se ha configurado el estándar de Estado; mecanismo que, de idéntica manera, cuenta con sus respectivas manifestaciones en otros lugares y tiempos. Todo este relato, como hemos visto, se perpetúa a través de los manuales escolares, alimentado por la teorización de la filología orgánica de Estado que, además, es reproducida en los medios de comunicación. Es hora de romper el complejo de inferioridad inoculado por estas formas de violencia simbólica y reivindicar nuestro patrimonio comunicativo frente a las censuras y admoniciones de la *policía lingüística* estructurada en todas sus vertientes institucionales, académicas y mediáticas.

7. REFERENCIAS

- Batlle, Joan (2017): “La mentira de la Andalucía subsidiada”, *Independencia. Órgano andaluz de opinión*, 64, 10-12. También en <http://pensamientoandaluz.org/index.php/deportes/56-la-mentira-de-la-andalucia-subsidiada>
- Bourdieu, Pierre (2008): *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.
- Del Valle, José (2016): “La invención del español: «La RAE está al servicio del poder blando nacional»”. Entrevista de Héctor J. Barnés en *El Confidencial.com*. http://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2016-07-25/jose-del-valle-espanol-castellano-politica_1235501/
- Fanon, Frantz (2016): *Piel negra, máscaras blancas*. Madrid: Akal.
- García Mouton, Pilar (1994): *Lenguas y dialectos de España*. Madrid: Arco Libros.
- Giner San Julián, Salvador (2002): *Historia del pensamiento social*. Barcelona: Ariel.
- Grosfoguel, Ramón (2016): *Apuntes hacia una metodología fanoniana para la decolonización de las ciencias sociales*. En FANON, Frantz, *Piel negra, máscaras blancas*. Madrid: Akal.
- (2015): “El capital financiero alemán necesita una periferia laboral en Europa”. Entrevista de Corina Tulbure en *Publico.es*. <http://www.publico.es/sociedad/ramon-grosfoguel-capital-financiero-aleman.html>

- (2011): La descolonización del conocimiento: diálogo crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanon y la sociología descolonial de Boaventura de Sousa Santos. En Actas del "IV Training Seminar del Foro de Jóvenes Investigadores en Dinámicas Interculturales (FJIDI)". Centro de Estudios y Documentación Internacionales de Barcelona (CIDOB). 26-28 de enero de 2011.
<http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/RAMON%20GROSFOGUEL%20SOBRE%20BOAVENTURA%20Y%20FANON.pdf>
- Harris, Marvin (2002): El desarrollo de la teoría antropológica. Historia de las teorías de la cultura. Madrid: Siglo XXI.
- Llorente Maldonado De Guevara, Antonio (1962): “Fonética y fonología andaluzas”, Revista de filología española, 45:1/4.
https://grupo.us.es/ehandalucia/pdf/lecturas/fonetica_fonologia_andaluzas.pdf
- Moreno Cabrera, Juan Carlos (2014): Los dominios del español. Guía del imperialismo lingüístico panhispánico. Madrid: Euphonía Ediciones.
<http://www.euphoniaediciones.com/plataforma/libros/los-dominios-del-espanol-13-45-1-2-1>
- (2013): La manipulación de la lingüística al servicio del nacionalismo españolista. El caso del andaluz en la fonología de la nueva gramática de la RAE y la ASALE.
https://creandopueblo.files.wordpress.com/2012/12/moreno_manipulacion_espanolista_andaluz2.pdf
- (2011): «Unifica, limpia y fija.» La RAE y los mitos del nacionalismo lingüístico español. En SENZ, Silvia y ALBERTE, Montserrat: El dardo en la Academia. Esencia y vigencia de las academias de la lengua española. Barcelona: Melusina.
- (2010): Lengua / nacionalismo en el contexto español.
http://bretemas.blogaliza.org/files/2010/06/Texto_Juan_Carlos_Moreno_Cabrera.pdf
- Rodríguez-Iglesias, Ígor (2016a): “Ideologías lingüísticas: descapitalización fanoniana de los andaluces”, Nueva Revista del Pacífico, 65, 105-136.
<http://www.nuevarevistadelpacifico.cl/index.php/NRP/article/view/71/114>
- (2016b) “La hybris del punto cero metalingüístico. Andalucía como no-Ser”, Actas de la VIII Hunta d'Ehkritoreh en Andalus / VIII Reunión de Escritores/as en Andalus / 8th Meeting of Andalusian Writers. ZEA - Sociedad para el Estudio del 'Andalus'. Fuenhírola / Fuenhirola, 21-22 de marzo de 2016. <http://www.zea-andalu.com/hunta-d-ehkritoreh-en-andalus/viii-hunta/>

- Rodríguez Illana, Manuel (2019): Por lo mal que habláis. Andalofofia y españolismo lingüístico en los medios de comunicación. Granada: Hojas Monjes.
- (2017)“«¡Niño, habla bien!»: Reflexiones sobre la colonización lingüística en el sistema educativo andaluz”, <http://pensamientoandaluz.org/index.php/m-rodriguez/118-nino-habla-bien-reflexiones-sobre-la-colonizacion-lingueistica-en-el-sistema-educativo-andaluz.html>
- Senz, Silvia (2011): Una, grande y (esencialmente) uniforme. La RAE en la conformación y expansión de la «lengua común». En SENZ, Silvia y ALBERTE, Montserrat: El dardo en la Academia. Esencia y vigencia de las academias de la lengua española. Barcelona: Melusina.
- VV.AA. (2020): Lengua castellana y literatura 1º Bachillerato. Proyecto Ítaca Andalucía. El Puig de Santa María: Sansy Ediciones.

ENFOQUES EPISTEMOLÓGICOS ALTERNATIVOS DESDE LA PEDAGOGÍA Y LA FILOSOFÍA FRENTE LOS DESAFÍOS DE LA POSVERDAD Y LA DESINFORMACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

ROMINA DENISE JASSO ALFIERI
Universidad de Huelva

VICENTE DE JESÚS FERNÁNDEZ MORA
Universidad de Huelva

WALTER FEDERICO GADEA AIELLO
Universidad de Huelva

1. INTRODUCCIÓN

La noción de posverdad se ha incorporado ya desde hace años a los lenguajes cotidianos y a los intereses de los estudios académicos de diversa índole y especialidad. Posverdad fue elegida como palabra del año en 2016 por el *Diccionario Oxford*: la palabra aspirante debe aparecer en diarios o libros por un período de al menos los diez años anteriores, pero fue precisamente el formidable auge que su uso experimentó ese año 2016, con una utilización que se incrementó en un 2.000% respecto del año anterior, lo que motivó su elección (Flood, 2016). Suele citarse la definición del *Diccionario Oxford* como referencia generalmente aceptada a partir de la cual comenzar a tratar de esclarecer su genealogía, su funcionamiento y los vínculos complejos que establece con los sistemas de comunicación, las redes digitales, la retórica política o los efectos en la propia educación. Según el mismo, posverdad hace referencia a “circunstancias en las que los hechos objetivos son menos influyentes en la formación de la opinión pública que las apelaciones a las emociones y a

las creencias personales”⁵¹. Esta definición presenta una contraposición, que marca la mayoría de las aproximaciones teóricas a la conceptualización de la posverdad, entre dos interpretaciones: una basada en los hechos y los datos, y otra basada en factores subjetivos como sentimientos y juicios personales, ignorando o manipulando las pruebas fácticas (Sánchez, 2017, p. 227). Como documento y fijación de la producción social del lenguaje y sus usos entre los usuarios y sus medios de comunicación, la facultad registradora del Diccionario se explicita precisamente al justificar que el despegue del término hay que entenderlo en el contexto del *Brexit* y la elección de Trump como presidente de Estados Unidos, y vinculado asimismo al auge de la expresión “política posverdad”. En el entramado actual de polarizaciones ideológicas, cargado no pocas veces de manifestaciones descarnadas de emotividad, cuando no directamente de apelaciones al sentimiento que pueden alcanzar picos de extremismo y virulencia, no es sorprendente que la lista de palabras candidatas de 2016 también incluyera los términos *Alt-right* y *Brexitteer*: el primer entendido como “grupo ideológico asociado con puntos de vista conservadores o reaccionarios extremos, caracterizado por un rechazo de la política dominante y por el uso de medios en línea para difundir contenido deliberadamente controvertido”; y el segundo como “persona que está a favor de la retirada del Reino Unido de la Unión Europea”. Bajo estas circunstancias, y gracias a las capacidades de difusión de información masiva y acelerada de las redes sociales, la posverdad ha pasado de ser un término periférico a convertirse en un pilar de los comentarios sociales y políticos, y ahora multitud de textos y publicaciones lo utilizan sin necesidad de aclaraciones o definiciones, partiendo de un supuesto sentido común compartido por el público⁵². La rápida consolidación y hasta naturalización de este neologismo en las terminologías técnicas y disciplinares de los medios de comunicación o de la escritura y el discurso académicos, pero también en los diferentes registros lingüísticos informales de las jergas y coloquialismos propios del lenguaje convencional no estructurado, da cuenta de que posiblemente nos encontremos frente

⁵¹ Esta información puede ampliarse en Word of the Year 2016, *Oxford Languages*.
<https://goo.su/UwIw>

⁵² <https://goo.su/UwIw>

a “una de las palabras definitorias de nuestro tiempo”, como propone el presidente de *Oxford Dictionaries* Casper Grathwohl (Flood, 2016). La creciente presencia que en las diversas dimensiones de la experiencia social y de la actividad psíquica individual ha ido adquiriendo la realidad a que hace referencia esta palabra, revelan su imbricación y a la vez su carácter constitutivo del mundo de la vida cotidiano, entendido este como el mundo de relaciones intersubjetivas entretejidas en estructuras sociales y temporales que conforman el entorno vital mismo desde el que se sitúa el sujeto humano, y desde el que cabe entender su relación con los otros y con la naturaleza (Astraín, 2006, p. 172). Relación que ya a día hoy no puede analizarse sino a partir de la cada vez más compleja y absolutizante mediación que interponen la tecnología y, muy especialmente, las redes sociales, sin cuya “facilitación tecnológica de lo falso” (Ferraris, 2019, p. 49), no se habrían establecido las mismas condiciones de posibilidad del fenómeno.

Resulta evidente a día de hoy que uno de los aspectos fundamentales que han provocado el desplazamiento histórico a una era de la posverdad ha sido la progresiva pérdida de confianza en la posibilidad de conocimiento de la verdad y su transmisión fehaciente y fiable por parte de los medios de comunicación que pudiéramos llamar tradicionales. Esta pérdida de fe en la ‘verdad’ de los medios (Herrera, García-Granero, 2020, p. 159) desacredita los mecanismos hasta hace poco estabilizados para configurar certezas epistémicas y comunicacionales, derivando en favor de unos procesos cada vez más presentes e invasivos de construcción mediática de la realidad. La capacidad que la digitalización de la comunicación tiene para forjar unas nuevas formas de consenso es un elemento esencial del fenómeno, pues esta pudiera entenderse como la matriz estructurante de una nueva realidad social que explicaría los aspectos de radical novedad de la posverdad, y el tipo de relación no tradicional que esta establece con la verdad, distinta de la mentira u otras formas de falsedad. El nexo entre la posverdad y los medios de comunicación contemporáneos alcanza, en la tesis de Ferraris, la intensidad de un cambio histórica profundo, de forma que la posverdad no sería sino síntoma de “una gran revolución tecnológica, social y antropológica de la cual aún se desconocen la dimensiones” (2019, p. 66). En su trabajo clásico

sobre la esfera de lo público, ya Habermas afirmaba que el tipo de comunicación que genera la concurrencia de la ciudadanía democrática en las sociedades actuales “necesita de determinados medios de transmisión y de influencia; tales medios de la esfera de lo público son hoy: periódicos y revistas, radio y televisión” (1986, p. 7). La modernidad ilustrada confió en el consenso como procedimiento racional de producción social de vida democrática, entendiéndolo como el resultado de un proceso comunicativo y deliberativo que sustanciara la posibilidad de regular la convivencia en un marco normativo de decisiones y acciones aceptado por todos los miembros de la comunidad, de modo que tanto la verdad científica como la verdad política se definieron y legitimaron sobre la base del uso de la razón humana y de la libre circulación de información (Lanzillo, 2018). La existencia de focos más numerosos y diversos de interacción para acordar intereses comunes, la propia confianza en que esta pluralidad de confrontación de intereses actuaba como garantía de control social del proceso, y el resultado esperable de readaptación continua de los hábitos y creencias sociales gracias a la experiencia de nuevas y variadas situaciones de interacción y diálogo, parecían constituir idealmente bases sólidas para el progreso democrático (Oliveiro, 2016, p. 112). La esfera pública ha sido el espacio genuinamente democrático que conformó el desarrollo de la sociedad liberal frente al poder absoluto, y la opinión pública el logro esencial de la condición de ciudadanía en las sociedades modernas, en tanto resultado de la libre concurrencia de ciudadanos que “se relacionan voluntariamente bajo la garantía de que pueden unirse para expresar y publicar libremente opiniones, que tengan que ver con asuntos relativos al interés general” (Habermas, 1986, p. 7). Sin embargo, por ponerlo en términos concisos, la posverdad pone en evidencia el hecho de que las piedras angulares de este sistema, la legitimidad del consenso y la libre producción y circulación de la información que haría posible su racionalidad, parecen fundarse cada vez menos en la existencia de una estructura epistémica de verdad y en el intercambio racional de intereses y más en otros factores relacionados con la identidad, la pertenencia o el reconocimiento, “aunque sea solo con un *like*” (Ferraris, 2019, p. 59). Los nuevos medios sociales se han revelado como instrumentos altamente eficaces para fabricar consenso mediante la difusión masiva de noticias falsas a través

de las redes sociales, creando unos nuevos e incluso inesperados espacios de interpenetración entre Internet y la sociedad, cuyas derivas parecen no cumplir algunas de las expectativas democratizadoras que se pusieron en ellos. Afirmaba Langdon Winner años antes del Trump y el *Brexit* que “Internet ha hecho muy poco hasta ahora con respecto al modo fundamental en que se gobierna la sociedad” (2003, p. 67). Después de 2016 y de acontecimientos verdaderamente insólitos como el asalto al Capitolio de los Estados Unidos en enero de 2021, la cuestión adquiere una mayor urgencia, y más bien habríamos de plantearnos si la dinámica concreta que se activa con las redes sociales, en un momento de movilización total y puesta a disposición permanente de los aparatos tecnológicos (Ferraris, 2016), no representan “un daño mayor al vigor de la democracia como forma de vida” (Oliverio, 2016, p. 122).

2. DE NIETZSCHE A LOS *LIKES*

Si la falsedad siempre ha existido, ¿qué de nuevo tiene la posverdad para no ser simplemente, otra vez y siempre, mentira, ignorancia o tontería? No podemos aquí tratar, ni siquiera someramente, lo que podría ser algo así como una genealogía de la posverdad, pero sí resulta interesante apuntar al menos que el fenómeno que hoy así denominamos es consecuencia de una serie compleja de convergencias y a la vez de una radicalización y generalización de un camino de impugnación de la verdad que, cuanto menos, comenzó con lo que se llamó crisis de la modernidad: “La puesta en cuestión de ciertas bases teóricas de la cultura moderna-ilustrada conlleva también la impugnación de la concepción de la verdad que la acompaña” (Nicolás, 2019, p. 324)⁵³. El itinerario abierto por el antihumanismo nietzscheano ha sido radicalizado por una tradición relativista de hermenéutica interpretativa, en la que pueden colocarse lo mismo posiciones antimodernas románticas y conservadoras que rechazaron el valor cosmopolita y universalizador del saber científico frente a las tradiciones, como escuelas en principio progresistas y

⁵³ “El panorama que se abre es bastante complejo, al surgir la categoría de posverdad, que se relaciona con otras semejantes de fines del siglo pasado, como son el posmodernismo, el posestructuralismo, el posfuncionalismo, lo poscolonial, entre otras construcciones epistemológicas permeadas por la crisis cognitiva de fines del siglo XX” (Haidar, 2014, p. 2)

democratizadoras como la posmodernidad, el posestructuralismo, la deconstrucción, los estudios poscoloniales o los feminismos. Las afectaciones que la noción de verdad ha podido recibir a consecuencia esta vertiente autocrítica de la tradición occidental puede rastrearse en aspectos como la misma proliferación de teorías de verdad, que puede llegar más de veinte subtipos o perspectivas teóricas que la definen o problematizan (Nicolás, Fráppoli, 1997). Y las posiciones teóricas que cuestionan la concepción clásica de la verdad como correspondencia y sus ramificaciones científicas modernas han variado de forma importante en grado y contundencia: desde una impugnación general a toda idea de verdad, entendida a veces como un nexo inextricable de saber-poder que no distingue epistemología de ontología (lo que efectivamente hay de lo que histórica y tecnológicamente puede conocerse), entendiendo que toda forma de razón, intelecto, objetividad y verdad son estructuras de opresión resultado de la voluntad de poder, plasmadas en formas sociales dominio o violencia; posición que tendería a sobrestimar la solidaridad, la tolerancia y la ironía como modelos de convivencia social basado en una reluctancia a compromisos fuertes epistemológicos (Ferraris, 2019, pp. 38-44). O bien elaboraciones más sofisticadas del relativismo epistémico y cultural que advierte que las afirmaciones sobre la variabilidad y contingencia de las concepciones familiares del valor y la realidad, sobre la dependencia de nuestras percepciones, interpretaciones y juicios respecto de conjuntos de condiciones más o menos impredecibles e incontrolables, no equivalen a la negación de la existencia de algo que pueda llamarse verdad o a la afirmación del carácter puramente subjetivo, verbal o social de cosas tales como piedras, montañas, quarks o gérmenes. Esta concepción del relativismo trata de poner la atención sobre los aspectos relacionales de entidades aparentemente autónomas y de propiedades aparentemente inherentes y sobre el hecho de que las realidades que llamamos verdad, hecho, conocimiento, ciencia o realidad son a menudo bastante complejamente constituidas y sostenidas (Herrnstein, 2018, p. 25). En definitiva, si esta tradición escéptica puede tener al menos, y si no queremos remontarnos a los orígenes griegos del nihilismo sofista, el mismo tiempo de los escritos nietzscheanos o de sus discípulos posmodernos, la novedad que aporta la posverdad hay entonces que colocarla en una cercanía que casi nos toca: la triple

convergencia, siguiendo a Ferraris, específicamente contemporánea, de la vertiente filosófica nietzscheana-posmoderna, la vertiente política del populismo y la vertiente tecnológico-digital de Internet y las redes sociales. Se trataría de la última fase de un proceso en el que lo posmoderno se transforma en posverdad, que iría desde finales del siglo pasado hasta hoy y estaría caracterizada por “la polarización de las ideas posmodernas que surgen de las academias, y que, con el auxilio decisivo de los medios de comunicación, se transforman en primer lugar en populismo [...] y en segundo lugar en posverdad” (2019, p. 29). Esta “política de la posverdad” o, si se quiere, populismo en los términos antedichos, basa su eficacia sobre todo en interpelaciones a la emoción, sin entrar en diagnósticos y detalles concretos políticos contrastables, mediante frases descontextualizadas, imágenes y extractos de vídeo espectacularmente atractivos, que no son espacios originalmente diseñados para el ejercicio de la argumentación, el debate, la reflexión y la verificación de los hechos (Peters, 2017, p. 2).

3. EDUCACIÓN Y POSVERDAD

Resulta obvio, por todo lo anterior, que la desinformación y las dudas vertidas contra la posibilidad de un conocimiento verdadero basado en la argumentación y la contrastación empírica y la difusión del mismo a través de herramientas confiables, se convierte en una cuestión crucial, no solo para la política y la ciencia, sino igualmente para la educación a todos los niveles. Si bien lo antecedentes filosóficos, al nivel de la relativización de las certezas sostenidas por las grandes afirmaciones autolegitimadoras de la racionalidad occidental, ya habían calado, como decimos, en ciertos círculos intelectuales y en el ámbito académico de vanguardia, la hiperinflación popularizadora de estas tendencias ha tenido que encontrarse para su irrupción como posverdad con las nuevas modalidades de demagogia política y, sobre todo, con la vertiginosa desarticulación que los medios digitales actuales han provocado en los mecanismos tradicionales que formación de la opinión pública, incluidos desde luego aquellos de la sociedad del espectáculo o *los mass media* de la galaxia Gutenberg, a los que hacía referencia la cita de Habermas precedente. Algunas de estas nuevas realidades comunicativas, tecnológicamente producidas

por la web y las redes sociales, podemos identificarlas siguiendo a Casadei (2019, p. 79) y Ferraris (2019, pp. 73-76):

- La descentralización y fragmentación del sistema de producción, abierto a cualquiera y desde multiplicidad de fuentes, sin barreras de entrada, que tiene como consecución la hiperproducción de informaciones, muy menudo sin pasar por los compromisos relativos al control de fuentes;
- La mistificación y opacidad, que vienen provocadas por la facilidad de crear identidades ficticias y amparar bajo el anonimato y la dificultad de atribución de autoría, una actuación cuya responsabilidad moral o ideológica se atomiza y se diluye, libre aun de un horizonte preciso de normatividad jurídica;
- La rapidez y capilaridad de la difusión de cualquier contenido, que hace que las noticias difundidas por los algoritmos lleguen casi simultáneamente a millones de contactos gracias al crecimiento vertiginoso de la velocidad de transmisión
- La polarización del público y la formación de cámaras de resonancia que provocan la formación de grupos cerrados y autorreferenciales, que reciben la información que esperan, validando aquello que refuerza la convicción previa y rechazando o desacreditando, sin mediaciones o filtros estandarizados, la que la problematiza, exacerbando el llamado sesgo de confirmación.

La educación ha dado un giro digital y, en gran medida, ha sido absorbida por estos procesos de digitalización, tanto en la administración como en la enseñanza y la investigación. A la vista de estos fenómenos de acceso y transmisión de la información en la era de la posverdad, se hace necesario por tanto volver a analizar las bases epistemológicas y metodológicas sobre las que se asientan los procesos cognitivos básicos que se desarrollan en los espacios educativos, insertándolo en el contexto epistemológico y social más amplio en el que vivimos, en la idea de que nos sirvan

como estrategias de resistencia y esclarecimiento frente a un ambiente impregnado de la posverdad política, científica y educativa.

Se pretende en este trabajo en lo que sigue sugerir la pertinencia de metodologías docentes dirigidas a la detección y control de la incertidumbre y desconfianza crecientes que marcan los momentos de acceso y manejo de fuentes de información en nuestra era de posverdad y desinformación, aspectos cada vez más presentes en los contextos de aprendizaje universitario. Creemos que estos entornos de enseñanza superior no habrían de abandonar su natural pretensión de construir subjetividades que racionalmente aspiren al compromiso con la búsqueda y el conocimiento de la verdad. Frente estas amenazas, las pedagogías institucionalizadas y conservadoras se muestran ineficaces, e incluso a veces son cómplices indeliberadas del debilitamiento de las estrategias cognitivas que los alumnos debieran desarrollar y fortalecer para combatirlas. Se trata de apostar por una reflexión sobre las metodologías de trabajo docente en un marco de inestabilidad epistémica, política y social altamente preocupante por el asedio de la posverdad y la desinformación. Se trata asimismo de ser capaces de contribuir a la transformación democrática y participativa de las actuales formaciones y disciplinamientos del saber en la academia desde nuestra común preocupación por la calidad y dignidad de la educación, de pensar “el desafío de una nueva forma de trabajar, al que las comunidades académicas apenas empiezan a acostumbrarse” (Roldán, 2016, p. 23).

La subordinación de la verdad a las apelaciones emocionales y a las creencias personales irracionales alentadas por las redes sociales, arriesgan a poner en entredicho las convicciones y certezas sobre las que cobran sentido los valores democráticos, que aspiran a ser contruidos y defendidos sobre deliberaciones racionales y en contextos de diálogo controlados, en lo que cuales la afectividad y emociones, siendo desde luego elementos importantes para la construcción común de conocimiento, no se vean desbordados y exaltados por la irracionalidad y la falsedad. Es por es que la revisión sistemática de métodos y bases epistémicas educativas son un compromiso ineludible para que los alumnos puedan ir construyendo una identidad de ciudadanía bien pertrechada contra las tentaciones antidemocráticas de la posverdad, para lo cual se

antoja del todo ineludible que la reflexión filosófico-educativa diseñe e implemente “estrategias dirigidas a potenciar el desarrollo del pensamiento crítico” (Casadei, 2019, p. 13). En este sentido de problematizar las concepciones naturalizadas de metodologías educativa y su institucionalización convencional, tal y como plantean Morin, Ciurana y Motta (2012), entendemos que el método, como herramienta dirigida a construir un conocimiento que no se libera del compromiso con la verdad, ha de concebirse como una síntesis productiva entre estrategias creativas y programa sistematizado, y de este modo, “es también ejercicio de resistencia espiritual organizada que [...] implica un ejercicio permanente contra la ceguera y el anquilosamiento generado por las convenciones y clichés” (2002, p. 26)

De esta forma podemos valernos de ideas pertinentes como las teorías del “razonamiento ecológico”, que insisten en que la emergencia de heurísticas situadas es a veces más eficiente que el desarrollo de procesos abstractos de razonamiento axiomático o el uso de normas categóricas para la resolución de problemas. En contextos marcados por la creciente intratabilidad estadística y la incertidumbre, los seres humanos en cooperación pueden alcanzar sus objetivos recurriendo a heurísticas que producen un conocimiento que puede contravenir la racionalidad axiomática (Gigerenzer, 2019; Fonseca, 2016). Esta racionalidad axiomática, en ambientes de desinformación, respondería a un modelo de racionalidad abstracta y convencional, que ha sufrido un proceso de autocertificación desligado de demostración veritativa, mediada por retóricas de persuasión propias de las redes sociales y desvinculadas de la realidad empírica, y que funcionan de forma rígida, anticipativa y autonomizada respecto de los datos de la situación.

Del mismo modo, la noción de “cognición social” implica la perspectiva social de la cognición, y supone que la naturaleza y evolución de procesos de razonamiento, memorización, percepción, aprendizaje o juicio se configuran de manera colectiva, en la interacción personal (Navarro, 2016). De aquí que pensemos en propuestas metodológicas y epistemológicas participativas, activas y complejas que enfrenten las situaciones que socavan las posibilidades de una cognición viable en una relación

fundamentalmente individual del discente con un entorno social caracterizado por la desinformación y la posverdad.

En este sentido, una perspectiva crítica de las metodologías activas del aprendizaje, desde enfoques inter y transdisciplinarios de reflexión pedagógica y filosófica, pudieran ser propuestas eficaces para recuperar la posibilidad de hablar de una verdad social incluyente y aceptada por el todo social, con posibilidades de desarticular los discursos de la posverdad, en la convicción de que estos son inherentemente excluyentes (Sánchez Cotta, 2019) y arriesgan con neutralizar los logros de libertad, igualdad y justicia de las sociedades democráticas. Por otro lado, frente al carácter reductivo y la unidireccionalidad emotivista e individualizante de la posverdad y la desinformación, las tareas de la interdisciplinariedad responden a la necesidad de afrontar con enfoques epistémicos complejos y desde diversos campos cognitivos (Haidar, 2018) la realidad de problemáticas muy complejas, como son distintivamente los procesos históricos, los dilemas políticos multifactoriales o cuestiones relacionadas con el cambio climático, todas ellas presa del negacionismo y las *fakenews*. La posverdad tiende a extremar el enfoque especializado, al considerar el mundo de las “cosas” desde un único punto de vista particular, concentrando su énfasis sobre unos pocos atributos, normalmente aquellos más fácilmente adscribibles a creencias y necesidades subjetivas y afectivas, y dejando fuera de su campo de visión las propiedades, procesos y relaciones complejas. La propia reflexión sobre el fenómeno de la posverdad detecta como primer rasgo de su constitución múltiple su transversalidad, que exige para su estudio adecuado la colaboración entre expertos y enfoques disciplinares tan diversos como la psicología, la política, la sociología, la literatura, el derecho, la filosofía (Nicolás, 2019, p. 304). La interdisciplinariedad va más allá de la mera co-existencia de diversos enfoques o de profesionales procedentes de disciplinas del saber diferenciados, vinculadas a distintas demarcaciones departamentales universitarias: “la historia de la especialización del saber es la historia de Occidente –dice Dario Antiseri. En el camino de la comprensión de la realidad, la racionalización occidental [...] ha multiplicado las perspectivas a través de las cuales, las ‘cosas’ llegan a ser objetos múltiples de otras tantas disciplinas” (Antiseri, 1972, p. 18). El

verdadero compromiso educativo en este aspecto crucial aboga por una acción deliberadamente interdisciplinaria que efectivamente implique la construcción sinérgica de nuevos territorios y espacios frontera de encuentro para la innovación metodológica y para el ensayo de nuevas experiencias epistemológicas contextualizadas, ecológicas en el sentido susodicho, fruto de la interacción y el diálogo, que recompongan la unidad compleja del problema, despiezada en asignaturas, de la realidad fenoménica. La traducción curricular de esta estructura no simple de lo real se corresponde con la íntegra formación de los alumnos como ciudadanos críticos capaces de reaccionar de forma humanamente plena, física e intelectualmente, a la complejidad de la realidad social que le interpela. La educación ha de enfrentar pues la necesidad de ofrecer “una estrategia operativa para combatir el ‘gobierno de la mentira’ y una sociedad global preparada para aceptar la disonancia cognitiva y la subordinación de la verdad a las apelaciones emocionales de Twitter y a las creencias personales irracionales”. (Peters, 2017, p. 3). Precisamente la visión deformada del efecto burbuja y sesgado de la comunicación y la desinformación en el régimen de posverdad enmascaran el dialogo problematizador entre sistemas morales y culturales y entre disciplinas científicas, y la visión compleja de la realidad social, invitando a “permanecer encerrados en la zona de confort de cámaras de resonancia de las redes sociales donde los algoritmos que rigen los sistemas de Google o Facebook nos confirman en nuestras opiniones y conocimientos sin permitirnos someterlas a crítica” (Lanzillo, 2018).

4. METODOLOGÍAS ACTIVAS Y POSVERDAD

Hasta aquí hemos planteado ya la necesidad ineludible de la transformación educativa para enfrentar los retos de la vida a nivel personal y social a pequeña y gran escala, en la era de la digitalización, la información y la posverdad.

Como mencionábamos anteriormente, la base de esta necesidad se encuentra en la crisis de la confianza en la existencia de verdades racionales y estructuradas de forma sólida y consensuada, y, por supuesto, de la forma en que estas verdades son transmitidas, incluyendo en este

proceso de transmisión a los medios de comunicación, siendo especialmente los tradicionales los que aquejan una mayor desconfianza (radio y la televisión). Pero también es crucial atender a que asimismo ha disminuido en gran medida el valor de la figura de profesores y padres de familia, quienes, en muchos casos, dado que no se encuentran en las generaciones consideradas como “nativos digitales”, parecen quedarse al margen de la actualidad, y, por ende, de los intereses, contextos e incluso saberes de las y los jóvenes.

Esta situación, cada vez más acuciante debido a la galopante e incesante innovación tecnológica, han empujado con fuerza las propuestas educativas innovadoras, mediante las cuales se pretende atender a los nuevos escenarios educativos en que nos encontramos.

Entre ellas encontramos las denominadas metodologías activas, que, de acuerdo con Pozo (2009), son aquellas que ponen al centro el aprendizaje en las y los estudiantes con el fin de construir el conocimiento en vez de meramente recibirlo “empaquetado y cerrado”.

Para que esta construcción del conocimiento se lleve a cabo es necesaria la participación constante y continua, programada, enfocada y acompañada de cada estudiante. Si bien, a primera vista podría entenderse que se trata de la promoción del individualismo educativo, debemos subrayar que en este proceso, la presencia de compañeras y compañeros de aprendizaje es fundamental, como lo es también, el ya mencionado acompañamiento del profesorado, que transforma su rol de transmisor de la verdad, y, por supuesto, de valorador implacable de informaciones (que no conocimientos) repetidos y repetitivos, a mediador y promotor del desarrollo del aprendizaje de sus estudiantes.

De lo que se trata entonces es de plantear metodologías que promuevan el paso de la información al conocimiento, y a su combinación con las habilidades y actitudes necesarias para su afianzamiento en la cognición de las personas como competencias personales, sociales y profesionales. Esto sin duda responde al planteamiento emanado desde el Espacio Europeo de Educación Superior para la modernización de la educación a este nivel, favoreciendo la empleabilidad de alumnado, así como también, el trabajo inter y transdisciplinario, inter y transcultural, dinámico,

trasladable a diversos países y ambientes, y también, adaptable a la incertidumbre que caracteriza al siglo XXI (Morin, 1999).

Desgraciadamente, a pesar de la evidencia reiterada de la urgencia de cambios educativos de gran calado, es un hecho que las transformaciones se han realizado muy paulatinamente, teniendo esto que ver en buena parte con los enfoques y concepciones de las y los docentes respecto a su labor y la manera de llevarla a cabo, priorizando e incluso, contraponiendo la enseñanza en relación al aprendizaje.

A continuación, enlistaremos una serie de métodos didácticos utilizados en el sistema universitario (De Miguel, 2005, en Jiménez, et al., 2020), ordenados de menos activos a más activos:

- Clase magistral: el profesorado se encarga de transmitir el conocimiento de forma prioritariamente verbal y estos deben atender la exposición atentamente.
- Aprendizaje cooperativo: unión de dos o más personas para realizar un trabajo conjunto con la finalidad de conseguir un objetivo. Favorece la construcción colectiva del conocimiento.
- Trabajo por proyectos: desarrollados durante un tiempo específico que incluyen diversas tareas que requieren tanto la investigación, como al análisis de información, el uso creativo de los aprendizajes y la generación de respuestas a las necesidades planteadas.
- Aprendizaje basado en problemas (ABP): que tiene su base en la resolución de problemas a través de un proceso que va desde su definición clara hasta su solución.
- Resolución de ejercicios y problemas: en el que se pretende, además de resolver problemas, justificar y demostrar dicha solución.
- Estudio de casos: se basa en el análisis de situaciones reales que suceden en contextos preferentemente cercanos a las y los estudiantes, haciendo el aprendizaje más cercano, significativo y aplicable.

- Aprendizaje-servicio: que, de acuerdo con la Subdirección General de Cooperación Territorial e Innovación Educativa de España (s.f.), es una práctica educativa que parte de la fusión entre una intencionalidad pedagógica y una intencionalidad solidaria, en la que chicos y chicas aprenden mientras actúan sobre necesidades reales de su entorno con la finalidad de mejorarlo.

Las metodologías activas que desde nuestras investigaciones y también, desde las experiencias de trabajo en docencia universitaria pueden ser las más eficaces para enfrentar los desafíos de la posverdad, son el Aprendizaje Basado en Problemas, el Aprendizaje Basado en Proyectos, el Aprendizaje Servicio y, como una especie de síntesis de las tres anteriores, el Aprendizaje Basado en Retos (ABR).

En cuanto a este último, y dado que nuestros recientes trabajos de intervención, innovación e investigación educativa se basan en él, abordaremos con mayor detalle su definición y características.

El Servicio de Innovación Educativa de la Universidad Politécnica de Madrid (2020), define al ABR como “un enfoque de aprendizaje activo que pretende el desarrollo integral de competencias específicas y de habilidades transversales, mediante un proceso colaborativo en el cual se genera conocimiento aplicado y multidisciplinar entre iguales” (p. 5). Con el apoyo del equipo docente, y en ocasiones con la implicación de otros expertos y entidades del ámbito profesional y del entorno, en una experiencia de ABR el aprendizaje tiene lugar en un recorrido vivencial en el que a partir de una problemática socio-técnica amplia y real se identifica un reto significativo, y se analizan, diseñan, implementan y divulgan soluciones. Como se puede ver en esta definición, el ABR une e incluso trasciende los alcances de las metodologías antes mencionadas, puesto que aborda situaciones reales en las que existen necesidades humanas evidentes que deben ser atendidas a través de la creación de soluciones basadas en el aprendizaje, en la contextualización y en la toma de conciencia sobre la sostenibilidad humana, ambiental y social. Aspecto este último crucial, al que arriba nos referíamos para la reconstitución de esa unidad compleja de lo real, necesaria para recomponer resistencias racionales a la unilateralidad de lo sesgos de posverdad.

5. CONCLUSIONES

Para finalizar, mencionaremos algunas de las ventajas de la aplicación de las ABR en el ámbito universitario, que son a su vez, herramientas para enfrentar a la posverdad al favorecer el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y creativo, alfabetización mediática, gestión de la información, comunicación oral y escrita, trabajo en equipo y solución pacífica de conflictos:

- La participación activa y autónoma del alumnado es su elemento central. La responsabilidad del aprendizaje depende directamente de su actividad, implicación y compromiso. Es así que los aprendizajes que se desarrollan son más formativos que meramente informativos, por lo que son también más profundos, significativos, duraderos y facilitan la transferencia a contextos heterogéneos.
- Plantean experiencias de aprendizaje donde las y los estudiantes han de ser responsables de su propio proceso, fracturando las inercias de irresponsabilidad propias de anonimato de las redes sociales: mediante la búsqueda, selección, análisis y evaluación de la información, el alumnado asume un papel activo, crítico y reflexivo y desarrolla por tanto habilidades para la gestión de la información que son utilizadas en todos los ámbitos de la vida.
- Dichas experiencias de aprendizaje se caracterizan por el contacto con los contextos sociales y profesionales reales, muchos de ellos en los que el futuro titulado va a tener que intervenir, favoreciendo así su inmersión en la realidad, la toma de conciencia sobre las necesidades sociales y la relevancia de su actuación para atenderlas. Cabe destacar que dicho contacto con la realidad y las necesidades favorecen la desarticulación de esas cámaras de resonancia o burbujas de autorreferencialidad, pues actúan como herramientas para contrastar la información que circula en los medios comunicativos, especialmente las redes sociales, con lo que acontece en la realidad empírica de su alrededor. Es por esto que estas metodologías promueven la

práctica de juicios críticos al respecto de la información recibida, a la vez que refuerzan la participación e implicación ciudadana del alumnado y nutren la formación de resistencias racionales a los sesgos de confirmación.

- Un rasgo fundamental de estas metodologías es el aprendizaje cooperativo que surge a partir del intercambio de información, reflexiones, ideas, opiniones y puntos de vista con diversas personas (tanto compañeros de estudio, como profesores y otros miembros de la sociedad), enriqueciendo y diversificando las formas de entendimiento y procesamiento de la realidad. Por otro lado, y también a raíz del trabajo cooperativo, se potencian el desarrollo del liderazgo que debe ser democrático y rotativo, y a la vez, requiere el constante esfuerzo por mantener procesos comunicativos claros, completos, asertivos y positivos, que disminuyan la generación de conflictos, y que, si suceden, puedan ser resueltos de forma pacífica y resiliente.
- Mediante el trabajo en y con la realidad, el intercambio con otras personas, el análisis, la reflexión y la creación, se desarrolla también la competencia más compleja de todas: la de aprender a aprender con sentido crítico sobre su actuación (Fernández, 2006), lo que puede ser el antídoto más efectivo contra la generalización de la desinformación y la posverdad.

7. APOYOS

Este trabajo se enmarca en el Proyecto DESTERRA “Los sótanos de la desinformación: de usuarios a terroristas en la sociedad digital”, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación, ref.: TED2021-130322B-I00, de cuyo equipo son miembros los tres autores.

8. REFERENCIAS

- Antiseri, D. (1972). Fundamentos del trabajo interdisciplinar. Adara.
- Casadei, Th. (2019). L’irruzione della post-verità. Governare la paura. A Journal of Interdisciplinary Studies, aprile, 1-18. Università di Bologna.

- Ferraris, M. (2016). *Mobilitazione totale*. Laterza.
- Ferraris, M. (2019). *Posverdad y otros enigmas*. Alianza.
- Flood, A. (2016, 15 de noviembre). 'Post-truth' named word of the year by Oxford Dictionaries. The Guardian. <http://bitly.ws/EBeX>
- Fonseca Patrón, A. L. (2016). La deliberación en la comprensión de las normas de razonamiento heurístico, *Dilemata*, 22, 55-70. Universidad de Guanajuato
- Gigerenzer, G. (2019). Axiomatic rationality and ecological rationality. *Synthese*, 198, 3547–3564
- Habermas, J. (1986.). La esfera de lo público. *Revista de Ciencias Sociales*, 1, 7-10. Universidad de la República.
- Haidar, J. (2014). Las falacias de la posverdad: desde la complejidad y la transdisciplinariedad. *Oxímora. Revista internacional de ética y política*, 13, 1-16. Universidad de Barcelona
- Herreras, E. & García-Granero, M. (2020). Sobre verdad, mentira y posverdad. Elementos para una filosofía de la información. *Bajo Palabra*, II (24), 157-176. Universidad Autónoma de Madrid
- Herrnstein Smith, B. (2018). *Practicing Relativism in the Anthropocene. On Science, Belief, and the Humanities*. Open Humanities Press
- Jiménez, D., González, J. & Tornel, M. (2020). Metodologías activas en la universidad y su relación con los enfoques de enseñanza. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(1), 76-94.
- Lanzillo, M. L. (2018, mayo). Cittadinanza democratica, scienza, educazione nel tempo della post-verità. *Valu-Enews*. <http://bitly.ws/EBcP>
- March, A. F. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 35-56.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Morin, E., Ciurana, E. R., Motta, R. D. (2002). *Educación en la era planetaria. El pensamiento complejo como Método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*. Universidad de Valladolid.
- Nicolás Marín, J. A. & Frápolli, M. J. (1997). Teorías actuales de la verdad. *Diálogo filosófico*, 38, 148-178.
- Nicolás Marín, J. A. (2019). Posverdad: cartografía de un fenómeno complejo. *Diálogo Filosófico*, 105, 302-340.

- Oliverio, S. (2016). La democrazia come educazione e l'epoca della post-verità. *Civitas educationis. Education, politics and culture*, V (2), 107-126. Mímesis / Suor Orsola University Press
- Peters, M. A. (2017). Education in a post-truth world. *Educational Philosophy and Theory*, 49. <http://bitly.ws/EBbN>
- Pozo, J. & Pérez, María del Puy (2009). *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*. Morata.
- Roldán, C., Rodríguez Aramayo, R., Serrano de Haro, A., Santesmases, M. J., Romero de Pablos, A., Sánchez Cuervo, A., Ausín, T., Toboso-Martín, M., Sánchez Madrid, N., Navarro, M. G., Martín, F. N., Mateos, V. & Almendros, L. S. (2016). La filosofía en diálogo multidisciplinar con la ciencia, la historia, la cultura, la literatura, el arte y la política. *Tehura. Revista de Cultura, Pensamiento y Saberes*, 9, 23-40.
- Salas Astrain, R. (2006). El mundo de la vida y la fenomenología sociológica de Schütz. *Apuntes para una filosofía de la experiencia. Hermenéutica intercultural: revista de filosofía*, 15, 167-200.
- Sánchez Cotta, A. (2019). Sobre Verdad y Posverdad en sentido social. *Ámbitos. Revista Internacional de Comunicación*, 45, 224-237. Universidad de Sevilla.
- Subdirección General de Cooperación Territorial e Innovación Educativa de España (s.f.). *Aprendizaje-servicio*. <http://bitly.ws/EBbS>
- Universidad Politécnica de Madrid: Servicio de Innovación Educativa (2020). *Guía de aprendizaje basado en retos*. <http://bitly.ws/EBbQ>
- Winner, L. (2003). Internet y los sueños de una renovación democrática. *Isegoría*, 28, 55-71.

EXAMEN ORAL EN UN ESPACIO RADIOFÓNICO

MARÍA LUISA CÁRDENAS RICA

*Centro Universitario San Isidoro
(adscrito a la Universidad Pablo de Olavide)*

RAÚL SEQUERA DÍAZ

*Centro Universitario San Isidoro
(adscrito a la Universidad Pablo de Olavide)*

1. INTRODUCCIÓN

Esta investigación nace de un proyecto de innovación educativa basado en un examen oral en formato radio. Se centra en la evaluación formativa y está incluido en el marco del aprendizaje cooperativo. El proyecto tiene como objetivo renovar los procedimientos de evaluación utilizados para recopilar información sobre el aprendizaje de los estudiantes. Esto implica incorporar nuevas formas de evaluación, sin dejar de promover conocimientos y desarrollar habilidades en los alumnos, para formarlos como futuros profesionales del periodismo.

La metodología empleada en el proyecto gira en torno al examen oral que se administra a todo el grupo de educandos y se lleva a cabo en el Centro Universitario San Isidoro, dirigido a tercer curso de Periodismo, en la asignatura de Redacción Periodística: Interpretación y Opinión, y se desarrolla en el estudio de radio de la universidad, lo que brinda una oportunidad para que los estudiantes muestren su conocimiento y expresión en un formato mediático.

Este proyecto se centra en la evaluación, un apartado relevante e imprescindible en la formación del estudiante. Este acoge la prueba oral como herramienta, procedimiento que pese a que fue de los primeros en aplicarse en la enseñanza, por razones de economía de tiempo, ha caído en desuso y en la actualidad su utilización es muy limitada. En el proyecto se aporta, además, como novedad la evaluación en grupo, a diferencia

del examen escrito convencional, este examen, estructuralmente, se presenta como una prueba libre, consistente en un diálogo entre los estudiantes y la examinadora, la docente responsable de la asignatura. Tendrá como objeto comprobar en el alumnado el dominio de unos conocimientos y competencias determinadas, pero también permitirá la formación en el propio proceso evaluativo, porque los estudiantes compartirán sus conocimientos con el resto (enseñanza cooperativa), al realizarse en grupo y de forma oral. El aprendizaje cooperativo depende del intercambio de información entre los estudiantes, los cuales están motivados tanto para lograr su propio aprendizaje como para acrecentar los logros de los demás (Darnell, 2021). El espacio en el que se desarrolla la prueba requiere también una mención especial, porque se hace uso del estudio de radio del centro educativo, la elección está motivada porque no solo se evalúa el saber del estudiante sino también su expresión y su juste a este soporte mediático. La calificación de la prueba atenderá tanto a la valoración realizada por la profesora como a la aportada por los propios estudiantes, será consensuada por todos.

Las nuevas formas de enseñar requieren de metodologías diferentes y estas han de quedar reflejadas en el proceso evaluador y en las instrucciones de valoración que este conlleva. La evaluación juega un papel destacado en el transcurso formativo así se manifiesta en el Informe de resultados de la ANECA (2013): “La evaluación de los estudiantes es uno de los elementos más importantes de la educación superior” (p. 47). Añade que para su buen funcionamiento es necesario que con ella se consiga medir si el estudiante ha logrado un determinado resultado de aprendizaje por lo que “será clave elegir el método de evaluación más adecuado” (p. 33). A su vez recoge que “evaluar permite generar la evidencia del aprendizaje” (p. 32).

La metodología de evaluación comprende un conjunto de procedimientos y técnicas que se empujan para valorar, con el objetivo de obtener información relevante y útil para la toma de decisiones y la mejora continua. Existen diferentes metodologías de evaluación, que incluyen los siguientes pasos: a) los objetivos y los criterios de evaluación, b) la selección de las técnicas y herramientas de evaluación, c) diseño de la muestra y recolección de datos, d) análisis y procesamiento de datos, e)

presentación de resultados y recomendaciones para mejorar el programa (Morales, 2001).

En relación a la evaluación cooperativa hay que reseñar que es un enfoque de peritaje que busca involucrar a los estudiantes en el proceso de valoración, fomentando la colaboración y el trabajo en equipo. En este sentido, se presentan distintas líneas de investigación (Johnson & Johnson, 1999. 2002; Slavin, 2015; Webb, 2009), entre las más relevantes en este campo se citan las siguientes:

- a. Desarrollo de herramientas y estrategias de evaluación cooperativa, en ella se explicitan la creación de instrumentos que permitan a los estudiantes colaborar en la evaluación mutua, así como en la identificación de estrategias para fomentar la participación y el compromiso en este proceso.
- b. Efectos de la evaluación cooperativa en el aprendizaje, incluye cómo la evaluación cooperativa afecta el rendimiento académico de los estudiantes, su motivación y su capacidad para trabajar en equipo.
- c. Evaluación cooperativa en diferentes contextos educativos: en distintos niveles educativos, disciplinas y culturas.
- d. Formación de docentes para la evaluación cooperativa, la identificación de las habilidades y conocimientos necesarios para que los profesores puedan implementar con éxito la evaluación cooperativa.

En los últimos años, han surgido nuevas tendencias en la evaluación cooperativa con la que se busca mejorar la eficacia y eficiencia en la educación. Se centran en el aprendizaje activo del estudiante, en la identificación de problemas y la búsqueda de soluciones a través del trabajo en equipo y la cooperación (Vygotsky, 1978). Para su implementación se recurre al uso de tecnología, herramientas que facilitan el trabajo en equipo, las plataformas en línea pueden ayudar a los estudiantes a comunicarse, compartir recursos y trabajar en proyectos conjuntos (Prensky, 2008). También se hace uso del aprendizaje basado en proyectos, en este enfoque, los estudiantes trabajan con contenidos que están relacionados con la vida real (Guilar, 2009). En mejora de la propia

evaluación se recurre al sistema por pares, en lugar de que el profesor sea el único responsable de la evaluación, los estudiantes pueden evaluarse entre sí, esto fomenta la responsabilidad individual y la colaboración entre los estudiantes. En este estudio se ha hecho uso de este modelo. Además de adquirir conocimientos teóricos, con este sistema se enfatiza en el desarrollo de habilidades blandas, como la comunicación, la resolución de problemas y el liderazgo (Gardner, 1991). Esto prepara a los estudiantes para el mundo laboral y fomenta la diversidad, puede ayudar a los educandos a desarrollar habilidades interculturales y a apreciar la diversidad (Ladson-Billings, 2006). En la Universidad esto es frecuente debido a que se trabaja con programas de intercambios de estudiantes internacionales, el trabajo en equipo con personas de diferentes orígenes y culturas puede mejorar la comprensión y la empatía.

No obstante, para que el proceso formativo funcione es imprescindible la vinculación entre la metodología que se desarrolla en el aula para la divulgación del programa de la asignatura y el tipo de instrumento que se emplea para la cuantificación del aprendizaje de los estudiantes, obligatoriamente ha de existir una conexión entre ambos. De ahí que la impartición de los contenidos de la *asignatura Redacción Periodística: Interpretación y Opinión*, en la que se ha desarrollado este proyecto, hayan tenido lugar en clases teórico/prácticas. Lo que ha permitido una asimilación de lo impartido, huyendo de la forma memorística y apostando por la discusión y la realización de ejercicios práctico, realizados tanto dentro como fuera del aula.

En los últimos años han aumentado significativamente las publicaciones referidas a la metodología de evaluación y a los procedimientos empleados o que se deberían utilizar para valorar el aprendizaje de los estudiantes. Basta indagar sobre términos vinculados con la evaluación de los aprendizajes en la educación superior, evaluación de competencias, calidad de los aprendizajes, metodología de evaluación, y procedimientos de evaluación, entre otros, para darnos cuenta. Dicha preocupación por la evaluación de los aprendizajes universitarios (García, Porto y Martínez, 2015) ha evolucionado y son numerosos los trabajos redactados al respecto (Brown y Glasner, 2007; López-Pastor, Fernando-Martínez y

Julián-Clemente, 2007; Sans-Martín 2008; Trillo y Porto-Currás, 1999; Van De Watering, Gijbels, Dochy y Van Der Rijt, 2008).

2. OBJETIVOS

El objetivo de este proyecto docente está centrado en renovar los procedimientos evaluativos que se utilizan para recabar información del aprendizaje de los estudiantes. Con este no solo se persigue la calificación a través de nuevas formas valorativas sino que también contribuye a la formación del alumnado como futuros profesionales del Periodismo, tanto por los conocimientos adquiridos como por la exposición de los mismos. Se ha recurrido a una prueba oral aplicada a todo el grupo de estudiantes. Para ello se ha hecho uso de un espacio específico: el estudio de radio del Centro Universitario San Isidoro, que cuenta con la infraestructura pertinente: micrófonos, auriculares, mesa de control, etc.

La formación, el aprendizaje, la evaluación y la calificación han de estar interrelacionados. La evaluación se ha centrado en el grupo, y se ha llevado a cabo por la profesora, los compañeros (coevaluación) y el estudiante de forma individual (autoevaluación).

El 71% de de las competencias marcadas por la asignatura quedan recogidas en el proyecto, vinculadas con la preparación de los contenidos, el dominio de la materia y su exposición:

CEM01 - Capacidad para el análisis de los problemas y procesos de la comunicación periodística en su vertiente informativa, interpretativa y opinativa.

CEM04 - Capacidad de identificar y utilizar apropiadamente fuentes de todo tipo (mediáticas o no) que sean significativas para el estudio de la información y comunicación en el pasado y en el presente, desde una visión crítica.

CEM05 - Capacidad para llevar a cabo el análisis de las estructuras, contenidos y estilos de la programación televisiva y radiofónica así como las distintas variables influyentes en su configuración y procesos, tanto comunicativos como espectaculares, por ellos generados.

CEM12 - Capacidad y habilidad para el uso con destreza de las tecnologías y técnicas informativas y comunicativas en los distintos medios y sistemas mediáticos combinados.

CEM13 - Dominio del lenguaje y de las técnicas de redacción periodísticas en los distintos géneros informativos, interpretación y opinión.

3. CONTENIDOS

Este proyecto desarrollado en el Centro Universitario San Isidoro (adscrito a la Universidad Pablo de Olavide), ha consistido en la celebración de un examen oral, parcial de la asignatura, realizado al conjunto de los estudiantes de 3º curso de Periodismo de la asignatura *Redacción Periodística: Interpretación y Opinión*, el examen se desarrolló en el estudio de radio, con una duración de 1 hora y 30 minutos. La prueba tenía un valor del 8% del porcentaje total de la asignatura.

Los estudiantes dispusieron cada uno de ellos de un micrófono con el que interactuaron con la profesora. La docente se encontraba al otro lado del cristal, en la sala de control, desde donde se realizaron las preguntas pertinentes, relacionadas con los temas impartidos en clase y cuyo contenido estaba disponible en la plataforma Classroom a la que podían acceder los estudiantes. La novedad de esta evaluación consiste en que el alumno, además de contestar de forma oral, sistema no muy recurrente en el sistema educativo, como confirman estudios consultados (García, Porto y Martínez, 2015), comparte sus conocimientos con el resto de estudiantes y en el caso de desconocer la pregunta que se le formula puede saber la respuesta de manera inmediata, ya que esta será resuelta por otro u otros compañeros o en su defecto por la profesora.

Las preguntas realizadas recogían definición de conceptos y taxonomías, referencias a contenidos históricos, argumentación y debate de los temas presentados.

Para la calificación final se recurrió tanto a la evaluación de la profesora, como a la revisión por pares por parte de los alumnos, cada uno de los estudiantes aportó su autocalificación, argumentando su evaluación, también lo hicieron sus compañeros y entre todos se estableció una

calificación definitiva. En la que se atendió: aprendizaje académico, nivel de razonamiento, pensamiento crítico, destrezas y competencias y actitudes.

4. METODOLOGÍA

En la actualidad, en el que el enfoque de las competencias básicas está dibujando un nuevo contexto educativo, es necesario innovar en la evaluación, de cara a adecuar los procesos, las estrategias y los instrumentos a las nuevas exigencias. De ahí que trabajemos la evaluación desde una perspectiva amplia, en la que se fomentará la cooperación y el pensamiento crítico, destrezas necesarias para desenvolverse en contextos sociales tan cambiantes y globalizados como los actuales (Johnson y Johnson, 2015).

La educación cooperativa fomenta el pensamiento crítico (Dewey, 1938) porque el estudiante ha de contribuir a la resolución de distintos problemas, en el caso que nos ocupa responder a las cuestiones presentadas por la docente, además, se fomenta la capacidad de tomar decisiones informadas y reflexivas. También promueve la participación en debates y la discusión (Egan. 1986). La retroalimentación constructiva también favorece el pensamiento crítico, ya que los estudiantes proporcionar comentarios entre ellos lo que permite a los alumnos evaluar el trabajo de los demás y ofrecer sugerencias para mejorarlo. Este último aspecto ha resultado muy interesante en la investigación abordada, contando en la actualidad con numerosos estudios que profundizan en su contenido y promueve distintas actuaciones (Winstone *et al.*, 2017; Carless *et al.*, 2011; Boud & Molloy, 2013).

La prueba realizada era parcial, recogía cuatro de los seis temas que comprende la asignatura evaluada. El alumno conocía desde principio de curso la forma en la que esta se iba a realizar: en grupo, oral y en el estudio de radio.

El alumno se serviría de los contenidos expuestos por la profesora en clase y del material y unidades didácticas aportadas por la docente. Las clases impartidas también favorecían este tipo de examen, los contenidos son trabajados y discutidos en el aula; además, todos los

conocimientos relevantes son apoyados con la realización de ejercicios prácticos.

Antes del inicio de examen la profesora explicó las características del mismo:

- Se realizarían preguntas dirigidas a estudiantes concretos.
- Si algunos de los estudiantes desconocía la respuesta o esta era incompleta, la profesora podía dirigir la pregunta a un nuevo estudiante o bien solicitar al grupo que voluntariamente aportasen una nueva respuesta.
- También se formularían preguntas al grupo para que los estudiantes respondiesen por iniciativa propia.
- Cuando los estudiantes considerasen que la respuesta de sus compañeros podía enriquecerse más, solicitarían intervenir de forma voluntaria.

El educando expone sus logros (lo aprendido y lo no aprendido) al grupo cooperativo del alumno y profesora, lo que conduce de forma natural a la siguiente consulta para establecer nuevos objetivos. Las preguntas empujadas en la prueba evaluaron distintos conceptos (Johnson y Johnson, 2015):

- Aprendizaje académico: los que los alumnos saben, comprenden y han retenido. Esto incluye un conocimiento declarativo, procedimental, esquemático y estratégico adquirido de la materia evaluada.
- Razonamiento: evalúa la calidad de reflexión de los estudiantes, los marcos conceptuales que manejan, el uso del método científico y la resolución de problemas, y la elaboración de argumentos académicos. Esto incluye amplias destrezas consistentes en una combinación de procesos cognitivos basados en el razonamiento verbal, así como la comprensión, la resolución y la toma de decisiones.

- Debate: evalúa no solo su conocimiento sino la interacción y la discusión con el resto del grupo en defensa de sus aportaciones.
- Destrezas y competencias: valora la comunicación oral, el manejo del estrés y la habilidad para la resolución de conflictos.
- Actitudes: responde a las cualidades desarrolladas por los alumnos, su interés por la prueba desarrollada, por responder adecuadamente y su interés por aprender.
- Hábitos de trabajo: son las conductas desarrolladas para cumplir con las responsabilidades de hacer un buen examen, atendiendo tanto a su interés por adquirir conocimientos y a realizar una adecuada exposición.

Las respuestas fueron relevantes. No solo aportaron los contenidos trabajados en clase, además, surgieron ideas nuevas, fruto del diálogo que se estableció entre los estudiantes. Cuando ninguna de las respuestas satisfacía a la profesora, esta aportaba datos para ampliar los contenidos vertidos por los estudiantes.

En este proyecto ha jugado un papel muy importante la evaluación en grupo. Las aportaciones de cada uno de los estudiantes enriquecían al resto y ante la duda o el desconocimiento la solución era inmediata, lo que favoreció el conocimiento, no era necesario esperar al final del examen para conocer la respuesta.

El alumnado también ha participado en este proceso, más allá de la aportación del docente, con su propia autoevaluación y a través de la coevaluación. La intención es incluir el proceso de evaluación dentro del marco de la cooperación en el aula. En el aprendizaje cooperativo la evaluación, además de servir como herramienta para valorar el grado de conocimiento del alumnado, es también un mecanismo para formarse en la colaboración y, en consecuencia, “para aprender más cooperando” (Johnson y Johnson, 2015).

Evaluar el aprendizaje cooperativo conlleva algunas peculiaridades que hay que tener en cuenta: ¿cómo incorporar al alumno como agente evaluador para mejorar la práctica cooperativa?, y ¿cómo hacer uso de las

ventajas que ofrece la interacción al servicio de una evaluación que promueva el aprendizaje de todo el alumnado? (Johnson y Johnson, 2015). Para que las evaluaciones sean efectivas y fiables, el examinador debe saber interpretar con exactitud al estudiante. En la disquisición influye no solo la validez y la fiabilidad de los instrumentos utilizados, sino también otros factores como el nivel de confianza existente entre el evaluador y el evaluado, y la franqueza y la honradez en la comunicación. En este sentido, una vez concluido el examen la profesora solicitó a los estudiantes del Centro que se autoevaluasen y tras expresar su nota ante el grupo y argumentarla, la profesora permitió la coevaluación, consultó al resto para conocer si consideraba que era la calificación adecuada. La profesora también intervino, cuestionando o reforzando lo expresado.

Una interpretación precisa, en un clima de confianza y una comunicación franca son las características de una relación cooperativa, que también promueve otras muchas conductas que favorecen una correcta evaluación (Johnson y Johnson, 2015).

5. DESARROLLO DEL PROYECTO

El Proyecto de innovación “Examen oral en un espacio radiofónico”, desarrollado en el Centro Universitario San Isidoro, consiste en la celebración de un examen oral, parcial de la asignatura, realizado a los estudiantes de 3º curso de Periodismo dentro de la asignatura Redacción Periodística: Interpretación y Opinión, un total de 6 alumnos, el examen se desarrolló en el estudio de radio, con una duración de 1 hora y 30 minutos.

El contenido del proyecto fue expuesto el primer día de clase a los estudiantes cuando se explicó la guía docente y con ella el modo de proceder de la asignatura: las actividades que tendría que realizar el estudiante y las pruebas de evaluación que se llevarían a cabo. Todas las actuaciones están recogidas también en el cronograma de la citada guía.

En la fecha establecida con el alumnado tuvo lugar la prueba, estos conocían de antemano el sistema, los temas de los que serían consultados, el procedimiento (examen oral) y el lugar de celebración (estudio de radio).

Los estudiantes ocuparon la sala de locución y al otro lado, en la sala de control, se encontraba la profesora. Todos disponían de micrófono y auriculares para comunicarse con la docente. Antes del inicio de la prueba la profesora recordó en qué consistiría esta: tipo de preguntas y tiempo de duración.

La prueba transcurrió sin incidentes, los estudiantes respondían a las preguntas formuladas, interactuaron entre ellos cuando la profesora lo fomentaba y también se recurrió al debate.

Una vez finalizada la prueba los alumnos procedieron a su autoevaluación, y sus compañeros a la coevaluación, la profesora tomó nota de las aportaciones realizadas por los estudiantes. Una vez completada la evaluación, la profesora solicitó a los estudiantes que comentasen su experiencia. Todos sin excepción se mostraron muy satisfechos con la prueba y con los resultados.

6. RESULTADOS DE APRENDIZAJE

Los grupos permiten la evaluación de una amplia variedad de factores que no se pueden valorar cuando los individuos trabajan solos. A continuación se ofrecen los logros obtenidos en la evaluación realizada (Johnson y Johnson, 1996, 2002):

1. Los estudiantes dan explicaciones orales, lo que ha proporcionado un mejor razonamiento, una comprensión más profunda y ha favorecido la retención de datos a más largo plazo.
2. No todos los estudiantes se manifestaban de acuerdo con las respuestas dadas por sus compañeros. Este pensamiento divergente fomenta un razonamiento avanzado. La capacidad de resolución creativa de problemas sale especialmente reforzada con este tipo de dinámicas entre compañeros. Las formas en que los conflictos intelectuales se manejan y el nivel de creatividad en las conclusiones a las que se llega solo se pueden evaluar dentro de un grupo. Sin los grupos cooperativos en los que los alumnos se implican en conflictos intelectuales, este tipo de evaluación no sería posible.

3. Los grupos permiten un contexto en el que es posible realizar exámenes orales para evaluar el conocimiento del alumno, el razonamiento y la habilidad en la resolución de problemas, además de un intercambio de impresiones y una corrección inmediatos.
4. Se puede evaluar una amplia variedad de habilidades y competencias como la resolución de problemas, tomar la iniciativa, la interacción efectiva con los compañeros, y la expresión oral.

Los estudiantes expresaron los siguientes comentarios, tras ser consultado, una vez celebrada la prueba:

- Nos ha servido de repaso para el examen final.
- Quedan más claras las posibles preguntas y todo lo relevante de la asignatura, debido al gran número de preguntas formuladas.
- Ahora he entendido conceptos que creía que tenía claros.
- Hemos puesto temas en común y esto me ha enriquecido.
- Ha sido un trabajo en equipo.
- A diferencia de otros exámenes no te quedas ‘atascado’ cuando te falta una palabra.
- Pensaba que sabía menos.
- Hemos aportado nuevas ideas a los contenidos aprendidos.
- Es un examen en el que además de evaluarnos aprendemos.
- No hay que esperar al final de examen para conocer la respuesta correcta.
- Esta fórmula permite estar más receptivo con los temas que se abordan.

7. CONCLUSIONES

Tras la realización del estudio, se observan conclusiones generales aplicables a actividades similares a las llevadas a cabo en este proyecto, en las que se conjugan el aprendizaje cooperativo a través de la evaluación formativa, utilizando el examen oral en un espacio radiofónico.

1. La educación cooperativa es una herramienta valiosa para fomentar el pensamiento crítico en los estudiantes, ya que les

permite trabajar juntos y discutir ideas de manera colaborativa.

2. La retroalimentación constructiva es un componente clave de la educación cooperativa, ya que los estudiantes pueden proporcionar comentarios entre sí para mejorar su conocimiento.
3. La educación cooperativa y la retroalimentación constructiva pueden ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades importantes para el éxito en la vida, como la capacidad de trabajar en equipo, comunicarse eficazmente y resolver problemas de manera creativa.
4. Es importante que los profesores promuevan la educación cooperativa y la retroalimentación constructiva en el aula, ya que estas prácticas pueden mejorar significativamente la calidad del aprendizaje y la experiencia formativa de los estudiantes.
5. La educación cooperativa y la retroalimentación constructiva son enfoques pedagógicos efectivos que pueden aplicarse en una variedad de contextos educativos, en los que se incluye la enseñanza superior. Pueden adaptarse para satisfacer tanto las necesidades del docente y de las distintas disciplinas académicas, como de los estudiantes con diferentes habilidades y conocimientos.

8. REFERENCIAS

- ANECA (2013). Guía para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los resultados del aprendizaje. <https://onx.la/e9c7b>
- Boud, D., & Molloy, E. (2013). Rethinking models of feedback for learning: the challenge of design. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(6), 698-712.
- Brown, S. y Glasner, A. (2007). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Narcea Ediciones.
- Carless, D., Salter, D., Yang, M., & Lam, J. (2011). Developing sustainable feedback practices. *Studies in Higher Education*, 36(4), 395-407.
- Darnell, I. (2021) ¿Qué es Aprendizaje Cooperativo? Investigación e Innovación en Metodologías de Aprendizaje. RIMA. <https://onx.la/91238>.

- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Kappa Delta Pi.
- Egan, K. (1986). *Teaching as Storytelling*. The University of Chicago Press.
- García Hernández, M^a L., Porto Currás, M. y Martínez Valcárcel, N. (2015). Procedimientos de evaluación de estudiantes: ¿cambios de la Licenciatura al Grado? REDU. *Revista de Docencia Universitaria*, 13 (3), 171-195.
- Gardner, H. (1991). *The Unschooled Mind. How Children Think and How Schools Should Teach*. Basic Books.
- Guilar, Moisés Esteban (2009). Las ideas de Bruner: "de la revolución cognitiva" a la "revolución cultural". *Educere*, 13(44), enero-marzo, 235-241.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (2015) La evaluación en el aprendizaje cooperativo: Cómo mejorar la evaluación individual a través del grupo. SM
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2002). *Learning together: Teaching, teamwork, and community*. Prentice Hall.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning*. Allyn & Bacon.
- Ladson-Billings, G. (1995). But That's Just Good Teaching! The Case for Culturally Relevant Pedagogy. *Theory into Practice*, 34(3), 159-165.
- López-Pastor, V. M., Fernando-Martínez, L. y Clemente, J. A. (2007). La Red de Evaluación Formativa, Docencia Universitaria y Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): presentación del proyecto, grado de desarrollo y primeros resultados. REDU - *Revista de Docencia Universitaria*, (1), 111-131.
- Morales Artero, J. J. (2001). La evaluación en el área visual y plástica de la ESO. UAB.
- Prensky, M. (2008). Turning on the Lights. *Educational Leadership*, 66(5), 8-13.
- Sans-Martín, A. (2008). La evaluación de aprendizajes: construcción de instrumentos. *Cuadernos de Docencia universitaria*. Octaedro.2.
- Slavin, R. E. (2015). Cooperative learning and intergroup relations. En W. H. Brown, G. R. Cooper, S. B. Clardy, J. A. Lindsey & G. M. McCallum (Eds.), *Cooperative learning in higher education: Across the disciplines, across the academy* (pp. 81-91). Routledge.
- Slavin, R. E., & Cooper, J. (1999). Improving intergroup relations: Lessons learned from cooperative learning programs. *Journal of Social Issues*, 55(4), 647-663.

- Trillo-Alonso, F. y Porto-Currás, M. (1999). La percepción de los estudiantes sobre su evaluación en la Universidad. Un estudio en la Facultad de Ciencias de la Educación. *Innovación Educativa*, 9, 55-75.
- Van de Watering, G., Gijbels, D., Dochy, F. y Van der Rijt, J. (2008). Students' assessment preferences, perceptions of assessment and their relationship to study results. *Higher Education*, (56), 645-658.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Webb, N. M. (2009). Learning in small groups. En K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 651-678). Routledge.
- Winstone, N. E., Nash, R. A., Rowntree, J., & Parker, M. (2017). 'It'd be useful, but I wouldn't use it': barriers to university students' feedback seeking and recipience. *Studies in Higher Education*, 42(11), 2026-2041.

GESTIÓN PARA LA EVALUACIÓN DEL TFG. RÚBRICA Y HERRAMIENTAS ANTIPLAGIO PARA LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL

RAÚL SEQUERA DÍAZ

*Centro Universitario San Isidoro
(adscrito a la Universidad Pablo de Olavide)*

MARÍA LUISA CÁRDENAS RICA

*Centro Universitario San Isidoro
(adscrito a la Universidad Pablo de Olavide)*

1. INTRODUCCIÓN

Esta investigación surge de la necesidad de dotar al proceso de evaluación de los Trabajos Fin de Grado de una herramienta accesible y funcional, que facilite la labor del profesorado evaluador, al tiempo que sirva de instrumento de aprendizaje para el alumnado matriculado en la asignatura. El carácter de la asignatura de Trabajo Fin de Grado ofrece algunas particularidades tanto en su aplicación docente como en el desarrollo de sus contenidos.

La participación de un número amplio y variable de profesorado dificulta la gestión de la documentación generada en el proceso de organización de los Tribunales, la propia calificación y la verificación de la inexistencia de plagio y uso de tecnologías de Inteligencia Artificial (AI). No en vano, se generan numerosos tipos diferentes de documentación tanto de entrada como de salida: rúbricas de evaluación, convocatorias, actas de calificación, actas de constitución, accesos a los pdf de lectura de los TFG, entre otros.

La rúbrica incluye un número elevado de criterios de evaluación, de los cuales el alumnado únicamente recibe la calificación final y las valoraciones orales de los miembros del Tribunal Evaluador. La gestión online del proceso de evaluación a través de hipervínculos y la administración

de permisos facilitada por Google Workspace se muestra como un eficaz aliado en este proceso de aprendizaje. La posibilidad de compartir elementos en la nube minimiza el riesgo de errores en las anotaciones de las calificaciones y facilita la posibilidad de trabajar simultáneamente con un mismo documento. Al tiempo, permite la consolidación de las competencias digitales del equipo docente del Centro (Marcano, Íñigo y Sánchez-Ramírez, 2020; Salazar-Gómez *et al.*, 2018).

Los beneficios de la evaluación a través de rúbrica, ya sea directamente de las competencias o a través de criterios específicos, ha sido motivo de análisis y debate por parte de la literatura científica. “Por la forma en que están concebidas constituyen además una herramienta formativa, ya que a través de los criterios que se definen se hace una relación pormenorizada de qué es lo que debe realizar el estudiante y cómo será valorado lo que hace, todo lo cual será de conocimiento del alumno” (Garriba, 2016, p. 146). Tal como señala Ruiz-Terroba, Vázquez-Cano, y Sevillano-García “en el ámbito de la Educación Superior, la rúbrica se convierte tanto en una estrategia válida para la orientación y seguimiento del trabajo del alumnado, con identidad suficiente y autónoma al servicio de un determinado proceso formativo” (2017, p. 109). Parece fuera de toda duda la utilidad de su empleo, pero entendemos que en su combinación con la gestión online de la documentación facilita la labor de calificación y reduce el tiempo de intercambio de información entre los integrantes del proceso.

2. OBJETIVOS

El estudio plantea los siguientes objetivos generales y específicos:

Objetivo general

- Desarrollar una herramienta de gestión de la evaluación de los Trabajos Fin de Grado a través de rúbricas de calificación. Esta herramienta de gestión se debe basar en dos modelos de hojas de cálculo diferenciadas. Por un lado, una hoja de cálculo de edición web donde se listan todos los tribunales organizados para la evaluación y acto de defensa, así como los enlaces a toda la documentación necesaria para su calificación. Por otro,

la generación de rúbricas de evaluación a través de hojas de cálculo, también de edición web, donde se anoten todos los criterios de evaluación tanto para el profesor tutor como los miembros de los tribunales de defensa, así como las ponderaciones asignadas. Las posibilidades de protección de las hojas de cálculo de edición web permite asignar permisos de lectura o de edición a cada hoja en función de las necesidades del proyecto en cada momento.

Objetivos específicos:

- Integrar toda la documentación requerida para la organización, gestión y evaluación de los distintos tribunales en un único documento online, que pueda ser compartido con los profesores y profesoras integrantes del proceso. Así mismo, la rúbrica de evaluación debe poder ser vista por cada uno de los alumnos y alumnas evaluados. Se pretende el aprovechamiento de las ventajas de la edición online simultánea de un mismo documento -hojas de cálculo- desde diferentes cuentas de acceso en una misma asignatura.
- Automatizar todos aquellos procesos documentales, porcentuales y aritméticos de la evaluación. Se pretende que cada tribunal de evaluación únicamente incorpore las calificaciones numéricas -1 al 10- de cada ítem evaluable, así como una pequeña valoración cualitativa de resumen. El resto de la documentación debe generarse de forma automática.
- Diseñar una hoja de rúbrica única tanto para el profesorado que tutoriza el TFG como para los distintos componentes del tribunal, pero que permita la evaluación ciega. Un único documento facilita en gran medida el proceso de evaluación y disminuye la posibilidad de error en el traspaso de las calificaciones. Sin embargo, es fundamental que su diseño posibilite la evaluación ciega entre las valoraciones de los miembros del tribunal y del tutor/a. Se debe poder evitar la consulta, voluntaria o no, de las calificaciones otorgadas por otro evaluador o evaluadora.

- Desarrollar una rúbrica de evaluación con criterios suficientes y objetivables para la calificación del TFG. La rúbrica debe incluir una explicación de los criterios utilizados, y ser enunciados de forma que posibilite la gradación en el nivel de cumplimiento.
- Facilitar la labor de evaluación del profesorado a través de una rúbrica de calificación que incluya la aplicación de criterios específicos y mensurables, así como las ponderaciones correspondientes, tal como se señala en la guía docente de la asignatura. El diseño de la herramienta debe simplificar la fase documental para centrar la actividad del docente en la labor de calificación.
- Configurar un espacio de interacción entre el alumnado y el profesorado implicado en la evaluación del TFG. Se pretende que la rúbrica sea un instrumento de aprendizaje, donde el alumnado puede obtener el *feedback* de los elementos más significativos de su proyecto de investigación.
- Generar un procedimiento que ofrezca la evidencia documental de la participación activa del profesor/a en la evaluación del TFG. Se requiere que la herramienta implementada disponga de las máximas garantías para corroborar en cualquier momento la autoría de la evaluación realizada por cada uno de los profesores y profesoras integrantes de los tribunales de evaluación.
- Desarrollar una rúbrica de evaluación que incluya el acceso a herramientas que posibiliten la verificación referida a la autoría del TFG del estudiantado. La rúbrica debe incluir enlaces programas que conduzcan al profesorado a detectar plagios en los trabajos de los estudiantes o uso de Inteligencia Artificial.
- Establecer un procedimiento normalizado para la designación de las calificaciones de Matrícula de Honor de la asignatura. Los miembros de los tribunales de evaluación tienen la potestad de sugerir aquellos TFG que, en su opinión, hayan

destacado y que superen el 9 en la calificación. Sin embargo, al estar constituidos por diferentes personas, se requiere de un procedimiento adicional para anotar dicha propuesta y que finalmente sea una Comisión la que determine el estudiante que alcanza esta calificación.

3. CONTENIDOS

Este proyecto docente se sustenta en el diseño y aplicación de un documento online para la gestión de la evaluación de los TFG a partir de rúbricas de calificación. Se concreta en una hoja de cálculo de edición web a través de Google Workspace, con la intención de ser compartida con todo el profesorado implicado en el proceso de evaluación y el alumnado matriculado en la asignatura.

Esta hoja general de evaluación está compuesta por tres hojas:

- a. Profesorado, donde se recoge el profesorado que participa en la composición de los diferentes tribunales de evaluación. Para cada profesor o profesora, se detalla los números de tribunal asignados en el Grado y año académico en cuestión. El alumnado no tiene acceso a esta hoja.
- b. Tribunales. Aquí se incluyen la anotación y los enlaces a todos los datos y documentos necesarios para la gestión de la evaluación:
 - Número de tribunal
 - Profesor o profesora asignados a cada tribunal, y puesto desempeñado.
 - Datos del alumnado matriculado en la asignatura.
 - Profesor o profesora que ha ejercido la tutoría del TFG.
 - Anotación de la convocatoria a la que presenta el alumnado (primera, segunda, noviembre). Esta anotación proviene del Informe de idoneidad del tutor o tutora, que consigna expresamente la convocatoria a la cual se presenta el alumno o alumna.

- Fecha, hora y ubicación de celebración de cada Tribunal.
- Enlace a la rúbrica de evaluación del alumnado. Se trata de una hoja de cálculo con acceso limitado a los integrantes del Tribunal y el tutor o tutora.
- Enlace al documento pdf del TFG elaborado por el alumno o alumna. Por tanto, no es necesario recurrir a otras ubicaciones para el acceso a toda la información requerida para la evaluación.

Tanto el alumnado como el profesorado tienen acceso de lectura. Aunque es posible acceder a los links del documento, éstos están compartidos únicamente con el profesor o profesora y tutor o tutora correspondientes y por tanto no tiene acción alguna en el alumnado.

c. Hoja de calificación, donde aparecen automáticamente consignadas las calificaciones del alumnado procedente de las diferentes rúbricas, así como la propuesta de Matrícula de Honor. Se evita así cualquier error en el traspaso o anotación de las calificaciones.

El segundo documento de esta herramienta de gestión es la rúbrica de evaluación. Se accede a ella a través de hipervínculo enlazado desde la hoja general. De inicio, está únicamente compartida con el tutor o tutora y los miembros del Tribunal. Al alumno o alumna evaluada se le da acceso como lector tras la lectura del acta de calificación global. El documento de rúbrica es igualmente una hoja de cálculo de edición online y, por tanto, de acceso múltiple simultáneo desde diferentes usuarios. La información contenida en las diferentes hojas es la siguiente:

- 00.Instrucciones: se disponen las instrucciones para la consignación de la rúbrica, así como la anotación de los porcentajes asignados al tutor o tutora y al Tribunal. Estos porcentajes provienen de la guía docente de la asignatura.

- 01.FICHA EVAL TUTOR: posee tres apartados fundamentales:
 - La conformidad del cumplimiento por parte del alumno o alumna de las cuestiones formales mínimas exigibles, fundamentalmente de carácter cuantitativo. En el caso de disconformidad de cualquiera de ellas no se realizará la evaluación. En el caso de conformidad, se activa la opción de Apto en la hoja 02_IDONEIDAD TUTOR.
 - Los criterios de calificación, junto a su explicación y su porcentaje con respecto del total.
 - Un breve informe cualitativo del tutor
- 02.IDONEIDAD TUTOR: esta hoja hace referencia al informe de idoneidad que debe ser cumplimentado por el tutor o tutora. Se rellena de forma automática una vez consignada convenientemente la evaluación del tutor. Sólo debe ser concretada la fecha de emisión de este informe de idoneidad.
- 03.FICHA EVAL PRESIDENCIA: de forma análoga a la ficha de evaluación del tutor o tutora, la persona que ejerza la presidencia del Tribunal debe calificar los criterios de evaluación. A los ya evaluados por el tutor o tutora añade los correspondientes a la defensa.
- -04.FICHA EVAL VOCALÍA: posee los mismos contenidos que la evaluación de la Presidencia.
- 05.FICHA EVAL SECRETARÍA: posee los mismos contenidos que la evaluación de la Presidencia.
- 06.ACTA CONSTITUCIÓN: este documento se cumplimenta de forma automática, salvo la anotación de la fecha y hora de constitución del tribunal.
- 07.RESUMEN: se incluye un resumen de las calificaciones otorgadas por cada miembro evaluador.
- 08.ACTA VALORACIÓN GLOBAL: por último, esta hoja recoge de forma automática la calificación final de la asignatura, una vez aplicados los porcentajes correspondientes. Así

mismo, incluye la anotación de la propuesta del tribunal para matrícula de honor. Tanto la calificación como la propuesta de matrícula de honor se arrastra de forma automática a la hoja general de TFG.

4. METODOLOGÍA

En las ciencias sociales, las actividades de evaluación son complejas, debido a los contenidos que albergan. Se han realizado distintos estudios vinculados con las propuestas de rúbricas para la evaluación de TFG en el ámbito de la educación superior en los que se analizan su efectividad en la mejora de la calidad de la evaluación (Pegalajar, 2021; García Tamarit *et al.*, 2021; Hernández y López, 2019). En este estudio se ha trabajado para desarrollar rúbricas cuya evaluación sea cuantitativa y automatizada. Las rúbricas son herramientas definidas como "documentos que articulan las expectativas para una tarea enumerando los criterios de evaluación y describiendo los niveles de calidad en relación a cada criterio" (Panadero y Jonsson, 2013). Torres y Perera señalan que existen dos grandes grupos de rúbricas: "Las holísticas, que tratan de evaluar el aprendizaje o competencia desde una visión más global, y las analíticas, que se centran en algún área concreta de aprendizaje" (2010, 142). En este sentido, la rúbrica propuesta se estructura a partir de criterios específicos de evaluación, pero referidos a competencias concretas detalladas en la guía docente de la asignatura. Sin embargo, se opta por el recurso de criterios para facilitar la concreción de los resultados del aprendizaje.

Este proyecto docente persigue el diseño de procedimientos de evaluación en base a los siguientes aspectos: (a) recogerá criterios claros conocidos por el alumnado; (b) facilitará al tutor del TFG y al Tribunal todo lo correspondiente a la valoración (c) permitirá el acceso a todos los documentos requeridos para la evaluación y defensa.

La rúbrica se diseñó en el curso académico 2017/18, en Centro Universitario San Isidoro para los Grados de Comunicación y Comunicación Digital para las asignaturas TFG, cursadas en cuarto curso. Se elaboró en un documento Excel compartido en Drive con los tutores y tribunal que engloba los siguientes aspectos: Cuestión Formal, Estilo y Diseño,

Estructura, Título y Resumen, Introducción, Marco teórico, Bloque analítico, Conclusiones, Referencias bibliográficas, Defensa del TFG (para los miembros del tribunal) y Seguimiento del TFG (para el tutor). También requiere a de distinta documentación a los distintos profesionales académicos implicados: rúbrica de evaluación para el tutor, presidente, vocal y secretario, informe de idoneidad, actas de constitución del tribunal, acta de valoración global y propuesta de Matrícula de Honor.

En curso académico 2021/22 se emprendieron nuevos cambios para seguir facilitando el proceso. En primer lugar se celebraron distintas reuniones con los profesores titulares de las asignaturas de TFG y el responsable de Calidad de los Grados en Comunicación y Comunicación Digital (octubre, 2020). El fin perseguido consistió en trazar los objetivos relativos a la documentación requerida en los distintos pasos que alberga la calificación de este proyecto final. En estas reuniones se establecieron los protocolos y pautas de acción, consistentes en el diseño y creación de contenidos que perfilasen los criterios ya establecidos en la rúbrica para la evaluación aplicada a los TFG. En una segunda fase (junio, 2021), los profesores aplicaron la herramienta de evaluación elaborada, para poder refutar las fortalezas y debilidades de la misma, recabando la información oportuna, que, posteriormente, serían puestas en común con los responsables del proyecto.

5. DESARROLLO DEL PROYECTO

La herramienta de gestión de la evaluación descrita anteriormente ha sido resultado de diferentes fases de contrastación y experimentación, tanto a nivel de diseño formal como a nivel de contenido. Se debe tener en cuenta que la herramienta se sustenta en las aplicaciones de Google Workspace y solo cuando se ha producido la migración definitiva hacia este sistema de gestión documental por parte del Centro ha sido viable este proyecto de innovación educativa.

A continuación se describe el flujograma con la secuencia de las actividades realizadas:

- a. La organización, contenidos y estructura de la asignatura de Trabajo Fin de Grado está descrita en tres documentos de

referencia: la Memoria de Verificación del Título, la Normativa Reguladora de los Trabajos Fin de Grado y la Guía Docente de la asignatura (Grado Comunicación y Grado Comunicación Digital). Es aquí donde se establece la secuenciación de la actividad académica, los contenidos, extensión, porcentajes principales y cronograma. Por tanto, la herramienta de evaluación aquí descrita sólo supone una concreción de lo expuesto en ellas.

b. A mediados del mes de junio se publica la oferta pública de TFG, donde se señalan las líneas de investigación disponibles y las personas que forman parte del profesorado de tutorización. En esta fase, se incorpora a la hoja general de TFG el listado de profesores tutores, aunque no están asignados al estudiante.

c. Tras la matriculación del estudiante en la asignatura, y siguiendo las pautas establecidas en la guía docente, se procede a la asignación de tutores. Esta fase permite cumplimentar ya algunas casillas de la herramienta:

- Anotación del alumnado matriculado en la asignatura.
- Anotación del profesorado asignado a cada estudiante.
- Creación de las diferentes rúbricas de los estudiantes matriculados.
- Inserción de los hipervínculos de cada rúbrica en la hoja general de TFG, tanto del propio documento como de algunos de los aspectos de arrastre como la nota final, matrícula de honor o convocatoria a la que se presenta.
- Y se procede a compartir la documentación generando los permisos de acceso, lectura y edición correspondientes.

d. La existencia de la rúbrica posibilita la anotación del seguimiento por parte del Tutor.

e. Con la suficiente antelación, se anotan los profesores y profesoras que integrarán los distintos Tribunales de evaluación, y se comparte la documentación, generando los permisos de acceso, lectura y edición correspondientes.

f. En el momento que el tutor o tutora señalan, en la hoja de rúbrica, la convocatoria a la que se presenta el estudiante, queda también reflejado en la casilla correspondiente de la hoja general de TFG. Se asigna una fecha, hora y ubicación.

g. Con la presentación del TFG por parte del alumnado, se añaden los hipervínculos que dan acceso a la lectura del documento.

h. Con la cumplimentación de la hoja de rúbrica por parte de todos los evaluadores y evaluadoras finaliza el proceso de evaluación, ya que la hoja general de TFG recupera las calificaciones y las propuestas de Matrícula de Honor.

Una parte esencial en el diseño de la herramienta radica en la inclusión de un *feedback* por parte del profesorado, con observaciones referentes al proceso. Con este objetivo, se incluye una casilla en la rúbrica de evaluación. En el informe final de la asignatura, realizado por el profesorado responsable, se recogen las observaciones más significativas como elemento de mejora para su valoración.

6. RESULTADOS DEL ESTUDIO

Los objetivos alcanzados se corresponden a la consecución de todos los objetivos, generales y específicos, establecidos inicialmente en este proyecto de innovación. Se detallan a continuación:

- Se ha implementando una herramienta global de gestión de evaluación de TFG a través de un documento general -hoja de cálculo- desde la que se accede a toda la documentación necesaria para realizar la calificación en la asignatura. Como se ha descrito, además de los datos nominativos del alumnado y profesorado participante, es posible consultar la fecha, hora y ubicación del acto de defensa, así como el enlace a toda la documentación necesaria para llevarla a cabo: rúbrica de evaluación, informe de idoneidad, el propio TFG del alumnado, actas de constitución del tribunal y acta de valoración global. Así mismo, desde esas hojas de rúbrica se arrastran las calificaciones, el resultado del informe de idoneidad y la propuesta de Matrícula de Honor a la hoja de cálculo general del TFG.

- Se ha aplicado una rúbrica de evaluación de TFG a través de 40 criterios de evaluación para los miembros del Tribunal y de 45 para el profesor/a tutor. Para su cumplimentación, se propone una calificación numérica del 1 al 10, incorporando una explicación detallada de su ámbito de cobertura. Los criterios seleccionados están vinculados con las competencias asociadas a las asignatura, estableciéndose a modo de gradación para ser cuantificadas en la medida de lo posible (Cuestión Formal, Estilo y Diseño, Estructura, Título y Resumen, Introducción, Marco teórico, Bloque analítico, Conclusiones, Referencias bibliográficas, Defensa del TFG y Seguimiento del TFG). El contenido de la rúbrica es adaptable y debe ser fruto del debate y la reflexión por parte de todos los agentes implicados en el proceso de evaluación. Por este motivo, se incluye una casilla para que los profesores incluyan líneas de mejora en cualquiera de sus apartados. Se pretende que sea un documento vivo, fruto del consenso y del aprendizaje constante a efectos de evaluar con las máximas garantías el trabajo del alumnado. Así mismo, el apartado de rúbrica del tutor o tutora de la asignatura incluye de inicio un número de elementos de obligado cumplimiento por parte del alumnado, y que el tutor debe consignar. Con la idoneidad se activa la notificación del Tribunal para su organización en la hoja global de TFG.
- El diseño de la rúbrica se configura como un espacio de aprendizaje y de interacción entre el profesorado y el alumnado, de modo que los enunciados de los criterios de evaluación tengan un propósito descriptivo y didáctico. El modelo de rúbrica se incluirá en la guía docente de la asignatura, para que el alumnado pueda adecuar los contenidos de su TFG a la consecución de esos criterios de evaluación. Con este propósito, una vez publicada la calificación global, se da acceso al estudiante a la hoja de rúbrica para que pueda constatar valoración de los elementos más significativos de su proyecto. Se nos antoja fundamental la inclusión de una valoración cuantitativa donde el profesorado concrete los aspectos más destacados y áreas

posibles de mejoras. Tal como sostiene Espinosa “estas actividades únicamente logran ser formativas si, además de estar bien diseñadas, aportan al alumno información fiel, detallada y valiosa sobre los resultados obtenidos, con el fin de contribuir al perfeccionamiento de su proceso de enseñanza-aprendizaje” (2013, p. 246).

- Se ha conseguido automatizar toda la documentación requerida para la evaluación del TFG, salvo la puntuación numérica de los criterios y la valoración cualitativa de los miembros del Tribunal. El uso de hojas de cálculo para esta gestión de la evaluación permite fácilmente arrastrar datos de una hoja a otra, evitando la cumplimentación reiterada de aspectos nominativos o formales. Todo ello con acceso remoto, multidispositivo y simultáneo. De este modo, se evitan los errores involuntarios derivados de la anotación manual y se facilita su almacenamiento.
- La gestión de toda la documentación de evaluación del TFG de la asignatura se realiza desde un único documento de hoja de cálculo por curso académico, compartido, a través de la administración de permisos, con todos los agentes implicados: responsables de asignatura, profesores y profesoras tutores, profesores y profesoras miembros de los Tribunales de evaluación y alumnado. Desde este documento se accede a todas las rúbricas de evaluación generadas previamente y que son cumplimentadas, según la administración de permisos, por cada Tribunal. Las calificaciones globales obtenidas son arrastradas de forma automática al apartado específico de la hoja de cálculo general del TFG de la asignatura.
- El diseño de la rúbrica permite delimitar nominativamente la persona o personas que tienen permiso de acceso a cada hoja de la rúbrica, de modo que se garantiza la evaluación de cada profesor o profesora sin referencias previas de la evaluación de otro miembro del Tribunal Evaluador o incluso del tutor. Las hojas de cálculo de Google Workspace permiten proteger cada

una de las hojas del documento, de modo que solo sea editable o legible a través del acceso de las cuentas de Gmail institucional de las personas asignadas.

- La utilización de la estructura de una única hoja de cálculo facilita al profesorado la labor de calificación del TFG al incluir la relación concreta de los criterios de evaluación que deben ser aplicados y las ponderaciones concretas de cada uno de ellos. Además, en la propia rúbrica se incluyen enlaces a dos herramientas externas para simplificar el proceso de valoración. Por un lado, un complemento de Google Chrome para contabilizar el número de palabras, ya que algunos criterios incluyen un número mínimo de palabras en el contenido. Por otro, el enlace a web de las normas APA 7 para su consulta.
- El procedimiento generado ofrece una evidencia documental consistente de la participación de cada uno de los miembros del tribunal de evaluación en las diferentes partes del proceso de calificación. Las hojas de cálculo empleadas a través de Google Workspace son compartidas previamente a los distintos miembros de los tribunales de evaluación. Para su cumplimiento, deben iniciar sesión con su cuenta de Gmail institucional, dejando así constancia documental de la fecha de acceso y dispositivo desde el cual se accede. Así mismo, el historial de versiones permite corroborar la persona que modifica cada elemento de evaluación, pudiendo confirmar o desmentir hipotéticas suplantaciones.
- Se ha establecido un procedimiento normalizado para la designación de las calificaciones de Matrícula de Honor de la asignatura. Para ello, se ha incluido un apartado específico en el acta de valoración global del documento de rúbrica donde el tribunal manifiesta expresamente la propuesta del alumno/a evaluado como la obtención de la calificación de Matrícula de Honor. A través del arrastre de fórmulas, la hoja de TFG de la asignatura deja constancia de dicha propuesta sin necesidad alguna de intercambio adicional de documentación. El profesor

responsable de la asignatura compone la comisión evaluadora excluyendo el profesorado interviniente en la evaluación de los alumnos y alumnas propuestos.

La irrupción de las nuevas herramientas de lenguaje predictivo están situando a la educación superior y, por ende, a los Trabajos Fin de Grado en una auténtica encrucijada: por un lado, la participación en una nueva fuente de conocimiento con capacidad de interacción; pero, por otro, la asunción del riesgo que supone estas tecnologías para la demostración de las capacidades del alumnado en base a su autoría. En gran medida, en el lenguaje generativo se puede delegar la labor investigadora que se le presupone al alumnado de esta materia. De ahí la necesidad de desarrollar nuevas estrategias de abordaje en la elaboración de los TFG que releguen en un segundo plano los contenidos meramente expositivos. Y junto a ello, la urgente aplicación en los procesos de evaluación por rúbrica de herramientas de detección de esta práctica de suplantación. Se trata en definitiva de dar la alternativa a los tradicionales programas antiplagio como Turnitin, CopyLeaks o Plagirism, pero en un escenario con múltiples mutaciones derivadas de cada nueva versión de las IAs. ChatGPT se erige como el principal baluarte del sistema de texto predictivo, y sobre el que se concentran la mayoría de las inculpaciones de subversión. A ChatGPT se le suman otras como Perplexity AI o Youchat con funcionamiento y funciones similares. En este contexto, han surgido algunos proyectos antiplagio, incluso de la mano de OpenAI, la desarrolladora de ChatGPT, pero, por ahora, solo pueden ser considerados como aproximaciones. es el caso de Gptzero, AI Text Classifier o GPT-2 Output Detector Demo. Cuatro son los factores por los que aún no puede hablarse de sistemas antiplagio consolidados. En primer lugar, porque fundamenta su área de actuación en textos en inglés, y en menor medida en español; en segundo lugar, porque su porcentaje de fiabilidad es relativamente bajo en comparación con las herramientas antiplagio tradicionales; en tercer lugar, porque la efectividad de las herramientas IA antiplagio están muy condicionadas a las versiones de los chatbots en curso. En consecuencia, su aplicación tiene una caducidad reducida. Por último, aún no es posible integrar estas herramientas en un visor pdf, por ejemplo, lo que dificulta el filtrado de textos de cierta extensión. Un

reciente artículo señalaba la dificultad para detectar los textos generados por este sistema con un mínimo de fiabilidad (Sadasivan et al, 2023, p. 1). Por un lado, porque es posible utilizar un parafraseador para eliminar las firmas; y, por otro, porque pueden desarrollarse aplicaciones que aprendan la marca de agua e implementar esquemas para su falsificación. En definitiva, se abre un escenario poliédrico, con múltiples incógnitas desde el punto de vista de la generación de textos.

7. CONCLUSIONES

Con base en los resultados del estudio presentados, referidos a la propuesta de rúbrica para los TFG, se pueden extraer las siguientes conclusiones:

- Se logró cumplir con todos los objetivos generales y específicos establecidos en el proyecto docente. La herramienta de gestión implementada permitió el acceso a toda la documentación necesaria para realizar la calificación de los TFG de los estudiantes, desde los datos nominativos hasta el enlace a la documentación y actas de constitución del tribunal.
- La aplicación de la rúbrica de evaluación de TFG permitió establecer los 40 criterios de evaluación para los miembros del tribunal y 45 para el profesor/a tutor/a, con una calificación numérica del 1 al 10 y una explicación detallada de su ámbito de cobertura. Esta rúbrica es adaptable y debe ser fruto del debate y la reflexión por parte de todos los agentes implicados en el proceso de evaluación.
- La rúbrica de evaluación del TFG se convierte en un espacio de aprendizaje y de interacción entre el profesorado y el alumnado. Los enunciados de los criterios de evaluación tienen un propósito descriptivo y didáctico, lo que permite que el alumnado pueda adecuar los contenidos de su TFG a la consecución de esos criterios. Además, la inclusión de una valoración cuantitativa y cualitativa en la rúbrica ayuda a los estudiantes a

conocer los aspectos más destacados y las áreas posibles de mejora de su proyecto.

- La automatización de la documentación requerida para la evaluación del TFG evitó errores involuntarios derivados de la anotación manual y facilitó su almacenamiento. El uso de hojas de cálculo para la gestión de la evaluación permitió el acceso remoto, multidispositivo y simultáneo.

7. BIBLIOGRAFÍA

AI Text Classifier (2023, 27 de marzo). <https://platform.openai.com/ai-text-classifier>

Espinosa Martín M. T. (2014). Evaluación de competencias mediante rúbrica. Importancia de las matemáticas en la evaluación de competencias genéricas. *Historia y Comunicación Social*, 18, 243-255. https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2013.v18.44240

García Tamarit, C., Perochena González, P., & Orcos Palma, L. (2021). Diseño y validación de un instrumento de evaluación de TFG. Bordón. *Revista De Pedagogía*, 73(2), 79–96. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2021.89015>

Garriga, E. (2016). La rúbrica de evaluación en el postgrado. *Revista Cubana de Informática Médica*, 8(1), 144-151.

Gptzero (2023, 27 de marzo). <https://www.zerogpt.com/>

GPT-2 Output Detector Demo (2023, 27 de marzo). <https://openai-openai-detector.hf.space/>

Hernández, M. A., & López, M. J. (2019). Uso de rúbricas para la evaluación de Trabajos de Fin de Grado en el ámbito universitario. *Revista de Investigación en Educación*, 17(2), 193-209.

Marcano, B., Íñigo, V., & Sánchez Ramírez, J. M. (2020). Validación de rúbrica para evaluación de e-actividades diseñadas para el logro de competencias digitales docentes. *Apuntes Universitarios*, 10(2), 115–129. <https://doi.org/10.17162/au.v10i2.451>

Pegalajar, M. del C. (2021). La Rúbrica como Instrumento para la Evaluación de Trabajos Fin de Grado. REICE. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 19(3), 67–81. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.3.005>

Panadero, E., & Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: a review. *Educational Research Review*, vol 9, 129-144.

- Ruiz-Terroba, R., Vázquez-Cano, E., & Sevillano-García, M. L. (2017). La rúbrica de evaluación de la competencia en expresión escrita. Percepción del alumnado sobre su funcionalidad. *Ocnos*, 16(2), 107–110.
https://doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.2.1349
- Sadasivan, V. S., Kumar, A., Balasubramanian, S., Wang, W., & Feizi, S. (2023). Can AI-Generated Text be Reliably Detected? [Preprint]. arXiv.
<https://doi.org/10.48550/arXiv.2303.11156>
- Salazar-Gómez, E., Tobón, S. y Juárez-Hernández, L. G. (2018). Diseño y validación de una rúbrica de evaluación de las competencias digitales desde la socioformación. *Apuntes Universitarios*, 8(3), 24-42.
<https://doi.org/10.17162/au.v8i3.158>
- Torres Gordillo, J. J. y Perera Rodríguez, V. H. (2010). La rúbrica como instrumento pedagógico para la tutorización y evaluación de los aprendizajes en el foro online en educación superior. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 36, enero, 141-149.

EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN EDUCACIÓN SUPERIOR: FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

MARTA GARCÍA-JIMÉNEZ
Universidad de Granada

JAVIER MULA-FALCÓN
Universidad de Granada

ASUNCIÓN RÍOS-JIMÉNEZ
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

La incorporación de las instituciones al Espacio Europeo de Educación Superior evidenció la necesidad de realizar profundas renovaciones vinculadas a los enfoques didácticos y las prácticas docentes desarrolladas en el aula (Aydin y Kecici, 2019; Jerónimo-Arango et al., 2020). La formación docente se ha considerado un precursor del desarrollo integral del alumnado en la formación inicial (Adriazola et al., 2022) por lo que se puede determinar que la práctica de enseñanza es de carácter intencional y reflexivo, lo cual requiere un componente esencial, la planificación. El alumnado en formación inicial del profesorado deberá estar capacitado para seleccionar y adaptar las tareas a cada situación de aprendizaje (Paredes et al., 2020) al igual que deberá desarrollar determinadas competencias propias de la titulación académica de grado que esté cursando, tales como la competencia comunicativa, fundamental en su propio desarrollo profesional, siendo esta una de las competencias que forma parte de los currículos desde educación infantil hasta el ámbito universitario (Gràcia et al., 2020), la competencia digital configurándose como imprescindible en el desarrollo de actividades y métodos de trabajo y, su importancia en la formación inicial docente en el contexto internacional (Pedro et al., 2019).

Las transformaciones surgen de la reflexión sobre la práctica docente en la que los modelos de enseñanza tradicionales van dando paso a perspectivas más constructivistas y cognitivistas, sustentadas en el aprendizaje significativo y autorregulado del alumnado (Gil et al., 2009; Jerónimo-Arango et al., 2020).

La pandemia de COVID-19 ha resaltado la importancia que adquiere el pensamiento crítico para afrontar temas de carácter controvertido cuyas implicaciones son de índole sociocientíficas (Fernández-Oliveras et al., 2022) y, por consiguiente atender a las necesidades de la sociedad actual como ciudadanos/as constituyéndose como un pilar fundamental en la educación (Hierrezuelo-Osorio, López-Fernández, et al., 2022). De hecho, se visualiza en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), más concretamente, el objetivo 4. ‘Educación de calidad’ la importancia de dotar al alumnado en formación inicial de determinadas competencias que le permita su desarrollo en su labor profesional (Naciones Unidas, 2023; Romero-Toledo et al., 2022).

Las propuestas educativas pueden plantearse, según Tiruneh et al., (2017), desde dos planteamientos: el pensamiento crítico específico que se relaciona con la capacidad de responder de forma razonable a las tareas planteadas y que se requiere conocimiento sobre contenidos específicos; y, el pensamiento crítico general que no requiere un conocimiento de contenidos específicos sino sobre la vida. Por lo que es fundamental otorgar al alumnado la oportunidad para que puedan aplicar el pensamiento crítico en diversos contextos y áreas. Hecho que se evidencia al implementar experiencias de aprendizaje basadas en controversias sociales y científicas y, en transformar las prácticas de enseñanza más tradicionales a aquellas que lo fomenten (Castro-Fernández et al., 2022; Díez et al., 2021; Fernández-Oliveras et al., 2022).

Teniendo presente la importancia del pensamiento crítico en el ámbito de educación superior y en la formación inicial del profesorado, se plantean las siguientes preguntas de investigación:

Primera pregunta de investigación: ¿Qué vínculos existen entre el pensamiento crítico y la formación inicial docente en el ámbito universitario?

Segunda pregunta de investigación: ¿Cuáles son las prácticas educativas que fomentan el pensamiento crítico en la formación inicial del profesorado?

2. OBJETIVOS

La presente revisión sistemática tiene como objetivo analizar los vínculos entre el pensamiento crítico y la formación inicial docente en el ámbito universitario. Como objetivo específico se plantea identificar qué prácticas educativas fomentan el pensamiento crítico en la formación inicial docente.

3. METODOLOGÍA

Este estudio se configura como una revisión sistemática de la literatura, bajo el protocolo PRISMA (Gough, 2013; Moher et al., 2009, 2015; Page et al., 2021), a su vez se divide en dos fases: la primera es un mapeo bibliográfico inicial (Hallinger, 2013; Hallinger y Kovačević, 2019), con el que se obtuvieron datos relativos a: los países en los cuales se estudiaba la temática abordada en el presente estudio, la base de datos analizada, los idiomas seleccionados, el número de artículos publicados y el periodo de tiempo delimitado en el presente estudio. También se procedió a seleccionar los descriptores utilizados en la búsqueda de la literatura, así como los criterios de inclusión y exclusión de los documentos analizados y, se definió la ecuación de búsqueda adjuntando los operadores booleanos ‘and’ y ‘or’. La segunda fase pertenece a un análisis de contenido y valoración cualitativa (Crowe et al., 2015) utilizada para seleccionar los documentos encontrados en la búsqueda de la literatura bajo el procedimiento de revisión por pares (Sarhou, 2016).

La base de datos utilizada para este estudio fue Scopus, se escogió debido al impacto de sus publicaciones y la relevancia en el ámbito educativo. No se delimitó periodo de tiempo por el hecho de considerar tener una visión más general y profunda sobre el problema de investigación abordado en este estudio. Además, se comprobó la escasa producción científica referente al pensamiento crítico en la formación inicial docente.

El foco de interés de esta revisión sistemática se centra en el pensamiento crítico en la formación inicial docente, delimitando aquellos estudios que traten directamente con esta temática. Y el contexto que se ha analizado es el ámbito de educación superior.

1.1. MAPEO BIBLIOGRÁFICO INICIAL

En primer lugar se seleccionaron las palabras clave de acuerdo con su presencia en el Tesauro de Eric y el Tesauro de Unesco (Sunny y Angadi, 2017), las cuales fueron ‘preservice teacher education’, ‘initial teacher training’ y ‘critical thinking’. Se consideró la utilización de ‘preservice teacher education’ e ‘initial teacher training’ en la misma ecuación de búsqueda, debido a que previamente se realizaron búsquedas de forma separada y se obtuvieron menores resultados que de forma conjunta, por lo que se optó por conglomerar las palabras clave anteriormente mencionadas en una única ecuación de búsqueda.

En cuanto a los resultados obtenidos en la base de datos consultada, Scopus, para “preservice teacher education” se comprobó un $n=1.235$, para “initial teacher training” se constató un $n=1.512$ y, para “critical thinking” se halló un $n=26.491$.

También se delimitaron los criterios de inclusión y exclusión en las búsquedas de la literatura realizadas, de forma que los criterios de inclusión eran: aquellos estudios científicos que han sido encontrados desde la ecuación de búsqueda creada para el presente estudio, aquellos estudios científicos incluidos en la base de datos seleccionada (Scopus), aquellos estudios científicos cuya tipología de documento era un artículo científico, aquellos estudios científicos cuyo idioma fuese en inglés y/o en español y, aquellos estudios científicos pertenecientes al área de Ciencias Sociales. Para los criterios de exclusión eran: aquellos estudios científicos que no se encuentren mediante la ecuación de búsqueda de la literatura seleccionada, aquellos estudios científicos que no estén incluidos en la base de datos analizada, aquellos estudios científicos que no tuviesen la tipología de documento seleccionada, aquellos estudios científicos que no estén en los idiomas seleccionados y, aquellos estudios científicos que no se consideren relevantes para el presente estudio así como que no atiendan al área de conocimiento seleccionada.

Referente a la ecuación de búsqueda, en función de la base de datos seleccionada (Scopus), se encontraron resultados que fueron analizados por los filtros aplicados en la propia base de datos, los cuales fueron: el área temática es la base de datos Scopus; los dominios de investigación es Ciencias Sociales; los idiomas seleccionados son inglés y español; el tipo de documentos son artículos de revista y, para el periodo de tiempo, no se delimitó. Por lo que, con la siguiente ecuación de búsqueda delimitada TITLE-ABS-KEY ("preservice teacher education" OR "initial teacher training") AND TITLE-ABS-KEY ("critical thinking"), se identificaron un total de 24 resultados.

En la fase de selección de documentos, se realizó continuando con el protocolo PRISMA y diferenciado en cuatro fases (Moher et al., 2009, 2015).

La primera fase es la de identificación que corresponde al número de artículos identificados después de la aplicación de los filtros de búsqueda, para Scopus= 24, así como el número total de artículos identificados en la base de datos (n=24). La segunda fase es la cribación y hace referencia al número de artículos después de la eliminación de duplicados (n=24), así como el número de artículos duplicados excluidos (n=0). La tercera fase es la idoneidad que incluye el número de artículos en los que se valoró su idoneidad (n=19) y el número de artículos excluidos y razón de la exclusión (n=5). El criterio de idoneidad fue realizado mediante la lectura del resumen y, en ocasiones del artículo científico completo. Se excluyeron los artículos cuyo objeto de estudio era diferente al del presente estudio, así como los relacionados con otras áreas de conocimiento. De acuerdo, con la última fase de inclusión responde al número de artículos incluidos en la presente revisión sistemática (n=11).

1.2. ANÁLISIS TEMÁTICO Y VALORACIÓN CUALITATIVA

En la primera revisión realizada se hallaron categorías relativas al autor/a, al año de publicación del artículo científico, al país donde se estudiaba la temática abordada, el/los objetivo/s, la muestra seleccionada, los instrumentos utilizados, las conclusiones y las limitaciones de cada estudio que se ha analizado. Tras esta primera lectura se continuo con una segunda lectura que delimitó las categorías temáticas en función de

los objetivos de la presente revisión sistemática, las cuales fueron: *relación entre el pensamiento crítico y la formación inicial docente y, prácticas educativas que fomentan el pensamiento crítico en la formación inicial docente*. Para gestionar la información seleccionada y poder analizar los resultados obtenidos en las categorías temáticas anteriormente mencionadas se utilizó el programa de análisis de datos NVivo 1.7.1.

4. RESULTADOS

Los resultados obtenidos en la presente revisión sistemática de la literatura se presentan referente al análisis descriptivo o *mapeo bibliográfico inicial* de la literatura científica, se analizaron los países en los cuales se estudiaron la temática abordada en este estudio, destacando el país más relevante en publicaciones científicas España (Castro-Fernández et al., 2022; Cobo-Huesa et al., 2021; Diez et al., 2021; Fernández-Oliveras et al., 2022; Giner et al., 2018; Gràcia et al., 2020; Merma-Molina y Diez-Ros, 2021; Paredes et al., 2020), seguida por Nueva Zelanda (Davies y Heyward, 2019; Furness et al., 2017) y, por último Portugal (Pedro et al., 2019).

Los objetivos de los estudios analizados fueron plantear un diseño de una propuesta en formación inicial del profesorado cuya finalidad era mejorar la comprensión de los/as alumnos/as sobre la Naturaleza de la Ciencia (NdC), el desarrollo de sus destrezas en Pensamiento Crítico (PC) y su Conocimiento Didáctico del Contenido (CdC), así como la enseñanza de índole integral de dichos constructos (Cobo-Huesa et al., 2021); describir la secuencia de enseñanza y aprendizaje facilitando orientaciones metodológicas sobre su implementación y, examinar los niveles de la actividad de carácter cognitiva y las destrezas de pensamiento crítico (Fernández-Oliveras et al., 2022); identificar las percepciones, analizar el uso de abordar la temática en el aula y, evaluar la experiencia didáctica (Castro-Fernández et al., 2022); fomentar la igualdad entre hombres y mujeres, con el fin de conseguir justicia social (Diez et al., 2021); estimular el desarrollo del pensamiento crítico, la autonomía y el trabajo colaborativo en el alumnado para la prevención de la violencia de género (Merma-Molina y Diez-Ros, 2021); enseñar al

alumnado en formación inicial a crear tareas matemáticas realistas (Paredes et al., 2020); mejorar la construcción de textos orales argumentativos, así como la reflexión metalingüística sobre ellos, a través de la implementación de estrategias docentes (Gràcia et al., 2020); diseñar e implementar un escenario de aprendizaje en formación inicial docente desarrollado por el alumnado (Pedro et al., 2019); explorar los dilemas éticos del alumnado en prácticas (Davies y Heyward, 2019); analizar e interpretar los relatos narrativos referentes a los Trabajos Fin de Grado (Giner et al., 2018); y, considerar el significado de pensamiento ‘crítico’ matemático en formación inicial docente y ofrecer una panorámica sobre lo importante a incluir (Furness et al., 2017).

Las muestras encontradas fueron alumnado en formación inicial del profesorado de tercer y cuarto curso de la titulación de Grado de Educación Primaria y cuyo análisis fue pre-post test con grupo control. Para el grupo experimental contaron con 219 alumnos/as y para el grupo control un total de 139 estudiantes (Cobo-Huesa et al., 2021); alumnado en formación inicial docente de los Grados de Educación Infantil y Primaria de tres universidades españolas (Fernández-Oliveras et al., 2022); alumnado de la asignatura optativa ‘Historia, patrimonio y educación en Galicia’ del Grado de Educación Primaria (Castro-Fernández et al., 2022); alumnado del Grado de Educación Infantil (n=283) (Diez et al., 2021); alumnado de los Grados de Educación Infantil y Primaria (n=97) y, 265 alumnos/as del Máster de Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (MAES) (Merma-Molina y Diez-Ros, 2021); alumnado de Grado en Educación Primaria (n=42) y un total de 19 alumnos/as del Máster en estudios avanzados en dificultades de aprendizaje (Paredes et al., 2020); cuatro docentes de los Grados de Educación Infantil y Primaria y, sus respectivos grupos de alumnado (entre 48-54 alumnos/as por grupo) (Gràcia et al., 2020); estudio de caso (Pedro et al., 2019); alumnado de magisterio en su último curso académico, más concretamente, en las prácticas (n=100) (Davies y Heyward, 2019); alumnas y un alumno del Grado de Maestro de Educación Infantil (Giner et al., 2018); y, no se evidencia muestra (Furness et al., 2017).

De acuerdo con los instrumentos utilizados en los estudios analizados fueron: el desarrollo de una propuesta de formación inicial docente dividida en tres fases (investigación preliminar, desarrollo y pilotaje y, evaluación final y principios de diseño), así como el uso de notas, observaciones, producciones escritas, Cuestionario de Opiniones sobre Ciencia, Tecnología y Sociedad, test de Halpern y la escala motivacional de PC (Cobo-Huesa et al., 2021); cuestionario de preguntas abiertas (pre y post test) (Diez et al., 2021; Fernández-Oliveras et al., 2022); cuestionarios de pre-post prueba, problematización y debate guiado, elaboración de una propuesta educativa, cuestionario semiestructurado (Castro-Fernández et al., 2022); cuestionario de valoración cualitativa y cuantitativa de competencias y, ficha de observación de desempeño docente (Merma-Molina y Diez-Ros, 2021); proceso iterativo de análisis y de refinamiento (Paredes et al., 2020); Escala de Evaluación de la Lengua Oral en contexto Escolar (EVALOE) y una rúbrica (Gràcia et al., 2020); videograbaciones (Pedro et al., 2019); declaraciones reflexivas escritas (Davies y Heyward, 2019); relatos narrativos reflexivos (Giner et al., 2018); y, de carácter teórico (Furness et al., 2017).

Se observó una evolución temporal de la temática desde 2017 a la actualidad. En 2017 se publicó un estudio que reflexionaba sobre el pensamiento crítico matemático y sus implicaciones en los programas de formación inicial docente (Furness et al., 2017).

En 2018 surgió un estudio que puso el énfasis en la adquisición, por parte del alumnado en formación inicial docente, de un pensamiento crítico y reflexivo con matices vinculadas a las actitudes de cooperación y de inclusión (Giner et al., 2018).

En 2019 se publicó un estudio concerniente a los escenarios de aprendizaje y su papel fundamental en el desarrollo de habilidades como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, entre otras (Pedro et al., 2019) y, otra investigación referente a los dilemas éticos en la práctica docente (Davies y Heyward, 2019).

En 2020 surgieron estudios que pretendían implementar formaciones destinadas a la creación y adaptación de tareas matemáticas en contextos reales, siendo destacado el trabajo colaborativo y, el desarrollo de la

creatividad y el pensamiento crítico (Paredes et al., 2020). Además para la mejora de la calidad de los aprendizajes mediante la competencia comunicativa, surgió el estudio de Gràcia et al., (2020), que fomentaba el pensamiento crítico a través de la creación y reflexión de textos argumentativos.

En 2021 se planteaban estudios sobre el diseño de una propuesta de mejora en la comprensión de NdC, el desarrollo de las destrezas en pensamiento crítico y el CdC en el alumnado universitario de formación inicial docente (Cobo-Huesa et al., 2021); otro estudio sobre la estrategia de enseñanza basada en árboles genealógicos para fomentar el pensamiento crítico y las habilidades digitales (Diez et al., 2021); propuestas para la prevención de la violencia de género, como la de Merma-Molina y Diez-Ros (2021), una orientada a los Grados de Educación Infantil y Primaria y, otra al alumnado del MAES.

En 2022 se realizaban aportaciones sobre propuestas didácticas cuya finalidad es el desarrollo del pensamiento crítico mediante actividades de temática controvertida cuyas implicaciones eran sociales y científicas (Castro-Fernández et al., 2022; Fernández-Oliveras et al., 2022).

Las conclusiones presentadas en los estudios analizados mostraban cómo la implementación de forma sistemática de los principios de la investigación basada en el diseño permitió diseñar de manera exitosa una propuesta, de acuerdo con las necesidades detectadas sobre el CdC y su enseñanza integrada con el pensamiento crítico y NdC, así como resaltó la importancia del carácter motivacional del pensamiento crítico (Cobo-Huesa et al., 2021); las actividades planteadas fomentaron los procesos cognitivos de alto nivel así como el pensamiento crítico (Fernández-Oliveras et al., 2022); las experiencias han fomentado la sensibilización patrimonial y por tanto, mayor consciencia sobre ello (Castro-Fernández et al., 2022); el uso formativo de árboles genealógicos de carácter feminista propició el compromiso del alumnado en formación inicial con la justicia social e igualdad de género (Diez et al., 2021); el fomento del desarrollo de habilidades de índole colaborativas y autorregulación del aprendizaje, así como sensibilización y consciencia de la experiencia para su futuro profesional (Merma-Molina y Diez-Ros, 2021); se concebía como un reto educativo la creación y adaptación de tareas

matemáticas realistas desde la formación inicial docente y se abogaba por programas de formación centrados en el desarrollo del pensamiento crítico y creativo (Paredes et al., 2020); se evidenciaron cambios progresivos en la implementación de estrategias e instrumentos docentes para la mejora de la competencia comunicativa y de la lingüística oral (Gràcia et al., 2020); se mostraron altos niveles de madurez en cuanto a competencia digital (Pedro et al., 2019); al discutir y analizar los factores que propiciaban los dilemas éticos, el alumnado en formación inicial se dotó de más confianza para tomar decisiones de índole ético (Davies y Heyward, 2019); hallaron que en las aulas escolares no prevalecían diversas dimensiones internas de las comunidades de aprendizaje, el trabajo sustentado en coeducación o la multiculturalidad (Giner et al., 2018); era muy relevante el desarrollo del pensamiento crítico matemático en el alumnado en formación inicial y que conozcan cómo desarrollarlo en sus futuros estudiantes (Furness et al., 2017).

En cuanto a los resultados del *análisis temático*, los temas que surgieron fueron la *relación entre el pensamiento crítico y la formación inicial docente* y las *prácticas educativas que fomentan el pensamiento crítico en la formación inicial docente*. Además, se tuvo en consideración la relación de los temas con los objetivos de investigación propuestos para esta revisión sistemática de la literatura.

Se podría considerar de acuerdo con la primera temática que la *relación entre el pensamiento crítico y la formación inicial docente* era determinante, al considerarse el pensamiento crítico como una habilidad cognitiva de orden superior con la finalidad de mejorar los pensamientos del alumnado, favoreciendo así los procesos de reflexión, permitiendo su implementación de forma integral en propuestas y actividades como la Naturaleza de la Ciencia (NdC), los juegos de rol, el análisis de noticias de prensa, la elaboración de mapas sobre aspectos controversiales de índole social y científico, la temática de la justicia social, los valores democráticos, la prevención de la violencia de género, la creación de tareas matemáticas realistas, la competencia comunicativa y la competencia digital, las comunidades de aprendizaje para mejorar el aprendizaje basado en las experiencias y la importancia del pensamiento crítico matemático (Cobo-Huesa et al., 2021; Díez et al., 2021; Fernández-Oliveras

et al., 2022; Furness et al., 2017; Giner et al., 2018; Gràcia et al., 2020; Merma-Molina y Diez-Ros, 2021; Paredes et al., 2020; Pedro et al., 2019). Cuestiones que pusieron de manifiesto que para el desarrollo del pensamiento crítico en el ámbito de educación superior se necesitó la implementación de prácticas y propuestas vinculadas a los conceptos anteriormente mencionados.

Por consiguiente, surgió el siguiente tema concerniente a las *prácticas educativas que fomentan el pensamiento crítico en la formación inicial docente*, se plantearon diseños de propuestas en la formación inicial del profesorado, ya que se identificaron limitaciones en cuanto al conocimiento disciplinar y pedagógico sobre los contenidos científicos, por lo que en la Enseñanza en Ciencias se destacó la importancia de trabajar de forma reflexiva y para ello se delimitaron dos secciones: la primera vinculada a la comprensión de la NdC y el desarrollo del pensamiento crítico cuya implementación fue de dos secuencias de enseñanza y aprendizaje y, la segunda la enseñanza integrada de la NdC y el pensamiento crítico en el ámbito de Ciencias de la Naturaleza (Cobo-Huesa et al., 2021). También se evidenciaban tipologías de actividades, enmarcadas en propuestas didácticas, como el análisis crítico de noticias de prensa y artículos, los juegos de rol, los mapas de controversia social y científica, las problemáticas sociales, los árboles genealógicos para concienciar de la justicia social e igualdad de género, la prevención de la violencia de género, la creación y adaptación de tareas matemáticas en un contexto realista fomentando el pensamiento crítico, el trabajo colaborativo y la creatividad. Así mismo, formaciones sobre el desarrollo de la competencia comunicativa, más concretamente, la elaboración de textos argumentativos y reflexivos por parte del alumnado en formación inicial y sobre escenarios de aprendizaje concibiéndolos como una herramienta importante que permite simular situaciones de aprendizaje y por tanto, otorgaban al profesorado la capacidad de anticipar y resolver problemáticas que se presentasen en el día a día del aula (Castro-Fernández et al., 2022; Diez et al., 2021; Fernández-Oliveras et al., 2022; Gràcia et al., 2020; Merma-Molina y Diez-Ros, 2021; Paredes et al., 2020; Pedro et al., 2019). La necesidad de crear un espacio donde el alumnado en formación inicial docente pudiera compartir de forma

abierta los dilemas éticos propios de la profesión docente conllevaría una mayor confianza para que pudieran tomar decisiones éticas, hecho que se complementa con la necesidad de considerar espacios de encuentro en las escuelas promoviendo comunidades de aprendizaje y por ende, mejorando el aprendizaje del alumnado en formación inicial mediante la reflexión y el diálogo de modo colectivo sobre sus propias vivencias o realidades de las aulas escolares (Davies y Heyward, 2019; Giner et al., 2018).

5. DISCUSIÓN

En este estudio se ha analizado la *relación entre el pensamiento crítico y la formación inicial docente*, así como las *prácticas educativas que fomentan el pensamiento crítico en la formación inicial docente*.

Se puede determinar que el pensamiento crítico está relacionado con diversas variables como son la naturaleza de la ciencia, el conocimiento didáctico del contenido, el pensamiento científico, el juego de rol, el análisis de noticias y artículos que se publican en prensa, las genealogías de carácter feminista, la prevención de la violencia de género, las tareas realistas en matemáticas, la competencia comunicativa, la competencia digital en escenarios de aprendizaje (Cobo-Huesa et al., 2021; Diez et al., 2021; Fernández-Oliveras et al., 2022; Gràcia et al., 2020; Hierrezuelo-Osorio, López-Fernández, et al., 2022; Merma-Molina y Diez-Ros, 2021; Paredes et al., 2020; Pedro et al., 2019).

Como se ha puesto de manifiesto a lo largo de este estudio, el pensamiento crítico se constituye como una habilidad de carácter cognitivo de orden superior cuya finalidad estriba en la mejora del pensamiento en el momento de emitir juicios y tomar de decisiones sobre diversos aspectos como creencias y acciones con la intención de lograr las metas de manera exitosa y, se configura como un elemento esencial en la construcción del conocimiento científico (Cañas et al., 2022; Castro-Fernández et al., 2022; Fernández-Oliveras et al., 2022; Romero-Toledo et al., 2022; Zoller y Nahum, 2012).

Cabe destacar que el pensamiento crítico favorece los procesos de reflexión por lo que las propuestas encaminadas a su desarrollo implican que

el alumnado sea participe en cuestiones de índole controvertido sobre aspectos como la ciencia, la tecnología, el patrimonio, la justicia social, la igualdad de género, la creación de tareas realistas en matemáticas, las comunidades de aprendizaje desde un prisma experiencial, lo cual potencia su autorregulación, su metacognición, la creatividad y el trabajo colaborativo (Castro-Fernández et al., 2022; Cobo-Huesa et al., 2021; Diez et al., 2021; Fernández-Oliveras et al., 2022; Giner et al., 2018; Paredes et al., 2020). Argumentos que se plantean en estudios como el de Hierrezuelo-Osorio et al. (2022) que manifestó que el impacto del programa se evidenció en parámetros de análisis crítico de la información, la argumentación y la comunicación.

De hecho, el pensamiento crítico posee una gran variedad de estudios cuyos marcos teóricos definen el concepto, así como considerar la diversidad en destrezas y componentes actitudinales o motivacionales que lo caracterizan, confiriéndole un aspecto de complejidad para que el profesorado lo implemente en el aula (Acevedo-Díaz y García-Carmona, 2016; Cobo-Huesa et al., 2021; Forawi, 2016) No obstante, existen experiencias que demuestran la implementación de programas para el desarrollo del pensamiento crítico enmarcado en diversas temáticas y su éxito manifestado por el alumnado participante, además provee al alumnado de espacios de reflexión sobre dilemas y situaciones cotidianas que les ayudará a trabajar su autonomía, creatividad y el pensamiento crítico (Albornoz et al., 2022; Davies y Heyward, 2019; Diez et al., 2021; Merma-Molina y Diez-Ros, 2021). De tal modo, que existen estudios que enfatizan en la necesidad de que el docente perciba como necesario que su alumnado en formación inicial docente desarrolle determinadas habilidades y que sean conscientes de que tienen que adquirirlas para posteriormente ayudar a sus alumnos a desarrollarlas (Gràcia et al., 2020; Pedro et al., 2019), se podría considerar que la formación continua mejora los procesos de enseñanza-aprendizaje (Romero-Toledo et al., 2022).

Se evidencia que el profesorado en formación inicial, según Cobo-Huesa et al. (2021), presentaba una limitación en cuanto a no saber discernir entre la dimensión de índole epistemológico y el proceso de hacer ciencia. Hecho que resaltaban era la necesidad de un trabajo reflexivo y

explícito sobre los contenidos científicos de las Ciencias de la Naturaleza, mediante las secuencias de enseñanza y aprendizaje. Otro estudio que resaltaba el reto planteaba la creación y adaptación de tareas matemáticas de carácter realista es Paredes et al., (2020) evidenciando la necesidad de programas formativos vinculados a la creatividad y el pensamiento crítico.

Por otro lado, se mostró que el alumnado perteneciente al área de Ciencias Sociales obtenía resultados más elevados en cuanto a justificación de sus pensamientos y creencias que aquel alumnado de ramas científicas (Christenson et al., 2014) y, es imprescindible que los programas de desarrollo de pensamiento crítico se integren en las diversas áreas de conocimiento (Diez et al., 2021; Fernández-Oliveras et al., 2022). Otro estudio reciente que encontró altos niveles de pensamiento crítico en sus resultados fue Quipuscoa y Gonzáles (2023) aludiendo al pensamiento crítico y el pensamiento creativo en los estudiantes que ingresan en el ámbito universitario.

6. CONCLUSIONES

Considerando los objetivos anteriormente planteados en este estudio se concluye que se han identificado propuestas docentes referentes al pensamiento crítico y diversas variables que influyen en su desarrollo anteriormente mencionadas.

Procediendo así a enfatizar la necesidad de contribuir con publicaciones sobre prácticas educativas que fomenten el pensamiento crítico desde un panorama internacional.

Las limitaciones del presente estudio es el análisis de una base de datos y las palabras clave seleccionadas integradas en los Tesoros de Eric y el Tesoro de la Unesco. Cuestión que conlleva a plantear como prospectiva que se amplíen las palabras clave incluidas en los Tesoros, así como la búsqueda en otras bases de datos relevantes y repositorios institucionales.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este trabajo ha recibido financiación del Ministerio de ciencia, innovación y universidades, Universidad de Granada, España [FPU18/02842]

8. REFERENCIAS

- Acevedo-Díaz, J. A., & García-Carmona, A. (2016). «Algo antiguo, algo nuevo, algo prestado». Tendencias sobre la naturaleza de la ciencia en la educación científica. *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias.*, 13(1), 3-19.
https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2016.v13.il.02
- Adriazola, A. M., Melloh, P. D., Paganini, G. S., y Vera, M. (2022). El docente formador en el contexto de la práctica preprofesional. En *La Formación Docente en Educación Superior en el Marco del Bicentenario* (pp. 87-93). Red Kipus Perú.
<https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/182854>
- Albornoz, N., Corbalán, F., Acuña, F., y Sanhueza, M. (2022). Argumentar y contraargumentar en la Formación Inicial Docente: Un dispositivo pedagógico orientado a desarrollar pensamiento docente reflexivo. *Perspectiva Educacional*, 61(2), 22-44. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.61-Iss.2-Art.1323>
- Aydin, M., y Kecici, S. E. (2019). The Adaptation of Learning Strategies for Higher Education Scale for Turkish Context. *International Journal of Instruction*, 12(1), 1413-1430.
- Cañas, M., Pinedo, R., y Palacios, A. (2022). Prácticas de aula para promover el pensamiento crítico en el uso de los medios digitales. *Revista de Educación*, 398, 193-217. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-398-557>
- Castro-Fernández, B., Jiménez-Esquinas, G., y López-Facal, R. (2022). Teacher Training Via Debate on the Way of St. James as Controversial Heritage. *Frontiers in Education*, 6, 823122.
<https://doi.org/10.3389/feduc.2021.823122>
- Christenson, N., Chang-Rundgren, S.-N., y Zeidler, D. L. (2014). The Relationship of Discipline Background to Upper Secondary Students' Argumentation on Socioscientific Issues. *Research in Science Education*, 44(4), 581-601. <https://doi.org/10.1007/s11165-013-9394-6>

- Cobo-Huesa, C., Abril, A. M., y Ariza, M. R. (2021). Investigación basada en el diseño en la formación inicial de docentes para una enseñanza integrada de la naturaleza de la ciencia y el pensamiento crítico. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 18(3), 1-17.
https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2021.v18.i3.3801
- Crowe, M., Inder, M., y Porter, R. (2015). Conducting qualitative research in mental health: Thematic and content analyses. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 49(7), 616-623.
<https://doi.org/10.1177/0004867415582053>
- Davies, M., y Heyward, P. (2019). Between a hard place and a hard place: A study of ethical dilemmas experienced by student teachers while on practicum. *British Educational Research Journal*, 45(2), 372-387.
<https://doi.org/10.1002/berj.3505>
- Diez, R., Dominguez, A., Ponsoda, S., y Ortuño, B. (2021). Social Science Pedagogy as a Way of Integrating Sustainable Education and Global Citizenship into the Initial Training of Pre-Primary Teachers. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 11(3), 975-989. <https://doi.org/10.3390/ejihpe11030072>
- Fernández-Oliveras, A., Martín-Gámez, C., Díaz-Moreno, N., y Crujeiras-Pérez, B. (2022). Cementerio nuclear, ¿sí o no? Una propuesta para la formación docente inicial en pensamiento crítico. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 48(1), 11-31. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052022000100011>
- Forawi, S. A. (2016). Standard-based science education and critical thinking. *Thinking Skills and Creativity*, 20, 52-62.
<https://doi.org/10.1016/j.tsc.2016.02.005>
- Furness, J., Cowie, B., y Cooper, B. (2017). Scoping the meaning of ‘critical’ in mathematical thinking for Initial Teacher Education. *Policy Futures in Education*, 15(6), 713-728. <https://doi.org/10.1177/1478210317719778>
- Gil, P., Bernaras, E., Elizalde, L. M., y Arrieta, M. (2009). Estrategias de aprendizaje y patrones de motivación del alumnado de cuatro titulaciones del Campus de Gipuzkoa. *Infancia y Aprendizaje*, 32(3), 329-341. <https://doi.org/10.1174/021037009788964132>
- Giner, A., Iglesias, M. J., y Lozano, I. (2018). La realidad escolar a través de la programación didáctica en la Educación Infantil: Reflexiones a través del Trabajo Fin de Grado. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(2), 427-446.
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7731>

- Gough, D. (2013). Researching differently: Generating a gender agenda for research in environmental education. En *International handbook of research on environmental education* (R. Stevenson, M. Brody, J. Dillon and A. Wals (Eds.), pp. 375-383). Routledge.
- Gràcia, M., Jarque, M.-J., Astals, M., y Rouaz, K. (2020). Desarrollo y evaluación de la competencia comunicativa en la formación inicial de maestros. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 11(30). <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2020.30.591>
- Hallinger, P. (2013). A conceptual framework for systematic reviews of research in educational leadership and management. *Journal of Educational Administration*, 51(2), 126-149. <https://doi.org/10.1108/09578231311304670>
- Hallinger, P., y Kovačević, J. (2019). A Bibliometric Review of Research on Educational Administration: Science Mapping the Literature, 1960 to 2018. *Review of Educational Research*, 89(3), 335-369. <https://doi.org/10.3102/0034654319830380>
- Hierrezuelo-Osorio, J. M., Franco-Mariscal, A. J., y Blanco-López, Á. (2022). Uso de dilemas socio-científicos para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en docentes en formación inicial. Percepciones del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, 97(36.1). <https://doi.org/10.47553/rifop.v97i36.1.92435>
- Hierrezuelo-Osorio, J. M., López-Fernández, M. del M., y Franco-Mariscal, A.-J. (2022). *El juego de rol como estrategia para una educación crítica. Diseños de profesoras y profesores en formación inicial*. 1-5.
- Jerónimo-Arango, L. C., Yaniz-Álvarez-de-Eulate, C., y Carcamo-vergara, C. (2020). Estrategias de aprendizaje de estudiantes colombianos de grado y posgrado. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 13, 1-20. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.ml13.eaec>
- Merma Molina, G., y Diez Ros, R. (2021). *Programa de prevención eco-constructivista para prevenir la violencia de género: Experiencias en la formación inicial del profesorado*. 25(2), 237-261. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i2.8293>
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., y Altman, D. G. (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. *PLoS Medicine*, 6(7). <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>
- Moher, D., Shamseer, L., Clarke, M., Ghersi, D., Liberati, A., Petticrew, M., Shekelle, P., y Stewart, L. A. (2015). Preferred reporting items for systematic review and meta-analysis protocols (PRISMA-P) 2015 statement. *Systematic Reviews*, 4(1), 1-17. <https://doi.org/10.1186/2046-4053-4-1>

- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Alonso-Fernández, S. (2021). Declaración PRISMA 2020: Una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, 74(9), 790-799. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>
- Paredes, S., Cáceres, M. J., Diego-Mantecón, J.-M., Blanco, T. F., y Chamoso, J. M. (2020). Creating Realistic Mathematics Tasks Involving Authenticity, Cognitive Domains, and Openness Characteristics: A Study with Pre-Service Teachers. *Sustainability*, 12(22), 9656. <https://doi.org/10.3390/su12229656>
- Pedro, A., Piedade, J., Matos, J. F., y Pedro, N. (2019). Redesigning initial teacher's education practices with learning scenarios. *The International Journal of Information and Learning Technology*, 36(3), 266-283. <https://doi.org/10.1108/IJILT-11-2018-0131>
- Quipuscoa Silvestre, M., y Gonzáles Pacheco, A. J. (2023). Pensamiento creativo y pensamiento crítico en estudiantes universitarios ingresantes a carreras de formación docente, 2021. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 11424-11444. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.5533
- Romero-Toledo, R., Hernández-Rodríguez, K., y González-Ramírez, J. R. (2022). Estrategias metodológicas para el fortalecimiento del pensamiento crítico en la educación superior normal. *Maestro y Sociedad*, 19(4), 1514-1527.
- Sarthou, N. F. (2016). Key Points of Discussion in Scientific Research Evaluation: Peer Review, Bibliometrics and Relevance. *Revista de estudios sociales*, 58, 76-86. <https://doi.org/10.7440/res58.2016.06>
- Sunny, S. K., y Angadi, M. (2017). Applications of Thesaurus in Digital Libraries. *DESIDOC Journal of Library & Information Technology*, 37(5), 313. <https://doi.org/10.14429/djlit.37.5.11169>
- Tiruneh, D. T., De Cock, M., Weldeslassie, A. G., Elen, J., y Janssen, R. (2017). Measuring Critical Thinking in Physics: Development and Validation of a Critical Thinking Test in Electricity and Magnetism. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 15(4), 663-682. <https://doi.org/10.1007/s10763-016-9723-0>
- Zoller, U., y Nahum, T. L. (2012). From teaching to KNOW to learning to THINK in science education. En *Second International Handbook of Science Education* (pp. 209-229). Springer.

EDUCACIÓN PARA LOS MEDIOS: ANÁLISIS DEL LENGUAJE AUDIOVISUAL

LAURA SILVIA IÑIGO DEHUD

Universidad Autónoma del Estado de Morelos

1. INTRODUCCIÓN

Esta investigación surgió a partir de la reflexión acerca de la gran influencia que tienen los medios de comunicación en la sociedad actual, averiguar si existían materiales didácticos, y cuál ha sido su impacto para propiciar la enseñanza-aprendizaje del lenguaje audiovisual entre niños y jóvenes.

Además de la familia y la educación formal, los medios de comunicación son las fuentes de información y conocimiento más importantes de la sociedad, a través de sus contenidos se difunden modelos de vida, normas de comportamiento y valores sociales. Como bien menciona Noam Chomsky (s.f, p.1) “El papel de los medios de comunicación en la política contemporánea nos obliga a preguntar por el tipo de mundo y de sociedad en los que queremos vivir, y qué modelo de democracia queremos para esta sociedad”. Por ello, en diversos campos de la investigación, tanto de comunicación como de educación, entre otras disciplinas, se han realizado reflexiones sobre el carácter dominante y conservador de los medios de comunicación, los cuales enfatizan los valores de competencia, individualismo y consumo, por lo que se ha propuesto llevar a cabo programas de *Alfabetización audiovisual* o *Educación para los Medios* que, tal y como se definió en el Congreso Internacional de 1989 convocado por la Asociación para la Alfabetización Mediática de Canadá, “es la capacidad de decodificar, analizar, evaluar y comunicarse en una variedad de formas” (como se cita en Aparici, 1996, p. 13), con lo cual niños y jóvenes desarrollan habilidades y actitudes a partir de diversas formas de comunicación.

Los niños y jóvenes se encuentran entre los mercados más importantes para los medios de comunicación masivos y esto tiene implicaciones importantes en términos de formación de su identidad; sin embargo, a pesar de que los medios de comunicación están presentes en la vida cotidiana y provocan cambios de actitudes entre las personas, su lenguaje y forma de comunicación rara vez se incluye en el currículo de las instituciones educativas.

Así, la constante exposición de niños y jóvenes a mensajes mediáticos ajenos a los ofrecidos y difundidos por la escuela o la familia, genera una problemática que es motivo de esta investigación, y en particular del interés de este proyecto, que fue desarrollar un material didáctico diseñado para jóvenes, que incorpore y aplique la *Educación para los medios* que ayude a abrir espacios tanto para el aprendizaje, como para el análisis del lenguaje y contenido de los medios de comunicación.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL

El objetivo general de la investigación fue desarrollar el diseño de un material didáctico –Libro Interactivo Multimedia (LIM)– orientado al aprendizaje y el análisis crítico del lenguaje audiovisual en televisión, destinado a jóvenes de 12 a 15 años de edad.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Examinar propuestas teóricas que existen sobre la *Educación para los Medios* o *Alfabetización Audiovisual*, analizar su eficacia e impacto.
- Explorar orientaciones y estrategias para el proceso de enseñanza-aprendizaje del lenguaje audiovisual.
- Elaborar el diseño de un material didáctico que coadyuve en el aprendizaje y el análisis del lenguaje audiovisual en televisión destinado a jóvenes de 12 a 15 años.

3. METODOLOGÍA

Como metodología para lograr los objetivos, se investigó desde un enfoque transdisciplinar y se establecieron tres ejes de análisis: a) *Educación para los Medios y Alfabetización Audiovisual*; b) Enfoques educativos, materiales didácticos y diseño de materiales; y c) Prueba piloto.

3.1. PRIMERA ETAPA

Para lograr el primer objetivo específico: Examinar propuestas teóricas que existen sobre la *Educación para los Medios* o *Alfabetización Audiovisual*, analizar su eficacia e impacto:

- a. Se examinaron diversos enfoques teóricos, con lo que se constató que existen varios autores de diversos países y disciplinas que están preocupados por la falta de educación sobre este tema.
- b. Se indagaron las sugerencias que tiene la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la UNESCO sobre la necesidad de educar para los medios de comunicación y, principalmente, se examinó cuál es el lugar que se le asigna a la *Educación para los Medios* dentro de los programas de Educación Básica y cuáles son las estrategias didácticas que se proponen para llevarla a cabo.
- c. Se revisaron recursos didácticos, su eficacia e impacto, para la enseñanza de los medios de comunicación, y con esto se constató que se han realizado considerables esfuerzos y generado diversas propuestas; no obstante, debido a que generalmente los medios de comunicación están ligados a grandes corporaciones e intereses políticos, es difícil que se incluyan en la educación formal; por ello, la mayoría de éstas se han aplicado en educación informal o no formal.

3.2. SEGUNDA ETAPA

Para lograr el segundo objetivo específico: Explorar orientaciones y estrategias para el proceso de enseñanza-aprendizaje del lenguaje audiovisual:

- a. Se revisaron los antecedentes, las funciones y las clasificaciones de los materiales didácticos, así como las fuentes pedagógicas y las estrategias didácticas de diversos paradigmas educativos.
- b. Se elaboraron las secuencias y las actividades que conformarían el material didáctico LIM, con fundamento en los paradigmas educativos antes revisados.
- c. Se diseñó el prototipo preliminar del material didáctico LIM, con base en los elementos y lineamientos que intervienen al diseñar un producto editorial.

3.3. TERCERA ETAPA

Para lograr el tercer objetivo específico: Elaborar el diseño de un material didáctico LIM que coadyuve en el aprendizaje y el análisis del lenguaje audiovisual en televisión destinado a jóvenes de 12 a 15 años:

- a. Se elaboró un cuestionario al público en general, para saber si se considera que recibimos gran cantidad de mensajes visuales, si se conoce o no lo que es la *Educación para los Medios*, si se ha recibido este tipo de educación en algún nivel académico y, por último, si se estima necesario una propuesta sobre *Educación para los Medios* como asignatura o material didáctico en la enseñanza formal. Se aplicó un cuestionario a diversas personas en cuanto a género, edad, ocupación y nivel académico dentro del municipio de Cuernavaca, Morelos, en dos secundarias públicas; en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM); y otros espacios públicos.
- b. Se realizó una prueba piloto, como un ensayo, para experimentar si el prototipo del material didáctico LIM cumplía con los objetivos deseados. Esta prueba se llevó a cabo como “clase

muestra”, utilizando el material en dos secundarias públicas con ayuda de dos estudiantes del Instituto de Ciencias de la Educación de la UAEM que realizaron su servicio social en este proyecto; al finalizar la clase muestra se aplicaron dos tipos de cuestionarios: uno a docentes, y otro a los estudiantes de secundaria, que tuvo como propósito conocer su opinión sobre tres aspectos específicos del material didáctico: 1) diseño o forma; 2) contenido; y 3) educación (si consideraban importante que se propusiera una materia o este material didáctico en secundaria).

- c. Se analizaron los resultados y se hicieron correcciones al prototipo y diseño final del Libro Interactivo Multimedia; y se hizo la entrega final de la investigación y del material didáctico LIM.

4. DESARROLLO

El diseño de esta investigación se desarrolló y redactó, en seis capítulos. El primero titulado *Educación para los Medios*, inicia con el apartado “¿Qué es Educación para los medios?”, el cual intenta dar una visión global de lo que es la definición y cuáles son los objetivos y enfoques que se han dado a esta propuesta educativa. En el segundo apartado, “¿Por qué educar para los medios?” se reflexiona sobre la importancia de educar para los medios y cuáles han sido las políticas educativas en México y otros países. En el tercer apartado, “Educación y Televisión” se mencionan las diferentes investigaciones que han estudiado los efectos que existen entre la televisión y sus consumidores, en especial niños y jóvenes.

El segundo capítulo, *Material didáctico para alfabetización audiovisual*, inicia con la mención de algunas definiciones de varios autores sobre qué es un material didáctico y las principales diferencias que existen entre un material y un recurso educativo. Posteriormente, se hace un recorrido histórico para conocer cómo inicia la creación de los materiales educativos, para continuar con la descripción de las características esenciales, las funciones y la clasificación que se tiene de los materiales

didácticos; para terminar con los fundamentos necesarios para elaborar un material didáctico multimedia sobre lenguaje audiovisual.

En el tercer capítulo, titulado *Periodo educativo: 12 a 15 años de edad*, se describen algunas de las características específicas de los estudiantes de estas edades. Aborda en primer lugar los problemas derivados de la organización de los sistemas educativos; posteriormente, los derivados a la edad de los educandos y, por último, se presentan algunas características cognitivas de esta etapa de transición del pensamiento concreto al formal que pueden presentar gran número de estudiantes en esta edad. La necesidad de la propuesta del material didáctico para estudiantes de 12 a 15 años se fundamenta en la fragilidad emocional que los alumnos presentan por el inicio a la adolescencia y el cambio de sus estructuras mentales.

En el cuarto capítulo, *Fuentes pedagógicas y estrategias didácticas*, se destaca la importancia de tener en cuenta las aportaciones de las fuentes psicopedagógicas para diseñar el material didáctico destinado a jóvenes sobre *Educación para los Medios*. Al inicio, se hace un breve recorrido sobre la historia de algunos modelos educativos, principalmente sobre la Escuela Tradicional y sus principios, para de allí desprender a las propuestas educativas denominadas como Escuela Nueva o Escuela Activa que a finales del siglo XIX y hasta el siglo XX emergieron. A continuación, se describen brevemente los principios fundamentales de los paradigmas educativos que apoyan este proyecto, los cuales son: el psicogenético constructivista, el sociocultural, así como las aportaciones del enfoque basado en competencias. Finalmente, con base en estas propuestas educativas, se fundamenta la estructura del contenido que lleva el material didáctico: propósitos, activación de conocimientos previos, textos y actividades.

En el quinto capítulo, titulado *Diseño de material didáctico*, se destaca la importancia de los elementos formales y visuales que intervienen al diseñar un material didáctico destinado a jóvenes sobre *Educación para los Medios*. Al inicio, se mencionan los modelos de instrucción o materiales didácticos que representan una forma organizada de los elementos que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje. A continuación, se describen los aspectos que justifican el diseño del Libro Interactivo

Multimedia como son: el ámbito del material, el tipo de usuario, el contexto educativo, los objetivos, los contenidos, los materiales y la infraestructura física, así como las funciones que tendrá. Finalmente, se describen y justifican los lineamientos de diseño editorial del Libro Interactivo Multimedia, tales como la pertinencia de: formato, retícula, imagería, tipografía y color.

En el sexto capítulo, *Prueba Piloto*, se expone el desarrollo de la prueba piloto del material didáctico y los cuestionarios realizados a diferentes públicos. Los dos objetivos principales fueron: a) conocer la opinión de un público general sobre una propuesta de *Educación para los Medios*; y b) realizar la prueba piloto del prototipo del material didáctico LIM, conocer si funcionaba en una clase muestra, y la opinión sobre el mismo de docentes y estudiantes de secundaria. Al inicio, se muestran las preguntas que conforman el cuestionario aplicado al público en general seguido de las gráficas con porcentajes, comentarios y el análisis de las respuestas. En una segunda parte, se presentan las preguntas y respuestas del cuestionario aplicado a los docentes de secundaria y, en la tercera, se muestran las preguntas y respuestas del cuestionario de los alumnos de secundaria. En estas dos últimas partes se observan las gráficas con porcentaje de respuestas, los comentarios y el análisis.

5. DISCUSIÓN

La contribución que realizaron diversos autores desde los años 70 como: D. A. Dondis, U. Eco, J. Berger, S. Sontag y McLuhan, entre otros, para reflexionar acerca de la importancia del análisis y el aprendizaje de la comunicación visual, propició el desarrollo de conceptos como *Alfabetización Audiovisual* y *Educación para los Medios* que busca comprender las nuevas codificaciones, la organización entre lo verbal, lo visual y lo escrito, entender las articulaciones tecnológicas, comerciales y políticas de los medios de comunicación; y, principalmente, analizar cómo están contruidos los productos audiovisuales y el significado implícito que llevan en su construcción para conocer el contexto cultural en el que se contempla, así como la ideología dominante que lo produce. Sin embargo, también se puede observar que, a pesar de que dichas

contribuciones y reflexiones se hicieron hace más de 50 años —cuando los medios de comunicación no tenían la exponencial penetración cultural que se vive actualmente—, estas propuestas siguen sin estar sistematizadas ni incluidas dentro de los currículos de los sistemas educativos, a pesar de que cada vez estamos más invadidos, social y culturalmente, de mensajes visuales de los diferentes medios de comunicación y las empresas publicitarias.

Desafortunadamente, hasta ahora, ha prevalecido la idea de que el “dominio o conocimiento de las tecnologías de información y la comunicación” es la adquisición y conocimiento del equipo o programas computacionales, como puede observarse dentro del contexto educativo mexicano, donde en los mapas curriculares, no se presentan ni se mencionan siquiera asignaturas que pudieran acercarse a la *Alfabetización Audiovisual* o *Educación para los Medios*; por lo que es importante reflexionar por qué en las políticas educativas de diversos países, y especialmente en México, no se ha propuesto incluirlas tanto en los mapas curriculares, como en cursos de formación docente.

En este sentido, varios autores como, J.M. Pérez Tornero, Len Masterman y Roberto Aparici, entre otros, han realizado algunas propuestas para su incorporación: Pérez Tornero (2003) sugiere la inclusión de la enseñanza de los medios en primaria y secundaria en un doble sentido: primero, planteando la transversalidad de los contenidos en diferentes disciplinas; y segundo, abriendo espacios de integración y unificación, incorporando la Educación para los Medios progresivamente dentro del currículo.

Por otra parte, Len Masterman (1993) menciona que la enseñanza de los medios debe considerar principalmente: que los medios de comunicación ofrecen construcciones cuidadosamente realizadas, por lo que es importante, que a través de la alfabetización audiovisual, se enseñe a desmontar y a interpretar dichas construcciones; que analicemos las implicaciones comerciales que tienen los medios de comunicación; y que todos éstos contienen mensajes ideológicos los cuales están íntimamente vinculados al mundo de la política y de los cambios sociales.

Del mismo modo, Roberto Aparici (s.f.) considera que para poder leer y crear mensajes en la *Educación para los Medios*, los estudiantes deben pasar por tres fases: la primera, el acercamiento o sensibilización hacia el medio; la segunda, el análisis de las características tecnológicas o lingüísticas específicas de dicho medio; y en la tercera fase, que los estudiantes actúen como creadores y comunicadores a través de los medios. Es decir, que al mismo tiempo que los alumnos conocen y comprenden el funcionamiento de los diferentes medios de comunicación puedan trasladar esta reflexión crítica a su entorno cotidiano y, posteriormente, completar su proceso cuando estén en la situación de ser comunicadores o creadores de mensajes.

Sin embargo, como la propuesta de *Alfabetización Audiovisual o Educación para los Medios* es amplia, abarca diferentes enfoques, así como diferentes medios, los cuáles cada uno tiene su propio lenguaje para transmitir mensajes, esta investigación se acerca sólo al estudio de la televisión ya que es uno de los medios que tiene gran influencia en niños y jóvenes, y presenta valores, modelos, conductas y formas de vivir, que se entrelazan con los que inculcan la familia y la escuela.

En el presente proyecto, se mencionan algunas investigaciones que se han realizado sobre la influencia de la televisión en niños y jóvenes, como la de los especialistas ingleses Himmelweit, Oppenheim y Vince; quienes exponen dentro de los resultados obtenidos que: el hecho de mirar la televisión es una actividad mental pasiva y los niños absorben todo el contenido que aparece en la pantalla; la televisión puede inducir al niño a preferir una vida fabricada a la propia vida; y que provoca una actitud de espectador y una pérdida de iniciativa (como se cita en Tarroni *et al.*, 1975).

Por otra parte, la investigación realizada por Groebel *La violencia en los medios: estudio global de la UNESCO* (1999) sobre hábitos de consumo de la televisión en África, América Latina, Asia y Canadá, destaca que: 97% de las áreas escolares de la muestra tenía acceso al menos a un canal de televisión y los niños poseían al menos un aparato de televisión en su casa; lo que confirma la penetración de este medio en el mundo; y que en promedio los niños pasaban tres horas diarias frente a la pantalla,

esto correspondía a 50% más del tiempo que ocupaban en cualquier otra actividad.

Otras investigaciones que versan sobre la relación entre violencia intrafamiliar y los medios de comunicación, concuerdan que los efectos de la televisión existen y que los consumidores fuertes del medio televisivo poseen un factor de riesgo mayor a largo plazo de participar en incidentes de violencia juvenil. Así como otras que destacan que el hecho de ver televisión tiene influencia en el materialismo y la insatisfacción con el estándar de vida, lo cual contribuye con los sentimientos de insatisfacción con la vida en general y, afirman, que los medios afectan el fenómeno educativo y el proceso de socialización y de la construcción de identidad en los jóvenes (Sandoval, 2006).

En consecuencia, se puede observar que la televisión es un ejemplo de cómo los medios de comunicación ejercen el control social a través de la penetración gradual en el comportamiento de los espectadores, generalmente a favor de grandes grupos políticos y económicos de entretenimiento y publicidad, pero en detrimento de las prácticas sociales, principalmente de las sociedades caracterizadas por la pobreza y la violencia, como la mexicana, por lo que es urgente que se integre la *Educación para los Medios* como asignatura en planes educativos, talleres y cursos de capacitación docente, entre otras, y que ésta se entienda desde un enfoque integral y transdisciplinar, que trascienda los límites de las disciplinas individuales, tratando el problema desde perspectivas múltiples y que vincule a la educación con la comunicación y con la sociedad, tomando en cuenta todos los aspectos que la afectan como: económicos, sociales, políticos, educativos y tecnológicos.

Por ello, uno de los alcances, que se pretende lograr con esta investigación, es realizar una propuesta de material que apoye y facilite la *Educación para los Medios*, dirigido principalmente a jóvenes. Sin embargo, se está consciente que la propuesta será limitada, debido a la gran alianza que existe entre las grandes corporaciones de los medios, las empresas publicitarias y el gobierno, para seguir manteniendo a la población sin educación y perpetuar la manipulación.

Otra parte importante del proyecto fue investigar sobre las funciones y características de los materiales didácticos, y se puede afirmar que cualquier material puede utilizarse, en determinadas circunstancias, como recurso para facilitar procesos de enseñanza-aprendizaje; no obstante, es necesario aclarar que no todos los materiales que se utilizan en educación se crean con una intencionalidad didáctica, por lo que es importante distinguir la diferencia entre lo que es un material didáctico y un recurso educativo.

Un material didáctico es cualquier material elaborado específicamente para facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje, dentro de un contexto educativo global y sistemático que propicia acceder a la información, a la adquisición de habilidades y a la formación de actitudes y valores. En cambio, un recurso educativo es cualquier material que, en un contexto educativo determinado, se utiliza para facilitar el desarrollo de actividades formativas; pero que no es elaborado específicamente para ese fin (Marqués, 2000).

Por lo tanto, un material didáctico debe ser: a) comunicativo: de fácil comprensión para el público específico al que va dirigido; b) tener una estructura: ser coherente en sus partes y en su desarrollo; y c) ser pragmático: ofrecer recursos suficientes que permitan al estudiante o usuario ejercitar y verificar los conocimientos adquiridos.

La función principal de un material didáctico es la de ser intermediario o mediador entre docente y estudiante, ya que cualquier información o conocimiento puede adquirirse de dos formas: por experiencia directa y por experiencia indirecta. La experiencia directa es cuando se aprende a través de una actividad directa sobre la realidad, como en el caso de una habilidad o destreza. En cambio, se denomina experiencia indirecta cuando se adquiere conocimiento o información a través de la observación, o la adquisición de información codificada simbólicamente y transmitida por diversos medios, como es el caso de los materiales didácticos. Por tanto, éstos deben ser recursos de instrucción que faciliten la experiencia mediadora, que tengan organización de la instrucción; y entre sus funciones se destaque que:

- a. Proporcionen información
- b. Guíen los aprendizajes
- c. Ejerciten habilidades
- d. Motiven
- e. Evalúen
- f. Proporcionen simulaciones y
- g. Proporcionen entornos para la expresión y creación

Además de las características y las funciones que tienen los materiales didácticos, es importante considerar las recomendaciones en cuanto al formato y soporte que éstos deben tener para generar mayor impacto entre los jóvenes –por ejemplo, interactividad y multimedia– y, por otra parte, evaluar la mejor forma de distribución.

Por lo que, como resultado de este análisis, se decidió elaborar un Libro Interactivo Multimedia (LIM); primero, porque un libro facilita la cohesión de los contenidos y las secuencias didácticas; segundo, porque actualmente en los libros se pueden integrar elementos de multimedia e interactividad y, en tercer lugar, se tiene la ventaja de tenerlo en dos soportes: digital e impreso, lo que facilita su lectura y distribución.

Al considerar que una de las características principales que debe tener un material didáctico es conocer al público específico al que va dirigido y que sea de fácil comprensión para éste, se decidió que esta propuesta se destinaría a jóvenes en un rango de edad entre 12 y 15 años, por lo que se investigó acerca de los cambios de orden físico-psíquico-emocional que experimentan, basándose principalmente en: las rupturas que experimentan dentro del sistema educativo, como el paso de la primaria a la secundaria; en cuanto a su edad, al proceso de transición entre la niñez y la adultez en el cual con frecuencia surgen crisis internas, inestabilidad y diversos cambios que provocan fragilidad. En cuanto al desarrollo intelectual de un individuo, se tomó como base las aportaciones de Jean Piaget, principalmente la transición del pensamiento concreto al pensamiento formal.

Considerando que para Piaget (1964) los adolescentes a partir de los 12 años comienzan a tener un pensamiento formal, donde existe la posibilidad de razonamiento hipotético-deductivo, proporcional y de correlación, permite que los jóvenes tengan mayor capacidad de reflexión y análisis en cuanto a los contenidos del material didáctico propuesto.

Asimismo, fue importante investigar sobre los jóvenes en ese rango de edad, ya que permitió diseñar el material didáctico con una estructura con propósitos, organización de contenidos y actividades específicas, coherentes con sus características y facilitar el acompañamiento en cuanto a la búsqueda de sus intereses, formas de expresión y bases para aprendizajes futuros.

Además de tener en cuenta cuál es el público a quien va dirigido un material didáctico, es fundamental definir en cuáles enfoques educativos o fuentes psicopedagógicas estará basado el contenido del mismo. En este proyecto se eligieron tres paradigmas: el psicogenético constructivista, el sociocultural, así como las aportaciones del enfoque basado en competencias, dado que:

1. El modelo psicogenético constructivista sostiene la necesidad de facilitar un contexto didáctico que sea estimulante y favorecedor para los alumnos, donde éstos tengan la oportunidad de elegir las actividades que les parezcan interesantes y motivantes según su nivel cognitivo; y la necesidad de propiciar aprendizajes significativos, donde los alumnos “construyan” el aprendizaje por sí mismos, para posteriormente poderlo transferir a otras situaciones y se sientan capaces de producir nuevos conocimientos.
2. El modelo sociocultural destaca que el ser humano se desarrolla en la medida en que se apropia de una serie de instrumentos de carácter sociocultural, y cuando participa en actividades prácticas y relaciones sociales con otros que saben más que él. Además, el estudiante es entendido como un ser social, producto y protagonista de las múltiples interacciones sociales en que se involucra a lo largo de su vida escolar y extraescolar. Por consiguiente, el papel de la interacción social con los otros

tiene importancia fundamental para su desarrollo psicológico, cognitivo y afectivo.

Asimismo, el docente o mediador cumple un papel esencial, ya que se considera un facilitador del desarrollo de estructuras mentales para que los estudiantes sean capaces de construir aprendizajes más complejos, por lo que debe saber hacia dónde dirigir los procesos educativos y tener claras sus intenciones educativas. Y, en cuanto a las estrategias didácticas, el modelo sociocultural destaca: incluir actividades en las que los objetivos de aprendizaje tengan sentido para los alumnos; fomentar la participación de éstos en diversas actividades; realizar continuamente ajustes en las actividades o en la programación, mostrando a los alumnos el propósito de las tareas o contenidos a aprender; y establecer constantemente relaciones explícitas entre lo que los estudiantes ya saben (conocimientos previos) y los nuevos contenidos de aprendizaje.

3. El enfoque basado en competencias, porque considera como elemento sustantivo potenciar el aprendizaje de los alumnos hacia el desarrollo de competencias, por lo que es necesario organizar actividades de aprendizaje a partir de diversas formas de trabajo, como situaciones, secuencias didácticas y proyectos, que representen desafíos intelectuales para los estudiantes con la finalidad de que formulen alternativas de solución.

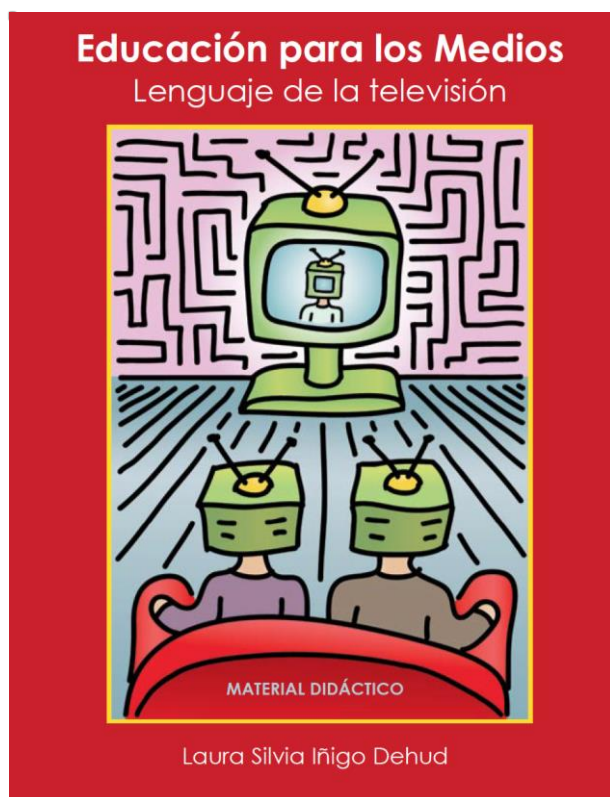
Todas las anteriores son consideraciones que se tomaron en cuenta para desarrollar los contenidos y las actividades del material didáctico propuesto. Asimismo, además de definir el ámbito en el que se utilizará un material, el tipo de usuario, el contexto educativo, los objetivos y los contenidos, es de suma importancia tomar en cuenta los elementos formales y visuales que intervienen al diseñar un material didáctico destinado a jóvenes, por lo que es necesario justifican los lineamientos de diseño, en este caso editorial, tales como la pertinencia de: formato, retícula, imagería, tipografía y color.

Otro aspecto importante a considerar al diseñar un material didáctico multimedia es que se requiere de un grupo transdisciplinar que apoye y

ayude a generar un material tecnológicamente viable, visualmente atractivo y pedagógicamente coherente. Por lo que es recomendable apoyarse con diversos especialistas en: educación o docencia; contenido o tema a tratar; y diseño gráfico interactivo y editorial, para desarrollar materiales visualmente atractivos.

A continuación, se muestran algunas imágenes del Libro Interactivo Multimedia (Figuras 1, 2 y 3):

FIGURA 1. Portada del Libro Interactivo Multimedia



Fuente: elaboración propia

FIGURAS 2 y 3. Muestra de páginas interiores del Libro Interactivo Multimedia



Fuente: elaboración propia

6. CONCLUSIONES

A partir del cuestionario realizado para conocer la opinión del público en general acerca del conocimiento e inclusión de la *Educación para los Medios*, se destaca que la gran mayoría considera que sí recibimos gran cantidad de mensajes visuales; 40% aproximadamente, conoce o ha escuchado lo que es *Educación para los Medios*, a pesar de que el mayor porcentaje no ha recibido este tipo de enseñanza en algún nivel académico y, si lo ha recibido, ha sido principalmente en nivel medio superior y superior. Por último, la generalidad considera indispensable que sí

exista una propuesta sobre *Educación para los Medios* a nivel asignatura o material didáctico en la enseñanza formal.

En la Prueba piloto y el cuestionario aplicado para conocer la opinión de los docentes y los estudiantes acerca de la propuesta del material didáctico LIM se desprende que:

Docentes. La totalidad de los docentes de secundaria opina que les parece atractivo el diseño y las imágenes del libro, así como también que el formato fuera impreso y digital, ya que tendrían mayor accesibilidad para poderlo trabajar de ambas maneras con sus alumnos. Con respecto a los contenidos, la mayoría de los docentes los encuentran valiosos y necesarios, ya que son significativos para los estudiantes ya que involucran temas de su vida cotidiana y las actividades refuerzan los conocimientos de forma lúdica. Sobre la cuestión educativa, la generalidad sí considera importante que se proponga una materia sobre *Educación para los Medios* y este material didáctico para que los estudiantes de secundaria amplíen sus conocimientos y, sobre todo, para que aprendan a seleccionar mejor la información que reciben de la televisión y los medios de comunicación.

Estudiantes. Aproximadamente 70% de los estudiantes de secundaria opina que les parece atractivo el diseño y las imágenes del libro; 47% que el formato fuera impreso y digital, ya que tendrían mayor accesibilidad para poderlo trabajar de ambas maneras, y 35% que fuera sólo impreso. Con respecto a los contenidos, alrededor del 80% de los estudiantes los encuentra significativos y necesarios, ya que involucran temas de su vida cotidiana, y las actividades refuerzan sus conocimientos en forma de entretenimiento. Sobre la cuestión educativa, la mayoría de los alumnos sí considera importante que se proponga una materia sobre *Educación para los Medios* y este material didáctico para ampliar sus conocimientos y, sobre todo, para aprender sobre un ámbito en el cual les interesa trabajar en el futuro.

7. REFERENCIAS

- Aparici, R. (1996). “La enseñanza de los medios de comunicación en el contexto internacional” en *La educación para los medios de comunicación. Antología*. Ed. Universidad Pedagógica Nacional, México. 9-21.
- Aparici, R. (s.f.). *La educación para los medios de comunicación*. pp.1-10, http://alfamedia.wdfiles.com/local—files/grupos-1-y-2/educacion_medios.pdf (Consultado el 6 de abril de 2023)
- Chomsky, N. (s.f.). *El control de los medios de comunicación*. Recuperado de: <https://cronicon.net/paginas/Documentos/paq2/No.31.pdf> (Consultado el 7 de abril de 2023)
- Groebel, J. (1999). *La violencia en los medios: estudio global de la UNESCO*. Proyecto principal de educación, Boletín 49.
- Marqués, P. (2000). *Los medios didácticos y los recursos educativos*. Departamento de pedagogía aplicada, Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Masterman, L. (1993). *La enseñanza de los medios de comunicación*. Ed. Ediciones de la Torre. Madrid.
- Pérez Tornero J.M. (2003). *Educación en medios, perspectivas y estrategias. Luces en el laberinto audiovisual*. Congreso Iberoamericano de Comunicación y Educación. Universidad de Huelva, España.
- Piaget, J. (1964). *Seis estudios de psicología*. Editorial Labor, S.A. (Primera edición, 1991). España.
- Sandoval, M. (2006). *Los efectos de la televisión sobre el comportamiento de las audiencias jóvenes desde la perspectiva de la convergencia y las prácticas culturales*. Fundación Universitaria Konrad Lorenz. Facultad de Psicología, Bogotá Colombia, mayo-agosto 2006.
- Tarroni et al. (1975). *Comunicación de masas: Perspectivas y métodos*. Colección punto y línea. Editorial Gustavo Gili. España.

EDUCACIÓN EN VALORES Y ANÁLISIS CRÍTICO DESDE UNA EXPERIENCIA INTERDISCIPLINAR. CIRCUITO MOTRIZ CON EXERGAMES

SARA SUÁREZ MANZANO

*Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal
Universidad de Jaén*

FÁTIMA AGUILERA PADILLA

Departamento de Didáctica de las Ciencias. Universidad de Jaén

ROCÍO JODAR JURADO

Departamento de Filología Española. Universidad de Jaén

CARMEN MARÍA SÁNCHEZ MORILLAS

Departamento de Filología Española. Universidad de Jaén

1. INTRODUCCIÓN

Durante la última década, el profesorado se ha enfrentado a situaciones convulsas y que han supuesto un auténtico desafío. Nos hemos encontrado ante una pandemia que ha obligado a virtualizar la enseñanza, la rápida y descontrolada incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), continuos cambios normativos. Estos importantes sucesos en la sociedad y en la naturaleza han afectado al establecimiento de valores y prioridades en la ciudadanía. Elementos claves que en ocasiones han privado al alumnado de vivencias y experiencias esenciales para la adquisición de conocimientos y competencias, dificultando aprendizaje significativo en la escuela.

Algunas de las principales preocupaciones del cuerpo docente y de la sociedad general sobre el estudiantado, desde Educación Infantil, hasta la Educación Superior es el bajo rendimiento académico (OECD, 2022), el creciente ocio de pantalla desde el inicio de la covid-19 (Kovacs et al., 2022) y el elevado nivel de sedentarismo (Bull et al., 2022). Por otro lado, los especialistas alertan de algunos efectos negativos del consumo

inadecuado del ocio digital, con síntomas de depresión, ansiedad, problemas de conducta, irritabilidad y otros trastornos (Han et al., 2022). Según la última Encuesta Nacional de Salud de España (INE, 2018) más del 70 % de los escolares menores de 14 años hacen un uso irresponsable de las pantallas, aumentando el riesgo de desarrollar problemas emocionales y de comportamiento (Cartanyà-Hueso et al., 2022).

De forma paralela y con el objetivo de dar solución a estos problemas, han proliferado proyectos de investigación centrados en analizar diferentes modelos de aprendizaje y metodologías docentes. Entre ellos destaca el empleo del Aprendizaje Basado en Juegos, la Gamificación (Cornellà et al., 2020) y el Aprendizaje Basado en Retos (Fidalgo-Blanco et al., 2017).

Estos métodos justifican las mejoras en el rendimiento académico de diferentes áreas de conocimiento, porque el empleo de recursos innovadores motiva y atrae al alumnado (Cornellà et al., 2020; Fidalgo-Blanco et al., 2017). Ya partiendo de autores clásicos como, Ausubel y Le Boulch, podemos justificar la importancia de un aprendizaje significativo, natural y basado en el juego. Dado que, ¿no es la naturaleza más pura del niño el jugar? Estudios más recientes como el de Beck et al. (2016) muestran como el empleo de un juego motriz puede mejorar el rendimiento matemático.

Además del uso excesivo de las pantallas, dos problemas que se alerta desde la Organización Mundial de la Salud es la inactividad física y el sedentarismo, dado que el 80% de la población en edad escolar no cumple las recomendaciones de práctica de actividad física semanal (DiPietro et al., 2020). Siendo dos variables que se relacionan directamente con la salud general, el rendimiento académico y cognitivo de los escolares.

En base a la literatura científica, podemos afirmar que la Educación Física y las sesiones físicamente activas son entornos facilitadores para el aprendizaje y la consolidación de conocimientos de otras áreas. Estudios desarrollados por Mavilidi y Vazou (2021) evidencian la importancia de incluir el movimiento en sesiones que tradicionalmente son estáticas, para el aprendizaje de Matemáticas. Así mismo, Lirola et al. (2021) señalan una mejor adquisición de hábitos saludables al ser tratados desde

las clases de Educación Física. Un reciente meta-análisis que analizar 31 artículos que evaluaron el efecto sobre el rendimiento académico de diferentes métodos activos de enseñanza, concluye que la incorporación de movimiento y dinamismo en el aula aumenta el rendimiento académico y especialmente la adquisición de conocimientos. En los trabajos que incluye este manuscrito se deduce que la práctica de Educación Física se asocia a un mejor rendimiento académico, refiriéndose principalmente a las áreas de Lengua y Matemáticas (Loturco et al., 2022).

2. OBJETIVO

- El objetivo de este trabajo fue diseñar una situación de aprendizaje interdisciplinar para escolares del primer ciclo de educación primaria, un circuito motriz y competencial enfocado a la educación en valores y la promoción del uso saludable de la pantalla, mediante exergames educativos.

3. METODOLOGÍA

Se realizó una sesión en el horario de Educación Física. Con una duración total de 60 minutos. A destacar el carácter interdisciplinar de la sesión al aunar competencias y contenidos de las áreas de Lengua Castellana, Ciencias y Matemáticas, además de los propios de Educación Física. Además, esta sesión presentó la inclusión de las TIC e hizo uso del estilo de enseñanza descubrimiento guiado, debido a que los estudiantes descubren y construyen su propio conocimiento a través de la exploración, la investigación y la experimentación.

Este circuito tiene una presentación por estaciones. Las estaciones del mismo se desarrollan con detalle en el apartado 4 de este capítulo.

3.1. CONTEXTUALIZACIÓN DE INSIDE OUT ®

Para ello, se seleccionó como hilo conductor la película Inside out ® de Pixar, dirigida por Pete Docter. Una obra recomendada para escolares de entre 6 y 9 años de edad. Es una película ideal para trabajar la educación en valores, que tiene como escenario principal la mente de Riley.

Las cinco emociones básicas que diferencian los escolares del primer ciclo de educación primaria son personajes importantes de la película:

- Alegría
- Tristeza
- Miedo
- Ira
- Asco

Al inicio de la historia todas las emociones trabajan juntas en el Cuartel General para controlar los sentimientos y las acciones de Riley. Además, aparecen otros elementos importantes que se tratan en la sesión como Bing Bong, el amigo imaginario de la infancia de Riley y el Tren del Pensamiento.

En la película, Riley se muda a San Francisco. Un evento que junto a su desarrollo emocional causa un desequilibrio en las Islas de la Personalidad:

- Isla de las Bobadas
- Isla de la Familia
- Isla de la Amistad
- Isla de la Honestidad
- Isla del Deporte

En esta sesión el alumnado tendrá como objetivo ayudar a Riley a recuperar todas sus emociones y que estén presentes en todas las Islas de la Personalidad. Erradica en el discurso final y análisis final de la sesión el trabajo de las emociones y la educación en valores que se quiere transmitir en esta sesión. Donde el docente, dependiendo de las características particulares de su grupo de clase deberá de crear un guion para conducir esta parte de reflexión final.

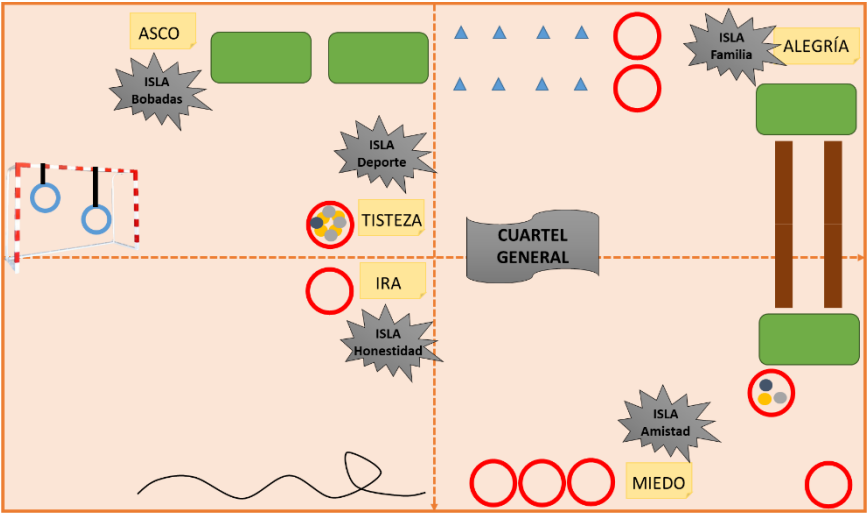
4. RESULTADOS

4.1. ESTRUCTURA DEL CIRCUITO MOTRIZ INTERDISCIPLINAR

El circuito motriz está compuesto por un total de cinco estaciones. Cada una de las estaciones corresponde a una Isla de la Personalidad. En cada

estación hay un folio en el que se indica el nombre de la isla y una breve descripción de la tarea que se debe de hacer para conseguir la pegatina. Junto a estas indicaciones hay un sobre, que contiene cinco pegatinas, una correspondiente a cada emoción básica. En el centro del circuito está el Cuartel General.

FIGURA 1. Esquema del circuito motriz interdisciplinar.



Fuente: Elaboración propia

4.2. MATERIALES E INSTRUMENTOS DE EDUCACIÓN FÍSICA

El material que se necesita para la creación de esta sesión es el siguiente:

- 4 colchonetas.
- 8 conos.
- 11 aros.
- 4 bancos suecos.
- 13 balones blandos.
- 1 comba larga.
- 2 combas cortas.
- 1 portería o espalderas en las que poder enganchar las combas cortas que sujetan 2 de los aros.

Además de este material propio de Educación Física, para la creación de grupos se recomienda que se utilizan pegatinas que representen las cinco emociones y que tengan colores diferentes como las que se muestran en la Figura 2.

FIGURA 2. Pegatinas para la creación de equipos.

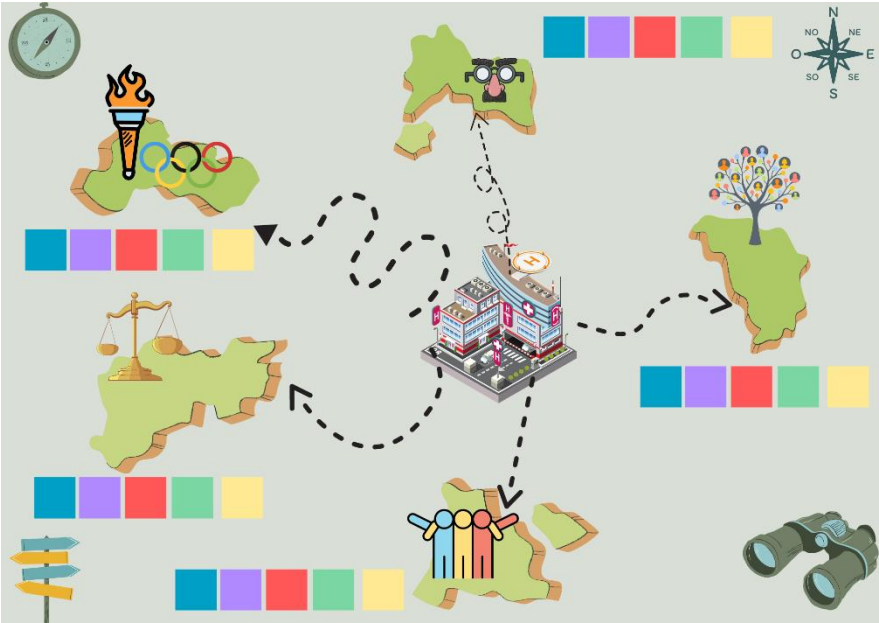


Fuente: Elaboración propia

En el cuartel general se colocará el mapa que ayuda al alumnado a seguir el progreso en la sesión. En este caso se han creado las cinco Islas de la Personalidad con un elemento representativo, para facilitar su reconocimiento y se ajusta en la mayor medida de lo posible a la disposición de las cinco estaciones que componen el circuito.

Cada isla debe de tener cinco recuadros, en el caso de hacer la sesión para estudiantes de segundo o tercer ciclo de primaria se pueden dejar en tonos grises o de un mismo color. En el caso de presentar esta sesión a escolares de primer ciclo de primaria o últimos años de Educación Infantil, se recomienda guiar el circuito y el material de autoconstrucción como el mapa de la Figura 3 siguiendo siempre un mismo código de color, para que facilite la comprensión del circuito y el seguimiento del progreso en la sesión.

FIGURA 3. Mapa de progreso de la sesión. Representación de las Islas de la Personalidad.



Fuente: Elaboración propia

4.3. PRUEBAS DE LENGUA CASTELLANA

Antes de superar cada reto de las Isla de Personalidad a la que llega cada grupo, de forma cooperativa debían superar una prueba de Lengua Castellana. Para que esta propuesta didáctica sea adaptable a diferentes niveles educativos vamos a ofrecer ejemplos del primer ciclo de Educación Primaria, pero invitamos a no limitar la imaginación y adaptar los elementos de esta sesión al grupo clase en el que se imparte docencia.

- Prueba 1: el objetivo es reorganizar la oración. El docente debe de escribirla en un A4, recortarla por palabras o sintagmas, según el nivel de dificultad que se desee. El alumnado debe de reorganizar los componentes de la oración. (Ejemplo: Tolerancia es respetar las diferencias de los demás y aprender a convivir en armonía).
- Prueba 2: el objetivo es colocar verbos que faltan en una oración que el docente ha creado, omitiendo dichas palabras, al

colocar una línea. Se puede poner verbos en diferentes tiempos verbales o verbos extra en el mismo tiempo verbal que corresponda en la oración. (Ejemplo: Ser responsables es cumplir con tus tareas, ser puntual y a hacer las cosas a tiempo).

- Prueba 3: el objetivo es escribir el final de palabra. Se puede escribir solo una palabra o varias. También se puede ofrecer varias terminaciones entre las cuales el grupo debe escoger las correctas (Ejemplo: Generosi-dad, Bon-dad, Liberali-dad, Altruis-mo, Solidari-dad, Compa-sión, Amabili-dad).
- Prueba 4: el objetivo es colocar el pictograma que corresponda para completar la oración. Éstos pueden ser extraídos de la web <https://arasaac.org/pictograms/search> (Ejemplo: Siempre di la (verdad), aunque sea (difícil). Aprende a asumir la responsabilidad de tus errores y a pedir (disculpas) cuando sea necesario).
- Prueba 5: el objetivo es formar el puzle, en un folio A4 se escribe la frase completa y se recortan a modo de piezas de puzle (Ejemplo: Respeto es trata a los demás como te gustaría que te trataran a ti. Siempre habla con amabilidad y escucha atentamente a los demás).

4.4. EXPLICACIÓN DEL CIRCUITO Y PROCEDIMIENTO

Tal y como se ha comentado en el apartado 3, en el centro del espacio disponible para realizar la sesión se sitúa el Cuartel General, lugar en el que se coloca el proyector y el mapa (figura 3). Alrededor y siguiendo la estructura del mapa se colocan las cinco estaciones, que corresponden a las cinco Islas de Personalidad (Bobadas, Familia, Amistad, Honestidad y Deporte).

La primera parte de la sesión requiere de 10 minutos. Tiempo suficiente para realizar una contextualización de la sesión, explicación de las emociones al alumnado, reconocimiento de las mismas en diferentes situaciones, diferenciación entre emociones y sentimientos que nos ayuda a conocer de más cerca a nuestro alumnado y detectar alguna posible información o experiencia que debamos trabajar más a fondo en futuras

clases. Se aprovecha esta asamblea para dividir los estudiantes en cinco equipos, usando para la diferenciación de grupos las cinco emociones básicas de las que hemos hablado, alegría, tristeza, miedo, asco e ira. La división se puede hacer al azar o teniendo en cuenta la creación de grupos homogéneos. Así mismo, se pueden ofrecer pegatinas que coloquen sobre su ropa, o una pulsera en la que pegamos el personaje que representa la emoción del grupo (previamente plastificado y pegado con cola caliente al lazo).

La parte principal tiene una duración total de 40 minutos, durante los cuales cada grupo debe de rotar por cada estación. Esto supone que habrá 5 minutos de trabajo en cada estación y 3 minutos para colocar la pegatina que se ha conseguido en el mapa y bailar la canción en el centro del campo. Antes de iniciar cada reto que se propone en las Islas, deberá de superar el equipo la prueba de Lengua Castellana que se le propone junto a las instrucciones de la estación.

En la parte final se realiza un análisis crítico sobre las emociones, las frases que se han trabajado en cada una de las estaciones y en general de la importancia del uso responsable de las pantallas. Aludiendo a la diversión de los exergames en tiempo de ocio, junto a personas y en un tiempo limitado, para poder disfrutar de otras actividades como las presentadas en las estaciones. El tiempo necesario para esta última fase de la sesión es de 10 minutos.

Los tiempos deben de ser marcados por el docente, con el empleo de un silbato o un elemento que reconozcan los estudiantes para acudir al cuartel general y seguidamente pasar a la siguiente Isla de la Personalidad. El sentido que se recomienda seguir es el de las agujas del reloj, porque de ese modo están compensadas las intensidades y competencias motrices que se requieren en cada estación.

A continuación, se ofrece una tabla resumen con los contenidos y competencias que se trabajan en cada una de las Islas de la Personalidad, atendiendo a las diferentes áreas involucradas en esta propuesta didáctica (Educación Física, Lengua Castellana, Ciencias y Matemáticas)

TABLA 1. Resumen de las pruebas de Lengua Castellana y contenidos de Ciencias y Educación Física del circuito motriz, señalización de las Islas de la Personalidad en las que se sitúa cada una de ellas.

Isla de la Personalidad	Prueba de Lengua Castellana	Contenido de Ciencias y Matemáticas	Contenido de Educación Física
Isla Bobadas	Reorganizar oración	Ejes del cuerpo humano	Giros y expresión corporal
Isla Familia	Colocar verbos		Equilibrio y desplazamientos
Isla Amistad	Escribir final de palabra	Cuerpo humano	Salto
Isla Honestidad	Colocar pictograma	Cálculo matemático	Recepciones
Isla Deporte	Formar puzle	Cálculo matemático	Lanzamientos

Fuente: elaboración propia

4.5. ESTACIONES DEL CIRCUITO

4.5.1. Isla Bobadas

En esta estación se trabajan los giros, se colocarán dos colchonetas, seguidas de cuatro conos y dos aros como se muestra en la figura 1. Esta estación se realiza por parejas. Se comienza haciendo una voltereta en la primera colchoneta, seguidamente giros en el eje longitudinal (giro de croqueta), a continuación, zig-zag en los conos hasta llegar a los aros. Una vez allí, en la cuenta de “1, 2 y 3” ambas personas deben de hacer un giro y hacer bobadas para hacer reír.

4.5.2. Isla Familia

En la Isla de la Familia se necesita de una gran cohesión de grupo y confianza. Se van a trabajar desplazamientos y todo el grupo va a trabajar al mismo tiempo. En primer lugar, irán en cuadrupedia (a gatas) hasta los bancos suecos, que deberán de superar manteniendo el equilibrio, hasta llegar a la segunda colchoneta. Una vez aquí deberán de coger entre todos la colchoneta y un estudiante se sube en ella, tomando un balón. Deberán de transportarles hasta el otro aro para depositar el balón.

4.5.3. Isla Amistad

En esta estación van a trabajar los saltos horizontales en primer lugar, para superar los tres aros y seguidamente los saltos verticales. Según el

nivel podemos plantear diferentes juegos. El básico sería que dos compañeros comienzan girando la comba gigante y quien entra dentro debe de decir por cada salto una parte del cuerpo. Si se equivoca en el salto, repite parte del cuerpo o no dice ninguna, pasará a girar la combar y la persona que estaba en ese puesto se dirige al inicio de la estación.

4.5.4. Isla Honestidad

Esta estación trabaja coordinada con la de Deporte. Comenzarán los de la Isla Deporte haciendo un pase de balón. El grupo de la Isla Honestidad será el encargado de recepcionar y de hacer un pase sencillo rodando. Se pueden colocar en fila y cada vez que recepciona y hace el pase rodando cada estudiante se va hacia el final de la cola. Otra opción es colocarse en paralelo de tal modo que pueden trabajar continuamente con los integrantes del equipo que está en la Isla contigua.

4.5.5. Isla Deporte

Como se ha dicho en el subapartado anterior, el alumnado que está en esta estación tomará el balón y hará en primer lugar un pase a los integrantes de la Isla Honestidad. Cuando reciban de nuevo el balón tendrán que hacer un lanzamiento a portería. Cada aro tendrá una puntuación que se indicará por el docente y tendrán que ir sumando los puntos que consigue cada grupo.

4.6. EXERGAMES

Cada grupo tiene unos 30 segundos para correr hacia el Cuartel General en el que colocarán la pegatina de su grupo en la Isla que han superado. Para evitar discusiones en grupos muy competitivos, una opción es dividir al alumnado en grupos de cinco y poner en la mano de cada uno o en la pegatina que se les da un orden del 1 al 5, para que sigan ese orden al colocar las pegatinas. De ese modo nos aseguramos de que todos pondrán una pegatina en el mapa. Otra opción es el reparto de roles dentro de cada grupo.

Seguidamente, se proyectará la canción y con el sonido para que todo el mundo pueda bailar y disfrutar de las canciones seleccionadas. A

continuación, ofrecemos 10 opciones, pero también os invitamos a conocer los intereses del alumnado y darles una sorpresa al escoger canciones que les gustan, siempre que sean recomendadas para su edad y el objetivo que perseguimos.

Las cinco canciones que proponemos en idioma Inglés para trabajar en Educación Primaria son:

- "Happy" de Pharrell Williams - Una canción divertida y optimista que anima a moverse.
- "Can't Stop the Feeling" de Justin Timberlake - Una canción energética que invita a bailar.
- "Roar" de Katy Perry - Una canción con un mensaje positivo sobre la autoafirmación y la superación personal.
- "Waka Waka (This Time for Africa)" de Shakira - Una canción bailable y alegre que celebra la diversidad y la unidad.
- "Uptown Funk" de Mark Ronson ft. Bruno Mars - Una canción con un ritmo funky y una letra divertida.

Las cinco canciones que proponemos en Español para trabajar en Educación Primaria son:

- "La Bicicleta" de Carlos Vives y Shakira - Una canción con un ritmo alegre y pegadizo.
- "El Baile del Sapito" de Las Canciones Dela Granja - Una canción infantil con un baile sencillo y fácil de seguir.
- "Soy Yo" de Bomba Estéreo - Una canción que celebra la individualidad y la autoestima.
- "La Gozadera" de Gente de Zona ft. Marc Anthony - Una canción con una mezcla de ritmos latinos que invita a disfrutar con compañeros y compañeras de clase.
- "Bailando" de Enrique Iglesias ft. Descemer Bueno, Gente de Zona - Una canción que anima a bailar.

5. DISCUSIÓN

En este sentido, el objetivo fue diseñar una situación de aprendizaje interdisciplinar para escolares del primer ciclo de educación primaria, un circuito motriz y competencial enfocado a la educación en valores y la promoción del uso saludable de la pantalla. El circuito resultante incluye saberes básicos mediante juegos e implica la activación física del alumnado. Estudios previos mostraron que las sesiones físicamente activas en el aula mejoraban la adquisición de un segundo idioma (Gil-López et al., 2019), Lengua (Vazou y Mavilidi, 2021) y Matemáticas (Mavilidi y Vazou, 2021), frente a las clases tradicionalmente sedentarias e inactivas. Estas mejoras son debidas a la inclusión de los elementos propios del juego y la Educación Física, que implica emociones positivas hacia el aprendizaje y motivación hacia la sesión (Lambert et al., 2022).

El uso del Aprendizaje Basado en Juegos, la Gamificación y el Aprendizaje Basado en Retos se justifica porque el empleo de recursos innovadores motiva y atrae al alumnado, lo que mejora el rendimiento académico en diferentes áreas de conocimiento (Patiño y Clavijo, 2023). Además, la Educación Física y las sesiones físicamente activas son entornos facilitadores para el aprendizaje y la consolidación de conocimientos de otras áreas, y se relacionan directamente con la salud general, el rendimiento académico y cognitivo de los escolares (Donnelly et al., 2016).

Por tanto, el diseño de este circuito motriz y competencial, que incluye diferentes actividades físicas y lúdicas, tuvo como objetivo principal fomentar hábitos de vida saludables, el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, y la adquisición de valores como el trabajo en equipo, la cooperación y la empatía. Además, se pretende promover el uso saludable de la pantalla, fomentando la realización de actividades físicas en lugar del sedentarismo y del uso excesivo de las pantallas (Unnithan et al., 2016). Los autores investigaron el costo energético de jugar un videojuego de simulación de baile en niños y adolescentes con y sin sobrepeso. Los resultados mostraron que los participantes con sobrepeso tenían un gasto energético significativamente mayor al jugar el videojuego activo en comparación con los que jugaron juegos sedentarios. Además, los autores observaron que los participantes con sobrepeso

reportaron una mayor motivación y disfrute durante la actividad de videojuegos activos en comparación con las actividades sedentarias.

La inclusión de la Educación Física y de la actividad física en la educación primaria ha sido objeto de estudio en diferentes investigaciones. Mavilidi y Vazou (2021) llevaron a cabo un estudio que evidencia la importancia de incluir el movimiento en sesiones que tradicionalmente son estáticas, para el aprendizaje de Matemáticas. En su investigación, los autores mostraron que la inclusión de actividades físicas en la enseñanza de Matemáticas mejoró significativamente el rendimiento académico y la motivación de los estudiantes, en comparación con un grupo de control que solo recibió enseñanza tradicional. Además, Lirola et al. (2021) señalan que la Educación Física no solo es importante para el desarrollo físico de los estudiantes, sino que también puede contribuir a la adquisición de hábitos saludables. En su estudio, los autores destacan la importancia de que los estudiantes aprendan a través de la experiencia, con la inclusión de actividades físicas y deportivas que fomenten la actividad física y la alimentación saludable.

Por otro lado, la educación en valores es un aspecto fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje. La Educación Física puede ser una herramienta efectiva para promover valores como la solidaridad, el respeto y la cooperación. Según Gutiérrez et al. (2020), la Educación Física puede proporcionar un ambiente adecuado para el aprendizaje de valores, ya que permite a los estudiantes interactuar y trabajar en equipo, respetar las reglas y normas establecidas, y desarrollar una actitud positiva hacia el deporte y la actividad física en general. Además, los autores argumentan que la Educación Física puede fomentar la inclusión y la igualdad, ya que todas las personas tienen derecho a participar en actividades físicas y deportivas, independientemente de sus habilidades físicas o condición social.

Por otro lado, Cuberos et al. (2017) destacan que un clima motivacional adecuado en la educación física puede favorecer la adquisición de hábitos saludables y mejorar el bienestar emocional de los estudiantes. Además, la inteligencia emocional de los estudiantes, que se refiere a la capacidad para comprender y regular las emociones propias y ajenas, puede ser una variable importante en la promoción de hábitos saludables.

En base a lo expuesto, la inclusión de la Educación Física y la actividad física en la educación primaria es fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes, no solo desde el punto de vista físico sino también cognitivo y emocional. Por lo tanto, es necesario seguir investigando y promoviendo la inclusión de actividades físicas en el aprendizaje de diferentes áreas y la promoción de hábitos saludables en los estudiantes.

6. CONCLUSIONES

En esta sesión se ha utilizado la tematización de Inside out ®, con el objetivo de ayudar a la protagonista a recuperar las Islas de la Personalidad. Se ha empleado la metodología Aprendizaje Basado en Juegos. Una situación de aprendizaje interdisciplinar en formato de circuito, con cinco estaciones en las que se han integrado actividades físicamente activas. Todo ello partiendo de la fundamentación teórica y normativa que regula actualmente el sistema educativo español.

En conclusión, la inclusión de actividades físicas y lúdicas en la educación primaria es fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes y para promover hábitos de vida saludables. El diseño de un circuito motriz y competencial interdisciplinar enfocado a la educación en valores y la promoción del uso saludable de la pantalla puede ser una herramienta útil para el desarrollo integral del alumnado.

7. REFERENCIAS

- Beck, M. M., Lind, R. R., Geertsen, S. S., Ritz, C., Lundbye-Jensen, J., & Wienecke, J. (2016). Motor-enriched learning activities can improve mathematical performance in preadolescent children. *Frontiers in human neuroscience*, 10(1), 645. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2016.00645>
- Bull, F. C., Al-Ansari, S. S., Biddle, S., Borodulin, K., Buman, M. P., Cardon, G., ... & Willumsen, J. F. (2020). World Health Organization 2020 guidelines on physical activity and sedentary behaviour. *British journal of sports medicine*, 54(24), 1451-1462.
- Cartanyà-Hueso, À., Lidón-Moyano, C., González-Marrón, A., Martín-Sánchez, J. C., Amigo, F., & Martínez-Sánchez, J. M. (2022). Association between leisure screen time and emotional and behavioral problems in Spanish children. *The Journal of Pediatrics*, 241(1), 188-195. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2021.09.031>

- Cornellà, P., Estebanell, M., & Brusi, D. (2020). Gamificación y aprendizaje basado en juegos. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 28(1), 5-19.
- Cuberos, R. C., Ruz, R. P., Ortega, F. Z., Sánchez, M. C., Valero, G. G., & Granizo, I. R. (2017). Clima motivacional e inteligencia emocional en la promoción de hábitos saludables: Una revisión narrativa. *EmásF: revista digital de educación física*, 49(1), 108-117.
- DiPietro, L., Al-Ansari, S. S., Biddle, S. J., Borodulin, K., Bull, F. C., Buman, M. P., ... & Willumsen, J. F. (2020). Advancing the global physical activity agenda: recommendations for future research by the 2020 WHO physical activity and sedentary behavior guidelines development group. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 17(1), 1-11. <https://doi.org/10.1186/s12966-020-01042-2>
- Donnelly, J. E., Hillman, C. H., Castelli, D., Etnier, J. L., Lee, S., Tomporowski, P., Lambourne, K., Szabo-Reed, A. N., & Szabo-Reed, A. N. (2016). Physical activity, fitness, cognitive function, and academic achievement in children: A systematic review. *Medicine and science in sports and exercise*, 48(6), 1197-1222. <https://doi.org/10.1249/MSS.0000000000000901>
- Fidalgo-Blanco, Á., Sein-Echaluce, M. L., & García Peñalvo, F. J. (2017). Aprendizaje Basado en Retos en una asignatura académica universitaria. *Revista Iberoamericana de Informática Educativa*, 25(1), 1-7.
- Gutiérrez, M. S., Martínez, J. M., & Gallego, J. (2020). La educación en valores a través de la educación física. *Revista Digital de Educación Física*, 44(1), 1-11.
- Han, T. S., Cho, H., Sung, D., & Park, M. H. (2022). A systematic review of the impact of COVID-19 on the game addiction of children and adolescents. *Frontiers in Psychiatry*, 13(1), 976601. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2022.976601>
- Instituto Nacional de Estadística. (2018). Encuesta Nacional de Salud de España 2017 (ENSE 2017). Madrid, España.
- Kovacs, V. A., Starc, G., Brandes, M., Kaj, M., Blagus, R., Leskošek, B., Suessee T., Dinya, E., Guinhouya, B. C., Zito, V., Rocha, P- M., Gonzalez, B. P., Kontsevaya, A., Brzezinski, M., Bidiugan, R., Kiraly, A., Csányi, T., & Okely, A. D. (2022). Physical activity, screen time and the COVID-19 school closures in Europe—An observational study in 10 countries. *European journal of sport science*, 22(7), 1094-1103. <https://doi.org/10.1080/17461391.2021.1897166>
- Lirola, M. J., Trigueros, R., Aguilar-Parra, J. M., Mercader, I., Fernandez Campoy, J. M., & del Pilar Díaz-López, M. (2021). Physical Education and the Adoption of Habits Related to the Mediterranean Diet. *Nutrients*, 13(2), 567. <http://doi.org/10.3390/nul3020567>

- Loturco, I., Montoya, N. P., Ferraz, M. B., Berbat, V., & Pereira, L. A. (2022). A Systematic Review of the Effects of Physical Activity on Specific Academic Skills of School Students. *Education Sciences*, 12(2), 134-149. <https://doi.org/10.3390/educsci12020134>
- Mavilidi, M. F., & Vazou, S. (2021). Classroom-based physical activity and math performance: Integrated physical activity or not?. *Acta Paediatrica*, 110(7), 2149-2156. <https://doi.org/10.1111/apa.15860>
- OECD (2022), *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/3197152b-en>
- Patiño, B. A. B., & Clavijo, J. B. E. (2023). Evaluación de la competencia aprender a aprender en estudiantes universitarios colombianos de Licenciatura en Deporte: estudio exploratorio. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 48(1), 1019-1030.
- Unnithan, V., Houser, W., & Fernhall, B. (2006). Evaluation of the energy cost of playing a dance simulation video game in overweight and non-overweight children and adolescents. *International Journal of Sports Medicine*, 27(10), 804-809. <https://doi.org/10.1055/s-2005-872964>

LA DESINFORMACIÓN CIENTÍFICA Y LA EDUCACIÓN PARA LA SALUD: ANÁLISIS DE NOTICIAS DE LA PRENSA DIGITAL COMO MEDIO PARA FOMENTAR EL PENSAMIENTO CRÍTICO DEL PROFESORADO EN FORMACIÓN

FÁTIMA AGUILERA PADILLA

*Departamento de Didáctica de las Ciencias
Universidad de Jaén*

SARA SUÁREZ MANZANO

*Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal
Universidad de Jaén*

CARMEN MARÍA SÁNCHEZ MORILLAS

*Departamento de Filología Española
Universidad de Jaén*

ROCÍO JODAR JURADO

*Departamento de Filología Española
Universidad de Jaén*

1. INTRODUCCIÓN

De acuerdo con los resultados presentados por la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (FECYT, 2022) en el documento sobre la desinformación científica en España, gran parte de los ciudadanos y ciudadanas opina que la desinformación produce efectos negativos sobre la población, como por ejemplo, la proliferación de bulos sobre temas relacionados con la salud física, mental o ambiental o la manipulación de la creencia de las personas, lo que a su vez puede generar desconfianza en las instituciones públicas. Los temas científicos que más preocupan a las personas están relacionados con *Alimentación y bienestar físico y Medicina y salud* (68%). Internet o las redes sociales son el medio preferido para obtener información sobre temáticas relacionadas con la *Ciencia y la tecnología* (82,1%), el *Medio Ambiente y la ecología* (76,6%)

y la *Alimentación y el bienestar* (72,9%). Sin embargo, el 25% de las personas encuestadas considera haber recibido información falsa sobre temas científicos de forma reciente, principalmente a través de las redes sociales.

Medios de comunicación como la radio y la prensa escrita suelen ser considerados como fuentes fiables para la mayoría de las personas. Sin embargo, en la actualidad los y las jóvenes no suelen utilizar estos medios para informarse sobre temáticas de diversa índole, sino que prefieren fuentes de internet y las redes sociales (Alonso, 2019). De acuerdo con esta autora, en los últimos años se ha visto cómo las plataformas en línea y otros servicios de internet han favorecido la proliferación de noticias falsas o que inducen a error de forma intencionada, dando lugar a una información periodística carente de la credibilidad y del rigor propios de esta profesión y afectando por tanto a la desinformación de la sociedad, alterando la percepción de lo que es o no real y/o información fiable y contrastada.

Una forma de hacer frente a esta preocupante desinformación es actuar desde la educación potenciando experiencias docentes que permitan desarrollar el pensamiento crítico del alumnado respecto a temas científico-tecnológicos y sociales que fomenten la búsqueda activa, razonada y crítica de la información.

En esta línea se enmarca el presente estudio, vinculado a su vez con dos de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 (Gobierno de España, 2018):

- ODS 3. Salud y bienestar: “Garantizar una vida sana y promover el bienestar de todos a todas las edades” (Gobierno de España, 2018, p. 25), con especial atención a la Meta 3.4. “Reducción de las enfermedades no transmisibles y salud mental” (Gobierno de España, s.f.).
- ODS 4. Educación de calidad: “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (Gobierno de España, 2018, p. 28), con especial atención a la meta 4.7 “Fomentar la educación Global para el Desarrollo Sostenible” (Gobierno de España, s.f.).

Asimismo, el *Catálogo de competencias Básicas, Generales y Transversales de los Títulos de la Universidad de Jaén* establece cinco competencias transversales “comunes a todos los títulos de la Universidad de Jaén y que deben ser características de todo el alumnado egresado” (UJA, 2016, p. 5) y otras cinco competencias básicas comunes a todos los títulos de grado (UJA, 2016, p. 4). Del conjunto de estas diez competencias básicas, cuyo desarrollo debe abordarse de manera interdisciplinar entre todas las materias, sobresalen las siguientes en relación con la presente propuesta educativa:

- Competencia Básica 3. Que el alumnado tenga la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética.
- Competencia Transversal 5. Analizar, razonar críticamente, pensar con creatividad y evaluar el propio proceso de aprendizaje discutiendo asertiva y estructuradamente las ideas propias y ajenas.

Normalmente, la información presentada en una noticia periodística está estructurada de forma jerárquica. En primera línea destaca el titular, que debe captar la atención del lector o lectora, seguido a veces de un subtítulo, después una entradilla y finalmente el cuerpo de la noticia. Es recomendable que una imagen bien titulada y referenciada acompañe y complemente el titular y la noticia. De acuerdo con Martínez (2009), cuando el alumnado perciba esta estructuración de la noticia, su lectura se podrá convertir en un ejercicio de comprensión que fomente simultáneamente el razonamiento y su pensamiento crítico.

En los últimos años han aparecido numerosas noticias que han puesto de moda la dieta de los colores o dieta arco-iris. Esta dieta clasifica los alimentos por colores recomendando el consumo diario de todos los grupos (colores) en una proporción concreta para tener una vida saludable. Sin embargo, pocos estudios publicados en revistas de reconocido prestigio científico confirman el comentado efecto saludable de la dieta de los colores. De acuerdo con los resultados reportados por Courtney y O'Reilly (2023), no se pueden extraer evidencias suficientes para poder concluir

la asociación entre la variedad de color en los alimentos presentes en un plato y su contenido nutricional. El debate continúa, y más estudios son necesarios para obtener resultados concluyentes a este respecto.

El objetivo de este trabajo es primeramente analizar la interpretación que el profesorado en formación del Grado en Educación Infantil de la Universidad de Jaén hace de diversas noticias publicadas en la prensa digital respecto a los efectos de la dieta de los colores sobre la salud y bienestar para posteriormente proponer una herramienta de análisis crítico de los elementos que componen una noticia, así como de la fiabilidad del contenido y la redacción periodística de las noticias publicadas en la prensa digital.

2. OBJETIVOS

- Evaluar la interpretación que el profesorado en formación hace de titulares y cuerpo de noticias publicadas en diarios digitales españoles que presentan la dieta de los colores como elemento favorecedor de la salud y bienestar de las personas.
- Fomentar el pensamiento crítico y algunas de las competencias básicas y transversales propias de los títulos de formación del profesorado.
- Proponer un recurso docente que combine el componente pragmático y el componente estratégico para realizar un análisis de la fiabilidad del contenido y la redacción periodística de las noticias publicadas en la prensa digital.

3. METODOLOGÍA

En el presente estudio participaron 204 alumnos y alumnas que han cursado la asignatura obligatoria *Educación para la Salud: aspectos didácticos y psicológicos* durante el segundo cuatrimestre del curso 2021-2022, del Grado en Educación Infantil de la Universidad de Jaén. El 90% son mujeres, el 10% hombres, y la edad media del grupo es de 22 ± 3 años. Los contenidos de esta asignatura contemplan, entre otros, saberes relacionados con la salud y el bienestar, la alimentación y la función de

nutrición. La guía docente de la asignatura refleja también el trabajo de los ODS 3 y ODS 4 mediante metodologías activas y colaborativas.

La experiencia que se muestra a continuación se vincula con la asignatura a través de la interpretación que el profesorado en formación hace de titulares y cuerpo de noticias publicadas en diarios digitales españoles que presentan la dieta de los colores como elemento favorecedor de la salud y el bienestar de las personas y del análisis crítico de las mismas.

En primer lugar, se seleccionaron diversas noticias publicadas en cuatro diarios digitales españoles: *El País*, *Ideal*, *El Mundo* y *La Razón* (FIGURAS 1 y 2). Dichas noticias hacen mención a la dieta de los colores o al color de los alimentos y sus beneficios para la salud.

En segundo lugar, se proporcionan las noticias al alumnado para que realice un análisis de los titulares y del contenido de la noticia y manifiesten su grado de acuerdo o de interés con diversos aspectos. En particular, se solicita lo siguiente:

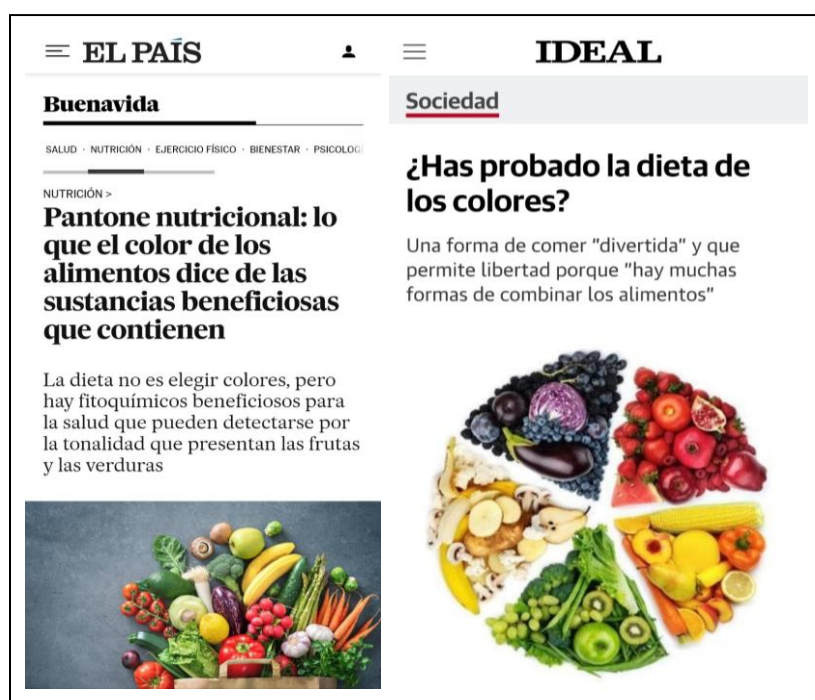
- Grado de interés respecto a la información recogida en el título (escala Likert de 1 a 5, donde 1 es ningún interés, 2 interés bajo, 3 interés intermedio, 4 interés alto, 5 interés muy alto).
- Destacar las palabras clave relacionadas con la salud que aparecen en el título o subtítulo de la noticia.
- Señalar la presencia de aspectos que indican o manifiestan la fundamentación científica de la información proporcionada.
- Grado de acuerdo con el correcto empleo del lenguaje periodístico (escala Likert de 1 a 5, donde 1 es totalmente en desacuerdo, 2 en desacuerdo, 3 ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4 de acuerdo, 5 totalmente de acuerdo).
- Respuesta abierta para indicar qué aspectos considera el alumnado que son o no son correctos en el empleo del lenguaje periodístico reflejado en los titulares de las noticias.

Las respuestas proporcionadas por el alumnado fueron recopiladas mediante un formulario de Google. Posteriormente, los datos fueron

analizados como porcentaje. De las respuestas abiertas se seleccionaron las que se repetían con más frecuencia en el grupo de estudio.

En último lugar, y en base al análisis de la interpretación que hacen de las noticias el alumnado participante, se diseña un recurso docente que combine el componente pragmático y el componente estratégico para realizar un análisis de la fiabilidad del contenido y la redacción periodística de las noticias publicadas en la prensa digital.

FIGURA 1. Noticias sobre la dieta de los colores publicadas en los diarios digitales *El País*⁵⁴ e *Ideal*⁵⁵.



Fuente: Periódicos digitales *El País* e *Ideal*.

⁵⁴ https://elpais.com/elpais/2019/09/06/buenavida/1567764121_154551.html

⁵⁵ <https://www.ideal.es/sociedad/201702/19/dieta-colores-20170219122835.html?ref=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F>

FIGURA 2. Noticias sobre la dieta de los colores publicadas en los diarios digitales *El Mundo*⁵⁶ y *La Razón*⁵⁷.



Fuente: Periódicos digitales *El Mundo* y *La Razón*.

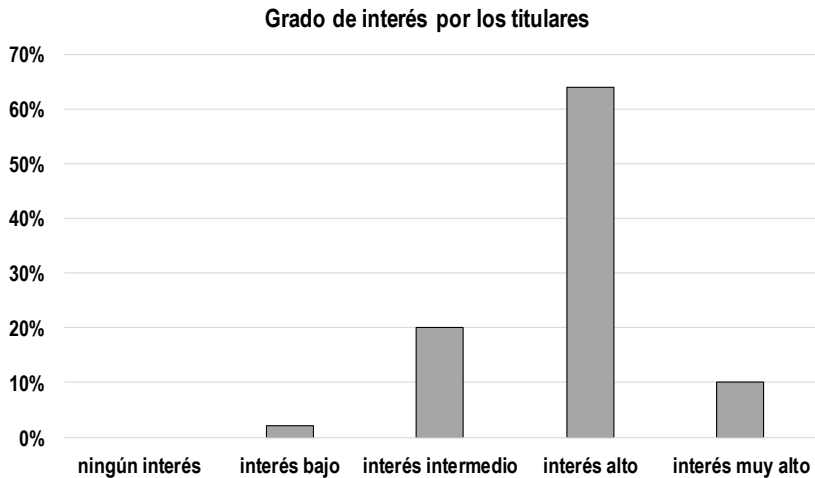
4. RESULTADOS

Tras el análisis de las noticias por parte del alumnado y la posterior recogida de datos mediante un formulario de Google, se comprueba que el 74% del alumnado manifestó tener un grado de interés alto o muy alto por los titulares, mientras que el resto mostró un interés intermedio o bajo (GRÁFICO 1). Es decir, los titulares captaron la atención de un elevado grupo de estudiantes, invitando por tanto a la lectura del cuerpo de la noticia.

⁵⁶ <https://www.elmundo.es/yodona/vida-saludable/dietas/2019/05/13/5cd5866721efa05f388b46dd.html>

⁵⁷ <https://www.larazon.es/salud/20210923/fykvvitbnrakzl5laoiofstpli.html>

GRÁFICO 1. Grado de interés por los titulares de las noticias expresado en porcentaje (%).

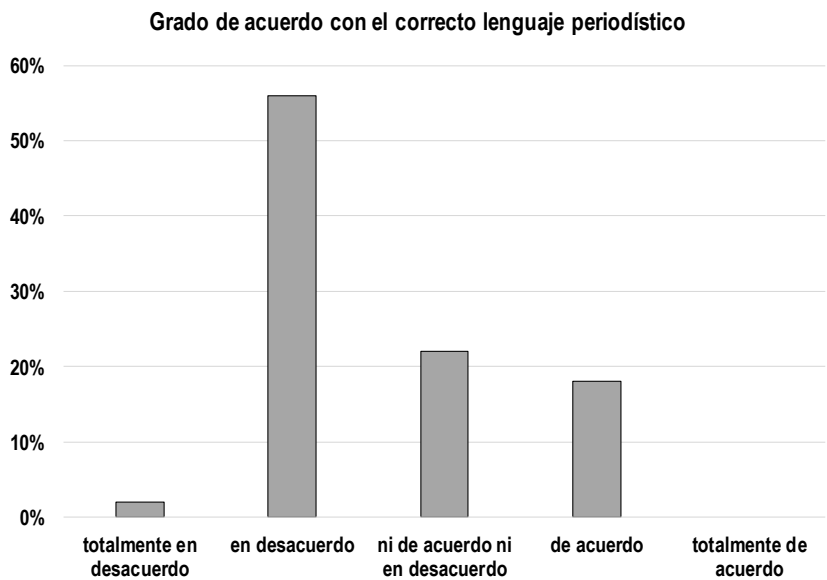


Fuente: elaboración propia

Como palabras clave relacionadas con la salud que aparecen en el título o subtítulo de las noticias destacan las siguientes: *dieta, salud, nutricional, alimentos y enfermedades*. Sin embargo, tras realizar una lectura comprensiva del cuerpo de la noticia, el 92% del alumnado indicó que no encontró referencias a publicaciones científicas y/o instituciones u organismos relacionados con la salud y la alimentación, lo que les generó cierta desconfianza en la información presentada.

Por otra parte, y como se recoge en el GRÁFICO 2, el 58% manifestó su desacuerdo con el correcto uso del lenguaje periodístico en los titulares o subtítulos de las noticias. Las razones que motivaron esta respuesta estaban frecuentemente relacionadas con la forma de redactar el titular, en ocasiones en modo interrogativo, o bien, y en palabras de algunos alumnos y alumnas, “parece que te quieren vender la dieta de los colores”, lo que consideraban subjetivo o poco profesional. En contraposición, el 22% del alumnado no manifestó acuerdo ni desacuerdo respecto a esta cuestión, alegando que desconocían qué es el lenguaje periodístico y qué estructura lingüística debe poseer. El 18% del grupo de estudio estuvo de acuerdo con el correcto uso del lenguaje periodístico de los titulares.

GRÁFICO 2. *Grado de acuerdo con el correcto uso del lenguaje periodístico expresado en porcentaje (%).*



Fuente: elaboración propia

Considerando la interpretación que el alumnado hace de las noticias de prensa relacionadas con la dieta de los colores y su efecto beneficioso para la salud, se diseña un recurso docente que combina el componente pragmático y el componente estratégico para realizar un análisis de la fiabilidad del contenido y la redacción periodística de las noticias publicadas en la prensa digital. Asimismo, se proponen cuatro niveles de clasificación de las noticias en función de su fiabilidad y rigor en el uso del lenguaje periodístico. De este modo, se pretende desarrollar el pensamiento crítico del profesorado en formación para que tenga la capacidad de reunir e interpretar datos contrastados para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética.

En la TABLA 1 se presenta el instrumento propuesto, que recoge, por un lado, los criterios sometidos a análisis y englobados a su vez en dos bloques temáticos: (1) Análisis de conjunto (macroestructura textual y estilo) y (2) Análisis por secciones (microestructura textual y estilo), y

por otro lado los niveles de logro: (a) Excelente, (b) Bueno y (c) Mejorable.

TABLA 1. Instrumento para evaluar de forma crítica las noticias periodísticas.

Criterio	Excelente	Bueno	Mejorable
Análisis de conjunto (macroestructura textual y estilo)			
Claridad, concisión y precisión	El lenguaje es claro, conciso y preciso. La noticia está escrita en un estilo adecuado y utiliza un vocabulario variado y adecuado al contexto. No se realizan apelaciones al juicio crítico del lector.	La noticia en ocasiones puede resultar confusa o imprecisa. El vocabulario es adecuado, pero podría ser más variado (existe un número importante de recurrencias léxicas). En ocasiones se realizan apelaciones al lector, mas estas no están dirigidas a dirigir su juicio crítico, sino a llamar su atención.	La noticia es confusa y poco precisa. El vocabulario es limitado y poco adecuado al tema abordado y al contexto periodístico. Se realizan constantes apelaciones al lector que tienen por objetivo influir directamente en su opinión.
Documentación y objetividad de los hechos	La noticia está redactada en tercera persona o utilizando la modalidad impersonal, sin mostrar marcas de subjetividad. Los hechos están bien documentados, mediante fuentes fiables y actualizadas.	La noticia está redactada en tercera persona o utilizando la modalidad impersonal, mas en algunas ocasiones se detectan algunas marcas de subjetividad (como el uso de adjetivos explicativos o adverbios ponderativos). Los hechos están bien documentados, pero algunos datos proceden de fuentes de dudosa fiabilidad y/o desactualizadas.	La noticia no está redactada desde un punto de vista subjetivo (uso de la primera persona y/o abuso de adjetivos explicativos y de adverbios ponderativos), dejando al margen el uso de la tercera persona y/o de la modalidad impersonal. La información no está bien documentada, de modo que no aparecen fuentes documentales o bien dichas fuentes carecen de fiabilidad y/o están desactualizadas.

Análisis por secciones (microestructura textual y estilo)			
Imágenes o fotografías	Las imágenes son pertinentes y se relacionan directamente con el tema de la noticia.	Las imágenes no se relacionan con el tema en general, sino con algún aspecto concreto.	La noticia no presenta imágenes, o bien estas no se relacionan con la noticia.
Título	El título de la noticia es adecuado al tema, carece de marcas de subjetividad y está escrito en un estilo nominal que aporta claridad y precisión.	El título de la noticia se centra en algún aspecto controvertido del tema, presenta algunas marcas de subjetividad y/o es demasiado extenso.	El título de la noticia no se relaciona con el tema, es subjetivo y demasiado extenso.
Estructura del subtítulo	Debajo del título se resume en una o dos líneas la información más relevante y novedosa del texto.	Debajo del título se exponen en una o dos líneas algunas ideas del texto, mas la información expuesta no es novedosa y es muy similar al titular.	No presenta bajada.
Estructura de la entradilla	El primer párrafo presenta la información más relevante respondiendo a las 6 preguntas básicas de toda noticia: qué, quién, cómo, cuándo, dónde y por qué.	El primer párrafo presenta información relevante que responde a algunas de las 6 preguntas básicas de toda noticia.	En el primer párrafo se repite lo expuesto por el titular y no se responde las 6 preguntas básicas de la noticia.
Estructura del cuerpo	La estructura del cuerpo de la noticia presenta la información de una forma organizada. Se utilizan marcadores discursivos para jerarquizar la información y se relega la información menos relevante al final.	La estructura del cuerpo de la noticia presenta la información de una forma organizada, aunque en ocasiones se percibe cierta aleatoriedad. Se utilizan escasos marcadores discursivos para jerarquizar la información y se relega la información menos relevante al final.	El cuerpo de la noticia presenta la información de manera desorganizada. Apenas se detectan marcadores discursivos.

Fuente: elaboración propia

Mediante la aplicación de este instrumento diseñado con el fin de analizar las noticias publicadas en la prensa, se puede proceder a clasificar las noticias periodísticas en los siguientes apartados:

1. Noticias fiables y que presentan un uso correcto del lenguaje periodístico.
2. Noticias fiables, pero que presentan deficiencias en la redacción y uso del lenguaje periodístico.
3. Noticias no fiables, pero que hacen un uso correcto del lenguaje periodístico.
4. Noticias no fiables y que presentan deficiencias en la redacción y en el uso del lenguaje periodístico.

A este respecto, se procederá a reflexionar sobre cómo aquellas noticias englobadas en el tercer apartado manipulan conscientemente la información con el objetivo de atraer la atención del lector y sesgar su juicio crítico.

5. DISCUSIÓN

Los géneros periodísticos tienen la función de comunicar la información de interés general de modo objetivo y verosímil. La noticia es el principal género periodístico informativo que relata hechos concretos que ocurren en la sociedad de forma oral y/o escrita, objetiva y sin emitir un juicio de valor. Sin embargo, el desarrollo de internet y la proliferación en masa del uso de las redes sociales como fuente de difusión y consumo de información ha favorecido la proliferación de noticias falsas, bulos o simplemente noticias que inducen a error de forma intencionada, lo que según Alonso (2019) da lugar a una comunicación de información periodística carente de rigor y credibilidad. Esta desinformación crea desconfianza en la ciudadanía, al mismo tiempo que puede, en ocasiones, llegar a manipular la opinión o el pensamiento de las personas.

De acuerdo con FECYT (2022), internet y las redes sociales son en la actualidad los medios de comunicación preferentes para informarse sobre temas de gran relevancia para la sociedad como son la salud y la alimentación y el bienestar. Estos son canales de información rápida, prácticamente instantánea, de gran alcance y carácter universal, que en

muchas ocasiones pueden propagar información no verificada ni contrastada, es decir, noticias falsas que generan desconfianza en el género periodístico. Esto desemboca en el desorden de la información o desinformación, que en palabras de Wardle (2018) se refiere a “cualquier contenido informativo falso que haya sido creado y difundido de forma deliberada”.

La conocida como dieta de los colores o dieta arco-iris agrupa alimentos en función de su color recomendando el consumo diario de todos los colores en una determinada proporción para tener una vida saludable. A pesar de que el color de los alimentos está relacionado con la presencia de sustancias específicas reconocidas muchas de ellas por sus beneficios para la salud, existe una gran desinformación sobre la dieta de los colores, desde su significado hasta su finalidad. En una rápida búsqueda de información sobre este tema en internet se puede observar cómo muchas de las noticias que se muestran están enfocadas a la pérdida de peso, con frases como “disfrutar de la comida sin sufrir hambre”, “es una dieta divertida” o “pierde peso en 7 días”. Sin embargo, pocos estudios publicados en revistas de reconocido prestigio científico confirman el efecto saludable de la dieta de los colores. De hecho, en un reciente estudio piloto desarrollado por Courtney y O'Reilly (2023), no se extraen evidencias suficientes para poder concluir la asociación entre la variedad de color en los alimentos y su contenido nutricional.

De acuerdo con un estudio realizado por Martín-Herrera y Micaletto-Belda (2021) sobre las opiniones y actitudes de los estudiantes universitarios en *Ciencias de la Comunicación* ante las noticias falsas o *fake news*, la mayoría de los estudiantes no compartirían noticias falsas de manera periódica una vez fueran identificadas como tal, para lo cual es imprescindible saber contrastar la información. En contraposición, Pallau-Sampio et al. (2022) indican que más del 50% de los estudiantes de *Periodismo y Comunicación* presentan dificultades para identificar contenidos de baja calidad relacionados con la desinformación, aspecto fundamental para una correcta práctica profesional.

Con el fin de formar a una ciudadanía crítica dotada de las herramientas necesarias para discernir entre noticias falsas y aquellas fiables y contrastadas, toma un gran valor el diseño e implementación de estrategias

metodológicas y recursos docentes que potencien el pensamiento crítico del alumnado. En el estudio que nos ocupa, se pone de manifiesto que los titulares de las noticias de la prensa digital están redactados de forma que captan el foco de atención del público, en este caso el profesorado en formación, jóvenes que consumen información principalmente a través de plataformas digitales y las redes sociales. Gran parte de la muestra de estudio indicó tener desconfianza en el contenido reflejado en las noticias analizadas, y más de la mitad manifestó su desacuerdo con el correcto uso del lenguaje periodístico en los titulares o subtítulos de las noticias.

En base a los resultados obtenidos se detecta la necesidad de dotar al alumnado de las herramientas necesarias para analizar de forma razonada y crítica la información que consultan, independientemente de la fuente o medio de comunicación escogido. Para ello, se presenta un instrumento de análisis con una estructura clara y un lenguaje asequible para cualquier persona, sin necesidad de tener conocimientos específicos de la disciplina periodística. El instrumento permite analizar en primer lugar la noticia en su conjunto para posteriormente pasar a un análisis pormenorizado en secciones. De este modo se permite al alumnado desarrollar competencias transversales tales como la de analizar y razonar críticamente la información que se presenta al tiempo que fomenta la toma de decisiones informadas respecto a temas de gran importancia social como son la alimentación, la salud y el bienestar.

6. CONCLUSIONES

Formar a futuros profesionales capacitados para la toma de decisiones social y ambientalmente responsables es una de las metas de la etapa de la formación universitaria, vinculada a su vez con el cumplimiento de los ODS contemplados en la Agenda 2030. Parte de este proceso se basa en saber analizar y contrastar la información recibida y no perpetuar noticias falsas o que aporten información no contrastada, es decir, contar con la capacidad de hacer frente a la desinformación científica. Es necesario desarrollar estrategias metodológicas y diseñar recursos docentes que permitan al alumnado emitir juicios que incluyan una reflexión

crítica sobre temas relevantes de índole social, ambiental, científica o ética. Asimismo, sería recomendable diseñar secuencias didácticas que incluyan el análisis de noticias de actualidad desde una perspectiva interdisciplinar.

7. REFERENCIAS

- Alonso, M. (2019). Fake News: desinformación en la era de la sociedad de la información. *Ámbitos: Revista internacional de comunicación*, 45, 29-52.
- Courtney, D.E., O'Reilly, É.J. (2023). Does colour variety accurately quantify nutritional value in children's lunchboxes? A pilot study. *Public Health in Practice*, 5, 100363.
- Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (FECYT). (2022). Desinformación científica en España. Informe de resultados. <https://www.fecyt.es/es/publicacion/desinformacion-cientifica-en-espana>
- Gobierno de España (2018). Plan de acción para la implementación de la Agenda 2030. Hacia una estrategia española de Desarrollo Sostenible. Gobierno de España. <https://www.mdsocialesa2030.gob.es/agenda2030/documentos/plan-accion-implementacion-a2030.pdf>
- Gobierno de España (s.f.). Metas de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Gobierno de España. <https://www.mdsocialesa2030.gob.es/agenda2030/documentos/metas-ods.pdf>
- Martín-Herrera, I., Micaletto-Belda, J.P. (2021). Opiniones y actitudes de los estudiantes universitarios de Comunicación ante las fake news. Diagnóstico en un ecosistema docente. *Comunicación y Hombre*, 17, 193-206.
- Martínez, V. (1979). *Géneros periodísticos*. Paraninfo.
- Martínez, I. (2009). El lenguaje y la prensa. *Innovación y experiencias educativas*, 20, 1-9.
- Monfort, J. (2018). Twitter y el problema de las 'fake news': se publican más de un millón al día en la plataforma. Recuperado de <https://bit.ly/2R7RLRd>
- Palau-Sampio, D., Carratalá, A., Tarullo, R., Crisóstomo, P. (2022). Quality recognition as a prescriber against disinformation. *Comunicar*, 72, 59-70.
- Peinado, F. y Muela, D. (2018). El negocio de la manipulación digital en España. Recuperado de <https://bit.ly/2Gz2P6o>

- Universidad de Jaén (2016). Catálogo de competencias básicas, generales y transversales de los Títulos de la Universidad de Jaén. Universidad de Jaén.
https://www.ujaen.es/gobierno/consejogobierno/sites/gobierno_consejogobierno/files/uploads/consejo_gobierno_4to_priodo/CG17_ANEXO04_P04_Catalogo_Competencias_titulaciones_UJA.pdf
- Vosoughi, S., Roy, D., Aral, S. (2018). The spread of true and false news online. *Science*, 359, 1146-1151.
- Wardle, C. (2018). Information Disorder. Part 3: Useful Graphics. Recuperado de <https://bit.ly/2wjjRAX>

UN PLAN FRENTE A LA POSVERDAD: CONTENIDOS, COMPETENCIAS Y HABILIDADES SINECUANON EN EL GRADO EN PERIODISMO

MARIA LAMUEDRA
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

“¿Puede la posverdad como fenómeno cualitativo transformar el funcionamiento de la democracia liberal e incluso crear las condiciones para su eventual colapso?” (Arias Maldonado et al, 2023: x). Esta pregunta, formulada por los expertos politólogos del proyecto multidisciplinar “Posverdad: un problema socio-político durante y después de la pandemia”, dirigido por J. A. Nicolás” surge en el contexto de tendencias autoritarias en algunas democracias europeas, con la la clara referencia del gobierno iliberal de Viktor Urban en Hungría. La posverdad es la distorsión deliberada de la realidad para imponer intereses particulares en contra de los de amplias mayorías, y minorías vulnerables. Está íntimamente relacionado con la desinformación, contra la que la Unión Europea lanzó un Plan de Acción en 2018.

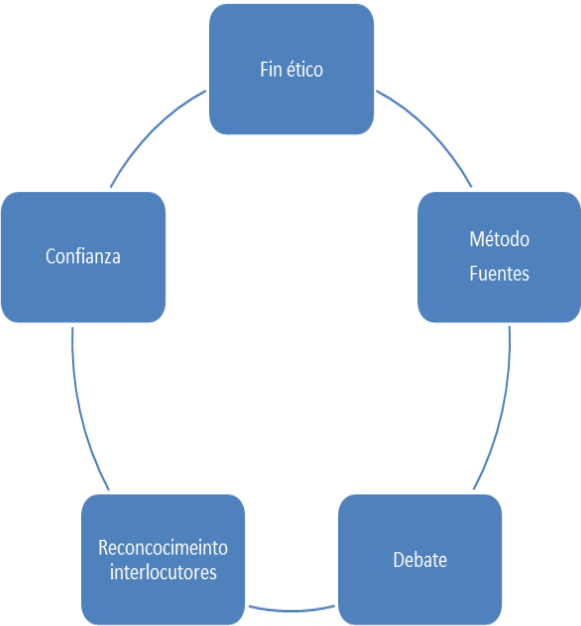
La Alta representante de la Unión para Asuntos Exteriores y Política de Seguridad, Federica Moguerini, justificaba la necesidad del programa en los siguientes términos: “La salud de la democracia depende de que haya un debate abierto, libre y justo. Tenemos el deber de proteger este espacio y no permitir que nadie siembre el odio, la división y la desconfianza en la democracia”.

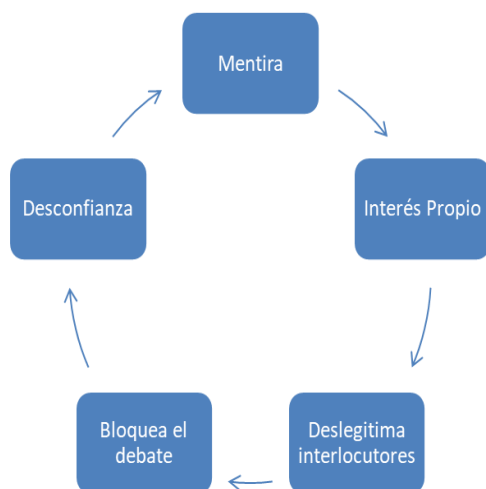
Salud de la democracia, debate abierto libre y justo frente a odio división y desconfianza: la cita de la alta representante de la Unión Europea coincide con los consensos subyacentes entre los distintos equipos disciplinares del mencionado proyecto de investigación (Lamuedra, 2023).

Existe coincidencia en la existencia de una serie de técnicas de posverdad orientadas a promover intereses particulares y que implican los siguientes elementos: el uso de mentira deliberada, el bloqueo del funcionamiento dialógico y sano de la esfera pública, la deslegitimación de sus interlocutores y la generación de un clima de desconfianza. Frente a ello, un régimen de verdad requiere una ética que se antepone al interés propio, un uso sistemático un de método de acercamiento a la verdad y un reconocimiento de los participantes, interlocutores en una esfera pública plural dónde prime el debate desde posiciones diversas. De este modo, se promociona un clima de confianza.

Las técnicas de posverdad buscan generar una experiencia vital y una lógica, un sentido común, en el que los intereses particulares reinan sobre los valores y procedimientos básicos y fundamentales para un desarrollo democrático de la sociedad, como se ilustra la Figura 1.

FIGURA 1: Ciclos propios de los regímenes de verdad y posverdad





Fuente: elaboración propia

El sistema social, político y mediático español muestra que la incorporación significativa de características que impregnan esta lógica. En primer lugar, la desconfianza institucional se abre paso. Según los datos más recientes del Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) o el Euro barómetro: Más del 70% de los españoles desconfían de los políticos, el Congreso, los sindicatos y el Gobierno. El Eurobarómetro muestra además que el descrédito es mayor que en el conjunto de la UE, ha aumentado en los últimos cinco años, y se percibe que seguirá aumentando. Esta desafección también aparece en relación con los medios: 68,3% de los ciudadanos desconfían según la Encuesta sobre tendencias sociales, publicada por el CIS en diciembre de 2021 y los datos del Digital News Report (2022) lo corrobora. El ecosistema mediático español, además, está entre los más polarizados de la Unión Europea, con una clara relación entre medios y partidos políticos

Por otra parte, se percibe un aumento de la polarización afectiva (Torcal, 2023), que genera sentimientos adversos contra dirigentes de partidos, sus votantes e instituciones, más allá de disensos concretos sobre cuestiones políticas. Según Torcal la polarización afectiva es promovida por las élites mediante estrategias de confrontación, en las que el insulto es una herramienta habitual, que bloquea los procesos de debate requeridos en un sistema ya muy fragmentado. Esta polarización va acompañada de

discursos iliberales en contra de las instituciones de nuestro sistema político, no con miras a repararlas, sino de sustituirlas por herramientas más autoritarias (Ibid).Esta confrontación es un elemento habitual en las campañas de desinformación que se despliegan tanto en medios tradicionales como redes sociales, y persigue, como indica la figura 1 bloquear los requisitos de la experiencia de fiabilidad y verdad: desconfianza, estigmatización y bloqueo del debate.

El análisis de las noticias de verificación de bulos de la campaña electoral francesa así lo demuestra (Lamuedra y Ballesteros-Aguayo, 2023). No sólo por la temática habitual de los bulos (Ballesteros-Aguayo, Magallón y Lamuedra, 2023), sino por su funcionamiento. Por ejemplo, el bulo sobre la retirada del carnet de conducir por exceso de velocidad a la Alcaldesa de París y candidata Ann Hidalgo no sólo la estigmatizaba sino que se oponía a la medida de Hidalgo de limitar la velocidad de los automóviles en París sin ofrecer ninguna razón para ello. O los bulos sobre fraude electoral que también aparecían generan desconfianza sin ofrecer una argumentación racional (ver figura 2).

FIGURA 2



Todas estas tendencias configuran un sistema en el que la experiencia de fiabilidad en las interacciones sociales, institucionales y comunicativas es insuficiente y se sigue deteriorando. Ante ello, el Plan de Acción contra la Desinformación de la Unión Europea se basa en cuatro pilares:

- Mejorar las capacidades de las instituciones de la Unión para detectar, analizar y exponer desinformación.
- Reforzar las respuestas conjuntas y coordinadas a la desinformación
- Mobilizar al sector privado para abordar la desinformación
- Mobilizar la concienciación y mejorar la resistencia social

En relación con tres de la cuatro medidas, el Plan de Acción se refiere a las instituciones públicas y las privadas. Por ejemplo, cuando genera una red de fact-checkers para proteger los procesos electorales, como los que luego tendrían lugar en Francia en 2019, incluye en ella a medios públicos y privados. Y en este caso, sin embargo, el rol de los medios privados, y en concreto la agencia de prensa AFP supera con creces el esfuerzo desplegado por los públicos como France 1 o France 2 (Ballesteros-Aguayo, Magallón y Lamuedra, 2023). En el mismo sentido, cinco años más tarde de la promulgación del plan tarde no se ha percibido que las Universidades públicas se hayan planteado de manera específica planes concretos destinados a mejorar la conciencia sobre este fenómeno en los futuros periodistas y la sociedad en general.

La Facultad de Comunicación está abordando un cambio de planes de estudio de los tres grados que imparte, entre ellos el Grado en Periodismo. Se trata de una ocasión inmejorable para incorporar en el sistema de estudios los conocimientos, habilidades y competencias necesarias para hacer frente a este reto. Y en este sentido, entendemos competencia creemos que las competencias se basan en capacidades generales que las personas construyen en su interacción con el mundo, capacidades concebidas como un conjunto integrado de conceptos, procedimientos, valores y actitudes que nos permiten intervenir en los contextos personales, profesionales y sociales (Porlán, 2017: 35). Para ello, se debe ser consciente de la dificultad de aplicar un concepto teórico controvertido (y que choca con los mapas mentales con los que los estudiantes inician sus estudios) y que – además- debe tener en cuenta el funcionamiento del sistema de procesamiento de datos de los seres humanos.

1.1. VERDAD, MARCOS Y LA DIFICULTAD DE RE-ENMARCAR

Los estudios en Periodismo deben ser una pieza clave contra las técnicas de posverdad, mediante la investigación, la formación de periodistas y la divulgación. En los tres ámbitos resulta fundamental conjugar dos cuestiones, que en principio podrían resultar contradictorias: la necesidad de proveer a la sociedad de una aproximación útil a la verdad para generar un debate plural e inclusivo que estimule los procesos de una esfera pública sana y las dificultades de los seres humanos para procesar la información. En este sentido, como explicaba en otro texto (Lamuedra y Ballesteros-Aguayo, 2023):

Por una parte, el deseo de verdad es básico y su proliferación es fundamental para el desarrollo armonioso e incluso para la supervivencia de pueblos y comunidades. El funcionamiento de la sociedad depende, necesariamente, de un relato “adecuado” de lo que acontece según los fines y valores comúnmente compartidos. En otras palabras, necesitamos verdades funcionales, y para tal fin se desarrollan diversos procesos institucionales. Por ejemplo, la policía persigue y arresta a los sospechosos basándose en los hechos; los jueces dictan sentencia; enseñamos a nuestros hijos normas, historia, física y biología (Kovack y Rosenstiel: 2003, 24).

Dentro de estas instituciones, los medios periodísticos son los encargados de seleccionar y narrar lo más reseñable del acontecer diario. En este sentido debemos esperar una verdad periodística funcional que ayude a los ciudadanos a gestionar su vida cotidiana y un desarrollo cívico de la sociedad (Kovack y Rosenstiel: 2003). Así, los periodistas deben orientarse hacia la verdad, pero sin ignorar sus límites o el funcionamiento del cerebro humano.

Siguiendo la teoría de los marcos, nuestro cerebro piensa, es decir, categoriza el flujo de nuestra experiencia diaria en base a categorías que los neurolingüistas definen como “marcos”: estructuras mentales que dan forma al mundo que percibimos. El marco es el sistema conceptual que articula nuestro pensamiento y desde el que entendemos lo que nos rodea. Los marcos están fijados en redes neuronales que se activan en nuestra mente al percibir ciertas experiencias del exterior.

Por tanto, el cerebro no se limita a registrar hechos de la realidad, sino que los procesa en relación con estos marcos, que se van conformando de modo acumulativo en la medida en que el flujo de sinapsis cerebrales establece relaciones duraderas entre ciertas metáforas, pensamientos y sentimientos que se han experimentado en el mismo sentido con anterioridad. De modo que la mente humana ignora los datos si no vienen “enmarcados”, es decir, en ideas que evoquen una visión moral concreta, y que se expresen en un lenguaje acorde (Lakoff 2014: Xii).

Así pues, los marcos permiten configurar un relato acerca de qué es bueno y qué es malo en torno a cada tema de referencia, dado que es el eje sobre el que el individuo estructura un modelo de sociedad que cree justo (Lakoff, 2014: X i). En política, nuestros marcos conforman nuestras políticas sociales y las instituciones para llevar a cabo nuestras políticas. De modo que cambiar nuestros marcos o reencuadrar es cambiar la sociedad (Jun, 2018) (...)

En consecuencia, el discurso mediático constituye el discurso político y por tanto, participa de la construcción del marco interpretativo o de referencia mediante el que los ciudadanos interpretan y debaten sobre los eventos públicos (Gallardo-Paúls y Enguix Oliver, 2014). Los distintos agentes sociales, y entre ellos los partidos políticos, pugnan por influir en la construcción de ese marco de referencia, lo que en el profesionalizado sistema actual se conoce como “neupolítica”. Ahora bien, es necesario distinguir entre herramientas legítimas y fraudulentas para influir: mientras el contraste dialógico de perspectivas y encuadres es esencial para el pluralismo y la búsqueda de la verdad, el uso de la exageración, tergiversación o la mentira deliberada para imponer marcos conceptuales son técnicas orientadas a promover un régimen de posverdad, por tanto, incompatibles con la democracia.

Una de las conclusiones del trabajo anteriormente citado y del que proviene el extracto es la dificultad para enmarcar adecuadamente las piezas de verificación de los bulos de los fact-checkers franceses: el 76% de las informaciones mantenían el marco del bulo, y por ello, a pesar de que se desmentía, contribuían a la propagación del marco de la pieza desinformativa. El 24% restante, re-enmarcaba, pero en una medida siempre inferior al grado de investigación desplegada.

Es decir, ni siquiera un selecto elenco de fact-checkers, concienciados con el problema de la desinformación en el momento más significativo del funcionamiento democrático, como es la campaña electoral, y cuyas piezas estaban cuidadosamente investigadas demostraban un conocimiento suficiente de la Teoría de los Marcos como para implementarla de manera práctica en los encabezamientos de las noticias (titulares, antetítulos, subtítulos o imágenes iniciales), que son los dispositivos naturales de encuadre. De este modo, los ciudadanos están desprotegidos frente a campañas de desinformación que buscan reprogramar sus marcos conceptuales de manera ilegítima, es decir sin la concurrencia de investigación, debate y escucha de otros interlocutores.

1.2. LOS DÉFICITS DEL PERIODISMO EN ESPAÑA

El periodismo es la institución que se encarga de proveer a los ciudadanos de la información que necesitan como ciudadanos en virtud del artículo 20.1 de la Constitución española: “Los ciudadanos españoles tenemos derecho a recibir información veraz por cualquier medio de difusión”⁵⁸. Esto implica el deber de diligencia del informador a quien se le puede exigir que “lo que transmita como ‘hechos’ haya sido objeto de previo contraste con datos objetivos”.

Además de verificada, la información debe contener cierta pluralidad (un concepto que también goza de un valor jurídico importante, estudiado por el prof. Rafael Díaz Arias, 2012 entre otros). Sin embargo, la profesión periodística no cuenta con las garantías jurídicas que obliguen a esa diligencia profesional.

En tiempos de democracia no ha habido ningún desarrollo del artículo 20.1 de la Constitución Española. En varias ocasiones se ha intentado aprobar un Estatuto del Periodista (diciembre del 2003, 2004 y 2006), y existe un borrador de “Ley Orgánica de Garantías del Derecho a la Información de la Ciudadanía” aprobado por el Foro de Organizaciones de Periodistas el 12 de abril de 2010, que tampoco ha visto la luz.

Tanto es así que la colegiación, es decir la pertenencia a un Colegio de Periodistas no es obligatoria, y por tanto, no se puede inhabilitar a un periodista por publicar informaciones falsas.

La profesión periodística está escasamente protegida también a nivel laboral. Se ha descrito una tendencia continuada de recortes salariales y una precariedad que afecta especialmente a los más jóvenes, pero que es estructural en el sector⁵⁹.

⁵⁸ Para un mayor desarrollo de este punto ver Ballesteros-Aguayo, L.; Lamuedra Graván, M.; Magallón-Rosa, R.; Ruiz-del-Olmo, F.-J.; Vázquez-Liñán, M. (2023) La posverdad en el ámbito comunicativo. En Nicolás, J. A. (coord.) Guía Comares de Posverdad. Granada: Comares.

⁵⁹ Ver Informes sobre la Profesión Periodística de la Asociación de la Prensa de Madrid o esta información, que tiene como fuente a los sindicatos de periodistas: <https://www.cuartopoder.es/economia/relaciones-laborales/2020/01/24/dia-del-periodista-una-profesion-precaria-con-poco-que-celebrar/>

El sistema de medios español está muy concentrado e imbricado con sectores empresariales nacionales y transnacionales: IBEX 35 o la banca. A pesar de que el artículo 21.3 3 reza “ La ley regulará la organización y el control parlamentario de los medios de comunicación social del Estado o de cualquier ente público y garantizará el acceso a dichos medios de los grupos sociales y políticos significativos, respetando el pluralismo de la sociedad y de las diversas lenguas de España”, hoy sólo el 20% del espacio radioeléctrico puede estar ocupado por medios públicos en virtud de la Ley General de Comunicación Audiovisual (Ley 7/2010).

1.3. DOCENCIA Y MARCOS: CONOCIMIENTO PRÁCTICO Y PENSAMIENTO PRÁCTICO

Para cumplir con el objetivo de que la Universidad pública, como institución pública que es, demuestre liderazgo para afrontar el reto que la posverdad supone para la democracia, es necesario que nos planteemos cómo se genera el conocimiento. Para ello seguimos al profesor Pérez Gómez (2022), que considera que “ para favorecer y potenciar la reconstrucción educativa, —es decir libre, informada y consciente— del sujeto humano será imprescindible entender los mecanismos y procesos explícitos e implícitos que utiliza para procesar la información y convertirla en conocimiento y sabiduría”.

Pérez Gómez reconoce la aportación de la neurociencia cognitiva y entiende que el cerebro, plástico, se modela en virtud de las experiencias que vive el individuo, por los impulsos que recibe, los problemas a los que se enfrenta y las emociones que experimenta. El sistema humano de procesamiento de datos presenta ciertas dificultades como son los sesgos y las disonancias que se van acumulando y contribuyen a generar marcos referenciales de los individuos y de la sociedad.

Por ello, Pérez Gómez distingue entre el conocimiento práctico y el pensamiento práctico. El primero es “un conocimiento poderoso, duradero y eficaz, que alberga los automatismos de nuestro piloto automático”. Se define como asociativo, ágil, rápido e intuitivo y es el que rige la mayoría de nuestros mecanismos de interpretación y actuación, y constituye la base permanente de nuestro comprender, sentir y actuar cotidiano.

El conocimiento práctico es muy potente desde el punto de vista operativo, pero, en general, muy pobre desde su consideración epistemológica, saturado de sesgos cognitivos de todo tipo, contagios emocionales irreflexivos, generalizaciones injustificada o creencias y dogmatismos incuestionados.

Por otra parte, el pensamiento práctico se define como “consciente, reflexivo, deductivo, lento, reposado y riguroso” (ibid.). Estaría constituido por todos los recursos que utilizamos los seres humanos cuando intentamos comprender, diseñar e intervenir de la manera más óptima en una situación concreta y compleja de la vida personal o profesional.

Estos planteamientos son especialmente cruciales para la formación de periodistas, por varias razones. En primer lugar, porque por la naturaleza de la profesión implica abordar una labor de análisis y relato complejo del devenir social, a contra reloj, lo cual puede favorecer el uso de automatismos. En segundo lugar, se trata de una profesión amenazada actualmente por las presiones relativas a la dependencia editorial y precariedad arriba mencionadas.

Por ambas razones la docencia en periodismo debe tener muy en cuenta la necesidad de modelar el conocimiento práctico de los estudiantes, lo cual requiere “un esfuerzo dialógico permanente por identificarlo, explicarlo y reconstruirlo a la luz del mejor conocimiento disponible en las ciencias, las humanidades y las artes” (Pérez Gómez, 2022).

Esto implica un diseño pedagógico iterativo, que permita un proceso coordinado de diálogo entre conocimiento y pensamiento práctico a lo largo del itinerario educativo. A su vez, el periodismo es una fuente de modelación del conocimiento y pensamiento práctico de la población, por lo que atender este proceso docente con todos los recursos necesarios es de vital importancia.

2. OBJETIVOS

- Explorar en qué medida el reto de la desinformación y la posverdad para la democracia está presente (y ausente) en los

discursos iniciales sobre la construcción de un nuevo plan de estudios en Periodismo

- Ofrecer indicaciones para contribuir una formación sólida sobre la Teoría de los Marcos y su aplicación a la hora de enmarcar las informaciones, y por tanto titularlas y estructurarlas.

3. METODOLOGÍA

Como punto de partida del proceso de redacción de un nuevo plan de estudios en el Grado en Periodismo el Decanato de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Sevilla convocó una serie conversatorios sobre el Grado en Periodismo que tuvieron lugar el día 6 de marzo de 2023 con profesores representantes de cada uno los distintos departamentos, de los estudiantes, y agentes externos.

El presente trabajo realiza un análisis exploratorio del discurso de los mencionados conversatorios con el fin de analizar en qué medida los consensos más amplios observados sobre las competencias, habilidades y conocimientos necesarios en el nuevo plan lo son también para hacer frente al reto de enmarcar las informaciones de manera ética y corregir y re-enmarcar aquellas destinadas a desinformar y de este modo, alterar ilegítimamente los marcos de referencia de la población. Y también observará que elementos no están en los discursos más consensuados y deben ser – por tanto- incorporados.

4. RESULTADOS

En el conversatorio celebrado contó con los siguientes participantes: Francisco Sierra Caballero como Director del Departamento de Periodismo I, Concha Pérez Curiel Directora de Periodismo II, Concha Langa Nuño, representante del departamento de Historia Contemporánea, Joaquín Urías de Derecho Constitucional y Juan Carlos Morán de Economía Aplicada III. Entre los estudiantes participaron Rabiaah Achour Al-Masri y Ana María Gallardo Ramírez. Y entre los agentes externos intervinieron Paloma Jara, directora de RTVE Andalucía, Juan Pablo

Bellido como Decano del Colegio de Periodistas de Andalucía y Lucía Aragón Luque, como alumna egresada de Periodismo.

Tras escuchar dos veces los conversatorios y tomar notas de los discursos que aparecen han sido sintetizados en temas recurrentes. Se ofrecen en la siguiente tabla los principales temas tratados, y aquellos participantes que los enarbolaron:

TABLA 1:

Argumento	Participantes
Necesidad de introducir redacción periodística en primer curso	Directora de Periodismo II Departamento de Historia Contemporánea Alumnas Alumna Egresada Colegio Profesional de Periodistas
Mayor imbricación de contenidos teóricos y prácticos. La teoría debe servir de guía en el análisis y producción de periodismo.	Directora de Periodismo II Alumna Egresada Alumnas
Dificultad de evaluación de ejercicios prácticos	Directora de Periodismo II Alumnas Colegio Profesional de Periodistas
Necesidad de bajar la ratio	Departamento de Periodismo II Alumnas Colegio Profesional de Periodistas
Mayor coordinación entre asignaturas: para evitar solapamientos	Alumnas Alumna Egresada Periodismo II Departamento de Historia Contemporánea
Mayor coordinación entre asignaturas para aprovechar sinergias	Alumna Egresada
Mejor coordinación entre empresas y facultad	RTVE Andalucía
Mejor coordinación de las prácticas en empresas	Colegio Profesional de Periodistas Alumna Egresada
Cierta consideración la realidad del mercado de trabajo, pero desde una óptica crítica.	Departamento de Periodismo I Departamento Periodismo II Alumna Egresada
Plan de estudios debe estar orientado al perfil del egresado	Departamento de Derecho Constitucional Colegio Profesional de Periodistas
Modernizar no implica adaptación tecnológica, sino ofrecer los conocimientos, competencias y habilidades válidos en relación con cualquier mediación tecnológica	Departamento de Derecho Constitucional

Necesidad de ofrecer conocimientos que ofrezcan contexto, y capacidad de análisis en varias áreas significativas	Departamento de Derecho Constitucional Departamento de Historia Contemporánea Departamento de Economía Aplicada
Menos interés por lectura de prensa o audición de radio en estudiantes actuales	RTVE Andalucía Colegio Profesional de Periodistas
La irrupción en los últimos tiempos de periodistas, que no ejercen como tales sino que sirven los intereses de un sector concreto.	RTVE Andalucía

Fuente: elaboración propia

En la tabla se indican los asuntos que trajeron a la mesa cada uno de los participantes. Se han incluido todos los enarbolados por más de un participante, y aquellos que – aún siendo establecidos sólo por uno, son relevantes para el planteamiento que realizamos. Durante la sesión se pudo observar una tendencia al acuerdo en los diagnósticos establecidos, con un único punto de fricción que fue la denominación- y el rol en el nuevo Plan de Estudios, de los departamentos que no tienen sede en la Facultad de Comunicación. Este desencuentro se ciñó en mayor medida al nombre de los departamentos como “externos” o “no específicos”, que al rol de los mismos en el nuevo plan que nadie discutió. Sí que varios participantes abogaron – entre ellos el Departamento de Derecho Constitucional o Historia- a adaptar asignaturas como Derecho o Historia, al ámbito periodístico, algo que se viene haciendo ya. En una misma línea, aunque no en el mismo grado las representantes de alumnos propusieron fusionar Periodismo Económico con Economía.

Por otra parte, los acuerdos más amplios se deben a la incorporación de Redacción Periodística, entre otras asignaturas asociadas al periodismo a Primer Curso, ofrecer una mejor imbricación entre conocimientos teóricos y aplicación práctica, lo que implica un seguimiento evaluativo que no es posible sin una reducción de la ratio. Los estudiantes llegaron a plantear cuestiones más específicas, como que los grupos de trabajos prácticos tuviesen menos participantes y que hubiera también prácticas individuales.

Una mejor coordinación entre asignaturas y profesores para evitar solapamientos y mejorar sinergias, y con las empresas periodísticas en general y con las prácticas en particular fue otro área de máximo consenso.

Un tercer bloque de consenso sería forjar un plan de estudios más allá de los intereses de los profesores, pensando en el perfil de egresado que se quiere construir, un diseño curricular que sin sacrificar los conocimientos y competencias que permiten la capacidad crítica tenga también en cuenta la realidad del mercado laboral actual, y las tendencias tecnológicas.

Y sin embargo, más allá de incidir en una apuesta por la capacidad crítica de los egresados apenas aparecieron discursos particularmente conscientes de los retos democráticos que plantea la desinformación y la posverdad más allá de la intervención de Paloma Jara como Directora de RTVE Andalucía sobre el reto de los periodistas “que no actúan como tales” y de la observación de una menor tendencia a la lectura y seguimiento de programas informativos de los periodistas nóveles o en formación. Por tanto, tanto la preocupación por la deriva posverdadera del ámbito de la información, como las dificultades estructurales del mercado y sistema periodístico.

Si bien se detectó una preocupación por que más allá de los intereses de los profesores, el nuevo plan de estudios se centrara en los estudiantes y egresados, futuros periodistas, no se especificó con qué fines, y mucho menos estuvo presente la sociedad, compuesta por ciudadanos que tienen derecho a una información veraz⁵.

5. DISCUSIÓN

La lógica experiencial de la posverdad plantea un reto existencial a las sociedades democráticas en la medida en que erosiona sus bases fundamentales: confianza, pluralidad y reconocimiento de interlocutores y debate público. Por ello, la Unión Europea ya en 2018 planteó un Plan de Acción contra la Desinformación, que desde nuestra perspectiva debe invocar de una manera más intensa a las instituciones públicas, en concreto a los medios y las universidades públicas.

Ante esto, los estudios en Periodismo deberían ser un vector de estabilidad democrática en relación con su función de formar a periodistas con capacidad de análisis crítico y habilidades técnicas, para enmarcar las informaciones en general de manera aceptable. Además, deben ser

capaces de re-enmarcar los bulos y desinformaciones para que no contribuyan a los propósitos de los diseminadores de falacias, aportando circulación a los marcos de los bulos en los propios desmentidos. Formar profesionales capaces de hacer esto, a contra reloj, requiere una atención pedagógica particular que debe diseñarse con mimo.

Todo lo anterior aconseja la aplicación de los logros sobre neurociencia cognitiva tanto a los contenidos del Grado en Periodismo, como sus métodos docentes. Es decir, por una parte se debe diseñar un itinerario docente a partir de diferentes asignaturas mediante las que los estudiantes aprendan la Teoría de los Marcos y la apliquen en diferentes prácticas, e incluso en diferentes asignaturas de redacción periodística y periodismos especializados, dónde las prácticas de titulación y diseño del encabezamiento de las informaciones deben tener especial atención. Por otra parte, aunque en principio no es competencia del plan de estudios, sería un buen momento para incorporar la necesidad de hacer dialogar el conocimiento práctico que nos permite actuar con diligencia con el piloto automático, y el pensamiento práctico que ha incorporado el saber cosechado por el campo científico y que implica ejercitar la reflexión.

Estas consideraciones son relevantes tanto en relación con la necesidad de imbricar mejor la teoría y la práctica en las asignaturas del nuevo grado, como en el diseño de la secuenciación de asignaturas. Aquí, cobraría validez otra de las demandas que generan más consenso entre los actores de la comunidad académica de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Sevilla: una mayor coordinación entre contenidos, no sólo para evitar solapamientos sino para generar sinergias, en esa búsqueda del diálogo entre el conocimiento y el pensamiento práctico.

Ahora bien, como ha sido también explicado por diferentes actores participantes en el conversatorio, nada de esto es posible con la ratio actual, que implica una media de 80 estudiantes por grupo de clase. Es muy difícil incorporar metodologías docentes participativas, y es muy costoso para el profesorado realizar la evaluación continua de trabajos teórico-prácticos que esta aproximación aconseja con grupos tan numerosos, y casi prohíbe plantear trabajos individuales. Dada la dificultad e importancia del reto que tenemos ante nosotros, la ratio en el Nuevo Plan de estudios no debería superar los 40 estudiantes por grupo.

Esta aproximación, que permita la creación de comunidades de aprendizaje menos numerosas, también tendría efectos positivos en la motivación del estudiantado para la lectura de textos académicos y periodísticos mediante los que hacer dialogar conocimiento y pensamiento práctico, además de mejorar la capacidad y resistencia ética, en la medida en que el estudiantado sea más consciente de sus propios sesgos y automatismos, y pueda construir nuevos procedimientos de trabajo a lo largo de las interacciones desarrolladas durante los cuatro años de estudios, que ahora deben ser planificados.

6. CONCLUSIONES

Ante la amenaza planteada por la lógica de la posverdad a la democracia, teniendo en cuenta los déficits del sistema periodístico y ante la oportunidad de diseñar un nuevo Plan de Estudios, una vez descritos los discursos más consensuados entre los participantes podemos plantear dos conclusiones: una general y otra específica.

1. La necesidad de mejorar el diálogo entre teoría y práctica, lo que implica una bajada de ratio, y aconseja un diseño curricular que estimule la coordinación entre materias para establecer este diálogo entre conocimiento práctico y pensamiento práctico, en consonancia con las demandas de mayor consenso expresadas por los actores significativos.
2. La urgencia de diseñar un itinerario concreto que involucre a varias asignaturas a lo largo de los cuatro años de Grado, y una metodología teórico-práctica para el abordaje de la Teoría de los Marcos, y sus efectos en el encuadre de las informaciones, el diseño de encabezamientos y titulación. Esto no sólo es fundamental porque es la base del trabajo periodístico, sino que sus efectos sobre los marcos conceptuales de la población- y por tanto- la protección de la lógica experiencial de la verdad es invaluable.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este artículo se desarrolla gracias a dos proyectos de investigación: multidisciplinar “Posverdad: un problema socio-político durante y después de la pandemia”, dirigido por J. A. Nicolás”. “Medios audiovisuales públicos ante el ecosistema de las plataformas: modelos de gestión y evaluación del valor público de referencia para España” (P020_00703)-JUNTA DE ANDALUCÍA (PID2021-122386OB-I00), financiado por el MCIN, AEI y FEDER, UE. Del primer proyecto mencionado soy profesora colaboradora, del segundo soy investigadora participante.

8. REFERENCIAS

- Arias Maldonado, M., Fernández-Barbudo, C., Gamper, D., García Gaitán, E. y Rubio, R. (2023). Dimensión política de la verdad. En Nicolás, J. A. (coord.), *Guía Comares de Posverdad*. Comares
- Angulo, F., & Redon, S. (2011). Competencias y contenidos: cada uno en su sitio en la formación docente. *Estudios Pedagogicos*, 37(2), 281-300. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052011000200017>
- Ballesteros-Aguayo, L., Magallón-Rosa, R. y Lamuedra-Graván, M. (2023) Desinformación y fact-checking en las elecciones francesas de 2022. El caso de Objectif Désinfox [en prensa].
- Ballesteros-Aguayo, L.; Lamuedra Graván, M.; Magallón-Rosa, R.; Ruiz-del-Olmo, F.-J.; Vázquez-Liñán, M. (2023) *La posverdad en el ámbito comunicativo*. En Nicolás, J. A. (coord.) *Guía Comares de Posverdad*. Comares.
- Díaz Arias, R. (2012). *El futuro de la televisión pública: la necesaria alianza con la ciudadanía* / coord. por María Lamuedra Gravan, 2012, ISBN 978-84-7884-522-4, págs. 129-148
- Horowitz, M. (2018). *Public Service Media and Information Disorder. Center for Media, Data and Society. Central European University*. bit.ly/3pqFvC0
- Jun, H. J. (2018). Legal Decision-making and George Lakoff's framing. *Ewha Journal of Gender and Law*, 10(1), 191-235. <https://tinyurl.com/23d5r2uh>
- Kovack, B. y Rosenstiel, T. (2003), *Los Elementos del Periodismo*. Tres Tempos.
- Lakoff, George (2014) *The all-new don't think of an elephant!: know your values and frame the debate*. White River Junction, Vermont : Chelsea Green Publishing

- Lamuedra-Graván, M. (2023). Hacia un consenso académico sobre los requisitos y límites de la verdad y la posverdad: intención, método, experiencia de fiabilidad y debate. En Nicolás, J. A. (coord.), *Guía Comares de Posverdad*.
- Lamuedra-Graván, M y Ballesteros-Aguayo: Fact-checking contra la desinformación: aprender a re-enmarcar en el aula y en la redacción periodística. (Manuscrito en proceso de revisión).
- McIntyre, L. (2018). *Post-truth*. Cambridge/London: MIT Press.
- Pérez Gómez (2022) *Pedagogía educativa y recreación didáctica en una era de postverdad*. Ciclo Posverdad a Debate: «Educación y Posverdad. 10 de junio de 2022.
- Porlán, R. (Coord.). (2017). *Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla*. Ediciones Morata.
- Torcal, M. (2023). *De votantes a hooligans: La polarización política en España*. Catarata.
- Vara, A., Amoedo, A., Moreno, E., Negredo, S., Kaufmann, J. (2022). *Digital News Report España 2022*. Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra. DOI: <https://doi.org/10>
- Wardle, C. & Hossein, D. (2017). *Information disorder: Toward an interdisciplinary framework for research and policy making*. Estrasburgo: Consejo de Europa. <https://rm.coe.int/information-disorder-toward-an-interdisciplinary-framework-for-researc/168076277c>

LA NECESARIA COORDINACIÓN DE EJERCICIOS DE PRODUCCIÓN PERIODÍSTICA ENTRE ASIGNATURAS DEL GRADO EN PERIODISMO

MARÍA LAMUEDRA GRAVAN
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

La Facultad de Comunicación está abordando un cambio de planes de estudio, cuyo punto de partida fueron una serie de conversatorios sobre el Grado en Periodismo que tuvieron lugar el día 6 de marzo de 2023 entre profesores de los distintos departamentos, estudiantes, y agentes expertos como empresas y el Colegio de Periodistas de Andalucía. Resonaron entre profesores y estudiantes una serie de demandas coincidentes, que no se circunscriben sólo a los estudios de Periodismo de la Universidad de Sevilla: una mejor imbricación entre contenidos teóricos y prácticos, una mayor coordinación entre materias y profesores y una dificultad para realizar y evaluar prácticas periodísticas por el excesivo ratio de alumnos.

La falta de coordinación no es una queja nueva sino que ha sobrevolado con cierta frecuencia los Informes de Seguimiento de Periodismo en el Grado en Comunicación, aunque lleva de nuevo dos años ausente de los mismos. Sin embargo, en la voz de los estudiantes la demanda sonó alta y clara. Percibían solapamientos excesivos en los contenidos y descoordinación para establecer la carga de trabajo del estudiantado.

Una dificultad extra que también apareció en las conversaciones es la secuenciación de las asignaturas en el Plan de Estudios, que en su primeros años incluye asignaturas necesarias, como Economía o Historia pero alejadas de la práctica periodística per sé. Algunos profesores hemos intentado suplir este diseño y conectar al estudiantado con el núcleo

de los estudios de Periodismo proponiendo ejercicios de creación periodística en asignaturas teóricas de primero, y segundo curso del Grado pero nos hemos encontrado con importantes dificultades, sobre todo la ya mencionada ausencia de conocimientos sobre redacción o géneros periodísticos que el Plan de Estudio aborda más tarde.

Esta situación requiere precisamente un replanteamiento y refuerzo de la metodología docente en el diseño, seguimiento y evaluación de los ejercicios de creación periodística mediante la coordinación docente entre profesores.

A falta de otros mecanismos, los proyectos de innovación docente se consideran la herramienta más relevante para abordar y ensayar mecanismos de coordinación en el ámbito de la docencia universitaria. De hecho, el preámbulo del propio Real Decreto 822/2021, apunta que “se promueve la innovación docente de forma que ésta se convierta en una estrategia fundamental de las universidades, de los centros y de las coordinaciones de las titulaciones, partiendo de la consideración de que el objeto esencial del proceso educativo es enseñar y aprender y este proceso debe adaptarse a los cambios sociales, económicos, tecnológicos y culturales que se desarrollan en cada momento histórico”.

De este modo surge la Red De Innovación en Metodologías Centradas en el Conocimiento Práctico Aplicadas al Periodismo, creada tras haber compartido numerosas conversaciones informales sobre las dificultades y retos que nos encontrábamos en la docencia.

Estamos de acuerdo con Fuentes-Guerra et al (2012) en que el profesorado universitario sigue anclado en una cultura de trabajo fundamentalmente individualista, realizando mayoritariamente las actividades de aula en solitario y en el que la tarea de enseñar se vive y practica como una responsabilidad individual en la que las decisiones, los errores y los logros se quedan en un espacio privado donde solo está presente el alumnado. Así mismo, también reconocemos en que nos hallamos en un momento donde la vida laboral del profesorado universitario se orienta cada vez más hacia la productividad personal, gratificándose y reforzándose en mayor medida los esfuerzos individuales sobre el trabajo colectivo

(Angulo y Redon, 2011). Esta situación está generando que se dedique menos tiempo y esfuerzo al encuentro con los demás.

Mediante los programas de creación de mejoras docentes las Universidades están impulsando el trabajo colaborativo por ejemplo, con la creación de redes como evidencia el Cuarto Plan Propio de la Universidad de Sevilla. De este modo se debe propiciar la creación de espacios y tiempos de intercambio sobre las actividades de aula, pero podría suceder como denuncia Fuentes-Guerra (2012) que “su carácter fundamentalmente acreditativo y burocrático hace que esté siendo interpretado como un simple trámite, que difícilmente pueda conducir a un trabajo más coordinado” con “poca influencia en la mejora y el desarrollo profesional”. No obstante, la literatura pedagógica muestra que cualquier propuesta colaborativa entre docentes favorece mejores resultados (Ibid).

En el caso que nos ocupa la coordinación docente en red se plantea cómo un espacio de apoyo mutuo que refuerce cada propuesta docente y la del grupo para poder enfrentar los retos pedagógicos identificados. En el caso del Grado en Periodismo, en términos amplios, y a falta de una investigación sistemática sobre los modelos mentales de los estudiantes al inicio del Grado (García, Porlán y Navarro, 2018: 35) se pueden explicar del siguiente modo.

En primer lugar, el contexto periodístico actual se ha definido como uno de “desinformación” según dos informes recientes encargados por el Consejo de Europa (Wardle y Hossein, 2017 y Horowitz, 2018). España es uno de los países europeos en los que este fenómeno se manifiesta con mayor crudeza. Por ello, destaca la falta de confianza de la ciudadanía española en los medios de comunicación: son más los que no confían que los que confían. (Digital News Report, 2022:23).

La situación se explica por la concatenación de una serie de variables estructurales sobre las que existe un consenso académico: un sistema de medios concentrado, unos medios públicos gubernamentales, escasa circulación de la prensa escrita, un mercado laboral precario o las escasas garantías de protección de la independencia periodística (Ballesteros et al, 2023). Desde nuestro punto de vista existe otra variable estructural

que apenas se tiene en cuenta: la dificultad del sistema de formación universitaria de periodistas para ofrecer un conocimiento teórico útil para la promoción de unas habilidades, competencias y actitudes prácticas, que formen a los egresados no sólo con la capacidad técnica para desarrollar su labor periodística con mayor rigor, si no para resistir ante las presiones del sistema y ser una fuerza de mejora del mismo.

El ejercicio del periodismo es una labor profesional compleja, y por ello “el dominio suficiente de componentes de conocimiento y habilidades no garantiza un adecuado comportamiento” (Pérez-Gómez, 2014 pag). Tomamos como referencia pedagógica el trabajo del profesor Pérez-Gómez (2014; 2021). En una pieza orientada a la formación de docentes (2014: 172-177) explica que el conocimiento práctico o las competencias profesionales son “sistemas complejos de interpretación y acción que incluyen conocimientos, habilidades, actitudes, valores y emociones que se activan en situaciones concretas y ante problemas reales. Lo mismo puede aplicarse a la formación de periodistas o al trabajo periodístico”. Este último requiere una interrelación de variables éticas, teóricas y técnicas en contextos muy presionados por los tiempos y por dinámicas de poder.

Argumenta el profesor Pérez que la escasa consciencia acerca de los mapas, imágenes y artefactos que componen los repertorios de conocimiento práctico de los docentes y que ponen en acción en cada situación. Tales repertorios contienen supuestos, mejor o peor organizados, sobre identidad propia, sobre los otros y sobre el contexto. A veces estos repertorios entran en contradicción con las teorías sobre las que imparte docencia, lo cual genera un elevado grado de disfuncionalidad. Por eso Argyris(1993) destaca la necesidad de diferencias las “teorías de uso” de las “teorías proclamadas”.

La reconstrucción del conocimiento práctico requiere que los docentes revisen y cuestionen las mismas imágenes, ideas y prácticas que desarrollan en su actividad cotidiana. En nuestro caso, entendemos que esto es necesario para promover una enseñanza periodística en la que los futuros periodistas hagan esto mismo.

2. OBJETIVOS

- Explorar el rol de los proyectos de innovación docente en la coordinación entre asignaturas para favorecer el aprendizaje en los ejercicios de creación periodística aplicada a contenidos “teóricos”.
- En el caso que nos ocupa nos centramos en la coordinación en torno al seguimiento y evaluación de reportajes.

3. METODOLOGÍA

Se realiza un estudio de caso, que analiza mediante observación participante la iniciativa “Red de Innovación en Metodologías centradas en el Conocimiento Práctico aplicadas al Periodismo” realizada en virtud al Cuarto Plan Propio de Docencia de la Universidad de Sevilla se desarrolla en el curso 2022-2023 parte sobre las ventajas de que varias asignaturas se coordinen para abordar ejercicios de creación periodística con procesos de tutorización y rúbricas similares. Esta experiencia es relevante en la medida en que la memoria de verificación del Grado en Periodismo solicita que se incluyan mecanismos de coordinación docente horizontal y vertical y la normativa considera los planes de innovación docente como la herramienta central en esta estrategia.

El proyecto se desarrolla en la Facultad de Comunicación en las asignaturas de “Historia Social de la Comunicación”, “Historia del Periodismo Universal”, “Teoría del Periodismo” y “Fotoperiodismo”, todas ellas de primer o segundo curso del Grado en Periodismo e incluye a los siguientes docentes: María Lamuedra Graván (Investigadora Principal del Proyecto), Ángel Acosta Romero, Raquel Almodóvar Anaya, Carmen Espejo Cala, Mar Llera Llorente, María Sánchez Ramos, y Miguel Vázquez Liñán.

Desea crear una red de docentes de primer y segundo curso que aproximen metodología de trabajo, de actividades y de evaluación entre sí y en diálogo con pedagogos y reputados periodistas. De este modo, el proyecto se orienta a tres objetivos: (1) generar una metodología docente aplicada a las asignaturas teóricas y prácticas en Periodismo en las que

la teoría tenga una utilidad para una práctica rigurosa; (2) estimular la conexión de los estudiantes de Grado en Periodismo con la práctica periodística desde los primeros cursos, abordando una queja habitual de los mismos recogida en la Memoria de Verificación del título y 3) implementar la base de la coordinación entre asignaturas en consonancia con la memoria de verificación del Grado en Periodismo

Este objetivo general requería de una serie de objetivos particulares, que constan de la siguiente manera en la memoria de solicitud:

O1. La promoción de un proceso de reflexión compartida entre profesores de varias asignaturas de primero y segundo, el alumnado correspondiente y periodistas destacados sobre los retos de la educación superior de periodistas y el periodismo actual

O2. La realización de un diagnóstico consensuado de las necesidades de los alumnos de las asignaturas implicadas.

O3. La aproximación de metodologías docentes y de evaluación, en relación con la consecución del objetivo general

O4 .La evaluación conjunta de las metodologías docentes llevadas a cabo.

O5 La elaboración de propuestas de innovación metodológica en relación con actividades formativas y sistemas de evaluación, propuestas de incorporación de nuevos recursos didácticos y de procesos según los resultados obtenidos

O6 Estimular la conexión de los estudiantes de Grado en Periodismo con la práctica periodística desde los primeros cursos

O7. Implementar la base de la coordinación entre asignaturas en el Grado en Periodismo

El proyecto parte de la idea de que implicar a los futuros docentes en diálogos, análisis y propuestas en grupo sobre su propia enseñanza, trabajar planes de actuación, discutir estudios de casos, estimular la innovación y la teorización práctica, es el mejor camino para promover la reflexión, el cuestionamiento crítico de los valores, las creencias y supuestos acerca de la enseñanza, y posibilitar la reconstrucción del conocimiento práctico de los educadores. (Pérez- Gómez: 2014: 76)

Asimismo sus planteamientos coinciden con Escudero (2009), que nos habla de tres dimensiones que amplían y complementan las anteriores:

relaciones sociales e intelectuales entre el profesorado, deliberación y construcción de una cultura pedagógica compartida y la realización de un proceso de investigación sobre la práctica con el fin de generar conocimiento.

El presente artículo tiene como objetivo analizar de manera evaluativa el incipiente desarrollo de la “Red de Innovación en Metodologías centradas en el Conocimiento Práctico aplicadas al Periodismo”

Para ello realiza un análisis descriptivo basado en observación participante del funcionamiento, los incipientes logros y retos del mencionado proyecto, poniendo el foco en la dimensión de coordinación del proyecto.

4. RESULTADOS

La Red de Innovación en Metodologías centradas en el Conocimiento Práctico aplicadas al Periodismo se vehicula a través de reuniones periódicas organizadas entre los participantes en las que se van abordando los objetivos del proyecto. En estas conversaciones constatamos que la experiencia de la labor docente e investigadora del profesorado se vive como un salto de obstáculos constante, atravesado y fragmentado por múltiples demandas, que concitan la sensación de no poder dedicar el tiempo que merecen las cuestiones esenciales.

Por ello, tratamos de que el proyecto de innovación docente en red no se viva como una tarea más, sino como un espacio de apoyo mutuo, en el que compartir experiencias, inquietudes docentes para contribuir a resolver algunas de las dificultades docentes que encontramos mediante la coordinación sobre cómo implementar ejercicios de producción periodística en diferentes asignaturas, algunas de ellas teóricas. Nuestra actuación va más orientada a establecer un proceso participativo entre el profesorado, que explore, sin presión vías de coordinación y cooperación, que a maximizar los resultados a corto plazo.

Y sin embargo, estamos obteniendo incipientes logros esperanzadores orientados a dos tipos de mejora: a) en las prácticas docentes de los profesores participantes y b) en el seguimiento de las mismas de los

estudiantes a lo largo de los cursos, de modo que puedan interiorizar habilidades y competencias complejas- como son la práctica periodística- en relación a distintos contenidos teóricos y a lo largo de diferentes asignaturas.

En concreto, esto se ha materializado en las siguientes iniciativas:

1. Coordinación con la asignatura de Géneros Periodísticos, del departamento de Periodismo II en cuanto a contenidos sobre el reportaje.
2. Organización de jornadas docentes para las diferentes asignaturas del proyecto
3. Puesta en común de una misma rúbrica para la red, sin perjuicio de que pueda ser adaptada por cada una de las asignaturas.
4. Atención al seguimiento de las prácticas en clase

En primer lugar, los docentes participantes mostraron cierta incomodidad por el hecho de tener que ofrecer unos conocimientos, aún básicos, a los estudiantes sobre el género del reportaje, un ámbito de especialización. Esto sucede porque excepto Fotoperiodismo, el resto de asignaturas están situadas en tramos inferiores en el grado a las asignaturas que aportan estos conocimientos.

Por ello, se solicitó la colaboración de una representante del área de Redacción Periodística, la profesora M. Ángeles Fernández Barrero, que puso a nuestra disposición sus apuntes sobre la materia, con el objetivo de que pudiéramos adelantar una versión breve de los mismos en nuestras asignaturas. Así mismo, participó en las jornadas celebradas por el proyecto durante el primer cuatrimestre, tituladas “Periodismo Ético”⁶⁰ junto al corresponsal y exdirector de El Mundo, David Jiménez, tratando, precisamente la cuestión del reportaje.

Además de estas jornadas, en el segundo cuatrimestre se celebraron unas, orientadas a Fotoperiodismo tituladas “Construyendo historias. El reportaje: una mirada desde el fotoperiodismo andaluz”⁶¹ con la presencia de dos prestigiosos fotoperiodistas: Pablo Juliá: Presidente de la Real

⁶⁰ Celebradas el 30/11/2022

⁶¹ Celebradas el 22/03/2023

Academia de Bellas Artes de Cádiz y exdirector del Centro Andaluz de la Fotografía, y Paco Puentes: Fotoperiodista de El País. Premio Andalucía de Periodismo 2012 y 2018.

Los resultados de las encuestas elaboradas por el proyecto en el primer cuatrimestre muestran que estas jornadas son enormemente positivas para la motivación de los grupos, que visibilizan y valoran tanto la coordinación entre profesores, como el acceso a profesionales en ejercicio. También es destacable que lo que más valorasen fuese la dimensión participativa de la actividad: la posibilidad de preguntar y establecer un diálogo con los profesionales. Ofrecemos algunas respuestas a modo de ejemplo:

(sobre la participación de la asignatura en la red) Ha supuesto un cambio en mi percepción del profesorado, pues sí que hay docentes que quieren saber qué opinan los alumnos

(sobre la coordinación entre asignaturas) Bien, hemos realizado prácticas parecidas en varias asignaturas, algo de gran ayuda

(sobre la jornada celebrada en el primer cuatrimestre) Me pareció super interactiva e interesante. Además, nos inspiró y nos enseñó lo bonita que la profesión que hemos elegido. Lo mejor, fue que fueran los alumnos los encargados de elaborar las preguntas para David Jiménez

En segundo lugar, conseguir generar una rúbrica común a todas las asignaturas, aunque adaptable a cada una de ellas en cierta medida ha sido uno de los focos de atención del proyecto. Persigue asegurar que varios profesores van a trabajar las mismas competencias y habilidades con los estudiantes desde una perspectiva compatible, y facilita que los estudiantes interioricen las variables de la rúbrica que implican calidad periodística a lo largo de sus estudios. Durante el proceso de elaboración se ha conseguido que algunos profesores aumenten su atención a diversos aspectos de la estructura de los reportajes, que otros lo hagan respecto de la calidad, uso y citación de las fuentes, y especificar varias variables relativas a la redacción.

La rúbrica resultante puede observarse en la Tabla 1.

TABLA 1.

Estructura	Adecuación del encabezamiento Desarrollo de ideas contenidas en el encabezamiento y a lo largo del reportaje con una estructura ordenada por ladillos o intertítulos Inclusión de destacados y despieces Adecuación de elementos gráficos
Fuentes	Fuentes correctamente citadas. Se debe mencionar a la fuente y justificar brevemente por qué es una fuente adecuada. Poner ejemplos: Distancia crítica con las fuentes (éste si no lo véis se puede quitar) Adecuadas y suficientes, y en varias fases. Por ejemplo: 1. Se debe proceder a una investigación inicial de datos que ofrezcan una vista panorámica y contexto: por ejemplo, datos estadísticos, informes expertos y artículos académicos. 2.Expert@ que interprete datos 2.Una persona que haya experimentado/sufrido el problema. 3. Si es necesario también, pluralidad ideológica y de punto de vista.
Conocimiento del temario	Definición correcta y útil de los conceptos que se utilicen Manejo y aplicación de conocimientos adquiridos en el temario a los temas abordados en el reportaje
Redacción	Facilidad de lectura Precisión y especificidad en el lenguaje Cuidado, corrección gramatical y ortografía. Evitar adjetivación innecesaria

Fuente: elaboración propia

Las categorías de la rúbrica están profundamente interrelacionadas. Una pieza periodística requiere capacidad para discriminar los aspectos más relevantes de la misma y cómo están relacionados entre sí. Esto, según la Teoría de los Marcos (ver por ejemplo, Lakoff, 2014) se conoce como enmarcar la información. Por ello, la rúbrica pone atención al encabezamiento, el desarrollo de las ideas y otros elementos estructurales. La capacidad de enmarcar exige la puesta en relación de contenidos, competencias y habilidades complejas, como la capacidad de análisis crítico, habilidad técnica de redacción periodística y conocimientos específicos sobre el área a tratar. Es, consecuentemente uno de los retos preferentes de la docencia.

Por otra parte, la fundamentación y citación es otro aspecto fundamental y transversal. Esto implica, de nuevo, la habilidad para discriminar qué fuentes son las más adecuadas para aportar una perspectiva amplia y

plural. También se persigue la capacidad de uso de los materiales teóricos aportados por las diferentes asignaturas y la capacidad de explicar por qué las fuentes usadas son las más adecuadas.

Por último, la rúbrica de redacción se organiza para dar respuesta a los problemas habituales detectados por los docentes, como una tendencia a la generalización y a la adjetivación excesivas. Ambas cuestiones están relacionadas con la tendencia actual del periodismo hacia un déficit de sustento investigador y fundamentador en las informaciones, que no permiten ofrecer la especificidad deseada, y que a menudo se trata de disimular con un exceso opinativo.

Al mismo tiempo, para facilitar la incorporación de estas cuestiones se ofrecerá un Checklist para estudiantes a la hora de entregar las prácticas, que se puede observar en la Tabla 2.

TABLA 2.

Checklist Estimad@s estudiantes, antes entregar el reportaje, aseguraros de haber seguido las instrucciones. Señalad las casillas correspondientes:	
	Utilizado fuentes adecuadas y suficientes según los criterios establecidos.
	Explicado en el reportaje por qué la fuente es relevante (por ejemplo, porque es experta en tal cosa, o porque ha experimentado la cuestión de la que tratamos)
	Citado correctamente las fuentes tras el reportaje, en un folio aparte
	Definido correctamente los conceptos que incorporo de la asignatura (abstenerse de confiar en la memoria
	Esforzado por aplicar los conocimientos adquiridos en el temario de la asignatura
	Prestado atención al encabezamiento de la pieza y el desarrollo de los argumentos principales en la estructura mediante ladillos. Se aconseja partir de un esquema.
	Incluido destacados, ladillos y elementos gráficos
	Redactado la pieza con cuidado
	Pulido la redacción, en varias revisiones
	Usado el lenguaje con precisión y evitado las generalidades
	Evitado el exceso en adjetivación

Fuente: Elaboración propia

El seguimiento de reportajes en clase también ha sido una cuestión que ha suscitado la preocupación de los docentes y ha ocupado un

significativo tiempo en las conversaciones. Y aunque no se han logrado aún acuerdos tan concretos como los de la rúbrica sí se observa un proceso enriquecimiento para algunos docentes. La mayoría de los participantes aplicaban el principio de dedicar al seguimiento un número de horas de clase adecuado al porcentaje de evaluación que supone la práctica, y algunos habían diseñado un plan de trabajo con exposiciones extremadamente detallado. Una de las docentes, en una asignatura con un amplio temario de contenidos había optado por seguir la realización del reportaje fundamentalmente en tutoría, lo que implicaba también un intenso programa de trabajo fuera de clase. Tras escuchar a sus compañeros se comprometió a cambiar el diseño del temario para facilitar la relación entre algunas partes del temario y algunas fases del reportaje y así poder tutorizarlo en clase.

5. DISCUSIÓN

El proyecto de investigación presente unos logros incipientes, pero claros. Por una parte, el hecho de que la coordinación dialogante y sin presiones es elevadamente eficaz para generar un apoyo mutuo entre profesores en un entorno docente adverso, debido a la alta ratio de estudiantes por aula- que dificultan la realización de prácticas, y a la experiencia de saturación laboral de los profesores. El logro más concreto de esta edición del proyecto es la rúbrica.

Por otra parte, los estudiantes valoran extraordinariamente cualquier indicio de coordinación entre profesores, dado que implica atención a una demanda y crítica habitual del estudiantado.

La organización de jornadas entre varias asignaturas y la visibilización de la coordinación han tenido efectos positivos en el presente curso académico y previsiblemente, el consenso en torno a la rúbrica, y la atención compartida a las prácticas de seguimiento docente lo tendrán en el siguiente curso. Por su parte, las profesoras Carmen Espejo y María Lamuedra explorarán la asignación de un reportaje común a los estudiantes del grupo de segundo que previsiblemente compartan en el próximo curso. Todo esto implica que el proyecto de coordinación no puede estar confinado en un solo curso, sino que requiere de un lapso temporal

de varios años, para que los acuerdos puedan ser implementados, evaluados, sufrir correcciones y adaptaciones, y finalmente, ser incorporados a una práctica docente coordinada.

Por otra parte, debido a los ritmos de trabajo en la Universidad ha sido difícil ubicar temporalmente las reuniones, y sistematizar el acuerdo de la rúbrica. Aunque al mismo tiempo, el transcurso de las reuniones ha sido fluido, agradable y se podía observar que las conversaciones mejoraban el ánimo y la motivación de los docentes: salíamos de las reuniones más contentos de lo que entrábamos.

6. CONCLUSIONES

Los resultados incipientes sugieren la conveniencia de intensificar los mecanismos de coordinación entre profesores de diversas maneras:

En primer lugar, se debe incentivar la valoración de los proyectos de innovación docente con un foco en explorar y consolidar vías de coordinación entre asignaturas, poniendo el énfasis más en el proceso de colaboración que en los resultados.

Poner el acento en el proceso, y evitar ser una carga más en la abultada mochila de los docentes implica alargarlos, hasta conseguir que la coordinación sea una dinámica habitual. Por ello, estos proyectos de innovación docente que crean redes deben tener una continuidad de varios años.

De cara al diseño del nuevo Plan de Estudios en Periodismo, en marcha en la Facultad de Comunicación de la Universidad de Sevilla cuando este artículo toma forma, sería conveniente identificar qué asignaturas tienen afinidad en los contenidos, competencias o habilidades para incentivar mecanismos de coordinación entre los docentes.

En cualquier modo, se deben generar herramientas que valoren la coordinación entre docentes, y de este modo, la incentiven, más allá de los proyectos concretos.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Quisiera agradecer a cada miembro del equipo del La Red de Innovación en Metodologías Centradas en el Conocimiento Práctico Aplicadas al Periodismo su generosidad, enorme capacidad docente y excelente disposición. Sin ellos este artículo y el proceso de aprendizaje en el que se basa no sería posible. Por eso muchas gracias a Ángel Acosta Romero, Carmen Espejo Cala, Mar Llera Llorente, Miguel Vázquez Liñán, María Sánchez Ramos y Raquel Almodóvar Anaya. El proyecto y la experiencia es posible en virtud del Cuarto Plan Propio De Docencia De La Universidad De Sevilla.

8. REFERENCIAS

- Aguaded, Ignacio y Vizcaino-Verdú, Arantxa (Eds.) (2020) *Redes Sociales y Ciudadanía. Hacia un mundo ciberconectado y empoderado*. Comunicar Ediciones/AlfaMed.
- Angulo, F., & Redon, S. (2011). *Competencias y contenidos: cada uno en su sitio en la formación docente*. Estudios Pedagógicos, 37(2), 281-300. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052011000200017>
- Bain, K. (2004). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Ballesteros-Aguayo, L.; Lamuedra Graván, M.; Magallón-Rosa, R.; Ruiz-del-Olmo, F.-J.; Vázquez-Liñán, M. (2023) *La posverdad en el ámbito comunicativo*. En Nicolás, J. A. (coord.) *Guía Comares de Posverdad*. Comares.
- Finkel, D. (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Fuentes-Guerra Soldevilla, M.; García Cabrera, MDM.; Llorent García, VJ.; Olivares García, MÁ. (2012). *La coordinación docente universitaria desde la percepción del alumnado*. REDU. Revista de Docencia Universitaria. 10(2):395-409. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6115>
- Horowitz, M. (2018). *Public Service Media and Information Disorder*. Center for Media, Data and Society. Central European University. bit.ly/3pqFvC0
- Lakoff, George (2014) *The all-new don't think of an elephant!: know your values and frame the debate*. White River Junction, Vermont : Chelsea Green Publishing

- MPM 2017 / García Castillejo, Á. et al. (2017) *Media pluralism monitor 2016: monitorizando los riesgos para el pluralismo mediático en EU y más allá: informe nacional: España*. European University Institute, Robert Schuman Centre for Advanced Studies.
<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/23f5e63d-e46f-11e7-9749-01aa75ed71a1/language-es>
- McIntyre, L. (2018). *Post-truth*. Cambridge/London: MIT Press.
- Morin, E. (2011). *La vía. Para el futuro de la humanidad*. Paidós.
- Pérez-Gómez, Ángel (2010) *La naturaleza del conocimiento práctico y sus implicaciones en la formación de docentes*. *Infancia y Aprendizaje*, 33 (2), 171-177.
- Pérez-Gómez, Ángel y Soto Gómez, Encarnación (2021) *Aprender juntos a vivir y explorar la complejidad. Nuevos marcos pedagógicos de Interpretación y Acción*. REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 2021, 19 (4), 13-29.
- Porlán, R. (Coord.). (2017). *Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla*. Ediciones Morata.
- Vara, A., Amoedo, A., Moreno, E., Negredo, S., Kaufmann, J. (2022). *Digital News Report España 2022*. Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra. DOI: <https://doi.org/10>
- Wardle, C. & Hossein, D. (2017). *Information disorder: Toward an interdisciplinary framework for research and policy making*. Estrasburgo: Consejo de Europa. <https://rm.coe.int/information-disorder-toward-an-interdisciplinary-framework-for-researc/168076277c>

PRINCIPIOS DE GRAMÁTICA
COGNITIVA EN LA ENSEÑANZA DE E/LE.
EL POTENCIAL DE LO ICÓNICO EN LA TRANSMISIÓN
DEL VALOR GRAMATICAL Y SEMÁNTICO:
REFLEXIONES Y UNA PROPUESTA SOBRE EL
CONTRASTE ENTRE *HABER* Y *ESTAR*

VALENTINA PALEARI

Università Statale degli Studi di Milano

Language is a window into the mind...

(Pinker, 2011)

1. INTRODUCCIÓN

Según se afirma en varios estudios⁶² se identifica en la forma en la que los manuales de lengua extranjera presentan determinados temas gramaticales la causa de dudas y dificultades en la adquisición y, como consecuencia, en el uso de tales elementos lingüísticos por parte de los estudiantes. Según estos estudios, relacionar el funcionamiento de un elemento gramatical, construcción o aspecto siguiendo líneas casi exclusivamente lingüístico-formales impide al aprendiz de una Lengua Extranjera entrar en contacto con los casos de uso y con la función comunicativa que el elemento gramatical permite expresar (Matte Bon, 2004).

En el caso concreto del estudio del español como lengua extranjera (E/LE), podemos incluir en esta casuística el valor contrastivo del predicado existencial expresado por el verbo *haber* y la construcción locativa expresada por el verbo *estar*, que se reconocen como elementos de difícil adquisición por parte de los aprendices relativamente a su alternancia de uso (Arroyo Hernández, 2013). En apoyo de esta afirmación

⁶² Véanse al respecto: Arnett y Jerningan, 2010; Reyes Llopis, 2011; Ruiz Campillo, 2017; Samu, 2020. Sobre el caso específico de haber y estar, véase Arroyo Hernández, 2013.

sobre las gramáticas pedagógicas, se ofrece como ejemplo la reproducción⁶³ de la presentación de dicho tema gramatical en un manual de E/LE para estudiantes itálofonos⁶⁴.

FIGURA 1. El caso de haber.

Hay: es la forma impersonal del presente del verbo HABER. Sirve para hablar de la existencia de algo. Es invariable, se us con nombres singulares y plurales. Se usa hay con las siguientes palabras:		
HAY +	Artículos indefinidos (un, una, unos, unas) →	<i>A la izquierda del armario hay una caja</i>
	Numerales →	<i>Hay cuatro gatos en el jardín</i>
	Nombres comunes sin artículo →	<i>No hay mar en Milán</i>
	Cuantificadores indefinidos →	<i>Hay mucha gente hoy en el parque</i>
	Pronombres indefinidos →	<i>¿Hay algo en la nevera?</i>

Fuente: reproducción de la presentación del tema en manual de E/LE para itálofonos.

⁶³ La decisión de no mostrar textos originales es una elección que sobre todo evita que el uso del material se perciba como un deseo de desacreditar o criticar el trabajo de compilación de manuales. La intención es, en cambio, únicamente la de abrir la reflexión sobre la necesidad de considerar nuevos enfoques y modalidades para la transmisión de contenidos gramaticales.

⁶⁴ Se subraya la dificultad ulterior de entender la alternancia de uso de los operadores en cuestión para aquellos sistemas lingüísticos, como el italiano, por ejemplo, que ve converger estos dos verbos en una única forma, *esserci*, que agrupa los valores de uso de *haber* y *estar* como, respectivamente, predicado existencial y locativo (Carrera Díaz, 2012, pp. 554-560).

FIGURA 2. El caso de *estar*

Está(n): se usa para localizar en el espacio a personas, animales o cosas cuya existencia ya se conoce. El verbo *estar* concuerda siempre con el sustantivo al que se refiere, es decir usamos **ESTÁ** con los sustantivos singulares y **ESTÁN** con los sustantivos plurales. Usamos **ESTÁ(N)** con las siguientes palabras:

Artículos definidos (el, la, los, las)	→ Las llaves están sobre la mesa
ESTÁ(N) + Nombres propios	→ <i>Carlos está en Estados Unidos</i>
Poseivos	→ <i>Mi coche está en el garaje</i>
Demostrativos	→ <i>Ese libro no está en la biblioteca</i>

Fuente: reproducción de la presentación del tema en manual de E/LE para italofonos.

Come se puede observar en las FIGURAS 1 y 2, frente a una brevísima explicación de la función de los verbos *haber* y *estar*, el énfasis mayor –incluso desde el punto de vista de la disposición gráfica de los elementos– se pone en la relación del operador con listas de elementos lingüístico-formales. Del diagrama en la FIGURA 1 se desprende por tanto que *haber*, en su forma impersonal y con valor de predicado existencial, irá acompañado de un complemento objeto que puede estar representado por sustantivos comunes singulares y plurales no introducidos por artículos; de artículos indefinidos, numerales, interrogativos, cuantificadores y pronombres personales átonos. Por el contrario, del diagrama en FIGURA 2, el verbo *estar* irá acompañado de sujetos que pueden estar representados por nombres propios de personas o lugares, de poseivos, artículos definidos, adjetivos poseivos o demostrativos.

Esta modalidad, que, según las listas observadas en los ejemplos de las FIGURAS 1 y 2, propone generalmente una alternancia de uso basada en la oposición definido-no definido (Jurado Salinas, 2007), no permite tomar contacto con el valor funcional y de uso de los operadores.

Incluso cuando las listas formales de elementos lingüísticos van acompañadas de una indicación de carácter funcional y/o pragmático, como se ha podido observar en los ejemplos, falta una integración subyacente entre los elementos lingüístico-formales y la descripción de uso. Se considera en cambio fundamental pensar en un elemento de integración y conexión en ese sentido, ya que, de lo contrario, la información transmitida por las gramáticas pedagógicas puede convertirse potencialmente en un automatismo mnemotécnico por parte del aprendiz, que ve ausente el desarrollo de una sólida competencia y conciencia de uso de los elementos lingüísticos en la comunicación.

1.1. LA EXPERIENCIA: UNA “BRÚJULA” PARA EL APRENDIZ

En la búsqueda de este “enlace de fondo” entre la esfera lingüístico-formal y la función comunicativa de cada elemento lingüístico, como conexión que permite al aprendiz acceder conscientemente a la esfera de uso, recordamos las observaciones de Halliday, quien afirma que cuando pensamos en un sistema lingüístico y en su enseñanza, nos estamos refiriendo a una herramienta de construcción de la experiencia humana:

Language construes human experience [...] there is no facet of human experience which cannot be transformed into meaning [...] language provides a theory of human experience [...] [and] whenever we use language there is always something that is going on (Halliday, 2005, pp. 28-30).

Consideramos, entonces, que es precisamente el factor “experiencia” el que puede constituir esa conexión que, a modo de “brújula”, apuntando siempre a un “norte” que es el conocimiento del mundo de cada individuo, puede orientar de forma natural entre los elementos lingüístico-formales y el desarrollo de su conciencia de uso. Es de hecho a través de la experiencia, que el individuo, que actúa en el mundo, usa el lenguaje y sus estructuras para producir y manejar esa compleja red de significados e intenciones comunicativas en torno a las cuales se establece y modula

la comunicación en las más variadas situaciones y contextos. Lengua, sentido y experiencia, son esferas que, por lo tanto, forman un vínculo de continuidad que claramente no puede verse como separado en la comunicación, y más aún pensando en la enseñanza de una lengua extranjera, se trata de planos que no se pueden separar.

Siguiendo las afirmaciones de Halliday, se deduce que todo elemento lingüístico-formal puede ser vehículo de significado. Se postula un vínculo de continuidad entre forma y significado, aspectos ambos que no deben considerarse por separado en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, ya que, mantener firme esta relación permite una comprensión más consciente de cada elemento, aspecto, estructura gramatical. La semántica es fuerte vínculo de continuidad entre las frases y los eventos del mundo a los cuales las frases y expresiones se refieren (Winston, 1991, p. 61).

2. OBJETIVOS

Habiendo individuado la forma en que los manuales de lenguas extranjeras presentan los operadores en cuestión como uno de los problemas que potencialmente frenan la adquisición, la comprensión del funcionamiento y, por tanto, el desarrollo de una conciencia del valor de uso de los operadores *haber* y *estar*, nos planteamos el objetivo de crear materiales para el aula de E/LE que tengan en cuenta, de forma complementaria e integrada, los distintos niveles de relación para la transmisión de elementos lingüístico-gramaticales que se han identificado. Nos referimos en lo específico a la indisolubilidad de la relación forma-significado de los elementos gramaticales, y su funcionamiento en términos de herramientas para la productividad de sentido proyectada en el mundo. Los materiales que se producen incluyen elementos representativos de la experiencia de cada individuo como factor de producción de significados, reflejo directo del contenido semántico que transmite cada elemento lingüístico.

Especialmente en relación con el último punto mencionado, es objetivo del estudio reflexionar sobre el potencial didáctico del elemento icónico-gráfico, como elemento que aprovecha todo el conjunto de semejanzas

que puede establecerse entre la realidad y la imagen, según las formas en que los fenómenos se presentan visualmente ante el observador. El lenguaje icónico-gráfico, en principio, no requiere un código interpretativo consensuado y se contrapone a los lenguajes simbólicos y codificados que requieren acuerdos convencionales previos para ser comprendidos.

Al integrar las relaciones mencionadas entre sentido, elementos lingüísticos y elementos icónicos, se persigue el objetivo general de hacer que la adquisición de elementos y estructuras gramaticales se desarrolle de forma más natural en los aprendices de un Lengua Extranjera, ya que, al incluir el contexto “mundo”, se recurre a una base cognitiva común compartida en un nivel profundo por todos los seres humanos.

3. METODOLOGÍA

De acuerdo con los objetivos planteados, se consideran los principios postulados por la Gramática Cognitiva desarrollados por Ronald Langacker (1999; 2007; 2008) como posible enfoque para la transmisión de los valores de uso de los operadores *haber* y *estar*, considerando el continuum indisoluble entre forma y significado, eje teórico en que se basa la propia Gramática Cognitiva. Por otro lado, en cuanto al efecto de representación de la realidad a través del elemento icónico, otro aspecto fundamental sobre el cual se han elaborado las teorías de la Gramática Cognitiva, se sondea el potencial de la imagen lingüística y de la representación gramatical. A partir del concepto de *imagery* elaborado por Langacker (2007; 2008), se añaden las líneas aportadas por Castañeda Castro (2004) y los principios delineados por Dürsteler (2006). La propuesta se alinea con Castañeda Castro al recordar que:

muchas distinciones lingüísticas que se resisten a una descripción basada en condiciones de verdad pueden ser explicadas como percepciones de imágenes lingüísticas distintas en la misma realidad. [...] Con la imagen lingüística se construye una escena y no sólo escogemos una perspectiva, sino también decidimos qué elementos o facetas de esa escena mencionamos, o en cierto modo iluminamos con los signos lingüísticos, y qué otros dejamos, por así decirlo, a la sombra (Castañeda Castro 2004).

3.1. PRINCIPIOS DE GRAMÁTICA COGNITIVA

La base teórico-metodológica en la que se basa la creación de los materiales para la transmisión de los operadores *haber* y *estar* es la base ofrecida por la Gramática Cognitiva, que es un modelo que proviene de las investigaciones del lingüista estadounidense Ronald Langacker (Langacker 2007; 2008) y forma parte del aparato teórico de la Lingüística Cognitiva. Se trata de un modelo que pretende afirmar la centralidad y superioridad de la semántica y según el cual todos los elementos de la gramática deben considerarse dotados de significado.

El significado, o la importancia de la semántica en la descripción y explicación de los fenómenos lingüísticos es otra de las características fundamentales de este modelo. [...] Por ello, en este modelo se intenta averiguar cuál es la base semántica de cada herramienta lingüística y/o gramatical (Ibarretxe Antuñano, 2010, p. 53).

Según Langacker hay que otorgar una diferente concepción de la naturaleza de los elementos gramaticales, los cuales, en lugar de existir como entidades autónomas separadas en el significado y en la forma, son unidades constituidas por la unión de los dos polos. Cualquier elemento, aspecto y estructura gramatical deja por tanto de considerarse semánticamente vacío, como previsto por la visión tradicional, para adquirir un significado que el lingüista define como conceptualmente determinado (Langacker 2007).

La conceptualización de los significados se deriva de procesos cognitivos que radican en la dimensión de uso. Como recuerda Langacker, cada manifestación lingüística es un “evento de uso” (Langacker, 2008, p. 81) que pone en el centro al sujeto y sus mecanismos de perspectivización del significado, o sea procesos cognitivos que este pone automáticamente en práctica a través de las experiencias que vive, todas reflejo de la percepción de la realidad y factor que determina variación en la producción de significados.

La perspectivización es un conjunto de procesos y fenómenos cognitivos a través de los cuales el sujeto se manifiesta en su presencia corpórea transmitiendo un punto de vista concreto. En la expresión lingüística, por tanto, se puede encontrar el reflejo de la manera de concebir la experiencia y la realidad del mundo que rodea al sujeto. La

perspectivización del significado constituye un elemento de variación lingüística que se caracteriza como una suerte de variable “socio-subjetiva” en cuanto comprende también la actividad del individuo en un mundo de relaciones. La imprescindibilidad de las relaciones pone la necesidad de emplear el instrumento lingüístico para que la fuerza ilocutiva, la perspectiva subjetiva y las consecuencias de los actos lingüísticos sean conformes a la manera en la cual el individuo conceptualiza el contexto situacional que tiene que enfrentar.

Las variaciones de significado determinadas por la perspectivización son el resultado de una capacidad innata de organización categorial y esquemática de la información que el individuo recibe de la realidad que lo rodea, asistida también por capacidades innatas imaginativas y de representación simbólica.

El enfoque de la Gramática Cognitiva reconoce la naturaleza simbólica de los significados, que se nutre de la experiencia y del saber enciclopédico (Rosch, 1978), es decir del conocimiento del mundo, pero, como hemos dicho, también radica en la percepción corpórea de cada individuo. La compleja naturaleza de la experiencia que los seres humanos vivimos cada día, estructura sus significados especialmente según la esfera físico-perceptiva y la lengua y sus estructuras, que son medio de expresión y transmisión de la experiencia y del conocimiento del mundo, adquieren una dimensión que George Lakoff y Mark Johnson han definido *embodied* (Lakoff y Johnson, 1999, pp. 17-18), “corporeizada”, inscrita en el cuerpo además que en la mente. El cuerpo de cada individuo, a partir de su naturaleza misma, vive y actúa guiado por un determinado carácter individual y social, y se tiene que considerar parte activa e integrante de la creación y comprensión de significados asimilados y luego intencionalmente expresados a través de un idioma.

La cognición corporeizada y experiencial vehiculada a través de elementos lingüísticos, por tanto, se tiene que concebir como entidad que se mueve dentro de una esfera de tridimensionalidad, en la que adquiere espesor y tangibilidad concreta; adquiere “apariencias reconocibles” a través de imágenes mentales. Langacker denomina la capacidad de construir una imagen a nivel mental, gracias a la cual sabemos delinear e interpretar rasgos y características del mundo, como *imagery*. Como

recuerda Ricardo Maldonado (2012, pp. 235-236), “cuando en Gramática Cognitiva se afirma que la lengua es un inventario estructurado de constructos lingüísticos, nos referimos al conjunto de imágenes fundamentales con que conceptualizamos el mundo”, y el *imagery* es de hecho un proceso de construcción de la imagen mental que cada ser humano es capaz de realizar. El *imagery* se activa automáticamente frente a una producción lingüística cualquiera, permitiendo enlazar un determinado referente a una expresión pronunciada, oída, leída o pensada. La base experiencial, que es componente fundamental para la comprensión y para el empleo de los elementos del sistema lingüístico y es base común de valores referenciales que se pueden considerar compartidos casi en su totalidad dentro de una comunidad de hablantes, juega un papel fundamental sobre la representación a nivel conceptual que una determinada expresión lingüística puede determinar.

3.2. PRINCIPIOS PARA UNA GRAMÁTICA ICÓNICO-REPRESENTATIVA

El *imagery*, es decir la conceptualización de imágenes mentales, funciona de forma parecida a la percepción visual (Castañeda Castro 2004; Dürsteler 2006), por eso, para proveer una vía directa al significado, el modelo de la Gramática Cognitiva recurre también a la descripción gramatical icónico-gráfica.

El intrínseco carácter simbólico-figurativo de la lengua y de sus estructuras permite elaborar imágenes que ofrecen un inmediato nivel de comprensibilidad en cuanto hacen referencia a una realidad iconográfica reconocible y compartida por todos los seres humanos. Como recuerda también Llopis García:

el signo icónico aporta una réplica visual, auditiva o de otra variedad perceptual de aquello a lo que sustituye [...] Este tipo de signos simboliza la relación que los hablantes establecemos entre la lengua que hablamos y el mundo en que vivimos [...] la relación que existe entre nuestro mundo conceptual y las formas en que lo describimos es mucho más profunda de lo que la gramática tradicional ha investigado hasta ahora (Llopis García, 2016, pp. 87-88).

Lo que resulta profundamente útil a nivel pedagógico relativamente al empleo de imágenes lingüísticas para la enseñanza de una lengua extranjera es de hecho la inmediatez de la dimensión de uso que éstas

imágenes pueden transmitir. No sólo se muestran funciones y estructuras lingüístico-gramaticales que se asocian a la imagen propuesta, sino se inserta directamente la estructura en una dimensión discursiva de uso concreto vehiculada por la reconocibilidad de la experiencia representada por las imágenes mismas.

Se indican, a continuación, los principios que se han tomado como referencia para la creación efectiva de los recursos de gramática icónico-representativa empezando con los de Castañeda Castro (2004; 2010), que recuerda que para poder producir representaciones icónico-lingüísticas que se puedan definir como “descripciones prototípicas” de base cognitiva hay que pensar en:

- una base de carácter abstracto que constituye una descripción representativa de la esencia más esquemática del valor lingüístico-conceptual que se quiere transmitir;
- una referencia a ejemplos prácticos de casos prototípicos;
- una evolución gráfica pedagógicamente útil y representativa del valor del recurso lingüístico-cognitivo que se quiere transmitir y que se presente como intuitiva y reconocible en el nivel interpretativo y trate de ponerse en contacto con el lado experiencial invocando esquemas cognitivos de lógica natural.

Como recuerda Winston (1991: 60-61), “la abstracción es importante para transmitir rápidamente las informaciones”, añadiendo que, “una buena representación [gráfica] es muy a menudo la piedra angular para convertir problemas complejos en problemas sencillos”.

Hay que prestar mucha atención por tanto en la elección de los iconos que se van a incluir en los recursos gráficos, para crear herramientas descriptivas altamente significativas, de ahí que las otras líneas que se han considerado se centren específicamente en los elementos gráficos empleados para la creación de recursos icónicos-gramaticales. Nos referimos a los principios delineados por Dürsteler, que focaliza la atención sobre el concepto de “visualización” como habilidad que deriva su potencia del efecto de inmediatez en el reconocimiento e identificación de informaciones que un símbolo, o una característica determinada,

transmiten directamente al cerebro con operaciones de automaticidad. Dürsteler (2006) define los elementos que activan este proceso, como “pre-atentivos”.

Entre todas las características que según Dürsteler procesamos de forma pre-atentiva, las que se han tenido en cuenta para la creación de las imágenes de gramática icónico-representativa son:

- el tamaño;
- las marcas⁶⁵;
- la localización espacial;
- la forma;
- el color.

La idea de elaborar materiales que se sirven de imágenes y elementos gráficos para transmitir los dos operadores *haber* y *estar*, materiales que enfatizan la superioridad y centralidad del significado unido a la forma de manera indisoluble, está también en línea con lo que Celce-Murcia e Hills (1988) afirman en su modelo relativo a la transmisión de los elementos lingüístico-gramaticales de una LE. Según este modelo, de hecho, los operadores gramaticales y las estructuras que son expresión del valor locativo y/o de presencia y existencia en el espacio, pueden transmitirse más eficazmente si se dirige la atención hacia las distinciones de uso, resaltando las diferencias de significado. Siguiendo también este modelo, los recursos y técnicas que hay que poner en práctica consisten en el uso de imágenes e ilustraciones gráficas, ya que para unir en profundidad factores estructurales y semánticos, partiendo de contrastes de significado, es necesario un “visual reinforcement” (Celce-Murcia e Hills, 1988, pp. 8-13).

⁶⁵ Con el concepto de “marca”, se hace referencia a cualquier línea o forma alrededor o al lado de un elemento gráfico, como por ejemplo un círculo, un cuadrado, etc., cuya función es la de evidenciar dicho elemento.

4. PROPUESTA DE RECURSOS GRAMATICALES ICÓNICO-REPRESENTATIVOS

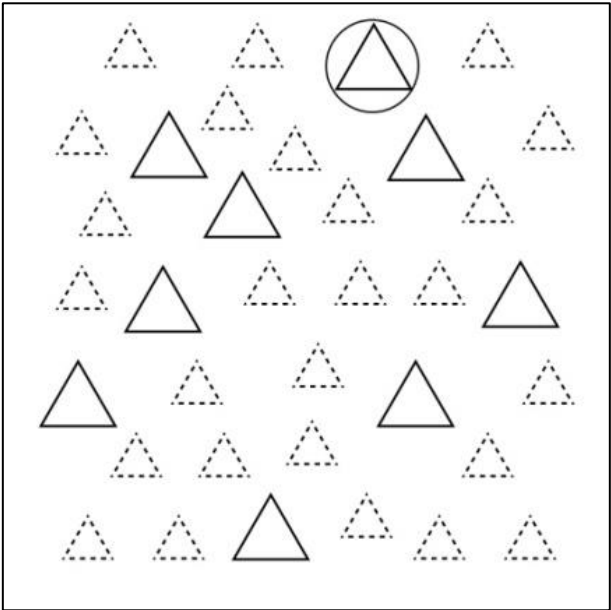
A partir de principios mencionados, se han elaborado recursos de gramática icónico-representativa como propuesta de materiales didácticos para la transmisión del contraste de uso entre *haber* y *estar*. Nos centramos en la descripción de los elementos icónico-gráficos utilizados para marcar la perspectivización en los materiales, o sea, ese proceso que determina la variación de significado en el específico “evento de uso”.

Se presenta cada apartado acompañado por una descripción relativa a los principios que hemos considerado como base teórica para la realización de los recursos gráficos y sus fines glotodidácticos. Se propone una representación icónica según las descripciones prototípicas delineadas por los principios de Gramática Cognitiva. Se presenta primeramente una representación en una versión que describe el significado de *haber/estar* a través de un alto nivel de abstracción y esquematización, que no se puede considerar pedagógicamente útil para la enseñanza, para luego someterla a una "evolución gráfica" que permita su utilizzo en la clase de E/LE. Esta última versión tratará de ponerse en contacto con el lado experiencial del conocimiento del mundo de los aprendices, invocando consecuentemente los esquemas cognitivos de su lógica natural.

4.1. EL CASO DE *HABER*

Se transmite en este apartado el caso del predicado existencial expresado por *haber*. Podemos observar en la FIGURA 3 la representación gráfico-esquemática de alto nivel de abstracción y en la FIGURA 4, la evolución gráfica, pedagógicamente útil.

FIGURA 3. Hay una casa con el tejado rojo en mi barrio.



Nota: Representación gráfico-esquemática de alto nivel de abstracción
Fuente: elaboración propia

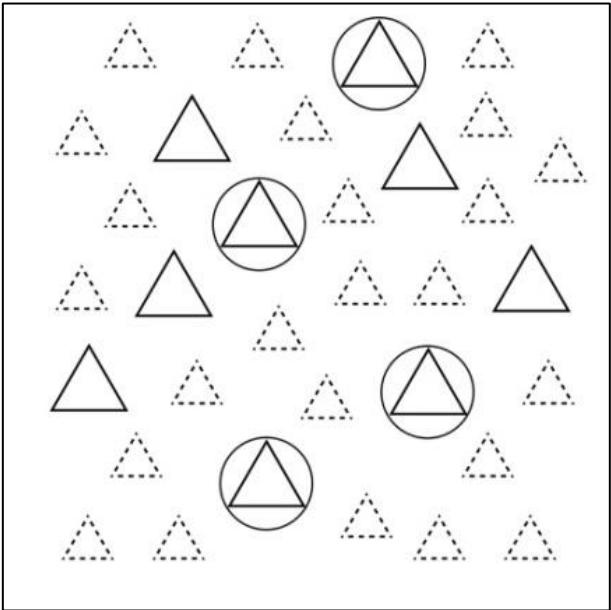
FIGURA 4. Hay una casa con el tejado rojo en mi barrio



Nota: Evolución gráfica pedagógicamente útil
Fuente: elaboración propia

Siguiendo un proceso equivalente, se transmite el valor plural relacionado con la forma de uso del operador. El esquema sigue siempre la misma evolución: de una representación altamente abstracta y esquemática en la FIGURA 5, se pasa a una evolución gráfica útil al proceso glotodidáctico en la FIGURA 6.

FIGURA 5. Hay (algunas/ tres/ pocas) casas con el techo rojo en mi barrio.



Nota: Representación gráfico-esquemática de alto nivel de abstracción
Fuente: elaboración propia

FIGURA 6. Hay (algunas/ tres/ pocas) casas con el techo rojo en mi barrio.



Nota: Evolución gráfica pedagógicamente útil
Fuente: elaboración propia

La representación esquemático-abstracta del caso del predicado existencial *haber* emplea triángulos de tamaño mayor de línea continua que quieren simbolizar una localización espacial idealizada de objetos que se ubican en una perspectiva de primer plano de visualización, para dar una idea de cercanía. Los triángulos de tamaño menor, de línea discontinua, localizan idealmente los objetos en un segundo plano de visualización, para dar una idea de lejanía. El círculo marcado alrededor de un elemento (para transmitir el valor singular de *haber*) o de más elementos (para transmitir su valor plural) lo evidencia, y confiere estatus de existencia al elemento que resulta evidenciado en la multitud.

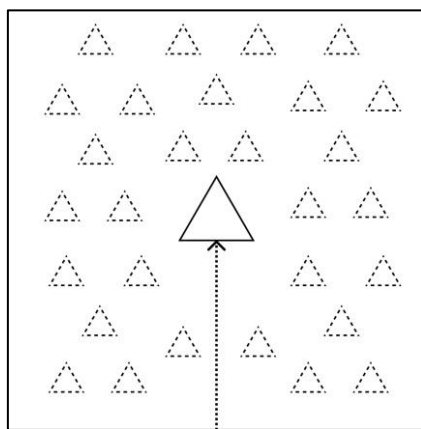
En su evolución gráfica pedagógicamente útil, se ha introducido el color y se han transformado los triángulos en elementos icónicos reconocibles: como se puede observar, casas. Se ha juntado el tamaño con el color para dar la percepción de profundidad: las casas grises se consideran en un segundo plano y las casas coloradas se ubican en un primer plano de visualización. Todos los elementos, es decir el grupo de casas, en una visión de conjunto, se consideran reconducibles idealmente, en la realidad del mundo, a un barrio. En la evolución gráfica se mantiene siempre la presencia del círculo como marca que evidencia la presencia de un objeto, que no tiene especificidad alguna con respecto a los otros,

de hecho, hay varias casas “con el tejado rojo”, marcadas, o no. Según lo que se exprese a través de la lengua, conceptualmente, se concibe en la imagen mental que el círculo marca la existencia de “una”, “muchas”, “varias”, “algunas”, “casas” con el tejado rojo, determinando la situación prototípica que representa el significado y el uso del operador *haber*.

4.2. EL CASO DE *ESTAR*

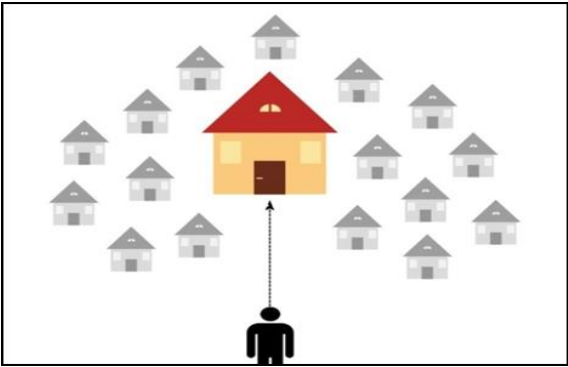
Se transmite, en cambio, en este apartado el caso del verbo locativo *estar*. Como se puede observar en la FIGURA 7, también en este caso, se parte de una imagen esquemática, de alto nivel de abstracción, para crear en la FIGURA 8, una evolución gráfica, pedagógicamente útil.

FIGURA 7. *La/Esa casa con el tejado rojo que te gusta está en mi barrio. Tu casa favorita con el tejado rojo está en mi barrio.*



Nota: Representación gráfico-esquemática de alto nivel de abstracción
Fuente: elaboración propia

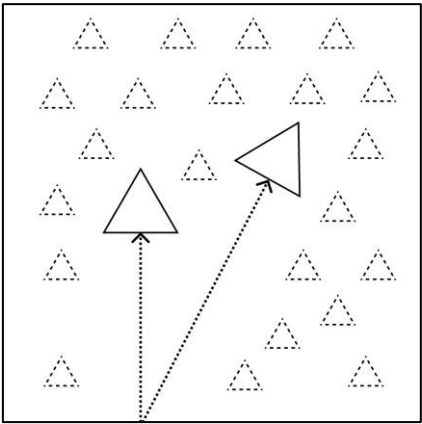
FIGURA 8. *La/Esa casa con el tejado rojo que te gusta está en mi barrio.
Tu casa favorita con el tejado rojo está en mi barrio.*



Nota: Evolución gráfica pedagógicamente útil
Fuente: elaboración propia

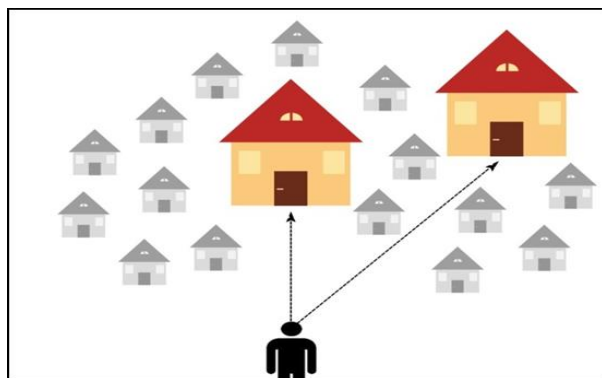
Siguiendo un idéntico proceso, se puede transmitir el valor plural del operador relacionado con su forma de uso. El esquema sigue siempre la misma evolución: de una representación altamente abstracta y esquemática en la FIGURA 9, se pasa luego a una evolución gráfica útil al proceso glotodidáctico en la FIGURA 10.

FIGURA 9. *Las/Esas casas con el tejado rojo que te gustan están en mi barrio.
Tus casas favoritas con el tejado rojo están en mi barrio.*



Nota: Representación gráfico-esquemática de alto nivel de abstracción
Fuente: elaboración propia

FIGURA 10. *Las/Esas casas con el tejado rojo que te gustan están en mi barrio.
Tus casas favoritas con el tejado rojo están en mi barrio.*



Nota: Evolución gráfica pedagógicamente útil
Fuente: elaboración propia

Pasando al caso de *estar*, también en su representación esquemático-abstracta se han empleado triángulos. Destaca en este caso un triángulo (o dos, en el caso del plural) de tamaño distintamente superior y de línea continua. El tamaño mayor en este caso no quiere indicar necesariamente cercanía ideal. El resto de los triángulos, en cambio, de tamaño menor, de línea discontinua, se han pensado de esta forma para que no se interpongan al flujo de atención dirigido al elemento (o a los elementos) de tamaño mayor. En este caso, como marcas, se han empleado una (o dos) flechas de línea discontinua que trazan un recorrido hacia un punto preciso en el espacio, individuando un elemento específico.

En la evolución gráfica pedagógicamente útil, también en este caso, se introduce el color y se han transformado los triángulos en elementos icónicos reconocibles: es decir, de nuevo, casas. Se vuelve a representar un conjunto de casas, que se puede reconducir, en la realidad del mundo, de nuevo, a la imagen de un barrio. Se afina la transmisión del significado del operador *estar* introduciendo la imagen de un sujeto hipotético que puede ver, y por tanto colocar, localizar, un elemento específico y, podemos añadir, conocido: “el que le gusta al sujeto”, en una zona precisa del espacio, es decir, “mi barrio”. Con el apoyo de estos elementos icónico-gráficos la situación prototípica que representa el significado del operador *estar* se podría interiorizar como sigue: su uso localiza un

objeto determinado y conocido “la casa con el tejado rojo que te gusta/tu casa favorita”, “está en mi barrio”.

El proceso que lleva de representaciones esquemático-abstractas, a imágenes gráficas pedagógicamente útiles para la transmisión del valor de los operadores *haber* y *estar*, que contextualizan la función propuesta bajo una determinada forma, estimulando la inteligencia visual, quieren impulsar el reconocimiento automático del uso comunicativo que dichos operadores vehiculan.

5. CONCLUSIONES

La Gramática Cognitiva y la perspectiva de pensamiento lingüístico que ofrece constituyen un enfoque productivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Estableciendo una relación directa entre lengua y significado, actividad cognitiva de conceptualización, intención comunicativa y conocimiento del mundo, dicho modelo se caracteriza como extremadamente explicativo.

Mediante este enfoque se acompañan a los aprendices a tomar contacto y beneficiar del conocimiento experiencial que naturalmente los individuo poseemos y que radica profundamente en nosotros. “La lengua no existe fuera de nosotros” (Pons Rodríguez, 2020, p. 19) es algo que podemos afirmar de la forma más literal, ya que la compleja naturaleza de la experiencia que los seres humanos vivimos cada día, estructura los significados y el conocimiento del mundo especialmente a través de la esfera físico-perceptiva, a través de una dimensión “corporeizada”.

El elemento icónico, las imágenes, permiten minimizar las mediaciones normativo-gramaticales, poniendo en marcha procesos cognitivos que llevan al reconocimiento inmediato de un determinado contexto situacional.

Mediante actividades cuyo diseño se base en los principios ofrecidos por la Gramática Cognitiva y en el elemento icónico, se ayuda al estudiante a categorizar, crear esquemas sugeridos por las situaciones presentadas y desarrollar una suerte de memoria y conciencia lingüístico-experiencial que puede orientarlos en la formulación de las propias intenciones

comunicativas en las experiencias que vivirán en la comunidad de hablantes meta. Además, pensando en el poder de lo icónico-gráfico y siguiendo los preceptos del *visual thinking* (Arnheim, 2004), es decir, la expresión y organización de conceptos e ideas de manera visual, se podría proponer al aprendiz que beneficie del poder de las imágenes para elaborar sus propios materiales, según su perspectivización, que reflejará el desarrollo de la interiorización del significado de elementos lingüísticos adquiridos (o su estadio del momento) en el proceso de aprendizaje de una LE. Retomando a Arnheim (2004), el elemento icónico debe ser considerado como más claro y conciso, y más propicio a la comprensión de conceptos simples o complejos, ya que percepción visual y cognición no se pueden separar, y ningún proceso cognitivo puede existir sin percepción visual. La percepción visual debe ser “pensamiento visual” (2004: 13-14). La visualización es “inteligencia perceptiva” (Arnheim 2004: 13-52).

Quiero concluir subrayando que este trabajo no se propone como propuesta exhaustiva, sino como una mera reflexión sobre la necesidad de pensar las esferas de forma lingüística, significado y conocimiento del mundo, son entidades que actúan de forma holística según una sinergia indisoluble.

Será objetivo futuro seguir con la investigación mejorar la propuesta y comprobar, mediante la práctica empírica, su efectiva eficacia.

7. REFERENCIAS

- Andrighetto, G. (2006, 16 de julio). Entrevista a Langacker. Il giornale di filosofia. <https://bit.ly/3NrMgh0>
- Arnett, C. y Jernigan, H. (2010). Cognitive grammar and its applicability in the foreign language classroom. En J. S. Levine y A. Phipps (Eds.), *Critical and Intercultural Theory and Language Pedagogy* (pp. 198-215). Hainle Cengage Learning. <https://bit.ly/3NpUaXW>
- Arroyo Hernández, I. (2013). Construcciones existenciales y locativas con haber y estar: entre sintaxis y pragmática. En M. V. Calvi, A. Cancellieri y E. Liverani (Eds.), *Frontiere, soglie e interazioni: i linguaggi ispanici nella tradizione e nella contemporaneità* (vol. II) (pp. 97-106). Università degli Studi di Trento.

- Big Think. (2011, 1 de junio). Language is a window into the mind [video]. YouTube. <https://bit.ly/3VpC1M0>
- Bybee, J. (2008). Usage-based Grammar and Second Language Acquisition. En P. Robinson y N. C. Ellis (Eds.), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition* (pp.216-236). Routledge.
- Carrera Díaz, M. (2012). *Grammatica Spagnola*. Editori Laterza.
- Casadei, F. (2013). Per un bilancio della Semantica Cognitiva. En L. Gaeta y S. Luraghi (Eds.), *Introduzione alla linguistica cognitiva* (pp.37-55). Carocci Editore.
- Castañeda Castro, A. (2006). Perspectiva en las representaciones gramaticales. Aportaciones de la Gramática Cognitiva a la enseñanza de español LE. *Boletín de ASELE*, 34, 11-28. <https://bit.ly/3VoFyKr>
- Castañeda Castro, A. (2004). Potencial Pedagógico de la Gramática Cognitiva. Pautas para la elaboración de una Gramática Pedagógica de Español/LE. *RedELE. Revista electrónica de didáctica/Español Lengua Extranjera*, 0, 1-23. <https://bit.ly/42e3SRo>
- Chomsky, N. (1970). Aspetti della teoria della sintassi. En N. Chomsky (Ed), *Saggi Linguistici* (vol. 2) (pp.39-258), Boringhieri.
- Cienki, A. (2007). Frames, Idealized Cognitive Models and Domains. En D. Geeraerts y H. Cuyckens (Eds.), *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics* (pp. 170-187). Oxford University Press.
- De Ioanna, M. (2002). *Elementi di semiotica*. Ellissi.
- Del Castillo, J. M. (2014). *La Lingüística Cognitiva. Análisis y revisión*. Biblioteca Nueva.
- Dürsteler, J. C. (2006). Procesos que saltan a la vista. *Inf@Vis!.net*, n. 179. <https://bit.ly/3HqMalM>
- Fauconnier, G. (2007). Mental Spaces. En D. Geeraerts y H. Cuyckens (Eds.), *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics* (pp. 351-376). Oxford University Press.
- Ferretti, F. (2003). Introduzione. Naturalizzare le menti: un percorso introduttivo al pensiero di Jerry A. Fodor. En J. A. Fodor, *Mente e linguaggio* (pp. V-XXXII). Editori Laterza.
- Fillmore, C. J. (2006). Frame Semantics. En D. Geeraerts, R. Dirven y J. R. Taylor (Eds.), *Cognitive Linguistics: Basic readings* (pp. 111-137). Mouton de Gruyter.
- Gaeta, L. (2013). Per una morfologia cognitiva. En L. Gaeta y S. Luraghi (Eds.), *Introduzione alla linguistica cognitiva* (pp. 101-122). Carocci Editore.

- Geeraert, D. y Cuyckens, H. (2007). Introducing Cognitive Linguistics. En D. Geeraerts y H. Cuyckens (Eds.), *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics* (pp. 3-22). Oxford University Press.
- Halliday, M. A. K. (2005). *Computational and Quantitative Studies: Volume 6*. Continuum Publisher Group.
- Hudson, R. (2008). Word Grammar, Cognitive Linguistics, and Second Language Learning and Teaching. En P. Robinson y N.C. Ellis (Eds.), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition* (pp. 89-113). Routledge.
- Ibarretxe Antuñano, I. (2010). Humanismo, Ciencia y Lingüística (Cognitiva): ¿Incompatibles o complementarios?. En M. Querol Bataller (Ed.), *El futuro de las humanidades* (pp. 46-69). Servei de Publicacions de la Universitat de València.
- Ibarretxe Antuñano, I. y Valenzuela, J. (2012). *Lingüística Cognitiva*. Anthropos.
- Johnson, M. (1987). *The Body in the mind. The bodily basis of meaning, imagination and reason*. The Chicago University Press.
- Jurado Salinas, M. (2007). Ser, estar y haber en el aula de español como lengua extranjera. *Decires*, 10 (10-11), 73-89.
<https://doi.org/10.22201/cepe.14059134e.2007.10.10-11.176>
- Lakoff, G. (1987). *Women, Fire and Dangerous Things*. The University of Chicago Press.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh. The embodied mind and its challenge to Western thought*. Basic Books.
- Langacker, R. (2008). Cognitive Grammar as a basis for language instruction. En P. Robinson y N. C. Ellis (Eds.), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition* (pp. 66-88). Routledge.
- Langacker, R. (2007). Cognitive Grammar. En D. Geeraerts, R. Dirven y J. R. Taylor (Eds.), *Cognitive Linguistics: Basic readings* (pp. 421-462). Mouton de Gruyter.
- Langacker, R. (1999). *Grammar and Conceptualization*. De Gruyter.
- Llopis García, R. (2016). *Gramática cognitiva para la enseñanza del español como lengua extranjera: Un estudio con aprendientes alemanes de español como lengua extranjera*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
<https://bit.ly/42iWtAC>
- López García, A. (2005). *Gramática Cognitiva para profesores de español L2*. Arco Libros.
- Maldonado, R. (2012). La Gramática Cognitiva. En I. Ibarretxe Antuñano y Javier Valenzuela (Eds.), *Lingüística Cognitiva* (pp. 213-248). Anthropos.

- Nuñez, R. (1999). Could the future taste purple? Reclaiming mind, body and cognition. En R. Nuñez y W. Freeman (Eds.), *Reclaiming cognition* (pp. 41-60). UK: Imprint Academic.
- Oakely, T. (2007). Image Schemas. En D. Geeraerts y H. Cuyckens (Eds.), *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics* (pp. 214-235). Oxford University Press.
- Pons Rodríguez, L. (2020). El árbol de la lengua. En L. Pons Rodríguez (Ed.), *El árbol de la lengua* (pp. 17-21). Arpa Editores.
- Rohrer, T. (2007). Embodiment and Experientialism. En D. Geeraerts y H. Cuyckens (Eds.), *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics* (pp. 25-47). Oxford University Press.
- Rosch, E. (1978). Principles of Categorization. En E. Rosch y B. B. Loyd (Eds.), *Cognition and Categorization* (pp. 27-48). Erlbaum.
- Ruiz Campillo, J. P. (2007). Gramática Cognitiva y ELE. Marco ELE - Revista de Didáctica, 5, 1-1. <https://bit.ly/3Vu7Gfd>
- Rumelhart, D. E. (1991). Schemi e Conoscenza. En D. Corno y G. Pozzo (Eds.), *Mente, linguaggio, apprendimento. L'apporto delle scienze cognitive all'educazione* (pp. 25-57). La Nuova Italia.
- Samu, B. (2020). La grammatica cognitiva e l'insegnamento del tempo e dell'aspetto in italiano L2. *Italiano Lingua Due*, 12(1), 209-236. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/13755>
- Tyler, A. (2008). Cognitive Linguistics and Second Language Instruction. En P. Robinson y N.C. Ellis (Eds.), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition* (pp. 456-488). Routledge.
- Van Langendonck, W. (2007). Iconicity. En D. Geeraerts y H. Cuyckens (Eds.), *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics* (pp. 394-418). Oxford University Press.
- Winston, P. H. (1991). Rappresentare le conoscenze di senso comune. En D. Corno y G. Pozzo (Eds.), *Mente, linguaggio, apprendimento. L'apporto delle scienze cognitive all'educazione* (pp. 59-102). La Nuova Italia

LA PERCEPCIÓN DE UN ESTÍMULO OLFATIVO COMO FOMENTO DE LA PARTICIPACIÓN, MOTIVACIÓN Y PENSAMIENTO CRÍTICO EN EL ALUMNADO DEL TÍTULO SUPERIOR DE GUÍA, INFORMACIÓN Y ASISTENCIAS TURÍSTICAS

OLGA SÁNCHEZ GONZÁLEZ

IP GI Observatorio Científico de Eventos (Icono14-UDIMA)

GI Turismo, Ocio y Medio acuático (UCJC)

GI Educación y pensamiento crítico: el reto de integrarlos en la formación del alumnado (UEM)

Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA)

ALBA MOYA CANO

GI Observatorio Científico de Eventos (Icono14-UDIMA)

Universidad Europea de Madrid (UEM)

CARLOS MORENO CLEMENTE

GI Observatorio Científico de Eventos (Icono14-UDIMA)

Universitat Oberta de Catalunya (UOC)

RAÚL VALERA TENA

GI Observatorio Científico de Eventos (Icono14-UDIMA)

Universidad Antonio de Nebrija

1. INTRODUCCIÓN

El sentido del olfato en los seres humanos alcanza dimensiones a nivel social y emocional ya que a través de este podemos percibir emociones y recordar sentimientos experimentados en el pasado. El bulbo olfativo y su conexión directa con el hipocampo permite que la percepción de un aroma pueda influir de manera inconsciente contribuyendo al acceso a su repertorio experiencial de recuerdos y sensaciones. Por ello, el estudio del comportamiento y reacciones del consumidor ante estímulos sensoriales se corresponde con la ciencia del neuromarketing.

En esta línea, el marketing olfativo es el encargado de estudiar la utilización de aromas dentro del entorno empresarial y de negocio. Con ello, se pretende alcanzar el objetivo de evocar emociones para influenciar en los comportamientos del consumidor y el estado de ánimo de personas ya sean empleados, pacientes, asistentes a eventos, etc. La utilización de aromas para la identidad de marcas se ha convertido en una estrategia de comunicación efectiva y cada vez más habitual. Según Bonadeo (2005) la definición de un odotipo se correspondería con “la forma aromática estable que se inscribe como uno más de los elementos de identificación para una marca, que, junto con el logotipo, el isotipo y otros niveles de identificación funciona como índice para reconocer una marca determinada” (Contenidos, párrafo 1). En definitiva, se resume como “un logo olfativo de una marca, aquel olor que un cliente identifica directamente con el bien o servicio que se le ofrece (Iannini, 2010).

La conexión directa de la percepción de un olor con los sentimientos y experiencias individuales ofrece un gran campo para la investigación pedagógica e innovación didáctica. Por ello, se plantea la realización de actividades que sean innovadoras y que generen experiencias diferentes al alumnado dentro del contexto de enseñanza-aprendizaje. A través de ello, se presume la posibilidad de generar interés y motivación entre los participantes. En este estudio además de perseguir el fomento de la participación se verán implicados los procesos de toma de decisión y la creatividad contribuyendo al ejercicio del pensamiento crítico. El estudio se realiza con alumnado del ciclo formativo de formación profesional de grado superior de guía, información y asistencia turística de un centro formativo situado en la Comunidad de Madrid.

Se corresponde con una investigación de tipo exploratorio que a través de una metodología mixta de recopilación de datos pretende averiguar la influencia entre la percepción de un estímulo olfativo y el aprendizaje de contenido y desarrollo de habilidades y competencias transversales. Así mismo, conocer si la generación de esta experiencia dentro del aula ayuda al desarrollo de la creatividad, motivación y fomento del pensamiento crítico.

1.1. LA UTILIZACIÓN DE DISTINTOS ESTÍMULOS OLFATIVOS

El proceso olfativo tiene su origen cuando una molécula aromática de una sustancia entra en contacto con las células receptoras, ubicadas en la mucosa olfativa, que se encuentra en la parte superior de la cavidad nasal. Dicho contacto provoca la estimulación de las proteínas receptoras olfatorias en la superficie de la célula. Cada proteína receptora responde a una molécula aromática específica, por lo que diferentes moléculas aromáticas activan diferentes proteínas receptoras olfatorias.

La activación de las proteínas receptoras olfatorias desencadena una señal eléctrica que viaja a lo largo de los axones de las células receptoras. Estos se extienden hacia el bulbo olfativo y la información se transmite a través de miles de células nerviosas. Todo el proceso se realiza en el sistema límbico ya que se encarga de los estímulos de las emociones que junto con la información visual, táctil y auditiva de la que dispone el cerebro ofrece la creación de una experiencia sensorial completa (Rodríguez-Gil, 2004). De este modo, se aprecia la conexión directa entre el sentido del olfato, la memoria y las emociones. Debido a esto, se le atribuye como el sentido con más memoria de los cinco. En esta línea Moss et al (2003) realizó un estudio para poder atestiguar que la inhalación de aceites aromáticos de lavanda o romero permite aumentar la calidad de la memoria. Hernández Callejón et al (2016) realiza la aportación sobre los efectos producidos por la fragancia del jazmín en cuanto a que ayudan a mejorar la concentración facilitando también la memoria. Aroma que se ha utilizado en determinadas oficinas para ayudar a la productividad y rendimiento de los empleados. Álvarez (2011, p.152) afirma el efecto que producen las esencias de cítricos y su asociación a las sensaciones de libertad y limpieza. En consecuencia, los estímulos olfativos se convierten en herramientas de comunicación capaces de ofrecer mensajes unidireccionales que incidirán en el comportamiento de los individuos receptores.

1.2. SU INFLUENCIA EN LA PARTICIPACIÓN Y MOTIVACIÓN

Los profesionales de la Educación persiguen el efecto de despertar el interés dentro de su alumnado para conseguir transmitir el conocimiento.

Este proceso no siempre es posible por lo que los docentes se adentran en un continuo reciclaje y adaptación a todo tipo de alumnado para conseguirlo. Rubio Pulido (2017) dentro de sus principios básicos para el Desarrollo Universal del Aprendizaje (DUA) recomienda la utilización de múltiples formas de representación para transmitir la información en el momento del diseño los recursos didácticos.

Así mismo, la utilización de distintos formatos de agrupación del alumnado permitirá favorecer la convivencia y participación en la toma de decisiones fomentando su implicación y motivación. Dicho de otro modo, la motivación se corresponde con “la palanca que mueve toda conducta” (García & Doménech, 1997). Por ello, será la encargada de activar y aumentar las pautas de comportamiento del alumnado favoreciendo el clima del aula para el proceso de enseñanza-aprendizaje. La exposición a estímulos olfativos de los discentes provocará una novedad en la presentación de las actividades que permitirá generar un interés y expectativa por participar. Robles (1994) traslada la importancia de que “Los sistemas químicos proveen los recursos dominantes para la comunicación en muchas especies animales” (p. 163). Por lo tanto, la fragancia se convertirá en canal motivacional para el flujo de la percepción sensorial favoreciendo el acceso al aprendizaje experiencial.

1.3. SU RELACIÓN CON LA CREATIVIDAD Y EL FOMENTO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

La recreación de aromas es un recurso frecuente utilizado por empresas e instituciones para su diferenciación y posicionamiento como técnica de marketing sensorial. En esta línea, la realización de actividades innovadoras dentro de un contexto de aprendizaje en el aula permite despertar el interés y la motivación del alumnado. La participación en el desarrollo de proyectos en los que tengan que verse implicados como sujetos activos en la toma de decisiones y la creación de nuevos productos y servicios turísticos contribuye al fomento del pensamiento crítico en esta área de conocimiento dentro de las ciencias sociales. Mednick (1962) define el proceso creativo como “la formación de elementos asociativos en nuevas combinaciones que cumplen requisitos específicos o son de alguna manera útiles” (p.221). De este modo, las definiciones se inclinan

en la capacidad de generar nuevas ideas o procedimientos a partir de soluciones originales. Koestler (1964) por su lado, reflexionaba sobre la desconexión entre los niveles de experiencia independientes en el inicio del proceso creativo. Romo (1997) aportaba un aspecto relevante con relación a la definición de la creatividad ya que afirmaba de tratarse de “una forma de pensar cuyo resultado son cosas que tienen a la vez novedad y valor” (p.53). Por ello, se aprecia como aspecto transversal fundamental para la adquisición de competencias dentro del sector empresarial por lo que se deben generar situaciones de aprendizaje que favorezcan la creación de soluciones alternativas y atractivas para su desarrollo dentro del contexto educativo.

Martínez (1990) aboga por la utilización de metodologías que se centren en desarrollar la creatividad “no se debe contraponer lo normativo y lo creador de la forma absoluta, ni pensar que las regulaciones frenan la búsqueda creadora. Lo creador no es anárquico y sin control” (p.22). En esta línea, los docentes pueden dirigir la estrategia de la gestión de las emociones a través de la creatividad, permitiendo indagar en lo desconocido para la búsqueda de otras soluciones fuera de la estandarización, aunque inicialmente pueda parecer incomprensible. En el estudio se realiza la pregunta relacionada con la aplicación de los aromas percibidos en el aula con la intención de despertar su análisis crítico basado en la experiencia para que genere su opinión subjetiva.

1.3. LA IMPORTANCIA DE LA PERCEPCIÓN OLFATIVA EN EL SECTOR TURÍSTICO

Muchas empresas conocen la utilidad del marketing olfativo y por ello, utilizan las técnicas del marketing sensorial diseñando sus propios odo-tipos. Sus estímulos permiten asociar experiencias y recuerdos a favor de generar comportamientos específicos tanto a nivel de trabajadores como de consumidores. El branding olfativo se utiliza como herramienta de identidad corporativa y también se utiliza para destinos o alojamientos turísticos ya que “los olores (...) retratan las ciudades, son como una huella que las identifica” (Basto Gómez, 2015, p.21). La capacidad de recordar y reconocer más de diez mil olores a través del olfato permite visualizar el gran potencial de este efecto y de su efectiva conexión con las emociones (Bell y Bell, 2007), las cuales permiten tomar las

decisiones basadas en dichas emociones que han sido archivadas en el recuerdo olfativo (Lindstrom, 2008).

Ejemplos de la utilización del marketing olfativo dentro del sector del ocio y el turismo son el parque de atracciones de Disney que a través del sistema Smellitizer patentan los olores que recuerdan a goma quemada, el olor de la pólvora o las palomitas recién hechas favoreciendo el consumo de montar en las atracciones o de la degustación del maíz. En relación con el turismo y los eventos se trabaja en dos líneas paralelas al crear el diseño de los odotipos. Por un lado, se persigue la asociación a los recuerdos vividos y por otro, la generación de una nueva experiencia asociada a la percepción olfativa. Otros ejemplos serían el destino de Sevilla o Granada con los aromas que se componen principalmente del olor a la flor del azahar evocando a los campos de naranjos. El Ayuntamiento de Madrid realizó otra campaña junto con la compañía aérea de Iberia Express en la que durante un vuelo se podía reconocer el olor del caramelo típico madrileño de violeta junto con el regalo de una cajita en la que se podían consumir estos como agasajo por elegir a la compañía para su viaje.

1.4. RUTA OLFATIVA DE GRANADA COMO RECURSO DIDÁCTICO EN EL AULA

El presente estudio ofrece la percepción de la experiencia de la ruta olfativa creada para la ciudad de Granada. Se corresponde con un tour olfativo creado por la empresa Walk in Granada. Durante el recorrido se transitan lugares emblemáticos y que a través de la percepción del aroma de cada uno de ellos (8 en total) permiten trasladarse al tiempo histórico o época relacionada para completar la experiencia del turista o visitante durante su recorrido. El kit permite “rememorar tantas veces como quieras los recuerdos más emotivos de su visita a Granada” (Walk in Granada, s.f.). A través del estudio se le propone al alumnado poder reflexionar sobre sus propias percepciones y la asociación a sus propios recuerdos y experiencias pudiendo relacionar este elemento comunicativo con su cometido en el diseño de una nueva que permita promocionar un destino turístico nacional o internacional.

Un profesional del sector que desee desarrollar sus habilidades creativas tendrá a su disposición una motivación intrínseca, pero para su

aportación de valor y utilidad que pueda hacer válida su propuesta tendrá que enfrentarse también a motivaciones extrínsecas para poder alcanzar el logro de la creatividad “la motivación extrínseca puede tener un efecto aditivo sobre la intrínseca para favorecer la creatividad” (Romo, 1998:255).

Debido a la exigente demanda y competencia existente en el mercado, para este estudio se ha considerado la adaptación al contexto profesional y académico dentro del sector del turismo y los eventos. Por ello, la actividad experiencial se adecúa al proceso de enseñanza-aprendizaje en el que tiene considerable importancia los aspectos de la creatividad, el pensamiento crítico, el valor de la experiencia sensorial y su transversalidad a nivel de competencias y habilidades.

2. OBJETIVO GENERAL Y ESPECÍFICOS

2.1. OBJETIVO GENERAL

- Conocer si la generación de esta actividad de estímulo olfativo innovadora y su experiencia dentro del aula ayuda al desarrollo de la creatividad y el fomento de la motivación y el pensamiento crítico.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Indagar sobre la utilización de la percepción olfativa dentro del aula en relación con el marketing turístico.
- Relacionar la percepción de un estímulo olfativo con el aprendizaje de contenido, y el desarrollo de habilidades y competencias transversales.
- Trasladar la oportunidad de experimentar los aromas de una ruta turística existente como ejemplo de producto turístico diferente.
- Orientar en el proceso de investigación y diseño de una nueva ruta turística experiencial a nivel olfativo en un destino nacional o internacional.

- Evidenciar la oportunidad de compartir las experiencias y sentimientos asociados a los aromas como muestra subjetiva de posibles turistas o visitantes.
- Fomentar la cooperación, colaboración y la responsabilidad para la concreción de manera democrática los criterios para la realización de una coevaluación sobre la creación del diseño de la ruta turística olfativa.

3. METODOLOGÍA

La investigación es de tipo exploratorio que a través de un método de investigación-acción pretende averiguar la influencia entre la percepción de un estímulo olfativo con el aprendizaje de contenido, el desarrollo de habilidades y competencias transversales dentro del módulo de Destinos turísticos. Así mismo, conocer si la generación de esta experiencia dentro del aula ayuda al desarrollo de la creatividad, motivación y fomento del pensamiento crítico. Las fases de investigación y acción se realizan de manera simultánea en el tiempo y las técnicas de recopilación de datos utilizadas han sido la guía de observación, la encuesta y las pruebas objetivas de conocimiento.

4. PLAN DE ACCIÓN

Dentro de un paradigma positivista las metodologías de enseñanza-aprendizaje que se han utilizado en el proceso se corresponden con: aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje cooperativo y aprendizaje basado en competencias. Las sesiones programadas han sido cinco y los recursos necesarios para llevar a cabo la actividad han sido principalmente tecnológicos. Entre ellos, ha sido necesaria la disponibilidad de ordenadores con conexión a internet al igual que proyector y pantalla para la realización de las explicaciones. A su vez, han sido necesarios los accesos a la aplicación de *classroom* y drive para la realización de la coordinación y colaboración entre el alumnado para la toma de decisiones. La posibilidad de agrupar a los discentes puede realizarse sin exceder las tres personas para la implicación y participación de manera activa

en el proceso. El proceso de investigación, búsquedas de información y el diseño del contenido mínimo evaluable puede realizarse de manera colaborativa. En cambio, el diseño y contenido final de la creación de la ruta olfativa nacional o internacional se abordará de manera individual para la inclusión de en la evaluación correspondiente. Los contenidos relacionados dentro del módulo formativo se corresponden con la historia de la cultura y el arte europeos, la diversidad cultural de sus pueblos y lenguas. Deberán conocer la geografía turística identificando sus rasgos distintivos del relieve, hidrografía, vegetación, clima y su diversidad en regiones y subregiones. Demostrando una actitud de respeto por las diferentes razas, creencias y elementos diferenciadores de estos países. En relación directa con ruta experiencial investigarán sobre las rutas y destinos culturales que incluyan su gastronomía y folclore identificando la oferta turística de ciudades, destinos culturales y naturales.

Las orientaciones recomendadas para la realización de la situación de aprendizaje a través de la actividad experiencial irán encaminadas hacia el desarrollo de la capacidad del autoaprendizaje. El propio discente, a través del planteamiento del proyecto a realizar y de las pautas planteadas por el docente, podrá fomentar la adquisición de hábitos de trabajo para la realización de su actividad final. Se atenderá a la diversidad del alumnado para la inclusión de las adaptaciones que sean necesarias (DUA). La adquisición de competencias se dirigirá hacia la capacitación para el ejercicio de actividades profesionales orientadas al sector laboral relacionadas con la asistencia como guía y el asesoramiento al turista o visitante. El módulo de destinos turísticos por su transversalidad tiene especial conexión con los demás módulos del título del ciclo formativo incluido el idioma extranjero. En el proceso de investigación y búsqueda de información a través de internet el alumnado deberá discriminar la información de valor, pudiendo interpretar y trasladar aquellos contenidos relevantes para la configuración y diseño de su ruta turística olfativa.

4.1. DESCRIPCIÓN Y PROGRAMACIÓN DE LA ACTIVIDAD EXPERIENCIAL

El alumnado participante en el estudio se corresponde con el matriculado en primer curso del título de Técnico Superior en Guía, Información y Asistencias Turísticas de la Familia profesional de Hostelería y Turismo

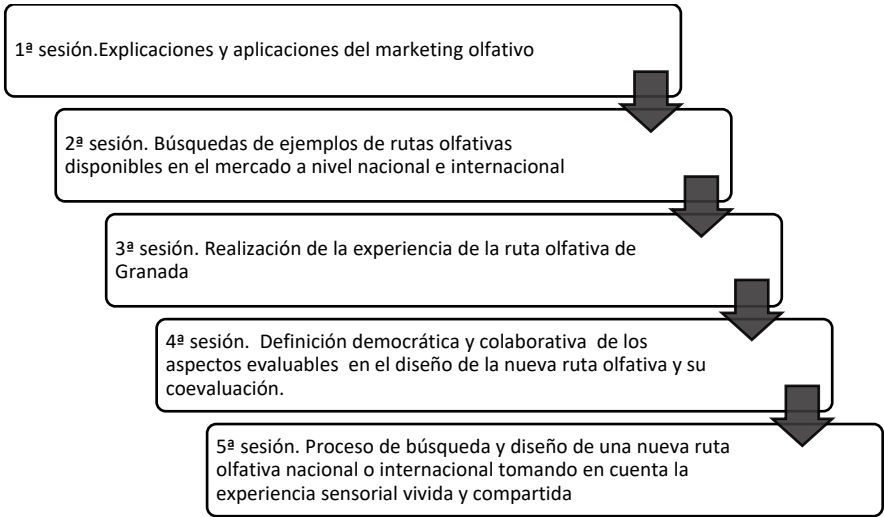
en un centro situado en la Comunidad de Madrid. El Decreto 157/2017, de 19 de diciembre, del Consejo de Gobierno de la Comunidad Autónoma de Madrid desarrolla el currículo de la titulación, identificando el módulo profesional de Destinos Turísticos con el código 0383. La duración de este asciende a 150 horas teniendo una equivalencia de 12 créditos ECTS y una distribución horaria semanal de 5 horas. La temporalidad de esta actividad conllevará aproximadamente la realización de 5 sesiones que se integrarán durante el tercer trimestre del curso.

La mayoría del alumnado tiene una edad que oscila entre 19 y 21 años, aunque hay un discente que supera los 40. Este además cuenta con numerosos años de experiencia como profesional en el sector turístico a diferencia del resto de participantes. El 88% de la muestra se corresponde con mujeres frente al 12% del alumnado masculino.

Por otro lado, se corresponde con una muestra de alumnado con gran representatividad internacional ya que una tercera parte no tiene la nacionalidad española, aunque es hispanohablante. La influencia internacional de la muestra se aprecia como un factor muy positivo pues a la hora de compartir sus experiencias ofrecen distintas percepciones asociadas a sus orígenes. Esto permite contribuir a la creación de un ambiente enriquecedor de aprendizaje en el aula.

Con relación a los contenidos asociados a la actividad se trata de la identificación de los destinos y rutas culturales europeas más relevantes en los que deben analizar su oferta, recursos y características más sobresalientes. En esta línea la secuenciación que se ha llevado a cabo en la realización de la actividad ha sido durante 5 sesiones (véase figura 1).

FIGURA 1. *Secuenciación para la realización de la actividad experiencial*



Fuente: elaboración propia

Durante la primera sesión se exponen los contenidos y definiciones relativas al marketing olfativo, la importancia en la composición de los aromas, su relación con la ciencia del neuromarketing y sus aplicaciones en el sector turístico. A partir de la segunda sesión se realizará una pequeña competición para la identificación de rutas olfativas existentes por parte del alumnado dejando un espacio de tiempo para su presentación al resto de los discentes para su conocimiento. Esta acción permitirá atraer el interés y tener un primer acercamiento de la existencia de productos turísticos a nivel olfativo. A partir de la tercera sesión se aborda la parte experiencial que consistirá en la percepción de 8 aromas pertenecientes a la ruta olfativa de la ciudad de Granada. Para ello, se han utilizado 8 frascos de cristal en el que se han introducido un pequeño algodón impregnado por cada una de las fragancias. Para beneficiar la percepción olfativa al pasar de uno a otro, se dispone de otro frasco de cristal que contiene granos de café. De este modo, se limpian las glándulas olfativas permitiendo afrontar a continuación la percepción del siguiente estímulo. El alumnado debe cumplimentar un pequeño cuestionario a medida que va realizando la experiencia sensorial a fin de recopilar los datos de manera inmediata. Para acceder al mismo tendrá a su

disposición un enlace para la cumplimentación del formulario. Las preguntas además de recoger datos básicos sobre la identificación de la muestra van dirigidas a conocer la asociación a recuerdos o experiencias que experiencias con cada fragancia, a su posible identificación indicando si la percepción de esta le resulta positiva o negativa para su aplicación en el mercado laboral o en el aula. Al finalizar su realización todos pueden compartir sus experiencias y sensaciones.

Finalmente, en la última sesión se orienta al alumnado cómo aplicar la experiencia sensorial a la búsqueda de una nueva ruta turística o producto olfativo. Durante todo el proceso el discente podrá rescatar sus sensaciones y sentimientos evocados para realizar una aproximación del éxito o fracaso de la elección de fragancias ya que se apoyan en experiencias subjetivas de los individuos. En este proceso se pondrá en marcha la investigación y búsqueda de información, sobre la cual, tendrán que realizar procesos de discriminación de información, toma de decisiones y análisis crítico según la decisión democrática de los criterios de evaluables al igual que demostrar su manejo de aplicaciones informáticas.

4. RESULTADOS

Los resultados obtenidos a través de las pruebas objetivas ofrecen la creación de variados proyectos a nivel nacional e internacional que muestran una motivada dedicación del alumnado por la investigación y el conocimiento sobre el marketing olfativo y sus aplicaciones a nivel empresarial.

A nivel observacional todo el alumnado mostró interés y expectación por la realización de la experiencia olfativa. La participación durante las cinco sesiones ha sido mayoritaria. Comparando los comportamientos antes y después de la realización de la actividad se aprecia la mejora en la integración de algún alumno que anteriormente no solía participar de manera activa y que tras la experiencia sensorial y el poder compartirla ha mejorado en su integración grupal. Otro aspecto destacable observado es la manifestación del respeto ante las diferentes culturas y percepciones asociadas a sentimientos y recuerdos del alumnado. Todos

escuchaban con atención los comentarios que realizaban al compartir sus percepciones.

Ante la responsabilidad de elección de manera democrática los criterios evaluables se mostraron respetuosos y demostraron un criterio lógico que consensuaron y definieron para el conocimiento de todos valorando sus posibles interpretaciones.

A través de un cuestionario para la recogida del *feedback* sobre la actividad realizada y su aportación al conocimiento. La totalidad respondieron a las preguntas complementarias y trasladaron haberse sentido motivados por la experiencia, fundamentalmente por tratarse de un diseño diferente.

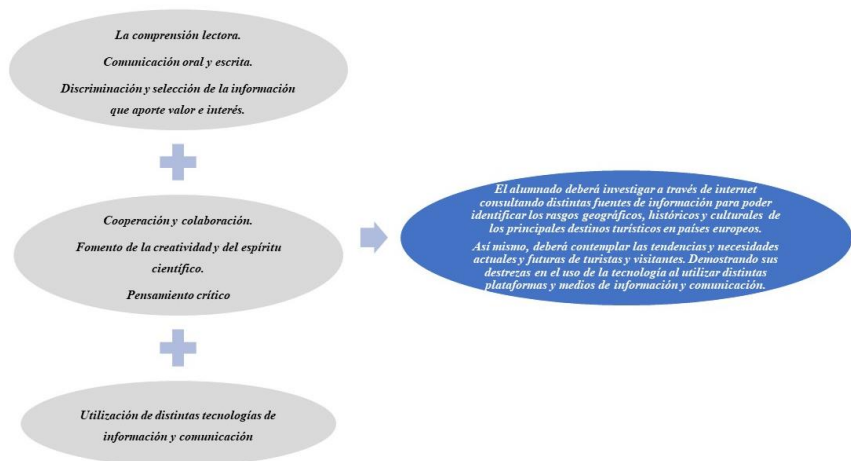
La gran mayoría del alumnado afirma que el hecho de vivenciar la experiencia olfativa ha ayudado a la búsqueda y diseño de su ruta turística.

A través de la figura 2 se pueden apreciar la relación de los elementos transversales según la LOMLOE (2020) que se verán inmersos a la hora de investigar para identificar los rasgos geográficos, históricos y culturales de los principales destinos turísticos en países europeos. Asimismo, deberán contemplar las tendencias y necesidades actuales y futuras de turistas y visitantes.

En esta línea demostrarán sus destrezas en el uso de la tecnología al manejar distintas plataformas, medios de información y comunicación. A causa de ello, en un primer momento se trabajará la comprensión lectora, la comunicación oral y escrita al igual que ejercitarán la selección y discriminación del contenido que aporte valor e interés durante las búsquedas realizadas.

A su vez, deberán cooperar y colaborar con sus compañeros de aula y a través del proceso de toma de decisiones fomentarán la creatividad y el pensamiento crítico teniendo que profundizar a nivel científico consultando bases de datos para dotar de rigurosidad los aspectos técnicos sobre el marketing olfativo.

FIGURA 2. Elementos transversales incluidos en la situación de aprendizaje de la actividad experiencial olfativa



Fuente: elaboración propia

En cuanto a la relación de la actividad experiencial con el desarrollo de las habilidades y competencias se muestra a continuación en la tabla 1 de manera resumida las implicadas en la situación de la actividad de aprendizaje.

Por un lado, se detalla la competencia general del título del ciclo formativo al igual que sus competencias profesionales, personales y sociales que versan sobre la planificación, promoción e información sobre destinos turísticos guiando y asistiendo a turistas y visitantes. Para ello, deben estudiar el potencial de las diferentes áreas territoriales y del mercado turístico detectando ayudas institucionales y analizando información para su promoción como destino turístico. Al tratarse de un ciclo de formación profesional, la orientación de los estudios va dirigido a la adquisición de competencias clave dentro del Aprendizaje del Marco de Referencia Europeo. Estas se corresponden con las comunicaciones en lengua materna y extranjeras, la competencia digital, Aprender a Aprender y la concienciación sobre valores sociales, cívicos y respeto por las distintas expresiones culturales.

TABLA 1. Ficha resumen de la situación de aprendizaje experiencial

Competencia general. Competencias profesionales, personales y sociales	Objetivos generales	Recursos
Planificar, promocionar e informar sobre destinos turísticos de base territorial, guiando y asistiendo a viajeros y clientes en los mismos, así como en terminales, medios de transporte, eventos y otros destinos turísticos. Estudiar el potencial de las diferentes áreas territoriales y del mercado turístico de la zona y detectar las ayudas institucionales existentes, analizando la información necesaria a fin de promocionarlos como destino	Analizar e interpretar diferentes fuentes, seleccionando la información sobre la oferta turística del entorno y las ayudas institucionales para estudiar el potencial de las diferentes áreas territoriales y del mercado turístico de la zona.	Pizarra, tizas, ordenadores con conexión a internet, proyector, catálogo de mayorista de viajes, infografías y presentación de diapositivas, cuenta de correo de Google (Classroom, Formulario, Drive)
	Identificar y seleccionar información turística, analizando las fuentes, los medios, el nivel y los procedimientos más adecuados para asesorar e informar al turista en puntos de información, viajes o en el destino, empleando al menos el inglés y otro idioma extranjero.	Resultados de aprendizaje y Criterios de evaluación
	Reconocer y valorar el patrimonio natural y cultural, analizando sus peculiaridades para informar y conducir a turistas y viajeros. Valorar la diversidad de opiniones como fuente de enriquecimiento, reconociendo otras prácticas, ideas y creencias para resolver problemas y tomar decisiones. Reconocer e identificar posibilidades de mejora profesional, recabando información y adquiriendo conocimientos para la innovación y actualización en el ámbito de su trabajo.	Identifica los principales elementos de la geografía turística de Europa y del resto del mundo reconociendo la división política de los continentes y sus Estados, el relieve, la hidrografía y el clima. Se han analizado las características más sobresalientes de las diferentes culturas y pueblos de Europa. Identifica los principales destinos turísticos de Europa y del resto del mundo, describiendo y valorando sus recursos y oferta turística. Se han caracterizado los diferentes destinos turísticos internacionales atendiendo a su especialización turística. Se han identificado los recursos culturales, naturales y de otro tipo en los diferentes destinos internacionales. Se han seleccionado los destinos más relevantes atendiendo a diversos factores: comercial, por tendencia o promocional. Se ha identificado la coincidencia de tipologías turísticas en un mismo destino. Se han utilizado diversas fuentes de información.
Competencias clave para el Aprendizaje-Marco de Referencia Europeo	Retos	Posibilidad de realizar agrupamientos máximos 3 pax

Comunicación en la lengua materna Comunicación en lenguas extranjeras Competencia digital Aprender a aprender Conciencias sociales y cívicas Conciencia y expresión culturales	Participación en las decisiones conjuntas y elaboración de procedimientos. Participación en la experiencia olfativa Compartir experiencias y sentimientos asociados a los aromas para que puedan servir de experiencia para el diseño de la ruta experiencial Investigación y diseño de ruta turística experiencial a nivel olfativo	Metodología Aprendizaje basado en proyectos Aprendizaje cooperativo. Aprendizaje basado en competencias
		Instrumentos de evaluación Rúbricas Cuestionario
Competencias sectoriales para la reinención y adaptación a los nuevos entornos de trabajo	Objetivos docentes Identificar los destinos y rutas culturales europeas más relevantes analizando su oferta, recursos y características más sobresalientes.	Elementos transversales (LOMLOE)
Upskilling y Reskilling Manejo de herramientas digitales. Habilidades para trabajar en equipo	Aumentar la participación y motivación ofreciendo la posibilidad de concretar de manera democrática los criterios para la realización de una coevaluación sobre el contenido básico de cada destino. Fomentar la cooperación, la colaboración, la responsabilidad y el pensamiento crítico	La comprensión lectora. Comunicación oral y escrita. Discriminación y selección de la información que aporte valor e interés. Cooperación y colaboración. Fomento de la creatividad y del espíritu científico. Pensamiento crítico Utilización de distintas tecnologías de información y comunicación Objetivo de Desarrollo Sostenible: Educación de calidad

Fuente: elaboración propia

En esta línea, también se persigue la adquisición de competencias sectoriales que ayuden a la reinención y adaptación a los nuevos entornos de trabajo a fin de ser más resilientes, aumentar el manejo de las herramientas digitales y la habilidad de trabajar en equipo. En la tabla, en su parte central, aparecen los objetivos que se persiguen dentro del módulo formativo de destinos turísticos relacionados con su contenido. A su vez, se muestran los retos u objetivos docentes en cuanto a despertar el interés por la participación del alumnado, fomentar la motivación, la creatividad y el pensamiento crítico.

En la parte derecha se indican los resultados de aprendizaje que se persiguen en relación con el contenido del módulo formativo junto con sus correspondientes criterios de evaluación. Finalmente, en su apartado

inferior se muestran los elementos transversales de la LOMLOE comentados anteriormente y el objetivo de desarrollo sostenible número cuatro de la Agenda 2030 relacionado con la educación de calidad.

5. DISCUSIÓN

Algunos proyectos resultantes evidencian la influencia positiva o negativa sobre la percepción del estímulo olfativo utilizado. Tras el análisis de las respuestas facilitadas por los participantes se identifica la existencia de estereotipos sociales asociados a la percepción del aroma que puedan simplificar o distorsionar la imagen de un país o destino por parte de potenciales visitantes o turistas. Los resultados ofrecen una visión práctica y positiva sobre la exposición al estímulo olfativo del alumnado tanto a la hora de la motivación como en su participación y utilización de su experiencia personal para el diseño de su producto turístico sensorial. Como afirmaba Mednick (1962, p. 221) y Romo (1997, p.53) el proceso de creatividad pasa por la asociación de nuevos elementos que en sus diferentes combinaciones ofrecen de alguna manera beneficios o aportan valor específico y novedad. Las nuevas rutas y productos turísticos diseñados por el alumnado muestran el resultado del interés y motivación por el conocimiento sobre el marketing olfativo y sus aplicaciones a nivel empresarial. En su creación y diseño han tenido en cuenta la huella identificativa que se asocia a destinos o ciudades a través de su olor o fragancia como ya señalaba Basto Gómez (2015, p.21). Identifican, por lo tanto, el branding olfativo de alojamientos turísticos, tiendas de ropa u otros establecimientos que persiguen la asociación de percepciones olfativas a su identidad de marca.

6. CONCLUSIONES

PRIMERA. La utilización de la percepción olfativa como recurso didáctico en las aulas se aprecia como poco frecuente lo que supone una pequeña contradicción teniendo en cuenta los beneficios que aporta en el contexto de la enseñanza-aprendizaje junto con la generación de motivación por parte del alumnado.

SEGUNDA. El poder ofrecer una experiencia sensorial a los discentes para acercarlos a la realidad del sector laboral permite que participen de manera diferente y les ayude en la comprensión del contenido. Esto favorece el proceso de creatividad por la búsqueda de nuevas opciones de productos o servicios turísticos asociados a la generación de una experiencia relacionada con los cinco sentidos.

TERCERA. El hecho de compartir conocimiento y experiencias fortalece la comprensión y el respeto por las distintas identidades culturales generando un mejor clima para el aprendizaje y la integración del alumnado.

CUARTA. Las actividades de cooperación y colaboración en las que los discentes deben tomar decisiones que luego afectarán a sus valoraciones les involucra en los procesos decisivos teniendo que desarrollar su pensamiento crítico además de las habilidades de negociación y empatía.

FINAL. Se aprecia que la exposición al estímulo sensorial les ayuda a la recreación de una imagen de destino o marca subjetiva acorde a sus percepciones. Por ello, la actividad les ha permitido fomentar su creatividad y análisis crítico a la hora de diseñar una ruta turística sobre las posibles percepciones de un potencial turista o visitante.

7. REFERENCIAS

- Álvarez del Blanco, R. M. (2010). Neuromarketing: hallazgos inteligentes en la "caja de Pandora" del cerebro. *Harvard Deusto business review*, 186, 39-48. <https://tinyurl.com/y6kbbgfm>
- Basto Gómez, E.S. (2015). Tesis doctoral: Olor y Derecho. Universidad de Alicante. El taller digital. <https://bit.ly/3O1uQrN>
- Bell, S. y Bell, C. (2007). Future sense: defining brands through scent. *Market Leader The Journal of Marketing Society*, número 38.
- Bonadeo, M.J. (2005). Tesis doctoral Odotipo: Historia Natural del Olfato y su función en la identidad de marca. Universidad Austral. <https://bit.ly/3pzG3FI>

- Decreto 157/2017, de 19 de diciembre, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo del ciclo formativo de grado superior del título de Técnico Superior en Guía, Información y Asistencias Turísticas. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, núm. 303, de 21 de diciembre de 2017. <https://bit.ly/456J4xI>
- García Bacete, F.J. y Doménech Betoret, F. (1997). Motivación, aprendizaje rendimiento escolar. REME, vol. 1, n. 0.
- Hernández Callejón, M., Tomaseti, S. E., & Miranda Hernández, E. (2016). Marketing Olfativo: La influencia del olor sobre la memoria. Anuario de Jóvenes Investigadores, 244-247.
- Iannini, M. (2010). Marketing olfativo, un valor diferencial. MK. Marketing y Ventas para Directivos, 58-64
- Lindstrom, M. (2008). Buyology. Barcelona: Editorial Booket.
- LOMLOE. (2020). 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, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Martínez, M. (1990). La creatividad en la escuela. Habana: Instituto Superior Pedagógico E.J.Varona.
- Mednick, S. (1962). The Associative Basis of the Creative Process. Psychological Review, núm. 69, pp.220-232.
- Moss M, Cook J, Wesnes K, Duckett P. (2003). Aromas of rosemary and lavender essential oils differentially affect cognition and mood in healthy adults. Int J Neurosci. 113(1):15-38.
- Real Decreto 1255/2009, de 24 de julio, por el que se establece el título de Técnico Superior en Guía, Información y Asistencias Turísticas y se fijan sus enseñanzas mínimas. Boletín Oficial del Estado, núm. 215, de 5 de septiembre de 2009. <https://bit.ly/3pCkCUE>
- Robles, J. (1994). Comunicación Química. Revista de Química. Vol. VIII. No 2.
- Rodríguez-Gil, G. (2004). El Poderoso Sentido del Olfato. ReSources, 11 (2), 1–12. <http://sfsu.edu/~cadbs/Spring04SP.pdf>
- Romo, M. (1997). Psicología de la creatividad. Barcelona: Paidós.
- Romo, M. (1998). Algunas claves para fomentar la creatividad en el aula. Tendencias Pedagógicas, núm. Extra 1, pp.251-259.
- Rubio Pulido, M. (2017). Diseño universal para el aprendizaje, porque todos somos todos. Emtic. <https://bit.ly/3VWPXgE>

LOS CANALES DE COMUNICACIÓN INTERNA EN UNA UNIVERSIDAD PRIVADA

SORAYA MUNOZ-PEREZ

Universidad Francisco de Vitoria

ÁLVARO PÉREZ ARAUJO

Universidad Francisco de Vitoria

MARIÁN QUEIRUGA-DIOS

Universidad Francisco de Vitoria

1. INTRODUCCIÓN

La adecuada gestión del proceso de comunicación interna dentro de una institución educativa no sólo puede considerarse como un elemento clave para el funcionamiento de la organización, sino también como un mecanismo potenciador de un buen clima organizacional. Esto supone, entre otras cuestiones, la construcción de un ambiente de armonía que influye positivamente en la comunidad educativa y, que, en consecuencia, repercute en el aprendizaje de los estudiantes.

En la actualidad, la inclusión de las nuevas tecnologías de la información en el ámbito educativo junto a las necesidades derivadas de la situación de pandemia por COVID-19 de los últimos años, han ocasionado un incremento exponencial de los canales de comunicación en las organizaciones. En particular y concretamente, en el contexto educativo. En este trabajo se presenta un estudio donde se identifican los principales canales de comunicación interna identificados por los alumnos de la Universidad Francisco de Vitoria (UFV), de Madrid. Asimismo, se aporta la percepción de utilidad del alumnado con dichos canales de comunicación.

1.1. COMUNICACIÓN INTERNA

Siguiendo a Jaén et al. (2006) la comunicación interna es aquella que va dirigida a los públicos y que está formada por todos los mensajes que comparten los miembros de una misma organización. Fundamentalmente, persigue los objetivos de facilitar información sobre la organización, su estrategia empresarial y sus resultados. Por otro lado, también pretende proporcionar información para la consecución tanto de los objetivos particulares, como generales, así como el logro de un desarrollo profesional y personal de los trabajadores. Por último, busca motivar a los miembros de la organización, facilitando la integración de las personas, valorando su labor y creando un buen clima de trabajo. Por tanto, la comunicación interna se relaciona íntimamente con la cultura organizacional y además de ser “un proceso planificado y continuo que consiste en el diseño, implementación y utilización de diversas herramientas y canales específicos que sostienen algunos de los objetivos propuestos dentro del plan estratégico de comunicación”(Brandolini et al., 2009, p. 85).

La comunicación interna como disciplina está evolucionando de forma continua, aunque “los primeros aportes teóricos sobre Comunicación Interna no aparecen hasta principios de la década de los 90, la práctica de la misma comienza a instalarse en las empresas a finales de los años 70 y principios de los 80” (Gonzálvez et al., 2020, p. 337).

Según Cuenca et al. (2020), con la llegada del nuevo milenio, la comunicación interna está adquiriendo mucha importancia, llegando a convertirse en una función crítica en las organizaciones. Este autor establece varios modelos en el abordaje de la comunicación interna. En primer lugar, aquellas organizaciones que por su idiosincrasia no requieren de comunicación interna. En segundo lugar, están aquellas donde se considera que la comunicación interna contribuye a la correcta ejecución del trabajo y al cumplimiento de las normas. En tercer lugar, se encuentran las organizaciones para las cuales la comunicación interna se concibe como un refuerzo del liderazgo, donde lo importante es la creación de vínculos interpersonales que implican a las personas en el mismo proyecto. Por último, existen las organizaciones donde estos vínculos adquieren mayor tiempo y dedicación, hasta llegar a influir en la dirección

que toma la organización, ya que consideran la comunicación interna como una estrategia de cambio colaborativo a través del diálogo.

Con independencia del modelo que en cada organización se configure, se puede afirmar que la comunicación interna es un tipo de comunicación organizacional que supone una herramienta estratégica que promueve la identificación de los miembros de la organización con la cultura corporativa, así como potenciar el sentimiento de pertenencia.

Ello convierte a la comunicación interna en “un aspecto esencial para el éxito de la organización, pues ayuda a los empleados a compartir información; establecer relaciones; generar significados, y construir la cultura y los valores organizacionales; así como a coordinarse para alcanzar unos objetivos”(Miquel-Segarra, et al., 2018, p. 29).

En este sentido, conocer los valores, la misión y la propia estrategia empresarial, a través de una línea de comunicación eficaz entre los distintos agentes de la organización, consigue que el desempeño de dicha organización sea sustantivamente superior (Oyarvide et al., 2017).

Esto adquiere mayor importancia, si cabe, tras los profundos cambios que la situación de pandemia ha generado a nivel mundial. Por esto la comunicación interna tiene que proseguir su consolidación como una función propia de los procesos organizativos que van en línea con los objetivos organizacionales, con la construcción de la identidad interna que se construye a partir de la implicación de los miembros de la institución y que, en tendencia, se transmite hacia el exterior. Por este motivo, es necesario destacar el papel clave que está desempeñando la digitalización de las herramientas y los canales de comunicación. (Guerreiro et al., 2022)

1.2. COMUNICACIÓN INTERNA EN LA UNIVERSIDAD

El caso que nos ocupa en esta investigación es el estudio de la comunicación interna en las instituciones educativas, más en concreto en la universidad. La gestión de la comunicación en las universidades ya no se puede limitar a la presencia en medios de comunicación, pues debe contemplarse además, como una participación activa que consiga fortalecer la propia imagen de la universidad (Herranz et al., 2009). Por tanto, el

estudio de la comunicación interna en la universidad “otorga el poder de delimitación de la identidad y su posterior configuración interna y externa, lo que la relaciona en gran medida con la imagen”(Abadía, et al., 2014, p. 94).

En esta misma línea, la tendencia en las estrategias comunicativas de las universidades públicas, al menos, se dirige hacia la generación de marcas universitarias con el objetivo de tener un posicionamiento para ser más competitivas en el mercado (Simancas-González, et al., 2017).

Con respecto a las investigaciones previas sobre la comunicación interna en las universidades españolas se observa que:

Los resultados evidencian la ausencia de investigaciones específicas sobre la comunicación en las universidades de titularidad pública en España, a la vez que muestran que tanto en el plano académico como en el del ejercicio profesional se otorga una excesiva atención a preocupaciones instrumentales de orden pragmático. Por lo que se identifica la necesidad de abrir una línea de investigación centrada en la comunicación de la Universidad pública (Simancas-González, et al., 2022, p. 217).

2. OBJETIVOS

A este trabajo le precede un estudio que se centró en la auditoría de canales de comunicación interna en la Universidad Francisco de Vitoria donde, según sus autores Rincón et al. (2022), se concluyó que la auditoría de Comunicación Interna es una pieza clave y esencial para conocer el estado en el que se encuentra una organización. Llevar a cabo una auditoría consigue prevenir o identificar anomalías en la comunicación interna de las organizaciones. Este procedimiento no está exento de problemáticas (posibles resistencias internas, dificultades para conseguir colaboración, entre otras.) y, más en particular, en una institución educativa como es la universitaria que, por su naturaleza, tiene complejidades añadidas por el hecho de ser una institución educativa. Entre esas complejidades destacan que, por un lado, los perfiles profesionales son muy heterogéneos, es decir, coexisten los profesores e investigadores con los estudiantes. Por otra parte, se encuentra el personal de administración y servicios, y además se le añaden los órganos de gobierno de la propia universidad.

A pesar de lo cual, comparte como cualquier otra organización la necesidad de comunicar tanto interna y externamente y de contar con un propósito propio, en tanto en cuanto es un actor social.

Por tanto, contar con este antecedente permite continuar progresando en la comprensión del estado de la comunicación interna en esta universidad en particular. En esta ocasión, la pretensión es centrarse en conocer la percepción del alumnado sobre la comunicación interna, ya que con ello se contribuye a poder realizar una planificación de medios efectiva y personalizada (Goodrich et al., 2020).

Todas estas cuestiones nos llevan a plantear los objetivos principales que han guiado este trabajo de investigación y que son los siguientes:

2.1. OBJETIVOS PRINCIPALES

- Identificar los principales canales de comunicación interna en la Universidad Francisco de Vitoria.
- Conocer el grado de utilidad que el alumnado percibe con respecto a los canales de comunicación interna en la universidad.
- Conocer la percepción del alumnado sobre la cantidad y calidad de la información recibida por parte de la Universidad a través de sus canales habituales de comunicación interna.

3. METODOLOGÍA

Para abordar este estudio se ha seguido una metodología mixta, donde se realiza una “integración sistemática de los métodos cuantitativo y cualitativo en un solo estudio con el fin de obtener una visión completa del fenómeno a estudiar” (Chaves-Montero, 2018, p. 166).

Por un lado, se ha utilizado la técnica de investigación cualitativa grupo focal, que se considera como una discusión entre un grupo pequeño de personas, que es planteada con antelación donde hay una figura que modera dicha discusión, la cual gira en torno a un tema propuesto y que es objeto de investigación para obtener una comprensión mejor o recopilar datos y analizarlos. Cabe destacar la importancia de suscitar actitudes o

reacciones en los participantes, así como generar interacción entre los integrantes del grupo (Pérez, 2021).

Los análisis cualitativos mediante grupos focales son muy adecuados en tanto en cuanto sirven como canal de diálogo entre los agentes implicados. Es un espacio donde se pueden compartir opiniones, inquietudes, buenas prácticas además de diversas experiencias en relación con el tema analizado.

Para llevar a cabo los grupos focales se siguieron las recomendaciones expuestas en Pacheco, et al. (2020) por las cuales la selección de los integrantes es deliberada y, en nuestro caso, el criterio a seguir fue que hubiera representatividad del alumnado de toda la universidad. Las preguntas que guían el diálogo fueron previamente preparadas con el objetivo de partir generando un buen clima que promueva la interacción necesaria para que los participantes puedan poner de manifiesto sus pensamientos y sentimientos. Dichas preguntas deben ser relevantes con el tema de interés y deben recoger información específica sobre el tema objeto de estudio.

Esta técnica se llevó a cabo con diversos grupos de estudiantes donde hubo representación de las siete facultades de la universidad. Los resultados más representativos contribuyeron a plantear un cuestionario *ad hoc* para este estudio en particular.

Un cuestionario es “un conjunto de preguntas escritas que el investigador administra a las unidades de análisis, con la finalidad de obtener datos” (Ríos, 2017, p. 107). Por tanto, es un instrumento de medida que permite recoger de manera sistemática información a través de preguntas, en este caso preguntas cerradas y abiertas, que responden a los objetivos de investigación planteados.

El cuestionario utilizado está compuesto por cinco preguntas que miden la percepción del alumnado a través de una escala Likert, es decir, un instrumento psicométrico donde la persona encuestada debe indicar su grado de acuerdo o desacuerdo sobre el enunciado planteado. Este tipo de escalas ofrece datos de calidad, aunque existe debate sobre su formato (Matas, 2018). En el caso de nuestro cuestionario, la escala de valoración es de cero a cinco.

Además, se compone de dos preguntas de carácter cualitativo que permiten obtener una mayor profundidad en los resultados sobre la percepción del estudiantado encuestado. La investigación cualitativa, entendida como diseño de investigación flexible y emergente, asume la posible subjetividad en el proceso de investigación (Creswell, 2009).

4. RESULTADOS

A continuación, se ofrecen los resultados que dan respuesta a los dos objetivos principales anteriormente indicados.

Al cuestionario contestaron 1034 personas, con representación del alumnado de las siete Facultades que componen la Universidad Francisco de Vitoria. La distribución muestral fue la siguiente:

151 estudiantes procedentes de la Facultad de Ciencias de la Comunicación, 194 estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Salud, 152 estudiantes de la Facultad de Ciencias Experimentales, 271 estudiantes de la Facultad de Derecho, Empresa y Gobierno, 84 estudiantes de la Facultad de Educación y Psicología, 74 estudiantes de la Escuela Politécnica Superior y 108 estudiantes de la Facultad de Medicina. La tasa de participación fue del 14,72%.

Para abordar el primero de los objetivos de este trabajo, es decir, identificar los principales canales de comunicación, se recurrió a la información obtenida de los grupos focales. De ellos, se extrajeron los principales canales de comunicación interna que definiremos a continuación.

Según la clasificación de Brandolini et al. (2009) se pueden distinguir dos tipos de canales de comunicación interna; por un lado, están los canales tradicionales, es decir, aquellos cuya característica primordial es que el soporte en que se desarrollan, por un lado, en papel (canales gráficos) o verbal (“cara a cara”), estos últimos son especialmente recomendables cuando el mensaje implican formalidad, debido a la información que aporta el componente no verbal de la comunicación.

Por otro lado, se señalan los canales de comunicación tecnológicos, que aportan como ventaja la posibilidad de interacción, ya que permite

responder ante la emisión del mensaje y favorece la accesibilidad entre diferentes miembros de la organización.

En nuestro caso, el alumnado consultado identificó una serie de canales de comunicación interna de la universidad que se señalan seguidamente, a partir de la clasificación mencionada:

En cuanto a los canales tecnológicos; el primer canal identificado fue el correo electrónico. Todos los estudiantes disponen de una cuenta institucional de correo electrónico al empezar el primer curso de Grado. Otro canal tecnológico es la mensajería a través del entorno virtual CANVAS, que es *Learning Managment System* (LMS), que es un sistema de gestión educativa que contribuye a mejorar la experiencia de enseñanza y aprendizaje, ya que aporta numerosos beneficios para toda la comunidad educativa. Tal como señalan Aldiab et al. (2019) la mayoría de las universidades a nivel internacional utilizan los LMS debido a sus numerosas funcionalidades y aportaciones a la docencia, de tal manera que permite al alumnado no sólo hacer repasos de las clases, sino hacer exámenes, así como enviar tareas y recibir comentarios de retroalimentación y hasta establecer diálogo con el resto compañeros, entre otras. En nuestro caso, el LMS además del uso docente en cada asignatura, también se utiliza para hacer comunicaciones institucionales desde los Grados e incluso también a nivel de Facultad.

Otros canales de comunicación tecnológicos son las redes sociales; la universidad tiene su propia cuenta de Instagram. Tal como recogen Cui et al. (2023) esta red social es una de las más populares desde su lanzamiento en 2010 y el aumento de sus seguidores sigue siendo exponencial. Por este motivo Instagram es utilizada a nivel de Grado, Facultad y Universidad para hacer comunicaciones de interés.

Por último, en cuanto a los canales tecnológicos, los estudiantes han identificado el uso de la aplicación *Whatsapp*. Es innegable que esta aplicación se ha convertido en una práctica habitual entre el alumnado, no tanto a nivel institucional, pero es una evidencia que en todas las clases los estudiantes crean su propio grupo para comunicarse entre ellos. Hasta tal punto que llega a ser reconocido como un canal de comunicación interna.

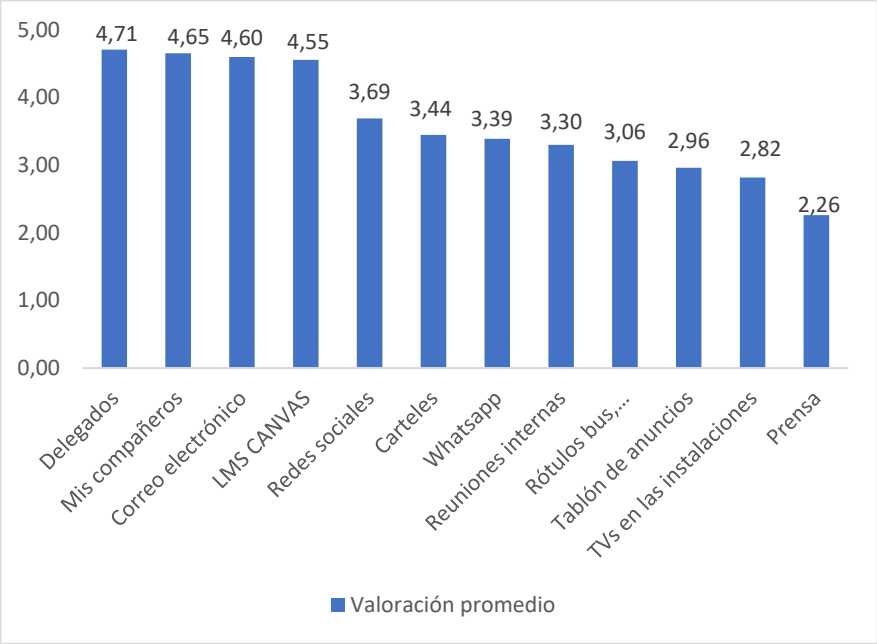
En cuanto a los canales tradicionales, se identifican los diferentes carteles informativos que hay distribuidos por el campus, donde lo más habitual es que ofrezcan información sobre eventos, calendarios, normativa y cuestiones organizativas, entre otras.

También destacan los anuncios en los tablones, que generalmente comparten la misma temática que los carteles. Del mismo modo, señalan los rótulos informativos de la línea de autobuses de la universidad. Asimismo, los estudiantes señalan los monitores de televisión que hay en los distintos edificios del campus, donde se emiten las noticias internas más destacadas. Otro canal también identificado por el alumnado es la prensa.

Por último, también reconocen la importancia de la comunicación cara a cara, entendido como un canal de comunicación tradicional, al identificar como una fuente de información habitual propia de la universidad a “mis compañeros”, lo cual también ocurre con los delegados de clase que, entre sus funciones, además de representar a sus compañeros, también transmiten la información procedente de los profesores y la dirección del Grado, en algunos casos. Por último, establecen que las reuniones internas que se convocan en la universidad con distintos fines también son un canal de comunicación interna.

Una vez mencionados los canales, vamos a ver la percepción de utilidad que tienen los estudiantes respecto a dichos canales. Con ello, se dará respuesta al segundo de los objetivos principales de este estudio, es decir, conocer la percepción del alumnado sobre los canales de comunicación interna en la Universidad.

GRÁFICO 1. Grado de utilidad de los canales de comunicación según el alumnado

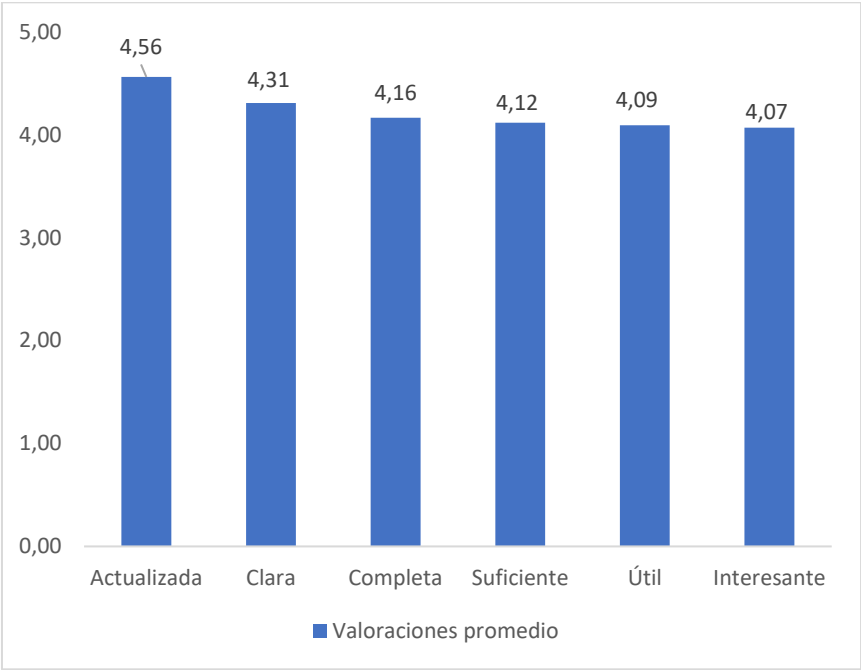


Fuente: Elaboración propia

Tal y como se puede apreciar en el Gráfico 1, las puntuaciones promedio, en una escala de valoración de 0 a 5 obtenidas por el alumnado sobre la utilidad de los canales de comunicación, da como resultado que el que mejor valoran son en primer lugar los delegados (4.71) y los compañeros (4.65) en segundo lugar, que tal como se mencionaba anteriormente, son canales tradicionales cara a cara. Le siguen el correo electrónico (4,60) y el LMS (4,55). Sin embargo, las peores y significativamente más bajas puntuaciones las reciben el tablón de anuncios (2,96), los monitores de TV (2,82) y, en último lugar, la prensa (2,26).

Para responder al tercer objetivo de este estudio, se ofrecen los resultados correspondientes a la percepción del alumnado sobre la información aportada por parte de la universidad a través de sus canales de comunicación interna.

GRÁFICO 2. Valoración del alumnado sobre la información aportada a través de los canales de comunicación interna de la Universidad



Fuente: Elaboración propia

Tal y como muestra el Gráfico 2, el alumnado destaca como positivo la actualización (4,56) y la claridad (4,16) de la información, pues estos aspectos obtienen las puntuaciones más altas.

Por su parte, en el análisis cualitativo se evidencia la importancia que los estudiantes le dan a los canales tecnológicos, pues se repiten comentarios de este tipo; “sólo email. El resto de los canales, son irrelevantes y poco eficientes” o “a través de WhatsApp o Telegram creo que la comunicación sería más directa”, “más comunicación directa, clara y sintetizada.” del mismo modo “realmente la comunicación por correo es la única que leo”. “Pienso que el canal principal extraescolar es el correo electrónico, y el principal dentro de la universidad son los profesores y los delegados de clase que nos comunican todo por WhatsApp”

En general, el nivel de satisfacción es alto e incluso en varias ocasiones, hay estudiantes que transmiten que “es un orgullo estar en una

universidad que tiene tan en cuenta a sus alumnos y que siempre aspira a mejorar”. Sin embargo, no se pueden obviar otro tipo de comentarios que indican que la comunicación interna “en general debe mejorar pues es muy común que la mayoría de los alumnos no nos enteremos de actividades y novedades y perdamos oportunidades o actividades a las que nos gustaría ir para poder vivir la UFV”.

En esta misma línea, se repiten comentarios que ponen de manifiesto la necesidad de “que se hiciesen mejor y mayor publicidad de los eventos y actividades organizadas para atraer más participantes (ya sean de la misma facultad o de otras)”.

Asimismo, los estudiantes demandan más información sobre “actividades formativas relacionadas con la carrera”, “noticias de los eventos que dan créditos con antelación”. También que haya “avisos de actualización de horarios de prácticas a través de CANVAS y correo electrónico, aviso de actividades de todas las facultades de una forma más organizada y con fechas y lugar”. También cabe destacar su interés por “conocer qué nuevas cosas se están haciendo en la universidad (construcciones, por ejemplo). Tener un apartado más visual y accesible donde poner sugerencias quejas y agradecimientos”

5. DISCUSIÓN

A modo de discusión, cabe señalar que, aunque se percibe una satisfacción general con la comunicación interna por parte del alumnado, es necesario reconocer la necesidad de ampliar el número de alumnos a los que hacerles llegar el cuestionario, con ello aumentar la participación y en consecuencia obtener una mayor representatividad de los estudiantes.

A pesar de que los alumnos manifiestan la utilidad de la comunicación en la universidad, es cierto que se identifica claramente la existencia de un exceso de canales de comunicación, lo cual puede suponer un impedimento a la adecuada recepción y gestión de la información por parte de los estudiantes.

Esto está en la misma línea que los resultados obtenidos en estudios similares realizados con anterioridad en este mismo nivel educativo,

aunque cabe señalar que a partir de la pandemia “se ha identificado un cambio de comportamiento en las universidades: de mensajes en los que se destaca la imagen corporativa, a mensajes con un claro perfil cooperativo y pro-social” (Ferrer-Serrano et al., 2020, p. 10). Lo cual interpretamos como un progreso en la misión de la universidad actual como agente social y espacio que se caracteriza por “ser centro de reflexión, debate y crítica sobre los problemas sociales, gestionar el conocimiento y formar personas para la inclusión en el mercado laboral”(Abadía, et al., 2014, p. 94).

Por su parte, siguiendo a Gómez, et al. (2017) en las universidades de la Comunidad de Madrid se han identificado una serie de debilidades en materia de comunicación interna, entre ellas, la necesidad de asignar mayor partidas presupuestarias a los departamentos de comunicación, asimismo es necesario realizar más auditorías internas sobre esta cuestión a fin de conocer y profundizar en el estado en que se encuentra la comunicación interna en cada una de ellas. A pesar de las posibles carencias, el estado de la comunicación interna, en general, tiene un horizonte positivo, pues ya inmensa mayoría de las universidades madrileñas ya disponen del primer paso fundamental, que es disponer de un área organizativa específica para la comunicación interna.

6. CONCLUSIONES

La comunicación interna es un elemento clave para las organizaciones en general y en las instituciones educativas en particular. Contar con canales de comunicación adecuados fomenta crear un sentimiento de pertenencia con la universidad. El alumnado valora muy positivamente estar bien informado, tener acceso a distintos miembros de la comunidad educativo, lo cual promueve el apego afectivo con la universidad.

La revisión bibliográfica pone de manifiesto la necesidad de seguir profundizando en la investigación sobre comunicación interna en las instituciones universitarias, ya que posiblemente no existe una conciencia generalizada de la importancia de adecuada gestión de los canales de comunicación interna en estas instituciones educativas.

Los resultados cuantitativos ofrecen una información que es tremendamente valiosa. Sin embargo, es necesario profundizar y matizar sus resultados a partir del análisis de la información cualitativa, ya que se ponen de manifiesto cuestiones interesantes que merecen la pena ser identificadas para diseñar medidas o vías de solución.

La realización de un proceso de investigación interna o proceso de auditoría permite proponer ámbitos de mejora, que en este caso irían encaminados hacia la unificación de los canales de comunicación, ya que actualmente existe saturación de información. Esto es necesario trabajarlo para superar la falta de discriminación según la importancia y el contenido de las distintas informaciones.

Las conclusiones concretas generadas a partir de este estudio permiten ofrecer a la universidad una serie de medidas para mejorar de los procesos de comunicación interna. Entre las cuales, se hace notoria la necesidad de reducir y unificar de los canales de comunicación existentes.

Tal como ha puesto de manifiesto la literatura consultada, existe una necesidad de investigación profunda sobre la comunicación interna en la educación superior. Por este motivo, y por los hallazgos realizados a partir de este trabajo, la prospectiva que nos planteamos se encamina hacia la profundización de los canales de comunicación interna. Por otro lado, además de continuar conociendo la percepción de los estudiantes, se nos plantea la necesidad de ampliar la investigación hacia el resto de la comunidad educativa, es decir, el personal docente e investigador, el personal de administración y servicios. Así como las direcciones tanto académicas como administrativas de la Universidad Francisco de Vitoria.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este trabajo se enmarca en el proyecto de investigación “Una mirada multidisciplinar acorde al Liderazgo virtuoso y la Comunicación dialógica: Aplicación práctica de auditoría, diagnóstico y estrategia para la Comunicación Interna en la Facultad de Comunicación de la Universidad Francisco de Vitoria” de la Convocatoria de Proyectos de Investigación del año 2021-2023 financiada por la Universidad Francisco de Vitoria de Madrid.

8. REFERENCIAS

- Abadía, H., y Vaca, A. (2014). La auditoría de comunicación en universidades privadas del eje cafetero. Páginas: Revista académica e institucional de la UCPR, 94, 89-100.
- Aldiab, A., Chowdhury, H., Kootsookos, A., Alam, F. y Allhibi, H. (2019). Utilization of Learning Management Systems (LMSs) in higher education system: A case review for Saudi Arabia. *Energy Procedia*, 160, 731-737. <https://doi.org/10.1016/j.egypro.2019.02.186>
- Brandolini, A., González Frígoli, M. y Hopkins, N. (2009). Comunicación interna. Editorial La Crujía y Editorial DIRCOM.
- Chaves-Montero, A. (2018). La utilización de una metodología mixta en investigación social. *Rompiendo Barreras en la Investigación*, 2018.
- Creswell, J. W. (2009). *Research designs: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE Publications, Inc.
- Cuenca, J. y Verazzi, L. (2020). Comunicación interna total: Estrategia, prácticas y casos. Editorial UOC.
- Cui, T., Kumar, P. y Orr, S. A. (2023). Connecting characteristics of social media activities of a heritage organisation to audience engagement. *Digital Applications in Archaeology and Cultural Heritage*, 28, e00253. <https://doi.org/10.1016/j.daach.2022.e00253>
- Ferrer-Serrano, M., Latorre-Martínez, M.-P., & Lozano-Blasco, R. (2020). Universidades y comunicación. Papel de Twitter durante el inicio de la crisis sanitaria de la Covid-19. *El profesional de la información*, 29(6), 4. <https://doi.org/10.3145/epi.2020.nov.12>
- Gómez, A. y Zapata, L. F. (2017). La gestión de la comunicación institucional interna en las universidades de la Comunidad de Madrid: Fortalezas y debilidades. *aDResearch: Revista Internacional de Investigación en Comunicación*, 16, 60-77. <https://doi.org/16.7263/ADRESIC.016.003>
- Gonzálvez, J. E., Rincón, S., & Viñarás, M. (2020). La Comunicación Interpersonal y la Comunicación Interna en las empresas: Un análisis desde la profesión y la Universidad. *Comunicación y hombre: Revista interdisciplinar de ciencias de la comunicación y humanidades*, 16, 16.
- Goodrich, K., Swani, K., & Munch, J. (2020). How to connect with your best student prospects: Saying the right things, to the right students, in the right media. *Journal of Marketing Communications*, 26(4), 434-453. <https://doi.org/10.1080/13527266.2018.1514319>

- Guerrero, M., Sotelo, J., & Cabezuelo-Lorenzo, F. (2022). La comunicación interna como herramienta estratégica constructora y transmisora de la cultura organizacional. *aDResearch: Revista Internacional de Investigación en Comunicación*, 27 (enero-junio), 54-69. <https://doi.org/10.7263/adresic-27-206>
- Herranz, J. M., Tapia, A. D. y Vicente, A. (2009). La comunicación interna en la universidad. *Investigar para conocer a nuestros públicos. Revista Latina de Comunicación Social*, 64, 23.
- Jaén, M. A., Rubio, S., Martín, J. y Luceño, L. (2006). La comunicación interna como herramienta estratégica al servicio de las organizaciones. *EduPsykhé: Revista de psicología y psicopedagogía*, 5(1), 3-32.
- Matas, A. (2018). Diseño del formato de escalas tipo Likert: Un estado de la cuestión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), Article 1. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1347>
- Miquel-Segarra, S. y Aced Toledano, C. (2018). El rol de la comunicación interna ante los desafíos de la digitalización. *Communication papers: media literacy and gender studies*, 7(15), 27-42.
- Oyarvide, H. P., Reyes, E. F., y Montaña, M. R. (2017). La comunicación interna como herramienta indispensable de la administración de empresas. *Dominio de las Ciencias*, 3(4), 296-309. <https://doi.org/10.23857/dc.v3i4.687>
- Pacheco, F. D., y Salazar, V. G. (2020). Grupos Focales: Marco de Referencia para su Implementación. *INNOVA Research Journal*, 5(3), Article 3. <https://doi.org/10.33890/innova.v5.n3.2020.1401>
- Pérez, V. (2021). Grupos de discusión y grupos focales. Técnicas de investigación cualitativa en los ámbitos sanitario y sociosanitario, 2021, págs. 103-111, https://doi.org/10.18239/estudios_2021.171.00
- Rincón, S., Queiruga-Dios, M., Urquía, I. y Pérez, Á. (2022). La innovación docente aplicada a la comunicación interna en la universidad: Desarrollo de un modelo de auditoría de canales. *Innovación digital en comunicación y educación*.
- Ríos, R. R. (2017). Metodología para la investigación y redacción (Primera). *Servicios Académicos Intercontinentales S.L.*
- Simancas-González, E. y García-López, M. (2017). Gestión de la comunicación en las universidades públicas españolas. *Profesional de la información*, 26(4). <https://doi.org/10.3145/epi.2017.jul.17>
- Simancas-González, E., y García-López, M. (2022). La comunicación de las universidades públicas españolas: Situación actual y nuevos desafíos. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 28(1). <https://doi.org/10.5209/esmp.76011>

EL IMPACTO DEL USO DE LAS TECNOLOGÍAS Y EL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN EL AULA DE EDUCACIÓN PRIMARIA

ADRIÁN PATERNA RODA
Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

El aumento del uso de la tecnología en la actualidad es un tema ampliamente estudiado en diferentes áreas de investigación. Algunos autores han señalado que este aumento se debe a la necesidad de estar conectados y actualizados en un mundo cada vez más digitalizado y globalizado (Castells, 2009; Jenkins, 2006). Por otra parte, otros autores han argumentado que el uso de la tecnología ha revolucionado la forma en que las personas interactúan con el mundo y ha permitido el acceso a una cantidad inmensa de información y conocimiento en tiempo real (Rheingold, 2014; Shirky, 2010).

El uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) también puede presentar algunos problemas y desafíos. Por ejemplo, algunos autores han destacado que el uso excesivo de las TIC puede tener consecuencias negativas para la salud, como trastornos del sueño, ansiedad y depresión (Twenge & Campbell, 2009; Rosen et al., 2013). Asimismo, se ha observado que el uso prolongado de dispositivos electrónicos puede generar fatiga visual y postural, así como alteraciones en la motricidad fina (Sundar et al., 2014; Kim et al., 2015). Otro problema asociado al uso de las TIC es el riesgo de adicción, especialmente en niños y jóvenes. De hecho, se ha reportado que el uso excesivo de los dispositivos electrónicos puede generar dependencia y alterar la percepción del tiempo, así como afectar el rendimiento escolar y la interacción social en los estudiantes (Griffiths et al., 2010; Kuss & Griffiths, 2012). Además, se ha señalado que el uso de las TIC puede exacerbar la brecha

digital entre aquellos que tienen acceso a la tecnología y aquellos que no, generando desigualdades en el acceso a la información y el conocimiento (Warschauer, 2003; Van Dijk, 2013). Especialmente, el uso excesivo de las tecnologías en niños puede tener consecuencias negativas en su desarrollo cognitivo, social y emocional. Por ejemplo, algunos estudios han demostrado que los niños que pasan más tiempo frente a las pantallas de dispositivos electrónicos tienen un mayor riesgo de sufrir obesidad, problemas de sueño, problemas de atención y de conducta, y un menor rendimiento académico (Christakis et al., 2004; Swing et al., 2010). Además, el uso excesivo de las tecnologías puede limitar las oportunidades de los niños para participar en actividades físicas, sociales e interpersonales que son esenciales para su desarrollo integral (Rideout et al., 2017). También puede afectar negativamente la calidad de las interacciones entre padres e hijos, ya que los niños pueden distraerse fácilmente por los dispositivos electrónicos y los padres pueden tener menos tiempo para interactuar con ellos de manera significativa (McDaniel & Radesky, 2018). Desde esta perspectiva, es importante señalar que no se trata de demonizar el uso de las tecnologías en niños, sino de fomentar un uso equilibrado y responsable que no limite su desarrollo integral. Para ello, es recomendable establecer límites claros en cuanto al tiempo y tipo de contenido que se permite a los niños consumir en dispositivos electrónicos, y promover actividades alternativas que fomenten su desarrollo cognitivo, social y emocional (American Academy of Pediatrics, 2016). No obstante, el uso de las tecnologías puede tener numerosos beneficios en diferentes ámbitos, como la educación, el entretenimiento y la comunicación. Algunos de los beneficios más destacados podrían ser la mejora de la accesibilidad a la información y el conocimiento, desarrollo de habilidades tecnológicas y digitales, fomento de la creatividad y la innovación, mejora de la motivación y el compromiso con el aprendizaje, facilidad del trabajo colaborativo (Johnson et al., 2014; Prensky, 2001; Scherer et al., 2016; Vogel et al., 2014). Además, se ha demostrado que el uso de tecnologías en la educación puede tener un impacto positivo en el rendimiento académico de los estudiantes (Cheung & Slavin, 2013).

En vista de lo anterior, el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en edades tempranas puede proporcionar diversos beneficios a los niños y niñas, siempre y cuando se realice de forma adecuada y supervisada. De hecho, algunas investigaciones evidencian que el uso de las TIC puede mejorar tanto las habilidades cognitivas de los niños, como puede ser el caso de la atención, la memoria y el pensamiento crítico, como habilidades comunicativas y sociales (Li & Wang, 2013). Desde esta perspectiva, por medio de las TIC se pueden mejorar las habilidades sociales de los niños, ya que les permite interactuar con otros a través de juegos en línea, redes sociales y aplicaciones de mensajería. Otras investigaciones como la realizada por Becker et al. (2011) observaron que el uso de las TIC en el aula puede hacer que el aprendizaje sea más atractivo y motivador para los niños. Según un estudio, los niños que utilizan las TIC en el aula tienen una mayor motivación para aprender y una mayor satisfacción con su experiencia educativa.

En el ámbito educativo, el aumento del uso de la tecnología ha sido visto como una oportunidad para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje y para preparar a los estudiantes para un mundo cada vez más digital (Warschauer, 2003; Voogt & Roblin, 2012). De hecho, algunos estudios que han abordado este tema, destacan los siguientes beneficios:

Mejora del aprendizaje: el uso de las TIC en la educación puede mejorar el aprendizaje de los estudiantes al permitirles acceder a una amplia gama de recursos, incluyendo videos, imágenes, simulaciones y otros materiales multimedia. (Bulut, 2016; Fombona et al., 2017).

Fomento de la creatividad: Las TIC ofrecen diversas herramientas para que los estudiantes puedan expresarse de forma creativa, ya sea mediante la edición de videos, la creación de presentaciones multimedia o la elaboración de proyectos en línea. (Collins & Halverson, 2009).

Desarrollo de habilidades tecnológicas: El uso de las TIC en el aula también puede ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades tecnológicas que son cada vez más importantes en la sociedad actual. (Prensky, 2001; Livingstone, 2012).

Mejora de la interacción social: Las TIC también pueden fomentar la colaboración y la interacción social entre los estudiantes, especialmente

cuando se utilizan en entornos de aprendizaje colaborativo. (Dillenbourg, 1999).

Flexibilidad en el aprendizaje: Las TIC también permiten a los estudiantes acceder a los materiales de aprendizaje desde cualquier lugar y en cualquier momento, lo que puede aumentar la flexibilidad en el aprendizaje y facilitar la personalización del mismo. (Sánchez-Alonso & Olmos-Migueláñez, 2018).

Desde esta perspectiva, las TIC en educación puede ofrecer muchos beneficios para los estudiantes, siempre y cuando se utilicen de manera adecuada y equilibrada e integrándolas en la enseñanza de forma coherente con los objetivos y contenidos de las áreas curriculares.

En el área de Educación Física, la introducción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación puede ser de gran ayuda en los diferentes niveles educativo debido a que el uso de las TIC puede fomentar la participación y el compromiso de los estudiantes en la Educación Física, ya que les permite interactuar con la tecnología y experimentar con diferentes formas de actividad física, lo que conlleva a una mejora de la motivación y el interés; pueden ser una herramienta valiosa para fomentar la creatividad y la innovación en la Educación Física, ya que permiten experimentar con diferentes tipos de actividad física, así como crear y diseñar nuevos juegos y actividades; puede mejorar el aprendizaje, especialmente en lo que se refiere al desarrollo de habilidades motrices y la comprensión de conceptos teóricos; se presenta como una herramienta valiosa para fomentar la inclusión y la diversidad en la Educación Física, ya que permiten adaptar la actividad física a las necesidades y habilidades individuales de los estudiantes (Ekeland et al., 2015; Kendall & Funk, 2018; Lee & LaRose, 2007; Rovegno et al., 2018; Wang & Liu, 2015). De este modo, el uso de las TIC puede ser beneficioso para la Educación Física en diferentes niveles educativos, ya que puede mejorar el aprendizaje y fomentar la inclusión y la diversidad, fomentar la creatividad y la innovación, así como mejorar la motivación y el interés de los niños y niñas. Según diversos autores, la introducción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación puede mejorar la motivación de los alumnos de varias maneras, como puede ser mediante el uso de aplicaciones y dispositivos móviles puede hacer que la Educación

Física sea más atractiva e interesante para los estudiantes, ya que les permite interactuar con la tecnología y les da la oportunidad de experimentar con diferentes tipos de actividad física y deportes (Prensky, 2001; Wang et al., 2016). Además, el uso de las TIC puede proporcionar a los estudiantes un mayor control sobre su propio aprendizaje, lo que puede aumentar su motivación intrínseca. Por ejemplo, el uso de aplicaciones y dispositivos móviles puede permitir a los estudiantes establecer y realizar un seguimiento de sus propios objetivos y actividad física, lo que puede hacer que se sientan más comprometidos y motivados (Buman et al., 2010; Lee et al., 2014). También se ha observado que el uso de las TIC puede aumentar la motivación extrínseca de los estudiantes en la Educación Física. Por ejemplo, el uso de aplicaciones y dispositivos móviles puede proporcionar a los estudiantes retroalimentación inmediata sobre su desempeño físico, lo que puede ser gratificante y motivador (Kim et al., 2015; Zhang et al., 2019). Además, el uso de tecnología en los juegos y actividades en Educación Física puede aumentar la competición y colaboración entre los estudiantes, lo que puede fomentar la motivación por mejorar y lograr los objetivos (Chen et al., 2016; López et al., 2019).

La motivación y el aprendizaje cooperativo son aspectos clave para el éxito de la Educación Física, ya que la motivación es esencial para que los estudiantes se involucren y se comprometan con las actividades físicas y deportivas, mientras que el aprendizaje cooperativo promueve la colaboración y el trabajo en equipo, lo que puede mejorar la calidad del aprendizaje y aumentar la motivación de los estudiantes. En cuanto a la motivación, la teoría de la autodeterminación, propone que la motivación se puede clasificar en tres tipos: autodeterminada, controlada y motivada (Deci & Ryan, 2000). Según esta teoría, la motivación autodeterminada, se basa en la elección personal, la competencia percibida y la conexión social, es la más efectiva para promover la implicación y el compromiso de los estudiantes en la Educación Física. En relación con el aprendizaje cooperativo, Johnson et al. (2014) destacan que el trabajo en equipo y la colaboración pueden mejorar el rendimiento de los estudiantes en Educación Física, ya que les permite compartir conocimientos y habilidades, establecer objetivos comunes y resolver problemas

juntos. Así, la implementación de estrategias de aprendizaje cooperativo en la Educación Física puede aumentar la motivación de los estudiantes, fomentar el respeto y la empatía hacia los demás, y mejorar la comprensión de las habilidades y técnicas deportivas (Sánchez Bañuelos & García López, 2018). Por su parte, el uso de juegos cooperativos en la Educación Física puede mejorar la actitud de los estudiantes hacia la actividad física y aumentar su participación, lo que puede contribuir a reducir los índices de sedentarismo y obesidad en la población escolar (Piéron & Pardo, 2019). De este modo, la implementación de estrategias que fomenten la motivación y el trabajo en equipo puede mejorar la implicación y el compromiso de los estudiantes en la actividad física y deportiva, lo que puede contribuir a promover hábitos de vida saludable y mejorar la calidad de vida de la población en general.

Asimismo, el aprendizaje cooperativo y las Tecnologías de la Información y la Comunicación son dos aspectos importantes en el área de Educación Física, ya que pueden contribuir a mejorar la calidad del aprendizaje y el desarrollo de habilidades cognitivas y sociales en los estudiantes. El aprendizaje cooperativo y las TIC también pueden trabajarse juntos para aumentar los beneficios del proceso de enseñanza-aprendizaje. De hecho, algunos autores sugieren que el uso de herramientas en línea puede fomentar la colaboración y el trabajo en equipo, así como ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades de resolución de problemas y el pensamiento crítico (Wang & Lin, 2002; Jolls et al., 2012). Es por ello, que uno de los recursos que se podría introducir en las clases de Educación Física es el uso del recurso audiovisual del *chroma key* como una herramienta útil para mejorar la experiencia de aprendizaje de los estudiantes. El *chroma key*, también conocido como clave de color, es una técnica audiovisual que permite reemplazar un fondo de color sólido por otra imagen o video en tiempo real. En el contexto de la Educación Física, el *chroma key* puede utilizarse para crear fondos virtuales que simulen distintos escenarios deportivos, lo que puede aumentar la motivación y el interés de los estudiantes por la actividad física. Algunos autores como Fernández-Río et al. (2017) han señalado que la utilización del *chroma key* en actividades físicas y deportivas puede mejorar la motivación y el rendimiento de los estudiantes, así como favorecer la

inclusión de aquellos que puedan tener alguna limitación física o sensorial. Hernández-Díaz et al. (2019) han destacado el potencial del *chroma key* como herramienta pedagógica en la Educación Física, ya que permite crear situaciones y escenarios más reales y cercanos a la vida cotidiana de los estudiantes, lo que puede fomentar la participación activa y el aprendizaje significativo. Asimismo, González-García et al. (2020) han propuesto el uso del *chroma key* en la Educación Física como una forma de fomentar la creatividad y la innovación en los estudiantes, al permitirles experimentar con diferentes escenarios y situaciones deportivas. De este modo, el uso del *chroma key* en Educación Física puede ser una herramienta valiosa para mejorar la experiencia de aprendizaje de los estudiantes, al permitirles crear escenarios virtuales que simulen diferentes situaciones deportivas y mejorar su motivación y rendimiento.

En base a los argumentos previamente expuestos, se propone una propuesta didáctica que combina el aprendizaje cooperativo con el uso del *chroma key*, con el objetivo de fomentar el uso responsable de las TIC en los niños y niñas de Educación Primaria, y aumentar la motivación del alumnado a través del diseño de tareas centradas en el aprendizaje cooperativo.

2. PROPUESTA

2.1. CONTEXTO

La propuesta de intervención didáctica que se presenta se basa en los principios establecidos por la LOMCE para la Educación Primaria, donde se llevarán a cabo las actividades. Esta ley tiene como objetivo facilitar al alumnado el aprendizaje de expresión y comprensión corporal, así como el sentido artístico y la creatividad. En cuanto al área de Educación Física, el Real Decreto 126/2014 establece que su principal objetivo es desarrollar todos los aspectos relacionados con la conducta motora del alumnado. Tomando como referencia estos pilares, se desarrollará la unidad didáctica con el propósito de lograr la educación y formación integral del individuo.

La propuesta didáctica se va a llevar a cabo en un colegio público situado en Almería. El centro cuenta con unas instalaciones modernas y amplias, así como un equipo docente cualificado y comprometido con el desarrollo académico y personal de sus estudiantes. El colegio se encuentra en un barrio residencial de la ciudad, donde conviven familias de distintos orígenes y culturas, lo que enriquece la diversidad cultural y el aprendizaje intercultural de los estudiantes. Además, la ubicación del centro permite el fácil acceso de los alumnos a instalaciones deportivas cercanas, como un polideportivo municipal y un parque con zonas deportivas al aire libre.

2.2. COMPETENCIAS

De acuerdo con lo establecido por el Real Decreto 126/2014, las competencias son definidas como "las capacidades para aplicar de manera integrada los contenidos característicos de cada enseñanza y etapa educativa con el objetivo de lograr una realización adecuada de actividades y una resolución eficiente de problemas complejos". Este decreto establece siete competencias básicas en el currículo, que incluyen la competencia lingüística, matemática y científica, social y cívica, aprender a aprender, digital, sentido de iniciativa y espíritu emprendedor, y conciencia y expresiones culturales. Es importante tener en cuenta estas competencias al desarrollar actividades educativas que fomenten la formación integral de los estudiantes. A continuación, se detallará cómo la propuesta didáctica propuesta contribuye a cada una de las competencias establecidas en el Real Decreto 126/2014, tomando como referencia las directrices establecidas en la Orden de 17 de marzo de 2015.

La propuesta didáctica propicia el desarrollo de la competencia social y cívica a través de su entorno y dinámica, que permite la educación de las habilidades sociales del alumnado. La realización de actividades en grupo facilita la relación, respeto e integración entre iguales, y fomenta la cooperación solidaria. Además, se promueve el aprendizaje de la convivencia a través de la aceptación y elaboración de reglas en el grupo. La propuesta también enfatiza la capacidad de asumir diferencias y limitaciones propias y ajenas para adquirir habilidades motrices durante

las actividades. Se destaca el valor de aceptar los códigos de conducta y cumplir las normas que rigen los juegos para fomentar la convivencia.

La propuesta didáctica contribuye a la adquisición de la competencia en conciencia y expresiones culturales a través de la comprensión del cuerpo y las emociones del alumno, permitiéndole expresarse de manera creativa utilizando su propio cuerpo. Además, la propuesta hace hincapié en el valor cultural del deporte, lo que permite que el alumnado pueda apreciarlo como tal.

La propuesta didáctica apoya la competencia digital al proporcionar habilidades informáticas y audiovisuales actualizadas mediante el uso del recurso audiovisual del *chroma key*, lo que fomenta la creatividad y el trabajo en equipo, permitiendo al alumnado adquirir habilidades digitales y la comprensión de los elementos audiovisuales en la actividad física.

La propuesta didáctica promueve la competencia lingüística y la competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología al promover la comunicación y el uso del vocabulario específico de la disciplina, así como al emplear el razonamiento matemático para establecer clasificaciones, utilizar distancias, y otros aspectos relacionados.

2.3. OBJETIVOS

La Orden del 17 de marzo establece los objetivos de área, los cuales permiten a los estudiantes desarrollar las siguientes capacidades, hábitos y actitudes. Los objetivos de área siguientes se centran en la realización de las actividades propuestas:

O.EF.1. Conocer su propio cuerpo y sus posibilidades motrices en el espacio y el tiempo, ampliando este conocimiento al cuerpo de los demás.

O.EF.3. Utilizar la imaginación, creatividad y la expresividad corporal a través del movimiento para comunicar emociones, sensaciones, ideas y estados de ánimo, así como comprender mensajes expresados de este modo.

O.EF.5. Desarrollar actitudes y hábitos de tipo cooperativo y social basados en el juego limpio, la solidaridad, la tolerancia, el respeto y la aceptación de las normas de convivencia, ofreciendo el diálogo en la resolución de problemas y evitando discriminaciones por razones de género, culturales y sociales.

2.4. CONTENIDOS

Según el artículo 2 del Real Decreto 126/2014, los contenidos en educación son todos los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes necesarios para alcanzar los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa, así como para adquirir las competencias correspondientes. Por tanto, la elección del bloque de contenidos será la base para la temática de las actividades de la unidad didáctica, en función de los objetivos que se persiguen. Los contenidos están organizados en asignaturas, materias, ámbitos, áreas y módulos, que varían según la etapa educativa y el programa. Según la LOMCE y el RD 126/2014, los bloques de contenidos específicos son establecidos por la Administración educativa de cada comunidad, ya que se trata de una asignatura con un carácter específico

La Orden del 17 de marzo clasifica los contenidos de Educación Física en 4 bloques, y en esta propuesta de intervención se han seleccionado los contenidos del Bloque 3, que se enfoca en la expresión corporal y la creación artística:

Bloque 3, “La Expresión corporal: expresión y creación artística”. Este bloque de contenidos permite al estudiante adquirir habilidades para utilizar el movimiento corporal como medio de comunicación y expresión, fomentando al mismo tiempo su creatividad e imaginación.

2.5. METODOLOGÍA

De acuerdo con lo establecido en el artículo 2 del Real Decreto 126/2014, se entiende por metodología el conjunto de enfoques, métodos y actividades planificadas y organizadas de manera consciente y reflexiva por parte del profesorado. Su objetivo principal es facilitar el proceso de aprendizaje de los estudiantes y lograr el cumplimiento de los objetivos establecidos.

En esta propuesta didáctica se abordará el enfoque del aprendizaje cooperativo como metodología principal. Todas las actividades estarán diseñadas siguiendo este enfoque, con el objetivo de fomentar la autonomía de los estudiantes y promover el trabajo en equipo a lo largo de todas las sesiones. La base de esta cooperación se basará en una meta común que deberá ser alcanzada por todos los estudiantes en todas las actividades, lo que requerirá una interacción constante y la adaptación a las acciones y procesos de sus compañeros. La intervención incluirá representaciones que demuestren de manera clara el trabajo cooperativo realizado. Los principios fundamentales de esta acción cooperativa se centran en el desarrollo de la motivación intrínseca de los estudiantes como objetivo principal. También se pondrán en práctica las habilidades sociales, creando un ambiente inclusivo de grupo, evitando conflictos y promoviendo el aprendizaje, con el fin de mejorar el rendimiento y la productividad de los estudiantes en el proceso de aprendizaje.

2.6. ACTIVIDADES

Esta intervención se implementará con estudiantes del primer ciclo, específicamente en una clase de segundo curso de Educación Primaria. El propósito de esta Unidad Didáctica es poner en práctica el enfoque de enseñanza del Aprendizaje Cooperativo y promover su desarrollo en los niños y niñas.

La propuesta didáctica, titulada "Viajando por mil lugares", consta de siete sesiones en las que se explorarán diversos contenidos relacionados con la expresión corporal. En la última sesión, los estudiantes tendrán la oportunidad de realizar una presentación en la cual seleccionarán lo que más les haya gustado de todas las actividades trabajadas en el ámbito de la expresión corporal:

Sesión 1: Sigue el ritmo

Los niños y niñas formarán parejas y elegirán una canción que les guste. Con el *chroma key* de fondo, tendrán que seguir el ritmo de la música realizando diferentes movimientos: saltos, giros, palmadas, etc.

"El juego de la oca": Se realizará una versión adaptada del popular juego de la oca en el que los participantes tendrán que realizar diferentes movimientos para avanzar en el tablero. Cada casilla tendrá una tarea motora diferente, como hacer una voltereta o imitar el andar de un animal.

Sesión 2: Carrera de obstáculos

Se montará un circuito de obstáculos en el aula utilizando elementos como bancos, aros y conos. Los niños y niñas trabajarán en parejas, uno será el guía y el otro tendrá los ojos vendados. El guía tendrá que ayudar a su compañero a superar todos los obstáculos.

Danza creativa: Los niños y niñas, en grupos de cuatro, crearán una coreografía utilizando diferentes movimientos de danza. Utilizando el *chroma key* como fondo, grabarán su coreografía y la compartirán con el resto de la clase.

Sesión 3: Carrera de relevos

Se dividirá la clase en equipos y se realizará una carrera de relevos utilizando diferentes elementos para realizar la carrera: pelotas, sacos, etc. Cada equipo tendrá que diseñar su propio recorrido y utilizar el *chroma key* como fondo para grabar la carrera.

"El baile de la fruta": Los niños y niñas se agrupan en equipos de tres o cuatro personas y, a través del *chroma key*, se les sitúa en un escenario en el que hay varias frutas gigantes. Cada equipo deberá inventar una coreografía en la que se muevan alrededor de las frutas, simulando que las están recogiendo. Al finalizar, se hará una puesta en común y se valorará la creatividad, la coordinación y el trabajo en equipo.

Sesión 4: Viaje alrededor del mundo

Se proyectarán imágenes de diferentes lugares y culturas en el fondo mientras los niños y niñas realizan ejercicios físicos relacionados con esos lugares, como la danza del hula en Hawái, los movimientos de capoeira en Brasil o los ejercicios de tai chi en China.

Sesión 5: Viaje al pasado

Se colocará un fondo con imágenes históricas utilizando el *Chroma key* y que llevará a los niños y niñas a diferentes épocas. Por ejemplo, pueden hacer una actividad de baile de salón en la década de 1920 o practicar técnicas de esgrima en la Edad Media. Esta actividad les permitirá aprender sobre diferentes períodos históricos mientras realizan ejercicios físicos relacionados.

Sesión 6 y 7: ¡Vamos de viaje al espacio!

Presentación: Se presentará la situación de aprendizaje mediante un vídeo realizado con el recurso audiovisual del *chroma key*. En este vídeo se simulará un viaje espacial en el que los niños y niñas tendrán que superar diferentes retos para llegar a su destino.

Organización de los equipos: Se formarán equipos de 4-5 niños y niñas. Cada equipo contará con una nave espacial (construida previamente con materiales reciclados) que utilizarán para superar los retos.

Desarrollo de los retos: Los retos estarán relacionados con los contenidos y objetivos de la situación de aprendizaje. Por ejemplo, se pueden plantear retos de equilibrio en el que los niños y niñas tendrán que caminar por un camino estrecho sin salirse de él o lanzamientos y recepciones de objetos mientras se desplazan por la nave. Cada reto superado permitirá avanzar en el viaje espacial.

Registro de la actividad: Cada equipo registrará en un cuaderno de bitácora las actividades realizadas y los retos superados.

Presentación final: Al final se realizará una presentación final en la que cada equipo expondrá su nave espacial y las actividades realizadas durante el viaje.

2.7. EVALUACIÓN

En la propuesta didáctica, se implementará una evaluación de carácter global, continua y formativa. El enfoque de evaluación no se limitará únicamente a los resultados finales, sino que se prestará atención al proceso educativo en su totalidad, recopilando información relevante de

manera constante a lo largo de todas las sesiones. Además, la evaluación será formativa, lo que implica realizar un seguimiento del proceso de aprendizaje para identificar los logros, dificultades y progresos de los estudiantes.

Con el fin de evaluar tanto las actitudes y estrategias de aprendizaje empleadas por los estudiantes como los conocimientos y habilidades adquiridas durante toda la intervención, se utilizarán los siguientes instrumentos de evaluación:

Pruebas de desempeño: Estas pruebas se utilizarán para evaluar la aplicación de los contenidos aprendidos a lo largo de la unidad didáctica, como, por ejemplo, las representaciones escénicas realizadas en cada sesión para poner en práctica los conceptos de expresión corporal abordados.

Registro diario del profesor: El docente llevará un registro mediante listas de control basado en observaciones directas realizadas a diario en el aula. Esto permitirá evaluar la actitud positiva y el compromiso de los estudiantes con el trabajo, teniendo en cuenta su progreso continuo.

3. CONCLUSIONES

La integración de las TIC en el ámbito educativo se ha convertido en una tendencia en constante evolución, debido a los beneficios que aportan al proceso de enseñanza-aprendizaje. En particular, el uso del recurso audiovisual del *chroma key* en la Educación Física ha demostrado ser una herramienta eficaz para mejorar el aprendizaje cooperativo en el aula de Educación Primaria. Como se ha visto en la propuesta de actividades presentada, el *chroma key* permite a los niños y niñas interactuar con la pantalla verde para crear distintos escenarios que fomentan su imaginación y creatividad. Además, el uso de las TIC a través de este recurso audiovisual permite trabajar en equipo, promoviendo el aprendizaje cooperativo, la comunicación y el respeto mutuo.

Según Fidalgo et al., (2018), la utilización de las TIC en la Educación Primaria promueve el desarrollo cognitivo y social de los niños y niñas, ya que favorece su capacidad para resolver problemas y la adquisición de habilidades tecnológicas. Asimismo, estudios como el de García-

Valcárcel (2016) indican que el aprendizaje cooperativo mejora el rendimiento académico y fomenta la inclusión y la igualdad de oportunidades en el aula. Es importante destacar que la inclusión de las TIC y el *chroma key* en la enseñanza de la motricidad no solo contribuye a mejorar la capacidad de los estudiantes para aprender y adquirir habilidades motoras, sino que también puede ayudar a fomentar su motivación y su interés por el aprendizaje, aumentando así su nivel de participación y compromiso en el aula (Cordova et al., 2015).

En definitiva, la integración de las TIC y el recurso audiovisual del *chroma key* en el aula de Educación Primaria es una herramienta eficaz para mejorar el aprendizaje cooperativo y fomentar el desarrollo cognitivo, social y emocional de los niños y niñas. Por ello, es importante que los profesionales de la educación estén capacitados y actualizados en el uso de estas herramientas para ofrecer una educación de calidad y adaptada a las demandas del siglo XXI.

4. REFERENCIAS

- American Academy of Pediatrics (2016). Media and young minds. *Pediatrics*, 138(5), e20162591.
- Becker, H. J., Goktepe, F., & Koehler, M. J. (2011). The impact of a teacher-led one-to-one laptop program on the quality of instruction and student learning. *Journal of Educational Computing Research*, 44(4), 447-472.
- Bulut, O. (2016). The effect of computer-assisted teaching on students' academic achievement in teaching of physics. *Universal Journal of Educational Research*, 4(6), 1316-1321.
- Castells, M. (2009). *Communication power*. Oxford University Press.
- Chen, Y. L., Chen, Y. J., Chen, N. C., & Chen, C. Y. (2016). The impact of kinect motion-based games on enhancing balance performance for individuals with vestibular dysfunction. *Journal of Healthcare Engineering*, 2016, 1-10.
- Cheung, A. C. K., & Slavin, R. E. (2013). Effects of educational technology applications on reading outcomes for struggling readers: A best-evidence synthesis. *Reading Research Quarterly*, 48(3), 277-299.
- Christakis, D. A., Zimmerman, F. J., DiGiuseppe, D. L., & McCarty, C. A. (2004). Early television exposure and subsequent attentional problems in children. *Pediatrics*, 113(4), 708-713.

- Collins, A., & Halverson, R. (2009). Educación y tecnologías emergentes: ¿Cómo los profesionales de la educación pueden y deben tomar el liderazgo? Octaedro.
- Cordova, D. I., Lepper, M. R., & Medina, M. J. (2015). Harnessing the power of technology to improve motivation in education. *Journal of Educational Psychology*, 107(3), 695-710.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268.
- Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by "collaborative learning"? In P. Dillenbourg, *Collaborative-learning: Cognitive and computational approaches* (pp. 1-19). Elsevier.
- Ekeland, E., Heian, F., Hagen, K. B., & Abbott, J. M. (2015). Effectiveness of telemedicine interventions in improving objective and subjective outcomes in adults with diabetes: a systematic review. *BMC medical informatics and decision making*, 15(1), 1-22.
- Fernández-Río, J., Iglesias-Soler, E., Rodríguez-Sánchez, P. L., & González-Valeiro, M. (2017). Chroma key en Educación Física: aplicaciones prácticas y experiencias docentes. *Journal of Sport and Health Research*, 9(2), 163-176.
- Fombona, J., Pascual, M. A., & González, V. M. (2017). Use of ICT in the classroom: Analysis of pedagogical practices in primary and secondary education. *Revista de Educación*, 376, 95-122.
- García-Valcárcel, A. (2016). El aprendizaje cooperativo en la Educación Primaria: una revisión bibliográfica. *Revista de Investigación en Educación*, 14(1), 69-85.
- González-García, J., Ramírez-Baena, L., & Rovira-Carballido, J. (2020). Chroma key en Educación Física para fomentar la creatividad e innovación. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (38), 97-101.
- Griffiths, M. D., Kuss, D. J., et al. (2010). Adolescent social networking: Should parents and teachers be worried? *Education and Health*, 28(1), 23-25.
- Hernández-Díaz, A. J., Bautista-Castillo, A., & Jiménez-Báez, M. V. (2019). El uso de la técnica de Chroma Key en la enseñanza de la educación física. *Revista de Investigación Académica*, 45.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence culture: Where old and new media collide*. NYU Press.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Stanne, M. B. (2014). *Cooperative learning in the classroom*. Interaction book company.

- Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V., & Freeman, A. (2014). NMC horizon report: 2014 K-12 edition. The New Media Consortium.
- Jolls, T., Cramer, E., & Wedman, J. (2012). Integrating technology into cooperative learning activities. *Journal of Educational Technology Development and Exchange*, 5(1), 1-14.
- Kendall, E., & Funk, S. (2018). The use of assistive technology to promote inclusion in physical education. *Journal of physical education, recreation & dance*, 89(2), 41-47.
- Kim, J. H., Kim, J. Y., Lee, J., & Han, Y. (2015). Effects of smartphone-based exercise programs on physical activity, body composition, and metabolic syndrome parameters in middle-aged and elderly women: a randomized controlled trial. *BMC Public Health*, 15(1), 1-9.
- Kim, J. H., Park, E. C., et al. (2015). Digital device usage before bedtime: Effects on sleep and arousal. *Journal of Preventive Medicine and Public Health*, 48(6), 442-452.
- Kuss, D. J., & Griffiths, M. D. (2012). Online gaming addiction in children and adolescents: A review of empirical research. *Journal of Behavioral Addictions*, 1(1), 3-22.
- Lee, Y. H., & LaRose, R. (2007). Understanding online gaming addiction and treatment issues for adolescents. *The American Journal of Family Therapy*, 35(5), 395-415.
- Lee, Y. H., Liao, Y. W., Chen, H. H., & Chen, C. H. (2014). Effects of a short-term technology-based intervention to promote physical activity in inactive teenagers. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 11(1), 1-10.
- Li, H., & Wang, S. (2013). The effects of computer-mediated communication on cognitive skills development: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 9, 49-62.
- Livingstone, S. (2012). Critical reflections on the benefits of digital technologies in education. In R. Andrews & C. Haythornthwaite (Eds.), *The SAGE Handbook of E-learning Research* (pp. 51-64). Sage Publications.
- López, J. M., Rivas, F., García, M. J., & Hervás, R. (2019). Evaluating the impact of an educational digital game on students' motivation and learning in physical education. *Computers & Education*, 132, 1-14.
- McDaniel, B. T., & Radesky, J. S. (2018). Technoference: Parent distraction with technology and associations with child behavior problems. *Child Development*, 89(1), 100-109.
- Piéron, M., & Pardo, P. J. (2019). Efectos de los juegos cooperativos en la Educación Física: una revisión sistemática. *Retos*, 35, 76-80.

- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Rheingold, H. (2014). *Net Smart: How to thrive online*. MIT Press.
- Rideout, V. J., Foehr, U. G., & Roberts, D. F. (2017). *Generation M2: Media in the lives of 8-to 18-year-olds*. Kaiser Family Foundation.
- Rosen, L. D., Carrier, L. M., & Cheever, N. A. (2013). Facebook and texting made me do it: Media-induced task-switching while studying. *Computers in Human Behavior*, 29(3), 948-958.
- Rovegno, I., Stiehl, J., & Altenburg, T. M. (2018). Video-Based Learning in Physical Education. In *Handbook of Research on Digital Content, Mobile Learning, and Technology Integration Models in Teacher Education* (pp. 370-393). IGI Global.
- Buman, M. P., Giacobbi, P. R., Dzierzewski, J. M., Morgan, A. A., McCrae, C. S., Roberts, B. L., & Marsiske, M. (2010). Peer volunteers improve long-term maintenance of physical activity with older adults: a randomized controlled trial. *Journal of Physical Activity and Health*, 7(3), 367-374.
- Sánchez Bañuelos, F., & García López, L. M. (2018). *Aprendizaje cooperativo en la Educación Física*. Ediciones Paraninfo.
- Scherer, R., Siddiq, F., & Tondeur, J. (2016). The technology acceptance model (TAM): A meta-analytic structural equation modeling approach to explaining teachers' adoption of digital technology in education. *Computers & Education*, 68, 119-128.
- Shirky, C. (2010). *Cognitive surplus: Creativity and generosity in a connected age*. Penguin.
- Sundar, P., Jackson, D. M., et al. (2014). Computer vision syndrome: A review. *Survey of Ophthalmology*, 59(2), 135-143.
- Swing, E. L., Gentile, D. A., Anderson, C. A., & Walsh, D. A. (2010). Television and video game exposure and the development of attention problems. *Pediatrics*, 126(2), 214-221.
- Twenge, J. M., & Campbell, W. K. (2009). *The narcissism epidemic: Living in the age of entitlement*. Simon and Schuster.
- Van Dijk, J. A. (2013). *The digital divide*. Polity.
- Vogel, F., Kollar, I., Ufer, S., Reichersdorfer, E., & Fischer, F. (2014). Effects of content-related versus learner-related collaboration scripts on intrinsic cognitive load and learning outcomes. *Learning and Instruction*, 33, 92-107.
- Voogt, J., & Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 299-321.

- Wang, J., Sun, Q., Chen, S., & Li, M. (2016). Mobile application use in improving physical activity: a systematic review. *American Journal of Health Behavior*, 40(3), 365-375.
- Wang, M. C., & Lin, H. H. (2002). Integrating cooperative learning and computer-supported collaborative learning. In *Proceedings of the 2002 conference on Computer support for collaborative learning: Foundations for a CSCL community* (pp. 682-691). International Society of the Learning Sciences.
- Wang, Y., & Liu, M. (2015). The effect of computer-based video instruction on learning motor skills in physical education. *The Journal of Educational Research*, 108(3), 194-202.
- Warschauer, M. (2003). *Technology and social inclusion: Rethinking the digital divide*. The MIT Press.
- Zhang, J., Brackbill, D., Yang, S., Becker, J., & Herbert, N. (2019). Using wearable activity tracking devices and mobile apps for an active lifestyle promotion program: results from the mPED randomized controlled trial. *American Journal of Health Promotion*, 33(6), 859-868.

UN PLAN FRENTE A LA POSVERDAD: CONTENIDOS, COMPETENCIAS Y HABILIDADES SINECUANON EN EL GRADO EN PERIODISMO

MARIA LAMUEDRA
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

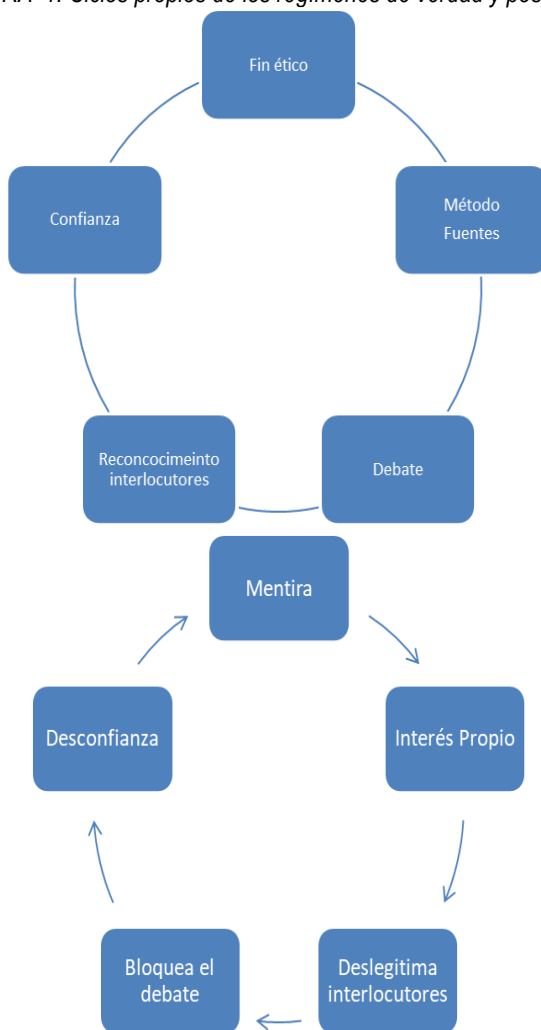
“¿Puede la posverdad como fenómeno cualitativo transformar el funcionamiento de la democracia liberal e incluso crear las condiciones para su eventual colapso?” (Arias Maldonado et al, 2023: x). Esta pregunta, formulada por los expertos politólogos del proyecto multidisciplinar “Posverdad: un problema socio-político durante y después de la pandemia”, dirigido por J. A. Nicolás surge en un contexto de auge de tendencias autoritarias en algunas democracias europeas, con la clara referencia del gobierno iliberal de Viktor Orbán en Hungría.

La posverdad es la distorsión deliberada de la realidad para imponer intereses particulares en contra de los de amplias mayorías, y de minorías vulnerables. Está íntimamente relacionado con la desinformación, contra la que la Unión Europea lanzó un Plan de Acción en 2018. La Alta representante de la Unión para Asuntos Exteriores y Política de Seguridad, Federica Moguerini, justificaba la necesidad del programa en los siguientes términos: “La salud de la democracia depende de que haya un debate abierto, libre y justo. Tenemos el deber de proteger este espacio y no permitir que nadie siembre el odio, la división y la desconfianza en la democracia”.

Salud de la democracia, debate abierto libre y justo frente a odio división y desconfianza: la cita de la alta representante de la Unión Europea coincide con los consensos subyacentes entre los distintos equipos disciplinares del mencionado proyecto de investigación (Lamuedra, 2023). Existe coincidencia en la existencia de una serie de técnicas de posverdad orientadas a promover réditos particulares y que implican los siguientes elementos: el uso de mentira deliberada, el bloqueo del funcionamiento dialógico y sano del espacio público, la deslegitimación de sus interlocutores y la generación de un clima de desconfianza. Frente a ello, un régimen de verdad requiere una ética que se antepone al interés propio, el uso sistemático de un método de acercamiento a la verdad y un reconocimiento de los participantes, interlocutores en una esfera pública plural dónde prime el debate desde posiciones diversas. Todas estas dinámicas permiten el florecimiento de un clima de confianza.

Las técnicas de posverdad buscan generar una experiencia vital y una lógica, un sentido común, en el que los intereses propios reinan sobre los valores y procedimientos básicos y fundamentales para un desarrollo democrático de la sociedad, como se ilustra la Figura 1.

FIGURA 1: Ciclos propios de los regímenes de verdad y posverdad



Fuente: elaboración propia.

El sistema social, político y mediático español muestra que la incorporación significativa de características que impregnan esta lógica. En primer lugar, la desconfianza institucional se abre paso. Según los datos más recientes del Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) o el Eurobarómetro más del 70% de los españoles desconfían de los políticos, el Congreso, los sindicatos y el Gobierno. El descrédito es mayor que en

el conjunto de la UE, ha aumentado en los últimos cinco años, y se percibe que seguirá al alza. Esta desafección también aparece en relación con los medios: 68,3% de los ciudadanos desconfían según la Encuesta sobre tendencias sociales, publicada por el CIS en diciembre de 2021 y los datos del Digital News Report (2022) lo corrobora. El ecosistema mediático español, además, está entre los más polarizados de la Unión Europea, con una clara relación entre medios y partidos políticos

Por otra parte, se percibe un aumento de la polarización afectiva (Torcal, 2023), que genera sentimientos adversos contra dirigentes de partidos, sus votantes e instituciones, más allá de disensos concretos sobre cuestiones políticas. Según Torcal la polarización afectiva es promovida por las élites mediante estrategias de confrontación, en las que el insulto es una herramienta habitual, que bloquea los procesos de debate requeridos en un sistema ya muy fragmentado. Esta polarización va acompañada de discursos iliberales en contra de las instituciones de nuestro sistema político, no con miras a repararlas, sino a sustituirlas por herramientas más autoritarias (Ibid.). Esta confrontación es un elemento habitual en las campañas de desinformación que se despliegan tanto en medios tradicionales como redes sociales, y persigue, como indica la figura 1 bloquear los requisitos de la experiencia de fiabilidad y verdad: desconfianza, estigmatización y bloqueo del debate.

El análisis de las noticias de verificación de bulos de la campaña electoral francesa así lo demuestra (Lamuedra y Ballesteros-Aguayo, 2023). No sólo por la temática habitual de los bulos (Ballesteros-Aguayo, Magallón y Lamuedra, 2023), sino por su funcionamiento. Uno de los casos que se incluye en la muestra del mencionado estudio de Lamuedra y Ballesteros-Aguayo resulta útil para ilustrarlo: el bulo sobre la retirada del carnet de conducir por exceso de velocidad a la Alcaldesa de París y candidata Ann Hidalgo no sólo la estigmatizaba, sino que se oponía a la medida de Hidalgo de limitar la velocidad de los automóviles en París. Y lo hacía sin ofrecer ninguna razón para ello ni abrir el debate. Los bulos sobre fraude electoral- habituales en distintos países democráticos en los últimos tiempos- también aparecían, y se orientan a generar desconfianza sin ofrecer una argumentación racional para ello (ver figura 2).

FIGURA 2



Todas estas tendencias configuran un sistema en el que la experiencia de fiabilidad en las interacciones sociales, institucionales y comunicativas es insuficiente y se sigue deteriorando. Ante ello, el Plan de Acción contra la Desinformación de la Unión Europea se basa en cuatro pilares:

- Mejorar las capacidades de las instituciones de la Unión para detectar, analizar y exponer desinformación.
- Reforzar las respuestas conjuntas y coordinadas a la desinformación
- Movilizar al sector privado para abordar la desinformación
- Movilizar la concienciación y mejorar la resistencia social

En relación con tres de las cuatro medidas, el Plan de Acción se refiere a las instituciones públicas y las privadas. Por ejemplo, cuando promueve la creación de redes de fact-checkers para proteger los procesos electorales, como los que luego tendrían lugar en Francia en 2019, incluye en ella a medios públicos y privados. Y en este último caso, sin embargo, el rol de los medios privados, y en concreto la agencia de prensa AFP supera con creces el esfuerzo desplegado por los públicos como France 1 o France 2 (Ballesteros-Aguayo, Magallón y Lamuedra, 2023). En el mismo sentido, cinco años más tarde de la promulgación del plan no se ha percibido que las Universidades públicas se hayan planteado – o que hayan recibido el encargo de hacerlo-, de manera específica planes concretos destinados a mejorar la conciencia sobre este fenómeno en los futuros periodistas y la sociedad en general.

La Facultad de Comunicación está abordando un cambio de planes de estudio de los tres grados que imparte, entre ellos el Grado en Periodismo. Se trata de una ocasión inmejorable para incorporar en el sistema de estudios los conocimientos, habilidades y competencias necesarias para hacer frente a este reto. Entendemos que las competencias se basan en capacidades generales que las personas construyen en su interacción con el mundo, capacidades concebidas como un conjunto integrado de conceptos, procedimientos, valores y actitudes que nos permiten intervenir en los contextos personales, profesionales y sociales (Porlán, 2017: 35). Desde esta perspectiva, el diseño docente debe ser consciente del funcionamiento del sistema de procesamiento de datos de los seres humanos, según ha investigado la neurociencia, y en concreto, de la dificultad de aplicar conceptos teóricos controvertidos, que chocan con los mapas mentales con los que los estudiantes inician sus estudios.

1.1. VERDAD, MARCOS Y LA DIFICULTAD DE RE-ENMARCAR

Los estudios en Periodismo deben ser una pieza clave contra las técnicas de posverdad, mediante la investigación, la formación de periodistas y la divulgación. En los tres ámbitos resulta fundamental conjugar dos cuestiones, que en principio podrían resultar contradictorias: la necesidad de proveer a la sociedad de una aproximación útil a la verdad para generar un debate plural e inclusivo que estimule los procesos de una

esfera pública sana, y las dificultades de los seres humanos para procesar la información. En este sentido, como explicaba en otro texto (Lamuedra y Ballesteros-Aguayo, 2023):

Por una parte, el deseo de verdad es básico y su proliferación es fundamental para el desarrollo armonioso e incluso para la supervivencia de pueblos y comunidades. El funcionamiento de la sociedad depende, necesariamente, de un relato “adecuado” de lo que acontece según los fines y valores comúnmente compartidos. En otras palabras, necesitamos verdades funcionales, y para tal fin se desarrollan diversos procesos institucionales. Por ejemplo, la policía persigue y arresta a los sospechosos basándose en los hechos; los jueces dictan sentencia; enseñamos a nuestros hijos normas, historia, física y biología (Kovack y Rosenstiel: 2003, 24).

Dentro de estas instituciones, los medios periodísticos son los encargados de seleccionar y narrar lo más reseñable del acontecer diario. En este sentido debemos esperar una verdad periodística funcional que ayude a los ciudadanos a gestionar su vida cotidiana y un desarrollo cívico de la sociedad (Kovack y Rosenstiel: 2003). Así, los periodistas deben orientarse hacia la verdad, pero sin ignorar sus límites o el funcionamiento del cerebro humano.

Siguiendo la teoría de los marcos, nuestro cerebro piensa, es decir, categoriza el flujo de nuestra experiencia diaria en base a categorías que los neurolingüistas definen como “marcos”: estructuras mentales que dan forma al mundo que percibimos. El marco es el sistema conceptual que articula nuestro pensamiento y desde el que entendemos lo que nos rodea. Los marcos están fijados en redes neuronales que se activan en nuestra mente al percibir ciertas experiencias del exterior.

Por tanto, el cerebro no se limita a registrar hechos de la realidad, sino que los procesa en relación con estos marcos, que se van conformando de modo acumulativo en la medida en que el flujo de sinapsis cerebrales establece relaciones duraderas entre ciertas metáforas, pensamientos y sentimientos que se han experimentado en el mismo sentido con anterioridad. De modo que la mente humana ignora los datos si no vienen “enmarcados”, es decir, en ideas que evoquen una visión moral concreta, y que se expresen en un lenguaje acorde (Lakoff 2014: Xii).

Así pues, los marcos permiten configurar un relato acerca de qué es bueno y qué es malo en torno a cada tema de referencia, dado que es el eje sobre el que el individuo estructura un modelo de sociedad que cree justo (Lakoff, 2014: X i). En política, nuestros marcos conforman nuestras políticas sociales y las instituciones para llevar a cabo nuestras políticas. De modo que cambiar nuestros marcos o reencuadrar es cambiar la sociedad (Jun, 2018) (...)

En consecuencia, el discurso mediático constituye el discurso político y por tanto, participa de la construcción del marco interpretativo o de referencia mediante el que los ciudadanos interpretan y debaten sobre los eventos públicos (Gallardo-Paúls y Enguix Oliver, 2014). Los distintos agentes sociales, y entre ellos los partidos políticos, pugnan por influir en la construcción de ese marco de referencia, lo que en el profesionalizado sistema actual se conoce como “neuropolítica”. Ahora bien, es necesario distinguir entre herramientas legítimas y fraudulentas para influir: mientras el contraste dialógico de perspectivas y encuadres es esencial para el pluralismo y la búsqueda de la verdad, el uso de la exageración, tergiversación o la mentira deliberada para imponer marcos conceptuales son técnicas orientadas a promover un régimen de posverdad, por tanto, incompatibles con la democracia.

Una de las conclusiones del trabajo anteriormente citado y del que proviene el extracto es la dificultad para enmarcar adecuadamente las piezas de verificación de los bulos de los fact-checkers franceses: el 76% de las informaciones mantenían el marco del bulo, y por ello, a pesar de que se desmentía, contribuían a la propagación del marco de la pieza desinformativa. El 24% restante, re-enmarcaba, pero en una medida siempre inferior al grado de investigación desplegada.

Es decir, ni siquiera un selecto elenco de fact-checkers, concienciados con el problema de la desinformación en el momento más significativo del funcionamiento democrático, como es la campaña electoral - y cuyas piezas estaban cuidadosamente investigadas- demostraban un conocimiento suficiente de la Teoría de los Marcos como para implementarla de manera práctica en los encabezamientos de las noticias (titulares, antetítulos, subtítulos o imágenes iniciales), que son los dispositivos naturales de encuadre. De este modo, los ciudadanos están desprotegidos frente a campañas de desinformación que buscan reprogramar sus marcos conceptuales de manera ilegítima, es decir sin la concurrencia de investigación, debate y escucha de otros interlocutores.

1.2. LOS DÉFICITS DEL PERIODISMO EN ESPAÑA

El periodismo es la institución que se encarga de proveer a los ciudadanos de la información que necesitan como ciudadanos en virtud del artículo 20.1 de la Constitución española: “Los ciudadanos españoles tenemos derecho a recibir información veraz por cualquier medio de

difusión”⁶⁶. Esto implica el deber de diligencia del informador a quien se le puede exigir que “lo que transmita como ‘hechos’ haya sido objeto de previo contraste con datos objetivos”.

Además de verificada, la información debe contener cierta pluralidad (un concepto que también goza de un valor jurídico importante, estudiado por el prof. Rafael Díaz Arias, 2012 entre otros). Sin embargo, la profesión periodística no cuenta con las garantías jurídicas que obliguen a esa diligencia profesional.

En tiempos de democracia no ha habido ningún desarrollo del artículo 20.1 de la Constitución Española. En varias ocasiones se ha intentado aprobar un Estatuto del Periodista (diciembre del 2003, 2004 y 2006), y existe un borrador de “Ley Orgánica de Garantías del Derecho a la Información de la Ciudadanía” aprobado por el Foro de Organizaciones de Periodistas el 12 de abril de 2010, que tampoco ha visto la luz.

Tanto es así que la colegiación, es decir la pertenencia a un Colegio de Periodistas no es obligatoria, y por tanto, no se puede inhabilitar a un periodista por publicar informaciones falsas.

La profesión periodística está escasamente protegida también a nivel laboral. Se ha descrito una tendencia continuada de recortes salariales y una precariedad que afecta especialmente a los más jóvenes, pero que es estructural en el sector⁶⁷.

El sistema de medios español está muy concentrado e imbricado con sectores empresariales nacionales y transnacionales: IBEX 35 o la banca. A pesar de que el artículo 21.3 3 reza “La ley regulará la organización y el control parlamentario de los medios de comunicación social del Estado o de cualquier ente público y garantizará el acceso a dichos

⁶⁶ Para un mayor desarrollo de este punto ver Ballesteros-Aguayo, L.; Lamuedra Graván, M.; Magallón-Rosa, R.; Ruiz-del-Olmo, F.-J.; Vázquez-Liñán, M. (2023) La posverdad en el ámbito comunicativo. En Nicolás, J. A. (coord.) Guía Comares de Posverdad. Granada: Comares.

⁶⁷ Ver Informes sobre la Profesión Periodística de la Asociación de la Prensa de Madrid o esta información, que tiene como fuente a los sindicatos de periodistas: <https://www.cuartopoder.es/economia/relaciones-laborales/2020/01/24/dia-del-periodista-una-profesion-precaria-con-poco-que-celebrar/>

medios de los grupos sociales y políticos significativos, respetando el pluralismo de la sociedad y de las diversas lenguas de España”, hoy sólo el 20% del espacio radioeléctrico puede estar ocupado por medios públicos en virtud de la Ley General de Comunicación Audiovisual (Ley 7/2010).

1.3 DOCENCIA Y MARCOS: CONOCIMIENTO PRÁCTICO Y PENSAMIENTO PRÁCTICO

Para cumplir con el objetivo de que la Universidad pública, como institución pública que es, demuestre liderazgo para afrontar el reto que la posverdad supone para la democracia, es necesario que nos planteemos cómo se genera el conocimiento. Para ello seguimos al profesor Pérez Gómez (2022), que considera que “para favorecer y potenciar la reconstrucción educativa, —es decir libre, informada y consciente— del sujeto humano será imprescindible entender los mecanismos y procesos explícitos e implícitos que utiliza para procesar la información y convertirla en conocimiento y sabiduría”.

Pérez Gómez reconoce la aportación de la neurociencia cognitiva y entiende que el cerebro, plástico, se modela en virtud de las experiencias que vive el individuo, por los impulsos que recibe, los problemas a los que se enfrenta y las emociones que experimenta. El sistema humano de procesamiento de datos presenta ciertas dificultades como son los sesgos y las disonancias que se van acumulando y contribuyen a generar marcos referenciales de los individuos y de la sociedad.

Por ello, Pérez Gómez distingue entre el conocimiento práctico y el pensamiento práctico. El primero es “un conocimiento poderoso, duradero y eficaz, que alberga los automatismos de nuestro piloto automático”. Se define como asociativo, ágil, rápido e intuitivo y es el que rige la mayoría de nuestros mecanismos de interpretación y actuación, y constituye la base permanente de nuestro comprender, sentir y actuar cotidiano.

El conocimiento práctico es muy potente desde el punto de vista operativo, pero, en general, muy pobre desde su consideración epistemológica, saturado de sesgos cognitivos de todo tipo, contagios emocionales

irreflexivos, generalizaciones injustificadas o creencias y dogmatismos incuestionados.

Por otra parte, el pensamiento práctico se define como “consciente, reflexivo, deductivo, lento, reposado y riguroso” (ibid.). Estaría constituido por todos los recursos que utilizamos los seres humanos cuando intentamos comprender, diseñar e intervenir de la manera más optima en una situación concreta y compleja de la vida personal o profesional.

Estos planteamientos son especialmente cruciales para la formación de periodistas, por varias razones. En primer lugar, porque por la naturaleza de la profesión implica abordar una labor de análisis y relato complejo del devenir social, a contra reloj, lo cual puede favorecer el uso de automatismos. En segundo lugar, se trata de una profesión amenazada actualmente por las presiones relativas a la dependencia editorial y precariedad arriba mencionadas.

Por ambas razones la docencia en periodismo debe tener muy en cuenta la necesidad de modelar el conocimiento práctico de los estudiantes, lo cual requiere “un esfuerzo dialógico permanente por identificarlo, explicitarlo y reconstruirlo a la luz del mejor conocimiento disponible en las ciencias, las humanidades y las artes” (Pérez Gómez, 2022).

Esto implica un diseño pedagógico iterativo, que permita un proceso coordinado de diálogo entre conocimiento y pensamiento práctico a lo largo del itinerario educativo. A su vez, el periodismo es una fuente de modelación del conocimiento y pensamiento práctico de la población, por lo que atender este proceso docente con todos los recursos necesarios es de vital importancia.

2. OBJETIVOS

- Explorar en qué medida el reto de la desinformación y la posverdad para la democracia está presente (y ausente) en los discursos iniciales sobre la construcción de un nuevo plan de estudios en Periodismo
- Ofrecer indicaciones para contribuir una formación sólida en los estudios de periodismo sobre la Teoría de los Marcos, y su

aplicación a la hora de enmarcar las informaciones, y por tanto titularlas y estructurarlas.

3. METODOLOGÍA

Como punto de partida del proceso de redacción de un nuevo plan de estudios en el Grado en Periodismo el Decanato de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Sevilla convocó una serie conversatorios sobre el Grado en Periodismo que tuvieron lugar el día 6 de marzo de 2023 con profesores representantes de cada uno los distintos departamentos, de los estudiantes, y de agentes externos.

El presente trabajo realiza un análisis exploratorio del discurso de los mencionados conversatorios con el fin de analizar en qué medida los consensos más amplios observados sobre las competencias, habilidades y conocimientos necesarios en el nuevo plan lo son también para hacer frente al reto de enmarcar las informaciones de manera ética. Esto implica también haber construido la capacidad y motivación para corregir y re-enmarcar aquellas destinadas a desinformar para alterar ilegítimamente los marcos de referencia de la población. El análisis también observará que elementos no están en los discursos más consensuados y deben ser – por tanto- incorporados.

4. RESULTADOS

En el conversatorio celebrado contó con los siguientes participantes: Francisco Sierra Caballero como Director del Departamento de Periodismo I, Concha Pérez Curiel Directora de Periodismo II, Concha Langa Nuño, representante del departamento de Historia Contemporánea, Joaquín Urías de Derecho Constitucional y Juan Carlos Morán de Economía Aplicada III. Entre los estudiantes participaron Rabiaah Achour Al-Masri y Ana María Gallardo Ramírez. Y entre los agentes externos intervinieron Paloma Jara, directora de RTVE Andalucía, Juan Pablo Bellido como Decano del Colegio de Periodistas de Andalucía y Lucía Aragón Luque, como alumna egresada de Periodismo.

Tras escuchar dos veces los conversatorios y tomar notas de los discursos que aparecen, éstos han sido sintetizados en temas recurrentes y se presentan en la Tabla 1. Se indican los asuntos que trajeron a la mesa cada uno de los participantes. Se han incluido todos los enarbolados por más de un interlocutor, y aquellos que – aun siendo establecidos sólo por uno, son relevantes para el planteamiento que realizamos:

TABLA 1:

Argumento	Participantes
Necesidad de introducir redacción periodística en primer curso	Directora de Periodismo II Departamento de Historia Contemporánea Alumnas Alumna Egresada Colegio Profesional de Periodistas
Mayor imbricación de contenidos teóricos y prácticos. La teoría debe servir de guía en el análisis y producción de periodismo.	Directora de Periodismo II Alumna Egresada Alumnas
Dificultad de evaluación de ejercicios prácticos	Directora de Periodismo II Alumnas Colegio Profesional de Periodistas
Necesidad de bajar la ratio	Departamento de Periodismo II Departamento de Periodismo I Alumnas Colegio Profesional de Periodistas
Mayor coordinación entre asignaturas: para evitar solapamientos	Alumnas Alumna Egresada Periodismo II Departamento de Historia Contemporánea
Mayor coordinación entre asignaturas para aprovechar sinergias	Alumna Egresada
Mejor coordinación entre empresas y facultad	RTVE Andalucía
Mejor coordinación de las prácticas en empresas	Colegio Profesional de Periodistas Alumna Egresada
Cierta consideración sobre la realidad del mercado de trabajo, pero desde una óptica crítica.	Departamento de Periodismo I Departamento Periodismo II Alumna Egresada
Plan de Estudios debe estar orientado al perfil del egresado	Departamento de Derecho Constitucional Colegio Profesional de Periodistas
Modernizar no implica adaptación tecnológica, sino ofrecer los conocimientos, competencias	Departamento de Derecho Constitucional

y habilidades válidos en relación con cualquier mediación tecnológica	
Necesidad de ofrecer conocimientos que ofrezcan contexto, y capacidad de análisis en varias áreas significativas	Departamento de Derecho Constitucional Departamento de Historia Contemporánea Departamento de Economía Aplicada
Menos interés por lectura de prensa o audición de radio en estudiantes actuales	RTVE Andalucía Colegio Profesional de Periodistas
La irrupción en los últimos tiempos de periodistas, que no ejercen como tales sino que sirven los intereses de un sector concreto.	RTVE Andalucía

Fuente: elaboración propia

Durante la sesión se pudo observar una tendencia al acuerdo en los diagnósticos establecidos, con un único punto de fricción que fue la denominación- y el rol en el nuevo Plan de Estudios, de los departamentos que no tienen sede en la Facultad de Comunicación. Este desencuentro se ciñó en mayor medida al nombre de los departamentos como “externos” o “no específicos”, que al rol de los mismos en el nuevo plan que nadie discutió. Sí que varios participantes abogaron – entre ellos el Departamento de Derecho Constitucional o Historia- a adaptar asignaturas como Derecho o Historia, al ámbito periodístico, algo que se viene haciendo ya. En una misma línea, aunque no en el mismo grado, las representantes de alumnos propusieron fusionar Periodismo Económico con Economía.

Por otra parte, los acuerdos más amplios se deben a la incorporación de Redacción Periodística, entre otras asignaturas asociadas al periodismo, a Primer Curso para ofrecer una mejor imbricación entre conocimientos teóricos y aplicación práctica, lo que implica un seguimiento evaluativo que no es posible sin una reducción de la ratio. Los estudiantes llegaron a plantear cuestiones más específicas, como que los grupos de trabajos prácticos tuviesen menos participantes y que se incluyeran también ejercicios de creación periodística individuales.

La necesidad de mejorar la coordinación fue otra área de máximo acuerdo. Este mayor diálogo debe darse entre asignaturas y profesores para evitar solapamientos y mejorar sinergias, y así como con las

empresas periodísticas en general y con las prácticas curriculares en particular.

Un tercer bloque de consenso sería forjar un plan de estudios más allá de los intereses de los profesores, pensando en el perfil de egresado que se quiere construir: un diseño curricular que sin sacrificar los conocimientos y competencias que permiten la capacidad crítica tenga también en cuenta la realidad del mercado laboral actual, y las tendencias tecnológicas.

Y sin embargo, más allá la apuesta por la capacidad de análisis crítico de los egresados- enunciada de manera general y con algunos ejemplos significativos por parte de los representantes de los departamentos de Historia Contemporánea, Economía Aplicada III y Derecho Constitucional, apenas aparecieron discursos particularmente conscientes de los retos democráticos que plantea la desinformación y la posverdad. La única intervención específica en este sentido fue la de Paloma Jara como Directora de RTVE Andalucía sobre el reto de los periodistas “que no actúan como tales” y de la observación de una menor tendencia a la lectura y seguimiento de programas informativos de los periodistas nóveles o en formación.

En otras palabras, ni la preocupación por la deriva posverdadera del ámbito de la información, ni las dificultades estructurales del mercado y sistema periodístico aparecieron de manera específica.

Si bien se detectó una preocupación por que más allá de los intereses de los profesores, el nuevo plan de estudios se centrara en los estudiantes y egresados- futuros periodistas- no se especificó con qué fines, y mucho menos estuvo presente la sociedad, compuesta por ciudadanos que tienen derecho a una información veraz.

5. DISCUSIÓN

La lógica de la experiencia de la posverdad plantea un reto existencial a las sociedades democráticas en la medida en que erosiona sus bases fundamentales: confianza, pluralidad y reconocimiento de interlocutores y debate público. Por ello, la Unión Europea ya en 2018 planteó un Plan

de Acción contra la Desinformación, que desde nuestra perspectiva debe invocar de una manera más intensa a las instituciones públicas, en concreto a los medios y las universidades públicas.

Ante esto, los estudios en Periodismo deberían ser un vector de estabilidad democrática en relación con su función de formar a periodistas con capacidad de análisis crítico y habilidades técnicas, para enmarcar las informaciones en general de manera aceptable. Además, deben ser capaces de re-enmarcar los bulos y desinformaciones para que no contribuyan a los propósitos de los diseminadores de falacias, diseminando los marcos de los bulos mediante los propios desmentidos. Formar profesionales capaces de hacer esto, a contra reloj, requiere una atención pedagógica particular que debe diseñarse con mimo.

Todo lo anterior aconseja la aplicación de los logros sobre neurociencia cognitiva tanto a los contenidos del Grado en Periodismo, como sus métodos docentes. Es decir, por una parte, se debe diseñar un itinerario docente iterativo con contenidos mediante las que los estudiantes aprendan la Teoría de los Marcos y la apliquen en diferentes prácticas, e incluso en diferentes asignaturas de redacción periodística y periodismos especializados, dónde las prácticas de titulación y diseño del encabezamiento de las informaciones deben tener especial atención.

Mediante este proceso se haría dialogar el conocimiento práctico que nos permite actuar con diligencia con el piloto automático, y el pensamiento práctico que ha incorporado el saber cosechado por el campo científico y que implica ejercitar la reflexión, hasta interiorizar las competencias- procedimientos y actitudes, y habilidades necesarias.

Estas consideraciones son relevantes tanto en relación con la necesidad de imbricar mejor la teoría y la práctica en las asignaturas del nuevo grado, como en el diseño de la secuenciación de asignaturas. Aquí, cobraría validez otra de las demandas que generan más consenso entre los actores de la comunidad académica de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Sevilla: una mayor coordinación entre contenidos, no sólo para evitar solapamientos sino para generar sinergias, en esa búsqueda del diálogo entre el conocimiento y el pensamiento práctico.

Ahora bien, como ha sido también explicado por diferentes actores participantes en el conversatorio, nada de esto es posible con la ratio actual, que implica una media de 75 estudiantes por grupo de clase. Es muy difícil incorporar metodologías docentes participativas, y es muy costoso para el profesorado realizar la evaluación continua de trabajos teórico-prácticos que esta aproximación aconseja con grupos tan numerosos, y casi prohíbe plantear trabajos individuales. Dada la dificultad e importancia del reto que tenemos ante nosotros, la ratio en el Nuevo Plan de estudios no debería superar los 40 estudiantes por grupo.

Esta aproximación, que permita la creación de comunidades de aprendizaje menos numerosas, también tendría efectos positivos en la motivación del estudiantado para la lectura de textos académicos y periodísticos mediante los que hacer dialogar conocimiento y pensamiento práctico, además de mejorar la capacidad y resistencia ética, en la medida en que el estudiantado sea más consciente de sus propios sesgos y automatismos, y pueda construir nuevos procedimientos de trabajo a lo largo de las interacciones desarrolladas durante los cuatro años de estudios, que ahora deben ser planificados.

6. CONCLUSIONES

Ante la amenaza planteada por la lógica de la posverdad a la democracia, teniendo en cuenta los déficits del sistema periodístico y ante la oportunidad de diseñar un nuevo Plan de Estudios, una vez descritos los discursos más consensuados entre los participantes en un nuevo plan de estudios para los Estudios en Periodismo podemos plantear dos conclusiones: una general y otra específica.

1. La necesidad de mejorar el diálogo entre teoría y práctica, lo que implica una bajada de ratio, y aconseja un diseño curricular que estimule la coordinación entre materias para establecer este diálogo entre conocimiento práctico y pensamiento práctico, en consonancia con las demandas de mayor consenso expresadas por los actores significativos.
2. La urgencia de diseñar un itinerario concreto que involucre a varias asignaturas a lo largo de los cuatro años de Grado, y una

metodología teórico-práctica para el abordaje de la Teoría de los Marcos, y sus efectos en el encuadre de las informaciones, el diseño de encabezamientos y titulación. Esto no sólo es fundamental porque es la base del trabajo periodístico, sino que sus efectos sobre los marcos conceptuales de la población- y por tanto, la protección de la lógica experiencial de la verdad- es invaluable, y responsabilidad de la Universidad Pública.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este artículo se desarrolla gracias a dos proyectos de investigación: (1) “Posverdad: un problema socio-político durante y después de la pandemia”, dirigido por J. A. Nicolás. JUNTA DE ANDALUCÍA (PID2021-122386OB-I00), y (2) “Medios audiovisuales públicos ante el ecosistema de las plataformas: modelos de gestión y evaluación del valor público de referencia para España” (P020_00703)- financiado por el MCIN, AEI y FEDER, UE. Del primer proyecto mencionado soy profesora colaboradora, del segundo soy investigadora participante.

8. REFERENCIAS

- Arias Maldonado, M., Fernández-Barbudo, C., Gamper, D., García Gaitán, E. y Rubio, R. (2023). Dimensión política de la verdad. En Nicolás, J. A. (coord.), *Guía Comares de Posverdad*. Comares
- Angulo, F., & Redon, S. (2011). Competencias y contenidos: cada uno en su sitio en la formación docente. *Estudios Pedagogicos*, 37(2), 281-300. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052011000200017>
- Ballesteros-Aguayo, L., Magallón-Rosa, R. y Lamuedra-Graván, M. (2023) Desinformación y fact-checking en las elecciones francesas de 2022. El caso de Objectif Désinfox [en prensa].
- Ballesteros-Aguayo, L.; Lamuedra Graván, M.; Magallón-Rosa, R.; Ruiz-del-Olmo, F.-J.; Vázquez-Liñán, M. (2023) *La posverdad en el ámbito comunicativo*. En Nicolás, J. A. (coord.) *Guía Comares de Posverdad*. Comares.
- Díaz Arias, R. (2012). *El futuro de la televisión pública: la necesaria alianza con la ciudadanía* / coord. por María Lamuedra Gravan, 2012, ISBN 978-84-7884-522-4, págs. 129-148

- Horowitz, M. (2018). *Public Service Media and Information Disorder*. Center for Media, Data and Society. Central European University. bit.ly/3pqFvCO
- Jun, H. J. (2018). Legal Decision-making and George Lakoff's framing. *Ewha Journal of Gender and Law*, 10(1), 191-235. <https://tinyurl.com/23d5r2uh>
- Kovack, B. y Rosenstiel, T. (2003), *Los Elementos del Periodismo*. Tres Tempos.
- Lakoff, George (2014) *The all-new don't think of an elephant!: know your values and frame the debate*. White River Junction, Vermont : Chelsea Green Publishing
- Lamuedra-Graván, M. (2023). Hacia un consenso académico sobre los requisitos y límites de la verdad y la posverdad: intención, método, experiencia de fiabilidad y debate. En Nicolás, J. A. (coord.), *Guía Comares de Posverdad*.
- Lamuedra-Graván, M y Ballesteros-Aguayo: Fact-checking contra la desinformación: aprender a re-enmarcar en el aula y en la redacción periodística. (Manuscrito en proceso de revisión).
- McIntyre, L. (2018). *Post-truth*. Cambridge/London: MIT Press.
- Pérez Gómez (2022) *Pedagogía educativa y recreación didáctica en una era de postverdad*. Ciclo Posverdad a Debate: «Educación y Posverdad. 10 de junio de 2022.
- Porlán, R. (Coord.). (2017). *Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla*. Ediciones Morata.
- Torcal, M. (2023). *De votantes a hooligans: La polarización política en España*. Catarata.
- Vara, A., Amoedo, A., Moreno, E., Negredo, S., Kaufmann, J. (2022). *Digital News Report España 2022*. Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra. DOI: <https://doi.org/10>
- Wardle, C. & Hossein, D. (2017). *Information disorder: Toward an interdisciplinary framework for research and policy making*. Estrasburgo: Consejo de Europa. <https://rm.coe.int/information-disorder-toward-an-interdisciplinary-framework-for-research/168076277c>

SECCIÓN III

NARRATIVAS Y EPISTEMOLOGÍAS QUEER-CUIR-KUIR

TRANSGREDIR EL CINE TRANS CANÓNICO DESDE UNA ORIENTACIÓN AFECTIVA BASADA EN LA CORPORALIDAD. ANÁLISIS DE CASO: OLIVIA EN *LINGUA FRANCA* (ISABEL SANDOVAL, 2019)

SOFÍA OTERO-ESCUADERO
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

El pasado 22 de diciembre de 2022 se aprobó en España el anteproyecto de *Ley para la Igualdad Real y Efectiva de las Personas Trans y para la Garantía de los Derechos de las Personas LGTBI*. Más adelante, el 16 de febrero de 2023, dicho documento fue aprobado definitivamente. Con esta ley donde se incluye la autodeterminación de género, entre otros aspectos, se eliminan las narrativas médicas que obligaban a las personas trans a aportar un informe de “disforia de género”, y dos años de tratamiento hormonal obligatorio, para poder obtener el cambio de nombre y el reconocimiento social de su identidad de género (Borraz, 2023, 16 de febrero; RTVE.es/EUROPA PRESS, 2023). Con ello, se destaca un paso histórico imprescindible para la obtención de derechos de las personas trans, y del colectivo LGTBIQ+ en general.

No obstante, dicha aprobación no ha estado libre de polémica. Desde que se planteó el proyecto de ley, ha habido escisiones dentro del movimiento feminista: “Una ley que causó una profunda división dentro del feminismo y también en el propio PSOE, porque una parte de ambos consideraban que la norma “borra” a las mujeres” (RTVE.es / EUROPA PRESS, 2023). En contraposición, el Consejo de Derechos Humanos de la ONU ha reconocido la ley, junto a la también aprobada Ley del Aborto, como una de las más integrales y feministas que buscan evitar la discriminación de las personas por su identidad en la sociedad. Pero

las escisiones dentro del propio movimiento feminista no son una novedad, sino que ocurren desde los orígenes de este.

Ya desde los años 80-90 y a nivel internacional, hubo algunos grupos dentro del movimiento feminista que criticaban la inclusión del colectivo trans en sus manifestaciones. Dichos grupos son denominados *Trans Exclusive Radical Feminist* (TERF). Autoras como Janice Raymond y su publicación *The Transsexual Empire: The Making of the She-Male* (1979) fueron uno de los pilares de dicho movimiento excluyente. Frente a esto, Sandy Stone publicó *The Empire Strikes Back: a Post-transsexual Manifesto* en 1992, estableciéndose así una de las piedras angulares del movimiento trans (Bettcher, 2017; Green, 2006; Stryker, 2006, 2017; Stryker y Bettcher, 2016).

1.1. EL TRANSFEMINISMO COMO MOVIMIENTO INTERSECCIONAL DONDE CABEMOS TODAS

Desde los inicios del movimiento feminista ha habido colectivos oprimidos que se han escindido para concretar sus luchas, o para ampliarlas y diversificarlas. La tercera ola del feminismo que tiene lugar a finales del siglo XX e inicios del XXI destacó por un mayor protagonismo del feminismo poscolonial e interseccional. Kimberlé Crenshaw (1991) fue una de las autoras claves, la cual acuñó el término interseccionalidad como pilar clave para sustentar y construir un feminismo que incluyera a todo tipo de colectivos, más allá del sujeto protagonista de las anteriores olas, como fue la mujer blanca de clase media/alta. En sus teorías, Crenshaw (1991) abogaba por un feminismo que reseñara la importancia de la intersección de clase, género, etnia, etc., al abordar las diferentes opresiones que las mujeres sufrían, dado que no se puede afrontar la opresión de una mujer negra de clase baja del mismo modo que aquella que puede sufrir una mujer blanca de clase alta – por ejemplo -.

En este sentido, es sensato incluir en esta intersección de categorías la identidad de género, dado que las opresiones no son iguales para una mujer cis o trans. Y para ello, el transfeminismo llegó a principios del siglo XXI con el objetivo de crear alianzas hacia un movimiento mucho más inclusivo donde todas las identidades pudieran caminar en la misma dirección:

El transfeminismo se caracteriza por tender alianzas entre cuerpos de identidad diversa que se revelan ante un sistema de opresión conectado y múltiple. Se establece una relación entre los mismos mecanismos de opresión, yendo más allá de la definición identitaria (Medeak, 2018, 77).

A nivel internacional, fueron Diana Courvant y Emi Koyama las principales autoras que acuñaron el concepto de transfeminismo como aquel movimiento feminista donde el colectivo trans no sería excluido. En 2003, Koyama publicó el *Transfeminist Manifesto*, donde se reclamaba el derecho de cada persona a decidir sobre su propia identidad y corporalidad (Bettcher, 2017; Koyama, 2003, Stryker y Bettcher, 2016; Stryker, 2017).

Cerrando círculos y acercándonos al ámbito nacional, es en las Jornadas Feministas Estatales de Córdoba de 2000 donde este término es mencionado por primera vez. Y es más adelante, en las Jornadas Feministas Estatales de 2009 donde este fue consolidado a través del *Manifiesto para la insurrección transfeminista*. Desde entonces y a nivel global, se forja una fuerza de alianzas entorno a las ideas de género y diversidad sexual con el objetivo de que todo tipo de identidades puedan inscribirse dentro de la misma lucha, sin divisiones ni exclusiones, así como la ampliación de estrategias y dogmas establecidos en la sociedad. Además, esta lucha más inclusiva, da un giro desde las teorías más estructurales hacia una mirada más afectiva que sitúa a los cuerpos diversos como lugares de deseo (Fernández y Araneta, 2018; Medeak, 2018; Sentamans, 2018; Solá, 2018).

Dentro de este giro afectivo, destaca la teórica Sara Ahmed (2016), la cual reflexionó sobre las emociones como algo colectivo que a través de su circulación podía generar rechazo o acercamiento hacia ciertos tipos de colectivos. Aquellos colectivos que han estado históricamente asociados con emociones negativas como el asco, el odio o el miedo, son colectivos rechazados y de los cuales, la sociedad busca alejarse. Por el contrario, aquellos asociados con emociones positivas como el placer o la esperanza, son sujetos propicios al acercamiento. Si trasladamos esta teoría al ámbito audiovisual, podemos teorizar sobre la idea de que aquellos colectivos que en pantalla han sido normalmente asociados con las emociones negativas, son sujetos que, en la realidad, suelen ser

rechazados. Este es el caso de personas como las pertenecientes al colectivo LGTBIQ+, y en particular, las personas trans.

Ante esto, se presenta como esencial el deconstruir los estereotipos generados entorno a estas identidades desde una perspectiva transfeminista que funciona como “un espacio de lucha, como un lugar en el que follar de otro modo que supone, además, un medio para estrechar alianzas, para fracturar en la práctica imposiciones morales naturalizadas sobre la afectividad y el placer” (Sentamans, 2018, 41).

1.2. LOS FESTIVALES INTERNACIONALES DE CINE EUROPEO COMO CIRCUITO PARA CREAR NUEVAS NARRATIVAS

Uno de los principales espacios que impulsaron la fundamental Teoría Fílmica Feminista fueron los festivales de cine de mujeres en Nueva York y Edimburgo en 1972 (De Lauretis, 1987; Stam, 2001). Gracias a esto, se crearon circuitos donde poder compartir nuevas narrativas y, en consecuencia, nuevas comunidades feministas y cinematográficas. Con el colectivo queer ocurre lo mismo, con la creación de festivales específicos como El *San Francisco International LGBTQ film festival* en los Estados Unidos o el *Queer Film Festival* en Alemania, entre otros. Además, dentro de los propios festivales internacionales de cine europeo más comerciales como el Festival de Berlín o el Festival de Cannes, se crean secciones específicas queer donde se premian las mejores películas de dicha temática (Dawson y Loist, 2018; Otero, 2021).

De este modo, estos circuitos cinematográficos se consideran comunidades en las que la audiencia forma parte de un grupo más amplio y diverso donde poder hablar sobre temáticas y narrativas que no son aceptadas en otros espacios, fomentando así la visibilidad de sujetos oprimidos en la sociedad (Dawson y Loist, 2018; Elsaesser, 2005; Loist y Zielinski, 2012).

Entre los sistemas que certifican el prestigio de los festivales existentes, la Federación Internacional de Asociaciones de Productores Cinematográficos (FIAPF) es la más relevante. “Esta federación se encarga de establecer los estándares que garantizan el intercambio, al más alto nivel, de productos fílmicos, así como la difusión del séptimo arte de

calidad” (Lessire, 2018). A través de sus certificaciones, se establece un nivel de jerarquía entre festivales, situando a unos festivales internacionales por encima de otros en nivel de reputación e influencia de las películas proyectadas en sus circuitos (Chan, 2011; "FIAPF - International Federation of Film Producers Associations", n.d.; Lessire, 2018; Martín, 2017; Rüling y Straandgard, 2010).

Siguiendo las directrices de esta organización, los tres festivales más destacados de Europa por su alcance internacional son el Festival Internacional de Berlín, el Festival Internacional de Cine de Venecia y el Festival de Cannes (de Valck, 2007; Rüling y Strandgaard, 2010).

2. OBJETIVOS

En 2021, se redactó la tesis de máster *Visual presence and demarcation of trans characters in films: An analysis of four trans-themed films in the European film festival circuit* (Otero, 2021). Y a raíz de esta, se encuentra en progreso la tesis doctoral denominada *La transgresión del cine trans canónico a través de la corporalidad y la orientación afectiva. Un estudio de caso sobre la representación cinematográfica de los personajes trans en las secciones queer de los festivales internacionales de cine europeo (2010-2021)*. Dentro de esta, se analizan las películas nominadas a los premios queer de los Festivales Internacionales de Cine Europeo de Berlín, Venecia y Cannes. Para la presente investigación, se extrae una de las películas de mirada más interseccional: *Lingua Franca* (Isabel Sandoval, 2019).

El objetivo principal es, por lo tanto, analizar la representación del personaje trans protagonista desde una perspectiva más afectiva, concluyendo cómo se ha construido dicho personaje y qué tipo de emociones se esbozan entorno a ella.

3. METODOLOGÍA

La metodología para el estudio es cualitativa. En primer lugar, se desarrolla un análisis formal semiótico del personaje en base a las teorías de Casetti y Di Chio (2007), donde se analiza al personaje como persona,

como rol y como actante. Por otro lado, se analiza el personaje a nivel del discurso, observando su demarcación visual y sonora, así como su corporalidad y afecto (emociones en torno al personaje), siguiendo la investigación desarrollada por Copier y Steinbock (2018), y posteriormente aplicada también al estudio de Cobo-Durán y Otero-Escudero (2021) sobre la serie *Veneno* (Atresplayer Premium, 2020).

FIGURA 1. *Tabla para análisis semiótico y de contenido*

ANÁLISIS FORMAL SEMIÓTICO Y DE CONTENIDO					
Análisis del personaje	Como persona	Dimensión psicológica	Emociones / Estabilidad emocional		
			Objetivos		
			Evolución – Arco narrativo	Evolución basada en transición o no	
				Evolución en manos del personaje trans o en personaje externo cis	
		Dimensión social	Ámbito familiar y amistades		
			Identidad de género		
	Orientación sexual				
	Etnia				
	Como rol	Profesión			
		Activo			
		Pasivo			
		Como actante	Sujeto		
			Objeto		
	Ayudante				
	Oponente				
Breve descripción					

Fuente: Elaboración propia, en base a la teoría de Casetti y Di Chio (2007).

Para el análisis discursivo se seleccionan dos escenas claves: escena de presentación (figura 2) y escena de sexo (figura 3). La escena de presentación se analiza en base a la teoría de *Reveal* desarrollada por Danielle M. Seid (2014). Dicha teoría reflexiona sobre la forma de presentar a los personajes trans por primera vez en pantalla, introduciendo su identidad como un elemento de sorpresa tanto para la audiencia como para los personajes cis de la pieza audiovisual. Esta forma de presentar a los sujetos perpetúa el tropo común de “estar en el cuerpo equivocado”, construyendo una corporalidad estereotípica y binaria alejada de la realidad, así como un elemento de espectáculo (Keegan, 2016; Koch-Rein et al., 2020; Seid, 2014).

FIGURA 2. Tabla para análisis discursivo en la escena de presentación

ESCENA DE PRESENTACIÓN			
Presencia visual	Cuerpo		
	Voz		
Demarcación visual y sonora	Temperatura de color		
	Ritmo / Montaje		
	Ángulo / Mirada		
	Composición / Encuadre		
	Música		
Breve descripción			

Fuente: Elaboración propia

La escena de sexo (figura 3), por su parte, se considera como la más adecuada para analizar la corporalidad construida, así como la atmósfera afectiva entorno a emociones positivas como el placer.

FIGURA 3. Tabla para análisis discursivo en la escena de sexo

ESCENA DE SEXO			
Tipo de relación sexual	Masturbación		
	Con otra/s persona/s		
Presencia visual	Cuerpo		
	Voz		
Demarcación visual y sonora	Temperatura de color		
	Ritmo / Montaje		
	Ángulo / Mirada	Hacia el personaje / con el personaje	
		Ángulo frontal, oblicuo...	
		Mirada objetiva (externa) / subjetiva (interna)	
		Ángulo picado / contrapicado	
	Composición / Encuadre	Centrado / en los márgenes	
		Enfocado / desenfocado	
		Plano largo / medio / corto / primer plano	
Música	Música diegética		
	Música extradiegética		
Breve descripción			

Fuente: Elaboración propia

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En primer lugar, tras el análisis formal semiótico y de contenido, se esboza una definición general sobre la protagonista como persona. Respecto a su iconografía, Olivia es una mujer adulta de origen filipino e inmigrante en Estados Unidos, cuyo objetivo a nivel narrativo es conseguir su visa (o *green card*) para poder vivir allí, así como poder enviarle dinero a su familia en Filipinas. Su ocupación profesional es cuidadora de Olga, una mujer con Alzheimer.

En la dimensión psicológica, lo más relevante es reseñar que su evolución y arco narrativo no se basa en su tránsito⁶⁸ como mujer trans, sino en la consecución o no de su objetivo de obtener la visa o *green card*.

En la dimensión social es destacable que su círculo se cierra con su mejor amiga, que también tiene una identidad trans. Esto podría fomentar el fenómeno de exclusión denominado como *gueto* que favorece y potencia la idea de pertenecer a un grupo desplazado del resto de la sociedad (Cobo-Durán y Otero-Escudero, 2021). De hecho, su única relación con personas de identidad cis es, en primer lugar, la mujer que cuida, y en segundo lugar el hombre cisgénero con el que mantiene una relación romántica, el cual además, es el origen de las emociones negativas entorno a su identidad, por rechazarla en un principio por ello.

De este modo, enlazando con las emociones que envuelven a la protagonista, se destacan dos opuestas: el rechazo y el asco, junto al placer y el amor.

El placer tiene mayor relevancia en la masturbación de la propia protagonista, la cual acepta su cuerpo, alejándose así del tropo común de “encontrarse en el cuerpo equivocado”. Esta representación del placer, además, será analizada más adelante en la escena de sexo y desde el punto de vista técnico. Por otro lado, el placer también se representa cuando tiene relaciones sexuales con el hombre cis, sin embargo, cuando este

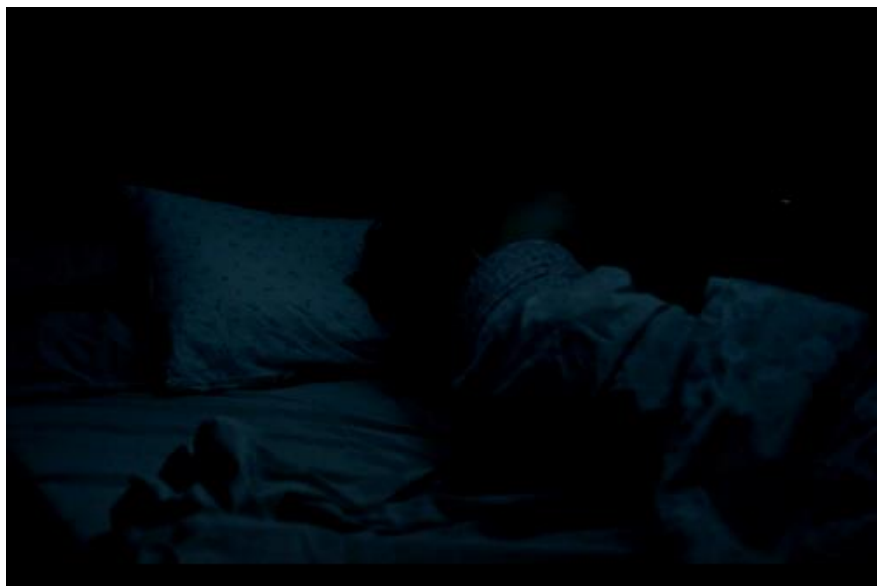
⁶⁸ Se utiliza la palabra tránsito para evitar la connotación que conlleva el término transición, respecto a ese proceso que debe llegar al objetivo final de ser de otra manera, de pasar de un extremo a otro en términos binarios. El término tránsito es recogido en publicaciones de estudios trans como *Barbarismos queer y otras esdrújulas* (Platero, Rosón y Ortega, 2017).

descubre su identidad las emociones positivas se trasladan a una atmósfera afectiva negativa de rechazo y asco por su identidad, que sirve como obstáculo incluso para conseguir su objetivo principal: obtener la *green card* y no ser expulsada del país.

Finalmente, respecto a su rol, es destacable que tiene un rol activo y protagonista, siendo ella la que toma las decisiones y hace avanzar su arco narrativo.

Para el análisis discursivo se observa, en primer lugar, la secuencia de presentación de la protagonista Olivia, es decir, la primera vez que esta aparece en pantalla. La escena de apertura que aparece la enmarca a ella acostada, de espaldas y en penumbras, es decir, no se distingue quién es ni qué género tiene (fotograma 1). A continuación, suena un teléfono y se escucha su voz al contestar la llamada, de tonalidad grave, dándole así agencia al sujeto a través de la voz. Mientras se le escucha a ella hablar por teléfono, se intercalan imágenes de espacios (fotograma 2), transgrediendo así la forma de representar y filmar la presentación de la protagonista.

FOTOGRAMA 1. Escena de presentación



FOTOGRAMA 2. *escena de presentación. imágenes espacios*



Aunque aparece a oscuras siguiendo la teoría de *reveal* esbozada por Danielle M. Said (2014), no hay un momento real de revelación y sorpresa sobre su identidad de género. Además, hay que destacar que su propia voz es la que le da forma como sujeto. Esto es especialmente relevante, dado que como bien decía Stephen Heath (1981), la forma de representar el cuerpo y la voz de los personajes en pantalla es uno de los rasgos más relevantes a la hora de aportarle agencia al sujeto ante la audiencia (Copier y Steinbock, 2018; Heath, 1981). Esto, en los personajes trans tiene una importancia particularmente reseñable, dado que históricamente se ha representado al personaje con voces voluntariamente forzadas más graves o agudas para hacer hincapié en una morfología sexual que no encaja con su género.

En este sentido, el personaje de Olivia obtiene su propia agencia ante la sociedad con su tono de voz más grave, sin que este sea reseñado como fuera de lugar o incongruente con su género, mostrando así una representación mucho más cercana a la realidad del colectivo y alejada de los estereotipos perpetuados en pantalla. Algo que se apoya en el hecho de que la propia actriz (y a su vez directora), sea una mujer trans.

Finalmente, la secuencia de presentación cierra con una imagen donde la protagonista se observa en el espejo (fotograma 3). Ahí es donde la audiencia ve por primera vez el rostro de Olivia, y lo hace desde la mirada de ella, siguiendo así la teoría de una mirada externa *con* el personaje trans, en lugar de *hacia* ella.

FOTOGRAMA 1. escena de presentación. mirada con el personaje



Junto a la escena de presentación para concluir la revelación o no de la identidad del personaje, se analiza también la escena de sexo como clave para las emociones positivas como el placer, o negativas como el rechazo. En este caso, encontramos relevante que de tres escenas de sexo que aparecen, dos de ellas sean sobre la masturbación de Olivia. En estas escenas, la corporalidad y la sexualidad de la protagonista se representan de forma acertada, envolviéndola en una atmósfera afectiva de placer donde ella disfruta de su cuerpo y sexualidad, alejándose así de forma evidente del tropo común de “estar en el cuerpo equivocado”, así como cualquier tipo de emoción negativa que históricamente se ha vinculado con la sexualidad de los personajes de identidad trans.

FOTOGRAMA 3 Y 4. *escena de sexo/masturbación*



Además, a la hora de filmarla y enmarcarla (fotograma 3 y 4), los planos no se recrean en la genitalidad de ella – la cual nunca sale en pantalla -, transgrediendo así también las corporalidades canónicas representadas entorno al colectivo trans, poniendo el foco en su placer y corporalidad más allá de las narrativas médicas que se centran en la genitalidad.

En general, la corporalidad del personaje, junto a su voz a través de los orgasmos explícitos, se construyen sobre la seguridad y el amor a sí misma a través de las dos secuencias de masturbación, alejándose, como se ha mencionado, del tropo común y estereotípico de la “disforia de género”.

5. CONCLUSIONES

En línea con los objetivos planteados, lo principal era analizar la representación de la mujer trans protagonista de la película *Lingua Franca* (Sandoval, 2019), Olivia.

Más allá de hacer hincapié en los estereotipos perpetuados, tal y como afirmaba Sedgwick (1997), nos acercamos a una lectura más positiva y reparativa que reseñe las emociones y afectos positivos que se esbozan entorno al personaje, así como las narrativas y corporalidades transgresoras construidas en pantalla.

En primer lugar, respecto a la corporalidad conformada por cuerpo y voz, se observa una representación transgresora que se aleja de los tropos comunes basados en narrativas médicas. La genitalidad de la persona trans que aparece en el filme no tiene ningún tipo de protagonismo. En particular, en las escenas de sexo, donde esto podría ser mucho más evidente, se saca de la ecuación para construir una atmósfera afectiva repleta de placer y de amor por su propio cuerpo. De este modo, se elimina la narrativa del espectáculo común en la mayoría de las películas donde aparece el colectivo representado, transgrediendo esa mirada cinematográfica que busca exhibir y reducir el cuerpo de las personas trans, y sustituyéndola por una mirada que se pone en el lugar de ella (Koch-Rein et al., 2020). Por otro lado, la relevancia de la voz es muy positiva, dado que aporta agencia al sujeto sin perpetuar los estándares normativos del binarismo masculino/femenino, los cuáles se relacionan con las reacciones de la audiencia ante ciertas representaciones que se salen de lo normativo, dado que tal y como afirma Anastasia: “How others make sense of a trans* voice, especially relative to one’s physical appearance, provoke great anxiety or pleasure” (Anastasia, 2014, 262).

Esta transgresión de la mirada cinematográfica, además, es llevada a cabo no solo a través de la construcción del personaje y su narrativa, sino a nivel discursivo gracias a las técnicas cinematográficas aplicadas. Para ello, analizamos dos escenas claves como son la presentación del personaje y una escena de sexo.

En la primera escena podemos concluir que, aunque se reitera el *reveal* en términos de ocultación del personaje al inicio, esta no está motivada por el elemento de sorpresa y espectáculo respecto a su identidad. Además, sí que hay una transgresión de los cánones al construir la narrativa con su voz como eje vertebral de imágenes de otros espacios. En la última escena, se sitúa a la protagonista frente al espejo colocando la mirada externa de la audiencia en la misma línea que Olivia, mirando *con* el personaje trans en lugar de mirar *hacia* ella.

Finalmente, en la escena de sexo, es reseñable la atmósfera afectiva de placer que se construye en torno al personaje. Olivia tiene dos escenas donde se masturba y, en ambas, se transmiten emociones positivas de placer y amor a su cuerpo, alejándose de los tropos comunes y perjudiciales de “disforia de género” o “estar en el cuerpo equivocado”. La genitalidad, además, no aparece de forma explícita, subvirtiendo las narrativas médicas comunes para acercarse a la identidad de género de Olivia desde su propia mirada.

La atmósfera afectiva negativa sobre su identidad de género se esboza entorno al personaje cis, el cual la rechaza al inicio por ello. Sin embargo, eso no hace que ella tenga ninguna inseguridad sobre sí misma o su identidad, vinculando dicha emoción negativa y rechazo únicamente con el personaje cis y su masculinidad normativa, el cual termina por aceptar su identidad y trasladar esa emoción negativa en una positiva que concluye en un abrazo.

En definitiva, la película *Lingua Franca*, la cual además está protagonizada y dirigida por una actriz y directora trans (Isabel Sandoval), es un gran ejemplo de la transgresión de narrativas a la hora de construir nuevos personajes de identidad trans. Este personaje es representado desde una perspectiva interseccional y transfeminista que hace palpable las distintas opresiones y dificultades sociales a la hora de entrecruzar la

etnia, el género y la clase social. Olivia es una mujer que lucha desesperadamente por sus derechos como ciudadana estadounidense, tratando de conseguir su *green card* para no ser expulsada de nuevo a Filipinas, lugar donde, además, continúa viviendo su familia y a la que debe enviar dinero. Un ejemplo paradigmático de esa cadena de cuidados que tuvo tanta importancia en la primera y segunda ola feminista, donde las mujeres blancas de clase media y alta obtuvieron el derecho a trabajar gracias a que mujeres de clase baja y/o de diversas etnias, entraron en su hogar a cuidar de sus familias y limpieza. ¿Era entonces una obtención real de la igualdad? El feminismo poscolonial hizo evidente la respuesta, no se podía obtener la igualdad real si todas las mujeres no estaban incluidas en la lucha y obtención de derechos.

En la actualidad, esta lucha sigue sin tener sentido sin la inclusión de todas las mujeres, donde también las mujeres trans forman parte de ese movimiento transfeminista que busca la inclusión de identidades diversas contra el sistema cisheteropatriarcal que las oprime.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Ahmed, S. (2016). An Affinity of Hammers. TSQ: Transgender Studies Quarterly, 3(1-2), Art. 1-2. <https://doi.org/10.1215/23289252-3334151>
- Atresplayer Premium (2020). Veneno. [Serie].
- Anastasia, A. (2014). Voice. TSQ: Transgender Studies Quarterly, 1(1-2), 262-263.
- Bettcher, T. M. (2017). Trans Feminism: Recent Philosophical Developments. Philosophy Compass, 12(11), Art. 11.
- Borraz, M. (2023, 16 de febrero). Aprobada definitivamente la ley trans que avala la autodeterminación de género. elDiario.es. Recuperado el 24 de febrero de 2023 de: https://www.eldiario.es/sociedad/aprobada-definitivamente-ley-trans-avala-autodeterminacion-genero_1_9953099.html
- Casetti, F., y Di Chio, F. (2007). Cómo analizar un film. Paidós Comunicación 172 Cine.
- Chan, F. (2011). The international film festival and the making of a national cinema, Screen, 52(2), 253-260. <https://doi.org/10.1093/screen/hjr012>

- Cobo-Durán, S. y Otero-Escudero, S. (2021). Narrativa de las protagonistas trans en la teleserie *Veneno*, *Zer*, 26(51), 79-97.
<https://doi.org/10.1387/zer.23007>
- Copier, L. y Steinbock, E. (2018). On not really being there: trans*presence/absence in *Dallas Buyers Club*, *Feminist Media Studies*, 18(5), 923-941. <https://doi.org/10.1080/14680777.2017.1393833>
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299. <https://doi.org/10.2307/1229039>
- Dawson, L., y Loist, S. (2018). Queer/ing film festivals: History, theory, impact. *Studies in European Cinema*, 15(1), 1-24.
<https://doi.org/10.1080/17411548.2018.1442901>
- De Lauretis, T. (1987). The Technology of Gender. En *Technologies of Gender. Essays on Theory, Film, and Fiction* (pp. 1-30). Indiana University Press.
- De Valck, M. (2007). *Film Festivals. From European Geopolitics to Global Cinephilia*. Amsterdam University Press.
- Elsaesser, T. (2005). Film Festival Networks. The New Topographies of Cinema in Europe. In *European Cinema. Face to Face with Hollywood*. (pp.82-107). Amsterdam University Press.
- Fernández, S. y Araneta, A. (2018). Genealogías trans(feministas). En M.Solá y E.Urka (Eds.), *Transfeminismos. Epistemes, fricciones y flujos* (pp.45-58).
- FIAPF - International Federation of Film Producers Associations. [Fiapf.org](http://www.fiapf.org).
 Recuperado el 08 de marzo de 2023 de: <http://www.fiapf.org>
- Heath, S. (1981). *Questions of Cinema*. Indiana University Press.
- Lessire, C. (29 de enero de 2018). La cúspide del cine son los festivales clase A del mundo (III Parte). <https://esferacultural.com/la-cuspide-del-cine-son-los-festivales-clase-a-del-mundo-iii-parte/10159>
- Loist, S., y Zielinski, G. (2012). On the Development of Queer Film Festivals and Their Media Activism. En D. Iordanova, D. & L.Torchin (Eds.), *Film Festival Yearbook 4: Film Festivals and Activism* (pp. 49-62). St Andrews Film Studies.
- RTVE.es / EUROPA PRESS. (2023, 21 de febrero). Expertos de la Onu Aplauden La 'ley trans' y la del aborto en España. RTVE.es. Recuperado el 24 de febrero de 2023 de: <https://www.rtve.es/noticias/20230221/expertos-onu-aplauden-ley-trans-aborto-espana-piden-protegerlas-fuerzas-regresivas/2426661.shtml>

- Green, E. R. (2006). Debating Trans Inclusion in the Feminist Movement. *Journal of Lesbian Studies*, 10(1-2), 231-248.
http://dx.doi.org/10.1300/J155v10n01_12
- Keegan, C.M. (2016). History, Disrupted: The aesthetic gentrification of queer and trans cinema. *Social Alternatives* (35)3, 50-56.
- Koch-Rein, A., Haschemi, E., y Verlinden, J. J. (2020). Representing trans: Visibility and its discontents. *European Journal of English Studies*, 24(1), 1-12. <https://doi.org/10.1080/13825577.2020.1730040>
- Koyama, E. (2003). The Transfeminist Manifesto. En R. Dicker & A. Piepmeier, *Catching a Wave. Reclaiming feminism for the 21st century*. (1.a ed.). Northeastern University Press.
- Medeak (2018). Violencia y transfeminismo. Una mirada situada. En M.Solá y E.Urka (Eds.), *Transfeminismos. Epistemes, fricciones y flujos* (pp.73-79).
- Otero, S. (2021) Visual presence and demarcation of trans characters in films: An analysis of four trans-themed films in the European film festival circuit [Tesis de Máster, Universidad de Tampere, Finlandia]. Disponible en: <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/130422/OteroEscuderoSofi%CC%81a.pdf?sequence=2>
- Platero, L.R., Rosón, M. y Ortega, E. (2017). *Barbarismos queer y otras esdrújulas*. Bellaterra.
- Raymond, J. (1979). *The Transsexual Empire: The Making of the She-Male*. Beacon Press.
- Rüling, C-C. y Strandgaard, J. (2010). Film festival research from an organizational studies perspective. *Scandinavian Journal of Management*, 26, 318-323. <https://doi.org/10.1016/j.scaman.2010.06.006>
- Sandoval, I. (directora) (2019). *Lingua Franca*. [Película]. ARRAY
- Sedgwick, E.K. (1997). Paranoid Reading and Reparative Reading; or You're So Paranoid, You Probably Think This Introduction is About You. En Sedgwick, E.K. (Ed.), *Novel Gazing: Queer Readings in Fiction* (pp.123-151). Duke University Press.
- Seid, D. M. (2014). Reveal. *TSQ: Transgender Studies Quarterly*, 1(1-2), 176-177.
- Sentamans, T. (2018). Redes transfeministas y nuevas políticas de representación sexual (I) Diagramas de flujos. En M.Solá y E.Urka (Eds.), *Transfeminismos. Epistemes, fricciones y flujos* (pp.31-44)
- Solá, M. (2018). Introducción. Pre-textos, con-textos y textos. En M.Solá y E.Urka (Eds.), *Transfeminismos. Epistemes, fricciones y flujos* (pp.15-27)

- Stam, R. (2001). Teorías del cine. Una introducción. Paidós.
- Stone, S. (1992). The Empire Strickes Back: A Posttransexual Manifesto. *Camera Obscura. Feminism, culture, and media studies*, 10(2), Art. 2.
https://doi.org/10.1215/02705346-10-2_29-150
- Stryker, S. (2006). (De)Subjugated Knowledges. An Introduction to Transgender Studies. En S. Stryker y S. Whittle (Eds.), *The Transgender Studies Reader* (pp. 1-18). Routledge.
- Stryker, S. (2017). Historia de lo trans – Las raíces de la revolución de hoy. *Continta Me Tienes*.
- Stryker, S. y Bettcher, T. M., (2016). Introduction. *Trans/Feminisms. TSQ: Transgender Studies Quartely*, 3(1-2), Art. 1-2.
<https://doi.org/10.1215/23289252-3334127>

MENDAS Y LERENDAS. UNA REVISIÓN DE LAS VIOLENCIAS DE GÉNERO EN LOS MEDIOS ESPAÑOLES DE LOS 90 DESDE UNA PERSPECTIVA LGTBIQ+

DIEGO MARCHANTE HUESO
Universitat de Barcelona

ELENA G. FRAJ HERRANZ
Universitat de Barcelona

1. INTRODUCCIÓN

Durante los últimos tres años estamos asistiendo a un revival, a través de los medios de comunicación, de algunos de los relatos mediáticos relacionados con personas LGTBIQ+ más paradigmáticos de la década de los noventa y dos mil en el contexto español. El liberalismo es la ideología que predomina en los años ochenta, donde la ciudadanía es empujada a preocuparse por sus asuntos privados y dejar atrás los asuntos públicos y colectivos. Bajo el paradigma y la mentalidad de esa época las relaciones afectivas, la identidad sexual y las violencias machistas son consideradas ajenas al estado, ajenas a la economía en lugar de tratarse como asuntos públicos y sociales. Cuando nos adentramos en los años noventa y el estado se salpica de corrupción, se privatizan empresas y servicios, se desmorona la promesa de progreso y de democracia (Ibarra, Idogaya, Zallo, 1991). Es en esta década en la que las cuestiones privadas salen a la luz, como las violencias machistas y la LGTBI-fobia que acaban siendo noticia en los medios. Barjola (2018) apunta la idea del terror sexual como mecanismo mediático para hacer volver a las mujeres a casa tras la conquista de derechos por el movimiento feminista durante el periodo democrático postfranquista. De esta forma, en los medios aparecerán noticias sobre los casos de Alcàsser y Ana

Orantes, por un lado, pero también se mediatizarán el caso Arny, el caso Wanninkhof-Carabantes y el caso de La Veneno.

El estudio analiza estos tres últimos casos desde una perspectiva visual y discursiva.

2. OBJETIVOS

2.1. ANÁLISIS AUDIOVISUAL

- Identificar los mecanismos de representación visual y textual que configuran los relatos mediáticos atravesados por personas LGTBIQ+
- Comparar las formas discursivas de los casos escogidos entre las noticias de los años 90 y las representaciones audiovisuales más recientes.

3. METODOLOGÍA

La metodología de esta investigación está basada en el método de investigación que Jack Halberstam denominó “metodología queer” (Halberstam, 2008, p. 45), a través del cual hemos partido de teorías transfeministas y queer y hemos utilizado los métodos del archivo, el estudio de casos y la etnografía audiovisual para realizar un análisis situado. Hemos partido desde nuestra propia experiencia como activistas transfeministas con la voluntad de poner en cuestión los principios de neutralidad y objetividad que se presuponen en la producción del conocimiento (Haraway, 1995). “Este tipo de metodología cuestiona no solo las barreras estériles entre distintas áreas de conocimiento, sino también los métodos académicos convencionales y las brechas entre las teorías y las prácticas políticas, la(s) academia(s) y los activismos” (Trujillo, 2015, p. 43).

Para la elaboración de esta investigación hemos transformado nuestro punto de vista haciendo uso de la “mirada transgenérica” (Halbestam, 2004), incluyendo “las “miradas queer”, las “miradas opuestas”, las “miradas negras” y otros modos de mirar no representados en las sucintas

estructuras de la mirada masculina o la mirada femenina” (Halberstam, 2004, p. 56). Un modo de ver transeúnte, transnacional y transgénerico con el que podemos expandir nuestra mirada fija en una época de múltiples puntos de vista y que nos permite, desde esta perspectiva interseccional, plantearnos “el género como una categoría dinámica que está interrelacionada con las demás desigualdades” (Platero, 2015, p. 79).

4. LA SELECCIÓN DE CASOS

Los casos elegidos responden a tres criterios. El primero, es que son casos jurídicos y mediáticos, el segundo, que la identidad de los protagonistas es LGTBIQ+ y, por último, se sitúan temporalmente en España y temporalmente en los años 90 y 2000. Los tres casos tienen en común, además, el olvido al que han sido sometidos desde una revisión crítica. Si bien desde el ámbito periodístico y mediático han sido objeto de atención recientemente en el marco de los feminismos de la cuarta ola feminista y de la lucha LGTBIQ+ de hoy en día, no lo ha sido tanto desde los estudios feministas, ya sean desde el ámbito académico o activista. A excepción, eso sí, y se ha de destacar, del trabajo de Beatriz Gimeno (2008). A continuación, se explican cada uno de los casos brevemente:

El caso Arny fue un escándalo que se produjo en España en 1995 en relación con el sumario del juicio por las actividades de prostitución de menores producidas en el desaparecido bar gay de Sevilla, Arny. Desató un frenesí en los medios de comunicación. Se involucró una amplia lista de hombres entre ellos varias personalidades públicas, entre ellos se encontraban el presentador Jesús Vázquez, el actor y cantante Javier Gurruchaga, el humorista Jorge Cadaval y el juez de menores Manuel Rico Lara entre otros. La mayoría de los acusados, treinta y dos de los cuarenta y siete imputados, resultaron absueltos en sentencia.

El caso Wanninkhof-Carabantes fue un caso de error judicial que sucedió en Andalucía cuando, en un ambiente de histeria popular creado por los medios de comunicación y en un juicio plagado de irregularidades por parte de las autoridades judiciales y policiales, Dolores Vázquez fue declarada culpable por un jurado popular de la muerte de Rocío Wanninkhof, quien había sido asesinada en 1999 cerca de Mijas. Este caso es

un ejemplo paradigmático de la llamada “pena de telediario”, es decir, cuando la acusación ante la opinión pública de una persona con base en lo expuesto en los medios de comunicación sin disponer de pruebas concluyentes y sin respetar la presunción de inocencia.

Cristina Ortiz, conocida por su nombre artístico La Veneno, fue una actriz, celebridad, modelo, prostituta y vedette española. Fue una de las primeras mujeres en visibilizar el colectivo transexual en España, y reconocida como uno de los iconos LGTBI más importantes de nuestro contexto. Alcanzó popularidad mediática a partir de su participación en programas de televisión como *Esta noche cruzamos el Mississippi* y *La sonrisa del pelícano*, emitidos entre 1995 y 1997. En 2016 muere en extrañas circunstancias y todavía a día de hoy no se ha resuelto la causa de la muerte por parte de las autoridades responsables.

5. DISCUSIÓN Y ANÁLISIS

5.1. EL CASO ARNY

Para realizar el análisis discursivo del caso Arny se han escogido el programa de televisión *Tómbola* - Jesús Vázquez Habla Del ‘Caso Arny’ (1997), el documental *Arny. Historia De Una Infamia* (2023), el libro *Lo personal es político. Historia del movimiento homosexual de Andalucía* (2021) y diversas noticias publicadas en *Eldiario.es*, *El diario de Sevilla* (2023).

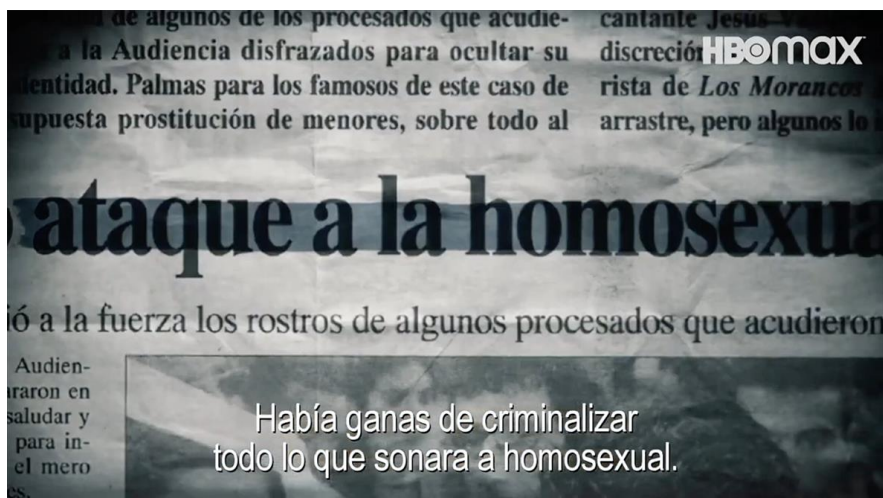
Barjola (2018) sostiene que la difusión detallada de los asesinatos y las violaciones de las adolescentes del caso Alcàsser sirvió para amedrentar y expandir el terror sexual sobre las mujeres, quienes tras la Transición y el avance de la democracia habían conquistado espacios públicos, como la noche y la fiesta. En ese mismo sentido la narración mediática y la actuación judicial del caso Arny fueron una caza de brujas de la homosexualidad ejemplarizante y sirvió, como bien explica Beatriz Gimeno (2008) para que “nadie pudiera sentirse emocionalmente vinculado a ellos; el desvelamiento en los medios de personas implicadas se hizo a modo de advertencia: que todos supieran lo que podía ocurrirles

a aquellos que comenzaban a salir tímidamente del armario” (Gimeno, 2008, p. 77-78).

Los medios se centraron en varios personajes públicos y el caso pasó a ser tema central de los programas de crónica rosa. Uno de los acusados, Jesús Vázquez (Tómbola, 1997) explica que si bien expone su homosexualidad se distancia de la figura de delincuente, en este caso además menores, y se aleja del contexto de prostitución y drogas. Delincuencia y homosexualidad han sido dos términos relacionados, de hecho, hasta el año 2010 pederastia y sodomía fueron sinónimos según la RAE (El País, 2010).

Todavía ocurre que si un delincuente es gay es su homosexualidad lo que se sitúa en el centro de la imagen de manera que parezca que ambas cosas están, de alguna siniestra manera, relacionadas; la homosexualidad masculina todavía se convierte con pasmosa facilidad en el referente de cualquier suceso negativo, más fácilmente aún si hay ocasión de mezclarla con la pederastia. Recordemos de nuevo el caso Arny o el caso del Raval, donde lo imperante era que los acusados, los sospechosos, fueran gays y además pederastas, y donde lo de menos era el supuesto delito. De hecho, aunque en estos dos famosos casos judiciales se demostró que finalmente no hubo delito, lo que sí que hubo fueron unos cuantos gays a los que se linchó públicamente por el hecho de serlo, a los que se señaló no tanto como delincuentes cuanto como gays que, además, llevaban un estilo de vida supuestamente gay y socialmente estigmatizado (Gimeno, 2008, p. 77-78)

IMAGEN 1.



Fuente: Documental Army. Historia De Una Infamia (2023). HBOMax

Se da la paradoja de que, si bien los periodistas del programa *Tómbola* están de parte del acusado y, por tanto, no son homófobos, lo hacen señalando a los menores supuestamente abusados como delincuentes y culpables, en lugar de señalar la orquestación de la falsa trama. Los pocos programas que no apoyaron la operación de la caza de brujas contra los gays lo hacen tratando de salvar a algunos gays frente a otros, contraponiendo una imagen de homosexual bueno frente al malo, el chaperero, que además en este caso esos supuestos chaperos son menores de edad. Así se corrobora en la serie documental *Army. Historia De Una Infamia* (2023), donde se explica cómo se dejó de lado la cuestión de los menores de edad para centrar el foco en la homofobia: “Pero al empezar a salir nombres de famosos, como que los derechos del niño se apartaron a un lado y se convirtió todo en un juicio paralelo, en una homofobia [...] Su sexualidad, era lo que se estaba juzgando en aquel momento” (*Army. Historia De Una Infamia*, 2023). La serie recoge documentos, archivos y noticias de la época que alimentaron la homofobia y la caza de brujas, desde informativos a programas rosas y de entretenimiento como *La sonrisa del Pelicano*, dirigido por el periodista Pepe Navarro,

formando parte del espectáculo televisivo en busca de audiencia. Si el caso Alcàsser presentaba a las mujeres como víctimas el caso Arny presenta a los gays como verdugos, pero en ambos casos el objetivo era el mismo, disciplinar públicamente tanto a mujeres como a homosexuales.

Once años se tarda en analizar el caso Arny desde una perspectiva LGTBIQ+ través del libro de Gimeno (2008) y veintiséis años en realizar la serie documental Arny. Historia De Una Infamia (2023) en esta ocasión desde un tratamiento de periodismo crítico. Es sintomático que se tardara tantos años en reinterpretar no solo la significación política del caso sino el tratamiento mediático que recibió, pero gracias al contexto de luchas LGTBIQ+ actual se reconstruye la memoria de una forma crítica y justa.

5.2. EL CASO WANNINKHOF - DOLORES VÁZQUEZ

Para realizar el análisis discursivo del caso Wanninkhof-Dolores Vázquez se han escogido los documentales El Caso Wanninkhof-Carabantes (2021) y Dolores: La verdad sobre el caso Wanninkhof (2021), el libro La Construcción de la lesbiana perversa: Visibilidad y representación de las lesbianas en los medios de comunicación (2008) y varias noticias publicadas por los periódicos El País, El mundo y ABC.

El caso Wanninkhof pronto se convertiría en el caso Dolores Vázquez ya que con su detención la policía, el fiscal responsable del caso, la familia de la víctima y los medios de comunicación acusaron y casi sentenciaron a la detenida antes de la celebración del juicio sin respetar en ningún momento su presunción de inocencia. El fiscal del caso llevó a juicio a Dolores Vázquez sin una sola prueba que la inculpase basándose solamente en indicios. En el caso concreto de Dolores Vázquez, “como era necesario convertirla en la asesina, resultaba también absolutamente necesario que sus características físicas y psicológicas no dejaran lugar a duda de su perversidad” (Gimeno, 2008, p. 101).

Si analizamos detenidamente cuáles son los indicios que motivaron su detención y posterior juicio podemos ver cómo se va construyendo este perfil de asesina poco a poco, casi noticia a noticia, creando una imagen de lesbiana perversa a través del análisis de actitud, de su lesbianismo y

de su masculinidad, ya que “la sociedad siempre ha visto a las mujeres que teme como socialmente desviadas y provistas de caracteres masculinos” (Gimeno, 2008, p. 82). En primer lugar, los medios de comunicación no dijeron en un primer momento que la madre de la víctima, Alicia Hornos, y Dolores Vázquez habían tenido una relación de pareja, y mucho menos que podrían ser lesbianas, se las describe haciendo uso de diversos eufemismos: amigas íntimas, amiga de la familia, en algún caso puntual como pareja sentimental.

Cuando aparece, la lesbiana permanece como una especie de “efecto fantasma”: elusiva, vaporosa, difícil de mirar, incluso cuando está ahí, mortal y magnífica, en el centro de la pantalla, [...] las lesbianas nunca están con nosotros, sino siempre en otro sitio: en la imaginación, en las sombras, en los márgenes, escondidas de la historia, fuera de la mirada, fuera de lo imaginable..., representadas siempre como un trágico error (Gimeno, 2008, p. 72).

Según Innes (1997) la cultura impide que las realidades que viven las lesbianas salgan a la luz. Para la mayoría de la gente “la realidad” del lesbianismo son aquellas representaciones controladas que trascienden a esa censura (Innes, 1997, p. 3). La representación de la lesbiana es fuertemente negativa debido a que la ideología política que construye esta representación responde al heterosexismo y a la misoginia. Gimeno (2008) habla de este proceso como una colisión de dos fuerzas que actúan simultáneamente:

Por una parte, todas las representaciones que salen a la luz están siempre contextualizadas dentro de la ideología heterosexista y son, por tanto, imágenes de la lesbiana que sirven para apuntalar la ideología dominante; mientras que, por la otra, al mismo tiempo, el heterosexismo y, sobre todo, la misoginia trabajan para suprimir cualquier imagen que pueda emerger de una lesbiana normal, simplemente humana (Gimeno, 2008, p. 81).

En un segundo momento, comienzan a dotarla de ciertos caracteres psicológicos propios de las lesbianas perversas. La describen como rubia, de pelo corto, 1.65 de estatura y complexión normal, soltera y sin hijos. Es interesante analizar el último detalle: soltera y sin hijos. Y es que la mujer masculina trasciende las normas de la feminidad tradicional y transgrede las fronteras de género. “Como lesbiana o como poseedora de un cuerpo no normativo, es monstruosa por la falta: no es mujer, no

es madre, no es mujer porque no puede ser madre, ni puede ser madre al no ser mujer” (Gimeno, 2008, p. 101). En la mayoría de los casos judiciales en los que los hombres son los implicados a estos no se describe su estado civil o su paternidad, mientras que en el caso de las mujeres se las describe de esta manera independientemente de si son las acusadas o las víctimas (Gimeno, 2008, p. 103).

En un tercer momento, se utilizarán expresiones como complexión fuerte o mujer de gran corpulencia para describirla, pese a que en noticias anteriores se había dicho que su complexión era totalmente normal. Se llegó a descartar que pudiera haber trasladado el cuerpo de la víctima con ayuda de nadie justificando que trasladaba habitualmente a su madre anciana a peso. De repente Dolores Vázquez es poseedora de una fuerza descomunal y secreta, es aficionada a las artes marciales, y hace footing todos los días. “El cuerpo de Vázquez se convierte entonces en una metáfora del miedo social a la lesbiana masculinizada, porque el cuerpo deportista es el cuerpo lesbiano por excelencia en el imaginario cultural” (Gimeno: 2008, p. 107).

IMAGEN 2.



Fuente: Documental El Caso Wanninkhof-Carabantes (2021). Netflix

Después los medios de comunicación se cebarán con su actitud utilizando expresiones como violenta, posesiva, impasible, con la cabeza

alta y la cara descubierta, gesto frío, calculadora y frialdad de temperamento para describirla y justificar su detención, el escarnio público y su permanencia en prisión sin fianza hasta el momento del juicio. Socialmente no se le perdonó que mantuviera su inocencia en todo momento y su dignidad personal. Esta actitud resultaba más recriminable incluso que la turba de vecinos que se abalanzaba sobre ella para lincharla en cada traslado desde el centro penitenciario a los juzgados, creando uno de los mayores errores judiciales de la historia española reciente.

Rosi Braidotti hace una interpretación feminista de la teoría de los monstruos o teralogía, en el que describe al monstruo como “la encarnación de la diferencia respecto al cuerpo humano normativo. [...] La monstruosidad puede aplicarse, según el contexto, a cualquier construcción corporal no normativa: las mujeres respecto a los hombres, los negros respecto a los blancos, las mujeres masculinas respecto a las mujeres poseedoras de una feminidad normativa, etc.” (Braidotti en Gimeno, 2008, p. 100). Dolores Vázquez se convirtió en la encarnación monstruosa de esa diferencia, y tanto los medios de comunicación serios como aquellos que acostumbraban a mostrar “carnaza” televisiva alimentaron este culebrón desde esta visión.

Ha hecho falta que pasen más de veinte años para que se haga una revisión más crítica del caso. El documental *El Caso Wanninkhof-Carabantes* (2021) emitido en Netflix, y *Dolores: La verdad sobre el caso Wanninkhof* (2021) en HBO son dos de las recientes aportaciones críticas realizadas después de la repetición del juicio a Dolores Vázquez en 2003, donde salió exculpada del asesinato de Rocío Wanninkhof después de un calvario que duró más de 4 años. Los medios de comunicación no cubrieron la noticia de su absolución de la misma manera que la de su detención, nadie le pidió nunca disculpas y nadie asumió nunca responsabilidades. Si no se hubiera encontrado el verdadero culpable del caso a raíz de la investigación del asesinato de Sonia Caravantes es probable que Dolores Vázquez hubiera cumplido su condena de forma íntegra en la cárcel.

La revisión de este caso propuesta por Tània Batlló titulado *El caso Wanninkhof-Carabantes* (2021) es un documental con una factura clásica en la que se entrelazan diversas entrevistas a personas expertas

como abogados, policías, jueces, periodistas, y también a familiares de las víctimas e incluso del asesino, con material de archivo audiovisual proveniente de diversos medios de comunicación que cubrieron el caso en ese momento. Hay que destacar dos cosas importantes del tratamiento de este documental. En primer lugar, muchos de los testimonios incluidos en el mismo hacen hincapié en la lesbofobia social que impregnó todo el caso, algo que en aquel momento no fueron capaces de reconocer. En segundo lugar, hace una crítica del papel que jugaron los medios de comunicación cuando invadieron el pueblo de Mijas en búsqueda de testimonios de la familia, gente del pueblo, etc... y que estuvieron presentes durante meses, incluso años, y que contribuyeron a criminalizar a Dolores Vázquez sin pruebas que demostrasen su implicación en el asesinato de Rocío.

Pese a los intentos del documental de dar una versión más justa con la historia de Dolores Vázquez la ausencia de dos de grandes protagonistas es evidente. En la serie documental de seis capítulos titulada Dolores: La verdad sobre el caso Wanninkhof (2021) y emitida por HBO da voz por primera vez a la propia Dolores Vázquez quien manifiesta que no ha tenido ni voz ni palabra. A lo largo de los seis capítulos su testimonio va desglosando todo el caso, nos muestra el otro punto de vista y nos permite empatizar con ella. Aparece también entrevistada la otra gran protagonista de la historia, Alicia Hornos, la madre de Rocío, quien pese a las evidencias que exculpan a Dolores Vázquez del asesinato de su hija mantiene que esta Dolores es culpable. Sus voces aparecen entrelazadas con las voces de los expertos, como en el documental anterior, pero también con un relato mucho más coral que incluye a amigos/as y familiares de la víctima, familiares de la propia Dolores, las compañeras de fútbol de Rocío, miembros de la policía española y la policía inglesa implicadas en el caso, la madre se Sonia Caravantes e incluso la exmujer de Tony King, el asesino de Rocío. La clave de esta propuesta es la intervención de la propia Dolores Vázquez, quien desde su testimonio en primera persona tiene por primera vez la oportunidad de deconstruir la imagen monstruosa que pesa sobre ella desde hace más de dos décadas.

5.3. EL CASO DE LA VENENO

Para realizar el análisis discursivo de la imagen de Cristina Ortiz se han escogido algunos fragmentos del programa televisivo *Esta noche cruzamos el Mississippi* (1995-97), el libro *Digo! Ni puta, ni santa. Las memorias de La Veneno* (2016) y la serie de ficción *Veneno* (2021). El programa de televisión es el producto audiovisual que pone a Cristina Ortiz como personaje público; el libro, escrito a raíz de su popularidad ocupa a priori su propia voz y la serie *Veneno* viene a constituirse como una mirada retrospectiva de la persona, el personaje y su representación mediática, en el contexto de la cuarta ola feminista.

El programa *Esta noche cruzamos el Mississippi* (1995-1997) fue un *late night show* que irrumpió en el espacio mediático. Basado en entrevistas a personajes, sketches de humor y reportajes periodísticos, se trataba de un programa de entretenimiento que buscaba la atención del espectador a través de la sorpresa y el tratamiento amarillista y espectacular de las noticias. Alimentó las teorías conspiranoicas sobre el caso Alcàsser, abonado previamente por el tratamiento y la mirada disciplinar bajo el marco del terror sexual (Barjola, 2018) que hicieran los canales Antena 3 y Televisión Española. El *late night show* era un formato nocturno donde todo podía pasar, el escaparate perfecto para mostrar el catálogo de noticias y personajes sorprendentes. Esa fue la puerta por la que se coló Cristina Ortiz, mujer trans, trabajadora sexual en aquel momento y posteriormente actriz. Los periodistas del programa, a la búsqueda de lo raro, lo morboso, lo indecible, el tabú, encontraron en la calle a las trabajadoras sexuales trans. Como si hubieran cazado un ejemplar especial, así llegó Cristina Ortiz al plató. Es importante destacar el modo en que una prostituta ocupa el lugar de lo decible y lo visible, ya que lo hace a través de una cámara que captura aquello que es salvaje y está oculto. La mirada periodística se asemeja así a una mirada colonialista. A partir de ese momento la imagen de Cristina Ortiz oscilará entre la objetualización transfoba y monstruosa de los medios de comunicación y la agencia que ella ejerce apropiándose de ese lugar en la medida de lo posible.

IMAGEN 3.



Fuente: Serie Veneno (2021). Atresmedia

El cuerpo trans siempre ha ocupado el lugar del espectáculo, del cabaret que, actualizado en formato de televisión, es un lugar posible para la existencia pública de otros cuerpos no heteronormativos, siempre y cuando se asuma esa condición de raro, freak y monstruoso y en este caso, además, patologizado. Se da la paradoja de que lo espectacular muestra lo obsceno a cambio de su significación y su control. La noción de monstruosidad aquí no es gratuita. Aquello monstruoso ha sido asociado al género a través de dos genealogías: una que viene de la antropología criminológica italiana encabezada por Cesare Lombroso y Guglielmo Ferrero, dos antropólogos dedicados a estudiar a través de la epigénesis a mujeres convictas, cuyas conclusiones radicaban en la monstruosidad de todas ellas (Trabucco, 2020, p. 79). La otra genealogía es la médica y psiquiátrica que Preciado (2020) recoge de forma sucinta y precisa. El autor explica que Cauldwell acuñó la expresión “psicópata transexual” y fue el pediatra y psiquiatra John Money quien acuñó la noción de género y consideró a los transexuales como “enfermos de la identidad de género”. En 1973 Norman Fisk utilizará el término recientemente eliminado de la medicina española “disforia de género” (Preciado, 2020: 83). Ambas áreas científicas, medicina y antropología, relacionan lo monstruoso con la alteración de las propiedades originales de lo masculino y lo femenino. “Milot describe el cuerpo trans como un

cuerpo monstruoso y grotesco, una encarnación ridícula que solo un enfermo mental puede preferir a su cuerpo ‘sano’ y ‘original’” (Preciado, 2020, p. 87). El autor continúa:

El monstruo es aquel que vive en transición. Aquel cuyo rostro, cuyo cuerpo, cuyas prácticas y lenguajes no pueden ser todavía considerados como verdaderos en un régimen de saber y poder determinado. [...] Hacer una transición de género es establecer una comunicación transversal con la hormona, hasta que esta borre, o mejor, eclipse eso que ustedes llaman el fenotipo femenino y permita despertar otra genealogía (Preciado, 2020, p. 45).

Lo que no encaja en hombre o mujer es monstruoso por su indefinición, y esa imagen desenfocada escapa a la mirada, escapa al control. Las cámaras se centran sobre la Veneno, intentando focalizar su género, casi mujer, medio mujer medio hombre, tratando de clasificar lo inclasificable. Es lo animal que reside en Cristina Ortiz y por ello se constituye como una amenaza. Bajo esta lógica, se explica por qué los medios insisten tanto en averiguar qué genitales tienen las personas trans para tratar de tranquilizar la mirada dominante. Por eso hay tanto juego con su cuerpo, semi desnudo, que enseña y esconde, como hiciera una vedette, frente a la mirada del público. Así se constata en la entrevista improvisada que la periodista realiza a Cristina Ortiz mientras trabaja como prostituta justo antes de su lanzamiento a la fama. La periodista del *late night show* le pregunta por los genitales, tal y como Cristina Ortiz explica en su libro (2016) y se recoge en la serie (2021) Cristina Ortiz contesta a la esperada pregunta con humor, actúa, está en un espectáculo y lo sabe. De nuevo, como tantas otras veces les sucede a las personas trans, se les trata de encajar su género en un lugar fijo según sus genitales, pero La Veneno hackea la mirada colonial, patriarcal y disciplinar a través de la puesta en escena de la mascarada y del humor. Responde a la pregunta diciendo que entre las piernas tiene un “tiburón”, expresión que se hizo bien popular.

El cuerpo trans es odiado, pero sus órganos maldecidos son los más deseados y se consumen en cada esquina: con la puta trans el machito hetero puede meterse una polla en la boca sin correr el riesgo de pensar que es gay. El cuerpo trans sabe más. Resiste. Es una potencia de vida (Preciado, 2020, p. 47).

O como diría Dona Haraway, las posiciones periféricas, las que no ocupan el lugar dominante tienen el privilegio de saber otras cosas, de ver desde de otra manera (Haraway, 1995). Tras convertirse en un personaje famoso gracias al programa televisivo, participa de diferentes eventos públicos, shows en discotecas, apariciones en revistas del corazón y demás entramado que sostiene el negocio de la farándula. Aquí La Veneno oscilará entre el control externo y el manejo de su propia agencia.

Además de la cuestión de género una mirada interseccional nos permite ver cómo se cruzan la cuestión de clase y origen. Cristina Ortiz es en un inicio una trabajadora sexual. Esa condición de subalternidad y diferencia de clase influyen también en el tratamiento mediático del personaje. Como explica Preciado, en su caso, la condición de doctor universitario facilitó la transición hacia, además, un hombre blanco burgués, donde vería, por cierto, otra nueva jaula: “Y fue mi condición de “doctor”, la que sin duda simplificó el camino, que para la mayoría de los transexuales es un calvario, de conseguir nuevos papeles de identidad en una sociedad binaria” (Preciado, 2020, p. 34). En una sociedad clasista, no es lo mismo tener una titulación universitaria que ser una trabajadora sexual en una sociedad clasista, sin embargo, Preciado y Ortiz llegan a la misma conclusión y eligen la misma opción ante la mirada dominante, sea la mirada científica, sea la mirada de una sociedad conservadora: hacer de su condición trans lo más pública posible como forma de auto-defensa.

La masculinidad naturalizada y normal no era más que una nueva jaula. Quien allí entra no vuelve a salir. Y elegí, estimados señores y señoras. Me dije: habla, no te calles. Y es así como hice de mi cuerpo y de mi mente, de mi supuesta monstruosidad, de mi deseo y de mi transición un espectáculo público: allí estaba de nuevo la salida (Preciado, 2020, p. 34).

No solo el cuerpo de La Veneno ocupa de forma irreverente el espacio mediático. También lo hace su forma de comunicarse. Los códigos y formas de expresión de las trabajadoras sexuales trans son llevados a escena. Basados en el chiste, en lo pícaro, en lo sexual, propios del lenguaje popular, se ha de añadir además el acento andaluz. El periodista Pepe Navarro ostenta la capacidad como director, pero también como hombre heterosexual normativo, identidad y orientación sexual del que

el público es conocedor y, por ello, tranquilizador, se sabe capaz de disciplinarla. Corrige su forma de hablar llena de palabrotas y con acento andaluz. Aunque el periodista es perfectamente consciente de que, debido a esas esas formas populares de expresión, La Veneno llama la atención, (llegando incluso a generar lo que hoy llamaríamos un meme, la expresión “¡Digo!” se hizo bien popular) y se convierte así en un personaje humorístico, pero que a la vez defiende sus formas y su origen andaluz. De hecho, le recrimina a Pepe Navarro que él esconda su acento del sur. El periodista representa lo heteronormativo, pero también el obligado desclasamiento cultural para poder hablar en la esfera pública mediática con una lengua española normalizada que borra la diversidad de acentos y culturas (Cristina La Veneno, 1996).

Nada más impactar en el público español de los años noventa el programa se las ingenia para no perder audiencia. Los padres de La Veneno son invitados al programa. Si en principio parece que la intención es distanciar el personaje gracioso y morboso para poner el foco en la dramática realidad que hay detrás de la mascarada de la mujer trans, a través de la entrevista a los padres, se pone de manifiesto que ese atisbo de realidad se vuelve también puesta en escena. El rol de mediador del conflicto que se auto adjudica Pepe Navarro pretende mostrar la negación de la homofobia y la transfobia que sufrió Cristina Ortiz en su pueblo de origen y la violencia ejercida por los propios padres. El periodista se dirige de forma paternalista tanto hacia los padres como hacia Cristina Ortiz. La entrevista no soluciona la violencia intrafamiliar y, al finalizar, les conduce a un abrazo forzado acompañado de una música melodramática. El propio formato de este tipo de programas impide cualquier acercamiento o solución a los afectos maltrechos en una situación de violencia de género y transfobia tan grave (La Veneno: Entrevista con sus padres, 2021).

El calado científico y la patologización médica es tal que traspasa las consultas y aterriza en el imaginario popular y en la propia comunidad trans, como así se desprende del libro *Digo! Ni puta, ni santa*. Las memorias de La Veneno (Vegas y Ortíz, 2016) donde la autora relata las tipologías y clasificaciones y en cuáles se identifica ella. El relato permite a Cristina Ortiz ser agencia a través de su autorrepresentación

escribiendo estas memorias. Oscila, por un lado, entre la atención mediática de la que se sabe la autora y, por otro, la oportunidad de contar cosas que de otra manera no hubieran sido posible explicar. Más allá de las anécdotas propias de la prensa rosa, el texto es una valiosa historia de vida que compone otra imagen del trabajo sexual desde la agencia de las trabajadoras, así como del proceso de transición en el que muchas personas se han podido ver reflejadas y se seguirán viendo identificadas. El libro y el personaje funcionan como referente para la comunidad trans, privada por la dominación heteronormativa de personajes populares y visibles a través de los que hacer tambalear la construcción de género en la que se asienta la sociedad.

Finalmente, la serie *Veneno* (2021), concebida como un biopic, guionizada en parte a partir de dicho libro, supone un producto mainstream por la forma narrativa y por el formato de serie tan en boga distribuidas actualmente a través de las grandes plataformas audiovisuales. Los códigos de narrativos y estéticos pertenecen al género melodramático mezclado con contrapuntos de humor y drama, elaborando así una trama explicativa, clara, con tintes de crónica, pero con trasfondo de reivindicación activista. La serie trata de situarse, como hicieron otras ficciones en el contexto español, rellenando una ausencia de mirada y memoria, como lo hiciera la serie *Cuéntame*, la cual vino a enmendar el vacío de los relatos populares sobre la historia colectiva de la dictadura franquista. Este tipo de relatos triunfan y como prueba de ello, el éxito de público lo atestigua, así como la buena recepción entre la comunidad LGTBIQ+. Si bien estas formas narrativas endulzan y simplifican la historia, el formato narrativo de *Veneno* da cuenta de ese vacío histórico, muy significativo y sobre todo, su contrapoder reside no tanto en la calidad artística de la cinematografía o en su complejidad discursiva sino en la visibilidad de modelos y figuras de referencia.

6. CONCLUSIONES

Los tres casos que hemos analizados nos permiten pensar las violencias de género en un sentido amplio, comprendiendo que la homofobia, la lesbofobia y la transfobia forman parte de las violencias específicas que

sufren aquellas personas que desafían el sistema heteropatrinal y cisgénero, y que a su vez cada una de ellas se articula de una forma concreta (Arisó y Mérida, 2010).

En el caso Arny y el de Dolores Vázquez es evidente que se produce una de caza de brujas a nivel social y mediático, alentada por la derecha sociológica y política y los medios de comunicación para fortalecer su tronco ideológico. “Cualquier crimen es bueno para desatar una campaña política con la inseguridad como fondo y con las víctimas utilizadas como punta de lanza” (Gimeno, 2008, p. 55). Es importante comprender que la homofobia en muchas ocasiones castiga a los hombres de una forma más dura que a las mujeres, y que las mujeres al mismo tiempo no se les permite construirse una identidad sexual alternativa porque se encuentran en una especie de vacío cultural (Gimeno, 2008, p. 78).

En lesbianismo implica la posibilidad de imaginar un nuevo orden social en el que las mujeres no se sienten aludidas ante el poder del falo. La lesbofobia social, en este caso ejercida a través de la construcción de la lesbiana perversa por parte de los medios de comunicación es una estrategia que se activa por el pánico masculino ante la idea de que se puedan desestabilizar los fundamentos de una sociedad en la que el poder del falo tiene reconocimiento universal.

La historia de La Veneno nos muestra un recorrido de la hipervisibilidad de las personas trans en nuestro contexto, pero también un camino empedrado de transfobia representada a través de los medios de comunicación.

La erradicación de estas violencias no solo debe venir acompañada de la creación de políticas más liberadoras, sino de un doble compromiso, individual y colectivo, que transgrede el campo de lo imaginable y que edifique relaciones más respetuosas entre las personas.

Nuestro interés al destacar estos casos tiene que ver con la idea de apelar a la responsabilidad social de los medios de comunicación y a la moderación de los discursos que puedan incitar al odio. Existe una creciente preocupación por la proliferación y la normalización de discursos de señalamiento y cuestionamiento de la diversidad sexual y de los derechos del colectivo LGTBI. La década de los 90 y el momento actual tienen

en común la publicación y difusión de noticias falsas, las afirmaciones no contrastadas y reafirmaciones públicas de prejuicios. Las consecuencias directas son aumento de acoso y de ataques denigratorios en redes y medios de comunicación, que repercuten en los índices de criminalidad por delitos de odio homofóbico y transfóbico. Aunque han pasado treinta años desde el comienzo de los años 90 la caza de brujas hacia las personas LGTBI sigue aconteciendo por parte de los medios de comunicación, un terror mediático al que se siguen enfrentando los y las mendas y lerendas del presente.

8. REFERENCIAS

8.1. BIBLIOGRAFÍA

- Arisó, O., Mérida, R. (2010). Los géneros de la violencia. Una reflexión queer sobre la «violencia de género». Egaless
- Barjola, N. (2018). Microfísica sexista del poder. El caso Alcàsser y la construcción del terror sexual. Virus
- Barbancho, J.R., Moterero, P. (2021). “El caso Arny”. Lo personal es político. Historia del movimiento homosexual de Andalucía. Diputación Provincial de Cádiz. <http://bit.ly/3mjTB7c>
- Braidotti, R. (1997). “Mothers, Monsters and Machines”. Conboy, K., Medina, N. y Stanbury, S. (eds), *Writing an the Body: Female Embodiment and Feminist Theory*. Columbia. <https://bit.ly/3GyM378>
- Brands, E.C. (2023, 27 de enero). Prostitución, homofobia y ‘celebrities’: la fórmula que hizo explotar el caso Arny. El Confidencial. <http://bit.ly/3zUdCEd>
- Carratalá, A., Herrero-Jiménez, B. (2021). La regulación contra el discurso de odio hacia el colectivo LGTBI en los medios: Análisis comparado de diez leyes autonómicas. *Revista De La Asociación Española De Investigación De La Comunicación*, 6(12), 58-80. <https://doi.org/10.24137/raeic.6.12.3>
- Consejo de Participación de las Personas LGTBI (2022, 1 de diciembre). La responsabilidad social de los medios de comunicación frente a la LGTBI-fobia. Ctxt Contexto y acción. <http://bit.ly/4lmtzPv>
- El País (2010, 28 de abril). La RAE revisará la definición de la palabra pederastia. El País. <https://bit.ly/3KMODZQ>

- Gimeno, B. (2008). La Construcción de la lesbiana perversa: Visibilidad y representación de las lesbianas en los medios de comunicación: El caso de Dolores Vázquez-Wanninkhof. Gedisa
- Halberstam, J. (2004). La mirada transgenérica. Lectora. Revista de Dones i Textualitat, 10, 49-69. Universitat de Barcelona. <https://bit.ly/3zOzqBu>
- Halberstam, J. (2008). Masculinidad Femenina. Egales. <https://bit.ly/43hFW17>
- Haraway, D. (1995). Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial. En Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza (pp. 313-346). Cátedra. <https://bit.ly/3KL4KqR>
- Ibarra, P., Idogaya, J.V., Zallo, R. (1991). Ideologías y medios de comunicación en los 80. En Etxezarreta, M. La Reestructuración del capitalismo en España, 1970-1990. Icaria
- Innes, S.A. (1997). The lesbian menace. Ideology, identity and the representation of lesbian life. University of Massachusetts Press
- Morente, A. (2023, 27 de enero). Caso Arny, una mezcla de homofobia, telebasura y fallo del sistema con menores prostituidos de fondo. Eldiario.es. https://www.eldiario.es/andalucia/sevilla/caso-arny-hoguera-ardieron-gays-famosos-falsos-culpables-menores-prostituidos-nadie-acuerda_1_9901481.html
- Muñoz, J. (2023, 23 de enero). Casi tres décadas del caso Arny. El Diario de Sevilla. <http://bit.ly/4lhsDvH>
- Platero, L. (2008). Lesbianas, Discursos y Representaciones. Melusina
- Platero, L. (2015). ¿Es el análisis interseccional una metodología feminista y queer?. En Mendi, I., Luxán, M., Legarreta, G., Guzmán, G., Zirion, I., Azpiazu, J. (Eds.). Otras formas de (re)conocer. Reflexiones, herramientas y aplicaciones de la investigación feminista (pp.79-95). UPV/EHU. <https://bit.ly/3nRfQ4z>
- Preciado, P. (2020). Yo soy el monstruo que os habla. Informe para una academia de psicoanalistas. Anagrama
- Preciado, P. (2022). Dysphoria mundi. Anagrama
- Ríos, F. (2020, 7 de noviembre). Menda lerenda. La Voz de Galicia. <https://bit.ly/3VF9EcW>
- Trabucco, A. (2020). Las homicidas. Lumen
- Trujillo, G. (2015). Archivos incompletos. Un análisis de la ausencia de representaciones de masculinidad femeninas en el contexto español (1979-1995). En: Mérida, R., Peralta, J. (Eds.), Las Masculinidades en la Transición (pp. 39-60). Egales

- Tsanis, M. (2023, 20 de enero). El Caso Arny, Falsas acusaciones a Homosexuales y una TV inquisidora. El Diario De Sevilla. <https://bit.ly/3M6tPgO>
- Vegas, V., Ortíz, C. (2016). Digo! Ni puta, ni santa. Las memorias de La Veneno. Autoedición
- Vegas, V. (2023). Vestidas de azul. Análisis social y cinematográfico de la mujer transexual en los años de la transición española. Dos Bigotes

8.2. Videografía

- Ambrossi, J., Calvo, J. (directores). (2021). Veneno [serie de televisión]. Atresmedia. <https://bit.ly/3NMGBf2>
- Balló, T. (directora). (2021). El caso Wanninkhof-Carabantes [documental]. Netflix. <https://bit.ly/425JfY5>
- Costa, P., Cámara, F. (directores). (2008). El caso Wanninkhof [serie de televisión]. RTVE. <https://bit.ly/3plUVaw>
- Gustaf Televisión. (2020, 16 de agosto). Primera entrevista de Cristina La Veneno en televisión 1996 [video]. YouTube. <https://bit.ly/42hvrKi>
- Gustaf Televisión. (2020, 5 de noviembre). La Veneno: Entrevista con sus padres en “Esta noche cruzamos el Mississippi” de Pepe Navarro [video]. YouTube. <https://bit.ly/3HQLnWS>
- Gustaf Televisión. (2021, 13 de mayo). Cristina La Veneno / Recopilación mejores momento en el Mississippi 1996 [video]. YouTube. <https://bit.ly/42f0beH>
- Moya, J. (director). (2023). Arny. Historia De Una Infamia [serie documental]. HBO. <https://bit.ly/3nCmyfl>
- Root, A., Nieto, P., Trashorras, A. (producción ejecutiva). (2021). Dolores: La verdad sobre el caso Wanninkhof [serie documental]. HBO. <https://bit.ly/3VGW0WE>
- Tómbola. (2013, 2 de enero). Tómbola - Jesús Vázquez habla del ‘Caso Arny’ 1997 [video]. YouTube. <https://bit.ly/42hvrKi>

NARRATIVAS AUDIOVISUALES PARA LA DIVERSIDAD: YO SOY YO

NORBERTO FABIAN DIAZ DUARTE
Pontificia Universidad Javeriana Cali

1. INTRODUCCIÓN

Para comprender la diversidad sexual y de género es necesario abordar conceptos como las identidades de género, los deseos u orientaciones sexuales, los cuerpos, las expresiones de género y la manera como estas convergen en la sociedad para que puedan ser visibles y aceptadas. Desde esa mirada, organizaciones como Colombia diversa, It gets better Colombia y Sentiido han establecido una conversación en el país tratando de establecer un cambio social desde el periodismo, activismo y otras formas discursivas para proteger los derechos de la comunidad, sensibilizar a la población sobre la diversidad y que las personas de la comunidad tengan un punto de encuentro para poder conocer más personas y agremiaciones que garanticen su protección. Desafortunadamente lo que no encaja en los moldes establecidos binarios termina siendo excluido o rechazado y ha sido un fenómeno que se ha repetido en diferentes generaciones de personas.

El desconocimiento, la anarquía o el rechazo, así como el temor a que predomine la parte femenina que llevan los hombres heterosexuales, desencadenan fuertes sentimientos en contra de quienes no coinciden con sus estereotipos y son, entre otros, el origen de la homofobia. En ocasiones, los movimientos feministas y homosexuales refuerzan las categorías tradicionales de sexo, género y erotismo al insistir en especificidades de la mujer y del homosexual, y al no propiciar el establecimiento de nuevas referencias para la identidad fuera de la binaria establecida. La ciencia, la religión y el Estado o las agrupaciones ideológicas o sociales quieren obligar a que tanto hombres como mujeres se

conformen con los modelos de sexo, de género y erotismo. Esto conduce a una forma de violencia, en varios planos (simbólico, psíquico y físico) contra quienes quedan por fuera de la norma impuesta. También aparece como un problema en relación con la biología, la psicología y la medicina que conduce a la reclusión, al aislamiento, a la readaptación y a las terapias. (Triana, 2007, p.84)

Yo soy yo es un documental lineal, en el que, a través de diferentes historias de vida de personajes que hacen parte de la comunidad LGBTQ+ de Colombia, se mostrará la diversidad que existe en el territorio teniendo en cuenta que estas personas se identifican de formas diferentes, expresan su género de una manera que no se ve bien ante los demás y aman a alguien que no deberían; según las costumbres establecidas en la sociedad desde una perspectiva heteronormativa.

El cortometraje documental surge como una respuesta para que jóvenes y adultos se sientan cómodos con ser quienes son, que a través de la pieza audiovisual se identifiquen con personajes cotidianos diversos del departamento y puedan entender que ser diferente está bien, que el hecho de sentirse diferente no está mal y que precisamente esas diferencias son la esencia de lo que nos hace únicos. Es una invitación a aceptarnos, a aceptar y a vivir con diferentes formas de ver, sentir, pensar y actuar en la sociedad. Es un relato que busca que el espectador entienda la diversidad y sus diferentes matices (orientaciones, identidades y expresiones) para que la discriminación, el rechazo y las acciones violentas no se sigan reproduciendo.

Mediante el documental se conocerán las historias personas que dan cuenta de la diversidad sexual y de género que se encuentra en el departamento de Santander (hombre gay, mujer trans no binaria, mujer bisexual, hombre drag queen, mujer lesbiana con discapacidad auditiva, hombre trans). Es importante mencionar que el propósito del documental no es contar la historia puntual de alguno de los personajes y realzar estas etiquetas, al contrario, mediante el mismo discurso y las imágenes se hará visible la diversidad sin necesidad de mencionar o presentar a los personajes por sus etiquetas que son señalados o segmentados.

2. OBJETIVOS

2.1. GENERAL

Diseñar un cortometraje documental para visibilizar la diversidad sexual y de género en Colombia a partir de las historias de vida de personajes del colectivo LGTB.

2.2. ESPECÍFICOS

- Seleccionar los personajes del documental por medio de un diagnóstico abierto en redes sociales a integrantes del colectivo LGTB
- Establecer las categorías temáticas del documental teniendo en cuenta las respuestas obtenidas en el diagnóstico.
- Determinar los aspectos narrativos y estéticos de un cortometraje documental de tipo expositivo

3. METODOLOGÍA

La presente investigación-creación, se realiza a partir de un enfoque cualitativo mediante un diseño descriptivo, el cual busca visibilizar la diversidad sexual y de género de la comunidad LGTBQ en Colombia, teniendo como ejes temáticos la identidad de género, la orientación sexual y la expresión de género en un cortometraje documental.

Para la selección de los participantes se usa un muestreo no probabilístico intencional por cuotas, buscando representación de las diferentes identidades de género, orientaciones sexuales y expresiones de género en distintos lugares de Colombia.

Para esto, teniendo en cuenta los objetivos específicos planteados, se plantean 3 fases metodológicas:

- Seleccionar: Por medio de un diagnóstico inicial realizar un acercamiento al colectivo LGTBQ+ de Colombia para conocer los personajes y sus perspectivas respecto a su orientación sexual, identidad de género y expresiones de género.
- Establecer: Teniendo en cuenta los resultados del diagnóstico se procede con la delimitación de las categorías temáticas del documental.
- Determinar: Se proponen los aspectos narrativos, la estructura, tratamiento estético y demás elementos necesarios para llevar a cabo el proyecto.

4. RESULTADOS

A continuación, se describen los resultados metodológicos de las fases de investigación:

4.1 SELECCIONAR

Para llevar a cabo el diseño del documental se realizó un diagnóstico previo por medio de Google forms en Instagram, Twitter y Facebook con el propósito de llegar al mayor número de personas del colectivo LGTB en Colombia, este ejercicio permitió conocer las perspectivas de 162 personas respecto a las orientaciones sexuales, identidades y expresiones de género.

Las personas participantes se encuentran entre los 18 años hasta los 66 años y están ubicados en diferentes regiones del país. Respecto a sus orientaciones sexuales, la mayoría de los participantes son homosexuales, sin embargo, hay personas bisexuales, demisexuales y pansexuales. Respecto a la identidad, la mayoría de las personas se identifican como hombres y mujeres, pero también se encuentran personas transgénero.

Finalmente, el diagnóstico se enfocó en conocer información relacionada con las expresiones de género, allí, fue interesante descubrir que algunos de los participantes no se habían hecho esa pregunta antes, sino que expresaban su género de la manera cómo creían que era posible sin

detenerse a explorar sobre el concepto y lo que representa para cada ser humano.

Por otra parte, hubo personas que enfatizaron en la expresión de género en acciones como el hecho de vestirse de alguna manera en específico, pintarse las uñas, hablar, comportarse, usar colores diferentes, usar las artes para establecer un punto de vista, un criterio, una posición política, religiosa, cultural, etc.

Las respuestas obtenidas permitieron seleccionar los personajes teniendo en cuenta que estuvieran ubicados en diferentes regiones del país, pertenecieran a diferentes grupos etarios del país y representaran la diversidad sexual y de género.

Desde esa perspectiva, en la siguiente figura se presentan los personajes que harán parte del documental.

FIGURA 1. Personajes del documental *Yo soy yo*

Giancarlo Rincón- Barrancabermeja-42 Hombre trans	Camila Toloza – Bucaramanga-24- trans no binaria	Donney Cardona- Cali- 26- no binaria pansexual periodista	Miguel Duarte-Girón-23- Hombre Drag Queen	Paloma Bahamon- Bucaramanga-48- Mujer Bisexual- Profesora	Harry Cortés – Bucaramanga-37- Hombre homosexual se pinta las uñas y el pelo
Dayana Calvache – Chirica-28- Mujer lesbiana (sorda)	Máximo Castellanos- Bogotá-28- Hombre trans que parió	Giovanny Castillo- Bucaramanga-33- Hombre homosexual (esposo)	Gerson Moreno-26- Bogotá- No binario homosexual-cantautore de folklóre	Jane Grives- Bucaramanga-26- Mujer trans lesbiana andrógina	Ángel Barba- Bucaramanga-66- hombre homosexual- profesor
Rubén Egea- Cartagena- 36- hombre gay - profesor	Leonardo Serrani- Bucaramanga-28- hombre homosexual bailarín de pole dance	Erika del Río-65- Popayan- Mujer transsexual	Padre Iván Gutierrez-30- Bogotá- No binario pansexual –Sacerdote	Jerson Cardona- Bogotá- 31- hombre homosexual	Mateo Franco- Bucaramanga-23- Hombre gay
Sandra Palomino- Bogotá-52- Mujer lesbiana	David Avendaño- Bogotá-23- Hombre drag Queen	Sofía Pinzón-Girón-19- Mujer demisexual	Natalia Salazar-Tulda- 23- Mujer pansexual	Diego Bolaños- Florencia- 27- no binario queer	Juan Camilo López – Medellín-29- Género fluido (proyecto viril)
Carlos Camillo-Medellín- 34- hombre gay persona con discapacidad	Juan Sebastián Rodríguez-28- Bucaramanga- Hombre pansexual	Gabriel Jaimes- Bucaramanga-48- Género fluido bisexual	Héctor Suárez-Sábana de Torres-41- Hombre Gay	Alba Pereira- Bucaramanga-53- Mujer homosexual andrógina	Juan Diego Acavedo-27- Bucaramanga- Hombre homosexual músico heavy metal

Fuente: (Duarte, Galán, & Durán, 2022)

4.2. ESTABLECER

Teniendo en cuenta la selección de personajes, se procedió a analizar las respuestas del diagnóstico con el propósito de establecer las categorías temáticas del documental. En este sentido, se evidenciaron una serie de cuestionamientos respecto a la manera como cada persona se ve a sí

mismo desde la ropa que usa y los estilos que apropian en su estética. Cómo se manifiestan en términos de sus actos que pueden ser religiosos, políticos, sociales, entre otros.

Los aspectos comunicativos que se dan desde lo verbal, lo gestual, lo simbólico que traducen la forma en la que se relacionan con los demás y sus entornos. Un aspecto relacionado con lo cultural que en este caso se manifiesta en el arte, las comunidades y grupos culturales a los que pertenecen y que determinan sus identidades y cómo a través de esta expresión muestra quiénes son.

Por último, la categoría final es la introspección que hace referencia a cómo se reconocen a sí mismos y esto surge desde la perspectiva que algunos de los participantes nunca se habían cuestionado a sí mismos la forma en la que expresan su género, era algo más espontáneo y no premeditado, ni pensado como una forma de expresión. En este sentido, el diagnóstico permitió que se lo preguntaran y cambiaran esa perspectiva.

Al respecto, se plantearon unas cápsulas temáticas para abordar en las historias, estas cápsulas se establecen teniendo en cuenta las respuestas de los participantes del colectivo LGTB+ reflejando aspectos de la vida cotidiana que determinan quiénes son, cómo se expresan ante la sociedad y la forma como cada uno asume su vida, teniendo énfasis en aspectos tales como la familia de crianza, la familia que cada uno establece porque no tiene relación con su familia de crianza, porque se encuentran en una ciudad diferente o las familias que cada uno forma con sus parejas, amigos y mascotas.

Así mismo, dentro de la vida del colectivo está la relación con los entornos en los que se mueven y los grupos que allí interactúan como lo son los académicos, laborales, sociales, religiosos, políticos, culturales, entre otros. Desde esa perspectiva, en estos entornos se presenta discriminación por parte de los grupos fuera del colectivo y por parte de personas que están dentro del mismo colectivo que vale la pena poner en evidencia para reflexionarlo y que no siga ocurriendo.

Dentro de este marco, es necesario que en la narrativa se aborden aspectos como los derechos que se tienen y los que a su vez se vulneran debido a políticas, comportamientos y perspectivas que las instituciones

públicas y privadas determinan y afectan directamente al colectivo, así como la reproducción de la violencia como algo sistémico que ocurre por ser diferente y no encajar en los estereotipos binarios que excluyen otro tipo de diversidades.

Finalmente, en el proyecto documental se mostrará el amor, como base de la expresión del ser humano, el amor que se siente por otra persona sin importar quien sea, cómo surgen las relaciones de amor en una sociedad excluyente, los amores que no se pueden dar a conocer, los amores ocultos, los amores que surgen en espacios no convencionales, los amores que no pueden expresar su amor en público. En consecuencia, el amor demuestra quienes somos ante el mundo y por qué debemos ser visibles.

4.3. DETERMINAR

Para esta fase se consolidan los elementos narrativos y estéticos que configuran la propuesta del documental *Yo soy yo*.

4.3.1. Tratamiento narrativo

Yo soy yo, se plantea como un documental expositivo-expresivo, desde esta perspectiva, el relato toma elementos de la entrevista semiestructurada y los plasma a través de la modalidad expositiva planteada por Nichols. Este tipo de documental se asocia con el documental clásico basado en la ilustración de un argumento a través de las imágenes. Se trata de una modalidad más bien retórica que no estética, dirigida directamente al espectador, a través de los usos de los títulos de texto o las locuciones que guían la imagen y enfatizan la idea de objetividad y de lógica argumentativa. (Nichols, 1991:68-72 y Nichols, 2001:105-109). En este caso del proyecto, las historias de vida y experiencias de los personajes, irán encadenando el discurso expositivo de manera que se establezcan conversaciones entre ellos mismos, sin la necesidad de intervenir el autor.

Desde la perspectiva expresiva, esta modalidad introducida por Nichols, aparecido hace relativamente poco tiempo, cuestiona la base del cine documental tradicional y duda de las fronteras que tradicionalmente se

han establecido con el género de la ficción. Focaliza el interés en la expresividad, la poesía y la retórica, y no en la voluntad de una representación realista. El énfasis se desplaza hacia las cualidades evocadoras del texto, y no tanto hacia su capacidad representacional, se acerca de nuevo a las vanguardias artísticas más contemporáneas. (Nichols, 1994:92-106 y Nichols, 2001:130-138).

Para el proyecto esta expresividad de lo real será mostrada a través de los espacios de los personajes (sus habitaciones) en las que la cámara narrará por medio de planos fijos y observacionales en movimiento, el espacio y los objetos que allí se encuentran como una forma discursiva para conocer a cada uno de los personajes, según sean sus gustos e intereses (romper los estereotipos que se tienen respecto a personas diversas y también con las personas en general acerca de las masculinidades, las feminidades y otras formas de identidad y expresión del género) estableciendo una paleta de color para cada uno que se verá reflejada en la ambientación de cada espacio, de esta manera, lo expresivo estará mediado por el contexto de cada personaje.

4.3.2. Tratamiento estético por departamentos

Teniendo en cuenta que la forma narrativa para abordar el documental será de tipo expositivo- expresivo, se tendrán en cuenta las historias de vida de las personas y sus contextos como elemento narrativo principal. Respecto a la fotografía, la puesta en escena y el montaje de las entrevistas, se tiene como referente el documental *Human* (2015), dirigido por Yann Arthus-Bertrand (*Planet Ocean*) que hace un retrato del ser humano, de sus miedos, sus dudas, sus similitudes, de lo mejor y lo peor de una especie. Amor, felicidad, odio, violencia, guerras, pobreza, desigualdad y futuro, todo tiene cabida en las historias que cuentan personas anónimas de todo el mundo, que conmueven gracias a su sinceridad.

El hilo narrativo del documental será en estos espacios en un espejo donde cada persona se estará alistando, (el vestirse, maquillarse, prepararse es un aspecto fundamental de la identidad y la expresión de género), de esta manera, la entrevista será dirigida a la cámara como si esta fuera el espejo permitiendo que la cámara rompa la cuarta pared del cine y las historias lleguen directamente al espectador de manera más

honesta. De esta manera, la puesta en escena estará mediada por el espacio de cada personaje con sus respectivos objetos y la cámara será la encargada de mostrarlo a partir de planos fijos y seguimientos que develan a medida que avanza al relato todo el espacio.

Es así, como se realizarán planos medios, medios cortos, primeros planos y primerísimos planos de los personajes mientras se miran al espejo, se arreglan y a partir de esos planos sucederán las entrevistas, las cuales se verán reforzadas por planos de los objetos del espacio que determinarán aspectos relacionados con la expresión de cada personaje.

Se toma como referencia algunos planos en *The Truman show* (1998), en el que el personaje interactúa con la cámara como si se tratara de un espejo, este elemento permite que se exprese cómo el personaje puede jugar con su imagen de acuerdo a cómo identifica y expresa su género a medida que avanza el relato.

Desde la iluminación se jugará con focos de iluminación acordes con cada espacio, aprovechando ventanas y algunas lámparas que estén en el contexto del personaje y que estas también tengan un valor no solo estético sino también narrativo, se toma como referente el cortometraje *La voz humana* del director Pedro Almodóvar (2020), donde la historia se narra desde la cotidianidad de los espacios.

Esta iluminación y los objetos que hacen parte de la cotidianidad de cada personaje marcarán la puesta en escena del documental, que tomando como referencia el cine de Almodóvar nuevamente, se buscará que cada espacio esté compuesto por diferentes elementos que narren acerca del personaje, su identidad, gustos, intereses, hobbies y demás objetos que la cámara pueda mostrar para hablar sobre cada uno sin necesidad de recurrir al discurso expositivo. Referencia *Dolor y gloria* (2019) de Pedro Almodóvar donde se muestra el espacio del personaje y cómo los objetos que acompañan a este, narran acerca de quién es y de su pasado.

Respecto al sonido, también será un elemento narrativo importante ya que cada entorno, así como se ve diferente, suena diferente y esto podrá evidenciarse en planos sonoros que acompañen la cámara a medida que recorre el espacio. Esto, permitirá que el espectador se sumerja más en la historia y contexto de cada uno de los personajes. Para el personaje

con discapacidad auditiva se usarán subtítulos y el silencio también narrará quién es.

Ver referencia de entrevista de Luis – República Dominicana (HUMAN) https://www.youtube.com/watch?v=SGgIN1_bVDo

La música sutil y basada en ritmos de la región, permitirá ser un conductor emocional ideal para marcar una diferencia en términos de la expresión de los personajes para la presentación inicial de cada uno a partir de su espacio, los momentos de discriminación y finalmente cuando se habla de la importancia de ser diferentes y de la diversidad para la sociedad.

El montaje acorde con la modalidad documental será expresivo e ideológico, este tipo de montaje cinematográfico busca un sentido más intelectual, creando emociones en el espectador e imprimiendo a las imágenes un nuevo significado en la relación con los demás planos. Este tipo de montaje surgió del montaje de atracciones que creó Eisenstein, en oposición al montaje tal y como lo entendía Griffith. En el ejemplo vemos el inicio de *Persona* (1966) de Bergman, donde se crea un mensaje a través de la yuxtaposición de escenas de forma simultánea. En este caso, los planos de los objetos de forma simultánea en concordancia con lo sonoro, permitirán al espectador conocer a cada personaje.

4.3.3. Argumento

La cámara empieza a mostrar diferentes habitaciones (planos cerrados), en ella se pueden ver objetos en las mesas de noche, entradas de luz, objetos pegados o colgados en las paredes, objetos sobre el piso. Llegamos a una silla donde está cada personaje mirándose al espejo, la cámara realiza un recorrido y se cambia la perspectiva del espejo a la cámara quedando el personaje mirando a la cámara. Esta secuencia se realiza mediante un montaje paralelo descubriendo a cada personaje. Los personajes se presentan e inician hablando de cómo se ven a sí mismos, luego, expresan cómo creen que los ven los demás.

Se realizan seguimientos lentos a los armarios y allí se empiezan a ver objetos de vestuario, zapatos, accesorios, sombreros, gorras, relojes, joyas, objetos de bisutería, abanicos, pelucas. En paralelo los personajes

hablan acerca de la manera cómo expresan su género, y a partir de que elementos construyen su identidad (voz off)

La cámara sigue andando y se pueden ver desodorantes, perfumes, cremas, maquillaje, y esmaltes. Los personajes hablan acerca de las experiencias de discriminación que han experimentado y cómo eso ha afectado quienes son

Se muestra a cada personaje mientras se alista y se prepara ante el espejo, selecciona la ropa que va a usar, se maquillan, se limpian la cara, se lavan la cara, y se muestra a cada uno ya quedando listo. En paralelo los personajes hablan acerca de los estereotipos que se dan en las personas diversas y según lo heteronormativo que está bien usar, amar, e identificarse. (voz off)

La cámara muestra las habitaciones (devela completamente los espacios), allí los personajes ya arreglados según su estilo y apariencia, está cada uno realizando su hobby o actividad de interés o trabajando. Los personajes hablan acerca de la importancia de mostrar quienes son y sobre el concepto de diversidad para cada uno. (plano medio y primeros planos).

TABLA 1. Escaleta

Secuencia	Escena	Imagen	Audio	Tiempo seg- mento	Tiempo acumu- lado
Intro	1	La cámara empieza a mostrar diferentes habitaciones (planos cerrados), en ella se pueden ver objetos en las mesas de noche, entradas de luz, objetos pegados o colgados en las paredes, objetos sobre el piso. Llegamos a una silla donde está cada personaje mirándose al espejo, la cámara realiza un recorrido y se cambia la perspectiva del espejo a la cámara quedando el personaje mirando a la cámara.	Musicalización- sonido ambiente de cada espacio	00:01:00	00:01:00
Primer bloque	2	Los personajes se presentan e inician hablando de cómo se ven a sí mismos, luego, expresan cómo creen que los ven los demás.	Testimonio de los personajes	00:02:00	00:03:00
Segundo bloque	3	Se realizan seguimientos lentos a los armarios y allí se empiezan a ver objetos de vestuario, zapatos, accesorios, sombreros, gorras, relojes, joyas, objetos de bisutería, abanicos, pelucas. En paralelo los personajes hablan acerca de la manera cómo expresan su género, y a partir de que elementos construyen su identidad (voz off)	Planos sonoros de los espacios, musicalización, voz en off testimonio de los personajes	00:02:00	00:05:00
Tercer bloque	4	La cámara sigue andando y se pueden ver desodorantes, perfumes, cremas, maquillaje, y esmaltes. Los personajes hablan acerca de las experiencias de discriminación que han experimentado y cómo eso ha afectado quienes son	Testimonio de los personajes	00:03:00	00:08:00
Cuarto bloque	5	Se muestra a cada personaje mientras se alista y se prepara ante el espejo, selecciona la ropa que va a usar, se maquillan, se limpian la cara, se lavan la cara, y se muestra a cada uno ya quedando listo. En paralelo los personajes hablan acerca de los estereotipos que se dan en las personas diversas y según lo heteronormativo que está bien usar, amar, e identificarse. (voz off)	Planos sonoros de los espacios, musicalización, voz en off testimonio de los personajes	00:02:00	00:10:00
Quinto bloque	6	La cámara muestra las habitaciones (devela completamente los espacios), allí los personajes ya arreglados según su estilo y apariencia, está cada uno realizando su hobby o actividad de interés o trabajando. Los personajes hablan acerca la importancia de mostrar quienes son y sobre el concepto de diversidad para cada uno. (plano medio y primeros planos)	Testimonio de los personajes	00:03:00	00:13:00

Título documental	7	Título del documental, aparece Yo soy (la tercera palabra va apareciendo una después de otra las palabras de la sigla LGBTQ y también algunas palabras de las identidades y expresiones, una después de otra y desapareciendo, finalmente llega la palabra Yo). Queda el título completo: Yo soy yo.	musicalización	00:00:20	00:13:20
Créditos	8	Créditos	musicalización	00:00:40	00:14:00

Fuente: elaboración propia

5. DISCUSIÓN

Yo soy yo, nace como primer contenido de la investigación doctoral “Diseño de una estrategia transmedia para visibilizar la diversidad sexual y de género en Colombia”, esta investigación se inicia en el mes de octubre de 2021 y busca crear contenidos que permitan a las personas conocer desde 3 aspectos principales acerca de la diversidad sexual y de género y de esta forma minimizar la discriminación, el desconocimiento, la intolerancia y la falta de humanidad respecto al ser humano que está detrás de una etiqueta.

Estos aspectos son la expresión de género, la identidad de género y la orientación sexual, un espectro de características, gustos, intereses y formas de amar que las personas tienen y que aún siguen siendo excluidos, rechazados y en muchos casos violentados por manifestarlas y hacerlas visibles.

Es necesario establecer nuevas miradas al tema y abordarlo no solo desde la perspectiva de los derechos humanos, sino, desde la humanidad, desde las historias de individuos de este colectivo que requiere ser visible y que la sociedad conozca discursos que reivindiquen la diversidad y reconozca a estas personas como seres humanos que integran también la sociedad y no tienen por qué ser excluidos, segmentados o violentados por ser, pensar, verse y amar de manera diferente a lo que ya está establecido desde la heteronormatividad.

Desde esa perspectiva, se hace necesario contar historias que aún no se han contado y que no están relacionadas con los aspectos de derechos humanos que organizaciones se encargan de visibilizar todos los días a

través de diferentes acciones. Yo (director) como persona diversa, pienso que es una oportunidad desde la dirección del proyecto para dar voz a los que no la han tenido, para que las historias de otras personas sean la respuesta a preguntas que tenemos como individuos en nuestra sociedad respecto a quienes somos, cómo vemos, sentimos, percibimos y nos manifestamos y la manera en que esto nos define.

Estos, son cuestionamientos que independientemente si somos diversos o no tenemos y que a medida que crecemos vamos descubriendo y no contamos con contenidos que den respuesta, ya que son temas que en el caso de las personas diversas no se cuenta con la aceptación para ser quien se es en los diferentes entornos en los que estamos. Es por esta razón que quiero establecer mi mirada a través del relato audiovisual documental.

Este documental lineal de tipo expositivo- expresivo tendrá una duración aproximada de 15 minutos de manera que pueda tener posibilidades de circulación en festivales nacionales e internacionales enfocados en cine LGTB+. Está dirigido a jóvenes y adultos del departamento de Santander y de otros territorios del país que se sientan identificados con ser ellos mismos, que vean en la diversidad sexual y de género un universo de posibilidades respecto al ser humano y que valoren que así sea. El documental no plantea contenido violento ni sexual, por tanto, puede ser usado como material pedagógico para hablar de estos conceptos en espacios académicos y de sensibilización.

6. CONCLUSIONES

La selección de personajes refleja la diversidad sexual y de género que está presente en las diferentes regiones del país y que ocurre en todas las generaciones etarias. Esto, permite que el documental pueda llegar a más personas y que las historias de vida de unos cuantos se conviertan en referente para otros públicos.

Las temáticas propuestas del documental permiten ahondar en aspectos tales como la familia de crianza, las familias que se establecen en ausencia de las primeras o por decisión de formar una nueva familia, las relaciones sociales que surgen en los contextos educativos, culturales,

políticos, religiosos, entre otros. La discriminación por parte de otras personas dentro y fuera del colectivo LGTB, las violencias y roles que se establecen en las parejas y relaciones y el amor como base fundamental, tanto propio como hacia los demás.

El diseño del documental a partir de los elementos narrativos y estéticos construye el relato de forma honesta y creativa pensando en visibilizar estas historias a personas entre 18 y 60 años que sean diversas o tengan familiares o conocidos que se sientan diversos, un público que acepte a las personas como son sin establecer una etiqueta al respecto. El documental está dirigido a público de la ciudad y rural, se ubica en Santander, sin embargo, los personajes y sus historias son de carácter global, por lo que cualquier persona con las similitudes e intereses de los personajes se pueda identificar y conectar con ellos.

7. REFERENCIAS

- Duarte, N. F. D., Galán, V. G., & Durán, S. C. (2022). Capítulo 32. Documentar la diversidad, una apuesta de narrativas expandidas para visibilizar las expresiones e identidades de la comunidad LGBTQ+ en Colombia. In *Lo que segrega también nos conecta* (pp. 589-607). Dykinson.
- Nichols, B. (1991). *La representación de la realidad: cuestiones y conceptos sobre el documental*. Paidós.
- Nichols, B. (1994). Blurred boundaries. Questions of meaning in contemporary culture, Indiana University Press, Bloomington e Indianapolis, 92-106.
- Nichols, B. (2001). Los documentales y el modernismo: 1919-1939. *Communication & Society*, 14(2), 71-91.
- Triana, J. E. (2007). Diversidad sexual y exclusión. *Revista colombiana de bioética*, 2(2), 77-94.

LA CORPOREIDAD DIGITAL Y LA LECTURA IDENTITARIA DEL SEXO EN LOS VIDEOJUEGOS: EL CASO DE *CYBERPUNK 2077*

JAVIER CALVO ANORO
Universidad San Jorge

1. INTRODUCCIÓN: EL DESAFÍO DEL CUERPO SEXUADO

¿Cómo se definen los cuerpos sexuados? Para analizar el planteamiento de esa relación entre anatomías e identidades sexuales, la perspectiva de la teoría *queer* ha ofrecido habitualmente una explicación en forma de proceso socializante que revela, en consonancia con sus intereses académicos, la existencia de patrones de poder normativo. La visión *queer* representada por numerosas autoras como Judith Butler (2007) ha recogido los postulados feministas de Beauvoir al establecer que la interpretación del género resultaba un proceso de lectura cultural, adscrito a una sexualidad determinada desde lo corporal. En la disquisición entre el genital masculino o el femenino había implícita una carga de género establecida en concordancia con la normatividad social: masculinidad y femineidad en estricto binarismo. Sin embargo, la teoría *queer* también explicaba que, en última instancia, no solo se producía una lectura de género, sino que el punto de partida del propio sexo, esa tiranía genital impuesta desde que el individuo nace, también se sometía a esa misma interpretación. Por eso, el núcleo sexual ha determinado la identidad de hombre o mujer para los individuos, lo que viene a indicar que la lectura del cuerpo ha sometido al individuo a la obsesión social por normativizar.

El proceso de determinación del sexo y del género –en ese orden– parte, en el momento del nacimiento, de la interpretación fundamental del genital, núcleo sexual primario, pero, a partir de ahí, la anatomía va decodificándose en consecuencia mediante el establecimiento de expectativas en los cuerpos en desarrollo que se verán cumplidas en la edad

adulta, y que se van reconduciendo (normalmente, de forma médica) hacia su supuesto camino natural si estas parecen ir desviándose con el crecimiento: la presencia o inexistencia de vello corporal, el engrosamiento de las mamas, la redistribución de la grasa en forma de barriga o caderas, el timbre vocal agudo o grave, y un gran conjunto de fenómenos corporales que clasifican y determinan a los individuos en consonancia con el estricto binarismo heteronormativo. Por eso, puede decirse que la lectura corporal se apoya en dos grupos anatómicos: el área genital, que puede considerarse un elemento de primer orden sexualizante, y el resto de accesorios corporales que se desarrollan en supuesta consonancia, y constituyen elementos sexualizantes de segundo orden.

Esta conexión explica que, de forma lógica, el género siempre se haya constituido como una cuestión de carga social, pero instituida a partir de lo corporal. Aunque su área de efecto es el etéreo terreno de las relaciones sociales y las categorizaciones, su punto de partida se ha basado siempre en la anatomía puramente material. Así lo confirma Preciado (2011: 21) cuando plantea que la identidad del sexo-género “no es la expresión instintiva de la verdad prediscursiva de la carne, sino un efecto de reinscripción de las prácticas de género en el cuerpo”. En definitiva, existe una relación inquebrantable entre la lectura del cuerpo humano y la lectura de su sexo-género, siempre establecida, socializada y supuestamente naturalizada, olvidando que, como indica de nuevo la contrasexualidad de Preciado (2011: 21), “el género no es simplemente performativo (...) el género es ante todo prostético, es decir, no se da sino en la materialidad de los cuerpos”.

La imposición del sexo socializado a raíz del cuerpo ha sido detectada por varios autores como una situación conflictiva. Medina (2022: 71) señala explícitamente que “identificar a las personas según su sexo es afianzar la sexualización de los individuos y sus cuerpos, lo que suprime las libertades y la autonomía de los sujetos”. Aun así, las debilidades de esta imposición cultural se han demostrado ya desde el propio sistema biológico, cuando la Naturaleza (que podría entenderse como la referencia clave para la verdad fundamental de la ciencia) ha generado, por ejemplo, individuos intersexuales que han dificultado una lectura unívoca del sexo (y han obligado, en muchos casos, a tomar partido por la

educación vinculada a un género u otro desde las primeras etapas de vida, estableciendo, por tanto, un sexo dominante por encima del otro en una manifestación corporal que podía exhibir ambos con mayor o menor equilibrio anatómico). Las reflexiones *queer*, interesadas en las disociaciones naturales entre sexo, género y orientación sexual han enarbolado también la transexualidad como una situación de disidencia interpretativa en el sexo leído, que no se correspondería con lo que el individuo siente en su autoconsciencia. Por eso, la decodificación normativa del sexo genital ha mostrado siempre quiebras en su rotundidad desde la propia imposición de esas identidades.

Este proceso alcanzaría nuevos obstáculos con la continuidad de las identidades no normativas en materia de sexo y género que han culminado con la asunción y puesta en juego en el espectro social del no binarismo. Como indica Monro (2019), la autorreflexión sobre sexo-género ha llevado a nuevos posicionamientos identitarios que superan las dicotomías, de modo que el no binarismo se ha convertido en una especie de término paraguas donde confluyen todas estas posturas, desde el género fluido a la directa negación de la identificación bajo estas directrices. Estas identidades, que siguen resultando ajenas a la norma, no dejan de representar la variabilidad de la existencia humana en cuanto a esa asunción individual –y colectiva, una vez esta se manifiesta en sociedad- de la identidad sexual, ampliando las habituales categorizaciones que tanto la norma como el margen han establecido en el campo de la misma. Medina (2022: 74) puntualiza, así, que las personas no binarias no conciben el género de manera “intransigente. Por el contrario, constantemente conciben y performan el género de acuerdo a la voluntad individual. En este orden de ideas, el género no binario (...) permite al individuo gestionar de la manera en que mejor pueda para desarrollar su proyecto de vida”.

En parte, esta apertura ya venía anticipada por Maroto (2006) cuando afirmaba que resultaba improductivo hablar de categorías firmemente cerradas en lo identitario sexual, y que parecía más acertado vincular esas atribuciones con la individualidad y circunstancias de cada individuo. De hecho, la propia teoría *queer* ha propugnado siempre una política de la diferencia, más que una política de la integración. Por ello, sus

autores han defendido que la identidad socializada solo tiene en cuenta una única variable del individuo, y este “está marcado por diferentes componentes identitarios que pueden intersectarse o combinarse” (López, 2008: 20).

En este sentido, queda de relieve en el pensamiento *queer* la fuerte impronta del posmodernismo, que acentúa el individualismo y pone en tela de juicio las nociones institucionalmente asentadas que contribuirían a la definición del “yo”. Como afirman Medina y Rodrigo (2006: 127), desde hace tiempo “la identidad representa un acto creativo y no una realidad objetiva que se ha de aprehender (...) Es un acto creativo a partir de las posibilidades culturales que uno tiene a su alcance en la sociedad en la que vive”.

Las identidades que superan las etiquetas normativas y marginales tradicionales entre género y sexo conllevarían pues una renovada y voluntaria ruptura entre la carga genital individual y la reflexión sobre la propia ontología del individuo adscrita a esta perspectiva. Pero, además, en cuanto al punto de partida del cuerpo, estas identidades suponen un reto aún mayor porque, hasta ahora, todas esas posibilidades identitarias, incluso las más transgresoras de la norma, establecían su reflexión desde la evidencia de la corporalidad o, del mismo modo, desde la evidencia de su disidencia.

Al introducir estos estados del ser en la rueda del debate corporal, se establecería entonces un nuevo interrogante: si la lectura impositiva del sexo-género instituye tanto lo heteronormativo como una determinada no normatividad, ¿existen posibilidades de ampliar el debate a las identidades que superan lo dicotómico? En la lucha personal y colectiva por desafiar el género percibido a partir de la anatomía, ¿cómo se manifiesta, desde la materialidad del cuerpo, una identidad no binaria? O, mejor dicho, ¿cómo se percibe, desde esa misma corporalidad, una disidencia absolutamente no binaria?

A falta del desarrollo de un debate que permita establecer estas cuestiones desde la evidencia material del mundo real, este texto pretende trasladar esa reflexión al ámbito de un mundo que, en su inmaterialidad, encuentra precisamente el potencial para recoger el testigo de este

desafío: el videojuego. En la semántica del mundo digital, que no deja de ser un terreno igualmente social, por su conectividad, se perciben ya tendencias que lo sitúan como un universo paralelo al real, por lo que parece coherente que ciertas prácticas sociales y humanas puedan ensayarse, experimentarse y definirse a partir de las prácticas llevadas a cabo en él. Los productos digitales hablan de lo humano del mismo modo que lo han hecho otros productos de la cultura mediática, como las películas o las novelas. Pero, además, el videojuego, específicamente, es un terreno de múltiples capas donde se definen relaciones interactivas que vinculan claramente su naturaleza inmaterial con la voluntad humana, y sus posibilidades no solo establecen en esa voluntariedad una decisión de acto, sino también una decisión del ser.

Esta afirmación se apoya en dos razones: en primer lugar, porque el videojuego ha contado desde siempre con un recurso de identificación entre relato y usuario que aúna todos los esfuerzos interactivos y narrativos de la experiencia jugable de este último con su experiencia personal: el avatar. Y, en segundo lugar, porque, precisamente, la esencia digital de la naturaleza del avatar permite establecer, desde la (in)materialidad representada –desde el discurso audiovisual y la representación de los cuerpos– posibles discursos que estructuren y guíen el debate sobre la identidad no dicotómica y su cuerpo no binario, aunque sea desde su apuesta por la ficción.

Así, los cuerpos digitales pueden guiar los próximos pasos del debate sobre las nuevas identidades de sexo-género y lanzar sus propuestas y experiencias a lo socialmente material. Y, como ejemplo de esta hipótesis, este artículo centrará su reflexión en el análisis de uno de los videojuegos que mejor ha canalizado esas líneas de debate a partir del tratamiento de la materialidad en los cuerpos digitales de sus personajes: la obra *Cyberpunk 2077* (CD Projekt, 2020).

2. OBJETIVOS

Los objetivos que este texto plantea son los siguientes:

- Reflexionar sobre la manifestación corporal de las identidades no normativas que superan la dualidad del género.

- Entender el proceso de representación del usuario del videojuego a través de la creación de sus versiones digitales en la forma de avatares jugables.
- Establecer una línea general de representación de identidades de sexo-género en las posibilidades que ha manifestado la representación digital del usuario del videojuego a través del avatar.
- Analizar las implicaciones del caso de *Cyberpunk 2077*, una obra central en el análisis por cuanto supone una renovación discursiva en la habitual representación del sexo-género de los avatares.

3. METODOLOGÍA

En este texto se ha canalizado el trabajo investigador a través de la aplicación de una metodología cualitativa. Los motivos principales de esta elección responden al hecho de que el presente trabajo no pretende reducir a frecuencias y contingencias la explicación de un fenómeno complejo como es la creación y asunción de discursos sociales sobre la identidad del sexo-género, sino, más bien, preguntarse el porqué de estos discursos, las causas que los justifican, los motivos que abanderan y la interpretación que se hace de ellos.

Por ello, se ha diseccionado el objeto de estudio bajo la práctica del análisis del discurso, una disciplina de las ciencias sociales que estudia el sentido de los productos discursivos “como una forma del uso de la lengua, como evento de comunicación y como interacción, en sus contextos cognitivos, sociales, políticos, históricos y culturales” (Frías-Cano y Londoño-Vásquez, 2011: 102). En el discurso, que incluye desde elementos lingüísticos elementales hasta signos icónicos complejos, se despliegan vínculos específicos con los contextos derivados del todo social en que este se emite, mediante una cuidadosa selección de los elementos que componen el mensaje y la creación de unas estructuras de sentido complejas y diversas (Calsamiglia y Tusón, 2007).

Es, precisamente, esta conexión con la dimensión social de lo real la que explica el interés de la metodología. Así, Foucault (1979: 81) afirma que no hay que limitar el entendimiento de los discursos a “conjuntos de signos (de elementos significantes que envían a contenidos o a representaciones)”, sino extenderlo a su consideración como “prácticas que forman sistemáticamente los objetos de que hablan”, superando el mero uso de los discursos como indicadores de realidades específicas, y convirtiéndolos en generadores de esas mismas realidades sociales. De este modo, “todos los ámbitos de la vida social, tanto los públicos como los privados, generan prácticas discursivas que, a la vez, los hacen posible” (Calsamiglia y Tusón, 2007: 2), y entre esos ámbitos encontramos también los videojuegos.

Gracias a las reflexiones sobre el mundo que se despliegan en el videojuego, ese mismo mundo se produce y reproduce, aunque es importante destacar que esos sentidos no quedan necesariamente limitados a los contextos de ficción y fantasía que establecerían los relatos interactivos, del mismo modo que tampoco en el cine o la televisión -otras formas de discurso audiovisual- los contextos narrativos merman el impacto de sus significados sociales. Tal y como indica Van Dijk (1996: 17), uno de los autores fundamentales en la práctica de este método, los discursos operan bajo el ámbito de la “interacción social”: ese sería el verdadero campo de batalla de las operaciones discursivas y el lugar donde se producirían los debates en torno a la creación de las realidades.

En última instancia, De Voghel (2010: 87) insiste en que el discurso es “el modo natural e inherente al género humano para la expresión de las ideas y de los sentimientos”; de tal modo, este origen plenamente humano justificaría la trascendencia de su análisis.

4. RESULTADOS: EL CUERPO DEL AVATAR Y LA PERSPECTIVA DE *CYBERPUNK 2077*

Podría pensarse que la presencia del avatar en el ámbito del juego supone una vía de estudio suficientemente humana como para justificar el debate sobre las corporeidades digitales, por considerarse dicho elemento la directa manifestación de la presencia del jugador en el entorno

ficticio del relato interactivo y, por tanto, el cauce directo entre sus circunstancias personales y sus expresiones digitales. No debe desdeñarse la potencialidad del personaje jugable en los procesos de identificación que el usuario puede llevar a cabo mientras juega, pero, sin embargo, este camino puede revelarse mucho más dificultoso de lo que pueda parecer. Rehak (2003) indica que el proceso psicológico de identificación entre usuario y avatar resulta sumamente complejo, tal y como sucedería en otros ámbitos audiovisuales –así lo ha estudiado en el cine, por ejemplo, el fundacional Christian Metz-. Lejos de establecerse un vínculo sólido y uniforme, las relaciones entre los jugadores y sus personificaciones digitales navegarían entre los procesos de afirmación y negación que supone la frustración de una corporeidad traducida a un lenguaje digital y no material, y la naturaleza a la deriva entre sujeto y objeto que encarna el propio avatar, que actúa como agente bajo los deseos interactivos del usuario, pero con las limitaciones propias del medio.

Por eso, para entender el debate sobre el cuerpo y la identidad de sexo-género en el videojuego, este texto establece el punto de partida del discurso social como forma más palpable de reflexión humana. Es en la conformación del discurso del videojuego (en su diseño previo, su construcción de relato, su plasmación estética) donde se encuentra, precisamente, el origen del avatar y su corporeidad. En ese sentido, debe entenderse pues cómo se ha representado el avatar a lo largo de la breve historia del medio, y qué implicaciones ha tenido esta misma materialización digital.

Wolf (2003) ofrece una útil y clarificadora visión de las posibilidades corporales del avatar en el videojuego al hablar de que, en su historia, estos personajes se han representado de dos maneras: bien mediante su presencia directa en pantalla, desde la rotundidad “explícita” de su visualización, bien desde su carácter ausente como avatares “implícitos”. Este segundo grupo hablaría de todas aquellas experiencias donde la voluntad interactiva del usuario se canaliza a través de cambios contingentes en el terreno de juego, pero que se producen mediante las órdenes directas aplicadas sobre el dispositivo de control (como un mando, un ratón o un joystick), y no a través de la mediación de un personaje representado visualmente en el ejercicio de esta actividad. Numerosos

ejemplos de gran calado popular han representado este apartado, desde el notorio puzzle *Tetris*, creado por Alekséi Pázhitnov en 1984, hasta el posterior *Candy Crush*, obra del estudio King y lanzada en 2012. Ninguno de ellos posee un personaje diseñado para aparecer en pantalla llevando a cabo las acciones dictaminadas por el usuario, sino que este, casi como un demiurgo, actúa de forma general sobre los elementos interactivos que sí se muestran visualmente. De tal modo, y tal y como muchos juegos de mesa han establecido siempre, aquí no existe una corporeidad determinada que traslade al jugador al terreno de ficción, si bien tampoco se requiere.

Este segundo grupo, de manera lógica, no posee ningún tipo de implicación en la perspectiva de análisis que este texto presenta, así que su existencia, aun siendo interesante desde otros ángulos de estudio, no tiene presencia aquí. Por el contrario, el foco de análisis se sitúa sobre los avatares “explícitos”. En el momento en que el videojuego muestra visualmente a un personaje convertido en el receptáculo de las órdenes de juego del usuario, el avatar quedaría ya establecido como integrante de ese primer grupo indicado por Wolf y forzado, por tanto, a una corporeidad digital.

Dentro de las posibilidades de diseño audiovisual que implicaría la presencia directa de un personaje jugable en pantalla, Wolf (2003) puntualiza, además, que el videojuego ha generado otros dos tipos de avatares explícitos: los que se basan en una representación que remite a su funcionalidad, como puede ser el diseño de vehículos en videojuegos de carreras, y los que aluden ya a la creación de un auténtico personaje como herramienta de ficción. Este es el camino por el que el marketing del videojuego ha cosechado sus mayores éxitos, como indica la existencia de personajes memorables que han trascendido las barreras del medio y se han erigido como verdaderos elementos de la cultura mediática y popular: Pac-man (Toru Iwatani), Mario (Shigeru Miyamoto) o Lara Croft (Toby Gard) son algunos de sus ejemplos. Consecuentemente, este es el camino, también, por el que transita el debate sobre las representaciones de sexo-género en el ámbito del videojuego, al existir, por fin, un receptáculo de estos valores y, como resultado, un discurso

específico sobre el mismo tema llevado al ámbito social a través de su comercialización.

Cuando el diseño del avatar ha procedido de un personaje específico y configurado de antemano, las cuestiones corporales vienen ya fijadas por ese boceto previo y sus necesidades ficcionales. Sobre este conjunto de avatares, por supuesto, se pueden establecer lecturas críticas que analicen en el modo en que estos aspectos se han plasmado, o cómo se han entendido desde esa ficción. Pero existe una amplia gama de videojuegos que, en un camino alternativo, ha permitido incorporar recursos de personalización y customización al diseño de estos avatares, por lo que el jugador ha quedado directamente implicado en su configuración visual (audiovisual, en muchos casos, por la posibilidad de seleccionar también distintos recursos vocales) y ha podido trasladar su voluntad creativa al proceso. Esto significa que el juego, desde su inicio, ofrece la opción de vivir la aventura desde una perspectiva creativa simplemente lúdica o, incluso, desde la postura que implica trasladar las problemáticas y necesidades propias a esa representación y posterior simulación.

Este proceso de fluidez, si se quiere entender así, ha tenido a su vez dos grandes perspectivas. La primera no dejaría de ser una variante de la fijación de personajes-tipo, y se produce cuando el juego presenta un catálogo más o menos amplio de personajes prediseñados entre los cuales podemos elegir el que deseemos para jugar. Esto, por ejemplo, ha sido muy común en los llamados juegos de lucha, donde el usuario puede seleccionar al combatiente que quiera para cada enfrentamiento; el ejemplo más famoso podría ser *Street Fighter* (Capcom), una saga muy longeva en el medio. La diferencia entre estos tipos, normalmente, queda establecida en cuestiones jugables e interactivas, como el desarrollo de distintas mecánicas de juego o diferentes habilidades para cada personaje.

Resulta interesante destacar que esta primera perspectiva ofrece ya, aunque sea tangencialmente, un cierto debate sobre la cuestión de las identidades: el jugador puede elegir de entre un repertorio cerrado, -quizá muy escueto, pero un repertorio, al fin y al cabo- su opción identitaria preferida, atribuyéndose a su persona virtual una lista de características específicas de cada personaje, entre las que se incluyen las opciones de

sexo-género indicadas para cada uno. Por eso, aunque el usuario no pueda manipular en modo alguno las opciones corporales donde se vislumbran dichas opciones, sí que puede, al menos, decidir con cuál de las que ya vienen tipificadas quiere representarse.

En cuanto a las identidades no dicotómicas de género, aun así, la tradición del videojuego ha demostrado que las opciones de avatar tipo han estado encerradas en un estricto binarismo: el sexo y el género siempre se han mostrado de manera dual, entre hombre y mujer, y su identificación de género se ha mantenido en correspondencia con la heteronormatividad, mostrando una masculinidad asumida para personajes identificados físicamente como hombres, y una femineidad en aquellos que se han ilustrado como mujeres. En un estudio realizado por Corona (2018), en el que el autor analizó la representación de género en cinco videojuegos de éxito, se observa cómo, por ejemplo, las estadísticas se mueven siempre entre las categorías binarias clásicas, obviando la posibilidad de establecer identidades de género no normativas.

La segunda perspectiva en la fluidez del personaje jugable es la que introduce al usuario en un proceso más complejo y completo de customización. Con mayores o menores posibilidades, los juegos que se adscriben a esta vía han permitido al jugador diseñar visualmente a su propio personaje. No obstante, de entrada, debe indicarse aquí una cuestión: puesto que resultaría muy difícil animar de manera automática el diseño completo y aleatorio que cualquier usuario pudiera plasmar en pantalla, la personalización del avatar se ha llevado a cabo a partir de un catálogo de rasgos físicos ya establecidos de antemano, como el tipo y color de peinado, los rasgos faciales o la altura y el peso. Así, el jugador va eligiendo, de entre cada uno de esos muestrarios, los elementos que mejor definen su voluntad en la corporeidad digital de su avatar, y los mezcla en su resultado final.

Por lo tanto, este moldeamiento tampoco evita una cierta tipificación, si bien, de manera lógica, el videojuego actual todavía no puede establecer unos niveles cualitativos mínimos de representación y narratividad visuales si la libertad del usuario no queda restringida, de algún modo, a las herramientas dispuestas por los recursos de producción. Aun así, las posibilidades técnicas han permitido que algunos juegos sean realmente

exhaustivos en este proceso; cabe destacar, por ejemplo, el caso de *Dragon Age Inquisition* (BioWare, 2014), donde el usuario, al crear al personaje principal, podía intervenir sobre aspectos físicos tan singulares como la distancia entre los ojos, el puente de la nariz o la fisionomía de la mandíbula. Tal maleabilidad de la propia carne como materia expresiva de diseño podría situar a este juego en unos límites cercanos a la libertad creativa absoluta, al permitir esta variabilidad junto a otros atributos corporales seleccionables de un modo más tipificado.

Sin embargo, con lo que respecta a la corporeización del sexo-género, la customización del avatar se ha visto también circunscrita a una estable dualidad. Tradicionalmente, los videojuegos han instado a elegir entre un personaje establecido como clásicamente masculino o femenino, al configurarse ese cuerpo todavía en blanco como un molde de base sobre el cual ya se podían establecer luego rasgos físicos como los ya mencionados a voluntad, pero siempre dentro de los cánones corporales del binarismo. Así, los videojuegos con opción de personalización han conducido esa conformación corporal supuestamente libre hacia las categorías binarias mediante las posibilidades de elección disponibles a partir de ciertas decisiones de inicio.

Precisamente por la uniformidad de esta tendencia, resulta destacable la aparición de un videojuego multiplataforma que, desde su lanzamiento en 2020, introdujo ciertas novedades en el planteamiento habitual de las corporeidades del avatar. *Cyberpunk 2077* es un videojuego realizado por el estudio polaco Cd Projekt y lanzado para la videoconsola PlayStation 4 a finales de ese año que narra una historia post-apocalíptica en un futuro hiper-urbanizado a través de un personaje llamado V. La singularidad del nombre de este personaje, exento de cualquier vínculo de género –puesto que no se adscribe de manera prioritaria a ninguno de los géneros binarios- ya supone una cierta declaración de intenciones: el avatar va a establecerse como un lienzo en blanco que permitirá al usuario dotarlo de materialidad corporal desde esa misma neutralidad como punto de partida.

En efecto, este personaje puede ser definido a voluntad por el jugador en una pantalla de composición inicial mediante una serie de rasgos corporales que se van a elegir como las piezas de un puzzle. En ese sentido,

Cyberpunk 2077 no parece alejarse demasiado de otras propuestas previas ya comentadas. Sin embargo, y por primera vez en el discurso de un videojuego, *Cyberpunk 2077* permitió, como novedad, elegir ciertos aspectos que tradicionalmente se habían sometido, como diría Foucault (2005), a una lectura biopolítica identificada como heteronormativa y binaria y desafiarlos.

Hay que indicar que el juego parte de una elección que sí es binaria: elegir entre dos tipos de cuerpo que, desde su construcción visual, se pueden identificar como cuerpos masculinos y femeninos. Pero, más allá de las posibilidades posteriores, debe subrayarse que el propio menú interactivo del juego describe estas opciones como “*body types*”, que en español se traduce como “constitución”, y en ningún momento empareja a cada uno de ellos con una identidad de sexo específica. Así, aunque visualmente la materialización del avatar conduce al usuario a un código dual, nominalmente es importante que el juego establezca esta elección como una tabula rasa de la que partir (ver Imagen 1). A partir de ahí, lo interesante es, de hecho, cómo puede reconfigurarse o remodelarse cada uno de esos “tipos de cuerpo” propuestos, y el juego adquiere un cierto peso político en dicha materia a raíz de su propuesta más sugestiva: la elección material del sexo.

De manera muy llamativa, *Cyberpunk 2077* asienta un tono decididamente adulto en su historia mediante la configuración de los genitales del personaje. Aquí, el videojuego permite, ciertamente, escoger entre las dos opciones genitales binarias, pero lo interesante es que esa parte del cuerpo no va específicamente sujeta a una anatomía dicotómicamente masculina o femenina. Es decir, el menú permite aplicar una vagina a un cuerpo anatómicamente percibido como masculino, y un pene en un cuerpo contrario, definido como femenino.

IMAGEN 1.



En la versión inglesa, *Cyberpunk 2077* comienza su selector de avatar con la posibilidad de elegir dos “body types”; en su traducción española, se utiliza un genérico “constitución”. Fuente: Captura propia.

Este detalle, que conllevó un cierto revuelo mediático en las campañas publicitarias previas al lanzamiento de la obra, no puede entenderse como una mera posibilidad anecdótica. La configuración genital del avatar reviste una profunda significación desde la postura discursiva que el juego abanderará con respecto a las posibilidades de la identificación del jugador y la presencia de sexualidades no normativas en la cultura mediática, pero también, y ello no resta valor político a su propuesta, desde la contextualización de su relato, inserto en una ficción futurista donde la fluidez corporal, como se verá, no transita solo entre sexos-géneros, sino también entre estadios humanos y no humanos. Por eso, la libre combinación anatómica de elementos sexualizantes genera una serie de implicaciones a tener en cuenta.

En primer lugar, *Cyberpunk 2077* supera las anteriores limitaciones de configuración de avatar que podían moverse en torno a la androginia y que mezclaban la lectura corporal con la imposición cultural del género. Aquí se modifica la materia base del cuerpo desde el núcleo mismo de su lectura sexual, que, si bien la androginia matiza y trastoca, no llega a anular por completo. El usuario no moldea solo recursos de sexualidad

secundarios (fortaleza corporal, cabello, rasgos faciales) que, como se indicó, son, en última instancia, focos de lecturas culturales sobre la biología sexuada, sino que determina el mismo punto de partida de esta lectura para jugar con ella en nuevas combinatorias con esos mismos rasgos anatómicos de segundo orden.

En segundo lugar, bien podría pensarse que tales posibilidades corporales adentran al usuario en el espectro de la transexualidad, fenómeno que, llevado al plano físico que manifiestan numerosísimos casos de vida, exhibirían un proceso de cambio anatómico aplicado sobre los rasgos de segundo orden sexualizante que no tienen por qué “culminar” en el núcleo sexual primario de los órganos genitales (las comillas sobre el término “culminar” se han colocado conscientemente porque, por supuesto, el proceso transexual no debe entenderse necesariamente como un progresivo abandono del cuerpo de origen que finalizaría con la meta genital). Sin embargo, *Cyberpunk 2077* no aboga por crear, necesariamente, una identidad transexual anatómica –aunque, resulta obvio, podría resignificarse por el usuario en estos términos si así lo deseara-. Ni los cuerpos del avatar muestran signos quirúrgicos del proceso de cambio que resultan tan habituales en los físicos transexuales ni se plantean siquiera, desde el plano narrativo, condicionantes contextuales de este tipo para el personaje V. Simplemente, desde la naturalidad (es decir, desde la verdad residente en la Naturaleza) que ofrece ese menú inicial, el cuerpo libre y sin indicios de V quiere manifestar un auténtico origen biológico que puede entenderse como un estadio pre-discursivo para el personaje; un estado del ser que partiría de esa posibilidad combinatoria con la misma legitimidad que las combinaciones binarias y asumidas socialmente como coherentes entre núcleo sexual y lectura sexuada (ver Imagen 2 e Imagen 3).

IMAGEN 2.



El avatar que reproduce una lectura femenina general del cuerpo puede dotarse de genitales masculinos en el menú configurador de personaje. Fuente: Captura propia.

IMAGEN 3.



El avatar que reproduce una lectura masculina general del cuerpo puede dotarse de genitales femeninos en el menú configurador de personaje. Fuente: Captura propia.

La opción de dotar de genitalidad opuesta a la lectura anatómica y colocar un pene en cuerpos femeninos o vaginas en cuerpos masculinos se

complementa en el juego, además, con otro rasgo notorio de interpretación de sexo-género. El personaje de V puede dotarse de voz propia y, de nuevo, en los distintos tonos de voces que el juego ofrece se mezclan timbres habitualmente entendidos como masculinos o femeninos, y aportados por actores y actrices de doblaje de ambos sexos. Tal y como ocurría con el anterior aspecto, *Cyberpunk 2077* permite elegir entre cualquiera de esas voces independientemente del perfil anatómico que estemos construyendo.

En línea con lo comentado previamente, la interpretación de la voz se constituiría como un rasgo de lectura de segundo orden, pero de enorme peso en ese mismo proceso identificativo. Además, esta obra incorpora numerosos diálogos entre el personaje principal y los personajes no jugables donde ese recurso se explicita. De nuevo, sin embargo, la dotación vocal de V queda libre de requerimientos explicativos, condicionantes y prejuicios: el juego permite, sin más, plantear un timbre con total independencia con respecto a la lectura sexuada de la anatomía, y en esa misma libertad radica la fuerza de su poder. El usuario tiene la capacidad de trastocar el sistema biológico socializado como normativo y romper, de nuevo, con los límites de videojuegos previos para la customización del avatar.

Aunque en este texto no se va a profundizar sobre ello, la historia de *Cyberpunk 2077* habla de una sociedad donde el cuerpo humano puede modificarse mediante implantes cibernéticos que permiten ciertas ventajas y habilidades comportamentales. El menú de configuración del avatar también permite dotar de estos aditamentos al cuerpo de V, aunque se trata de modificaciones estéticas que no tienen peso en la jugabilidad (es luego, en el propio desarrollo de la historia, donde el usuario puede incorporar mediante estos implantes nuevas habilidades a las mecánicas de juego iniciales). Por eso, también resulta coherente pensar que la modificación anatómica que ofrece la obra pretende liberar de cualquier restricción identitaria a la corporalidad humana, incluida la que alude a su esencia ontológica. Más allá de las posibilidades sobre la ficción, esta opción también establecería un interesante acercamiento representacional a la teoría ciborg de Donna Haraway, en una interpretación literal que transita tanto por la “Nueva Carne” de David Cronenberg

como por la ciencia ficción de filmes como *Blade Runner* (Ridley Scott, 1982). Pero, en cualquier caso, lo destacable de este proceso de customización es la posibilidad de establecer, mediante el foco físico, un discurso no binario del sexo, y consecuentemente, del género.

Por supuesto, el juego permite seleccionar y moldear otros rasgos corporales que van más allá de la lectura binaria del cuerpo. Todo lo establecido aquí desde la perspectiva de sexo-género, sin embargo, se intuye como verdaderamente valioso en la continuación de los debates sobre el sexo percibido a través de lo corporal y sus relaciones con el género, la dualidad y, en general, las categorías humanas que pueden restringir las libertades de los múltiples casos de vida.

6. CONCLUSIONES

Las argumentaciones expuestas en este artículo indican que la identificación del sexo y su correspondiente género en la realidad humana se realizan desde un proceso socializante que parte del cuerpo e impone una estricta dualidad heteronormativa. Corresponde a los individuos, en sus experiencias personales, determinar si, por autoconsciencia, se adhieren a esa normatividad o, por el contrario, se sitúan en sus márgenes. Además, el desarrollo de las identidades no binarias y sus múltiples posibilidades han planteado nuevos retos en la asunción de las relaciones del individuo con su cuerpo y las expectativas sociales que se desprenden de su lectura.

Si la materialidad del cuerpo plantea tantos problemas a la hora de apoyar la individualidad identitaria en este terreno, el ámbito digital del videojuego parece establecerse como un territorio de socialización en el que los debates sobre las relaciones entre sexo-género y cuerpo pueden avanzar hacia nuevos horizontes, puesto que plantea herramientas y recursos para desafiar las tradicionales asunciones de estas categorías duales. En esa línea, muchos videojuegos han ofrecido la posibilidad de moldear la corporalidad digital de los avatares, los personajes jugables que canalizan la voluntad del usuario como agente (mediante la interacción) pero también como ente (mediante la representación).

En ese muestrario de juegos, la obra *Cyberpunk 2077* se postula como una interesante ficción donde la escultura digital del cuerpo permite combinar libremente los elementos de lectura sexualizante que se han esgrimido como argumentos biológicos de binarismo normativo, al producir cuerpos sexuados de un modo que choca con su percepción general y unívoca del sexo. Así, *Cyberpunk 2077* mostraría incluso la posibilidad de que la comunidad no binaria de jugadores, en su constante desafío al género, pueda no solo representar, sino también simular, sus propias experiencias vitales. Si bien las tendencias en definición de género tratan de desvincular esa dimensión identitaria de la dimensión puramente física, los géneros no binarios, en su posible amplitud dentro del espectro, han tenido que luchar siempre contra esa misma percepción corporal. Por eso, resulta muy interesante que un juego destinado a un público masivo, un proyecto comercial en toda regla y con una enorme extensión comercial por todo el mundo, permita, desde esa fisicidad, desafiar las convenciones de las lecturas identitarias habituales.

De este modo, el espacio digital del videojuego puede presentar igualmente el cuerpo como foco de identidad, pero, por sus posibilidades, esta vez no sería una identidad cerrada, sino una identidad abierta a múltiples combinaciones, moldeable a la casuística que cada persona jugadora quiera simular en él. En función del debate social que esta cuestión suscita diariamente, el espacio digital se convertiría aquí en un territorio de ensayo para las experiencias sociales del mundo real, donde las problemáticas de estos individuos todavía encuentran muchos frentes de oposición. Al final, al convertir en representaciones físicas virtuales ciertas cuestiones del cuerpo que no suelen existir en el físico humano real, el videojuego serviría para estimular los debates que sobre este tema sí que pueden darse en la realidad.

7. AGRADECIMIENTOS

Este trabajo ha sido parcialmente financiado por el Departamento de Ciencia, Universidad y Sociedad del Conocimiento, Del Gobierno de Aragón (España) (Grupo de investigación S67_23D).

8. REFERENCIAS

- Butler, J. (2007). El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad. Paidós
- Calsamiglia, H. & Tusón, A. (2007). Las cosas del decir: manual de análisis del discurso (2ª ed.). Ariel
- Corona, A. (2018). ¿Vestuario o agencia? Representación de género en cinco videojuegos de acción de la séptima generación. Anagramas. Rumbos y Sentidos de la Comunicación, 17 (34), 155-175. Universidad de Medellín
- De Voghel, D. (2010). El análisis del discurso. Inventio, 12, 86-93. Universidad Autónoma del Estado de Morelos
- Foucault, M. (1979). La arqueología del saber (6ª ed.). Siglo XXI
- Foucault, M. (2005). Historia de la sexualidad I. La voluntad del saber (2ª ed.). Siglo XXI
- Londoño-Vásquez, D.A. & Frías-Cano, L.Y. (2011). Análisis crítico del discurso y arqueología del saber: dos opciones de estudio de la sociedad. Palabra Clave, 14, (1), 101-121. Facultad de Comunicación de la Universidad de La Sabana
- López, S. (2008). El laberinto queer. La identidad en tiempos de neoliberalismo. Egales.
- Maroto, A. L. (2006). Homosexualidad y trabajo social: herramientas para la reflexión e intervención personal. Siglo XXI
- Medina, P. & Rodrigo, M. (2006). Posmodernidad y crisis de identidad. IC, Revista Científica de Información y Comunicación, 3, 125-146. Universidad de Sevilla.
- Medina, S. J. (2022). El género no binario como manera deconstruida de interpretar el mundo. Disertaciones, 11 (2), 67-85. Facultad de Ciencias Humanas y Bellas Artes de la Universidad del Quindío
- Monro, S. (2015). Non binary and genderqueer: an overview of the field. International Journal of Transgenderism, 20 (2-3), 126-131. Taylor & Francis Group
- Preciado, B. (2011). Manifiesto contrasexual. Anagrama
- Rehak, B. (2003). Playing at being. Psychoanalysis and the avatar. The Video Game Theory Reader, (pp 103-127). Routledge
- Van Dijk, T. (1996). Análisis del discurso ideológico. Versión, 6, 15-43. Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco
- Wolf, M. (2010). Abstraction in the videogame. The Video Game Theory Reader, (pp 47-65). Routledge

CRISÁLIDAS, UMA SÉRIE FOTOGRÁFICA DE MADALENA SCHWARTZ

PRISCILA MIRAZ DE FREITAS GRECCO

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) – Brasil

1. INTRODUÇÃO

No presente capítulo abordaremos a série de retratos da fotógrafa Madalena Schwartz, intitulado *Crisálidas*. Entendo a criação do retrato instrumentalizada pela Cultura Visual, como um processo que envolve engajamento e experiência a partir das interações sociais, como a materialização da relação constituída entre fotógrafa e fotografadas/os, sendo por isso necessário inicialmente, pontuar um pouco da trajetória de Madalena, destacando sua convivência com as fotografadas da série em questão.

Madalena Schwartz (1921-1993), nasceu em Budapeste, alguns anos após o fim da Primeira Guerra Mundial e da dissolução do Império Austro-Húngaro. Imigrou duas vezes: em 1934, adolescente e órfã de mãe, saiu da Hungria com seu irmão e foi viver com o pai que já morava na Argentina, em Buenos Aires; depois, em 1960, casada e mãe de dois filhos, quando se mudou para o Brasil. Nessa segunda imigração, foi obrigada a abandonar a comunidade judaica húngara fechada em que vivia em Buenos Aires, e a olhar pra a multiplicidade das diferenças com a quais passou a conviver em São Paulo, conforme afirma seu filho, o professor de literatura hispano-americana Jorge Schwartz (PITOL, 2021, p. 115).

Uma vez em São Paulo, se estabeleceu no centro da cidade, morando no Edifício Copan e trabalhando na rua Nestor Pestana, na tinturaria Irupê, localização que aproximava seu trânsito diário do reduto teatral da praça Roosevelt e também do Foto Cine Clube Bandeirante, que na década de

1960, apesar de viver seu período de declínio, ainda era muito procurado com local de aprendizado da fotografia. Esses dois lugares de trânsito de Madalena são de grande importância, sendo o Foto Cine Clube Bandeirante o local procurado por ela para aprender fotografia, e o circuito de teatros e shows o que despertava seu interesse, sendo onde conheceu a maioria das retratadas da série *Crisálidas*.

A prática da fotografia se deu por acaso, quando um de seus filhos, Júlio, ganhou um prêmio em dinheiro num programa de entrevistas da atriz Bibi Ferreira, na TV Excelsior, em 1966. Com o dinheiro comprou uma câmera fotográfica, que despertou o interesse de Madalena, na época com 45 anos de idade (SCHWARTZ, [s.d.], p. 10). Logo em seguida ela se matriculou nas aulas de fotografia do Foto Cine Clube Bandeirante. Conviveu com Eduardo Salvatore e Boris Kossoy, por exemplo. Thomas Farkas já não participava do FCCB, mas viria a se tornar um importante interlocutor nos anos seguintes.

É importante destacar nesse ponto que dentre as várias questões postas aos estudos que analisam os movimentos migratórios da Europa para a América Latina e a fotografia, a partir da década de 1930, a dimensão de gênero aparece como uma categoria transversal que identifica a presença e atuação de muitas mulheres nesse fluxo. No entanto, como aponta Pitó (2021), é bastante perceptível o ocultamento das mulheres em grande parte dos trabalhos sobre esses processos de descolamento, sendo muito importante ressignificar as narrativas migratórias constituídas de forma monolítica, sendo necessário questionar o imigrante universal masculino, buscando outros olhares que valorizem as experiências diversas.

Nesse sentido, apontamos para a presença de outras trajetórias de fotógrafas imigrantes presentes no cenário cultural brasileiro nesse período, como Hildegard Rosenthal, Alice Brill, Maureen Bisilliat e Claudia Andujar, que de alguma forma se correlacionam. Destacamos Maureen Bisilliat, que atuará diretamente na edição dos livros das fotografias de Madalena em parceria com seu filho Jorge Schwartz, *Persona*, de 1997 e *Crisálidas*, de 2012.

O recorte de gênero nas pesquisas sobre fotografia tem ganhado maior destaque nos últimos anos, assim como também no campo da crítica, da curadoria e da produção fotográfica. Em 2017 procurei, a partir de questões que surgiram na pesquisa do doutorado, em que abordei o trânsito entre fotoclubes (Brasil, Argentina e México) no que se referia a concepção de fotografia moderna na América Latina, mapear e entender a presença de mulheres no Foto Cine Clube Bandeirante entre as décadas de 1940 e 1950. Essas são décadas muito importantes para a configuração da fotografia moderna brasileira, que se deu em torno da chamada Escola paulista de Fotografia, orientada pela produção clubista do FCCB⁶⁹. Nos chamou a atenção a pouca participação de mulheres no fotoclube (em comparação com o número de homens), especialmente como produtoras de imagens, articulistas do boletim mensal do clube ou ainda como avaliadoras dos concursos internos e salões internacionais.

Com relação ao fluxo migratório de europeus em toda a América Latina, destacamos a presença de mulheres alemãs, húngaras, austríacas que pude observar a partir da pesquisa acima citada no Brasil, mas também na Argentina, com Annemarie Heirinch (alemã naturalizada argentina) e Ruth Lechuga (austríaca naturalizada mexicana), envolvidas com a fotografia em fotoclubes e com trajetórias muito significativas em clubes fotográficos independentes e com carreiras individuais de grande importância para as histórias da fotografia dos países em que atuaram.

A partir dessas trajetórias podemos constatar a importância do que afirma a pesquisa Zerwes, quando destaca que as fotógrafas podem seguir vários caminhos na prática da fotografia, não sendo possível enquadrá-las a partir de apenas um gênero fotográfico, mesmo quando ela vem a se destacar em um deles. Isso se faz importante na medida em que vemos ser na intersecção da diversidade de práticas que se constitui a experiência dessas mulheres (ZERWES, 2020, p. 25). Agregamos a isso o fato de que é também na diversidade de produções que podemos encontrar formas distintas de circulação dessas imagens e, portanto, da atuação social dessas fotógrafas e o alcance diversificado de suas imagens.

⁶⁹ Abreviação utilizada para Foto Cine Clube Bandeirante. A partir daqui usarei a abreviação para me referir ao clube.

A busca pelo desenvolvimento da fotografia como forma expressiva e os diversos graus de documentação são características impregnadas nessas produções:

La coexistencia de una búsqueda expresiva formal y una más ligada a diversos grados de lo documental y lo documental expresivo fue una convivencia usual en la fotografía de la época, a través de las cuales toman forma las múltiples visibilidades en las que es capaz de operar lo fotográfico (PESTARINO, 2021. p. 114).

Na trajetória de Madalena Schwartz temos a predominância da produção de retratos, tanto em séries como a que vamos focar aqui, mas também de intelectuais, artistas, escritores, músicos, homens públicos e de pessoas comuns que compõe um acervo de mais de 16 mil negativos, sendo o motivo pelo qual é conhecida como a “grande dama” do retrato brasileiro (SCHWARTZ, s/d, p. 4). Buscaremos aqui entreabrir um pouco a porta de acesso à forma como Madalena criou suas imagens em relação, em composição com seus sujeitos retratados, com atitude de respeito e atenção às subjetividades. Talvez possamos entrever nos retratos um pouco dessa mulher observadora do mundo, caminhante atenta da noite paulista, ocupando e criando esse espaço social e político.

2. A FOTOGRAFIA E O FOTO CINE CLUBE BANDEIRANTE

De caráter claramente elitista, os fotoclubes como espaços de sociabilidade, recriaram em seus eventos e em sua organização uma estrutura condizente com os valores de seus frequentadores, em sua maioria representantes da classe média alta e da burguesia industrial. Dessa maneira, o fotoclubismo fornecia para essas classes os meios para acessarem uma determinada expressão artística, que estava de acordo com sua concepção estética, com sua sensibilidade burguesa, forjada através da arte acadêmica do século XIX (GRECCO, 2017, p. 74).

Podemos afirmar que essa sensibilidade burguesa está presente em vários aspectos da sociabilidade do fotoclube, incluindo aí as relações de gênero. Por relações de gênero, entendemos construções sociais e culturais dos sexos (estes não entendidos como determinantes biológicos), como produto de interpretação que cada sociedade em cada tempo elabora através de composições complexas. Já quando pensamos em

relações de gênero, buscamos compreender a produção desses papéis sociais que estão diretamente vinculados à lugares de poder e como esse poder é constituído e perpetuado. Essa afirmação de lugares de poder pelo gênero estão também presentes na estruturação das relações de sociabilidade do fotoclube. No entanto, as questões de gênero não se fazem presentes em uma forma de fotografar específica, nas características formais da imagem, como dissemos anteriormente. Elas se apresentam nas relações de contextos específicos e a partir da análise das relações de poder.

Conforme pude observar mais atentamente em “A presença feminina em fotoclubes no século XX: apontamentos preliminares”, em artigos do boletim do FCCB muitas vezes encontramos referências a como as mulheres dos sócios “abrilhantaram” com suas presenças as festas e salões do clube, acompanhando seus maridos nos eventos, sendo poucas as referências a elas como produtoras das fotografias em exposição (GRECCO, 2017, p. 75-76), situação que se modifica um pouco a partir da segunda metade da década de 1950. Nesse momento se destaca a participação de Gertrudes Altschul, Bárbara Mors, Dulce Carneiro, Nair G. Steranyi, Maria Helena Valente da Cruz e Marilda F. Moreira. Outro exemplo, já na década de 1960, é Madalena Schwartz, que como afirmou seu filho, Jorge Schwartz, precisou enfrentar no fotoclubismo um ambiente maioritariamente masculino:

Com insaciável vontade de aprendizagem e munida da máquina, Madalena teve que comprovar, num meio eminentemente masculino (o Foto Cine Clube Bandeirante), que seu interesse e seu talento – que não demoraram em se revelar – eram genuínos (SCHWARTZ, [s.d.], p. 10).

Madalena ingressou no FCCB em um período conhecido como de decadência da produção clubista, quando já não tinha a mesma importância e visibilidade que havia tido nas décadas de 1940 e 1950, quando se estabeleceu como Escola Paulista de Fotografia, com filiados como Geraldo de Barros, German Lorca, Tomaz Farkas e Chico Albuquerque ⁷⁰.

⁷⁰ Sobre o FCCB durante as décadas de 1940 e 1950 e sua construção como local privilegiado da produção fotografia aliada ao discurso político do bandeirantismo paulista ver: GRECCO, P. M. F. A fotografia amadora e fotoclubista no Brasil e no México: trajetórias e conexões latino-

Após o golpe militar que levou o Brasil a vinte anos de ditadura, o foto-jornalismo ganha importância fundamental, aliada à desvalorização da fotografia entendida como artística, formalista e atrelada diretamente à produção fotoclubista. Foi nesse momento de grande modificação de entendimento do FCCB em relação à cidade e aos trânsitos da fotografia que Madalena se filia ao clube, no ano de 1966, seguindo o processo de aprendizagem fotoclubista, participando como aluna de concursos internos e externos, das excursões fotográficas, dos Salões Nacionais e Internacionais e de publicações nas revistas que transitavam na rede fotoclubista, tanto no Brasil quanto no exterior.

Mais tarde associou-se ao clube, contribuindo como “sócia patrona” da instituição, que naquele momento encontrava-se com problemas financeiros. Integrou também redes análogas como a Associação Brasileira de Arte Fotográfica (ABAF), que lhe permitiu uma viagem à Alemanha, e a participação na Campanha da Biblioteca Social que havia sido instituída ainda nos de 1930, e que visava arrecadar livros e revistas com os associados. Madalena fez a doação de uma grande coleção da revista Fotoarte: revista mensal de fotografia internacional, criada em 1958 pelo fotógrafo húngaro, também imigrado para o Brasil, Francisco Aszmann:

Como é possível perceber pela nota publicada no Boletim FCCB n. 158, de agosto de 1967, Schwartz realiza uma doação, não de alguns números, mas de uma grande coleção da Revista Fotoarte: revista mensal de fotografia internacional, criada em 1958 pelo mesmo fotógrafo húngaro Francisco Aszmann (PITOL, 2021, p. 124).

Durante essa atuação e experiências com a fotografia no âmbito fotoclubista, Madalena buscava ainda outros lugares e possibilidades para aprender sobre a prática fotográfica, como por exemplo quando começou a fotografar espetáculos e ensaios teatrais. Foi nesse momento que conheceu o grupo dos Dzi Coroaques, Secos e Molhados e muitas outras personalidades que transitavam pelo mundo noturno da cidade de São Paulo.

americanas (1940-1950). Tese de doutorado. 262 fls. Universidade Estadual Paulista – Assis, SP, 2016.

3. DZI CROQUETES E A CENA DO TEATRO PAULISTANO

Jorge Schwartz diz que foi a fotografia que possibilitou a Madalena superar “os limites de um cotidiano imposto pela necessidade de administrar uma lavanderia e tinturaria em pleno centro da capital paulista, uma experiência árida, mas que garantiu a sobrevivência da família (SCHWARTZ, s/d, p. 10). Foi trabalhando na tinturaria que entrou em contato com diversas pessoas, anônimas e também conhecidas no meio artístico e intelectual que frequentavam a região na virada da década de 1960 para 1970.

Segundo o trabalho de Pitol (2021), Madalena pedia pra fotografar as pessoas mais interessantes que circulavam pela tinturaria, nunca cobrava por seu trabalho e dava várias cópias aos fotografados. Foi no final da década de 1960 que pediu ao escritor Inácio de Loyola Brandão, frequentador da tinturaria e que na época trabalhava na Editora Abril, para olhar suas fotografias.

Loyola indicou o trabalho de Madalena para a Abril, e a partir de 1971 encontramos sua participação em revistas como Marketing, Status, Íris: foto cine som, Hippius, Fotóptica, Istoé, Américas, Cláudia, Planeta. O caminho pela imprensa escrita a leva para a tv Globo, trabalhando como retratista entre 1979 e 1991. A participação nas revistas é um ponto importante, já que eram espaços de manifestação da fotografia, como apresentação e distribuição desses trabalhos, forma de foto ensaios acompanhando reportagens temáticas, como a citada por Pitol, no caso da produção de Madalena:

E, ao pesquisar os ensaios da fotógrafa a partir de 1971, encontra-se a sua participação em revistas como Marketing, Status, Íris: foto cine som, Hippius, Fotóptica, Istoé, Américas, além de Cláudia, Planeta e outras. Para exemplificar apenas um dos trabalhos comissionados de Schwartz, vale citar a viagem que ela fez com Brandão em 1975 à Colômbia para fotografar o Congresso Internacional de Bruxas para um número especial da Revista Planeta. Nesta ocasião, a fotógrafa conheceu a escritora Clarice Lispector no saguão do hotel, que estava para participar do evento com a leitura de seu conto “O ovo e a galinha”. Para Brandão (1997, p. 96), “Madalena teve um batismo de foto. Juntar a foto artística com a fotorreportagem” (PITOL, 2021, p. 126).

Além dessas duas experiências diversas com a fotografia, a fotoclubista e nas revistas, Madalena buscou, na década de 1970, o trabalho nos teatros vizinhos ao Edifício Copan, emblemático edifício projetado por Oscar Niemeyer em formato de S, localizado na Avenida Ipiranga, centro de São Paulo, em que morou por duas décadas. Muitos grupos de teatro precisavam de fotografias, de registros para suas marcações de cena nos ensaios, os stills, e foi fazendo esse trabalho que Madalena aprimorou o uso de técnicas de iluminação e entrou em contato profundo com a cena teatral e foi conhecendo mais de perto o mundo das travestis (SCHWARTZ, 2012, p. 11). Para seu filho, esse foi um espaço fundamental para que Madalena pudesse explorar novas perspectivas criativas. Foi nesse período que conhece o grupo dos Dzi Croquettes:

Uma atração irresistível por aquilo que a arte representava de alternativa ao mundo do cotidiano e pela possibilidade de explorá-lo a partir de uma nova perspectiva marcam seu fascínio pelo universo do teatro, dos travestis, dos transformistas tão intensamente retratados durante o período dos Dzi Croquettes (SCHWARTZ, s/d, p. 9).

A década de 1970 é marcada no Brasil pela ditadura militar, mas também por temas ligados à liberdade sexual, que apareciam no âmbito social através da androgenia, ambiguidade de gêneros e transformismo, e que estavam fortemente presentes nos shows da região central de São Paulo, tanto nas apresentações mais triviais de boates, mas nas atuações de artistas extremamente importantes para a renovação das artes do período, como Dzi Croquettes e Secos e Molhados.

A contracultura estava presente em todos os espaços, provocando posicionamento em âmbitos dos mais diversos da sociedade. A ditadura exercia sua forte pressão de censura e violência de Estado contra os corpos dissidentes, ao mesmo tempo em que esses corpos também eram de forma diferente negligenciados pelos movimentos de esquerda que faziam frente à ditadura, já que o Partido Comunista do Brasil (PC do B), por exemplo, seguia a diretriz stalinista, que considerava a homossexualidade como um produto decadente da burguesia, sendo denunciado por integrantes de grupos guerrilheiros, como Fernando Mangabeira e Herbert Daniel, por sua posição antifeminista e homofóbica (BORTOLON, 2020, p. 18). No que diz respeito ao enfrentamento à ditadura, artistas e

intelectuais que não tivessem um posicionamento abertamente político, era considerado alienado e poderia receber a denominação de “desbundado”, aquele que não se posicionava abertamente optando por escolher um lado definido na discussão política, ou direita ou esquerda (BORTOLON, 2020, p. 18).

Muitas das ideias novas que alimentaram a contracultura no país vieram, no final da década de 1970, por meio de artista e intelectuais que retornavam pela Lei da Anistia Política, intensificando o debate sobre o uso de drogas, o corpo no processo de construção de sexualidades pela liberdade, contestações de várias ordem referentes aos comportamentos da sociedade vigente, tornando questões antes entendidas como pertencentes ao âmbito do provado como importantes reivindicações de movimentos sociais por direitos de existir a partir de suas diversidades. É nesse panorama que se insere fortemente as discussões sobre a construção de uma nova masculinidade:

A década de 1970 no Brasil possibilitou a abertura para necessidades socioculturais que coexistiam com a distensão do governo militar. Surgiram então movimentos sociais e políticos representados por negros, mulheres, gays e trabalhadores (BORTOLON, 2020, p. 17).

Toda essa movimentação aparece claramente no vestuário, quando mulheres passam a incorporar itens de vestimenta masculina, cabelos curtíssimos, pouca ou nenhuma maquiagem, ao mesmo tempo em que o guarda-roupa masculino começou a incluir mais cores, blusas, bolsas e cabelos compridos até há pelo menos 100 anos atribuídos às mulheres. A contracultura apresenta a nova masculinidade como proposta identitária aos homens jovens, informais.

A série *Crisálidas* é protagonizada pelo grupo *Dzi Croquettes*, pioneiro no Brasil por trazer em suas performances a confusão dos gêneros em espetáculos musicais de humor em que uniam canto, coreografia com figurinos espetaculares e cheios de glitter, barbas e maquiagens, cílios postiços, sutiãs e espartilhos, meias de futebol, cuecas e saltos altos.

Dzi Croquettes era formado por 13 integrantes inicialmente caracterizados por serem homens vestidos com roupas, perucas e cabelos femininos, em concomitância com alguns elementos tidos como masculinos, como barbas e corpos peludos, o que os diferenciava de um grupo de travestis.

O grupo surgiu da proposta conjunta de Wagner Ribeiro de Souza, Reginaldo di Poly, e Bayard Tonelli, de um conjunto que se assemelhasse aos grupos estadunidenses de dançarinos vestidos como mulheres. Proposta à qual foram acrescentando esquetes de humor para afirmar a igualdade entre os sujeitos e sexos. Também fazia parte da intenção dos artistas se posicionar contra o conservadorismo do governo e de alguns membros da sociedade civil, embora não se sentissem inseridos nos grupos políticos de esquerda (BORTOLON, 2020, pp. 12-13).

Já em 1972 o grupo aumentou, incorporando novos integrantes como Cláudio Gaya, Cláudio Tovar, Ciro Barcelos, Rogério di Poly, Paulo Bacelar, Benedictus Lacerda, Carlinhos Machado, Eloy Simões e Roberto de Rodrigues, que começaram a ser ensaiados e a desenvolver espetáculos em parceria com Lennie Dale, renomado coreógrafo americano (BORTOLON, 2020).

Entre os anos de 1973 a 1974 o grupo fez várias apresentações no Teatro Treze de Maio, amplamente divulgadas na mídia. Como consequência do grande sucesso das apresentações, que chamou a atenção dos militares que foram aos espetáculos, foi decretada a proibição do grupo de se apresentar no Brasil. Com o dinheiro ganho nesse período, foram para a Europa, apresentado em Portugal e na França (BORTOLON, 2020).

Foi em 1973 que Madalena conheceu o grupo e fotografou grande parte de seus integrantes, tanto nos camarins dos teatros quanto em sua casa no Copan, em que criava cenografias improvisadas para os retratos que apenas em 2012 foram reunidos no livro intitulado *Crisálidas*, retratos em que se percebe um “espaço híbrido, a meio caminho entre a intimidade e o cenário, a pessoa e a persona” (SCHWARTZ, 2021, p. 11).

Madalena, segundo o amigo Antonio Zago, era inquieta e adorava a vida noturna da cidade, saindo do trabalho, emendando uma coisa na outra, do teatro, pra um show, depois um restaurante, Giletto, incluindo os bares e boates gays nas áreas próximas a avenida Ipiranga e São João, largo do Arouche e rua Augusta (SCHWARTZ, 2012, p. 12).

Essa produção de retratos de pessoas consideradas da cena underground tanto no mundo das artes quanto na sociedade, fazia parte do grande hall de retratados por Madalena, compunha fortemente sua trajetória de retratista junto com os rostos das mais variadas formas de ser brasileiro. Quando ela é chamada para fazer exposições de sua produção, esses

retratos são exibidos junto com todos os outros. Isso acontece em 1975, quando Pietro Maria Bardi fez uma pequena exposição de 20 fotos de Madalena no foyer do Museu de Arte Moderna de São Paulo, misturando fotografias de atores, intelectuais e transformistas. Em artigo sobre Madalena, Pujol traz uma citação da apresentação que Bardi faz do trabalho de Madalena:

Apresentar fotograficamente o autor de uma obra de arte satisfaz uma curiosidade legítima. [...] Madalena vai ao encontro desta curiosidade, documentando nas suas expendidas fotografias argutamente psicológicas, a personalidade de alguns artífices entre os mais conhecidos ao lado de moços aos primeiros passos. Documentos de evidente interesse que a estimada profissional apresenta em nosso Museu, noto pelo tradicional destaque que sempre deu a arte da Fotografia (BARDI, 1975, s/p como citado por PUJOL, 2021, p. 131).

Em setembro do mesmo ano a revista *Iris* publicou também uma seleção de alguns retratos de Madalena (SCHWARTZ, 2012, p. 12). A repercussão da exposição e da publicação dos retratos de transformistas e travestis em espaços destacados do circuito artístico entre esses fotografados foi muito bem-vinda. Segundo Jorge Schwartz:

Tão grande era sua empatia com esse universo que, quando essas imagens mutantes, essas crisálidas, foram expostas pela primeira vez no Masp em 1975, o pessoal da boate Medieval, a mais tradicional casa gay noturna de São Paulo na época, ofereceu em sua homenagem um jantar com espetáculo a portas fechadas (SCHWARTZ, s/d, p. 9).

É interessante notar a recepção totalmente diversa justamente à variedade de pessoas que Madalena retratou ao longo de sua trajetória, que podemos encontrar na reunião feita no livro *Personae*, de 1997, organizado por Maureen Bisilliat, em que aparecem muitas das fotografias feitas no período entre 1974 e 1982, quando de suas viagens pelo Norte e Nordeste do Brasil. Pujol cita a exposição *O rosto brasileiro*, realizada também no Masp entre maio e abril de 1983. Sobre a mesma exposição, temos um trecho do depoimento de Jorge Schwartz para a pesquisadora Dinis em 2021, reproduzida no livro *Fotógrafas brasileira: imagens substantivas* (2021), em que diz da interdição dessa mesma exposição, alegando que a diversidade apresentada pela fotógrafa não poderia ser representante do rosto do brasileiro:

“Pode fechar essa exposição. Não vai acontecer. Isso aí não é o rosto do Brasil” [disse Azevedo da Silveira, embaixador brasileiro nos EUA, em 1982]. É evidente que no meio das fotos tinha negros, tinha travestis, e [a exposição] foi censurada mesmo. Minha mãe ficou chocada. Era a primeira exposição importante no estrangeiro. Um ou dois anos mais tarde, a exposição *O rosto brasileiro* acabou acontecendo no Memorial Martin Luther King Jr. no centro de Washington” (SCHWARTZ como citado por DINIS, 2021, p. 58).

Esse é um exemplo importante de como as imagens são estratégias de representatividade e combatividade nos circuitos de exposição, e de como entender seu trânsito é fundamental para se estabelecer uma compreensão desse espaço de disputa, o que a Cultura Visual com seu enfoque na transdisciplinaridade nos ajuda a construir.

Só depois quarenta anos que as fotografias de Madalena foram reunidas em dois fotolivros organizados por Maureen Bisiliat, *Personae* de 1997, citado acima, em que Maureen resolve não reproduzir nenhuma das fotografias do que em 2012 seria o fotolivro *Crisálidas*, por ter percebido nessas imagens singularidades importantes, uma determinada coesão estética na composição desses retratos (SCHWARTZ, 2012, p. 7).

4. A SÉRIE CRISÁLIDAS

Na série *Crisálidas* existe o valor de documento, imenso, de fotos que retratam uma multidão de protagonistas de um momento ao mesmo tempo repressor e transgressor da história brasileira recente, e também o valor estético em que se encontra de maneira intrínseca a exploração reflexiva do gênero retrato “como um aprofundamento do olhar, um descobrir aprendendo (aprendendo sobre) o sujeito retratado” (GONÇALVES, 2016, p. 246). Jorge Schwartz fala sobre o domínio que Madalena tinha de sua câmera Nikon de 35 mm, ao mesmo tempo que era totalmente avessa a qualquer “tecnologia”, referindo-se nesse caso aos processos de laboratório tão caros à prática fotoclubista (SCHWARTZ, s/d, p. 10).

O pesquisador Gonçalves, no artigo “Retrato, pessoa e imagem: o universo fotográfico de Madalena Schwartz” (2016), estabelece uma importante reflexão sobre o retrato como gênero, e traz dados muito significativos sobre o processo de fotografar que Madalena criou, destacando

que em conjunto com o olhar que estabelece o aprofundamento do conhecimento sobre o retratado como sujeito, é uma condição da composição do retrato o conhecimento que este estabelece com a câmera, já que esta não reproduz simplesmente o que o olho humano vê, mas cria um deslocamento, uma forma de “estranhar” o que se fotografa. O autor afirma o conhecimento de Madalena sobre essa questão, o que seria conformado por seu filho e pela documentação do making off realizado pela fotógrafa Conceição Almeida, da série de retratos que Madalena fez do músico Hermeto Pascoal.

Jorge Schwartz informa que era comum MS iniciar uma sessão de fotos sem colocar filme na máquina. Com a máquina sem filme, gastava rolos e rolos imaginários produzindo uma verdadeira performance de sessão fotográfica. Complementa, dizendo que “às vezes clicava quatro rolos de 36 fotos imaginárias diante do fotografado antes de colocar o primeiro filme real na máquina” (GONÇALVES, 2016, p. 246).

A partir desse dado, Gonçalves destaca 3 pontos que fazem parte do processo de Madalena para conhecer quem fotografava. O primeiro seria juntar observação e ato fotográfico através da máquina na busca por conhecer seu retratado por fotos imaginárias, já mediadas pelo olhar enquadrado pela câmera, a partir da lente, experimentando ângulos, iluminações, poses, sequências. O segundo ponto deriva diretamente da relação entre fotógrafa e fotografado, estabelecendo justamente uma relação já mediada pela máquina. E o terceiro é a importância da sequência na composição do retrato, que longe de ser um fotograma único é constituído por meio da sequência, extraído posteriormente dela, sendo escolhido o que tivesse conseguido condensar de uma só vez a observação, a experiência e a relação, o que Gonçalves apresenta como os três pilares da composição do retrato proposto por Madalena (GONÇALVES, 2016, pp. 246-247).

FIGURA 1 - Madalena Schwartz. Ney Matogrosso, 1975.



Fonte: Coleção Madalena Schwartz do Instituto Moreira Sales

Esses elementos que compõe a forma de retratar de Madalena aparecem e se expandem quando encontramos o depoimento de Ney Matogrosso, integrante do grupo Secos e Molhados, que faz parte da série Crisálidas:

Ela se interessava muito por nossa forma de se vestir. Ela pediu que eu pegasse umas tiras de couro pra usar. Lembro de dançar em frente à câmera. Não havia som, mas ela pedia que eu me movimentasse, então fiquei ali, dançando, enquanto ela fazia os retratos (SCHWARTZ, 2012, p. 11).

Nessa sequência de retratos de Ney existe uma forma necessidade de experimentação formal, utilizando o recurso de dupla exposição do

negativo, possibilitando um Ney que se multiplica e se desdobra em imagens fantasmas, outros de si. Nesse ponto lembramos da sua participação no FCCB, lugar onde se deu a produção, discussão e divulgação da fotografia moderna no Brasil, sendo a dupla exposição uma forma de experimentação da imagem trabalhada de muitas maneiras.

FIGURA 2 - Annemarie Herinch – *Dança das mãos*



Fonte: Boletim Foto Cine n. 66 – outubro de 1951.

Em pesquisa que desenvolvi anteriormente com o FCCB em relação com clubes fotográficos na Argentina e México, já citado anteriormente, umas das fotografias que se destaca nos boletins, reuniões e em exposições no Brasil durante as décadas de 1940 e 1950, é a fotografia

Annemarie Heinrich ⁷¹, alemã, que imigrou para a Argentina em 1927, entrando logo em contato com a fotografia, sendo, em 1930 uma fotógrafa já estabelecida em Buenos Aires, se destacando pela produção de retratos e fotografia de espetáculos.

FIGURA 3.



Fonte: Boletim Foto Cine, julho-agosto, 1980.

Como também participou ativamente do movimento clubista, sua presença no FCCB é intensa, incluindo a tradução e publicação de um artigo sobre o gênero de retrato de espetáculos, gênero pelo qual é reconhecida internacionalmente, em que apresenta a sobreposição e a dupla exposição como técnicas de experimentação importantes para se alcançar o movimento das performances. Annemarie manteve mais de trinta anos de relações pessoais e trocas profissionais com FCCB, o que leva à hipótese de aproximação das propostas de Annemarie para o retrato na estética experimental de Madalena, que se intensificaram com a confirmação de que as fotógrafas se conheciam, feita pelo pesquisador José Antonio Narravate, que encontrou num boletim do FCCB, uma

⁷¹ Sobre Annemarie Heinrich ver: Grecco, P. M. de F. (2022, julho). Ruth Lechuga e Annemarie Heinrich: Aspectos da fotografia moderna na América Latina. *Anais do XV Encontro Internacional da ANPHLAC*, 538–551.

fotografia da década de 1980, em que as duas podem ser vistas juntas, assim como Alicia d'Amico, Alice Kanji, Eduardo Salvatore, Geraldina Cappello, Lêda Salvatore e Herros Cappello ⁷². Segundo Navarrete, a foto foi feita na sede do FCCB, em São Paulo, no final de junho de 1980, cidade para onde Annemarie e Alicia haviam viajado para ver a 1ª Trienal de Fotografia do Museu de Arte Moderna.

FIGURA 4 - Madalena Schwartz. *Susy Wong*, c. 1976



Fonte: Coleção Madalena Schwartz do Instituto Moreira Sales

⁷² Não encontramos artigo de José Antonio Navarrete que trate dessa questão especificamente, apensar dele ter publicado o livro/catálogo da exposição Foto Cine Clube Bandeirante: itinerários globais, estéticas em transformações, no ano de 2022. Essas informações sobre Heirinch e Madalena o pesquisador divulgou em sua página do Facebook, no dia 18 de janeiro de 2023: <https://web.facebook.com/joseantonio.navarrete.31924>.

É assim, possível perceber a presença da estética clubista no trabalho de Madalena, e muito próxima de algumas propostas de Annemarie, também em outros retratos, como no de Susy Wong, em que o intenso uso de sombras pesadas cria a fusão fundo/figura, resultando em uma imagem em que se destaca metade do rosto da fotografada e apenas uma de suas mãos. Impressiona o quanto a posição da única mão que vemos solta no escuro, nos dar uma profunda sensação de movimento do corpo que não vemos. A intensidade do fundo preto aparece em muitos dos retratos de uma só pessoa ou de duplas, em que a proximidade dos rostos retratados com o observador é intensa, sendo uma escolha feita na ampliação do negativo.

FIGURA 5 - Madalena Schwartz. *Dzi Croquetes*, c. 1974



Fonte: Coleção Madalena Schwartz do Instituto Moreira Sales.

FIGURA 6 - Madalena Schwartz. *Dzi Croquetes*, c. 1974.



Fonte: Coleção Madalena Schwartz do Instituto Moreira Sales.

Aqui também temos colocada a questão da pose: toda a série é atravessada pela pose como uma forma de testemunha do encontro entre quem fotografa e quem é fotografado. Segundo Gonçalves, é a própria consciência da observação que leva o retratado a assumir uma espécie de “eu imaginado” diante de um outro que estimula esta encenação de si mesmo. Esse sentido de pose como encenação, a produção do gesto enquanto performance, é o que o retrato de Madalena ambiciona, dando a ver uma personalidade, um sentimento do retratado.

O momento decisivo para MS não é algo capturado ao acaso, mas o que evidencia a relação que se configura entre a fotógrafa e o fotografado produzindo o retrato. Essa forma de fotografar põe em relevo uma série de detalhes não menos importantes na composição do retrato. Não é

propriamente o retratado que oferece um gesto encenado ou um ângulo de seu rosto. O retrato é, ele mesmo, produto de uma relação que se impõe como condição mesma desse modo de operação da fotografia. É essa relação que revelaria a “alma” do retratado, concebida como a infraestrutura do retrato, responsável por sua composição, por sua aparição, pela transformação de um rosto em uma expressão, de um fotograma em um retrato (GONÇALVES, 2016, p. 249).

Dessa maneira, o retrato se apresenta como parte do processo dessa cumplicidade entre fotógrafo e fotografado. O que diferencia uma foto de um rosto, de um perfil, de uma pessoa, da composição do retrato é justamente essa consciência do ato fotográfico, que implica colaboração, participação, relação. Existe a troca e cocriação nessa forma de retratar de Madalena.

FIGURA 7 - Madalena Schwartz. *Danton e uma pessoa não identificada*



Fonte: Coleção Madalena Schwartz do Instituto Moreira Sales.

Esses procedimentos que podem ser encontrados na produção geral de Madalena, levantados por Gonçalves, e a forte presença da experimentação formal, estética que entendo aproximar os retratos de espetáculos de Annemarie Heirinch dos de Madalena Schwartz são o que podemos destacar como a particularidade, a coesão que Maureen Bisilliat destaca como prerrogativa para a junção desse conjunto de retratos no fotolivro *Crisálidas*, além da temática. Existe essa dupla importância da série, a temática e a formal, que a destaca na produção do retrato brasileiro e na produção da própria Madalena.

FIGURA 8 - Madalena Schwartz. *Paulo Bacelar e Carlinhos. Dzi Croquettes*, c. 1974



Fonte: Coleção Madalena Schwartz do Instituto Moreira Sales.

5. CONCLUSÃO

Apresentamos aqui alguns pontos que pretendemos desenvolver na pesquisa com a série *Crisálidas*. Podemos no momento afirmar que é trabalho que se destaca e nos impressiona pela coerência das escolhas compositivas, recortes, uso do branco e preto, pela ousadia da temática e pela altivez, exuberância e afirmação de suas retratadas e retratados, que

aparecem diante de nós como propositoras/criadoras de suas próprias imagens.

Ainda entendemos ser importante o desenvolvimento de pesquisas sobre a produção feminina nos espaços dos fotoclubes de maneira mais aprofundada, o que a comparação e interrelação entre as fotografias que atuaram nesses espaços pode auxiliar de maneira muito importante. Nesse mesmo sentido podemos ampliar as possibilidades de entendimento da presença da fotografia fotoclubista fora do fotoclube e compondo as imagens que estavam circulando no momento em que se fazia uma crítica bastante negativa desses espaços.

6. REFERENCIAS

- Bortolon, F. E. (2020). *Corpos (tra)vestidos: A imagem desviante do grupo Dzi Croquettes na imprensa brasileira dos anos 1970* [Tese de Doutorado]. Universidade Federal do Paraná.
- Dines, Y. S. (2021). *Fotógrafas brasileiras: Imagem substantiva*. GRIFO.
- Gonçalves, M. A. T. (2016). Retrato, pessoa e imagem: O universo fotográfico de Madalena Schwartz. *Revista de Antropologia*, 59(3), 239. <https://doi.org/10.11606/2179-0892.ra.2016.124819>
- Grecco, P. M. de F. (2017). A presença feminina em fotoclubes no século XX: Apontamentos preliminares. *Domínios da Imagem*, 11(20), 72. <https://doi.org/10.5433/2237-9126.2017v11n20p72>
- Grecco, P. M. de F. (2022, julho). Ruth Lechuga e Annemarie Heirinch: Aspectos da fotografia moderna na América Latina. *Anais do XV Encontro Internacional da ANPHLAC*, 538–551.
- Pedrosa, A. (Org.). (2016). *Coleção Museu De Arte Moderna De São Paulo Foto Cine Clube Bandeirante*. MASP.
- Pestarino, J. (2021). *La Carpeta de los Diez, un Grupo clave para la fotografía argentina* [Tesis de Doctorado en Historia y Teoría de las Artes]. Universidad de Buenos Aires.
- Pitol, A. (2021). Madalena Schwartz: Um percurso migratório na fotografia brasileira. *Revista Nava*, 6 (1 e 2). <https://doi.org/10.34019/2525-7757.2021.v6.32685>
- Schwartz, M. ([s.d.]). *Retratos*. IMS.
- Schwartz, M. (2012). *Crisálidas*. IMS.
- Zerwes, E., & Costa, H. (2021). *Mulheres fotógrafas/Mulheres fotografadas. Fotografia e gênero na América Latina*. Intermeios.

LA VAMPIRA LESBIANA *MAINSTREAM* EN *LA PRIMERA MUERTE* (V.E. SCHWAB, NETFLIX, 2022)

LLEDÓ MORALES ROIG

Universitat Jaume I

SHAILA GARCÍA CATALÁN

Universitat Jaume I

JÉSSICA IZQUIERDO CASTILLO

*Universitat Jaume I*⁷³

1. INTRODUCCIÓN

1.1. A LA ESTELA DE *CARMILLA*: LA VAMPIRA LESBIANA DESDE LA LITERATURA AL CINE

En la historiografía del cine, el lesbianismo se ha mostrado como un tabú, una sátira o una fantasía sexual de la mirada masculina heteropatriarcal. Emerge, pero en numerosas ocasiones de forma residual o en los márgenes en el género de terror, en el *neo-noir* o en el drama erótico independiente de la época de la *sexploitation*. En el *neo-noir* y en el terror se nos muestra a las lesbianas fatales: monstruos arrolladores dispuestas a todo por destruir al hombre protagonista y héroe de la historia, con finales fatales y trágicos para ellas, que enseñan la moral de la posición deseable de la mujer, porque esa otredad que ellas representan se anuda con lo sobrenatural. La relación monstruo-mujer identifica a las mujeres en una posición de alteridad frente a la hegemonía masculina

⁷³ El presente trabajo ha sido realizado en el marco de los proyectos de investigación: Estudio del impacto de las plataformas streaming sobre el papel de la mujer en la industria audiovisual española y en sus contenidos (código AICO/2021/168) dirigido por Jessica Izquierdo Castillo para el periodo 2021-2023 y Voces femeninas emergentes en el cine español del siglo XXI: escrituras de la intimidad [VOZ-ES-FEMME] (código UJI-A2021-12), dirigido por la Dra. Shaila García Catalán y financiado por la Universitat Jaume I para el periodo 2022-2024.

del héroe (Sánchez, 2017), construcción cultural clásica que se multiplica cuando la feminidad se cruza con el deseo lésbico.

“La vampira lesbiana, que guarda también una gran relación con la mujer fatal, es la otra vertiente más conocida de la lesbiana asesina, además de ser una de las representaciones más comunes del lesbianismo en la gran pantalla. Esto demuestra la percepción del lesbianismo como algo antinatural y perverso, que ha sido representado en el cine popular ligado a la monstruosidad y la fantasía” (Pericàs, 2022: 276).

La lesbiana se ha representado en el cine como vampira en numerosos títulos, desde *La hija de Drácula* (*Dracula's Daughter*, Lambert Hillyer, 1936), uno de los primeros films de la historia del cine, en el que la vampira protagonista es una mujer —que deseará a otra— y en la que la Condesa Marya Zaleska, que ansía ser normal, cederá a sus instintos asesinos al enamorarse de una joven viajante a la que engaña; pasando por *Las Vampiras* (*Vampyros Lesbos*, Jesús Franco, 1971), filme germanoespañol en el que la Condesa Nadine se enamorará de Linda, una mujer con la que comparte un viaje y deseará convertirla en vampira. Aunque Linda parece encandilada de Nadine, esta al final le clavará una estaca en el ojo y le arrancará la cabeza para liberarse de su deseo lésbico; hasta *Lesbian Vampire Killers* (Phil Claydon, 2008), una comedia negra que narra la historia de una aldea poblada únicamente por mujeres vampiras lesbianas que se convierten en asesinas al cumplir los 18 años por una maldición de la Condesa Carmilla y que asesinarán en un rito a dos muchachos turistas para librarse del encantamiento que las ata a su deseo. Destaca también la película de culto *El ansia* (*The Hunger*, 1983) que contribuyó a la estilización y sofisticación del subgénero de vampirismo y la homosexualidad con el personaje de Sarah (Susan Sarandon), que no solo acepta su deseo lésbico, sino que, al ser convertida en vampira, reafirma el deseo inacabable femenino ante un final circular.

FIGURA 1.



Poster de *El ansia*, film que contribuyó a la sofisticación del lesbianismo en el cine.

La mayoría de estos títulos beben de la novela gótica *Carmilla* (1872) de Joseph Sheridan Le Fanu, incluso en la anterior pero más desconocida *Christable* (1816), balada de Samuel Taylor Coleridge, en la que ya aparecen las líneas temáticas de *Carmilla*. Así, es importante situar los inicios del siglo XIX como la iniciación del vampirismo lésbico tanto en la literatura como en el arte, especialmente en la pintura simbolista y decadentista, a pesar de que quedaba al servicio del *voyeurismo* masculino. En *Carmilla*, Laura, una joven aristócrata que vive con su padre en un castillo de Austria, tras un fortuito accidente frente a su propiedad, salva a *Carmilla*, la muchacha que viajaba en el carruaje y con la que forma una extraña pero intensa amistad, que desembocará en la seducción de la forastera, que resulta ser una vampira. Sheridan Le Fanu siembra la imaginaria sáfica de *fin de siglo* que sería fundamental tanto para el fantástico como para el mismísimo cine. El empleo de la sobrenaturalidad del vampirismo para caracterizar al personaje lésbico permite al público adscribir la alteridad de la sexualidad con la característica fantasmiosa, haciéndola más accesible y a la vez, construyendo su halo de misterio seductor y fascinante. La Condesa Marya o las encantadas

pueblerinas desean liberarse de su deseo lésbico sobrenatural sexual para ser normales, porque si aceptan su deseo y se rigen por él, como la Condesa Nadine, están condenadas –como les ocurre a los hombres rendidos ante el influjo seductor de la *femme fatale*– a un final fatal a manos de sus amantes: la lesbiana cazadora de monstruos que castrará el deseo de la vampira. El cine tomará esta imaginaria para construir el arquetipo de la lesbiana vamp: formulará una dualidad entre el bien y el mal –algo propio del cine desde los orígenes del melodrama hasta el cine postclásico contemporáneo– pero, a la vez, mitificará el enigma de la sexualidad femenina que queda redoblado en el lesbianismo. Aun así, y como apunta Pilar Pedraza: “algo hay también de erotismo materno en estos fantasmas: curiosamente, los primeros y más importantes –y también los menos pornográficos– Geraldine y Carmilla atacan a jóvenes huérfanas de madre, y se perciben en sus historias un revuelo y vaivenes de figuras maternas celestiales o diabólicas muy reveladores” (2004: 301). En cualquier caso, en el arquetipo, la relación entre el deseo lésbico y el instinto asesino –de sed– de las vampiras es indivisible. *Carmilla* no solamente inició una relevante saga lésbica cinematográfica –entre la que destaca la británica *Las amantes del vampiro* (*The Vampire Lovers*, 1970) de Roy Ward Baker para la Hammer– sino que fue fundacional e inspiradora para el *Drácula* de Bram Stoker (1897). Por tanto, podemos afirmar que la imaginaria tanto literaria como cinematográfica de *Drácula* que ha sido tantas veces considerada como el origen del vampiro moderno, debe su riqueza y su sugerencia al deseo lésbico, a pesar de que se haya ido deformando, variando y masculinizando en su trayectoria. Series como la que nos convoca en este capítulo dan cuenta de cómo el audiovisual contemporáneo acaba haciendo cierta justicia simbólica reclamando el deseo lésbico en los orígenes del vampirismo en el cine.

1.2. A LA ESTELA DE BUFFY: LAS VAMPIRAS LESBIANAS EN LA FICCIÓN TELEVISIVA

En la ficción vampiresca seriada, ellas nunca son vampiras, porque lo son ellos. Están alejados de la seducción agresiva imperante, son caballerosos, y el arquetipo de la lesbiana asesina parece desaparecer. Ellas son humanas combativas, a veces cazadoras de monstruos, que se

terminan enamorando de los vampiros que han demostrado tener más humanidad de lo que ellas esperaban. Estas historias se dirigen a un público joven y adolescente y los relatos se construyen alrededor de una historia de amor romántico. La exaltación de la comedia romántica en la década de los 90 y la factura de películas como *Entrevista con el vampiro* (Neil Jordan, 1994) fueron decisivos para que la ficción catódica introdujera el amor romántico en el vampirismo de la ficción televisiva. Como veremos, en las series, el romance entre el vampiro y la humana enfrentan dos mundos, influencia del éxito noventero de la posmoderna *Romeo + Juliet* de Baz Luhrmann (1996). Ya en el siglo XXI la saga cinematográfica *Crepúsculo* (*Twilight Saga*, Catherine Hardwicke, 2008-2012) contribuyó de forma definitiva a la eclosión en el escenario *mainstream* del relato vampírico.

En la ficción televisiva fue clave la serie *Buffy cazavampiros* —que partía del film *Buffy, cazavampiros* (*Buffy, the Vampire Slayer*, Fran Rubel Kuzui, 1992)— porque contribuyó a la visibilización del amor lésbico y, a la vez, adentrar al vampirismo en el *mainstream* catódico —algo que continuaría con *Crónicas vampíricas* (*The Vampire Diaries*, Kevin Williamson, 2009-2017, para The CW Network). En sus primeras temporadas, *Buffy, la cazavampiros* se enclava en un instituto y a partir de la cuarta temporada en la universidad. Por tanto, no solo supone la representación sino un acompañamiento en la adolescencia propio de ficciones *coming-of-age* en las que se aborda la alienación o la experiencia de la rareza de los y las adolescentes en momentos donde se ponen a prueba sus identificaciones y nuevos encuentros con sus posiciones sexuadas, la fragilidad de los vínculos, el distanciamiento con la familia o la reivindicación de las decisiones propias para forjar el propio destino. Para Cascajosa, *Buffy, cazavampiros*:

“es una de las representaciones más elaboradas y esclarecedoras del paso a la vida adulta jamás producida por la cultura popular. Es por ello que *Buffy, cazavampiros* es un texto altamente recomendable para educadores que presenten a los adolescentes unos modelos con los que se pueden identificar fácilmente, encarnando valores positivos sobre la amistad, la responsabilidad y la tolerancia” (2006: 197).

Hay, por tanto, una inevitable pero interesante paradoja en el encuentro entre lo fantástico como macrogénero y las series de televisión. Pues

mientras lo fantástico remite a la emergencia de lo misterioso y reivindica lo inadmisible (Herrero Herrero, 2009) o lo que no encuentra código de expresión o formulación, las series de televisión se asientan sobre códigos de la familiaridad. Así, como “ficciones de la repetición” (Balló y Pérez, 2006), pueden acabar integrando⁷⁴ e incluso domesticando la emergencia del deseo –este de naturaleza siempre subversiva–, por la vía cultural del amor, la amistad o la adaptación a la vida adulta. Dicho de otro modo, si lo *mainstream* es, ante todo, el éxito y la popularización gracias a la familiaridad de un código, cuando el vampirismo lésbico obedece a códigos *mainstream* asentados está, por un lado, legitimando y visibilizando el lesbianismo –algo que políticamente es fundamental para vivir con libertad en un marco social– pero, por otro lado, puede estar borrando el carácter subversivo del deseo, aquello propio de lo íntimo que se resiste a ser integrado (o necesariamente aceptado) en el sistema social.

2. ESTUDIO DE CASO: LA PRIMERA MUERTE

2.1. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

Después de trazar los hitos más destacados de una cierta genealogía de la construcción del arquetipo de la lesbiana vampiresa en el cine y en las series, nos proponemos analizar la serie contemporánea *La primera muerte* (*First Kill*, 2022) creada por Victoria E. Schwab para Netflix, enmarcada en el subgénero presentado y de corte *coming-of-age*. El análisis filmico como metodología –del que mostraremos los resultados de las escenas más paradigmáticas– nos permitirá mostrar cómo los recursos expresivos y narrativos construyen los personajes lésbicos adolescentes y en qué medida sus formas audiovisuales se distancian, siguen o contestan los códigos del lenguaje *mainstream*. Esto nos permitirá estudiar en qué medida la serie hereda, reformula o varía el arquetipo de la lesbiana vampira.

⁷⁴ No siempre, como muestran las series que se adentran en la estética de la negatividad (Huerta y Sangro, 2018) y que encuentran a *Twin Peaks* (Mark Frost y David Lynch, 1990, 1991, 2017) como su gran pionera y referente.

2.2. LA PRIMERA MUERTE Y LA SUBVERSIÓN DE JULIETTE

La primera muerte es una serie producida por la polifacética Emma Roberts para Netflix. Además de productora, Roberts es cantante, modelo y actriz, conocida por protagonizar la serie camp de terror cómico *Scream Queens* de Ryan Murphy para The 20th Century Fox (2015-2016). Las protagonistas, Sarah Catherine Hook e Imani Lewis, también cuentan con experiencia encarnando personajes en historias vinculadas con lo terrorífico, lo sobrenatural o lo vampírico –Hook en la película *The Conjuring: The Devil Made Me Do It* (Michael Chaves, 2021) y en la serie *Monsterland* (Mary Laws, 2020) para Hulu; y Lewis en la película *Vampiros vs El Bronx* (Oz Rodriguez, 2020) para Netflix–. La serie tiene una única temporada, tras haberse anunciado su cancelación en agosto de 2022. Está estructurada en ocho episodios, con una duración media de sesenta minutos por capítulo y constituye uno de los 42 títulos etiquetados bajo la temática “vampiro” de la plataforma. La serie se ajusta al formato estándar de las producciones para streaming, pasa a engrosar el catálogo de una oferta que apuesta cada vez más por el género, como lo demuestran las incorporaciones para su reemisión de los clásicos como *Buffy*, *cazavampiros*, *Embrujadas* (*Charmed*, Constance M. Burge, 1998-2006, para Warner Bros. Television) o *Crónicas Vampíricas*, pero también con remakes que exploran lo sobrenatural adolescentes con propuestas más sofisticadas que originales como es el caso de *Las escalofriantes aventuras de Sabrina* (*The Chilling Adventures of Sabrina*, Roberto Aguirre-Sacasa, 2018-2020).

FIGURAS 2, 3, 4 y 5.



La primera muerte bebe del amor romántico de la saga Crepúsculo.

Las protagonistas son Juliette y Calliope. Juliette es la pequeña de los Fairmont. Su madre pertenece a una de las familias más poderosas de la nobleza vampírica, los Atwood, que se rige por una matriarquía, mientras que su padre es un humano convertido. Esto confiere a los tres hijos Fairmont una naturaleza híbrida que se manifiesta con diferentes personalidades. Los hermanos mayores de Juliette son los mellizos Oliver y Eleanor. Oliver es la oveja negra de la familia, acusado de ser excesivamente violento, y vive alejado de ellos por sentirse traicionado. Eleanor ocupa la posición de heredera del legado por parte de su abuela, y vive con autoconsciencia y orgullo su naturaleza vampírica. Sin embargo, Juliette manifiesta rasgos humanos como la compasión y el amor, y vive en una constante lucha por contener su naturaleza vampírica. Calliope también es la hija pequeña de Talia y Jack Burns, una familia de cazadores de monstruos que entrenan para destruir a todos los seres sobrenaturales que amenazan la vida humana, lo que les obliga a mudarse continuamente. Ocupan la posición de soldados dentro de la organización, y capturar a los Atwood y los Fairmont supondría el ansiado ascenso. Los Fairmont y los Burns son, por tanto, dos familias enfrentadas debido a su naturaleza. Esto convierte a Juliette y Calliope en Romeo y Julieta, en una historia de cazadoras y vampiras totalmente consciente de su herencia shakesperiana, que ya exploraba el clásico en sus adaptaciones

dirigidas a adolescentes. Precisamente, esta etapa de la primera madurez posibilita explorar los límites del bien y del mal, navegar en las contradicciones y buscar soluciones a problemas irresolubles. Así, Juliette es una vampira atormentada por su naturaleza asesina que se enamora de Calliope, una cazadora de monstruos que comienza a cuestionar las bondades de su papel asesino, confundiendo las cualidades de lo monstruoso y lo humano.

La primera muerte, desde el punto de vista narrativo, es una serie que atiende una estructura *mainstream*, con elementos cómicos camp que recuerdan a películas lésbicas subversivas relacionadas con lo sobrenatural y lo adolescente como son *D.E.B.S. Espías en acción* (*D.E.B.S.* Angela Robinson, 2004) o *El cuerpo de Jennifer* (*Jennifer's Body*, Karyn Kusama, 2009) y que además es una disrupción del relato clásico *shakespeareano*, no solo por su naturaleza sobrenatural sino también por la subversión de la homosexualidad no cuestionada de las protagonistas y el cambio de posiciones frente al amor. Los roles que se adoptan en las ficciones televisivas se subvierten y nos encontramos con una vampira mujer, Juliette —cuyo nombre precisamente reconoce la herencia de esa Juliet *shakesperiana* noventaera— atormentada por su condición sobrenatural y que ocupa la posición de la humana enamorada típica de las comedias románticas. En este caso podemos identificarla por conversación del plano/contraplano con Bella Swan en *Crepúsculo*:

“el asesinato, que es lo que demoniza a las protagonistas, es también lo que les otorga su potencial subversivo. El crimen funciona como una transgresión, como una forma radical de expresar la subjetividad de sus protagonistas; una subjetividad que históricamente les ha sido negada” (Pericàs, 2022: 282).

La hija de Drácula es la primera película en la que aparece una vampira que lleva consigo la estela del lesbianismo. En una historia narrada bajo el punto de vista subjetivo de la protagonista, la condesa Marya Zaleska rehúsa su naturaleza vampíresa, condición que percibe como un castigo o una enfermedad. Francina Ribes Pericàs explica que este filme “es capital porque se da en ella un fenómeno recurrente en el cine comercial: la idea de que el vampirismo puede funcionar como pura metáfora del lesbianismo” (Pericàs, 2022: 138). La condesa, tras la muerte del padre,

se cree liberada de sus deseos, sin embargo, sus instintos serán irrefrenables cuando engañe a la joven y atractiva Janet Blake para que haga de modelo de pintura. Su deseo lésbico hacia la joven la hace perder el control sobre su naturaleza y termina asesinándola.

“el vampirismo es una forma de monstruosidad que sirve para representar la aberración lésbica, que denota el miedo a la alteridad. La condesa quiere curarse, pero no puede escapar a su naturaleza, que es insana y peligrosa. El hecho de seguir sus reprobables instintos la convierte en asesina, como sucederá durante años con los personajes LGTBO+ en films posteriores” (Pericàs, 2022: 139).

Juliette sigue la estela de la condesa Marya en su deseo de normalidad, sin embargo, su primer asesinato no seguirá la lógica del deseo lésbico aberrante como en *La hija de Drácula*. Los instintos asesinos de Juliette junto a su deseo irrefrenable por Calliope convertirán su sueño erótico premonitorio del deseo en pesadilla cuando su instinto la sobrepase y muerda a la chica. Juliette ansía una vida humana y rechaza la naturaleza vampírica que su familia aristócrata parece aceptar. Ben, su mejor amigo gay, será su único lugar seguro, en el que ella se siente más normal.

Su miedo a ser una asesina sin escrúpulos emergerá al final del primer capítulo, sin embargo el mordisco no será mortal y será Calliope quien clave una estaca en el corazón de la vampira. Esta serie seguirá la narrativa romántica de las ficciones seriadas y televisivas, dotando de humanidad al personaje de Juliette, quien intenta vivir una vida alejada de lo sobrenatural. Sin embargo, su característica lésbica no la convertirá en asesina por su deseo reprimido, como ocurría en la lesbiana vampira cinematográfica, sino que la primera muerte de Juliette llegará por amor, con el instinto de proteger a las personas que quiere.

Juliette es un personaje *naïf* e inseguro, al contrario que Eleanor, su hermana, que sigue la estela de la femme fatale vamp –con altos tacones y largas uñas rojas dispuestas a asesinar–. Juliette expone que Eleanor es o debería ser su modelo a seguir –es decir, el arquetipo de la vampira lesbiana asesina clásica– y, aunque una parte de ella desea ser como Eleanor, otra está horrorizada, porque contraviene su parte de naturaleza humana. Precisamente, las cualidades humanas que demuestra son tachadas de asquerosas por su abuela, la matriarca de la familia, una de las

más importantes de la aristocracia vampira, además de protectora del legado de su clase.

3. ANÁLISIS FÍLMICO

3.1. EL PRIMER DESEO

La serie se estructura desde el punto de vista de las dos protagonistas. En el primer capítulo, y siguiendo la perspectiva y vivencias de cada una, vemos que cada chica vive, de partida, en un género cinematográfico diferente: Juliette vive en una comedia romántica adolescente con todos los detalles de drama de instituto y una perspectiva *coming-of-age*: los amigos, la hermana referente⁷⁵, las fiestas y ella siendo diferente al resto. Calliope, sin embargo, vive en un thriller de acción sobrenatural lleno de monstruos, con una vida agitada y nómada, sin amigos y con el único anclaje de una familia de cazadores de monstruos. En su construcción de personaje, además, encontramos implicaciones raciales: a Juliette se le permite ser mucho más inocente con su alrededor, mientras Cal es una adolescente muy consciente de sí misma y sabe su posición en la sociedad y sus implicaciones en el mundo que la rodea, es mucho más precavida. En las escenas de presentación de ambas se nos imprimen diferentes ante las mismas rutinas y con estructuras matriarcales en sus respectivas familias pero con diferentes implicaciones para cada una en lo que significa la pertinencia, la normalidad y el amor.

El deseado primer beso llega a mitad del capítulo desde el punto de vista de Juliette. En la fiesta, están jugando a la botella. Ben lo amaña para que Juliette pueda meterse en la despensa con Calliope actuando de aliado y trampolín. Desde la escena de presentación de Ben como el mejor amigo gay de toda la vida y el lugar seguro de Juliette en lo que a su realidad queer se refiere, es el amigo gay —que normalmente sería el protagonista— el que legitima desde un papel de reparto y ayuda a la normalización del deseo de Juliette. Así es que en la despensa, Juliette

⁷⁵ Gracie Dzienny, actriz que interpreta a Eleanor Fairmont, durante el mismo año del estreno de *La primera muerte*, encarna a Tatum, un personaje que sale del armario en *La vida sexual de chicas universitarias* (*The Sex Life of College Girls*, HBO Max, 2021-actualidad) en su segunda temporada.

la besa sin preámbulos mientras las dos están cara a cara en un plano medio. El montaje del beso es sucesivo en primer plano y —mientras se hablan— en plano-contraplano, estando una siempre en el plano de la otra.

Se besan en un plano háptico (Marks, 1998), esto es, un plano cerrado que destaca la textura para evocar lo sensitivo en la imagen, lo erótico y lo erógeno. Mientras, suena *Slumber Party* de Ashnikko y Princess Nokia, y el montaje intercala el primerísimo primer plano del beso y el plano detalle de sus manos. *Slumber Party* es una canción muy *teenager*, con connotaciones sexuales lésbicas explícitas “le hice un cunnilingus a tu novia en el sofá” y representa el tipo de diversión adolescente y sexual que busca Juliette en su interacción. Entonces, la música cambia y encontramos una marca enunciativa que implica un cambio de seriedad en el tono enunciativo. El deseo y la tensión entre ellas parte del instinto sexual adolescente y de la tensión romántica irrefrenable, de juegos de miradas y deseo que implica diversión —como podemos ver en cualquier serie adolescente heterosexual *coming of age*, el descubrimiento del deseo sexual mueve la narración entre los personajes principales—, sin embargo en este cambio de música entran nuevas implicaciones. De pronto suena el *late motive* que anticipa el deseo entre ellas, su tema, y vemos que el deseo las lleva a efectuar su cometido: la primera muerte.

Esta escena privilegia lo háptico y los rostros de las protagonistas, con cuerpos que se mueven y se entregan al goce pero sin la fetichización o hipersexualización de la *male gaze* (Mulvey, 1975). Y, a la vez, la puesta en escena en el contoneo de los cuerpos desborda esos *lesbian kisses* que muchas ficciones seriadas solo se atreven a mostrar una vez avanzadas las temporadas como si antes de ello hubiera que fidelizar a las audiencias. Juliette y Calliope son dos chicas adolescentes que se desean dirigidas por Jet Wilkinson, una mujer lesbiana, en planos punzantes que se centran en la posición de las manos, el tacto y los besos de las protagonistas. No hay paneos de cuerpos hipersexualizados ni desmembración de zonas eróticas, sino que se centra en las manos y en metáforas sexuales, como el tarro de cerezas que explota en suelo y se desparrama como el deseo que las inunda. Desde los distintos puntos de vista de cada una

—ambas veces que visitamos la escena desde sus respectivas miradas— observamos como el deseo de cada una cambia.

FIGURAS 6 y 7.

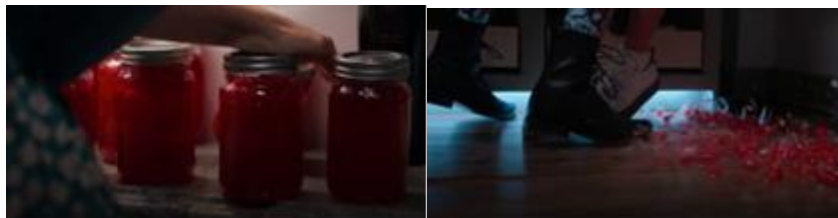


FIGURA 8.



El deseo, la sed y el alimento en *La primera muerte* (arriba) y el *opening* de *True Blood* (abajo).

Juliette metamorfosea del deseo de besarla al instinto de matarla —su primera muerte como una alegoría a su sexualidad— mientras Calliope pasa del deseo primario de querer matarla, por su convicción casi religiosa familiar como cazadora de monstruos, a querer besarla y soltar la estaca que tenía preparada para ello. En la segunda vez, desde el punto de vista de Calliope la música no es la diegética de la fiesta, sino *Soldier of Love* de Sade, una balada romántica sobre la imposibilidad de reprimir el amor.

Como apunta Margot, la madre de Juliette, si no efectúa su primera muerte, la sed de sangre y el instinto se apoderarán de ella. Los instintos vampíricos siempre se han asociado con el apetito sexual. Su deseo por Calliope ciega su razón y deja su instinto a la luz. La muerde en el cuello rodeada de una luz roja que inunda la imagen cada vez que los instintos se apoderan de Juliette y las pastillas rojas dejan de funcionar. Como toda acción tiene su reacción, cuando revisitamos la escena al final desde el punto de vista de Calliope, saca la estaca y apuñala a Juliette en el corazón como lo hizo Linda con Nadine en *Las Vampiras*.

Pese al beso, la mordida y el apuñalamiento, esta escena plantea un conflicto moral para Calliope que desarrollará las bases de su relación. Por su pertenencia a una organización casi religiosa que se dedica a matar monstruos, Calliope está determinada con su cometido de realizar su primera muerte y está convencida de que esa deberá ser Juliette. No duda de su monstruosidad pese a la dulzura e inocencia de la vampira, pues Talia, su madre, también le enseñó una de las lecciones más importantes de su vida: los peores monstruos siempre parecen humanos. Su deseo hacia Juliette y el amor que ella le profiere, abren un debate interno en Calliope frente al cometido de su vida, porque puede ver la humanidad en la vampira y ella misma se debate ante el amor encontrado que siente por ella. Sus actos son paralelos: las dos actúan hacia la muerte pero sus motivaciones son diferentes—Calliope quiere matarla por determinación, mientras Juliette no ha podido evitar morderla por instinto—. Este conflicto pone a Calliope ante el espejo y se da cuenta de que ella misma podría ser la villana de la historia de los monstruos a los que asesina su familia. Ese beso significa el derribo de todo por lo que siempre ha querido luchar. En esta escena, a diferencia de la punzante estaca falocentrista que Linda clava en los ojos —la mirada— de Nadine, Calliope atraviesa el corazón de Juliette, en una clara declaración de intenciones romántica.

3.2. EL PRIMER ASESINATO

En una escena en mitad del caos, abre el capítulo 4, “First Date” (Primera cita). En contraposición al capítulo 1 titulado “Primer beso” en el que la cuestión del asesinato resonaba en ambas partes de la narración, es ahora en ese abanico de la primera cita, la tensión sexual creciente entre las protagonistas y en el marco de lo adolescente que la muerte puede ser posible. Pongamos en contexto a las protagonistas. Calliope ha sido dejada fuera de la misión de matar a la cumbre de los vampiros por su posible conexión con Juliette —a través de la mordida—, pero ante su encierro bajo guardia con Cooks, un miembro del Guild que la intenta agredir, se escapa hacia la mansión. Allí, donde Juliette acaba de demandar sus deseos de normalidad a Margot, su madre, y de descubrir su mentira —que no ha realizado todavía su primera muerte— Calliope la intercepta y la avisa de que debe huir, traicionando el movimiento asesino de su familia, Juliette huye con sus hermanos por el bosque. Cooks, tras esto, atrapa a Calliope y la amordaza, amenazándola con una navaja con intenciones de llevársela de allí.

Por su lado, los tres hermanos Fairmont huyen del baño de sangre. Cada uno representa una personalidad achacada a las lesbianas vamp del cine: Eleanor es la femme fatale, Oliver es el psicópata vengativo y Juliette, la que debería en este caso seguir el arquetipo de la vamp lesbiana, se aleja de ello. Es así que en la lucha, cuando los vampiros van a enfrentarse —en un juego de diversión, violencia y seducción— a los cazadores humanos, Oliver le pide a Juliette, apelando a su humanidad, que se largue.

Es huyendo del conflicto que tanto la aflige que Juliette se da cuenta del secuestro de Calliope —por un grito de esta, apunte importante de su unión psíquica, pues Calliope está amordazada— y acude a su rescate. En su Valentino color oliva —pero descalza— Juliette se convierte en esa imagen idealizada de la femme fatale y se arroja a una pelea cuerpo a cuerpo con el corpulento hombre, pelea que termina ganando arrebatándole la daga—objeto fálico— y apuntándolo con ella. Consigue sacar a Calliope del coche y desamordazarla pero Cooks ataca de nuevo. Es Calliope ahora la que con sus técnicas cuerpo a cuerpo reduce al hombre

y le aplasta la cabeza a patadas, pensando que lo ha matado. “¿Qué acabo de hacer?” dice afligida. Su primera muerte ha sido a uno de los suyos, pero Juliette le contesta “me has salvado”, mientras corta la cinta que la maniataba y suena una música romántica. Es importante destacar la violencia de parte de los humanos. Mientras en la mansión Fairmont los vampiros se ayudan y se recomponen del ataque, los cazadores se han llevado a Oliver de rehén y pese a tenerlo atravesado por una flecha y amordazado, siguen matándolo con rabia una y otra vez.

Ben acude a la llamada de Juliette para que las ayude a esconder el cuerpo de Cooks, sin embargo cuando este llega, ha desaparecido. Acto seguido, cortando su conversación de confusión, aparece de entre los arbustos y ataca a Ben. Juliette saca su instinto para proteger a su amigo —es importante que el instinto asesino de Juliette solo sale a la luz como respuesta de protección a las personas que más quiere— y muerde a Cooks en el cuello, sin ningún elemento espectacular en el montaje ni en la música, ante las atónitas miradas de Ben y Calliope. El clímax musical llega con la letra “oh she’s a killer” (oh, ella es una asesina), y Juliette separa la boca de Cooks mirando al cielo saciada desde un contrapicado que la posiciona de alguna forma incluso celestial, mientras de la boca le chorrea la sangre en abundancia. En contraposición a la sensualidad cotidiana del *feeding* en las escenas de vampiras, Juliette se aleja de esa mirada. El montaje y la música la muestran confundida, como enferma, fuera de su propio cuerpo, incluso drogada. En un primer plano subjetivo, cuando los efectos de su instinto asesino se pasan, mira al contraplano, esta vez desde un picado que la vuelve vulnerable, para ver la cara de miedo de Ben.

El secreto de los vampiros se mantiene bien guardado hasta que la sexualidad de Juliette aflora, y no es de extrañar que todo el hilo argumental se suceda tras su primer encuentro sexual con Calliope. Tras el asesinato, Ben está consternado y preocupado porque en el pasado se besaron —antes de ambos descubrir que eran gay y lesbiana— y le pregunta si cuando lo hizo “estaba probando un poco”, una frase homófoba que mucha gente del colectivo ha tenido que enfrentar —volviendo a equiparar el vampirismo y lo sobrenatural con la homosexualidad—. Ben le echa en cara a Juliette no haberle contado nunca el secreto a él después

de toda una vida juntos, pero sí a Calliope tras 5 minutos de besos en la despensa. La carga de la conexión del lesbianismo es importante porque Calliope y Juliette se aceptan la una a la otra con todas sus diferencias y sus similitudes, con su igualdad y su otredad.

La escena de sexo llega en un idilio en el bosque, puesta en escena propia de los cuentos de hadas y los relatos de brujas que permite tomar distancia de la ciudad civilizada y permite tanto los malos encuentros o el tiempo del rito. Mientras escondían el cadáver, con la muerte como marco esencial para el despertar sexual, Noah (el chico con el que Ben tiene una aventura) y su novia los sorprenden y de forma improvisada deciden hacer una fiesta en memoria a Ashley a la que acuden más adolescentes. En mitad de la embriaguez de la fiesta y con la antesala de haber enterrado un cadáver, Calliope y Juliette huyen de la fiesta para hablar sobre el asesinato, pero ninguna de las dos encuentra las palabras que decir. Juliette siente que ha hecho lo correcto y Calliope se da cuenta de lo que Juliette —que se negaba a matar— puede hacer por aquellos a quien ama. En ese marco de ausencia de palabras y exceso de deseos, se encuentran con un melocotonero —árbol que ambas ven en sus sueños y que remite al fruto erótico en una de las películas más importantes sobre la homosexualidad del nuevo siglo: *Call Me By Your Name* (Luca Guadagnino, 2017). En la jerga *queer* lésbica, las mujeres lesbianas son apodadas “fruits” (frutas) y otra serie de 2022 en la que se referencia el deseo lésbico con los melocotones es *Ellas dan el golpe* (*A League of Their Own*, Abbi Jacobson, Prime Video, 2022-actualidad), serie que rescata el plot de la película homónima del 1992 dirigida por Penny Marshall.

FIGURAS 9 y 10.



Melocotones en La primera muerte y en *Call Me By Your Name* (Luca Guadagnino, 2017).

El melocotonero siembra la duda del deseo en Cal, que no entiende cómo Juliette la ha podido salvar si debía haber huido y Juliette le explica que la escuchó gritar. Calliope estaba amordazada y no podía, solo gritaba por dentro, entonces la mirada del monstruo en ella misma junto a esa posible conexión por el mordisco la hacen dudar. Pero Juliette manifiesta sus sentimientos por ella, habla del amor que las une para disipar las dudas de Calliope, quien la besa. Las adolescentes se tocan por debajo de la ropa en un nuevo montaje videoclipesco intercalando el plano general y el plano detalle de sus manos, sin ningún tipo de piel desnuda, mientras los melocotones maduros del árbol se caen de forma ruidosa al suelo a medida que acrecienta su excitación en una escena altamente camp.

Sin embargo el romance no se teje a través de lo sobrenatural, sino gracias a los elementos del *coming of age*. Es en el marco de las fiestas, en las hogueras en medio del bosque o en una huída romántica hacia el instituto que su amor se establece en el plano de lo real, es decir, en aquello que remite a los elementos adolescentes mundanos y no por la parte sobrenatural que rige sus deseos escondidos.

4. CONCLUSIONES

En *La primera muerte*, el vampirismo permite en un primer tiempo dar forma fantástica al extrañamiento ante la homosexualidad como posición o elección sexuada en el momento convulso y difícil de la adolescencia. Pero su articulación narrativa hegemónica en un relato seriado que se sostiene sobre la repetición y familiaridad acaba integrando y legitimando ese deseo en un marco amoroso, familiar y social. La serie queda abierta a causa de la prematura cancelación por parte de la plataforma, por lo que el relato amoroso queda en el aire, en un momento de conflicto y *cliffhanger* –preparado para una segunda temporada– en el que tras una traición *naïf* por parte de Juliette, Calliope se reafirma en su identidad de cazadora de monstruos, determinada a encontrar la forma final de asesinar a los vampiros herederos y acabar con Juliette –y su deseo–. La cancelación de la serie se produjo tras una gran

recepción de audiencia, así como un registro de reviews positivos⁷⁶. Sin embargo, la plataforma consideró que no cumplía con sus objetivos y la canceló. El silencio habitual de Netflix respecto de sus decisiones de contratación y cancelación, impide conocer los motivos que causaron la cancelación, pero la ausencia de recursos que destinaron a promocionar y publicitar la serie, así como otros ejemplos de series con contenidos lésbicos también cancelados en condiciones similares, hace pensar en una falta de interés de la plataforma en este tipo de contenidos. El lesbianismo no parece estar dentro de las estrategias de programación prioritarias de Netflix, a diferencia de otras plataformas como HBO Max con *True Blood* o Prime Video con la renovación de *Ellas dan el golpe*.

La primera muerte, por momentos, sí desborda la representación de la sexualidad lésbica de muchas series predecesoras —nos referimos a esos *lesbian kisses* de escenas blancas al servicio del amor romántico— tomando ese paso de lo óptico a lo háptico que propone el nuevo cine *queer* (Barbara Zechi (2015; Vázquez Rodríguez, 2022) desde la puesta en escena y sus recursos sinestésicos. Dicho de otro modo, construye una sensibilidad de lo táctil frente a la hegemónica fetichización de la mirada (de una lógica más fálica o heterosexual).

⁷⁶ La primera muerte consiguió 97, 66 millones de horas visualizadas en las primeras tres semanas y se posicionó en el Top 10 global de la plataforma, puesto en el que se mantuvo de forma consecutiva durante el primer mes. Este hecho contrasta con las 53,46 millones de horas de visualizaciones que acumuló Heartstopper (Alice Oseman, Netflix, 2022) durante sus tres primeras semanas, otra de las series adolescentes de la plataforma estrenada en el mismo periodo de tiempo y que cuenta con una pareja adolescente LGTBQ, pero de hombres, y que fue renovada para 5 temporadas. (<https://vandal.elespanol.com/noticia/r17118/netflix-cancela-la-primera-muerte-y-es-acusada-de-lesbofobia->) Información de Top Ten Nielsen para plataformas en streaming y datos extraídos de la GLAAD.

FIGURAS 11 y 12.



Lo háptico en el cine homosexual

La serie se presenta autoconsciente y reflexiva sobre las connotaciones peyorativas del género adolescente y sobrenatural, e incluso su adscripción a los gustos femeninos. Esto lo explicita el monólogo de presentación de Calliope que advierte que la sociedad trata muy diferentemente a las chicas adolescentes y que todo lo que las hace destacar es peyorativo desde la perspectiva patriarcal. Pero, la feminidad quedará ensalzada a lo largo del relato. En definitiva, *La primera muerte* reconoce las influencias generacionales de la cultura pop, hace intertextos con sus referentes y reivindica sus temas (la difícil encrucijada del tiempo de la adolescencia, la diferencia sexual, la diferencia racial, la diferencia de género). A través de unos códigos *mainstream* permite, por tanto, reivindicar la diferencia y las particularidades de una generación y sus cuerpos.

5. REFERENCIAS⁵

- Balló, Jordi y Pérez, Xavier (2006). *Yo ya he estado aquí. Ficciones de la repetición*. Barcelona: Anagrama.
- Bou, N. (1999). El tránsito entre el clasicismo y la modernidad. *Formats: revista de comunicació audiovisual*.
- Cascajosa, Concepción (2006). La experiencia escolar en “Buffy, cazavampiros. *Comunicar. Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, n°27, 193-198.
- Collier, Noelle R., Christine A. Lumadue, and H. Ray Wooten. (2009). Buffy the vampire slayer and Xena: warrior princess: Reception of the texts by a sample of lesbian fans and web site users. *Journal of homosexuality*, 56(5), 575-609.
- Herrero Herrero, Miguel (ed.) (2019). *De lo Fantástico y lo Inadmisible*, Elche: Cinestesia.

- Huerta, Miguel y Sangro, Pedro (eds.) (2018). *La estética televisiva en las series contemporáneas*. Valencia: Tirant Humanidades.
- Le Fanu, Joseph. S. (2015). (1871). *Carmilla*. Minerva Publishing.
- Marks, Laura. U. (1998). Video haptics and erotics. *Screen*, 39(4), 331-348.
- Mulvey, Laura (1975). Visual pleasure in narrative cinema in *Film: Psychology, society and ideology* Screen Vol. 16 (University of Glasgow), 746-759.
- Pedraza, Pilar (2004). *Espectra. Descenso a las criptas de la literatura y el cine*. Madrid: Valdemar.
- Pericàs, Francina. R. (2022). *Ausencia y exceso: Lesbianas y bisexuales asesinas en el cine de Hollywood*. Dos Bigotes.
- Sánchez, Laura. A. (2017). Reconociéndose como lo otro: La narrativa audiovisual del re-encuentro de la mujer con el monstruo. *Fotocinema: revista científica de cine y fotografía*, (15), 87-108.
- Vázquez Rodríguez, Lucía Gloria, (2022) Miradas torcidas: una aproximación metodológica al cine queer desde el análisis háptico y la fenomenología, *Comunicación y métodos*, Vol.4, nº2, 26-39.
- Zecchi, Barbara (2015). El cine de Pedro Almodóvar: de óptico a háptico, de gay a 'new queer', *Área Abierta*, Vol.15, nº1, 31-52.

MULHERES DISSIDENTES EM *LIMITE* (FILME DE MÁRIO PEIXOTO, REALIZADO NO BRASIL, EM 1931)

ANA DANIELA DE SOUZA GILLONE

*Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo
(EACH-USP)*

1. INTRODUÇÃO

Propõe-se uma análise das representações de mulheres dissidentes no filme *Limite* (Mario Peixoto, Brasil, 1931). As dissidências abrangem as experiências das atrizes e personagens femininas que performam situações subversivas que ameaçam normativas do ideário de nação, mulher e família vigente à época. *Limite* foi lançado um ano após Getúlio Vargas assumir o poder, em 1930, com o fim da República Velha, e atuar com um projeto de desenvolvimento do Brasil pautado no pensamento conservador influenciado pelo populismo nascente e o nacionalismo. Poder-se-ia dizer que, de certa forma, a produção do cinema brasileiro fazia parte deste projeto de nacionalismo da política de Vargas, crescentemente centralizadora e controladora. *Limite* não correspondeu a esse ideário. No entanto, a parte estética do filme sempre foi elogiada, e sua técnica considerada como a mais moderna experimentada no cinema mudo brasileiro. Sua proposta cinematográfica foi compreendida pelos grandes críticos brasileiros. Foi elogiada por diretores alemães e franceses, mas não agradou a Adhemar Gonzaga que dirigia o estúdio Cinédia, responsável pela produção do filme. Gonzaga privilegiava a estética dos filmes americanos para as produções cinematográficas e estava alinhado a proposta política de Vargas para enaltecer os valores burgueses do mito da modernidade em um país que ainda conservava aspecto provinciano e rural. Na época do lançamento, *Limite* só teve duas ou três exibições. O próprio esquema e a política da produtora contribuíram para que o filme não fosse apreciado como merecia. Suspeitamos que as

interpretações das atrizes são responsáveis por parte da recusa ao filme por representarem um deslocamento das formas anteriores de construção de personagens femininas nas ficções nacionais, definidas pelos homens. Buscamos entender os modos em que as atuações das personagens mulheres se assumem em uma narrativa crítica às imposições de um cinema que defende a hegemonia do pensamento conservador. As atuações das atrizes Carmen Santos, Olga Breno, Taciana Rei e sua irmã, uma atriz desconhecida, são identificadas nesta investigação com uma postura feminista e anticolonial, e serão avaliadas junto à proposta retórica do filme que se afirma em seu caráter experimental como expressão libertária às normativas do cinema dominante.

Em *Limite*, a fragmentação e a repetição de planos estão a serviço da retórica da angústia de duas mulheres (interpretadas por Taciana Rei e Olga Breno) e um homem (Raul Schnoor), cujas vidas estão limitadas ao barco perdido no mar. São três destinos e três passados. Tudo parece limitado aos seus desejos e impossibilidades. As histórias dessas personagens se constroem entre a limitação e abrangência de seus corpos e do espaço. A reflexão sobre a vida delas é estruturada por conceitos desenvolvidos a partir dos significados das imagens justapostas. Através do processo de associação de duas ou mais imagens, a montagem define significados que provocam o espectador a entender o filme para além de sua história. Portanto haveria uma linguagem que deve ser percebida e que vai além da construção do passado ou presente dessas pessoas representadas. É entre essas temporalidades que o filme leva o espectador a reconhecer os conceitos de permanência e de fragmentação em imagens que apresentam essas personagens enclausuradas em um barco em mar aberto e presas à imensidão de suas lembranças. Esse jogo temporal e de associação à angústia se explica um pouco mais com o exemplo das sequências das cenas que revelam o passado de uma das mulheres, a partir das imagens em que se simulam lembranças pensadas ou narradas por ela para o homem que está ao seu lado no barco.

Os enunciados das sequências aqui expostas revelam a vida e o aprisionamento das personagens. Entre planos sobrepostos acompanhamos a mulher (Olga Breno) que saiu de um cárcere a percorrer um caminho. Eis que aparece um plano que retrocede à imagem da estrada pela qual

passou a personagem e se funde ao plano de uma roda de um trem em movimento para, em seguida, sobrepor-se à imagem da roda da máquina de costura em que essa mesma mulher está a cerzir. Alternam-se as posições de câmera de forma a mostrá-la, em um plano fechado, limitada em sua costura. A partir do ponto de vista dela, a amplitude do céu toma conta da tela. Outra sequência se abre e um *close* sobre a notícia do jornal, distribuída como se fosse um anúncio em classificados, informa a fuga de uma presidiária com a ajuda do carcereiro. Nessas imagens, o espectador identifica que essa notícia se refere à história dessa personagem que lê o jornal, a mesma mulher que saiu de uma cela nos planos iniciais. Assim, os anseios e as dificuldades dessa personagem são formalmente revelados através do jogo das imagens: as duas lâminas da tesoura aberta, seguidas do *close* sobre o jornal, com as páginas um pouco mais abertas que a tesoura. A sucessão de planos contendo esses dois objetos, conduz uma interpretação do passado da personagem.

As sobreposições de imagens dão forma à história e ao sentido da vida dessa personagem. A linha e a roda da máquina de costura em movimento provocam o espectador a construir significados com essas justaposições. O envolvimento dela com os retalhos de tecidos, como se fossem fragmentos de lembranças. A roda em que passa a correia da máquina poderia significar a transitoriedade da vida. O carretel que roda e que recebe um novo pedaço da linha que será passada adiante, com os pontos feitos pela agulha, como passos dados em um mundo limitado e, ao mesmo tempo, abrangente. Com esses materiais (fotocomposição e imagens sobrepostas), cria-se um conceito que reverbera em uma estrutura de pensamento, explicando uma experiência a partir do seu ponto de vista, o que reforça a caracterização um filme-ensaio.

A presente proposta de análise do filme faz parte de um trabalho maior e que envolve uma pesquisa de pós-doutorado na Escola de Ciências Artes e Humanidades da Universidade de São Paulo com bolsa PDE – CNPq para a estância de investigação pós-doutoral na Universitat Pompeu Fabra (UPF), em Barcelona. A pesquisa está vinculada com a proposta metodológica dos estudos desenvolvidos pelo grupo CINEMA

(UPF) que se dedica a análise das atrizes no cinema espanhol⁷⁷. Além do filme brasileiro (*Limite*), outras cinematografias latino-americanas estão envolvidas em um estudo comparativo com o cinema espanhol dos anos 1930 e 1940. A análise da atuação das atrizes e personagens femininos em *Limite* está vinculada a uma linha de investigação que defende um cinema que se distancia da política do autor para poder comprovar a hipótese de que o cinema da América Latina se legitima em seu poder feminista e anticolonial pela atuação das atrizes. Neste processo, enfrenta-se a limitada associação do feminino às alegorias nacionalistas, com a finalidade de superar a visão sobre as mulheres como *leitmotiv* de um filme narrativo que está à mercê de um poder colonial. É, então, uma questão de pensar quais são as estéticas e as construções conceituais, através do feminino, que se desenvolvem na intersecção entre a postura anticolonial⁷⁸ e o cinema da América Latina. As experiências das atrizes e personagens femininos em situações que ameaçam normativas da produção cinematográfica da época orientam este trabalho para a identificação das chamadas posturas anticoloniais de mulheres consideradas dissidentes.

⁷⁷ O cinema produzido na Espanha franquista tem um papel importante nesta análise por permitir reflexões sobre a representação feminina em um período de exposição do discurso falangista que reprime o corpo erótico das atrizes nos filmes. Os estudos sobre a atuação das estrelas no cinema espanhol realizados pelo Colectivo de Investigación Estética de los Medios Audiovisuales da Universitat Pompeu Fabra – Barcelona originou o livro publicado em 2018: *El cuerpo erótico de la actriz bajo los fascismos (España, Italia, Alemania (1939-1945))* – Nuria Bou y Xavier Pérez (eds). Esses estudos oferecem reflexões sobre a postura de resistência das personagens femininas contra o regime repressivo. Encontramos nas análises dos filmes e atrizes espanholas subsídios para uma perspectiva comparada sobre os modos de resistência na postura das atrizes que atuam em filmes feitos sob o poder colonial dos regimes políticos latino-americanos.

⁷⁸ A condição do pensamento anticolonial é uma escolha política e epistêmica que tem sido ressignificada e usada em diferentes termos para distinções específicas. Aníbal Quijano (2007), por meio do termo “colonialidade do poder” analisa como as relações intersubjetivas, as experiências do colonialismo e da colonialidade se fundem com as necessidades do capitalismo. Assim, ele argumenta que a colonialidade consiste em um novo universo de relações intersubjetivas de dominação, mas que, no entanto, permanece sujeita a um modelo de hegemonia eurocêntrica (QUIJANO, 2007).

1.1. MULHERES DISSIDENTES E TEORIA FÍLMICA

Para estabelecermos uma análise do filme em uma perspectiva feminista, inicialmente recorreremos a Giulia Collazi (1995) que ressalta o trabalho de Teresa de Lauretis, Laura Mulvey e Ann Kaplan para propor a discussão da função do ver e da estruturação do visível não só para mostrar como as mulheres tem sido construídas como espetáculo, e sim para elaborar uma crítica da cultura em geral e mais especificamente dos modos em que as práticas são institucionalizadas e os significados são determinados através do estabelecimento de cânones fixos e modelos de ler objetos através de suas referências.

Essas teóricas exploram as questões feministas em um diálogo com as teorias psicanalíticas. Laura Mulvey, ao resgatar o significado da figura de Pandora da mitologia grega, se baseia em uma orientação psicanalítica para situar e analisar os processos através dos quais a subjetividade é construída para o espectador. A finalidade é explicar os processos que determinam a construção de posições de sujeito na ideologia. Defende assim, as teorias psicanalíticas e semióticas como ferramentas para decifrar e decodificar as imagens das mulheres, analisando seus significados e o difícil discurso da sexualidade (MULVEY, 1995, p. 66).

Ann Kaplan parte das elaborações de Freud e encontra no conceito de transferência referências para o estudo de filmes hollywoodianos cujas abordagens envolvem a psicanálise e relações entre psicanalistas e pacientes. Questiona a obediência feminina as normas heterossexuais patriarcais e o sistema de gênero estabelecido com suas hierarquias. Por meio do reconhecimento das dificuldades culturais e discursivas envolvidas com a situação transferencial estabelecida em sua gênese, busca novos estudos que iluminam a maneira pela qual a socialização feminina e a construção da relação com a mãe fazem com que as mulheres sejam mais suscetíveis que os homens de cair na confusão dos limites. Por meio desses referenciais, Kaplan desenvolve sua análise sobre personagens femininas na condição de mãe e filha (KAPLAN, 1995, p. 106).

Teresa de Lauretis (1995) propõe uma visada ao desejo feminino representado no cinema e recorre à colocação de Laplanche y Pontails (1964), no artigo *Fantasy and the Origins of Sexuality* para o entendimento da

elaboração da fantasia como cenário narrativo, como encenação y como cena estruturadora do desejo. Entender a fantasia como meio de encenação do desejo aproxima à identificação do sujeito da fantasia nas imagens cinematográficas (LAURETIS, 1995, p, 40).

Consideramos as referências apresentadas por essas teóricas e especialmente a questão do mito de Pandora resgatado por Mulvey nos parece essencial para pensar as mulheres consideradas dissidentes e o enigma que existe por trás delas, já que geralmente são rotuladas como perversas e detentora dos males. Pandora é um exemplo de mulher cuja aparência sedutora esconde uma ameaça. Mulvey propõe uma análise de outros aspectos das implicações sexuais de sua figura para argumentar que as figurações da história permitem uma interpretação mais complexa: a origem do horror não é a mulher, mas a ansiedade que sua imagem representa nas tradições de nossa cultura. Mulvey retoma a questão da curiosidade de Pandora por seu apelo especial para as feministas como um exemplo inicial do desejo (transgressor) das mulheres por conhecer. Assim aponta o motivo da curiosidade para discuti-lo como um impulso (feminino) de investigar em uma cultura em que as mulheres tradicionalmente não são detentoras de saberes e em que a feminilidade também tende a ser considerada um enigma.

Oprimidas pelo patriarcado, pelos mecanismos de controle que promovem silenciamentos ou descréditos, por meio de seus deslocamentos as personagens femininas em *Limite* tiveram a chance de falar. Assim, nas encenações é possível observar a liberdade de dizer o que não seria conveniente na narrativa histórica implicada nesse filme mudo. É precisamente na postura crítica à diferença sexual nos discursos vigentes dos anos 1930 que podemos perceber que essas atrizes inauguram e legitimam uma narrativa feminista que as incluía com suas dissidências. Indagamos a presença do pensamento de um feminismo crítico que podemos encontrar na teoria feminista queer, compreendida em sua gênese política que não está tanto ligada aos movimentos homossexuais, mas muito mais a um momento crucial de reinvenção em que o feminismo rejeita a redução normalizadora do seu próprio sujeito (OLIVEIRA,

2009, p, 17)⁷⁹. Os feminismos queer entendem as categorias de género como produtos ou efeitos de uma ficção social marcadamente heterossexual e sexista “em que as categorias mulher, homem, lésbica e gay resultam duma produção fluida de discursos performativos que desestabilizam a universalização dessas mesmas categorias identitárias” (OLIVEIRA, 2019).

De acordo com Preciado (2004) compreendemos que o sujeito possível das políticas queer é uma multitude de devires, e aqui podemos incluir as chamadas mulheres dissidentes, consideradas como perversas, desviadas e anormais. Percebemos, assim, essas atrizes no contexto de mulheres dissidentes que não se deixam fixar por identidades politicamente reguladas. Em *Limite* temos a representação da prostituta disposta a seduzir (o papel de Carmen Santos), da criminosa que está foragida (a personagem de Olga Breno), da mulher casada que trai o marido para realizar seus desejos (atriz não citada nos créditos do elenco do filme) e da mulher que abandona o lar e o marido alcoólatra (personagem interpretada por Taciana Rei). Elas são vistas como transgressoras e ao mesmo tempo, de algum modo, representam os desejos mais ocultos daqueles que se escondem nos cumprimentos das normas sociais.

As performances e gestos das atrizes são analisados sob a condição de seu discurso político (BOU, Núria; PÉREZ, Xavier, 2018). Como uma narrativa feminista que inclua as mulheres dissidentes pode nos ajudar a pensar sobre as estratégias estéticas e políticas das atuações das atrizes e personagens femininos no cinema?

⁷⁹ “João Manuel Oliveira (et al) (2009) retoma Teresa De Lauretis (1991) para situar a gênese da teoria queer, consagrada academicamente com a atuação da autora que, em 1994, renuncia o conceito por vacuidade teórica e uso excessivo pelo mercado editorial. Oliveira esclarece que uma reapropriação do conceito num plano feminista crítico permite um uso não constrangido pelas agendas liberais como mostram trabalhos influenciados quer pelo feminismo, quer pelas propostas queer. “Teresa de Lauretis (1987) consagrou o género como o sujeito possível do feminismo contemporâneo – e já não as mulheres – e é a partir desta proposta que podemos falar do nascimento de uma teoria queer, conceptualmente pensada como hoje a conhecemos. Do mesmo modo que só será viável falarmos de teoria feminista a partir do momento que esta questiona o seu próprio modelo, expondo o seu potencial normativo (OLIVEIRA, 2009, P, 23). Oliveira, João Manuel (et al). feminismos queer: disjunções, articulações e ressignificações. ex æquo, n.º 20, pp. 13-27, Lisboa, Portugal, 2009.

Essa questão nos orienta na análise do filme que torna visíveis aspectos políticos e situações de uma época para se discutir silêncios e invisibilidades em uma perspectiva histórica. Assim como os questionamentos das teóricas feministas sobre os modelos ditados as mulheres no cinema são referências para o trabalho de contextualizar o feminismo no filme *Limite* e analisar as imagens da mulher compreendendo as relações de poder que os sistemas coloniais imprimiram no cinema brasileiro, e em outras cinematografias da América Latina. Esses estudos sobre a imagem da mulher são subsídios para a elaboração de novas linhas de pesquisas que se ancorem às representações do feminino sob a perspectiva histórica do cinema latino-americano que se legitimou em sua militância anticolonial.

Consideramos o pensamento anticolonial como proposto por Silvia Rivera Cusicanqui (2015) ao pensar em novos regimes de visibilidade e interpretação de imagens sob a perspectiva do reconhecimento de aspectos coloniais. É nesse espaço de reconhecimento do pensamento anticolonial nas imagens que este estudo se insere como lugar de afirmação e visibilidade política de atrizes e personagens femininas. Nesse confronto, analisam-se as imagens das mulheres, sem perder de vista as referências de pesquisas sobre as políticas de representações e sobre o feminismo no cinema na perspectiva anticolonial.

2. OBJETIVOS

Um dos objetivos é pensar as interseccionalidades entre pensamento anticolonial, feminismo e as representações das mulheres no filme *Limite*. Outro objetivo é realizar as análises fílmicas, calcadas nos procedimentos da análise imanente, que definem o campo da pesquisa no processo de investigação da construção da mulher representada. Sugere-se a noção de autorrepresentação das atrizes, no sentido de defender que há um tensionamento entre a encenação da atriz e o projeto de atuação definido pelo diretor do filme. Esse embate é geralmente ignorado pelo discurso crítico que reduz tudo a uma estratégia do autor. Estamos nos referindo a maneira como o influente teórico Bill Nichols (2013), em *Introdução ao documentário*, define essa relação entre diretor e autor, em que a

prevalência do primeiro é absoluta sobre o outro. Exemplos: a ironia da modernidade que se consegue em *Limite* não existiria sem a encenação e gesticulação da atriz Carmen Santos, que em tom de deboche aparece comendo uma fruta e cuspidando as cascas, pertence a ela, e somente a ela, e não pode ser vista como algo do diretor. Assim, esta maneira de interpretar direciona a análise fílmica que se desenvolve melhor na parte da discussão.

A encenação e gestualidade das atrizes também tensiona a narrativa histórica representada no filme, considerada elemento de tensão à condição de consciência das atrizes em relação à própria encenação. As representações das atrizes serão analisadas para entender como a atuação e gestualidade implicam em uma maior ou menor condição de resistência aos discursos normativos do filme. O desempenho e as estratégias retóricas implícitas ou explícitas na gestualidade coloca o objetivo e a questão que orienta a análise imanente: o quanto de convencimento possui a atriz em sua autorrepresentação?

3. METODOLOGIA

A hipótese inicial da pesquisa, que aponta para atrizes e personagens mulheres em confronto inevitável com as estratégias retóricas do filme, desdobra na análise fílmica questões relacionadas a narrativa histórica do poder colonial dos regimes políticos da América Latina.

Um dos recursos metodológicos da análise imanente é uma leitura descritiva do filme. Descrever é fazer um escaneamento rigoroso da cena, mas é também recortar, nesse recorte se privilegiará a encenação e a gestualidade das atrizes naquilo que ajuda a estabelecer as leituras consagradas, mas principalmente naquilo que se insinua e é silenciado ou mesmo naquilo que as rebate. Pode se dizer que o procedimento protocolar é descrever e recortar como já mencionado. Um outro procedimento é comparar, como tensionamento entre dois campos – análises fílmicas e a história do filme ou mesmo dos discursos estabelecidos sobre os filmes.

As análises fílmicas serão organizadas a partir do problema central: qual a condição de convencimento das atrizes e personagens mulheres

filmadas em relação à própria encenação e até que ponto esse convencimento implica em maior ou menor condição de resistência às normativas impostas pelo discurso conservador dos filmes?

Essa proposta de análise imanente busca destacar os gestos do corpo e a expressão do rosto, e não é apresentada como um método que visa fazer uma revelação de realidades a serem denunciadas, mas como uma estratégia política que nos permite ver processos de representação que escapam das normas impostas às atrizes historicamente – e que são fundamentais para contar a história do cinema brasileiro a partir das ações das atrizes.

Através das teorias feministas e conceitos do pensamento anticolonial, das análises filmicas sob a perspectiva dos estudos da imagem, da análise do debate do cinema latino-americano, pretende-se visibilizar as atuações das atrizes e as caracterizações das personagens mulheres e, ainda, avaliar as tensões que se armam no processo de construção das representações femininas, em uma visada que permita amadurecer questões que estão sendo exploradas no atual debate crítico do cinema.

4. RESULTADOS

O resultado central esperado nesta proposta será compreender os aspectos político e social e as formas de representações das personagens mulheres e as atuações das atrizes dentro do tema do pensamento anticolonial, em uma abordagem feminista que o situe na história do filme. Apresentamos uma avaliação das condições simbólicas de resistência nas representações das personagens mulheres e na postura das atrizes e analisamos o pensamento anticolonial no cinema brasileiro, contextualizando as atuações das personagens em uma perspectiva crítica calcada em abordagens feministas.

A proposta de análise da estrutura dos filmes em que atuam atrizes e personagens mulheres, tendo como substrato os diálogos entre o pensamento anticolonial e a sociologia da imagem na prática cinematográfica permite identificar historicamente as maneiras como se transmite discursos de resistência pelas e através das representações femininas. Buscamos questionamentos sobre a relação existente entre os aspectos

políticos e sociais e o estilo do filme para a identificação dos discursos conservadores. Entender as relações entre a condição colonial e a postura das atrizes, e constatar, na análise fílmica, como a questão anticolonial e as teorias feministas contribuem para pensar na condição das mulheres consideradas dissidentes.

5. DISCUSSÃO

O que está em pauta é discutir sobre os modos em que as imagens mulheres se assumem em uma narrativa crítica às imposições de um cinema que defende a hegemonia do pensamento conservador. Em *Limite*, a atriz Olga Breno representa a mulher altiva com vestes rasgadas que, junto a duas pessoas em um pequeno barco à deriva no mar, revela seu passado como elegante costureira que esteve presa, ou assim se sentia em uma casa. Ela teve uma aproximação com um carcereiro e teve sua fuga facilitada. Os anseios e as dificuldades dessa personagem, a negação do seu passado que a levou a ser condenada e presa e o seu processo de ruptura são revelados através do jogo das imagens: as duas lâminas da tesoura aberta, seguidas do *close* sobre a notícia do jornal que informa a procura da mulher (a própria personagem costureira) que fugiu da prisão. As páginas um pouco mais abertas que a tesoura, antecipam a sucessão de planos contendo esses dois objetos, refletindo as escolhas difíceis de sua vida como mulher perseguida.

No segundo bloco do filme, a atriz Taciana Rei representa a mulher frágil, no citado barco, que decidiu se retirar de um casamento insuportável. Passamos, então, a vê-la a percorrer espaços, observar e dar atenção a uma criança que passa, tentando a todo tempo conseguir mais elementos para a elaboração de sua própria imagem. Em seus gestos, e somente por meio deles, se expressam o desencanto e sua urgência de sair do casamento com um homem que vive alcoolizado.

No terceiro bloco, a atriz Carmen Santos interpreta uma prostituta com uma postura que denota a condição daqueles que não fazem parte da ideia de progresso que predominava no Brasil. Chama a atenção suas vestes burguesas em contraste com a paisagem provinciana e rural. O comportamento dela demonstra seu distanciamento dos valores

burgueses idealizados no governo de Getúlio Vargas com o fim da República Velha. A atriz, comendo uma fruta e cuspidando as cascas, faz do ato alimentar com modos rústicos a ironia ao mito da modernidade.

Os descritos gestos instigam o reconhecimento das condições dadas às atrizes em suas interpretações. Assim como é interessante encontrar a relação da atriz com sua personagem para entender suas próprias elaborações, como essa ironia que é feita através da interpretação Carmen Santos e que contribui para a construção dos significados formais do filme.

O gesto das atrizes e personagens femininas poderia ser pensado a partir de uma perspectiva política de visibilidade às condições da época para as produções audiovisuais. As atuações das personagens femininas nos oferecem subsídios para identificar a gestualidade como dispositivo político e memória de uma época. Limite, por se tratar de um filme mudo, nos permite pensar nos gestos como principal forma de produção dos enunciados do filme.

Nesta dinâmica de análise, busca-se diálogos com elaborações teóricas sobre as encenações de atrizes e sobre os discursos que a imagem é capaz de produzir como afirma Bela Baláz (1948). A atuação e o gesto das atrizes também tensionam a narrativa histórica representada no filme, considerada como elemento de tensão à condição de consciência da atriz em relação à própria interpretação.

6. CONCLUSÕES

Limite se constrói com camadas narrativas que interseccionam uma série de materiais visuais, que se articulam de maneira aparentemente não hierárquica. A encenação, as fusões de imagens, e a câmera que recorre a modos de filmagem do documentário observacional, todos esses materiais subsidiam a condução de uma narrativa criada por meio desta articulação de imagens, sem que se perca de vista a narração da história das três personagens no barco à deriva. De modo que o jogo de sobreposição de imagens proponha novos significados que se desenvolvem do enredo, assim como podem surgir tanto na encenação ou pela narrativa das imagens de rua. Nesse agenciamento das imagens também existem lacunas,

repetições ou mesmo informações que não se apresentam, sendo a principal delas o mistério do encontro dessas personagens em um barco à deriva que o filme não se ocupa em responder. Por meio desses procedimentos a narração se constrói e se apresenta em seu experimentalismo.

Consideramos *Limite* como um filme-ensaio, enquanto forma que se caracteriza pelo processual, por sua proposta de provocar reflexão, pelo inacabamento, pela tensão ao intercambiar imagens que recorrem ao modo ficcional de filmagem e as imagens documentais. O caráter ensaístico do filme se reflete não apenas na maneira como essas encenações são inseridas no filme, mas nos próprios mecanismos de construção da autorrepresentação das atrizes. As encenações podem ser investigadas a partir da forma como são operacionalizadas, tanto do ponto de vista da *mise-en-scène* proposta por Peixoto, quanto do ponto de vista das gestualidades das personagens envolvidas.

Um dos protocolos das análises filmicas envolve avaliar como a atuação feminina contribui para construir os significados formais do filme. Um exemplo: *Limite*, visto que se trata de um filme experimental em que a questão formal é fundamental e porque a personagem enquanto corpo do filme não existe fora do ambiente formal. Embora as encenações das atrizes em *Limite* sejam um dos eixos centrais da narrativa, o discurso do filme as apresenta como mais um entre os muitos materiais manipulados por Mario Peixoto no processo de construção da história que quer contar. Entretanto, suspeitamos que as diversas formas como as atrizes incorporam seus papéis definem a chave central de leitura e conexão entre o filme e o ensaio, e as análises filmicas nos permitem ou não confirmar essa suspeita.

7. REFERÊNCIAS

- Agamben, Giorgio (2008). Notas sobre o gesto. In: Arte e Filosofia, n. 28, Ouro Preto
- Aumont, Jacques; Marie, Michel (2009). A análise do filme. Lisboa, Texto & Grafia
- Balaz, Bela (2008). A face das coisas. In: Xavier, Ismail (Org.). A experiência do cinema (pp 77-83). ed. Rio de Janeiro, Graal

- Balaz, Bela (2011). *Nature et évolution d'un art nouveau* [1948]. Paris: Payot & Rivages
- Bou, Núria; Pérez, Xavier (2018). *El cuerpo erótico de la actriz bajo los fascismos. España, Italia, Alemania (1939-1945)*. 1 ed. Ediciones Cátedra.
- Bou, Núria; Pérez, Xavier (2017). *Deseo y erotismo en tiempos dictatoriales. Estrategias cinematográficas contra la censura de los regímenes totalitarios* (pp 7-16). *L'Atalante revista de estudios cinematográficos*
- De Lauretis, Teresa (1995). *El sujeto de la fantasía*. In: Giulia Colaizzi (Ed.). *Feminismo y teoría fílmica*, Valencia: Episteme
- Giulia Colaizzi (1995). *Feminismo y teoría fílmica*, Valencia: Episteme
- Kaplan, Ann (1995). *A mulher e o cinema. Os dois lados da câmara*. Rocco, Rio de Janeiro
- Kaplan, Ann (1995). *La historia del diván: transferencia, deseo y resistencia en la escena cinemática psicoanalítica*. In Giulia Colaizzi (Ed.). *Feminismo y teoría fílmica*, Valencia: Episteme
- Memmi, Albert (2007). *Retrato do Colonizado precedido do Retrato do colonizador*. Trad. Marcelo Jacques de Moraes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira
- Mulvey, Laura (1983). *Prazer Visual e Cinema Narrativo*. In: Xavier, Ismail (Org.). *A Experiência do Cinema: antologia*. Rio de Janeiro: Graal, p. 437-454.
- Mulvey, Laura (1995). *Pandora: topografías de la máscara y la curiosidade*. In Giulia Colaizzi (Ed.). *Feminismo y teoría fílmica*, Valencia: Episteme
- Rancière, Jacques (2005). *A partilha do sensível: estética e política*. São Paulo: EXO Experimental / Editora 34
- Rivera Cusicanqui, Silvia (2015). *Sociología de la imagen: ensayos*. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Tinta Limón.

UMA GENEALOGIA TRAVESTI PARA PENSAR O *QUEER/CUIR* NA AMÉRICA LATINA

ROSÂNGELA FACHEL DE MEDEIROS
Universidade Federal de Pelotas

1. INTRODUÇÃO

Este texto nasce como uma tentativa de pensar a respeito do crescente questionamento à validade das teorias *queer/cuir* no contexto da América Latina. No entanto, tal questionamento não é algo recente, na verdade, ele nasce com a própria chegada, mesmo que tardia, do conceito ao campo artístico, ativista e acadêmico das discussões latino-americanas de gênero e sexualidade. Juan Sutherland (2009) descreve a a chegada e a adesão ao *queer* na América Latina

algunos han corrido a inscribir sus prácticas dentro de la catedral queer como santificándose en la última neovanguardia de las políticas sexuales radicales, otros han intentado traducir el término desde las más variadas opciones léxicas: torcidas, oblicuas, post-identitarias, raras, invertidas, todas ellas con un propio malabarismo lingüístico que intenta dar cuenta de un malestar normativo, de un revelamiento teórico, de una fuga prometeica de la identidad. (...) que juegan en el escenario político a dar la voz a un lugar negado y estigmatizado. (Sutherland, 2009: 5)

Na discussão linguística da utilização ou não do termo *queer* no original em inglês (conforme alguns, intraduzível) prefiro aproximar-me da provocação realizada por Felipe Rivas San Martín, que expande a reflexão teórico-crítica que apresentada no artigo *Diga “queer” con la lengua afuera: Sobre las confusiones del debate latinoamericano* (2011) em uma performance de mesmo nome, na qual tenta inúmeras vezes dizer *queer* dessa forma, produzindo assim uma impronunciabilidade radical, emitindo a palavra com a sonoridade de *cuir*. Texto e performance nos propõem que há algo na sonoridade *queer/cuir* que lhe dá um outro matiz em contexto latino-americano.

FIGURA 1. videoperformance - DIGA QUEER CON LA LENGUA AFUERA (2011), de Felipe Rivas San Martín.



Fuente: <http://www.feliperivas.com/diga-queer-con-la-lengua-afuera.html>

Mas uma das principais provocações para essa reflexão foi o posicionamento de reprovação à adesão ao conceito *queer*, registrada pela artista e intelectual chilena Hija de Perra (1980-2014) em seu texto

"Interpretações imundas de cómo la Teoría queer coloniza nuestro contexto sudaca, pobre, aspiracional y tercermundista, perturbando con nuevas construcciones genéricas a los humanos encantados con la heteronorma" (2014), que busca dar a ver como toda uma tradição disruptiva em relação ao sistema sexo-genérico hegemônico normativo, que já existia no território latino-americano desde antes da chegada de Colombo, parece ter sido homogenizada e condensada sob a égide da teoria *queer* e dos estudos de gênero e sexualidade.

Parece que todo lo que habíamos hecho en el pasado, actualmente se amotina y armoniza dentro de lo que San Foucault describía en sus años en la *Historia de la Sexualidad* y que mezclado con los años de feminismo maravilloso finalmente acaban en lo que la Santa Butler inscribió como queer. (Hija de Perra, 2014: 10)

Ou melhor, como bem diz a autora, é como se hoje em dia os pensamentos do norte global nos indicassem uma nova forma de leitura para que compreendamos o que já existe há muito em nossos territórios. O texto de Hija de Perra coloca em foco a existência de uma ancestralidade latino-americana avessa à cisheteronormativa, que foi sucessivamente invisibilizada pelos processos coloniais, imperiais, republicanos, democráticos e -de maneira ainda mais incisiva- nos períodos ditatoriais, que dificultou o reconhecimento de diversas existências para além de protagonismos individuais de pessoas reconhecidas e apontadas -pelos discursos jurídicos e religiosos- como vivências aberrantes ou não naturais. Ou seja, se a cultura maricona, viada, bixa, sapatona (e tantas outras denominações possíveis tanto em castelhano quanto em português) sempre existiu, nos faltava, ou nos fizeram faltar, unir essas experiências e discursos como *material de lucha a modo de tropa o movimiento en el sentido del recorrido histórico de las nuevas* (e ancestrais, me arrisco a agregar) *identidades sexuales y sus manifestaciones socioculturales implícitas*. (Hija de Perra, 2014: 10)

Em consonância com os questionamentos de Hija de Perra, mas de uma maneira mais conciliadora com a teoria *queer*, o livro *Latinoamérica Queer* Héctor Domínguez-Ruvalcaba me ajudou a entender o queer/cuir como potência para pensarmos sobre políticas e corporalidades na e desde a América Latina, e que é preciso ter em conta que a relação

colonialismo/descolonização é uma tensão implícita na articulação das dissidências *queer* na região.

No jogo entre colonialidade e descolonialidade, que permeia a perspectiva *queer/cuir* na América Latina, é interessante percebermos, como nos alerta Domínguez-Ruvalcaba, que em uma perspectiva poeticamente perversa é, justamente, graças aos registros de processos legais e religiosos que incidiram sobre as pessoas que ousavam desrespeitar a cisheteronorma que podemos, atualmente, desvendar um pouco mais sobre a configuração cultural de sexualidade e de gênero das pessoas que habitam os territórios latino-americanos, desde a sua invasão pelos cíclicos levantes colonizadores e dos desembarques forçados de pessoas escravizadas. Esse é o caso, por exemplo, da "descoberta" da primeira travesti não-indígena do Brasil, Xica Manicongo - uma pessoa escravizada que foi condenada pelo Santo Ofício por ser sodomita e por não abdicar de vestir-se e comportar-se de acordo com sua identidade de gênero. Assim, contraditoriamente, foram justamente os registros do julgamento, que deu conta de fazê-la assumir uma vida masculina para escapar à pena de morte, que mantiveram sua memória e permitiram a sobrevivência de sua identidade gênero, como uma ancestralidade que vem do presente para ressignificar o passado e sonhar o futuro; o que me faz recordar o popular ditado iouruba, que diz: "Exu matou um pássaro ontem, com uma pedra que só jogou hoje"

Nesse sentido, minha busca por entender e acionar o *queer/cuir* na América Latina volta-se desde o presente para o passado. Inspirada por Hija de Perra, quero unir discurso, existências e memórias que potencializam e ressignificam nossa experiência no presente para a construção de futuros possíveis. E é desde o presente que escolho olhar para o passado por um filtro travesti - utilizando o termo travesti para situar minhas perspectivas teórico-críticas e ativistas contemporânea em consonância e respeito à posição política, acadêmica e ativista de intelectuais, artistas e ativistas travestis/trans* latino-americanas, pois como explicam as intelectuais brasileiras: Sara Wagner York, Megg Rayara Gomes Oliveira e Bruna Benevides, a palavra travesti "está ligada à luta, à resistência, à dignidade e a um poder político e rebelde" (2020, p.2).

2. OBJETIVOS

2.1. CARTOGRAFIAR UMA CONSTELAÇÃO TRAVESTI QUE NOS AJUDE A PENSAR EM UMA GENEALOGIA *QUEER/CUIR* LATINOAMERICANA

- Identificar na história recente da América Latina artistas que ganharam visibilidade e protagonismo nos meios de comunicação e na cultura por conta de como manifestaram suas corporalidades e experiências sexo-genéricas dissidentes em atuações artísticas e ativistas disruptiva em relação aos padrões cisheteronormativos.
- Pensar nas opressões interseccionais que interpelaram essas corporalidades e experiências no âmbito do que Walter Mignolo chamou de "ferida colonial" (Mignolo, 2008).
- Buscar as confluências e divergências entre as experiências travestis elencadas na genealogia e as discussões e reflexões artísticas e teórico-críticas contemporâneas.

3. METODOLOGIA

As articulações que deram origem às inquietações que provocam a realização desta pesquisa partem de articulações entre textos teórico-críticos do campo dos Estudos de Gênero e dos Estudos Queer em contexto latino-americano, com destaque aos textos de Hija de Perra e ao livro *Latinoamérica Queer* (2018), de Domínguez-Ruvalcaba. Foi a partir da leitura e dos entrecruzamentos entre esses dois textos que emergiram os objetivos desta pesquisa, apresentados na seção anterior. Para a identificação e apresentação das personalidades que serão apresentadas como referências icônicas da experiência disruptiva travesti, que será posteriormente identificada com os conceitos queer/cuir são combinadas duas ações: a revisão afetiva de memórias pessoais e a pesquisa ativa - em diferentes textos, conteúdos e plataformas - por pistas destas pessoas e de suas atuações. Neste sentido, essa é uma genealogia pessoal e incompleta que busca compor uma cartografia particular a partir de minhas próprias memórias culturais à procura de interlocuções com outras

referências. Personalidades notórias por romperem com as representações binárias de corporalidade, de sexualidade e de gênero cisheteronormativas, antes mesmo de que fossem assim reconhecidas, que eu afetiva e politicamente reconheço como experiências travestis.

Para essas investigações buscamos acionar epistemologias *queer/cuir*, entendidas aqui a partir de Madeline Román (2011), que as reconhece como a própria complexidade de nosso tempo e de nosso porvir, enquanto epistemologias abertas a um futuro que já está em processo, no qual está sendo transtornada toda uma estrutura e lógica do pensamento binário de *ideas claras y distintas, exclusividad y exhaustividad de las categorías, primacía del orden, metafísica del sujeto, rígidas categorías de género* (Román, 2011: 138-139). Nas palavras da autora - a complexidade é uma epistemologia *queer/cuir* porque *su acento está puesto, al igual que este signifiante, en la indecidibilidad, en aquello no susceptible de ser pensado desde ninguna lógica binaria* (Román, 2011: 137). As epistemologias *queer/cuir* apontam para o que Marlene Wayar defende como construção de *futuros posibles* que, segundo ela, só podem ser pensados, colocando as infâncias no centro da questão.

4. RESULTADOS

Para reivindicar uma genealogia travesti para o *queer/cuir* na América Latina parto em busca das ancestralidades travesti que sou capaz de alcançar como discursividades e corporalidades proeminentes no ecossistema cultural de nossas recentes historiografias. Existências e corporalidades nas quais reconheço anunciadas e antevistas muitas das questões e discussões que, atualmente, entendemos e agrupamos como do campo das experiências e das teorias *queer/cuir*, mas que, ao mesmo tempo, já subvertiam e desestabilizavam novas certezas corroboradas pela instituição do *queer/cuir* como um campo do saber institucionalizado e/ou assimilado. Assim, me interessam vivências e corporalidades que ganharam visibilidade artística/cultural por conta de sua atuação disruptiva e política, que sobrevivem em memórias ainda em construção, principalmente, por narrativas midiáticas (audiovisuais), tentando assim, cartografar a constelação travesti que me orienta nessa navegação incerta

dos estudos *queer/cuir*. E se proponho apresentá-las de maneira cronológica - Madame Satã (1900-1976, Brasil); Pedro Lemebel (1952-2015) e Francisco Casas (1959) – que atuaram conjuntamente como Las Yeguas del Apocalipsis (1987, Chile); Rogeria (1943-2017, Brasil); Batato Barea (1961-1991, Argentina); Giuseppe Campuzano (1969-2013, Peru) e Hija de Perra (1980-2014, Chile) - simplesmente em função da necessidade de ordená-las no texto, é interessante percebermos a forma como a potência disruptiva (que alguns poderiam denominar *cuiridade*) de suas existências e atuações é atemporal, fugindo, completamente, à lógica de avanços cronológico.

Madame Satã (1900-1972, Brasil) foi uma figura emblemática da boemia do bairro da Lapa, no Rio de Janeiro, Brasil, na década de 1930, pessoa pobre, analfabeta, migrante, preta, viada e exímia capoeirista - que habitou espaços marginalizados: cabarés, favelas e presídios, tornando-se conhecido por sua valentia física, sobretudo, nos embates com a polícia em defesa de prostitutas, "viados", pessoas pobres e pretas, por conta dos quais passou vários anos em instituições penitenciárias. E mesmo assim encontrou tempo para ser pai, dando aos filhos adotivos o amor e o cuidado, que a pobreza lhe havia tolhido. Um dissidente do sistema sexo-genérico cuja fluidez de gênero - viril e afeminado - e a liberdade do corpo e da existência, que tantas vezes a força do Estado buscou cercear - colocavam em xeque tanto a cisheteronormatividade quanto a homonormatividade. A alcunha que o imortalizou - em referência ao filme de Cecil B. DeMille, de 1932 - lhe foi aferida por sua apresentação em desfile de fantasias em um baile de carnaval. O registro e a fabulação de sua história, retomada no livro *Memórias de Madame Satã: conforme narração a Sylvan Paezzo* (1972), e em dois longa-metragens inspirados em sua biografia: *Rainha Diaba* (1974), de Antonio Carlos da Fontoura, e *Madame Satã* (2002), de Karim Aïnouz, ajuda a construir memórias de existências de ancestralidades maricas e travestis interseccionais constituídas nas brechas da colonialidade da sociedade patriarcal brasileira, representadas pela potência disruptiva de sua existência, de sua corporalidade e de sua fluidez de gênero e de sexualidade, como registrado em suas memórias.

Comecei minha vida sexual aos 13 anos, quando as mulheres da Lapa organizavam bacanais dos quais participavam homens, mulheres e bichas. Com essa idade de 13 anos eu fui convidado para alguns, e funcionei como homem e como bicha, e gostei mais de ser bicha, e por isso fui bicha. (Paezzo, 1972:116)

Rogéria (1943-2017, Brasil) foi maquiadora, cantora e atriz, e depois de atuar durante vários anos nos palcos de Paris regressou ao Brasil, onde trabalhou no teatro, no cinema e na televisão, mídia que a alçou ao sucesso nacional graças a suas participações em jurados de populares programas de auditório na televisão. Sua popularidade e o afeto que recebia da audiência a levaram a se auto-intitular "a travesti da família brasileira". Assim como Madame Satã, Rogéria recebeu o nome que a imortalizaria ao ganhar um concurso de fantasias em baile de carnaval. Fez parte de alguns dos espetáculos teatrais de variedades de maior sucesso na história do gênero no Brasil, mas foi sua presença na televisão, sempre marcante e arrebatadora, que marcou profundamente o imaginário de várias gerações, como a minha, que desde crianças cresceram fascinadas por sua beleza e vivacidade. Para as gerações futuras ficam sua participação no documentário *Divinas Divas* (2016), de Leandra Leal - uma homenagem da diretora às divas travestis que se apresentavam em espetáculos glamourosos no teatro de seu avô e que ela tanto admirava - e sua história de vida, contada no documentário *Rogéria - Senhor Astolfo Barroso Pinto* (2018), de Pedro Gui. Rogeria nunca abdicou de seu nome masculino - Astolfo - de batismo, referindo-o em total sintonia com sua identidade enquanto uma pessoa que viveu e atuou para além das leituras de gênero e de sexualidade.

Pedro Lemebel (1952-2015, Chile) foi escritor, performer e revolucionário - reivindicado por Paul B. Preciado como sua mãe indígena - que utilizou a performance e a literatura como ferramentas de resistência ao regime ditatorial de Pinochet (de 1973 a 1990). Durante o qual também teve de enfrentar o descaso do Estado e das indústrias farmacêuticas à emergência da pandemia de aids. Grande parte de suas performances político-ativistas foram realizadas em parceria com seu amigo Francisco - Pancho - Casas (1959), com quem criou e atuou no duo artístico-ativista intitulado *Yeguas del Apocalipsis*, realizando intervenções travestis, irreverentes, ousadas, inesperadas e temidas entre os anos de 1988 a

1997. Ainda com plena voz, antes do câncer de garganta que terminaria por ceifar-lhe a vida, Lemebel leu seu Manifesto "Hablo por mi diferencia", pela primeira vez perante uma plateia de pessoas de ideologia política de esquerda, em 1986, para reivindicar a atenção e o comprometimento da revolução trabalhista com a causa da diversidade:

No soy Pasolini pidiendo explicaciones / No soy Ginsberg expulsado de Cuba / No soy un marica disfrazado de poeta / No necesito disfraz / Aquí está mi cara / Hablo por mi diferencia / Defiendo lo que soy / Y no soy tan raro / Me apeta la injusticia / Y sospecho de esta cueca democrática / Pero no me hable del proletariado / Porque ser pobre y maricón es peor / Hay que ser ácido para soportarlo / Es darle un rodeo a los machitos de la esquina / Es un padre que te odia / Porque al hijo se le dobla la patita / Es tener una madre de manos tajeadas por el cloro / Envejecidas de limpieza / Acunándote de enfermo / Por malas costumbres / Por mala suerte / Como la dictadura / Peor que la dictadura / Porque la dictadura pasa / Y viene la democracia / Y detrasito el socialismo / ¿Y entonces?

A pulsão de vida de Lemebel é reacendida a cada nova leitura de seus textos -crônicas, contos, romances- e circula nos registros de suas performances que podem ser encontrados nos senderos da internet. Ainda antes de morrer, manifestou o desejo de ter sua história contada em uma cinebiografia e assim aconteceu. Com os documentários *Pedro Lemebel, corazón en fuga* (2008), de Verónica Quense, e *Lemebel* (2019), dirigido por sua amiga Joanna Reposi. Mesmo que ambas as narrativas, assim como qualquer tentativa de documentar uma existência humana, não deem conta de abarcar a complexidade de seu protagonista, elas ajudam a construir memórias e a provocar novos encontros. Mas talvez o registro audiovisual mais pujante de sua existência poderia haver sido a adaptação homônima de seu romance *Tengo miedo torero* (2001), estreada em 2020 - que retrata a relação amorosa entre um revolucionário e uma travesti, que nasce no enfrentamento à ditadura de Pinochet - no entanto, o filme perde sua força ao não trazer para a tela a representatividade das corporalidades que alicerçam e animam o texto, deixando assim de aliar-se a própria causa que representa.

Batato Barea (1961-1991, Argentina) foi artista teatral, poeta e performer do underground argentino, mas também participou de programas populares na televisão, e se auto-intitulava "clow travesti literário". É reconhecido como responsável pela consolidação da linguagem da

performer no país. Avesa às classificações sexo-genéricas e aos enclausuramentos da cisgeneridade tanto hetero quanto homonormativa, se definia como sendo de gênero colibri (beija-flor). Na intensidade de sua vida, encurtada pela aids, uniu palco e vida -definido certa vez como a própria poesia encarnada- em um ato performático de pulsão de vida decidiu ter tetas (ao que parece criadas com injeções de óleo industrial), com as quais surpreendeu, inclusive, as pessoas de seu círculo mais íntimo da família e de amizades. Em uma Argentina que ainda lidava com as feridas da última ditadura militar (1976-1983) e imersa em uma grave crise econômica, Batato Barea queria deixar um legado de sua existência e transformou seu corpo em um manifesto político, libertário e de esperança. O documentário *La peli de Batato* (2011), de Goyo Anchou e Peter Pank, recupera e congrega vários registros de sua vida e obra, compondo um documento de memória para as gerações do presente e do futuro.

Giuseppe Campuzano (1969-2013, Peru) era filósofo, pesquisador, artista, performer e ativista, e dedicou sua pesquisa acadêmica, curatorial e artística a desvelar a história travesti indígena do Peru, colocando-a em tensão com a branquitude da teoria *queer* e reivindicando a impureza da tradição *cuir* latino-americana em suas ações. Assumiu sua condição travesti como performance política, como uma espécie de liturgia semelhante à dos xamãs, mesmo quando a fragilidade de seu corpo já anunciava a finitude imposta por uma doença degenerativa. E se por meio de suas pesquisas e produções artísticas deu a ver os imbricamentos entre corporalidade, sexualidade e identidade, ao mesmo tempo, coloca em discussão o próprio protagonismo do corpo, reivindicando que há também uma elaboração discursiva, questão que explora na videoarte *La Pinchajrawis* (2011), no texto que corre ao pé da imagem: CUERPO MÉDIUM Y MIGRANTE / CUERPO INDÍGENA / {INDECISO-INDEBIDO} / CUERPA-PUERCA / CUERPO MESTIZO Y MESTIZANTE / CUERPO TEXTO Y PRETEXTO / CUERPO NACIÓN E INDIGNACIÓN / CUERPO Y NO CORPORACIÓN / CUERPO MÍMESIS-SÍNTOMA / CUERPO POËSIS-GESTO / CUERPO-CRÓNICO / CUERPO-CRÓNICA.⁸⁰

⁸⁰ O vídeo completo pode ser assistido aqui: <https://youtu.be/MbcSvITaIA0>

A partir de suas pesquisas idealiza e funda, em 2003, o Museu Travesti do Peru, que não é um espaço físico, mas sim um conjunto de objetos que podem ser expostos em diferentes lugares e de diferentes formas. Conforme Campuzano:

El Museo Travesti no pretende determinar qué es travesti y qué no para plasmar una identidad inamovible, sino trasladar el/la travesti desde la periferia hasta el núcleo de la discusión para así, desde su circunstancia, hacer visible su tradición histórica y repensar la historia peruana. Ello sólo es posible en la medida en que el discurso ya no se hace "desde afuera", sino desde la propia experiencia, "desde dentro". También se muestra que el intento por categorizar a todos los seres humanos como hombres o mujeres plantea problemas no sólo para travestis sino también para otras personas. (Capuzano, 2013: 75)

E se ainda não conhecemos alguma produção audiovisual (documentário, cinebiografia) diretamente dedicada a homenagear sua existência e a construir sua memória midiática, sua página no YouTube ainda mantém viva sua imagem e pesquisa, oportunizando novos encontros com sua produção

Encerramos essa genealogia - provisória, pessoal e incompleta - voltando à figura que foi uma inspiração para essa revisão, a multiartista, ativista, performer, ensaísta e educadora travesti Hija de Perra (1980-2014, Chile). Atuando em diversas perspectivas artísticas, ela abraçou a estética do exagero, da abjeção, da monstruosidade e da obscenidade como linguagem de seus shows, performances e filmes. E quanto ativista e intelectual, dissidente do sistema binário de sexo/gênero, rechaçou o termo *queer*, criticando-o como um pensamento colonizador importado do Norte Global:

Soy una nueva mestiza latina del cono sur que nunca pretendió ser identificada taxonómicamente como queer y que ahora según los nuevos conocimientos, estudios y reflexiones que provienen desde el norte, encajo perfecto, para los teóricos de género en esa clasificación que me propone aquel nombre botánico para mi estafalaria es-pecie bullada como minoritaria.

Ademais de sua participação no emblemático filme de terror bizarro em perspectiva de diversidade de gênero *Empanada de pino* (2008), de Édwin Oyarce, Hija de Perra protagonizou também, em 2010, o

documentário (com um tanto fabulação) *Perdida hija de perra*,⁸¹ de Vicente Barros Bordeu, no qual apresenta o cotidiano de um dia de sua vida, aproveitando para lançar algumas reflexões e críticas sobre a forma como percebia a sociedade conservadora chilena.

5. DISCUSIÓN

Por meio da revisão e aproximação dessas diferentes discursividades travesti pude perceber como essas estrelas, escolhidas para compor minha constelação teórico-crítica latino-americana, acionaram processos de descolonização cultural, artística, discursiva e política, dando a ver e assumindo a força de sua própria monstruosidade (Shock, 2015), enquanto potência de vida para existências e corporalidades "dissidentes" da cisheteronormatividade vigente em seus territórios e temporalidades, transgredindo, desconcertando e desestabilizando os binômios de corporalidade, de gênero e de sexualidade.

Assim, ao evocar essa genealogia travesti para pensar o *queer/cuir* na América Latina -como o reconhecimento de uma ancestralidade e de uma tradição travesti, discursiva, performática, visceral e afetuosabusco pensar sobre como os mais diversos e possíveis processos de desidentificação da binaridade dos gêneros e da sexualidade - que rompem com a invisibilidade de corpos periféricos, racializados e marginalizados e desenvolvem novas narrativas de vida e de poéticas - já existem em nós, como potência ancestral que combina diferentes e, às vezes, contraditórias memórias. Assim, entendo que as discursividades produzidas por nossas ancestrais travestis acionam processos de descolonização cultural, discursiva e política, que colaboram no exercício cotidiano e nem sempre efetivo de dar a ver as margens, as exclusões, as abjeções e as opressões interseccionais de diferentes corporalidades e existências, que não correspondem aos padrões hegemônicos instituídos pelo patriarcado colonial latino-americano. Corporalidades que, segundo Walter Mignolo, estão marcadas por o que ele denominou de "ferida colonial"

⁸¹ O filme pode ser assistido na íntegra em:

<http://cinetecavirtual.uchile.cl/cineteca/index.php/Detail/objects/2420>

(Mignolo, 2008) – que resultante das violências racistas impostas e perpetrada pela colonialidade do saber e do poder, às quais poderíamos agregar ainda as violências da cisheterossexualidade compulsória, igualmente insufladas pelo pensamento colonial católico. Ainda segundo Mignolo, o enfrentamento dessa marca indelével faz com que essas corporalidades sejam a própria encarnação viva do pensamento decolonial.

Guacira Louro (2004) nos alerta que a matriz cisheterossexual normativa delimita os padrões de gênero e sexualidade a serem seguidos, no entanto, paradoxalmente também nos fornece as pautas para a sua transgressão. A matriz de gênero e sexualidade binária conforma não somente as corporalidades, que se adequam às suas regras, mas também aquelas corporalidades que as subvertem. E esse é um processo contínuo e permanente que busca imprimir nessas corporalidades expressões de gênero e de sexualidade “legítimas”, almejando ainda, e sempre que possível, a reversão das sexualidades e expressões de gênero não-normativas. Ao congrega essas constelação de corporalidades e discursividades sexo-genéricas sudacas desviantes, quero evocar as ancestralidades travestis registradas nessas corporalidades periféricas, que escaparam à cisheteronormatividade binária compulsória e que confrontaram a colonialidade do saber, dos corpos e das sexualidades, buscando a possibilidade de conexão com um tempo anterior à chegada da

famosa idealización occidentalizada de la sexualidad, lamentablemente manipulada por la institución de la Iglesia, que derramó sobre esas terras latino-americanas los nuevos y fatales pensares que se instalaron bajo el sangriento ultraje y saqueo que permanece intacto hasta nuestro días, con el objetivo de normalizar, bajo escalofrantes e ignorantes parámetros, a las bestias salvajes que vivían en este desconocido paraíso (Hija de Perra, 2014:9)

Com esse recorte pessoal e afetivo gostaria de inspirar a expansão e a configuração de outras genealogias que configurem e reconfigurem constelações de ancestralidades travestis com o objetivo de fomentar diálogos teórico-crítico e ativista que sigam colocando em questão as configurações de corporalidades, de gêneros e de sexualidades em suas mais diversas perspectivas para buscar promover reflexões des-heterossexualizantes, contra-discussões hegemônicas colonial e antirracista. Para expandir o pensamento acerca das diversidades, passando a

entendê-las não como minorias, mas como multiplicidade de subjetividades e de corporalidades na configuração de multidões queer/cuir (Preciado, 2011), como forma de refletir sobre a fragilidade de corporalidades historicamente marginalizadas e violentadas, em decorrência de processos discursivos de performatividade (Butler, 2010).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste processo de investigação, minha proximidade com a perspectiva dos Estudos Culturais Latino-americanos em conjunção com os questionamentos à validade das teorias *queer/cuir* na América Latina, me instigaram a buscar por essa genealogia poético/discursiva sudaka travesti, reconhecendo nela uma antecedência à discussão *queer/cuir* que, assim como a prenunciava, já a subvertia e desestabilizava.

No entanto, assim como Hector Domínguez-Ruvalcaba (2018), acredito que acionar o *queer/cuir* na e desde a América Latina a partir de suas ancestralidades afroameríndias travestis e levando em consideração as especificidades de cada região e formação cultural é um processo político que se alicerça na própria natureza do *queer/cuir* como perspectiva cultural e discursiva de descolonização, que visa perturba a lógica dos sistemas gênero-culturais nacionais, implicando assim em reconhecer as margens, as exclusões, as abjeções e as opressões impostas aos corpos e existências desviantes como potência de transformação social. Assim, na esteira das reflexões de Domínguez-Ruvalcaba, penso que acionar a teoria *queer/cuir* na América Latina é um método que nos permite conhecer as corporalidades em seus próprios contextos, enriquecendo assim a abordagem ao levar em consideração as interseccionalidades complexas das quais as expressões de gênero e sexualidade não podem ser apartadas, como as questões econômicas, as restrições religiosas e jurídicas, as exclusões de raça e de classe, ou ainda, as disputas e reivindicações políticas. (Domínguez-Ruvalcaba, 2018: p.21).

E é nesse sentido que me parece que as vozes e corporalidades evocadas por essa genealogia travesti se encontram e se abraçam com as reivindicações de intelectuais, artistas, ativistas e coletivos travesti/trans* do presente, reconhecendo a força de resistência e transformação que habita

a própria palavra "travesti". Uma potência que é reivindicada pela poetisa e performer chilena Claudia Rodríguez e pelas intelectuais, artistas e ativistas argentinas, Marlene Wayar, ao enunciar sua “Teoria do Travesti” (2018), e Susy Shock, ao difundir a ideia de uma “pedagogia travesti” em várias de suas entrevistas. E à qual nos convocam as intelectuais brasileiras Sara Wagner York, Megg Rayara Gomes Oliveira e Bruna Benevides no artigo “Manifestações textuais (insubmissas) travesti” (2020), possamos escutar e colaborar com esse manifesto que,

busca apresentar, a partir de um pensamento travesti, caminhos atravessados pelo transfeminismo e transativismo, para um futuro travesti, marcado pela luta, afeto e pela presença destas vidas e práticas (transformadoras) em todos os (anti)estratos sociais que operam com o poder da negatividade. (York; Oliveira; Benevides, 2020)

Inspirada, ainda, por *Um corpo estranho* (2004), de Guacira Louro, acredito que as discursividades travesti evocadas nessa genealogia questionam, de forma desafiadora, as estruturas cisheteronormatizadoras de nossa cultura, sobretudo, em relação às ditas ‘verdades’ a respeito de corpo, gênero e sexualidade, constantemente reiteradas como ‘naturais’ em nossa sociedade. Nos levando a compreensão de que a ambiguidade e/ou dissidência da cisheteronorma é uma potência de todas as corporalidades que, infelizmente, vem sendo tolhida há muito tempo. Reconhecer nossa ancestralidade travesti nos ajudaria a entender as identidades como devires, sobretudo, no âmbito das expressões de sexualidade e de gênero, mas também na própria ontologia das corporalidades que poderiam ser entendidas de maneira livre e sem tabus como identidades provisórias e transformáveis (não estamos em uma constante transformação corporal), colocando em xeque o que é tido como conhecido e assegurado. Reconhecer nossa ancestralidade travesti é subverter as noções de identidades fixas e estáveis, e dar a ver que as marcas de gênero e de sexualidade, que ainda prevalecem naturais no cerne da cultura hegemônica patriarcal colonial não passam de invenções sociais, contingenciais e, portanto, mutáveis. Reconhecer nossa ancestralidade travesti é reconhecer que sempre fomos e somos mutantes, monstruosamente impermanentes.

8. REFERENCIAS

- Román, M. (2011). La complejidad es una epistemología queer. *Revista pedagogía* (issn 0031-3769). 44 (1), 133-140. Universidade de Porto Rico
- Louro, G. (2004). *Um Corpo Estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte, Autêntica
- Butler, J. (2010) *Cuerpos que importan: sobre los limites materiales y discursivos del sexo*. Editorial Paidós: Buenos aires, 2010.
- Campuzano, G. (2013). *Saturday Night Thriller y otros escritos, 1998-2013*. Editado por Miguel A. López ; entrevistas de R. Marcos Motta y José Gabriel Chueca. Estruendomundo: Espanha.
- Domínguez-Ruvalcaba, H. (2018) *Latinoamérica Queer*. Editora Ariel: México,
- Hija de Perra. (2014) Interpretaciones inmundas de cómo la Teoría queer coloniza nuestro contexto sudaca, pobre, aspiracional y tercermundista, perturbando con nuevas construcciones genéricas a los humanos encantados con la heteronorma. *Revista Punto Género* N° 4. 9-16. Universidade do Chile. <https://doi.org/10.5354/0719-0417.2014.36405>
- Lemebel, P. (2011) Manifiesto (Hablo por mi diferencia). *Anales de la Universidad De Chile*, (2), 218–221. Universidade do Chile. Recuperado a partir de <https://anales.uchile.cl/index.php/ANUC/article/view/19449>
- Louro, Guacira. (2004). *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica
- Mignolo, W. (2008). Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade*, N. 34. 287-324. Recuperado a partir de <http://www.cadernosdeletras.uff.br/joomla/images/stories/edicoes/34/traducao.pdf>
- Paezzo, S. (1972) *Memórias de Madame Satã: conforme narração a Sylvan Paezzo*. Rio de Janeiro: Lidor.
- Preciado, P. Multidões queer: notas para uma política dos anormais”. *Revista Estudos Feministas*. Florianópolis, v.19, n.1, Apr.2011. Recuperado a partir de: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2011000100002/18390>
- Rivas San Martín, F. (2011). Diga “queer” con la lengua afuera: Sobre las confusiones del debate latinoamericano. En *CUDS-Coordinadora Universitaria por la Disidencia Sexual* (Ed.), *Por un Feminismo sin Mujeres*. 59-75. Territorios Sexuales/CUDS

- Sutherland, J. (2009), *Nación Marica, prácticas culturales y crítica activista*, Ripio Ediciones, Santiago Chile.
- Wayar, M. (2018) *Travesti - Una teoría lo suficientemente buena*, Buenos Aires, Muchas Nueces
- York, S./Gonçalves, S.; Oliveira, M.; Benevides, B. (2020.) “Manifestações textuais (insubmissas) travesti”. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 28, n. 3, e75614, Universidade Federal de Santa Catarina <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2020v28n375614>

SECCIÓN IV

IMÁGENES EN MOVIMIENTOS SOCIALES, ORGANIZACIONES SOLIDARIAS Y TERCER SECTOR

ENTRE EL NEGRO MATAPACOS Y LA VIRGEN DE LAS BARRICADAS: IMÁGENES E IMAGINARIOS DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL EN CHILE

RAMÓN RAYMUNDO RESÉNDIZ GARCÍA
Universidad Nacional Autónoma de México

1. INTRODUCCIÓN

Los ciclos de protesta colectiva ocurridos durante las primeras décadas del siglo XXI en Chile, especialmente los movimientos estudiantiles (2006 y 2011), las movilizaciones magisteriales (2018) y, el gran estallido del 2019, muestran la creciente inconformidad social que se acumuló a contra corriente de los gobiernos de la transición democrática, también las exigencias de cambio social de amplias franjas de la población chilena relegadas de los beneficios de un modelo económico social excluyente.

Carteles, grafitis, pintas, consignas, canciones e imágenes visuales forman parte del repertorio que procesó los imaginarios colectivos de transformación social en Chile que, en el marco de tales ciclos de protesta colectiva, constituyen el objeto de atención del presente trabajo.

2. OBJETIVOS

- Caracterizar los grandes ciclos de protesta colectiva en Chile, especialmente 2011 y 2019, destacando sus principales actores, demandas y pretensiones de transformación social.
- Identificar los repertorios y soportes visuales de expresión de la inconformidad, las demandas de la movilización y las esperanzas de transformación social.

- Analizar la significación político-social de las imágenes visuales generadas en relación con las acciones colectivas de protesta.
- Determinar los vínculos entre imagen visual, imaginarios y símbolos de identidad en el marco del despliegue de las trayectorias de protesta social.

3. METODOLOGÍA

Estudio de caso a través del análisis de dos imágenes que han formado parte del universo visual de las movilizaciones populares chilenas: el perro llamado Negro Matapacos asociado a las movilizaciones de 2011 y, la representación visual de la denominada Virgen de las Barricadas *aparecida* en el marco del estallido social de 2019. Ambas imágenes analizadas en tanto símbolos mediante los cuales se producen articulan comunican y condensan los imaginarios de cambio social de los colectivos movilizados en los ciclos de protesta.

Adicionalmente, la estrategia analítica-metodológica se articula de manera triple. En primer lugar remite a la caracterización de los dos momentos clave de protesta estudiantil en Chile — 2011 y 2019— destacando sus principales actores, demandas y pretensiones de transformación social. En segundo término se concentra en la comprensión iconográfica de las imágenes recorriendo sus niveles fundamentales: pre-iconográfico, análisis e interpretación iconográficos. El tercer nivel remite al imaginario social proyectado en cada imagen que las transfigura y convierte socialmente en símbolos identitarios vinculados al cambio social.

4. RESULTADOS

El diseño, la creación, reproducción y circulación de imágenes visuales identificadas con las demandas y acciones colectivas de protesta social constituyen mecanismos de producción y reproducción de los movimientos sociales toda vez que favorecen la construcción social de símbolos identitarios mediante los cuales se expresa también la vocación e imaginarios de transformación social que tales movilizaciones pretenden generar.

5. DISCUSIÓN

El retorno a la democracia en Chile, tras el plebiscito de 1988 y el arribo electoral a la presidencia de la República en 1990 de Patricio Aylwin, cierra un ciclo de movilizaciones sociales aglutinadas en torno a la oposición al régimen militar.

La transición política chilena enfrentará desde entonces fuertes limitaciones para procesar tanto las demandas de verdad y justicia respecto a los desempeños del régimen anterior en materia de derechos humanos como las de transformación proyectadas hacia la futura reconstrucción social mediante el reconocimiento y ejercicio de nuevos derechos. (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2022).

El régimen militar conservó espacios de poder institucionales y, mediante la Constitución Política de 1980, limitó fuertemente las posibilidades de democratización profunda del régimen, así como la construcción colectiva de un nuevo tipo de sociedad fundado en derechos, reglas y valores distintos al diseño autoritario, privatizador y de mercado. La transición democrática sin ruptura con el régimen anterior generó una suerte de empate entre las fuerzas políticas en torno al cual se eludieron los riesgos y costos políticos de proyectar cambios sociales profundos.

El diseño educativo de la Junta de Gobierno de la República de Chile se resguardó mediante la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) publicada el 10 de marzo de 1990, último día de su gobierno. Libertad de enseñanza y emprendimiento educativo serán las bases axiológicas de la creciente privatización de la educación básica y superior chilena. El repliegue del Estado nacional en materia educativa se complementó con la municipalización de la educación básica favoreciendo con ella la privatización de la función docente.

Los movimientos estudiantiles chilenos de 2001, 2006 y 2012 configuran un nuevo ciclo de protestas cuya novedad radica en la construcción de un imaginario de futuro, de transformación social que cuestionó la naturalización del modelo económico-social de mercado heredado por los gobiernos militares; rebatió la inalterabilidad y eficiencia del modelo educativo privatizador y de mercado; igualmente objetó la definición de la

educación como un servicio provisto por el mercado y solo compensatoriamente por el Estado. La construcción de ese imaginario de futuro colisionará reiteradamente con el tutelaje militar impuesto a la democratización mediante el diseño normativo anclado en la Constitución de 1980 y la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza en el caso educativo.

Gratuidad de la Prueba de Selección Universitaria (PSU) y Pase Escolar todo el año, es decir descuentos en los pasajes de transporte público, fueron las demandas iniciales del movimiento de las y los estudiantes secundarios en 2006 el cual escaló políticamente para terminar exigiendo educación de calidad, reformas a la municipalización educativa y a la misma Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (Diario Oficial de la Republica de Chile, 1990).

La denominada *revolución o rebelión de los pingüinos* trastocó el equilibrio de fuerzas políticas que había impedido reformas en las normativas y políticas educativas, construyó y posicionó en el debate público una nueva axiología proveedora de un imaginario de transformación centrado en la educación gratuita de calidad garantizada por el Estado nacional. (Reséndiz, 2016,126-128). La presidencia de la República de Chile procesó el reclamo de transformación mediante reformas educativas reconociendo que las demandas estudiantiles por la calidad educativa formaban parte de una exigencia en favor de mayor democracia y participación (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2009).

Los resultados de la movilización estudiantil incluyeron: Prueba de Selección Universitaria gratuita mediante beca, Pase Escolar todo el año y Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación. (Universidad de Chile, 2016). Los saldos de la revuelta estudiantil incluyeron también el impulso a un proceso político y legislativo de reformas educativas que inició en 2006 y concluyó en 2009 con la derogación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza y la promulgación de la Ley General de Educación, cuyo artículo 4º indica en su tercer párrafo:

“La educación básica y la educación media son obligatorias, debiendo el Estado financiar un sistema gratuito destinado a asegurar el acceso a ellas de toda la población, así como generar las condiciones para la permanencia en el mismo de conformidad a la ley.” (Ministerio de Educación, 2009, p. 3).

Si bien las concesiones gubernamentales al movimiento serán limitadas y condicionadas, la *revuelta pingüina* será la grieta social inicial de la hasta entonces incuestionada y consensada transición política chilena; la ruptura que evidenciará la importancia de reformas sociales en el nuevo orden político democrático; la fractura en el horizonte de lo posible y lo deseable políticamente; el quiebre en la ruta del futuro asequible mediante el recurso político que representa la acción colectiva.

La imaginación del futuro, como parte de lo que Appandurai (2015) llama capacidades sociales y colectivas, emerge de las juventudes chilenas representadas por la imagen del pingüino derivada de sus uniformes estudiantiles. Imagen que devino en emblema identitario colectivo, imagen de la inconformidad y movilización, “forma militante del malestar” según la expresión de Chauvin (2014, p.19)

El segundo momento clave del ciclo de protestas masivas que aportarán a la construcción de un modelo de sociedad divergente a la existente a través de imaginarios de reformas sociales, especialmente en torno a la educación superior, será la movilización de los estudiantes universitarios en 2011.

El pago de la educación superior se impuso a partir de Ley General de Universidades. La estrategia familiar para afrontarlo será el endeudamiento, especialmente oneroso considerando que los aranceles universitarios chilenos han sido de los más caros internacionalmente en los años recientes. Por ejemplo, en 2017 el costo promedio de los aranceles en las universidades públicas ascendió a 7654 dólares anuales y en las universidades privadas 7 156 dólares, segundo y cuarto lugar de la OCDE respectivamente. (Penaglia y Mejías 2019, p. 10).

Las Reformas a la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza se concentraron en la educación básica, de manera que el diseño de la educación superior permanecerá totalmente inalterado, tal como había sido concebido y proyectado por el régimen militar a partir de la promulgación de la Ley General de Universidades en 1981. Dicha ley fragmentó y acotó las universidades públicas; propició la expansión de las universidades privadas mediante una noción de libertad académica — Artículo 5° — que incluyó “la facultad de abrir, organizar y mantener

establecimientos educacionales”; despolitizó las universidades al desautorizar en ellas “acciones o conductas incompatibles con el orden jurídico, (y...) actividades orientadas a propagar, directa o indirectamente, tendencia político partidista alguna”, según señala su Artículo 6º (Ley General de Universidades, 1980).

El predominio de las universidades e instituciones de educación superior privadas se consolidó en poco menos de tres lustros. En 1980 existían seis universidades privadas, en 1994 cuarenta y cinco. En 1997 sumaban sesenta y ocho universidades, setenta institutos profesionales y ciento diecinueve centros de formación técnica que serán “la nueva base del sistema de educación superior” (Mendes, Campbell y Sousa, 2005, p.13). En menos de tres décadas la expansión de la matrícula universitaria privada casi igualó la matrícula de las universidades preexistentes: en 2009 las universidades tradicionales o preexistentes sumaron 303,127 alumnos, en tanto las nuevas universidades privadas lograron captar ese mismo año 273,473 alumnos (Olavarría y Allende, 2013, 92).

La retracción estatal en materia de educación superior, la expansión de las instituciones de educación superior privadas y la fragmentación de las universidades públicas se complementó con el esquema de pago que transfirió a estudiantes y familias el costo total de aranceles y matrícula educativa universitaria. Para estudiantes de aquellas universidades preexistentes a la reforma de 1981 se estableció en 1994 el llamado Crédito Solidario pagable dos años después del egreso y con tasa de intereses de 2 por ciento anual.

Las demandas para incrementar el apoyo estatal al crédito universitario y, la ampliación del mismo a estudiantes de las recién creadas instituciones de educación superior privadas, propiciaron una modalidad de financiamiento para estudiantes con mérito académico pero carentes de recursos económicos suficientes: el Crédito con Aval del Estado establecido en 2005, otorgado por bancos privados, garantizado parcialmente por las instituciones educativas y avalado estatalmente frente al riesgo de incumplimiento. (Olavarría y Allende, 2013, p.94).

Las movilizaciones estudiantiles universitarias de 2011 cuestionarán justamente el modelo educativo universitario privatizado, desregulado,

fragmentado y fragmentador. En mayo iniciaron las acciones colectivas estudiantiles con el paro nacional que se extendió hasta octubre. El lema inicial da cuenta cabal del proceso de elaboración política que apunta con precisión el sentido social del movimiento: “por la recuperación de la educación pública” (Vera, 2013).

Paros, representaciones, cacerolazos, marchas y manifestaciones formaron parte del amplio repertorio del movimiento estudiantil que será capaz de concitar el apoyo de las familias y de enormes franjas de la sociedad chilena. En el contexto de las marchas y manifestaciones en Santiago destaca la presencia de perros callejeros que se suman a los contingentes, acompañan las manifestaciones, las resguardan y, junto a los manifestantes, se enfrentan a las fuerzas antidisturbios, los carabineros chilenos conocidos coloquialmente como *pacos*, que intentarán contener y derrotar al movimiento por medio de la violencia física.

Esa participación canina al mismo tiempo cotidiana y extraordinaria constituye el origen de una imagen que se convertirá en símbolo que, a su vez, formará parte de un potente imaginario de transformación social que partiendo de la exigencia de reformas a la educación superior proyectó la posibilidad de modificar la Constitución Política chilena que la dictadura militar heredó a la democracia y, sobre la cual se asentaron la privatización y el lucro educativo, tanto como la exclusión y la inequidad social.

El estudio del problema de los perros callejeros o vagabundos en Chile es de reciente data. La ausencia de datos precisos y confiables para el caso de la población canina callejera exigía, en los años próximos a la revuelta estudiantil, ponderar su presencia en virtud de sus implicaciones para la salud pública, el medio ambiente y la seguridad ciudadana (Soto, 2013). El primer estudio de población animal en Chile se realizó en diciembre de 2021 y mostró que la población canina con tutores o dueños era de 8,306,650 mientras la estimación de la población de perros sin tutores sumaba 3,461,104. (Pontificia Universidad Católica de Chile, 2022).

Perros sin tutor son perros en condición de abandono, en situación de calle, sin atención, abrigo o alimentación. En la orfandad canina se

proyecta el desamparo social, también el descubijo educativo ante el inevitable pago arancelario, su deuda e intereses escasamente postergados por las becas. Estudiantes y perros en las calles, equiparados en su ubicación subalterna en la escala social. Desde su condición de precariedad enfrentando la violencia del poder estatal (Rodríguez, Matapaco, 2013). El abandono estudiantil o canino como resultado de un cálculo económico para evitar un costo impagable o indeseable.

La presencia de los perros en las manifestaciones se registró en un vasto acervo fotográfico que circuló en redes sociales digitales y, socialmente se sintetizó en la participación de un perro negro que convivía con los estudiantes desplazándose entre la Universidad de Santiago, las marchas y manifestaciones: el Perro Matapacos que deviene en síntesis simbólica de los perros que sumaron integrantes, energía y resistencia al movimiento estudiantil de 2011 pero también al estallido social de 2019.

El Negro es el personaje del documental Matapaco (2013). Ampliamente conocido por los estudiantes universitarios entrevistados por los realizadores y descrito por ellos como una suerte de celebridad más que una mascota. En las entrevistas del documental destacan trazos de leyenda respecto al personaje que le otorgan ciertos rasgos de misterio y extraordinariedad y, que lo constituyen como tal: el Negro es el primero en salir de las instalaciones universitarias para enfrentar a la fuerza pública; a los perros como el Negro “no les hace daño el lacrimógeno ni el agua, juegan con el agua”; El Negro Matapacos es “un estudiante reencarnado (...) que está contra los pacos” (Matapaco, 2013).

La antropomorfización o hibridación del Negro mediante la combinación de atributos humanos y animales refuerza un vínculo entre perros y estudiantes que adquiere connotación política: el Negro y los perros vagabundos son aliados en la militancia social y en la confrontación callejera.

El filme Matapaco (2013) registra la existencia de un gran mural pintado en las paredes de la Universidad de Santiago de Chile. Siguiendo la clásica división tripartita de Panofsky (1998, p.5), el contenido primario de tal mural, es decir, el que corresponde al nivel pre-iconográfico de las imágenes, al universo de los motivos identificables representados por colores, líneas y volúmenes es a grandes trazos el siguiente.

En el centro se advierte un cartel blanco con la frase “Educación gratuita” escrita en letras rojas. A su lado aparece un perro que mira de frente, en actitud de ataque. Un perro con las patas abiertas desbordado en furia en medio de llantas incendiadas resguardando el cartel y una montaña de escombros. Lleva un pañuelo rojo en triángulo invertido, único distintivo que contrasta con la negrura de su pelaje, ojos y dientes blancos.

Viendo el mural de frente, al lado derecho de la escena central aparecen hombres y mujeres con vestimenta y rasgos indígenas que exhiben el puño en alto, le siguen jóvenes y personajes que portan lo que parecen overoles y cascos de trabajo con un fanal al centro, sus rostros muestran bocas abiertas al parecer gritando. Un largo cartel que termina al lado del rostro de un felino muestra la siguiente frase: “X una universidad para los trabajadores y el pueblo”. En el extremo opuesto figuras humanas con uniformes en tonos verdes portan escudos, cascos de protección y garrotes, atrás de ellos personajes con rostros de cerdos cargando bolsos con signos monetarios y sus cabezas cubiertas con tiaras semejantes a las eclesiásticas.

En términos de análisis iconográfico —el segundo nivel propuesto por Panofsky (1998, p. 6)— la imagen del perro negro constituye una alegoría, una síntesis histórica y visual de la participación de los perros callejeros en las manifestaciones estudiantiles. Perros a los cuales se les reconoce en la figura del perro “bautizado” como Negro Matapacos su contribución a la movilización estudiantil y sus demandas. Se les integra como defensores y participantes plenos del movimiento estudiantil y, por tanto, compañeros de la lucha social emprendida. Se les emparenta o iguala con la condición del estudiante manifestante. El Negro, recordemos la leyenda popular estudiantil, es un “estudiante reencarnado” (Matapaco, 2013).

El Negro en el mural constituye el eje de separación de dos universos o configuraciones sociales. Los personajes con vestimenta indígena tradicional representan los pueblos originarios, aquellos con uniformes y cascos de trabajo portando lámparas al estilo de los mineros simbolizan a los trabajadores en tanto las figuras jóvenes aluden a los estudiantes. Todos ellos configuran una escena ocupando el lado izquierdo del

mural, mirado a partir de la ubicación y perspectiva del perro. En el espacio opuesto están los uniformados que portan cascos de protección antidisturbios que representan al Estado y su fuerza pública, a los *pacos* en actitud de ataque. Las figuras con rostros porcinos portan atributos que los diferencian, ya sea como empresarios o eclesiásticos. Aunque, en algún punto parecen fundirse o confundirse.

Mediante temas y conceptos específicos se expresan las tendencias fundamentales de la mente humana nos dice Panofsky (1998). Aludir a ellos es también arribar al nivel de la interpretación iconográfica, al de las imágenes como símbolos o síntomas culturales, según tal autor.

El perro vagabundo o callejero está al final, más allá de la escala social humana: es una suerte de indeseable. Generalmente se alimenta de desperdicios y no tiene asegurada morada alguna, sus necesidades son crónicamente insatisfechas. Su sobrevivencia es un reto y un triunfo cada día. El rechazo social y el riesgo forman parte de su existencia. La desprotección y el abandono tienen su contraparte en su resistencia, en su fuerza y valor para soportar la rudeza de las calles, la intemperie de la calle noche y día. Animales maltratados que pueden huir, acompañarse o enfrentarse violentamente con sus congéneres. Su empeño para sobrevivir, su resistencia y tenacidad son atributos que se condicen con el anhelo estudiantil de resistir, triunfar políticamente y obtener sus demandas mediante la movilización colectiva callejera.

En la fortaleza animal se proyecta la tenacidad estudiantil, en la resistencia callejera canina se bosqueja la esperanza humana de remontar la adversidad de la existencia de manera colectiva y no individualmente, solidariamente como en la manada, asumiendo la vida en común y no fragmentariamente.

La imagen del Negro Matapacos del mural universitario separa simbólicamente dos realidades sociales opuestas, dos grandes configuraciones sociopolíticas: la de los sectores populares exigiendo educación gratuita y comprometida con sus causas y, en el extremo opuesto los beneficiarios del régimen político y del modelo económico, tales como empresarios, clero y fuerza pública.

El mural despliega una narrativa que expresa un conflicto político irreductible entre dos fuerzas sociales. El perro constituye la imagen de demarcación entre los contendientes, aunque su actitud de ataque frente a los poderosos y la defensa de los vulnerables lo ubica claramente tomando partido. En la narrativa visual del mural puede reconocerse el nacimiento iconográfico del Negro Matapacos, especialmente porque delimita y construye el campo amigo-enemigo (Schmitt,2014) ubicándose al centro de la narrativa y al frente de los escombros que conforman una trinchera, espacio de protección y cobijo de los manifestantes.

La presencia de una escultura del Negro Matapacos en la vía pública en Santiago de Chile en medio del ciclo de protestas que alimentaron el estallido social de 2019, la quema posterior de esa escultura, por parte de grupos opositores al movimiento estudiantil, dejará como despojos su estructura metálica (Cáceres, Medina y Uribe,2021). Rescatada y recubierta de vegetación y flores por una colectividad anónima, la imagen renació física y simbólicamente porque la multitud la recuperó reconociéndola y significándola como elemento simbólico de las protestas y sus demandas.

La imagen adquirió una fisonomía de reverdecimiento y florecimiento en virtud de la acción comunitaria, al parecer espontánea. Un conjunto de pequeñas ofrendas rituales, como en aquellos lugares públicos en que fallece una persona, contribuyeron a la formación de un ritual colectivo que impregnó la imagen de un sentido compartido en modo alguno distante a la sacralización ritual de los objetos, espacios e imágenes profanas.

Un todo, un nosotros, una comunidad se proyectó en esa imagen reconstruida. Cada contribución valiosa para su reconstrucción como valiosa se reconocerá la participación de cada ciudadano-ciudadana en la reconstrucción de la sociedad chilena proyectada en el proceso —conflictivo, complejo y aún inacabado— de reconstrucción de su Constitución Política.

Ese sentido colectivo, comunitario, inclusivo, equitativo manifestado en la reconstrucción de la imagen del Negro Matapacos constituye una de las proyecciones de futuro más valiosas del imaginario social chileno. La imagen floreciente del Negro asumida como producción colectiva,

emblema de la suma de pequeños tributos ofrecidos por cada una, cada uno de los viandantes. Una imagen que “una vez preparada, montada, adornada y ataviada adecuadamente, se convierte en el locus del espíritu. Pasa a ser lo que se cree que representa” (Freedberg, 2011, p. 49)

La virgen de las barricadas, por su parte, es una imagen que reconstruye simbólicamente la Guadalupana mexicana mediante un conjunto de variaciones iconográficas. Su imagen registrada en los muros de Santiago de Chile se difundió mediante redes sociales entre 2019 y 2020 (Castellanos, 2020).

En la silueta, la postura del cuerpo, cabeza y manos, en la misma distribución de elementos ornamentales resuena la imagen de la Virgen de Guadalupe y su transmutación insurreccional mediante la Virgen oaxaqueña de las barricadas *aparecida* en el contexto de las revueltas de la Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca (APPO) en México 2006. Las diferencias iconográficas incluyen el color: la imagen chilena con manto en tonos negros y blancos, la mexicana en matices verdes.

El rostro de la Virgen de las barricadas solamente deja ver sus ojos, el resto está cubierto con un pañuelo rojo similar al que portaban miles de jóvenes manifestantes. Sus brazos extendidos empuñan una resortera o tirapiedras a punto de ser activada: uno de los recursos ofensivos de los manifestantes en contraste con los gases, rifles, pistolas, porras, tanques de agua de los carabineros.

El rostro y la silueta permiten advertir que se trata de una mujer joven, vestida al modo Mapuche. Detrás de su cabeza, a modo de aureola, se observa un kultrung, un tambor mapuche decorado con el Meli Witran Mapu, es decir con la representación de la tierra y sus rumbos cardinales que, en conjunto, constituyen el escudo de la bandera Mapuche, la Wenüfoye (BBC, 2020).

Flores, llantas y bombas molotov cubren la parte inferior de su cuerpo. En el extremo superior de la imagen una leyenda: “Patrona de las Barricadas”. A los pies de la imagen la frase: “Protégenos de todo mal gobierno”. En el extremo inferior orlado de flores un busto del Negro Matapacos.

La Virgen de las Barricadas constituye un símbolo que condensa otros símbolos. Proyecta, como parte de sus imaginarios, la acción colectiva callejera como recurso legítimo frente a lo que se consideran malos gobiernos.

La acción colectiva callejera recubierta de un manto de sacralidad concebida como recurso de transformación social y política, antídoto frente al aislamiento y la competencia individualista que entronizó el modelo social y económico de mercado. Las acciones colectivas concebidas como instrumentos de transformación social y, la capacidad colectiva de imaginar, diseñar y construir futuros colectivos en un círculo de retroalimentación recíproca mediado y nutrido por las imágenes.

6. CONCLUSIONES

El análisis social de las imágenes visuales generadas por los movimientos sociales es un recurso fundamental para comprender la producción colectiva de identidades colectivas y horizontes de futuro proyectados mediante el imaginario de cambio social que cada movimiento es capaz de generar.

La producción de imágenes visuales es parte de los recursos cognitivos colectivos destinados a definir, precisar y proyectar las intenciones, propósitos y esperanzas de transformación social de los movimientos sociales alternativos.

Las imágenes constituyen estrategias para sustentar la construcción de identidades y acciones colectivas, para activar y fortalecer la cohesión colectiva al operar como emblemas de identidad, también como códigos de resistencia que permiten vislumbrar el futuro social que se proyecta a través de imágenes visuales transfiguradas en símbolos.

Las reelaboraciones visuales mediante variaciones iconográficas de imágenes procedentes de diferentes contextos evidencian condiciones, necesidades y causas compartidas entre actores colectivos de diversos países, también comunicación, intercambios y solidaridades globales entre los movimientos sociales de protesta.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Agradezco a quienes luchan y se esfuerzan por mantener y ampliar el contenido y espíritu de la educación pública, derecho fundamental de todo ser humano.

8. REFERENCIAS

- Appandurai (2015). El futuro como hecho cultural. Ensayos sobre la condición global. Fondo de Cultura Económica
- BBC (2020). Plebiscito en Chile: qué significa la bandera mapuche con la que muchos celebraron la victoria del “Apruebo”. BBC.
<https://bit.ly/42Misk5>
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2009, 12 de septiembre). Historia de la Ley 20.370. Establece la Ley General de Educación. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://bit.ly/3nNRzNq>
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2022). Historia Política. Periodo 1990-. Reconstrucción democrática. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://bit.ly/3VXTuva>
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (1980, 30 diciembre). Ley General de Universidades. Fija Normas Sobre Universidades. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://bit.ly/3pD4HFH>
- Cáceres, J., Medina, A. y Uribe, A. (2021). Entrevista a Marcel Solá: “Sentí que el ícono ahora era el perro, el Negro Matapacos, como figura que representa la idiosincrasia, la identidad de todas y todos los chilenos”, Contenciosa. Revista sobre violencia política, represiones y resistencias en la historia Iberoamericana. 11, e0012.
<https://doi.org/10.14409/rc.2021.11.e0012>
- Castellanos, J. (2020). Nace la “Virgen patrona de las Barricadas en Chile”. Desinformémonos. <https://bit.ly/3MoHcsW>
- Chauvin, I. D. (2014). El baile de los que sobran. Los estudiantes secundarios chilenos y la posibilidad del desacuerdo - DOI 10.5216/vis. v12i1.33692. Visualidades, 12(1). <https://doi.org/10.5216/vis.v12i1.33692>
- Diario Oficial de la Republica de Chile. (1990). Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza. <https://bit.ly/42MiSqF>
- Freedberg, D. (2011). El poder de las imágenes. Cátedra
- Mendes, A., Campbell J.C., y Sousa, R. (2005). La educación superior en Chile: continuidades y desafíos. Fundamentos en Humanidades, VI, I, 9-20.

- Ministerio de Educación (2009). Ley 20370. Establece la Ley General de Educación. Ministerio de Educación. <https://bit.ly/3LYLUMk>
- Olavarria, G. y Allende, C.(2013). Endeudamiento estudiantil y acceso a la educación superior en Chile. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 141,91-112. Doi 10.5477/cis/reis.141.9,
- Panofsky, E. (1998). Estudios sobre iconología. Alianza Editorial
- Pontificia Universidad Católica de Chile (2022). Estudio revela que hay 12 millones de perros y gatos con dueños en Chile y 4 millones sin ellos. Pontificia Universidad Católica de Chile. <https://bit.ly/3Mx799L>
- Reséndiz, R. (2016). Políticas, estrategias de integración tecnológica y educación pública básica: Cinco casos en América Latina. DGAPA-UNAM/FES-A
- Rodríguez, Jaime (2013). Entrevista. Matapaco. [vídeo]. <https://bit.ly/3BkFSAD>
- Ramírez, V. (2013). Matapaco. [vídeo]. <https://bit.ly/3BkFSAD>
- Schmitt, C. (2014) El concepto de lo político. Alianza
- Soto Parraguez, A. (2013). Análisis de un problema público no abordado. El caso de los perros vagabundo y callejero en Chile. [Tesis para optar al grado de Magister en Gestión y Políticas Públicas.Chile: Universidad de Chile]. <https://bit.ly/3I26pX9>
- Universidad de Chile. (2016). A una década de la Revolución pinguina. Universidad de Chile. <https://bit.ly/42RxIRG>
- Vera Gajardo, S. (2013). El resplandor de las mayorías y la dilatación de un doble conflicto: el Movimiento Estudiantil en Chile el 2011. *Anuario Del Conflicto Social*, 1(1). <https://bit.ly/3pDbleX>

PROPUESTAS DE PARTICIPACIÓN MEDIÁTICA CON ENFOQUE DE GÉNERO INTERSECCIONAL EN EL TERCER SECTOR DE LA COMUNICACIÓN

M. CRUZ TORNAY-MÁRQUEZ
Universidad de Nebrija

JOSÉ CANDÓN-MENA
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

La democratización de la comunicación fue durante largo tiempo una de las principales demandas de las organizaciones y movimientos sociales, de manera específica, en el contexto de América Latina (Segura, 2014). Desde mitad del siglo XX, multitud de experiencias demostraron la importancia estratégica del acceso a los medios, fundamentalmente, a las radios comunitarias, para las grandes masas excluidas del acceso y representación en los medios de comunicación privados (Peppino Barale 1998; 1999). A partir de la década de los noventa, la propiedad oligopólica de los medios de comunicación fue observada como un obstáculo a la garantía de derechos y libertades que en ese momento estaban siendo reconocidos con el retorno de las democracias. La reivindicación por la democratización de los sistemas mediáticos continuó hasta principios del siglo XXI, cuando la coyuntura política y legislativa en gran parte de los países del continente permitió el reconocimiento del derecho a comunicar en igualdad de oportunidades y condiciones, tratando de promover la participación de la ciudadanía y la creación de nuevos actores comunicativos (Ramos, 2013; Reyes, 2014; Ramos, 2018).

En este contexto, el impulso democratizador del sector de la comunicación se convierte en una oportunidad para la participación ciudadana, el empoderamiento mediático y la activación de procesos comunitarios que de manera específica se vinculan con los medios de comunicación

sin fines de lucro pertenecientes al Tercer Sector de la Comunicación (TSC) (Ramos et al., 2018). Durante décadas, los movimientos sociales y colectivos han utilizado este tipo de medios como canal de expresión y auto-representación (Gumucio, 2001) haciendo de la comunicación una forma de activismo. Desde una perspectiva de género, el papel estratégico de la comunicación adquiere mayor relevancia, en tanto que el rol doméstico de la identidad femenina excluyó a las mujeres de la participación en la vida pública (Millet, [1970] 2010). Aún en la actualidad, la invisibilización de las mujeres en roles no tradicionales y la ausencia en puestos de responsabilidad y toma de decisiones prevalece en los medios de comunicación privados y públicos, pero, también, en aquellos medios sin ánimo de lucro.

El cambio social que tradicionalmente se ha vinculado a este tipo de medios demanda estrategias que garanticen la inclusión desde una perspectiva de género interseccional. Las brechas de género que se producen en el ámbito de la expresión pública, la desigualdad estructural y la discriminación frenan la participación y presencia de las mujeres en las organizaciones, especialmente en aquellas en las que prevalecen lógicas masculinas. Las entidades deben contemplar las brechas de desigualdad que limitan el acceso de las mujeres al derecho a comunicar (Vega, 2010; 2014), más aún, entre aquellas poblaciones que han sufrido la violencia y la discriminación de manera histórica y que, todavía en la actualidad, presentan las mayores tasas de exclusión y obstáculos en el acceso a la educación, a la salud y a la justicia (CEPAL, 2020).

Es evidente que sin la participación de las mujeres no es posible la democratización de la comunicación y, de ahí, la importancia de que los Estados, las organizaciones sociales y los medios de comunicación, incorporen un enfoque de género que promueva y garantice el derecho de las mujeres a comunicar. Por todo ello, en este trabajo se presenta una propuesta multidimensional que identifica los obstáculos de las mujeres al derecho a la comunicación y los elementos que deben ser tomados en cuenta para potenciar y favorecer la participación mediática y el empoderamiento comunicativo.

2. METODOLOGÍA

La realización de esta propuesta multidimensional se basa en la observación participante en medios del tercer sector de la comunicación, la realización de entrevistas en profundidad a expertos -miembros de medios y de organizaciones de medios comunitarios-, entrevista grupal en una radio comunitaria dirigida por mujeres afrovenezolanas y la realización de una intervención comunicativa comunitaria con mujeres indígenas kichwa en una emisora comunitaria. Además, se analizó la legislación en materia de comunicación desde una perspectiva de género interseccional en dos países de la región -Ecuador y Venezuela- que permitió determinar los requisitos que podrían obstaculizar el acceso de las mujeres a la solicitud de frecuencias.

La información recabada fue sistematizada, dando como resultado dos tipos de resultados: aquellos que obstaculizan la participación de las mujeres y aquellos que la favorecen o potencian. Dentro de estas dos áreas se crearon categorías de análisis que permiten reconocer y caracterizar los elementos que obstaculizan o favorecen la participación y que son los siguientes: económicos/materiales; burocráticos/logísticos; simbólicos/inmateriales.

3. RESULTADOS

Una mirada amplia sobre los medios de comunicación permite identificar tres áreas clave para el análisis desde una perspectiva de género: las áreas de la representación, la participación y la agenda mediática. Respecto a la representación, se observa una prevalencia de los estereotipos de género, lo que implica que las mujeres sean representadas de manera tradicional en roles domésticos o, bien, de manera hipersexualizada y cosificada (WMTN, 2021). Además, se produce la invisibilización de las mujeres como sujetos informativos y la casi desaparición de mujeres racializadas y, en consecuencia, la ausencia de referentes más allá de la blanquitud hegemónica. Con relación al área de la participación, se identifican brechas horizontales y verticales, es decir, la presencia de mujeres en secciones o puestos considerados feminizados -o secciones *blandas*- y la desaparición en puestos de dirección y toma de decisiones

(Vega & Ortega, 2014). Por último, el análisis de la agenda mediática contrasta con el de la agenda política de los movimientos de mujeres, si bien, es posible observar la inclusión de nuevas secciones de carácter feminista que aparecen en el contexto de las más recientes movilizaciones (Fernández-Hasan, 2016).

Las organizaciones y movimientos de mujeres han entendido el carácter estratégico de la comunicación y de las tecnologías para la auto-representación, la articulación de redes y la coordinación de acciones en el ámbito virtual que consiguen amplificar las demandas y globalizar su impacto. A pesar de ello, las apropiaciones tecnológicas no están exenta de riesgos, en tanto que la presencia de activistas en redes sociales ha trasladado al ámbito digital diferentes formas de violencia, hostigamiento y discursos de odio (Lewis et al., 2016; Nadim y Fladmoe, 2019). Por otra parte, y continuando en el contexto latinoamericano, se identifican diferentes experiencias de acceso al derecho a la comunicación a través de medios digitales feministas (Janz, 2019), pero que, de manera general, se producen en un entorno urbano por parte de mujeres activistas, que han accedido a la educación y, por tanto, con mayores posibilidades de participación de las que son posibles entre mujeres de entornos rurales.

Una vez descrito el diagnóstico del ámbito de la comunicación desde una perspectiva de género, a continuación, se plantean los elementos que frenan la participación de las mujeres y que se observan en tres categorías: económicos/materiales, burocráticos/logísticos, simbólicos/inmateriales.

3.1. ELEMENTOS QUE OBSTACULIZAN LA PARTICIPACIÓN

La categoría de elementos Económicos/materiales recoge tres aspectos que condicionan o frenan la participación de las mujeres en el Tercer Sector de la Comunicación, donde existe un protagonismo de actividades y tareas de carácter voluntario. De manera general, las mujeres presentan mayores tasas de informalidad y precariedad en el empleo, siendo paradigmático el caso de Ecuador, donde solo el diez por ciento de la población indígena en edad de trabajar dispone de un empleo adecuado (INEC, 2022). Esta situación se considera un obstáculo para la

participación de mujeres cuya dedicación principal se centra en la obtención de recursos prácticamente en el día a día, lo que resulta difícil compaginar otro tipo de actividades, más aún si no son remuneradas. Por otro lado, la falta de recursos económicos también obstaculiza la realización de traslados o trámites relacionados con la participación de carácter voluntario. Una brecha fundamental entre poblaciones es aquella que se produce entre habitantes de territorios rurales y urbanos, la misma que ya fuera explorada por Pablo González Casanova (2006) en su teoría sobre colonialismo interno. Las poblaciones pertenecientes a zonas rurales, por ejemplo, mujeres indígenas campesinas, presentan mayores dificultades para realizar desplazamientos a las zonas urbanas donde habitualmente se encuentran las sedes de organizaciones del Tercer Sector, lo que, además, implica gastos de desplazamiento y el condicionamiento de los horarios del transporte público. El tercer elemento material identificado se relaciona con la existencia o, en este caso, ausencia, de organizaciones sociales que respalden el proceso comunicativo. La historia de los medios de comunicación en América Latina está intrínsecamente conectada con la historia de los movimientos sociales (Tornay-Márquez, 2021) que accedieron a los medios de comunicación, fundamentalmente, radios comunitarias, como estrategia para el cambio y la transformación social. Por ello, se considera relevante el hecho de que existan organizaciones o colectivos que sostengan el medio comunitario y promuevan la participación de sus miembros o, incluso, que destinen recursos a la contratación de personal en tareas de comunicación.

La segunda categoría de obstáculos identificada es la de elementos burocráticos o logísticos que limitan la participación de las mujeres. En primer lugar, se plantea la mayor dificultad para la realización de proyectos relacionados con el medio comunitario, entre los que destacan los requisitos establecidos para la solicitud de frecuencias. El análisis de la legislación en el caso ecuatoriano, la Ley Orgánica de Comunicación y su reglamento, evidencia la complejidad de la documentación exigida, más aún para poblaciones que presentan las tasas más bajas de acceso a la educación. Por otra parte, a menudo los medios cuentan con limitaciones para ofrecer empleos de manera estable e, incluso, dificultades

para cumplir los requisitos que permitan la contratación de personal en caso de que existieran recursos económicos para ello. En la perspectiva logística, aunque conectado con elementos simbólicos/inmateriales, se haya la priorización de las tareas en el ámbito doméstico que impiden a las mujeres desarrollar un liderazgo social o el cuidado de personas a las que no pueden dejar desasistidas. En algunas comunidades rurales indígenas de la sierra central ecuatoriana, por ejemplo, el único tiempo de socialización se produce en la tarde de los sábados, cuando los miembros de la comunidad se reúnen para tratar asuntos de interés común. En el ámbito logístico también se sitúan aquellos elementos relacionados con las brechas de desigualdad asociadas a la pertenencia al territorio rural, entre las que se destacan las peores conexiones de transporte o el aislamiento de comunidades en época de lluvias.

En tercer lugar, se identifican aquellos obstáculos pertenecientes a la categoría “Simbólicos/inmateriales” y que se relacionan con las violencias estructurales relacionadas con el colonialismo, el racismo y el machismo que intervienen como factores de exclusión. Entre ellos destaca la interiorización del carácter excluyente de los medios privados, asociados a la élite blanca y mestiza y, por tanto, a la no percepción como sujetos comunicativos de la otredad subalternizada. Las mujeres también pueden ver dificultada su participación en espacios públicos cuando no cuentan de apoyo familiar o de miembros de la comunidad, más aún en poblaciones en las que la cultura de pertenencia a la comunidad es relevante. En el trabajo desarrollado en comunidades rurales, a menudo quedaba de manifiesto la importancia de la aprobación de una figura masculina para la participación de las mujeres en actividades fuera de la comunidad. También, en el seno de las organizaciones, la cultura machista puede determinar la participación, o no participación, de las mujeres, por ejemplo, con la reproducción de los roles de género al interior de las organizaciones, donde las mujeres asumen tareas de menor relevancia o, en el caso de los medios de comunicación, siendo excluidas de tareas técnicas. Por otro lado, en el ámbito de la esfera virtual, el hostigamiento y violencia digital hacia mujeres comunicadoras y activistas parece haberse convertido en la cara oculta del empoderamiento

mediático y que ha convertido a las redes sociales, especialmente, Twitter, en espacios hostiles que disuaden la participación.

De forma general, se observa como los elementos identificados en las distintas categorías responden a violencias estructurales que derivan en situaciones cotidianas de racismo, discriminación y exclusión y que obstaculizan la participación de las mujeres de forma general y las brechas en el acceso a derechos, incluido el acceso al derecho a la comunicación.

TABLA 1. *Elementos que obstaculizan la participación*

Obstáculos	Económicos/ materiales	Precariedad económica que impide la participación en actividades de carácter voluntario
		Ausencia de recursos para realizar trámites y desplazamientos relacionados con la participación
		Ausencia de organizaciones sociales que respalden el proceso comunicativo
	Burocráticos/ logísticos	Dificultades para llevar a cabo la realización de proyectos relacionados con el medio comunitario
		Limitaciones de los medios para ofrecer empleos y retribuciones estables
		Priorización de las tareas del cuidado en el ámbito doméstico: dificultades para desarrollar un liderazgo social
		Pertenencia al territorio rural: brechas entre las comunidades y núcleos urbanos y precariedad en las conexiones
	Simbólicos/ inmateriales	Interiorización del carácter excluyente de los medios privados, en relación al físico, la formación y al estatus social y económico
		Ausencia de apoyo familiar o de los miembros de la comunidad
		Cultura machista y excluyente en el interior de las organizaciones
		Hostigamiento y violencia digital hacia mujeres comunicadoras y activistas
		Situaciones de violencia, racismo, discriminación y exclusión

Fuente: elaboración propia

3.2. ELEMENTOS QUE FAVORECEN LA PARTICIPACIÓN

Seguidamente, como propuesta para promover la presencia de las mujeres en los medios de comunicación, específicamente, en aquellos sin ánimo de lucro, se indican aquellos elementos que pueden potenciar y

favorecer la participación mediática y el empoderamiento comunicativo y que son presentados en los ámbitos público, comunitario e individual.

En el identificado como ámbito público se recogen cinco elementos que podrían potenciar la participación en el Tercer Sector de la Comunicación, en este caso, desde una perspectiva de género interseccional. En primer lugar se observa el reconocimiento de marcos legislativos dirigidos al reconocimiento de nuevos actores mediáticos y la promoción de medios comunitarios. Durante décadas, los sistemas comunicativos en América Latina se han caracterizado por una alta concentración de la propiedad en un reducido número de grupos privados y por las limitaciones a un sector comunitario que, en algunos casos, ni siquiera era reconocido en la legislación. La incorporación del derecho a la comunicación en algunas de las constituciones de la región -Ecuador y Bolivia- y la aprobación de normativa que regulaba el reparto equitativo de frecuencias entre sectores público, privado y comunitario son algunos de los elementos que desde el ámbito público pueden favorecer la participación ciudadana en el Tercer Sector de la Comunicación. En un sentido similar se observa la creación de medidas de acción afirmativa reconocidas en las legislaciones que persiguen apoyar la promoción de colectivos históricamente excluidos y vulnerables y que se pueden materializar en la formación de la ciudadanía o, incluso, en becas o contratos para mujeres comunicadoras. Desde el ámbito público también se identifican los procesos que favorecen la participación de la ciudadanía de forma general y, específicamente, en el espacio comunicativo. De manera global, la Cuarta ola del feminismo ha sido activadora de procesos de empoderamiento mediático y tecnológico que han permitido la articulación y visibilización del movimiento. Precisamente, las apropiaciones mediáticas y tecnológicas están siendo uno de los rasgos característicos de un feminismo que encuentra en las redes sociales un canal de expresión. El ámbito digital es utilizado por las mujeres activistas y por organizaciones que aprovechan la potencialidad de las tecnologías de la información y la comunicación para promover el cambio social, pero, también, como estrategia profesional por parte de comunicadoras freelances.

Desde el ámbito comunitario se identifican cuatro elementos que colaboran en la promoción de la participación de las mujeres en el Tercer

Sector de la Comunicación. En primer lugar, la existencia de organizaciones y de redes de emisoras comunitarias que, de manera general, apoyan y promocionan el trabajo de sus asociados. La existencia de este tipo de redes en el territorio facilita el crecimiento del sector a través de la formación de nuevos comunicadores, incluido el apoyo técnico, que es fundamental para democratizar la comunicación y lograr el empoderamiento mediático de la ciudadanía. Desde una perspectiva de género interseccional, e igual de importante que el anterior elemento, es la existencia de tejido social y de organizaciones y movimientos de mujeres. La experiencia durante años de observación participante revela la importancia estratégica de la comunicación para las organizaciones, que no siempre disponen de presupuesto o de personal cualificado para realizar tareas de comunicación. Se considera que la existencia de organizaciones de mujeres puede favorecer la puesta en marcha de proyectos comunicativos relacionados con los objetivos de la organización, entre ellos, emisoras o programas de radios, aprovechando las facilidades y potencialidad de la emisión online, la creación de podcasts, contenidos en redes sociales, entre otros tipos de contenidos comunicativos que promuevan la participación.

Como se vio en otros apartados, la imposibilidad de remunerar el trabajo en el Tercer Sector limita la participación de personas que no disponen de un empleo adecuado generador de ingresos económicos satisfactorios y que, a su vez, permita tiempo libre para la realización de actividades de carácter voluntario. Para revertir esta situación, los medios podrían llevar a cabo estrategias que faciliten la autogestión y sostenibilidad al largo plazo, incluyendo la contratación o remuneración de personal y a través, por ejemplo, de proyectos socioproductivos o de desarrollo local. También desde el ámbito comunitario, las organizaciones y redes pueden trabajar en la promoción de la alfabetización digital y mediática de las mujeres, especialmente, de aquellas con bajo nivel formativo. En estos casos, la radio comunitaria, el medio más democrático en este sentido, se convierte en un importante canal, fundamentalmente, para poblaciones de lenguas subalternizadas.

Finalmente, desde el ámbito personal/individual se observan elementos que activan el interés en la participación y que se vinculan con procesos

de empoderamiento, entre ellos, la involucración de las mujeres en procesos colectivos dirigidos al cambio social, el interés en formar parte de procesos colectivos -comunitarios, políticos, sectoriales, etc. En tercer lugar, se considera que un elemento importante para fomentar la participación de las mujeres desde una perspectiva interseccional se haya en la puesta en valor de sus conocimientos y la involucración en temáticas que le generen confianza y en las que puedan intervenir con seguridad. En este sentido, podemos citar programas de radio de mujeres afrovenezolanas dedicados al cultivo tradicional del cacao o de mujeres indígenas en los que recordaban los platos típicos de la cocina de la sierra.

TABLA 2. *Elementos que favorecen la participación*

Elementos potenciadores	Ámbito público	Reconocimiento de nuevos actores mediáticos y promoción de medios comunitarios
		Medidas de acción afirmativa dirigidas a la participación de las mujeres
		Cuarta ola del feminismo: activadora de procesos de empoderamiento
		Participación de mujeres activistas en ámbito digital
		Potencialidad de las tecnologías de la información y comunicación
	Ámbito comunitario	Existencia de organizaciones y redes de emisoras comunitarias
		Organización y articulación comunitaria, existencia de organizaciones y movimientos de mujeres
		Capacidad del medio para la autogestión y sostenibilidad
		Promoción de la alfabetización digital y mediática de las mujeres
	Ámbito personal/individual	Activación de procesos de empoderamiento dirigidos al cambio social
		Interés en formar parte de procesos colectivos
		Conocimiento de las temáticas abordadas en el ámbito comunicativo

Fuente: elaboración propia

6. CONCLUSIONES

El objetivo de la propuesta titulada “Propuestas de participación mediática con enfoque de género interseccional en el Tercer Sector de la Comunicación” era el identificar los elementos que obstaculizan el derecho a comunicar de las mujeres y llevar a cabo una propuesta que reúna aquellos aspectos que sí favorecen la participación mediática y el empoderamiento comunicativo. Como se ha podido observar, las situaciones estructurales de desigualdad se imbrican para desalentar y frenar la presencia de mujeres en la vida pública, abarcando distintas dimensiones en las esferas descritas. El derecho a la comunicación involucra otros derechos que aún no son disfrutados de forma plena por las mujeres, más aún, aquellas pertenecientes a colectivos históricamente excluidos. La dificultad en el acceso a la educación y la educación superior, las menores tasas de desarrollo humano, las situaciones de pobreza, la cotidianidad de la violencia machista y racista y, de forma general, las distintas formas de violencia estructural deben ser superadas para garantizar el disfrute de derechos, incluido el derecho a la comunicación. Precisamente, el derecho a la comunicación se convierte en activador de otros procesos, como lo son el empoderamiento individual y colectivo que, a su vez, se relaciona con el desarrollo de confianza, la autoestima, el sentido de la capacidad individual o grupal para realizar acciones de cambio y la dignidad (Rowlands, 1997). Por todo ello, es preciso que los estados, las comunidades y las organizaciones se impliquen en la superación de las brechas mencionadas para lograr el acceso de las mujeres a sus derechos fundamentales, incluyendo el derecho a comunicar. Se trata, además, de uno de los compromisos adquiridos por la Plataforma de Acción de Beijing que, en 1995, involucró a los Estados, medios de comunicación, ámbito educativo y organizaciones profesionales para avanzar hacia sociedades más igualitarias a través de la comunicación. En la propuesta presentada se presentan aquellos elementos observados en los procesos de apropiaciones comunicativas y tecnológicas por parte de mujeres, por tanto, pueden ser considerados como aspectos a tomar en cuenta para favorecer la inclusión y la participación de las mujeres y garantizar la pluralidad necesaria en sociedades democráticas e igualitarias.

7. REFERENCIAS

- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2021). *Anuario Estadístico de América Latina y el Caribe 2020*. <https://cutt.ly/HIx2KlQ>
- Fernández Hasan (2016). El ingreso de la agenda feminista a la agenda de los medios. *La Trama de la Comunicación*, 20(2), 127-143. <https://cutt.ly/kIxBcP2>
- González Casanova, P. (2006). *Sociología de la explotación*. CLACSO.
- Gumucio-Dagron, A. (2001). *Haciendo olas. Historias de comunicación participativa para el cambio social*. The Rockefeller Foundation.
- Janz, K. (2019). *Periodismo alternativo y militancia feminista: experiencia de portales digitales con enfoque de género en Ecuador*. Ciespal.
- Lewis, R., Rowe, M. & Wiper, C. (2017). Online abuse of feminists as an emerging form of violence against women and girls. *The British journal of criminology*, 57(6), 1462–1481. <https://doi.org/10.1093/bjc/azw073>
- Millet, K. [1970] (2010). *Política Sexual*. Ediciones Cátedra.
- Nadim, M., & Fladmoe, A. (2019). Silencing Women? Gender and Online Harassment. *Social Science Computer Review*, 39(2), 245–258. <https://doi.org/10.1177/0894439319865518>
- Declaración y Plataforma de Acción de Beijing (1995). <https://www.unwomen.org/es/digital-library/publications/2015/01/beijing-declaration>
- Peppino Barale, A.M. (1998). Radio educativa, popular y comunitaria en América Latina. La formación de un nuevo sujeto social. *Signo y Pensamiento*, 33, 27-34. <https://cutt.ly/JIx1T7Q>
- Peppino Barale, A.M. (1999). *Radio educativa, popular y comunitaria en América Latina*. Plaza y Valdés.
- Ramos, I. (2013). Trayectorias de democratización y desdemocratización de la comunicación en Ecuador. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, 45, 67-82. <https://doi.org/10.17141/iconos.46.2013.133>
- Ramos, J. (2018). Derecho a la comunicación, estructuras de mediación y construcción social de la realidad. El aporte al derecho de las redes de medios comunitarios en América Latina en las regulaciones del siglo XXI. En F. Sierra, V. Barragán, y J. Moreno, *Derechos Humanos, comunicación y luchas por la dignidad* (pp. 143-184). Ciespal. <https://bit.ly/2RI2qo9>

- Ramos, J., Morais, S. y Barranquero, A. (2018). Las redes de comunicación alternativa ciudadana en España. Potencialidades, dificultades y retos. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 13(1), 121-148. <https://doi.org/10.14198/OBETS2018.13.1.05>
- Reyes, H. (2014). Activismo estatal y democratización social en Ecuador. Tensiones contrahegemónicas frente al poder mediático (2007-2013). *Nueva Sociedad*, 249, 108-118. <https://bit.ly/3ksA4uD>
- Rowlands, J. (1997). Empoderamiento y mujeres rurales en Honduras: un modelo para el desarrollo. En M. León, (comp.), *Poder y empoderamiento de las mujeres* (pp. 213-245). Tercer Mundo Editores.
- Segura, S. (2014). La sociedad civil y la democratización de las comunicaciones en Latinoamérica. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, 49, 65-80. <https://bit.ly/2FMnGqe>
- Tornay-Márquez, M.C. (2021). Radios comunitarias en América Latina, una historia de las luchas populares de un continente. *Historia Actual Online*, 54, 53-62. <https://doi.org/10.36132/hao.vi54.2005>
- Vega, A. (2010). Las mujeres y el derecho humano a la comunicación: su acceso y participación en la industria mediática. *Revista mexicana de Ciencias Políticas y sociales*, 208, 81-95.
- Vega, A. (2014) (Ed.) *Media and Gender: A Scholarly Agenda for the Global Alliance on Media and Gender*. UNESCO/IAMCR.
- Vega, A. y Ortega, P. (2014). Acceso y participación de las mujeres en los medios informativos. *Telos, Revista de Pensamiento sobre Comunicación, Tecnología y Sociedad*, 98. <https://cutt.ly/0IxBVNV>
- Who Makes The News (2021). *GMMP 2020-2021 Final Report*. <https://cutt.ly/YIxnK48>

IMAGEN, AN-ALFABETISMO, POLÍTICAS DEL EVENTO

LUIS ANTONIO MARTÍNEZ GÓMEZ
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Nos preguntamos aquí si los movimientos sociales⁸² están interpretando mejor que cualquier otro actor político la relevancia de las redes sociales. Si, efectivamente, internet es un tipo de saber más acorde con una idea de la política como evento, como acontecimiento espontáneo al que se accede simultáneamente vía internet y si esto se ajusta mejor a la naturaleza de los movimientos sociales que, justamente, operan sobre esa misma base del acto realizativo como acción política. Siendo que, en los partidos políticos institucionalizados, este aprovechamiento sería menor debido a que la atribución de doctrina quedaría reservado para la estructura o líderes del mismo.

Derivado de la pregunta inicial, cabe indagar también hasta qué punto un movimiento social que está para la acción o la reivindicación, al producirlos como comunicación produce, al mismo tiempo, un modelo de constitución comunicativa de la propia organización. Esto es, si la comunicación lo organiza propiamente como movimiento social. No, en ningún caso y en este texto, si la información es la naturaleza misma de un movimiento social.

Y, finalmente, hasta qué punto esta constitución comunicativa estaría constituida o, al menos, influenciada, por algún tipo de normatividad derivada del propio lenguaje de la aplicación informática usada al efecto. Porque el diseño de una aplicación informática es ya el diseño de una

⁸² No desarrollaremos aquí ningún concepto o teoría específica acerca de los movimientos sociales. Los consideramos a los efectos de su modo de operación en tanto que movimiento político en acción.

organización, que propone un modelo de relación y de interacción. Si, al cabo, dos modelos de organización, uno más espontáneo -el movimiento social- y otro estructurado y jerárquico pero igualmente inmediato -la aplicación-, crean un tipo de relación que se retroalimenta y favorecen mutuamente. O, todavía, si una praxis, un acto, deviene proceso.

Abordamos este planteamiento desde tres perspectivas: histórica, informacional y de la imagen, la oralidad y el gesto como an-alfabetismo. Histórico porque, de lo contrario, la posible vinculación entre movimientos sociales y redes sociales no dejaría de ser una mera casualidad basada en el simple oportunismo que supone que una tecnología esté, simplemente, disponible ya la mano. Necesitamos sucintamente exponer cuando el lenguaje dejó de ser comprendido como representación del pensamiento y comenzó a evaluarse como el pensamiento mismo, como pensamiento expresado. Informacional porque, la lógica, es un *modus*. El modo de la relación entre elementos a los que tenemos acceso en tanto que saber y conocimiento. La lógica de la información presenta un desarrollo que, en el punto de vinculación entre internet y movimientos sociales que aquí interesa -la dimensión ostensiva de la experiencia humana directa- apunta al mismo espacio cognoscitivo. Imagen y an-alfabetismo porque el modo cognoscitivo de la información en internet es un modelo que prioriza la cognición oral-visual-auditiva en contraposición al modo lectura-escritura. Es a esto que denominamos an-alfabetismo. No para designar analfabetismo o ignorancia de algún tipo, sino para subrayar las capacidades cognitivas que predominantemente activa este modo imagen y, en nuestro caso, su afinidad con los movimientos sociales.

2. OBJETIVO

Analizar la relación entre la imagen, como soporte principal de los movimientos sociales en las redes sociales y el impacto e influencia de su propia actividad como movimiento en internet, determinando el grado por el cual esta relación pueda estar instituida por la normatividad propia del lenguaje informático de la aplicación que se use en internet.

3. METODOLOGÍA

Análítica y descriptiva. Diferenciación del modo lógico de la información bajo el enunciado ‘p es informado que q’ y diferenciación con el modo ‘p conoce q’ y ‘p cree que q’ y su configuración como saber positivo, conocimiento e información. Descripción del modelo de la interacción entre ciencia y política en la relación movimientos sociales/internet.

4. RESULTADOS

Necesitamos responder a la triple pregunta acerca de la relevancia de internet y los movimientos sociales en modo que se indique una convergencia conceptual entre ellos. Para esto, elaboramos estos tres puntos: a) bajo qué secuencia el mundo devino información; b) como la lógica de la relación como información tomó el predominio de la explicación del mundo y; c) qué clase de relación tiene ese régimen con la imagen y con la aprehensión directa del mundo que los movimientos sociales practican en su espontaneidad.

4.1. LA SECUENCIA RELACIÓN-LENGUAJE-INFORMACIÓN.

No es ninguna novedad constatar el protagonismo de la información. Otra cuestión es apercibirse de que esto pueda alterar nuestra idea de lo que se considere un saber positivo, conocimiento, racionalidad o experiencia, si es que estos conceptos no fueron ya suficientemente alterados a lo largo del siglo XX y el actual. Lo que queremos subrayar de este modo es la existencia de la pregunta por las fuentes del conocimiento y como la información quiere alcanzar ese estatus acerca de valores, ideas, objetos que mutan en “entidades informativas” (Floridi, 2011, p. 9) con valor semántico. Por información, aquí, justamente, entendemos un contenido semántico acerca del sistema en el que se produce y que permite que un agente –sea persona o máquina- elabore un enunciado o una proposición acerca del estado de ese sistema.

El rigor analítico que, a lo largo de todo el siglo XIX y los comienzos del siglo XX se le demandó al análisis matemático y a la física, se tradujo en la exigencia de establecer las relaciones entre los elementos de

la experiencia y las reglas de esas combinaciones o relaciones entre esos mismos elementos. Sin hacer mención a los elementos mismos o a intuición kantiana alguna de imposible acceso lógico analítico último. Esto era lo único observable y la única experiencia posible. En esta explicación fue donde el lenguaje adquirirá su lugar central. Para exponer este cambio, utilizaremos la obra de E. Mach -al margen ahora de su crítica-, debido a la rotundidad con la que expone lo que se entienda por relación y el cambio que supone respecto del causalismo:

El mundo se compone de colores, sonidos, temperaturas, presiones, espacios, tiempos, etcétera, que ahora no llamaremos sensaciones, ni fenómenos, porque en cualquiera de los términos se encarna una teoría arbitraria, unilateral, sino simplemente elementos. La fijación del flujo de estos elementos, ya sea de manera mediata o inmediata, es el verdadero objeto de la investigación física (...) Una vez que la experiencia haya mostrado claramente estos hechos y la ciencia los haya ordenado en orden económico y claro, no hay duda de que los comprenderemos (Mach, 1898a, p. 210).

Fijémonos bien donde enfoca Mach la tarea del saber positivo: en el flujo de elementos. Y fijémonos en lo que han quedado los objetos –en elementos-. Solo tenemos acceso físico al flujo de esos elementos, eso es a lo que decimos relaciones. Lo que ahora son relaciones entre elementos, nos ha dicho Mach, componen el mundo. Este es, ahora, el estatus del lenguaje como revelación del hecho científico:

Solo conocemos una fuente de revelación inmediata de hechos científicos: nuestros sentidos (...) Porque allí *ya ha comenzado* su obra ese verdadero milagro de la transferencia del pensamiento: la comunicación por el lenguaje (Mach, 1898b, p. 238).

Este lenguaje es el que la matemática y la lógica del siglo XIX comienzan a ordenar conforme a reglas lógicas. Y es un lenguaje analítico que tiene que enunciarse hasta el final de su propia explicación lógica vía axiomática. Dicho de este modo, el conocimiento se liberaba de la necesidad de derivar de una unidad –la razón teórica- todo lo demás, por muy heterogénea que se nos aparezca la realidad. La novedad es el estatus que esta ciencia-lenguaje establece para la propia ciencia y el propio lenguaje. Mach dice que, en nuestros sentidos, ya ha comenzado el lenguaje. La observación –repito-, es a lo único que nuestros sentidos son capaces de acceder y a lo que nos tenemos que ceñir, sin nada por

encima o anterior o posterior. Solo experimentar la ciencia de la mecánica de las relaciones y describirla. Entendiendo por descripción un hecho intrínseco a esa misma experiencia porque “la descripción presupone la interdependencia de los elementos descriptivos: de lo contrario, no se describiría nada” (Mach, 1989, p. 251). Este es el campo en donde recae ahora el peso de la prueba de la ciencia, de la restauración de la coherencia del flujo de los elementos: en las relaciones/lenguaje. Observemos como Mach auto-fundamenta recíprocamente la relación física y matemática; experiencia de los sentidos y lenguaje matemático. ¿Qué son las matemáticas ahora?:

La más maravillosa economía de la comunicación se encuentra en el lenguaje (...) La mayor perfección de la economía mental se alcanza en la ciencia que ha alcanzado el mayor desarrollo formal y que se emplea ampliamente en la investigación física, es decir, en las matemáticas. Por extraño que parezca, el poder de las matemáticas se basa en su evasión de todo pensamiento innecesario y en su maravilloso ahorro de operaciones mentales. Incluso esos signos de disposición que llamamos números son un sistema de maravillosa simplicidad y economía (...) Nadie me disputará cuando digo que las matemáticas más elementales, así como las más elevadas, son experiencias de contar ordenadas económicamente, puestas en formas listas para usar (Mach, 1989b, pp. 191-195).

Las matemáticas son una experiencia, la experiencia del lenguaje de contar. Mach pide estricta circunscripción a los elementos que nuestros sentidos perciben irremisiblemente como experiencia y empleo de otra experiencia -el lenguaje matemático- para la descripción de la relación existente entre esos elementos. Utilicemos el siguiente ejemplo que Carnap usa: cuando enseñamos a un niño a contar, pongamos por caso que le mostramos un dibujo de un grupo de árboles y, con el dedo, vamos señalando y tocando uno a uno los árboles. El niño cree que cuenta árboles, pero ¿qué sucede lógicamente? Sucede que el niño no está contando árboles: “lo que está contando, verdaderamente, es una serie de eventos de tocar, entonces, decimos que hay un isomorfismo entre el número de árboles y el número de eventos de tocar señalados” (Carnap, 1966, p. 60). Un isomorfismo, esto es, una equivalencia. De la que inferimos que contamos árboles. Fijémonos en esto: la relación apuntar con el dedo al árbol-contar son dos experiencias que percibimos como una. Pero esta una no indica ninguna unidad en ningún caso y de ningún tipo.

Indica una inferencia –una relación-. Indica que se infiere una equivalencia, no una conexión directa automática e involuntaria que dependa de los objetos, que sería lo que el niño cree que está teniendo, indistinguible ya el contar y el árbol. Pero a lo que se puede denominar una es a la relación que, a su vez, no es más que una de las posibles.

En este punto, quedamos un tanto perplejos: ¿qué puede significar la ciencia o una ley de la naturaleza en estos términos? Respuesta: las características comunes de todas las descripciones manifestadas de modo eficiente –económico- y una regla matemática completa para la construcción de esas descripciones.

A lo único que tenemos –científicamente- acceso es a esta regularidad constante en la experiencia como relación. Donde regularidad es un constructo matemático que es quien manifiesta la relación. Manifestar esa posesión es, ahora, a lo que denominamos saber positivo. Y esta relación constante no es más que la dependencia mutua, externa y provisional de unos elementos con otros vía relación. La física no describe ya objetos o cosas, describe únicamente relaciones observables constantes que pueden cambiar.

Es fácil entender como el centro de gravedad de la ciencia se ha desplazado radicalmente. Con la desaparición del causalismo estaban desapareciendo muchas esperanzas de la época de la razón. La ciencia, ahora, es un medio funcional para relacionar lo que existe y que se pueda describir como experiencia. Y cuanto más funcional y eficiente sea, mejor. Buscar la causa es insuficiente porque no es posible dar cuenta de todos los hechos que intervienen en una situación dada, por muy simple que parezca. Cuando la explicación causal pretende dar cuenta de todos esos hechos, lo único que es capaz es de ofrecer una conexión incompleta y superficial. Sin percatarse de que estamos continuamente seleccionando aspectos de ese hecho y atendiendo a los aspectos que nos interesan de acuerdo a nuestro objetivo. Esta es la economía de los hechos del lenguaje/relación. Es solo esto lo que nos facilita un cierto carácter predictivo de una situación física dada. Muy al contrario de lo que pudiera parecer, este abandono del causalismo en favor de esta relación-lenguaje se funda en la necesidad de establecer un conocimiento mucho más preciso, calculable y predecible. La diferencia es que ese conocimiento no es ya

del fenómeno, sino de la relación con la que constituye el elemento. Donde el elemento no se constituye antes de que la relación se enuncie. Donde no es posible la posesión de una explicación del pensamiento sin hacer referencia a su expresión. Esto es, no tenemos una explicación prioritaria y anterior acerca de lo que sea un pensamiento expresado con palabras. Así se configura el programa de la revolución analítica:

Lo que viene refutado como ilusorio es que, si tuviésemos una explicación de ese tipo, podríamos usarla para explicar cómo funciona el lenguaje. Sin embargo, una teoría del significado -una explicación de aquello en lo que consiste el poder expresivo que hay en el lenguaje- debe partir de cero: no puede pretender que la noción de pensamiento expresado le sea dada anticipadamente, sino que ella misma debe incorporar una explicación de aquello que constituye la expresión de un pensamiento hecha a través de la emisión lingüística (...) Si esto es correcto, una filosofía del lenguaje adecuada comprenderá, al mismo tiempo, una filosofía del pensamiento (Dummet, 1983, pp. xvii-xviii).

Como es sabido, este fue el intento de Frege de hacer del lenguaje lógico-matemático una “lengua característica” (De Lorenzo, p. 7). Esta revolución lógico-conceptual, profundamente técnica, conformó definitivamente la visión de la ciencia como la visión de la sociedad occidental predominante. La del mundo profundamente articulado en torno a la experiencia, cuya problematicidad residía en como dar cuenta articulada de ella (Richardson, 2003, p. 58), y donde las ciencias de la naturaleza fueron las triunfantes en lo que hoy verificaríamos como la información mostrando lo que sea un saber positivo. Los saberes son estructuras o modelos altamente teóricos de conceptos y de como se usan (ibídem, p. 59) y que, como suele suceder a continuación y resulta hasta cierto punto inevitable a su vez, estos conceptos influyen en lo que consideremos conocimiento y racionalidad. Representado en nuestro caso y para el primer tercio del siglo XX en como “un lenguaje podía contener, consistentemente, la formulación de su propia sintaxis” (Ayer, 1963, p. 64). Prácticamente toda la física, la matemática y la filosofía del conocimiento del siglo XIX y comienzos del siglo XX perciben intensamente la necesidad del debate acerca de la relación entre lógica -conceptos- y experiencia, especialmente en Centroeuropa.

El lenguaje lógico-matemático tenía esta capacidad. ¿Cómo?: primero, nuestros sentidos reciben una sensación, esta sensación no es señal de

nada –o, si se quiere, de algo que llamamos elemento-; segundo, lo que hacemos es activar un pensamiento-signo para componer una constante relativa acerca de esa sensación. Esto es lo que manifestamos que poseemos –ese lenguaje- y para lo que reclamamos categoría de saber y de ciencia. Conocer es manifestar la posesión de esas operaciones.

Resumamos: si hemos llegado hasta el lenguaje es porque el lenguaje es el modo en el que es dada esa referencia –relación- por la que estamos preguntando a quien comprende una expresión. Es así donde se fija la tarea de la ciencia, en indagar las reglas de las relaciones que rigen los signos –las palabras-. Dicho todavía de modo más simple y grueso: la ciencia son las reglas lógicas sobre signos –sobre como aplicamos palabras-.

En este recorrido, las preguntas de siglos sobre el qué es o el por qué, devinieron preguntas por la utilización de los símbolos lógicos, del lenguaje lógico como sinónimo de la objetividad posible para la ciencia en tanto que, en nuestro caso, elemento físico experimentado. Tengamos presente dos consecuencias de esta perspectiva. La primera es que la denominada subjetividad es ahora parte de la facticidad de los hechos del mundo y, en consecuencia, accesible; afectando a lo que pudiera considerarse una individualidad en tanto que este lenguaje incorpora información fáctica, del mundo. La segunda es que el lenguaje ha adquirido un estatus físico, existencial –incluidos los objetos o “seres técnicos” (Simondon, 2008, p. 31) -, esto es, tanto lógico como sensitivo y, digámoslo así a nuestros efectos, expresivo.

No obstante, cuando pronuncio palabras como sentido, significado, intencionalidad, libertad, igualdad, poder, instituciones, etc., ¿A qué cosas materiales refieren? ¿Debo tratarlas como si fueran mesas o sillas que puedo físicamente tocar? Y como es posible que palabras de este tipo diseñen un orden social, cultural o político. Dicho de otro modo, puedo tocar una silla pero, cuando pronuncio real o movimiento social o institución, ¿qué es lo que toco? ¿Dónde está la dimensión empírica de esas palabras, dónde está esa experiencia? Respuesta: en el uso, ‘toco’ el uso. En este uso, con frecuencia tenemos la sensación de que el lenguaje sea algo precario. Que depende de un acto de sentido y significado que se produce a cada momento que actuamos hablando. Un movimiento social no es necesariamente una estructura institucionalizada estable en el

tiempo como lo pueda ser un partido político. ¿Tiene que aceptar esta especie de volatilización como movimiento social por ello cuando usa su lenguaje valorativo para sus acciones? ¿Puede internet ser ese lugar donde adquiera esta especie de presente permanente? Como es conocido, estas últimas fueron las cuestiones por las que la filosofía del lenguaje ordinario –discípula del positivismo lógico–, problematizaría los hallazgos de este último y del tipo de lógica que cabía emplear para el análisis de las relaciones. En todo caso, y dicho de este modo, el camino lógico analítico procedió aguas arriba del lenguaje -hasta la lógica última de los enunciados-; y, el camino analítico ordinario, procedió agua abajo -hasta el mundo-, donde estos dos ‘hasta’ no son sino expresiones con significado de relación que no indican ningún origen o final de nada. Ahora, a nosotros nos ha servido para identificar en un brevísimo recorrido la dirección de lo que será el lenguaje de la aplicación informática en internet –primer camino- y, en el segundo camino, el uso que un movimiento social pueda estar haciendo en ella.

4.2. LA LÓGICA INFORMACIONAL

Anteriormente hemos dicho que la ciencia activa pensamientos-signos para las relaciones entre elementos. Cuando decimos lógica, estamos diciendo que la lógica simboliza las relaciones entre elementos (p y q) pudiendo, por ejemplo, saber, creer o informar –como actitudes proposicionales- una relación y la existencia misma de p y q . En nuestro caso, informacional: p informa q . Lo que quiere decir que ‘ p sostiene la información de que q ’ y nos preguntamos si esas implicaciones lógicas existen y qué clase de consistencia tienen y qué lenguaje formaliza las pruebas –que lenguaje artificial, qué lógica-.

¿En qué lugar situamos a la información? Fue el mismo Kant quien dijo que “nadie puede atreverse a formular juicios con la simple lógica ni afirmar algo sobre ellos antes de haber obtenido información fidedigna (...) a fin de examinar la información de acuerdo con esas leyes lógicas” (2005, p. 67). Ahora bien, la lógica informacional trata de responder a esta cuestión desde esa misma información. O, todavía, dicho de este otro modo, ¿cómo la información constituye relación? No la episteme –‘ p conoce q ’-, no la creencia –‘ p cree q ’-, sino la información “‘ p es

informado que q ’, esto es, ‘ p sostiene la información que q ’“(Floridi, 2011, p. 225). Aunque “los conceptos informacionales son tan poderosos que, dado el *nivel de abstracción* correcto, cualquier cosa puede ser presentada como un sistema de información” (2011, p. 36), en este caso, el foco se centra en la diferencia posible entre información y experiencia y si la percepción actúa como “percepción categórica” (Harnad, 1990, p. 10), en la medida que la necesidad de información es inseparable del estado de información que una persona tiene constantemente y del modo más completo posible. Se trata de preguntarnos por la naturaleza de esa información como categoría con la que aprehendemos los objetos del mundo. Por ejemplo, la detección del color depende de detectores –información- que la experiencia, después, delimita, por lo que es pertinente preguntarse por la naturaleza de esos detectores en tanto que información pre-categorizada o como una categorización propia. Es evidente que si planteamos así la cuestión estamos dentro del problema clásico de la percepción o los *sense-data*. La diferencia es que la puerta que se abre es la posibilidad física de medir y procesar cibernéticamente la información. Y donde, en este océano de la información, la capacidad de discriminar lo que sea relevante al caso es un asunto crucial.

Relevancia, ahora, expone el problema de la comunicación efectiva del conocimiento en tanto que pensamiento expresado y que necesita permanentemente discriminar lo que sea relevante a cada caso, y para lo que necesita elaborar un curso efectivo. Es un concepto fundamental que discrimina aquello que entendemos que es necesario o crítico, cuando hablamos ‘acerca de’ –*aboutness*- o de consecuencias lógicas. Y atañe a los sistemas de información en la medida que estos necesitan operar con una capacidad discriminativa de esa misma información para elaborar cualquier otro proceso significativo que se lleve a cabo (Saracevic, 1975, p. 323). Es aquí donde, por ejemplo, Shannon operó en su famoso artículo de 1948 cuando estableció un modelo matemático de comunicación, ejerciendo una influencia decisiva sobre lo que se entendiera por comunicación en general desde entonces, esto es, como código de señales cuya finalidad es reducir la incertidumbre del receptor al respecto del mensaje que ha recibido en tanto que este mensaje es un mensaje concreto –relevante- de entre un conjunto de mensajes y que se puede medir

(Shannon, 1948, p. 5). Entonces, cualquier factor psicológico quedaba fuera de consideración al respecto del análisis de la transmisión. Será más tarde, al final del siglo XX y con el acceso público a internet, que pará a primer plano este asunto del contexto expresivo o social del lenguaje de la información. Pues lo que se dilucidaba era como el diseño de códigos propio del lenguaje informático podría ser significativo para la comunicación humana, habida cuenta de la inexistencia previa en él del contexto social. Asunto que se resolvería con la aparición en las pantallas de los dispositivos de metáforas de ventanas, carpetas amarillas, hojas de texto que asemejan una hoja de papel, memes, emoticonos y similares. Todo aquello que se ocupa del “el grado en el que una persona es percibida como una ‘persona real’ en la comunicación mediada” (Gunnawardena, 1995, p. 151) y que dio paso a la teoría de la presencia social en internet.

Lo que lo anterior nos indica es que, según Schamber et ál. (como se cita en Borlund, 2003, p. 913) se contempla la relevancia en internet como muy contexto-dependiente de la percepción de los usuarios de la información y de las propias necesidades de información de estos. Entendida en términos informacionales, esta relevancia se puede medir, calcular, posicionar, etc. para indicar temas *-topics-*, contenidos *-contents-* o clasificaciones *-rankings-* relevantes, integrando en una estructura informacional a quien ahí interactúa. Y teniendo en cuenta que también actúa a la inversa, pudiéndose recuperar *-retrieval-* esa información y realizar predicciones, simulaciones y anticipaciones de lo que esos mismos usuarios pueden demandar informativamente. En resumen, estamos ante una experiencia que envuelve una estructura cognitiva o informacional. Es decir, se trata de una relevancia algorítmica (que no es más que un tipo de relevancia, pero es la que ahora nos interesa) donde mejor se aprecia la diferencia entre informar y conocer. Por conocimiento se entiende ahora la comunicación de datos, de “información que transporta objetos que están siendo transmitidos” (Saracevic, 1975, p. 325). Esto es, allí donde comenzamos a exponer la secuencia relación-lenguaje-información, tenemos ahora que ‘*x* relaciona *y*’, significa ‘*x* comunica *y*’ y que son los sistemas de información quienes están embebidos en la comunicación del conocimiento.

En el conocido ejemplo de la biblioteca, esta tiene organizada toda la información de los documentos que contiene. No entra o no se preocupa por contenido alguno de esos documentos. Esta información, que ahora es un conocimiento, sirve para navegar por la misma biblioteca. Llegado el momento, es capaz de verificar los contenidos de los textos y las imágenes. Y sigue siendo información que nos orienta en esa navegación. Diseñamos este tipo de conocimiento en tanto que información y, en el ejemplo de la biblioteca, todo está anticipado de antemano. Con este ejemplo subrayamos de nuevo esta característica fundamental que se configura con la intensidad de la información y su relevancia: la capacidad anticipatoria de la información. Y de la que advertimos como desliza un modo de estar en el mundo basado en un régimen de la verdad hacia los regímenes de la anticipación (Adams et ál. 2009, p. 247). La búsqueda de un diagnóstico anticipatorio de la verdad propio de regímenes basados en la reducción de la incertidumbre en la que trabajaba Shannon. La sociedad de la información es este modelo anticipatorio, nada especulativo. A la especulación no le permitiríamos que dirigiera nuestras vidas, a la anticipación de un diagnóstico posible que afecte, por ejemplo, a nuestra salud, sí. Es esto lo que configura un estado afectivo en internet. La anticipación no es una simple reacción a algo. Es una vía por la cual nos orientamos activa y permanentemente a lo largo del tiempo. En términos sociales, hacen que la esperanza o el miedo sean vectores políticos relevantes. Aquí, por ejemplo, es donde se puede esperar que la información actúe incluso como un mandato moral.

Las redes sociales son altamente dependientes de una organización de este tipo. La aplicación puede desplegar su proceso normativo que será dependiente de la intensidad y relevancia que obtenga para su propia evolución. Este intercambio es el que el concepto de interfaz recoge para denominar la simbiosis que produce la experiencia de la pantalla del dispositivo. Y el efecto de inmediatez o comunicación no mediada que produce. La interfaz:

Hace desaparecer la conciencia sobre el aparato para deslizarse en el fondo de la percepción. De nuevo la metáfora de la ventana. De nuevo la idea de gestualidad natural de una interfaz que asume gestos automáticos, que son percibidos tan solo es una mínima parte por la consciencia —el primer efecto interfaz es desaparecer— (...) El artefacto se esfuma y

deviene pura performatividad (...) una tecnología que el usuario no puede ver ni detectar, ejerce el control mediante una ficción de mirada ‘a través’ (Badía, 2016, pp. 26-27)

La naturalidad con la que esta desintermediación expone una profunda mediación del mundo, que no es ningún ocultamiento porque está a la vista y es lo obvio, opera una “estructura enunciativa (la interfaz que permite la relación del espectador/usuario con la obra) que es a la vez una forma de pensamiento y una forma para pensar” (De Oliveira, 2016, p. 112). Esta inmediatez mediada es quien pone de manifiesto la dimensión ostensiva de la experiencia humana de la pantalla, no de los contenidos, sino de la pantalla. Que juega en el mismo campo de la dimensión ostensiva de nuestra experiencia directa del mundo y de la que la pantalla forma parte. Ostensivo significa aquí conocimiento directo –*acquainted*-, una relación directa del mundo (Russell, 1994, p. 47) y que involucra nuestro estado mental y físico al completo. La cuestión es que la información opera al mismo tiempo que la comprensión ostensiva. Y la experiencia ostensiva no es que configure una dimensión básica del mundo, es que es el mundo. Nuestro inseparable sentido de realidad. Si se quiere, decimos que es un uso pasivo del mundo a base de estar permanentemente activo, igual que nuestra propia respiración. Este es el mundo al que la interfaz refiere y es el mundo que volcamos permanentemente en internet, que nos lo devuelve y pone permanentemente a disposición, a la predicción, lingüísticamente mediado por el lenguaje lógico-matemático de la aplicación. Este sería el núcleo de la cuestión que aquí nos trae, el modo por el cual podemos decir que la interfaz es también una experiencia ostensiva de nuestra vida y como nos la devuelve.

4.3. IMAGEN, AN-ALFABETISMO.

Es muy difícil para nosotros pensar en un mundo sin alfabeto, sin sistema escritura-memoria-reproducción. Probemos entonces, imaginemos que no tenemos alfabeto, que no hay escritura. Imaginémonos an-alfabetos. Imaginemos un mundo oral, solamente oral. En este mundo, todo se transmite oralmente, con el sonido, el sonido de la voz, de lo que sale físicamente por la garganta y la boca, como hicieron las “culturas orales primarias” (Ong, 2012, p. 16).

Los sonidos de la voz existen cuando se emiten y se desvanecen. ¿Cómo organizamos el conocimiento en estos casos? No tenemos alfabeto, escritura, para dejarlo por escrito. La oralidad necesitó desarrollar las capacidades nemotécnicas y la propia expresión oral, conectada al oído y al ojo, para asegurar su transmisión. La oralidad es un sonido físico. El que se aprenda, memorice y repita depende de esas características físicas y de la existencia de un interlocutor. De este modo de organizar el pensamiento expresado. Oralidad y la escritura son, ambas, modos de organizar la experiencia.

Ahora bien, la oralidad no necesita organizar gramaticalmente lo que dice, lo hace el contexto existencial. No define, es ostensiva, basta con apuntar con el dedo a algo para que ese gesto tenga sentido; la escritura define, necesita sus reglas sintácticas. La oralidad es agregativa: repite, redundante, respira, entona, evanesce. La escritura es analítica: dice una vez, fija, copia, estructura, regula. La continuidad del discurso escrito lo garantiza la gramática. La continuidad de la oralidad lo garantiza el contexto existencial. La efectividad de la oralidad se juega en la interacción en tiempo real con otros cuando hablamos. ¿Podemos imaginar el carácter empático, agonístico, participativo, extremo, ajustado a la audiencia del día, situacional y vivo, no-abstracto, de la oralidad?

Sigamos con el gesto. Un gesto es “un enunciado visible” (Kendon, 2015, p. 1). Es un ritmo corporal expresado en el mismo momento que ocurre la acción. Es también el lenguaje de la acción. Los gestos dan sentido a las cosas en términos de modelos o patrones de acción que son significativos. El gesto está íntimamente ligado a la oralidad, es parte del uso del lenguaje ordinario. Es genuinamente visual y se produce generalmente en un contexto relacional o interactivo. Nos referimos a la experiencia expresiva del gesto, a su afectación sensible y a la intensidad emocional y su producción de reconocimiento, no a su caracterización psicológica. ¿Cómo obtenemos significado de un gesto?:

Lo que otros nos escuchan decir en nuestro discurso depende de lo que, gestualmente, ‘mostramos’ en él; y que, lo que ‘mostramos’ en él (es decir, ‘gesto’ o ‘señalar’ hacia) depende de lo que corporalmente ‘sintamos’ desde nuestra participación viviente en todo el proceso del habla (Shotter, 1996, p. 487).

Oralidad y gesto nos ofrecen el *pathos*, ostensivo, de la experiencia. Es a esto a lo que referimos con la pregunta acerca del poder instituyente de la imagen, del an-alfabetismo. La imagen es una ontología permanente, la política-imagen es la realidad del vivir y actuar del movimiento social. Que se alarga a la vida institucional, por ejemplo, con la multiplicación de cámaras de vigilancia en las ciudades, donde el asunto no es la vigilancia sino la vida-imagen y sus parámetros distintos. Y la posibilidad de una gigantesca metafísica ahí.

Ahora, pensemos en internet como “oralidad digital” (Papacharissi, 2015, p. 1098). Pensémoslo como una coyuntura histórica en las que se ha producido la explosión de internet como sistema de comunicación nodo a nodo de libre acceso, algo completamente nuevo en la historia. Un mundo pleno de oralidad digital que, por un lado, ofrece máxima expresividad y, por otro lado, el máximo control, proporcionado por el lenguaje de la información y su modalidad de saber. Esta oralidad digital está inmersa en lo que Gregg et ál. (2010) entienden como un régimen de la expresividad que, como todo régimen, es disciplinario: el régimen disciplinario de la afectividad.

5. DISCUSIÓN

La preminencia del cambio de la física y la matemática del siglo XIX fue creciendo en la revolución analítica que tuvo a comienzos del siglo XX su máxima expresión. Normalizó su presencia en las sociedades occidentales de la posguerra ya convertida en pautas instrumentales de comportamiento público, privado, económico o social. Era la base del modelo para organizar la sociedad de masas compuestas por millones de individuos y que, según acababa el siglo XX, devino su propio objeto de estudio como sociedad de comunicación de masas.

El impacto político de esta evolución de la ciencia y los saberes asumidos como conocimiento, problematizó enormemente las teorías políticas enraizadas en conceptos acerca del origen y fundamento de la sociedad, ya fuera individuales o sociales, y afectó profundamente a liberales y socialistas cuyas doctrinas colapsaron durante los años veinte del siglo

pasado debido a las dificultades que suponía manejar esta enorme complejidad científico-social.

Asumir el lenguaje como eje primario del que, después y solo después, se puede conceptualizar la sociedad y la política ha sido y es una revolución científico-social de tal profundidad que configura nuestra sociedad hoy. El que el lenguaje no disponga de ningún tipo de comienzo o final, de principios o fines, que expliquen la búsqueda de un ideal fuera de su propia fundamentación como lenguaje, donde lo único que puede decir es que el pensamiento/lenguaje de la realidad comienza ya comenzado, es algo que sigue siendo hoy complejo de manejar políticamente. Dicho en lenguaje teórico-político: buscamos esas argumentaciones como el problema de lo existente y su caracterización lógica como pensamiento/lenguaje, porque el lenguaje ha tomado en el último siglo y medio la predominancia de esta explicación de cómo se nos da el mundo. Y nos orienta en él desde posiciones espontáneas o dadas en la experiencia así entendida. ¿Pueden los movimientos sociales responder mejor que los partidos políticos institucionalizados a esta característica del mundo? ¿Cuál sería el precio para un movimiento social de este intercambio entre la jerarquía de la aplicación y su propia naturaleza como movimiento? ¿La imagen an-alfabeta es la productividad del movimiento social?

6. CONCLUSIONES

Para la dimensión de la vida social, la información ha tomado tal protagonismo como mecanismo de ordenación e interacción de los elementos que componen el mundo que llega hasta el punto de ofrecer su propio régimen de comportamiento. Los movimientos sociales, caracterizados por la eventualidad del acto que protagonizan como movimiento pudieran ser los que mejor aprovechan, de modo consciente o no, este modo básico de la experiencia ostensiva del mundo/información/internet.

Este aprovechamiento estaría basado la estabilidad en el tiempo que la información en internet garantiza a la espontaneidad de los actos del movimiento social que, de otro modo, desaparecerían. Produciendo una suerte de institucionalización del propio movimiento social, que articula

sus acciones y protestas para el registro y la visibilidad en internet. En una simbiosis si se quiere, atípica, entre la jerarquía regulatoria de la aplicación informática y el acto reivindicativo de que se trate. Y donde esa jerarquía le dicta su régimen al movimiento social basada en la creación de una oralidad digital, de una imagen, lo más expresiva y afectiva posible para sus propias acciones como movimiento. Para la eficacia de su vida productiva.

7. REFERENCIAS

- Adams, V. y Murphy, M y Clarke, A. (2009). Anticipation: Technoscience, life, affect, temporality. *Subjectivity* 28 (1): 246-265.
- Ayer, A. J. (1963). *The Vienna Circle. The Revolution in Philosophy*. MacMillan.
- Badía, T. (2016). ¿Por qué la transparencia nos interesa especialmente? De este atributo como condición mutante. *Interface Politics*. 1st International Conference. Publicaciones Gredits.
- Borlund, P. (2003). The concept of relevance in IR. *J. Am. Soc. Inf. Sci.*, 54: 913-925. <https://doi.org/10.1002/asi.10286>
- Carnap, R. (1966). *Philosophical Foundations of Physics*. Basic Books.
- Dummett, M. (1983). *Filosofia dell linguaggio*. Saggio su Frege. Marietti.
- De Lorenzo, J. (2022, 11 de diciembre) Gottlob Frege y su Begriffsschrit. <https://bit.ly/3pxRttP>
- De Oliveira José Geraldo. (2016). Archeology of interface. essay, memory, image. *Anàlisi*, 55(55), 100–100. <https://doi.org/10.7238/a.v0i55.2979>
- Floridi, L. (2009). Against digital ontology. *Synthese* 168, 151–178. <https://doi-org.bucm.idm.oclc.org/10.1007/s11229-008-9334-6>
- Floridi, L. (2011). *The Philosophy of Information*. Oxford University Press.
- Gregg, M., y Gregg, M., y Seigworth, G. J., y Seigworth, G. J. (2010). *The affect theory reader*. Duke University Press.

- Gunawardena, C. (1995). Social presence theory and implications for interaction and collaborative learning in computer conferences. *International Journal of Educational Telecommunications*, 1(2–3), 147–166.
<https://www.learntechlib.org/p/15156>
- Kant, I. (2005). *Crítica de la razón Pura*. Taurus.
- Kendon, A. (2004). *Gesture: Visible Action as Utterance*. Cambridge UP.
- Harnad, S. ed. (1990). *Categorical perception: the groundwork of cognition*. Cambridge University Press.
- Mach, E. (1898a). *The Economical Nature of Physical Inquiry*. Popular Scientific Lectures. The Open Court Publishing Company. <https://bit.ly/3O6y7pI>
- Mach, E. (1898b). *The Principle of Comparison in Physics*. Popular Scientific Lectures. The Open Court Publishing Company. <https://bit.ly/3O6y7pI>
- Ong, W. J., y Hartley, J. (2012). *Orality and literacy: the technologizing of the Word*. Taylor and Francis.
- Papacharissi, Z. (2015). The unbearable lightness of information and the impossible gravitas of knowledge: big data and the makings of a digital orality. *Media, Culture & Society*, 37(7), 1095–1095.
<https://doi.org/10.1177/0163443715594103>
- Richardson, A.W. (2003). Conceiving, Experiencing, and Conceiving Experiencing: Neo-Kantianism and the History of the Concept of Experience. *Topoi* 22, 55–67 (2003).
<https://doi.org/10.1023/A:1022132704044>
- Russell, B. (1994). *Los problemas de la filosofía*. Labor.
- Saracevic, T. (1975). Relevance: a review of and a framework for the thinking on the notion in information science. *Journal of the American Society for Information Science*, 26(6), 321–343.
<https://doi.org/10.1002/asi.4630260604>
- Shannon, C. E. (1948). A mathematical theory of communication. *The Bell System Technical Journal*, 27(3). <https://doi.org/10.1002/j.1538-7305.1948.tb01338.x>
- Shotter, J. (1996). Talk of saying, showing, gesturing, and feeling in Wittgenstein and Vygotsky. *The Communication Review* 1(4):471-495. p. 487.
<https://doi.org/10.1080/10714429609388275>
- Simondon, G. (2008). *El modo de existencia de los objetos técnicos*. Prometeo.

EDUCACIÓN EN LAS CALLES; UNA COMUNICACIÓN PENSADA DESDE EL TERRITORIO

DANIELA SÁNCHEZ RÍOS

Profesora tiempo completo

Corporación Universitaria Minuto de Dios, Bogotá, Colombia

1. INTRODUCCIÓN

La Corporación Universitaria Minuto de Dios ofrece a sus estudiantes un plan de estudios que reúne los principios y la visión de su fundador el Padre Gabriel García Herreros, donde el servicio al otro se convierte en pilar del proceso de formación de futuros profesionales. Por ello, desde el área de Formación en Responsabilidad Social, componente misional de la Universidad Minuto de Dios, se ofrece un espacio pedagógico para las y los estudiantes de todos los programas académicos, donde se les posibilita interactuar tanto con sus docentes en los espacios de clase y campos de práctica, así como con las comunidades y sus realidades o procesos sociales.

Este espacio pedagógico no sólo permite a los estudiantes reconocer los contextos sociales, económicos, políticos, culturales e históricos de las diferentes localidades de Bogotá, sino que también genera estrategias educativas para la comprensión y la lectura crítica de estas realidades a partir del encuentro, el diálogo y la constante interacción con otras maneras de habitar el mundo. La Práctica en Responsabilidad como asignatura transversal para las 5 Facultades de UNIMINUTO sede Bogotá⁸³, dinamiza 12 proyectos sociales de formación que se agrupan en 5 líneas de acción-reflexión que se articulan con más de 68 instituciones públicas, organizaciones sociales y comunitarias en 17 localidades de Bogotá.

⁸³ La Universidad Minuto de Dios cuenta con 5 Facultades: Ingeniería, Ciencias de la Comunicación, Educación, Ciencias Empresariales, Ciencias Humanas y Sociales y Estudios Bíblicos.

Estas líneas abordan temas orientados a la democratización de las tecnologías, la creación de propuestas educativas alternativas, la ecología, la economía y el ambiente y el territorio, las memorias y resistencias⁸⁴, las cuales son elegidas por las y los estudiantes según sus intereses. Una vez se decide dónde y con quién emprender este proyecto, la comunidad educativa interactúa con diferentes organizaciones sociales de Bogotá de forma directa a partir de talleres, actividades, diálogos y encuentros que permiten la reflexión crítica tanto de las realidades como de las responsabilidades personales y profesionales con los entornos.

Esta investigación nace de la experiencia de Práctica en Responsabilidad del Centro de Educación para el Desarrollo de UNIMINUTO durante la llegada de la pandemia de Covid-19 en el 2020. Antes que todo esto pasara, yo era docente de diversos proyectos en el CED que me permitían tener contacto con estudiantes de todos los programas académicos y visitar distintos barrios de Bogotá, para interactuar con las comunidades y construir en conjunto una apuesta académica y social en el territorio. Una vez llega la pandemia como un acontecimiento mundial generando incertidumbre, miedo y angustia sobre la seguridad de las personas y el futuro, se cambia la forma de trabajar y nos transforma la vida por completo.

Trabajamos desde la virtualidad durante dos años sin poder visitar muchas de las organizaciones sociales con las que habíamos propuesto actividades antes de la pandemia, tuvimos que aprender sobre la marcha y asumir nuevos retos, uno tras otro, para mitigar el impacto de no estar presente tanto en el aula como en las calles. Nos volvimos expertos en el uso de herramientas digitales y comenzamos a hacer malabares para mantener la atención de todos los involucrados en el proceso, incluso, mantenernos constantes en jornadas extensas de trabajo.

Para el 2022, volviendo poco a poco a la normalidad y presencialidad en el territorio, se establece un diálogo con el equipo docente para evaluar las experiencias durante este tiempo y resultaron reflexiones

⁸⁴ Sublínea democratización de las ciencias y las tecnologías, Sublínea propuestas educativas alternativas, Sublínea Ecologías y éticas para la vida, Sublínea Economías y emprendimientos sociales y Sublínea Territorios y tejido social.

interesantes en torno a el sentido de la práctica, la comunicación y las relaciones con las comunidades y sus estudiantes, así como surgieron algunas inconformidades en torno a la institucionalidad y su rol como docentes, pasando por la carga laboral, al desinterés de los estudiantes, a la falta de compromiso de algunas organizaciones para con el acompañamiento y asesoría a estudiantes, el completo abandono de la universidad o por lo menos de las personas a cargo, entre otras.

Todo esto me llevó a empezar este proyecto de investigación, al principio solo me interesaba qué tipo de estrategias audiovisuales se habían presentado en la PRS como alternativa a la virtualidad, poco a poco me fui dando cuenta que era una mirada muy tecnicista de la experiencia, que no todas las compañeras lo habían logrado y que cada una de las experiencias eran cada vez más distintas e interesantes y no todas representaban el uso de herramientas digitales. Desde entonces me interesé más por los procesos que por los recursos y ubiqué mi proyecto desde un enfoque que transita por la cultura popular y la educomunicación, llegando a realizar un análisis más adelante desde la Comunicación-Educación en la Cultura.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL

Teniendo en cuenta lo anterior, se planteó analizar la importancia de los medios comunitarios, redes digitales y narrativas transmedia en la construcción de identidad dentro de las comunidades desde escenarios educativos como colegios, universidades y espacios no formales de educación en la capital.

3. METODOLOGÍA

Este proyecto trata de mostrar las experiencias que a través de los medios o las tecnologías traspasaron las barreras del uso instrumental y apropiaron nuevos sentidos, así como quienes no superaron esta barrera y continuaron con un ejercicio más operativo. De esta manera, se analizan diversos contenidos creados por estudiantes con la colaboración de

interlocutores, participantes y docentes durante la pandemia, así como procesos comunicativos donde más allá de un producto final, se generaron espacios de diálogo y construcción de sentido. Estos casos no representan sólo experiencias exitosas, sino que también reúnen aquellas prácticas comunicativas que no sobrepasaron la mirada tecnicista de los medios.

Para la investigación fue necesario abordar el siguiente recorrido:

- Revisión de contenidos audiovisual y digitales realizados por estudiantes de práctica en el marco del proyecto Métale la Ficha a Suba.
- Análisis de experiencias alrededor de los testimonios de las y los estudiantes que realizaron su práctica desde la virtualidad entre el 2020 y el 2021.
- Reflexión crítica desde el enfoque de comunicación, educación en la cultura para comprender los procesos comunicativos presentes en las experiencias de práctica durante el 2020 y el 2022.

Cabe aclarar que algunas de estas experiencias reúnen procesos comunicativos que estuvieron mediados por las tecnologías pero que no resultaron en un uso netamente instrumental por el solo hecho de emplearlas en el desarrollo de las actividades, sino que dependió de diversos factores para que se dieran experiencias que articularan la educación, la comunicación y las tecnologías. Es importante mencionar que lo “instrumental” en la comunicación se enfoca más en las técnicas para conseguir que una persona haga algo de forma determinada, como los paradigmas tradicionales de la comunicación desde el behaviorismo en su momento, y más tarde el funcionalismo, los cuales han representado el enfoque académico de la comunicación desde los usos para el control social (Serrano,1982). En cuanto a las tecnologías, también es importante resaltar cómo se concibe su aplicación a entornos educativos o culturales, frente a esto Jesús Martín Barbero hace una aproximación a la problemática en cuestión;

El lugar de la cultura en la sociedad cambia cuando la mediación tecnológica de la comunicación deja de ser meramente instrumental para

espesarse, densificarse y convertirse en estructural. De ahí que la tecnología remita hoy tanto o más que a unos aparatos a nuevos modos de percepción y de lenguaje, a nuevas sensibilidades y escrituras. (2009, p 24)

Es sólo en la medida en que los espacios educativos empiecen a asumir las tecnologías como una dimensión estratégica de la comunicación, que se abrirá espacio a los nuevos cambios que exige nuestro mundo, “Y es que el problema no es de infraestructura tecnológica sino de proyecto pedagógico y comunicacional desde el cual se introducen los medios en el aula” (Kaplún 1997), en consecuencia, algunas de estas experiencias reúnen procesos comunicativos que introdujeron las tecnologías pero que no generaron una interacción con ella, resultando en la creación de contenidos digitales descontextualizados de la realidad de las organizaciones, encuentros sincrónicos donde solo una persona hablaba y no se involucra a los asistentes y construcción de material digital que no reflejaba los intereses de los participantes.

4. RESULTADOS

Uno de los primeros productos que se realizó fue **"Reflexionando con la imaginación"**⁸⁵ que consiste en una serie de podcasts para niños, niñas y adolescentes que plantea historias, lecturas y reflexiones sobre temas de importancia social y personal como el cuidado del medio ambiente, la comunicación asertiva y el respeto al otro. El grupo conformado por cuatro estudiantes realizó esta serie durante el segundo semestre de 2020 con la Fundación Toma un Niño de la Mano y su propósito estuvo enmarcado en la necesidad de brindar un recurso diferente para hablar sobre la resolución de conflictos, tema que propuso la organización teniendo en cuenta las dificultades comunicativas que se presentaban dentro de la organización con sus participantes.

Hicimos podcast sobre medio ambiente, el agua, los sueños, eran productos pensados en motivar la lectura y la escritura. En un principio fue difícil hacer un podcast porque no sabíamos nada sobre eso, pero con las tutorías y las clases fuimos aprendiendo y terminamos por disfrutarlo

⁸⁵ En adelante el resaltado se utilizará para referencia a los nombres de los productos o trabajos realizados por las y los estudiantes en compañía de las organizaciones, los cuales son el material de análisis para el capítulo.

mucho, hacíamos voces diferentes y con mis compañeras buscábamos sonidos para complementar las historias que nosotras mismas creamos. (L. Ortiz, comunicación personal 30 de junio de 2022).

La creación de este material refleja un trabajo arduo de las estudiantes y su compromiso por recrear historias animadas, interactivas y sensoriales ya que utilizaron diferentes recursos sonoros para hacerlas más interesantes, adicional a ello crearon un cuarto capítulo contando su historia sobre la experiencia de la práctica como si fuera un cuento fantástico. En este capítulo las estudiantes comparten sus miedos, retos y logros durante la creación del material, así como su relación con las personas de la organización. Una vez creado este material las estudiantes lo subieron a la plataforma de Spotify, lo socializaron en clase con sus demás compañeros y lo empezaron a movilizar por los diferentes canales de información de la fundación.

Directamente de la organización no recibí comentarios a parte de los de la interlocutora y la profesora, nos dijeron que a los niños les había gustado, pero nunca lo escuchamos de ellos directamente, pero ahorita en mi práctica profesional los utilicé porque estoy trabajando con niños y les ha gustado mucho. Los niños y la coordinadora que lleva la práctica les ha gustado mucho el producto y me felicitaron porque dijeron que era muy bueno y que servía para lo que estábamos haciendo en el lugar. (L. Ortiz, comunicación personal 30 de junio de 2022).

Esta experiencia empleó diversos recursos desde lo digital para hacer un producto llamativo e interesante, pero adicional a ello logró recrear historias con mensajes potentes que no solo beneficiaron a la organización, sino que siguen siendo empleados en otros espacios con niñas y niños. Una segunda experiencia corresponde a la liderada por el grupo de Carlos Duque (Mayayo): Este grupo estaba conformado por tres estudiantes; Mayayo, Brondy Sandoval y Natalia Rodríguez, quienes tenían a su cargo la creación de **sesiones en vivo con población en situación de discapacidad cognitiva**. Estas sesiones debían generar encuentros lúdicos a partir del arte, la música o el trabajo manual para brindar a los participantes un espacio recreativo los sábados. Para este trabajo el grupo realizó varias sesiones en vivo en las que le enseñaron a los participantes a crear figuras a partir de materiales reciclables, a identificar animales y sus sonidos, a sentir la música desde la exploración de

algunos instrumentos y a emplear distintos materiales para hacer figuras en origami.

Más allá de la creación de las sesiones es el proceso que se vivió con los participantes y los estudiantes lo que implicó una práctica comunicativa más allá de lo técnico, si bien los recursos usados y las plataformas empleadas fueron fundamentales para generar mayor atención en los participantes, no fue sino hasta que se involucraron con sus personalidades, gustos e intereses que la conexión se empezó a dar;

La compañera Ángela hizo unas actividades muy buenas donde logró que los niños participaran activamente, ella usó muchas cosas de una aplicación donde los tuvo atentos y felices. Por eso creo que la virtualidad bien explotada puede llegar a impactar mucho a la gente, ahí fue cuando me di cuenta de la importancia y la necesidad de tener conocimiento y actualización en el uso de las herramientas digitales.” (C. M. Duque, comunicación personal, 30 de junio de 2022).

Esta conexión que se logró desde las sesiones y los videos que dejaban las y los estudiantes, se fue fortaleciendo con la personalidad de Mayayo quien sin autorización de la universidad decidió visitar a los participantes para conocerlos en persona y compartir un momento más allá de las pantallas. Esta experiencia hizo que hoy después de casi dos años los participantes lo tengan muy presente y aun lo pregunten, caso contrario con los demás grupos que no pasaron de la virtualidad.

El trabajo social debe ser complementado desde todos los ángulos, debe incluir todas las formas de acercamiento habidas y por haber y en ese espacio hacían falta un acercamiento presencial para cerrar y completar el tiempo de la práctica. Digamos que con la virtualidad tuvimos un 80% y estaba haciendo falta completar el ciclo en todas las formas y esa era la oportunidad. (C. M. Duque, comunicación personal, 30 de junio de 2022).

Ese interés del grupo por interactuar de otra manera con los participantes marcó la diferencia tanto en la experiencia de cada uno como en la de la organización ya que desde ese momento empezaron a extrañar mucho más la asistencia de las y los estudiantes en el espacio al punto de empezar a ejercer presión para buscar alternativas de asistencia presencial con protocolos en los siguientes semestres. Para David Méndez como líder de la organización que recibió a Mayayo, estas iniciativas marcan la diferencia a la hora de impactar a los participantes; Él fue muy

expresivo, se mostró igual en las sesiones virtuales y en la presencialidad, su energía fue la clave para que los chicos se engancharan y siguieran asistiendo. (D. Méndez, comunicación personal 3 junio de 2022).

Con esta misma población se presentó una experiencia similar un año después, donde cuatro estudiantes debían continuar las **sesiones virtuales con población con discapacidad cognitiva** empleando todos los recursos tecnológicos a su alcance para que se mantuviera la participación, sin embargo, era cada vez más difícil coincidir con los horarios de los participantes y mantenerlos motivados en las sesiones, muchas veces se quedaban con apenas un asistente y los otros no se sentían motivados a asistir porque estaban agotados de las pantallas. Debido a esto decidieron asistir presencialmente a la organización bajo su responsabilidad ya que la universidad no había dado autorización a la fecha y realizar actividades lúdicas en los espacios que ofrecía tanto la organización como el barrio.

Nosotros miramos quienes eran los chicos y ahí vimos específicamente qué discapacidades tenía para saber que actividades hacer. Cuando empezamos las sesiones virtuales nos dimos cuenta de que era muy difícil tener su atención por las mismas dificultades cognitivas entonces pensamos en hacer las sesiones presenciales para que se llevaran una experiencia diferente. (A. M. Heredia, comunicación personal 7 de julio de 2022)

Gracias al contacto presencial que buscaron las estudiantes, los participantes empezaron a asistir con más frecuencia y la experiencia cambió por completo, ya que podían realizar actividades de motricidad en los parques de la zona, caminatas al mirador de los Nevados y hasta mañananas de cine dentro de la organización. La presencialidad marcó una diferencia muy grande ya que el contacto con los participantes no estaba mediado por otros como la familia o cuidadores a diferencia de la virtualidad;

Al principio tuvimos contacto con las familias porque eran quienes les ayudaban a conectarse a las sesiones, pero resultó siendo un problema porque los papás terminaron haciéndole las actividades a los chicos y no los dejaban solos, en cambio en la presencialidad pudimos verlos ser ellos sin sus familias. (A. M. Heredia, comunicación personal 7 de julio de 2022).

Por último, una de las experiencias que se realizó desde la virtualidad pero que significó un reto grande fue la preparación del primer **Festival Vamos Pa' Suba**, un espacio en el que se esperaba reunir a las organizaciones que hacían parte del proyecto en ese momento para crear diversas actividades tanto virtuales como presenciales e integrar a la comunidad. Este festival fue una propuesta que surgió para unir a las organizaciones y generar nuevos espacios de interacción más allá de la virtualidad, para que pudiéramos conocernos e invitar a la población a retornar progresivamente a los espacios y permitirle a las y los estudiantes conocer otras organizaciones. Frente a esta propuesta respondieron positivamente y aportaron desde cada uno algunas ideas que terminaron por convertirse en una semana de integración en Suba, contando con el apoyo de dos estudiantes de práctica que estuvieron encargados de coordinar con los líderes las actividades, fechas, lugares e información para diseñar la pieza y hacer la convocatoria.

Esta iniciativa terminó convirtiéndose en una experiencia completamente diferente a la de los demás estudiantes ya que su producto final no era un podcast o un video sino la ejecución de un evento en colectivo, que implicó hacer contacto con interlocutores, construir piezas gráficas y pensar en estrategias de difusión, coordinar encuentros, actividades y reuniones. Este fue otro tipo de práctica comunicativa que no se limitó al manejo de los medios o la creación de contenidos, sino que permitió explorar otras formas de involucrar a la comunidad estudiantes y organizaciones en procesos colaborativos de trabajo en red.

El grupo de estudiantes tuvo que empezar una tarea ardua de contactar a los líderes, pedir información, coordinar espacios y llegar a acuerdos, cosa que resultó siendo demasiado compleja porque no les prestaban atención o no les contestaban los mensajes. Mi apoyo fue fundamental para coordinar los espacios virtuales donde invitamos a otros grupos de la clase a preparar sesiones virtuales con talleres para niñas y niños, allí se pudieron realizar 3 espacios en diferentes días; el primero dedicado a la lectura de cuentos, el segundo a la preparación de un alimento en casa y el tercero sobre la importancia de las abejas. Estos tres espacios contaron con la participación de varios niños y niñas de diferentes lugares ya que la invitación se hizo masiva y otra parte del festival correspondía

a una serie de actividades que propuso cada organización para ejecutar en diferentes días. El colectivo Loma verde invitó a un reci-truque, la Casa de la Cultura a una ronda de juegos tradicionales, Bezaleel a un taller de origami y las demás organizaciones invitaban a realizar talleres de lectura o juego al aire libre. Estas iniciativas estuvieron perfectas en el afiche de convocatoria, pero en la mayoría de los espacios no hubo asistencia.

Esta experiencia nos permitió darnos cuenta de los errores que se cometieron y de las grandes dificultades que se estaban presentando en la virtualidad. Para empezar, los líderes no se articularon entre sí, no se pusieron de acuerdo para visitar a las otras organizaciones y compartir los espacios que se habían proyectado, así como tampoco realizaron convocatoria para que la comunidad estuviera informada. Por otra parte, el no tener a los estudiantes coordinando de forma presencial las actividades y conociendo el territorio, hizo que no se reflejara un doliente o no se le diera una cara a la organización del evento.

Si bien la virtualidad facilitó algunas cosas y potenció nuevas habilidades en el uso de plataformas y recursos digitales que tanto las organizaciones como estudiantes agradecen, no fue del todo suficiente para mantener el interés de los diversos actores en los procesos, fue solo a partir del encuentro de palabra, los espacios de diálogo sobre diversos temas, la visita a algunas organizaciones y el ponerse en el lugar del otro desde donde se empezaron a construir nuevas experiencias que después de dos años siguen siendo compartidas en otros espacios, se mencionan con orgullo y se convirtieron en un ejemplo para otras organizaciones y estudiantes a la hora de realizar sus prácticas.

5. DISCUSIÓN

Teniendo en cuenta que esta investigación mostró con mayor evidencia algunos de los errores más recurrentes en el desarrollo de las prácticas comunicativas y por las cuales no se lograron experiencias emancipadoras desde la PRS, se hace importante plantear algunas apuestas desde donde se puede empezar a trabajar la comunicación popular o a explorar el campo de la C-E-C en el escenario de la práctica, así como en aquellos

espacios donde la virtualidad, la desconexión y la distancia física no nos permiten movilizarnos personalmente, con el propósito de fortalecer los procesos, brindar alternativas y dignificar la labor de cada actor involucrado en los espacios de práctica.

Para empezar, es necesario pensar en la reconstrucción del campo de la comunicación y la educación desde el ámbito cultural, la cual implica retomar los estudios ciber culturales, estudios culturales, las epistemologías del sur y la modernización de las ciencias sociales, todos interesados en las culturas populares y mediáticas. Aura Isabel Mora y Germán Muñoz González amplían esta propuesta y la definen de la siguiente manera;

La denominación Comunicación-Educación en la Cultura hace referencia, entonces, a un territorio de múltiples escalas y dimensiones en el que conviven e interactúan conflictivamente saberes, prácticas y formas de construir socialidad, juegos de sentido colectivo, proyectos e intencionalidades que buscan generar modelos de vida humana buena y digna. (2016, p.13.)

Desde este enfoque, el modelo que emplea la PRS plantea una experiencia en todos los sentidos, desde el territorio y para el territorio; sin embargo, en los escenarios donde la interacción física es limitada, las distancias debilitan los vínculos y las desigualdades acentúan las brechas entre los diversos actores involucrados en los procesos, es cuando se empieza a desdibujar la apuesta inicial de cada proyecto educativo y se desdibuja la potencialidad de la comunicación en estos escenarios.

Para que en este tipo de escenarios se generen mejores más significativas experiencias, es necesario considerar varios aspectos:

- Es indispensable resignificar la relación sujeto-objeto que hay entre estudiantes y las comunidades cuando se encuentran mediadas por la tecnología o separadas por las distancias físicas. Para que se dé una experiencia de práctica transformadora las comunidades no serán vistas como objetos de estudio ni como recurso para la producción de contenidos que resulten en beneficio de quienes lo realizan, por el contrario, se debe reconocer a las comunidades como sujetos que no solo habitan el territorio que se explora, del cual se aprende en colectividad, se

construye conocimiento no ligado a la academia y se realiza un intercambio entre iguales; las comunidades no solo aprenden sino que saben y tienen mucho por enseñar sobre distintos temas que fortalecen los vínculos y los territorios.

- Un segundo aspecto, desde una pedagogía decolonial propone reconocer las relaciones de poder que emergen en los escenarios de interacción como la PRS, para empezar un ejercicio de oposición a la condición de dominación y opresión a la que se enfrentan las comunidades, de manera que la experiencia se construya no desde los imaginarios con los que llegan los estudiantes sino desde las luchas sociales y realidades que viven las comunidades. Para Catherine Walsh (2013) “Las pedagogías, en este sentido, son las prácticas, estrategias y metodologías que se entretajan con y se construyen tanto en la resistencia y la oposición, como en la insurgencia, el cimarronaje, la afirmación, la re-existencia y la re-humanización” (p. 29). Estas pedagogías decoloniales nos muestran otra forma de tejer vínculos fuera de las prácticas del saber existentes en los contextos subordinados y donde los saberes de los pueblos, los movimientos sociales y las vivencias de la gente se conviertan en el punto de partida para construir una experiencia entre los diversos actores de la PRS.
- Esto aplica también en los espacios mediados por las tecnologías, donde la escucha activa y la posibilidad del diálogo se conviertan en la base de las interacciones entre estudiantes y comunidades, de manera que inicien los procesos desde las necesidades de los estudiantes y al mismo tiempo desde los intereses de las organizaciones sociales, sus apuestas éticas, políticas e ideales. Mientras los dispositivos nos separan y distancian de las luchas, los miedos y las preocupaciones nos unen, al mismo tiempo que las dinámicas de poder nos segregan, invisibilizan y reorganizan en el territorio, por ello es indispensable construir los vínculos en la PRS desde la resistencia y oposición a los modelos hegemónicos de dominación y desde el reconocimiento de la agencia de las comunidades. Esto no

saca del panorama a las tecnologías ni los medios, por el contrario, los llama a la acción, no desde aquella donde se emplean como simples recursos instrumentales sino desde la posibilidad de construir, donde cada herramienta se convierte en una posibilidad de contar historias, evidenciar luchas y llegar a otros para compartir saberes.

- Otro de los aspectos que considero importante, es el de recuperar los lugares desde la memoria, pero ¿cómo hacer esto desde la virtualidad? Los lugares no son solo aquellos que podemos pisar sino también los que podemos reconocer desde el cuerpo del otro, desde sus cicatrices, su mirada, su cultura y los silencios; es decir, la memoria. Varios de los procesos que se culminaron exitosamente tienen como particularidad los círculos de palabra alrededor de las historias de vida o la recuperación de la memoria de las comunidades donde se pone en contraste las realidades de cada actor, desde estos escenarios las y los estudiantes comprendieron el sentido de la PRS, mantuvieron una comunicación más cercana con los participantes y las comunidades se sintieron representadas en cada uno de los espacios, todo ello desde la virtualidad.
- Por último, es indispensable abrir nuevos espacios tanto físicos como simbólicos donde se vinculen nuevos intereses, actores, movimientos y organizaciones, pero desde los cuales se exploren prácticas comunicativas desde lo popular para interactuar con otras formas de ver la vida, como aquellas donde los saberes ancestrales y campesinos dignifican el trabajo de la tierra, el cuidado del medio ambiente y la importancia de las tradiciones que la accidentalidad ha disipado.

6. CONCLUSIONES

Esta experiencia es importante para comprender que la enseñanza debe superar los espacios académicos en las aulas de clase y empezar a transitar a otros escenarios que involucren los territorios. Allí es mucho más enriquecedor el aprendizaje porque reúne las experiencias de las

comunidades, permite dimensionar las realidades sociales y poner en contraste el discurso teórico con la vida en las calles.

Esta presencia en el territorio no solo implica lo físico sino todo lo que viene a través del contacto con el otro, la mirada, los silencios y todo aquello que cuenta nuestra sola existencia, desde allí se narran historias de vida, exponemos lo que somos frente al otro y resignificamos nuestra existencia en relación con el entorno. Permitir la exploración de estos nuevos lugares amplía la visión de mundo con la que conciben muchos de estos espacios, así como permite reconocer saberes, movimientos, luchas y apuestas en el territorio que llevan incidiendo significativamente sin ser incluidas en escenarios académicos.

Todos y todas tenemos algo que contar, pero muchas veces no se dan los espacios para hacerlo, no sabemos cómo empezar y otras veces no nos dan la oportunidad, es entonces cuando la experiencia de la práctica se construye con las voces de los otros y se entreteje con el reconocimiento de los contextos que habitamos. Desde allí, no es necesario bombardear con preguntas para luego construir un relato forzado de la experiencia, por el contrario, justo en los espacios donde aparentemente hay más que decir es donde menos se quiere contar con palabras y donde se explora la memoria a través de la música, el arte, las manualidades y el juego para hablar desde el silencio.

Si las condiciones socio ambientales nos limitan el contacto físico una vez más, será necesario retomar la palabra, los espacios de diálogo y los encuentros donde la experiencia personal se ponga en contacto con el otro, no podremos volver a enfrascarse en lo individual ni sesgarnos al egoísmo del propio afán que traen las dinámicas en la sociedad, por el contrario, se hará indispensable ver al otro para reencontrarme conmigo mismo.

En un mundo que renuncia cada vez más a lo común como construcción abierta, de “entre todos y todas” y que privatiza lo común y lo encierra en círculos cada vez más restringidos, más privatizados, menos atemorizantes de lo extraño producido, la sola presencia de una vida vivida con los otros como un dar-se, nos interpela, nos obliga a dar-nos explicaciones, a preguntar por nosotros mismos. (Berlanga, 2018, p61)

Este dar-se también es una invitación a abrírnos a nuevos espacios, dejar de nosotros todo aquello que suma a los espacios y las personas, pero también estar dispuestos a recibir sin prejuicios otras formas de ver el mundo y concebir la vida en comunidad. La experiencia de práctica resulta siendo un lugar de paso para todos los actores, allí el equipo docente cambia constantemente, la mayoría por la falta de reconocimiento laboral y económico, pero otros deciden recorrer nuevos lugares donde se puede aplicar toda la experiencia que deja la interacción con comunidades para seguir creciendo como personas y profesionales.

7. REFERENCIAS

- Berlanga, B. (2014). *Educar con sujeto: experiencia, don y promesa (otro que no sea el de la intervención)*. Puebla, México: UCI-RED CESDER.
- Kaplún, M. (2001). *A la educación por la comunicación*. Ciespal.
- Martín-Barbero, J. (2009). Cuando la tecnología deja de ser una ayuda didáctica para convertirse en mediación cultural. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*.
- Muñoz, G., Mora, A., Walsh, C., Gómez, E., & Solano, R. (2016). *Comunicación-educación en la cultura para América Latina*. Bogotá: Uniminuto
- Serrano, M., Piñuel, J. L., Gracia, J., & Arias, M. (1982). *Teoría de la comunicación: epistemología y análisis de la referencia*. Cuadernos de la comunicación, Madrid-España.
- Walsh, C. (2014). Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. En *cortito que's pa'largo*.

PENSAR, UN PROCESO DIVERSO E INCLUSIVO. UNA MIRADA EPISTEMOLÓGICA

JOSÉ MANUEL SALUM TOMÉ
Universidad Católica de Temuco

La educación inclusiva es la transformación del sistema, destaca la diferencia y la diversidad, para fortalecer el desarrollo de habilidades, bajo la premisa del respeto a la diferencia y la diversidad (Barton L, (2013). Hoy por hoy la inclusión educativa, se lleva a cabo y atiende las necesidades educativas de los estudiantes de manera individual, donde los actores del proceso educativos aportan al aprendizaje bajo el respeto de las diferencias y diversidad de cada individuo. Al cumplir el rol transformador e integrador que mejoran las habilidades y rompen con las barreras que se presentan en el aprendizaje.

1. INTRODUCCIÓN

El presente artículo realiza un análisis en torno a las principales dificultades epistemológicas que hoy, enfrenta el enfoque de educación inclusiva y diversidad, a las políticas públicas de igualdad de oportunidades. Inicialmente, describe un cierto vacío epistémico al interior de las ciencias de la educación y, por tanto, un saber pedagógico poco claro, respecto de los dilemas fundacionales que éste se ha propuesto resolver. Se observa un modelo de desplazamiento que avanza por encima de problemáticas del nuevo siglo, evidenciando un modelo o enfoque paradigmático híbrido o preconstruido, frente a los desafíos y transformaciones que las sociedades postmodernas exigen en tiempos de exclusión. Se concluye sobre la necesidad de avanzar hacia el aseguramiento de un campo de problematización curricular, didáctica y evaluativa oportuna en la materia.

1.1. LA EPISTEMOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN Y DIVERSIDAD

Un gran porcentaje de niñas, niños y adolescentes entre 5 a 17 años son parte de la exclusión escolar. En la década de los 60s, 70s y parte de los 80s, el génesis de la exclusión de la educación está en el maltrato, discriminación, descuido de las necesidades básicas físicas y emocionales, entre otros factores; en esa época solo los niños normales recibían educación.

1.2. FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y DIVERSIDAD

El fundamento epistemológico de la educación inclusiva a principio del siglo XXI, Apostó por un enriquecimiento transdisciplinario que permita promover una crítica genealógica sobre su paradigma fundante de la Educación Especial. Ocampo, (2015) En términos epistémicos, la educación inclusiva debe direccionar la erradicación total de la exclusión, es decir que procura la eliminación del fracaso y la exclusión escolar.

Este estudio presenta reflexiones, a la educación contemporánea, para hacer frente a la pedagogía tradicionalista, que impiden el desarrollo de las habilidades, plantea propuestas de meditación epistemológica, que aportan positivamente a superar los conflicto a los que se enfrentan los estudiantes con necesidades educativas especiales.

En la actualidad, los escenarios en los que se promociona la Educación inclusiva y la Educación para todos se han diversificado y han aparecido nuevos sujetos y nuevas formas de aceptación y/o eliminación social,” Kaplan, (2007) que condicionan la vida social y escolar de múltiples estudiantes.

Un paso relevante es comprender desde una mirada epistémica, que la educación inclusiva es un modelo o tendencia actual diferente a la educación para todos. Por tanto, son los sistemas educativos y los diseñadores de políticas educativas quienes tienen mayor consciencia de lo que hoy promocionan, pues bajo el modelo de la inclusión, escasamente construido, se visibilizan nuevas formas de homogenización, marginación y algunas contradicciones en la gestión de las instituciones y de las prácticas de formación. El desafío es ahora que los programas en la materia signifiquen y resignifiquen a todos nuestros ciudadanos.

Aceptando nuestra propia historia de formas de pensar el mundo, deberíamos situarnos en lo que las diferentes narrativas y explicaciones han denominado tradición occidental del pensamiento, que además de sus tipos lógicos y su racionalidad nos ha propuesto el paradigma de la simplificación, éste desde Platón hasta la ciencia clásica ha afectado a la filosofía y a la ciencia, que no sería mayor problema sino se impactara de manera directa el campo de la toma de decisiones, y por tanto a la ética, a la estética y a la política. Su pretensión es *idealizar, racionalizar, normalizar*, es decir, concebir la realidad como algo reducible a esquemas o conceptos ordenados y ordenadores, entendidos desde la óptica de la lógica identitaria y el principio de disyunción.

En cuanto a la ética y la política, ellas están presididas también por la racionalización y el orden unificador, de modo que rechazan o excluyen las formas “menos desarrolladas” o “irracionales”. Es un pensamiento en definitiva que se apoya en conceptos cosificadores y en un ideal epistemológico que se caracteriza por suponer un punto de vista absoluto, es decir, un observador externo, omnisciente. Esta concepción epistemológica implica paralelamente la idea de una ilusoria objetividad también absoluta, a la que no le afecta el sujeto/observador. Tal ideal de conocimiento, propio de la filosofía y de la ciencia clásicas es imposible. Desde el punto de vista de la acción lo muestra también la historia social y política, en particular la de nuestro siglo que, cuando ha pretendido determinar/unificar la sociedad, lo ha conseguido en el mejor de los casos por breve tiempo.

De lo anterior, podemos afirmar que nuestro Rol como educadores es dar respuesta a la diversidad del estudiante, objetivo de la educación inclusiva, y posiblemente es el reto al que debe enfrentarse el sistema educativo, para lograr una educación de calidad que beneficie a todos los estudiantes en los diferentes niveles. Los cambios planteados en la educación, han originado que los docentes se sientan presionados por las exigencias en lo que se refiere a la constante sobrecarga curricular, actualización y profesionalización docente, entre otros factores. Para que estas presiones sean superadas se requiere promover reformas, tanto en el ámbito cultural, organizativo y buenas prácticas de las escuelas, con el fin de lograr cambio en la actitud de los docentes y así garantizar el

acceso, pertinencia, participación que facilite el aprendizaje de todos los estudiantes.

La inclusión es un derecho a la educación en igualdad de condiciones; en tal sentido, la participación de las personas se realiza bajo la consigna del respeto a la diversidad, para contribuir al adelanto de la sociedad. Es importante tener en claro que cada individuo es un mundo diferente, y cada uno tiene su propio estilo de aprendizaje, lo cual ratifica que todos son diferentes.

Todo lo anterior nos permite socializar el termino de PENSAR en nuestros estudiantes, se deja claro que todos tienen esta capacidad, es por esto que daremos una percepción del *Pensar* desde una mirada epistemológica.

2. FILOSOFÍA

2.1. PENSAR Y FILOSOFÍA

Cuando uno escucha la palabra Filosofía, **piensa** en una persona, relajada, que se pone a ver y a **pensar** en todo lo que hace y quiere sacar conclusiones de todos los actos. Se ve como algo oscuro y misterioso que pocos hombres son capaces de comprenderla y no ser capaz de Pensar en su significado. Sin embargo, vemos que la Filosofía es la actividad más natural del hombre, es algo que viene con la esencia del mismo. Es simplemente la curiosidad del hombre por todos y cada uno de sus actos y por saber ¿cómo? y ¿para qué? se encuentra en este mundo, como persona.

El hombre debido a que no nace en la etapa adulta, se acostumbra a que algunas preguntas no tengan respuesta y a ver cosas que a lo mejor no entiende, pero siempre ha sido así. Si el hombre naciera adulto, se haría muchas preguntas ya que no sabría ni ¿cómo? ¿por qué? o ¿para qué? está aquí, por ende se restringe el poder Pensar. La Filosofía es el conocimiento que la razón humana reclama de modo inmediato y natural, su definición es la siguiente: **Ciencia de la totalidad de las cosas por sus causas últimas adquirida por la luz de la razón.**

Por sus causas últimas. Esto habla de que estudió todos los sentidos de un tema, no por partes, ni por especialización, sino todo en general, para que se tenga una mayor comprensión. Adquirido por la luz de la razón.

Esto nos dice que la Filosofía no está basada en hechos de fe, sino en hechos reales, en cuestiones comprobables a la razón del hombre.

En este sentido, podemos decir que las ciencias no piensan. Esto no quiere decir nada negativo; por el contrario, las ciencias saben mucho más que el **pensar**. Ellas acumulan conocimientos sobre el mundo que “está ahí “. **Pensar**, por el contrario, no cumula conocimientos, solamente se interroga por el origen del mundo. No **pensamos** porque la memoria de nuestro ser histórico esencial fue expulsada desde el inicio de la historia. Hemos entrado en la historia expulsando de la memoria el ser originario que abrió esta historia. Debido a este olvido, **no estamos pensando**. Este olvido de lo que nos origina esencialmente, esta expulsión de la memoria del fundamento de nuestra esencial manera de ser histórica, constituye una peculiar manera que tenemos los seres humanos de vincularnos con la historia.

3. GNOSEOLOGÍA, PENSAR Y CONOCER

Pensar y Conocimiento. El acto de pensar y sus resultados, los pensamientos son aún un problema complejo para la Filosofía. De hecho, **pensar**, es conocer. Pero, ¿qué es pensar? Platón afirma que es recordar. Descartes que es dudar, afirmar, negar, querer, no querer, imaginar, sentir. Mientras que Hegel afirma que es la realización para sí de la realidad efectiva de los absoluto a través del lenguaje humano.

No obstante, la diversidad, podemos caracterizar el **pensar** como una actividad de orden psicológico, como el acto que ocurre en la conciencia de un sujeto en un determinado periodo de tiempo, que se puede realizar con total atención, distracción, con agrado o disgusto. El resultado de esta actividad es el **pensamiento** que como tal es indiferente a quien lo piense, cómo y cuándo lo piense, manteniendo su identidad consigo mismo.

En este sentido, el pensamiento es inespacial e intemporal; la máxima Socrática “conócete a ti mismo”, en cuanto pensamiento permanece inalterada, independientemente que la haya pensado en condiciones muy particulares. Sócrates en el siglo V ac., o que la piense yo ahora en un sentido diferente. Por otro lado, el pensamiento suele ir acompañado de

percepciones o imágenes, puedo ver algo o imaginarlo; pero estos elementos nos son esenciales al pensamiento, cada vez que leo un libro, no imagino todo lo que estoy leyendo. También aparece la expresión del pensamiento, los signos que lo expresan como su significación o sentido. Por último, podemos señalar que el objeto del pensamiento, la referencia. Todo pensamiento es pensamiento de algo. No existen pensamientos meros, vacíos. No debemos confundir, sin embargo, el pensamiento con su objeto, pues, los objetos en cuanto tales no se modifican porque se piense acerca de ellos.

3. EPISTEMOLOGÍA

3.1. PENSAR LA EPISTEMOLOGÍA

El ser humano vive inserto en un medio físico y social determinado. A lo largo del espacio y del tiempo, ha intentado conocer ese medio de diversas formas y utilizando diferentes procedimientos, cada uno de los cuales le ha proporcionado una explicación concreta sobre la realidad. Esta explicación ha nutrido el capital de conocimientos que ha ido acumulando. A veces, sumativamente, otras veces, una explicación ha sustituido a la anterior.

El conocimiento es pues una posibilidad y necesidad que todas las sociedades han desarrollado de una u otra forma. En nuestro contexto, en el que se ubica el trabajo social, el conocimiento científico es el instrumento que nos hemos dado para señalar la diferencia entre lo cierto y lo falso. Nadie puede dudar de la importancia de la ciencia en nuestra sociedad. El desarrollo de la misma está en la base de la organización y de la vida social.

Hay que interrogarse por sus repercusiones en todos los ámbitos de la sociedad. El trabajo social, en cuanto que está presente en una sociedad donde la ciencia es el criterio dominante en el establecimiento de lo verdadero y de lo falso, tiene que preguntarse por su carácter científico o no. La epistemología será un medio para ello. La concepción que tenemos sobre la misma vendría determinada por considerar que consiste en un análisis de las estructuras conceptuales de una ciencia en particular y

de la ciencia en general. Este análisis se ubica en un nivel de segundo orden con respecto a la reflexión científica misma. Su objeto de trabajo vendría determinado no por entidades acotadas espacio – temporales..., sino por los conceptos que manejan los especialistas de esta ciencia para el desarrollo de la misma (Ulises Moulines, (1988). La epistemología no quiere imponer un sistema a priori, dogmático, que dicte autoritariamente lo que debe ser conocimiento científico, sino estudiar la génesis y la estructura de los conocimientos científicos, es decir, estudiar la producción científica desde todos sus aspectos, sin obviar que los conceptos empleados, y la misma ciencia, se producen en un contexto determinado por lo que habría que analizar la relación entre ciencia y sociedad (Mardones y Ursúa, 1982: 41- 44)

4. CIENCIA

4.1. EL PENSAR COMO ACTO CREATIVO

No parece que corran buenos tiempos, es para la reflexión filosófica; sin embargo es urgente que se fortalezca el pensamiento en estos tiempos en que el desarrollo científico y técnico serían capaces de acabar con los males que sufre el mundo. No es posible, ni deseable volver a un mundo pre científico, del que se pueden aprender muchas cosas, pero jamás idealizarlo; todo lo que ya ha combatido el anarquismo desde sus orígenes estaba presente en aquel mundo: la pobreza, la explotación, la ignorancia, los prejuicios, las enfermedades...; todo ello es posible erradicarlos en la actualidad profundizando en los problemas gracias al progreso tecnológico.

De nosotros depende ser capaces de una renovación del **pensar filosófico** que ayude a racionalizar y humanizar las sociedades, así como de arrebatar el poder que se perpetúa en manos de unos pocos, o, siendo coherentes con el punto de vista libertario, posibilitar que ese poder se diluya en el conjunto de la sociedad, y que obstaculizan la construcción de un futuro digno para todos.

Hoy, más que nunca, tenemos la posibilidad de planificar el mundo que deseamos, podemos ser capaces de ser los legítimos dueños de nuestras

vidas, pensamientos y nuestro destino. Se puede llegar a la conclusión de que es necesaria una “filosofía de la ciencia”, aunque es difícil determinar cuál sería su auténtica misión. Algunos autores han decidido que la Filosofía debe anteceder a la ciencia y proporcionarle una sólida base; otros, que lo que debe realizar es una teoría del conocimiento, bien popular o académica, o un lenguaje profesional que sintetizara todos los lenguajes científicos, técnicos y prácticos. Habermas, tan crítico con Marx por supeditar el conocimiento a las fuerzas productivas, considera que la verdadera misión de la filosofía está en ser crítico con la ciencia: “Criticar la autoconcepción objetivista de las ciencias, el concepto cientifista de la ciencia y el progreso científico; debería tratar en particular, cuestiones básicas de una metodología científico- social, de modo que no se frene. Sino que se exija, la elaboración adecuada de conceptos base para sistemas de acción comunicativas”; **Habermas (1981)**, no niega la ciencia como la fuerza productiva, pero solo la admite si va acompañada de la ciencia como fuerza emancipadora.

5. ONTOLOGÍA

Nada hay más amplio que la suma de **pensar y ser**. Todo, tanto real, como lo irreal, tanto lo existente como la nada, se sitúa en uno de esos dos ámbitos, y no hay más. Tomarlos en consideración es abarcarlo todo y no cabe totalidad más amplia. Sin embargo, la suma de pensar y ser no es una totalidad, en el sentido de que haya un género al que pertenezcan dos especies, respectivamente el pensar y el ser.

Se trata de una totalidad sólo en el sentido de que cualquier “dato” pertenece a uno u a otro ámbito; es una totalidad meramente cuantitativa, y, por ello, abstracta. A continuación, se comenzara a aclarar cuál sea la relación en que se encuentran entre sí el **pensar y el ser**. No pretenden recorrer todos los aspectos del asunto, pero sí tocar los puntos característicos. Se deja de lado la indagación histórica, tan importante, pero tan extensa, y se limita a procurar mostrar los rasgos sobresalientes de la relación **pensar – ser** compatibles y requeridos por el “realismo metafísico”.

Entiendo por tal realismo, desde un punto de vista historiográfico, el que se encuentra principalmente en Aristóteles y Santo Tomás de Aquino.

Desde un punto de vista dogmático, es que admite la posibilidad de la metafísica, esto es, de la ciencia del ser en cuanto tal. Claro que, dentro de este camino existen numerosas variantes incompatibles entre sí en algunos puntos no secundarios ni pequeños.

El **“problema” del pensar y del ser** es ejercido por el **pensar**. Es un problema para el pensar, pues el ser mismo no cuestiona al pensar. El pensar cuestiona su relación con el ser en cuanto que el pensar se entiende a sí mismo como una modalidad de ser, como una particular manera de ser, y, por otro lado, en cuanto que el pensar se sitúa en el horizonte del pensar el ser, es decir, en la medida en que el pensar quiere ser un pensar el ser. Se trata, pues, de un problema inicialmente planteado desde **el pensar y para el pensar**. Es el pensar entero, de entrada, lo que está en cuestión, cuando él mismo se cuestiona por el ser.

6. REFLEXIÓN FINAL

Epistemológicamente la educación es un proceso diverso y complejo, que abarca a todos los seres humanos, culturas, religión, ideologías, etc.... y que nos permite darnos cuenta que la diversidad esta presente en nuestra sociedad.

El aprendizaje transformacional si bien es complejo, es posible y necesario, invita a una reflexión acerca de nosotros mismos y de nuestro quehacer como seres humanos en un mundo del cual formamos parte, y que de nuestra capacidad para entender los procesos de cambio y adaptarnos a ellos creativamente, dependerá ni más ni menos nuestra sobrevivencia.

El Pensar como proceso normal del ser humano y mirado desde diversas perspectivas epistemológicas, más en el caso de las ciencias humanas y sociales pone de manifiesto, además, que nos hallamos ante posiciones epistemológicas distintas. El Pensar es una disciplina que pertenece a esta categoría. Existe una dificultad clara a la hora de definir su objeto u objetos de estudio, lo cual provoca una proliferación de teorías basadas en presupuestos filosóficos diversos. Enseñar ha pensar implica hacer patentes esos presupuestos. De este modo se pueden ordenar las diferentes teorías mostrando la configuración del mundo que estas presuponen.

Enseñar el proceso de Pensar implica incidir en la configuración de la red de creencias de los alumnos de manera que puedan situar su objeto de estudio en el marco de una determinada visión de la realidad.

La epistemología, evidentemente, es complejidad. Es transcomplejidad. Mas, es auténtica racionalidad. Sin embargo, todo esto se aprecia de mejor manera cuando se desarrolla como un trabajo de artesanía intelectual caracterizado por el profundo deseo de conocer y, en esa finalidad, por el anhelo de encontrar un tipo de saber que, una vez que se hace consciente, se diluye en nuevas comprensiones. Porque este es otro rasgo del pensar epistemológico: evolucionar –al sí mismo se aplica este concepto-. Además, trasciende las meras categorías gramaticales, es transformacional y transgresor de todo orden.

La epistemología supera las afirmaciones de oportunidad y de contexto y se abre, siempre, al escenario donde lo probable, lo posible y lo incierto se conjugan, nuevamente, a favor de la formulación histórica de nuevo saber, en relación directa y proporcional con el devenir de la ciencia. Sin descuidar que la misma epistemología toma vuelo, de tal manera, que en oportunidades asume liderazgo científico.

Se ha dicho, la epistemología es condición *sine qua non* para todo intento asociado con la ciencia, además de constituir puerta de acceso directo al discernimiento filosófico.

7. REFERENCIA

Barton, L. L. (2013). Educación inclusiva y formación docente: una base de esperanza o un discurso de engaño. Londres: Universidad de Londres.

Conadis (2013). Agenda Nacional para la Igualdad en Discapacidades. Quito, Ecuador: CONADIS.

Constitución de la República del Ecuador. (20 de 10 de (2008). La Constitución de la República del Ecuador Decreto Legislativo s/n. Montecristi, Manabí, Ecuador: Registro Oficial 449.

Escribano A. y Martínez A. ((2013). Inclusión Educativa y Profesorado Inclusivo. Madrid: Narcea Ediciones.

Habermas J., (1981). Theorie des kommunikativen Handelns, Frankfurt 1981, tomo I, 225 ss

- Isch. L. E. (2011). Las actuales propuestas y desafíos en educación: el caso ecuatoriano. *Educação & Sociedade, Campiñas - Brasil*, 373-391.
- Juan R, C. (2016). Escuela Normal de Especialización Humberto Ramos Lozano. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva, Monterrey. México*, p. 264-275.
- Ocampo G, A. (2015). Tesis Epistemología de la Educación Inclusiva. Granada España: Universidad de Granada, pág. 152.
- Oea, O. d. (2014). Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica. Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos .
- OMS, M. (2011). Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y la salud. Ginebra, Suiza.
- Mardones, J.M. y Ursúa, N. (1985). Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Fontamara. Colección Logos. Barcelona.
- NÓMADAS. (2007). N°. 27, Págs.: 62-73, Universidad Central, Colombia
- Santos, M. (DNI: 72097495Q). Epistemología en Educación.
- UNESCO. (2008). Educación Inclusiva, El Camino hacia el Futuro, Reunión 48 de la Conferencia Internacional de Educación. Recuperado el 16 de 09 de 2018, de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/Press_Kit/Glyer_ICE_Sp.pdf

CIUDADANÍA DIGITAL A TRAVÉS DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN EN LÍNEA. MANIFESTACIONES Y PERCEPCIONES EN ECUADOR

ABEL SUING

Universidad Técnica Particular de Loja

1. INTRODUCCIÓN

La ciudadanía digital es un concepto que se refiere a la habilidad de los individuos para usar la tecnología de manera responsable, ética y efectiva en su vida cotidiana y en la sociedad en general. Según Ribble y Miller (2013), la ciudadanía digital se define como "el comportamiento responsable, ético y seguro en el uso de la tecnología de la información y la comunicación" (p. 14).

La ciudadanía digital implica no solo el uso de la tecnología, sino también el conocimiento y la comprensión de los derechos y responsabilidades asociados con su uso. Esto incluye la protección de la privacidad y la seguridad en línea, la prevención del acoso cibernético y el comportamiento respetuoso hacia los demás en línea.

La UNESCO define la ciudadanía digital como "el conjunto de habilidades, conocimientos, valores y actitudes que los individuos necesitan para utilizar la tecnología de manera efectiva y responsable en la sociedad digital actual" (UNESCO, 2019).

La ciudadanía digital envuelve no solo el uso de herramientas tecnológicas, sino también la capacidad de utilizarlas de manera segura y ética, así como la comprensión de los desafíos y oportunidades que presenta la sociedad digital. Además, la ciudadanía digital se trata de un enfoque holístico que aborda tanto los aspectos técnicos como los sociales y culturales de la tecnología.

La UNESCO destaca la importancia de la ciudadanía digital como una competencia clave para el desarrollo sostenible en el siglo XXI. Al promover la ciudadanía digital, se puede garantizar que las personas estén preparadas para participar plenamente en la sociedad digital y contribuir de manera significativa al desarrollo social y económico.

Otras acepciones de ciudadanía digital son ciudadanía digital crítica, que se refiere a la capacidad de los individuos para analizar críticamente la información que encuentran en línea, evaluar su calidad y determinar su veracidad, lo que involucra la habilidad de identificar la desinformación, los sesgos en línea y tomar decisiones informadas en base a la evidencia (Sánchez y Fernández-Cruz, 2020).

En otro ámbito, ciudadanía digital participativa es la habilidad de los individuos para actuar activamente en la vida política y social en línea, utilizando las herramientas tecnológicas disponibles para comunicarse con otros ciudadanos y para influir en las decisiones políticas, lo que supone conocimiento y la práctica de habilidades como el debate en línea, la colaboración y el activismo digital (Pérez-Torres y Cabrera-Mora, 2019).

También se menciona la denominación de ciudadanía digital responsable que es la capacidad de los individuos para utilizar la tecnología de manera responsable, respetando los derechos de autor, la privacidad, la seguridad y otros aspectos legales y éticos asociados con el uso de la tecnología, es decir, la práctica de un comportamiento ético y seguro en línea (Martínez, 2018).

Las características o competencias comunes que se destacan en los diferentes conceptos de ciudadanía digital incluyen:

- Conocimiento y comprensión de la tecnología: tener un conocimiento básico de la tecnología y su funcionamiento, así como una comprensión de sus relaciones sociales, culturales y éticas.
- Uso responsable y seguro de la tecnología: práctica de un comportamiento responsable y ético en línea, incluyendo la protección de la privacidad, la seguridad y la prevención del acoso cibernético.

- Pensamiento crítico y habilidades de evaluación: capacidad de evaluar críticamente la información que se encuentra en línea.
- Habilidades de comunicación y colaboración: capacidad de comunicarse efectivamente en línea y colaborar con otros ciudadanos en proyectos y actividades en línea.
- Participación cívica y política: capacidad de participar activamente en la vida política y social en línea, utilizando las herramientas tecnológicas disponibles para influir en las decisiones políticas y promover el cambio social.

Estas competencias son esenciales para que los individuos puedan participar plenamente en la sociedad digital y contribuir de manera significativa al desarrollo social y económico.

El fomento de la ciudadanía digital es crucial para el logro de la libertad de expresión y el derecho a la comunicación en la era digital. Para Agudé y Pérez-Rodríguez (2021), la ciudadanía digital es un requisito indispensable para garantizar una sociedad informada y crítica. Asimismo, la alfabetización digital permite a los ciudadanos participar activamente en la sociedad y en la toma de decisiones que afectan sus vidas (García-Galera y Martínez-Sánchez, 2019).

La ciudadanía digital también es importante para abordar los desafíos que enfrentan los ciudadanos en la era digital, como la desinformación y la censura. Según Fernández-Cruz (2020), la alfabetización digital ayuda a los ciudadanos a evaluar la información en línea e identificar noticias falsas y sesgadas. Además, la ciudadanía digital empodera a los ciudadanos para que participen en debates públicos y promuevan el cambio social (Krebs y Scherer, 2016).

En síntesis, el fomento de la ciudadanía digital es esencial para garantizar que los ciudadanos puedan ejercer plenamente su libertad de expresión y derecho a la comunicación en la era digital, y para garantizar que estos derechos sean protegidos y promovidos de manera efectiva.

En la práctica, existen varios casos de buenas prácticas de fomento de la ciudadanía digital en América Latina que pueden ser mencionados, a continuación, se presentan algunos de ellos:

- La plataforma "Cuida tu salud" en Argentina, cuyo objetivo fue proporcionar información precisa y confiable sobre COVID-19 a la población en general. Esta plataforma es un ejemplo de cómo las tecnologías digitales pueden utilizarse para fomentar la ciudadanía digital y ayudar a los ciudadanos a tomar decisiones informadas sobre su salud (Ferrari et al., 2021).
- El programa "Internet para todos" en Perú, que busca proporcionar acceso a Internet de banda ancha a comunidades rurales y remotas que anteriormente no tenían acceso a esta tecnología. Este programa es un ejemplo de cómo la inclusión digital puede fomentar la ciudadanía digital y mejorar el acceso a información y servicios en línea para las personas que viven en zonas alejadas (Mollicone, 2019).
- El proyecto "Escuela Digital" en Colombia, que busca integrar la tecnología digital en la educación y mejorar las habilidades tecnológicas de los estudiantes y maestros. Este proyecto es un ejemplo de cómo la educación digital puede fomentar la ciudadanía digital y empoderar a los ciudadanos para participar activamente en la sociedad digital (Castillo, 2021).

Los ejemplos demuestran cómo la ciudadanía digital puede ser fomentada a través de diferentes iniciativas que promueven el acceso a información, la educación digital y la inclusión digital.

En la articulación entre medios de comunicación y ciudadanía digital, estudiada a partir de fenómenos recientes, se menciona los siguientes trabajos.

Investigación sobre la participación ciudadana a través de las redes sociales en México de Hernández-Hernández y Quiroz-Sosa (2020) examinó cómo las redes sociales pueden utilizarse para fomentar la participación ciudadana en México. Los autores concluyeron que las redes sociales pueden ser una herramienta efectiva para la participación ciudadana, pero que también presentan desafíos en términos de acceso y uso efectivo por parte de todos los ciudadanos.

Investigación sobre la ciudadanía digital y la formación de opinión en Brasil, de dos Santos y Souza (2021) analizó cómo la ciudadanía digital y la formación de opinión están relacionadas en Brasil. Los autores concluyeron que la ciudadanía digital puede influir en la formación de opinión, pero que es necesario mejorar la educación digital para que los ciudadanos puedan tomar decisiones informadas.

Sobre la base de lo referido, es importante investigar el fomento de la ciudadanía digital en los países andinos, particularmente en Ecuador, por varias razones. En primer lugar, la ciudadanía digital es esencial para el desarrollo social, económico y político de los países, ya que permite a las personas participar activamente en la sociedad digital y aprovechar las oportunidades que ofrece. En segundo lugar, los países andinos enfrentan desafíos específicos en términos de acceso a la tecnología y la educación digital, lo que hace que sea necesario investigar estrategias efectivas para fomentar la ciudadanía digital en estos países.

En el caso específico de Ecuador, se ha avanzado en la inclusión digital en los últimos años, pero aún existen barreras que limitan el acceso y la participación en la sociedad digital. Por ejemplo, según datos del Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC), en 2020 el 39,9% de los hogares en Ecuador no contaba con acceso a internet. Además, existen brechas en cuanto a habilidades digitales, particularmente en poblaciones rurales y marginadas.

Por lo tanto, es transcendental investigar el fomento de la ciudadanía digital en Ecuador y otros países andinos para identificar estrategias efectivas que permitan superar las barreras existentes y promover la inclusión digital y la participación activa en la sociedad digital.

Una forma de encontrar evidencias del fomento de la ciudadanía digital en los países andinos es a través del estudio de las publicaciones en medios de comunicación en línea. Los medios de comunicación en línea, como periódicos digitales, portales de noticias y blogs especializados, suelen informar sobre iniciativas, programas y proyectos relacionados con la ciudadanía digital y la inclusión digital en la región.

Por ejemplo, se pueden encontrar noticias sobre proyectos gubernamentales o de organizaciones no gubernamentales que buscan promover el

acceso a la tecnología y la educación digital, o que fomentan la participación activa en la sociedad digital. También se pueden encontrar testimonios de personas que han participado en iniciativas de ciudadanía digital y cómo ha influido en sus vidas.

Además, el análisis de publicaciones en medios de comunicación en línea permite identificar tendencias y desafíos en el fomento de la ciudadanía digital, y proporcionar información sobre la percepción y el interés de la sociedad en este tema.

En conclusión, el estudio de publicaciones en medios de comunicación en línea puede ser una herramienta útil para encontrar evidencias del fomento de la ciudadanía digital. Estas evidencias pueden complementar otras fuentes de información y ayudar a comprender mejor el estado actual y las tendencias en la promoción de la ciudadanía digital en la región.

Sobre la base de lo referido se pretende

- Determinar cómo se muestra el ejercicio de la ciudadanía digital en los medios de comunicación digitales, de cobertura nacional, del Ecuador.
- Identificar la comprensión de los ciudadanos sobre el concepto de ciudadanía digital.

Las preguntas de investigación son.

- ¿Qué enfoque o categorías del concepto de ciudadanía digital se presentan en los medios de comunicación del Ecuador?
- ¿Cómo valoran y ejercen la ciudadanía digital los expertos en comunicación del Ecuador?

2. METODOLOGÍA

La investigación es descriptiva, se empleará metodología cualitativa a través de análisis de contenidos y entrevistas semiestructuradas.

El análisis de contenidos se realiza a las publicaciones de cuatro medios de comunicación digitales de cobertura nacional, a través del

instrumento “semana compuesta” entre diciembre de 2022 y enero de 2023 para ubicar los enfoques respecto a ciudadanía digital que se presentan en el tratamiento informativo de las noticias que mencionan la participación ciudadana.

Existen enfoques o categorías para abordar el concepto de ciudadanía digital, entre ellas, para la presente investigación se consideran:

- Competencias digitales: se refiere a las habilidades técnicas necesarias para utilizar las tecnologías digitales y la capacidad para aplicarlas de manera eficiente y efectiva (UNESCO, 2011).
- Conocimiento de los derechos digitales: los ciudadanos digitales deben estar informados acerca de sus derechos y responsabilidades en el mundo digital, incluyendo la privacidad, la propiedad intelectual y la libertad de expresión (Castells, 2015).
- Ciudadanía participativa: implica la participación activa de los ciudadanos en la toma de decisiones en línea y la colaboración en comunidades digitales (Coleman & Blumler, 2009).
- Ciudadanía crítica: Es la capacidad de analizar y evaluar la información que se encuentra en línea y de tomar decisiones informadas (Buckingham, 2019).
- Ciudadanía ética: respeto a los valores y principios éticos en línea, incluyendo la tolerancia, la diversidad y la igualdad (Van Dijk, 2012)
- Ciudadanía responsable: responsabilidad de los ciudadanos digitales en el uso de las tecnologías y su impacto en la sociedad y el medio ambiente (Hildebrandt, 2018).

Estos enfoques se complementan entre sí para formar una ciudadanía digital completa y responsable.

Por otra parte, las entrevistas semiestructuradas, efectuadas entre enero y marzo de 2023, se realizan a los siguientes expertos (perfiles):

1. Periodista. Lugar de trabajo: Teleamazonas. Edad: 34 años.
2. Periodista ambientalista. Lugar de trabajo: Teleamazonas. Edad: 48 años.
3. Economista, escritor, analista nacional. Lugar de trabajo: empresa agrícola. Edad: 63 años.
4. Propietario de medio de comunicación. Lugar de trabajo: Radio Corporación. Edad: 49 años.
5. Economista, analista social, docente. Lugar de trabajo: Universidad Técnica Particular de Loja. Edad: 60 años.
6. Abogado, analista político, asesor legislativo. Lugar de trabajo: Asamblea Nacional. Edad: 38 años.
7. Periodista. Lugar de trabajo: medio digital. Edad: 38 años.

Los temas consultados son:

- ¿Ha escuchado el concepto de ciudadanía digital? ¿A qué se refiere?
- ¿Es importante la ciudadanía digital para la democracia?
- ¿Cuáles son los riesgos de la ciudadanía digital?
- ¿Qué estrategia deberían implementar los medios de comunicación para animar la participación digital de los ciudadanos?
- ¿Cómo o de qué manera se deberían ayudar a las personas para que hagan mayor y mejor uso de los medios de comunicación en línea?

3. RESULTADOS

En la tabla 1 se presentan el resultado de la identificación de noticia que menciona la participación ciudadana, se ubican el tópico o materia de la información y su enfoque. En la tabla 2 están la información combinada de enfoques con protagonistas y según medio digital de comunicación donde se publicó.

TABLA 1. *Tabulación de noticias*

Fechas	Medios	Títulos	Protagonistas (materias)	Enfoques
1/12/2022	Primicias	Iza pregunta a Jiménez: “¿Nos está amenazando ministro?”	Seguridad pública	Ciudadanía crítica
1/12/2022	El Comercio	781.878 contribuyentes se incluyeron automáticamente en la facturación electrónica	Gestión pública de ministerios	Competencias digitales
1/12/2022	La Hora	Ecuador ‘tranquiliza’ al FMI con el veto total ante la Asamblea	Gestión pública de ministerios	Ciudadanía responsable
1/12/2022	Expreso	Panfletos amenazantes son colocados en los negocios de la bahía de Playas	Seguridad pública	Ciudadanía crítica
6/12/2022	Primicias	Millennials y centennials ya representan el 54% del padrón electoral	Ejercicio de ciudadanía	Ciudadanía participativa
6/12/2022	El Comercio	El 54% de trabajadores reconoce tener agotamiento laboral tras la pandemia, según estudio.	Ejercicio de ciudadanía	Ciudadanía responsable
6/12/2022	La Hora	Ministerio de la Mujer y DD.HH. hace seguimiento a represión policial a activistas LGBTI+ en Guayaquil	Gestión pública de ministerios	Conocimiento de los derechos digitales
6/12/2022	Expreso	Cripto plataforma Kraken despide al 30% de personal por condiciones de mercado	Ejercicio de ciudadanía	Ciudadanía responsable
10/12/2022	Primicias	Manta tendrá el mega parque más grande de la costa ecuatoriana.	Gobierno(s) local(es)	Ciudadanía participativa
10/12/2022	La Hora	Líderes hispanos piden una nueva narrativa sobre ‘latinidad’ en EE.UU.	Ejercicio de ciudadanía	Ciudadanía crítica
10/12/2022	Expreso	Conductores exigen auditar radares o tomarán acciones	Gestión pública de ministerios	Competencias digitales
16/12/2022	Primicias	Aprenda a proteger sus cuentas en la banca virtual	Ejercicio de ciudadanía	Competencias digitales
15/12/2023	El Comercio	Universitarios se movilizarán para exigir mejoras en la educación pública.	Gestión pública de ministerios	Ciudadanía crítica
15/12/2023	La Hora	UTA inicia seminario de derecho de la alta tecnología	Ejercicio de ciudadanía	Conocimiento de los derechos digitales
10/12/2023	Expreso	El Consejo de la Judicatura presenta a los 14 jueces Anticorrupción	Seguridad pública	Conocimiento de los derechos digitales
20/12/2023	Primicias	Militares protegerán 11 proyectos mineros ante ola de ataques	Seguridad pública	Ciudadanía responsable
1/1/2023	La Hora	La ONU apuesta por ‘regular redes sociales’	Regulación internacional	Conocimiento de los derechos digitales

1/1/2023	Primicias	Tres riesgos de ciberseguridad para tomar en cuenta en 2023	Regulación internacional	Conocimiento de los derechos digitales
1/1/2023	El Comercio	Ecuador debe recurrir a la vía diplomática para extraditar a Germán C.	Seguridad pública	Ciudadanía responsable
1/1/2023	La Hora	Las alianzas público-privadas transforman la educación	Gestión pública de ministerios	Ciudadanía ética
7/1/2023	Primicias	Ecuador y Japón acuerdan ampliar la cooperación bilateral	Regulación internacional	Ciudadanía participativa
5/1/2023	El Comercio	Viajes en el Metro de Quito se habilitan; ¿cómo obtener el pasaje?	Gobierno(s) local(es)	Conocimiento de los derechos digitales
5/1/2023	La Hora	Cynthia Viteri anunció su marca de cerveza 'la colorada' y llovieron los cometarios	Gobierno(s) local(es)	Ciudadanía ética
12/1/2023	Primicias	Dónde están las cifras de la desnutrición crónica infantil	Gestión pública de ministerios	Ciudadanía ética
10/1/2023	El Comercio	Organizaciones se movilizarán por la condonación de deudas en Babahoyo	Gestión pública de ministerios	Ciudadanía ética
10/1/2023	La Hora	Gobiernos locales gastan más de \$438 millones al mes, pero sin transparencia ni prioridad por las obras	Gobierno(s) local(es)	Conocimiento de los derechos digitales
15/1/2023	Primicias	La precarización laboral en plataformas digitales se agudiza	Gestión pública de ministerios	Conocimiento de los derechos digitales
15/1/2023	El Comercio	Mapamundi Exhibe Pokemones de cada País; ¿Cómo Es El De Ecuador?	Ejercicio de ciudadanía	Ciudadanía responsable
15/1/2023	La Hora	¿Qué impide que Ecuador tenga tecnología 5G?	Gestión pública de ministerios	Conocimiento de los derechos digitales
19/1/2023	Expreso	Amigos en su salsa: los músicos que ponen a gozar en el Malecón 2000	Ejercicio de ciudadanía	Ciudadanía participativa
20/1/2023	Primicias	Zárate: "No es necesario que nadie nos respire en la oreja"	Gestión pública de ministerios	Ciudadanía responsable
20/1/2023	El Comercio	Gobierno impulsó inversión extranjera e integración regional en Suiza	Gestión pública de ministerios	Ciudadanía participativa
20/1/2023	La Hora	CNE depura equipos informáticos para evitar 'apagones' y se capacita al personal operativo	Ejercicio de ciudadanía	Competencias digitales
20/1/2023	Expreso	Asesinan al decano de la Universidad Luis Vargas Torres, en Esmeraldas	Seguridad pública	Ciudadanía ética

Tabla 2. Enfoque según materia y medios

Enfoques	Diarios digitales				Materia					Total general
	El Comercio	Expreso	La Hora	Primicias	Ejercicio de ciudadanía	Gestión pública de ministerios	Gobierno(s) local(es)	Regulación internacional	Seguridad pública	
Ciudadanía crítica	1	1	1	1	1	1			2	4
Ciudadanía ética	1	1	2	1		3	1		1	5
Ciudadanía participativa	1	1		3	2	1	1	1		5
Ciudadanía responsable	3	1	1	2	3	2			2	7
Competencias digitales	1	1	1	1	2	2				4
Conocimiento de los derechos digitales	1	1	5	2	1	3	2	2	1	9
Total general	8	6	10	10	9	12	4	3	6	34

A continuación, están los testimonios de los expertos, a cada pregunta. El orden de respuestas corresponde con el orden de los perfiles.

¿Ha escuchado el concepto de ciudadanía digital? ¿A qué se refiere?

1. He escuchado este concepto desde el 2010, los ciudadanos ya usaban las tecnologías de la información y comunicación, no solo como espacios de entretenimiento, sino también para compartir información, opinar, denunciar. Va más allá de hacer amistad, es demandar al poder ciertas acciones.
2. Es una nueva tendencia que va generando nuevas formas de comunicación, evoluciona de la mano de las plataformas y medios tecnológicos. En Teleamazonas tenemos un área de transmedia para generar contenidos.
3. Es la tecnología ciudadana en donde las personas tienen facilidades y acceso para poder interactuar
4. Con el manejo y la globalización de las TIC's, no hay persona, edad ni región que no estén inmersos en la ciudadanía digital.

5. Está ligado a las TIC digitales,
6. Coexisten actualmente dos mundos, el físico y el digital. Es la capacidad que tiene el ciudadano a través de las destrezas, experticias y herramientas tecnológicas adecuadas de participar en el mundo digital, sobre todo en lo que tiene que ver con el interés colectivo, con lo social.
7. Se ha hablado de la ciudadanía digital y de los ciudadanos 2.0, proactivos, que por intermedio de las redes sociales y otros mecanismos digitales ha permitido democratizar su participación, estar a favor o en contra de algo. El desarrollo tecnológico actual permite al ciudadano común no solo consumir sino producir contenidos.

¿Es importante la ciudadanía digital para la democracia?

1. Permite a la ciudadanía expresarse libremente, visualizar los problemas de la sociedad, pasar de la comunicación unidireccional. Ahora se puede sugerir, reclamar, incluso informar sin necesidad de un medio de comunicación.
2. Compartir información por medios digitales es un aporte para la democracia.
3. Cualquier medio para comunicarse es fundamental para la democracia, mejor a través de los sistemas digitales, ya que permiten que participe la mayor cantidad de gente.
4. La digitalización, el acceso a los diferentes dispositivos, ha permitido que tengamos más comunicación, información, argumentos que nos permitirían ir engrosando esa responsabilidad dentro de lo que es la política y lo que es la democracia. La participación digital es un gran momento y es un gran entorno.
5. La ciudadanía a través de las TIC da un aporte inmenso cuando pasamos de la democracia representativa a la democracia participativa. Sin embargo, necesitamos que esté democratizado el uso del internet para garantizar la participación masiva de la ciudadanía.
6. La democracia existe en la medida en que la organización del poder establece que los ciudadanos, los colectivos, los

mandantes, tienen participación en la toma de decisiones. El mundo físico no puede estar separado del mundo virtual, y en la medida que este último ha generado plataformas, aplicaciones y herramientas digitales en donde ahora participa la ciudadanía digital aportando a la democracia.

7. La ciudadanía digital, por intermedio de su participación activa en el ámbito virtual, aporta significativamente con la democracia, pueden interactuar y generar diversos criterios a favor o en contra de determinado tema. Los ciudadanos se sienten tomados en cuenta.

¿Cuáles son los riesgos de la ciudadanía digital?

1. La desinformación, las noticias falsas, la posverdad. Hay tanta información en internet que no sabemos discernir entre la mentira y la verdad. Debemos exigir información de calidad.
2. Que los ciudadanos digitales están expuestos a estafas, por eso es importante educarse en el manejo de las redes y plataformas sociales.
3. Los medios digitales cobran cada vez mayor fuerza, es imposible y esto incluye sus riesgos.
4. Manejo de la propiedad intelectual, información mal utilizada y tergiversada, la vulnerabilidad de los datos personales y la privacidad de las personas.
5. Las noticias falsas, la privacidad de las personas, el ciberacoso, etc. Pero el que mayor gravedad es la discriminación a los analfabetos digitales.
6. Ahora tenemos una nueva forma de democracia llamada “infocracia” que generan opinión activa de la ciudadanía en donde falta el discernimiento.
7. La desinformación puede convulsionar a una sociedad. La ciudadanía no está capacitada, hay un bajo nivel de debate político, pobre discernimiento.

¿Qué estrategia deberían implementar los medios de comunicación para animar la participación digital de los ciudadanos?

1. Los medios deben entender que su audiencia se ha ido perdiendo a lo largo de estos últimos años, y atraerla desde las redes sociales y otras plataformas.
2. Ahora tiene que adaptarse, autorregularse para que entienda de mejor manera su participación.
3. Los medios escritos (impresos) siguen siendo importantes, pero tienen que integrarse a las redes, caso contrario pueden desaparecer.
4. Generar credibilidad, una reputación adecuada. Mantener la ética y sus códigos deontológicos. Usar los roles multimedia, generar enlaces para que la ciudadanía contraste y verifique la información recibida.
5. Todos los medios deben incorporarse a la era digital, abrir más sus espacios de participación, esto es incorporar las opiniones de su audiencia.
6. Los medios deben ir hacia la ciudadanía digital.
7. La interacción permanente con nuestros ciudadanos, tenemos una comunicación 2,0, es horizontal, no vertical. Permitir que los ciudadanos sean los protagonistas evaluando, contrastado, verificando y confirmado la información que aportan.

¿Cómo o de qué manera se deberían ayudar a las personas para que hagan mayor y mejor uso de los medios de comunicación en línea?

1. Enseñar a consumir información de calidad, de manera responsable. Los medios de comunicación deberían activar herramientas para la verificación de las noticias.
2. Hay que mantener la educación de hogar, de valores, de creencias, de respeto. Saber qué vemos, qué consumimos para aprender mejor.
3. Los internautas deben leer mucho, no es solamente cuestión de participar, sino de contrastar criterios.
4. Crear herramientas digitales amigables. Existe mucho tecnicismo y retórica en la información. Los medios debemos mantener lo tradicional combinado con la innovación para no perder el carácter de medio de comunicación.

5. Formar sobre el lenguaje, el comportamiento y los procedimientos digitales que pasan por la alfabetización digital. Valores y principios para el buen uso de las herramientas digitales.
6. Elevar el nivel de los contenidos.
7. Escuchar de manera permanente a la audiencia, escuchar lo que están diciendo, capacitando y alfabetizando digitalmente a la ciudadanía. Ayudando a que se verifiquen las noticias. Formar el sentido crítico en los jóvenes.

4. CONCLUSIONES

Sobre la base de las evidencias encontradas en el análisis de contenidos (tabla 2), el enfoque de ciudadanía digital con más presencia en los medios de comunicación del Ecuador es derechos digitales, que evidencia una valoración positiva de la comunidad y de los propios medios para acrecentar el conocimiento y ejercicio crítico de las competencias digitales (conocimientos, habilidades y actitudes) de la relación entre personas a través de las posibilidades del mundo en línea.

El segundo lugar está el concepto de ciudadanía responsable que, junto a la materia de gestión pública en la prestación de servicios, como la más abordada en las publicaciones, muestra involucramiento en los asuntos públicos, concienciación de deberes y derechos que se gestionan apoyados en los entornos digitales.

De parte de los expertos se recibieron consideraciones de conocimiento de ciudadanía digital, también señalan la importancia de acrecentar la formación en competencias digitales para que los ciudadanos participen más y mejor en la gestión de lo público, que además es una vía para valorar la diversidad y pluralidad desde los medios de comunicación. Así mismo, se expresó preocupación por el riesgo de la desinformación, y otros desequilibrios para una adecuada ciudadanía digital.

Se concluye que hay condiciones para acrecentar las prácticas de ciudadanía digital, y consecuentemente a los derechos de los ciudadanos, sin embargo, se requieren de garantías públicas para incrementar la formación de competencia mediáticas a través de los medios de comunicación

social y así disminuir los riesgos que supone la circulación de desinformación en redes sociales.

Futuras líneas de investigación están en estudios cuantitativos que confirmen las tendencias de las publicaciones en medios de comunicación, y en comparar los resultados obtenidos en Ecuador con otros países.

5. REFERENCIAS

- Aguaded, I. y Pérez-Rodríguez, M. A. (2021). Ciudadanía digital, competencias mediáticas y alfabetización en la era de la información. *Comunicar*, 66(29), 9-18.
- Buckingham, D. (2019). *The media education manifesto*. Polity Press.
- Castells, M. (2015). *Redes de indignación y esperanza: los movimientos sociales en la era de internet*. Alianza Editorial.
- Castillo, M. (2021). Escuela digital: una propuesta educativa para la ciudadanía digital. *Revista Iberoamericana de Educación*, 87(1), 81-95.
- Coleman, S. y Blumler, J. G. (2009). *The internet and democratic citizenship: Theory, practice and policy*. Cambridge University Press.
- dos Santos, L. R. M. y Souza, L. F. (2021). Ciudadanía digital y formación de opinión en la sociedad brasileña contemporánea. *Significação: Revista de Cultura Audiovisual*, 48(60), 111-126.
- Fernández-Cruz, F. J. (2020). La alfabetización mediática y la ciudadanía digital: desafíos y oportunidades en el siglo XXI. *Icono 14*, 18(2), 102-118.
- Ferrari, M., Gómez Zanotti, L. y Rubio, D. (2021). "Cuida tu salud": una experiencia de alfabetización mediática y ciudadana frente a la pandemia en Argentina. *Comunicar*, 68(30), 109-118.
- García-Galera, M. C. y Martínez-Sánchez, M. (2019). Ciudadanía digital: claves para una alfabetización mediática en la sociedad conectada. *Revista de Comunicación Vivat Academia*, 147, 55-74.
- Hernández-Hernández, J. L. y Quiroz-Sosa, R. (2020). Redes sociales y participación ciudadana en México: Un estudio exploratorio en jóvenes universitarios. *Revista Latina de Comunicación Social*, 75, 198-215.
- Hildebrandt, M. (2018). Privacy as protection of the incompleteness of identity: From identity cards to electronic identity management. *Philosophy & Technology*, 31(3), 345-358.

- Krebs, P. y Scherer, H. (2016). In search of a comprehensive model of information and media literacy: Background paper. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (27 de abril de 2023). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245456>.
- Martínez, M. (2018). Ciudadanía digital y competencia mediática en el aula. En M. Martínez y J. C. García-Galera (Eds.), *Competencia mediática en la sociedad digital* (pp. 135-154). Ediciones Universidad de Salamanca.
- Mollicone, M. (2019). Internet para todos: la importancia de la conectividad para la ciudadanía digital en América Latina. *Revista Científica de Comunicación y Educación*, 33, 127-137.
- Pérez-Torres, V. J. y Cabrera-Mora, F. (2019). Ciudadanía digital participativa: Una revisión sistemática de la literatura. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(2), 147-168.
- Ribble, M. y Miller, T. (2013). Educational leadership in an online world: Connecting students to technology responsibly, safely, and ethically. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 17(1), 137-145.
- Sánchez, M. A. y Fernández-Cruz, F. J. (2020). Ciudadanía digital crítica: Marco conceptual y diseño de una experiencia formativa. *Edmetíc: Revista de Educación Mediática y TIC*, 9(2), 1-22.
- UNESCO. (2011). Marco de competencias de ciudadanía digital. (1 de mayo de 2023). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000214295>
- UNESCO. (2019). Ciudadanía digital. (1 de mayo de 2023). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380113.locale=en>
- Van Dijk, J. (2012). *The network society*. Sage Publications Ltd.

HACIA UNA CONCEPTUALIZACIÓN AMPLIADA DEL BERTSOLARISMO: ENTRE COMUNICACIÓN GENUINA Y TEXTO TEATRALIZADO

KEPA MATXAIN IZTUETA
Universidad del País Vasco

1. UN ACERCAMIENTO AL BERTSOLARISMO

El bertsolarismo es un género de improvisación oral en euskera, en el que el bertsolari –o improvisador– canta espontáneamente un discurso, ya sea en conversación con otro bertsolari ya sea dirigiéndose directamente al público, siempre rimando y respetando una determinada melodía y métrica. Se ha caracterizado como “conversación cantada y teatralizada” (Esnal, 1993, p. 107), cuya base es la espontaneidad, es decir, la dimensión performativa de crear algo original en el “aquí y ahora”, y es, por tanto, irrepetible, ligado a un momento pasajero (Garzia et al., 2001, p. 54).

Aunque se desconoce su origen, se sabe que existe como espectáculo público desde al menos 1802. Es la forma dominante de improvisación oral en el País Vasco, pero que se inserta en la práctica universal del repentismo junto con la décima cubana, el trovo murciano y alpujarreño, los glosaeros mallorquines, los payadores del cono sur americano, los trovadores colombianos, los verseadores canarios, los dengbêj-s de Kurdistan, los ghana de Malta, y otras tantas modalidades.

En la actualidad, el bertsolarismo, en todas sus modalidades, es una de las prácticas más exitosas de la cultura vasca. Sus actuaciones pueden variar desde el campeonato nacional, donde cada bertso (poema improvisado) del bertsolari es puntuado por un jurado ante la multitud del público reunido en un pabellón masificado, hasta un bertso-afari (bertso-cena) donde una pequeña comunidad se reúne alrededor de un banquete

y los improvisadores acuden en papel de animadores de la fiesta. A pesar de su proceso de adaptación al mercado actual, el bertsolarismo sigue siendo fiel a muchos de sus principios tradicionales, como la fidelidad a una rima consonante o a unas melodías y métricas definidas, que generalmente son conocidas por toda la comunidad.

Es posible afirmar que la teorización del bertsolarismo todavía no ha abandonado medievo, debido a su carácter minoritario en varios sentidos: como parte del repentismo -un ámbito que no ha sido ampliamente explorado en la academia- y como parte de la cultura vasca, es decir, la cultura de una lengua minorizada. Todo esto convierte al bertsolarismo en un objeto de estudio raro y excepcional, aunque en los últimos años han surgido cada vez más análisis que lo abordan desde diversas perspectivas. No obstante, son escasos los estudios que abordan el bertsolarismo desde su especificidad como práctica, ya sea examinando su dinámica interna, la relación comunicativa que se establece entre el bertsolari y los oyentes, las posibilidades de la ficción en la improvisación o cualquier otro enfoque. En este artículo, proponemos una revisión de la conceptualización del bertsolarismo, que ha sido apenas revisada en más de dos décadas. Nuestra propuesta es ofrecer una versión ampliada que abarque la práctica en su totalidad.

2. OBJETIVOS

Los objetivos de este artículo se centran en lo siguiente:

- Comprender los parámetros teóricos generales que caracterizan la conceptualización del bertsolarismo.
- Actualizar los términos de un debate que apenas ha evolucionado en las últimas dos décadas.
- Proponer un nuevo marco teórico que abarque de forma integral la práctica del bertsolarismo.

3. METODOLOGÍA: ANÁLISIS DE DISCURSO

Los primeros estudios sobre la especificidad del bertsolarismo comenzaron en la primera mitad del siglo XX. Desde entonces hasta la actualidad, se pueden distinguir dos corrientes en la forma de entender esta práctica.

La primera corriente, que dominó hasta el final del siglo pasado, considera al bertsolarismo como una forma de literatura popular, una modalidad de poesía oral que se diferencia de la poesía escrita en varios aspectos, pero comparte con ella la misma taxonomía y lógica profunda.

Por otro lado, la segunda corriente, que se impuso a partir de 1999 y que es ampliamente aceptada en la actualidad, sostiene que existe algo específico en la base del bertsolarismo que no comparten otras prácticas de literatura popular: la poética siempre está al servicio de la argumentación. Para esta corriente, el bertsolarismo es, ante todo, un acto comunicativo, y, por lo tanto, debe ser analizado como tal.

3.1. EL BERTSOLARISMO COMO POESÍA POPULAR (MIRADA ASOCIATIVA)

3.1.1. La teorización de Manuel Lekuona

Manuel Lekuona, considerado el máximo exponente de la primera corriente, trató de descifrar el estilo propio del bertsolari en contraste con la poesía escrita. En su trabajo, predominó una mirada asociativa que conectaba el bertsolarismo con otras prácticas similares, explicando en qué se diferenciaban, pero al mismo tiempo, entendiendo que formaban parte de un mismo fenómeno: la poesía popular. Para Lekuona, el bertsolarismo de su época debía ser entendido en su dialéctica con las "koplak zaharrak" (viejas coplas), una modalidad de poesía oral que, según él, tenía unos 700 años, ya que trataba temas de carácter gótico (1978, p. 15).

Estas viejas coplas, compuestas por dos versos, tenían una forma muy específica: en la primera mitad se mencionaba algún elemento de la naturaleza, una imagen que el improvisador estuviera contemplando en el momento o que tuviera en mente por algún motivo especial, o que evocara una especie de "ambiente interior" (1978, p. 20) del cantor o del

oyente; en la segunda mitad, en cambio, se expresaba el mensaje, el contenido discursivo de lo que realmente se quería comunicar. Entre las dos mitades, había una especie de disrupción lógica –"etena"–; la primera parte y la segunda no tenían una continuidad discursiva, y esa era precisamente su característica más fundamental.

Para Lekuona (1978, p. 17), a pesar de esa aparente disrupción, existe una conexión profunda entre las dos mitades que no es ni filosófica ni lógica, sino "poética", una relación que no está destinada a ser entendida, sino imaginada. Según él, la mayor prueba de esa conexión profunda era que el pueblo siempre había comprendido la relación que unía a esas dos mitades de la copla; si realmente hubieran sido inconexas, el pueblo no las habría cantado. Un ejemplo de estas coplas puede ser el siguiente:

Au aizearen epela!
Aidean dabil orbela...
Etxe ontako jende leialak,
gabon Jainkoak diela.
Traducción: ¡Qué temple de viento!
La hojarasca flota en el aire...
La gente fiel de esta casa,
buenas noches Dios les diga.

Lekuona menciona una evolución del bertsolarismo, del estilo de "kopla zaharrak" a las "bertso berriak" (nuevos bertsos); el bertsolarismo pasa, según él, de los pastores a los campesinos, y del lirismo a la dialéctica (1978, p. 83). Y es que el bertsolarismo de los comienzos del siglo XX –de la época de Lekuona– ya lleva décadas convertida en batalla dialéctica: el bertsolari, lejos del lirismo del cantor de coplas, es alguien que busca vencer verbalmente al contrincante, utilizando para ello su ingenio. Lekuona intenta describir el estilo de este nuevo bertsolarismo: el discurso del bertsolari se caracteriza por la rápida velocidad en el que se desarrolla el pensamiento, el texto corre ligero, y no tiene ornamentos retóricos (1978, p. 9). Por tanto, ya estaríamos hablando de otro tipo de estética de las "kopla zaharrak", donde el lirismo desaparece totalmente y deja lugar a una dialéctica que se construye a través de argumentos apabullantes e ingeniosos.

Lekuona sostiene que el bertsolarismo ha evolucionado desde el estilo de las "kopla zaharrak" (coplas antiguas) hacia los "bertso berriak"

(nuevos bertsos). Este nuevo bertsolarismo por la rapidez del pensamiento y la fluidez del texto, que se desarrolla con agilidad y sin ornamentos retóricos (Lekuona, 1978, p. 9). Según el autor, esta evolución se relaciona directamente con el cambio en la práctica del bertsolarismo, que pasó de ser una práctica de los pastores a ser una práctica de campesinos. El bertsolarismo de los inicios del siglo XX, que Lekuona vivió en primera persona, ya se había convertido en una batalla dialéctica en la que el bertsolari buscaba vencer verbalmente a su contrincante utilizando todas las herramientas verbales a su disposición. Por lo tanto, estamos hablando de una estética en la que el lirismo desaparece por completo para dar paso a una dialéctica construida a través de argumentos ingeniosos y aplastantes.

En contraposición al bertsolarismo, Lekuona considera la poesía escrita como una disciplina más sosegada. Según el autor, el poema escrito se caracteriza por su lentitud, mientras que el bertso se mueve con rapidez, como una mariposa que va de flor en flor. En el bertso, las imágenes se mueven a gran velocidad y en un movimiento de regreso, con un andar simétrico, a diferencia de la poesía escrita, donde las imágenes se detienen con cuidado (1978, p. 176).

No obstante, Lekuona enmarca al bertsolarismo dentro de la literatura oral, al igual que la poesía y las canciones infantiles. A su vez, ubica esta práctica en el ámbito de las Bellas Artes, junto con disciplinas como la arquitectura, la escultura y la pintura, ya que busca la belleza a su manera particular (1978, p. 159).

3.1.2. Otras teorizaciones

La conceptualización del bertsolarismo que comenzó con Lekuona ha sido compartida, en mayor o menor medida, por varios autores que lo siguieron. José Ariztimuño "Aitzol", teórico cultural del Renacimiento Vasco, llevó la dimensión literaria del bertsolari a otro nivel, proyectando un bertsolari "cultamente literario" que se dedicara a iluminar "los futuros senderos de la raza" (1987, p. 96).

Jorge Oteiza, por su parte, hizo un salto teórico aún más radical. Aunque admitía a Lekuona como el investigador más importante del

bertsolarismo, criticó que sus análisis se basaran demasiado en el método clásico de la tradición latina, herramientas teóricas incapaces de recoger la dimensión estética más profunda del bertsolari, o de lo que queda de él. Para Oteiza, el bertsolari auténtico es la voz genuina de una cultura que durante siglos ha elaborado un estilo artístico entero (2007, p. 257).

Jesús Mari Leizaola también comparte la mirada asociativa de Lekuona, haciendo especial hincapié en los riesgos de clasificar cada manifestación de la cultura popular en géneros. Al contrario, entiende la tradición popular como un ámbito donde la hibridación de diferentes prácticas es habitual y considera arriesgado clasificar en diferentes categorías a disciplinas que comparten más características fundamentales de lo que las separa (1981, p. 140). Desde esa perspectiva, cierra la puerta a cualquier conceptualización autónoma del bertsolarismo.

Gorka Aulestia reproduce una concepción del bertsolarismo casi idéntica a la que defendía Lekuona a principios del siglo. Aunque contrasta el bertsolarismo con la literatura escrita, no pone en cuestión el valor poético como su fundamento y argumenta que, si no llega al nivel literario de la poesía escrita, es por su dimensión improvisadora (1990, p. 17).

Jon Kortazar (1997), por su parte, problematiza el término "literatura oral", considerándolo obsoleto, pero al mismo tiempo adopta una perspectiva asociativa, relacionando el bertsolarismo con otras prácticas literarias orales similares, tales como las pastorales suletinas, el canto lírico, las viejas coplas y el romancero. Aunque destaca las diferencias entre estas prácticas, prevalece una perspectiva común en todas ellas.

Todos estos enfoques consideran el bertsolarismo como un subgénero de la literatura popular vasca. Aunque se contrastan las condiciones y características del bertsolarismo con las de la poesía escrita, no se establece una diferenciación conceptual fundamental entre ambas. Si bien algunos teóricos, como Lekuona, Aitzol y Oteiza, detallan más específicamente el estilo peculiar del bertsolarismo en comparación con otros autores contemporáneos, no construyen una base teórica para una conceptualización precisa del bertsolarismo, sino que lo entienden como

otra manifestación más en la amplia diversidad de lo popular. Por lo tanto, la base teórica para una conceptualización específica se desarrollará gradualmente a través de los enfoques disociativos que ponen el foco en lo que hace que el bertsolarismo sea único en comparación con otras manifestaciones de la cultura popular.

3.2. EL BERTSOLARISMO COMO ACCIÓN COMUNICATIVA (MIRADA DISOCIATIVA)

3.2.1. El debate entre Antonio Zavala y Manuel Lekuona

Los críticos del enfoque asociativo del bertsolarismo han afirmado que la "literatura popular vasca" es una especie de "cajón de sastre", donde parece que todo lo que no encaja en la literatura escrita cabe, destacando por su heterogeneidad en cuanto a géneros, modos de producción e intención estética (Garzia et al., 2001, pp. 15-16). En contraposición, se insertan en otra tradición teórica que defiende que el bertsolarismo necesita criterios específicos que consideren su singularidad.

El primero en señalar esta dirección fue Antonio Zavala, quien en 1956 defendió que el bertsolarismo es un mundo antiguo que necesita nuevos criterios (2006, p. 36). Argumentó que los criterios literarios no son suficientes y que su fundamento es comunicativo, ya que el éxito debe medirse por el efecto que tiene en el público al que se dirige (2006, p. 37). Es interesante el debate que tuvo con Lekuona, que representa ambas escuelas. Zavala, hablando de las críticas recibidas en el pasado por el nivel literario del bertsolarismo, mencionó en un momento dado que con el bertsolarismo "el pueblo no trató nunca de hacer poesía" (2006, p. 32), y que, por tanto, es injusto juzgarlo por lo que no fue su intención. Lekuona, presente en la conferencia, se acercó a Zavala al terminarla y le dijo que había ido demasiado lejos al hablar de poesía, ya que hay muchos tipos de poesía. Zavala admitió la corrección, pero agregó que "el bertsolarismo no debe ser juzgado con criterios extraños, sino por lo que los bertsolaris y el pueblo en general han buscado y pretendido por medio de él" (2006, p. 32). En ese breve debate entre ambos, se aprecian dos concepciones diferentes del bertsolarismo: para Lekuona, en el fondo, el bertsolarismo y la poesía escrita comparten la misma base, más

allá de sus diferencias. Desde la perspectiva de Zavala, las diferencias entre ambas prácticas son tan significativas que resulta esencial partir de ellas al analizarlas. Mucho más tarde (1994), desarrollaría este enfoque, disociando dos lógicas diferentes entre el bertsolarismo y la poesía escrita: la primera se rige sobre todo a base del pensamiento intuitivo, y la segunda sobre todo a base del pensamiento discursivo.

3.2.2. La aproximación performativa de Xabier Amuriza

Xabier Amuriza, reconocido bertsolari y teórico, puede ser clasificado dentro de la corriente disociativa debido a que defiende que el bertsolarismo tiene su propia lógica y moldes estéticos que no pueden ser analizados con los mismos esquemas que los de la poesía escrita (1997, p. 203). Según Amuriza, la particularidad del bertsolarismo radica en su capacidad de capturar el momento y el lugar, y los criterios de calidad deben ajustarse a esta realidad. Se trata de uno de los autores que más ha tenido en cuenta la naturaleza performativa del espectáculo de bertsolarismo, como se evidencia en su clasificación detallada de los diferentes formatos de actuación (1995)—seguramente la primera aproximación situacional a la práctica—.

3.2.3. La aproximación retórica de Joxerra Garzia, Jon Sarasua y Andoni Egaña

Joxerra Garzia presentó en su tesis doctoral (1999) y, posteriormente, en un libro publicado junto con Andoni Egaña y Jon Sarasua (2001), los fundamentos para el estudio del carácter específico del bertso espectáculo. Estos trabajos disociaron radicalmente al bertso de la dimensión literaria en la que había sido clasificado hasta entonces, al clasificarlo como una acción comunicativa y un espectáculo de carácter performativo. Garzia, Egaña y Sarasua establecieron que el bertso se rige por normas totalmente diferentes a las de la poesía escrita, y que, en lugar de buscar la belleza textual, busca la "eficacia repentística" (Trapero, 1998, p. 23), es decir, la forma más efectiva de transmitir su mensaje al público presente en un evento determinado. En lugar de enfatizar la perfección estética del poema, el bertsolari se enfoca en persuadir al oyente. Esto no implica que el bertsolarismo carezca de una dimensión poética, sino

que lo poético está subordinado a lo retórico, como señala Garzia en su tesis doctoral (1999, p. 61).

Estos dos trabajos teóricos representaron un cambio en el marco teórico para interpretar el bertsolarismo. Anteriormente, aunque algunas voces apuntaban a su carácter comunicativo, el bertsolarismo aún no había roto definitivamente con lo poético. Con la obra de Garzia, Egaña y Sarasua, el bertsolarismo se concibió como una práctica autónoma y totalmente distinta de la poesía popular. Si antes el bertsolarismo se diluía en la heterogeneidad de géneros de la cultura popular, ahora se le considera una práctica única y específica en sí misma.

Garzia propuso una clasificación innovadora del bertsolarismo y, basándose en la clasificación de los géneros retóricos de Aristóteles (1990), lo clasificó como parte del género epidíctico (1999, p. 37). Este género se practicaba en plazas o teatros públicos, en contextos festivos. Se trataba de discursos en los que el orador procuraba entretener y persuadir al público, elogiando o censurando a algo o alguien, con el objetivo de enaltecer o criticar su valor moral, social o político. Para ello, el orador recurría más a la emotividad que a argumentos lógicos o evidencia empírica. En este género, los oyentes solían desempeñar un papel pasivo de espectadores. Al final del discurso, los espectadores solían aplaudir y retirarse. Por consiguiente, en el género retórico se busca persuadir a los oyentes para que adopten ciertas ideas, y con este fin, el orador intenta generar una sensación de comunidad entre los oyentes, en torno a valores que se consideran importantes y compartidos (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 2015, pp. 95, 99). Garzia considera que esta es la lógica subyacente en una actuación de bertsolaris, aunque tenga sus particularidades.

3.2.4. Otras investigaciones

Las investigaciones publicadas sobre el bertsolarismo a partir de estos trabajos validan, casi sin excepción, el marco propuesto por Garzia, Sarasua y Egaña. Sin embargo, la mayoría de estos trabajos no abordan directamente la conceptualización del bertsolarismo y se centran en otras cuestiones relacionadas con la práctica. Una excepción es el trabajo de Xabi Paya (2013), quien vuelve a abordar la cuestión ontológica

del bertsolarismo desde la perspectiva de la teoría de la taxonomía. Paya acepta el marco retórico propuesto por Garzia y, en cierto sentido, lo desarrolla.

Cabe mencionar, también, a otro nombre que situaríamos en mitad de las dos corrientes conceptuales —la asociativa y la disociativa—. Juan Mari Lekuona se puede situar en medio, y, de hecho, puede ser la pieza clave para entender el giro teórico que dio la conceptualización de la práctica. Fue el primero que analizó a un bertsolari desde la mirada retórica (1995), y se dio cuenta de que la mirada puramente poética no explicaba la razón profunda del éxito de sus bertsos. Pero Lekuona no lleva hasta el fin su intuición, y en sus análisis no termina de abandonar el marco de la poética. Aun así, su trabajo sirvió de inspiración para que Garzia estableciera su marco retórico, como él mismo ha admitido (2000). Por tanto, es razonable situarlo en una posición intermedia entre las dos escuelas, como un puente que une ambas corrientes.

En conjunto con Lekuona, podemos ubicar la obra de Asier Barandiaran (2003) quien considera la perspectiva retórica en relación a la oralidad, y se enfoca exclusivamente en el análisis de figuras retóricas. Por lo tanto, en su enfoque no se produce un cambio fundamental en el marco conceptual.

3.3. EL BERTSOLARISMO ENTRE COMUNICACIÓN GENUINA Y TEXTO TEATRALIZADO (MIRADA AMPLIADA)

3.3.1. Las intuiciones de Pello Esnal

Entre los autores que han abordado la doble dimensión del bertsolarismo desde una mirada ampliada, destaca Pello Esnal. Él subraya que la dimensión comunicativa del bertsolarismo va más allá de lo textual (1995, p. 69), y no disocia lo poético y lo retórico, lo espectacular y lo vital, sino que los contempla como dos fuerzas interconectadas en un continuum complejo. Según su perspectiva, resulta interesante clasificar el bertsolarismo en función de su propósito, es decir, determinar para qué se canta cada bertso: para comunicar algo, ofrecer algo, pedir algo, mandar algo a alguien o poner una condición, por ejemplo (1992, p. 27). Esta perspectiva funcional otorga prioridad al significado por encima de las

palabras, es decir, prioriza el por qué al cómo. Al enfatizar la funcionalidad del bertsolarismo, se ofrece una herramienta para reflexionar sobre las particularidades de las diferentes modalidades de esta manifestación cultural.

En efecto, según Esnal (2002, p. 811), el marco propuesto por Garzia, Egaña y Sarasua solamente recoge la dimensión posterior a la "ruptura" del bertsolarismo, es decir, el momento en el que esta forma de expresión se convierte en espectáculo y deja de ser un juego de batalla dialéctica de la vida real. La conceptualización de estos autores se limita a la dimensión comunicativa de la improvisación que los bertsolaris presentan ante el público, pero no considera la interacción que se da entre los propios improvisadores. Sin embargo, Esnal únicamente ha llegado a presentar una nueva perspectiva, sin proporcionar un marco conceptual sólido y novedoso.

4. RESULTADOS

Después de revisar las diferentes perspectivas sobre la conceptualización del bertsolarismo, se concluye que limitar su definición al género epidíctico de la retórica solo abarca su carácter teatralizado y espectacular, descartando su faceta más genuina y elemental. Esta concepción lo considera exclusivamente como un acto público que se desarrolla en un espacio determinado y programado, ignorando todas las improvisaciones en verso que ocurren fuera de este marco. Por lo tanto, esta definición es incompleta y aunque es más precisa que la concepción puramente literaria, no logra capturar la dimensión más completa del bertsolarismo.

Además, esta definición tampoco incluye el carácter intrínsecamente dialógico del bertsolarismo. Tradicionalmente, y todavía en la mayoría de los casos, el bertsolarismo se ha practicado como una conversación entre al menos dos personas, una batalla argumental en la que el objetivo es derrotar al oponente, ya sea en la vida real o en situaciones de representación.

5. DISCUSIÓN

5.1. LOS LÍMITES DE LA ACTUAL CONCEPTUALIZACIÓN

La conceptualización retórica del bertsolarismo no recoge la integridad de la práctica. En efecto, el género epidíctico busca eliminar a toda costa "el punto de vista" y, para ello, elimina la conversación. En una conversación, la palabra de uno se mide con la palabra del otro, y entre ambos se construye el diálogo. Pero el diálogo es sinónimo de incertidumbre y duda, por lo que se busca eliminarlo para evitar la parcialidad de la manifestación (Nicolas, 2009, pp. 123-124). En este sentido, el género epidíctico es antidialógico por definición y se fundamenta en la generalización de la declaración y en alejarla del cuerpo.

Por otro lado, al buscar crear una situación anímica que refuerce el "nosotros" de la comunidad, el orador fuerza sensaciones de pertenencia y semejanza llevando las identidades heroicas al discurso a través de una ficción que actúa "como si". Si alguien se atreviera a poner en cuestión el sentido del discurso, provocaría incertidumbre y pondría en riesgo la estabilidad de la comunidad (Nicolas, 2009, p. 140).

En el enfoque puramente retórico, y en la clasificación del bertsolarismo como género epidíctico de la retórica, no se aborda la batalla dialéctica fundamental entre los dos bertsolaris, sino que se reduce la improvisación a un improvisador solitario y una audiencia pasiva. Desde nuestro punto de vista, el bertsolarismo no puede ser reducido únicamente a su carácter epidíctico. Si bien es cierto que esta clasificación abarca algunas de las formas más espectaculares del bertsolarismo, como aquellos ejercicios en los que un bertsolari canta en solitario sobre un tema frente al público, resulta insuficiente para comprender las modalidades dialogadas del género. Estas, al involucrar al menos dos puntos de vista diferentes, escapan al carácter monológico de las formas epidícticas. Además, es importante tener en cuenta que esta clasificación no considera todas las manifestaciones del bertsolarismo que surgen fuera de los contextos espectaculares.

Siguiendo la perspectiva de Esnal, proponemos una conceptualización ampliada del bertsolarismo que recoja tanto su carácter teatralizado

como su dimensión más genuina, es decir, desarrollar una tercera vía que recoja tanto la dimensión poética de la mirada asociativa como la dimensión comunicativa de la mirada disociativa, situándolas en una relación dialéctica. En otras palabras, planteamos que existen dos tipos de comunicación en el bertsolarismo: la comunicación genuina de la vida real, que acentúa su dimensión comunicativa, y la comunicación teatralizada o espectacular, que acentúa su dimensión textual, siendo el ejercicio de Kartzela o “Cárcel” el extremo de esta tendencia. De este modo, no solo se incluyen variedades de manifestaciones no espectaculares que antes quedaban fuera de la definición, sino que también se iluminan las dinámicas internas y las relaciones entre las distintas modalidades propias del bertso-espectáculo. En conclusión, proponemos una visión más amplia y profunda del bertsolarismo, que permita comprender su riqueza y complejidad.

5.2. HACIA UNA NUEVA CONCEPTUALIZACIÓN: LA ERÍSTICA

Para comprender el bertsolarismo de una manera más integral, proponemos ampliar su dimensión comunicativa. Desde nuestra perspectiva, además de lo retórico, el bertsolarismo también posee una dimensión erística. La erística es el arte de conducir al rival a una contradicción en la disputa, y de identificar las debilidades internas de una argumentación, no con el fin de contribuir a la búsqueda de la verdad, sino para poner al rival en dificultades (Mortara Garavelli & Vega Ramos, 2015, p. 20).

En la antigua Grecia, era común celebrar campeonatos de virtuosismo erístico. Platón (2010) describe a los jóvenes de su época disfrutando del juego erístico, enfrentándose en la refutación por puro placer. Sin embargo, la comprensión de la erística varía según el autor. Algunos la entienden de manera más estricta y otros de manera más laxa. Por ejemplo, Schopenhauer la define como "la esgrima intelectual" para ganar debates (1997, p. 54), mientras que Aristóteles (1990) intenta diferenciar la erística de la dialéctica. Para Aristóteles, la dialéctica es una técnica de debate filosófico que busca la verdad última, mientras que la única intención de la erística es ganar el debate, independientemente de la verdad filosófica. Para algunos, el debate es un medio para alcanzar una

aspiración suprema, mientras que, para otros, la discusión en sí misma es la única aspiración, y se entiende como una disputa que debe ganarse.

En su forma más primaria, el bertsolari busca imponerse a su oponente sin buscar la verdad filosófica. Incluso cuando el bertsolari canta en situaciones de representación, busca imponerse en un diálogo disfrazado de cooperación y competencia (Garzia, 1998, p. 72). Esta competencia es una evolución natural de una práctica que se ha vuelto más espectacular y ha reemplazado el juego real de la disputa verbal por la representación de la misma. En ambas situaciones, se recurre a las herramientas más valoradas en una disputa, como la cuña, la réplica ingeniosa, los dichos, las salidas de tono y los juegos de palabras.

6. CONCLUSIONES

Para tener una comprensión completa del bertsolarismo, es necesario incluir la erística como otro polo conceptual en continua dialéctica con el género epidíctico. Al hacer esto, se recoge su carácter no teatral, incluyendo en la definición todas aquellas situaciones en las que se improvisan bertsos fuera de la lógica de una actuación pública, como un juego, pasatiempo o batalla argumentativa de la vida real. También se ofrecen herramientas para problematizar el mismo bertso-espectáculo y sus diferentes modalidades, así como las implicaciones que cada cambio de reglas tiene en la dimensión performativa de la situación.

Además, se destaca el carácter dialógico del bertsolarismo, que lo define como una conversación entre dos contrincantes y pone de manifiesto su efímera naturaleza, dado que está ligado al presente radical y a lo que surge aquí y ahora entre dos personas. Esta dimensión no se refleja en la conceptualización retórica del bertsolarismo.

Por último, la dialéctica conceptual propuesta es lo suficientemente versátil como para aplicarse a otras disciplinas de improvisación oral, respetando las lógicas internas de cada práctica. Aunque en el caso del bertsolarismo se puede dibujar una línea cronológica de evolución de la erística a la epidíctica, no ocurre lo mismo con otras prácticas como el hip hop, rap o “the dozens”, que siguen siendo prácticas muy atadas a

las situaciones de juego verbal de la vida real, aunque también tengan su modalidad de representación.

8. REFERENCIAS

- Amuriza, X. (1995). Bat-bateko bertso-plazak. *Bertsolari Aldizkaria*, 18, 10-29.
- Amuriza, X. (1997). *Hiztegi errimatua: Hitzaren kirol nazionala*. Euskal Herriko Bertsolari Elkarte.
- Aristoteles. (1990). *Retórica*. Gredos.
- Ariztimuño, J. (1987). *Impulsor del renacimiento cultural vasco y social cristiano: Artículos en los diarios Euskadi y El Día (II)*. Erein.
- Aulestia, G. (1990). *Bertsolarismo*. Bizkaiko Foru Aldundia.
- Barandiaran, A. (2003). *Kepa Enbeita eta Banlendin Enbeita: Bi bertsolari-belaunaldi ahozkotasanaren harian*. UPV/EHU.
- Esnaola, P. (1992). Bertsoa erabatekoa denean. *Bertsolari Aldizkaria*, 6, 24-33.
- Esnaola, P. (1993). Bat-bateko bertsogintzaren didaktikaz. *Jakin*, 75, 97-116.
- Esnaola, P. (1995). Bertsolaritzaren alfabetak. *Bertsolari Aldizkaria*, 18, 62-79.
- Esnaola, P., Egaña, A., & Sarasua, J. (2002). *Bertsolaritzaren ikaskuntzak geroari begira*. 807-815.
- Garzia, J. (Ed.). (1998). *Jon Sarasua bertso-ispiluan barrena*. Alberdania.
- Garzia, J. (1999). *Gaur egungo bertsolarien baliabide poetiko-erretorikoak* (UPV/EHU).
- Garzia, J. (2000). *Euskalgintzari nire ekarpentxoak egin nahiak bultzatu ninduen horrelako lan bat egitera* (R. Iraola) [Bertsolari Aldizkaria].
- Garzia, J., Sarasua, J., & Egaña, A. (2001). *El arte del bertsolarismo: Realidad y claves de la improvisación oral vasca*. Bertsozale Elkarte.
- Kortazar, J. (1997). *Euskal literaturaren historia txikia: Ahozkoa eta klasikoa, XVI-XIX*. Erein.
- Leizaola, J. M. de. (1981). *Obras completas* (Vol. 2). Senda.
- Lekuona, J. M. (1995). Udarregi erretorikaren ildotik. *Bertsolari Aldizkaria*, 20, 44-51.
- Lekuona, M. (1978). *Idaz-lan guztiak: Vol. Aozko literatura*. Librería Técnica de Difusión.

- Montero, A. S. (2016). La polémica y lo polémico. Palabras preliminares. En *El análisis del discurso polémico: Disputas, querellas y controversias* (1.^a ed., pp. 9-22). Prometeo Libros.
- Mortara Garavelli, B., & Vega Ramos, M. J. (2015). *Manual de retórica*. Cátedra.
- Nicolas, L. (2009). La fonction héroïque: Parole épideictique et enjeux de qualification. *Rhetorica*, 27(2), 115-141.
<https://doi.org/10.1525/rh.2009.27.2.115>
- Oteiza, J. (2007). *Quousque tandem...! Ensayo de interpretación estética del alma vasca* (1. ed). Fundación Museo Jorge Oteiza.
- Paya, X. F. (2013). *Towards a taxonomy for Basque oral poetry Bertsolaritza* [M_ph, University of Birmingham].
- Perelman, C., & Olbrechts-Tyteca, L. (2015). *Tratado de la argumentación. La Nueva Retórica* (J. S. Muñoz, Trad.).
- Platon. (2010). *Gorgias*. Gredos.
- Schopenhauer, A. (1997). *Dialéctica erística o el arte de tener razón, expuesta en 38 estratagemas* (L. F. Moreno Claros, Trad.). Ed. Trotta.
- Trapero, M. (1998). Prólogo de Maximiano Trapero. En A. Díaz-Pimienta, *Teoría de la improvisación: Primeras páginas para el estudio del repentismo*. Sendoa.
- Zavala, A. (1994). Pensamiento intuitivo y discursivo en la poesía popular vasca. *Auspoaren auspoa II*, 243-267.
- Zavala, A. (2006). En busca de poesía popular a través del País Vasco (Bertso berri billa Euskalerrian zear) (Aránzazu, 15 de setiembre de 1956). En *Auspoaren auspoa IV* (pp. 21-40). Auspoa.

MIMICRY IN SOCIAL RELATIONS

CARLA MURTEIRA

Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL), CIS-IUL, Lisboa, Portugal
School of Communication and Media Studies, IPL, Portugal
Institute for the Study of Literature and Tradition
NOVA University of Lisbon, Portugal

1. INTRODUCTION

“No man is an island.”(John Donne, p. 108-109, 1624).

Social relations are made of social interactions that can be easy and harmonious, but also difficult and unpleasant. Nevertheless, all of them imply that people relate to someone else at least to some extent. A powerful way, probably the most powerful and basic one, to relate to others is by mirroring them. Individuals mirror others from the cradle to the grave, as mirroring processes help individuals to synchronize with each other in actions and in social communication (Kim, 2005). Mirroring facilitates the understanding of shared information; therefore, individuals that mirror others are better informed to decide how to behave based on others’ feelings. One of those mirroring processes is mimicry.

Mimicry is the unconscious and automatic mirroring of other people’s behaviors such as gestures, postures, mannerisms, speech tones and facial emotional expressions (Chartrand & Lakin, 2013; Duffy & Chartrand, 2015; van Baaren, et al., 2009) in social interactions. Mimicry is also known as the “Chameleon Effect” and considered to serve as a “social glue” that brings people together (e.g., Chartrand & Bargh, 1999; Seibt, et al., 2015) due to the positive consequences that it brings for social relations, such as understanding and affiliation among individuals (Chartrand & Lakin, 2013; Duffy & Chartrand, 2015; Lakin, et al., 2003; Seibt, et al., 2015). In this review we briefly discuss the origins of

mimicry and how it is fundamental to improve an individual's social relations, following the theories of mimicry and its social outcomes.

2. ORIGINS OF MIMICRY

Synchronization among human beings is essential to improve survival odds. Human beings have adapted to their environmental circumstances by behaving uniformly within groups. Both verbal behaviour and non-verbal behavioural such as body postures or facial expressions are necessary to make the communication flow, and synchronization with others is key to all sorts of communication as it improves fitness and survival chances (Scott-Phillips, 2008). Similar and synchronized behaviors improved individual's social cohesion and helped them avoid threats to their survival (Duranton & Gaunet, 2016). Individuals willing to interact and to collaborate with each other ended up with improved odds to survive and reproduce. Some researchers have proposed the universal human need to belong to a group (e.g., Baumeister & Leary, 1995; Leary, et al., 2003). This need for belonging and affiliation with others, and specially belonging to groups, lead people to pursue acceptance among peers (e.g., Williams, 2007). Mimicry is probably one of the behaviors that are functional for affiliation with others and belonging to a group. Indeed, several scholars propose that stressful situations, perceived threat (Fay & Maner, 2015; Sarnoff & Zimbardo, 1961; Taylor, et al., 2000; Smeets, et al., 2009; Tomova, et al., 2014; White, et al., 2012; Gump & Kulik, 1997), and social ostracism behaviors (e.g., Lakin, et al., 2008; Lakin & Chartrand, 2005; Hühnel, et al., 2018; Kowamoto, et al., 2014 Williams, 2007; Williams & Nida, 2011; Cheung, at al., 2015) are related to an increase in the need to affiliate and affiliative behaviors.

As mimicry improves the odds for better relations inside the community and facilitates the communication with others (Lakin, et al., 2003), some scholars have proposed that mimicry has most likely evolved to enable individuals to maintain harmonious and cooperative relationships within their communities (Chartrand & Bargh, 1999; Lakin, et al., 2008). Applying the principles of the Theory of Natural Selection (Darwin, 1859),

individuals that are more efficient in mimicking others have better chances to build positive rapport, form social networks and increase their chances for survival and reproduction within their community (Lakin, et al., 2003). Indeed, from birth children show a tendency to mimic behaviors (e.g., stick out their tongues, smile) (Meltzoff & Moore, 1977) and facial expressions (e.g., happiness, anger, sadness) of adults (Termine & Izard, 1988), which suggests an innate and automatic character of mimicry as an evolved mechanism that is present from birth to make communication possible.

Neurologically, several researchers have proposed that mimicry is probably based on the Mirror Neuron System (MNS) (Catmur, et al., 2009; Gallese & Goldman, 1998). Mirror neurons are a special type of neurons located in the premotor cortex that fire during the observation of other individuals' motor actions. Mirror neurons' activation acts as an automatic brain mirroring mechanism in response to others' actions. Those neurons' activation allow individuals to mimic other people's neural activity (di Pellegrino, et al., 1992, Gallese, et al., 1996; Iacoboni, 2009; Rizzolatti & Craighero, 2004). The MNS provides a direct link between perception and action while mirror neurons fire in response to other's observed motor actions (Brass & Heyes, 2005). Mirror neurons embody perception and action simultaneously, and fire for executed and observed actions, which means that, when people observe other people's actions, they provide a neural mechanism to recognize it (di Pellegrino, et al., 1992, Gallese, et al., 1996, Rizzolatti & Craighero, 2004). Recognizing others' actions and emotions through mimicry facilitates, among others, Theory of Mind (ToM) - the ability to infer other people's mental and emotional states (Premack & Woodruff, 1978; Brüne & Brüne-Cohrs, 2006). Therefore, communication and interactions between people are facilitated due to behavioural and neural mimicry process (Condon & Sander, 1974; Gallese & Goldman, 1998; Premack & Woodruff, 1978). Indeed, several scholars agree that mimicry improves communication, understanding (Duffy & Chartrand, 2015), empathy and cooperation between people (Barsalou, 2008; Chartrand & Lakin, 2013; Iacoboni, 2009; Lakin & Chartrand, 2003). Based on this, we can conclude that mimicry seems to serve an epistemic and affiliative function

during social interactions, as understanding and interactions get smoother due to mimicry.

2.1. MIMICRY AS PRIMITIVE PATH TO EMPATHY AND SOCIAL COGNITION

Mutual understanding and sharing of experiences is paramount for human sociability. Mimicry has evolved as a form of synchronism that allows individuals to share feelings and emotions (Oatley, 2016). Mimicry helps individuals to think about other people's thoughts and to put themselves in other people's shoes (e.g., Chartrand & Lakin, 2013). Mimicry is considered a "primitive motor code" that facilitates learning about others during the initial stages of development as well as throughout life (Hess, et al., 1999). Thus, it is not surprising that mimicry is considered the first path to reach empathy since birth (Hoffman, 1984). Several studies suggest that empathic children tend to mimic facial expressions more (e.g., Eisenberg, 1989; Eisenberg & Fabes, 1990; Chrisholm & Strayer, 1995). Mimicking facial expressions contributes to a better understanding of other's states and emotional experiences, which suggests that mimicry in itself facilitates social cognition (Barsalou, 2008; Hess, et al., Philippot, 1999). While empathy increases mimicry towards others (e.g., Lakin, et al., 2008; Mondillon, et al., 2007), mimicking others also increases empathy towards the mimicked (Chartrand & Lakin, 2013). Thus, mimicry seems to fulfil a feedback cycle related to the understanding of other people's states, as empathy increases mimicry and mimicry increases empathy for others, suggesting an improvement in social cognition and relationships among individuals.

2.2. MIMICRY FOR SOCIAL IDENTITY

Mimicry is not just a mechanism that brings people together, but it is also a communication mechanism that seems to be fundamental among peers for socialization, social identity and social coordination. Having in mind that the need to affiliate with and belong to others is one of the most fundamental needs (Baumeister & Leary, 1995), and it is as important as other basic biological needs, such as food (Baumeister & Leary, 1995; Maslow, 1943), mimicry of non-verbal behaviours is considered to be an extremely important strategy to interact with others

during early development stages. This mimicry helps the infant to interact and to learn how to behave properly among peers and according to the social context before the stage of language acquisition (Eckerman, et al., 1989; Bates, 1975). Several studies have shown that babies mimic behaviors (Meltzoff & Moore, 1977) and complex facial expressions, such as happiness, anger and sadness (Termine & Izard, 1988) from adults. While this reveals an attempt for social cognition and coordination in infants, it may also imply a form of learning about themselves and the people around them. Interestingly, 6 week-old infants show the capacity to mimic various facial expressions and reproduce those 24 hours later when seeing the person again. This suggests, that mimicry is not only a learning mechanism, but also, according to Meltzoff & Moore (1992, 1994), an important tool to identify and communicate with others. The infant imitates the behavior from the previous encounter to re-identify, recognize and communicate with the same person hours later. Considering the affiliative and communicative function of mimicry, mimicry facilitates the feeling of belonging to a group, which through time helps individuals to build their social identity (Meltzoff & Moore, 1992, 1994). Thus, it seems that by mimicking others, individuals learn how to behave in a group and learn the social identity of the group they are part of.

3. MIMICRY IN DIFFERENT SOCIAL SETTINGS

Mimicry has a profound impact on relationships with others by improving the understanding and the rapport between people (Chartrand & Lakin, 2013). Increased liking for the mimicker and the mimicked after mimicry (Chartrand & Lakin, 2013; Lakin, et al., 2003) speaks in favor of an improvement of affiliation with others. Therefore, it is not surprising that mimicry has usually been considered desirable across social interactions (Lakin, et al., 2003). Yet, a recent review suggests that “the link from mimicry to liking and other positive outcomes may be fragile” (Hale & Hamilton, 2016, p. 106). The observed differences in the positive outcomes may be justified by the social context. Not all social contexts lead to similar degrees of mimicry; while some social contexts seem to improve mimicry, others show the opposite effect. For instance,

a pre-existing rapport and positive valence context (Hess & Fischer, 2014; Bourgeois & Hess, 2008), the goal to affiliate (e.g., Lakin, et al., 2008) and perceived similarity to the target (e.g., Guéguen & Martin, 2009) increase mimicry behavior. However, some studies suggest that social and relational benefits of mimicry may be limited by group boundaries (Likowski, et al., 2008) and that too much or not enough mimicry leads to uncomfortable feelings between people (Leander, Chartrand, & Bargh, 2012), which leads to a decrease of mimicry behaviors. Those puzzling results have inspired different theories to explain mimicry. Thus, some theories have proposed that mimicry is not just a mechanism that improves understanding and affiliation, but that mimicry may also establish social barriers between people, as individuals do not have a best interest in affiliating in all social contexts.

3.1. THEORIES OF MIMICRY

Several theories were advanced to explain why people mimic each other and how it facilitates social interactions. Mimicking others is a form of synchronization that facilitates understanding and affiliation, thus it is not surprising that rapport and epistemic functions are attributed to mimicry by several scholars (for reviews see Chartrand & Lakin, 2013; Hess, et al., 1999). It is important to note that the mimicry functions of understanding and affiliation are not mutually exclusive and probably occur simultaneously (Hess, et al., 1999). However, while the different theoretical approaches in the literature all contribute to the understanding of mirroring behaviours, they vary in their focus either on one or the other of these two functions. Some of the proposed theories emphasize the innate nature of mirroring behaviour, concentrate on the relation between stimulus and response, and focus on mimicry's epistemic function of emotional simulation and decoding. Others place an emphasis on the social context and how it modulates the response towards a stimulus. These theories focus rather on the function of affiliation with others. Important to note is that the definition of mimicry is contingent on the theoretical approach, and that this depends on the focus on the function of mimicry. While acknowledging the unique contribution of each of the theories that have been proposed, for the sake of systematization we

distinguish three theoretical branches: epistemic theories, context theories and interpretation theory. Theoretical approaches emphasizing the innate, automatic character of mimicry approach the phenomenon from a bottom-up perspective, whilst the context and interpretation theories approach mimicry rather from a top-down perspective. Whereas epistemic theories suggest that mimicry occurs mainly to understand other people's mental states, other theories suggest that mimicry occurs mainly to affiliate with others. All theories accept that there is a link between mimicry and affiliation. However, while epistemic theories suggest that affiliation and liking is a consequence of mimicry, other theories suggest that mimicry is actually guided by affiliation goals. Finally, the difference between context theories and interpretation theories is that, although both suggest an affiliation aim of mimicry, the interpretation theories propose that individuals do not simply mimic what they observe, but rather what they understand, in order to maintain harmonious relationships and promote affiliation.

3.1.1. Epistemic theories of mimicry

While epistemic theories of mimicry do not deny that mimicry may serve a social adaptation function and, therefore, may be considered as a “*social glue*” that brings people together (Lakin, et al., 2003), this set of theories focuses on the underlying mechanisms that have a primarily epistemic function. These theories consider that mimicry is the automatic and unconscious mirroring of what is observed, such as behaviors and facial expressions. According to Chartrand and Bargh (1999), mimicry is based on a *perception-behavior link*. This means that the likelihood that individuals show some behavior is increased simply by the observation of the same motor behavior in others. While this repetition leads to an improvement in the relationship between individuals due to the affiliation consequences, the underlying *perception-behavior link* is assumed to function independently of the affiliative consequences. Thus, mimicry should not only “occur among strangers, but it should occur even without an active goal to get along with and be liked by the interaction partner.” (Chartrand & Bargh, 1999, p. 896). Hess and Fischer (2013) refer to this approach as the classical view on mimicry

or as the *Matched Motor Hypothesis*, in order to emphasize that what is mimicked according to this approach is the observed motor behavior.

While the epistemic function in the *perception-behavior link* hypothesis is rather implicit, as according to this hypothesis mimicking only regulates behaviour, without necessarily leading to a conscious representation of the state of mind of the mimicked person, *Embodied Simulation Theory* advances that mimicry aims to understand other people's mental states and intentions (Gallese, 2009). Mimicry informs about other people's mental states by mentally simulating the observed behaviors. In the domain of facial mimicry, the *facial feedback hypothesis* has inspired embodied simulation theories. The facial feedback hypothesis suggests that the perception and understanding of emotions is related to facial muscles' feedback. The facial muscular activation sends signs to the brain to form a neural simulation. This embodied neural simulation seems to be responsible for the emotional experience in interactions with others expressing the respective emotion, which then allows for correct emotional decoding (for a meta-analysis please see Coles, et al., 2017, 2019). Indeed, individuals naturally mimic emotional expressions such as sadness and disgust (Hess & Blairy, 2001), and happiness and anger even when they are presented in a subliminal way (e.g., Achaibou, et al., 2007; Dimberg, et al., 2000; Dimberg, et al., 2002). Embodied Simulation Theory goes further, suggesting that mimicry works as a form of simulation between two different minds which speaks in favor of an improved *Theory of Mind* (ToM) (Galesse, 2009; Niedenthal, et al., 2010). Therefore, individuals may have better insights about the other person's desires and intentions during interaction (Wang & Hamilton, 2012). As Niedenthal and colleagues (2010) put it:

When we use the term “embodied simulation,” we mean that a facial expression has triggered a simulation of a state in the motor, somatosensory, affective, and reward systems that represents the meaning of the expression to the perceiver. In an embodied simulation account, the perception of a facial expression is accompanied by the bodily and neural states associated with the expression and its correspondent emotion. This simulation is then used as the representation of meaning on which an interpretation or judgment is based. (p. 418)

The resulting bodily states facilitate the recreation of others' cognitive and affective states (Niedenthal, 2007). Mimicry facilitates the embodiment of others' emotional states and experiences, which may work in service of emotional contagion (Hatfield, et al., 2014), which in turn helps in the emotional decoding and empathy for others (Niedenthal, 2007). Indeed, individuals report emotion experiences (Soussignan, 2002; Strack, et al., 1988) and emotion decoding difficulties when their facial movements are restricted (Niedenthal, 2007; Niedenthal, et al., 2010; Oberman, et al., 2007; Stel & van Knippenberg, 2008; for Botox treatment patients: Neal & Chartrand, 2011; Lewis, 2018). Thus, it seems that mimicry not only facilitates the understanding of others, but also the putting ourselves in other people's shoes. All those theories call for an epistemic role for mimicry, especially, for facial mimicry, which has a tremendous impact not only in the communication flow, but also in the relationships between individuals.

3.1.2. Context theories of mimicry

This set of theories was developed with an emphasis on the moderation of mimicry by social context. Thus, not all individuals would be mimicked or equally mimicked in all contexts. The reason is that mimicry has an affiliative function, which is not only essential for mimicry as communicative behavior, but also affects the epistemic function of mimicry itself in each socially relevant context. Three main theories have been proposed. The *Social Top Down Response Theory* (STORM) (Lakin & Chartrand, 2003; Lakin, et al., 2003; Wang & Hamilton, 2012) suggests that mimicry is a social strategy to improve people's position and status in the social context, and especially inside their group. Here, mimicry is strategic because individuals mimic whom they want to affiliate with to enhance their social position and to gain social and personal benefits (Chartrand & Bargh, 1999). The assumption is that high mimickers are so successful because their mimicry is enhanced or diminished, based on potential personal and affiliation gains (Wang & Hamilton, 2012).

Along this line, but assuming a different motivational background, *Implicit Socialization Account Theory* (Kavanagh & Winkielman, 2016)

also posits that not all individuals are mimicked to the same degree. Contrary to previous theory, the social gains are not in focus, but instead in the nature of the relationship and in the usefulness of mimicry for adaptive implicit learning. According to this approach, mimicry serves the implicit learning of appropriate social behaviour and social ways of being in a certain culture. This theory suggests that not all individuals provide the same useful knowledge for socialization. For instance, ingroup members should be mimicked more than outgroup members, as they are the more relevant role models to learn ingroup norms. Mimicking ingroup members is advantageous as individuals implicitly learn how to behave and what is appropriate to express among ingroupers by mimicking their behaviors. Learning from ingroup members is far more advantageous than learning from outgroups, because what is learned from outgroups may not fit the ingroup relations (Kavanagh & Winkielman, 2016). Mimicry is context-moderated by learning usefulness, thus, mimicry is a social-distance regulator and not a “social glue” that brings all people together. According to this approach, mimicry should be decreased or eliminated when it does not have any learning advantages for the social functioning among ingroup members.

The *Associated Reactions to Action in Context Model* (Stel, et al., 2016) suggests that mimicry is facilitated or undermined according to previous rewarding and punishing experiences. Contrary to the two previous theories, here the focus is on the personal experiences and not on the individuals and their social identity. Also, this model does not focus on affiliation gains, but rather on the avoidance of possible negative effects of mimicry such as affiliation losses due to mimicry of inappropriate behaviours. While mirror neurons are activated, the execution of the motor mimicry is dependent on the past reward experiences associated with the observed action and context. Therefore, neural mimicry may not result in a behavioural mimicry under certain circumstances. If the behavioural mimicry brings benefits - mimicry is facilitated; if mimicry is damaging or implies the risk of punishment - mimicry is attenuated. Thus, mimicry is modulated by personal experiences and previous reinforcements. Individuals learn about the consequences of mimicry in different contexts, which conditions future mimicry.

3.1.2. Interpretation theory of mimicry

The *Mimicry in Social Context Theory* (Hess & Fischer, 2013) posits that mimicry depends on how individuals understand the social situation. Contrary to most other theories on mimicry, here mimicry does not have an epistemic function as understanding others can be based on other perceptual channels (Hess & Fischer, 2013). Mimicry does not function as “social glue”, however, it still aims for affiliation among individuals. Mimicry varies according to individuals’ interpretation of the social context. Therefore, mimicry is contingent of the nature of the relationship between mimicker and mimicked, the importance and interpretation of the social message conveyed by the mimicked in the specific context, and the potential impact of mimicry on affiliation. For instance, in the case of facial mimicry, this theory suggests that not all emotions would be mimicked. Competitive emotions such as anger, disgust and pride should not be mimicked due to the aggressive character implied in them and possibility of aggression between individuals that could undermine affiliation (e.g., Bourgeois & Hess, 2008). Instead, individuals could understand those competitive emotions through other sensitive channels and not mimic those emotions so as to not jeopardize affiliation.

The major claim of this theory is that when individuals mimic others, they mimic what they understand is expressed by the mimicked, instead of just mirroring their behaviours or facial muscles’ movements to simulate their mental states (e.g., they do not mimic a frown, but rather the anger that is expressed by this frown). Moreover, Hess and Fischer (2013, 2014) consider that at least one of two different things occur when facing an emotional expression: 1) mimicry as mirroring match of what is observed, or 2) consistent emotional reaction or facial display. Thus, mimicry is just one possible response to the other. Mimicry promotes affiliation between individuals, thus its definition should focus on its function rather than on its mechanical form, which means that mimicry “is the imitation of another’s emotional display in order to understand and share the other’s emotional perspective” (Hess & Fischer, 2016, page 223) and “should be restricted to situations in which the mimicker has an affiliative intent and the mimicked behaviour is also affiliative” (Hess & Fischer, 2016, page 224). When facing an emotional

facial expression, individuals may show a mirroring match response (e.g., smiling as a response to a smile or showing a frown in response to an angry face) or a complementary response (e.g., smiling in response to an angry face). However, even the mirroring of what is observed may not be mimicry if it does not promote affiliation (Hess & Fischer, 2016). That means that individuals would mimic an emotional face when they understand the emotional context, however, only if it is not damaging for the relationship between the mimicker and the mimicked. For instance, a mirroring match facial expression may occur when anger is shown; however, it is not considered mimicry because it is a form of showing dominance and does not promote affiliation (Hess & Fischer, 2016). Also, a complementary face to an angry expression could be a smiling face to decrease the tension and save the affiliation with the other, however, as in the previous case this would not be considered mimicry but rather a reactive expression (Hess & Fischer, 2014). Thus, the theory proposes that what has been studied as facial mimicry so far can best be explained as being motivated by the desire to give the proper response to the others emotional expression in each social situation, including but not restricted to those responses that foster affiliation. Thus, mimicry would only occur if it implies possible positive consequences for the relationship, such as affiliation and perspective-taking.

4. DISCUSSION

Not all theories agree in their definition of what mimicry is. For epistemic and contextual theories, mimicry is basically a reflection of what is seen in the other's face, which allows individuals to understand others and build rapport with them. In contrast, interpretation theory suggests that mimicry is rather a mirroring of what is understood, thus, it is not a pure reflexion anymore, but rather a socially motivated mirroring to a socially meaningful facial expression that promotes affiliation.

Context and interpretation theories emphasize that mimicry is dependent on the social context (e.g., Chartrand & Lakin, 2013; Hamilton & Wang, 2012; Hess & Fischer, 2013; Kavanagh & Winkielman, 2016; Seibt, et al., 2015), which reveals a more strategic function of mimicry than

initially assumed in the epistemic theories. Accordingly, large part of their empirical support is based on paradigms testing this context dependency. This strategic character of mimicry does not imply that mimicry is not automatic and unconscious, however, it surely implies different levels of intentionality, as mimicry would only occur if it brings social benefits for the mimicker or promotes affiliation between individuals, otherwise mimicry would be refrained.

Several studies seem to corroborate the epistemic function and the affiliative function of mimicry. For instance, empirical studies have shown that all emotions are mimicked. Some emotions have an affiliative nature such as happiness, fear and sadness, while others, such as anger and disgust, have a competitive nature (Hess, et al., 2016). Despite the nature of the emotions, research shows that both types of emotions are mimicked (for sadness and disgust e.g., Hess & Blairy, 2001; for happiness and anger e.g., Achaibou, et al., 2007; Dimberg, et al., 2000; Dimberg, et al., 2002) suggesting some evidence for the epistemic role of mimicry. However, not all theories consider that the mirroring match of a competitive facial expression is mimicry. While epistemic and contextual theories would define the mirroring of competitive facial expression as mimicry, the interpretation theory would consider it as a reactive facial expression and not mimicry, due to the hazardous affiliative consequences of the situation between individuals.

Several studies have shown that not all individuals are mimicked in the same extent, but rather that this varies according to possible affiliation aims and relationship outcomes. The quality and amount of mimicry seems to depend on the type of relationship between people: its valence, the closeness between the relational partners and whether the interaction crosses group boundaries or not. Empirical evidence shows that people preferably mimic ingroup members (e.g., Bourgeois & Hess, 2008; van der Schalk, et al., 2011; Yabar, et al., 2006), friends (e.g., Bourgeois & Hess, 2008), and powerful people (Cheng & Chartrand, 2003), when perceiving themselves or the group in a risky situation, such as after being excluded (Lakin, et al., 2008) or seeing exclusion towards someone of their own group (Castelli, et al., 2011). Also, mimicry seems to impact relational outcomes, which can be translated in social or

personal gains. People feel closer (van Baaren, et al., 2004), are more pro-social and willing to help (van Baaren, et al., 2004; van Baaren, et al., 2003), give more money (van Baaren, et al., 2003), and are persuaded by high mimickers (Maddux, et al., 2008). Mimicry seems to increase when the affiliation between individuals already exists, when they aim to build affiliation between them, or even when it brings personal benefits. While all this evidence speaks in favour of context theories, it is less clear about how it speaks for interpretation theory. Contrary to other theories, the interpretation theory is mainly supported by studies on facial mimicry, thus it is unclear how behavioural mimicry studies would speak for this theory. Although affiliation is dependent on social context, it is unclear whether mimicry is only a reflexive process or if it implies a responsive process where individuals mimic what they understood when it is affiliative. Thus, future research would benefit from a clarification on how mimicry is characterized: reflexion (mirroring match), reactive expression, or both.

5. CONCLUSION

Epistemic and contextual theories consider that mimicry facilitates the epistemic function, namely emotional and behavioral decoding, during the social interaction. One could consider that the epistemic function helps in the affiliative process that results from mimicry. On the other hand, the interpretation theory considers that mimicry is not at the service of an epistemic function, but rather of affiliation among individuals. While the first two theories – the epistemic and the contextual – are complementary, the latter is opposed to both. Epistemic and contextual theories see mimicry as a mirroring match, while interpretation theory considers that this mirroring match is mimicry only when it serves affiliation. This major difference in the definition of mimicry brings controversy to the field and opens up new research avenues to better understand the affiliative nature of mimicry.

6. ACKNOWLEDGEMENTS

The present research was supported with a PhD scholarship from Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) with the the reference SFRH/BD/102900/2014, granted to the author.

I gratefully acknowledge the supervision from Professor Doctor Sven Waldzus in my PhD studies and my writing endeavors.

7. REFERENCES

- Achaïbou, A., Pourtois, G., Schwartz, S., & Viullemier, P. (2007). Simultaneous recording of EEG and facial muscle reactions during spontaneous emotional mimicry. *Neuropsychologia*, 46(4), 1104-1113. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2007.10.019>
- Barsalou, L. W. (2008). Grounded cognition. *Annual Review of Psychology*, 59, 617–45. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093639>
- Bates, J. E. (1975). Effects of a child's imitation versus non-imitation on adults' verbal and nonverbal positivity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31(5), 840–851. <https://doi.org/10.1037/h0076677>
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497–529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497–529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Bourgeois, P., & Hess, U. (2008). The impact of social context on mimicry. *Biological Psychology*, 77(3), 343 – 52. <https://doi.org/10.1016/j.biopsycho.2007.11.008>
- Brass, M., & Heyes, C. (2005). Imitation: is cognitive neuroscience solving the correspondence problem? *Trends in Cognitive Sciences*, 9, 489 – 495. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2005.08.007>
- Brüne, M., & Brüne-Cohrs, U. (2006). Theory of mind—evolution, ontogeny, brain mechanisms and psychopathology. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 30(4), 437 - 455. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2005.08.001>

- Castelli, L., Pavan, G., Stefanelli, S., & Tassoni, S. (2011). The Imitation of Nonverbal Behaviors in the Regulation of Intergroup Conducts. *Psicologia Sociale*, 6(3), 367-376. <https://doi.org/10.1482/35789>
- Catmur, C., Walsh, V., & Heyes, C. M. (2009). Associative sequence learning: the role of experience in the development of imitation and the mirror system. *Philosophical Transactions of the Royal Society*, 364, 2369 – 2380.
- Chartrand, T. L., & Bargh, J. A. (1999). The chameleon effect: The perception-behavior link and social interaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 893–910. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.76.6.893>
- Chartrand, T. L., & Lakin, J. L. (2013). The antecedents and consequences of human behavioral mimicry. *Annual Review of Psychology*, 64, 285 - 308. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143754>
- Cheng, C. M., & Chartrand, T. L. (2003). Self-monitoring without awareness: Using mimicry as a non-conscious affiliation strategy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 1170 – 1179. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.6.1170>
- Cheung, E. O., Slotter, E. B., & Gardner, W. L. (2015). Are you feeling what I'm feeling? The role of facial mimicry in facilitating reconnection following social exclusion. *Motivation and Emotion*, 39, 613 – 630. <https://doi.org/10.1007/s11031-015-9479-9>
- Chrisholm, K., & Strayer, J. (1995). Verbal and facial measures of children's emotion and empathy. *Journal of Experimental Child Psychology*, 59, 299 - 316. <https://doi.org/10.1006/jecp.1995.1013>
- Coles, N. A., Larsen, J. T., & Lench, H. C. (2017). A meta-analysis of the facial feedback hypothesis literature. *Open Science Framework*. <https://osf.io/ahcs8/>
- Coles, N. A., Larsen, J. T., & Lench, H. C. (2019). A meta-analysis of the facial feedback literature: Effects of facial feedback on emotional experience are small and variable. *Psychological Bulletin*, 145(6), 610 – 651. <https://doi.org/10.1037/bul0000194>
- Condon, W. S., & Sander, L. W. (1974). Synchrony demonstrated between movements of the neonate and adult speech. *Child Development*, 45, 456 – 462. <https://doi.org/10.2307/1127968>
- Darwin, C. (1859). *On the origin of species by means of natural selection*. Murray Google Scholar, London, England.
- di Pellegrino, G., Fadiga, L., Fogassi, L., Gallese, V., & Rizzolatti, G. (1992). Understanding motor events: a neurophysiological study. *Experimental Brain Research*, 91(1), 176 - 180. <https://doi.org/10.1007/BF00230027>

- Dimberg, U., Thunberg, M., & Elmehed, K. (2000) Unconscious facial reactions to emotional facial expressions. *Psychological Science*, 11, 86 - 89. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00221>
- Dimberg, U., Thunberg, M., & Grunedal, S. (2002). Facial reactions to emotional stimuli: Automatically controlled emotional responses. *Cognition and Emotion*, 16, 449 – 471. <https://doi.org/10.1080/02699930143000356>
- Donne, J. (1624). *Devotions upon Emergent Occasions*. Oxford University Press, Oxford, England.
- Duffy, K. A., & Chartrand, T. L. (2015). Mimicry: causes and consequences. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 3, 112 - 116. <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2015.03.002>
- Duranton, C., & Gaunet, F. (2016). Behavioural synchronization from an ethological perspective: overview of its adaptive value. *Adaptive Behavior*, 24, 1 – 11. <https://doi.org/10.1177/1059712316644966>
- Eckerman, C. O., Davis, C. C., & Didow, S. M. (1989). Toddlers' emerging ways of achieving social coordinations with a peer. *Child Development*, 60, 440 - 453. <https://doi.org/10.2307/1130988>
- Eisenberg, N. (1989). Empathy and Sympathy. In U. Clark (Ed.), *Child Development today and tomorrow* (pp. 137-154). San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc.
- Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1990). Empathy: Conceptualization, Measurement, and Relation to prosocial behavior. *Motivation and Emotion*, 14, 131 - 149. <https://doi.org/10.1007/BF00991640>
- Fay, A. J., & Maner, J. K. (2015). Embodied effects are moderated by situational cues: Warmth, threat, and the desire for affiliation. *British Journal of Social Psychology*, 54(2), 291 – 305. <https://doi.org/10.1111/bjso.12088>
- Gallese, V. (2009). Mirror neurons, embodied simulation, and the neural basis of social identification. *Psychoanalytic Dialogues*, 19, 519 – 536. <https://doi.org/10.1080/10481880903231910>
- Gallese, V., & Goldman, A. (1998). Mirror neurons and the simulation theory of mind-reading. *Trends in Cognitive Sciences*, 2(12), 493 - 501. [https://doi.org/10.1016/S1364-6613\(98\)01262-5](https://doi.org/10.1016/S1364-6613(98)01262-5)
- Gallese, V., Fadiga, L., Fogassi, L., & Rizzolatti, G. (1996). Action recognition in the premotor cortex. *Brain*, 119(2), 593 - 609. <https://doi.org/10.1093/brain/119.2.593>
- Guéguen, N., & Martin, A. (2009). Incidental similarity facilitates behavioral mimicry. *Social Psychology*, 40(2), 88 - 92. <https://doi.org/10.1027/1864-9335.40.2.88>

- Gump, B. B., & Kulik, J. A. (1997). Stress, affiliation, and emotional contagion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 305 – 319.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.2.305>
- Hale, J., & Hamilton, A. F. D. C. (2016). Cognitive mechanisms for responding to mimicry from others. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 63, 106 - 123. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2016.02.006>
- Hatfield, E., Bensman, L., Thornton, P. D., & Rapson, R. L. (2014). New perspectives on emotional contagion: a review of classic and recent research on facial mimicry and contagion. *Interpersona*, 8(2), 159.
<https://doi.org/10.5964/ijpr.v8i2.162>
- Hess, U., & Blairy, S. (2001). Facial mimicry and emotional contagion to dynamic emotional facial expressions and their influence on decoding accuracy. *International Journal of Psychophysiology*, 40, 129 - 141.
[https://doi.org/10.1016/S0167-8760\(00\)00161-6](https://doi.org/10.1016/S0167-8760(00)00161-6)
- Hess, U., & Fischer, A. (2013). Emotional mimicry as social regulation. *Personality and Social Psychology Review*, 17(2), 142 - 157.
<https://doi.org/10.1177/1088868312472607>
- Hess, U., & Fischer, A. (2014). Emotional mimicry: Why and when we mimic emotions. *Social and Personality Psychology Compass*, 8(2), 45 - 57.
<https://doi.org/10.1111/spc3.12083>
- Hess, U., & Fischer, A. (2016). Conclusion: Towards a better understanding of emotional mimicry. In U. Hess & A. Fischer (Eds.), *Emotional Mimicry in Social Context* (pp. 222 – 228). Cambridge, Cambridge University Press.
- Hess, U., Hühnel, I., van der Schalk, J., & Fischer, A. (2016). The social dimension as antecedent and effect of emotional mimicry. In U. Hess & A. Fischer (Eds.), *Emotional Mimicry in Social Context* (pp. 90 – 106). Cambridge, Cambridge University Press.
- Hess, U., Philippot, P., & Blairy, S. (1999). Mimicry: Facts and fiction. In P. Philippot, R. S. Feldman, & E. J. Coats (Eds.), *The Social Context of Nonverbal Behavior* (pp. 213–241). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Hoffman, M. L. (1984). Interaction of affect and cognition on empathy. In C. E. Izard, J. Kagan, & R. B. Zajonc (Eds.), *Emotion, Cognition, and Behavior* (pp. 103 - 131). Cambridge: Cambridge University Press
- Hühnel, I., Kuszynski J., Asendorpf, J. B., & Hess, U. (2018). Emotional mimicry of older adults' expressions: effects of partial inclusion in a Cyberball paradigm. *Cognition and Emotion*, 32, 92 – 101.
<https://doi.org/10.1080/02699931.2017.1284046>

- Iacoboni, M. (2009). Imitation, empathy, and mirror neurons. *Annual Review of Psychology*, 60, 653 – 70.
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163604>
- Kavanagh, L. C., & Winkielman, P. (2016). The functionality of spontaneous mimicry and its influences on affiliation: An implicit socialization account. *Frontiers in Psychology*, 7, 458.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00458>
- Kawamoto, T., Nittono, H., & Ura, M. (2014). Social exclusion induces early-stage perceptual and behavioral changes in response to social cues. *Social Neuroscience*, 9(2), 174 – 185.
<https://doi.org/10.1080/17470919.2014.883325>
- Lakin, J. L., & Chartrand, T. L. (2003). Using nonconscious behavioral mimicry to create affiliation and rapport. *Psychological Science* 14, 334 – 339.
<https://doi.org/10.1111/1467-9280.14481>
- Lakin, J. L., & Chartrand, T. L. (2005). Exclusion and nonconscious behavioral mimicry. In K. D. Williams, J. P. Forgas, & W. von Hippel (Eds.). *The social outcast: Ostracism, social exclusion, rejection, and bullying* (pp. 279 – 295). New York: Psychology Press.
- Lakin, J. L., Chartrand, T. L., & Arkin, R. M. (2008). I am too just like you nonconscious mimicry as an automatic behavioral response to social exclusion. *Psychological science*, 19(8), 816 - 822.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2008.02162.x>
- Lakin, J. L., Chartrand, T. L., & Arkin, R. M. (2008). I am too just like you nonconscious mimicry as an automatic behavioral response to social exclusion. *Psychological science*, 19(8), 816 - 822.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2008.02162.x>
- Lakin, J. L., Jefferis, V. E., Cheng, C. M., & Chartrand, T. L. (2003). The chameleon effect as social glue: Evidence for the evolutionary significance of nonconscious mimicry. *Journal of Nonverbal Behavior*, 27(3), 145 - 162. <https://doi.org/10.1023/A:1025389814290>
- Leander, N. P., Chartrand, T. L., & Bargh, J. A. (2012). You give me the chills: embodied reactions to inappropriate amounts of behavioral mimicry. *Psychological Science*, 23, 772 – 779.
<https://doi.org/10.1177/0956797611434535>
- Leary, M. R., Kelly, K. M., Cottrell, C. A., & Schreindorfer, L. S. (2013). Individual differences in the need to belong: Mapping the nomological network. *Journal of Personality Assessment*, 95, 610 - 625.
<http://dx.doi.org/10.13072/midss.569>

- Lewis, M. B. (2018). The interactions between botulinum-toxin-based facial treatments and embodied emotions. *Scientific Reports*, 8(1), 14720. <https://doi.org/10.1038/s41598-018-33119-1>
- Likowski, K. U., Schubert, T.W., Fleischmann, B., Landgraf, J., & Volk, A. (2008). Positive effects of mimicry are limited to ingroup. Unpublished manuscript, Department of Psychology, University of Wuerzburg, Wuerzburg, Germany
- Maddux, W. W., Mullen, E., & Galinsky, A. D. (2008). Chameleons bake bigger pies and take bigger pieces: strategic behavioral mimicry facilitates negotiation outcomes. *Journal of Experimental Social Psychology*, 44, 461 – 468. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2007.02.003>
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370 – 396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>
- Meltzoff, A. N., & Moore, M. K. (1977). Imitation of facial and manual gestures by human neonates. *Science*, 198, 75–78. <https://doi.org/10.1126/science.198.4312.75>
- Meltzoff, A. N., & Moore, M. K. (1992). Early imitation within a functional framework: The importance of person identity, movement, and development. *Infant Behavior and Development*, 15, 479 - 505. [https://doi.org/10.1016/0163-6383\(92\)80015-M](https://doi.org/10.1016/0163-6383(92)80015-M)
- Meltzoff, A. N., & Moore, M. K. (1994). Imitation, memory, and the representation of persons. *Infant Behavior and Development*, 17, 83 - 99. [https://doi.org/10.1016/0163-6383\(94\)90024-8](https://doi.org/10.1016/0163-6383(94)90024-8)
- Mondillon, L., Niedenthal, P. M., Gil, S., & Droit-Volet, S. (2007). Imitation of in-group versus out-group members' facial expressions of anger: A test with a time perception task. *Social Neuroscience*, 2(3 - 4), 223 - 237. <https://doi.org/10.1080/17470910701376894>
- Neal, D. T., & Chartrand, T. L. (2011). Embodied emotion perception: amplifying and dampening facial feedback modulates emotion perception accuracy. *Social Psychological and Personality Science*, 2(6), 673 - 678. <https://doi.org/10.1177/1948550611406138>
- Niedenthal, P. M. (2007). Embodying emotion. *Science*, 316(5827), 1002 - 1005. <https://doi.org/10.1126/science.1136930>
- Niedenthal, P. M., Mermillod, M., Maringer, M., & Hess, U. (2010). The Simulation of smiles (SIMS) model: embodied simulation and the meaning of facial expression. *Behavioral and Brain Sciences*, 33, 417 – 480. <https://doi.org/10.1017/S0140525X10000865>
- Oatley, K. (2016). On the sharing of mind. In U. Hess, & A. Fischer (Eds.). *Emotional Mimicry in Social Context* (pp. 7 – 26). Cambridge, Cambridge University Press.

- Oberman, L. M., Winkielman, P., & Ramachandran, V. S. (2009). Slow echo: Facial EMG evidence for the delay of spontaneous, but not voluntary, emotional mimicry in children with autism spectrum disorders. *Developmental Science*, 12, 510 - 520. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2008.00796.x>
- Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain sciences*, 1(04), 515 - 526. <https://doi.org/10.1017/S0140525X00076512>
- Rizzolatti, G., & Craighero, L. (2004). The mirror-neuron system. *Annual Review of Neurosciences*, 27, 169-192. <https://doi.org/10.1146/annurev.neuro.27.070203.144230>
- Sarnoff, I., & Zimbardo, P. (1961). Anxiety, fear, and social affiliation. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 62, 356 - 363. <https://doi.org/10.1037/h0046506>
- Scott-Phillips, T. C. (2007). The social evolution of language, and the language of social evolution. *Evolutionary Psychology*, 5 (4), 740 – 753. <https://doi.org/10.1177/147470490700500405>
- Seibt, B., Mühlberger, A., Likowski, K. U., & Weyers, P. (2015). Facial mimicry in its social setting. *Frontiers in Psychology*, 6. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01122>
- Smeets, T., Dziobek, I., & Wolf, O.T. (2009). Social cognition under stress: Differential effects of stress-induced cortisol elevations in healthy young men and women. *Hormones and Behavior*, 55(4), 507 - 513. <https://doi.org/10.1016/j.yhbeh.2009.01.011>
- Soussignan, R. (2002). Duchenne smile, emotional experience, and autonomic reactivity: A test of the facial feedback hypothesis. *Emotion*, 2(1), 52 - 74. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.2.1.52>
- Stel, M., and van Knippenberg, A. (2008). The role of facial mimicry in the recognition of affect. *Psychological Science*, 19, 984 – 985. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2008.02188.x>
- Stel, M., van Dijk, E., & Olivier, E. (2009). You want to know the truth? Then don't mimic! *Psychological Science*, 20(6), 693 – 99. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9280.2009.02350.x>
- Strack, F., Martin, L. L., & Stepper, S. (1988). Inhibiting and facilitating conditions of the human smile: A nonobtrusive test of the facial feedback hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(5), 768 - 777. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.5.768>

- Taylor, S. E., Klein, L. C., Lewis, B. P., Gruenewald, T. L., Gurung, R. A. R., & Updegraff, J. A. (2000). Biobehavioral responses to stress in females: Tend-and-befriend, not fight-or-flight. *Psychological Review*, 107(3), 411 - 429. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.107.3.411>
- Termine, N. T., & Izard, C. E. (1988). Infants' response to their mothers' expressions of joy and sadness. *Developmental Psychology*, 24, 223 - 229. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.24.2.223>
- Tomova, L., von Dawans, B., Heinrichs, M., Silani, G., & Lamm, C. (2014). Is stress affecting our ability to tune into others? Evidence for gender differences in the effects of stress on selfother distinction. *Psychoneuroendocrinology*, 43, 95 - 104. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psyneuen.2014.02.006>
- van Baaren, R., Holland, R. W., Kawakami, K., & van Knippenberg, A. (2004). Mimicry and prosocial behavior. *Psychological Science*, 15, 71 - 74. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2004.01501012.x>
- van Baaren, R., Holland, R. W., Steenaert, B., & van Knippenberg, A. (2003). Mimicry for money: behavioral consequences of imitation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 39, 393 - 398. [https://doi.org/10.1016/S0022-1031\(03\)00014-3](https://doi.org/10.1016/S0022-1031(03)00014-3)
- van Baaren, R., Janssen, L., Chartrand, T. L., & Dijksterhuis, A. (2009). Where is the love? The social aspects of mimicry. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 364(1528), 2381 - 2389. <https://doi.org/10.1098/rstb.2009.0057>
- van der Schalk, J., Fischer, A., Doosje, B., Wigboldus, D., Hawk, S., Rotteveel, M., & Hess, U. (2011). Convergent and divergent responses to emotional displays of ingroup and outgroup. *Emotion*, 11(2), 286 - 298. <https://doi.org/286.10.1037/a0022582>
- Wang, Y., & Hamilton, A. F. D. C. (2012). Social top-down response modulation (STORM): a model of the control of mimicry in social interaction. *Frontiers in Human Neuroscience*, 6, 153. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2012.00153>
- White, A. E., Kenrick, D. T., Li, Y. J., Mortensen, C. R., Neuberg, S. L., & Cohen, A. B. (2012). When nasty breeds nice: Threats of violence amplify agreeableness at national, individual, and situational levels. *Journal of Personality and Social Psychology*, 103, 622 - 634. <https://doi.org/10.1037/a0029140>
- Williams K.D. (2007). Ostracism. *Annual Review of Psychology*, 58, 425 - 452. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.58.110405.085641>

- Williams, K. D., & Nida, S. A. (2011). Ostracism: Consequences and coping. *Current Directions in Psychological Science*, 20(2), 71 – 75. <https://doi.org/10.1177/0963721411402480>
- Williams, K.D. (2007). Ostracism. *Annual Review of Psychology*, 58, 425 – 452. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.58.110405.085641>
- Yabar, Y., Johnston, L., Miles, L., & Peace, V. (2006). Implicit Behavioral Mimicry: Investigating the Impact of Group Membership. *Journal of Nonverbal Behavior*, 30(3), 97 – 113. <https://doi.org/10.1007/s10919-006-0010-6>

URDIMBRE 4.0: RESIGNIFICACIÓN DE ESPACIOS Y *TIMING* DEL CIBERACTIVISMO FEMINISTA

MAR DE SANTIAGO PÉREZ⁸⁶

Universidade de Santiago de Compostela

JUAN JOSÉ LABORA GONZÁLEZ⁸⁷

Universidade de Santiago de Compostela

1. INTRODUCCIÓN

Urdimbre y trama componen un entrelazado de hilos que conforman un tapiz que, metafóricamente, enreda la teoría y la práctica (virtual) feminista, las manifestaciones artísticas, artefactos culturales y sus repertorios de contestación social con el activismo en la Red y todos sus formatos y soportes digitales de la A a la Z. La propuesta se fundamenta en esa metáfora recurrente, pero muy versátil y adecuada para su esencia y contenido: la afinidad entre la programación digital y una de las actividades que histórica y tradicionalmente ha desarrollado la mujer, tejer e hilar. Se trata de una analogía sugerida por la teórica feminista Sadie Plant (1997) y referenciada con frecuencia por otras muchas investigadoras y activistas, cuya argumentación se fundamenta en la labor de la singular matemática Ada Lovelace, y su papel en la programación de la primera máquina informática, para cuyos estudios se inspiró en la máquina de tejer.

A modo de conceptualización que resulte operativa para los parámetros que pretende explorar este trabajo, de un modo muy sintético se propone un muy breve glosario en torno al interesante y vital ensamblaje social que supone el ciberactivismo feminista.

⁸⁶ <https://bit.ly/3LUEauW>

⁸⁷ <https://bit.ly/42bVWAP>

Ciberactivismo: constituyen el conjunto de prácticas de activismo social que se desarrollan en el mundo de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), y que se retroalimentan a través de la difusión de mensajes con resonancia en la vida pública, cuyo objetivo se materializa en las acciones que permean y hacen posible una transformación social o política.

Ciberfeminismo: el ciberactivismo se instituye en herramienta del activismo feminista, utilizando el ciberespacio y las TIC, sus medios y canales de comunicación, para desarrollarse y expandirse, empoderar la lucha en defensa de los derechos de las mujeres, proyectar sus reivindicaciones, dando mayor visibilidad a su discurso y mensajes.

Lo cierto es que el ciberfeminismo no es un movimiento uniforme y unidimensional “se dibuja un mapa que nos habla de la diversidad de ciberfeminismos-sociales, lúdicos, desafiantes y del importante uso de la Internet por parte d los movimientos sociales como una forma de de influir en la definición del mundo real” (Boix y De Miguel, 2013). Desde que empezó a utilizarse el concepto a principios de los noventa, han surgido diversas corrientes y tendencias, urdiendo tramas desde los espacios de creación individual, pero también desde los espacios colectivos y sociales han surgido proyectos de mujeres y proyectos propiamente feministas que desafían las inercias del marco patriarcal, y con sus renovadas liturgias pretenden subvertir la realidad. Las nuevas tecnologías constituyen herramientas facilitadoras, ofrecen nuevos recursos para luchar por ese mundo posible que no puede construirse sin las mujeres, sin atender a sus derechos inalienables.

Por tanto, se parte de planteamientos y visiones diferentes que pudieran trazar divisiones en los itinerarios, los puntos de partida marcan la ruta de sus múltiples formas de concebir las prácticas virtuales feministas según se considere Internet como: “un espacio familiar y cómodo para la participación de las mujeres al guardar ciertas semejanzas con elementos de socialización femenina, como el funcionamiento en redes horizontales y flexibles” (Plant, 1997); la que desafía la “informática de la dominación” mediante la figura del *cyborg* (Haraway, 1995;2016) que liberaría a la humanidad de las dicotomías de la modernidad, los condicionantes del género, el sexo y la etnia; el cierto *metapoder* de las TIC,

que las integra en estructuras de poder mucho más amplias y voraces, que imposibilita el poder y la autonomía que, a priori, conlleva el avance de las mujeres en el uso de estas tecnologías; o el sesgo de ciertas brechas etnocéntricas, que olvida las condiciones reales de vida de las mujeres a lo largo y ancho del planeta, caracterizado entre otras muchas variables, por la brutal desigualdad en el acceso a las TIC.

Las concepciones del ciberfeminismo que parten de la diferencia en la mirada y en el enfoque, difieren en acciones puntuales, pero es posible trazar metas comunes y observar líneas maestras:

- evidenciar que el modelo hegemónico del ciberespacio y del diseño industrial responde a un modelo heteropatriarcal;
- que el empoderamiento de las mujeres se favorece mediante la apropiación en el acceso, uso, contribución, diseño y desarrollo de las TIC;
- o que, a mayor presencia de mujeres en las TIC, mayor autoridad femenina en la sociedad contemporánea;
- y que las TIC brindan la oportunidad de desafiar la autoridad masculina y las relaciones de dominación basadas en el género para crear prácticas más igualitarias.

Se podría sintetizar que el movimiento ciberfeminista tiene varios ejes de actuación (Átoma, 2002; Anguita y Alario, 2004):

- Aprovecha la capacidad de comunicación, expresiva, de denuncia e informativa de los nuevos medios para propagar la causa feminista.
- Aporta nuevas reinterpretaciones a las teorías feministas clásicas, enriqueciéndolas y adaptándolas al presente tecnológico, cuestionando el ciberespacio y toda la infraestructura que gira alrededor del mundo virtual y que tiene como fin último la subversión constructiva del sistema establecido.
- Intenta desenmascarar los presupuestos machistas y patriarcales que hay detrás de los ordenadores y la red.

- Un último objetivo es la creación de cibercomunidades y zonas temporalmente autónomas, en las que las mujeres puedan encontrarse a sí mismas y reconstruir su identidad fuera de la influencia de la mentalidad patriarcal.

Ciberfeminismo social / Hacktivismo feminista: los activismos y Net.art se han ido entrecruzando y entramando con los ciberfeminismos, generando colaboraciones y puntos de confluencia entre unos y otros espacios. Hackear en este escenario, supone una acción en la Red para deshacer las pautas de socialización patriarcales fundamentadas en el binarismo. La práctica del *hacktivismo* feminista plantea nuevas y alternativas posibilidades en la construcción de redes de mujeres internacionales en internet para coordinar las estrategias de intercambio de información impulsadas por el ciberfeminismo social, que se conecta y converge con el ciberfeminismo artístico en la creación de espacios en los que contenido y forma, el propio uso de las TIC, y la capacidad de reflexión política suman fuerzas en la creación de nuevas liturgias, lugares y renovadas formas de protesta (Boix, 2003; De Salvador, 2010; Vesna, 2002; VNS Matrix, 1991).

En definitiva, se trata de mostrar las texturas que vertebran el universo del continuo real/virtual por el que transita el feminismo en el cambio de milenio, en un contexto de globalización y transformación tecnológica que emerge con la denominada *Sociedad Red* y *Sociedad Informacional* (Castells, 2006a y 2006b). Un sistema cuya base y estructura social amplificada por las TIC, que implementan la digitalización y el uso de las redes sociales, como cajas de resonancia esenciales que ensanchan el espacio público y reconfiguran las costuras de la comunicación de masas. Resulta oportuno, tratar de relacionar los nuevos lenguajes, formatos, códigos y soportes como herramienta para redimensionar el movimiento en sus coordenadas (desde inicios del siglo XXI marcadas por la hiperconectividad, la conexión constante y permanente). Entendiendo el proceso de irradiación de mensajes, discursos e intercambio de información en que consiste la comunicación, como interacción entre las personas en un espacio y un tiempo concreto, en el marco de esa dualidad real-virtual; y de la propia idiosincrasia que conforma la esfera digital,

y los entresijos de sus dinámicas inherentes a la hibridación entre los espacios *on line* y *off line*.

2. OBJETIVOS

- Exponer el itinerario transitivo del movimiento feminista, enfocando su evolución en, y a través de, las coordenadas de cambio y transformación social, a partir de los años noventa, y su *timing* de adaptación y expansión del (ciber)feminismo.
- Elaborar una aproximación cartográfica que permita observar, referenciar y ponderar lo esencial de parte principal y fundacional del movimiento ciberfeminista, entre la tercera y la cuarta ola del feminismo, así como la confluencia con otras iniciativas desde el tercer sector y los ámbitos socioeducativos e institucionales.
- Ilustrar las claves y principales ejes que vertebran el universo real/virtual por el que transita el feminismo en el cambio de milenio, en un contexto de globalización y transformación tecnológica.

3. METODOLOGÍA

Este trabajo se inscribe dentro de una investigación de tipo cualitativo, fundamentada en el análisis de contenido, de los propios recursos del objeto de investigación: referencias de webgrafía en línea y acceso en abierto (recurso de valor intrínseco, y fundamental para entender la idiosincrasia del ciberfeminismo). Revisión, análisis y exposición de las iniciativas que ilustran la digitalización y transformación de soportes y códigos que renuevan, reconstruyen, reestructuran, refuerzan, y revitalizan el movimiento feminista. El trabajo de documentación prioriza y focaliza la atención en material digital de protagonistas, expertas e investigadoras, desde la mirada sociológica, periodística y de la comunicación.

4. URDIENDO LA TRAMA: LANZADERAS (DES)TEJIENDO LA (DES)IGUALDAD.

Muchas son las interferencias en los caminos de las mujeres a lo largo de los siglos. Muchas son las mujeres interferidas en sus itinerarios vitales. En un trabajo anterior se ha elaborado una propuesta que visibiliza la intermediación negativa de roles de las mujeres, a través de una mirada inclusiva y diacrónica del silencio y la invisibilidad. Y la constatación de que, aunque son muchos los avances, los caminos de muchas mujeres continúan interceptados (De Santiago, 2021).

En los inicios del movimiento feminista, la esencia y contenido del proceso revolucionario de lucha por conquistar los derechos de las mujeres en todo el mundo, se volcaron y materializaron en los soportes al alcance de la época, es decir, el papel y todos sus formatos: desde manifiestos en octavillas hasta el goteo de publicaciones multidisciplinarias; o las arriesgadas y valientes acciones de calle y posteriormente los actos académicos y/o institucionales. Pero la velocidad y dinámicas innovadoras de la era en la que vivimos fue imprimiendo sus ritmos a las sucesivas olas del movimiento feminista, habilitando nuevos lenguajes que redimensionan los espacios y sus efectos, e implementando las nuevas herramientas digitales.

La lucha de las mujeres como sujeto colectivo, comienza a hacerse presente a través de nuevas plataformas, describiendo su nuevo rol protagonista desde el centro del escenario, donde mostrarse al mundo, interrelacionar y reivindicarse en el espacio público y privado. La efervescencia de movimientos feministas y sus mensajes de lucha, denuncia y reivindicación; lenguajes, soportes y formatos híbridos, con la inmediatez y adhesión viral propia de las nuevas liturgias de la *Sociedad Red* y la *Era de la Información* (Castells, 2000a). Nuevas dinámicas en el espacio virtual y el entramado de las redes sociales, donde cristaliza la reivindicación en la cuarta ola del feminismo (Varela, 2019). Mensajes y discursos renovados con el impulso de nueva semántica, códigos y símbolos, convergen en la digitalización que aporta una amplificación sin precedentes a las proclamas. Constatar la evolución y el *feedback* entre lo tradicional y lo nuevo, en un momento revulsivo y expansivo, que

de alguna forma vehicula todas las denuncias y las renunciaciones, los silencios y las reivindicaciones; que visibiliza, potencia las voces, multiplica los sujetos, como caja de resonancia de la resistencia, el combate, y la lucha de las mujeres (y de muchos hombres) por la igualdad real de derechos. Internet en el itinere que acompasa los cambios sociales, constituye el instrumento clave de socialización, de creación de contenidos, donde la desjerarquización y horizontalidad revierte en la mutación de consumidoras a “prosumidoras” (Zafra, 2004).

5. URDIMBRE 4.0: HILOS DE CONECTIVIDAD Y SEMIÓTICA DEL ESPACIO Y LUGAR.

La tecnología como síntoma de progreso de una sociedad, es concebida como un aliento o soplo de aire fresco para colectivos sociales que históricamente han tenido que pertrecharse resilientes antes las diferencias que derivan en desigualdad; la Red como herramienta de amparo que no reproduzca o repita las asimetrías del mundo real, sus rémoras de otras épocas, es al punto un espacio que puede proyectar luz de progreso, de igualdad de libertad. Las tecnologías no son neutras, funcionan como agentes de semiótica social y portadoras o productoras de sentido allí donde intervienen. Sin embargo, este a priori, desde la mirada actual genera dudas con respecto a los avances o retrocesos que pueda albergar. Las asimetrías y desigualdades latentes y manifiestas en el mundo real, desde la perspectiva de género, también están presentes en el mundo virtual, muchas veces pasan más desapercibidas porque las amenazas o agravios son más sutiles. Ejemplo de ello, es que la situación de la mujer en internet y la relación que establece con el entorno virtual, es muy similar a la del mundo real:

- Uso de internet: práctica equiparación en la participación.
- Acceso a internet: muy desigual en función de la biopolítica.
- Representación de la mujer: recurso a estereotipos y cosificación de la mujer en la cultura de masas y sus contenidos audiovisuales en general y especialmente en la industria publicitaria y de los videojuegos.

- Producción *on line*: se trata de un universo más plural, entra en juego el eje horizontal que permite una cierta desjerarquización, es decir, la posibilidad de producir y distribuir información sin necesidad de pasar por ninguna estructura que filtre sus propuestas, gracias a los recursos específicos para las mujeres creados por mujeres.
- Producción *off line*: el rol de la mujer en este ámbito va a un ritmo lento, relegada en esos espacios donde se hace Internet, atención al cliente y "tecleadora" de datos, ocupando los (tele)trabajos más precarios (Zafra, 2004).

Hasta bien entrado el siglo XXI en que las mujeres también se posicionan y pilotan el ciberespacio, el canon desde la óptica patriarcal era el generador de prácticas, debates y contenidos; el poder de la esfera digital al albur de ese sempiterno heteropatriarcado que reproduce y no diluye la representación (des)equilibrada de la categoría biológica sexo, y mucho menos de la sociocultural de género. La idea de lo femenino ha tenido una clara connotación peyorativa. Pero la llegada de Internet se produce en unas coordenadas muy solventes e interesantes del activismo feminista, lo que facilitó dar el paso y generar alternativas propias, y renovadas formas de expresar y comprender el feminismo, lo femenino y la feminización instalada en la Red y en las redes, por su jerárquica estructura de inspiración patriarcal y también la inercia de su comunicación horizontal. Desde principios de los noventa el movimiento feminista, con protagonismo de las artistas portadoras de esencial feminismo, han generado sugerentes metáforas para referirse a la idea de lo femenino y sobre todo a la idea de feminización en Internet (Zafra, 2000).

5.1. HILOS DE CONECTIVIDAD: TEJER RED, *TIMING* Y CLAVES

Parece unánime en el imaginario (ciber)feminista observar la *Conferencia de Beijing* en 1995, como el inicio de todo: supuso un importante y sustantivo avance para la incorporación de las mujeres a la Red, a través de una organización que en su momento posibilitó el acceso y la cobertura (también a las ONG y ONGD) en diferentes zonas del mundo: la Asociación para el Progreso de la Comunicación (APC). En América

Latina consideraron un antes y un después de esta Conferencia, con respecto al acceso de las mujeres a internet. Además, les permitió acercarse al mundo de la informática y rebatir en tiempo real los argumentos dados (Engler, 2002).

El año siguiente resulta fundamental para el desarrollo de grupos de redes electrónicas de mujeres en los diferentes países. En Italia fue pionero el Centro de Documentación de la Mujer de Bolonia, quienes inauguran con apoyo del Ayuntamiento un servidor gestionado por mujeres y con contenido de género. En junio nace también en Francia la *red Penelopes* (en francés e inglés). En 1997 nace en España *Mujeres en Red* (<http://www.mujeresenred.net>); que posteriormente incorpora en su dominio Dones en Xarxa en catalán, y Mujeres Iberoamericanas; y ha sido clave para impulsar Mujeres Mediterráneas en español, francés, árabe, inglés, catalán e italiano. Elena Mañez, una de las “enredadas” lo expone así:

“Leonor Taboada -pionera- con quien compartí los primeros pasos de Mujeres en Red, o Victoria Sendón que fue la primera de nuestras “teóricas” feministas que apostó por compartir en la red un texto sobre feminismo, original e inédito, participando de manera intuitiva sin ser consciente por aquel entonces del valor del gesto, en la nueva manera de estar y vivir la reflexión, las ideas y el conocimiento de la Internet a través de la creación de espacios en los que este conocimiento se aporta de manera generosa al “cerebro colectivo” en el que se ha transformado la red” (Mañez, 2004).

Posteriormente, la Marcha 2000 de las Mujeres, contra la violencia y la pobreza, y en defensa de los derechos de las mujeres, fue una iniciativa auspiciada y coordinada a través de las redes electrónicas. En ella participaron grupos de mujeres de (casi) todos los países. En las sucesivas ediciones y especialmente en 2003 con la ocupación de Irán, el apoyo y convocatoria a través de los correos electrónicos y de la información en las páginas webs, se logró que millones de personas se sumaran a la protesta en todo el planeta. Fue una de las demostraciones históricas de referencia del ciberactivismo, del potencial de las redes ciudadanas y de los nuevas vías y cauces abiertos.

Otra buena parte del movimiento ciberfeminista lo componen grupos de mujeres artistas que trabajan con las nuevas redes de comunicación desde una perspectiva creativa, performativa y artística, y movimientos

feministas pioneros en las estrategias digitales como la VNS Matrix o el f-e-mail (Vesna: 2002). Precisamente las componentes de este colectivo australiano fueron las primeras en utilizar el concepto de ciberfeminismo en sus acciones disruptivas combatiendo los estereotipos de género y generando tramas contrahegemónicas (VNS Matrix, 1991).

Tejer red sobre la base de elementos comunes y compartidos, es fundamental para crear pasadizos o “puentes” (Boix, 2002). La experiencia del intercambio de información en las redes de mujeres con conexión planetaria nos demuestra que existen dimensiones y líneas de trabajo comunes entre las mujeres de todo el mundo, y de todos los mundos, países, culturas, religiones o estatus económicos. La dinámica en internet facilita especialmente la sinergia y poder detectar estos lugares de encuentro, que posibiliten unir fuerzas, reunir reivindicaciones y trazar estrategias de acción conjunta.

Sin duda, han acontecido avances muy importantes, probablemente porque se establecieron ecuaciones tratando de subvertir el orden, no de revertirlo. Judith Butler advierte de la posibilidad de no repetir las normas, no hacerlo siempre de la misma manera o subvertirlas (2007). La subversión así entendida, en el sentido de cambiar lo jerárquico por lo horizontal, la pirámide por el rizoma o modelo rizomático (Zafra 2004; Boix, 2015), y en esta propuesta la red está cargada de metáforas. Se relaciona así la horizontalización, y a partir del proceso desjerarquizador que presumiría una acción feminizadora (deconstructiva). Evidenciando de nuevo las TIC como un espacio privilegiado para el activismo feminista, por la difusión instantánea y masiva, la inmediatez para organizar redes en la defensa de los derechos de las mujeres y poner en marcha prácticas de empoderamiento individual y colectivo “que subviertan la repetición y amplificación del patriarcado en Internet y su sistema. Alianzas que debieran generarse en todos los territorios de las tecnologías digitales, desde los de producción, distribución e ideación tecnológica (administraciones públicas, empresas y cuartos propios donde se piensa y fabrica tecnología) hasta los de participación e implicación como usuarias-productoras, prosumidoras de la Red” (Zafra, 2004).

Otra de las ventajas que ofrece la Red para estos movimientos de mujeres es que “en conjunción con la tecnología es posible construir la

identidad, la sexualidad e inclusive el propio género”. Quebrar el canon patriarcal de construcción de identidades, poner en solfa los estereotipos de género, permite redefinir subjetividades, “desbrozando muchas de las grandes dicotomías del pensamiento occidental: naturaleza/cultura, ego/mundo, máquina/humano, etc (Haraway, 1995; 2016). Y ofreciendo nuevos significados y métodos para cuestionar las estructuras de poder heredadas”. En definitiva, la propia liberación femenina, del cuerpo de la mujer tras el anonimato de la interfaz.

5.2. HILOS DE CONECTIVIDAD: TEJER RED, PONDERAR, COMPARTIR SABER

A lo largo de estas tres décadas de vertiginosos cambios, proliferan las herramientas renovadas y a la última, se transforman recursos y procesos desde las Webs y los Blogs, hasta la multiplicidad de redes sociales que lo dominan todo en el siglo XXI, y el universo digital de los hashtags. Un espacio de comunicación inmenso, con un balance de sumas positivas desde la perspectiva de la movilización y amplificación del mensaje de visibilidad y lucha por los derechos de las mujeres, internet como principal canal de generación de proyectos individuales, con toda la fuerza y todos los desafíos que ello supone; pero también la creación de espacios que pongan en común (sumas de) individualidades o directamente auspiciados desde lo común, lo compartido y colectivo, precisamente para aglutinar los valores, derechos y deberes que los grupos detentan.

Se han multiplicado las acciones, los colectivos que las defienden y colocan en el debate y en la esfera pública. A la valentía de las pioneras enredadas en la plataforma de Mujeres en Red y otras ciberactivistas, han ido confluyendo y generándose espacios versátiles y multidisciplinarios que constituyen también verdaderos referentes del ciberactivismo feminista en nuestro entorno inmediato. Además de magníficos proyectos de emprendimiento desde el ámbito de la comunicación, el impulso de secciones especializadas en cabeceras importantes del periodismo digital; activismo para concienciar y sensibilizar desde colectivos del asociacionismo, tercer sector o fundaciones, hasta el fértil impulso mediático y divulgativo gubernamental-institucional, periodístico y académico.

Paralelamente, es preciso también poner el foco en el acceso, el uso y la creación. Y es que, además de los logros y avances, que es preciso ponderar y poner en valor porque hay hitos en todo este periplo de más de treinta años; también se han observado mitos, sesgos y riesgos, “desagregación y desconexión” (De Salvador, 2010). Una de las cuestiones a desmentir es la supuesta tecnofobia femenina. Eliminar la brecha digital de género (y las brechas comunes a la estratificación social: geopolítica, formativa, laboral, renta, clase social, también de edad y hábitat), ha estado presente en la hoja de ruta del ciberfeminismo, y con ello mitigar los peligros correspondientes. Las mujeres conectadas a la red pueden apropiarse de un “superpoder”: saber y conocer, comunicar, interaccionar, participar. Al contrario que las mujeres no conectadas que dependen de la capacidad de tender puentes y de la mediación de otras mujeres. Un punto en desfavor a la igualdad entre realidades y países.

Por otro lado, los nuevos medios digitales permiten "nuevas" opciones que encaminadas a impulsar cambios y establecer las condiciones y parámetros en que estos se van a producir, con frecuencia, más que posibilitar una transformación constructiva generan nuevas dependencias. Cuidado con los espejismos, que en realidad son solo variaciones superficiales o percepciones efímeras de cambio, no una transformación real y que sólo será viable siempre que se actúe de forma crítica y reflexiva con las herramientas y los medios que usemos para transformar la implementación. Es preciso, además de leerse bien el prospecto o el manual de instrucciones, un aprendizaje adecuado, con supervisión de expertas, la consciencia y conocimiento de sus límites, un uso con criterios éticos y de conciencia crítica. De lo contrario se corre el riesgo desaprovechar sus funciones óptimas y alternativas posibilidades.

En líneas generales, el trabajo de las mujeres en la Red no ha sido fácil; pero sin duda *Beijing* en 1995 y las redes de apoyo a partir de ahí generadas, como APC-Mujeres (Asociación para el Progreso de las Comunicaciones y su dominio <http://www.apcwomen.org>) han tenido un papel fundacional impagable. La ONU, Unesco, las ONG y las ONGD consideraron la comunicación como un eslabón fundamental de desarrollo y empoderamiento de la mujer, y gestionaron la TIC como un apéndice de formación para el empleo.

Por otra parte, el idioma que se utilizaba en las webs fue condicionado su expansión, convirtiéndose en un factor de bloqueo en las dinámicas y un lastre en los procesos de establecer alianzas fundamentales para el propio movimiento. En un principio, el multilingüismo ha actuado como un sesgo, porque el derecho de acceso a la Sociedad de la Información pasa por acceder empleando la lengua propia, pero en los inicios resultó complicado encontrar perfiles de personas con la perspectiva de género habilitadas para diseñar estrategias de trabajo. El valor intrínseco de la innovación tecnológica validó y consolidó muchas iniciativas, otrora difíciles de poner en marcha por las dependencias y los sesgos que ralentizan la acción colectiva desde la sociedad civil.

Se evidenciaron problemas con el uso de la tecnología por el déficit del movimiento feminista con respecto a la reflexión y trabajo en torno a la comunicación y la propia formación en TIC. Pero la detección de un problema supone un reto y el primer paso para su detención. Tradicionalmente, las mujeres han sido únicas y ejemplares en la transmisión de conocimientos, compartir el saber. Transferir conocimientos y recursos de manera libre porque son bienes para todas y todos, porque es clave para el desarrollo de las sociedades. modificarlo según nuestras necesidades: el lenguaje sexista en masculino que se usa habitualmente también en la informática, compartirlo de manera gratuita. Tejiendo redes de mujeres y compartiendo saberes, aprendiendo a tejer, coser e hilar.

A lo largo de estos años se han publicado numerosas Guías y Manuales *ad hoc*, las propias plataformas como las que aún en sus diferentes versiones e idiomas el dominio mujeresenred.net, han sido fundamentales en la transmisión de aprendizajes para fomentar debates y optimizar las practicas virtuales feministas. Mención aparte merece el trabajo de la propia Asociación de Mujeres Investigadoras y Tecnólogas de España⁸⁸. Algunas anotaciones más de magníficas acciones constructivas y formadoras a nivel local: un obradouro de educación en ciberactivismo

⁸⁸ <http://www.amit-es.org/> Portal de la Asociación de Mujeres Investigadoras y Tecnólogas de España; única asociación de este tipo que existe, fundada y liderada por un grupo de mujeres científicas ligadas, fundamentalmente, al Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Entre sus actividades: recopilan textos y elaboraron una página de enlaces nacionales e internacionales sobre mujeres y tecnología.

feminista “*Reescribe o código*” en el marco del taller “*Sociedade dixital e xénero. Hackeando o patriarcado*” que organiza la Cátedra de Feminismos 4.0 impulsada por la Deputación de Pontevedra y la Universidade de Vigo; o la *Escola de Benestar e Empoderamento 2023* (Concello de A Coruña) “*Artellando na rede*” con actividades como: *Comunicación social feminista. Redes sociais, ciberseguridade e ciberactivismo na rede. Violencias machistas, ciberacoso, ciberviolencia e seguridade na rede. Ciberactivismo feminista*; o la puesta en marcha del Consello da Cultura Galega (Comisión de Igualdade) de crear el “*Albúm de Múleres. Recuperación da documentación, e memoria do movemento feminista en Galicia*”.

La apropiación de herramientas digitales posee dinámicas en lo material y en lo simbólico. Reconocimiento a profesionales, investigadoras y activistas a través de las plataformas como Mujer en Red, que creyeron firmemente en el binomio mujer-comunicación, y adaptaron sus saberes para que el feminismo estuviera en la esfera pública y la agenda política. Capacitación en el uso de las TIC porque es un saber estratégico (Boix, 2004).

6.6. SEMIÓTICA DEL LUGAR: RESIGNIFICACIÓN DE ESPACIOS

“Apocalípticos, integrados, indecisos. Todo menos indiferentes. Las nuevas tecnologías de la información nos ofrecen aparentemente un nuevo panorama de construcción de subjetividad en el espacio virtual. Pero realmente como se pregunta Virilio seremos capaces de urbanizar, de hacer “polis” en ese espacio virtual. Ahora nos enfrentamos con una situación en la que el espacio público es reemplazado por la imagen pública. Asistimos lamentablemente al desarrollo de una “burbuja urbana virtual -escribe Virilio- en la cual el espacio público definitivamente ha cedido el lugar a la imagen pública” estamos asistiendo ciertamente es a la anulación de la distancia. Virilio señalaba los peligros de la pérdida de la ciudad real. La ciudad real desaparece, se desurbaniza justo hoy al borde de su implosión, al borde de su estallido catastrófico. “Pienso -escribe- que por culpa de las tecnologías estamos perdiendo el propio cuerpo en aras del cuerpo espectral, y el mundo propio, en aras de un mundo virtual” (Martínez-Collado, 2011).

La Red como entramado biopolítico que influye y confluye en prácticas y acciones colectivas en la esfera digital genera procesos de desterritorialización simbólica de los cuerpos y la propia realidad social. En sus

reflexiones sobre la performatividad, Judith Butler (2017) sugiere que los cuerpos reunidos en estos espacios ponen en juego significantes políticos y repertorios sociales de resistencia; tanto en los espacios físicos como en los virtuales. Es un proceso de construcción de subjetividades colectivas, de urdir el sentido de pertenencia, un referente común compartido fundamentado en códigos comunes predispuestos para la acción. Se trata de la intersección entre la comunicación digital, la deslocalización y la experiencia de los cuerpos (Rovira, 2018). Que se constituyen en espacio de resistencia (tecno)política y performatividad (Butler 2017).

Se han producido movilizaciones en las que los mensajes en forma de hashtag calaron y se viralizaron, tomando las redes, sus aplicaciones y los dispositivos con un extenso repertorio de recursos y artefactos propios de la cultura digital. Ilustrar con instantáneas, momentos, imágenes que circulan por la Red o las redes se convierten en auténticas “armas” ciberfeministas para visibilizar una protesta colectiva: acciones alternativas, contraculturales, dramatizaciones públicas, performances de arte político, *flyers*, *graffitis* en muros o paredes, repertorios de acción contrainformativas, pegatinas, serigrafías o cartelera. Generar y viralizar, prácticas de visibilidad a partir de la circulación *online* con fines de protesta y denuncia. Las acciones en clave política de visibilidad y reflexión en torno al estatuto de lo corporal en el entorno tecnológico son prácticas políticas y culturales que se “proponen desnaturalizar los cuerpos de las mujeres (construidos como propiedad privada o dispositivos de reproducción de la especie humana), como tarea política para que las estructuras dejen de percibirse como inmutables” (Martínez-Collado, 2011).

7. CONCLUSIONES

El gran reto ciberfeminista podría asemejarse a un doble salto (in)mortal, por el desafío que supone la representación + la (re)transmisión que las mujeres hacen de sí mismas, a través de la Red y sus múltiples formatos. Su capacidad para generar repertorios y artefactos digitales alternativos o no convencionales, con los que subvertir el orden real. La subversión es tarea de pico y pala, de proceso de llenar vacíos, de forjar más

redes nacionales y sobre todo locales. Porque a pesar del interesante avance que se ha vivido en el uso de las TIC, planean interesantes y/o necesarios desafíos.

En Beijing 1995 se evidenció la importancia de la comunicación para el empoderamiento de las mujeres y el uso estratégico de las nuevas tecnologías como elemento facilitador. Desde aquellos mimbres, creando webs y blogs, potenciando redes electrónicas que posibilitaran el intercambio de formación, información, coordinación de estrategias conjuntas de trabajo y la actuación más eficaz como grupo de presión para que las realidades sociales sean menos discriminatorias para las mujeres. A nivel local, es preciso poner en valor e impagable trabajo de intercambio de información internacional de Mujeres en Red creada en 1997; muy necesario y urgente en su momento, como posteriormente la creación de la Red Feminista de Organizaciones de Mujeres contra la Violencia de Género creada en el año 2002, que ha tenido un protagonismo clave en la lucha por la Ley Integral contra la Violencia de Género española aprobada el 22 de diciembre del 2004 por el Congreso de Diputados y la coordinación de las acciones para la erradicación de la violencia contra las mujeres.

El ciberespacio acelera, resuena y amplifica, permite transfigurar, resignificar y apropiarse, interpretar y conocer las tendencias, dinámicas y estructuras sociales. Actúa como repositorio de herramientas de acción política, tecnopolítica y “tecnofeminismo” (Wajcman, 2006). Convocatoria de campañas vía redes sociales, grupos y foros de discusión, *newsletters*, boletines, correo electrónico, documentos elaborados en línea, portales de colectivos feministas, sitios web de organizaciones y agencias de información con perspectiva de género, etc. Internet y el ambiente digital colocan nuevos temas para la agenda feminista y la comunicación: las brechas de acceso de las mujeres y otros colectivos a la red y a la cultura digital, los discursos misóginos de la web, las distintas formas de violencia de género, como el ciberacoso, la divulgación no autorizada de imágenes íntimas y el control de las mujeres a través de dispositivos tecnológicos. Cada vez más presencia y protagonismo *online* y *off line*.

El ciberfeminismo ha sido el catalizador de la cuarta ola del feminismo, por su estructura horizontal de comunicación, y también vertebrador de otras luchas por compromiso y militancia, por dignidad y justicia social. La hoja de ruta por la que transita el ciberfeminismo, aunque convergente y con confluencias en lo fundamental, ha ido distanciándose de las retóricas puramente academicistas, ensanchando su voz y lenguaje más versátil y creativo, apto para todos los públicos, en una estrategia *mainstream* que ubica el discurso y los mensajes en la agenda pública⁸⁹.

Los movimientos de mujeres (y hombres) feministas, se han ido apropiando de la tecnología para urdir la trama en defensa de la igualdad, para organizar campañas que mejoren las condiciones de vida, los accesos a las oportunidades, visibilizar públicamente lo que estaba oculto en el espacio doméstico, para compartir conocimiento, para resistir y potenciar sororidades, para ocupar su lugar sin complejos en el sector TIC como creadoras, de contenidos, usuarias, generadoras de opinión, definición de lo simbólico y en su interpretación, de los marcos de referencia, o como programadoras o diseñadoras.

La sociedad del siglo XXI no debería permitirse dar pasos en falso y ha de estar muy atenta a los riesgos y los sesgos, “netopías, distopías y brechas” (De Salvador, 2010); que ninguna mujer se pueda quedar atrás, que no se excluya a las mujeres de esta Sociedad de la Información en continuo proceso de construcción. Estar observando y tener consciencia

⁸⁹ Activismo social femenino en la esfera pública digital. Marian Alonso. (Universidad de Sevilla, 2021). Es un estudio que analiza cómo Internet y las redes sociales han permitido interconectar a mujeres de distintas generaciones, poniendo el foco en la lucha contra la violencia de género y las políticas efectivas de igualdad. Se realiza una revisión hemerográfica analizando los movimientos #Yosítecreo o la huelga del Día Internacional de las Mujeres de 2018 poniendo el acento en el acoso sexual, las agresiones y los abusos a los que son sometidas muchas féminas en el mundo. En ocasiones el periodismo de género especializado y las propias militancias feministas implican formulaciones político-ideológicas abstractas, que muchas veces resultan crípticas para el alcance masivo, #NiUnaMenos se orientó a visibilizar e instalar de nociones tales como violencia machista en lugar de conceptos propios de los ámbitos de producción de saber académicos tales como “heteropatriarcado”.

es poder reaccionar y reivindicar legítimamente para las mujeres, las más vulnerables, y para el tema que nos ocupa, aquellas con mayores dificultades para acceder a uso de las TIC y su formación.

Tejer red es mucho más que establecer relaciones, las mujeres históricamente participan de redes formales e informales, porque se trata de ideas, acciones, formación, capacitación, sentidos, proyectos, sororidades. Tener información significa tener más capacidad de elegir, tener más recursos.

Ha sido frecuente encontrar referencias al carácter sarcástico e irónico del que hace gala el ciberfeminismo, y si es posible acogerse al humor para redefinir, reconstruir, resignificar o reivindicar las asimetrías del mundo de la vida cotidiana; a modo de ilustración final se reproduce una lúdica ironía en palabras de Victoria Vesna:

“resulta irónico que uno de los campos de hegemonía masculina, el de las ciencias informáticas, haya desarrollado una máquina con potencial para desestabilizar los arraigados sistemas patriarcales”. En este sentido, la estructura de las redes informatizadas caracterizadas por ser caóticas, no lineales y fluidas, favorecen el que las mujeres experimenten, intercambien ideas y se desarrollen con mayor facilidad que en otro tipo de estructuras (Vesna, 2002)

8. REFERENCIAS

- Alario A.I., Anguita R. (2004) Mujeres y educación en la era digital: ¿nuevas oportunidades para la igualdad? <http://www.mujeresenred.net/>
- Alonso, M. (2020). Activismo social femenino en la esfera pública digital. *Vivat Academia. Revista de Comunicación* #154
- Amnistía Internacional (2009). *Herramientas y sugerencias para un ciberactivismo eficaz*. www.amnesty.org/es
- Átoma V. *Ciberfeminismo*.
http://www.creatividadfeminista.org/articulos/ciber_ciberfem.htm
- Benítez-Eyzaguirre L, Arecón S. (2020) Epistemología feminista y digital en del a comunicación del ciberactivismo. *Revista científica de Información y Comunicación* 17 pp.369-394.

- Boix M. (2002a) Sociedad civil y redes de mujeres en nuevas TIC.
<http://www.mujeresenred.net>.
- Boix M. (2002b). Comunicación, tecnologías y feminismos.
<http://www.mujeresenred.net>.
- Boix, M. (2003). “Hacktivismo feminista”. <http://www.mujeresenred.net>.
- Boix M. (2004). Las TIC nuevo espacio de intervención en la defensa de los derechos sociales. Las mujeres okupan la red. Abril N. *Género, sexo, medios de comunicación. Realidad, estrategia y utopía*. Emakunde. Universidad del País Vasco.
- Boix M. (2006). Ciberfeminismo social como experiencia.
<http://www.mujeresenred.net>.
- Boix M. (2012). La comunicación como aliada: tejiendo redes de mujeres. El viaje de los internautas: una perspectiva de género en las nuevas tecnologías. Instituto de la Mujer.
- Boix M., De Miguel A. (2013). Los géneros en la red: los ciberfeminismos. Natanshon G. *Internet en código femenino: teoría y práctica*. La Crujía, pp. 37-74.
- Boix, M. (2015). Seguridad versus privacidad, derecho a la resistencia. Hacia una internet ciudadana. América Latina en Movimiento ALAI.
- Butler J. (2007). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la realidad*. Paidós. (edición original de 1990).
- Butler J. (2017). *Cuerpos aliados y lucha política. Hacia una teoría performativa de la asamblea*. Paidós
- Castells, M. (2006a). *La era de la información. Fin de milenio* (Vol. 3). Alianza Editorial
- Castells, M. (Ed.). (2006b). *La Sociedad Red: una visión global*. Alianza Editorial
- Ciberfeminismo. <http://www.cyberfeminism.net/>
- Cuadrado J. (2022). El movimiento feminista en el siglo XXI: alcances de un proyecto en construcción. Universidad Autónoma de Madrid. Ed. Pablo Iglesias
- De Salvador S. (2010). Ciberfeminismo y Ecofeminismo. *Investigaciones Feminsitas* vol. 1 pp.27-41.

- De Santiago M. (2021) *Interferidas*. Simposio CICID. Congreso Internacional de Investigación en Comunicación e Información Digital. IX Edición.
- Eco, U. (1988). *Tratado de semiótica general*. Lumen
- Engler V. (2002) *La revolución informativa*. (www.nodo50.org/mujeres/Internet-veronica-3htm)
- Haraway D. (2016). *Manifiesto para Cyborgs: Ciencia, tecnología y feminismo socialista a finales del siglo XX*. Puente Aéreo
- Haraway D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Cátedra
- Labora González, J. J. y Fernández Vilas, E. (2021). La emocionalidad como elemento de análisis de los nuevos movimientos sociales. *Simbiótica. Revista da Universidade Federal do Espírito Santo*, 8, 4, 216-239. <https://doi.org/10.47456/simbitica.v8i4.37352>.
- Mañez E. (2004). Feminismo en red y en la Red. <http://www.mujeresenred.net/>
- Martinez-Collado A. (2011). Ciberfeminismo: tecnologías de la subjetividad y políticas de género en las redes de la nueva comunicación. <http://www.mujeresenred.net/>
- McLuhan, M. (1993). *La galaxia Gutemberg*. Círculo de lectores
- Mujeres en Red: <http://www.mujeresenred.net/> ; <http://www.nodo50.org>
- Rodotá S. (1997). *Tecnopolítica*. Il Mulino
- Rovira Sancho (2018). El devenir feminista de la acción colectiva: las redes digitales y la política de prefiguración de las multitudes conectadas. *Tecnokultura*, 15 (2) pp.223-240.
- Plant S. Plant S. (1997). *Ceros + Unos. Mujeres Digitales + Nueva Tecnocultura*. Destino.
- Sole-Morales, S., Zurbano B. (2020). Activismo digital y feminismo. Un análisis comparado de cibercampañas contra el acoso callejeros en España, Marruecos y Chile. *Revista de Comunicación* vol. 1. Nº 18 pp.1-20.
- Varela N. (2019). *Feminismo 4.0. La cuarta ola*. Ediciones B
- Vesna V. (2002). *Del Fe-Mail al f-e-mail y más allá: redes ciberfeministas en la web*. <http://www.estudiosonline/texts/vesna.html>
- VSN Matrix (1991). “Manifiesto ciberfeminista para el siglo XXI”
- VSN Matrix. (1996) “Manifiesto de la zorra mutante”. http://www.estudiosonline.net/texts/vns_matrix.html
- Wajcma J. (2006). *El Tecnofeminismo*. Cátedra. Colección Feminismos

- Zafra R. (2000). *Las cartas rotas, espacios de igualdad y feminización en internet*. Instituto de Estudios Almerienses.
- Zafra R. (2004) *Netianas.N(h)hacer mujer en internet*. Legua de trapo
- Zafra R. (2011) Un cuarto propio conectado: feminismo y creación desde la esfera público-privada online. *Asparkia. Revista Investigación Feminista* nº 22.
- Zafra R. (2012) Vínculos que importan apuntes sobre la identidad política en la era de las redes. *Teknocultura. Revista de cultura digital y movimientos* vol. 9 nº 1
- Zafra R. (2015) Educación y cultura-red: potencias y contradicciones para una transformación necesaria. *Revista de currículum y formación del profesorado*, vol 19 nº 2 pp. 11-24.

LA IMPORTANCIA DEL DISEÑO Y CONTENIDO DE MENSAJES AUDIOVISUALES ANTE LA AMENAZA DE UN ATENTADO TERRORISTA: COMPARATIVA DE ESPAÑA, FRANCIA Y EE. UU.

DRA. OLGA SÁNCHEZ GONZÁLEZ

IP GI Observatorio Científico de Eventos (Icono14-UDIMA)
Miembro GI Turismo, Ocio y Medio acuático (GITUROMA- UCJC)
Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA)

RAÚL VALERA TENA

Miembro GI Observatorio Científico de Eventos (Icono14-UDIMA)
Universidad Antonio de Nebrija

YOLANDA BERDASCO GANCEBO

Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA)

1. INTRODUCCIÓN

En distintas épocas y dependiendo de la realidad social y política, los países han sufrido distintos atentados terroristas. Desde una perspectiva sistémica se propone una definición del terrorismo que englobe la interdisciplinariedad entre las ciencias penales y el resto de las ciencias debido a sus profundas consecuencias (Carrasco, 2008). Según la Real Academia de la Lengua la definición de terrorismo se traduce como la “sucesión de actos de violencia ejecutados para infundir el terror” que se ve completada con su tercera acepción aclarando que esta sucesión reiterada de actos es perpetrada por bandas criminales organizadas con el objetivo de crear alarma social con fines políticos, añadiendo que su realización, en la generalidad, se hace de manera indiscriminada.

Los lugares concurridos por la aglomeración de personas y la celebración de eventos multitudinarios se corresponden con un blanco fácil para los autores de estos actos violentos. Desde el año 1996 la gran mayoría

de los atentados se realizaron contra turistas, visitantes o durante la celebración de algún acto con destacada congregación de personas (Sánchez, 2017). A nivel internacional desde el año 2006 aumentaron anualmente los incidentes armados destacando los años 2015 y 2016 por su alarmante repercusión.

Ante la frecuencia de estos incidentes, numerosos países deciden informar a la población ofreciendo unas recomendaciones básicas con intención de minimizar los posibles daños personales. Para ello, diseñan el mensaje para trasladar unos consejos básicos que ayuden a la supervivencia en caso de sufrir un atentado terrorista como amenaza global y real. Como objeto de estudio de este artículo se analizan distintas variables a nivel visual y auditivo que se aprecian en la composición y diseño del mensaje emitido, el cual, intenta trasladar la información minimizando la posible alarma social. Los países elegidos para este estudio han sido España, Francia y EE. UU. por su cercanía en el tiempo de emisión y similitudes aspectos que incluyen en el formato y tipo de mensaje.

Se pretende comprender a través del análisis de los mensajes audiovisuales emitidos por distintas instituciones gubernamentales el reflejo cultural y reputacional. Además, se persigue proponer una reflexión sobre la necesidad de poder ofrecer mensajes que informen a la ciudadanía en caso de riesgos y amenazas previsibles al asistir a lugares concurridos. De este modo, poder contribuir a fomentar la concienciación y establecer protocolos de comunicación sobre la transmisión de mensajes preventivos que ofrezcan información que ayuden a normalizar la existencia de riesgos y amenazas evitando la generación de alarma por el simple hecho de informar sobre cómo minimizar daños personales.

1.1. DERECHO DE LA CIUDADANÍA A ESTAR INFORMADA SOBRE RIESGOS Y AMENAZAS

Los poderes públicos tienen la obligación de contribuir a la divulgación sobre las recomendaciones y medidas que puedan minimizar los riesgos de sufrir daños. Por ello, la ciudadanía debe ser informada ya que tiene el derecho de conocer los posibles riesgos que afectan a la colectividad. El traslado de la información debe invitar a la participación preventiva por parte de la ciudadanía, de este modo, se contribuye con la

implantación y planificación de actuaciones ante situaciones de emergencia o urgencia sobrevenida. Así, lo recoge la normativa del Sistema Nacional de Protección Civil (2015) que en su modificación posterior se afirma “todos los ciudadanos tienen derecho a estar informados sobre los riesgos colectivos importantes que les afecten” (pág.7). De tal manera que, los poderes públicos están obligados a divulgar las medidas preventivas para poder contrarrestar los riesgos, informando de las conductas recomendadas para su prevención por corresponderse con un derecho de la ciudadanía el ser partícipe. El Sistema Nacional de Protección Civil reconoce que el hecho de informar es una manera poderosa de contribuir a la sensibilización además de trasladar que se ha conformado una demanda de acción pública creciente destinada a la protección de las personas.

1.1. OBLIGACIÓN GUBERNAMENTAL DE INFORMAR SOBRE RIESGOS Y AMENAZAS

Ante la frecuencia de atentados terroristas que se vienen produciendo a nivel europeo, algunos países toman la decisión de trasladar a la población unas recomendaciones básicas de actuación en caso de sufrir un atentado terrorista al igual que trasladar el nivel de alerta en su territorio. España, en su caso, tiene a disposición de la ciudadanía el acceso a la cronología de niveles de alerta terrorista a través de su página oficial del Ministerio del Interior (2015), el cual, ha ido variando, dependiendo de la estimación de la amenaza y riesgos previsibles situándose en nivel 4 desde el 2015. de igual modo, lo ofrecen los demás países analizados en este estudio. En la actualidad sigue persistiendo esa amenaza previsible en el caso de aglomeración de personas que pudieran asistir a un evento de celebración de tipo social, deportivo o lúdico, o simplemente, el tránsito por lugares muy concurridos de una ciudad o localidad. A nivel gubernamental existe la obligatoriedad de informar a la población sobre los riesgos o amenazas a los que se pueda enfrentar la ciudadanía. Por ello, ante esta amenaza de atentado terrorista existente la Organización Mundial del Turismo (2015) trasladaba la importancia de informar por parte de las autoridades a fin de asegurar la protección de turistas y

visitantes en sus territorios ya que estos habían sido objetivo de actos terroristas discriminados en lugares concurridos.

1.2. DISEÑO DE LOS MENSAJES SEGÚN EL COMPORTAMIENTO DE LAS MASAS

Roger Brown (1971), como psicólogo social, intentó definir el comportamiento de los individuos cuando se congregan de manera masiva. Como resultado realizó una clasificación dependiendo del tipo de aglomeración. Se identificó como pasivas al acopio de personas que asisten a un lugar con la intención de observar o husmear. Dentro de las activas se subdividen en cuatro: expresivas, adquisitivas, agresivas y evasivas. Las primeras se identifican con las personas que asisten a un evento con afán de disfrutar. A las segundas se las relaciona con la intención de adquirir algo a cambio por asistir al lugar. En el caso de las agresivas, parecen asistir con ánimo de rebeldía o actitud violenta. Y por último las evasivas, que suelen tener un comportamiento de sentirse apesadas por el pánico e intentar huir del lugar.

La guía de Resiliencia ante desastres de Australia (AIDR, 2018) ofrece recomendaciones sobre la comunicación eficaz en caso de emergencia en lugares concurridos para que sean saludables y seguros. Esta guía expone la diferenciación en el diseño del mensaje entre los sentimientos y el contenido para su eficacia dentro del plan de comunicación por la organización de un gran evento o ante la aglomeración masiva de personas en un lugar. Esto implica que en la planificación integral de la Seguridad y de los eventos multitudinarios se diseñe la estrategia de comunicación contemplando los comportamientos de las masas. De este modo, se atenderá a la emisión de la información de mensajes preventivos a los asistentes y participantes para minimizar los riesgos.

Los ciudadanos deben ser cautos y participar en su propia autoprotección con lo que “deben tomar las medidas necesarias para evitar la generación de riesgos, así como exponerse a ellos” (Sistema Nacional de Protección Civil, 2015, pág.13).

La política de Seguridad Pública (Protección Civil) en la definición de los conceptos de peligro, vulnerabilidad, amenaza y riesgo en su artículo 2 señala:

Peligro: potencial de ocasionar daño en determinadas situaciones a colectivos de personas o bienes que deben ser preservados por la protección civil. Vulnerabilidad: la característica de una colectividad de personas o bienes que los hacen susceptibles de ser afectados en mayor o menor grado por un peligro en determinadas circunstancias. Amenaza: situación en la que personas y bienes preservados por la protección civil están expuestos en mayor o menor medida a un peligro inminente o latente. Riesgo: es la posibilidad de que una amenaza llegue a afectar a colectivos de personas o a bienes. (2015)

Ante la alta probabilidad de las personas de asistir a un lugar concurrido de manera cotidiana y la existencia de los distintos comportamientos asociados a las masas parece recomendable el diseño de mensajes específicos debidos a riesgos previsibles por la mera aglomeración de personas. Estos mensajes deberán contemplar distintas recomendaciones dependiendo de la vulnerabilidad, el peligro, la amenaza o el riesgo al igual que ser diseñados para una comunicación eficaz informando, pero sin alarmar.

1.3. REPERCUSIONES DE SUFRIR UN ATENTADO TERRORISTA

Un país o destino turístico a nivel internacional es consciente de la existencia de una percepción emocional asociada al propio territorio. Esa percepción subjetiva se construye a través de la experiencia de haber visitado el país o por medio de la difusión de información percibida durante un tiempo por los distintos medios informativos a los que se acceda. El cometido que tienen los medios de comunicación se corresponde con la iniciativa de informar sobre la realidad de manera responsable, de manera objetiva para evitar alarmar en lugar de informar. Por ello, “el reto de la comunicación de seguridad es determinar la precisión, la frecuencia y la cantidad de información que se proporciona a los diversos públicos objetivos” (Martínez, 2013).

A su vez, para generar valor a través de la reputación se deben alinear la gestión de la información y la comunicación (Villafañe, 2004, p. 193).

De este modo, son los gabinetes de comunicación los encargados de velar por una buena reputación al realizar las campañas informativas y el diseño de los mensajes por su emisión internacional y repercusión mediática. Transmitir la realidad particular minimizando las percepciones desactualizadas y no convenientes incluyendo la aplicación de acciones de comunicación para atesorar una realidad mejorada. Bueno & Garrido (2009) señalan que la percepción emocional que se construye a partir de la experiencia directa, su comunicación, las perspectivas de terceros y los estereotipos generalmente aceptados son los elementos que constituyen cualquier reputación de una ciudad. La industria de los eventos posiciona de manera estratégica a los países a nivel internacional contribuyendo a la mejora de su reputación. Por un lado, al acoger congresos y eventos minimiza su estacionalidad de la demanda turística, y por otro, ayuda a mejorar la economía por el ingreso de divisa (Ritchie & Beliveau, 1974). España y Francia se encuentran entre los primeros puestos del ranking internacional de la Asociación Internacional de Convenciones y Congresos (ICCA) por número de eventos acogidos a nivel nacional e internacional. EE. UU. también está presente en las posiciones más destacadas (ICCA, 2021).

El Índice de Desarrollo de Viajes y Turismo (TTDI) evidencia la evolución del índice de competitividad (TTCI) durante los últimos 15 años mostrando una perspectiva futura dentro de la Plataforma del Foro Económico Mundial (World Economic Forum Report, 2022). En la actualidad, la percepción sobre la seguridad es una de las mayores preocupaciones durante los últimos años y los esfuerzos se aúnan hacia la creación de un futuro con mayor sostenibilidad y Resiliencia (Uppink & Soshkin, 2022).

Existe una clasificación que analiza distintos aspectos relevantes de los países para posicionarlos a nivel internacional por su reputación (Reputation Institute). El posicionamiento ocasiona un impacto positivo en el aumento del turismo consiguiendo un efecto de atracción hacia la inversión extranjera, mejorando la diplomacia, las exportaciones y la atracción de talento.

A fin de afianzar y reforzar dichos posicionamientos, el hecho de sufrir un atentado terrorista y la información que traslademos a la ciudadanía,

al igual que a turistas y visitantes sobre seguridad y autoprotección, afectará directamente en la reputación del país.

Para la previsión de riesgos y su afección a la reputación Watt, define de una manera más amplia los riesgos de seguridad a fin de realizar una planificación integral de comunicación para la seguridad y autoprotección de las personas que asistan a un evento multitudinario:

Los riesgos de seguridad de eventos se pueden definir como cualquier acto, acción o persona que podría perturbar la gestión y puesta en escena de un evento, plantean riesgos de autoprotección y seguridad, o la posibilidad de causar daños a la reputación. La gestión del riesgo implica un análisis de los sistemas de control de multitudes, las evaluaciones de mando y control, los planes de urgencia en la formación de gestión de incidentes de todo el personal pertinente, la evacuación en caso de emergencia, la evaluación de riesgos antes, durante y después de un evento, el desarrollo de procedimientos de seguridad, seguridad del acto, control de accesos, y una búsqueda exhaustiva de los lugares adecuados antes de un evento. (1998)

Los actos terroristas han tenido como objetivo los lugares con gran afluencia de personas. Así mismo, debido a su repercusión socioeconómica y reputacional la industria de la organización de eventos advierte de esta importancia (Hu & Goldblatt, 2005). Se recomienda la realización de un cálculo de riesgos y amenazas previsibles para que ayude a minimizar los incidentes así como su posible gravedad.

1.4. NECESIDAD DE NORMALIZAR LA EMISIÓN DE MENSAJES PREVENTIVOS ANTE RIESGOS Y AMENAZAS PREVISIBLES

La población está acostumbrada a recibir indicaciones de cómo comportarse ante un conato de incendio o ante la despresurización de la cabina de un avión o aterrizaje forzoso. En otros países ante el riesgo previsible de movimientos sísmicos o tornados también tienen a su disposición qué comportamientos o actuaciones pueden ayudar a salvar sus vidas. Estos consejos y su frecuencia de emisión o difusión han permitido normalizar una situación de emergencia. Por ello, el disponer de consejos o recomendaciones de riesgos y amenazas no se corresponde con información alarmante, dependerá de lo acostumbrada que esté la colectividad a ello y del tipo y formato del mensaje principalmente.

En los países, en general, no es muy frecuente la transmisión de mensajes durante la celebración de un evento sobre recomendaciones de seguridad y prevención. Poco a poco, se está generalizando esta práctica como por ejemplo en la celebración de las Cabalgatas de Reyes en España que ofrece información por parte de la Cruz Roja Española (Cruz Roja Navarra, 2015) o durante los famosos Sanfermines (Cruz Roja Navarra, 2022). En estas ocasiones, se alerta a turistas y visitantes sobre cómo protegerse ante una situación de peligro. El realizarlo en distintos idiomas, Carnavales de Santa Cruz de Tenerife, o a través de la inclusión del lenguaje de signos, caso Illinois, se corresponden con recomendación de buenas prácticas para transmitir información preventiva incluyendo a todo tipo de asistentes que permitirán a estos participar en su propia seguridad y protección para minimizar incidentes o accidentes.

Estas recomendaciones ante situaciones de peligro no se corresponden con una novedad. Conocemos los planes de evacuación y emergencia de los edificios que nos informan sobre la actuación y salidas de emergencia a través de una señalética en caso de incendio. También cómo realizar una reanimación cardiopulmonar o la utilización de un desfibrilador para poder contribuir en la cadena de salvar vidas.

El experimento realizado por Lindekilde et al (2021) en Reino Unido y Dinamarca basado en el comportamiento de las personas ante un atentado terrorista con arma de fuego ofrecieron resultados relevantes. Se compararon los comportamientos de personas a las que se les ofrecieron indicaciones para la supervivencia y a otras no se realizaron indicaciones. Los resultados de los sujetos que disponían de recomendaciones de actuación ante un incidente armado de estas características mostraron la probabilidad de ofrecer comportamientos beneficiosos para la protección de las personas. En cambio, las personas que no fueron informadas mostraron unos comportamientos que tendían hacia la pasividad.

Al no existir un patrón unificado y homogéneo para trasladar las recomendaciones hacia los ciudadanos para contribuir a su autoprotección se aprecia de interés la realización de este estudio para poder contribuir a la concienciación de esta necesidad pudiendo adaptar su aplicación y generación de mensajes informativos en el caso de la celebración de eventos con gran afluencia de personas.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVOS GENERALES

- Conocer las diferencias y similitudes sobre el contenido y formato de los mensajes audiovisuales emitidos en Francia, España y EE. UU. ante la posibilidad de sufrir un atentado terrorista
- Evidenciar la necesidad de la creación de mensajes preventivos para informar sin alarmar ante otros posibles riesgos y amenazas previsibles

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Investigar el formato y la información que trasladan de manera audiovisual las recomendaciones básicas a la población sobre cómo actuar en caso de ataque terrorista
- Averiguar el número de atentados terroristas sufridos por Francia, España y EE. UU. durante los últimos años
- Comparar la información audiovisual ofrecida durante los vídeos por Francia, España y EE. UU. ya que persiguen el mismo enfoque de necesidad de comunicar sin alarmar ante un atentado terrorista.

3. METODOLOGÍA

Dentro de un paradigma interpretativo se pretende comprender a través del análisis de los mensajes audiovisuales emitidos por las distintas instituciones gubernamentales el reflejo cultural y la necesidad de normalizar la situación de alarma por ser una amenaza de riesgo previsible. Una sociedad globalizada que se enfrenta a similares amenazas a nivel internacional puede ofrecer ejemplos de acciones preventivas que ayuden a concienciar de la necesidad de informar sobre consejos y recomendaciones que ayuden a minimizar daños personales.

Como metodología de recopilación de datos se ha optado, por un lado, por la realización de una revisión documental sobre la bibliografía

existente, y por otro, se ha abordado el análisis sobre el contenido y formato de los mensajes audiovisuales emitidos por España, Francia y EE. UU.

Se considera que estos países son relevantes debido a las fechas en las que sufrieron atentados terroristas por su naturaleza sangrienta y repercusión. Estos hechos, dieron origen a la necesidad del diseño y difusión de los primeros mensajes audiovisuales que ofrecen consejos a la población sobre el comportamiento ante una amenaza de sufrir un ataque armado.

El estudio comprende la observación de distintas variables representativas sobre el diseño y el formato producido de los tres países.

Las 14 variables observables persiguen el interés de conocer cómo comunican de manera audiovisual las recomendaciones básicas a la población, durante cuánto tiempo y quienes se encargan de realizarlo como perspectivas generales. Para profundizar en este contexto se observan las variables del tiempo de duración, la música de ambiente, tipo de voz, sexo de la persona relatora o la inclusión de información subtitulada. A su vez, la tipología de personajes, la simulación de los peligros junto con el número y la explicación de las recomendaciones. La fecha de difusión de los mensajes comparada con las fechas de los atentados terroristas sufridos se aprecia relevante porque traslada la importancia y la urgencia a nivel gubernamental de la difusión de este hacia la ciudadanía.

4. RESULTADOS

Los resultados obtenidos a través de las distintas metodologías se mostrarán de manera agrupada y comparada a continuación en los diferentes apartados.

4.1. NÚMERO DE ATENTADOS REGISTRADOS

Los tres países han sufrido numerosos atentados durante el período analizado de 50 años. Según puede apreciarse en el gráfico 1, los atentados sufridos en EE. UU. han ido decreciendo en el tiempo ya que en el año 1970 sufrieron 468. Posteriormente va decreciendo su número hasta

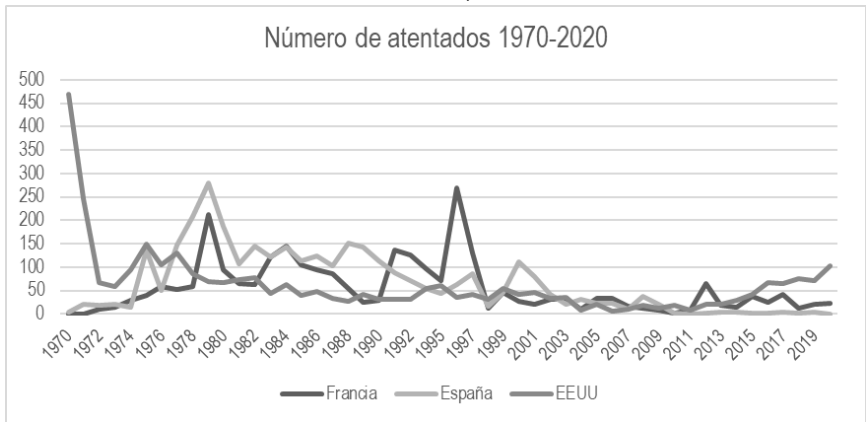
1972 pero fueron aumentando hasta 1975, teniendo un período de tres años en los que anualmente se producían entre 130 y 150 atentados al año. A partir de 1978 se mantiene una tendencia a la baja hasta 2011, siendo los años 2004, 2006 y 2011 los años que menos atentados han sufrido (menos de 10 al año). A partir del 2012 vuelven a ir aumentando progresivamente de manera anual, ofreciendo alguna variación puntual hasta llegar a los 103 en el año 2020.

En el caso de Francia, en este período analizado comienzan a producirse a partir de 1972 y van aumentando progresivamente cada año hasta llegar a una cifra de 212 atentados durante 1979. A partir de esta fecha, desciende el número de sucesos cada año hasta llegar a 1983 que durante tres años superan ampliamente los 100 atentados terroristas anualmente. En general existe una tendencia a la baja (menos de 60 atentados cada año), aunque vuelven a aumentar puntualmente en 1991, 1992 y 1997, destacando especialmente el año 1996 que sufrieron casi 300 atentados ese año.

La tendencia en el caso de España comienza con una tendencia baja en número de atentados desde 1970 que poco a poco va aumentando cada año sufriendo a partir de 1975 un gran número de ellos de manera anual hasta 1990 rozando en varias fechas casi 300 atentados al año. A partir de 1991 se registra un mantenido descenso, aunque siguen siendo muy numerosos ofreciendo un aumento en el año 2000 de 112 atentados. A partir del 2010 hasta el 2020 suceden menos de 5 atentados al año y ofreciendo ausencia de atentados los años 2011 y 2020.

Por tanto, los tres países muestran tendencias diferentes lo que puede tener relación con su evolución política y social correspondiente.

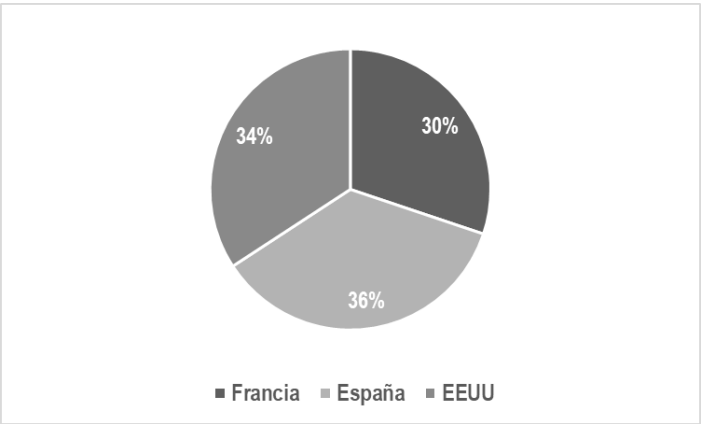
GRÁFICO 1. *Atentados sufridos por Francia, España y EEUU durante el período de 1970 al 2020)*



Fuente: elaboración propia a partir de la información disponible en la base de datos (Global Terrorism Database, 2023)

Realizando una comparativa entre los países analizados existe una similitud en aproximación de cifras entre el 2003 y el 2011 en el que se aprecia una notable disminución en número de atentados.

GRÁFICO 2. *Comparativa en número de atentados sufridos de Francia, España y EEUU*



Fuente: elaboración propia a partir de la información disponible en la base de datos (Global Terrorism Database, 2023)

En términos totales según se aprecia en el gráfico 2 la diferencia entre los tres países en número de atentados es poco representativa teniendo en cuenta los totales sufridos durante esos 50 años.

De los tres países, España es el país que ha sufrido mayor número de atentados (3255) seguido de EE. UU. (3121) y Francia (2751). Se aprecia que la diferencia entre ellos va desde un 2% a un 6 %.

4.2. RESULTADO DEL ANÁLISIS DEL CONTENIDO Y FORMATO DE LOS MENSAJES AUDIOVISUALES

El hecho de poder sufrir un atentado terrorista está dentro de la previsión real dentro del contexto internacional. Esto beneficia el comienzo de unificación de estrategias y el establecimiento de colaboración entre los países que coinciden en la necesidad de unirse para combatir la amenaza de manera conjunta y la necesidad de informar a la población.

TABLA 1. *Comparativa de mensajes audiovisuales emitidos por Francia, España y EE.UU. con recomendaciones a la población de cómo actuar ante un atentado terrorista*

Variables observadas	Francia	España	EE. UU.
Duración	2'41''	1'50''	5'55''
Música	No	Si. Enérgica	Si
Voz en Off	Si	Si	Si
Voz en Directo	No	No	Si
Voz	Masculina 1'' y resto femenina	Masculina. Últimos 2'' femenina	Masculina
Mensajes subtitrados	No	No	Si
Testimonio de autoridades	No	No	No
Animaciones/Dibujos creados	Si, muy sencillos	Si	No
Personajes reales o simulados	No	No	Si
Estrategia de actuación (3 Pasos)	Pasos enumerados formato de página: 1/3 Escapar, 2/3 Esconder y 3/3 Alertar	No indicada. Se ensalzan varias recomendaciones	Explicita: Run, Hide, Fight
Teléfono de emergencias	Si (112/17)	No citado	No citado
Organismo responsable	Encasdeataque.FR (Gobierno de Francia)	Ministerio del Interior. Gobierno de España	Houston Government, USA
Ataque terrorista o incidente armado	Distintos ataques sufridos durante el 13 de noviembre de 2015 (Paris)	17 de agosto de 2015 (Barcelona y Cambrils)	Situación habitual desde hace años. Varios atentados terroristas
Lanzamiento del video analizado (según fecha YouTube)	El video se lanza el 18 de febrero de 2016	18 de diciembre de 2017	23 de julio de 2012

Fuente: elaboración propia

A través de la tabla 1 se resumen los resultados obtenidos al comparar las variables observables dependiendo del país. Los tres países han sido objetivo de un ataque terrorista dentro de su territorio en los últimos años.

4.2.1. Variables observadas en el caso de EE. UU.

La difusión de los mensajes audiovisuales aparece por primera vez a mediados del año 2012 en EE. UU. Durante el 2011 el sumatorio de atentados sufridos fue de 9 aunque durante el 2010 la cifra llegó a 19. Tras la sucesión de los distintos atentados, el Gobierno decide la difusión del mensaje el 23 de julio de 2012 para que ayude a prevenir daños personales ofreciendo e informando de la necesidad de actuar en pro de la supervivencia.

La duración del mensaje asciende hasta los casi seis minutos siendo el de mayor duración. La producción audiovisual ofrece la introducción de música de fondo, la voz en off al igual que la intervención de personales reales y simulados que interactúan simulando la emergencia como si de una película de acción se tratara. La voz relatora durante todo el mensaje es masculina ofreciendo en determinadas ocasiones mensajes subtitulados. Las recomendaciones se resumen en tres pasos siendo huir siempre que se pueda del foco de peligro, esconderse al no poder escapar pidiendo ayuda una vez que nos sintamos seguros, y en último caso, luchar si vemos peligrar la vida organizando una acción conjunta si estamos acompañados para vencer al ataque armado.

EE. UU. en sus diferentes estados sufren de manera frecuente ataques con presencia de armas por lo que los mensajes se difunden en colegios, universidades y por distintas instituciones gubernamentales a fin de que la ciudadanía conozca el comportamiento que pueda ayudarles a salvar su vida ante este tipo de incidentes.

4.2.2. Variables observadas de manera comparada entre los tres países

La duración de los mensajes de Francia y España distan mucho de la duración del mensaje estadounidense, siendo España el de menor duración. España al igual que EE. UU. contempla la inclusión de música de

fondo siendo muy enérgica en el caso español. Todos los países ofrecen la inclusión de voz en off y únicamente EE. UU. ofrece la inclusión de personajes reales con diálogos en directo. La voz que retransmite los mensajes ofrece la participación de ambos sexos en el caso de España y Francia, pero con distinto protagonismo. España ofrece durante los primeros segundos una voz masculina dejando el protagonismo el resto del tiempo a favor de la femenina. España ofrece una imagen totalmente inversa. La intervención la lidera la voz masculina durante casi la totalidad de la emisión del mensaje dejando los dos últimos segundos para que se pronuncie el nombre del Ministerio del Interior una voz femenina finalizando la emisión.

Las voces en Off son percibidas con seriedad y enérgicas trasladando calma. En el caso español el tono sí es más dramático por el tipo de música que lo acompaña siendo relatado por una voz en off masculina comparándolo con el resto, en concreto con Francia. La duración siempre está por debajo de los 3 minutos. Durante el vídeo se trasladan momentos que reflejan otras situaciones de peligro como la identificación de paquetes sospechosos ofreciendo la imagen de una maleta/mochila asimilando a los atentados del 11 de marzo de 2011 en Madrid (trenes cercanías). Francia en sus dibujos utiliza colores muy llamativos (como para niños) llegando a parecer infantiles, en cambio Reino Unido ofrece imágenes de personas identificando la realidad de los ataques terroristas al igual que EE. UU. y otros.

La utilización de dibujos en lugar de imágenes puede ser útil para el entendimiento de cualquier edad tendiendo a la fácil visualización por la utilización de fondos blancos y sin animación. Sin duda la utilización de personajes reales ofrece más información al espectador que unos dibujos ya que permiten sentirse identificados en lugar de personajes inanimados. La utilización de colores rojo y verde no son apreciables por personas con daltonismo y no apreciarían el detalle del juego de colores. Si en lugar de estos se utilizara otra variación cromática universalmente perceptible podrían apreciar las sutiles diferencias, de igual modo, ocurriría la utilización de subtítulos en todos los mensajes por los diferentes países.

En referencia a las recomendaciones, Francia enumera visualmente en tres pasos la recomendación de escapar de lugar del peligro, si no se pudiera huir lo recomendable es esconderse poniendo el teléfono móvil en silencio y sin vibración para pedir ayuda al número indicado como emergencias. España en su caso, no enumera, pero coincide con las mismas recomendaciones y añade otras que ayudarán a personas que pudieran estar heridas colocándolas en posición lateral de seguridad o presionando una herida sangrante para evitar una hemorragia.

Para una mejor visualización del contexto de los países analizados se ha extraído el número de atentados sufridos durante los años anteriores o posteriores de la primera emisión de los mensajes audiovisuales (véase tabla 2).

TABLA 2. *Comparativa de número de atentados que sufrían los países durante la emisión y difusión de sus mensajes audiovisuales*

Años	Francia	España	EE. UU.
2012	66	1	20
2015	38	1	41
2016	25	3	68
2017	42	4	66
Total	113	8	154

Fuente: elaboración propia

Francia hasta la emisión de su mensaje venía sufriendo numerosos atentados terroristas desde el 2012 que, aunque decrecieron durante el 2015 llegando a ser 38. Durante el mismo año de la emisión llegaron hasta 42. En el caso de España, pese a su baja incidencia en los años anteriores a la fecha de difusión del mensaje también obtuvo un aumento. Hay que señalar que ha sido el país que más ha tardado en difundir este mensaje desde haber sufrido un atentado terrorista. En cambio, EEUU, se corresponde con el país pionero en la emisión del mensaje preventivo hacia su población que ha seguido retransmitiendo ya que su realidad atestigua y recomienda seguir su difusión debido al número de incidentes que sufre cada año.

5. DISCUSIÓN

Los ataques indiscriminados hacia una población desinformada y desprotegida hacen que determinados países tomen una actitud activa y decidan informar a través de vídeos e infografías sobre unas recomendaciones básicas que puedan ayudar a minimizar los daños personales en caso de sufrir un ataque armado peligrando de este modo las posibilidades de supervivencia. Los elementos y las distintas variables en el diseño del propio mensaje audiovisual son el objeto de estudio de esta investigación junto con la idiosincrasia de los países comparados. Existen recomendaciones a las que la Sociedad independientemente de su nacionalidad está muy habituada a recibir con normalidad sin producirse una situación de alarma o pánico. Al embarcar en un avión y antes de despegar es el momento en el que la tripulación abordo ofrece de manera visual las recomendaciones básicas de cómo afrontar la despresurización de la cabina, la adopción de una correcta posición ante un aterrizaje forzoso o las indicaciones de salida en caso de emergencia y evacuación. Del mismo modo, se conoce por la población afectada las recomendaciones ante un movimiento sísmico o conato de incendio. La información sobre los mensajes preventivos ante posibles riesgos que afecten a la supervivencia no indica que estas situaciones vayan a aumentar en número por el simple hecho de recibir la información. Los porcentajes sobre la probabilidad de que sucedan son irrelevantes, aunque el impacto social sea de gran importancia y gravedad.

Lindekilde et al (2021) realizaron un estudio para evaluar el grado en que las diferentes pautas de Correr, esconderse y llamar frente a las de Correr, esconderse y pelear más utilizada por los vídeos de EE. UU. como recomendaciones ante un ataque terrorista pudieran fomentar las reacciones conductuales protectoras y desalentar las acciones potencialmente peligrosas. Se realizó un experimento basado en la técnica de la encuesta en la que se comparaba a los países de Reino Unido y Dinamarca ($n = 5285$). Se emplearon dos escenarios, basados en la proximidad del atacante. Los resultados mostraron que ambos conjuntos de orientación aumentaban la probabilidad de comportamientos protectores en comparación con una condición sin orientación. Sin embargo, si bien no hay evidencia de que la guía "Correr, esconderse, luchar" conduzca

a un "heroísmo" injustificado, encontramos evidencia de que el mensaje "Corre, escóndete, llamar" puede conducir a una mayor probabilidad de pasividad en situaciones donde las reacciones más proactivas serían beneficiosas.

Los resultados mostraron que ambos conjuntos de orientación aumentaban la probabilidad de comportamientos protectores en comparación con una condición sin orientación que (Lindekilde et al, 2021) realizaron un estudio para evaluar el grado en que las diferentes pautas de Correr, esconderse y llamar frente a las de Correr, esconderse y pelear más utilizada por los vídeos de EEUU como recomendaciones ante un ataque terrorista pudieran fomentar las reacciones conductuales protectoras y desalentar las acciones potencialmente peligrosas. Se realizó un experimento basado en la técnica de la encuesta en la que se comparaba a los países de Reino Unido y Dinamarca ($n = 5285$). Se emplearon dos escenarios, basados en la proximidad del atacante. Los resultados mostraron que ambos conjuntos de orientación aumentaban la probabilidad de comportamientos protectores en comparación con una condición sin orientación. Sin embargo, si bien no hay evidencia de que la guía "Correr, esconderse, luchar" conduzca a un "heroísmo" injustificado, encontramos evidencia de que el mensaje "Corre, escóndete, llamar" puede conducir a una mayor probabilidad de pasividad en situaciones donde las reacciones más proactivas serían beneficiosas.

Todos los países han reforzado su normativa para combatir, colaborando a nivel internacional, la amenaza terrorista elaborando vídeos o documentos sobre la importancia de protegerse e informar a la población sobre amenazas posibles y cómo actuar para protegerse. Han complementado estas indicaciones con otras situaciones posibles en las que pudiera verse amenazada la supervivencia de las personas ofreciendo las recomendaciones pertinentes (explosión/bomba, atentado biológico (NRBQ), ataque con vehículo, ataque con arma (cuchillo/catana, armas de fuego, etc.). Por todo ello, a través de este estudio se intenta evidenciar la necesidad de la creación de mensajes preventivos para informar sin alarmar ante otros posibles riesgos y amenazas previsibles. El cuidadoso diseño del mensaje es primordial para ofrecer información sin alarmar, como prevención. Al igual que asegurarse de que la transmisión de

este sea eficaz, eligiendo el canal de comunicación y su repetición pudiendo analizar la respuesta de los grupos de interés.

La revisión documental junto con la observación sistemática de distintas variables recurrentes dentro del contenido y formato del mensaje para su posterior comparación. Los resultados ofrecen similitudes, pero también destacadas diferencias que responden a estereotipos a nivel social y cultural. El número de países que han optado por trasladar unas recomendaciones básicas de cómo actuar a su ciudadanía determina la implicación por parte de los gobiernos del interés en normalizar la información sobre mensajes preventivos ante riesgos y amenazas. Esta normalización comunicativa ofrece la oportunidad en el diseño de mensajes permitiendo minimizar número y gravedad de incidentes, accidentes o tragedias que se pueden producir durante la celebración de eventos con gran afluencia de público.

6. CONCLUSIONES

Tras la realización del estudio comparativo de los mensajes audiovisuales y realizar la revisión de la documentación se trasladan las siguientes conclusiones:

PRIMERA. El traslado de la información de las recomendaciones ante un atentado terrorista u otro riesgo previsible se corresponde con buenas prácticas que contribuyen a que la ciudadanía conozca y sea partícipe de cómo reaccionar para poder salvar su vida o minimizar sus efectos.

SEGUNDA: la situación a nivel internacional no ha variado y sigue existiendo una amenaza previsible que puede tener como objetivo la aglomeración de personas como blanco fácil. Por ello, la ciudadanía debe conocer este hecho y normalizarlo.

TERCERA: Los tres países, aunque difieran en algunos detalles, persiguen el mismo objetivo de informar de un riesgo previsible a la población y adaptan la información de manera que pueda ser más eficaz la comunicación de la posible situación de emergencia intentando normalizar el riesgo para informar sin alarmar.

FINAL: Se aprecia necesario el diseño de distintos mensajes que ayuden a minimizar los riesgos para la supervivencia de las personas que asisten a eventos multitudinarios o lugares especialmente concurridos. La buena práctica de la emisión de estos ayudará a normalizar y concienciar de la necesidad de estar informados sobre distintas amenazas y riesgos para la vida. Además, se ayuda a contribuir con la participación ciudadana para fomentar la autoprotección aumentando la posibilidad e poder ayudar a otros que por su situación de indefensión pudieran no verse preparados.

7. REFERENCIAS

- AIDR. (2018). *Safe and Healthy Crowded Places* (Australian Disaster Resilience Handbook Collection ed., Vol. Handbook 15). Australian Institute for Disaster Resilience. <https://knowledge.aidr.org.au/>
- Bueno Moreno, M. R., & Garrido Torres, M. Á. (2009). *Estereotipos, Prejuicios y Discriminación*. Recuperado el 5 de mayo de 2016, de Repositorio de objetos de aprendizaje de la Universidad de Sevilla: <https://bit.ly/42p4BQq>
- Boletín Oficial del Estado. (9 de julio de 2015). *Ley 17/2015, de 9 de julio, del Sistema nacional de Protección Civil*. Jefatura del Estado. (9 de julio de 2015).: <https://bit.ly/44L9c0P>
- Brown, R. (1971). El proceso de creación en la cultura de masas. En: VV. AA. Sociología del arte. Nueva Visión
- Carrasco, P. (2008). Tesis doctoral . *La definición del terrorismo. Una perspectiva sistémica*. Retrieved 23 de 04 de 2023, from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=171442>
- Gabinete de coordinación y estudios. Secretaría de Estado de Seguridad & Ministerio del Interior. (2015). *Cronología del nivel de alerta terrorista en España*. Nivel de Alerta Terrorista. <https://bit.ly/3nLq5rF>
- Houston Government. (2012). *RUN. HIDE. FIGHT. Surviving an Active Shooter Event - English*. Youtube. <https://bit.ly/42oR5fo>
- Hu, C., & Goldblatt, J. (2005). Tourism, Terrorism, and the New World for Event Leaders. *e-Review of Tourism Research (eRTR)*, 3(6), 139-144. <https://bit.ly/3OfJ74n>

- Lindekilde, L., Pearce, J., Parker, D., & Rogers, B. (2021, jun 15th). Run, Hide, Tell” or “Run, Hide, Fight”? The impact of diverse public guidance about marauding terrorist firearms attacks on behavioral intentions during a scenario-based experiment in the United Kingdom and Denmark. *Revista Internacional de Reducción del Riesgo de Desastres*, 60. <https://doi.org/10.1016/j.ijdr.2021.102278>
- Martínez Arias, R. (febrero de 2013). *La percepción social del riesgo*. Recuperado el 24 de febrero de 2023, de Ponencia. Jornada Técnica sobre "La información a la población como elemento de la gestión de riesgos y emergencias": <https://bit.ly/4lpq5LH>
- Ministerio del Interior. Gobierno de España. (2017). *Cómo actuar en caso de ataque terrorista*. <https://bit.ly/42KM54v>
- Ministerio del Interior. (2015). *Plan estratégico Nacional de lucha contra la radicalización violenta*. Retrieved 14 de mayo de 2016, from http://www.interior.gob.es/documents/10180/3066463/CM_mir_PEN-LCRV.pdf/b57166c1-aaaf-4c0d-84c7-b69bda6246f5%20
- Sánchez González, O. (2017). *Tesis doctoral Protocolo, comunicación y seguridad en la organización de eventos*. Universidad Complutense de Madrid. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/47886/>
- Secretaría de Estado de Seguridad & Ministerio del Interior. (2017). *Instrucción N°6/2017 sobre Recomendaciones en materia de autoprotección y criterios de actuación ante la comisión de atentados terroristas*.
- University of Maryland. (2023). *Global Terrorism Database*. Retrieved 22 de abril de 2023, from National Consortium for the Study of Terrorism and Responses to Terrorism: <https://www.start.umd.edu/>
- Uppink, L., & Soshkin, M. (2022). *Índice de desarrollo de viajes y turismo 2021: reconstrucción para un futuro sostenible y resiliente*. Insight Report. <https://bit.ly/3VTll15>
- Villafañe, J. (2004). *La buena reputación. Claves del valor intangible de las empresas*. Madrid: Pirámide.
- Watt, D. C. (1998). *Event Management in Leisure and Tourism* [Harlow (Essex): Addison Wesley Longman.].
- World Economic Forum. (2022). *The Global Risks Report* [Global Risks Perception Survey 2021-2022]. <https://bit.ly/3HXCob8>

SECCIÓN V

LA VERDAD DEL VIDEOJUEGO. IDEOLOGÍA,
MANIPULACIÓN Y RUPTURA DE ESTEREOTIPOS A
TRAVÉS DEL OCIO DIGITAL

LA MEMORIA HISTÓRICA DE JAPÓN A TRAVÉS DE LOS VIDEOJUEGOS EN EL SIGLO XX

LEONARDO RUIZ GÓMEZ
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN. EL BELICISMO JAPONÉS EN EL SIGLO XX

Desde el inicio de la Era Meiji (1868-1912) Japón se abrió al mundo exterior incorporando influencias del resto del mundo. Sus líderes y buena parte de la población comenzaron a viajar al mundo occidental para absorber los conocimientos científicos, educativos, militares y sociales. Este periodo marcó la primera apertura de Japón al exterior occidental.

Cuando se promulgó el Rescripto Imperial en 1891 y se redactó la Constitución Meiji, el objetivo era modernizar la estructura política y legal de Japón para adaptarse a los cambios sociales y económicos que el país estaba experimentando. Se estableció un sistema de gobierno que combinaba sus tradiciones con las características propias de la monarquía constitucional y el sistema parlamentario. Bajo esta nueva constitución, el emperador japonés mantuvo su posición como símbolo de la unidad nacional, pero los poderes políticos y administrativos fueron ejercidos por un gobierno elegido y controlado por el parlamento. Asimismo, se estableció un sistema de derechos civiles y libertades individuales, incluyendo la libertad de expresión, religión y asociación. Estas reformas representaron un paso significativo en la transformación de Japón hacia una democracia moderna y fueron vistas como un modelo para otros países en Asia que buscaban liberarse del colonialismo y la opresión política.

Sin embargo, a pesar de estos avances, la Constitución Meiji también incluyó disposiciones que permitieron a Japón fortalecer su capacidad

militar, destinando un tercio de su presupuesto nacional al ejército, fomentando valores muy conservadores de veneración al emperador y a la gran familia imperial japonesa. Este contexto generó un panorama imperialista hacia finales del siglo XIX que desembocó en enfrentamientos con los países de su entorno natural: China (1894-1895), Rusia (1904-1905) y Corea (1910) que fue ocupada, lo que le permitió crear una gran área de influencia en el extremo oriental del continente asiático.

La opinión pública, junto con políticos, intelectuales y grandes empresas (zaibatsu), brindaron su apoyo incondicional al emperador. Con el servicio militar obligatorio de tres años iniciado en 1872 (reducido a dos años a partir de 1907), Japón contó con un numeroso ejército preparado para “ofrecer su vida por la prosperidad del trono imperial” mediante la disciplina bushido, una educación espiritual basada en las enseñanzas del libro *Reglas de los asuntos domésticos*, inculcándosele así valores como la obediencia al emperador, la lealtad a la ley y a la nación y el desprecio por el lujo (Blasco Cruces, 2015).

A pesar de que la opinión del mundo rural (kokutai) varió con el tiempo, esta fue la verdadera base del ejército, aunque en el pasado se opusieron a ello calificándolo como impuesto de sangre. Los habitantes rurales no veían con buenos ojos el reclutamiento de estudiantes de izquierda en el ejército.

A partir de 1910 el Ministerio de la Guerra comenzó a incrementar la relevancia de la población rural a través de la creación de dos asociaciones: los Reservistas del Ejército y los Jóvenes del Gran Japón. Ambas asociaciones tuvieron un éxito inmediato porque difundieron una educación sobre los valores nacionales en las aldeas y prestaron ayuda a las familias necesitadas. Después de la era Taisho (1912-1926) dichas asociaciones contaron con casi catorce millones de afiliados (Blasco Cruces, 2015).

A partir de los años 20 estos grupos comenzaron a reivindicar su participación en la toma de decisiones de mayor trascendencia como la no aceptación del desarme naval (1930), la renuncia a la Sociedad de Naciones y la consolidación de la conquista de Manchuria. Sin embargo, durante los primeros años de la Era Showa (1926-1989) se produjo en

Japón también un cierto interés por determinadas manifestaciones de entretenimiento de origen extranjero como la música de jazz, el mundo de Hollywood y deportes como el béisbol. Estos años de prosperidad fueron ensombrecidos por las ideologías socialistas, anarquistas y comunistas que surgieron entre los estudiantes y la clase obrera. En 1925 se aprobó la Ley de Preservación de la Paz que ilegalizó cualquier movimiento contrario al emperador.

También durante esos años de 1920 y 1930 comenzó a erosionarse el control de las colonias y protectorados japoneses culminando con la Gran Depresión de 1929. En este contexto surgieron movimientos ultranacionalistas de extrema derecha debido a las desigualdades sociales y políticas, y a la superpoblación en el país. Uno de estos movimientos fue Renovación Nacional, que buscaba una Restauración Showa para devolver al emperador un papel central en la vida política japonesa. Este grupo estuvo detrás del incidente ocurrido en 1931 en el tren del sur de Manchuria cuando fue dinamitado un tramo, cuyos intereses económico-administrativos le correspondían a Japón. El sabotaje desencadenó una fiebre de propaganda imperial para reconquistar el territorio manchú, justificado por su valor estratégico como barrera contra el comunismo soviético. En este contexto, los movimientos ultranacionalistas proliferaron en las universidades. El país comenzó a mostrar signos de extrema derecha, que culminaron con el Valle Oscuro (Kurai Tanima) y la toma del control del país para deslegitimar la democracia parlamentaria junto con el asesinato del primer ministro japonés Inukai Tsuyoshi en 1932.

Japón se desligó de la Sociedad de Naciones en 1933 y firmó el Pacto Antikomintern en 1936 con Alemania para defenderse de la amenaza que representaba para ellos la Unión Soviética. En Julio de 1937, se inició la Segunda Guerra Chino-japonesa con el episodio trágico de la Masacre de Nanjing, que trataremos con mayor profundidad posteriormente. Como es sabido el 7 de diciembre de 1941 se produjo el ataque sorpresa de Pearl Harbor, seguido de la ocupación de Tailandia, Filipinas, Malasia, Nueva Guinea e Indonesia. Defender un área de influencia tan extensa les costaría caro, con derrotas en el Mar de Coral y Midway en 1942.

En el pensamiento militar japonés no se contemplaba la rendición ya que se consideraba que era un deber y obligación luchar hasta la muerte. Las cargas suicidas (gyokusai), los kamikazes y los sacrificios de la población se consideraban actos heroicos. Se ofrecía a los fallecidos la condición de dioses venerados en el Santuario Yasukuni (Tokio) y se pedía al emperador que acudiera dos veces al año en señal de abnegación. Incluso un gran porcentaje de estudiantes universitarios se movían por ideales de salvar a su patria, al emperador y su familia.

La rendición de Japón tuvo lugar el 15 de agosto de 1945, una semana después de los bombardeos nucleares de Nagasaki e Hiroshima. Estados Unidos ocupó el país hasta 1952. En los Juicios de Tokio (la acción del Tribunal Penal Militar Internacional para el Lejano Oriente, órgano jurisdiccional ante el que se desarrollaron los juicios por crímenes de guerra) fueron llevados ante los tribunales generales incluyendo a Hideki Tojo (comandante y primer ministro), Akira Muto, Iwane Matsui y Heitaro Kimura. Siete de estos militares fueron sentenciados a muerte y 21 de ellos a cadena perpetua. Los aliados decidieron no llevar al emperador Hirohito al juicio debido a diversas consideraciones, tales como las implicaciones políticas que podrían haber desencadenado una fuerte resistencia en Japón, el papel sagrado y simbólico de su persona que los aliados utilizaron para unificar el país, y el interés estratégico, ya que el Emperador era una figura clave para la cooperación y reestructuración de Japón después de la guerra.

En otros apartados, profundizaré en la memoria que la sociedad japonesa tiene sobre estos acontecimientos y su papel en la creación de un sentimiento de victimización o suavización ante los hechos mencionados en esta breve historia militar japonesa del siglo XX.

3. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

En esta ponencia se abordará la relación entre los videojuegos japoneses de contenido histórico y la memoria histórica japonesa. Japón ha estado involucrado en diversos conflictos militares en el siglo XX como hemos visto en el apartado anterior. La manera en que los japoneses recuerdan estos acontecimientos ha influido en el diseño de numerosos

videojuegos creados desde la década de 1980 en adelante. El propósito de esta ponencia es presentar una introducción de los conflictos militares más destacados en los que Japón ha intervenido directamente, seguida de una explicación del enfoque de la memoria histórica y como se diferencia de la historia real. Por último, se analizarán los problemas que existen en Japón para representar estos acontecimientos en videojuegos populares, a pesar de haberse adaptado a las preferencias del público japonés en muchos aspectos, y se revisarán los títulos creados sobre dichos acontecimientos.

La metodología utilizada en esta investigación se basa en la revisión de artículos académicos relevantes y en profundidad sobre la memoria, cultura japonesa, los conflictos militares y la forma en que la sociedad japonesa vivió dichos conflictos. Se llevó a cabo una búsqueda exhaustiva en bases de datos académicas y de investigación en línea como JSTOR y Google Scholar, para recopilar información relevante y actualizada. Además, se consultaron publicaciones especializadas en videojuegos y cultura pop japonesa para obtener una comprensión más detallada de cómo los videojuegos japoneses han abordado estos temas históricos.

El objetivo de esta investigación ha consistido en descubrir cómo los videojuegos japoneses de contenido histórico abordan la memoria histórica japonesa y como los japoneses recuerdan los conflictos militares en los que su país ha estado involucrado. Además, se analizarán las causas del desapego de los japoneses a este tipo de videojuegos de contenido histórico. Por último, se busca examinar cómo la cercanía temporal de estos hechos ha influido en la representación de estos acontecimientos en los videojuegos y cómo quienes los han desarrollado han abordado estos temas de manera sensible y respetuosa.

En resumen, esta investigación se basa en la revisión de la literatura especializada en historia, cultura y videojuegos japoneses con el objetivo de conocer cómo los videojuegos abordan la memoria histórica y cómo los japoneses recuerdan los conflictos militares en los que su país ha estado involucrado, algunos de ellos con tendencias revisionistas ligados a la derecha japonesa, vinculada a un sector que venera a los criminales de guerra de los Juicios de Tokio en el Santuario Yasukuni.

4. LA MEMORIA HISTÓRICA DE JAPÓN EN EL SIGLO XX

Al abordar el concepto de memoria, es fundamental comprender que el pasado nunca puede ser restituido en su totalidad. La distinción entre historia y memoria radica en que la historia se refiere al conjunto de acontecimientos que tuvieron lugar, mientras que la memoria es necesariamente una selección de ciertos elementos que se preservan, mientras otros son descartados y olvidados. En otras palabras, la memoria siempre se encuentra encarnada en grupos vivos, ya que el olvido puede implicar su extinción (Todorov, 2006).

La memoria puede verse influenciada por trastornos afectivos como la pasión, las emociones y los afectos, y, por lo tanto, no debe fusionarse con la historia, ya que la validación del valor objetivo de su contenido podría plantear un desafío (Jazmín Duarte, 2019). Cuando los historiadores investigan un hecho histórico en particular, llevan a cabo una selección de lo más relevante en comparación con otros aspectos, con el objetivo de buscar el bien en la mayoría de los casos. Estos hechos investigados ya están jerarquizados y se nos presentan como narrativas que, por sí solas, no son moralmente neutrales, tal como señala Todorov en su libro *Los dilemas de la memoria* (2006):

La narración de un acto que no es neutro moralmente, puede ir en el sentido del bien o del mal y concierne al menos a dos protagonistas, el agente y el paciente. Esto permite distinguir, en todo relato histórico que implique valores, cuatro roles principales: yo puedo haber sido el bienhechor o el beneficiario de su acto, o bien el malhechor o su víctima. A primera vista, sólo dos de esos roles están claramente marcados en el plano de los valores: el bienhechor y el malhechor., mientras que los otros dos permanecen neutros por pasivos, el beneficiario y la víctima.

A partir de este punto, podemos identificar dos construcciones históricas recurrentes: el relato heroico con un tono triunfalista y el relato “victimized” que se centra en el sufrimiento experimentado. En el contexto del acontecimiento histórico de la Segunda Guerra Mundial, que en Japón es considerado equiparable al Holocausto judío, es común la adopción de este último tipo de relato. Se caracteriza por una cierta suavidad en la presentación de los hechos (Kasahara, 2007) y por la falta de cuestionamiento acerca de la responsabilidad del gobierno en el inicio y

desarrollo del conflicto, así como en el trato inhumano infligido a los prisioneros de guerra y a las poblaciones civiles sometidas.

En la siguiente tabla, se muestra cómo se representa la imagen de tres eventos históricos importantes del Japón del siglo XX en los libros de texto utilizados para la enseñanza en las escuelas, impulsadas por la contra narrativa revisionista *Sociedad Japonesa para la Reforma de los Libros de Texto de Historia* (grupo fundado en 1996) que se vincula con la “*Jigyaku rekishi-kan*” o “visión masoquista de la historia” que fue impuesta por Estados Unidos.

TABLA 1

	Hechos básicos aceptados	Puntos de controversia
Masacre de Nanjing (diciembre de 1937-enero de 1938)	-Comenzó el 15 de diciembre de 1937. -Militares japoneses asesinaron a muchos prisioneros de guerra y civiles.	-Víctimas: 200.000 (Jp.) / 300.000 (Ch.) -Naturaleza de la agresión: no premeditada (Jp.) / premeditada (Ch.)
Labores forzadas (incluyendo las “ <i>comfort women</i> ”)	-Condiciones inhumanas de trabajadores chinos, coreanos, taiwaneses, aliados y otros. -Existencia de las “ <i>comfort women</i> ”	-Carácter voluntario de las “ <i>comfort women</i> ”: sirvieron a los militares voluntariamente (Jp.) / sirvieron de manera obligada (Co.)
Juicios de los Crímenes de Guerra de Tokyo (1946-1948)	-28 militares y oficiales fueron declarados criminales de guerra clase A; 7 de ellos fueron condenados a muerte y el resto fue a prisión	-Estados Unidos eximieron a otros responsables y al Emperador Hirohito (Ch.) -Los Juicios de Tokio formaron parte del plan de ocupación estadounidense; pero no se hace crítica directa a su legitimidad (Jp.)

Fuente: Emilio José Delgado-Algarra y Jesús Estepa-Giménez (2015)

La adopción de una postura más suave y compasiva hacia la revisión de los acontecimientos históricos ha sido acompañada en la cultura popular japonesa por la creación de representaciones en anime y manga (gekiga) que retratan algunos de los eventos más traumáticos de la historia moderna del país. Dichas producciones incluyen películas como *Girls in summer clothes* (1988), que aborda el papel de la mujer durante la guerra, *Barefoot Gen* (1983), que simboliza la destrucción y deshumanización causadas por la guerra. Incluso producciones recientes como *Kono Sekai no Katasumi ni* (2016), que narra la historia de una adolescente que se

casa y lucha por mantener su voluntad de vivir mientras enfrenta los desafíos cotidianos en Hiroshima durante la Segunda Guerra Mundial.

5. LA RELACIÓN ENTRE LOS VIDEOJUEGOS JAPONESES Y LA MEMORIA HISTÓRICA

Para llevar a cabo una investigación exhaustiva sobre los videojuegos japoneses, es necesario tener en cuenta algunos conocimientos previos acerca de Japón en ámbitos como la cultura, la economía y el desarrollo moderno. La industria de los videojuegos en Japón tiene una tendencia a producir títulos con personajes atractivos al público (*Kyara*) y mundos fantásticos hermosos (*Sekai*), en los que el entretenimiento ocupa un lugar preponderante en detrimento de los videojuegos de discurso, que suelen ser mal vistos en el país (Picard, 2015).

Al profundizar en la creación de videojuegos de contenido histórico de manera fidedigna, se pueden encontrar distintas posturas entre los académicos. Algunos argumentan que este tipo de juegos resultan incómodos para los jugadores y no serían divertidos, mientras que otros sostienen que son una herramienta valiosa para pensar sobre la historia y la nostalgia de manera significativa (Hutchinson, 2019).

En cualquier caso, es innegable que los videojuegos japoneses que abordan temas históricos poseen un fuerte significado cultural en torno a la historia, la memoria y el legado colonial. La mayoría de estos juegos son de guerra y presentan una ideología heroica que a su vez se nutre de una retórica política sólida. A diferencia de Norteamérica, en Japón no se destaca el género FPS (First Person Shooter) ni los juegos vinculados a la militarización del ejército de los EEUU.

La empresa más exitosa del país en cuanto a videojuegos de contenido histórico es Koei Techmo, el principal estudio conocido por sus títulos de estrategia de temática bélica. En Japón son los juegos medievales los que gozan de verdadero éxito entre el público; en ellos los jugadores deben derrotar a una oposición y unificar los distintos feudos en un solo estado-nación.

En el ámbito de los videojuegos japoneses, la representación del Japón medieval es un tema que ha sido ampliamente explorado debido al gran atractivo de sus protagonistas históricos. En particular destacan dos acontecimientos históricos: las Guerras Genpei (1180-1185) y el estallido de las Guerras Onin (1467), hasta la unificación de Ieyasu en 1603. A pesar de que estos videojuegos no se preocupan tanto por la rigurosidad histórica, sí buscan representar elementos fantásticos o leyendas, personajes históricos de relevancia y en ocasiones se inventan armas y armaduras parcialmente (Bonillo Fernández, 2018).

No obstante, en cuanto a la decoración y el paisaje, los videojuegos medievales sí procuran una gran fidelidad histórica. La figura del protagonista suele recaer en Oda Nobunaga (1534-1582), quien es muy popular en Japón debido a su compleja personalidad, su misteriosa figura y por ser un héroe caído que no logró cumplir su objetivo.

Es interesante destacar que los videojuegos japoneses suelen glorificar la historia y crear una atmósfera emocionante al representar importantes figuras históricas. Sin embargo, en el caso de eventos o guerras modernas en las que los japoneses han participado, existe una notable ausencia de títulos que los representen. Lo cual podría ser estudiado para comprender las razones que existen detrás de esta situación.

En su obra titulada *Japanese culture through Videogames* (2019), Rachael Hutchinson ha llevado a cabo una investigación sobre los desafíos que enfrentan los videojuegos japoneses al intentar representar las guerras modernas. En primer lugar, es necesario comprender que estos videojuegos buscan recrear un sentimiento de victoria y, desde la perspectiva japonesa, eventos como la Segunda Guerra Mundial no son atractivos para ellos porque resultan derrotados e incluso humillados. La representación de la nación de Japón en este contexto está limitada por factores como el conservadurismo, la ideología y la autocensura.

Por lo tanto, se presentan numerosas dificultades al tratar de combinar factores de comerciabilidad, historicidad y jugabilidad a la hora de crear videojuegos populares sobre la historia del Japón del siglo XX. A pesar de que el discurso japonés se centra más en la victimización que en la agresión, esto no significa que no existan videojuegos sobre estos

acontecimientos. Si bien no hay una abundancia como en el caso de los videojuegos japoneses medievales del periodo Sengoku, hay una amplia variedad de juegos que abordan estos temas, en su mayoría relacionados con la Segunda Guerra Mundial.

Para hacer que estos videojuegos resulten atractivos y entretenidos para el público y jugadores japoneses, se han utilizado distintas estrategias como la creación de mundos de fantasía para distanciar al jugador de la realidad histórica, la introducción de figuras femeninas sexualizadas y la inclusión de la posibilidad de tomar el papel de los aliados para luchar contra el ejército japonés. En el siguiente apartado se examinarán con más detalle la mayoría de los videojuegos japoneses que han logrado recrear de manera más o menos fiel estos acontecimientos históricos, aunque -insistimos- que no son del agrado del público japonés.

6. TÍTULOS JAPONESES ANALIZADOS

En este apartado vamos a ver los diferentes títulos que crearon algunos estudios de videojuegos japoneses representando acontecimientos históricos del siglo XX, que en su mayoría suelen tratar de la Segunda Guerra Mundial. Como veremos a continuación, se utilizaron distintas estrategias para una mayor comerciabilidad del producto, una de ellas sería no incluir al ejército japonés en el contenido del título. El género que se utilizó fue casi siempre el de estrategia. La mayoría de ellos los recoge Rachael Hutchinson en su libro, pero indagando en las fuentes que consulté he conseguido recoger algunos más:

6.1. *STEEL KNIGHT* (GENERAL SUPPORT, 1991)

El videojuego denominado *Kotetsu no Kishi*, originario de Japón se lanzó inicialmente como un juego exclusivo para la plataforma NEC PC-9801. Posteriormente se realizó una portabilidad de este para la consola Super Famicom, con el lanzamiento de dos títulos adicionales: *Kotetsu no Kishi 2: Sabaku no Rommel Shougun* (1994) y *Kotetsu no Kishi 3: Gekitosu Europe Sensen* (1995).

En este juego el jugador asume el control de un oficial alemán perteneciente a las fuerzas de las Waffen-SS y del Heer, quien tuvo a su cargo

el liderazgo de tropas en importantes operaciones durante la Segunda Guerra Mundial, como la conocida Operación Barbarroja (la ocupación alemana de Bielorrusia y los países bálticos, parcial de Ucrania y Rusia) . La mecánica del juego consiste en asignar ubicaciones iniciales para las unidades militares y enfrentar al jugador con la inteligencia artificial.

Cabe destacar que, en la versión del juego para la consola Super Famicom, el enfrentamiento se desarrolla únicamente hasta el año 1943, es decir, la duración de la fase ofensiva oriental de la guerra. Por otro lado, en la versión original para la plataforma NEC PC-9801, el enfrentamiento se extiende hasta el año 1945, donde el jugador debe resistir a las fuerzas angloamericanas.

6.2. SAGA *DAISENRYAKU* (SYSTEMSOFT, 1985- ACTUALIDAD)

El primer título de la saga fue lanzado en el año 1985, y actualmente se han publicado más de cincuenta videojuegos dentro de la misma. Una gran cantidad de ellos se enfocan en recrear acontecimientos históricos relacionados con la Segunda Guerra Mundial, como lo son *Barbarossa* (1992), *Iron Storm* (1996) o *Daisenryaku 1941* (2003). Cabe destacar que hasta el año 2019 se ha mantenido una continuidad en la publicación de nuevos títulos dentro de la saga.

En términos generales, los títulos permiten al jugador tomar el control tanto de las fuerzas aliadas como de las potencias del Eje, incluyendo a Japón. Esta característica permite la creación de un discurso ucrónico (sobre datos hipotéticos) que podría resultar de interés en debates teóricos conceptuales sobre lo que podría haber sucedido en la guerra.

6.3. *1942* (CAPCOM 1985), Y SU SECUELA: *1943, BATTLE OF MIDWAY* (CAPCOM,1987)

Estos dos títulos se ambientan en la Guerra del Pacífico durante la Segunda Guerra Mundial. El objetivo del jugador es derrotar a las fuerzas japonesas y llegar a Tokio como parte de las fuerzas aliadas. En la secuela, inicialmente lanzada para máquinas recreativas, el objetivo es derrotar a las fuerzas niponas durante el asalto a la famosa isla de Midway.

En ambos títulos se presenta una narrativa que representa el bando contrario al japonés (Hutchinson, 2019), con el objetivo de asegurar la derrota de Japón en la guerra y destruir su Imperio. Incluso el *boss* final del videojuego es el famoso buque acorazado Yamato de las fuerzas japonesas. Es importante destacar que el avatar del jugador representa una narrativa aliada, específicamente estadounidense, no una narrativa japonesa.

La popularidad de estos títulos puede haber sido influenciada por distintos factores, como la no representación del avatar como un humano, lo que reduce la sensibilidad del enfoque al utilizar aviones o barcos históricos reales para representar al jugador y a sus enemigos. Además, la sociedad japonesa era bastante estricta a la hora de dedicar tiempo al ocio, pudo haber tenido restricciones, tanto en términos de obligaciones sociales como de recursos económicos y de tiempo, para descubrir la verdadera narrativa. Por tanto, Capcom logró éxito tanto en el mercado nacional como en las exportaciones de estos videojuegos.

6.4. SAGA PACIFIC THEATER OF OPERATIONS (KOEI, 1989)

La saga conocida en Japón como *Teitoku no Ketsudan* comprende tres títulos y fue originalmente lanzada para PC-98, aunque posteriormente se introdujo en otras consolas como SNES o Génesis. Estos juegos están ambientados en la Guerra del Pacífico y permiten al jugador elegir entre controlar las fuerzas estadounidenses o japonesas. Cabe destacar que, si elige la opción del Eje (al que estaba vinculado Japón), la misión final es extremadamente difícil, ya que se debe utilizar el famoso acorazado japonés Yamato para intentar cambiar el transcurso de la historia y vencer a las fuerzas angloamericanas, lo que favorece una narrativa ucrónica.

6.5. NAVAL OPS (KOEI, 2003)

Siguiendo en el contexto de los videojuegos de la Segunda Guerra Mundial, *Kurogane no Houko* es una serie de dos títulos: *Naval Ops: Warship Gunner* y *Naval Ops: Commander* (2004), desarrollados para las consolas de Sony. Estos juegos presentan una clara recurrencia del tema de la Guerra del Pacífico, pero resultan interesantes debido a la posibilidad de controlar buques de guerra de diferentes países, como

Japón, EEUU, Gran Bretaña y Alemania. Además, los jugadores tienen la opción de elegir entre dos tipos de campañas: una normal que se desarrolla en un mundo ludoficcional creado por una tormenta eléctrica que conduce a una realidad alternativa, y una campaña de la Segunda Guerra Mundial. Con esta elección, los jugadores que no deseen participar en la representación histórica por motivos polémicos o incómodo, pueden optar por la irrealdad y la ficción.

6.4. *TAIHEYOU NO ARASHI* (SYSTEMSOFT, 1997)

Encontré información limitada acerca de un videojuego denominado *Taiheyou no Arashi*, compuesto por dos títulos: *Shippu no Moudou* (1997) y *Senkan Yamato, Akatsuki ni Shutsugekisu* (2008), disponibles en consolas Sony, como Playstation 2 o PSP. Según la información disponible, el juego presenta un final alternativo a la operación Ten-go, la última en el Pacífico, liderada por el acorazado Yamato en un ataque suicida contra las fuerzas aliadas que luchaban en la Batalla de Okinawa. En esta realidad alternativa, el acorazado Yamato sobrevive al ataque aéreo estadounidense y se prepara para enfrentar la flota del Pacífico. Sin embargo, se carece de detalles adicionales acerca del juego.

6.5. *VALKYRIA CHRONICLES* (SEGA, 2008)

El siguiente párrafo describe un videojuego japonés de carácter multiplataforma que ofrece una representación ficcional de la Segunda Guerra Mundial, con la particularidad de que el juego se desarrolla en un mundo imaginario que, a pesar de no ser histórico, presenta ciertas similitudes con los acontecimientos que tuvieron lugar en dicho periodo. El propósito de esta obra no es ofrecer una mera colección de hechos históricos, sino más bien utilizar la historia como herramienta para generar un estado de ánimo y transmitirlo de forma metafórica para evocar emociones en el jugador (Koski, 2017).

Este título se centra exclusivamente en una Europa ficticia y, a diferencia de otros juegos como *Daisenryaku*, no representa al ejército japonés ni a la nacionalidad japonesa, presentando un escenario cómodo desde la perspectiva nipona. La trama se centra en una lucha entre la Alianza

Imperial Autocrática de Europa del Este, que actúa como agresor, y la Federación Atlántica.

6.6. KANTAI COLLECTION (KADOKAWA GAMES, 2013)

Es un juego social de cartas en línea, gratuito y con una amplia base de usuarios en Japón que superan los dos millones de jugadores. El juego presenta al jugador como almirante, quien recluta chicas barco (*Kan-masu*) basadas en la Armada Imperial Japonesa, cada una con sus diferentes atributos y diseñadas de manera sexualizada. Aunque las chicas barco luchan contra monstruos abisales en el Pacífico, el juego presenta claras referencias a la Segunda Guerra Mundial en un mundo ficticio, similar a lo que se observa en “*Valkyria Chronicles*”.

Sin embargo, es importante señalar que el juego trivializa la complejidad y el dolor de la guerra, al presentar a mujeres sexualizadas en el campo de batalla (Hutchinson, 2019). Además, se ha generado polémica en torno a este juego debido a su vínculo con una retórica derechista japonesa basada en el revisionismo histórico y la glorificación de criminales de guerra juzgados en los Juicios de Tokio, cuestión que se manifiesta en el Santuario Yasukuni.

6.7. SAGA *METAL GEAR SOLID* (KONAMI, 1998)

En el videojuego, el director Hideo Kojima presenta una crítica a la guerra a partir del trágico evento del bombardeo atómico de Hiroshima, donde denuncia el uso de armas nucleares en el mundo moderno. La obra muestra una clara victimización japonesa ante los hechos, en contraposición a lo que se considera un abuso estadounidense de poder.

Cabe destacar que este videojuego se encuadra en el género *mukokuseki*, el cual es considerado culturalmente inodoro (neutro), con el sujeto universal representado por la raza caucásica y no japonesa. A través del juego, se pueden obtener conocimientos sobre el conflicto, incluso conocer a los japoneses *Hibakusha*, es decir las víctimas del bombardeo atómico.

6.8. SAGA SOUL CALIBUR (NAMCO, 1995)

La saga de videojuegos *Soul Calibur*, si bien no aborda directamente un evento histórico, si toca indirectamente el tema de la ocupación de Corea en 1910. En este título, se puede encontrar personajes coreanos representados de manera sexualizada, perpetuando así la alterización de las antiguas colonias. Además, la mecánica del juego incluye invasiones, y Corea es presentada únicamente como un símbolo de invasión. Es importante señalar, que después de la guerra, hubo tensiones en relación con los coreanos no repatriados (*zainichi*).

La representación de Corea en este videojuego es una muestra más de cómo se perpetúan estereotipos y prejuicios culturales en la cultura popular, lo que puede llevar a una falta de sensibilidad en relación con temas históricos y culturales complejos.

7. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

En el contexto histórico de Japón, el siglo XX fue una época de intensos cambios y transformaciones, tanto a nivel político, social y económico, como en el ámbito militar. Durante este periodo, Japón se vio involucrado en varios conflictos bélicos importantes, como la Guerra Chino-Japonesa y la Segunda Guerra Mundial, que dejaron una huella imborrable en la historia del país, y no tanto la Guerra Ruso-Japonesa.

En este sentido los videojuegos de contenido histórico japonés han tratado de abordar estos sucesos a través de la representación de batallas, héroes y estrategias militares, pero se han encontrado con dificultades para su popularización. Uno de los motivos es la ausencia de triunfalismo en la representación de Japón en los acontecimientos militares del siglo XX, lo que ha llevado a la preferencia de los jugadores por periodos históricos anteriores, como el periodo Sengoku, que se caracteriza por contar con héroes carismáticos y una imagen más positiva de la cultura japonesa.

Asimismo, es importante destacar que en la sociedad japonesa actual existe una tendencia a olvidar o minimizar los sucesos del siglo XX relacionados con la guerra, el imperialismo y la violencia. Esto se debe en gran medida a la influencia de la educación y los medios de comunicación, que han contribuido a crear una imagen idealizada del Japón

actual, enfocándose en su desarrollo tecnológico, su cultura popular y su estilo de vida.

En este contexto, los videojuegos de contenido histórico se enfrentan a un reto para tratar temas delicados y controversiales, que pueden generar polémica o incomodidad en la sociedad japonesa. Por esta razón, algunos de estos títulos han optado por estrategias de comerciabilidad, historicidad o jugabilidad que buscan evitar la controversia y asegurar su popularidad.

Para terminar, voy a resumir los rasgos principales de los videojuegos analizados en una tabla. Clasificando en si puedes jugar con el ejército nipón, potencias del eje o aliadas, si se trata de un mundo ficticio (fantasía) y si favorece un desarrollo ucrónico.

TABLA 2.

	Ejército nipón	Potencias del eje/aliadas	Mundo ficticio (fantasía)	Desarrollo ucrónico
Steel Knight		X		
Daisenryaku	X	X		X
1942,1943		X		
P.T.O.	X	X		X
Naval Ops	X	X	X	
Taiheyou no Arashi	X			X
Valkyria Chronicles			X	
Kantai Collection	X		X	
Metal Gear Solid				
Soul Calibur			X	

Fuente: Elaboración propia

8. REFERENCIAS

Benedict. (2010). El crisantemo y la espada: patrones de la cultura japonesa (1a. ed. 5ª reimp.) Alianza.

Bonillo Fernández. (2018). Oda Nobunaga en los videojuegos de Japón. Imágenes de un personaje histórico, Videojuegos e historia entre el ocio y la cultura, 5, 35-58.

- Delgado-Algarra & Estepa-Giménez. (2015). Memoria histórica y olvido en la enseñanza de la historia: los casos de Japón e Italia.
- Hutchinson. (2019). Japanese culture through videogames. Routledge.
- Jazmín Duarte. (2019). Memoria y representación: La Segunda Guerra Mundial en la animación e historieta japonesa. 1º Congreso Internacional de Ciencias Humanas – Humanidades entre pasado y futuro. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín.
- Kasahara. (2007). Reconciling Narratives of the Nanjing Massacre in Japanese and Chinese Textbooks. Tsuru Bunka University.
- Koski. (2017). Representations of the Second World War in Valkyria Chronicles, *Rethinking history*, 21:3, 396-414.
- Picard & Pelletier-Gagnon. (2015). Introduction: Geemu, media mix, and the state of Japanese video game studies, *Journal of media studies and popular culture*, 5, 1-19.
- Santa Cruz. De la co-prosperidad al confort: El imperialismo Japonés y su red de esclavitud sexual. Enlace:
https://www.academia.edu/39507658/Esclavas_sexuales_japo_n
- Todorov & Salazar. (2013). Los abusos de la memoria. Paidós.
- Todorov, T. (2006). Los dilemas de la memoria.
- Tohmatsu. (2011). “Japanese History Textbooks in a Comparative Perspective”. In G.W. SHIN and D.C. SNEIDER (coords.), *History Textbooks and the Wars in Asia: Divided Memories* (115-139). New York, Routledge.
- <https://hmong.es/wiki/SystemSoft>
- <https://www.youtube.com/>

CREACIÓN DE UNA APLICACIÓN DE MÓVIL CON CUESTIONES PARA UTILIZARLA EN EL GRADO DE BIOQUÍMICA

JOSEP JOAN CENTELLES SERRA

*Departament de Bioquímica i Biomedicina Molecular
Facultat de Biologia. Universitat de Barcelona*

ESTEFANIA MORENO GUILLÉN

*Departament de Bioquímica i Biomedicina Molecular
Facultat de Biologia. Universitat de Barcelona*

SANTIAGO IMPERIAL RÓDENAS

*Departament de Bioquímica i Biomedicina Molecular
Facultat de Biologia. Universitat de Barcelona*

PEDRO RAMON DE ATAURI CARULLA

*Departament de Bioquímica i Biomedicina Molecular
Facultat de Biologia. Universitat de Barcelona*

1. INTRODUCCIÓN

A mediados de la década del 2000, las aplicaciones móviles comenzaron a aparecer en el mercado. Al principio, las aplicaciones estaban limitadas a funciones básicas como la mensajería instantánea y los juegos simples, pero la llegada del iPhone de Apple en 2007 [Ediciones El País, 2007] cambió todo, ya que permitió a los desarrolladores crear aplicaciones personalizadas para su plataforma. Esto llevó a la aparición de una gran cantidad de aplicaciones móviles, desde juegos y redes sociales hasta aplicaciones de productividad y de viajes.

A medida que las aplicaciones móviles se han vuelto más populares, también se han vuelto más sofisticadas y complejas. Así, las aplicaciones móviles actuales pueden incluir características avanzadas como la inteligencia artificial y la realidad virtual, lo que permite una experiencia de usuario más rica e inmersiva.

Según el Instituto de Estadística de Catalunya (Idescat), solamente el 64,4% de los adolescentes de 10 a 15 años poseen un dispositivo móvil, aunque no hace falta que posean disponibilidad de un dispositivo móvil. En los 3 meses antes de la encuesta anterior, un 98,7% de estos adolescentes utilizó un ordenador y un 99,2% se conectó a Internet [Gencat, 2021]. Como conclusión, podría decirse que resulta realmente difícil luchar contra la tecnología, ya que está llegando cada vez con más fuerza a las edades más tempranas, y pronto se adaptará y formará parte de las aulas.

Las aplicaciones móviles pueden ser especialmente útiles en la enseñanza universitaria de ciencias, en general, o del grado de Bioquímica, en particular. La Bioquímica es una disciplina que se centra en el estudio de la estructura, función y metabolismo de los componentes celulares y moleculares de los organismos vivos, lo que hace que la enseñanza de esta asignatura requiera de una gran cantidad de información y datos. En el caso particular de la asignatura que impartimos, “Reconocimiento e Interacciones Moleculares”, las aplicaciones móviles pueden ser una herramienta muy valiosa para los estudiantes [Gaines, 2001], ya que les permiten acceder a información de forma rápida y fácil desde sus dispositivos móviles. Las aplicaciones pueden contener información como diagramas moleculares, modelos tridimensionales de proteínas y ácidos nucleicos, tablas de referencia y cálculos de concentraciones y reacciones químicas, entre otros.

Además, las aplicaciones móviles también pueden ser útiles para la realización de experimentos virtuales. Las aplicaciones de simulación pueden proporcionar a los estudiantes una experiencia práctica en un entorno controlado y seguro, lo que les permite comprender mejor los conceptos teóricos y experimentales.

Otra forma en que las aplicaciones móviles pueden ser útiles en la enseñanza de nuestra asignatura es a través de juegos educativos. Las aplicaciones de juegos educativos pueden ser una forma divertida y efectiva de enseñar los conceptos importantes a los estudiantes, ya que les permiten aprender mientras juegan. Además, las aplicaciones móviles pueden fomentar la colaboración y el trabajo en equipo. Los estudiantes pueden utilizar también aplicaciones de chat y de comunicación para

colaborar entre ellos y con sus profesores, lo que les permite discutir conceptos, intercambiar ideas y resolver problemas juntos.

Las aplicaciones pueden proporcionar acceso rápido y fácil a la información, permitir la realización de experimentos virtuales, utilizar juegos educativos para enseñar conceptos y fomentar la colaboración y el trabajo en equipo entre los estudiantes. Los profesores pueden aprovechar estas herramientas para mejorar la experiencia de aprendizaje de los estudiantes y ayudarles a comprender mejor los complejos conceptos del grado de Bioquímica, y en particular los de nuestra asignatura.

2. OBJETIVOS

Nuestro grupo de innovación docente consolidado QuiMet (Metabolisme en el grau de Química) (GINDOC-UB/180) está muy interesado en el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Durante la pandemia, las pruebas finales se realizaron mediante preguntas tipo test, y por ello nos planteamos preparar este tipo de preguntas para la autoevaluación de los estudiantes en cursos futuros.

En los últimos años, se ha permitido el uso del móvil en clase para participar en encuestas, respondiendo a algunas de las preguntas que preparamos para las pruebas finales del curso de la pandemia. Estas encuestas se realizaron en hora de clase en la asignatura de “Reconocimiento e Interacciones Moleculares”, y las páginas web que usamos principalmente fueron: kahoot (<https://kahoot.com/>), vox vote (<https://www.vox-vote.com/>), o poll everywhere (<https://www.poll everywhere.com/>).

El objetivo principal de este trabajo, sin embargo, consiste en desarrollar una aplicación de móvil para que los alumnos puedan practicar estas preguntas durante su tiempo libre. Pretendemos que la aplicación no sea usada en presencia del profesorado, en clase, sino durante el tiempo libre del alumnado (en casa, en los transportes públicos, o entre horas). Esta aplicación realizará diversas preguntas de las partes de la asignatura dedicadas a enzimas, transportadores y receptores, con cuatro respuestas posibles (una correcta y tres distractores).

3. METODOLOGÍA

El fenómeno “Lleva tu propio dispositivo” (*Bring your own device*, BYOD) se inició en las empresas mediante la administración de aplicaciones móviles (*Mobile application management*, MAM) con la finalidad de que los empleados estuviesen continuamente conectados con la red de recursos de la empresa. Este fenómeno está calando también en el sector educativo y se espera que en un futuro próximo se pueda realizar un seguimiento del trabajo realizado fuera del aula. Para disponer de una aplicación de móvil funcional se requiere de la metodología que se describe a continuación:

3.1. PLANEAR LA IDEA DE LA APLICACIÓN EN PAPEL

Al planear una aplicación es necesario identificar la audiencia destinataria (estudiantes del grado de Bioquímica), las características deseables (preguntas de diversos temas de la asignatura “Reconocimiento e Interacciones Moleculares”), localizar si otras aplicaciones móviles realizan el mismo concepto (Biochemistry Quiz, Biochemistry), revisar los competidores para tener una inspiración y si se desea cobrar por el uso de la aplicación. En nuestro caso, se pretende realizar la aplicación sin ánimo de lucro, simplemente para que los estudiantes practiquen y estudien cómo reconocen las proteínas a las biomoléculas con las que interactúan, así como el resultado de esta interacción.

Se analizará también el tipo de diseño, los elementos gráficos, y se preparará de modo que la aplicación tenga pocos requerimientos y que sea fácil de utilizar. La regla de los 3-clicks sugiere que para encontrar la información no se requiera más de 3 clicks para obtenerla.

3.2. CONSTRUIR LA APLICACIÓN NATIVA O UNA PWA SEGÚN LAS NECESIDADES

Las *Progressive Web Apps* (PWA) son aplicaciones que no requieren entrar en Google Play o Apple Store para descargarlas, sino únicamente una simple conexión a Internet y un navegador tipo Chrome, Firefox o Safari. Además, una PWA no requiere utilizar tanta memoria en nuestro dispositivo como una aplicación que deba instalarse. A diferencia de

otras aplicaciones, además, las PWA no requieren el funcionamiento de la geolocalización de nuestro dispositivo móvil.

3.3. CONSTRUIR LA APLICACIÓN UTILIZANDO EL MÉTODO CORRECTO

Una vez decidida la aplicación es el momento de crearla. Para construir una aplicación móvil nativa se requieren habilidades en varios lenguajes de programación (Objective-C y Swift para aplicaciones iOS; Java o Kotlin para aplicaciones de Androide). Kotlin ha ido substituyendo a Java, y por ello el programa Android Studio (<https://developer.android.com/studio>) se basa en el lenguaje Kotlin. Pero otra posibilidad es utilizar la programación muy visual de MIT app inventor (<https://appinventor.mit.edu/>). La vertiente docente de MIT se reconoce ya desde muchos años en la aplicación H5P de Moodle, cuya licencia pertenece también a MIT. MIT app es útil para aplicaciones iOS y Androide, y se trabaja desde una web que pertenece al Massachusetts Institute of Technology. Esta última es la que se utilizó para preparar la aplicación de móvil propuesta en este trabajo.

3.4. CREAR UNA APLICACIÓN CON EL APP-BUILDER

Si no se es muy diestro en programación, quizás es más sencillo utilizar los constructores de aplicaciones (App-builder). Las plataformas más conocidas son: GoodBarber (<https://www.goodbarber.com/>), TuApp (<https://www.youtube.com/c/Tu-appNet>), Secured Offers (<https://securedoffers.com/>), Scoreapps (<https://scoreapps.com/es/app-builder/>), Glide (<https://www.glideapps.com/>), Adalo (<https://www.adalo.com/>), y Build Fire (<https://buildfire.com/>).

Algunas de los App-builders requieren inscribirse y son de pago, pero pueden utilizarse durante unos periodos cortos en modo de prueba.

3.5. ANALIZAR LA APLICACIÓN EN LOS DISPOSITIVOS IOS Y ANDROIDE

Antes de lanzar la aplicación es necesario probarla utilizando diferentes dispositivos para ver si cumple con las expectativas que teníamos. Entre estas expectativas se puede analizar la velocidad, que no se cuelgue, que funcione en casos de poca conectividad, que la visibilidad de todas las

pantallas sea correcta al usar distintos dispositivos, que la descripción sea adecuada, y que la navegación sea intuitiva. Todas estas cuestiones se plantearán a los estudiantes que hayan utilizado la aplicación durante este curso.

3.6. ENVIAR Y PUBLICAR LA APP EN LOS ALMACENES

Una buena idea consiste en publicar la aplicación en el máximo número de plataformas para hacer visible la aplicación al máximo número de personas. Según Statista.com [Statista.com, 2022], en 2020 se bajaron 2.460.000 aplicaciones de Google Play, 1.960.000 de Apple App Store, 669.000 de Windows Store y 479.000 de Amazon. Sin embargo, para nuestra aplicación no pretendemos que tenga demasiadas bajadas, pues nos interesa para que los alumnos de “Reconocimiento e Interacciones Moleculares” puedan realizar un autoaprendizaje, con lo que las bajadas se reducirían a unos 80 alumnos que cursan cada año la asignatura, una asignatura troncal del grado de Bioquímica.

3.7. CONTINUAMENTE MEJORAR Y RENOVAR LA APLICACIÓN

Tras analizar la aplicación con los alumnos de este curso académico, se pasará un cuestionario para que puedan valorarla y se modificará convenientemente para poder utilizarla en un futuro para que los alumnos puedan utilizarla para su autoaprendizaje. Algunos aspectos de mejora pueden ser la incorporación de un marcador de respuestas correctas, una limitación de tiempo para resolver las 10 preguntas, no permitir más de un número determinado de fallos, etc... Junto con las cuestiones de conectividad descritas anteriormente, también se plantearán estas cuestiones para mejorar la aplicación en el próximo curso.

4. RESULTADOS

A continuación, se incluyen las preguntas y respuestas que propusimos a los alumnos que utilizaban la aplicación. Se indican preguntas para cada una de las proteínas que reconocen a las biomoléculas (enzimas, transportadores a través de membranas y receptores). Para los tres tipos de moléculas se observa una primera etapa del mecanismo en la que las

proteínas se unen a las biomoléculas (reconocimiento), y una segunda etapa en la que tiene lugar la interacción molecular: reacción en el caso de las enzimas, translocación de las biomoléculas a través de la membrana en el caso de los transportadores o el efecto tras la unión, en el caso de los receptores. La asignatura de reconocimiento e interacción molecular analiza estas dos etapas del mecanismo.

En cada uno de los temas, cada pregunta presentará 4 posibles respuestas, que incluyen una respuesta correcta y tres distractores. La respuesta correcta, en cada caso, es la que se indica en el primer lugar de la lista siguiente. Sin embargo, una vez introducidas a la aplicación, tanto la numeración de las preguntas como las respuestas que se propusieron van a ir apareciendo en orden aleatorio. Se proponen 10 preguntas para cada tipo de proteína:

4.1. ENZIMAS

1. ¿Qué es una enzima?

- Una proteína que cataliza reacciones químicas.
- Una proteína que se encarga de la transmisión de señales celulares.
- Una proteína que controla la entrada de nutrientes celulares.
- Una proteína que facilita la entrada o salida de moléculas a través de la membrana celular.

2. ¿Cuál es la función principal de las enzimas?

- Acelerar una reacción química.
- Detener una reacción química.
- Transportar proteínas a través de la membrana.
- Detectar señales y transmitirlos a la célula.

3. ¿Cómo se define el centro activo de una enzima?

- Como el lugar donde la enzima se une al sustrato y se realiza la reacción.
- Como el lugar donde se encuentra el sustrato.
- Como la proteína que se encarga de catalizar la reacción.
- Como la proteína que se encarga de la transmisión de señales.

4. ¿Cómo se define la actividad específica de una enzima?

- La cantidad de enzima que transforma 1 μmol de sustrato por minuto y por miligramo de proteína.
- La cantidad de enzima que transforma 1 μmol de sustrato por minuto.
- El número de moléculas de sustrato transformadas por minuto y por molécula de enzima.
- La constante catalítica (k_{cat}).

5. ¿Cuál es el valor de la constante catalítica (k_{cat}) de una reacción enzimática?

- El número de moléculas de sustrato transformadas por minuto y por molécula de enzima.
- La cantidad de producto formado por unidad de tiempo.
- La cantidad de enzima utilizada por unidad de tiempo.
- La cantidad de energía liberada por unidad de tiempo.

6. ¿Qué es la constante de afinidad (K_m) de una enzima?

- La concentración de sustrato en la que la mitad de la enzima está unida al sustrato.
- La cantidad de sustrato que se necesita para unirse a una enzima.
- La probabilidad de que una enzima se una a su sustrato.
- La rapidez con la que una enzima se une a su sustrato.

7. ¿Qué es la constante de especificidad o eficiencia cinética?

- El valor de k_{cat}/K_m .
- El valor de k_{cat} .
- El valor de V_{max} .

- El valor de $1/\text{Km}$.

8. En la representación de Lineweaver-Burk un inhibidor competitivo se caracteriza por presentar:

- Una ordenada en el origen igual y una pendiente diferente a las de en la ausencia del inhibidor.
- Una ordenada en el origen y una pendiente diferentes a las de en la ausencia del inhibidor.
- Una ordenada en el origen diferente y una pendiente igual a las de en la ausencia del inhibidor.
- Una ordenada en el origen y una pendiente iguales a las de en la ausencia del inhibidor.

9. En la representación de Lineweaver-Burk un inhibidor acompetitivo se caracteriza por presentar:

- Una ordenada en el origen diferente y una pendiente igual a las de en la ausencia del inhibidor.
- Una ordenada en el origen igual y una pendiente diferente a las de en la ausencia del inhibidor.
- Una ordenada en el origen y una pendiente diferentes a las de en la ausencia del inhibidor.
- Una ordenada en el origen y una pendiente iguales a las de en la ausencia del inhibidor.

10. En la representación de Lineweaver-Burk un inhibidor mixto se caracteriza por presentar:

- Una ordenada en el origen y una pendiente diferentes a las de en la ausencia del inhibidor.
- Una ordenada en el origen igual y una pendiente diferente a las de en la ausencia del inhibidor.
- Una ordenada en el origen diferente y una pendiente igual a las de en la ausencia del inhibidor.
- Una ordenada en el origen y una pendiente iguales a las de en la ausencia del inhibidor.

4.2. TRANSPORTADORES

1. ¿Qué es un transportador de membrana?

- Una proteína que facilita la entrada o salida de moléculas a través de la membrana celular.
- Una proteína que se encarga de la transmisión de señales celulares.
- Una proteína que se encarga de la producción de energía celular.
- Una proteína que cataliza reacciones químicas en las que un sustrato pasa a un producto.

2. ¿Cuál es la función principal de los transportadores de membrana?

- Regular la concentración de sustancias en la célula.
- Transportar proteínas a través de la membrana.
- Sintetizar proteínas en la célula.
- Acelerar una reacción química.

3. ¿Cómo se clasifican los transportadores de membrana?

- Transportadores activos y transportadores pasivos.
- Transportadores facilitados y transportadores por similitud.
- Transportadores por fusión y transportadores por unión.
- Transportadores por difusión y transportadores por endocitosis.

4. ¿Qué es el transporte pasivo?

- El transporte de moléculas a través de la membrana celular sin utilizar energía.
- El transporte de moléculas a través de la membrana celular utilizando energía.
- El transporte de moléculas hacia la célula por endocitosis.
- El transporte de moléculas en contra de gradiente.

5. ¿Qué propiedades posee el transporte pasivo de membrana?

- Se produce debido a una diferencia de concentración del sustrato.
- Utiliza la energía de las moléculas de ATP para el transporte.
- Utiliza un gradiente de proteínas a través de la membrana.
- Se produce gracias a la unión de proteínas entre sí.

6. ¿Qué es el transporte activo?

- El transporte de moléculas a través de la membrana celular utilizando energía.
- El transporte de moléculas a través de la membrana celular sin utilizar energía.
- El transporte de moléculas a favor de gradiente.
- El transporte de moléculas desde la célula por endocitosis.

7. ¿Qué propiedades posee el transporte activo de membrana?

- Utiliza la energía de las moléculas de ATP para el transporte.
- Se produce debido a una diferencia de concentración del substrato.
- Utiliza un gradiente de proteínas a través de la membrana.
- Se produce gracias a la unión de proteínas entre sí.

8. ¿Qué es un transporte electrogénico?

- Un transporte en el que globalmente se produce un cambio de carga a través de la membrana.
- Un transporte en el que un único substrato neutro cruza la membrana, sin la intervención de energía.
- Un transporte en el que un substrato neutro cruza la membrana a cambio de que otro substrato neutro cruce en sentido contrario.
- Un transporte en el que un substrato cargado no puede cruzar la membrana debido al potencial de membrana.

9. ¿Qué es el flujo máximo (J_{max}) de un transportador?

- El número de moléculas de substrato que se transportan cuando el transportador está completamente saturado.
- La cantidad de substrato transportado por unidad de tiempo.
- La cantidad de transportador utilizada por unidad de tiempo.
- El flujo de energía liberada por unidad de tiempo.

10. ¿Qué es la constante de afinidad (K_m) de un transportador?

- La concentración de substrato en la que la mitad de los transportadores están unidos.

- La cantidad de sustrato que se necesita para unirse a un transportador.
- La probabilidad de que un transportador se una a un ligando.
- La rapidez con la que un transportador se une a un sustrato.

4.3. RECEPTORES

1. ¿Qué es un receptor?

- Una proteína que ayuda en la transmisión de señales celulares.
- Una proteína que cataliza reacciones químicas.
- Una proteína que regula la concentración de sustancias en la célula.
- Una proteína que permite la entrada de sustancias en la célula.

2. ¿Cuál es la función principal de los receptores?

- Detectar señales externas e internas y transmitir las a la célula.
- Regular la concentración de sustancias en la célula.
- Transportar proteínas a través de la membrana.
- Sintetizar proteínas.

3. ¿Cómo funcionan los receptores acoplados a proteínas G?

- Detectan señales externas e internas y transmiten la información a la célula a través de proteínas G.
- Regulan la concentración de sustancias en la célula a través de proteínas G.
- Transportan proteínas a través de la membrana mediante las proteínas G.
- Se encuentran en el núcleo celular y replican el DNA a través de proteínas G.

4. ¿Qué son los receptores intracelulares?

- Receptores que se encuentran dentro de la célula.
- Receptores que unen a ligandos en la membrana y activan proteínas G intracelulares.
- Receptores que regulan la concentración de sustancias en la célula.

- Receptores que forman parte de la pared celular.

5. ¿Qué son los receptores transmembrana?

- Receptores que unen a ligandos en la membrana y activan proteínas G intracelulares.
- Receptores que se encuentran en la superficie de la célula y penetran en la membrana.
- Receptores que se encuentran dentro de la célula.
- Receptores que forman parte de la pared celular.

6. ¿Qué tipo de hormona es la adrenalina?

- Endocrina.
- Paracrina.
- Autocrina.
- Exocrina.

7. ¿Qué es un antagonista de una hormona?

- Una sustancia que se une al mismo receptor que la hormona, pero no produce ningún efecto.
- Una sustancia que se une al mismo receptor que la hormona, pero produce un efecto similar.
- Una sustancia que se une al mismo receptor que la hormona, pero produce un efecto contrario al de la hormona.
- Una sustancia que se une a otro receptor que la hormona, pero produce el mismo efecto que la hormona.

8. ¿Qué es un agonista de una hormona?

- Una sustancia que se une al mismo receptor que la hormona, pero produce un efecto similar.
- Una sustancia que se une al mismo receptor que la hormona, pero produce un efecto contrario al de la hormona.
- Una sustancia que se une a otro receptor que la hormona, pero produce el mismo efecto que la hormona.
- Una sustancia que se une al mismo receptor que la hormona, pero no produce ningún efecto.

9. ¿Qué es la constante de afinidad (K_d) de un receptor?

- La concentración de ligando en la que la mitad de los receptores están unidos.
- La cantidad de ligando que se necesita para unirse a un receptor.
- La probabilidad de que un receptor se una a un ligando.
- La rapidez con la que un receptor se une a un ligando.

10. ¿Qué es la IC₅₀ de un agonista o antagonista?

- La concentración de agonista o antagonista que provoca que el ligando se una únicamente a la mitad de los receptores.
- La concentración de agonista o antagonista que provoca una respuesta máxima.
- La concentración de ligando que une a la mitad de los agonistas o antagonistas.
- La concentración de ligando unida al receptor cuando el agonista o antagonista se encuentra a una concentración 1 mM.

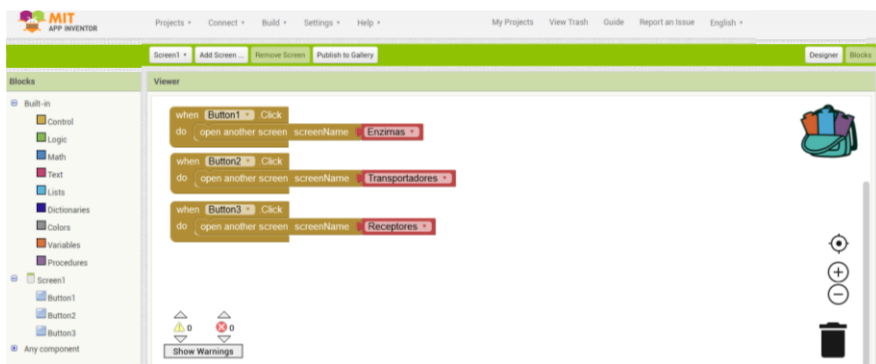
4.4. PREPARACIÓN DE LA APLICACIÓN DE MÓVIL

La aplicación de móvil se preparó utilizando la programación para aplicaciones iOS y Androide que se implementa a partir de la web del Massachusetts Institute of Technology, MIT app inventor (<https://appinventor.mit.edu/>). Se dispuso en primer lugar una primera pantalla que contenía tres botones interactivos (Figura 1). Al pulsar cada uno de los botones, la aplicación dirigía hacia otra pantalla con las preguntas específicas para cada una de las proteínas (Enzimas, Transportadores y Receptores). El título de esta primera pantalla fue: “Elige Proteína”. La programación que se encontraba detrás de esta primera pantalla se muestra en la Figura 2, donde cada botón se encontraba asociado a una nueva pantalla. Si se pulsaba el primer botón (Enzimas), el programa redirigía hacia la pantalla con las preguntas sobre las enzimas, y así sucesivamente para cada uno de los tres botones.

FIGURA 1. Primera pantalla de la aplicación de móvil, que permite elegir entre las tres proteínas. La Figura 2 muestra la programación de esta pantalla, que dependiendo del botón pulsado redirige hacia las siguientes pantallas, con las preguntas de cada tipo de proteína.



FIGURA 2. Programación de la primera pantalla, que permite el paso a cada una de las pantallas con las preguntas de enzimas (botón 1), transportadores (botón 2) y receptores (botón 3). Las preguntas de cada una de las pantallas son las descritas en el texto anteriormente.



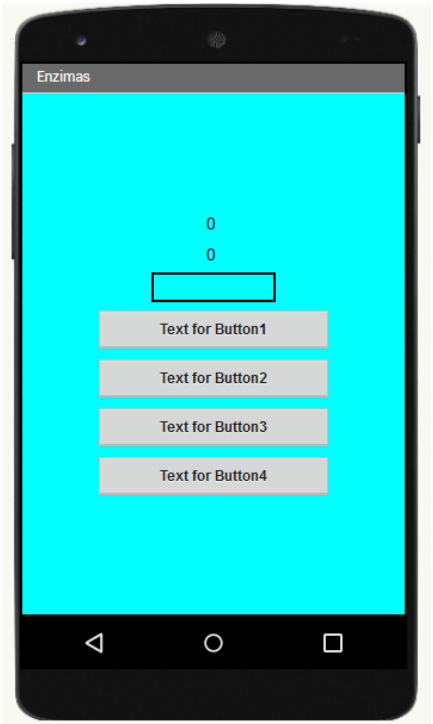
Se nombró cada una de las pantallas con un nombre de una de las proteínas (Enzimas, Transportadores y Receptores), y si se pulsaba uno de los botones se redirigía a cada una de las tres pantallas, que contenía las preguntas de cada proteína. La programación de cada una de estas páginas era idéntica, aunque cada una contenía las preguntas de cada proteína, que se han descrito anteriormente.

En la Figura 3 se muestra la apariencia de la pantalla de móvil que se observa tras flanquear la primera página. En este caso particular, se presenta la página referida a las enzimas, tal como se muestra en el título de la pantalla (Enzimas). Sin embargo, para las otras pantallas, el aspecto será similar, con un título de otra proteína distinta en la parte superior de la pantalla. Los títulos de las pantallas son Enzimas, Transportadores y Receptores. En la parte central de la pantalla se observa un par de etiquetas, un espaciador y cuatro botones. La etiqueta superior definirá un contador, en el que aparecerá el número de pregunta que va apareciendo en pantalla. Así, en la primera pregunta aparecerá “pregunta 1 de 10”, y posteriormente irá aumentando el contador: “pregunta 2 de 10”, hasta alcanzar la “pregunta 10 de 10”. La segunda etiqueta será la referida a la pregunta, que aparecerá de forma aleatoria entre todas las propuestas (10 para cada proteína). El espaciador permitirá un espacio entre la pregunta y los botones. Finalmente, los cuatro botones serán los

que presentarán los valores de cada una de las respuestas aleatorias para cada pregunta propuesta.

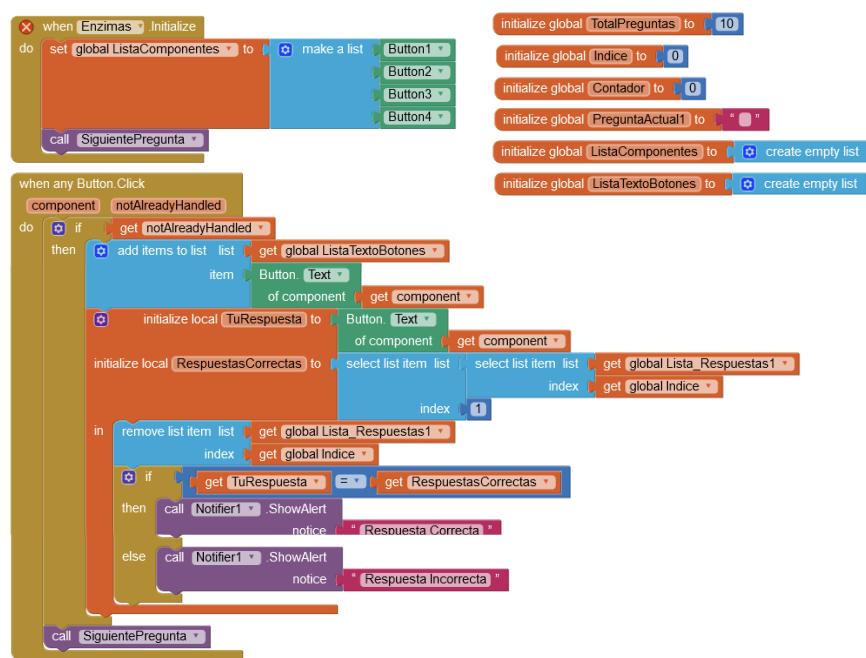
Antes de programar la aplicación se requiere, pues, escribir las preguntas y respuestas, que se han descrito anteriormente, en los apartados previos de este trabajo. La lista de preguntas se indica en orden, desde la pregunta 1 hasta la pregunta 10. La lista de respuestas contendrá una lista de 10 elementos, donde cada elemento contendrá 4 elementos. El primer elemento de cada lista contendrá la respuesta correcta, para poder identificarla en el momento de la programación, siendo los otros 3 elementos los distractores.

FIGURA 3. Pantalla de las preguntas de enzimas. Antes de empezar a programar, las preguntas y respuestas se introducen en la pantalla de programación. Estas preguntas y respuestas se han descrito en los apartados anteriores. Para cada pregunta, el primer 0 indica la posición de la pregunta, el segundo 0 indica el texto “pregunta x de y”, donde “x” indica la pregunta actual e “y” el número total de preguntas (10), y en cada uno de los botones aparece una respuesta aleatoria de las 4 posibles respuestas.



Una vez definida la lista de preguntas y la lista de respuestas, el siguiente punto consistirá en programar los botones y las variables de la programación. Las 10 preguntas irán apareciendo de forma aleatoria, y con ellas sus respuestas, también de forma aleatoria. El alumno deberá identificar cuál es la respuesta correcta entre las cuatro posibles, y tras pulsar el botón aparecerá la etiqueta “Respuesta Correcta” o “Respuesta Incorrecta” como retroacción a la respuesta del alumno. Para reconocer cuál es la respuesta correcta, en la lista de respuestas se ha colocado siempre la respuesta correcta en primer lugar. No será la que aparecerá en el primer botón (porque las respuestas son aleatorias), pero sí que se puede localizar en qué posición sale dicha respuesta para que aparezca la notificación “Respuesta Correcta” cuando se pulsa el botón que contiene la respuesta de la posición 1.

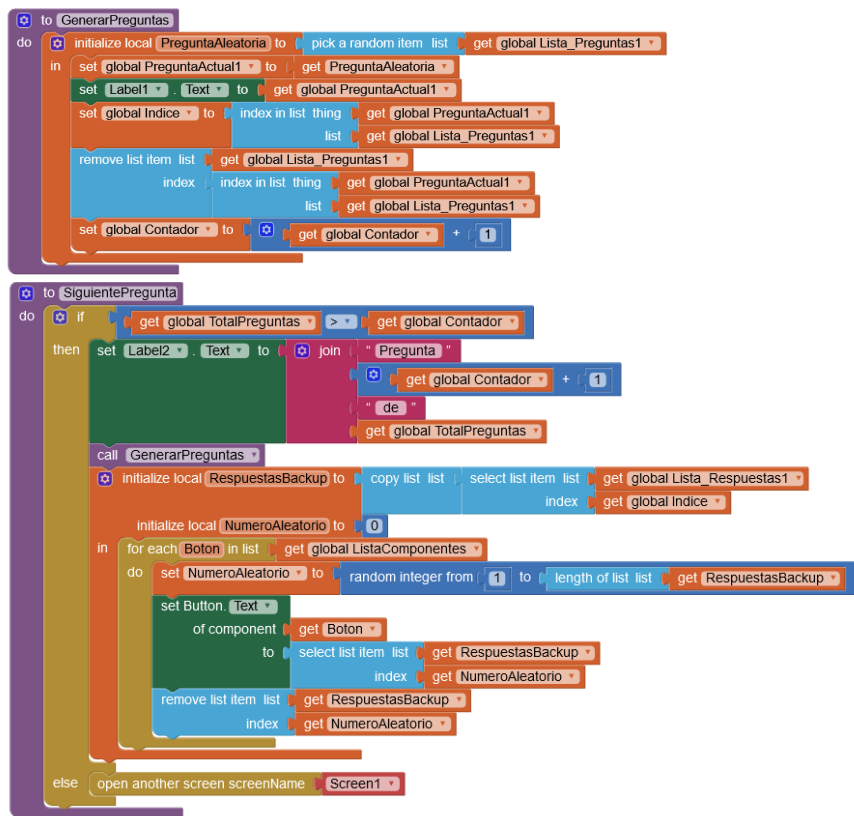
FIGURA 4. Variables, definición de los botones y aparición de etiquetas que aparecerán tras pulsar los botones, con los valores de “Respuesta Correcta” o “Respuesta Incorrecta” según el botón pulsado por el estudiante.



En la Figura 4 se muestran las variables, así como los botones que se abrirán para cada pregunta. De igual modo, se identifica el notificador

para el botón correspondiente. Una vez pulsado el correspondiente botón y aparecida la etiqueta indicando si la respuesta es la correcta, se proseguirá con el procedimiento “SiguientePregunta”.

FIGURA 5. Procedimientos “GenerarPreguntas” y “SiguientePregunta”, que permiten la aparición aleatoria de las preguntas y las respuestas, así como el conteo de las preguntas propuestas.



En la Figura 5 se muestran los dos procedimientos para que vayan apareciendo las preguntas: “GenerarPreguntas” y “SiguientePregunta”. El procedimiento “GenerarPreguntas” permite elegir aleatoriamente una pregunta de las 10 del tema correspondiente; generando asimismo las respuestas de modo aleatorio, que aparecerán en cada uno de los botones. El procedimiento “SiguientePregunta” permite ir eliminando cada una de las preguntas que ya han ido saliendo, para que no vuelvan a aparecer

de nuevo. Además, un contador identificará el número de pregunta que se está respondiendo, sumando de una a una hasta llegar a la última pregunta (pregunta 10 de 10). Con estos dos procedimientos, que se irán llamando repetitivamente, irán apareciendo las preguntas de modo aleatorio hasta terminar las 10 preguntas propuestas.

Finalmente, una vez aparecidas y respondidas todas las preguntas, el programa dirige de nuevo hacia la pantalla inicial, de modo que el alumno puede elegir de nuevo el tipo de proteína de la cual quiere responder preguntas. Podrá elegir un tipo de proteína distinto o repetir el mismo tipo de proteína.

La Figura 6 muestra diversas capturas de pantalla que contienen la misma pregunta de las enzimas, para observar la aleatoriedad tanto de la pregunta como de las respuestas. En estas capturas, la pregunta aparece como primera, segunda o tercera pregunta. De igual modo, las respuestas también aparecen de forma aleatoria.

FIGURA 6. Capturas de 4 pantallas de móvil con una de las preguntas de las 10 preguntas de enzimas. En estas capturas se observa la misma pregunta que aparece en distintas posiciones y los botones de respuestas, que también están en modo aleatorio.



5. DISCUSIÓN

La aplicación de móvil propuesta permite que los alumnos puedan responder las preguntas sin la supervisión del profesor, con la finalidad de conseguir un autoaprendizaje. El estudio de las proteínas en la

asignatura “Reconocimiento e Interacciones Moleculares” se realizará como si se tratara de un juego, durante los trayectos de transportes públicos y/o en los hogares de los alumnos. Así, sin darse apenas cuenta, el alumno irá aprendiendo la interacción con las proteínas mientras está jugando con la aplicación. Creemos que el número de preguntas propuesto (10 para cada proteína) parece ser el adecuado. Se han incluido preguntas que permitan reconocer los parámetros cinéticos, los efectos de otras biomoléculas (inhibidores, agonistas, antagonistas), y las definiciones típicas. No interesa que el alumno se aburra a la mitad de las preguntas y abandone el juego, pero tampoco interesa que termine el juego enseguida y no haya conseguido un buen aprendizaje de las proteínas con las que está trabajando.

En la aplicación de móvil, las preguntas y las respuestas van apareciendo de forma aleatoria, por lo que, aunque el alumno recuerde la posición de la respuesta correcta encontrada en el juego anterior, no le servirá de nada, pues en el juego actual puede aparecer en otra posición distinta. Esto puede resultar difícil en el momento de preparar las respuestas, ya que no se deben utilizar respuestas del tipo “todas las anteriores son ciertas” o “todas las anteriores son falsas”. En algún momento, alguna de estas respuestas puede aparecer la primera de la lista, y entonces podría ser que ninguna respuesta fuera correcta, o bien varias respuestas fuesen correctas.

Gracias a la retroacción, después de realizar el juego varias veces, a pesar de que las respuestas aparezcan en distinto orden, llegará un momento en que el alumno se acordará de cuál es la respuesta correcta. La retroacción: “Respuesta Correcta” será un instintivo para el alumno, pues se alegrará de haber contestado correctamente. Además, esta retroacción instantánea permitirá al alumno conocer enseguida el resultado y si ha respondido correctamente o no a cada una de las preguntas. Una posibilidad adicional consistiría en añadir al final un contador indicando las respuestas correctas obtenidas en cada juego, o bien permitir solamente un número determinado de fallos e indicar que el alumno “ha perdido vidas por cada fallo”. Esto podría ser un nuevo atractivo para continuar jugando hasta que pudiese terminar el juego, sobreviviendo. También se podría pensar en limitar el tiempo de respuesta de las preguntas.

El contador de preguntas respondidas, que sí que hemos introducido en el juego, creemos adecuado y permitirá conocer al alumno en qué punto del cuestionario se encuentra en todo momento. Esto puede ser útil para saber si está acabando el juego o si aún faltan muchas preguntas para llegar a su finalización. Este número de respuestas realizadas puede permitir que el alumno realice un cálculo del tiempo aproximado que precisa para terminar el cuestionario.

Esperamos poder valorar el juego mediante un cuestionario a los alumnos que lo utilicen durante el próximo curso académico. Esperamos valorar mediante una escala de Likert, el grado de satisfacción del alumno referente al número de preguntas que se realizan en cada juego, la satisfacción general al terminar el juego, y la satisfacción referente al marcador de preguntas. Adicionalmente, se valorará el número de preguntas, su dificultad y si consideran necesario añadir algún otro aspecto en la programación de la aplicación. Entre estos aspectos, propondremos la introducción de un contador que indique el número de respuestas correctas que han realizado en cada juego, el tiempo empleado al responder, así como otros aspectos a valorar.

6. CONCLUSIONES

El presente trabajo muestra la preparación de una aplicación de móvil destinada al autoaprendizaje de la interacción con las proteínas aplicada a la asignatura de “Reconocimiento e Interacciones Moleculares” del grado de Bioquímica de la Universidad de Barcelona. La aplicación está pensada como un autoaprendizaje de las interacciones de las biomoléculas con las proteínas.

El uso de 10 preguntas creemos que es adecuado. Es un número no demasiado elevado para aburrir al alumno si está conectado demasiado tiempo respondiendo preguntas, ni demasiado bajo para no aprender casi nada a partir de las preguntas. Esta será una de las cuestiones que queremos plantear en el próximo curso a los alumnos que utilicen la aplicación, con la finalidad de observar si están de acuerdo con nuestra propuesta.

La retroacción de las respuestas es muy útil para identificar si se ha respondido correctamente la pregunta en cuestión y para aprender la respuesta correcta planteada. Esperamos que la aplicación sea de gran utilidad como refuerzo en el estudio de la materia por parte de los alumnos de “Reconocimiento e Interacciones Moleculares” del grado de Bioquímica.

Queremos saber, además, si los estudiantes quieren otras acciones en la aplicación, como por ejemplo la identificación de cuántas respuestas han respondido acertadamente, o si prefieren tener una limitación temporal o de respuestas falladas (vidas) para superar el juego.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Los autores forman parte del grupo de innovación docente consolidado QuiMet (Metabolisme en el grau de Química) (GINDOC-UB/180) y queremos agradecer al RIMDA (Recerca, Innovació i Millora de la Docència i l'Aprenentatge) de la Universitat de Barcelona por haber confiado en nuestra labor de innovación docente. Asimismo, queremos agradecer al RIMDA, Universitat de Barcelona, la financiación de nuestro proyecto “Escape-room de Bioquímica para el autoaprendizaje: hidratos de carbono, aminoácidos, lípidos, enzimas, transportadores y receptores” (2022PMD-UB/020).

8. REFERENCIAS

País, Ediciones El (2007). «Apple lanzará el 29 de junio su móvil iPhone en EE UU». El País. ISSN 1134-6582

Gaines, A. (2001). Tim-Berners-Lee and the Development of the World Wide Web (Unlocking the Secrets of Science). Michell Lane Publishers. ISBN: 1-58415-096-3

Gencat (2021). Instituto de Estadística de Cataluña. Uso de ordenador, de Internet y disponibilidad de móvil de los niños de 10 a 15 años. Por lugar de uso. Anuario estadístico de Cataluña.
<https://www.idescat.cat/pub/?id=aec&n=937&lang=es>

Statista.com (2022). Leading mobile non-gaming app publishers in the Google Play Store in Spain in February 2022, by number of downloads.
<https://www.statista.com/statistics/700251/leading-non-gaming-android-app-publishers-in-spain-by-downloads/>

ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN LOS VIDEOJUEGOS JAPONESES: EL CAMBIO IDEOLÓGICO EN LA FRANQUICIA POKÉMON

JIA LIN
Universidad de Salamanca

1. INTRODUCCIÓN

Desde la salida al mercado del primer videojuego de Pokémon en 1996, Pokémon ha evolucionado para convertirse en una franquicia de éxito internacional, acompañando a jóvenes y adultos durante más de dos décadas. Entre sus productos más importantes, se encuentran su juego de cartas, el anime, las películas, etc., sin olvidar la gran cantidad de videojuegos que forman el producto principal de la compañía. Los videojuegos de Pokémon son de diversa índole y se pueden encontrar algunos que forman parte de saga principal y que siguen la misma estructura que el primer videojuego, por ello, son el ejemplo adecuado para observar si ha habido un cambio ideológico significativo en la saga, sobre todo en lo que respecta a la teoría queer, las minorías LGTBQ+, y el pensamiento feminista.

En este trabajo se pretende analizar la saga principal de videojuegos de Pokémon con respecto a la ideología de género, desde el Pokémon Azul/Rojo hasta el Pokémon Escarlata/Púrpura, para averiguar si ha habido un cambio notable en algunos aspectos dentro de los videojuegos, por lo que se vio necesario hacer un estudio sobre el género y su representación en los videojuegos, dada su importancia en la lucha por la igualdad y la reconstrucción de los roles de género. Para contextualizar la situación actual de cambio social, se ha procedido a darle una perspectiva de género, teniendo en cuenta la teoría queer y los movimientos

pro derechos de las minorías LGTBIQ+ y el feminismo. Por lo tanto, lo primero sería analizar qué es el pensamiento queer. Se han dado muchas definiciones de qué significa queer, ya que su uso ha estado en constante cambio, siendo en la actualidad un término apropiado por las minorías no heteronormativas para autodefinirse. Según Enguix Grau (2018), “Lo ‘queer’, un término bastante complejo de definir, se delimita más por lo que no es que por lo que es: se considera queer a quien no es heterosexual y no se identifica con ninguna sexualidad ‘convencional’” (p. 23).

Diversos estudios y movimientos sociales empezaron a entender el género como algo performativo, separado de lo que antes se consideraba natural, lo que llevó a reflexionar sobre los roles establecidos, la sexualidad, el género y el cuerpo. Siguiendo con Enguix Grau (2018), en los años 60 y 70 los nuevos movimientos sociales y las ideas feministas comienzan a reformular y reorganizar el sistema cuerpo-sexo-género-sexualidad, lo que establece qué relación existe entre los roles, el poder y la desigualdad, lo que tardíamente en los años 90, será utilizado por la teoría queer para buscar revertir el sistema hegemónico y permitir que afloren nuevos modelos de sexo-género sexualidad diferentes. Entre estas ideas, destaca la visión de las identidades como un conglomerado no estable, desnaturalizando el sexo, desfijándolo y convirtiéndolo en un elemento social. En adición, Foucault (1984) añade que el género y la sexualidad no son esencias estables, sino que al no ser el sexo ni el género algo vinculado principalmente con lo natural, es una herramienta para el control de la población.

El papel del hombre y la mujer se comienzan a quebrar, siendo Butler (1990) una de las principales figuras en el movimiento queer, argumentando que el sexo y no sólo el género son construcciones sociales, ya que no es universalmente igual en todas las culturas, dando a entender que el género se ve determinado por cada miembro de la sociedad, que determinan qué es el género y cómo es, creando una ilusión de género autoimpuesta. Del mismo modo, Pérez y Fiol (2013) afirman que:

La socialización diferencial tradicional ha llevado a que hombres y mujeres adoptaran comportamientos diferentes y desarrollaran su actividad en ámbitos diferentes. Y estas diferencias entre hombres y mujeres (generadas por la socialización diferencial) han contribuido a confirmar la

creencia de que son diferentes y se comportan de forma diferente y a justificar la necesidad de continuar socializándolos/as de forma diferente. Es decir, la socialización diferencial es un proceso que se auto-justifica a sí mismo, con todo lo que ello supone. (Pérez y Fiol, 2013, p. 105).

Esta forma de ver el género como un elemento social, no universal y cambiante lleva a cómo el videojuego, como producto cultural de masas, ha afectado en la visión identitaria. Según la teoría queer, el patriarcado impone un sistema de poder, en el que el hombre domina a la mujer, pero en el que también la heteronormatividad ejerce un control sobre los cuerpos, dando a entender que un hombre debe ser masculino y una mujer femenina, sin tener en la ecuación a cualquier persona que no sea normativa (Pichardo, 2012).

El videojuego se encuentra en el punto de mira, siendo un producto que, como la literatura o el cine, están anclados a una realidad que abordan para crear su diégesis. Esta diégesis es un reflejo de la sociedad que se encuentra generalmente sesgado, siendo dependiente de las empresas de videojuegos y el factor ventas. No es por tanto de extrañar, que los videojuegos estén diseñados para hombres y por hombres, compartiendo un código entre varones y celebrado por estos (M. Vela, 2018).

Plantear universos e historias que estén anclados en sociedad donde las relaciones de género son desiguales y proponer su reproducción sin crítica alguna, es una manera de legitimar dichas relaciones de dominación, máxime cuando el machismo es frecuentemente invisible. Por el contrario, las relaciones desiguales de género son naturalizadas en muchos contextos, pues vivimos en sociedad sexistas. (M. Vela, 2018, p. 76)

De forma rotunda, aclara que “la repetición reiterada de unos valores en la configuración del universo de ficción propuesto y la ausencia deliberada de otros modelos construye la idea de una realidad única que es tomada como incontestable” (M. Vela, 2018), lo que puede fomentar la perspectiva heteronormativa y falocentrista dentro de la industria del videojuego. Por último, M. Vela (2018) destaca los videojuegos como la mejor producción cultural a la hora de dar un mayor nivel de conexión con el mundo ficcional y una mayor identificación con el personaje.

Esto hace que se replantee si en sagas de videojuegos tan longevas como Pokémon, se ha mantenido la reproducción de ciertos estereotipos de género, o si, por el contrario, el universo ficcional ha ido expandiéndose

para ilegitimar las relaciones de poder que se encuentra en la sociedad. En el caso de los juegos de Pokémon, no hay relaciones sexuales ni romances en los que el jugador sea partícipe, ya que el personaje protagonista tiene diez años y se crea una narrativa específica a partir de ese hecho. No obstante, en Pokémon se puede destacar la cantidad de personajes tan artísticamente diferentes, su ropa, aspecto, peinado, etc. Estos elementos artísticos son relevantes a la hora de transmitir valores culturales, ya que el arte de un videojuego contribuye a la inmersión narrativa y a la conformación del universo ficcional (M. Vela, 2018), como puede ser usar un color específico para un rol concreto, como ocurre con los juguetes infantiles.

Cabe destacar que, como indica González Sánchez (2018):

Entender y estudiar los videojuegos desde el prisma de lo queer no implica una segregación, sino un enriquecimiento de la industria con el aporte de puntos de vista nuevos y, hasta la fecha, invisibilizados; y con la expansión de los límites de a lo que las narrativas y mecánicas nos tienen acostumbrados, mediante la reapropiación del medio y la subversión de los valores canónicos establecidos. (González Sánchez, 2018, p. 366).

Rubio Méndez (2017) mantiene una idea similar y apoya la idea de observar desde el feminismo las consecuencias del androcentrismo presente en la industria del videojuego.

2. OBJETIVOS

En este estudio se intentan analizar los videojuegos de Pokémon de la saga principal, mostrando especial atención a su diseño de personajes, creación del avatar y las características de los Pokémon desde un prisma de lo queer, teniendo los siguientes objetivos específicos:

- Destacar los cambios más significativos que han sido realizados respecto a la representación del hombre y la mujer.
- Conocer los roles de género en los juegos de Pokémon.
- Revelar la importancia que tiene Pokémon para las personas no binarias.

3. METODOLOGÍA

En esta investigación, se realiza un análisis contrastivo de los elementos que han ido cambiando en la saga a lo largo de los años, desde los 90 hasta la actualidad, para comprobar si hay cambios ideológicos notables a lo largo del tiempo, qué tipo de representación de género predomina en los videojuegos principales, por qué motivos pueden haber influido los diversos movimientos LGTBQ+ y de pensamiento feminista en la creación de los juegos, y de cómo el uso de colores y maniqueísmos típicos de los videojuegos se han usado de manera ideológica para afianzarlos como estereotipos o para buscar la ruptura de los mismos. En adición, se analizarán de forma aspectual los diseños de los Pokémon siguiendo una cronología generacional de los mismos para poder discernir si se han producido cambios significativos a nivel estético bajo una visión queer.

3.1. SELECCIÓN DE MATERIALES

El análisis se ha centrado específicamente en la serie principal de videojuegos de Pokémon, desde el Pokémon Rojo/Azul, hasta el Pokémon Escarlata/Púrpura ya que hay muchos *spinoffs* y videojuegos secundarios. Los juegos analizados han sido los siguientes:

- Pokémon Rojo/Azul/Amarillo
- Pokémon Oro/Plata/Cristal
- Pokémon Rubí/Zafiro/Esmeralda
- Pokémon Rojo Fuego/Verde Hoja
- Pokémon Diamante/Perla/Platino
- Pokémon HeartGold/SoulSilver
- Pokémon Negro/Blanco
- Pokémon Negro 2/Blanco 2
- Pokémon X/Y
- Pokémon Rubí Omega/Zafiro Alfa
- Pokémon Sol/Luna
- Pokémon Ultrasol/Ultraluna
- Pokémon Let's Go, Pikachu!/Let's Go, Eevee!
- Pokémon Espada/Escudo

- Pokémon Diamante Brillante/Perla Reluciente
- Pokémon Escarlata/Púrpura

Dentro de estos juegos seleccionados, se analizan específicamente la introducción y creación del avatar, los diseños de los Pokémon y de los personajes, tanto principales como secundarios de cada uno de los juegos mencionado.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. ANÁLISIS DE LA INTRODUCCIÓN

La introducción de los videojuegos principales es siempre similar. Se presenta un mundo lleno de Pokémon, donde se expone un universo ficticio en el que la misión es convertirse en campeón. Para ello, el videojuego exige necesariamente ponerle nombre a un avatar y elegir el sexo deseado. La pregunta que se hace en la mayor parte de juegos es: “¿Eres un chico o una chica?”. Según la elección del jugador, la apariencia del personaje será masculina si se elige chico o femenina si se elige chica. Esta pregunta no está teniendo en cuenta a las personas de género no binario, lo que supone mantener la invisibilización de las personas transgénero. Esta pregunta se ha mantenido durante todos los juegos de la saga hasta la salida del videojuego Pokémon Sol/Luna. A partir de esos juegos, la habitual pregunta se ha cambiado por la elección de fotografías con diferentes aspectos. En el último videojuego de la saga (Pokémon Escarlata/Púrpura) se ha recibido un sustancial cambio, ya que se permite elegir un aspecto de entre ocho posibles y se permite personalizarlo libremente, lo que hace que se puedan crear personajes no normativos si se desea.

La personalización ha ido avanzando con la saga, siendo únicamente posible ser un protagonista masculino en los juegos Rojo, Azul y Amarillo, sin ninguna posibilidad de cambio en la apariencia. A partir de la sexta generación se empezaron a añadir cortes de pelo nuevos o la posibilidad de elegir el color de piel. Con respecto al peinado, se puede destacar que, en las anteriores ediciones, los peinados posibles cambian según se elija ser chico o chica, pero en el último juego han optado por la

disponibilidad de cualquier tipo de peinado para ambos sexos, lo que supone un avance en la integración de personas no binarias en los videojuegos y una forma de expresión para las personas transgénero (Van Aller, 2018).

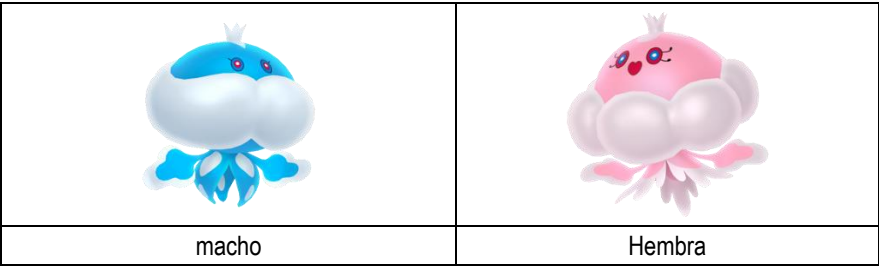
Cabe mencionar que la decisión de ser un chico o una chica no afecta a la trama del videojuego, tan sólo afecta a la programación de los diálogos. Aunque en *Escarlata y Púrpura* no se pregunta al jugador si es chico o chica, se pueden elegir cuatro aspectos normativamente masculinos y otros cuatro femeninos, y aunque puedan cambiarse casi por completo las características faciales (ojos, boca, cejas, pelo, etc.), la decisión determinará si se refieren al jugador como chica o como chico.

Por otro lado, nada más acceder al mundo diegético, en todos los juegos se puede encontrar el estereotipo de mujer como ama de casa. Este estereotipo otorga a la mujer un papel primario en el cuidado de la familia y el hogar, dándole un rol específico que el hombre no parece cumplir. La figura paterna del protagonista está ausente en todos los juegos de la saga, mientras que la figura materna es la encargada de los hijos. Esto podría tener diferentes explicaciones, como puede ser reflejar la realidad japonesa en la que los hombres pasan poco tiempo en sus hogares debido al trabajo, o darle un papel fundamental a la mujer en la crianza de los hijos. Pese a ello, el estereotipo de mujer cuidadora y encargada del hogar sigue apareciendo reiteradamente en los videojuegos de la saga principal, mientras que el estereotipo de padre ausente es el perdura en cada uno de los juegos. Como excepción a esto, aunque se sigue teniendo a la madre del protagonista sumida en el rol de ama de casa en *Pokémon Escarlata y Púrpura*, aparece el profesor Hugo. Hugo es uno de los profesores de la academia y se encarga de enseñar al jugador sobre cocina, vestimenta y cuidados de los Pokémon. Adicionalmente, su aspecto rudo y su vestimenta presentan una mezcla entre características normativamente masculinas y femeninas. Este personaje representa un cambio social, en el que los roles de género van deconstruyéndose. Pese a eso, sólo representa el comienzo en la búsqueda de la ruptura de este estereotipo.

4.2. ANÁLISIS DE POKÉMON

Sobre los colores y los estereotipos de género, se advierten ciertos estereotipos a lo largo de la saga. En el caso de los diseños de los Pokémon, es de vital importancia mencionar que pueden tener género o no tenerlo, y que su porcentaje de aparición en diferentes lugares y con un género específico está programado en cada uno de los videojuegos. Hay varios Pokémon que sólo pueden ser hembras, mientras que otros solamente pueden ser machos. Si se observa los Pokémon que sólo pueden aparecer siendo hembras, se puede ver que la mayor parte de ellos son de color rosa y destacan por ser monos y adorables; mientras que los que sólo pueden aparecer siendo machos, son Pokémon con formas más humanoides y que suelen tener que ver con el combate en su mayoría y la paleta de colores usada es más amplia. Uno de los ejemplos que representa el cambio entre macho y hembra se puede ver claramente en el Pokémon llamado Jellicent, que es azul cuando es macho y rosa cuando es hembra.

FIGURA 1. Jellicent macho y Jellicent hembra



Fuente: WikiDex.net

Como se puede observar, el diseño de este Pokémon en su forma masculina tiene características hegemónicamente masculinas, como un bigote blanco, mientras que, por otro lado, el diseño femenino parece tener pintados los labios, tiene pestañas más alargadas y en vez de un bigote, parece que lleva un collar de perlas, claramente un diseño femenino tradicionalista y estereotipado, y que une a la mujer con la moda y la estética.

En general, los Pokémon machos y hembras no son diferenciables en su aspecto ni en sus habilidades y la diferencia más significativa entre

machos y hembras es su uso en la guardería Pokémon, lo que tiene que ver mayormente con el panorama competitivo del juego y no con su aspecto ideológico. Pese a ello, alrededor de una décima parte de los Pokémon actuales poseen diferencias entre géneros, siendo la mayor parte de estas diferencias poco notables en su mayoría. Estas diferencias aspectuales, les otorga a los machos un aspecto levemente más intimidante, ya que estas diferencias suelen notarse en el tamaño de los cuernos o las garras. Aunque es cierto que los animales en los que están basados los Pokémon presentan este tipo de diferencias, los Pokémon son seres ficticios y no están sujetos a la realidad biológica natural. Este dimorfismo es claramente intencional pero no representa una superioridad de un género frente al otro a nivel de poder ni aporta ninguna ventaja. Por ende, se muestra que la diferencia aspectual de los Pokémon no es un factor influyente, sino que es una forma de reflejar el dimorfismo sexual de los animales, lo que sitúa a los Pokémon más como mascotas o como animales que como representación de las identidades de género. Aún así, muchos Pokémon tienen apariencia humana, y podría considerarse un nuevo sistema de entender el género, sin estar basado en la dominación patriarcal.

Por otro lado, la existencia de los Pokémon sin género puede ser beneficioso para la inclusión de personas transgénero o que no se identifican con un género binario. Este hecho puede normalizar la idea de que no es necesario definirse con un género binario y ayuda a que las personas transgénero se vean representadas, dando una mayor diversidad en cuanto al género se refiere. Adicionalmente, algunos Pokémon se han usado por la comunidad como punta de lanza en la lucha por los derechos LGTBIQ+, a pesar de que *The Pokémon Company* no ha respaldado ni rechazado las interpretaciones de la comunidad LGTBIQ+. Como se va a ver posteriormente, *The Pokémon Company* ha optado por crear un universo más diverso de forma sibilina, usando las características propias del videojuego para crear ambigüedades que pueden ser interpretadas por la comunidad queer. Entre estos Pokémon, destacan algunos como Sylveon, por su diseño tradicionalmente femenino pero que tiene una gran probabilidad de ser macho respecto a hembra (87.5% de ser macho, frente a 12.5% de ser hembra). En adición, los colores pastel

rosa y azul son los mismos que los usados en la bandera transgénero. El uso de los colores en la saga Pokémon es una herramienta para transmitir y comunicar ciertos conceptos como la afinidad elemental o para crear una mayor diferenciación entre Pokémon y personajes.

4.3. ANÁLISIS DE PERSONAJES

4.3.1. Papel de la mujer en los personajes secundarios

En cuanto a los entrenadores del juego, se dividen en dos tipos según su importancia en el juego: los entrenadores principales y los secundarios. La mayor parte de los entrenadores son secundarios, y son un pequeño obstáculo para el jugador, pero no aportan nada especial, aparte de dar experiencia al jugador. Ellos suelen tener el mismo modelaje que se va repitiendo a lo largo del juego. En los videojuegos de la saga Pokémon, estos modelos tenían un nombre específico, como por ejemplo Cazabichos, Ornitólogo, etc.

FIGURA 2. Entrenadores secundarios

	Bella Beauty		Caballero Gentleman		Calvo Cue Ball		Cazabichos Bug Catcher
	Chica Lass		Científico Scientist		Domador Tamer		Entrenador guay Cooltrainer
	Entrenadora guay Cooltrainer		Entrenador Jr. Camper		Entrenador Jr. Picnicker		Exorcista Channeler
	Joven Youngster		Jugador Gambler		Karateka Black Belt		Ladrón Burglar
	Malabarista Juggler		Marinero Sailor		Mecánico Engineer		Médium Psychic
	Montañoero Hiker		Motorista Biker		Nadador Swimmer		Ornitólogo Bird Keeper
	Pescador Fisherman		Pokémoniaco PokéManiac		Rockero Rocker		Súper necio Super Nerd

Fuente: WikiDex.net

Si se observan con detenimiento los modelos de la primera generación de videojuegos, se puede ver que hay una escasez de modelos femeninos (5 de 28), teniendo los siguientes nombres: Bella; Chica; Entrenadora guay; Entrenador Jr. (*Picnicker*) y Exorcista.

Entre estos modelos femeninos, se puede observar que ninguna realiza un trabajo o tiene una ocupación más allá de ser personajes femeninos, a excepción de la exorcista, pero este personaje suele mostrarse poseído por espíritus o por fantasmas en los videojuegos. La aparición de modelos nuevos de entrenadoras secundarias va cambiando a lo largo de la saga, donde se fueron añadiendo otros tipos de entrenadoras secundarias, siendo el papel femenino más predominante que antes y con ocupaciones variadas, tales como profesoras, doctoras, golfistas u operarias. Aun así, las ocupaciones que tienen que ver con la fuerza física, suelen estar ocupadas por personajes masculinos, mientras que la mayor parte que tienen que ver con la estética y la belleza están ocupadas por mujeres (operario, bombero, marinero frente a Dama parasol, Damisela, modelo, etc.).

Otra ocupación predominante y exclusiva de mujeres es el centro Pokémon. En estos juegos, el personaje que cura los Pokémon es siempre una enfermera, con un traje rosa. En el anime se le da una explicación al hecho de que todas sean iguales y que sólo sean personajes femeninos, ya que se supone que son de la misma familia, aunque este hecho no tiene ninguna explicación coherente en los videojuegos. Se puede decir que, en los videojuegos más antiguos, tenía sentido la repetición de un solo modelo, tanto de centro Pokémon como de enfermera, a causa de la falta de recursos que se tenía a la hora de crear los cartuchos, ya que eran muy limitados. El diseño de la enfermera ha ido cambiando, pero siempre se ha seguido usando una mujer enfermera, vestida de rosa y que se encarga de cuidar a los Pokémon heridos. A pesar de que ha habido un avance ideológico con respecto a las ocupaciones de las mujeres en los nuevos juegos de la saga, se ve que siguen manteniendo ciertos estereotipos, como que el papel de la mujer es preocuparse por los demás, ser la cuidadora, usar el rosa como color principal, etc. Frente a este estereotipo, debe decirse que se añadieron enfermeros como modelo de entrenador secundario en el Pokémon Negro/Blanco, aunque estos no se encontraban en el centro Pokémon, sino dispersos por el mapa.

4.3.2. Entrenadores principales

Entre los entrenadores principales de los videojuegos de la saga principal, los personajes más importantes y que suelen tener más líneas de diálogo son los rivales, chicos o chicas jóvenes que avanzan en la aventura junto al protagonista y que le sirven de guía y de comparación. Tras ellos, los siguientes personajes que suelen ser más importantes son los líderes de gimnasio. En cuanto a los líderes del gimnasio, ellos representan el poder. Esto los convierte en personas de prestigio, influyentes y destacadas dentro del universo de Pokémon. Estos puestos de poder se dividen generalmente de forma que se mantiene un equilibrio en el género de los líderes, que ronda el 50% de mujeres y hombres desde el primer videojuego de la saga. Los líderes, por otra parte, poseen trabajos dentro de la sociedad, pero entre estos oficios o preocupaciones principales, las líderes femeninas suelen ostentar puestos de trabajo u ocupaciones que suelen tener que ver con la belleza o la moda, como es el caso de modelo o estilista, mientras que no hay ninguno de los líderes masculinos que tenga que ver con la moda. Esta preocupación por el físico se encuentra repetidamente en la saga, y se puede observar al leer los pseudónimos con los que son conocidos los líderes. Por ejemplo, en el primer juego, el líder Brock tiene de pseudónimo “el hombre más fuerte que la roca”, mientras que la líder Misty tiene el pseudónimo “la sirena poco femenina” o “la sirena marimacho” (en japonés). Esto tiene que ver con que se dice que ella es irascible y se enfada con facilidad, lo que parece hacer que no se la considere un prototipo de mujer ideal, porque no sigue con el estereotipo deseable de mujer tradicional, tranquila, callada, sumisa y preocupada por los demás. En estos videojuegos, los líderes de gimnasio no tienen grandes líneas de diálogo y en muchas ocasiones deben mostrar una personalidad acorde con su gimnasio, su apariencia y sus gustos u ocupaciones de forma precisa, concreta y escueta. Esto produce que se utilicen estereotipos de género para fomentar las diferencias entre los líderes masculinos y los femeninos. Aunque hay una evolución en la apariencia y personalidad de los líderes, creando una mayor variabilidad aspectual, hay una correlación positiva entre mujer y moda. Más de un tercio de las líderes se preocupan, están interesadas o tienen una ocupación que tiene que ver con la belleza. En el caso de

los personajes masculinos, no hay ninguno con una clara preocupación por la moda o la belleza, a pesar de que se puede ver como varios de ellos visten de forma extravagante, como es el caso de Plubio. En resumidas cuentas, no hay una evolución significativa en los juegos que busque romper el estereotipo de mujer preocupada por la moda o que los hombres no se preocupan por ella, al menos en el caso de líderes de gimnasio. Por otro lado, la preocupación femenina por la belleza en estos videojuegos no crea una separación con la búsqueda del poder. Los líderes de gimnasio son la representación de la fuerza en las diferentes regiones y esto predomina sobre las ocupaciones o el género de los diferentes líderes. El poder de los líderes va escalando con el nivel del jugador, y no es dependiente del género del líder, lo que crea la sensación de que no existe una dominación masculina frente a la femenina.

La mayoría de los entrenadores principales de Pokémon hada son mujeres, aunque al ser el tipo hada el último en ser incluido en los videojuegos, no hay entrenadores de tipo hada en los primeros juegos. Sin embargo, cabe destacar que, en los últimos videojuegos, han diseñado dos personajes masculinos que tienen el tipo hada como principal, Berto y Gus. Es interesante porque ambos personajes han tomado el color tradicional que se había orientado a los personajes femeninos: el rosa. Este hecho subraya un cambio o un intento de la ruptura del estereotipo de género por parte de *The Pokémon Company*, ya que el color rosa, considerado femenino, no formaba parte de la representación masculina en ninguno de los anteriores videojuegos.

No se debe olvidar que Pokémon destaca por ser un juego para todo tipo de público. Los roles de género aparecen en los videojuegos como algo “normalizado”. No obstante, en los últimos videojuegos, *The Pokémon Company* ha optado por la introducción de personajes que rompen estereotipos de género, como personajes no binarios. La forma de introducir ciertos elementos que tienen que ver con la teoría queer no es directa, sino que está en su mayor parte disimulada para el público general.

4.3.3. Personajes LGTBQ+

Al ser un videojuego que tiene como objetivo de mercado un público infantil y no solo adulto, parece que han rehusado mostrar ninguna

relación que no tenga que ver con la pareja tradicional heterosexual, es decir, no hay canónicamente ningún personaje homosexual en la saga. Se pueden ver muchas parejas de entrenadores que son novios, recién casados, etc., pero no se conoce ningún personaje LGTBIQ+, al menos, de forma canónica. Existe un personaje muy secundario que podría ser la excepción a esto, llamado *Beauty Nova* en la versión inglesa. Este personaje tiene un modelo femenino, pero cuando es vencida aparece un diálogo en el que expresa que fue *Blackbelt*, el cual es un modelo de personaje que sólo es masculino. En la versión japonesa se habla de que su cambio se ha producido gracias al poder de la tecnología, implicando un cambio de sexo, por lo que podría ser considerado el primer y único personaje transexual de la saga actualmente. A pesar de ello, es un personaje de relleno, por lo que su aparición es fácilmente pasada por alto. Otro caso más llamativo es el que ocurre en el año 2019 en el gimnasio de tipo de hada de Pokémon Espada y Escudo. En este gimnasio se puede encontrar una clara referencia a la bandera transgénero. En relación con este gimnasio aparece el personaje llamado Berto. Es un personaje masculino que tiene una apariencia algo ambigua, y que viste de color morado. Su principal Pokémon es un Hatterene, un Pokémon tipo hada con los colores transgénero y un Ponyta de Galar, que no sólo comparte estos mismos colores, sino que es una referencia a un unicornio de colores, juguete normativamente feminizado.

FIGURA 3. Relación de colores entre Pokémon y la bandera transgénero

			
Bandera transgénero	Berto	Hatterene	Ponyta de Galar

Fuente: elaboración propia basada en las fotografías de WikiDex.net

La apariencia de Berto y sus Pokémon tienen relación con la bandera transgénero y son claras alusiones a esta minoría.

4.3.4. Personajes principales no binarios

La ambigüedad de los personajes está unida a la inclusión de personajes no binarios. En los primeros videojuegos, a finales de los 90 y principios del siglo XXI, no hay personajes no binarios, a excepción del líder An-tón en el Pokémon Oro/Plata, en el que su aspecto hace que le confundan con una chica. A diferencia con estos juegos, Escarlata y Púrpura tiene una cantidad de personajes no binarios bastante superior. Entre los más destacados están Grusha y los líderes del Team Star Melo, Henzo, Noa, Gus y Erin.

En el caso de Grusha, destaca su apariencia femenina, con la cara tapada, pelo largo azul y con pestañas largas, en contraposición a su sexo masculino. Es, sin duda, un personaje con rasgos andróginos. A pesar de ello, sólo se puede descubrir al leer los diálogos atentamente, ya que no se hace alusión a su sexo. Las pestañas y el pelo largo son características diferenciadoras del género en los dibujos animados, ya que se usan regularmente para indicar que un personaje es femenino. En Pokémon Espada y Escudo, Berto está modelado con pestañas largas. Ocurre lo mismo con Henzo y Gus, personajes del Team Star del Pokémon Escarlata y Púrpura. En ninguno de los anteriores juegos de la saga aparecen líderes de gimnasio, rivales, capitanes (en el caso de la región de Alola) o líderes del Alto Mando masculinos que posean pestañas largas, lo que muestra una clara diferenciación entre los diseños anteriores al Pokémon Espada y Escudo y estas últimas entregas. Es relevante este cambio de diseño en los personajes principales, ya que, en las entregas anteriores se podía encontrar una falta de diversidad de género que han sabido remediar.

El resto de personajes, como Noa o Melo, destacan por no ser estereotipos femeninos tradicionales, sino que se han atrevido a crear personajes más complejos y diversos. La ruptura de la normatividad parece obvia con estos diseños, pese a que *The Pokémon Company* no se ha pronunciado al respecto. En el caso de Noa, hay algunos detalles que afianzan su pertenencia al colectivo transgénero, tales como que su Pokémon insignia es un Sylveon o que en sus líneas de diálogo expresa: “*Shine bright like the starry sky and become who you really want to be!*”, al

transformar a su Sylveon que como se ha mencionado anteriormente, es usado como un símbolo transgénero. Por otro lado, Erin posee un cuerpo musculado y la cara pintada como un luchador, lo que le da un aspecto fiero que contrasta con su vestimenta, lo que es un claro indicador del cambio ideológico que ha habido en *The Pokémon Company*.

5. CONCLUSIONES

El análisis de todos estos datos lleva a las conclusiones de que la saga principal de Pokémon ha ido construyendo un universo cada vez más diverso a nivel de género, tanto a nivel estético como ideológico. Los videojuegos están llenos de personajes que se salen de los cánones establecidos, y se les aporta profundidad mediante el uso de la ambigüedad en sus personajes. Esto ha permitido la introducción de elementos más representativos del colectivo LGTBIQ+ y los movimientos feministas de forma cada vez más directa. No por ello todo ha ido evolucionando, puesto que hay estereotipos de género que no han cambiado en estos juegos. Se observa una mayor correlación entre “belleza y mujer” y entre “fuerza y hombre”, aunque parece cuestión de tiempo que se rompan esos moldes en los próximos videojuegos. Pese a eso, Pokémon muestra una ideología cada vez más amigable e inclusiva con personas transgénero en sus videojuegos, siendo un ejemplo de espacio seguro para las minorías transgénero o queer.

6. REFERENCIAS

- Butler, J. (1990). *Gender trouble*. Routledge.
- Enguix Grau, B. (2018). Sexualidades, género, disidencias y centros. *Anales del Museo Nacional de Antropología*, (pp 8-29). Ministerio de Cultura y Deporte.
- Foucault, M. (1984). *Historia de la sexualidad I: La voluntad de saber*. Madrid. Siglo XXI.
- González Sánchez, J. (2018). Videojuegos queer e identidad gaymer: un fenómeno disruptivo en el mundo videolúdico. *Caracteres. Estudios culturales y críticos de la esfera digital*, 7 (1), 360-388.

- M. Vela, J. A. (2018). Sexismo y construcción de la masculinidad en los videojuegos. *Anales del Museo Nacional de Antropología*, (pp 74-82). Ministerio de Cultura y Deporte.
- Pérez, V. F. & Fiol, E. B. (2013). Del amor romántico a la violencia de género. Para una coeducación emocional en la agenda educativa. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17 (1), 105-122.
- Pichardo, J. I. (2012). El stigma hacia personas lesbianas, gays, bisexuales y transexuales. *Investigación-acción. Aportaciones de la investigación a la reducción del estigma*, (pp 111-125). Madrid: Sanz y Torres.
- Rubio Méndez, M. (2017). Comunidad, género y videojuegos. [Tesis doctoral, Universidad de Salamanca].
- Van Aller, M. (2018). Transgender and genderqueer experiences of avatar creation in games. [Tesis doctoral, Upsala Universitet].

PERIODISTAS ESPECIALIZADOS, YOUTUBERS Y THE LAST OF US. COMPARATIVA DE LA COBERTURA MEDIÁTICA EN YOUTUBE DE UNA SERIE DE ÉXITO

GUILLERMO PAREDES-OTERO
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN. LOS YOUTUBERS COMO EMISORES DE CONTENIDO DE ACTUALIDAD

Las redes sociales son espacios de creación y difusión de contenidos que se han sumado a los medios tradicionales (prensa escrita, radio y televisión), los cuales, al mismo tiempo, se han introducido en estas plataformas digitales para aprovechar su alcance como en su día hicieron con Internet (Ruvio Manzano y Gomes-Franco e Silva, 2019).

Si tenemos en cuenta la predilección que existe en la actualidad por el consumo audiovisual, podemos entender que YouTube sea una de las redes más utilizadas para emitir información. Esta afirmación la avala el hecho de que en 2022 fuera la segunda web más consultada (solamente por detrás de Google), cuente con 2,56 billones de usuarios y 408,88 billones de visitas (Hootsuite, 2022).

Desde el punto de vista periodístico, YouTube es usada como una plataforma en la que alojar vídeos sobre unas noticias que los usuarios ya han oído previamente en otras redes sociales o medios digitales (Lope et al., 2018) y una fuente de información para los usuarios. Unos receptores que no buscan informaciones genéricas, sino específicas de los temas que les preocupan o sobre los que son aficionados.

A pesar de usar YouTube para nuevas formas de emisión, como las retransmisiones en *streaming*, y alojar otros formatos, incluidos los podcast, al formato audiovisual, a nivel individual los periodistas no

implementan esta red social en su actividad profesional. Hay quienes crean contenido para su canal personal y otros que la usan como repositorio de vídeos sobre temas como deporte, tecnología, sociedad o misterio (Blanco y Palomo, 2019).

Mientras que YouTube es un territorio aún por conquistar para los periodistas, las redes sociales forman parte de un ecosistema mediático y digital basado en la cultura colaborativa. Dispositivos como los *smartphone* y su fácil acceso, sumado a Internet, han permitido la democratización del proceso informativo, con unos usuarios que ya no aceptan ser solamente consumidores de información, sino también emisores de la misma, creadores de contenido (García Estévez, 2013).

La figura del prosumidor (unión de productor y consumidor) ha provocado una revolución en el proceso informativo con unos usuarios que plantean nuevos retos a través de los discursos que elaboran (Montero, 2021). Figuras como los *youtubers* no son meros colaboradores del discurso oficial, sino emisores capaces de hacer llegar su mensaje a millones de usuarios, hasta el punto de quitarle audiencia e incluso las fuentes a medios y periodistas profesionales.

El *youtuber* es una persona que, subiendo contenido con cierta periodicidad a YouTube, puede crear una comunidad alrededor de su canal. Por tanto, esa creatividad e iniciativa son características propias tanto del *youtuber* como de su contenido. Desde la manera de hablar y dirigirse al resto de usuarios hasta el entorno desde el que emiten los videos (es frecuente que sea desde su propio hogar), todo está pensado para generar simpatía y confianza. Un mensaje directo, auténtico y cercano a la audiencia (Korres Alonso y Elexpuru Albizuri, 2022) gracias a un infoentretenimiento y coloquialidad propios de la televisión.

Estos creadores de contenido aprovechan los temas que son tendencia en la actualidad para crear un contenido cercano a sus seguidores. Desde el punto de vista del ocio audiovisual e interactivo, la serie *The Last of Us* ha sido uno de los productos que más titulares y horas de contenido en vídeo ha protagonizado a comienzos de 2023

1.1. THE LAST OF US, UN FENÓMENO TRANSMEDIA DE ÉXITO

The Last of Us es una serie de videojuegos desarrollada por Naughty Dog para consolas de Sony cuyo primer juego salió a la venta en 2013 para PlayStation 3. Desde su lanzamiento, la franquicia se convirtió en un éxito de ventas y uno de los mejores videojuegos de la historia, no solamente de dicha generación de consolas. En diciembre de 2022, la saga registró la cifra de 37 millones de copias vendidas (Matas, 2023) y más de 250 galardones a Mejor Juego del Año, Sonido, Estudio o Interpretación entre otros, tanto para la prensa especializada como para usuarios (Pérez, 2022).

Con el paso de los años, el juego ha sido adaptado a diferentes consolas, como *The Last of Us Remastered* (2014) para PlayStation 4 o *The Last of Us Parte I* (2022) para PlayStation 5, recibido una expansión que ampliaba los sucesos del juego, llamada *Left Behind*, a modo de prólogo (2014), y en 2020 sacó una secuela titulada *The Last of Us Parte II* que repitió el éxito de su predecesor.

The Last of Us es un juego de acción en tercera persona que se ambienta en un futuro distópico en el que la sociedad ha sido diezmada a comienzos del siglo XXI por una pandemia ocasionada por el hongo Cordyceps, capaz de infectar a los seres humanos y convertirlos en seres sin raciocinio, cuya finalidad es la de propagar la infección por todo el mundo y a toda la Humanidad. Los pocos supervivientes que quedan viven en zonas de cuarentena dirigidas por organismos militares y con medidas de restricción para evitar los contagios, en los restos de ciudades abandonadas o en asentamientos en plena naturaleza.

El jugador encarna a Joel, un mercenario de la zona de cuarentena de Boston cuya única meta en la vida es la de sobrevivir a toda costa, que recibe el encargo por parte de Los Luciérnagas (facción opositora al régimen militar) de llevar a Ellie, una joven de 14 años, a Massachussets, ya que ella posee la clave para curar la infección. El juego es el viaje a lo largo de todo un año de estos dos personajes por los restos de Estados Unidos y la relación que se establece entre ambos, así como con otros personajes que encuentran por el camino.

El éxito de *The Last of Us* no se reduce a premios y ventas. Alrededor de esta franquicia se ha generado todo un fenómeno transmedia que amplía la historia de los personajes y el mundo arrasado por el Cordyceps a través de diversos formatos como libros de arte, cómics como *The Last of Us: American Dreams* (2023) e incluso películas creadas y protagonizadas por fans o *fan films* en las que, además de participar en el universo mediático de la saga, los seguidores ofrecen su punto de vista y amplían los hechos mostrados en el videojuego (Paredes-Otero, 2022c).

En marzo de 2020 se anunció la adaptación al formato de serie de televisión de *The Last of Us*, la cual se centraría en el primer videojuego y la expansión *Left Behind* a través de nueve episodios y contando con Pedro Pascal (*The Mandalorian*) y Bella Ramsey (*Game of Thrones*) para dar vida a los personajes principales de Joel y Ellie respectivamente. La serie además cuenta con el creador del videojuego, Neil Druckmann, y Craig Mazin (*Chernobyl*) en las labores de guionistas y desarrolladores, así como al compositor del juego, Gustavo Santaolalla, repitiendo en el papel sonoro.

La serie estrenó su primer episodio en la plataforma HBO Max el 15 de enero de 2023 para hacerlo progresivamente las semanas sucesivas hasta el 12 de marzo con el episodio final. La adaptación se convirtió en un éxito inmediato para prensa especializada y usuarios y haciendo que fuera renovada por una segunda temporada mientras la primera recién acababa de estrenarse (Pozo, 2023), además de hacer que el videojuego aumentara sus ventas en un 238% gracias a la expectación de la ficción televisiva (García, 2023).

1.2. EL ESTUDIO ACADÉMICO DE THE LAST OF US

Ante tal repercusión en términos de recepción y cultura transmedia, la franquicia *The Last of Us* también ha sido empleada como objeto de estudio académico. Esto es una prueba de la relevancia que tiene el videojuego en la sociedad actual y un ejemplo de la cultura del videojuego que existe, con el ocio interactivo como un fenómeno que no es simplemente entretenimiento y presente en todas las áreas de la vida cotidiana.

En relación con la saga de Naughty Dog, el tema con el que más se ha relacionado en los últimos años *The Last of Us* ha sido el papel de la mujer, concretamente sus personajes femeninos, como estudiaron Fahlevi et al. (2022), el empoderamiento de las mismas tanto con sus roles como la vestimenta que emplean y la ruptura de estereotipos (Paredes-Otero, 2022b), en la línea de Atrio (2019), o la campaña de acoso del personaje de Abby en la segunda entrega de la franquicia por parte de los fans (Tomkinson, 2022).

La representación de la realidad se ha estudiado desde un punto narrativo, más allá de sus personajes. Michael (2022) analizó la presentación de temas como el trauma, la venganza y la empatía. Unos sentimientos que fueron objeto de estudio para hablar del concepto de metamodernismo y la oscilación de lo nuevo y lo viejo (Radchenko, 2020), mientras que Anyó y Colom (2021) explican cómo surge el concepto de ‘ambivalencia emocional’, gracias a los sentimientos que provocan los personajes y la coexistencia de emociones opuestas.

Suárez (2020) entiende esta franquicia como una crítica al presente a través de los escenarios, los personajes y su interactividad. Estos elementos del videojuego fueron relacionados por García Raso (2022) con temas como la ciencia, la moralidad y la sociedad actual a través de un análisis narrativo.

Por otro lado, Hughes (2015) alude al concepto de disonancia ludonarrativa, mientras que las ciudades del juego son una manifestación del rechazo al capitalismo (Farca y Ladevèze, 2016), el reflejo de la pérdida del poder de la raza blanca a través de un juego basado en el contagio y el fin de la sociedad (Murray, 2019), o el concepto de *fandom* alternativo ante las controversias que han rodeado a la segunda entrega (Letizi y Norman, 2023).

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de esta investigación es analizar la cobertura que ha recibido la serie *The Last of Us* a través de YouTube a lo largo de las semanas que se ha emitido cada nuevo episodio por parte de la prensa

especializada y los *youtubers* de videojuegos y cine y televisión en España.

Este objetivo principal a su vez se ha dividido en tres objetivos específicos:

- Objetivo específico 1: describir los formatos empleados y los temas que se han tratado, así como el empleo de la coloquialidad para informar sobre la serie de *The Last of Us*.
- Objetivo específico 2: comparar la cobertura mediática de la serie entre la prensa especializada y los *youtubers* de videojuegos y cine y televisión.
- Objetivo específico 3: estudiar la recepción que ha tenido la difusión de la serie *The Last of Us* en los usuarios de YouTube.

Para la consecución de los objetivos planteados partimos de la pregunta de investigación ¿qué cobertura mediática ha recibido la serie de *The Last of Us* por parte de la prensa especializada en ocio interactivo y cine y televisión, por un lado, y los *youtubers*, por otro, en España? Esta pregunta igualmente la hemos dividido en tres cuestiones específicas:

- Pregunta específica 1: ¿Qué formatos del periodismo clásico y de YouTube se han empleado para cubrir la serie *The Last of Us*?
- Pregunta específica 2: ¿Qué similitudes y diferencias ha habido entre la difusión realizada por la prensa especializada y los *youtubers*?
- Pregunta específica 3: ¿Cómo ha sido la recepción por parte de los usuarios del tratamiento mediático sobre la serie *The Last of Us*?

3. METODOLOGÍA

En esta investigación hemos aplicado como método de trabajo el análisis de contenido, una herramienta que, a la hora de analizar materiales audiovisuales, como es el caso que nos ocupa, permite “determinar la

frecuencia con que determinados temas o categorías aparecen en un cuerpo de documentos visuales”, entendiendo la comunicación como “un flujo de mensajes de un emisor a un receptor (...) y se centra en analizar lo que es expresamente manifestado o mostrado” (Serrano y Zurdo, 2012, p. 235).

El análisis de contenido realizado está compuesto por las siguientes categorías:

- Medio: cada vídeo se ha clasificado en función del medio o *youtuber* que lo ha difundido con la intención de saber quiénes son los emisores que más han informado sobre The Last of Us.
- Duración: hacemos referencia al tiempo que le ha dedicado cada emisor a los vídeos sobre el tema que investigamos.
- Temas tratados: el contenido de los vídeos. Puede ser sobre la trama, los actores, los personajes, la comparación con el videojuego. La idea es conocer sobre qué tratan los documentos audiovisuales.
- Formatos: hace alusión al tipo de video que se difunde, ya sean géneros periodísticos clásicos como crítica, reportajes o entrevistas, así como otros propios de YouTube, como los debates o los análisis.
- Ambientación: el lugar en que se ha grabado el vídeo. Dependiendo de dicho enclave podríamos estar ante una coloquialidad mayor o menor.
- Coloquialidad: recurriendo a Manceda y Pano (2013) y a Paredes-Otero (2022d), la coloquialidad en redes sociales y específicamente en YouTube la hemos medido en función del uso de las expresiones de argot juvenil, el uso de expresiones en primera persona, y otras prácticas relacionadas con el infoentretenimiento, como el contenido humorístico y la autopromoción.
- Visualizaciones: categoría centrada en los receptores. En este caso el número de veces que se ha visto un vídeo.

- Comentarios: al igual que con la categoría anterior, se busca conocer el número de mensajes que han enviado los usuarios sobre el vídeo analizado.

Este análisis de contenido se ha aplicado sobre una muestra de vídeos que debían cumplir unos requisitos esenciales para este trabajo. En primer lugar, la acotación temporal para obtener los documentos audiovisuales ha sido entre comienzos de enero, la semana previa a que se estrenara la serie *The Last of Us*, hasta la semana del 13 de marzo que fue cuando se emitió el último episodio.

El siguiente paso fue la selección de los canales que íbamos a estudiar: por un lado, emisores propios del periodismo especializado en videojuegos, así como homólogos de la prensa centrada en cine y televisión en España, y, por otro lado, *youtubers* españoles cuyo contenido creado fuera sobre dichos temas y con al menos cien mil suscriptores, cifra que demuestra que dicho *youtuber* tiene cierta relevancia y cuenta con una considerable comunidad de usuarios detrás.

Con estos requisitos, los once canales de YouTube analizados son los siguientes:

- Canales de prensa especializada en videojuegos: *Hobby Consolas* (242.000 seguidores), *Vandal* (1,94 millones seguidores) y *3DJuegos* (885.000 seguidores). Estos tres medios son de las webs más antiguas y referentes en esta especialización periodística.
- Canales de prensa especializada en cine y televisión: *Sensacine* (416.000 seguidores), *Revista Acción* (66.500 seguidores) y *eCartelera* (114.000 seguidores).
- Youtubers especializados en videojuegos, como *Caith Sith* (151.000 seguidores) y *Ray Snakeyes* (1,34 millones de usuarios) y en cultura geek, especialmente series de televisión y cine, como *La Botella de Kandor* (624.000 seguidores), *Maestro Ciego* (152.000 seguidores) y *Maglor* (240.000 seguidores).

Al mismo tiempo, esta investigación es de índole comparativa ya que queremos comprobar la cobertura mediática hacia un mismo producto (la serie *The Last of Us*) en un mismo periodo temporal (de enero a marzo de 2023) y desde un mismo canal de difusión (YouTube) pero desde dos perfiles de emisores diferentes: prensa especializada y *youtubers*. De ahí que el segundo método aplicado haya sido un análisis comparativo, entendido este por Eiroa y Barranquero (2017) como “consecuencia del conocimiento de la diversidad, de la pluralidad de estructuras y comportamientos sociales en el tiempo y en el espacio, factibles de cotejar para su mejor conocimiento”, aludiendo al mismo tiempo a la necesidad de “seleccionar fenómenos de similares características para que sea viable la comparación” (p. 30).

4. RESULTADOS

4.1. ASPECTOS GENERALES DE LA COBERTURA MEDIÁTICA

La cobertura mediática sobre la serie *The Last of Us* realizada tanto por la prensa especializada en videojuegos y en cine y televisión como por *youtubers* especializados en ambas áreas se extendió a lo largo de 74 vídeos repartidos en el transcurso de diez semanas, desde que surgen los primeros documentos audiovisuales sobre el visionado de los capítulos, a comienzos de enero de 2023 hasta la semana del 13 de marzo cuando se emite el último episodio ‘Busca la luz’.

Como podemos ver en el Gráfico 1, la prensa especializada en videojuegos -*Hobby Consolas*, *Vandal* y *3DJuegos*- solamente emitió un vídeo por cada cabecera en YouTube antes de que se estrenara la serie, con una valoración sobre qué les había parecido el contenido de la misma. Sus homólogos sobre cine y televisión hicieron lo propio, al menos en el caso de *Sensacine*. *Revista Acción* además subió otro vídeo cuando ya estuvieron disponibles todos los episodios, ahondando en la serie con spoilers, mientras que *eCartelera* fue el único medio que ofreció una cobertura constante y de manera semanal como demuestran los quince vídeos emitidos a lo largo de las semanas analizadas.

GRÁFICO 1. Cantidad de videos y duración de la cobertura mediática de la serie de *The Last of Us* según la prensa especializada y los youtubers.

CANALES		CANTIDAD DE VÍDEOS	TOTAL	DURACIÓN	TOTAL
PRENSA DE VIDEOJUEGOS	HOBBY CONSOLAS	1	3	8min 16s	24min 17s
	VANDAL	1		7min 52s	
	3DJUEGOS	1		8min 9s	
PRENSA DE CINE Y TELEVISIÓN	SENSACINE	1	18	17min 25s	11h 29min 7s
	REVISTA ACCIÓN	2		52min 40s	
	ECARTE-LERA	15		10h 19min 2s	
YOUTUBERS	LA BOTELLA DE KANDOR	21	53	17h 33min 5s	1d 3h 56min 24s
	MAESTRO CIEGO	12		5h 24min 39s	
	MAGLOR	9		2h 49min 48s	
	CAITH SITH	10		1h 55min 37s	
	RAY SNAKEEYES	1		13min 15s	

Fuente: elaboración propia

Por tanto, los *youtubers* fueron quienes mayor difusión hicieron sobre la serie de *The Last of Us* con 53 vídeos, sobre todo aquellos enfocados en la cultura geek como *La Botella de Kandor*, *Maestro Ciego* y *Maglor*. Respecto a aquellos creadores de contenido sobre videojuegos, *Caith Sith*, con diez vídeos, estuvo más activo que su compañero *Ray Snakeyes*, con un solo documento audiovisual. En términos generales, con 21 vídeos, *La Botella de Kandor* fue el youtuber que más contenido hizo sobre la producción de HBO.

Si atendemos a la duración, vemos que la prensa especializada en videojuegos apenas dedicó 24 minutos en YouTube para hablar de *The Last of Us* y su serie de televisión, mientras que las cabeceras centradas en cine y televisión extendieron la cobertura mediática a casi once horas y

media, destacando principalmente *eCartelera* al acumular más de diez horas de contenido.

Los *youtubers* fueron quienes mayor tiempo emplearon para cubrir la serie de *The Last of Us* con una duración de casi 28 horas. De hecho, creadores de contenido como *La Botella de Kandor* (17 horas y media), *Maestro Ciego* (casi cinco horas y media), *Maglor* con casi tres horas y *Caith Sith* con casi dos horas, de manera independiente, les dieron mayor difusión que las principales cabezas de videojuegos y cine y televisión españolas de manera conjunta.

4.2. FORMATOS Y TEMAS TRATADOS

El formato más empleado para cubrir la serie *The Last of Us* fue la crítica (29 ocasiones), seguida de los debates (18) y de los análisis en profundidad (17). Al margen de estos tres tipos de vídeo, encontramos otras prácticas como las entrevistas (5) realizadas por *eCartelera* a diferentes miembros de la serie como al creador del juego Neil Druckmann⁹⁰; a Gabriel Luna, actor que da vida a Tommy⁹¹; Nico Parker, la actriz que toma el rol de Sara⁹²; y a Craig Mazin, *showrunner* de la serie⁹³, así como a un experto en hongos para tratar el tema de la infección⁹⁴.

Cabeceras como *Maestro Ciego* recurren a reportajes (2) para piezas donde se muestra todo lo que se sabe de la serie antes de su estreno⁹⁵ o para abordar el tema del Cordyceps y la infección fúngica⁹⁶. Ambos temas también son en torno a los que giran otros tipos de vídeos (3) como una reflexión realizada por *La Botella de Kandor* sobre la decisión que toma Joel al final de la serie⁹⁷, o un video de preguntas y respuestas

⁹⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=zoKKyVrRs74>

⁹¹ <https://www.youtube.com/watch?v=i2JukWKYKYg>

⁹² https://www.youtube.com/watch?v=_t4jDo2RSZg

⁹³ <https://www.youtube.com/watch?v=E3EOABS3xpQ>

⁹⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=UbpYAfPP-9M>

⁹⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=EARso096ZA4>

⁹⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=N9XNTKpMVJQ>

⁹⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=bCYPPuR-GSA>

sobre el videojuego *The Last of Us* antes de que se estrene la serie⁹⁸, mientras que *Caith Sith* repasó en un vídeo las primeras críticas y valoraciones que recibió la serie⁹⁹.

La cobertura mediática de la prensa de videojuegos, en los medios *Hobby Consolas*, *Vandal* y *3DJuegos*, y de cine y televisión, con *Sensacine*, se redujo a una crítica difundida antes de que se emitiera la serie donde abordaban aspectos clave gracias a la posibilidad que tuvieron de verla gracias a un pase especial. *Revista Acción* optó por un vídeo similar, en dicho momento previo, aprovechando la expectación de la serie y no volvió a emitir nada hasta la semana del episodio final con una crítica con *spoilers*.

En la semana previa, así como en la del estreno de la serie, el medio *eCartelera* aprovechó para difundir las entrevistas previamente citadas, mientras que los *youtubers* aprovecharon el pase especial conseguido y que les permitía ver el primer episodio en un cine en Madrid para ofrecer las primeras críticas con valoraciones sobre *The Last of Us*.

Con el estreno de la serie el 16 de enero de 2023, la dinámica fue similar en las siguientes ocho semanas en las que fueron llegando el resto de capítulos. La prensa especializada en videojuegos no volvió a subir un solo vídeo en YouTube, mientras que *eCartelera* fue el único medio de cine y televisión que continuó hablando del tema gracias a debates semanales con integrantes de la redacción reuniéndose en torno a una mesa para opinar sobre los capítulos¹⁰⁰.

En cuanto a los *youtubers*, *La Botella de Kandor* emitía una crítica en directo con *spoilers*¹⁰¹ sobre qué le había parecido el nuevo episodio para, a continuación, en las horas siguientes, reunirse con un reducido grupo de *youtubers* y tener un debate sobre la nueva emisión¹⁰². *Caith Sith* también optó por la crítica pero sin entrar en profundidad en revelar

⁹⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=QPRYm9hxoYU>

⁹⁹ <https://www.youtube.com/watch?v=L0cV--vROk>

¹⁰⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=DAw776Tw1V0>

¹⁰¹ <https://www.youtube.com/watch?v=riD5DIJsNxU>

¹⁰² <https://www.youtube.com/watch?v=2DwNuBj9HMo>

la trama del episodio¹⁰³, mientras que *Maglor* y *Maestro Ciego* recurrieron a emitir análisis, es decir, desgranar en profundidad el episodio, sacando curiosidades y referencias del videojuego que, a simple vista, el espectador pudiera no haberse dado cuenta de su existencia. Los análisis de *Maglor* eran cronológicos¹⁰⁴, es decir de principio a fin del capítulo, mientras que *Maestro Ciego* los dividió por temáticas¹⁰⁵, de ahí que si los temas que trataba el episodio eran la ansiedad de Joel, Ellie y su visión de la sociedad o la relación de Joel con su hermano Tommy, hasta que no terminaba con un tema el creador de contenido no volvía al comienzo del episodio para centrarse en las escenas que abordaban el siguiente tema.

Mientras las críticas de *La Botella de Kandor* rondaban entre los quince minutos y la media hora de duración, *Caith Sith* las recortaba a apenas un cuarto de hora de extensión. Igualmente, los debates organizados por *La Botella de Kandor* podía superar la hora y media, mientras que similar formato en *eCartelera* eran de una hora aproximadamente, siendo casos muy puntuales aquellos en los que el tiempo era mayor. En cuando a los análisis de *Maglor* y *Maestro Ciego*, ambos creadores de contenido dedicaban media hora como mucho a este tipo de cobertura mediática.

A lo largo de estos vídeos hay unos temas que son recurrentes. En primer lugar, al proceder la serie de un videojuego es continua la comparación entre el contenido que se ve en los episodios con el ocio interactivo, resaltando las similitudes de los momentos del juego con las escenas, la vestimenta de los personajes, los diálogos y las acciones que realizan. En esta línea, tampoco falta el subrayar las novedades que incluye la serie, así como los cambios o momentos eliminados respecto al videojuego. Por ejemplo, se hizo hincapié en el episodio 3 ‘Mucho, mucho tiempo’ en la historia de Bill y Frank, inédita para la ficción televisiva, al no salir ésta en el videojuego y tener un final diferente, en la trama de Kathleen, personaje expresamente creado para televisión, o en los

¹⁰³ https://www.youtube.com/watch?v=u_8hFJIHy9Y

¹⁰⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=i9A2Hi87TvE>

¹⁰⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=w-Tp89W4U3M>

prólogos de los dos primeros episodios antes de que se desatara la pandemia.

Al girar toda la historia sobre Joel y Ellie, la cobertura mediática ha dedicado un tiempo considerable en las interpretaciones de Pedro Pascal y Bella Ramsey, sobre todo en esta última debido a ser quien más críticas recibió al saberse que interpretaría a Ellie por su escaso parecido físico con el personaje. La idea era comentar si ambos actores eran capaces de transmitir la relación de los personajes que previamente se había visto en el videojuego.

Por último, es habitual comparar los momentos de acción de la serie con el videojuego, sobre todo aquellos relacionados con los infectados. Los *youtubers* suelen echar en falta estas situaciones si hay un par de capítulos en el que estos personajes están ausentes.

4.3. AMBIENTACIÓN Y TONO

La coloquialidad de los medios y *youtubers* analizados la vemos tanto en la ambientación donde tienen lugar los vídeos como en el tono que se emplea. Ambas son estrategias que tienen como finalidad alcanzar la cercanía con el espectador.

Medios como *Hobby Consolas*, *Sensacine*, *Revista Acción* y *eCartelera* realizan sus vídeos dentro de la propia casa del periodista con un fondo con estanterías repletas tanto de videojuegos como películas, contenido especializado y merchandising. La idea es alejarse de un ambiente serio y que este sea más cercano al del usuario, el cual tendrá en su domicilio un escenario similar y se sentirá más identificado con el emisor en un ambiente que el destinatario reconoce como propio.

Del mismo modo, *youtubers* como *La Botella de Kandor*, *Maestro Ciego* y *Caith Sith*, al no contar con un medio que les respalde, están obligados a hacer estos vídeos en su ámbito doméstico, el cual responde a la misma premisa de coloquialidad, con posters, estanterías con figuras, merchandising y elementos reconocibles del ocio interactivo y la cultura geek. Estos emisores igualmente recurren a imágenes de carteles relacionados con la serie *The Last of Us* para anunciar sobre qué trata el contenido, sin que se deje a un lado el ambiente friki.

De hecho, para los *youtubers*, cualquier sitio es válido para hacer un vídeo, como demostraron *La Botella de Kandor* y *Maestro Ciego* desde la habitación del hotel donde se estaban hospedando en Madrid tras ver el primer capítulo en la premiere de la serie.

No obstante, perfiles como *Maglor* o *Ray Snakeyes* no aparecen en los vídeos y todo el contenido visual responde a imágenes de los episodios de la serie o del videojuego. En el caso de los debates de *eCartelera*, estos se producen en un plató en el que los periodistas se reúnen en torno a una mesa para comentar diversos aspectos del capítulo en cuestión, mientras que los debates de *La Botella de Kandor* presenta a todos los integrantes cada uno en su casa.

La coloquialidad la vemos en un segundo aspecto como es el tono que se emplea para transmitir el mensaje. Un lenguaje cercano y propio del que emplea el usuario con argot juvenil como demuestran expresiones como “del tirón”, “nos hemos ventilado”, “cojonudo”, “podríamos vivir esa mierda”, “con lo fuerte que está pegando”, “chungo” o “se va a liar pardísima”.

Una segunda estrategia de coloquialidad es el uso de expresiones en primera persona del plural, el “nosotros”, donde el emisor no solamente cuenta qué le está pareciendo la serie, sino que recurre a esta terminación para asumir el rol que también posee el destinatario de su mensaje: el de aficionado a la serie y/o a los videojuegos, de forma que se dé la sensación de que el vídeo es una conversación que tienen dos amigos y que están comentando un producto que les apasiona. No faltan menciones en diferentes puntos del vídeo (comienzo, a mitad o al final) para que los espectadores se suscriban al canal e interactúen con los emisores a través de Me Gusta y Comentarios.

Por otro lado, una tercera vía de coloquialidad es el uso del humor en medios como *Hobby Consolas*, pero sobre todo en *youtubers* como *La Botella de Kandor* o *Maestro Ciego*. Otros como *Maglor* o *Caith Sith* suelen prescindir de contenido humorístico. En los casos donde sí los hay, las bromas pueden ser desde imitar el ruido que hacen los infectados en la serie, decir que ya no se va a comer un champiñón en la vida (la pandemia es a causa de un hongo), fingir que se echa a llorar cuando

el episodio tiene contenido o un final trágico, fingir que pelean en los debates e incluso contar chistes como hace el personaje de Ellie en la serie. Estas bromas son un elemento más del vídeo, aunque en determinados momentos, *Maestro Ciego* pone la imagen en blanco y negro para identificarlas o añade imágenes de Internet, que no tienen que ver con The Last of Us, como un recurso humorístico que acompaña a la broma.

4.4. RECEPCIÓN DE LOS USUARIOS

La recepción que ha recibido la cobertura mediática de la serie The Last of Us a lo largo de las semanas que se fueron emitiendo los episodios puede verse en el Gráfico 2.

GRÁFICO 2. Visualizaciones y Comentarios recibidos por los usuarios en los canales de YouTube analizados

CANALES		VISUALIZA- CIONES	TOTAL	COMENTA- RIOS	TOTAL
PRENSA DE VIDEOJUEGOS	HOBBY CONSOLAS	16.346	229.477	23sem 2d	1.194
	VANDAL	139.154		643	
	3DJUEGOS	73.977		388	
PRENSA DE CINE Y TELEVISIÓN	SENSACINE	213.016	259.376	698	1.045
	REVISTA ACCIÓN	28.220		254	
	ECARTE-LERA	18.140		93	
YOUTUBERS	LA BOTELLA DE KANDOR	764.137	2.270.394	6.578	15.380
	MAESTRO CIEGO	826.295		4.231	
	MAGLOR	317.388		1.409	
	CAITH SITH	282.436		2.825	
	RAY SNAKEEYES	80.138		337	

Fuente: elaboración propia

Empezando por las visualizaciones, la cobertura de la prensa de videojuegos (229.477 reproducciones) fue menos vista que la de su homóloga

en cine y series de televisión (259.376 reproducciones). Dentro de los medios especializados, *Sensacine* fue el medio con más visualizaciones, incluso por encima de *eCartelera*, cuyo tratamiento informativo fue mayor y con una mayor periodicidad.

No obstante, la cantidad que registró la prensa especializada está muy alejada de la obtenida por los *youtubers* (2.270.394 reproducciones), dentro de los cuales, aquellos especializados en series y cine, como *La Botella de Kandor*, *Maestro Ciego* o *Maglor*, obtuvieron más visitas en sus vídeos que aquellos enfocados en el ocio interactivo, como *Caith Sith* y *Ray Snakeyes*.

En cualquier caso, salvo *Ray Snakeyes*, cada *youtuber*, de manera individual, obtuvo con sus vídeos una acogida mayor que la prensa especializada, independientemente de si era sobre cine, series de televisión y videojuegos.

Los resultados no difieren apenas en la categoría de comentarios recibidos, salvo en el caso de que, en esta ocasión, los usuarios de los canales de la prensa de videojuegos (1.194 mensajes) estuvieron más activos que en la prensa de cine y televisión (1.045 mensajes). Sin embargo, ambas cifras están muy alejadas de las alcanzadas por los *youtubers*, cuyos seguidores respondieron con una interacción a sus emisores que se tradujo en 15.380 mensajes a lo largo de las diversas semanas analizadas.

5. DISCUSIÓN

El periodismo actual tiene como estrategia principal una página web en la que estar continuamente subiendo textos con contenido multimedia en aras de recibir un gran número de visitas, lo cual se traduce en beneficios por publicidad. Las redes sociales, y más concretamente YouTube en el caso que nos ocupa, son herramientas complementarias desde la que difundir el contenido web (Paredes-Otero, 2022a). Esto explica que apenas haya habido un solo vídeo sobre la serie *The Last of Us* en los canales de la prensa especializada en videojuegos y cine y televisión.

Eso no quiere decir que la serie de HBO no hay recibido cobertura mediática por parte de estos medios. Durante las semanas que se estrenaron

los episodios eran comunes noticias y reportajes sobre cada novedad y aspecto de la adaptación de *The Last of Us* con titulares como ‘*The Last of Us* 1x08 - Resumen y análisis de “When We Are in Need”’ (Hernández, 2023) con críticas de cada episodio y análisis en profundidad de los detalles mostrados en textos como ‘*The Last of Us* T1x06 en HBO: Todos los easter eggs y guiños al videojuego’ (Rebolledo, 2023), así como sobre los personajes tanto nuevos como ya conocidos del videojuego: ‘*The Last of Us*: ¿Quiénes son los Luciérnagas?’ (Guerrero, 2023). Todo este contenido también fue difundido por los *youtubers*, la prensa especializada simplemente lo hizo a través del medio que más beneficios iba a ofrecerles.

Con los *youtubers* ocurre todo lo contrario. Si la rentabilidad la obtienen de YouTube y de mantener y sumar seguidores, se entiende que suban una mayor cantidad de vídeos y estén continuamente autopromociándose y pidiendo al usuario que se suscriba. Carentes de formación periodística y sin un medio detrás que les respalde, estos emisores utilizan las herramientas de las que disponen para atraer usuarios: la coloquialidad y el entretenimiento con contenido cargado de humor y argot juvenil, en un entorno doméstico, pero con una decoración que desde un primer momento permite reconocer sobre qué va el canal y el contenido. Un mensaje cercano en un ambiente igualmente próximo al destinatario para que este se sienta identificado con el emisor. Unas prácticas a las que también recurre la prensa especializada con similar finalidad: sumar seguidores y atraerlos a la web.

6. CONCLUSIONES

A tenor de los resultados obtenidos podemos llegar a las siguientes conclusiones, para las cuales recurrimos a las preguntas de investigación con las que partíamos en este trabajo.

Para informar sobre la serie *The Last of Us* (objetivo específico 1) se ha recurrido a formatos propios del periodismo como las entrevistas a actores y productores de esta ficción audiovisual, reportajes y críticas, pero también recurrentes en YouTube como análisis en profundidad y debates.

Los *youtubers*, al desarrollar su actividad diaria en este medio, han emitido más videos y dedicado mayor tiempo a cubrir esta serie de televisión que la prensa especializada en videojuegos y cine y televisión (objetivo específico 2). Ambos perfiles coincidieron en comparar la serie con el juego original, la relación de Joel y Ellie, el papel de los actores principales (Pedro Pascal y Bella Ramsey) y la ausencia de acción en determinados tramos de la historia.

El tono y la ambientación destacaron por ser coloquiales, aunque encontramos tanto *youtubers* como medios especializados que prescinden del humor y las bromas, pero siempre hay coloquialidad y alusiones al espectador/usuario para ofrecer la sensación de que se está teniendo una conversación con el mismo.

Al emitir más vídeos y ser una actividad constante y diaria, los *youtubers* recibieron una mayor interacción que la prensa especializada como reflejan la cantidad de visualizaciones y comentarios (objetivo específico 3).

Con todo en cuenta, y como conclusión final, podemos decir que la cobertura mediática de la serie *The Last of Us* ha sido mayor, así como su acogida en los *youtubers* que en la prensa especializada en videojuegos y cine y televisión con un predominio de la crítica y los debates sobre cada aspecto de la serie, destacando principalmente la comparativa entre el formato interactivo y su adaptación televisiva, con un predominio de la coloquialidad y la cercanía con el usuario

7. REFERENCIAS

- Anyó, L y Colom, A. (2021). Ambivalencia emocional en *The Last of Us*. Las emociones en los videojuegos. Entre la complejidad narrativa y la lealtad del jugador. *L' Atalante. Revista de estudios cinematográficos*, 31, 85-102.
- Atrio, A. (2019). Mujeres silenciadas: La representación del género y la técnica narrativa en el videojuego *The Last of Us* de *Naughty Dog*. *Revista Hélice*, 4(11), 26-44. <https://doi.org/10.12697/IL.2020.25.1.20>

- Blanco, S. y Palomo, B. (2021). Rigor periodístico y regularidad como claves del éxito de los periodistas españoles en YouTube. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 27(4), 1043-1051.
<https://dx.doi.org/10.5209/esmp.78143>
- Eiroa, M. y Barranquero, A. (2017). *Métodos de investigación en la comunicación y sus medios*. Editorial Síntesis.
- Fahlevi, R., Thyrhaya, T. y Perangin-Angin, A.B. (2022). Semiotic of Female Masculinity in Videogame The Last Of Us Part II. *Journal of Applied, Social, and Education Studies*, 3(1), 25-40.
<https://doi.org/10.52187/rdt.v3i1.86>
- Farca, G. y Ladevèze, C. (2016). The Journey to Nature: The Last of Us as Critical Dystopia. *DIGRA*, 13(1), 1-16.
- García, A. (24 de enero de 2023). Las ventas de 'The Last of Us' se disparan un 238% después del estreno de la serie de HBO. *La Vanguardia*.
bit.ly/3KPPckq
- García-Estévez, N. (2013). Presencia de las redes sociales y medios de comunicación: representación y participación periodística en el nuevo contexto social [Tesis Doctoral]. bit.ly/41FIHpS
- García Raso, D. (2022). ¿Quedará algo de nosotros? Comentarios a The Last of Us. *Héroes de Papel*.
- Guerrero, C. (16 de enero de 2023). 'The Last of Us': ¿Quiénes son los Luciérnagas? *Sensacine*. bit.ly/3N4vqVj
- Hernández, R. (6 de marzo de 2023). The Last of Us 1x08 - Resumen y análisis de "When We Are in Need". *Hobby Consolas*. bit.ly/3H04MZZ
- Hootsuite. (2022a). Digital 2022 Global Overview Report. bit.ly/3mOXotj
- Hughes, S. (2015). Get real: Narrative and gameplay in The Last of Us. *Journal of Comparative Research in Anthropology and Sociology*, 6(1), 149-154.
- Johnson, S.M. (2022). "Go. Just take him.": PTSD and the Player-Character Relationship in The Last of Us Part II. *Games and Culture*, 1-13.
10.1177/15554120221139216
- Korres Alonso, O. y Elexpuru Albizuri, I. (2022). Youtubers: identificación y motivos de agrado de la audiencia. *Icono 14*, 20(1), 1-19.
<https://doi.org/10.7195/ri14.v20i1.1761>
- Letizi, R. y Norman, C. (2023). "You Took That From Me": Conspiracism and Online Harassment in the Alt-Fandom of The Last of Us Part II. *Games and Culture*, 1-22. 10.1177/15554120231168745

- Lope, V., Gabelas, J.A. y Bernad, S. (2018). Avatares de lo narrativo en la trivialización digital: el caso de YouTube. En C. Marta-Lazo (Ed.), *Calidad informativa en la era de la digitalización: fundamentos profesionales vs. infopolución* (pp. 49-64). Dykinson.
- Manceda, A. y Pano, A. (2013). *El español coloquial en las redes sociales*. Arco Libros.
- Matas, F.G. (4 de enero de 2023). La serie *The Last of Us* ha vendido 37 millones y comparte un arte del multijugador. Vandal. bit.ly/4liE6LW
- Montero, A. (2021). *Análisis audiovisual en YouTube: Primera aproximación al estudio de los nuevos géneros audiovisuales interactivos*. Aula Magna.
- Murray, S. (2018). Playing Whiteness in Crisis in *The Last of Us* and *Tomb Raider*. *Transactions of the Digital Games Research Association*, 4(3), 1-15. <https://doi.org/10.26503/todigra.v4i3.102>
- Paredes-Otero, G. (2022a). Los eventos españoles de videojuegos en las redes sociales del periodismo especializado. *Análisis de la cobertura mediática de Madrid Games Week a través de YouTube (2013-2019)* [Tesis Doctoral no publicada]. Universidad de Sevilla.
- Paredes-Otero, G. (2022b). Empoderamiento en la representación de los personajes femeninos de videojuegos. *Sensibilización ante problemas sociales con The Last of Us Parte II. Obra Digital*, 22, 81-96. <https://doi.org/10.25029/od.2022.330.22>
- Paredes-Otero, G. (2022c). Estudio de los fan films sobre videojuegos como herramienta de apropiación del canon oficial. *Contratexto*, 38, 153-177. <https://doi.org/10.26439/contratexto2022.n038.5869>
- Paredes-Otero, G. (2022d). ¿Infoentretenimiento o coloquialidad? La información de videojuegos a través del periodismo especializado desde YouTube. *Anàlisi: Quaderns de Comunicació i Cultura*, 66, 81-94. <https://doi.org/10.5565/rev/analisi.3460>
- Pérez, F. (7 de agosto de 2022). *The Last of Us Part I*: ¿Cuántos premios ha ganado el juego original? Areajugones. bit.ly/3GRNPAC
- Pozo, J.C. (27 de enero de 2023). ¡Ya es oficial! HBO renueva *The Last of Us* por una segunda temporada. Hobby Consolas. bit.ly/4lfZAJb
- Radchenko, S. (2020). Metamodern Gaming: Literary Analysis of *The Last of Us*. *Interlitteraria*, 20(1), 246-259. <https://doi.org/10.12697/IL.2020.25.1.20>
- Rebolledo, C. (21 de febrero de 2023). *The Last of Us T1x06* en HBO: Todos los easter eggs y guiños al videojuego. Vandal. bit.ly/40j30tu

- Ruvio Manzano, F. y Gomes-Franco e Silva, F. (2019). YouTube como herramienta de refuerzo de marca para la Agencia EFE. Pilares para el éxito en plataformas de vídeos digitales. *Hipertext.net*, 18, 35-46. [10.31009/hipertext.net.2019.i18.04](https://doi.org/10.31009/hipertext.net.2019.i18.04)
- Serrano, A. y Zurdo, Á. (2012). Investigación social con materiales audiovisuales. En M. Arroyo y I. Sábada (Coords.), *Metodología de la investigación social. Técnicas innovadoras y sus aplicaciones* (pp. 217-250). Editorial Síntesis.
- Suárez, A. (2020). La crítica al presente desde el futuro en *The Last of Us*. *Barataria. Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, 29, 36-52. <https://doi.org/10.20932/barataria.v0i29.566>
- Tomkinson, S. (2022). “She’s Built Like a Tank”: Player Reaction to Abby Anderson in *The Last of Us*: Part II. *Games and Culture*, 1-18. <https://doi.org/10.1177/15554120221123210>

LA REPRESENTACIÓN DE PERSONAJES HISTÓRICOS EN EL VIDEOJUEGO: NIKOLA TESLA, ¿MANIPULACIÓN ESTÉTICA Y NARRATIVA?

VIDAL-MESTRE, MONTSERRAT

Universidad Internacional de Cataluña

FREIRE-SÁNCHEZ, ALFONSO

Universidad Abat Oliba CEU

1. INTRODUCCIÓN

De la misma forma que tradicionalmente ha sucedido con las novelas históricas o el cine basado en acontecimientos reales, en ocasiones, la industria del videojuego recurre a momentos históricos para construir el contexto en el que se desarrollan los argumentos de sus obras, así como las tramas y subtramas y la tragedia que envuelven los motores narrativos (Cuadrado-Alvarado, 2020) de sus protagonistas. Épocas concretas como la Edad Media o el Renacimiento y episodios clave de la historia como la Revolución Francesa o la Revolución Industrial forman parte del argumentario de aquellos videojuegos que tratan de representar una parte de la historia de la humanidad o simplemente están contextualizados en un momento histórico concreto. Este hecho es especialmente común en aquellos videojuegos de carácter bélico e histórico en los que los jugadores pueden revivir momentos puntuales de los conflictos y los combates, como, por ejemplo, el desembarco a Normandía en *Medal of Honor: Allied Assault* (2002) o en *Call of Duty WWII* (Sledgehammer Games, 2017), entre otros. Pese a que muchos videojuegos intentan reflejar con realismo estos conflictos bélicos, autores como Moreno y Venegas consideran el videojuego “una fuente poco fiable para conocer de primera mano la guerra” (2020, p. 16).

Sin embargo, algunos de estos videojuegos han traspasado este límite, representando a personajes históricos reales desde diferentes

perspectivas, incluso algunas poco realistas y más propias de la fantasía. En este sentido, es posible ver a Mahatma Gandhi dirigiendo tropas militares de la India para conquistar el mundo en *Sid Meier's Civilization V* (Firaxis, 2010) o a Leonardo da Vinci creando inventos para ayudar a la orden de los asesinos en su secular contienda con los templarios en *Assassin's Creed 2* (Ubisoft, 2009). De la misma manera, la figura de Adolf Hitler es recurrente como principal villano en algunas de las entregas de la saga *Wolfenstein*, la cual plantea un régimen distópico partiendo del supuesto que el Tercer Reich se hubiera alzado con la victoria en la Segunda Guerra Mundial. Otro ejemplo muy común es la representación del famoso gánster Al Capone en videojuegos que se centran en la mafia italiana como *Empire of Sin* (Romero Games Ltd., 2020), en el que es representado como un personaje jugable, o en *Blues and Bullets* (A Crowd of Monsters, 2015), obra que recrea una historia alternativa entre el mafioso y Elliot Ness. En este caso, la representación de italianos o italoamericanos en videojuegos relacionados con la mafia contribuye a fomentar los estereotipos raciales también en el sector del videojuego (Pitrosso, 2019). Otras sagas longevas y populares de la industria del ocio digital usan la imagen de personajes históricos como Cleopatra, Julio César, Genghis Kahn, Winston Churchill o Stephen Hawkins bajo parámetros que los alejan de su contexto histórico. Es precisamente esa distancia respecto de la imagen que la historia ha proyectado de estos personajes lo que genera un abrupto choque entre el imaginario social en el que se suscriben y la nueva representación estética y narrativa que el medio proyecta en la sociedad.

A estos efectos, la presente investigación busca establecer las disonancias entre la representación histórica y la nueva imagen generada por el medio, detectar las manipulaciones estéticas y narrativas que se presentan en el videojuego y, finalmente, establecer las características y variables comunes que se hallan en las diferentes obras y que conforman este nuevo imaginario. Para ello, se estudiará la representación en el videojuego de Nikola Tesla, uno de los personajes históricos con mayor presencia en esta industria en las últimas dos décadas, coincidiendo con el resurgir de la figura del científico croata como icono de masas y símbolo de la cultura pop. Además de ser uno de los personajes más recurrentes,

la representación de Tesla también permite construir debates acerca del discurso científico en este ámbito y la educación científica, que “está directamente vinculada a la construcción de enfoques desde la perspectiva de la alfabetización científica y tecnológica que considera su función social” (Balada y Bovolenta, 2022, p. 3).

De la misma manera que algunos autores han estudiado el realismo de una saga en concreto (Cuartero, 2018), otros lo han hecho sobre la reproducción de estereotipos raciales históricos (Pitrosso, 2019) y otros sobre la interpretación de localizaciones en el videojuego (Venegas, 2018), este estudio plantea analizar la representación de la figura de un personaje histórico concreto en el sector. Por consiguiente, los principales objetivos de investigación son establecer las disonancias entre la representación histórica y la nueva imagen, detectar las manipulaciones estéticas y narrativas que se presentan en el medio digital y, finalmente, relacionarlas con las características propias del videojuego que incorpora la figura interactiva y subjetiva del jugador. Posteriormente, discutir acerca de cómo la representación ficticia del científico puede afectar en la concepción del personaje, la construcción de la identidad y el imaginario social sobre la ciencia y el discurso científico.

2. DISEÑO METODOLÓGICO

A raíz de los hechos, las principales preguntas de investigación que se han planteado son: ¿Existe manipulación estética y narrativa de la figura de Tesla en los videojuegos? En caso afirmativo, ¿cómo es la figura de Tesla y qué características y rasgos identificativos conforman su imagen personal? Para ello, primero era necesario realizar una búsqueda exhaustiva en el sector de los videojuegos con el objetivo de encontrar todos los títulos que han representado la figura de Nikola Tesla. Por tanto, se ha realizado una búsqueda de videojuegos de gran consumo basada en la combinación de dos de las mayores bases de datos internacionales de la industria del videojuego: *IGDB* y *Gamefaqs* (Gamespot, 2023). Estas bases de datos internacionales permiten la búsqueda de obras clasificadas por género, año de publicación, plataforma en la que han sido publicados los títulos y también por su tipología (juegos de PC, móviles,

realidad virtual, etc.). El resultado final ha arrojado un total de catorce videojuegos que incluyen diferentes tipos de representación del científico e inventor Nikola Tesla. Esta búsqueda incluye videojuegos publicados hasta abril de 2023 inclusive. En la siguiente tabla (1) se resumen los criterios de inclusión de los materiales audiovisuales:

TABLA 1. *Criterios de inclusión de la búsqueda videodocumental de videojuegos en las bases de datos IGBD y Gamespot*

Variable	Inclusión	Exclusión
Tipo	Gran consumo	Videojuegos ilegales o no comercializados
Nacionalidad	Todas	/
Género	Todos	/
Año de publicación	Hasta abril de 2023, inclusive	/
Plataformas	Todas	/
Tipos de representación	Protagonista, secundario o antagonista, independientemente de que sea un personaje jugable o no	Cuando la representación es simplemente anecdótica, como una mención. Por ejemplo, en <i>Bioshock Infinite</i> se denomina Tesla a un transporte. Este tipo de referencias no se han considerado significativas.

Fuente: elaboración propia.

A través de esta metodología mixta (Campos, 2021), que combina análisis mediante elementos cualitativos y cuantitativos, y atendiendo al valor de los videojuegos, que, como el cine o la literatura, se pueden considerar creadores del imaginario cultural y social (Aldegani, 2022) y capaces de expandir la narrativa a través de elementos intertextuales (Freire *et al.*, 2022), los resultados y su análisis comparativo permiten entender cómo se representa la figura de Nikola Tesla en todos los títulos donde existe presencia del científico, sea representado en un personaje principal, secundario o mediante la presencia alegórica.

3. RESULTADOS

Se han encontrado un total de catorce videojuegos que utilizan la figura del científico e inventor Nikola Tesla. La muestra de ellos se ha ordenado cronológicamente en la tabla 2, incluyendo los siguientes datos:

desarrolladora, año de publicación y género. Como se puede apreciar en dicha tabla, están datados cronológicamente entre 2008 y 2022. El género de videojuegos que más predomina es el de acción, aunque no es un dato significativo, puesto que existe representación de la mayoría de los géneros como son la estrategia, el género de aventuras y mundos abiertos, el de plataforma, los *shooter* o juegos de disparos, el de lucha o la novela interactiva. Salvo en los casos de *Assassins Creed Syndicate* (Ubisoft, 2015), *The Order: 1886* (Ready at Dawn Studios, 2016) y *Red Dead Redemption 2* (RockStar Games, 2018), todos los títulos son *indies*, es decir, realizados con bajo presupuesto por pequeñas o medianas desarrolladoras.

TABLA 2. En orden de publicación, videojuegos que utilizan la figura de Nikola Tesla

Videojuego	Desarrolladora	Año de Publicación	Género
<i>Tesla Wars</i>	Synaptic Wave	2008	Estrategia: <i>tower defense</i>
<i>Dark Void</i>	Airtight Games	2010	Acción
<i>Tesla: The Weather Man</i>	Thoughtquake Studios	2011	Plataformas
<i>Teslagrad</i>	Rain Games	2013	Plataformas
<i>Tesla Breaks the World!</i>	Archetype Global	2014	Plataformas
<i>The Order: 1886</i>	Ready at Dawn Studios	2015	<i>Shooter</i>
<i>Assassin's Creed Syndicate</i>	Ubisoft	2015	Acción / Aventura
<i>Science Combat</i>	Superinteressante	2016	Lucha
<i>The Invisible Hours</i>	Tequila Works	2017	Aventura gráfica
<i>Tesla versus Lovecraft</i>	10tons Ltd.	2018	Acción
<i>Red Dead Redemption 2</i>	RockStar Games	2018	Acción / Aventura Mundo Abierto
<i>Close to the Sun</i>	Storm in a Teacup	2019	Acción
<i>Tesla Force</i>	10tons Ltd.	2020	Acción
<i>Nikola Tesla: War of the Currents</i>	Choice of Games	2022	Novela interactiva

Fuente: elaboración propia.

Tesla Wars (Synaptic Wave, 2008) es un videojuego ideado originalmente para móviles que usa las teorías y los inventos de Nikola Tesla como argumento para construir un mundo apocalíptico en el que es necesario elevar una serie de torres eléctricas para defenderse de la invasión enemiga. La presencia del científico es alegórica y, como en la mayoría de las representaciones, sus inventos, teorías y propuestas técnicas están orientados a la guerra y los avances militares. Por su parte, *Dark Void* (Airtight Games, 2010) fue el primer videojuego en incluir a Tesla como un mentor o personaje secundario que ayuda al protagonista con sus conocimientos científicos y su capacidad de aplicarlos a inventos y armas. En *Dark Void*, concretamente, Tesla dota a los protagonistas de este título de acción con mochilas propulsoras que les permiten volar. No obstante, su representación y, sobre todo, su personalidad no se ajusta a los registros históricos (Fernández, 2010). *Tesla: The Weather Man* (Thoughtquake Studios, 2011) es el primer título en usar a Tesla como principal protagonista y personaje jugable. En una versión algo caricaturizada y con un estilo de arte hecho a mano muy peculiar, Tesla debe usar sus inventos para modificar la climatología y dominar los rayos en su lucha contra una surrealista versión de Thomas Edison, que, mediante un ejército de autómatas, quiere someter al mundo bajo sus designios. Dos años después se publica *Teslagrad* (Rain Games, 2013), el cual también se basa en el científico serbio. El objetivo de este videojuego de plataformas es ayudar, nivel a nivel y puzle a puzle, a un niño a escapar de la Torre Tesla. Sin embargo, aunque *Teslagrad* no representa al científico a través de ningún personaje, se trata de una obra que rinde tributo a muchos de sus inventos y avances: “*Teslagrad* es un gran homenaje a Nikola Tesla, el legendario inventor e ingeniero de origen serbio que proporcionó un legado gigantesco a la ciencia durante finales del siglo XIX y principios del siglo XX” (Anderson, 2015).

Un año más tarde se publica *Tesla Breaks the World!* (Archetype Globa, 2014), el segundo título que utiliza la figura de Tesla como protagonista y personaje jugable. En dicha obra, Tesla vuelve a asumir el papel de héroe y, de nuevo, debe salvar al mundo frente a la amenaza que supone Thomas Edison, quien ha enloquecido y ha creado un ejército de muertos vivientes. En este título, como también sucedía con *Tesla: The*

Weather Man, es posible observar cómo los videojuegos recrudecen el contencioso que mantuvieron ambos científicos, posicionando a Tesla como el personaje heroico que usa la tecnología para salvar a la humanidad y a Edison como un estereotipado villano que posee un ejército bajo su mando. Por otra parte, en *Assassin's Creed: Syndicate* (Ubisoft, 2015), videojuego de acción y sigilo ambientado en la época victoriana inglesa, Tesla encarna a un personaje secundario y no jugable que ayuda a los protagonistas, Jacob y Evie Frye, en su lucha contra los templarios. En la obra de Ubisoft se proyecta una imagen de inventor ingenioso y excéntrico, pero también se refleja un científico que se preocupa por la humanidad, un hombre extravagante y poco ortodoxo pero que está dispuesto a sacrificarse con tal de contribuir con su inventiva y conocimientos técnicos a la lucha contra los templarios. En el título de Ubisoft también cobran vida otros personajes históricos como Jack el Destripador, Winston Churchill, Victoria del Reino Unido, Charles Dickens, Karl Marx o Alexander Graham Bell. Este título, aunque plantea un Tesla narrativamente muy distante al real, estéticamente es el primero que diseña un personaje parecido a como era en la realidad. Ese mismo año aparece *The Order: 1886* (Ready at Dawn, 2015), un videojuego ambientado en la misma época y con un estilo artístico similar al de *Assassin's Creed: Syndicate*, aunque con ciertos elementos *steampunk* como la inclusión de tecnología futurista. En este título, Tesla tiene el mismo rol que en el título anterior: es representado como un científico brillante que ayuda a mejorar el equipamiento y el arsenal del protagonista en su lucha contra una orden secreta formada por licántropos y otros seres fantásticos. Sin embargo, en *The Order: 1886*, Tesla es un científico muy joven, una interpretación inédita del científico que, hasta la fecha, no se ha repetido.

En *Science Combat* (Superinteressante, 2016) se vuelve a retomar el hiperbolizado conflicto entre Edison y Tesla, aunque esta vez se escenifica en un videojuego de lucha en el que muchos científicos históricos se enfrentan en un combate singular. Marie Curie, Stephen Hawkins, Albert Einstein o Charles Darwin se unen a este plantel de científicos que lucharán por imponer sus teorías sobre el resto, un grotesco título brasileño que caricaturiza la figura de todos los científicos, incluido Tesla, y

que no respeta ni el contexto histórico ni la personalidad de los científicos. Un año más tarde se publica *The Invisible Hours* (Tequila Works, 2017), un título pensado para ser jugado en realidad virtual, en el que Nikola Tesla es representado como un famoso excéntrico y ególatra que invita a una serie de personajes famosos, incluso a Thomas Edison, a su mansión situada en un islote. La aparición de Tesla es muy residual, porque pronto aparecerá asesinado, dando paso a la trata en la que los jugadores tendrán que resolver el crimen, inspirándose en novelas de Agatha Christie. Durante el desarrollo argumental, los jugadores podrán encontrar algunos objetos que refieren a episodios históricos reales del científico, aunque la trama es ficticia y no responde a datos biográficos ni a la personalidad de Tesla.

En *Tesla versus Lovecraft* (10tons Ltd., 2018), el científico inventor de la corriente alterna vuelve a ser el protagonista y personaje principal jugable. Se le retrata como un inventor que lucha contra los monstruos creados por el dramaturgo y novelista H. P. Lovecraft. En este título de acción isométrica, Tesla posee poderes especiales, como la capacidad de lanzar torretas eléctricas, usar armas de rayos y de teletransportarse. De nuevo, Tesla es posicionado como un personaje heroico, capaz de hacer frente a un ejército, aunque esta vez no se trata de autómatas ni de zombis, sino de una serie de abominaciones y monstruosidades surgidas de otra dimensión o, particularmente, de la meta del escritor de *La llamada de Cthulhu* (1926). Esta misma mecánica jugable, estilo artístico y nivel de heroísmo, aunque compartiendo aventura con otros personajes, se repetirá dos años más por el mismo estudio desarrollador en *Tesla Force* (10tons Ltd., 2018).

Sin embargo, no existen más títulos en los que Tesla sea el protagonista ni tan siquiera un personaje principal. En *Red Dead Redemption 2* (RockStar Games, 2018), uno de los títulos más costosos y a la vez más vendidos de la historia, Tesla aparece como un personaje ficticio llamado Marko Dragic, un ilusionista que lo parodia, aunque estéticamente comparte cierta similitud con el científico. Fiel a la desarrolladora RockStar Games, que acostumbra a parodiar a personajes reales, el personaje de Dragic es una versión aún más excéntrica y extravagante que la de Tesla y, por otro lado, plantea al personaje como una suerte de

charlatán. Por último, tanto en *Close to the Sun* (Storm in a Teacup, 2020) como en *Nikola Tesla: War of the Currents* (Choice of Game, 2022), se plantean realidades alternativas en las que Tesla tomó otro tipo de decisiones en su vida que le condujeron a conseguir su objetivo: llevar la electricidad a todo el mundo. Sin embargo, *Close to the Sun* plantea una sociedad distópica, en la que el propósito de Tesla le llevó a crear un mundo apoteósico y muy alejado de sus deseos, mientras que *Nikola Tesla: War of the Currents* es una novela interactiva que se centra más en la toma de decisiones estratégicas emulando el conocido juego de mesa de nombre homónimo.

A continuación, en la tabla 3, se resume la matriz de variables del análisis de los personajes de Tesla que se ha extraído de cada uno de los videojuegos, según su tipo de representación, discurso científico y los principales elementos estéticos y narrativos que son disonantes a los registros históricos sobre la vida del científico.

TABLA 3. Matriz de variables del análisis de los personajes de Tesla en los videojuegos

Videojuego	Representación e intertextualidad de Tesla	Discurso científico	Elementos estéticos basados en la realidad	Elementos narrativos disonantes respecto a la historia
<i>Tesla Wars</i>	Inventos y teorías	Ciencia aplicada a la industria bélica	No existen	Los inventos de Tesla se usan para desarrollar torres de defensa que electrocutan a soldados enemigos
<i>Dark Void</i>	Personaje secundario	Ciencia aplicada a la industria bélica	El personaje mantiene cierto parecido estético	Tesla es la figura del inventor de armas tecnológicas
<i>Tesla: The Weather Man</i>	Protagonista	Ciencia aplicada a la industria bélica	El personaje mantiene cierto parecido estético, pero es caricaturizado	Tesla usa poderes sobrenaturales para vencer a un ejército creado por Edison
<i>Teslagrad</i>	Inventos y teorías	Tributo al personaje	Se basa en algunas de las invenciones de Tesla	La Torre de Tesla es un edificio basado en trampas mortales y puzles de habilidad
<i>Tesla Breaks the World!</i>	Protagonista	Parodia de la figura del científico	El personaje mantiene cierto parecido estético, pero es caricaturizado	Tesla usará sus inventos para luchar contra zombis y una parodia del personaje de Edison que quiere conquistar el mundo
<i>The Order: 1886</i>	Personaje secundario	Ciencia aplicada a la industria bélica	Intenta representar la pasión de Tesla por la ciencia. Es	Tesla es la figura del inventor de armas tecnológicas al servicio de

			una versión muy joven de Tesla.	agentes que luchan contra licántropos
<i>Assassin's Creed Syndicate</i>	Personaje secundario	Ciencia aplicada a la industria bélica	Alteran parte de la biografía. El personaje mantiene cierto parecido estético.	Proponen una historia alternativa que relaciona a Tesla con la trama del juego y a Edison con la orden de los Templarios
<i>Science Combat</i>	Coprotagonista	Parodia de la figura del científico	El personaje mantiene cierto parecido estético, pero es caricaturizado	Tesla, como Einstein, Edison y otros científicos, está representado como un luchador con poderes sobrehumanos
<i>The Invisible Hours</i>	Personaje secundario	Parodia de la figura del científico	El personaje mantiene cierto parecido estético	Está representado por un excéntrico científico que invita a una serie de personajes a su mansión, donde es asesinado. Está basado en las novelas de Agatha Christie.
<i>Red Dead Redemption 2</i>	Personaje secundario con nombre falso	Parodia de la figura del científico	El personaje mantiene cierto parecido estético	La figura de Tesla está representada por Marko Dragic, un personaje ficticio que lo parodia
<i>Tesla versus Lovecraft</i>	Protagonista	Ciencia aplicada a la industria bélica	El personaje mantiene cierto parecido estético, pero es caricaturizado	Mundo fantástico dominado por un ejército de abominaciones surgidas del universo lovecraftiano
<i>Close to the Sun</i>	Inventos y teorías	Divulgación científica descontextualizada	El personaje mantiene cierto parecido estético	Realidad alternativa sobre el legado de Tesla, representado como un científico megalómano que sí consiguió su propósito de llevar electricidad a toda la humanidad, pero ello derivó en terribles consecuencias
<i>Tesla Force</i>	Protagonista	Ciencia aplicada a la industria bélica	El personaje mantiene cierto parecido estético, pero es caricaturizado	Mundo fantástico dominado por un ejército de abominaciones surgidas del universo lovecraftiano
<i>Nikola Tesla: War of the Currents</i>	Vida, obra y legado. Protagonista no personificado.	Divulgación científica descontextualizada	Combina datos biográficos con opciones alternativas. Se basa en la confrontación entre Tesla y Edison.	Plantea un futuro alternativo, permitiendo al jugador cambiar decisiones de la vida de Tesla que le hicieron perder parte de sus hitos frente a Edison

Fuente: elaboración propia.

En el 100 % de los casos, el principal oficio o relación intertextual con la figura de Tesla responde al tipo de científico; sin embargo, en un 64 % de los títulos, la aplicación de la ciencia es bélica o está relacionada con algún tipo de lucha o combate. Este hecho difiere de los objetivos reales del científico. En cuanto a la tipología de personaje en la trama, en un 36 % aparece como protagonista, casi siempre ejerciendo el rol de

héroe y, en algunas ocasiones, de antihéroe. Por otro lado, en otro 36 % es representado mediante un personaje secundario, mientras que en el 28 % su aparición es alegórica. De estos porcentajes también se extrae la nula representación como villano, aunque en *Close to the Sun* la obra lo sitúa como principal culpable de la decadente y distópica sociedad donde se contextualiza. Paralelamente, es interesante resaltar que, cuando Tesla aparece como personaje secundario, la mayoría de las ocasiones lo hace mediante el estereotipo de científico inventor al servicio de la causa, el cual ayudará al protagonista en su viaje heroico, un rol que está muy presente en el monomito y los patrones narrativos tradicionales y que es muy común en sagas cinematográficas longevas como las que protagoniza James Bond. En cuanto al *backstory*, el 78 % de los títulos plantea una biografía fantástica, mientras que el 14 % lo hace sobre hechos reales, pero con la posibilidad de alterar parte de la historia, sobre todo aquella que concierne a la disputa que mantuvo con Thomas Edison por la denominada guerra de las corrientes y cómo este le desprestigió. En este sentido, es interesante como casi la mitad de los títulos colocan una versión malvada de Thomas Edison como el principal antagonista y némesis de Tesla, mientras que, en dos casos, lo hacen con Lovecraft.

En lo que refiere a la apariencia estética, el estilo artístico predominante es el *steampunk*, el cual se inspira en la estética de la era victoriana, pero se enfoca en la tecnología y la ciencia ficción, con una inclinación hacia la maquinaria compleja y los entes mecánicos o biomecánicos. Este movimiento artístico mezcla el realismo lúgubre del siglo XVIII con símbolos futuristas caracterizados por una paleta de colores más rica en tonos medios y metálicos. Contrariamente, el 43 % de los videojuegos caricaturiza, parodia o exagera la estética o la narrativa del personaje, lo que contrasta con el realismo y la sobriedad de otros.

Respecto a los objetivos de Tesla, en el 50 % de los casos, el *leitmotiv* del científico es salvar al mundo mediante la tecnología aplicada a la guerra o a la mejora del armamento y la equipación. Esa guerra puede ser contra un ejército de máquinas, contra uno de zombis liderados por Edison, contra las fuerzas del horror cósmico enviadas por Lovecraft o contra órdenes secretas como en *Assassin's Creed: Syndicate* o en *The*

Order: 1886. Por último, cabe destacar que los dos rasgos que más se acercan a los registros históricos y biográficos sobre Tesla son su marcado carácter obsesivo y su interés altruista por la ciencia, por encima de los intereses económicos o sociales. No obstante, en la mayoría de los casos se han encontrado dos rasgos que no responden a los registros biográficos y que, por consiguiente, falsean parte de la realidad: aquellos que dibujan a Tesla como un personaje belicoso y violento. A continuación, en la tabla 4, se presentan los datos cuantitativos y los porcentajes de las variables que se han extraído respecto del análisis de los personajes en todos los videojuegos que forman parte de la muestra de la investigación.

TABLA 4. *Datos cuantitativos y porcentajes de las variables respecto del análisis de los personajes de Tesla en los videojuegos*

Profesión principal	Científico 100 %
Aplicación práctica ciencia	Bélica/Combate 10 (71 %), tecnológica 3 (21 %), ilusionismo 1 (7 %)
Rol en la historia	Protagonista 5 (36 %), personaje secundario 5 (36 %), aparición alegórica 4 (29 %)
Estereotipo	Héroe 9 (64 %), antihéroe 4 (29 %), villano 1 (7 %)
Apariencia estética y verbal del personaje	Parodia o caricatura 6 (43 %), busca realismo 3 (21 %), no aparece personificado 3 (21 %), se basa en registros reales 2 (14 %)
Dirección de arte	<i>Steampunk</i> 7 (50 %), realista 3 (21 %), <i>art deco</i> 1 (7 %), arte conceptual 1 (7 %), <i>pixel art</i> 1 (7 %), arte victoriano 1 (7 %)
<i>Backstory</i>	Fantástico 11 (78 %), realidad alterada 2 (14 %), biográfico 1 (7 %)
Antagonista / Némesis	Thomas Edison 6 (43 %), no tiene 6 (43 %), H.P. Lovecraft 2 (14 %)
<i>Leitmotiv</i>	Salvar al mundo mediante la ciencia militar 7 (50 %), intereses propios 5 (36 %), no definido 2 (14 %)
Contexto	Distopía 10 (71 %), realidad paralela no distópica 4 (29 %)

Principal rasgo biográfico en cada título	Obsesivo 5 (36 %), altruista 4 (29 %), pacifista 3 (21%), visionario 2 (14 %)
Principal rasgo no biográfico en cada título	Belicista 7 (50 %), violento 6 (43 %), megalómano 1 (7 %)

Fuente: elaboración propia.

4. CONCLUSIONES: “EL FUTURO ME PERTENECE”

El estudio demuestra que los videojuegos, como sucede con el cine y las series, son hijos de su tiempo en tanto que reflejan las tendencias, los intereses y las preocupaciones de la sociedad en un momento y contexto determinados. De la misma manera que otros científicos como Albert Einstein o Stephen Hawkins, Nikola Tesla se ha convertido en un personaje perteneciente a la cultura pop en los últimos años. El origen de los videojuegos basados en él o que recuperan su figura como personaje secundario o alegórico coincide con la eclosión de la figura de Tesla como símbolo de la cultura pop. Este hecho es directamente consecuencia del influjo de una serie de novelas, libros biográficos y películas que subrayan el misticismo de su historia y la lucha contra las adversidades que históricamente se han asociado al científico, como enfermedades, engaños, problemas económicos, desprestigio o atribución de sus invenciones. Entre estas fuentes que han estimulado la figura del inventor de la corriente alterna, destacan el filme *The Prestige* (Nolan, 2006), en el que David Bowie interpreta a Tesla, o la novela biográfica *Nikola Tesla: El genio al que le robaron la luz*, escrita por Margaret Cheney y traducida al español en 2010. Este hecho ha provocado un cambio de paradigma: pasando de un total ostracismo a protagonizar o aparecer como personaje secundario o alegórico en multitud de videojuegos. Incluso su aparición se produce en títulos que forman parte de algunas de las sagas más exitosas y populares de la historia del medio como *Red Dead Redemption* o *Assassins Creed*. Por tanto, es posible afirmar que, mientras Tesla siga siendo un personaje considerado un icono y símbolo tanto por sus invenciones y aplicaciones tecnológicas como por las injusticias que sufrió respecto al reconocimiento de su trabajo, su vida y su legado

seguirán siendo representados en el sector del videojuego: como dijo Tesla, “el futuro me pertenece”.

Otro de los hallazgos relacionados con este cambio de paradigma es la representación de Tesla como científico. Tanto el cine como los videojuegos en ocasiones han representado al científico como una persona obsesionada con su trabajo y la demostración de sus teorías, que lo convertían en un ser peligroso que amenazaba a la humanidad (Balada y Bovolenta, 2022), o en un aliado de los estereotipados villanos que hacían uso de los inventos del científico para conquistar el mundo. No obstante, la proyección de Tesla en los videojuegos está directamente relacionada con el héroe y, en menor medida, el antihéroe, cuando actúa como protagonista, o como un científico que busca ayudar al protagonista cuando actúa como secundario. En general, Nikola Tesla es retratado como un inventor brillante, excéntrico y heroico. Esta representación, por tanto, en la mayoría de los casos analizados rompe con algunos estigmas tradicionales del imaginario cultural sobre la figura del científico y, por tanto, con la propia divulgación de la ciencia.

Es importante subrayar cómo el videojuego ha reposicionado tanto la imagen de marca de Nikola Tesla como la de Thomas Edison. Si bien durante décadas la historia de la ciencia no dio el reconocimiento de algunos de sus logros e invenciones a Tesla, en los videojuegos se ha hecho hincapié en la importancia del legado del científico croata, mientras recrudece su rivalidad histórica con Edison. Asimismo, títulos como *The Weather Man*, *Tesla Breaks the World!* y *Assassin's Creed Syndicate* han representado a Edison como un científico peligroso, conspirador y con ansias de dominación del mundo. Demonizando la figura de Edison y posicionándolo como un dictador y un maníaco obsesionado por el poder y el control de la humanidad, los videojuegos están ayudando a destruir parte de la imagen y el legado científico de Edison. Este hecho resalta la capacidad del imaginario del videojuego, como también la tiene el cine, para incidir en la imagen de marca de los personajes históricos y, particularmente, el impacto que puede generar en los jugadores sobre la percepción de la historia.

Pese a que existe manipulación estética y narrativa tanto del personaje como de su biografía, algunos títulos han contribuido a acercar el

discurso científico y la obra de Tesla a las nuevas generaciones. También han ayudado a que Tesla se convierta en un icono de la cultura pop y un símbolo de la lucha contra las injusticias y la resiliencia ante las continuas adversidades y dificultades, incluso ante la apropiación de sus patentes y logros. Por tanto, la representación de Tesla en el videojuego debe tratarse como una interpretación artística, una manifestación cultural de lo fantástico y un constructo audiovisual dirigido al entretenimiento que combina partes de realidad con partes ficticias, un terreno ya transitado con anterioridad por el cine y la literatura de ciencia ficción. Por consiguiente, aunque el videojuego falsee parte de la biografía, en la mayoría de los casos, lo hace desde una visión romántica del personaje y, por tanto, el jugador debería tomar con distancia la imagen de los personajes históricos proyectados, tanto de aquellos que se han reposicionado como héroes que salvan a la humanidad, en el caso de Tesla, como de aquellos que lo han hecho como villanos dementes que quieren someter a todo el planeta, como en el caso de Edison.

5. REFERENCIAS

- Aldegani, E. (2022). El videojuego en el escenario de la cultura mainstream. Repensar el videojuego como producto cultural y su inserción en el imaginario contemporáneo. *E-Tramas*, (1), 65–76. <http://e-tramas.fi.mdp.edu.ar/index.php/e-tramas/article/view/>
- Anderson, R. (2015). Análisis de Teslagrad. Hobby Consolas. <https://www.hobbyconsolas.com/reviews/analisis-teslagrad-85060>
- Balada, T. C. y Bovolenta, D. F. (2022). La ciencia como artefacto cultural: análisis de la narrativa cinematográfica en películas de ciencia ficción. *Praxis & Saber*, 13(32), e11986. <https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n32.2022.11986>
- Campos, A. (2021). Métodos mixtos de investigación. Magisterio.
- Cheney, M. (2010). Nikola Tesla: El genio al que le robaron la luz. Turner Publicaciones, S.L.
- Cuadrado-Alvarado, A. (2020). La tragedia como motor narrativo de los videojuegos cinematográficos. *MHCIJ*, 11, 239-257. <http://orcid.org/0000-0001-9192-5030>

- Cuartero, S. (2018). Mito y realidad en la saga de videojuegos Assassin's Creed. *Revista de Estudios Históricos de la Masonería Latinoamericana y Caribeña*, 10(2), 101-110. <https://doi.org/10.15517/rehmlac.v10i2.35295>
- Durand, G. (2004). *Las estructuras antropológicas del imaginario*. Fondo de Cultura Económica.
- Fernández, M. (2010). *Análisis de Dark Void*. JuegosDB. <https://juegosdb.com/analisis/analisis-de-dark-void-conclusiones-pc-ps3-xbox-360>
- Freire Sánchez, A., Gracia-Mercadé, C. y Vidal-Mestre, M. (2022). Referentes intertextuales para la expansión y la profundidad en la creación de un universo narrativo transmedia. Estudio de caso: la saga Vengadores. *Palabra Clave*, 25(4), e2542. <https://doi.org/10.5294/pacla.2022.25.4.2>
- IGDB. (01/03/2023). Basedate. <https://www.igdb.com/>
- Martín-Núñez, M. y Navarro-Remesal, V. (2021). La complejidad narrativa en los videojuegos: un doble boomerang. *L'Atalante. Revista de Estudios Cinematográficos*, 31, 7-30. <http://www.revistaatalante.com/index.php?journal=atalante&page=article&op=view&path%5B%5D=902>
- Moreno, A. y Venegas, A. (2020). *Videojuegos y conflictos internacionales. Héroes de Papel*, S. L.
- Pitrosso, G. (2019). Mafia and the representation of Italians. *Transactions of the Digital Games Research Association*, (5),1, 45-76. <https://doi.org/10.26503/todigra.v5i1.110>
- Pérez, J. P. (2016). Metodología de análisis del personaje cinematográfico: Una propuesta desde la narrativa fílmica. *Revista Razón y Palabra*, 20(95), 534-552. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199550145034>
- Venegas, A. (2018). Retrolugares, definición, formación y repetición de lugares, escenarios y escenas imaginados del pasado en la cultura popular y el videojuego. *Revista de historiografía*, 28, 323-346. <https://doi.org/10.20318/revhisto.2018.4225>

PASADO Y PRESENTE DE LA INFORMACIÓN SOBRE OCIO INTERACTIVO. ANÁLISIS COMPARATIVO DE LAS PUBLICACIONES EN PAPEL DE LA PRENSA ESPECIALIZADA EN VIDEOJUEGOS

GUILLERMO PAREDES-OTERO
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN. LA INDUSTRIA DEL VIDEOJUEGO

Desde su origen en los años setenta del siglo XX, la industria del videojuego se ha caracterizado a lo largo de sus nueve generaciones de videoconsolas por la competencia entre grandes empresas tecnológicas y de entretenimiento a la hora de ofrecer nuevas experiencias al usuario en torno al videojuego, tanto para dispositivos portátiles como consolas de sobremesa (Paredes-Otero, 2022a).

Ya fuera Nintendo compitiendo contra Sega entre los años ochenta y noventa o en la actualidad Sony, Microsoft y Nintendo, el objetivo de estas grandes compañías es conseguir que un mayor número de los aficionados al ocio interactivo se interese por los títulos y dispositivos desarrollados y estos sean adquiridos en detrimento de lo que haga la competencia. Para ello, necesitan crear las consolas más potentes, que ofrezcan los mejores gráficos, y unos juegos que no tenga la empresa rival, con opciones de jugabilidad que capten el interés de los usuarios y motiven la compra de ese título específico entre los miles de juegos que salen al mercado al año.

Atendiendo al ‘Global Games Market Report’ de 2023, la comunidad de usuarios de videojuegos fue de 3.228 millones de jugadores en 2022 dentro de un sector que facturó 184,4 billones de dólares (Newzoo, 2023).

La industria del videojuego se divide principalmente en dos tipos de juegos: los títulos Triple A y los juegos independientes. Los primeros son

aquellos grandes proyectos de compañías como Nintendo, Sony, Microsoft, Ubisoft o Electronic Arts, que tienen tras de sí equipos con un elevado número de componentes, “campañas de marketing gigantescas, nombres célebres y estrellas implicados y almacenes repletos de copias” (Codón, 2016, p. 84). Por su parte, los juegos indie son los creados por estudios muy reducidos o por una sola persona y con recursos escasos (Martínez-Cano, 2018).

Al margen de estos dos tipos de juegos, hay otras opciones de negocio en el sector del videojuego. Títulos como *League of Legends* (Riot Games, 2009) o *Destiny 2* (Bungie Studios, 2017) responden al modelo *free to play*, basado en ofrecer el juego directamente gratis al usuario de forma online para que este simplemente tenga que descargarlo en su dispositivo. La forma de sacar rentabilidad es a través de micropagos, para obtener ventajas en la partida como armas y habilidades, o añadiendo publicidad (Pérez, 2015).

El modelo por suscripción, por otro lado, consiste en que el usuario paga por un juego una cantidad reducida que le da acceso a un contenido concreto. Si este quiere seguir disfrutando del mismo y acceder a todo el material, debe abonar una cuota mensual (pp. 211-212).

En España, según el anuario ‘La industria del videojuego en España’, el sector del videojuego facturó 1.795 millones de euros en 2021. Solamente en software, la cantidad fue de 397 millones, mientras que el consumo de hardware y accesorios ascendió a los 353 y 132 millones respectivamente (AEVI, 2022). Igualmente, el consumo de juegos fue mayor en aquellos títulos online (913 millones de euros) frente a aquellos adquiridos físicamente (882 millones) y siendo mayor el beneficio derivado de títulos para *smartphone* (457 millones) que para consolas (379 millones).

A nivel de industria y según el ‘Libro Blanco del Desarrollo de Videojuegos’, en suelo español había 585 estudios independientes y creadores de videojuegos (DEV, 2021). No obstante, la comunidad de jugadores españoles, compuesta por 18,1 millones de jugadores (52% hombres y 48% mujeres), sigue prefiriendo consumir juegos Triple A pertenecientes a sagas como FIFA, Pokémon, The Legend of Zelda, Super Mario o Far Cry, de ahí que los últimos títulos de estas franquicias sean los más vendidos.

Al margen del tipo de videojuego, hablamos de una industria donde la competencia es cada vez mayor y donde las compañías, independientemente de si son grandes desarrolladoras o estudios indie, necesitan de prácticas de difusión para dar a conocer su producto y hacer que los usuarios se decanten por sus títulos y no por los de la competencia. En este trabajo nos centraremos en el papel que tiene la prensa especializada en videojuegos para tal cometido.

1.1. TENDENCIAS ACTUALES DE LA PROFESIÓN PERIODÍSTICA

El ecosistema mediático español actualmente está liderado por grupos empresariales compuestos por medios de comunicación exclusivamente digitales (Webedia España, Difoosion o El león de El Español) que comparten protagonismo con homólogos de medios tradicionales que han dado el salto a la esfera digital, como Prisa, Atresmedia, Vocento o Mediaset. Negredo y Martínez-Costa (2021) cifraron en 2.874 las cabeceras activas españolas en Internet, de las cuales 1.361 son nativos digitales (p. 52).

Hablamos de un periodismo predominantemente digital basado en la inmediatez o ser los primeros en publicar la información; en ciclos de 24 horas los siete días de la semana; que apuesta por el contenido multimedia, preferentemente en vídeo; la necesidad de llegar a grandes audiencias y que esta interactúe con los medios para aumentar el número de visitas y, por consiguiente, los beneficios por publicidad, la principal forma de sacar rentabilidad (Paredes-Otero, 2022a).

Otras prácticas propias del periodismo actual es ser una profesión periodística móvil, es decir, destinado al consumo en dispositivos como *smartphones* o *tablets*, al ser objetos habituales de la vida cotidiana de los usuarios, de ahí que prime la filosofía de *Mobile First* como “apuesta de los medios digitales para producir contenidos para dispositivos móviles como plataforma prioritaria” (Fernández Barrero, 2019).

Ante tal competencia mediática, sobre todo cuando los receptores pueden ser también emisores debido a la facilidad que tienen de poder emitir mensajes a una comunidad global desde estos dispositivos a través de webs y las redes sociales, el infoentretenimiento y la coloquialidad se erigen como formas de diferenciación de entre el resto de medios para

llegar a los usuarios y audiencias con técnicas como el argot juvenil, anglicismos, terminaciones en primera y segunda persona, e incluso humor (Manceda y Pano, 2013; Paredes-Otero, 2021).

Por otro lado, los ritmos de elaboración y producción de noticias conllevan que en ocasiones deriven en prácticas de desinformación como la publicación de rumores y *fake news*, una cultura del *click* con informaciones difundidas de forma rápida, masiva y apelando a las emociones, a impactar y, al mismo tiempo, manipular, “que no buscan otra cosa que multiplicar la mentira o manipulación de un periodismo malo o mediocre” (Peñafiel, 2019, p. 213). En consecuencia, esto hace que los usuarios acaben confiando menos en los medios de comunicación.

Frente a esta situación, se presenta el conocido como *slow journalism*, un periodismo lento que rompe con la instantaneidad, la simplificación, la descontextualización y los ciclos 24/7, con un contenido atemporal, un ritmo más pausado, con publicaciones desde semanales hasta semestrales (Rosique-Cedillo y Barranquero-Carretero, 2015), con vías de financiación alejadas de la publicidad como el *crowdfunding* y las suscripciones de los lectores (Sánchez-García y Amoedo-Casais, 2021), y con reportajes y análisis como géneros periodísticos predominantes.

El periodismo digital y todas las prácticas derivadas del mismo han hecho que la prensa en papel se resienta desde hace años. Atendiendo al ‘Informe anual de la profesión periodística’ (APM, 2022), en España, poco a poco los lectores están abandonando el hábito de lectura de periódicos y revistas en papel, prefiriendo la televisión, la radio y los medios digitales para informarse. Tanto en periódicos como revistas en papel, las suscripciones y la difusión de ejemplares siguen disminuyendo.

Las editoras de diarios, enfrentadas al hecho de ese declive de las ventas de ejemplares y de la pérdida de importancia de las cabeceras como soporte publicitario, y aprovechando la expansión de la digitalización, llevan años intentando desarrollar fuentes alternativas de ingresos, cuyos ejemplos más representativos son las suscripciones y la publicidad digitales. (p. 64)

En apenas diez años (de 2012 a 2021), los puntos de venta de prensa escrita han disminuido de 25.423 a 15.477, mientras que los quioscos han hecho lo propio de 7.639 a 4.252.

Expuesto el contexto periodístico actual, se procederá a describir la especialización periodística sobre la que gira esta investigación, como es el periodismo de videojuegos.

1.2. ORIGEN Y CARACTERÍSTICAS DEL PERIODISMO ESPECIALIZADO EN VIDEOJUEGOS

La especialización periodística en videojuegos en España surgió en los años ochenta como respuesta al vacío informativo existente y ante la necesidad de conocer qué juegos salían o iban a hacerlo al mercado español (Muñoz y Sebastián, 2010). Fue en 1983 cuando llegó a los quioscos la revista bimensual *ZX* a la cual seguirían otras como *Superjuegos para todos* (1984). No obstante, el hito en la prensa especializada en ocio interactivo tuvo lugar en noviembre de dicho año con la publicación de *MicroHobby* (Martínez, 2016). Con textos periodísticos más profesionales, más coloristas e ilustraciones sacadas de los propios juegos (antes eran ilustraciones hechas a mano), *MicroHobby* se convirtió en un referente para publicaciones posteriores como *Micromanía* (1985) y *Hobby Consolas* (1991), las cuales se mantienen vigentes en la actualidad.

Durante los años noventa y primeros años de la primera década del siglo XXI, se vivió una proliferación de la prensa especializada escrita sobre videojuegos con el surgimiento de revistas dedicadas a consolas y compañías concretas como *Nintendo Acción* (1992), *Todo Sega* (1993) y *Revista Oficial Dreamcast* (2000). *PlayStation Magazine* (1997), *Planet Station* (1998), *Playmanía* (1999) o *Revista Oficial PlayStation* (2001) estuvieron dedicadas a las consolas de Sony, *Revista Oficial de Xbox 360* (2006) para dispositivos de Microsoft, mientras que *Marca Player* (2008) fue de carácter general.

La llegada de Internet y la crisis económica de 2008 hicieron que desaparecieran prácticamente todas las revistas en papel (Muñoz y Sebastián, 2010).

En términos generales, hablamos de un periodismo especializado en videojuegos hecho principalmente por aficionados al ocio interactivo que buscan formar parte de la industria del videojuego, más allá de

desarrollarlos, y que, en la mayoría de los casos, la rentabilidad no va más allá de recibir copias de los juegos para que sean analizados. El principal canal de difusión es Internet con webs acompañadas de redes sociales para difundir el contenido y manteniendo la idea con la que nació esta especialización: servir de guía de compra para orientar si juegos y dispositivos merecían la pena o no de ser adquiridos (Paredes-Otero, 2022a). Por este motivo, junto a noticias y reportajes, el género por excelencia a la hora de informar sobre videojuegos es el análisis, aunque en redes sociales como YouTube es posible ver otros géneros como los *gameplays*, los *unboxings* o los *streamings* (Paredes-Otero, 2019b).

Gracias a la facilidad de poder crear un espacio web desde el que informar y el consiguiente aumento de la competencia, las técnicas diferenciadoras y que buscan que el receptor se identifique con el emisor, como el infoentretenimiento y la coloquialidad, son recurrentes (Paredes-Otero, 2021; 2022b), así como caer en prácticas cuestionables en el periodismo como el uso de rumores y no contrastar la información (Paredes-Otero, 2019a).

Frente a esto último, en los últimos años han surgido iniciativas de *slow journalism* que siguen apostando por el papel, como *Games Tribune Magazine* (2016) o *Revista Manual* (2018) que se alejan del ritmo frenético de Internet, se rigen por el modelo de financiación de la suscripción en lugar de la publicidad, y son ejemplos de innovación en el periodismo especializado de videojuegos (Mallén, 2020).

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de este trabajo es comparar cómo eran las primeras publicaciones en papel de la prensa especializada en videojuegos en España con sus homólogas actuales y el contenido que ofrecen.

A su vez, dicha finalidad la hemos dividido en tres metas específicas:

- Objetivo específico 1: exponer las similitudes y diferencias en las características técnicas, la maquetación y el lenguaje entre la prensa inicial y la actual en videojuegos.

- Objetivo específico 2: mostrar qué temáticas y secciones se mantienen vigentes en el periodismo español de videojuegos, así como las novedades a la hora de informar sobre el ocio interactivo.
- Objetivo específico 3: analizar los principales factores que definen el *slow journalism* escrito en videojuegos y compararlo con el resto de cabeceras estudiadas.

Para la consecución de los objetivos planteados partimos de la hipótesis de que, a pesar de haber pasado cuarenta años entre las primeras cabeceras y las actuales, la finalidad de estas revistas sigue siendo la de motivar la compra del videojuego por parte de los usuarios. Una hipótesis que también hemos dividido en otras específicas:

- Hipótesis específica 1: la relevancia del ocio interactivo ha derivado en que las revistas actuales sean de mayor tamaño, aunque mantienen la coloquialidad hacia el lector tanto en el lenguaje como en la maquetación.
- Hipótesis específica 2: esta importancia del videojuego en la actualidad ha hecho que los temas y las secciones en las revistas sean más numerosas, aunque se mantiene la función de motivar la compra de títulos y dispositivos.
- Hipótesis específica 3: medios como *GTM* o *Revista Manual* se alejan de la finalidad de guiar al usuario en la compra de videojuegos, dándole mayor relevancia a la cultura *gamer* y con un modelo de negocio diferente.

3. METODOLOGÍA

Esta investigación tiene un enfoque descriptivo al pretender mostrar la evolución de la prensa escrita de videojuegos en España a través de sus revistas especializadas desde su concepción hasta la actualidad. Al mismo tiempo, hay una finalidad de confrontar diversas cabeceras por lo que se empleará un análisis comparativo, entendido este, según Beltrán, como un examen simultáneo de dos o más objetos que tienen a la vez algo en común y algo diferente” (Eiroa y Barranquero, 2017, p. 30).

Los resultados de esta comparación se van a obtener a través de un análisis de contenido, “una técnica de investigación para la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto de la comunicación” (Serrano y Zurdo, 2012, p. 234).

Las categorías que componen el análisis de contenido son las siguientes:

- Aspectos técnicos: la presencia del color, el número de páginas, la publicidad y la maquetación de las revistas.
- Secciones y géneros empleados en las revistas para informar sobre el sector del videojuego.
- Temáticas: qué asuntos relacionados con el videojuego (y si se hablan de otros temas) aparecen publicados.
- Lenguaje: la forma con la que escriben y se expresan los emisores de las revistas hacia los lectores de las mismas.

Por tanto, las categorías de ‘aspectos técnicos’ y ‘lenguaje’ están relacionadas con el objetivo específico 1, mientras que ‘secciones y géneros’ y temáticas hacen alusión al objetivo específico 2. Todas a su vez serán empleadas para cumplir el objetivo específico 3 relacionado con el *slow journalism* y su comparativa con la prensa escrita tradicional.

Este análisis se ha realizado sobre una muestra compuesta, por un lado, por el primer número con el que salieron al mercado las primeras revistas españolas en videojuegos, como fueron ZX(1983), *Superjuegos para todos* y *MicroHobby*, ambas en 1984. Por otro lado, y para comprobar el estado actual de esta especialización periodística en papel, se han tenido en cuenta los últimos números de las únicas revistas de videojuegos que se venden en quioscos como son el número 380 de *Hobby Consolas*, el 42 de *RetroGamer*, el 327 de *Micromanía* y, para estudiar las cabeceras relacionadas con el *slow journalism*, el número 88 de *Games Tribune Magazine* y el 11 de *Revista Manual*.

4. RESULTADOS

4.1. ASPECTOS TÉCNICOS Y MAQUETACIÓN

La prensa especializada en videojuegos empezó en España con 54 páginas que eran las que componían el primer número de *ZX*. *Superjuegos para todos* salió a los kioscos con 62 páginas, mientras que *MicroHobby* hizo lo propio con 32 páginas. Una cantidad muy alejada de la que presentan las actuales cabeceras especializadas en ocio interactivo en papel. *Micromanía* se extiende a lo largo de 84 páginas, *Hobby Consolas* alcanza las cien, así como *RetroGamer* es la que más contenido ofrece en sus 148 páginas, si bien es cierto que, mientras el resto de casos de prensa en papel tiene una periodicidad mensual, esta última publicación es de carácter trimestral.

Todas estas revistas, tanto originales como actuales, presentan contenido en color, aunque bien es cierto que estas últimas son más coloridas.

No ha cambiado el hecho de mostrar contenido publicitario a lo largo de páginas completas. Ya sea un listado de tiendas con sus direcciones donde poder comprar componentes de informática (*ZX*) o de juegos concretos y otras opciones de entretenimiento como reproductores de vídeo VHS (*Superjuegos para todos*). *MicroHobby* también apostaba por introducir publicidad sobre hardware y software. Esta práctica se ha mantenido hasta nuestros días. *Micromanía* llega a tener una sección llamada ‘Tecnomanía’ que es básicamente una guía de compras de hardware (cascos, teclados, sillas *gaming*, monitores, etc.) e incluye especiales a doble página de ordenadores portátiles y de sobremesa con sus especificaciones técnicas y precio en la cadena de tiendas GAME. Junto a *Hobby Consolas* y *RetroGamer*, todas tienen la costumbre de añadir páginas invitando a la suscripción anual de los lectores a la revista, y de juegos concretos que están a punto o recién han llegado al mercado.

La maquetación, por su parte, es un aspecto que muestra una evolución con el paso de las décadas a la vez que prácticas comunes. El diseño sobrio del comienzo dio paso a una maquetación más profesional y periodística con *MicroHobby* (Figura 1).

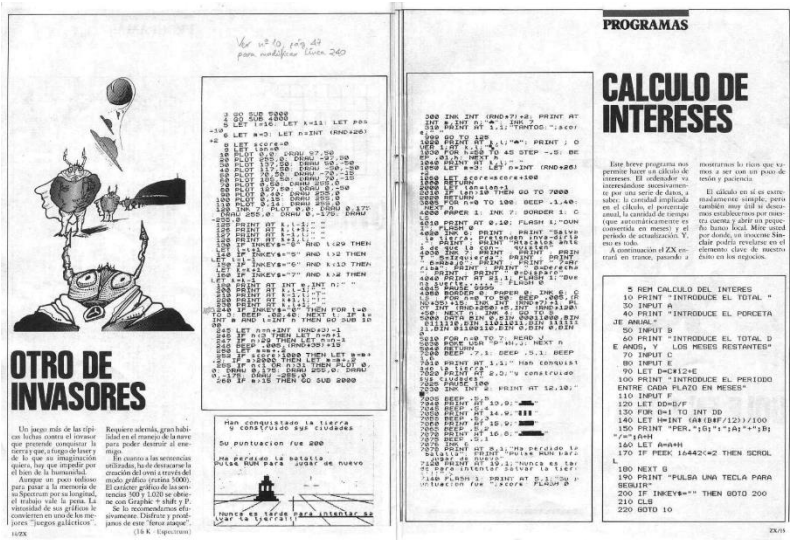
El contenido de las páginas, no obstante, es el mismo: algunas sin apenas texto (al margen de las páginas de códigos) y, por el contrario, llenas de texto sin ninguna imagen o, en el caso de haber material gráfico, dibujos hechos a mano como ocurría en ZX (Figura 2), a diferencia de ahora que son capturas sacadas de los propios juegos.

FIGURA 1. Ejemplo de maquetación de la revista MicroHobby



Fuente: MicroHobby número 1

FIGURA 2. Ejemplo de páginas de la revista ZX



Fuente: ZX número 1

El estilo de diseño informal está presente en las publicaciones actuales, mucho más coloridas. Dentro de una misma página, tanto las secciones como dentro del texto aparecen distintas tonalidades y tipografías, como hace *Hobby Consolas* (Figura 3) y *RetroGamer* (Figura 4), independientemente de la sección. Estas publicaciones, junto a *Micromanía*, también suelen dedicar un color en concreto de fondo de página en función de la sección como forma de distinguirlas. De ahí que, en comparación con las primeras cabeceras, aunque el contenido sea el mismo (texto e imagen variando su predominio en función del tema), las actuales presentan un tono más informal y ocioso, propio de la imagen que quieren ofrecer del videojuego.

FIGURA 3. Sección 'El Sensor' de la revista Hobby Consolas



Fuente: Hobby Consolas número 380

FIGURA 4. Diseño de páginas para un reportaje en RetroGamer



Fuente: RetroGamer número 42

4.2. SECCIONES

En sus orígenes, la prensa de videojuegos era principalmente páginas llenas de códigos con juegos para que el propio usuario programara. *ZX* llegó a presentar en su primer número hasta una treintena de páginas con este contenido. Códigos que igualmente estaban presentes en *MicroHobby* pero en menor cantidad y también en *Superjuegos para todos*. Esta última cabecera, además, dotó en su llegada a los quioscos de hasta 32 páginas de juegos y pasatiempos como sopas de letra o crucigramas.

No faltan las páginas con guías para superar juegos y los concursos donde se regalaban juegos simplemente por responder preguntas sobre qué les había parecido a los lectores la revista a modo de cuestionario (*Superjuegos para todos*) o dinero por enviar un programa que se publicaría en los siguientes números para programar el resto de lectores. *MicroHobby* además incluyó un consultorio para responder dudas directas que mandaban los lectores a la redacción.

La prensa actual contiene secciones que no aparecían en los primeros números de la especialización periodística en videojuegos. *Hobby Consolas* y *Micromanía* tienen ranking de los videojuegos más vendidos o recomendados por la redacción, avances de juegos que están por llegar y calendarios con los próximos lanzamientos.

No obstante, hay secciones que se han mantenido hasta la actualidad. Los editoriales, con la opinión de la publicación sobre un tema concreto o para contar algo relacionado con el medio y de interés para el lector, que inició *MicroHobby*, los mantienen *Hobby Consolas* y *Micromanía*.

También repiten apartados como noticias con la actualidad del sector, en menor medida; reportajes sobre dispositivos concretos, como ‘Instale un ‘reset’ en su Spectrum’ (*MicroHobby*); sobre juegos que tienen algo en común, como ‘Así sobrevivirás con tu PC al nuevo año’ (*Micromanía*); sobre un título en concreto, como ‘Resident Evil 4: La España vaciada rezuma vida’ (*Hobby Consolas*); u homenajes por aniversario de algún hito, ‘Commodore 64 en España’ (*RetroGamer*).

Los análisis, por su parte, ocupan un lugar predominante en el contenido de la revista, así como sus variantes como los avances o *reviews*. 28

páginas en los casos de *Micromanía* y *Hobby Consolas*; mientras que, en *ZX*, los análisis se basaban en explicaciones de apenas un párrafo sobre cómo iba el juego que, con los códigos que se añadían a continuación, podría disfrutar el lector. En la actualidad, los análisis suelen ocupar al menos una o dos páginas por juego.

Por último, las publicaciones analizadas incluyen páginas de tienda con información técnica y precios de dispositivos, juegos, accesorios y merchandising relacionado con el videojuego, como ‘El rincón del coleccionista’ en *Hobby Consolas*, ‘Tecnomanías’ (*Micromanía*) y ‘De ocasión’ (*MicroHobby*).

4.3. TEMÁTICAS

La prensa especializada en videojuegos en España consiste principalmente en informar de la actualidad del sector a través de noticias, reportajes y análisis, sobre qué juegos y consolas van a llegar o están en el mercado. Así eran exclusivamente *ZX* y *MicroHobby* en su inicio. *Superjuegos para todos*, sin embargo, abordaba todo lo relacionado con el juego en el más estricto sentido del término, de ahí que no solamente incluyera páginas de pasatiempos, sino también reportajes de otras formas de entretenimiento, como ‘Backgammon, un juego de faraones’.

Micromanía extiende los temas de videojuegos a ámbitos como la gamificación, con textos titulados ‘¿Quién se atreve a meter videojuegos en clase?’; el desarrollo independiente y la realidad virtual en la sección ‘Zona Micro’; los eSports; el contenido retro de generaciones anteriores; así como de la prensa de videojuegos; y reportajes de eventos de ocio interactivo, como ‘Lo mejor de CES 2023’.

Hobby Consolas tiene secciones de juegos descargables, como ‘Lo más plus de PlayStation Plus’ con recomendaciones de juegos para descargar del servicio de suscripción de PlayStation; reportajes de contenido retro como ‘Historia del Club Nintendo. El hito de fidelización más exitoso en el mundo del videojuego’; y recomendaciones de libros relacionados con el ocio interactivo.

RetroGamer, como su nombre indica, tiene un contenido exclusivamente dedicado a la cultura retro del videojuego en todas sus vertientes,

no solamente juegos o dispositivos, también museos y eventos de videojuegos, e incluso perfiles de nombres relevantes de la industria del videojuego español. Esta cabecera de hecho se dedica a hacer reportajes de otros profesionales relacionados con el proceso de creación de videojuegos, no solamente desarrolladores, sino también diseñadores. Tampoco falta el apartado de libros sobre videojuegos.

4.4. LENGUAJE

El lenguaje empleado en las revistas especializadas en videojuegos, sin importar la época o la cabecera, es descriptivo, de ahí que esté cargado de adjetivos. La idea es trasladar al lector la información y las impresiones que les ha causado al redactor determinado tema, juego o dispositivo, y que este se haga una idea del mismo y juzgue si le conviene o no consumirlo. De hecho, no se escatiman expresiones para motivar la compra, como ‘llevamos esperando muchos meses’, adjetivos terminados en ‘-azo’, como ‘juegazo’, o simples como, ‘sorprendente’ o ‘ventajas muy significativas’.

Otra técnica de coloquialidad estudiada ha sido el uso de exclamaciones como forma de intensificar el mensaje. Su práctica en los orígenes de esta prensa especializada no era frecuente y quedaba reducida a momentos puntuales, por ejemplo, para animar al usuario a probar determinado juego tras haberlo analizado (‘¡Seguro que lo consigues!’) en *Superjuegos para todos*, para avisar al lector de algún lanzamiento próximo (‘¡Y recuerde que muy pronto el protagonista será ZX83!’) o para finalizar algún texto de manera animada (‘¡Apresurese... ella le espera!’) en *ZX*. En el caso de *MicroHobby*, esta técnica la vemos en la portada para llamar la atención sobre determinados elementos para motivar la compra por parte del usuario, como ‘¡Regalamos un QL cada mes!’ o ‘Un programa que copia todo ¡y no ocupa memoria!’ y para determinadas secciones como ‘¡Nuevo!’ o para destacar puntos fuertes de la revista ‘MicroHobby semanal ahora a su alcance ¡¡lleno de ventajas!!’.

Recurrir a exclamaciones es más frecuente en la prensa de videojuegos actual. *Micromanía* las emplea en la portada para destacar el juego que ocupa la portada y, sobre todo, como subtítulo del texto periodístico, ya sean reportajes (‘Atomic Heart. ¡La Madre Rusia te necesita!’) o para

los análisis (One Military Camp. ¡Recluta al ejército de la libertad!), así como conclusión de un texto sobre un juego concreto con expresiones como ‘¡Bombazo!’.

En *Hobby Consolas*, por su parte, aparecen a mitad de los textos principalmente (‘¡Y no podemos olvidar el otro gran cambio!’ o ‘¡Y queda hablar del apartado técnico!’) para aumentar la importancia de esa cuestión sobre el resto de elementos del juego, mientras que en *RetroGamer* cumplen funciones desde ser una valoración final (‘¡Qué maravilla!’) hasta motivar una acción concreta del lector (‘Escanea este QR, ¡y descubre cómo era El Vicio del Silicio!’).

Realizar preguntas en el texto era habitual en las primeras las revistas, así como en las actuales. La idea con estas cuestiones era plantear una duda dirigida expresamente al lector para la cual, si quería obtener la respuesta debía leer el resto del texto. *ZX* las usaba como comienzo para hablar de un juego (¿Le apetece echar una partidita de Golf sin moverse de casa?), mientras que *Superjuegos para todos* como pregunta retórica (‘¿La solución para que no se le note a uno lo verde que está?’) y *MicroHobby* como subtítulo para crear interés (¿Sabía usted que en su vida existen una serie de movimientos cíclicos, entre los cuales se desarrollan los años de su existencia?).

En la actualidad, *Micromanía* añade un uso adicional a las preguntas para separar los apartados dentro de un mismo texto (‘¿Cómo elegir un juego para educar?’), como título (‘¿Quién se atreve a meter videojuegos en clase?’), y/o subtítulo (‘¿Quieres saber cuáles son los juegos preferidos de la redacción?’), algo que también ocurre en *Hobby Consolas* con expresiones como ‘¿Abrumado por el enorme catálogo de las modalidades Premium y Extra de PlayStation Plus? Te presentamos diez títulos extraordinarios...’ o en *RetroGamer* con títulos como ‘¿Quién dice que los museos son aburridos?’.

Las terminaciones en primera persona en plural ‘nosotros’ son recurrentes. Con expresiones como ‘hemos programado’, ‘nos sumergiremos’, ‘tenemos muchas posibilidades de seguir disfrutando’, ‘nos mete en la piel’ o ‘recopilamos los estrenos más interesantes’ no hacen sino demostrar que dicho medio ha tenido acceso a un material con antelación respecto al usuario y sus impresiones y valoraciones se las va a ofrecer al lector además de una información que le puede interesar.

Respecto al empleo de terminaciones verbales en segunda persona, estas son usadas para que el lector se sienta identificado con el mensaje, pretendiendo el emisor hacerle participe del mismo y conseguir captar su interés. Esta estrategia es frecuente en todas las cabeceras estudiadas, con una excepción. *MicroHobby* optó por dirigirse al lector a modo de ‘usted’ manteniendo una distancia con el mismo.

4.5. SLOW JOURNALISM

La prensa especializada en videojuegos perteneciente al *slow journalism* tiene un mayor número de páginas que la prensa escrita tradicional en ocio interactivo (exceptuando *Retro Gamer*). *Games Tribune Magazine* tiene una extensión de 136 páginas, mientras que *Revista Manual* alcanza las 196. Esto, sumado a que no cuentan con la publicidad como forma de sacar rentabilidad, hace que el precio sea mayor, 8,99€ y 12,49€ respectivamente, superior a *Micromanía* (4,99€), *Hobby Consoles* (4,50€) y *Retro Gamer* (6,95€).

Al presentar un modelo de negocio basado en las suscripciones y distribución principalmente bajo demanda (y un escaso número que llega a tiendas especializadas y quioscos) entendemos la ausencia de páginas de publicidad en *GTM*. *Revista Manual* sí que las presenta, pero son apenas cinco frente a las 196 que componen toda la publicación e, igualmente, tratan sobre juegos, pero, sobre todo, libros sobre videojuegos y la suscripción a la revista.

Ambas revistas son a color y alteran el predominio del texto frente a la imagen en función del contenido, de ahí que haya desde páginas solamente con texto, con imágenes o un equilibrio entre ambos elementos. *GTM* también recurre a distintos colores dentro de una misma página y en función de la sección o emplea una imagen del juego como fondo (Figura 5). *Revista Manual*, por su parte, se aleja de esta práctica y estilo informal empleando siempre un fondo blanco en aquellas páginas con texto, pero sin dejar a un lado la importancia de la imagen, en su caso, a modo de ilustrar algún juego sobre el que se habla, o del entrevistado y como alivio respecto al contenido textual (Figura 6).

FIGURA 5. Ejemplo de páginas para un análisis en GTM



Fuente: Games Tribune Magazine número 88

FIGURA 6. Ejemplo de maquetación de la Revista Manual

MECÁNICAS Y METÁFORAS DEL CONTACTO EN TEAM ICO

Comunicarse no significa entenderse. Para llegar a lo segundo, Fumizo Ueda nos hace errar una y mil veces en lo primero, obligándonos a pensar desde los ojos de la otredad que nos mira. Qué comunicamos es responsabilidad nuestra.

Tono: Matteo Trapello Illustrare: Illustration GenDESIGN

Por más que la costumbre me lleve a hacerlo, hoy algo me impide y reduccionista en entender la historia del videojuego (o de cualquier otro medio) como una atención de hitos con nombres y apellidos. Genios, pioneros y autores son sólo la cabeza visible de esfuerzos casi siempre colectivos, por cuanto no fijarse en ciertas figuras cuando sus legados se siguen sobre la industria como colores de alargada sombra. Fumito Ueda es uno de esos figuras que sigue causando fascinación en público, crítica y desarrolladoras desde hace dos décadas: con sólo dos títulos publicados en apenas cuatro años, dejó una huella en el videojuego moderno que a día de hoy sigue siendo visible (y su regreso en 2016 revalidó su obra como fuente, quizá insuperable, de enseñanza).

Una circunstancia clave de su visión es que siempre fue valiosa sus arribajes por todas las puestas involucradas. Aun en las momentos de mayor dificultad cuando años de trabajo en proyectos de gran escala parecían abocados al colapso. Una siempre contó con el apoyo unánime de equipo y productores, comprometidos con que sus heterodoxos planteamientos vieran la luz a toda costa. Estas condiciones favorables hacen de su breve pero trascendente obra una que llevó al límite el potencial tecnológico de su época para dar forma a tirafallos experimentales y depurados con estructura AAA: experiencias silenciosas y minimalistas, cuyos elementos centrales resultan más significativos y pulidos gracias a la concentración de recursos. Estas son las líneas maestras de una filosofía a la que se ha dado en llamar "discreto sugestivo".

Dichas líneas dotan a *Ico*, *Shadows of the Colosseum* y *The Last Guardian* de un esquetismo y unos rasgos centrales casi idénticos: masones protagonista siempre es un joven predileto en una tierra extraña, a cuyos peligros se enfrenta en compañía de una fiera dotada de inteligencia propia con quien la comunicación es imperfecta; sólo a través del acercamiento y el mutuo aprendizaje podrán progresar. Esta unión impenable entre universos de sentido tan diferentes es, quizás, el aspecto más emulador del obra de Team Ico (ahora conocido como Genie Studio), pero justo estas cosas más similares hacen que un rasgo mecánico común a los tres juegos, directamente

relacionada con la comunicación imperfecta: el contacto. El escueto abanico de mecánicas de estas tres obras tiene como eje la interacción física, que en cada caso se acompaña de objetivos, intenciones y narrativas diferentes. Estudiar la evolución de estas mecánicas del contacto, considero, es esencial y revelador para comprender en mayor profundidad la trayectoria de Ueda a lo largo de los años.

JCO: UNA MANO TENDIDA ANTE EL ABISMO

Un chico pequeño y una chica alta y rubia, escapando de los peligros de un misterioso castillo, cegados de la mano la soltería. Entre el pitch animado de sus minutos presentado en 1998 como guía creativa al equipo de desarrollo y el videojuego lanzado en PlayStation 2 en 2001 ocurrieron muchas cosas, pero sus rasgos trascendentes se manifestaron instantáneamente desde el póster. El equipo volvió a este trillado y a otros veintiseis perdidos de vista los elementos que debían llegar al título final: escenas enfocadas por un hecho dominado de la luz, ausencia de interfaz, animaciones detalladas y realistas y, ante todo, una relación entre los dos personajes centrales basada en el amor.

Yo en la historia más vieja del mundo. Eso no sólo invoca un auto de conciencia tradicional, sino que hace que el vínculo de mutua necesidad entre sus protagonistas se manifieste en respuesta de forma clara sin apenas palabras. Y es que lo que el chico nos cuenta que escapa de su sacrificio, y Yorda, la princesa condenada a convertirse en el nuevo cuerpo de su malvada hermana, no hablan el mismo idioma, pero escapan del mismo objetivo: escapar del laboratorio-cuarenta en que han sido encerrados. Pero, tal vez, también que aquellos que son fuertes y valerosos y el chico ingenuo, lucha contra las Sombras que la Reina envía para capturar a la princesa y a su hijo los puede, pero sólo Yorda sólo las puertas mágicas ya que conoce el castillo, apunta a la solución de las puertas. Ambos mundos son muy diferentes, pero la igualdad entre sus esfuerzos porque temen que encuentran un mundo que hacen cosas.

Las manzanas son el único signo común entre los y las que jugablemente se manifiesta a través del botón R constante en la expresión kinestésica de Team loo, que es cada título posee uno significados diferentes. Al manzanas pulido en la distancia, los llama a Yoda a través del valimiento del castillo y la cámara busca a la primera, pero el consenso sirve para torcerla de la mano y caminemos (o en una mano jugable. Manzanas R signo manzanas concretas, garantizando que creamos juntos las puestas, descomponen en los bancos de pólidos, que muestra como no es capitada por los Sonidos o que encontrará una mano entre los de abismos que jamás se anovera a salir sola. mane de la mano es un gesto compuesto de supervivencia protección y cuidado, pero eso no significa que la comunicación sea completa.

[illegible]

SHADOW OF THE COLOSSUS LO HUMANO,
LO CRUEL

Si bien comparten formas de expresión, elementos narrativos y filosofía de diseño, *Ice* y *Shadow of the Colossus* son dos juegos diametralmente opuestos. *Ice* era un título de PlayStation con ambiciones que tanto que nacer en la generación siguiente, mientras que *Shadow* era hijo de pleno derecho de PlayStation 2 y, quizá por eso, apelaba a una sensibilidad más clásica. El aura artística y experimental de los dos

llamar la atención fuera del entorno "gamer", mientras que su suceso actual está a pasos del videojuego convencional, como su presentación heroica, sus jefes gigantesos y el fin en la acción violenta. Es cierto que la violencia ya estaba presente en *Evil*, pero, mientras que ahí existía como una delirante desesperada por evitar la separación entre el chico y Torda, aquí ocupa un lugar central. Si, como Unzu plumbaba, la crueldad era inherente a los modos de expresión del videojuego, *Shadow of the Colossus* buscaba su propia interpretación de esa crueldad.

Leda no renuncia al contacto y sus metáforas para este acercamiento, sino que las reaviva con un espíritu desafiador. Nuestro protagonista, Wanda, no es un caballero que mata monstruos con su espada mágica, sino un chico zmo-do con una reliquia robada que se aventura en un lugar prohibido para pedir a un dios que trascienda las leyes naturales y renuncie a un ser querido, una chica llamada Mona que fue sacrificada por sus destino maldito. A pesar de que Dormir, esta entidad, advierte que el precio a pagar puede ser muy alto, Wanda decide a cumplir con su exigencia: matar a los dioses antiguos colosos que habitan las Tierras Prohibidas. Por suerte, no está solo en esta empresa imposible: su fiel yena, Auro, lo acompañará hasta el mismísimo final.

La primera señal de esta exclusión del imaginario del contacto está en el desplazamiento del vínculo afectivo de lo humano a lo animal. Puesto que no concierne la relación que la une a Wanda, Motoo se trata sólo el rútor de que irrumpan en las Tierras Prohibidas, tanto es así que su nombre significa "cosa", u "objeto inanimado" en japonés. Su cuerpo sin vida en el altar del templo nos recuerda por qué vinimos aquí, pero el verdadero vínculo lo forjamos con Agro, un animal con quien la comunicación imperfecta toma una forma particular. Agro posee inteligencia y agencia propia, pero modifica la dirección del galope por su culpa e ignora nuestras órdenes si se ve en peligro, pero su compensación hace evidente que sigue y vive su amiga desde hace mucho y su afecto es mutuo y profundo, no en vano la Ginka función de guardar el alma es tener las manos libres para auxiliar a

Agro es nuestra única compañía en nuestra andadura por el vasto vacío de las Tierras Prohibidas y una alinda irreconciliable para llegar hasta las esmeraldas guardadas de los colobos y dárseles muerte; es en estos enfrentamientos cuando se despliega en su oca mitad, retorcida y violenta, del contacto. Peluz contra un colobo es, antes que nada, un desafío que atraviesa

Atendiendo a las secciones, al margen del editorial, *GTM* se divide en cinco bloques: ‘A los mandos’, con análisis (críticas) de juegos; ‘En portada’, con reportajes y entrevistas sobre el juego que aparece en la portada; ‘Nuevo nivel’, se aleja de la actualidad del videojuego gracias a ensayos sobre la cultura *gamer* con contenido atemporal sobre temas como narrativa (‘Rompiendo el laberinto’), la relación del juego con el usuario (‘El enlace con el jugador’) o temas concretos presentes en el ocio interactivo (‘La retórica de la muerte’). Consolas y juegos de generaciones anteriores están presentes en la sección ‘Retro’, mientras que la opinión exclusivamente la vemos en ‘La Tribuna’, con la perspectiva de miembros de redacción sobre diversos temas y la opinión del usuario sobre algún asunto para el que previamente han sido cuestionados.

En el caso de *Revista Manual*, la publicación se divide en cuatro bloques o niveles, cada uno de los cuales compuesto por una entrevista a alguna personalidad del ocio interactivo de perfiles variados (desarrolladores, diseñadores, compositores, etc.), ensayos y reportajes atemporales sobre la cultura del videojuego con temáticas como evolución de sagas (‘La transformación de Dragon Quest’), prácticas en la industria (‘El viaje de las adaptaciones’) o mecánicas (‘Mecánicas y metáforas del contacto en Team ICO’).

En relación con las secciones, las temáticas del ocio interactivo que presentan ambas cabeceras se alejan en cierta medida de la actualidad (sobre todo *Revista Manual*) e informan sobre contenido retro, estudios de desarrollo, gamificación y videoludificación de la sociedad y prestando especial atención a apartados del videojuego principalmente el apartado narrativo.

Respecto al lenguaje, *GTM* utiliza las expresiones descriptivas, sobre todo en los análisis, como ‘Qué maravilla’, ‘el salto gráfico es un espectáculo’, ‘maravilloso apartado artístico’ o ‘sorpresa del año’, aunque no tanto las exclamaciones.

Las preguntas retóricas sí son más frecuentes y con alusión al lector (‘¿Recordáis los medallones azules de la granja y el cementerio?’), el cual recibe continuamente menciones para hacerle saber su importancia y que el texto va dirigido al mismo (‘Debes valerte siempre de los

mismos recursos’). Igualmente, es habitual el uso de la primera persona (‘yo’ y ‘nosotros’) al ser una experiencia jugable que ha vivido la redacción o el periodista en concreto (‘Octopath Traveler II me ha hablado, y mucho, sobre mí. Ahora, es mi turno de hablar sobre él’). El ‘nosotros’ se emplea igualmente para dirigirse al lector ya que, aunque no haya probado el juego este último, sí comparte junto al periodista la condición de *gamer* (‘Cuando accedemos a una zona extensa en la que hay media docena de enemigos...’).

Revista Manual, en cambio, muestra un lenguaje que busca alejarse del lector y menos coloquial, los adjetivos empleados no ofrecen la sensación de querer ofrecer interés por la compra del juego en cuestión sobre el que se habla, sino explicar qué relación guarda con el tema del ensayo o el reportaje. Los interrogantes cumplen la función de pregunta retórica en subtítulos (‘Como persona con discapacidad, ¿está el sector evolucionando de verdad y adecuándose a nuestras necesidades?’) y/o dentro del texto (‘¿Podemos disfrutar del medio con setenta años de forma cómoda y accesible?’), mientras que la primera persona es otra estrategia que une al emisor con el receptor (‘No se nos debe olvidar’) y la segunda persona es una fórmula para, por ejemplo, contar una experiencia de juego “nadie te sigue, nadie te filma, no eres el juguete...” de forma que parezca que el lector la está viviendo.

5. DISCUSIÓN

La prensa especializada en videojuegos ha evolucionado de forma pareja a como lo hacía el propio ocio interactivo. De ser publicaciones prácticamente compuestas por páginas de códigos para programar, como ocurría en los años ochenta ya que para eso estaban los dispositivos de la época antes de la llegada de cartuchos, cd’s y otros formatos, vemos ahora mayor diversidad de contenido. Igualmente, en una era donde Internet y las redes sociales hacen que la interacción sea inmediata, espacios como las guías, los trucos o los consultorios han desaparecido, ya que hay vías para resolver más rápido esas dudas.

El contenido que se mantiene y sobre el que gira este periodismo es el contar la experiencia que el periodista ha tenido tras probar el juego,

principalmente títulos AAA relacionados con grandes sagas y compañías del sector. No por nada, estos juegos lideran las listas de los más vendidos por lo que los medios saben que esos jugadores son su principal destinatario porque van a querer saber si ese título va a merecer la pena comprarlo (AEVI, 2022).

Debido a las décadas que hay tras de sí y cómo el videojuego es más que entretenimiento y es usado en diversos ámbitos de la vida cotidiana (educación, trabajo, deportes, etc.) podemos entender que la prensa actual incluya secciones y temas de gamificación, eSports y el videojuego como narrativa o elemento educativo, así como que ponga el foco también en el usuario. Partiendo de la base de que las ferias de videojuegos y el resto de eventos sobre ocio interactivo son cada vez más numerosos a lo largo del año y por toda la geografía española y que son una representación de la cultura *gamer* (Paredes-Otero, 2022a), no resulta extraño que estos festivales también tengan cabida en la prensa escrita, como también ocurre en las redes sociales y la web del periodismo especializado (Paredes-Otero, 2021).

Pudiera parecer que la coloquialidad es propia de los medios digitales debido a la competencia mediática, pero hemos comparado que técnicas como el lenguaje descriptivo, las exclamaciones, las preguntas retóricas, y las terminaciones verbales en primera y segunda persona, ya eran usadas hace cuarenta años en la prensa de videojuegos para hacer partícipe al lector. Un uso que se ha intensificado con el paso de los años hasta la actualidad (Manceda y Pano, 2013; Paredes-Otero, 2022b). Al fin y al cabo, la prensa en videojuegos se erige como espacio escrito por usuarios para usuarios, en los que el destinatario se sienta cómodo, por lo que emplean un lenguaje accesible y cercano, como si un amigo contara qué le ha parecido determinado juego o consola (Paredes-Otero, 2022a).

Los ritmos frenéticos de Internet, informar al momento de la última hora y la dependencia de la publicidad no son la única vía que hay para informarse sobre videojuegos. *GTM* y *Revista Manual* son ejemplos de un modelo de negocio diferente e innovador (Mallén, 2020) gracias al cual se puede acceder a un contenido atemporal, diferente pero realizado del mismo modo, cercano con el lector. Más aún si cabe, ya que de este y de sus suscripciones depende la supervivencia de la cabecera y su

publicación, con textos más elaborados y que profundizan una amplia variedad de ámbitos de la cultura *gamer* y el videojuego.

6. CONCLUSIONES

A raíz de los datos obtenidos en la investigación y su relación con antecedentes académicos previos procedemos a extraer conclusiones.

Se ha podido comprobar que, respecto a las hipótesis específicas 1 y 2, conforme han pasado los años y han aumentado tanto los dispositivos como la relevancia del sector del videojuego, las revistas especializadas en videojuegos han aumentado en tamaño y contenido, tratando actualmente otros temas aparte del análisis de juegos, como eventos de videojuegos, cultura retro, merchandising y perfiles de la industria del ocio interactivo como desarrolladores, diseñadores y compositores.

A pesar del tiempo transcurrido, desde el origen de la prensa especializada en videojuegos, las publicaciones mantienen la finalidad de servir como guía de compra para orientar al usuario sobre si merece la pena o no adquirir los juegos y las consolas que llegan al mercado. Para ello se emplea la coloquialidad, con lenguaje descriptivo y exclamaciones intensificadoras en páginas llenas de reportajes y, sobre todo, análisis. Al mismo tiempo, se recurre a preguntas retóricas y expresiones verbales en primera y segunda persona para motivar la lectura y la implicación del lector. Una cercanía y un estilo informal que también refleja el diseño de las páginas de las revistas.

Finalmente, cabeceras relacionadas con el *slow journalism* como *GTM* y *Revista Manual*, aunque recurren a esta coloquialidad, presentan un tono distante y se alejan del periodismo clásico, dedicándole mayor importancia a la cultura del videojuego, con una maquetación más seria, un modelo de negocio basado en las suscripciones y mayor contenido escrito sin estar atado necesariamente a la actualidad del sector del ocio interactivo (hipótesis específica 3).

Por tanto, las tres hipótesis específicas de partida se cumplen y encontramos unas cabeceras que informan y opinan sobre videojuegos, con dos modelos de negocios diferentes (suscripciones y publicidad) que

sobreviven, a pesar de la crisis del papel y el ser una especialización periodística cuyo eje central es la publicación en Internet, gracias a unos aficionados al videojuego que quieren formar parte de esta industria y en la que entran por vocación.

7. REFERENCIAS

- AEVI. (2022). La industria del videojuego en España. Anuario 2021. [Archivo PDF]. bit.ly/42LrHQR
- APM. (2022). Informe Anual de la Profesión Periodística 2022 [Archivo PDF]. bit.ly/3VVUwYF
- Codón, A. (2016). La industria del videojuego. En R. Rodríguez (Coord.), Videojuegos. La explosión digital que está cambiando el mundo (pp. 73-97). Héroes de Papel.
- DEV. (2021). Libro Blanco del Desarrollo Español de Videojuegos 2021 [Archivo PDF]. bit.ly/3MhIEhy
- Eiroa, M. y Barranquero, A. (2017). Métodos de investigación en la comunicación y sus medios. Editorial Síntesis.
- Fernández Barrero, A. (2022). Sintomatología de un periodismo necesario: amenazas, carencias y oportunidades. En I. López-Redondo y M. Sobrados-León (Coords.), Los peligros que acechan al periodismo (pp. 15-30). Salamanca, Comunicación Social.
- Mallén, I. (2020). El Papel No Estaba Muerto, Solo Arrugado: La Revolución de GTM y Manual. Publicación independiente.
- Manceda, A. y Pano, A. (2013). El español coloquial en las redes sociales. Arco Libros.
- Martínez, D. (2016). De MicroHobby a YouTube. La prensa de videojuegos en España. Dolmen Editorial.
- Martínez-Cano, F.J. (2018). El videojuego como obra de arte. Estrategias de apropiación del medio interactivo en la práctica artística. En D. Aranda, J. Sánchez-Navarro y A.J. Planells, (Coords.), Game & Play: La cultura del juego digital (pp. 53-68). Egregius.
- Muñoz, D. y Sebastián, A. (2010). La relación de los videojuegos con los medios de comunicación. En J. Carrillo y A. Sebastián (Coords), Marketing Hero. Las herramientas comerciales de los videojuegos (pp. 201-231). Esic.
- Negredo, S. y Martínez-Costa, M.P. (2021). Tipos de medios nativos digitales: plataformas, alcance geográfico, lenguas y grupos empresariales. En R. Salaverría y M.P. Martínez-Costa (Coords.), Medios nativos digitales en España. Caracterización tendencias (pp. 35-54). Comunicación social. Ediciones y publicaciones.

- Newzoo. (2023). 2023. Global Games Market Report. [Archivo PDF]. bit.ly/3LTpTys
- Paredes-Otero, G. (2019a). El uso del rumor en la prensa digital de videojuegos. Análisis de contenido de los medios especializados: Hobby Consolas, Vandal y 3DJuegos. Ámbitos. Revista Internacional de Comunicación, 45, 139-158. 10.12795/Ambitos.2019.i45.09
- Paredes-Otero, G. (2019b). Análisis de YouTube como herramienta informativa en el periodismo español especializado en videojuegos. En G. Paredes-Otero (Coord.), Investigar las redes sociales. Un acercamiento interdisciplinar (pp. 53-71). Egregius.
- Paredes-Otero, G. (2021). La cobertura mediática de los eventos españoles de videojuegos en la prensa digital especializada. Estudios sobre el Mensaje Periodístico, 27(1), 375-384. <https://doi.org/10.5209/esmp.69503>
- Paredes-Otero, G. (2022a). Los eventos españoles de videojuegos en las redes sociales del periodismo especializado. Análisis de la cobertura mediática de Madrid Games Week a través de YouTube (2013-2019) [Tesis Doctoral no publicada]. Universidad de Sevilla.
- Paredes-Otero, G. (2022b). ¿Infoentretenimiento o coloquialidad? La información de videojuegos a través del periodismo especializado desde YouTube. Anàlisi: Quaderns de Comunicació i Cultura, 66, 81-94. <https://doi.org/10.5565/rev/analisi.3460>
- Peñañiel, C. (2019). Reflexión sobre las funciones y responsabilidades del Periodismo actual: oportunidades y amenazas. En M.J. Ufarte Ruiz (Coord.), Nuevos perfiles profesionales para el mercado periodístico (pp. 201-220). Comunicación social. Ediciones y publicaciones.
- Pérez, J.M. (2015). El modelo europeo de desarrollo de videojuegos. Editorial Síntesis.
- Rosique-Cedillo, G. y Barranquero-Carretero, A. (2015). Periodismo lento (slow journalism) en la era de la inmediatez. Experiencias en Iberoamérica. Profesional De La información, 24(4), 451-462. <https://doi.org/10.3145/epi.2015.jul.12>
- Sánchez-García, P. y Amoedo-Casais, A. (2021). Medios nativos digitales generalistas y especializados. En R. Salaverría y M.P. Martínez-Costa (Coords.), Medios nativos digitales en España. Caracterización tendencias (pp. 55-70). Comunicación social. Ediciones y publicaciones.
- Serrano, A. y Zurdo, Á. (2012). Investigación social con materiales audiovisuales. En M. Arroyo y I. Sábada (Coords.), Metodología de la investigación social. Técnicas innovadoras y sus aplicaciones (pp. 217-250). Editorial Síntesis.

