

EL ICEBERG DIGITAL MACHISTA: ANÁLISIS, PREVENCIÓN E INTERVENCIÓN DE LAS REALIDADES MACHISTAS DIGITALES QUE SE REPRODUCEN ENTRE LA ADOLESCENCIA DE LA CAE

Estíbaliz Linares Bahillo



CERTÁMENES

EL ICEBERG DIGITAL MACHISTA:

**ANÁLISIS, PREVENCIÓN E INTERVENCIÓN
DE LAS REALIDADES MACHISTAS
DIGITALES QUE SE REPRODUCEN ENTRE
LA ADOLESCENCIA DE LA CAE**

Estíbaliz Linares Bahillo

EMAKUNDE
Instituto Vasco de la Mujer
Vitoria-Gasteiz 2019

TÍTULO: “El iceberg digital Machista: Análisis, prevención e intervención de las realidades machistas digitales que se reproducen entre la adolescencia de la CAE”

AUTORA: Estíbaliz Linares Bahillo

EDITA: Emakunde/ Instituto Vasco de la Mujer. C/ Manuel Iradier, 36. 01005 Vitoria-Gasteiz

COORDINACIÓN Y MAQUETACIÓN: EPS - Eusko Printing Service, S.L

FECHA: Septiembre 2019

DESCRIPTORES: Adolescentes, Internet, Redes sociales, Tecnologías de la información, Ciberfeminismo, Feminismo, Estudios de género, Investigación, Acoso sexual, Juegos, Coeducación, Premios.

ISBN: 978-84-09-15259-9

AGRADECIMIENTOS

A mis tutoras por su guía, confianza, cuidado y referencia, a mis jefas por otorgar luz, cordura y esperanza, compañeras (de trabajo y militancia) por su acompañamiento, y muy especialmente a mi cuadrilla, familia y pareja por estar en cualquier condición y situación cerca de mí y su eterno cariño y mimo.

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| PRESENTACIÓN | 13 |
| INTRODUCCIÓN | 15 |
| PARTE TEÓRICA. REFLEXIONES TEÓRICAS SOBRE EL ICEBERG DIGITAL MACHISTA | 27 |
| <i>BLOQUE I. ANÁLISIS TEÓRICO DE LOS ELEMENTOS QUE ESTRUCTURAN LAS REALIDADES MACHISTAS DIGITALES</i> | 29 |
| CAPÍTULO 1. SISTEMAS DE GÉNERO EN LA NATIVIDAD DIGITAL | 31 |
| 1. Las asimetrías culturales y relacionales producidas por los sistemas de género | 31 |
| 1.1. Feminidades y masculinidades | 34 |
| 2. La adolescencia en interferencia con los esquemas de género | 36 |
| 2.1. Diversas feminidades y masculinidades en la adolescencia | 37 |
| 3. Mecanismos machistas que se reproducen en los esquemas de la adolescencia | 42 |
| 4. Las TRIC elemento cultural de la adolescencia | 45 |
| 4.1. Visión tradicional del vínculo entre las TRIC y la adolescencia | 46 |
| 4.2. Las TRIC más populares de la natividad digital | 47 |
| CAPÍTULO 2. LECTURA DE LAS IDENTIDADES DIGITALES DE GÉNERO DESDE UN CIBERFEMINISMO DIFERENTE Y EL TECNOFEMINISMO. ¿SUBVERSIÓN O PANTALLAZO DE LA VIDA REAL? | 53 |
| 1. Construcción de identidades individuales y colectivas en la Red | 54 |
| 2. Diálogos (ciber)feministas sobre la reproducción de identidades en la Red y la relación entre mujeres y tecnologías | 58 |
| 2.1. El feminismo liberal, los primeros cuestionamientos feministas de las TIC (Años 70) | 58 |
| 2.2. Feminismo socialista, el feminismo de reivindicación y lucha del trabajo tecnológico (Años 70) | 59 |
| 2.3. Feminismo crítico o radical con las TIC, una visión distópica del avance tecnológico (Años 70-80) | 60 |
| 2.4. Feminismo postmoderno y su recorrido hasta el ciberfeminismo. La subversión del género (Años 90) | 61 |
| 2.5. Ciber)feminismos diferentes que estudian los roles e identidades de género en las pantallas | 69 |

| | |
|---|-----|
| 3. Un diálogo entre las Netianas y el tecnofeminismo. Visiones alternativas que comprenden la complejidad y la pluralidad en la que se construyen las identidades digitales de género | 71 |
| 3.1. Las Netianas, un discurso crítico y alternativo | 73 |
| 3.2. Tecnofeminismo, una experiencia sociotécnica | 75 |
| 4. Reflexiones y discusiones que exploran las identidades de género digitales. Construyendo la dialéctica discursiva | 75 |
| BLOQUE II. REALIDADES MACHISTAS DIGITALES | 81 |
| CAPÍTULO 3. 2BDG ¿UN ESCENARIO PREVISTO? | 83 |
| 1. Figuras ocultas, las mujeres científicas | 84 |
| 2. El mapa desigual de la educación universitaria | 88 |
| 3. Alcance de la 2BDG | 91 |
| 3.1. Alcance de la 2BDG en la CAE | 91 |
| 4. Análisis de los factores de la 2BDG | 97 |
| 4.1. Factores socioculturales de la 2BDG | 98 |
| 4.2. Factores psicosociales de la 2BDG | 101 |
| 5. Factores favorables para la ruptura de la 2BDG | 105 |
| CAPÍTULO 4. 3BDG, ESQUEMAS Y RELACIONES DE GÉNERO REPRESENTADOS EN LOS CANALES DIGITALES | 109 |
| 1. Alcance de la 3BDG | 110 |
| 2. Canales de reproducción de la 3BDG | 111 |
| 2.1. Los videojuegos, un juego “para y de” ellos | 111 |
| 2.2. Las redes sociales, representaciones de géneros en los escaparates digitales | 117 |
| 2.3. Las páginas Web, espacios genéricamente divididos | 119 |
| 3. Análisis de los factores de la 3BDG | 122 |
| 3.1. Factores socioculturales de la representación de la 3BDG | 122 |
| 3.2. Factores psicosociales de la creación de la 3BDG | 124 |
| 4. Elementos comunes de las BDG | 125 |
| 5. La dominación masculina digital | 127 |
| CAPÍTULO 5. MECANISMOS MACHISTAS QUE MANTIENEN “EL ORDEN DE LAS COSAS”, LAS CIBERVIOLENCIAS | 131 |
| 1. Formas de ciberviolencias encontradas en la Red | 132 |
| 1.1. ¿Ciberacoso o cyberbullying? Forma de violencia ejercida entre iguales | 133 |
| 1.2. Networkmobbing. Otra forma de acosar en el mundo laboral | 138 |

| | |
|---|------------|
| 1.3. Grooming. Agresiones de personas adultas a menores | 138 |
| 1.4. Sexting. Sex y texting | 138 |
| 1.5. Cibercontrol, ejercicio de dominación | 141 |
| 2. Miedos generados en las familias y el profesorado | 141 |
| 3. Apropiarse de los términos: cibercontrol, ciberacoso sexual y/o sexista | 142 |
| 4. Análisis de factores de las situaciones de las ciberviolencias | 148 |
| | |
| <i>BLOQUE III. LA COEDUCACIÓN Y EL (CIBER)FEMINISMO COMO ESTRATEGIAS PARA LA INTERVENCIÓN Y PREVENCIÓN DE LAS REALIDADES MACHISTAS DIGITALES</i> | 151 |
| | |
| CAPÍTULO 6. PREVINIENDO, SENSIBILIZANDO E INTERVINIENDO DESDE LA COEDUCACIÓN Y EL (CIBER)FEMINISMO | 153 |
| 1. La educación formal como elemento transformador | 154 |
| 1.1. El recorrido de la “escuela moderna” | 155 |
| 1.2. Educación formal y su relación con la transmisión de los roles de género | 156 |
| 1.3. Las TRIC y la educación formal ¿una relación mal-avenida? | 159 |
| 2. Planes, programas y proyectos en relación con la educación formal, el género y las TRIC | 161 |
| 3. La alfabetización digital crítica, como propuesta preventiva ante las realidades machistas digitales | 164 |
| 4. Pedagogía coeducativa como base de las intervenciones | 169 |
| | |
| | |
| <i>PARTE EMPÍRICA. ANÁLISIS E INTERVENCIÓN EN EL ICEBERG DIGITAL MACHISTA</i> | 173 |
| | |
| <i>DESCRIPCIÓN METODOLÓGICA</i> | 175 |
| | |
| <i>FASE I. DIAGNÓSTICO DE LA SITUACIÓN DE LAS REALIDADES MACHISTAS DIGITALES. ANÁLISIS CUANTITATIVO DE LOS CUESTIONARIOS CERRADOS</i> | 189 |
| 1. El mapa de la desigualdad de los institutos de la CAE. Situación y percepción de la 2BDG | 191 |
| 1.1. Indicios de “la cañería que gotea”. Estructura de la segunda brecha digital de género en la CAE | 193 |
| 1.2. Estereotipos vinculados a la 2BDG | 197 |

| | |
|--|-----|
| 2. Redes (escaparates) sociales y espacios basados en la división sexual. | |
| La tercera brecha digital de género en la adolescencia de la CAE | 201 |
| 2.1. La importancia del “like” en la construcción de la “mujer objeto” | 203 |
| 2.2. Usos vinculados al rol de género y otros espacios de reproducción de género en la realidad digital | 205 |
| 3. La puerta de entrada al mundo tecnológico, los videojuegos. Un proceso basado en el sexismo y la exclusión de la mujer | 210 |
| 4. Realidades desiguales, sexistas y machistas en la red. Situaciones de ciberviolencia | 217 |
| 4.1. ¿El cibercontrol cómo medida de amor? Actitudes, comportamientos y opiniones acerca el cibercontrol | 220 |
| 5. Luces y sombras de la natividad digital, análisis estadístico de las brechas generacionales | 224 |
| CONCLUSIONES DEL DIAGNÓSTICO | 228 |

| | |
|---|-----|
| <i>FASE III. PROFUNDIZACIÓN EN LAS REALIDADES MACHISTAS DIGITALES. VOCES DE LA NATIVIDAD DIGITAL</i> | 233 |
| 1. El machismo al otro lado de la pantalla. Estereotipos y estructuras machistas arraigadas en la natividad digital de Euskadi | 235 |
| 1.1. Resultado de los esquemas de género: una realidad desigual en la adolescencia | 242 |
| 1.2. Pero, ¿no existen modelos alternativos, disidentes y transformadores? | 245 |
| 1.3. Posturas encontradas y enfrentadas en el análisis del machismo y feminismo | 249 |
| 2. Reflejos de identidades en las pantallas | 251 |
| 2.1. Traspaso de las identidades subversivas y tradicionales a la Red | 257 |
| 3. ¿Cómo percibe la adolescencia la 2BDG? | 261 |
| 3.1. Factores socioculturales detectados en el diálogo | 265 |
| 3.2. Factores psicosociales encontrados en el discurso de la adolescencia | 272 |
| 3.3. Las valientes. Factores para romper el círculo de la segunda brecha digital de género | 274 |
| 4. Desigualdades múltiples en la Red. Un repaso a los videojuegos, YouTube, y las redes sociales | 278 |
| 4.1. Los videojuegos, espacios machistas y hostiles que generan dividendos patriarcales | 279 |
| 4.2. YouTube, la plataforma aparentemente subversiva | 287 |
| 4.3. Las redes sociales, mi yo a través de la imagen y el bisturí del Photoshop | 290 |
| 5. Te quiero (solo para mí). Las relaciones heterosexuales de la natividad digital | 301 |
| 5.1. Celos, propiedad, rivalidad... Los mitos del amor romántico integrados en la adolescencia | 305 |

| | |
|--|------------|
| 6. Difusión, opresión, encarcelamiento y erotismo de los cuerpos femeninos. El ciberacoso sexual y/o sexista contra las chicas adolescentes | 308 |
| 7. Ausencias y presencias de la educación formal e informal digital | 320 |
| CONCLUSIONES DE LA PROFUNDIZACIÓN EN EL OBJETO DE ESTUDIO ... | 329 |
| | |
| <i>FASE VI. PROFUNDIZACIÓN EN LAS REALIDADES MACHISTAS.</i> | |
| <i>EL HIPERTEXTO DE LA NATIVIDAD DIGITAL</i> | 338 |
| 1. 2BDG, fotografía de una realidad buscada | 346 |
| 2. (Inter) realidades machistas en los canales de reproducción de la 3BDG | 346 |
| 2.1. YouTubers, reflejos de lo paradójico: subversión y tradición | 346 |
| 2.2. Videojuegos, fantasías e ideario de la masculinidad hegemónica | 355 |
| 2.3. Selfies de los géneros | 360 |
| 3. El cibercontrol como resultado de una historia de dependencias e inseguridades | 364 |
| 4. Una violencia sin nombre | 369 |
| 5. Ciberfeminismo y adolescentes, ¿cercanía o distancia? | 376 |
| 6. Orfandad digital y sus relaciones con las extranjeras y extranjeros digitales | 379 |
| CONCLUSIONES EN TORNO AL HIPERTEXTO | 387 |
| | |
| <i>FASE III. INTERVENCIÓN Y PREVENCIÓN DE LAS REALIDADES MACHISTAS.</i> | |
| <i>UNA EXPERIENCIA TRANSFORMADORA</i> | 391 |
| 1. Justificación y diseño de la experiencia | 394 |
| 2. Estereotipos, feminidades y masculinidades formadas en las y los protagonistas | 402 |
| 3. ¿Resultó todo como estaba planeado? Éxitos y retos de la experiencia piloto | 409 |
| 4. Cambios, resistencias y aspiraciones de transformación. Resultados del post-test | 415 |
| 5. Voces y experiencias de las y los agentes de transformación | 419 |
| CONCLUSIONES DE INTERVENCIÓN Y PREVENCIÓN | 424 |
| | |
| <i>PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN Y LÍNEAS FUTURAS DE TRABAJO</i> | 429 |
| | |
| <i>CONCLUSIONES FINALES</i> | 439 |
| | |
| <i>BIBLIOGRAFÍA</i> | 451 |

PRESENTACIÓN

El estudio *El iceberg digital Machista: Análisis, prevención e intervención de las realidades machistas digitales que se reproducen entre la adolescencia en la CAE*, realizado por Estíbaliz Linares Bahillo, es el ganador del Certamen de publicaciones de trabajos de investigación en materia de igualdad de mujeres y hombres que Emakunde-Instituto Vasco de la Mujer convoca anualmente y que este año cumple su sexta edición.



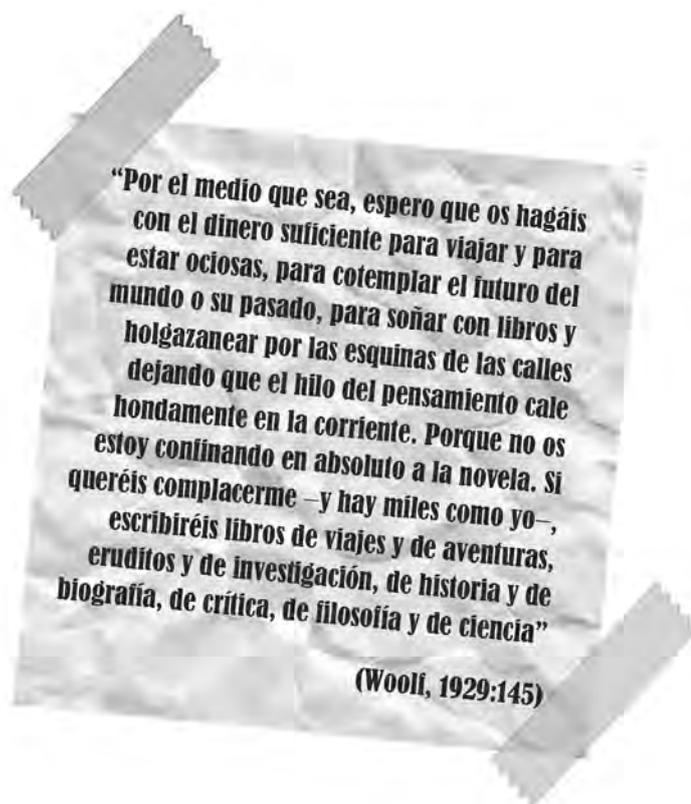
El estudio reflexiona en torno a cómo interfieren las desigualdades de género de mujeres y hombres en la interacción digital de las y los jóvenes de la CAE. A través de la exploración documental y del diálogo con las y los adolescentes nacidos en la era digital, se constata la transmisión de las desigualdades sociales de género al ámbito digital, consolidándose así, entre otros, las brechas digitales de género en las habilidades y uso de las tecnologías, la hipersexualización e hipererotización de los cuerpos de las mujeres en la red, la dominación masculina digital y las ciberviolencias como el ciberacoso sexual y/o sexista. Aunque, al mismo tiempo, se detectan fisuras y oportunidades para el cambio, sobre todo, de la mano del (ciber) feminismo, la pedagogía coeducativa y la alfabetización digital crítica.

La deconstrucción de estereotipos hegemónicos, el empoderamiento individual y colectivo de las mujeres y la promoción de una actitud favorable al cambio que se propone desde el (ciber)feminismo es fundamental para la ruptura del iceberg digital machista objeto de esta investigación. La transformación social para la igualdad de mujeres y hombres no es fácil ni inmediata, requiere del análisis de género en todos los ámbitos, también en el digital. Por ello agradecemos la aportación de la autora de esta investigación, así como la de todas las mujeres que alzan su voz y crean discurso a favor de la igualdad en la red. Su interacción digital supone un paso importante hacia un debate igualitario, también en el cada vez más omnipresente mundo digital.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Izaskun Landaida Larizgoitia'.

Izaskun Landaida Larizgoitia
Directora de Emakunde-
Instituto Vasco de la Mujer

INTRODUCCIÓN



Woolf (nos) animaba a las mujeres a abrir puertas cerradas de habitaciones que encerraban deseos, inquietudes y ambiciones. Creía en nuestra capacidad para deshacer las paredes de lo privado, y quedar en el centro de lo público. Imaginaba un futuro con habitaciones confeccionadas por mujeres, en las que se dejaban puertas abiertas para intercambiar conocimientos, gustos y motivaciones.

Sin embargo, ¿cómo se han diseñado estas habitaciones en la actualidad?, ¿hemos roto los muros invisibles y materiales de lo público y lo privado?, ¿las mujeres hemos encontrado lugares de escritura propios y que nos pertenezcan?, ¿hemos roto los cerrojos que nos encierran?, ¿y las más jóvenes, guardan este legado por el que lucharon nuestras mujeres antecesoras?

Lo cierto es que lejos quedan, a veces, estas palabras. Los libros adquieren nuevos formatos como: “posts”, “tablones”, “blogs”... De hecho, el mundo occidental ha posibilitado que todo el mundo tenga, al menos, el espacio para escribir y estar presente en lo público. ¿Podría imaginar Woolf que un día todas estas habitaciones podrían quedar conectadas por redes y canales? Inimaginable. Nuestro escenario actual es un mundo complejo donde la privacidad y lo público toman connotaciones diferentes, y han hecho posible que las barreras tradicionales se rompan.

El principio denominador y divisorio de lo público y lo privado, que ha gestionado las relaciones humanas, y especialmente la de las mujeres y hombres, ha tomado un simbolismo diferente. Así, las mujeres, cómodamente, desde sus propias habitaciones, como nos dice Zafra (2010), pueden estar presentes en lo público; escribir y opinar, y ser parte activa del órgano social, es decir, lograr lo que han ansiado nuestras “predecesoras” feministas. No obstante, ante los imparables cambios y embriagadora idea de libertad de expresión, nos preguntamos si, en esencia, nuestros legados tradicionales también han sufrido transformaciones y se han difuminado barreras tan herméticas y coaccionadoras como las sostenidas por los esquemas de género.

Desde estas incertidumbres, cuestionamientos, e inquietudes de querer explorar, navegar y comprender la realidad digital en la que conviven las chicas más jóvenes, nos acercamos a los estudios más recientes. En ellos, se menciona que el machismo y las condiciones de género seguirían integradas en la relación de la humanidad con las TIC, generando nuevas formas de desigualdad, y quedando especialmente presentes en estas nuevas generaciones, o lo que hoy en día se suele denominar como “la natividad digital” (Delegación del Gobierno para la Violencia de Género, 2014; Megias & Ballesteros, 2014).

Concretamente, cabe mencionar las diferencias relativas al sexo que se producen en estas generaciones respecto a los puestos profesionales y carreras del sector tecnológico, o, en su caso –y como causa aparente de estas diferencias–, las desigualdades significativas por razón de sexo en la percepción de habilidades, que presuponen que las capacidades de “experto de las TIC” son naturalmente masculinas. Ello hace que las fuentes centren sus investigaciones en aspectos más cualitativos, más que en el acceso o constancia en el uso de las TIC, e identifiquen una **“Segunda Brecha Digital de Género”** (de aquí en adelante 2BDG); que sería la **desigualdad entre hombres y mujeres existente en las habilidades y capacidades en el uso experto de las tecnologías, que dificultan la integración de las mujeres en el mundo tecnológico** (Castaño, 2008; Castaño, Martín, & Martínez, 2009; Observatorio e-Igualdad, 2011; Sánchez, Ortega & Vall-llovera 2012).

Es más, algunos estudios aseguran que las relaciones humanas dentro de la Red se han ido complejizando y estas quedarían mediadas por los códigos y los esquemas de género, **lo que generaría una “Tercera Brecha Digital de Género”** (de aquí en adelante 3BDG), **entendida, así, como las distintas formas de utilización de las TIC según los sexos**. Dicho de otro modo, se argumenta que los usos de las tecnologías vienen patronados por esquemas de género, y que estos contribuyen a que los medios tecnológicos sean utilizados según esta estereotipia, de tal modo, que ellas utilizarán las TIC, principalmente, para la comunicación y relación, y ellos, para la diversión, exploración y navegación, y lo que llevaría a realizar un uso más técnico por parte de los hombres (Castaño, Martín, & Martínez, 2009; Gobierno Vasco, 2013; Observatorio e-Igualdad, 2011).

Asimismo, sobre las interacciones entre género, adolescencia y TIC, existen estudios que hablan de la reciente preocupación ante actitudes sexistas y discriminatorias dentro de la Red (INTENCO, 2011; Gobierno Vasco, 2013; Buelga, Cava, & Musitu, 2010; Lenhart: 2009; Cerezo-Ramírez: 2012; Gutiérrez, Vega, & Rendón; 2013; Megias & Ballesteros, 2014; Strassberg, McKinnon, Sustaíta, & Rullo, 2012; Delegación del Gobierno para la Violencia de Género, 2014). Las chicas adolescentes tienen más miedo que los chicos jóvenes a sufrir acoso, o a que se difundan imágenes, fotos o videos de ellas. Estas formas de acoso se han designado con un sinnúmero de nombres como sexting, grooming, sextorsión, ciberbullying... No obstante, y como se justifica en el capítulo “Mecanismos machistas que mantienen el orden de las cosas, las ciberviolencias” durante el estudio se quiere utilizar una terminología adecuada y que corresponda con los esquemas que encierran este tipo de actitudes, por lo que **se opta por denominar a este tipo de actitudes como ciberacoso sexual y/o sexista**.

Las fuentes destacadas anteriormente también tratan el control de la pareja a través de las redes sociales, como un elemento tóxico de la relación, que genera relaciones desiguales, asimétricas y dependientes (Megias & Ballesteros, 2014). Este tipo de “cibercontrol”, cuyo

origen remite a mecanismos machistas, también necesitaría ser estudiado como elemento para la comprensión de las relaciones de género que se establecen en las historias virtuales de la adolescencia.

Por lo que considerando la estructuración de estas realidades que aparentemente quedan presentes en la cultura de la natividad digital –pudiendo ser denominadas como “**realidades machistas digitales**”–, y sostenida en las dudas e incertidumbres desde la que se parte para llevar a cabo la presente investigación, se describen las siguientes **hipótesis principales**: 1) *La educación formal de la CAE funciona como agente socializador dentro del proceso de socialización basado en el sistema sexo-género que construye social y culturalmente las TIC y las competencias tecnológicas como masculinas, lo que condiciona la estructuración de la segunda y tercera brecha digital de género.* 2) *Ambas brechas digitales se retroalimentan estructurando una dominación masculina tecnológica, y con ello la violencia simbólica dentro de las redes sociales, YouTube y los videojuegos, generando riesgos machistas como el cibercontrol, y el Ciberacoso sexual y/o sexista.* 3) *El ciberfeminismo puede ser una pedagogía coeducativa que incentive la coeducación digital crítica e igualitaria dentro de los centros educativos de la CAE.*

Esto es, las siguientes páginas se construyen como un territorio de reflexión que se adentra en las formas de poder de género que interfieren en la natividad digital. Es una reflexión profunda que –al igual que ocurre en cualquier otra investigación– requiere un estudio previo del contexto sociocultural en el que se aborda esta investigación, y el cual permite comprender los fines de la misma.

De este modo, comenzamos por la llegada del liberalismo económico y la universalización del capitalismo, que complejizaron las estructuras sociales. El modernismo era lineal, lógico, jerárquico y profundo de comprensión, mientras que esta era –y tras los cambios antes nombrados– se caracteriza por la descentralidad, la fluidez, lo “no-lineal” y la opacidad (Turkle, 1997), lo que genera conceptualizaciones como la denominada y reconocida “post-modernidad” (Aguinaga, 2016). Dado este escenario de complejidad sobrevenido, y especialmente tras la inclusión de las tecnologías en la convivencia de las relaciones humanas, se precisan teorías y corrientes que buscan comprender los mecanismos e interacciones que determinan la postmodernidad. Por lo cual, y entre las diferentes corrientes que sostienen estas premisas, se encuentra “la teoría de la complejidad” (nacida precisamente del postmodernismo con Coleman) (Byrne, 1998; Prout, 2005; Eve, Hosfall, & Lee, 1997).

Esta teoría propone un acercamiento más plural y, a pesar de la redundancia, más complejo a la realidad cultural y social con la que se enfrentan los sistemas occidentales. Desde esta premisa se considera esencial entender los microprocesos que genera la persona con los demás niveles sociales y culturales, comprendiendo que dichos niveles se interseccionan e interrelacionan de forma dinámica, compleja y no lineal, generando un amasijo de interconexiones estableciendo una estructura mayor y más potente (Byrne, 1998; Prout, 2005; Eve, Hosfall, & Lee, 1997). De este modo, se establecen sistemas complejos en los que confluyen una infinidad de variables, siendo considerablemente difícil y complejo predecir qué elemento es causa del otro.

La modificación de uno de los elementos supondría la modificación de otros muchos, creando reacciones en cadena, y no existiendo un orden jerárquico, ni concreto. Se reproducen, además, relaciones homeostáticas (los elementos se atraen entre ellos, y se produce, en su sentido, un

equilibrio y orden). De hecho, como apuntan Byrne (1998) y Eve, Hosfall, & Lee (1997) los elementos no pueden ser divididos, el sistema o las realidades que quieren ser estudiadas, necesitan ser entendidas en su totalidad –y desde una perspectiva holística– como causas y efectos que trabajan simultáneamente. Esto es, las relaciones entre variables no se pueden comprender desde ecuaciones simples. Sin embargo, como Byrne (1998) apunta, sus intersecciones se posicionan como nodos y epicentros, y estos pueden ser estudiados, así como las relaciones que se gestan entre los diferentes nodos, e incluso con otros sistemas, ya que también los sistemas pueden interactuar con otros.

Esta teoría ayuda, tal y como apuntan Eve, Hosfall, & Lee (1997) a considerar, por un lado, todos los aspectos bio-psico-sociales que se interseccionan en cualquier interacción humana, y por otro, a mantener una visión holística y compleja de las relaciones que se producen en los diferentes niveles relacionales, como es el caso de las personas con las tecnologías, ya que inexorablemente nos encontramos en un mundo regido por estos instrumentos tecnológicos.

Nuestra forma de interactuar, comunicarnos y relacionarnos ha cambiado. Se ha construido lo que se ha venido a denominar como la “Sociedad de la Información”, caracterizada por la velocidad, la rapidez e instantaneidad de la información y la comunicación (Aguinaga, 2016; Instituto de la Mujer, 2008; Zafra, 2010). Así, la sociedad actual queda categóricamente condicionada por los aparatos electrónicos, o las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) (Aguinaga, 2016; Briadotti, 2002; Castaño, 2005; Castells, 2005; Instituto de la Mujer, 2008b; Zafra, 2010).

La Sociedad de la Información se caracteriza principalmente por la centralidad de la ciencia y la tecnología, que se establece en Estados democráticos y en la economía de mercado. Ello ha hecho que la tecnología se posicione como el área troncal de nuestra sociedad y fuente principal de riqueza, convirtiéndose en el pensamiento hegemónico de esta era (Delegación del Gobierno para la Violencia de Género, 2014). Nuestra economía, e incluso nuestro Bienestar Social, quedarían categóricamente condicionados por los aparatos electrónicos, o las TIC, y se convierten en los instrumentos cotidianos de los seres humanos (Aguinaga, 2016; Castells, 2005; Wajcman, 2004:10-11).

Las TIC han ido introduciéndose en nuestra convivencia social sin ser intrínsecamente percibidas como instrumentos ajenos a la interacción humana. Efectivamente, realizando un breve repaso de la historia occidental, se puede percibir cómo en pocos años estos instrumentos han ido formando parte de nuestra organización social. Esta introducción se retoma a los años 70 y 80, con la inclusión de las televisiones. Tras estos primeros “nuevos inquilinos”, en los aclamados años 90, con el auge de los avances tecnológicos y digitales –como la creación World Wide Web (Aguinaga, 2016)–, las empresas multinacionales de comunicación e información, y de la microelectrónica, se esforzaron por generar y mejorar las redes de software y hardware. Ello favoreció a la revolución digital y la gestación de órdenes sociales diferentes a los conocidos, y es entonces, cuando se consagra la gran revolución e introducción de las denominadas TIC (INE, 2008).

En su origen, las TIC se constituyen como medios electrónicos que facilitan, procesan y transmiten información. Pero con la llegada, especialmente, de un medio electrónico tan potente como Internet, el concepto de comunidad, de red, de identidad, comunicación e información se trasforma por completo (Aguinaga, 2016; Merchán, 2014; Turkle, 1997).

Asignado su origen al espionaje en la Guerra Fría¹, Internet pasa de un uso exclusivamente militar, a generalizarse entre la población, especialmente entre los años 1998 y 2004. En poco tiempo se consolida como un espacio de operaciones públicas por el que se consigue información, interacción y participación, con una alta velocidad e inmediatez. Así, en los siguientes años, algo que se había gestado desde la oscuridad de las batallas militares, se convierte en el “gran sueño” de Occidente, un ciberespacio global, inmortal y onnipotente por el que navegar, explorar y viajar con libertad ilimitada (Mujeres en Red 1999; Turkle 1997; Wajcman, 2004; Zafra, 2010).

Un ciberespacio que ha permitido gestionar lo que autores como Cardoso (2008), Christakis & Fowler (2010) y Castells (2005) han denominado como “Sociedad Red”. Aunque la Red² ha estado siempre presente en el modelo organizacional de la vida humana, con el avance tecnológico esta estrategia de organización se convierte en la representación esencial de la conciencia de estar dentro de esta macrocomunidad. En este sentido, la Sociedad Red se basa en interconexiones globales que se generan entre las personas, estableciendo nexos sociales, lo que ejemplifica el significado de la teoría de la complejidad. Esto es, como sostiene esta teoría, Internet reproduce a la perfección el efecto de interconexiones de nexos: un “pequeño” hecho que comienza en un lugar determinado, y en sus interacciones genera cascadas de hechos interconectados con ese primer “pequeño hecho” (Christakis & Fowler 2010). A ello, también, se le suma el auge de la telefonía móvil, que en estos términos, facilita unas interconexiones más fuertes y globales (Cardoso, 2008).

Una hiperrealidad que, además, queda caracterizada por la rapidez, universalidad, velocidad, instantaneidad y naturaleza cambiante. Lo “nuevo”³ es continuamente envejecido (Delegación del Gobierno para la Violencia de Género, 2014) y, la “desconexión” a la Red se redefine como “mal” social. Estar sola o solo, o no estar “up-date”, es no estar en Red digital, lo que genera una necesidad imperiosa de hiperconexión –y sensación de ansiedad–.

Ante esta sensación generalizada y creada, se han comercializado instrumentos diversos como ordenadores⁴, videoconsolas, teléfonos móviles o “smartphones” (teléfonos inteligentes)... Y un sinfín de canales de reproducción, como las redes sociales, YouTube o los videojuegos (INE, 2008). Al mismo tiempo, el hipertexto se enreda con otros elementos como la imagen y el video, siendo la comunicación y la información un lugar multifacético y polivalente (Cabezuelo, 2008). Junto con ello, gracias a los avances de las redes móviles, como el Wi-fi, 3G, 4G y ahora 5G, se

-
- 1 Internet, que al inicio adoptó el nombre de Arpanet, se creó durante la guerra fría como una herramienta militar norteamericana, que permitía abrir canales de comunicación para evitar un atentado de bomba nuclear. Pero esta herramienta militar se ha extendido y en la actualidad se utiliza en áreas tan diversas como la educación, la política y la economía. Así, Internet se ha convertido en una prolongación de la humanidad.
 - 2 La red, a diferencia de los grupos, une a colecciones de personas que permanecen conectadas entre ellas, es decir, tal y como dicen Christakis & Fowler (2010, 27): “la red social es un conjunto organizado de personas formado por dos tipos de elementos: seres humanos y conexiones entre ellos”. De esta manera, trabajar en Red no es lo mismo que trabajar en cadena, ya que esta última forma organizativa es una consecución de hechos en la que no tienen por qué estar conectadas todas las personas que la componen. En cambio, la Red funciona mediante un “efecto cascada”: una persona conoce a otra, que, a su vez, conoce a otras dos, y estas dos personas conocen a otras dos, y así consecutivamente (Christakis & Fowler, 2010).
 - 3 Se evita utilizar el término de “nuevas tecnologías”, ya que el término “nuevo” en este campo queda continuamente desfasado.
 - 4 Los ordenadores han sufrido una aceleración tecnológica cuantificable, cada vez son más pequeños. Así, en 1930 solo existían los IBM que se vendían a 5 mercados en concreto, en 1957 crecieron las ventas y ya se vendían a 250 mercados diferentes (Plant, 1995).

ha producido una sobrealimentación para la hiperconexión; generando una acción activa, dinámica, constante y permanente, por lo que la Red, desde luego, merece su análisis como espacio de recreación de identidades (Christakis & Fowler, 2010; Delegación del Gobierno para la Violencia de Género, 2014: 11).

En este espacio virtual cualquier persona es susceptible de ser agente y provisor de información. La Red, en su origen, permite una democracia global, en la que todas las personas pueden escribir, opinar, reivindicar y traspasar conocimientos. Y lo más revolucionario, a tan solo un “click”. Como decía Cabezuelo (2008: 710): “nunca se había tenido tanta información y de fuentes tan distintas”. Se ha generado una avalancha informativa basada en el “ahora”, “está sucediendo”, “está pasando y te lo estoy contando”.

Es un hecho. No podemos mantenernos al margen de las tecnologías (Wajcman, 2004). Están impregnadas en nuestra sociedad, en nuestra forma de vivir y en lo que somos –y en cómo nos comprendemos–. Las tecnologías nos definen, nos gestionan y nos influyen; y hoy por hoy, nuestras vidas dependen categóricamente del funcionamiento de los instrumentos tecnológicos (Cardoso, 2008). Ello ha provocado que el nuevo analfabetismo no este ligado a la escritura y lectura. En el mundo occidental se habla, por tanto, de una alfabetización digital, vinculada a las capacidades de manejo tecnológico (Gómez, 2008). O como se refiere en el trabajo elaborado por la Fundación CTIC:

La Sociedad de la Información, entendida como una nueva realidad social basada en el uso generalizado de las TIC, ha modificado nuestro mapa económico, social, político y cultural provocando la inmersión en un rápido proceso de cambio y transformación de herramientas, lenguajes y modos organizativos y laborales, en nada comparable a otros cambios operados anteriormente. Sin embargo, la aproximación a la SI (Sociedad de la Información) no se está produciendo de manera igualitaria para el conjunto de la sociedad española. La complejidad del manejo de los dispositivos que permiten acceder a ella y la necesaria adquisición de nuevos conocimientos están provocando variadas y diferentes experiencias personales y originando desigualdades tanto verticales como horizontales en la utilización de las TIC (Fundación CTIC, 2008:5).

Es decir, estos instrumentos han tenido la capacidad de transformar ejes tan importantes para la comprensión y construcción de estructuras sociales como: la información, la comunicación y el conocimiento. Las TIC, en sí, podrían ser comprendidas como herramientas de transformación social. Ellas, al igual que otras herramientas y estructuras sociales, como engranajes de cambios, y nodos de la complejidad que abarca la postmodernidad, están preparadas para (re)producir mayores avances y, a su vez, impactos desiguales (Delegación del Gobierno para la Violencia de Género, 2014).

Debido a esta realidad compleja y contradictoria, el mundo académico se ha interesado por la influencia de este espacio en el desarrollo de la humanidad. Como en otras estructuras y elementos sociales estudiados, se han volcado ilusiones y miedos, visiones positivas y negativas, esto es, visiones utópicas y distópicas. La primera de ellas que se caracteriza por la creencia optimista de que el mundo tecnológico e Internet representan un espacio lleno de posibilidades y progresos, y, por consiguiente, un factor favorable para el desarrollo humano. Desde su posicionamiento se piensa e imagina que Internet produce aldeas virtuales y comunidades globales, y gestiona nuevas

maneras de socialización exentas de interiorizaciones tradicionales (Castaño, 2005; Castells, 1998; Hernwall, 2005; Nuñez, 2008).

La segunda teoría, las teorías distópicas, se caracterizan por mantener una visión catastrófica y pesimista de la inclusión de las TIC en la vida social. Estas comienzan a extenderse en los años 90, asegurando que las TIC son herramientas de destrucción y ruptura relacional, ocasionando el aislamiento, la desconexión del mundo y la disgregación de las habilidades sociales, y así, las consideran como instrumentos de dominación, vigilancia y control (Briadotti, 2002; Castaño, 2005; Castells, 1998; Nuñez, 2008; Turkle 1997).

Desde este posicionamiento encontramos concepciones teóricas como la “Sociedad del Riesgo” [trabajadas especialmente por el autor Beck (1998)], que sostiene que la sociedad occidental queda en una crisis constante, dadas las transformaciones sustanciales en los valores, estructuras, e incluso nuestras formas de reproducción. Todo ello, según esta perspectiva, generaría una mayor burocratización, una mayor envergadura de la reproducción capitalista y una tecnificación de la sociedad, que redundaría en un mayor grado de desconfianza hacia las estructuras sociales, como el sistema político, judicial o el mismo Estado del Bienestar. En esencia, la inclusión de las TIC repercute en la crisis e inestabilidad de las estructuras sociales, y, por ende, en un retroceso de la sociedad en general (Beck, 1998; Buxó, 2002).

Ambas perspectivas quedan muy alejadas una de la otra, pero considerando los argumentos de ambas, el presente estudio se sitúa desde una posición híbrida y atiende a ambas realidades. La complejidad de esta era postmoderna permite que se consideren los retos y oportunidades que plantean realidades como las que se están estudiando. De hecho, como anuncia Castells (2004), el universo digital –con sus diferentes canales, instrumentos y medios de reproducción– se caracteriza por ser un espacio lleno de “luces y sombras”, cuya comprensión constituye un requisito imprescindible para evitar una visión sesgada y determinista sobre esta realidad, desde cualquiera de sus posicionamientos.

Considerando lo planteado, se parte, en primer lugar, de la visión de que el mundo digital es un medio extraordinario para el conocimiento científico, la creación y la generación de nuevos tipos de relación y comunicación, y a su vez, ayuda a cuestionar los condicionamientos tradicionales, dando cobertura a nuevos espacios más abiertos y flexibles, espacios alternativos no jerárquicos que contrarrestan los valores tradicionales. Del mismo modo, es indudable que constituye un material inagotable de diversión, entretenimiento y un instrumento de aprendizaje e información continua (Galán & Del Pino, 2010; Jiménez-Albiar & otros, 2012).

En segundo lugar, también se percibe que dentro de este mundo se encuentran problemáticas concretas como adicciones y dependencias, sobrecarga de instrumentos comerciales, falta de privacidad, intereses capitalistas, espacios monopolizados... (Castaño, 2005; Jiménez-Albiar & otros, 2012). De hecho, según UNESCO (2010), estas TIC miden el grado de inclusión y exclusión de las personas, e incluso de países y naciones. El capital humano o crecimiento económico, dependen del avance tecnológico que haya en un país determinado. Esto ha generado brechas digitales nacionales (países excluidos e incluidos), que entienden de género, generaciones, etnia, orígenes... (UNESCO 2010). De este modo, las TIC ya no solo transforman nuestras estructuras y sistemas, también albergan desigualdades y jerarquías entre los países “tecnoricos” y “tecnopobres”.

Una de las primeras menciones de “**brecha digital**” se produce por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos), que la entendía como:

La división o brecha entre individuos, hogares, áreas geográficas de diferentes niveles socioeconómicos con respecto tanto a sus oportunidades de acceso a las tecnologías de la información y la comunicación como al uso de Internet para una amplia variedad de actividades. La división digital refleja distintas diferencias entre y dentro de los países. La capacidad de los individuos y de los negocios para beneficiarse de Internet tanto en dentro de la OCDE como entre la OCDE y los países miembros (Castaño, 2005:62).

Esta brecha, conformada por la imposibilidad y la exclusión de acceso a las TIC, distribuye un reparto desigual de los recursos tecnológicos y económicos de un determinado país. Merchán (2014), se refiere a ella así:

La primera brecha que preocupó fue la del propio acceso. En los países que carecen de la infraestructura necesaria –o sí disponen de ella pero está reservada a las clases con más recursos– difícilmente se podrá avanzar en la extensión de este nuevo medio. La brecha digital de acceso, por su propia naturaleza, suele afectar a comunidades o países enteros (Merchán, 2014: 112).

En su creación, tal y como se ha referido, intervienen variables como el nivel económico, origen, el nivel de estudios, la situación laboral, el tamaño de hogar, la intensidad tecnológica, la edad y el género (Merchán, 2014). Esta última variable, en palabras de Castaño (2005), es un componente importante y necesario de visibilizar –y elemento troncal para la comprensión de esta investigación–. Es decir, la desigualdad de género digital es un principio y un reto de democracia planetaria, ya que, como nos recuerda la UNESCO (2010), debido a la propia desigualdad en la distribución de la riqueza que configura un empobrecimiento global femenino, las mujeres no parten de las mismas condiciones y privilegios que los hombres en el acceso a las TIC.

Este principio desigual hace del mundo digital un lugar donde se integran estructuras tradicionales como pudieran ser el machismo y el sistema patriarcal, y genera una apreciable desigualdad entre mujeres y hombres –sostenida en las estructuras de la vida real–, que se consolida a nivel mundial. Un universo que, si bien nacía con un principio liberador de jerarquías y dominaciones, parece –y retomando los cuestionamientos del inicio– que no escapa de la conexión con la realidad, y dimensiona realidades complejas que entienden de género.

No obstante, y a pesar de la importancia que merece la visibilización de estructuras que albergan desigualdades planetarias, **como la denominada primera brecha digital de género** (Castaño, 2005), considerando que el presente estudio se encarna en el contexto occidental, como es la Comunidad Autónoma de Euskadi (de aquí en adelante CAE), y que se centra en el análisis de las relaciones digitales entre las personas adolescentes, requiere de líneas y estudios que sustenten las realidades marcadas, ya que como sostienen diferentes fuentes (Castaño, 2005; Castaño, Martín, & Martínez, 2009; Observatorio e-Igualdad, 2011) esta primera brecha queda sobrepasada en los países occidentales. De hecho, si atendemos a los datos aportados por el Observatorio e-Igualdad (2011: 77), los países nórdicos tendrían prácticamente esta brecha superada, situando a Finlandia a la cabeza –por ejemplo, en el año 2010 el 89% de las finlandesas hacen un uso frecuente de Internet y las TIC, muy cerca del 90% de los finlandeses–. En el caso estatal, aun siendo mayor la brecha digital de género que en el caso finlandés, no es relativamente amplia, en el mismo año, el 68% de mujeres hacen un uso frecuente, frente al 71.9% de los hombres.

De este modo, la primera brecha digital de género, en Occidente –y en particular, considerando la población diana de este estudio–, no se percibe como uno de los principales retos en la superación de la desigualdad digital de género. En su caso, se podría mencionar la brecha generacional, entre nativas digitales y sus madres y abuelas (INE, 2008; Merchán, 2014). Sin embargo, tal y como recoge y asegura el estudio de Gobierno Vasco (2013), para el estudio y la comprensión de la cultura digital de la natividad digital y la reproducción de esquemas de género en los medios digitales, se debe considerar el amasijo de canales en los que las chicas gestionan sus fortalezas, deseos, miedos, identidades, y sus relaciones con los chicos; y cuestionar la reproducción de relaciones de poder, roles y esquemas que aguardan los nuevos escenarios que arbitra la adolescencia, ya que las TIC se comprenden no solo como instrumentos habitualmente utilizados, sino también como elementos clave para su socialización, autoestima y, en definitiva, su construcción de género. Es decir, tal y como se refería al inicio, abordar la reproducción de esquemas de género en la Red de la adolescencia de un contexto como la CAE, implica adentrarse en estructuras tan complejas como la 2BDG, 3BDG, el cibercontrol, y el ciberacoso sexual y/o sexista, es decir, las que han sido denominadas como las realidades machistas digitales.

Desde este prisma, cabe precisar, que, en la presente investigación, tanto la adolescencia, como el género se les entienden como construcciones marcadas por el contexto sociocultural en el que se vive, lo que permite situar a la adolescencia, y al género dentro del contexto cultural tecnológico (Capdevila, & otros, 2008; Connell, 1995; Diverio, 2006; Emakunde, 2004; Valdemoro & Peyró, 2009; Espín, 2011). Asimismo, en la relación de la adolescencia con el género, la primera se comprende como una de las etapas vitales para la estructuración y construcción del mismo, en la que los esquemas impregnados desde la niñez afloran y el género cobra un sentido muy relevante en la naturaleza de las relaciones intrapersonales (Tubert, 2008).

En esta línea, también es importante apuntar que las realidades machistas digitales, por su propia naturaleza compleja, requieren de un análisis en profundidad y desde perspectiva de género (Zafra, 2010), ya que esta visión ayuda, por un lado, a comprender los elementos y las relaciones que se generan entre las diferentes realidades machistas digitales, y por el otro, a enriquecer y tener una visión más global del **objeto de estudio** (Castaño, 2008), **que teniendo en cuenta todo lo planteado, se define como:**

El análisis desde perspectiva de género y tecnofeminista de las realidades machistas digitales que reproducen las personas adolescentes de CAE, siendo las principales: las 2BDG y 3BDG, el cibercontrol y el Ciberacoso sexual y/o sexista; así como la prevención e intervención de las mismas desde el contexto educativo formal.

En este caso se agrega la visión tecnofeminista –explicada en profundidad en el marco teórico– para plasmar la importancia de la lectura feminista en todo el proceso del estudio, y a su vez, para visibilizar que se mantiene una visión optimista, que no utópica, sobre estas relaciones que se estudian, aunque se tiene presente que ha existido un traspaso de esquemas tradicionales de la vida real a la on-line (Wajcman, 2004).

En el mismo sentido, se cree conveniente puntualizar que para esta investigación **el contexto educativo formal lo conforman los centros educativos de la CAE,** siendo estos considerados como agentes socializadores potentes de la adolescencia y el género. En cuanto a **las TIC** se refiere, como se decía, que si bien estas adquieren diferentes formas y existen innumerables dispositivos electrónicos, **para el estudio de estas relaciones y realidades se recogen los principales**

instrumentos utilizados por la natividad digital, como son los Smartphones, ordenadores y videoconsolas; y para comprender la reproducción de estas realidades se presta atención a **los medios** por los que se reproducen los esquemas de género, entre los que se estudian: **los videojuegos, las redes sociales y YouTube**, esto es, los medios más utilizados por las personas adolescentes (Gobierno Vasco, 2013; Ararteko, 2009; Livingstone, Kirwil, Ponte, & Staksrud, 2013). De tal modo, en la presente investigación, más que al Hardware, se presta mayor atención al medio o canal de reproducción, espacio en el que se gestan los usos, ideas, percepciones, y, por ende, los esquemas de género.

Para el abordaje de este objeto de estudio, **se configura un estudio teórico-práctico**, que queda confeccionado por dos grandes partes que se retroalimentan y complementan (parte teórica/ parte empírica). La primera constituye la fuente de reflexión y fundamentación teórica para la comprensión de la segunda parte: la empírica; y esta segunda se gesta como base de exploración y complemento de la primera. Y es que, como se puede apreciar, tanto en el objeto de estudio, como en las hipótesis destacadas, una de las principales cuestiones que abarca esta investigación es la creación y exploración de alternativas prácticas para la intervención y prevención de las realidades machistas digitales. **Con este propósito, el estudio trabaja con 11 institutos de CAE, y concretamente en aulas de cuarto de Educación Secundaria Obligatoria (de aquí en adelante ESO) y primero de Bachiller**⁵. Este abordaje ha permitido concretar la terminología, medir el alcance de las problemáticas planteadas, sumergirnos en los esquemas y discursos de género, y a la vez, proponer y explorar alternativas desde una perspectiva tecnofeminista.

Teniendo en cuenta lo planteado, la parte teórica se divide en tres bloques temáticos. El primero supondría “la contextualización de la investigación”, que constituye el espacio de reflexión y comprensión de los elementos esenciales para aprender y entender las realidades machistas digitales. En este sentido, la lectura de las construcciones de género y el bagaje (ciber)feminista resulta fundamental para abordar los elementos básicos para esta investigación: las identidades digitales y la adolescencia. Con el fin de abarcar cada uno de estos elementos y comprender así los hilos que sustentan el tejido de las realidades machistas, para este primer bloque se diseñan dos capítulos. En el primero de ellos se recogen las autoras y autores referentes –como Bourdieu (1999), De Beauvoir (1945), Gayle (1975) o Connell (1995)–, que nos permiten comprender los esquemas de género y el sentido de las relaciones de género construidas por el sistema sexo/género, y cómo estos se interfieren en los códigos culturales de la adolescencia. En el segundo, por su parte, se centra en la relación del feminismo con el mundo tecnológico, y plasma la evolución histórica de las tecnologías y el feminismo, y así, realiza una exploración de nuestras antepasadas, llegando hasta el planteado tecnofeminismo.

Una vez sumergida en la exploración de los elementos intrínsecos a las realidades machistas, se complejiza el estudio teórico con un segundo bloque temático dedicado a la profundización en cada una de estas realidades. Este bloque comienza con un primer capítulo que contextualiza la

5 La opción por trabajar con los cursos de cuarto de ESO y primero de Bachiller, se debe a que en estos cursos las personas adolescentes tienen entre 15 y 17 años, son edades en las que las TIC adquieren una gran presencia en el proceso de construcción identitaria (Castaño, 2005; INTENCO, 2011; Instituto de la Mujer, 2008; Gobierno Vasco, 2013; INE, 2014; Espín, 2011; Valdemoro & Peyró, 2009; Parra, 2009). Por otra parte, sería interesante trabajar con el curso de segundo de bachiller, pero dado que dicho curso está planificado para preparar la selectividad y que la presente investigación requiere una considerable inversión de tiempo, se entiende que es un curso especialmente complicado para poder trabajar e intervenir.

2BDG, y nos permite comprender la situación actual en la CAE y abordar las explicaciones teóricas que buscan las causas de su creación. Tras este, encontramos un segundo capítulo destinado a la comprensión de una 3BDG que continúa el mismo esquema que la anterior brecha, aunque en este sentido es conveniente resaltar que recientemente comienza a ser estudiada, por lo que su profundización y explicación teórica, en ocasiones, no está tan sustentada teóricamente como la segunda. Finalmente, se presenta un tercer capítulo, destinado a la comprensión de los riesgos digitales, el cibercontrol y el ciberacoso sexual y/o sexistas –aunque cabe precisar que la terminología es vaga en su análisis y aún no se han realizado estudios cuantiosos con el enfoque de esta investigación–.

El último bloque queda configurado por el interés de esta investigación de otorgar un lugar relevante al trabajo social, político, educativo y pedagógico en este ámbito. Por ello, se retoma el trabajo realizado desde el nivel educativo formal sobre las relaciones estudiadas y las reflexiones de distintas fuentes para prevenir e intervenir en las problemáticas planteadas.

Estas reflexiones teóricas posibilitan una parte empírica sustentada en tres fases principales que se interrelacionan y funcionan como un mecanismo metodológico que profundiza en las realidades que quieren ser estudiadas: I. Diagnóstico del objeto de estudio en clave cuantitativa; II. Profundización en el objeto de estudio, voces e hipertexto de la natividad digital; y III. Intervención y prevención en el objeto de estudio.

La primera fase se consolida como una fase cuantitativa que emplea **la técnica del cuestionario cerrado** (778 alumnas y alumnos en total, de 4º de ESO y 1º de Bachiller de la CAE), con el objetivo principal de *realizar un análisis descriptivo estadístico de las realidades machistas digitales que se reproducen en los centros educativos de la CAE y profundizar en las posibles causas y relaciones de la 2BDG y la 3BDG, y las otras estructuras, como el cibercontrol y el Ciberacoso de género del alumnado de la CAE*, estableciendo, en este sentido, correlaciones estadísticas interesantes que reflejan las relaciones de estas estructuras, y permiten cuestionar el alcance de las mismas.

Esta primera fase, nos sirve para medir y aproximarnos a estas realidades, y así, poder orientar el sentido de las siguientes fases. Por lo que considerando los resultados cuantitativos, se elabora una fase cualitativa con los fines de: 1) *profundizar en las posibles causas y relaciones de 2BDG y 3BDG, y las otras estructuras, como el cibercontrol y el ciberacoso del alumnado de la CAE*; 2) *explorar las opiniones, estereotipos, actitudes, usos, valoraciones y percepciones de las personas adolescentes de la CAE respecto a sus vivencias en los canales digitales (videojuegos, redes sociales y YouTube)*; 3) *analizar las relaciones de cibercontrol que se producen en las relaciones heterosexuales de la natividad digital de la CAE*; y 4) *identificar el ciberacoso sexual y/o sexista que se da dentro de los canales digitales, especialmente en las redes sociales*. Para trabajar los presentes objetivos, **se opta por las técnicas del grupo de discusión y el foro telemático**, que funcionan como espacios de recogida de las voces de la natividad digital y el hipertexto. Esta sumersión cualitativa, nos permite bucear y explorar las relaciones y esquemas de género que se reproducen en la Red.

El contenido empírico termina con una propuesta piloto, que utiliza la metodología de la Investigación-Acción. En ella encontramos la oportunidad de proponer *soluciones coeducativas desde el ciberfeminismo para prevenir e intervenir en la segunda y tercera brecha digital en el ámbito educativo de la CAE*. Esta experiencia práctica posibilita operativizar la información y las

propuestas coeducativas y ciberfeministas, que ayudan a abrir futuras líneas de investigación, y también reflexionar acerca de la implementación de este tipo de prácticas de investigación en el mundo académico, cuestionando la estabilidad de la teoría y la práctica. **Todo ello finaliza con unas conclusiones generales de la investigación**, en las que, por un lado, se hace una recogida de todos los resultados, y por el otro, se reflexiona sobre los propios resultados y sus relaciones, y se ahonda en otras posibilidades de investigación.

Se consagra, por tanto, un estudio en el que la profundización cualitativa toma un gran peso –sin despreciar los resultados cuantitativos, de hecho, son el pilar del resto de las fases–, y considera y atiende a lo recomendado por distintas fuentes (Alcañiz, 2001; Castaño, 2005; Castaño & Caprile, 2010a; Díaz, 2001; García & Nuñez, 2008; Wajcman, 2004; Plant, 1998; Haraway, 1991; Instituto de la Mujer, 2008; Sánchez, Ortega, & Vall-llovera: 2012). Esto es, no es tan importante cuantificar la presencia, como analizar los sesgos y comprender cómo se reproducen esas relaciones de género. Se necesita investigar, navegar, bucear, explorar y conocer las relaciones que se están generando entre las propias personas que las utilizan.

Asimismo, entre otros aspectos, la investigación no quiere caer en escepticismos, y sentimientos utópicos. Por un lado, quiere contemplar las tecnologías con optimismo, como herramientas de aprendizaje y empoderamiento, y por el otro, cuestionar el uso de las tecnologías y las relaciones de riesgo que se generan en las mismas (Instituto de la Mujer, 2008). Es decir, se quiere realizar una investigación concreta, que sobrepase el escepticismo y lo abstracto, situando a las TIC como elementos principales y activos, y a su vez, como herramientas de cambio en la socialización de las personas adolescentes.

Lejos de aspirar a establecer generalizaciones sobre “las mujeres” y “los hombres” –o peor, sobre “la mujer” y “el hombre”–, se puntualiza que esta investigación asume la intención de hablar de esquemas, sistemas y construcciones, ya que como nos recuerda Plant (1998:51), el mundo es diverso y complejo, y homogeneizar es catalogar. Por tanto, si la navegación en la Red y ella misma es infinita, y permite la multiplicación de experiencias incontables, identidades múltiples y lugares inimaginables, en este caso nos queremos centrar y basar en lo que relatan las personas adolescentes que han participado en la investigación, pudiendo atender a los esquemas que se esconden tras sus usos, actos, discursos y relaciones digitales.

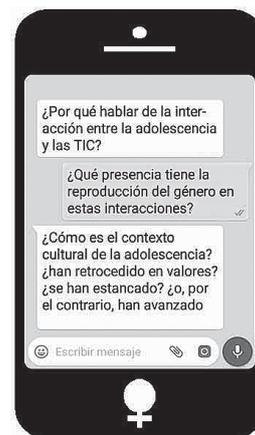
En definitiva, se presenta una investigación concreta; y a su vez política, educativa, reivindicativa e creativa que precisa explorar alternativas que rompan con los condicionamientos tradicionales. Para así, animar a otras investigadoras e investigadores, y a toda persona que se interese por el presente trabajo, a que también sueñen, investiguen y trabajen sobre, para y por la igualdad efectiva entre mujeres y hombres, sea en el mundo real y/o virtual. Con estas esperanzas de cambio, de revolución y de interés por una temática que está presente en nuestra cotidianidad, se da comienzo a una investigación que no se marca grandes retos generalizadores, pero sí profundos descubrimientos de los secretos y desigualdades que trascienden en la Red.

PARTE TEÓRICA
REFLEXIONES TEÓRICAS
SOBRE EL ICEBERG
DIGITAL MACHISTA

BLOQUE I.

**ANÁLISIS TEÓRICO DE LOS
ELEMENTOS QUE ESTRUCTURAN
LAS REALIDADES MACHISTAS
DIGITALES**

CAPÍTULO 1. SISTEMAS DE GÉNERO EN LA NATIVIDAD DIGITAL



Muchas investigaciones creen que la adolescencia es una etapa crucial para la generación y exploración de identidades, ya que en ella se comienzan a otorgar significados más trascendentales de la identidad, dar cambios sustanciales a nivel social, y, por ende, cuestionarse aspectos más complejos y abstractos para la propia resignificación del “yo”. Ello la convierte en una etapa trascendental para la asimilación y externalización de códigos de género que habían sido adquiridos en etapas más tempranas (Tubert, 2008; Pineda & Aliño, 1999; Rovira, 2001; Frosh, Phoenix, & Pattman, 2002: 67; Martino & Pallota-Chiarolli, 2005; Renold, 2007).

En este periodo vital se consolidan códigos y esquemas propios de comportamiento, lenguaje, vestimenta, y formas de hacer, y así –y debido a sus particularidades– es una etapa recurrente de análisis y exploración. Dicho lo cual, se requieren estudios específicos que ahonden en los propios esquemas de género que integra la adolescencia; siendo estos comprendidos desde sus subjetividades y realidades, y alejados de perspectivas adultistas, alarmistas y con alta carga de prejuicios y estereotipos (Ryan, 2017; Pineda & Aliño, 1999; Tubert, 2008).

Por todo ello, en el presente capítulo se abren cuestiones relativas a los esquemas de género, adolescencia y su relación con las TIC. Así, primero, se hace un breve análisis bibliográfico de los esquemas de género, y las asimetrías vitales que se instauran en sus relaciones. Tras ello se abre un espacio de que permite comprender de una forma más exhaustiva cómo estas relaciones de poder se han integrado en las comunidades de la adolescencia y se han generado mitos y códigos propios. Ello da paso a un epígrafe específico que se adentra en las comunidades virtuales de las personas adolescentes.

1. LAS ASIMETRÍAS CULTURALES Y RELACIONALES PRODUCIDAS POR LOS SISTEMAS DE GÉNERO

A lo largo de la historia diferentes paradigmas científicos –de distinta índole, naturaleza y con diferentes líneas de investigación– han focalizado su interés en los comportamientos diferenciales de mujeres y hombres (López, 2011; Palet, 2011). Aunque no es hasta mediados del siglo XX que la Sociología interfiere en todos estos discursos y se comienza a hablar de roles masculinos y femeninos, entendidos como representaciones propias del ser humano. Teatralizaciones que aprenderíamos y que nos facilitarían la integración en la sociedad, identificando al hombre y a la mujer como seres sociales opuestos y complementarios (Connell, 1995:22-39; Ruiz, 2011).

En concreto, en la lucha por dejar de naturalizar comportamientos arraigados en las mujeres y hombres, y visibilizar las influencias y fuerzas sociales que imperan en estos –ser un hecho más social, que natural–, merece visibilizar las primeras defensas teóricas del sistema sexo/género, que vino en 1975 por Gayle Rubin (1975). A ella se la debe la revolución terminológica esencial para la comprensión de las cuestiones sociales y biológicas –en referencia a las diferencias entre mujeres y hombres–, y lo que se ha denominado, y diferenciado, como “sexo” y “género”. La primera comprendida como las características anatómicas y morfológicas de las personas, y la segunda entendida como la construcción sociocultural binaria y dicotómica (femenino/masculino) que norman creencias, comportamientos, y cualquier mecanismo social. Estas categorías quedarían dominadas y condicionadas por un sistema cultural, que la autora lo denominaría sistema sexo/género.

Dicho lo cual, el sistema sexo/género sería definido como: “el conjunto de disposiciones por el que la sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana, y en el cual se satisfacen esas necesidades humanas” (Rubin, 1975:102). Este sistema, lo comprendería como una estructura sin contexto histórico que necesitaría ser estudiada en su cotidianidad, contexto, cultura y momento histórico al que pertenezca.

Toda sociedad concreta tiene un sistema sexo-género, con códigos diferentes, y peculiaridades concretas. A pesar de ello y por diferentes que sean las sociedades, según la autora, es importante comprender que el sistema también se establece a partir de un principio denominador de supremacía masculina que estructura el orden social y que sustenta los principios de poder jerárquicos (Rubin, 1975:102).

Si bien fue una revocación feminista, porque dejaba de naturalizar formas de comportamientos, hacer y pensar que oprimían las mujeres, el desarrollo teórico en esta materia ha permitido cuestionarse otros aspectos más tácitos, como son las gubernalidades que se dan en los cuerpos. En este sentido, Firestone (1976) nos señala que los condicionamientos sociales no solo los encontramos arraigados en nuestras relaciones, sino también en los propios aspectos biológicos. Ella argumenta que los cuerpos han sido valorados y catalogados según el razonamiento lógico androcéntrico y las oposiciones fijas comentadas, lo que supone ver al falo como algo positivo y a la vagina como negativo; y a medida que interiorizamos la anatomía de nuestro cuerpo, interiorizamos, con ello, unos esquemas tipo referidos al cuerpo.

Sobre este debate de la influencia de la sociedad en la construcción del sexo, es imprescindible destacar los argumentos teóricos de Judith Butler (2006). La autora complejiza la categorización binaria sexual –desde su visión, el binarismo justifica y se basa en premisas heteronormativas que impiden pensar en la complejización de los desplazamientos de los géneros– y comprende que género, sexo, sexualidad y cuerpos como aspectos socialmente construidos e interdependientes en los que se establecen relaciones complejas y nada estables, pudiéndose dar desplazamientos, intercambios y modelajes, como ocurre en las personas transgénero, insersexuales, o transexuales (lo que denomina como el género fluido).

Desde este pensamiento, se cree que el género “es una forma cultural que configura el cuerpo, está abierto a su continua reforma, y la anatomía y el sexo no existen sin un marco cultural” (Butler, 2006: 25). Esto es, el género es una performance⁶ de la norma que naturaliza los compor-

6 En palabras de Bech (1993:188) la performatividad se comprende como: “Characteristics of these is that they co-produce what they name, by way of normative prescriptions and proscptions”.

tamientos “masculinos” y “femeninos”, pero, a diferencia de lo que las fuentes proponían, según la autora esta estructura puede desplazarse de la categoría simple “mujer/hombre” (Butler, 2006: 70; 2017; Martínez & Bonilla, 2000; Bech, 1993).

Otros pensamientos teóricos que han mostrado su interés por esta temática es estructuralismo constructivista, siendo Bourdieu (1999) el autor más referente. Este autor entiende que los seres humanos actuamos en base al “sentido práctico: aptitud para moverse, actuar y orientarse en el mundo social basado en un conjunto de saberes no formulados en una forma explícita”. Leyendo la propuesta de Bourdieu (1999), podríamos decir que el sentido práctico es una guía no consciente que se adquiere en la socialización y está mediado por el “habitus” (guías estructuradas e internalizadas basadas en las experiencias adquiridas a lo largo de la vida, que hacen posible que nos podamos desenvolver en nuestra vida cotidiana).

El habitus, por tanto, son “esquemas internalizados” duraderos, transferibles y mutables, que moldean nuestro “hexis corporal” y nuestro “ethos”⁷. Este se puede adquirir de una manera consciente (a través de una institución organizada) o de una manera inconsciente (a través de la familia y el entorno, que se denomina habitus primario). Así, el habitus moldea y modifica nuestro “yo” de género, o nuestra identidad de género.

Se puede apreciar, pues, que el género, como construcción social, se convierte en una categoría compuesta de diversos elementos, significados, rasgos y características psicosociales; o dicho de otra manera, se convierte en el “deber ser” de las personas. Sin embargo, y como apuntan algunas fuentes (Connell, 1995; Martínez & Bonilla, 2000) y recogiendo las realidades plurales que nos apuntaba Butler (2006), conviene tener presente que el género converge con dinámicas y opresiones arraigadas a la cultura, sexualidad, etnia, capacidad, racialidad contexto histórico y sociocultural (Connell, 1995; Martínez & Bonilla, 2000).

Bajo esta perspectiva, y como Connell (1995) y Bullen (2002) señalan, para enriquecer y ampliar la perspectiva y en análisis y atender a todas estas complejidades conviene hablar de sistemas de género, que pautan su análisis en su contexto y escenarios de la cotidianidad y que convergen y se interseccionan con los ejes de opresión antes mencionados.

Estos sistemas de género han funcionado desde una dicotomía tradicional blanca (femenino/masculino) que invisibilizado y oprimido a cualquier persona que rompa estas normas biológicas y sociales (Butler, 2006). Además, esta dicotomía supone un antagonismo histórico, una dualidad estructural (ying-yang; bueno-malo) que asegura la posición dominante de una de las partes, la de la masculinidad, heterosexual y blanca. Esta lógica dicotómica, y a la vez opuesta, condiciona espacios antagónicos que se traducen en todos los contextos sociales (Maquiera, 2001; Martínez & Bonilla, 2000).

Bourdieu (1999) sobre esta dicotomía sostiene que estaríamos mediadas y mediados por una construcción simbólica interiorizada que condiciona la transformación duradera y profunda de los sexos, aportando, de esta manera, una definición social binaria en concreto: Hombre-masculino; mujer-femenino. A ello el autor lo denominaría violencia simbólica y que consolida lo masculino

7 Bourdieu entiende que el “hexus corporal” determina la manera de hablar, de gesticular y, por tanto nuestro propio cuerpo (Rodríguez Menéndez, 2003:22). Se entiende por “Ethos”, mente, nuestra manera de pensar, razonar y reflexionar (Bourdieu, mencionado por Rodríguez Menéndez, 2003:22).

y lo femenino como esquemas internos, y llevan a limitar y coaccionar el cuestionamiento práctico. Y así, los códigos y esquemas que han sido aprendidos e interiorizados se convertirían en “lo natural” del comportamiento humano; y que de esta forma se generan asimetrías internas y estructurales –creando “el orden social de las cosas”– que son difíciles de superar debido a su naturalización y neutralización social (Connell, 1995).

Zafra (2005a), en esta línea, entiende que el género se convierte en un símbolo de autoridad que condiciona las relaciones de poder, y favorece la subordinación y dominación, estableciendo un contrato sexual y social. Así, autoras como Martínez & Bonilla (2000) y Gil (2008) señalan que este carácter normativo se convierte en la norma dominante, y gestiona una desigualdad social y política, considerando el género como representaciones políticas, y sociales.

Estas asimetrías que configuran posiciones desiguales y existenciales entre mujeres y hombres y que mantienen hegemonías sociales en términos de identidad sexual, clase etnia, capacidad... se sostienen por pactos sociales que se configuran en normas y estereotipos de género marcados en esta dicotomía. Por lo que, si bien existe una pluralidad de mujeres y hombres, y evidentemente la mayoría de las personas marcan resistencias y no se enmarcan dentro de los marcos patriarcales que diseñan lo propio de la feminidad y masculinidad. En el sistema Occidental se han patronado un continuum de mandatos concretos en ambas direcciones que convienen ser recogidos y visibilizados. No obstante, y como recalca Connell (1995) es imprescindible hablar continuamente de feminidades y masculinidades, y mantener una perspectiva interseccional, comprendido que todos estos mandatos se estructural de forma desigual y particular dependiendo de los diferentes sistemas opresivos.

1.1. FEMINIDADES Y MASCULINIDADES

Sobre las feminidades brevemente señalar la utilización, objetivización y cosificación que se ha ejercido tradicionalmente sobre la corporalidad femenina. En la memoria de sus cuerpos se han dado mecanismos constantes de daño y violencia simbólica, de hecho, el propio cuerpo femenino ha constituido un mecanismo de opresión, ya que el cuerpo femenino ha quedado tradicionalmente vinculado y acotado a su capacidad reproductora, lo que el sistema patriarcal ha utilizado para encorsetar la imagen de la mujer con la maternidad (Bourdieu, 1999; De Beauvoir, 1950; Gil, 2008; Lagarde, 1990; Martínez & Bonilla, 2000).

En este sentido, Lagarde (1990) reivindica que la construcción de la maternidad debe comprenderse como una institución política, que ha legitimado privilegios y ha posibilitado una esclavitud –socialmente pactada–. La sociedad, así, se ha valido y aprovechado de esta construcción patriarcal y androcéntrica. A esta institución, históricamente se le ha adjudicado una serie de características en base a los pares dicotómicos de género, como ser tiernas, dulces, cariñosas y dependientes⁸, que delimitan socialmente a las “buenas madres”. Desde el razonamiento de la autora, socialmente se ha asociado a la feminidad con un ser dependiente y adscrito a otro ser, configurado como “ser para otros”. No obstante, aquellas feminidades que discurren y sean resistentes a estos criterios, irían contra su propia categoría identitaria, y estas podrían ser consideradas como

⁸ Lagarde (1990:189-194) entiende la dependencia como un cautiverio. Un sistema de opresión cultural que recae sobre la mujer. Las relaciones que se han constituido en el sistema patriarcal están caracterizadas por las relaciones de dependencia y dominación, situando a la mujer en la situación de dependencia.

“malas madres”⁹, o, también, “objeto erótico” –aquellas que representan el pecado carnal, las que hacen uso de su sexualidad de forma pública y abierta–. Esto es, en la feminidad ha sobrevolado constantemente una dimensión irrevocable de “maldad”¹⁰.

Como señala Zafra (2005a), el cuerpo femenino es una construcción de la “mirada ajena”, considerándolo incompleto y que “carece de”. Es decir, se le ha exigido ser un “cuerpo simbólico”, conviviendo con una permanente inseguridad sobre su propio cuerpo (Bourdieu, 1999:86-88). A través de los ojos de los hombres buscan el cuerpo perfecto, la imagen perfecta, y entran dentro del “mito de sumisión” donde es esencial parecer sumisa, y a su vez, ser atractiva (De Beauvoir, 1949:437). Todo ello genera una dependencia –para propia autorrealización de la mujer– a la mirada masculina. Lagarde (1990), Firestone (1976), así como De Beauvoir (1949) plantean el desgaste psíquico que se da por parte de las mujeres en sus relaciones amorosas, ya que, mientras que la psique de la mujer depende del hombre, la psique del hombre se contruye sobre bases independientes¹¹.

En su estructura opuesta y complementaria, se diseña la masculinidad. Esta ostenta todos aquellos privilegios robados a las mujeres (Connell, 1995). De tal modo, las distintitas feminidades y masculinidades se jerarquizan, quedando todas ellas gobernadas por la denominada “masculinidad hegemónica”¹². Esta última, como condición superior, y de acuerdo con la escala jerárquica para mantener los sistemas y relaciones de género, se presenta como la representante de la dominación masculina. Este tipo de masculinidad queda representada por la autoridad, la fuerza, la resistencia física, y especialmente se identifica con la heterosexualidad blanca y el matrimonio. Este ideal de masculinidad se transmite a través de una dinámica cultural, que es favorecida por la educación, los medios de comunicación o como sucede en los videojuegos¹³.

Pocos hombres pueden alcanzar y sostener esta exigente práctica normativa, aunque, como asegura Connell (1995), son muchos los que reciben beneficios –o dividendos patriarcales, según la autora– que se desprenden de una estructura alineada a su esquema. Estos hombres que quedan lejos de lo que supone la masculinidad hegemónica, pero que, sin embargo, se aprovechan de sus beneficios, conviven con lo que denomina como “masculinidad cómplice”. Del mismo modo, entre hombres existe una práctica tácita de protección mutua para sostener, y así es común que se den camarerías entre hombres. Esto es, mientras que a las mujeres han sido educadas a ser competitivas entre ellas, los hombres por el mantenimiento del “orden social” aprenden a generar alianzas privilegiadas.

En estas relaciones, como se explicaba al comienzo, hay sujetos privilegiados, como los que mantienen una masculinidad hegemónica o cómplice, pero hay otras que escapan de estas normas y condiciones culturales diseñadas para las masculinidades, que toman una posición

9 Ninguna mujer puede alcanzar el perfil de madre que construye el patriarcado, como ningún hombre puede alcanzar el ideal de hombre. Ellas se ven frustradas al no alcanzar este tipo de ideal.

10 Marcela Lagarde considera que este grupo lo formarían todas aquellas mujeres que ejercen la prostitución, presas, lesbianas, divorciadas, mujeres que abandonan a la prole, locas o “madresputas”.

11 Durante este análisis teórico –y en abierto contraste con lo que –, se puede percibir cómo el cuerpo de mujer sí ha resultado un elemento imprescindible para la construcción de su género, y que, además, se convierte en un elemento importante para la autoafirmación de las mujeres (lo que no quiere decir que haya mujeres que no se sientan parte de su cuerpo y su género). No obstante, lo que no cabe duda que el cuerpo, tal y como nos decía la autora queda dependiente de las normas sociales.

12 Connell (1995) explica que la dinámica cultural hegemónica se sostiene y exige una posición de mando. En el caso de sistema patriarcal sería la masculinidad hegemónica.

13 Cabe decir, por otra parte, que la masculinidad hegemónica no es una personalidad fija, sino un tipo de masculinidad que ocupa el puesto hegemónico en el modelo de las relaciones de género.

subordinada. En esta condición quedarían encorsetados todos aquellos hombres que muestran aspectos genéricamente humanos como la sensibilidad. En otra posición más inferior –dentro de la lógica patriarcal– podrían encontrarse todos aquellos que rompen el patrón heteronormativo. A ellos se les considera lo contrario a lo que supone “la verdadera masculinidad”, y así, la “masculinidad homosexual” es una figura estigmatizada. Las feminidades también se relacionan con las masculinidades, pero, en su caso, quedan supeditadas a las fuerzas y la ideología de poder de la dominación masculina¹⁴, otorgándolas condiciones subordinadas y opresivas (Connell, 1995).

Por otro lado, como antes se ha comentado, el género interactúa con otras estructuras sociales bajo la normatividad de la masculinidad hegemónica, que se corresponden, entre otras, con la supremacía blanca, por lo que en cualquier estudio de género necesita la integración de una perspectiva interseccional. Así, el origen, la diversidad o la clase entran en una relación de autoridad vs. marginación; y, por tanto, las masculinidades negras, feminidades negras, de diversidad intelectual... Quedan situadas en la marginación del orden social patriarcal. Son en definitiva, relaciones de complicidad con el proyecto hegemónico¹⁵ (Connell, 1995).

La violencia machista, por tanto, es parte de un sistema de dominación que pertenece a la masculinidad. Junto con este planteamiento, Bourdieu (1999:70) argumenta que la virilidad tiene que ser validada por los otros hombres, es decir, su heteronomía viril depende de la valoración ambiental, y admiración del grupo de su mismo sexo, y la violencia contra otras mujeres, o las violaciones múltiples, son, en definitiva, afirmaciones de virilidad ante otros hombres.

Hemos visto que la feminidad se ordena bajo el referente de la maternidad y la crianza a la prole (docilidad, pasividad, ternura), así como en la objetivación de su propio cuerpo, generando la división sexual del trabajo y la construcción de “mujer objeto”, lo que hace (re)producir el “mito de la sumisión”. En cambio, la masculinidad se orienta a la potencia física y sexual y a la productividad en el ámbito de trabajo, siendo la masculinidad hegemónica su máxima expresión, y la virilidad, su principal fuente de autoevaluación (Bourdieu, 1999; Connell, 1995; De Beauvoir, 1949; Firestone, 1976; Giddens, 1992; Gil, 2008; Lagarde, 1990; Martínez & Bonilla, 2000; Woolf, 1929).

Habiendo repasado los diferentes argumentos y discursos teóricos que se han dado de los esquemas y sistemas de género, se da paso al análisis de los esquemas de género y su relación con los códigos de la adolescencia. Se estudia, pues, de forma profunda la interferencia que tienen los pasados mandatos sociales en la convivencia de las personas adolescentes.

2. LA ADOLESCENCIA EN INTERFERENCIA CON LOS ESQUEMAS DE GÉNERO

La adolescencia es un momento complejo, confuso y difícil de estudiar, al que además se le suma el estigma social vinculado a esta etapa. A las personas adolescentes se les ha percibido como

“seres-enigmáticos”, y han sido continuamente cuestionados sus comportamientos e inquietudes,

14 Feminidad recalçada: Complemento de la masculinidad hegemónica. Representan la docilidad, los cuidados y la empatía. A las jóvenes se las asocia con la receptividad, y a las más mayores, con la maternidad.

Feminidad resistente: Se encontrarían por debajo de los demás grupos y se refiere a todas aquellas mujeres que no representan la mujer convencional, como han sido las feministas, las comadronas, las prostitutas...

15 Los hombres que entran en este tipo de masculinidad no quiere decir que sean personas violentas o que maltraten a sus mujeres, sino que no realizan ningún tipo de reivindicación, y se acomodan al sistema patriarcal.

utilizando el argumento de “son cosas de la edad”. Socialmente, tampoco se les ha otorgado un espacio propio o se les ha atribuido expresamente expectativas concretas sobre sus comportamientos, deseos, o posibilidades (Tubert, 2008:51; Marina, Rodríguez, & Lorente, 2015). Por lo que, desde este planteamiento, Tubert (2008) y Pineda & Aliño (1999) suponen que la adolescencia debe ser comprendida desde una valoración inter/intrasubjetiva, y explican que existen tres aspectos generales de la adolescencia que se cambian y moldean durante esta etapa: físicos, psíquicos y sociocognitivos. Estas dimensiones se presentan simultáneamente, retroalimentándose e influyéndose unas a otras.

Por tanto, y a pesar de que las y los adolescentes compartan factores fisiológicos, psicológicos y cognitivos, como señala Arantzazu (2009) y el Informe de Ararteko (2009: 36-38), cada adolescente vive su adolescencia de una manera única y diferente, y hay tantas adolescencias como adolescentes. Cabe precisar que las personas adolescentes dependen de las estructuras socioculturales, el contexto histórico, los modelos de la sociedad que impera en estos momentos, valores dominantes... en definitiva, una serie de características sociales que definirán la socialización de las mismas y los mismos.

También, en la aproximación de “la adolescencia” es importante tener en cuenta que, como apunta Rovira (2001), la propia adolescencia construye su propia “cultura”, generando prácticas, reglas y normas comunes que establecen jerarquías en base a gustos, facilidades de relacionarse y popularidad (Rovira, 2001).

En definitiva, la adolescencia puede ser comprendida como un momento o situación personal crítica en la construcción de la propia identidad. Una construcción de la conciencia de sí misma y mismo y un desarrollo de la identidad del yo corporal, del yo psíquico y del yo social, donde el cuerpo y los cambios fisiológicos, marcan los hitos de la conciencia, e identidad sexual (Emakunde, 2004; Pineda & Aliño, 1999; Rovira, 2001; Tubert, 2008; Vázquez, Estébanez, & Herbón, 2013). Así, se convierte en una etapa fundamental en la que se externalizan los códigos de género y dividiendo patriarcales que han sido proyectados e integrados en la adolescencia.

2.1. DIVERSAS FEMINIDADES Y MASCULINIDADES EN LA ADOLESCENCIA

Este desarrollo evolutivo nos ayuda a autopercebirnos y ser conscientes de nuestras identidades y presiones sociales de género, y es un momento crucial en el que los estereotipos y códigos de género están muy presentes en la búsqueda de un lugar propio, ya que como señala Tubert (2008: 68): “La elaboración de una nueva identidad incluye, como ya he mencionado, la construcción de una identidad sexuada, masculina o femenina. Las y los adolescentes enfrentan la exigencia de asumirse como mujeres o como hombres”.

La adolescencia transcurre como un proceso subjetivo que se caracteriza por explorar con sus identidades, y orientaciones sexuales, que además convergen y conviven con –y también hacen frente a– un sinnúmero de contradicciones, que posicionan a la adolescencia como un momento clave para confrontar el “deber ser”, y a la vez, dar respuesta a sus deseos e inquietudes (Tubert, 2008). Ello hace que la adolescencia viva este proceso, en la mayoría de los casos, con angustia, presión y ansiedad (Díaz-Aguado, 2003). Vázquez, Estébanez, & Herbón (2013:22) en referencia a esto apuntan: “podemos concluir que el cuerpo adolescente es un escenario transicional fundamental

en el reforzamiento de los estereotipos de género. Un territorio a conquistar y en el cual reforzar la auto objetivación”.

En este sentido, diferentes fuentes consultadas (Buckingham & Bragg, 2004; Martino & Pallo-ta-Chiarolli, 2005; Renold, 2007) aseguran que la adolescencia, como construcción que convive en la complejidad propia de la era post-moderna –en los que se impregnan e los intereses neoliberales, mensajes contradictorios y ambivalentes–, construyen prototipos y modelos diferentes de masculinidades y feminidades.

En concreto, comenzando por las feminidades adscritas a esta etapa, encontramos características propias como Buckingham & Bragg (2004) refieren. En dicho trabajo se suscribe que la interiorización de la feminidad comienza por la identificación con la comunidad, sentirse y reconocerse como “WE”, antes que “I”. Así, comienzan a cobrar sentido los sesgos que han ido impregnándose en sus esquemas, y las chicas comienzan a experimentar la gran importancia que adquieren sus cuerpos, ya que las feminidades han quedado diseñadas bajo el halo patriarcal y capitalista, siempre dependientes de la mirada externa para su autoafirmación (Martino & Pallo-ta-Chiarolli, 2005: 99). Por lo que la construcción de “mujer objeto” constituye uno de los elementos fundamentales de la feminidad normativa.

La corporalidad en esta etapa, desde luego, se coloca en el epicentro de la propia percepción y construcción de la identidad en estas edades, aunque en el caso de las chicas se convierten particularmente en fuente de autoafirmación y autovaloración. En la medida que las chicas experimentan estos cambios corporales, son más conscientes de las reacciones que provoca el cuerpo femenino en la sociedad, y específicamente en los hombres y chicos de sus clases. Comprueban que dentro de la estructura patriarcal y heteronormativa los cuerpos femeninos toman una posición relevante para el propio éxito de las chicas, situándose este como fuente de autorreafirmación (Renold, 2007). Ello hace que las chicas, en palabras de De Beauvoir (1949), vivan esta etapa como “el trabajo de la adolescencia”.

Ello, además, viene acompañado de un contexto hipersexualizado e hipererotizado, especialmente para el cuerpo femenino, lo que implica que “el ser sexy” quede bien valorado en la cultura de la adolescencia (Egan & Hawkes, 2012; Buckingham & Bragg, 2004: 103; Renold, 2007). Pero, a su vez, conviven, tal y como se asegura en el estudio de Megias & Ballesteros (2014) con el deber ser más arcaico, como explorar su sexualidad desde el silencio, el ocultismo y el pudor. Esta ambivalencia de mensajes genera una inseguridad en las adolescentes, y se perciben como objetos imperfectos, y asumiendo, tal y como plantean Renold & Allan (2016), una autoexigencia y necesidad de perfección continua sobre sus cuerpos.

Como apuntan las fuentes consultadas, para la cultura de la feminidad existen momentos y lugares que limitan y encorsetan, por ejemplo, ser sexy en una discoteca, pero ser coqueta en el cortejo. Ello acaba produciendo en una ambigüedad, ansiedad y frustración constantes en las chicas con relación a cómo convivir y vivir su sexualidad, generando poderes asimétricos y estadios estáticos de hermetismo que dificultan la exploración libre de la sexualidad. Esto es, mientras los chicos permanecen en regímenes más flexibles para explorar y exhibir o no su sexualidad, las chicas juegan con límites finos que fácilmente pueden transgredir lo normativo, y, por tanto, implican el riesgo de quedar estigmatizadas, tanto por ellas como por ellos (Egan & Hawkes, 2012; Renold, 2007). Por lo que tal y como apunta Renold (2002; 2007) la dicotomía de “buena” y “mala” mujer se complejiza en el caso de las chicas.

Este último apunte, se considera especialmente interesante ya que, como señalan Martino & Pallota-Chiarolli (2005: 99) y Renold (2002; 2007) las chicas suelen utilizar para marcar su status y diferenciarse entre “aquellas otras chicas” que rompen el mandato genérico, con el fin de mantener la valoración masculina. De tal modo, que se genera el estereotipo de ser “criticonas”, y ser dañinas entre ellas; y ello consagra, de una forma más, la dominación masculina, y que lo asignado a la masculinidad sea valorado desde una visión más positiva.

Otras palabras que nacen de la vigilancia patriarcal y que sustentan los poderes asimétricos son “putas”, “zorras” o “guarras”. Estas palabras sexistas y machistas son habitualmente utilizadas no solo por chicos, sino también por chicas, y cuyo uso contribuye a generar estructuras más herméticas y opresivas para la sexualidad de las chicas (Renold, 2007).

Más realidades que deben tenerse en cuenta en la reproducción de sus identidades, es el importante cambio fisiológico que se dan estas edades: la menstruación. Este cambio es esencial mencionarlo, ya que este proceso puede ser percibido como una situación negativa, incluso a veces traumática por las connotaciones negativas adscritas a la menstruación, siempre vista como algo impuro, engorroso, sucio y desvalorizado (Tubert, 2008). De este modo, el nuevo cambio se vive en silencio, quedando la sexualidad en un lugar reservado, en la intimidad, configurando la actitud sexual de estas. De Beauvoir escribe acerca de la adolescencia de las chicas:

El hecho es que está condenada al secreto y a la mentira. A los dieciséis años, una mujer ya ha pasado por pruebas temibles: pubertad, regla, despertar de la sexualidad, primeros trastornos, primeras fiebres, miedo, asco, experiencias turbias; ha encerrado todas estas cosas en su corazón; ha aprendido a guardar cuidadosamente sus secretos. El mero hecho de tener que ocultar sus compresas, su regla, la entrena a la mentira (De Beauvoir, 1949:437).

Sumergidas en estas contradicciones, Martino & Pallota-Chiarolli (2005: 99) plantean que en las chicas se construyen diferentes arquetipos de feminidades, que las cataloga como: las “estudiosas, serias, obstinadas, maduras...” (serían feminidades deseadas y valoradas desde las perspectivas adultas, y sin embargo, menos deseada por los chicos); “la cool” (la chica que sale de fiesta, bebe, viste determinadas ropas de marca que son consideradas como “ways”, y especialmente son aquellas que mantienen corporalidades semejantes a los cánones de belleza establecidos y mascados por la sociedad capitalista y heteronormativa); las “girlies” (niñatas, aquellas que enfatizan la feminidad más tradicional y únicamente muestran preocupación por la ropa y la belleza); la “bad girl” (aquellas que rompieron con la pasividad sexual y “bondad” de la feminidad); o finalmente, “las dominantes” o “marimachos” descritas por Renold (2007) (feminidades que toman como referencia los patrones masculinos, y se comportan como ellos. Son agresivas, ejercen acoso hacia otros chicos que rompen con las normas masculinas...)¹⁶.

Estos arquetipos ayudan a comprender la complejidad de la cultura de la adolescencia y a no ver a la feminidad como un estado monolítico y estático, sino como un constructo que varía dependiendo del sistema o contexto determinado. No obstante, asumiendo lo planteado, podemos afirmar que el cuerpo y la sexualidad de las chicas son territorios que quedan oprimidos

16 Renold (2007) añadiría otras feminidades como aquellas que mantienen una postura reivindicativa y rupturista con los esquemas tradicionales de género; o aquellas que son deportistas y acaban con la condición patriarcal de la perfección femenina.

y controlados por la masculinidad. Todas las feminidades se estructuran en torno a aparecer sexualmente atractivas para la masculinidad, lo que genera sentimientos frustrantes y ansiosos en las chicas, en el caso de no conseguir este objetivo. Por ejemplo, la sexualidad es un arma recurrente por parte de los chicos para seguir estableciendo estas jerarquías de género (Martino & Pallota-Chiarolli, 2005).

Al contrario, los chicos aprenden su sexualidad desde categorías libres e independientes. Ellos, siempre y cuando se mantengan en su heterosexualidad, se presentan con una actitud sexualmente abierta, segura, e incluso agresiva (Buckingham & Bragg, 2004; Megias & Ballesteros, 2014; Ruiz, 2014). Como señala De Beauvoir (1949: 437): “los impulsos no hacen más que confirmar en el hombre el orgullo que nace de su cuerpo: descubre en ellos el signo de la transcendencia de su poder”¹⁷.

Esta etapa sería una constante demostración de hombría (Emakunde, 2004), y la viven desde un gran hermetismo, y un desligamiento y marcada lejanía de todo lo relacionado con la feminidad (viendo a las mujeres como seres lejanos y misteriosos) y la homosexualidad (Buckingham & Bragg, 2004; Kehily, 2009; Martino & Pallota-Chiarolli, 2005; Renold, 2007). Además, debido al simbolismo público de la construcción de la masculinidad, esta requiere de una validación por otros, lo que genera una gran presión social en estas edades por la necesidad de ser “parte de”. Ello acaba en una continua “performance” por parte de los chicos (Martino & Pallota-Chiarolli, 2005), o como explican Frosh, Phoenix, & Pattman (2002: 75): “they (masculinities) are constructed in social interaction and achieved through the use of other cultural resources available to particular boys and men”. De tal modo, para mostrar su virilidad y heterosexualidad pasan fotos de chicas desnudas, hablan continuamente de chicas como objetos...

En la misma línea, los chicos –especialmente en estas estas edades– mantienen actitudes cerradas en cuanto a la emocionalidad y externalización de sentimientos (Renold, 2007). Ello, tal y como afirman Buckingham & Bragg (2004), se convierte en un estado natural, lo que refuerza “fortalezas irrompibles”, y por ende provoca, a posteriori, graves deterioros en el desarrollo cognitivo de los chicos. Junto con ello, Frosh, Phoenix, & Pattman (2002) plantean que en la cultura masculina de la adolescencia se generalizan creencias como “los chicos no tienen tantos problemas” o la idea de la “camaradería falsa”, ya que en realidad existe un claro hueco y vacío de apoyo emocional y lazos fuertes de comprensión entre ellos, por querer asumir y representar ser “grande” (Frosh, Phoenix, & Pattman, 2002: 67; Martino & Pallota-Chiarolli, 2005; Renold, 2007). Así, encontramos actitudes concretas como hablar más alto en clase, querer tomar protagonismo, hacer un mayor uso del espacio público, ser activo... Esta grandeza, de hecho, queda representada a través de sus cuerpos, y encontramos cuerpos musculosos y fuertes (Martino & Pallota-Chiarolli, 2005).

Con estas características los chicos se posicionan y generan, al igual que en las chicas, distintas masculinidades (Martino & Pallota-Chiarolli, 2005; Renold, 2004; 2007). Específicamente se recogen las masculinidades que nos describe Ruiz (2014):

17 Emakunde (2004:120) se refiere al posible “ocultamiento” o “invisibilidad” de algunas prácticas homosexuales en el colectivo de adolescentes de nuestra comunidad autónoma. Así, se alude al bajo porcentaje del uso de Internet de dicho segmento de población, con el 2,4%; y se comprueba que hay un gran ocultamiento sobre las relaciones más íntimas, sobre todo por parte del sector masculino, probablemente por el deseo de salvaguardar su masculinidad de la mirada ajena. Y es que no somos más que simples representantes de nuestro “deber ser”.

El modelo masculino denominado “mujeriego”, es aquel chico que liga más por sus estrategias de seducción que por su físico. Es aquel que las chicas identifican mayoritariamente como el modelo de atracción dominante. Es el chico difícil, pasional, excitante...

El modelo masculino denominado “invisible”, es aquel chico que no pertenece los modelos anteriores, que aun siendo atractivo físicamente, no tiene una actitud dominante, por lo que pasa desapercibido por las chicas que lo ven más como un amigo.

El modelo masculino denominado “no hegemónico”, es aquel chico que rompe con los patrones de masculinidad dominante y que por ello es denominado, en muchas ocasiones, como “calzonazos” (Ruiz, 2014: 28-29).

Otras autoras mencionan la necesidad de integrar otros aspectos como el deporte o la ropa. Es decir, como argumentan Frosh, Phoenix, & Pattman (2002, 77) o Renold (1997; 2004; 2007), además de ser diferentes a las chicas, la potencia sexual y física, ser bueno en el deporte (especialmente en el fútbol) o vestir “de forma cool” hacen que se posicionen en masculinidades más dominantes que las demás. De este modo, como estudiaba Connell (1995), todas ellas quedan dominadas por la masculinidad hegemónica (los chicos populares y que expresan todos los rasgos antes comentados), y dañan y acosan a aquellas masculinidades que integran esquemas más flexibles, o no hegemónicos (homosexuales, ser nerds, “raritos”, los que tienen gustos femeninos... y denominadas como masculinidades blandas o “failing boys”) (Martino & Pallota-Chiarolli, 2005: 99; Frosh, Phoenix, & Pattman, 2002; Renold, 1997; 2004; 2007). De hecho, tal y como apuntan Frosh, Phoenix, & Pattman (2002), los chicos definen su supremacía en la subordinación de estas identidades, existiendo, según las fuentes mencionadas, la situada masculinidad hegemónica en la adolescencia que funciona en la femiofobia y homofobia.

Esta visualización induce a generar jerarquías, en las que los chicos se establecen como superiores a las chicas, o mejor dicho, se sitúan dominantes las masculinidades más hegemónicas (ligadas a la fuerza, dureza, deporte, altanería, heterosexualidad...); que, además, son validadas y legitimadas tanto por chicos y chicas, y así, es habitual encontrar expresiones en las chicas de que les gusta los “chicos malos” (Buckingham & Bragg, 2004; Martino & Pallota-Chiarolli, 2005; Megias & Ballesteros, 2014). También, y al mismo tiempo, aquellos chicos que integran en sus formas de actuar los rasgos asociados a la masculinidad hegemónica es habitual que quieran asegurarse un status superior basado en menospreciar, por un lado, a las ya mencionadas masculinidades no hegemónicas; y, por el otro, el mundo femenino, riéndose de las chicas, ejerciendo violencia o insultándolas (Martino & Pallota-Chiarolli, 2005: 99)¹⁸. Sin embargo, tal y como apunta Renold (2007) con la frase “los chicos son como son” normalizamos todas estas formas de violencias y agresiones machistas, por lo que el denominado “bullying” debería comprenderse desde la transversalización y las lecturas de género y sexualidades, y comprenderla como “crueldades normativas” (Ringrose & Renold, 2010).

18 Renold (2002) apunta que dentro de estas formas de ejercer violencia se generan violencias específicas. La autora especifica tres formas de violencia: • Acoso heterosexual: generar un espacio intimidatorio, molesto y ofensivo de carácter sexual. Es de chicos a chicas. Suele tener un contenido violento y agresivo, contra las chicas y detrás se esconde la misoginia. Es una forma de reformular y mantener su heteronomía patriarcal y su estatus, refuerzan su superioridad. • Acoso homofóbico: Toda persona que no represente lo impuesto desde la heteronormatividad desciende escalones y posiciones. Así, es recurrente utilizar la palabra “gey” como insulto, o acosar a aquellas personas que escapen de las normas patriarcales. • Acoso heterosexista: todos aquellos comportamientos que tengan carga de género, y posicionen la masculinidad en estadios superiores.

Las y los adolescentes necesitan sentirse parte de un prototipo de “feminidad” y “masculinidad”, generando perfiles adolescentes estereotipados, marcados y diferenciados según el género (Díaz-Aguado, 2003; Ruiz, 2014). Ello conlleva a normalizar aspectos como que los chicos mantengan un bajo rendimiento académico, o que las chicas le dediquen menos tiempo que los chicos a deportes como el fútbol, o que dentro del aula mantengan una actitud más pasiva, dócil, introvertida, siendo ellos más activos y protagonistas en el aula (Renold, 2002).

En concreto, si acudimos a los datos recientes aportados por el Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud (2015: 3-5) encontramos que el 55.7% de las personas adolescentes entre 14 y 19 años creen que las chicas son más sensibles, el 46% considera que siempre están preocupadas por la imagen, y el 36%, que son responsables y prudentes. Y, al contrario, los estereotipos más comunes que se vinculan con los chicos son: ser “dinámicos” y “activos” (66%), independientes (36%) y posesivos y celosos (31%). Aunque como bien apuntan Ruiz (2014) y Renold (1997; 2002; 2004) también encontramos adolescentes con modelos alternativos o disidentes a lo impuesto¹⁹.

En el mismo sentido, estudio apunta que el 40% de las chicas opinan que los “chicos siempre quieren” tener sexo, el 28.5% que los chicos son más promiscuos, y el 30% que ellas son más fieles que ellos. Sin embargo, el 60% de los chicos opinan que las chicas “lo tienen más fácil para ligar”.

Podría sostenerse, según estos resultados, que entorno a la feminidad persiste un tabú y opresión sexual, no sintiéndose libres con relación a sus cuerpos, ni como sujetos sexuales activos; y sin embargo, los chicos han aprendido desde la libertad a sentirse sujetos activos en la exploración de su sexualidad. Las vivencias sexuales de las personas adolescentes, en definitiva, quedan rodeadas y envueltas en mitos, miedos, opresiones y presiones basados en condicionamientos tradicionales, heteronormativos y patriarcales, y la cultura de “puta” y “macho” son estructuras opresivas potentes en su cultura (Renold, 2002; 2007).

3. MECANISMOS MACHISTAS QUE SE REPRODUCEN EN LOS ESQUEMAS DE LA ADOLESCENCIA

Estos mandatos dicotómicos que se configuran en los imaginarios culturales de adolescencia se interconectan y se mantienen con una serie de construcciones y mecanismos patriarcales que permiten que estos roles continúen (re)produciéndose. En concreto, nos gustaría comenzar mencionando uno de los mecanismos patriarcales ideológicos más normalizados por la adolescencia: el “amor romántico” (Estébanez, 2010; Megias & Ballesteros, 2014).²⁰

Este mecanismo lo podríamos comprender como una construcción sociocultural e ideología política que estructura un orden jerarquizado, que establece posiciones asimétricas de dominio y sumisión –además de dependencia–, y en las que las feminidades quedarían en este segundo lugar. El amor romántico es, por tanto, un ideal de amor hegemónico heterosexual, alimentado por la

19 Ruiz (2014) entiende como modelos alternativos, disidentes o emergentes a aquellos que trasgreden la norma hegemónica y producen nuevas formas de relaciones de manera afectiva y sexual.

20 Para las chicas el mito del amor romántico se extiende incluso a su percepción de su sexualidad, y muchas llegan a vivir su sexualidad desde el amor, mientras que los chicos lo ven desde el contacto físico y la atracción (Megias & Ballesteros, 2014).

cultura, la política, la economía y los agentes socializadores, que adquiere una especial relevancia simbólica en el mundo Occidental, llegándose a convertir en eje de nuestra felicidad y plenitud (Esteban, 2011; Herrera, 2010; Illouiz, 2010; Ruiz, 2014)²¹.

Ello ha generado una dimensión mítica que contextualiza lo que se han venido a denominar como “los mitos del amor romántico”, como serían el mito de la media naranja, el de los celos como medida del amor, el de la pasión como posesión y control, el de la exclusividad, la fidelidad, el de la omnipotencia.... (Coria, 2001; Davis, 1976; Dublin, 1973; Esteban, 2011; Herrera, 2010: 294-296; Ruiz, 2014:22)

Entre todos ellos, los mitos más interiorizados y generalizados por las personas adolescentes, según Estébanez (2010); Megias & Ballesteros (2014) y Ruiz (2014), son: los celos, el control como posesión, y el libre albedrío. Esta internalización de mitos, para las autoras citadas, facilitaría el establecimiento de relaciones asimétricas y desiguales.

Todos estos mitos hacen que las chicas busquen su príncipe azul, o en muchos casos, simplemente quieran vivir un amor “idílico”, esperando más al amor que a una persona en concreto (De Beauvoir 1949; Ruiz, 2014; Vázquez, Estébanez, & Herbón, 2013); y que los chicos –según el informe elaborado por Megias & Ballesteros (2014: 20)–, valoren la dependencia y la sumisión como aspectos positivos para “sus novias”.

Otro de los mecanismos que conviven con ellas y ellos es la fuerza de la violencia simbólica difundida por canales audiovisuales, como los medios de comunicación o las TRIC. Desde estos canales se envían mensajes constantes de culto al cuerpo y se dibujan corporalidades estereotipadas (Vázquez, Estébanez, & Herbón, 2013), lo que hace que aumente la vulnerabilidad corporal en estas edades (Capdevila, & otros, 2008; Rovira, 2001; Bragg, Buckingham, Rusell, & Willett, 2011).

La hegemonía de la imagen además entiende de otras formas de opresión como la racialidad, y así se prioriza la heteronimia blanca. Una fuerza simbólica que sin duda se convierte en una cuestión de relativa importancia, ya que en una etapa en la que se responde constantemente a la necesidad de pertenencia y valoración externa, la imagen quedará en el centro de sus relaciones, vestimentas, e inclusive moldeará sus propias identidades. Así en la cultura adolescente (aunque también en la etapa más adulta) el representar un cuerpo dentro de los marcos patriarcales será sinónimo de éxito, que se corresponde con la admiración externa. (Capdevila, & otros, 2008; Rovira, 2001; Bragg, Buckingham, Rusell, & Willett, 2011).

También, debido al capitalismo dentro de la cultura adolescente, se ha promovido una homogeneización y estandarización de la imagen. Ello hace que la adolescencia siga modelos y prototipos

21 Esta ideología del amor se presenta como un pensamiento heterosexual, basado en relaciones obligatorias entre hombres y mujeres (tipo de personas antagónicas, jerarquizadas y opuestas, pero a la vez complementarias). De esta manera, el hombre en este “amor romántico” será representado según el modelo de masculinidad hegemónica (como ser completo, universal, independiente) y la mujer, según parámetros de sumisión y de “mujer objeto” (incompleta, particular, dependiente) (Butler, 2006; Esteban, 2011:48-50, Herrera, 2010:112). Así, el amor romántico es una ideología de género, clase, etnia y sexual, y como ideología hegemónica ha sido una institucionalización de sentimientos heterodirigidos (Butler, 2006; Herrera, 2010:239). Así, el amor estará dirigido a mujeres blancas, de clase media alta, y heterosexuales, pero siempre inferiores al hombre, de manera que las mujeres se relacionaran con hombres más mayores, más poderosos y más fuertes que ellas (Esteban, 2011:53; Herrera, 2010:235).

cada vez más encasillados y limitados, que también, y como apuntan Aranzazu (2009), Renold (2007) y Bragg, Buckingham, Rusell, & Willett (2011), están ligados a referentes adultos, que hacen que adopten imágenes cosificadas e hipersexualizadas.

Podemos observar que la adolescencia se identifica como una etapa significativa para la violencia simbólica. Esta violencia, de hecho, es una de las estructuras patriarcales más potentes, invisibles, y socialmente legitimadas de este siglo, y del sistema occidental (Bourdieu, 1999). Ella favorece que el sistema patriarcal otorgue dividendos patriarcales y privilegios masculinos, creando unos comportamientos generalizados y conocidos por todas y todos. Un consenso “práctico” y “dóxico” que responden a esquemas mentales (fundadores del orden simbólico) y promotores de la asimilación de las relaciones de poder (Bourdieu, 1999:49).

La fuerza simbólica convive en la sociedad con tanto poder que, como dice Bourdieu (1999), es una manera de ejercer dominio sobre los propios cuerpos –al margen de las coacciones físicas–, que, basándose en lo registrado, impone límites en los actos de reconocimiento y conocimiento, que se traducen, en emociones, comportamientos, pasiones y sentimientos. De esta manera, el autor diferencia un cuerpo real y otro socialmente exigido, y en la descompensación de ambos se originan la frustración, la tristeza, la timidez y la vergüenza (Bourdieu, 1999:84-85), reproduciéndose a través de ideales tan atractivos que se llega a normalizar la misma violencia. Como señalan Vázquez, Estébanez, & Herbón (2013: 11): “la violencia simbólica opera de forma que el cuerpo real y la percepción de este cuerpo real queda dominada de una manera natural y auto impuesta por la persona”.

Por esta reproducción simbólica socialmente se ha exigido a mujeres y hombres asumir un cuerpo determinado, en el caso de la mujer –en base a las condiciones propias del sistema sexo/género–, queda representado como un cuerpo: débil, pequeño y delgado; en el del hombre debería representar la fuerza, como sinónimo de capacidad sexual y el afrontamiento del riesgo. La fuerza física, así como la capacidad para el deporte, serán términos exigidos para el cuerpo del hombre –cercano a la representación de la virilidad–. Se construye, por tanto, una tipificación corporal basada en la asimetría del poder (Vázquez, Estébanez, & Herbón, 2013).

Además, en esta concepción del cuerpo, a la construcción de la feminidad se le debe añadir la premisa de la distancia entre el cuerpo real e ideal. Las mujeres siempre han aprendido a sentir desvaloración y autodesprecio de su propia imagen. Han sido orientadas constantemente a la práctica de su autoevaluación, y la valoración de los demás (Bourdieu, 1999:86). Es una observación y atención permanente a su belleza y cuerpo que crea sentimientos disfóricos y ansiedades. Y por este motivo, las feministas han hablado de los cuerpos femeninos como estados de depresión (Vázquez, Estébanez, & Herbón, 2013).

Con lo señalado, autoras y autores como Vázquez, Estébanez, & Herbón (2013); Zafra (2005); y Gil (2008), apuntan que la violencia simbólica es una violencia estructurada esencialmente en los países occidentales donde funcionan como mecanismo de coerción y control. En esta era post-moderna se instaura un imaginario cultural que condiciona nuestra sexualidad y cuerpo, y con ello, se ha generado un ideal de culto al cuerpo como éxito cultural, sobre todo en lo referente al cuerpo femenino. Se han generado una serie de objetos dirigidos a la imagen e ideas “intoxicadas” de lo que supone tener “buen cuerpo y mal cuerpo”, muy ligadas a la delgadez extrema en el caso de las chicas, y a la fuerza en el caso de los chicos, perpetuando, de esta manera, la dicotomía de género mencionada.

El cuerpo se convierte en arbitrario cultural, y como se ha dicho, genera dominio a través de emociones como la vergüenza, el rubor, timidez, ansiedad... Por ejemplo, entre las chicas y los chicos jóvenes existe una preocupación desmedida por el cuerpo, las vestimentas, las tiendas o las medidas. Las chicas jóvenes se están llegando a mimetizar con el mundo de la pasarela, y los chicos, con el mundo del motor, la pornografía, el cine o los videojuegos de violencia. Ello condiciona, como se decía antes, a que las chicas se conviertan en espectáculos visuales y sean catalogadas como objetos de deseo ajeno (Vázquez, Estébanez, & Herbón, 2013; Zafra, 2005; Gil, 2008).

En definitiva, la violencia simbólica normatiza una belleza hegemónica en la que nos vemos y nos valoramos. Así, tanto chicas, como chicos se catalogan por su aspecto físico, y esto impide que se generen otras luchas y reivindicaciones, debido por su obsesión a la “buena imagen”, llegándose a convertir en “mercaderes de odio al cuerpo” (Vázquez, Estébanez, & Herbón, 2013: 11).

Todo lo mencionado marcaría la autoidentificación, autoestima y autoconcepto de la persona, por lo que moldearían los comportamientos, pensamientos y actitudes de su día a día que sitúan a las y los adolescentes como personas opuestas, y desconocidas, sustentando divisiones sexuales y relaciones en condiciones desiguales de poder, donde ellas quedan en una posición inferior, y se normalizan y neutralizan formas concretas de ejercer violencia y sostener las normas (hetero) patriarcales (Rovira, 2001).

4. LAS TRIC ELEMENTO CULTURAL DE LA ADOLESCENCIA

Fernández-Montalvo, Peñalva, & Izazabal (2015) y Centro Reina Sofía (2015) muestran que el 90% de adolescentes de entre 10 y 19 años, se adentran en Internet diariamente, con las principales intenciones de buscar información, divertirse y comunicarse; siendo por tanto por parte de las chicas, como parte de los chicos la actividad más realizada tras salir de clase.

La Red, por tanto, para la adolescencia se convierte en un campo de pruebas de identidades, ya que dado el carácter de la propia Red –ya comentado en el capítulo anterior– y ser una etapa de descubrimientos, se convierte en un espacio idóneo para experimentar con sus identidades en esta etapa vital de descubrimiento (García & Nuñez, 2008; Hernwall, 2005; Marsh, 2010; Megias & Ballesteros, 2014; Turkle, 1997). Así, Jiménez-Albiar & otros (2012) y Hernwall (2005) entienden que se debe prestar una especial atención a las relaciones que se generan dentro del mundo de la adolescencia y las TIC, ya que estos instrumentos electrónicos se convierten en un elemento importante en su socialización, educación, relación, comunicación y divertimento personal –considerándose espacios importantes para la reconstrucción de subjetividad y el desarrollo cognitivo (Hernwall, 2005)–, y por ello Ruiz (2014) propone que no hablemos tanto de TIC en la adolescencia, sino de TRIC (Tecnologías de Relación, Información y Comunicación)²².

La impregnación de las TRIC, en la vida cultural de las personas adolescentes es tan cuantificable que algunas fuentes denominan a la adolescencia como “natividad digital” (Delegación del Gobierno para la Violencia de Género, 2014; Megias & Ballesteros, 2014). En este sentido, la TRIC se posicionan como códigos culturales que catalogan status, y posiciones de popularidad. Ejemplo

22 A partir de ahora se procurará hablar de TRIC, en vez de TIC.

de ello –y dada la presencia del capitalismo–, encontramos cómo chicas y chicos compiten por conseguir el último modelo, y se generan sentimientos negativos y positivos dentro de las y los adolescentes (Jiménez-Albiar, & otros 2012).

Esta hiperrealidad ha ido aumentando tras la avalancha de los nuevos teléfonos móviles y Smartphones (teléfonos inteligentes, comprendidos como aquellos teléfonos móviles con acceso a Internet). El autor Bertomeu (2011:192-198) vaticinaba que la llegada de este tipo de teléfonos móviles transformaría nuestra vida real, y con ello nuestra manera de entender la comunicación. Si acudimos a los últimos datos aportados por el Centro Reina Sofía (2015), estaríamos ante datos tan abrumadores como que casi el 95% de personas entre 13 y 24 años tienen un teléfono móvil propio, o, por ejemplo, según el último informe elaborado por Mascheroni & Cuman (2014), podríamos precisar que a nivel desde los 7-8 años se comienzan a dar los primeros pasos con estos dispositivos móviles.

Estos instrumentos permiten que la hiperconectividad se viralice y sea constante, ya que, a través de estos, podemos comunicarnos, relacionarnos, navegar por la Red, sacar fotos, jugar... Con gran velocidad, facilidad y hacerlo en cualquier lugar y momento, e incluso hacer todas estas actividades a la vez (INTENCO, 2013; Mascheroni & Cuman, 2014; Pérez, 2011). De este modo, las TRIC se convierten en el epicentro de las relaciones de las personas adolescentes, y hablar de la cultura adolescente, supone hablar de tecnologías.

4.1. VISIÓN TRADICIONAL DEL VÍNCULO ENTRE LAS TRIC Y LA ADOLESCENCIA

Estas herramientas pueden generar beneficios sustanciales, como pueden ser: mayor participación ciudadana, mayor libertad.... Y a pesar de todo ello la visión que se ha tenido de la relación

entre las personas y las TRIC, generalmente se ha caracterizado por ser pesimista, incluso catastrófica. Desde este posicionamiento, uno de los ejes principales de investigación para diversos estudios han sido los riesgos y los problemas que se acarrean dentro de Internet, donde se identifican según Espinar & López (2009) los siguientes:

Ilustración 1.1. Problemas comunes que sufren las personas adolescentes en Internet



Fuente: Elaborado a partir de la clasificación que proponen según Espinar & López (2009)

Esta perspectiva pesimista se acaba trasladando a las familias, y a las personas adultas, y acaban percibiendo a este mundo como un lugar inhóspito, lejano y fuera de su alcance. De este modo, Espinar & López (2009) comentan como tanto familias, como profesorado solo perciben problemas en la relación que mantienen las personas adolescentes con las TRIC. Muchas de las personas adultas conciben al mundo tecnológico como un espacio inseguro, incontrolable, y por ello, como un espacio perverso de agresión.

El informe INTENCO (2013:17), siguiendo este planteamiento, señala que la gente nativa digital vive en soledad la era tecnológica²³, ya que dentro de estos espacios existe una ausencia parental, y considera a las personas adultas como inmigrantes digitales. Las nativas y nativos digitales han aprendido autodidactamente, sin tener guías. Ellas y ellos, en soledad, han tenido que autogestionar la información que reciben y criticar lo que ven. Ello ha generado lo que la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa (2010) ha denominado como la “orfandad digital”.

4.2. LAS TRIC MÁS POPULARES DE LA NATIVIDAD DIGITAL

Lo cierto es que las personas adolescentes utilizan las TRIC como instrumentos de comunicación, de relación, de creación de nuevas amistades, noviazgos... e incluso, como apunta Tubert

(2008) estos medios pueden llegar a ser refugios de los sentimientos ambivalentes y negativos de su adolescencia. Ello, nos muestra una vez más, cómo la Red es un espacio complejo, lleno de matices, que albergan riesgos, amenazas, y a la vez, infinitas posibilidades y oportunidades (Marsh, 2010; Espinar & López, 2009).

Los instrumentos más utilizados por las personas adolescentes, según diferentes fuentes son el ordenador y las videoconsolas, a los que ahora se suma, el teléfono móvil o Smartphone (Delegación del Gobierno para la Violencia de Género, 2014; Gobierno Vasco, 2013; Lenhart 2009; Jiménez-Albiar, & otros 2012). En cuanto a los medios electrónicos, según las fuentes, encontraríamos Internet como lugar de manejo de la autonomía y libertad, excitación y placer, donde pueden mirar e informarse, es una herramienta perfecta contra el aburrimiento, la tensión, la depresión y la ansiedad. Por otro lado, encontraríamos las redes sociales, como herramientas de comunicación, de ampliación de red social y relación; y, por último, estarían los videojuegos con la principal función de ocio y juego (Delegación del Gobierno para la Violencia de Género, 2014; Espinar & López 2009; Gobierno Vasco, 2013; Jiménez-Albiar, & otros, 2012; Megias & Ballesteros, 2014).

Otro de los canales que son, al menos a nivel europeo muy utilizados por las personas adolescentes es YouTube. Según el informe elaborado por Livingstone, Kirwil, Ponte, & Staksrud (2013), representa que uno de los canales emergentes de la natividad digital. No obstante, a nivel estatal no se ha encontrado datos concretos sobre la utilidad de esta plataforma con las personas

23 Castaño (2005) señala que entre las adolescentes y las mujeres adultas existen diferencias, y por tanto una brecha generacional digital. Mientras que las chicas adolescentes son más proclives a las nuevas tecnologías y las perciben con una actitud positiva, las mujeres adultas o aquellas que trabajan en servicio doméstico, mantienen una actitud distante y negativa hacia las TRIC, que asocian con un uso minoritariamente masculino, así como con la pérdida de tiempo, la saturación, la potenciación del capitalismo y el aislamiento de la persona. Es evidente que el aprendizaje de las TIC como un proceso desarrollado e integrado en la socialización como ocurre en las personas jóvenes hace que sean más proclives al uso de las mismas.

adolescentes. En este caso, la exploración tanto cuantitativa y cualitativa resultaría muy interesante, para dar cuerpo a esta afirmación.

En definitiva, la adolescencia ha crecido en un medio relacional marcado por la tecnología que ha propiciado un nuevo mundo paralelo donde no existe un cara a cara y donde las redes sociales adquieren una gran fuerza, tal y como señala el Instituto Andaluz de la mujer (2011). Además, estas redes sociales no solo tienen una finalidad comunicativa y relacional, también sirven para “seguir la pista” a aquellas personas con las que hemos dejado de tener contacto. Así, podríamos definir las redes sociales “como comunidades virtuales cuyo objetivo es establecer contacto entre personas. Sin embargo, lo que se inició como un espacio de relación se convierte también en un lugar de socialización y subjetivación” (Ruiz, 2014:35).

En la actualidad las redes más utilizadas por las personas adolescentes a nivel estatal serían: “Facebook”, “Twitter”, “Tuenti” y “Whatsapp” (Delegación del Gobierno para la Violencia de Género, 2014: 12; INJUVE, 2011). Según Ruiz (2014) (la fuente más actualizada disponible) esto ha podido cambiar, de forma que se situarían en primer lugar las aplicaciones móviles, siendo WhatsApp e Instagram las más utilizadas, seguidas de line y telegram. En cuanto a las redes sociales primero se situaría Facebook, y en último lugar Tuenti (quedando olvidado para muchas de ellas y ellos).

En Euskadi, según el estudio elaborado por el Gobierno Vasco (2013: 15), “Twitter” y “WhatsApp” se posicionarían entre las principales redes. Este estudio señala como el 83% de las personas adolescentes y jóvenes entre 15 y 29 años (vemos que la brecha de edad es bastante amplia) tiene algún tipo de red social. En otras palabras, la mayoría de la población adolescente y joven vasca tiene una red social. A continuación se hace una breve descripción de cada una de las redes sociales más utilizadas²⁴:

24 Los estudios recogían la red social “Tuenti” (Gobierno Vasco, 2013: 15), sin embargo, en la actualidad esta Red Social fue cerrada por la propia empresa.

Tabla 1. Descripción de las redes sociales más utilizadas por las personas adolescentes

| Red social o aplicación móvil | Creación | Personas en marzo 2017 | Características | Acciones | Elementos |
|-------------------------------|--|------------------------|--|--|--|
| Facebook | En la universidad de Harvard 2004 | +1500 millones | A partir de 2007 cualquier persona que tenga un correo electrónico puede acceder. Los diferentes elementos pueden ser configurados para que lo vean según la privacidad (“amigos”, público o personalizar y elegir quién quiere verlo). | Crear un perfil, colgar fotos, añadir información personal, agregar contactos (amigos), enviar mensajes privados, compartir enlaces, y chatear | Lista de amigos El muro, biografía Botón “me gusta” Los álbumes de fotos Situación sentimental Mensajes privados y chat |
| Snapchat | Fundada en 2010 por unos estudiantes (Spiegel, Murphy y Brown de la Universidad de Stanford) | +150 millones | Una aplicación móvil por la que se pasan de forma instantánea fotos y videos instantáneos, y que “amigos” puede ver por el tiempo que estime la propia persona (24 horas, 5 minutos...). | Traspaso de videos y fotos cómicos, en los que se pueden poner música, animaciones, frases... | El tablón, amistades, perfil personal, estado. |
| Whatsapp | Fundada en 2009 | +1000 millones | A pesar de no ser una red social al uso, esta se utiliza como herramienta de comunicación. Es una aplicación de móviles inteligentes (smartphones) que funciona como mensajería instantánea entre los contactos del teléfono móvil que tengamos guardados. Permite estar en contacto continuamente (es necesario que el móvil este encendido y que haya conexión de datos a Internet o WIFI). La aplicación nos permite saber el momento en el que se ha enviado (un tik), cuándo ha llegado (dos tik), y cuándo la persona destinataria lo ha leído (dos tik azules). Además, también nos permite conocer las últimas conexiones de las otras personas agregadas. También nos permite realizar “grupos” en los que pueden participar varias personas en una conversación. Ahora esta aplicación pertenece a Facebook, y anualmente se tiene que pagar una cuota mínima de 0.89€ | Mensajes instantáneos, envío de imágenes, videos y audio | Contactos Whatsapp El perfil personal (estado, Fotografía) Chats |

| Red social o aplicación móvil | Creación | Personas en marzo 2017 | Características | Acciones | Elementos |
|-------------------------------|--|------------------------|---|--|--|
| Twitter | En 2006 en San Francisco, California | + de 500 millones | Se trata de un servicio microblogging que plasma mensajes cortos llamados tweets. Estos son de carácter público de forma que todo el mundo los puede ver, a no ser que la persona creen un perfil “privado” (solo a los que sigue y los que le siguen pueden ver). | Su uso está basado en esos mensajes cortos, que se convierten en chat y conversación mundial | Información del perfil Los tweets Los followers o seguidores |
| Instagram | Instagram fue creada por Kevin Systrom y Mike Krieger y fue lanzada en octubre de 2010 | +500 millones | Es una aplicación originariamente para iPhone, pero que hoy en día está disponible para cualquier Smartphone e incluso es accesible a través de Internet. Se crea un perfil (este puede ser privado o público, accesible a cualquier persona), y se agregan personas con las que se comparte fotos. | Compartir fotos, acompañados de comentarios | Fotos Botón “me gusta” |

Fuente: Elaborado a partir de Gobierno Vasco (2013:24) y datos extraídos de las propias páginas de las redes sociales

Es interesante observar cómo las personas adolescentes clasifican las redes sociales. En concreto, según las fuentes consultadas, las personas adolescentes perciben el correo electrónico dentro del formato académico y laboral, y prefieren aquellas redes que cumplen una función más comunicativa y relacional, un espacio más público, es decir, aquellas como WhatsApp, Instagram... (Delegación del Gobierno para la Violencia de Género, 2014).

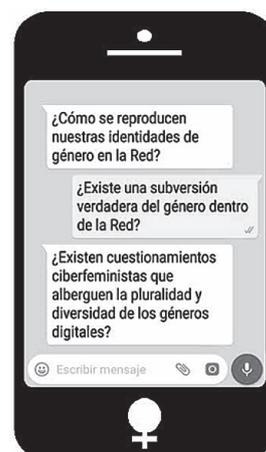
Ello nos permite reflexionar sobre la gran importancia que toma estas redes en el sentir de la cultura adolescente, ya que como dice Ruiz (2014), el carácter de estas aplicaciones, implicaría situarse fuera, aislarse de la realidad social y no estar al día (Ruiz, 2014). No obstante, la Delegación del Gobierno para la Violencia de Género (2014) recoge en su estudio, que las personas adolescentes son conscientes de este “enganche” emocional a las redes, así como de los efectos negativos que acarrearán como “la pérdida de vida privada”, “pérdida de relaciones fuertes” o malos entendidos con la pareja.

Todo lo comentado supone percibir las redes sociales como una red de la comunicación virtual, una socialización sin fronteras, donde la intimidad pasa a ser de carácter público, la subjetividad de las personas adolescentes pasa por la valoración de la audiencia (audiencia por la que compite la adolescencia para aumentar su status social, cuantas más amistades o personas te sigan, más popular se es)²⁵. De esta manera, los valores de la intimidad y la propiedad han traspasado las barreras, ahora cualquiera puede saber de la otra persona y opinar libremente de la otra (Pérez, 2011; Ruiz, 2014).

Cabe matizar que estos datos no están totalmente actualizados, ya que el mundo digital está en constante cambio e interacción, y lo que pasó ayer queda desactualizado, porque lo importante es el momento, el hoy y el ahora. Por ello, la investigación, en su parte empírica, pretende realizar una primera aproximación cuantitativa, con la finalidad de aportar claridad, solidez y actualidad a los datos, sabiendo que en unos pocos años, incluso meses, estos datos tampoco serán actuales, y quedarán obsoletos.

25 Christakis & Fowler (2010: 307) lo denominan “desigualdad de posición” que ocurre “no por quiénes somos, sino por las conexiones que tenemos. Estas conexiones afectan a dónde nos situamos en las redes sociales, ya que a menudo son más relevantes que nuestra raza, clase, sexo o educación”. De esta manera la posición central será señal de que se ostenta un rango superior en la jerarquía social, a diferencia de aquella que está en la periferia. Como señalan los autores: “El sorprendente poder de las redes sociales no reside sólo en el efecto que los demás tienen sobre nosotros, sino también en el que nosotros tenemos sobre los demás. No hay que ser una superestrella para tener este poder. Basta con conectarse” (Christakis & Fowler, 2010: 312)

CAPÍTULO 2. LECTURA DE LAS IDENTIDADES DIGITALES DE GÉNERO DESDE UN CIBERFEMINISMO DIFERENTE Y EL TECNOFEMINISMO. ¿SUBVERSIÓN O PANTALLAZO DE LA VIDA REAL?



Considerando el legado feminista del que parte el presente estudio, se escribe este segundo capítulo que realiza una lectura desde (ciber)feminismo sobre el modelaje y las interacciones que circunscriben a las relaciones de las identidades de género.

Este, pues, comprende que la era post-moderna ha integrado importantes cambios en la gestación de identidades. De hecho, y como se explicaba al inicio de este estudio, aspectos tan importantes como “el aquí” o de la corporeidad han cambiado sustancialmente, y así, no son impedimentos para ver lugares nuevos, informarnos, comunicarnos, crear nuevas relaciones... (Villalón, 2016). Como diría Zafra (2010) el cuarto propio²⁶ es un cuarto multifacético, múltiple, público e hiperconectado. Es un cuarto que ha roto barreras y muros –de espacio y tiempo (Villalón, 2016)–, cambiando nuestra socialización, la manera de comunicarnos y entender el mundo, y en definitiva, la forma de construir nuestra identidad.

Además, (co)habitar en Internet consiste en mantener y reproducir millones de relaciones a la vez y muy rápidamente. Es decir, supone adentrarse en un lugar en el que se reproduce nuestro hábitat digital y nos envolvemos en una infinidad de interacciones digitales, que median en nuestra forma de representarnos, pensar, comportarnos y plasmar nuestras identidades, lo que permite generar comunidades nuevas (Turkle, 1997; Villalón, 2016).

Esta ausencia corpórea y estos cambios sustanciales en las formas de interacción humana han dado paso a discursos que albergan posibilidades de subversión y cambio en los esquemas de género mencionados en el capítulo pasado, pudiendo hablar de ciborgs, postcuerpos o cuerpos subvertidos. Así, especialmente las corrientes (ciber)feministas han reflejado este interés por averiguar los “nuevos” o “tradicionales” trazados que se reproducen en las identidades digitales (Haraway, 1991; Turkle, 1997; Plant, 1998).

26 La autora hace un paralelismo de su obra con la obra elaborada por Virginia Woolf “Un cuarto propio”, donde busca las similitudes y diferencias que encuentran las mujeres en la era digital (Zafra, 2010).

Para recoger lo planteado, a continuación, primero se describen los elementos intrínsecos de la realidad cibernética y que moldean las identidades individuales y colectivas. Posteriormente, se realiza un recorrido de reflexiones y cuestionamientos (ciber)feministas, y tras ello, se plantean otros discursos que permiten considerar la realidad plural y compleja en la que se desarrollan las identidades de género digitales. Bajo estos planteamientos, se termina con unas reflexiones y conclusiones que permiten limitar una postura propia ante todas estas cuestiones.

1. CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES INDIVIDUALES Y COLECTIVAS EN LA RED

Nuestra construcción identitaria y representatividad se ve mediada por interfaces, recreando, lo que Turkle (1997) denominaba la “cultura de la simulación”. Así, en palabras de la propia autora podemos resaltar: “La cultura de la simulación me anima a interpretar lo que veo en la pantalla ‘según el valor de la interfaz’. En la cultura de la simulación, si te funciona quiere decir que tiene toda la realidad necesaria” (Turkle, 1997: 33).

Nos construimos un mundo imaginario de deseos y pensamientos. Internet se gestiona como un trabajo creativo que responde a las inquietudes de las personas. Esto es, somos las personas, de forma individual o colectiva, las que experimentamos sobre lo que queremos ver, enseñar, hacer o confesar. Es una autogestión de la privacidad y visibilidad del “yo”. Ello supone un continuo traspaso de información, y a su vez, de exposición al ojo ajeno. Ahora más que nunca hablamos de una socialización del “yo” común (Zafra, 2010).

En la cultura de la simulación el concepto de privacidad se diluye. Esta, en la era moderna, era entendida como un espacio reservado, íntimo e individual, que nos protegía y donde nos sentíamos con seguridad. En cambio, en esta era tecnológica varía su significado, y se le otorgan dimensiones y límites más indeterminados y menos aparentes, y la soledad es relativa. Internet, la Red, ha posibilitado crear una macrocomunidad que ha generado conexiones mundiales entre distintas sociedades, culturas, personas... (Zafra, 2010).

Estos muros traspasan las barreras de las identidades individuales y colectivas²⁷, pudiendo producir espacios de intersubjetividad en comunidad, es un “nuevo espacio epistémico del ser” (Zafra, 2004: 63). De hecho, la construcción de la identidad, pasa por la comprensión de la identidad comunitaria que se desarrolla en contexto interfaz. Nuestras construcciones identitarias necesitan ser refinadas y repensadas, y como señala Zafra (2004: 66): “En Internet el sujeto se produce a través de nudos relacionales y se manifiesta sólo a partir del contacto con otros, a partir de la realización intersubjetiva”. Así, en la vida virtual –como en la vida real– se dan muchos tipos de relaciones, algunas más banales, del día a día, y otras que originan en el interés concreto del debate, conocimiento y/o traspaso de información.

27 Cuando nos referimos a identidades colectivas, son aquellas características que las define el grupo, lo que nos une con el resto de nuestro grupo y hace que nos sintamos dentro de él. Así, encontramos identidades de territorialidad, nacionalidad, culturales... En cuanto a las identidades individuales, nos referimos a procesos interpersonales en los que nos construimos como personas, lo que configura nuestra personalidad, que estará modelada por esas características comunes marcadas por el grupo (García & Nuñez, 2008).

Todo ello nos permite gestionar una pluralidad de identidades para un mismo individuo o colectivo, lo que incentiva una identificación simbólica con un determinado rol²⁸, y lo reviste de sentido (García & Nuñez, 2008). Por ello Castells (1998) mantiene una visión holística de la construcción identitaria, y señala que la grandeza de la sociedad en Red, es la posibilidad de construir identidades colectivas y que se interseccionan en Red²⁹. Como decía antes Zafra (2010), en esta era ya no nos importa tanto la privacidad e individualidad, como la colectividad, lo que piensa y hace el grupo.

Zafra (2010) añade que otros integrantes de la sociedad digital son la imagen y la rapidez. En la actualidad convivimos en una sumersión de imágenes que transcurre con gran vértigo y rapidez, que nos permite rehacernos y deshacernos de forma extraordinariamente inmediata. Convivimos con una alta exposición a imágenes, de nosotras, de otras personas, de personas desconocidas... La cultura de la simulación se recrea en la importancia de la imagen –más que en las palabras– y esta se convierte en la herramienta principal de comunicación.

En el diálogo y reflexión sobre las identidades digitales, es preciso no dejar aislados los elementos más subvertidos con los que cuenta en mundo “online” (a gran diferencia del mundo “offline”). El primer elemento sustancialmente significativo es la propia corporalidad. Mientras que el cuerpo físico real envejece, enferma, sangra, se deteriora y limita la propia acción; el “yo” digital está protegido de daños físicos, enfermedades, y del “face to face”, obteniendo poder sin daños, y así, se relativizan ideas como la mortalidad y la incapacidad física. De este modo, en el mundo virtual construimos avatares, que se posicionan como los agentes más valientes de nuestro “yo”, siendo los intermediarios y protagonistas de la acción que pretende realizar el “yo” (Zafra, 2010).

El segundo, otro de los elementos definitorios de este espacio intersubjetivo digital, y que nos recuerdan García & Nuñez (2008), es el anonimato, siendo este una de las claves de la construcción de la identidad virtual. Para las autoras Internet queda definitivamente parametrado por esta dimensión, y favorece establecer relaciones bajo la capa del anonimato, lo que constituye un hecho importante para el desarrollo de la propia identidad.

Otros elementos que merecen ser estudiados son los propios canales que permiten la reproducción de identidades. Nos encontramos, de hecho, con medios multifacéticos y muy diversos que permiten el juego de identidades. Así, recogiendo las aportaciones de autoras y autores como Cabezuelo (2008); Gómez (2008); Christakis & Fowler (2010); y Zafra (2010), se señalan los siguientes elementos:

28 Según Castells (1998: 34-45): “Los roles (por ejemplo, ser trabajadora, madre, vecina militante socialista, sindicalista, jugadora de baloncesto, feligresa y fumadora al mismo tiempo) se definen por normas estructuradas por las instituciones y organizaciones de la sociedad”. En otras palabras, las identidades organizan sentidos, y los roles determinados, funciones.

29 Castells (1998) señala que las sociedades red construyen tres principales identidades: La identidad legitimadora: Esta identidad se construye por las instituciones dominantes, son las que racionalizan el poder, y extienden los sistemas de dominio y sumisión, como es el caso del sistema patriarcal. Así, las identidades legitimadoras son propias de la sociedad civil. La identidad de resistencia: Esta se origina por aquellas actrices y actores que se sitúan en la vulnerabilidad o en una situación más desfavorecida. Esta situación queda impuesta por las identidades legitimadoras, lo que promueve en las identidades de resistencia el crear estrategias para subvertir su posición y poder resistir. La identidad de proyecto: Estas se construyen según los materiales culturales que se posean para producir cambios sustanciales en nuestra sociedad o la estructura de la misma. Esta identidad es la predominante en nuestra sociedad Red, ya que como dice Castells (1998, 39-40) “los sujetos, cuando se construyen, ya no lo hacen en las sociedades civiles, que están en proceso de desintegración, sino como una prolongación de la resistencia comunal”.

Según Castells (1998) estas identidades pueden cambiar a lo largo de la historia, y generar “dinámicas de las identidades”.

 **Wikis.** La palabra wiki, proviene del hawaiano que significa “rápido”, y así, son sistemas de edición colaborativa. El caso más famoso es el de wikipedia, que es un sistema donde todas las personas pueden transmitir sus conocimientos para otras personas. Realmente, bajo la percepción de las autoras mencionadas, esta plataforma es una acción política que posibilita la información, generación y difusión libre y la participación ciudadana³⁰.

 **Blogs.** Uno de los instrumentos más revolucionarios para la autogestión del “yo”. El blog se convierte en uno de los espacios de comunicación personal y comunitario con mayor alcance en el mundo cibernético, convirtiéndose en búsquedas de nuestra propia comprensión, “escribo para mí sabiendo que algún día me leerás” (Zafra, 2010:81).

 Encontramos también el **software libre**, fuera de condicionamientos capitalistas, estos canales están al alcance de todas y todos; pudiendo crear espacios donde nosotras mismas y nosotros mismos somos las programadoras y los programadores, lo que permite generar un espacio totalmente libre de condicionamientos tradicionales.

 **Podcasting**, es la actividad de generar archivos de sonido, texto e imagen, que es distribuido comúnmente mediante RSS, para que esté al alcance de cualquier persona. El podcasting y el screening se basan en la aportación de contenido publicable, como el caso de YouTube, que se basa en la divulgación de podcasts libres.

 Por otro lado, encontramos **los foros**, los tableros de mensajes o las listas más utilizados. Estos se consideran como grupos de discusión que debaten sobre distintos temas, sin la necesidad de estar presentes.

 **Las redes sociales** se han convertido en el medio de comunicación de este siglo. Cientos de miles de personas han integrado en sus vidas cotidiana este tipo de redes, recibiendo constantemente información de otras personas. Son los nuevos medios en los que interactuamos, nos relacionamos, y también construimos nuestras identidades (Christakis & Fowler, 2010).

Las redes virtuales se basan en la teoría de grados de separación³¹ y permiten realizar perfiles públicos, privados y semiprivados para que “en un entorno de acceso limitado, nos permita mostrar una lista de otras personas usuarias con quienes comparten una conexión y ver y navegar por las conexiones de otras personas del mismo tema” (Christakis &

30 Ejemplo de esta plataforma comunitaria, política y reivindicativa encontramos la “WikiMujeres”. Una plataforma que busca disminuir (y en un futuro eliminar) la brecha de género y cultural que existe en la enciclopedia más consultada en Internet. Esta plataforma ayuda a ampliar el contenido relativo a biografías de mujeres, y a mantener una perspectiva interseccional en el contenido que se publica, pudiendo aportar mayor diversidad, para, así, poder combatir el androcentrismo que se impregna en la Red. Su link: <http://wikimujeres.wiki/que-es-wikimujeres/> (Consultado el 23-09-2017)

31 El sociólogo Milgram realizó un experimento (que consistía en enviar una carta desde Nebraska hasta Boston para conocer cuántas personas se necesitaban para que esto ocurriera). Probó que solo nos separan 6 grados de separación, es decir, para que esta carta llegase a la otra punta del mundo, solo se necesitaron 6 personas. Duncan Watts, Peter Dodds y Roby Muhamad hicieron un experimento parecido, pero esta vez querían probar hasta qué punto la globalización podría cambiar los datos, y se realizó a través de correo electrónico. El resultado fue exactamente el mismo (Christakis & Fowler, 2010). Sin embargo, esto no quiere decir que en estos 6 grados de separación todas las personas tengan la misma influencia, la persona que se encuentra en el primer grado de separación, en comparación con la sexta, tiene mayor influencia. A la luz de estos resultados las personas investigadoras asumieron que el círculo de influencia llega hasta el tercer grado de separación (Christakis & Fowler, 2010).

Fowler, 2010: 278). Así, las redes sociales son diversas y pueden estar construidas en base a diferentes objetivos, por ejemplo, intereses políticos, religiosos, laborales, musicales o simplemente de relaciones de amistad. No obstante, las redes sociales que colectivamente utilizamos son aquellas que se establecen por los vínculos de amistades.

Este tipo de redes sociales, tan cotidianas hoy en día, comienzan en 1995 con Clasmates –red social dirigida al mantenimiento de las relaciones de antiguas alumnas y alumnos–. Posteriormente, en 2002, le toma el relevo Friendster, que se sitúa como la líder de las redes sociales, a pesar de que pronto quedaría desbancada por “My Space” en 2003. En 2004, y con el cambio de concepto de la Web 2.0 (como una Web más rápida y en continuo desarrollo), se crea Facebook³². Esta, a diferencia de las otras redes sociales, es una red que se basa en las amistades cercanas, que permite conseguir otras conexiones, aunque, en esencia, se basa en las amistades que se han ido creando a lo largo de la historia social y personal (Christakis & Fowler, 2010³³). Se convierte, por tanto, en la principal red social a nivel mundial, generando ya en 2008 una macrocomunidad de 175 millones de personas usuarias.

Tras el auge de Facebook se crean una infinidad de redes sociales que generan continuamente innovaciones y actualizaciones que permiten a la persona usuaria experimentar nuevas sensaciones y nuevos medios de comunicación diferentes. Así, han llegado a evolucionar tanto que en la actualidad se pueden detallar con precisión nuestros pasos y todos nuestros datos (Christakis & Fowler, 2010), y encontramos redes como Twitter, Instagram, Youtube³⁴... que son de uso y consumo por millones de personas día a día, y situándose a la vez como productoras de información.



Videojuegos. Como se ha señalado antes, los videojuegos no solo sirven como medios de divertimento, sino también de experimentación a través de diversas identidades, gracias a avatares –que pueden no corresponder al sexo biológico con el que se nace– a los que se conecta la persona en concreto, pudiendo así experimentar nuevas sensaciones que de otro modo no podría. Así, la investigación de INTENCO (2009:62) considera los videojuegos como: “aquellos programas para el entretenimiento, basados en la interacción entre una o varias personas y un sistema electrónico que puede ser físico (videoconsolas u ordenadores) o virtual, como en el caso de los videojuegos online”.

32 Mark Zuckerberg, el creador de Facebook y alumno de la universidad de Harvard, basó su idea en el anuario de la universidad en la que estudiaba. Este anuario servía como “listín telefónico” para el alumnado, que una vez que salía de la universidad les permitía seguir en contacto con diferentes perfiles que habían estudiado en la misma universidad. Así, Mark ideó un espacio Web donde el alumnado de la universidad de Harvard podía interactuar, y conocer a otras personas de la universidad como un experimento. Ha sido uno de los principales propulsores de cambio de la Red, y, en definitiva, del modo de comprender cómo nos relacionamos y comunicamos. Mark Zuckerberg se convierte con solo 22 años en uno de los hombres más poderosos del planeta.

33 Por otro lado, aunque en las redes sociales pueda parecer que una persona tenga centenares de amistades, realmente de cada 100 personas, solo se pueden considerar cercanas a 6,6; que serían aquellas personas que aparecen habitualmente en las fotos con ellas (Christakis & Fowler, 2010).

34 Desde un punto de vista sociológico las plataformas como Youtube, Twitter (considerado como un microblog) y la blogosfera en general no funcionarían únicamente como un “podcasting”, y también se les podría considerar como redes sociales, ya que estas tienen un carácter de comunicación con el resto de las personas (Delegación del Gobierno para la Violencia de Género, 2014).

La identidad digital, en definitiva, se convierte en nuestro alter-ego, y nos proporciona una seguridad y libertad que de otro modo no obtendríamos. El ciberespacio, desde sus múltiples canales, genera (macro)comunidades que permiten romper situaciones marginadas, visibilizar reivindicaciones que hasta entonces podían ser silenciadas, alzar voces que quedaban sordas, romper con muros tradicionales como el propio cuerpo y la propia identidad: nombre, edad, apariencia... Una infinidad de capacidades que hacen pensar que la Red nos favorece y hace creer que la Red es un espacio en el que se pueden dibujar nuevas identidades sin sufrir daños. Pero, como identifica Zafra (2010), realmente la Red es parte, ya, de nosotras y nosotros, y lo que ocurre en Red, ocurre en la realidad.

2. DIÁLOGOS (CIBER) FEMINISTAS SOBRE LA REPRODUCCIÓN DE IDENTIDADES EN LA RED Y LA RELACIÓN ENTRE MUJERES Y TECNOLOGÍAS

Todas estas características que acompañan a la era digital han despertado un importante interés en las feministas. Estas desde posicionamientos diversos (unas utópicas, y otras distópicas) han buscado comprender el efecto social que ha suscitado la integración de las TIC en las mujeres, y por ende en la construcción y relaciones de poder de los gé-

neros (Larrondo, 2005). Por lo que, debido a este pluralismo discursivo y argumentativo, se cree enriquecedor poder ahondar en cada una de las corrientes feministas más ilustrativas que trabajan sobre estas relaciones³⁵.

Para ello, en los siguientes epígrafes se abarca el itinerario histórico de la relación entre el feminismo, las TIC y las identidades de género. Este nos permite conocer, por un lado, los diferentes argumentos teóricos y académicos que se han planteado, pudiendo concretar unas reflexiones, y plasmar los aportes, discursos e ideas más afines para la elaboración de la investigación; y por otro, las desigualdades y los avances que han proliferado en los últimos 30 años del siglo XX, y que han mantenido relación con el vínculo que está siendo analizado (mujer-tecnología) (Castaño, 2005:23).

2.1. EL FEMINISMO LIBERAL, LOS PRIMEROS CUESTIONAMIENTOS FEMINISTAS DE LAS TIC (AÑOS 70)

El comienzo de estos discursos reflexivos se ubica en los años 70, donde se sitúa el feminismo liberal como el principal propulsor. Este feminismo se centraba en el análisis de dos grandes barreras: 1) el acceso desigual a las actividades científicas tecnológicas; y 2) la socialización de género que

influyó en el acercamiento de las mujeres a este mundo. Así, por una parte, esta perspectiva tenía una preocupación cuantitativa: número de recursos, oportunidades, tiempo de utilización y, sobre todo, las dificultades en el acceso a la educación y las infraestructuras tecnológicas; y, por otra, una inquietud más cualitativa, referida a los propios esquemas de género que portaban las mujeres (Castaño, 2005; Wajcman, 2004).

35 No se concibe un único "feminismo", ya que como argumenta Castells (1998:285) esto supone simplificar el bagaje complejo que han construido estas corrientes. De tal modo, durante la investigación se comprenderá que atendemos a una pluralidad de discursos y posicionamientos, considerando conveniente hablar de feminismos.

En esta línea, según Castaño (2005) y Wajcman (2004), el feminismo liberal, en sus inicios, comprendía las tecnologías como instrumentos neutrales, intrínsecamente abiertos, objetivos y sin sesgos; y, por ende, situaba el problema en la socialización de género basada en los valores patriarcales. Sus demandas, por tanto, estaban dirigidas al acceso a la educación y las infraestructuras, a la generación de programas y proyectos de igualdad, telecentros, programas de formación y educación, campañas y ayudas económicas; además de la elaboración de estudios que visibilizarán la exclusión de las mujeres. Todo ello provocaría, según ellas, la superación de los estereotipos y la creación de modelos positivos en la ciencia y tecnología.

A pesar del esfuerzo otorgado a estas iniciativas y reivindicaciones, este posicionamiento fue criticado por estructurar campañas y recursos que no alcanzaban el éxito esperado. De hecho, desde el pluralismo feminista se comprendió que esta visión focalizaba su trabajo en el comportamiento, sin cuestionar previamente las estructuras del poder, además de no tener en cuenta la diversidad de las mujeres, y sus condicionantes culturales, económicos y sociales –lo que desde un feminismo más radical fue considerado como una homogenización de término “mujer”–. En otras palabras, esta perspectiva se centra demasiado en una visión carencial, pudiendo, según las feministas discordantes, llevar a errores, y culpar a las mujeres por no acceder a este mundo (Castaño, 2005; Wajcman, 2004).

No obstante, este feminismo ha ido incorporando líneas discursivas más complejas que integran los estadios masculinos de poder en el sector tecnológico, y el sistema sexo/género (Wajcman, 2004; Zafra, 2005; Fernández & Wilding, 2002; Briadotti, 2002). Este último aporte se considera un enfoque enriquecedor para la investigación, ya que, atendiendo a las hipótesis expuestas, podría resultar interesante en la comprensión de la creación de las realidades machistas digitales. A pesar de ello, en este estudio sí se quieren considerar las perspectivas más radicales, ya que se considera preciso integrar una interseccionalidad en el análisis de las relaciones de los géneros, y sus diferentes usos de las tecnologías.

2.2. FEMINISMO SOCIALISTA, EL FEMINISMO DE REIVINDICACIÓN Y LUCHA DEL TRABAJO TECNOLÓGICO (AÑOS 70)

Junto con el feminismo liberal emerge el feminismo socialista. Este percibe las tecnologías como instrumentos organizacionales de trabajo, empleo y la clase social. Por lo que, a diferencia del feminismo liberal, este entiende que las tecnologías no son neutrales y están en manos del capitalismo; pues buscan el control social. Por este motivo, esta corriente en su inicio mantiene una actitud y un discurso distópico, y percibe el sector tecnológico como una industria hostil y excluyente³⁶ (Castaño, 2005).

En los años 80, las feministas socialistas comienzan a adoptar una visión más optimista y reconocen que la revolución industrial ha brindado a las mujeres posibilidades de acceso al mercado laboral. Sin embargo, ellas aseguran que, si bien este espacio ha abierto nuevos caminos de empoderamiento laboral, estos han quedado limitados y encorsetados al sector servicios; como

³⁶ Recordar que este feminismo defendía la liberación económica de las mujeres a través del trabajo remunerado, y por tanto alejarse del trabajo doméstico, lo que llevaba a contemplar a las mujeres, como vulnerables ante estos cambios tecnológicos (Castaño, 2005).

trabajos administrativos, de secretaría, de oficina, seguros, bancos... Campos, que debido a la propia construcción patriarcal, son poco valorados económicamente y socialmente, lo que suponía una descualificación para las mujeres, quedando relegadas a trabajos con salarios más bajos y peores condiciones laborales (Castaño, 2005; Wajcman, 2004).

Además, bajo esta perspectiva, la introducción de las tecnologías en el mundo laboral generó efectos bidireccionales en el empleo femenino; mientras se agilizaba el trabajo de unas mujeres, el de otras se destruía; y así se produjo una realidad compleja, con efectos detonadores que generaban desigualdad entre las propias mujeres (Castaño, 2005).

En este sentido, Wajcman (2004) y Castaño (2005) señalan que este pensamiento –más distópico– consigue visibilizar las fuerzas de los condicionamientos de género que se reproducen en los instrumentos tecnológicos, y situar al sistema patriarcal como fuente del problema de la exclusión del mundo tecnológico, que por aquella época quedó maniatado a los saberes masculinos.

En los años 90, el feminismo socialista comenzó a recibir sus principales críticas y se le cuestionó por ser una corriente colonial que únicamente visualizaba la situación de los países occidentales e industrializados. Por lo que comenzaron a realizarse estudios que hablaban de las diferencias entre los países emergentes y menos desarrollados –tecnológicamente hablando–, observando un mundo más complejo de lo que describían las feministas socialistas, favoreciendo el abordaje barreras y problemas de clase, raza, religión, cultura, educación e infraestructuras (Castaño, 2005).

En la actualidad, como nos cuenta Castaño (2005), el feminismo socialista sigue reclamando los cambios en el acceso a la formación y la participación de las mujeres, así como más medidas contra la segregación horizontal, vertical y salarial en el ámbito laboral. También siguen visualizando la necesidad de cambiar los valores de trabajo tradicionalmente masculinos (egoísmo, individualismo y competitividad), por otros como la cooperación, el cuidado y la solidaridad. En este sentido, si bien es cierto que este feminismo ha mantenido un posicionamiento un tanto occidentalizado y fatalista, es preciso reconocerle la visión de las estructuras tradicionales que se integran en los instrumentos tecnológicos, ya que ayuda a complejizar el análisis de las relaciones que quieren ser estudiadas.

2.3. FEMINISMO CRÍTICO O RADICAL CON LAS TIC, UNA VISIÓN DISTÓPICA DEL AVANCE TECNOLÓGICO (AÑOS 70-80)

Las feministas radicales, o el denominado “feminismo de la diferencia”, se posicionaron desde una perspectiva totalmente distópica ante la realidad presente. Estas contemplaban a las tecnologías como instrumentos de poder, diseñados, en su esencia, por el sistema patriarcal. Por lo que, para ellas, las TIC eran una amenaza, ya que invisibilizaban y devaluaban las necesidades, el conocimiento y la cultura tecnológica de las mujeres. De hecho, para las radicales la tecnociencia era un instrumento de dominación, control, y explotación de las mujeres (Castaño, 2005b; Wajcman, 2004).

Estas feministas –recogiendo brevemente sus pensamientos– asumían que las características típicas y adscritas a la femineidad favorecían la construcción y el sostenimiento de una política democrática más igualitaria. Por ello, aunaban sus esfuerzos y reivindicaciones para la creación

de una cibercultura femenina, en la que se incorporasen los discursos de las mujeres, y existieran espacios compuestos únicamente por mujeres. Desde este enfoque, consideraban que la maternidad era un espacio de reivindicación para la mujer y únicamente otorgado a ella, por lo que lucharon intensamente contra lo que ellas llamaban un sistema de opresión, como la reproducción asistida o las tecnologías de reproducción (Castaño, 2005; Wajcman, 2004).³⁷

En su corriente más reivindicativa encontramos el ecofeminismo. Este se caracteriza por ser un feminismo antitecnológico que sitúa los instrumentos tecnológicos como elementos militares que, por ende, buscan la supremacía de la cultura patriarcal. Desde esta distancia tecnológica –que queda alejada de lo establecido–, se propone generar una cultura tecnológica propia, la “cibercultura femenina”, que promovería un mundo digital no explotador y no patriarcal, y que sostendría un sistema económico y tecnológico regulador y paritario (Castaño, 2005; Wajcman, 2004).

Las feministas postcoloniales (mujeres del Sur con menos recursos económicos), por su parte, se situaron como la oposición más crítica ante estos argumentos. Según ellas, el feminismo de la diferencia era un feminismo colonizador y occidentalizado, que en ninguno de los casos comprendía las desigualdades múltiples y aspiraba a la interseccionalidad en la relación entre “mujeres”, tecnologías y desigualdades (Castaño, 2005). En el mismo tono, se reprobó la tipificación de una feminidad –unívoca–, que las situaba como presas y víctimas del sistema, a la vez que olvidaba la construcción de feminidades múltiples, y la posición activa de las mujeres en el mundo tecnológico (Wajcman, 2004:39).

2.4. FEMINISMO POSTMODERNO Y SU RECORRIDO HASTA EL CIBERFEMINISMO. LA SUBVERSIÓN DEL GÉNERO (AÑOS 90)

Los avances tecnológicos proliferan y, con ellos, los instrumentos tecnológicos, y medios digitales (Ordenadores, Internet...). Estos cada vez son más sofisticados, y están más presentes en la vida social y laboral de la ciudadanía, interaccionando en nuestras relaciones e identidades. Ello genera nuevos cuestionamientos, reflexiones y discursos,

que hacen replantearse los principios de los feminismos de la Segunda Ola (los antes mencionados: socialista, liberal y de la diferencia) (Reverter, 2001). De este modo, estos feminismos quedarían mediados por la complejidad de la era postmoderna, generando frente a ellos una corriente alternativa, subversiva y que quiere ahondar en las peculiaridades y los cambios suscitados por esta era, el postfeminismo (Fernández & Wilding, 2002; Wajcman, 2004).

37 Respecto a estas reflexiones, y en relación al avance de las tecnologías reproductivas, se considera particularmente interesante rescatar una realidad tan compleja como la maternidad subrogada (Fanlo, 2017; Lamm, 2017). Las feministas radicales vaticinaban cómo las tecnologías reproductivas, basadas en intereses capitalistas y machistas, lograrían nuevas formas de reproducción de mecanismos de opresión y generación de desigualdades. Así, Lamm (2017) asegura que el sistema de la maternidad subrogada supone una vulneración de derechos, y legitima la violencia sistemática contra aquellas mujeres que menos recursos económicos tienen (existiendo “granjas de mujeres”, poniendo en riesgo sus cuerpos...) Una situación de total explotación machista que traspasa fronteras, y que divide a las mujeres occidentales, y al resto, como mujeres de “primera y de segunda”. Sin embargo, como apunta Fanlo (2017), cabe precisar que dentro de los propios feminismos se circunscriben posturas y posiciones diferentes, entre las que hablan de derechos reproductivos, y las que conciben que son nuevas formas de estados opresivos.

Las postfeministas, a diferencia de algunas de las feministas de la Segunda Ola, analizaron la inclusión de las tecnologías desde una posición positiva, asumiendo el mundo de Internet y tecnológico como un mundo lleno de posibilidades que permitía jugar con y transgredir las identidades (Wajcman, 2004). Así, dentro de sus múltiples corrientes, nos gustaría centrarnos en aquel que se centró en la interacción entre la vida digital y el discurso feminista, el ciberfeminismo (Reverter, 2001).

Esta corriente teórico-práctica comienza a ser visible por los años 90, con el uso de plataformas que pretendían organizar y comunicar las nuevas acciones feministas. Como primeras coaliciones digitales gobernadas por (ciber)feministas, encontramos VNX Matrix –grupo de artistas australianas del que forma parte Julianne Pierce–. Estas plataformas tenían como objetivo la subversión de la imagen de la mujer en los videojuegos y las páginas webs sexistas (Wajcman, 2004; Zafra, 2005a). Eran subversivas y reivindicativas, como ejemplo de ello rescatamos uno de los manifiestos elaborados por VNX Matrix: “Nosotras somos virus de desorden del mundo/ Rompemos lo simbólico desde dentro / Saboteadoras de corrientes del Gran Papa/ El clítoris es una línea directa hacia la matriz” (Zafra, 2005b:55).

Este movimiento entiende, por tanto, que el mundo tecnológico es un ciberespacio libre de géneros, y con una gran capacidad para regenerar múltiples identidades y transgredir los géneros impuestos, construir otros disidentes y traspasar de barreras tradicionales, que hasta entonces, de otro modo, no podrían haberse dado. Con ello, el ciberfeminismo toma su propio sentido y camino, y encuentra en las tecnologías un soporte de acción política y subversión (Zafra, 2005b; Wajcman, 2004).

En su ser, y haciendo alarde de esta realidad compleja, el ciberfeminismo se ubica como un lugar reflexivo, crítico y político diverso que busca el empoderamiento de la mujer en el mundo digital, y a la vez, la subversión y la transgresión de las condiciones tradicionales. Pero, realmente con tanta diversidad ¿seríamos capaces de aportar una definición concreta y postular unas actuaciones específicas? Veamos, entonces, el proceso recorrido para la definición de este.

Para definir esta corriente nos encontramos con posturas divergentes. En el primer encuentro internacional ciberfeminista, celebrado en Kassel, en 1997, se pretendía delimitar el concepto, aportar una definición en concreto y pautas de actuación. Sin embargo, las diferencias de estos posicionamientos eran tales que impidieron llegar a un acuerdo y se optó por no aportar ninguna definición (Larrondo, 2005; Reverter, 2001). Tal y como Castaño señala:

En la primera reunión Internacional Ciberfeminista se rechazó formalmente la denominada trampa de la definición, para concebirse como una noción fluida y abierta, no definida, por consenso entre quienes se identifican con esta corriente. De hecho, se elaboraron 100 antítesis que definían el ciberfeminismo expresando lo que no es (Castaño, 2005:53).

El ciberfeminismo, por lo visto, no queda delimitado y encorsetado a una definición, y se simboliza en antítesis, facilitando posiciones, argumentos y estrategias divergentes, y únicamente excluyendo aquello que no encaja con los intereses de este movimiento. Así, queriendo recoger algunas de las antítesis que se aportaron tal y como recogen Fernández y Wilding (2002:94), Zafra (2005a: 57), y Reverter (2001), se destacan las siguientes:



El ciberfeminismo no es práctico



El ciberfeminismo no es anti masculino

-  El ciberfeminismo no es apolítico
-  El ciberfeminismo no es un arma arrojada
-  El ciberfeminismo no es una película de miedo
-  El ciberfeminismo no es una ideología
-  El ciberfeminismo no lo constituye una sola mujer

En este encuentro también se opta por la comprensión del ciberfeminismo como una tarea multidisciplinar, y como una corriente híbrida que combina el trabajo, la reflexión y el análisis de tecnologías de la información. No tiene una agenda homogénea, no hablamos de un proyecto único y ni de un único horizonte. Tampoco recoge únicamente propuestas teóricas, sino que complejiza la relación teoría-práxis. Ello permite y asegura que el ciberfeminismo se encuentre en espacios muy diversos como el arte, la cultura, la teoría, la política, la economía, las comunicaciones, la tecnología, la educación la sociedad, y el lenguaje (Fernández & Wilding, 2002; Larrondo, 2005; Reverter, 2001; Zafra, 2005a).

A pesar de que nos encontramos ante un movimiento diverso, complejo y multifacético, –y, por tanto, recoger todas las tareas realizadas sería un trabajo infinito– se considera interesante visibilizar algunas de las estrategias llevadas a cabo por el movimiento y que recogen autoras y autores como Larrondo (2005: 382-383), Zafra (2005a), o Fernandez & Wilding (2002):

Ilustración 2.1. Actuaciones desarrolladas por el ciberfeminismo



Fuente: Elaborado a partir de Larrondo (2005: 382-383), Zafra (2005a), o Fernandez & Wilding (2002)

En suma, el ciberfeminismo es un movimiento diverso, en el que se plantean estrategias de distinta índole, con fines infinitos, y con un sentido práctico y/o teórico. Pero, en su ser, sus distintos discursos y posiciones se unen en la comprensión de que la Red es una herramienta idónea para la lucha contra la desigualdad, el sistema patriarcal y la superioridad masculina (Zafra, 2005a; Guil, 2008).

Ahora bien, dentro de esta corriente encontramos ciberfeministas que deben ser mencionadas, como es el caso de Sadie Plant, o Donna Haraway (Zafra, 2005b). Ellas, entre otras, han explorado y navegado por la relación entre la vida cibernética y los géneros, con el interés de subvertirlos y de llevar a cabo una acción política para la integración de las mujeres en el mundo virtual. Con la finalidad de realizar un recorrido por todos estos planteamientos teóricos, se ha decidido escoger a las autoras más relevantes del ciberfeminismo, y sintetizar sus obras para comprender cómo han ido evolucionado y planteando sus criterios y planteamientos tecnológicos.



FIRESTONE, LA PRIMERA TECNOFÍLICA

Firestone (1976) fue una de las primeras pioneras feministas en propulsar el movimiento, ya que –a pesar de no mencionar aún al ciberfeminismo– observaba y analizaba los nuevos cambios sociales tecnológicos como cambios liberadores para el cuerpo, y especialmente, para el cuerpo femenino. En este sentido, Firestone (1976:238) proponía una revolución cultural para erradicar el dualismo sexual, y abogaba por la subversión del sistema, en sus palabras, por un “feminismo revolucionario” que acabase con los condicionamientos dicotómicos: personal-público; subjetivo-objetivo; emocional-racional; femenino-masculino.

Para Firestone (1976), la naturaleza humana, inclusive el cuerpo, se adapta al contexto medioambiental. Por lo que, desde esta síntesis, emerge la necesidad de la liberación del propio cuerpo, para la posible revolución sexual. Para ello, compara las clases sociales con las clases sexuales, haciendo un análisis dialéctico y estructural. Estas disposiciones le permiten comprender la revolución feminista como una revolución sexual que confluye en una subversión de identidades sexuales. Una sexualidad efectiva y sin trabas.

De este modo, en su revolución sexual, Firestone (1976) sostenía que las TIC servirían como instrumento de liberación sexual y empoderamiento de las mujeres, ya que logran sobrepasar los condicionamientos culturales permiten imaginar distintas identidades sexuales, más alternativas y liberadoras para el cuerpo (Reverter, 2001).



TURKLE, CULTURA DE LA SIMULACIÓN Y GESTIÓN DE IDENTIDADES

Avanzando en los años, nos encontramos con la autora Turkle (1997). Esta entiende el ciberespacio una macrocomunidad hipertextual transformadora, en la que se llevan a cabo políticas colectivas e individuales para el traspaso de los roles convencionales de género. Este hecho favorecería un despliegue integral de nuestro “yo”, y mostrar aspectos múltiples de nuestras identidades. En concreto, la autora se basa en la herramienta MUD (Dominios Múltiples de Usuarios, o Mazmorras por Múltiples Usuarios), y lo que en la actualidad conocemos por videojuegos.

Estos lugares, en opinión de la autora, pueden concebirse como espacios de experimentación del género, que permiten multiplicar la identidad, y presentarla desde géneros diferentes a través del hipertexto. Dicho de otro modo, estos espacios de recreación de identidades permiten cuestionar y contradecir las estructuras tradicionales –incluso las que se imponen desde nuestro cuerpo–, y ayudan a potenciar la creatividad y la imaginación, y, en definitiva, el sentido de nuestra concepción de género (Castaño, 2005; Turkle, 1997). Como podemos rescatar de su propia obra:

Los MUD no sólo son lugares en los que el yo es múltiple y construido a través del lenguaje, son lugares en los que la gente y las máquinas tienen una nueva relación. Es más, podemos tomar lo uno por lo otro. De tal manera, los MUD son objetos evocativos para pensar sobre la identidad humana y, de manera más general, sobre un conjunto de ideas se han venido a llamar “posmodernismo” (Turkle, 1997: 25).

Ello estructuraría lo que la autora denomina la antes descrita “cultura de la simulación”. De hecho, según la autora, estos espacios serían espacios idóneos para establecer los primeros momentos para nuestras relaciones afectivas y amorosas, el cuerpo ya no es condicionante, y el “face to face” se devalúa (Castaño, 2005).

No obstante, Turkle (1997) reflexiona sobre el esfuerzo que conlleva el despojarse de los condicionamientos de género y estructuras tradicionales en las pantallas. Esto, según la autora, no es una tarea fácil, ya que para ello antes se necesita un pensamiento y una postura crítica interna y personal, por lo que, aunque la plataforma permita todo tipo de juego subversivo, los confinamientos de género sí traspasarían las pantallas y se reproducirían patrones culturales.

En este sentido, además, cabría resaltar que los videojuegos han ido evolucionando, y el movimiento de los avatares no solo se gestiona a través del hipertexto, sino a través de comandos, y no necesariamente requieren de una comunicación entre distintas jugadoras y jugadores. Además, y no queriendo adelantar contenido (para ello se encuentra reflexiones concretas en el capítulo dedicado a la 3BDG), en los videojuegos se ha dejado a un lado el contenido textual y ha cobrado una gran presencia la propia imagen, y al menos los más vendidos, quedan marcados por un imaginario machista, reproduciendo, de tal modo, avatares y contenidos definidos por los estereotipos típicos de género.



DONNA HARAWAY, CIBORG COMO ENTE DE POSTGÉNERO

Donna Haraway es considerada como la “pionera del ciberfeminismo”. Pionera por romper con lo establecido y generar una teoría que sobrepasa el esencialismo y representacionismo³⁸ ligado a la modernidad, y con los dualismos tradicionales de esta etapa “cultura/naturaleza; razón/emoción; mente/cuerpo; yo/otro; masculino/femenino; realidad/apariencia; sexo/género; verdad/ilusión; objetividad/subjetividad” (Castaño, 2005b:49). De hecho, para la autora esta etapa postmoderna ha permitido generar una hibridación casi perfecta entre tecnología y ser humana,

38 La autora señala que no existen verdades absolutas, sino conocimientos sociales, siendo imposible saber qué es lo que significa “ser humano”. Critica fuertemente las ciencias ortodoxas, ya que los discursos de estas ciencias han estado estrechamente ligados con el capitalismo y el patriarcado. Para esta autora es esencial que estos discursos sean revisados y analizados, y que sean dotados de códigos que entrelacen la ciencia (conocimiento y poder) y la naturaleza (cuerpo y comunidad) (Haraway, 1991).

gestando posthumanos; fuera del alcance de la comprensión lógica, donde existen nuevos límites, siendo las tecnologías los principales instrumentos interacción, relación y creación humana (Haraway, 1991).

Haraway (1991) basa su investigación –sostenida desde un prisma postmodernista, socialista y postfeminista³⁹– en cuatro elementos esenciales: sexo, cuerpo, naturaleza y biología. De este modo, siguiendo a uno de sus predecesores (Marx) escribe el “Manifiesto para ciborgs”. En el trata de comprender la postmodernidad, y de crear herramientas políticas a través de la tecnología, para, así, liberar a las personas “oprimidas”, entendidas estas como aquellas que sobreviven bajo el mandato capitalista y se han construido como “los otros”, como es el caso de las mujeres, las personas homosexuales, o las personas trabajadoras.

La autora construye un producto híbrido entre el ser humano y la máquina que se caracteriza por su entidad ontológica con el propósito de dismantelar las “viejas dicotomías” antes señaladas, conocido como “ciborg”⁴⁰ (Reverter, 2001). Para Haraway (1991) este producto es una realidad metafórica irónica o estrategia retórica de aquello en lo que nos estamos convirtiendo: habitantes postmodernos. Así, el ciborg se convierte en alegoría llena de promesas y a la vez, de peligros.

El ciborg es un ente que desfigura los límites del género, y deja obsoletas las categorías de varón-hembra, creando el postgénero. Un mundo libre de esquemas por razón de género, que acaba con la autoridad de Occidente, pudiendo crear un mundo pluralista, utópico e igualitario. El cuerpo deja de ser representativo (icono más valorado de la mujer), lo que promueve una liberación de estadios opresivos tradicionales. Las identidades se convierten en móviles, cambiantes, nómadas y plurales.

Por tanto, el ciborg se describe como un “yo” no atado a ninguna dependencia capitalista que transgrede el género. Es una criatura que lucha contra los códigos únicos, y desafía los dualismos, proponiendo nuevos pares propios de ciborg: “representación/simulación; organismo/componente biótico; fisiología/ingeniería de telecomunicaciones; sexo/ingeniería genética” (Castaño, 2005:49).

La propuesta de Haraway (1991) se enmarca como una acción política radical que busca la liberación femenina, moviéndose por un placer tecnológico, utópico y la satisfacción de Internet, ya que, para la autora, el sistema sexo/género puede ser modificado a través de una lucha política y una revolución del parentesco. Desde este pensamiento, ella no aporta soluciones, sino otras oportunidades, como la creación de políticas de la diferencia, produciendo contramundos al Hacker, o por ejemplo la creación de redes para mujeres para pensar por sí mismas, constituirse y revelarse (Castaño, 2005b).

En definitiva, el fin de este pensamiento es construir una “malla de realidades corporales, sociales y culturales” (Castaño, 2005b). Es una estrategia postmoderna que imagina un ideal utópico de un mundo sin género, génesis y quizás sin fin. Creando una “polis” tecnológica que revoluciona las relaciones sociales en el “oikos” (hogar) (Haraway, 1991:275).

39 Para Haraway (1991) el feminismo clásico se basa en parámetros racistas, canónicos y colonialistas.

40 El ciborg nace de una herencia militarista, capitalista y masculina; por ejemplo, el primer ciborg que se nos presenta es “Terminator”, un ciborg altamente masculinizado y militarizado con intenciones de acabar con la humanidad (Reverter, 2001). No obstante, para Haraway (1991) sus progenitores no son esenciales, y lo transforma, basándose en una teorización naturista, en un ente revolucionario de la sociedad de la información que aspira a un cambio político.



SADIE PLANT, SUBVERSIÓN DE LOS CEROS + UNOS

Tras el ciborg de Haraway, otra autora relevante para el movimiento es Sadie Plant (Guil, 2008; Larrondo, 2005; Mujeres en Red, 1999; Zafra, 2005b). De hecho, y ciertamente, fue la primera en nombrar la palabra “ciberfeminismo”. Para la autora, al igual que para Haraway, la comprensión del mundo cibernético no puede realizarse desde los condicionamientos tradicionales y desde criterios aislados. Elementos como los olores, la música, las imágenes... interactúan, se tejen creando un telar y un entramado complejo que sobrepasa lo que antes era inimaginable que pudiera ser conectado (Plant, 1998: 17).

La Red, para la autora, es un universo multifactorial, fluido, relacional, no lineal, desjerarquizado, colectivo y ambiguo; características que a su vez han sido tradicionalmente consideradas como femeninas. Por tanto, basándose en esta homologación (mujer-máquina), entiende la tecnología como un vínculo, un instrumento que emana de la feminidad, existiendo una conexión íntima y subversiva entre las mujeres y las máquinas. Desde su visión, las tecnologías han servido para incluir, beneficiar y liberar a las mujeres del mundo laboral. En palabras de la autora, cuanto más inteligente sea la máquina, más liberadas conseguirán estar las mujeres (Guil, 2008; Larrondo, 2005; Mujeres en Red 1999; Plant, 1998). Tal y como ella refiere (Plant, 1998: 119): “Si escribir había sido manual y masculino, escribir a máquina era dactilar: rápido, táctil, digital y femenino”.

La autora continúa su discurso y reflexiona acerca de la relación de este mundo digital y las labores femeninas, antes mencionadas, como “tejer”. Según la propia autora: “Hilar historias, urdir ficciones, diseñar modas... las texturas de las telas confeccionadas funcionaban como medios de comunicación y almacenamiento de información mucho antes de la aparición de la escritura” (Plant, 1998: 70). En sus cavilaciones, llega a asegurar que la naturaleza de la tecnología, y principalmente de Internet, se marca por una matriz femenina. De tal modo, que los procesos multifactoriales y multifunción que son capaces de realizar las máquinas, son semejantes a la capacidad de autogestión y comunicación que han adquirido las mujeres en su asignación de los roles femeninos (Reverter, 2001; Plant, 1998).

Por todo lo comentado, Plant entiende que existe una conexión evidente y mantenida entre mujer y máquina a lo largo de la historia, aunque esta haya sido invisibilizada. Por ello, en su obra “Ceros+unos” visibiliza y reivindica la importancia de las mujeres a lo largo de la historia tecnológica; y recoge científicas como Ada Lovelace y Grace Hooper además de todas aquellas mujeres protagonistas de la vida cotidiana que han impulsado el crecimiento tecnológico, como las tejedoras, artesanas, las secretarías⁴¹...

41 Para la autora es muy importante visibilizar los hitos históricos relacionados con las máquinas y las mujeres, ya que ello consigue dismantlar la vinculación de la tecnología con lo masculino (Plant, 1998). Por ejemplo, la autora rescata que durante la segunda Guerra Mundial un gran número de mujeres fueron contratadas para mecanografiar, programar y realizar cálculos matemáticos sobre las pruebas de tiro... De hecho, según ella, fueron claves en el desarrollo y transcurso de la propia guerra. Así, en la misión ULTRA, una misión secreta realizada por un equipo secreto de los Estados Unidos, y liderado por Alan Turing (matemático que fue castrado y se cree que envenenado con cianuro al comer una manzana por ser gay), participaron miles de mujeres como mecanógrafas y codificadoras. Asimismo, en el equipo de investigación de matemáticos y matemáticas, que tenían como objetivo descifrar la máquina de Enigma (máquina transmisora y telégrafo de mensajes encriptados de los Nazis), se encontraba una mujer, Jean Clark, que fue clave en el equipo y la investigación, a pesar de que nunca se le reconoció su mérito. Simplemente por incidir en la importancia de estas mujeres, este equipo, con la ayuda de las mujeres codificadoras, consiguió descifrar la máquina ENIGMA a través de otra máquina que diseñó el propio Turing, —y que además sirvió para establecer las bases de un programa informático—, y ello, finalmente, ayudó a ganar la Guerra (Plant, 1998: 140-145).

Esta invisibilización sería resultado de lo que Plant (1998:43) denomina “seísmo de género”, es decir, el cambio cultural que se realiza sobre un elemento o aspecto según el reconocimiento que tenga en la sociedad, atribuyéndole un mérito o una categoría en función del género al que pertenezca. Dicho de otro modo, las tecnologías sufrieron un “seísmo de género”, cuando en sus comienzos eran evaluados y valorados como instrumentos mecánicos y fáciles, instrumentos de mujeres; y posteriormente se les categorizó como aparatos inteligentes, y sofisticados, lo que supuso que se les vinculara con el género masculino⁴².

En resumen, Plant entiende que la Red y el ciberespacio es una distribución no lineal, donde tienen cabida múltiples sexos y especies⁴³, condiciones que supondrían la destrucción y el fin de la estructura patriarcal (Reverter, 2001; Plant, 1998: 55). En palabras de la autora:

El ciberespacio es una multiplicidad, como una red ascendente, fragmentaria y autororganizativa que, salvo por la presencia de cierta influencia militar, censura gubernamental y poder empresarial, se podría considerar que surge en ausencia de todo control centralizado (Plant 1998, 55).

En relación con esta teoría es importante anotar que a pesar de ser especialmente interesante la visibilización de la historia de las mujeres y su vinculación, presuponer que existe un vínculo intrínseco de lo femenino con las tecnologías, tiene el riesgo de invisibilizar, tal y como veremos, a lo largo de esta investigación, todas las estructuras machistas que han estado integradas en los canales y dispositivos tecnológicos.

En suma, estas ciberfeministas han percibido la Red como un mundo de posibilidades y oportunidades para desarrollar nuevas identidades, subvertir el género, y generar postcuerpos inmaterializados, invisibles y desmontables, creados a través del micrófono o en el “tecleteo” de la propia yema de los dedos, y que adoptan distintas formas, como: cuerpo-texto/ cuerpos-código/ cuerpos-fluidos... siendo, así, un contexto inmaterial, voluble, abstracto, e hipertextual, donde se puede prescindir del cuerpo físico. Esto supone una revolución para aquellas personas que han estado históricamente atadas a su cuerpo (como es el caso de las mujeres, las personas con diversidad funcional...); y genera una infinidad de posibilidades para desmontar la jerarquización socialmente impuesta, pudiendo hacer una distinción entre el género y el sexo (Wajcman, 2004; Zafra, 2005a).

42 La autora relata cómo los primeros robots tuvieron cuerpo femenino, y voz femenina, pero que estos también fueron transformados utilizándolos, en último caso como armas de guerra al servicio de intereses militares (Plant, 1998)

43 Según Plant (1998), la línea divisoria de los sexos cada vez se difumina más. Ya no podemos hablar de hombre y mujer tradicionales, en la actualidad existe una diversidad sexual que no se puede categorizar siguiendo una lógica dualista, hombre y mujer. Lo sexual y el sexo se ha convertido en algo más complejo que todo ello, y ahora nos vemos obligadas y obligados a buscar otras categorías donde no se contemplan las tecnologías como una extensión más, sino integradas al ser humano, como ciborgs.

2.5. (CIBER)FEMINISMOS DIFERENTES QUE ESTUDIAN LOS ROLES E IDENTIDADES DE GÉNERO EN LAS PANTALLAS

Tras esta primera “ola” de corrientes ciberfeministas, y junto con el avance de los canales de reproducción de identidades, nuevas líneas discursivas comienzan a emerger y se genera un (ciber)feminismo que comienza a situarse cerca de aquellas primeras feministas de la segunda ola,

y postulan que en este medio se encuentran esquemas de género.

Concretamente cabe señalar el trabajo de Wilding o Briadotti. La primera se alejaría de la lógica discursiva planteada hasta entonces por los planteamientos ciberfeministas, y sostiene que el movimiento debería promover acciones concretas y estudios concretos sobre el impacto de las tecnologías en las relaciones humanas y la desigualdad. Es decir, que estas visiones utópicas se materialicen, y que el ciberfeminismo dote de un sentido más práctico a estas disposiciones teóricas, como la inclusión de un carácter más pedagógico digital, que permitan, primero, un acceso igualitario al mundo tecnológico, y segundo, un uso adecuado de las tecnologías, que genere espacios de empoderamiento (Fernández & Wilding, 2002).⁴⁴

Sin embargo, al igual que sus compañeras ciberfeministas, la autora aboga por un ciberfeminismo que acabe con las desigualdades de raza, clase y sexo. Debido a la propia naturaleza comunitaria del mundo virtual; ningún espacio como este podría aportar tantas oportunidades para el cambio, la subversión, la transformación y empoderamiento, con tanta facilidad de generar nuevos espacios epistemológicos y sistemas alternativos. Por ello, propone que un “ciberfeminismo diferente” destine sus esfuerzos a realizar campañas educativas y críticas (Fernández & Wilding, 2002).

Briadotti (2002), por su parte, sostiene que los esquemas de género se han impregnado en los saberes tecnológicos y espacios digitales, gestando lugares masculinizados y feminizados. Ejemplo de ello, según la autora, serían los videojuegos –lo que contradice lo que nos proponía Turkle (1997)– y las páginas pornográficas (las páginas más visitadas), basados en principios masculinos y heterodirigidos (Briadotti, 2002; Castaño, 2005; Mujeres en Red, 1999; Zafra, 2010).

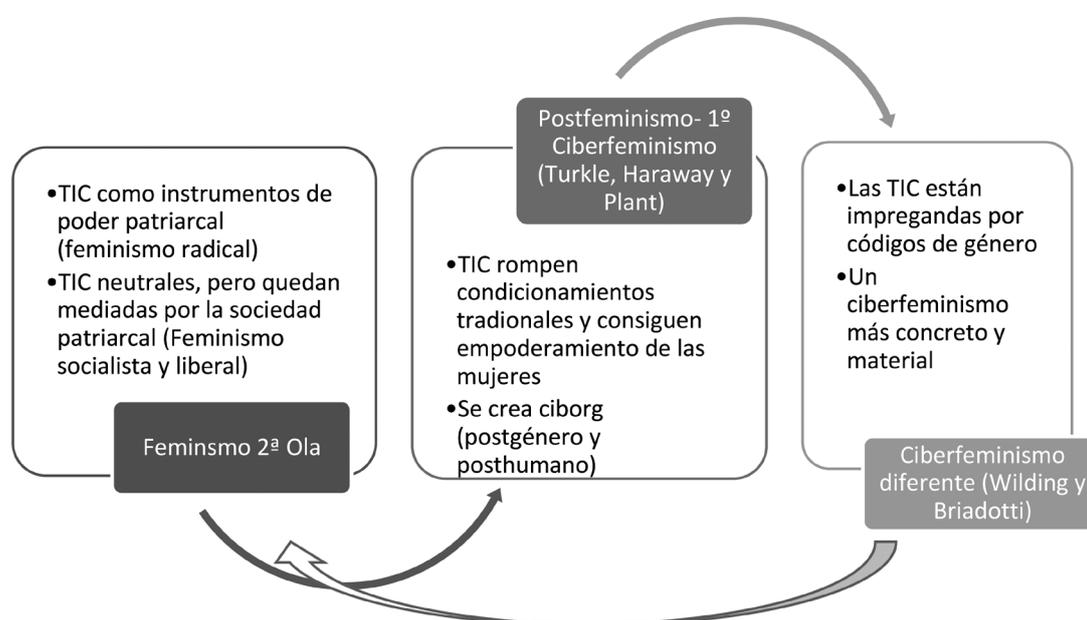
Debido a ello, Briadotti comprende que la hiperrealidad no ha eliminado las diferencias de clase y género, sino que las ha aumentado. La postmodernidad se basa en la cosificación y el conformismo con las desigualdades. Así, el cuerpo posthumano adquiere una relativa importancia y nos convertimos en un cuerpo ajeno, donde las miradas de los demás serán esenciales para la construcción de la propia identidad. Es decir, el cuerpo posthumano es el cuerpo de la perfección social, y una identificación e imagen de la hegemonía social, creando un cuerpo hiperfemenino e hipermasculino (Briadotti, 2002).

Bajo la perspectiva de la autora, existe un desajuste entre lo que nos ha prometido el mundo virtual y lo que reproduce; y por ello, Briadotti tiene sentimientos encontrados ante el ciberfeminismo: por un lado, considera positivo el alejamiento de la tecnofobia y la aproximación tecnofílica, para generar nuevos espacios, interacción, creatividad y estética; por otro, queda distante de las promesas de revolución del género y entes polimórficas.

44 La autora también apunta que el ciberfeminismo ha categorizado el uso de los instrumentos a una mujer blanca, educada, formada, de clase media alta, anglosajona y de gusto cultural sofisticado, no valorando la diversidad de las propias mujeres (Fernández & Wilding, 2002).

En resumen, estas corrientes de pensamiento pueden parecer similares, y luego establecer conclusiones divergentes; o ser divergentes en su inicio, y acabar en conclusiones políticas parecidas. Pero, como dice Castaño (2005), estos discursos corales y plurales nacidos desde los (ciber)feminismos son precisamente los que han ayudado al avance y a considerar nuevas realidades, como la interseccionalidad o la inclusión del mundo tecnológico desde un prisma atractivo y positivo. Así, la lectura realizada desde estos posicionamientos ha ayudado a comprender los cambios referentes a la gestión y reproducción de identidades de género en la era digital, así como a reflexionar sobre la relación entre las mujeres y las TRIC. Por lo que con el fin de concretar lo trabajado se ha elaborado el siguiente esquema.

Ilustración 2.2. Esquema de la evolución del feminismo en relación con las TIC



Fuente: Elaborado a partir de Briadotti (2002); Fernández & Wilding, (2002); Guil (2008); Haraway (1991); Larrondo (2005); Mujeres en Red (1999); Plant (1998); Turkle (1997); Reverter (2001); Wajcman (2004); Zafra (2005b).

Finalmente, respecto a estas corrientes comentar que en la actualidad nos encontramos ante un universo que recoge distintos enfoques ciberfeministas, en los que encontramos el auge de los movimientos cibergrrrs, en todas sus variedades, como webgrrrs, riotgrrrs, badgrrrs, geekgrrrs... Mujeres jóvenes con alto nivel de conocimiento y uso de Internet, creadoras de lugares digitales de subversión. Son aquellas que mantienen una nueva subjetividad femenina post-moderna, que utilizan únicamente la Red, adoptando una actitud anti-teórica, y se alejan de la concepción feminista tradicional para adoptar una lucha a través de la Red de antilibordinación. La mayoría de ellas mantiene una intención irónica paródica, apasionada, agresiva contra los estereotipos, pero con una actitud crítica, y basadas en un mismo ideario político (Reverter, 2001; Zafra, 2005b).

3. UN DIÁLOGO ENTRE LAS NETIANAS Y EL TECNOFEMINISMO. VISIONES ALTERNATIVAS QUE COMPRENDEN LA COMPLEJIDAD Y LA PLURALIDAD EN LA QUE SE CONSTRUYEN LAS IDENTIDADES DIGITALES DE GÉNERO

cionamientos más ficticios, que reales, especialmente en el caso de las primeras ciberfeministas, considerándolas demasiado utópicas sobre la realidad virtual. Así, se generaliza la crítica de ser un movimiento con un exceso de ambición, y más virtual que real (Castaño, 2005; Nuñez, 2008; Wajcman, 2004; Zafra, 2005b).

En opinión de algunas fuentes, esta idealización del mundo cibernético supone ocultar gran parte de las condiciones sexistas que se perpetúan en este espacio, como serían el acoso sexual, los videojuegos, la pornografía...⁴⁵ También supondría la neutralización del androcentrismo integrado en cualquier sesión de software y en su hipertexto, donde se especifica la identidad, el nombre o identificación sexuada, o aparece la categoría única de “usuario” (Zafra, 2010).

Además, al igual que reivindicaban Briadotti y Wilding, en la Red se han impregnado valores y esquemas de género que se reflejan en las formas que adquieren el lenguaje, las imágenes y/o los colores. Así, se genera una hegemonía visual en las páginas que podemos visitar. Es decir, las páginas cuyos contenidos están relacionados con la belleza, la moda, la maternidad o la cocina se caracterizan por una sobrecarga de códigos y lenguaje dirigidos al género femenino; mientras que en aquellas que albergan contenidos típicos de automoción, deporte o pornografía, el lenguaje se produce de forma agresiva y directa, y se dirige a un público masculino (Bonder, 2012; Larrondo, 2005; Mascheroni & Cuman, 2014; Zafra, 2005b; Gómez, 2008).

Junto con estas categorías y divisiones marcadas por los esquemas de género, Zafra (2005b; 2010) menciona que atendemos a una violencia simbólica digital que utiliza como método coercitivo la imagen, ya que esta se ha ubicado como medio principal de comunicación y representación personal. Así, nuestra vida queda prácticamente capturada en el fondo de una pantalla⁴⁶. El mundo virtual es una estructura visual de la imagen deseada que proyectamos a las demás usuarias y usuarios de Internet para que la vean y valoren. De esta manera, estas imágenes deseadas vienen patronadas, diseñadas y encorsetadas por las representaciones de valores y construcciones socialmente acordadas. Es decir, nos gestionamos identidades propias e inventadas, o como las denomina la autora, las “second life” o los “SIMs”. En Internet construimos un alter ego. Una imagen o máscara que diseñamos según “la mirada ajena”, que responde a un proyecto de autoimagen deseada (García & Nuñez 2008). Se crea, pues, un ideal y canon del propio cuerpo que se valora, y su

45 Por ejemplo, también tendemos a pensar que la tecnología está ligada al ordenador, automóvil o maquinaria pesada. Instrumentos, generalmente, vinculados a la masculinidad. En cambio, como dice Wajcman (2004:28), en la labor doméstica existen una infinidad de instrumentos de la cotidianidad, que no son considerados como avances tecnológicos, ya que estos pertenecen al ámbito privado, y, por tanto, a la esfera de la feminidad.

46 Dicha estrategia se ha convertido en un instrumento de comunicación, y en el eje principal de nuestras redes sociales. A estos medios de comunicación subimos imágenes de nuestro estado de ánimo, de nuestros logros, viajes, amistades, familia, de nosotras mismas y de nosotros mismos.... Gobierno Vasco (2013:25) señala que estas imágenes o estas fotos las podríamos diferenciar según el interés que tiene la persona: “la autofoto (o selfie)”, “foto dedicada”, “foto sentimental”, “foto conjunta”, o “foto sexy”.

instrumento de medida se convierte en la propia imagen⁴⁷; que genera una vulnerabilidad física, una visión carencial del propio cuerpo, creando una inconformidad corpórea. Esto es, lo ideal pasa al ámbito de la representación, y lo diferente se convierte en enfermo o imperfecto (Zafra, 2010).

Reverter (2001) ante esta falta de subversión y reproducción de esquemas, comprende que en la Red no jugamos a subvertir identidades, sino que las camuflamos, las ocultamos e incluso través del “photoshop” las llegamos a modificar y estilizar (Zafra, 2010), según las imposiciones hegemónicas patriarcales (Wajcman, 2004). El mundo virtual no supera, sino que radicaliza los elementos estereotipados y privilegios masculinos, lo que estructura un aprendizaje implícito del canon impuesto.

Esta forma de violencia, en consecuencia, es un paralelismo de la violencia del siglo XXI (la violencia simbólica descrita por Bourdieu) que es sustentada por el sistema patriarcal y capitalista, caracterizándose, por tanto, por su simbolismo, y producción del cibercuerpo como una imagen figurativa y antropomórfica, que reafirma la identidad del sujeto y objeto (Zafra, 2005). Además, como se decía en el capítulo anterior, este tipo de violencia se normaliza, no pudiendo ser percibida, lo que junto con la “supuesta objetividad” de la Red, conduce al fortalecimiento de la dominación masculina, y a la normalización de la hipersexualización de los cuerpos masculinos y femeninos, situándolos en posiciones asimétricas. Lo mencionado conlleva cargar a la Red con un erotismo heterodirigido que sitúa al cuerpo femenino como objeto, y que alimenta actitudes de abuso y coercitivas contra las mujeres, y permite una estructuración de la hegemonía masculina dentro de Internet (Mujeres en Red, 1999; Reverter, 2001; Zafra, 2010)⁴⁸.

Por tanto, la estructura tecnológica es un reflejo de la estructura real en la que se estructura “un contexto hegemónicamente visual” (Zafra, 2010:86)⁴⁹. El avatar del que hablaba Turkle (1997), o el ciborg de Haraway (1991), se codifican como imágenes corpóreas de nosotras y nosotros mismos que responden a los mandatos sociales de la cultura determinada que quiera ser estudiada (en este caso la occidental), y así la idea de “post-cuerpo” se trastoca. En palabras de Zafra: “Hoy lo corporal parece revalorizarse como símbolo de una época de fuerte estetización donde prima la apariencia y la satisfacción urgente de las demandas del cuerpo” (Zafra, 2010:85).

Por todo ello, Reverter (2001) cree que las acciones de las ciberfeministas quedan lejos de desestabilizar y desactivar los estereotipos; y subraya que para que el ciberespacio se convierta en espacio de liberación, sin poder, ni control, necesitan una apropiación más política y práctica. O como Wilding defiende, que no exista una desconexión absoluta entre las originarias y las descendentes, continuando propuestas y legados otorgados (Fernández & Wilding, 2002).

47 Zafra (2010:88) alude al juego corpóreo que permite la realidad virtual, como es el caso de utilizar una “web cam”, y así mostrar únicamente aquello que deseamos mostrar, mediadas y mediados por una imagen corpórea ya diseñada, y así, la autora dice: “se puede estar con la parte de abajo con pijama, y la parte de arriba vestida y maquillada”.

48 Zafra (2010) señala que en Internet todo transcurre con una alta velocidad, y delante de la persona pueden llegar a transcurrir miles de imágenes estereotipadas y sexistas, lo que desemboca en una autodescripción estereotipada, y en la creación de avatares estereotipados; reproduciéndonos como miradas “del otro”, y buscando la identificación grupal. Por este motivo Reverter (2001:44) cuenta que “la mayoría de las mujeres se conectan a Internet con una identidad masculina para evitar el acoso y el sexismo tan típico en las sesiones on line”, ya que, como Zafra (2008) añade, en el momento que te anuncias como mujer en el mundo virtual se crean una serie de mecanismos que te condicionan.

49 En las obras de Zafra se aprecia una evolución del discurso, que va acompañada por la evolución tecnológica. Mientras que sus primeros trabajos estaban cargados de optimismo y positivismo en cuanto a la revolución del género dentro de la Red, en su última obra, adopta una actitud más realista y observa que las propias tecnologías están siendo gobernadas por intereses capitalistas, y que estos se acompañan de condicionamientos del sistema patriarcal.

En esta línea, Wajcman (2004), califica al ciberfeminismo, especialmente al emprendido por Plant, como una corriente “falsamente liberadora”, y considera que esta depende categóricamente de los trucos del hardware y software. En su opinión, el ciberfeminismo no puede persistir sin una fundamentación política y práctica; y así, pide que el movimiento emprenda acciones estratégicas considerando las siguientes premisas:

1. Las identidades offline siguen persistiendo online
2. Existen situaciones de desigualdad en Internet, que generan brechas digitales
3. El mundo Hacker es un mundo tradicional que está estrechamente vinculado con posicionamientos patriarcales y androcéntricos
- 4- Existe una exclusión de las mujeres en el diseño y desarrollo de las máquinas

Aunque Internet en sus inicios se veía con esperanza de cambiar estos cánones y diversificar los modelos de cuerpo, en muchas de sus líneas, ha continuado y potenciado la homogeneización de la estética, y la reproducción de estereotipos de género, generando mundos feminizados y masculinizados que no escapan a los encorsetamientos biológicos y sociales. No obstante, es necesario no dejar de mencionar que la Red es un espacio infinito y multifacético, y que si bien encontramos estos esquemas, como se ha visto, existen muchos otros espacios que permiten la subversión y el cambio.

Debido a esta complejidad y dadas las hipótesis de la presente investigación, la comprensión profunda de estos medios digitales y su relación con los esquemas de género, requieren de una mayor precisión y un mayor ahondamiento, ya que, entre otros motivos, son los frutos de la construcción de las realidades machistas digitales. Debido a ello, a continuación, se exploran dos planteamientos diferentes que urden los planteamientos complejos de la era post-moderna con las identidades de género, y reflejan, por una parte, las oportunidades que brindan la Red, y por otra, las alternativas para combatir la reproducción de condicionamientos sexistas y machistas.

3.1. LAS NETIANAS, UN DISCURSO CRÍTICO Y ALTERNATIVO

Uno de los discursos que alberga la complejidad y la ambigüedad de la era post-moderna, y que refleja un pensamiento alternativo a la reproducción de los géneros digitales, es el de Zafra (2004) con su propuesta de las “Netianas”. La autora, en concreto, suscribe que la Red es un medio que permite reinventarse y construir nuevas identidades sexuadas. Como explica Zafra (2004: 43): “El género se convierte de esta manera en un espectáculo cuyo número y tipo de representaciones se configura en función de los interlocutores”. Así, la autora, al igual que lo hace Haraway, imagina un ser híbrido que es capaz de subvertir el género, que queda denominado como “La netiana”. Hija de varios mitos, y heredera del ciborg de Haraway, la netiana es una criatura poética e irónica ciberfeminista, que advierte de nuevos riesgos en Internet, para favorecer la emancipación de la mujer. La netiana queda definida en antítesis –al igual que lo haría el ciberfeminismo– y se dice que, la netiana no es una mujer física, no es un “big brother”, y no es una imagen de una alienígena; aunque sí se la concibe como posthumana, ligera y contradictoria, e inmaterial; una figuración “teórica alternativa del sujeto” (Zafra, 2005b:17), que no habita por sí en el espacio, sino que se activa cuando surge la conexión, que se estructura por códigos. Es una ficción política, que rebasa el género, la clase y la raza, y con ella surgen nuevas preguntas sobre el ciberespacio y la cultura cibernética. Por tanto, la netiana se convierte en una performatividad, superposición simbólica y sociológica del género; para así generar un discurso crítico y alternativo.

La netiana, al ser un postcuerpo y desarrollarse en el mundo cinético, es cambiante y puede adoptar distintas formas. De tal modo, que en los diferentes espacios simbólicos donde se conectan, encontramos distintas netianas: de Microsoft, las latentes, prospan, etcétera, fabulosas, ciborg, sujetos Google, descritas mediante letra Times New Roman, etcétera, las que acaban entrar en Silicon Valley, y las que viven con una mosca⁵⁰.

La netiana no nace, sino que se hace, condicionada por el interés del momento. Por lo que la netiana queda definida como: “el sujeto posthumano e inmaterial que n(h)ace en Internet. Figuración teórica alternativa del sujeto en red. Ficción política que rebasa las fronteras de género y que sugiere nuevas preguntas sobre las formas de ser y de relacionarse en el universo on line, La netiana es una confrontación con lo dominante” (Zafra, 2008:142).

Este postcuerpo, según la autora que lo diseña y a diferencia de lo diría su antecesora Haraway, se sumerge en un mundo cibernético que está diseñado por articulaciones de poder, y formas más dispersas que perpetúan el sistema hegemónico. De este modo, las netianas n(h)acen bajo la denuncia y la política de subvertir el condicionamiento hegemónico masculino que se reproduce en Internet, que va más allá de la producción teórica y artística⁵¹. Es decir, la misma autora describe que estos postcuerpos conviven con estructuras de poderes hegemónicos que permiten la reproducción de géneros, y –como antes se ha mencionado– comprende que la imagen ha tomado una importante presencia en los diferentes canales de reproducción de género, por lo que, si bien la Red nos permite desprendernos de nuestros cuerpos, sí existe una imagen idealizada.

50 ·Las netianas de Microsoft están sujetas al “papa” Microsoft que las establece trampas en su desarrollo. Así, “Papa Microsoft” controla los patrones de jerarquización establecidos off line, y se convierte en el “ojo que todo lo ve” o en el “big brother” (Zafra, 2005b:37). A pesar de este control, las Netianas Microsoft se convierten en buenas observadoras y perturban el entorno desde dentro del sistema. ·Netianas latentes son aquellas que permanecen dentro de cualquier internauta, aquella que quiere salir, y quiere criticar el mundo cibernético. ·Netianas prospan se originan en base a la textualización, donde convergen arte y artista, son aquellas que permanecen alerta con las construcciones de cibercuerpo que se dan en Internet, y las subvierten. Así, la netiana prospan es una ficción postcuerpo, y liberada de la materialidad. ·Netiana ciborg es la propia entidad del postgénero. Iría detrás de la netiana prospan. Y, al fin y al cabo, toda netiana, acaba convirtiéndose netiana ciborg. Realmente es como si fuera su apellido. ·Netianas Fabulosas. Las netianas que pueden realizar más de un factor a la vez, conectando con la esfera pública y lo privado; y facilitan el acceso al mercado a través de Internet a las mujeres, es una liberación de aquello que nos atrapa en lo físico. ·Netianas etcétera buscan ir más allá que la acción poética y filosófica. Así, buscan articular un discurso que sea práctico para la deconstrucción. Están así más vinculadas con las formas de hacer, que con los conceptos estables. Así, son hijas del VNS Matrix, u Old Brothers. ·Netianas Google, es lugar idóneo de las netianas, se podría decir que sería su casa. ·Netianas descritas por la letra Times New Roman, con la propia traducción dice “nuevos tiempos romanos”, por tanto, queda encorsetada a un vínculo tradicional, y lo que pretende es romper esos corsés tradicionales del lenguaje. ·Las netianas de Silicon Valley son aquellas que han ido al lugar donde se piensa y diseña la tecnología. Se han impregnado en el discurso duro de la tecnología. Estas saben de géneros e influyen en el contexto tecnológico. ·Las netianas que viven con una mosca, son aquellas que están en todas partes, pero a la vez sin ser nadie. Son aquellas que viven el ciberfeminismo desde el arte, y promueven nuevos escenarios artísticos.

51 Zafra (2005b) asegura que la cultura cibernética ha sido creada por hombres, y, por tanto, por rasgos falocéntricos, y así la cultura Hacker no es una cultura tan liberada de posiciones asimétricas como nos habían hecho creer, de hecho, nos encontramos ante una cultura principalmente masculina y blanca; lo que le permite a la autora afirmar que Internet es un mundo de desigualdades sociales, por lo que urge integrar una perspectiva interseccional. Según la propia autora, el objetivo final de cualquier netiana es la subjetividad femenina para subvertir la consistencia hegemónica, y que así el cambio sea posible, pero estando siempre alerta de la reproducción hegemónica.

3.2. TECNOFEMINISMO, UNA EXPERIENCIA SOCIOTÉCNICA

Wajcman (2004), por su parte, desecha la perspectiva ciberfeminista utópica que se había mantenido hasta entonces, y encuentra en su discurso una mayor cercanía y sentido a la retórica feminista planteada por las autoras Wilding y Briadotti; y basándose en las premisas antes expuestas y considerando a estas autoras, diseña el “Tecnofeminismo”. El tecnofeminismo, se consolida como una perspectiva que comprende el ciberespacio como un producto sociotécnico que se crea a partir de las relaciones sociales. Para la autora es un espacio de relaciones sociales y medios electrónicos donde se crean identidades múltiples, y, por ende, una heterogeneidad del género que requiere de su estudio.

Bajo esta analítica discursiva, Wajcman (2004) entiende que el planteamiento tecnofeminista comparte con las ciberfeministas el ideal de las nuevas tecnologías como herramientas para acabar con las subordinaciones femeninas; pero, a su vez, mantiene una perspectiva más realista, y contextualiza los estudios en hechos sociales y concretos, en los que se plantean discursos y argumentos reflexivos acerca de la dominación masculina en la tecnociencia. Con el fin de comprender qué se entiende por tecnofeminismo se recoge la descripción aportada por la propia autora:

El tecnofeminismo comprende la tecnología como parte del tejido social que asegura la cohesión de la sociedad; nunca es meramente técnica ni social. Antes bien, la tecnología siempre es un producto sociomaterial –una telaraña o red sin costuras que combina artefactos, personas, organizaciones, significados culturales y conocimiento–. Por consiguiente, el cambio tecnológico es un proceso contingente y heterogéneo en el que tecnología y sociedad se constituyen mutuamente (Wajcman, 2004:161).

El tecnofeminismo, en su ser, tiene como objetivo crear un puente entre lo material y la metáfora virtual, construir eslabones que entrelacen y enriquezcan los dos mundos para generar teorías con perspectiva de género; pero también comprende las tecnologías como instrumentos indispensables para entender el género, analizando, con ello, las prácticas y estrategias sociotécnicas elaboradas por mujeres y hombres.

4. REFLEXIONES Y DISCUSIONES QUE EXPLORAN LAS IDENTIDADES DE GÉNERO DIGITALES. CONSTRUYENDO LA DIALÉCTICA DISCURSIVA

La pluralidad de visiones, planteamientos, reflexiones, discursos, y estrategias, hace que nos encontremos ante un panorama amplio y rico de retórica teórica y argumentativa, pudiendo valorar y tomar posiciones muy diversas para el razonamiento y el análisis que se quiere hacer en este estudio. Ahora bien, las hipótesis planteadas al comienzo del mismo, y lo planteado por las distintas autoras, requieren y nos posicionan en un determinado pensamiento o corriente teórica que necesita de su explicación.

En este sentido conviene, primero, valorar el gran aporte que han hecho las distintas ciberfeministas a la comprensión del mundo tecnológico. Especialmente, se considera importante e innegablemente enriquecedora para esta investigación la disposición positiva que toman ante los aparatos electrónicos. Esto es, tal y como lo hacen ellas, en este estudio se quiere considerar la visibilización del aporte femenino en el mundo tecnológico, la actitud proactiva ante las tecnologías –una mujer protectonológica y ciberactiva–, y crear posibilidades que nazcan de las capacidades subversivas de las tecnologías, para así, imaginar identidades subversivas y no jerarquizadas.

No obstante, al igual que lo haría Wajcman (2004), tampoco se quiere optar por un posicionamiento totalmente positivo, y generar una teoría utópica que prometa una liberación femenina, y nuevas maneras de ser y existir (Bonder, 2012; Castaño, 2005); ya que, como se decía antes, correríamos el riesgo de invisibilizar situaciones dañinas para las mujeres, y de sumergirnos en el servilismo del sueño de Occidente, quedando presentes desigualdades, como la violencia digital contra las mujeres.

Así mismo, tampoco nos queremos enrocar en un espíritu decepcionante, catastrofista y pesimista, lleno de determinismos, que aboque a pasados más “felices”, que tampoco existieron; como lo harían las feministas radicales o de la diferencia (especialmente las ecofeministas), y ver a las tecnologías como instrumentos de control y poder. Sin embargo, tampoco se quiere negar el origen de la industria informática en el sistema capitalista y militarista (Bonder, 2012; Castaño, 2005; Mujeres en Red, 1999; Reverter, 2001).

Tampoco, tal y como apuntaban Briadotti, Wilding y Wajcman, se quiere negar el pasado y trazar líneas divisorias entre (post/ciber)feminismo. A saber, las predecesoras feministas nos marcaron y nos guiaron un camino interesante, con líneas argumentativas, que, hoy por hoy, aún pueden ser rescatadas, como puede ser el feminismo liberal, el socialista y el radical, que nos hablaban del sistema sexo/género, del impacto para las mujeres de la inclusión de las tecnologías en el mercado laboral o del origen militar de las tecnologías.

Se considera, pues, que tratar las identidades de género en el mundo cibernético, supone dialogar y debatir entre perspectivas positivas, relacionadas con la acción proactiva ante el mundo cibernético –dícese de las ciberfeministas–; y con aquellas que sostienen un posicionamiento más “tradicional”, y que visibilizan la perpetuación de sistemas opresivos en los espacios digitales, vinculados a estructuras machistas, como serían las realidades machistas digitales (Alcañiz, 2001; García & Nuñez, 2008; Larrondo, 2005; Reverter, 2001; Zafra, 2010). Esto es, comprender la complejidad de la reproducción de identidades requiere atender a ambas perspectivas para generar discursos que eviten las generalidades.

De hecho, este análisis del contexto histórico y sociocultural que rodea a la construcción del género, y su relación con el medio digital, reafirma lo que Connell (1995) proponía: estudiar el género en su contexto. Estas estructuras no son monolíticas e inmodificables, y conviven con variables y dimensiones, que dependiendo del contexto se moldean. No obstante, tal y como se refleja en esta revisión teórica, estas identidades de género también conviven con códigos tradicionales, y así, cabe recordar que, tal y como proponía Bourdieu (1999), las estructuras sociales (como ocurre con la violencia simbólica digital) quedan tan inmersas en nosotras y nosotros que deshacernos de ellas requeriría de un trabajo exhaustivo y continuado –según el autor sería prácticamente imposible de conseguir–. Bajo esta perspectiva, la Red podría ser una nueva plataforma por la que los esquemas de género encontrarían su difusión y reproducción, y generarían una nueva dimensión y categorías diferentes, un mundo análogo al real, pudiendo generar un sistema sexo-género, y con ello, lo que podríamos denominar como la “socialización digital del género”.

Contemplar esta ambivalencia ayuda a seguir creando otras líneas y avanzar en la comprensión de las relaciones que se están estudiando. Por lo que, retomando discursos pasados y recogiendo algunos de los actuales, específicamente, este estudio nace con preguntas, parecidas a las que, por cierto, plantea Reverter (2001):

¿Quién tiene acceso a las tecnologías de la información? ¿Quién tiene el poder y quién lo controla? ¿En interés de quién se está desarrollando el ciberespacio? ¿Cómo afecta la cibercultura en la estructura de los marginados? ¿Qué está pasando con los cuerpos y las mentes de las mujeres, tanto en sus vidas reales como virtuales? En definitiva, ¿a quién sirve la tecnología de la información? (Reverter, 2001:40-41).

De este modo, y continuando con Reverter (2001), para responder a estas preguntas, el ciberfeminismo, en su esencia, necesita de la fundamentación de los feminismos. Tal y como afirman Fernández & Wilding (2002): “Lo llevamos en nuestras teorías en nuestras palabras, y las tecnologías pueden ser claves para el feminismo, y puertas para su desarrollo”, y Zafra (2005b:132) añade: “El ciberfeminismo no es diferente a los demás feminismos, y temas como los límites y la identificación territorial están destinados a surgir de nuevo, aunque en otros territorios feministas parezcan muertos”.

Dicho de otro modo, se propone una perspectiva compleja en la que se considera necesario entender el género y la tecnología de forma transversal; y así, como decía Wajcman (2004), comprender las tecnologías como productos sociotécnicos, que quedan impregnadas por códigos sociales, como son los códigos masculinos y femeninos. Se entiende, de esta manera, que la Red no está exenta de estructuralismos y jerarquizaciones, y que las estructuras occidentales se impregnan en el desarrollo de la tecnología, y en los nuevos modelos de comunicación, como ocurre con los videojuegos (Castaño, 2005; Zafra, 2008).

En esta línea, podríamos decir que la realidad “on line” es un reflejo de la realidad “off line”, y el género digital es una réplica del género que se ha construido históricamente; es decir, muchas de las construcciones femeninas y masculinas digitales responden a categorías tradicionales, basándose en códigos dicotómicos, binarios y asimétricos. Sin embargo, estos códigos se reproducen y conviven –y he aquí la necesidad de comprender el género en su contexto– con las características propias de la era digital y postmoderna (la imagen, la rapidez, la alta difusión...), generando una realidad un tanto compleja, pero, a su vez, reflejo del pasado. Dicho en palabras de Zafra (2010:51), “hoy conviven viejos y nuevos modelos de organización espacial y política de nuestros tiempos y lugares propios, donde la implicación personal y crítica resulta más necesaria que nunca”. Bajo esta creencia, Bonder (2012) propone que las mujeres se apropien de este mundo y sean prosumidoras, productoras y consumidoras.

Nacidas de estas intenciones, se considera que somos herederas y herederos de nuestro pasado, de nuestros sistemas y estructuras. Nuestras tecnologías y actitudes tecnológicas son productos de ello. De hecho, tal y como apuntan Castaño (2005) y Zafra (2008), considerar a las tecnologías como objetivas y neutras, y nos podrían llevar a asumir realidades equívocas. Por ello, es necesario hacer frente a la hegemonía camuflada, que nos ha hecho creer falsamente, que la Red es un espacio libre de jerarquías, lo que Zafra (2008) ha denominado como “la objetividad de Internet”.

De esta forma, se toma conciencia de las distintas realidades machistas que se dibujan en las pantallas digitales, de la falta de referentes femeninos, y de que, si bien encontramos mujeres como Ada Byron o Grace Hooper, se ha invisibilizado a muchas otras. Nuestra cultura androcéntrica ha posibilitado la exclusión y la coacción de las mujeres en la inclusión del mundo tecnológico, otorgándoles un rincón carente de actividad reflexiva, como son todos aquellos trabajos de oficinistas, cajeras y secretarías (Zafra, 2005a).

Sin embargo, también se consideran otras situaciones plurales que anotan otras fuentes (Boix, Fraga, & Sedón, 2001; Mujeres en Red, 1999; Plant, 1998), como encontrar mujeres dentro del mundo de Internet, que trabajan como freelance desde sus propios hogares. También, y gracias al impulso de conferencias internacionales (como la Conferencia Mundial sobre la Mujer Beijing, en 1995; la Conferencia Internacional de Bangkok, en 1994; o el Encuentro Regional de Comunicación de Género de Quito en 1994) que promovían el uso de las TIC como factor de empoderamiento, se han podido crear espacios de empoderamiento para las mujeres en Internet, como los que encontramos a nivel estatal, como Bortemeu con su portal en Internet E-lluis, y Boix, con el portal Mujeres en Red⁵².

Esto es, nos movemos continuamente en un espacio ambivalente y de gran complejidad, con situaciones y realidades divergentes, muy distintas la una de la otra, aunque propias, por otra parte, de las sociedades de la información, ya que tal como apunta Castells (1998):

Lo que hace el poder de la tecnología es reforzar de forma extraordinaria las tendencias arraigadas en la estructura y las instituciones sociales: las sociedades opresivas pueden serlo más con las nuevas herramientas de vigilancia, mientras que las sociedades democráticas y participativas pueden incrementar su apertura y representatividad distribuyendo más poder político con el poder de la tecnología (Castells, 1998: 374).

Dicho de otro modo, cualquier estructura por reivindicativa o por tradicional que sea puede multiplicar su impacto y generar efectos colaterales impredecibles debido a la macrocomunidad y a la complejidad en la que se basa el ciberespacio. Los instrumentos tecnológicos, como aseguran Castells (1998), García & Nuñez (2008) y Reverter (2001), son increíbles herramientas para la democratización de derechos y participación ciudadana, y claramente, para el empoderamiento de las mujeres. Son, pues, herramientas que podría rediseñar nuevas identidades no sustentadas en patrones y códigos hegemónicos tradicionales. Pero, a la vez, son recursos que favorecen la ampliación de arraigos machistas y patriarcales, como la sobreposición de la cosificación del cuerpo femenino, o los diseños sexistas, racistas, clasistas y etnocentristas –muchas de estas estructuras trabajan a la vez–.

Es innegable que las TIC son elementos que pueden incentivar cambios estructurales y generar otro tipo de sociedad, pero como apunta Castaño (2005):

Antes es necesario situar problemas importantes como: el acceso a los ordenadores, en las diferencias de uso, en la formación y conocimiento de Internet, en la participación en el diseño y desarrollo de programas, en los estudios y carreras tecnológicas. Están también las desigualdades entre mujeres que viven en los países ricos o en los países pobres, en la persistencia de la pornografía y las imágenes violentas y humillantes, que nos recuerdan la vigencia de un poder patriarcal ligado a importantes intereses comerciales (Castaño, 2005:54)

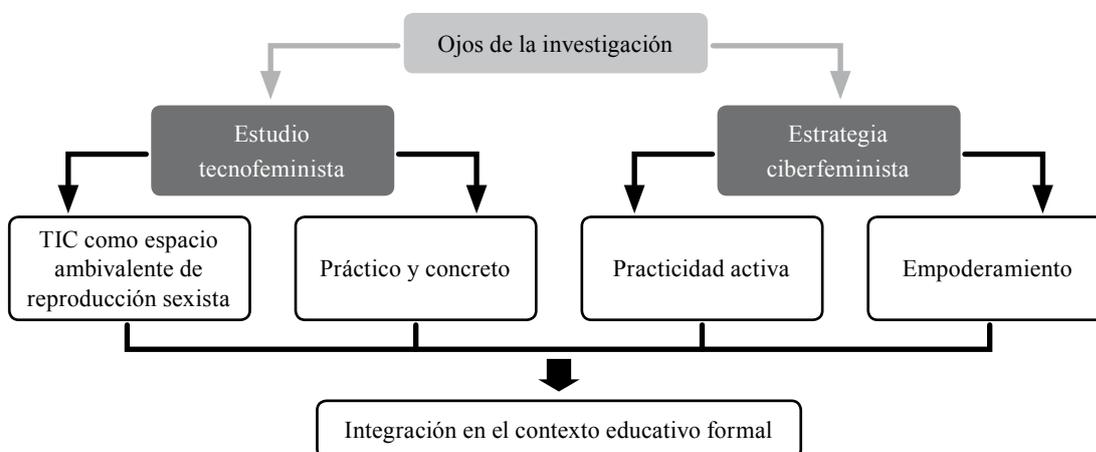
52 En Estados Unidos encontramos varias plataformas como pudieran ser American Health Alliance, Boston's Women's Health Book Collective, Casa de Colores, Center of Women Global Leadership, Femnet, Equality now, Global Foundation Women, Isis Internacional y de Mujer a Mujer. En 1993 se creó así mismo el proyecto de APC, para que las feministas conocieran las ventajas y las posibilidades que ofrece Internet y el trabajo de Red comunitario (Boix, Fraga, & Sedón, 2001).

En definitiva, queriendo tener presente y sostener la conciencia de la complejidad, la ambivalencia y la contradicción que imperan en este universo, y dar cabida a las necesidades que nos planteaba la autora antes mencionada, el presente estudio quiere ser un estudio tecnofeminista, que utiliza estrategias ciberfeministas para el alcance de las hipótesis y objetivos que se habían marcado previamente. Desde estas bases, la investigación analiza las realidades machistas digitales como estructuras que en su relación esquemas de género-TIC, abocan a la ampliación y reproducción de códigos masculinos y femeninos dentro de la Red, no siendo este tejido creado por hilos neutrales. Por estos motivos, la comprensión de las relaciones de género y sus esquemas requieren de una comprensión y profundización, es decir, de navegar entre sus entresijos, para así, comprender las estructuras generadas.

En cuanto a la estrategia ciberfeminista, adoptamos un posicionamiento activo ante las TIC, una visión positiva, pero no utópica –al igual que proponía Zafra con sus Netianas–; y que concibe que “lo material” también queda presente, estando más próxima al ciberfeminismo diferente que planteaban Wilding y Briadotti. De este modo, a las TIC se les comprende como instrumentos de aprendizaje y como herramientas de transformación social y cambio. Así, la investigación se caracteriza por un enfoque principalmente práctico, a pesar de utilizar una importante fundamentación teórica.

Con el fin de comprender lo que se ha expuesto, lo que se propone, y por tanto lo que pretende ser la fundamentación de la investigación, se presenta el siguiente mapa conceptual:

Ilustración 2.3. Resumen de la perspectiva de la investigación



Fuente: Elaboración propia

Finalmente, esta investigación, a diferencia de lo que se ha planteado hasta ahora, no quiere centrarse únicamente en el empoderamiento de las mujeres, sino en las relaciones y usos que se crean en mujeres y hombres. Se quiere elaborar un diagnóstico del mundo cibernético donde los principales agentes sean tanto mujeres como hombres.

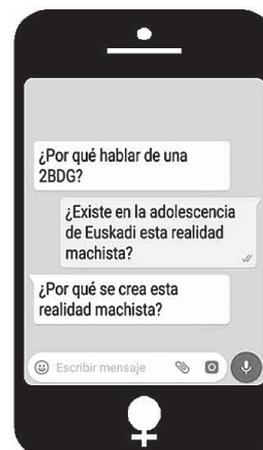
En definitiva, es un trabajo flexible sin encorsetamientos, y encasillamientos, que navega en la complejidad y contrariedad. Escapa, pues, de catalogaciones concretas y encuentra en la diversidad la riqueza de estudiar, analizar y observar el mundo cibernético, comprendiéndolo como una estructura ambivalente y en la que construimos nuestras relaciones, expresamos nuestras emociones, jugamos y trabajamos. Es una investigación que intercala la fundamentación tradicional, con la virtual; el feminismo, con el ciberfeminismo y tecnofeminismo; el pasado, con el presente; y la razón, con la esperanza.

BLOQUE II.
REALIDADES MACHISTAS
DIGITALES

CAPÍTULO 3.

2BDG

¿UN ESCENARIO PREVISTO?



La historia científica femenina ha sido invisibilizada, ocultada, robada y negada (Schienger, 2004). Es la historia nunca contada. Ella se teje por los hilos de la exclusión, opresión y la desigualdad, relegando a la mujer a segundos escenarios y sótanos oscuros. De este modo, la vida pública y científica han estado sustentada por las normas patriarcales y la dominación del discurso y conocimiento masculino. Ello ha provocado que la represión de las mujeres en este sector se haya mantenido y sustentado a lo largo de la historia, estando siempre ubicada y oprimida en espacios privados (Maqueira, 2001:152).

Esta historia se convierte en los cimientos de nuestros conocimientos, de nuestras universidades y nuestros saberes científicos. Así, el androcentrismo se impregna en “el saber hacer”, y sustenta dividendos y privilegios patriarcales dentro de las ramas científicas. Lo que ha generado, como veremos a lo largo de este capítulo, una división sexual en las carreras universitarias, y una desigualdad evidente dentro del mundo científico.

Para ir adentrándonos en la búsqueda de respuestas que corresponden a este capítulo, se decide comenzar con el deshile del entramado androcéntrico científico, y la visibilización de esa otra historia que han quedado en los márgenes de los libros de texto. Esto es, a la par de adentrarnos en los entresijos de la construcción de la 2BDG, también nos posicionamos con un espíritu crítico y reivindicativo, dando a conocer a mujeres científicas olvidadas.

Tras este primer avance y recorrido histórico, que nos ayuda a comprender las estructuras de nuestro saber científico, ya que como apunta Firestone (1976) “sin comprender el pasado, no podemos comprender el presente”, se abre un epígrafe que se adentra en el contexto y la realidad desigual de las carreras universitarias de Euskadi, así como de la 2BDG. A través de la descripción estadística, se dibuja el estado actual de esta realidad machista que nos compete. A continuación, se presentan otros epígrafes con la intención de describir a través de un recorrido de distintas fuentes los posibles factores que pueden contribuir a la construcción de esta realidad machista digital.

1. FIGURAS OCULTAS, LAS MUJERES CIENTÍFICAS

¿Por dónde comenzar a desenredar esta maraña histórica?

El presente interrogante nos sitúa en la fundamentación y la raíz del origen de la ciencia y la razón: las civilizaciones antiguas. En ellas encontramos matemáticos y filósofos reconocidos como Aristóteles, Platón o Pitágoras. Estos pensadores, en la necesidad de comprender el funcionamiento de las relaciones humanas, se esforzaron por estudiar las diferencias de comportamientos entre “mujeres y hombres”. Concretamente, se puede apreciar cómo Platón estimaba la socialización sexual, la cual posicionaba en posicionamientos jerárquicos; y en algunas de sus obras el propio autor contradice lo estipulado, y argumenta que el trabajo reproductivo es la función natural de la mujer. También, Aristóteles y Pitágoras creían firmemente en la diferencia “natural” de los saberes femeninos y masculinos, lo que reproducía una jerarquía natural entre mujeres y hombres. Esto es, para estos aclamados pensadores, las mujeres se situarían en la creencia, y no en la ciencia (Etxeberria, 1997: 19-25; Schienger, 2004).

Años después, en los años dorados de la ciencia y la filosofía, la Ilustración, Rosseau encaminaría su propia dialéctica del razonamiento científico, asegurando que las mujeres se centraban en lo inmediato y lo concreto. Para el autor, las mujeres serían seres incapaces del pensamiento abstracto, universal, y lógico (Schienger, 2004).

En esta misma línea de querer comprender y explicar las diferencias jerárquicas entre mujeres y hombres, en épocas posteriores, podríamos destacar a uno de los filósofos que se posiciona como un pensador que revolucionó las estructuras sociales jerarquizadas, Kant. Kant, a pesar de ser un pionero en la sublevación de lo normativamente impuesto, sostenía que la esencia de femineidad representaba “lo bello”; y en cambio, la masculinidad “lo sublime”. Esta dicotomía quedaría inscrita en “la naturaleza de las cosas”, y que se reproducía en el plano intelectual. Así, las mujeres podían ser majestuosas en sus relaciones, aspecto importante para la interacción humana, pero tendrían una inteligencia bella y poco profunda, no como la de los hombres (Etxeberria, 1997: 19-25; Schienger, 2004).

A pesar de la persistencia de estos –y otros muchos– pensadores, la realidad y la “verdadera” historia discrepa. Castaño (2005) en su obra nos transporta a Babilonia. En este lugar emblemático del comienzo de las sociedades y los saberes, las mujeres eran las principales propulsoras de la ciencia. De hecho, a ellas les debían el conocimiento exacto de las mezclas y cálculos para lograr sustancias que hoy en día son utilizadas de forma habitual. Ellas eran las artesanas, perfumistas, trabajaban en destilerías... La autora, además, rescata figuras femeninas concretas que han sido invisibilizadas, y que, sin embargo, han supuesto un hito científico histórico, como Hipatía o María Winkelman. Hipatía, fue maestra y filósofa, la primera matemática que desarrolló una importante teoría sobre el universo, aunque dicha teoría –al igual que sus capacidades, y su trabajo–, no fue reconocida; sin embargo, siglos después, esta misma teoría sería desarrollada por Kepler, siendo, en la actualidad, las leyes que sustentan la comprensión del universo. María Winkelman, fue astrónoma y la primera mujer en descubrir un cometa⁵³. Si bien ambas mujeres merecen un remarkable reconocimiento social e histórico, han tenido que pasar siglos en silencio, pasando a engrosar el grupo de las “figuras ocultas”. Ellas, no obstante, son algunos de los pocos ejemplos que hoy en

53 Algunas feministas mantienen una perspectiva crítica ante estas figuras, ya que, desde su posicionamiento, estas mujeres vienen de una estirpe aristocrática, y han tenido cabida en el mundo científico debido al reconocimiento, y al apoyo dado, de sus maridos o padres (Castaño, 2005).

día podemos rescatar, ya que existen otras muchas que no podrán ser nunca recordadas. El halo machista y androcéntrico –propulsado además por esos pensadores antes rescatados– ha supuesto que las mujeres hayan tenido que firmar como sus maridos o padres, o de forma anónima.

Nuestra 2BDG queda estrechamente relacionada con ese pasado machista y de exclusividad masculina que nos describen Castaño (2005) y Schienberg (2004). Con el propósito de ir acercándonos a nuestro objeto de estudio, a continuación, se recoge el recorrido histórico que realiza Castaño (2005) sobre la educación formal, la tecnología y las mujeres. La autora comienza señalando –como hace durante todo su recorrido– que esta triangulación de elementos se identifica por la exclusión y la marginación.

Para esta sumersión, una vez más nos tenemos que trasladar a tiempos pasados, en concreto, al siglo X. En esta época los dictámenes y mandatos eclesiásticos estaban en el pleno epicentro de la vida cotidiana. Así, las mujeres fueron totalmente apartadas de cualquier conocimiento científico o tecnológico, no habilitando su acceso a la universidad hasta siglos después. Este hecho, evidentemente, llevó a una desigualdad científica, y las mujeres tuvieron que vivir reclusas de pertenecer y ser reconocidas en el ámbito científico. Castaño (2005) continúa, y explica que años después, gracias al humanismo renacentista de la mano de Tomás Moro y Juan Luis Vives, se promovió la inclusión de las mujeres en la educación formal. Aunque Vives entendía que el acceso debía ser limitado a la educación y el aprendizaje, ambos intentaron desmontar el dictado aristotélico de la naturaleza femenina. Del mismo modo, se crearon sectas de heterodoxos y otros grupos que promovían espacios para las mujeres en las ciencias. Por su parte, los Neoplatonistas vieron necesaria la fusión femenina con la masculina, para impulsar la creatividad. Y en la alquimia se desafió la tradicional misoginia de la ciencia y el clero, considerando la superioridad femenina como clave de avance tecnológico.

Algunas feministas, como las radicales, consideran que esta historia está marcada por el paternalismo, y que carece de avances positivos para las mujeres, ya que los espacios otorgados a estas mujeres estarían condicionados y mediados por los hombres. A pesar de esto, al igual que Castaño (2005) se considera importante mencionar que este tipo de relaciones ocultas, casi clandestinas, y generadas a lo largo de la historia, han permitido cuestionar y desmitificar aquellos posicionamientos y discursos aristotélicos y androcentristas sobre la inclusión de la mujer en la ciencia (Castaño, 2005).

En los siglos XVII y XVIII, junto con la revolución científica y la ilustración, se generó una situación un tanto ambivalente para las mujeres. Se crearon, pues, nuevos caminos de participación, aunque estos eran restringidos por la participación a través de conexiones artesanales o familiares. Junto con esta libertad efímera, la ciencia se profesionalizó, lo que ocasionó grandes dificultades para el acceso de las mujeres a la educación, sobre todo para las que pertenecían a la clase proletaria. Esto configuraba un lienzo repleto de desigualdad por razón de clase social y de género. Mujeres del proletariado que se sentaban en sus casas, excluidas del mundo científico, mientras que las aristócratas solicitaban entrar en las academias, donde no se sentían parte, y eran tratadas desde la ironía y el desprestigio (Castaño, 2005)⁵⁴. Ejemplos de estas mujeres aristócratas,

54 En este proceso histórico el tipo de cultura que adquirió fuerza, tanto que sigue siendo el legado que tenemos en la actualidad, era la basada en los pares dicotómicos expuestos, recordemos: “cultura/naturaleza; mente/cuerpo; razón/emoción; objetividad/subjectividad; público/privado”. Estas dicotomías quedarían estrechamente vinculadas con la dicotomía hombre/mujer, como categorías opuestas, dicotómicas, pero que se complementan (Castaño, 2005:23).

irónicamente cuestionadas, encontramos a las escritoras británicas duquesa Margaret Cavendish Newcastle (política también) o Lady Mary Worthley Montague.

El siglo XIX y su revolución industrial, posibilitó la entrada a las mujeres aristócratas al mundo científico. Como ejemplo de ello, encontramos a la mencionada Ada Byron (Castaño, 2005:28). En la situación concreta de Estados Unidos, la revolución industrial promovió el cuestionamiento eclesiástico, lo que proporcionó cambios en las concepciones de la educación. Así, se introdujo la educación mixta en algunas universidades (aunque las universidades más antiguas como Jale o Harvard se negaron). Al mismo tiempo, en 1826 se creó el Researcher Polytechnich Instituite (RPI) y en 1865, el Massachusetts Institute of Technology (MIT), que otorgaban la posibilidad de obtener conocimientos técnicos y cualificados para la tarea que desempeñaban las mujeres (Castaño, 2005)⁵⁵. Por la misma época, se crearon universidades específicas para mujeres, como Vassa, Smith, Wellesfey o College.

No obstante, este avance rápido de inclusión femenina en el área de conocimiento específico, como es habitual en la historia de mujeres, pronto encontró impedimentos patriarcales. A finales del siglo XIX la dialéctica de “la naturaleza” humana retomó su fuerza y presencia en el pensamiento filosófico y científico, y así, se integró en el conocimiento académico, y las mujeres vieron truncado su derecho a la enseñanza. Se eliminó la educación mixta en aquellas universidades que se habían instaurado y, debido al auge y la fuerza que fueron cogiendo las empresas, la educación comenzó a mercantilizarse, quedando las academias controladas por estas empresas. Ello generó estamentos elitistas y jerárquicos en las aulas, premiando y priorizando la producción y el resultado como clave de éxito. Ello promovería, aún más si cabía, una masculinización de la sociedad industrial. Como resultado encontramos que hasta los años 60 del siglo pasado las mujeres no vuelven a encontrarse en MIT⁵⁶.

Por la misma época, en Reino Unido, las mujeres de la aristocracia británica quedaron relegadas a lo que por entonces se denominaba como “los placeres del espacio doméstico”. Esta corriente encorsetó la educación de las mujeres, y únicamente podían acceder a los títulos de segunda categoría. No es hasta 1878 que las mujeres pudieran acceder a las universidades (Castaño, 2005). En el caso español, hasta 1872⁵⁷ oficialmente no encontramos a la primera mujer en la universidad (María Elena Maseras).

El mundo académico, y, por ende, el mundo de la ciencia moderna, ha sido gestionado por un discurso androcéntrico, basado en la dicotomía del sistema sexo-género. Y aunque no exista nada intrínsecamente masculino o femenino, la ciencia –tradicionalmente considerada objetiva y

55 Castaño (2005) señala que en el mundo fabril y textil eran mayoritariamente las mujeres las que ocupaban los puestos técnicos y cualificados, también cabe decir que casi todas llevaban encima el estigma de “supérfluas, o lo que es lo mismo de “solterona”, aquellas que eran consideradas un lastre para su familia, eran idóneas para este tipo de mercado.

56 Castaño (2005) haciendo un balance histórico, entiende que uno de los motivos que llevaron a este retroceso femenino, es la creación de la gran empresa inspirada en la organización militar, y por tanto exclusivamente masculina y autoritaria. De hecho, los primeros directivos profesionales fueron ingenieros militares norteamericanos. Así, se impregna en las estructuras de la gran empresa la disciplina como principio esencial de comportamiento, y la jerarquización como principio organizativo. Es decir, la información fluye de arriba abajo sin discusión. También se integró la producción en masa, como el Taylorismo, como clave de éxito empresarial, y lo que se denominó “organización científica del trabajo”.

57 Anteriormente Concepción Arenal estudió Derecho en la Universidad de Madrid entre 1841 y 1846 como oyente, asistiendo a las clases disfrazada de hombre. Fue una mujer admirable, luchadora infatigable por los derechos de la mujer y la igualdad durante toda su vida (Castaño, 2005).

neutral–, se ha visto impregnada por este esquema. La ciencia aplicada, por tanto, se ha convertido en un producto de la dominación masculina. Ello ha llevado a que el ámbito de la ciencia se haya consolidado como sector imperialista, ubicándose como el epicentro del desarrollo humano, y el cual está gobernado por hombres (Connell, 1995; Bourdieu, 1999). Tal y como dice Castaño:

Como han puesto de manifiesto las historiadoras y científicas feministas, la capacidad de las mujeres para dedicarse a la ciencia se cuestionaba con argumentos pretendidamente científicos como el carácter débil, la tendencia a la histeria y la incapacidad para la objetividad. En realidad eran prejuicios, pero tan poderosos que todavía están en muchas mentes y en no pocas instituciones (Castaño, 2005:31).

Lo mismo ha ocurrido con el mundo tecnológico. Este ha sido vinculado a la rama de la ciencia aplicada, asignándole todas las características mencionadas hasta ahora. Si a sus inicios era un mundo gobernado por mujeres, encontrando calculadoras que trabajaban con ordenadores, secretarías, oficinistas... así como a nuestras pioneras como Ada Lovelace o Grace Hopper, esta práctica fue modificándose, hasta convertirse en un sector masculinizado. Por tanto, no queriendo replicar lo comentado, nos gustaría recordar, para así observar la similitud del mundo científico con el mundo tecnológico, cómo se instauró “una credencialización de la experiencia” (Castaño & Müller, 2010; Guil, 2008; Plant, 1998).

En los años 40 y 50 se comenzaron a cambiar los conceptos asignados a las máquinas. Como principal impulsor se puede identificar a Von Newman. Este dogmatizó la famosa frase de “el ordenador es igual que un cerebro humano”, quedando vinculado el ordenador con la racionalidad, y con ello, al rol masculino. Esto supuso una entrada en el proceso de masculinización simbólica, tecnificación y matematización, que se impregnó en la comunidad del conocimiento (educación, universidades, academias...) (Castaño & Müller, 2010). Además, en 1984 con la explosión de Macintos, las máquinas se convierten en dispositivos altamente diseñados, que requieren de un personal técnico y altamente cualificado para comprenderlas y arreglarlas (Turkle, 1997). Todo ello generó la necesidad de un grupo cualificado que pudiera usar y controlar estos instrumentos tecnológicos. Esta tecnificación supuso cambios sustanciales en la concepción de la tecnología, comprendiéndola como objetiva, lógica y altamente cualificada, y, por ende, la exclusión de las mujeres de este mundo –debido al propio sustento del sistema sexo/género–, generando una masculinización tecnológica, produciendo, como decía Plant (1998) el “seísmo de género”.

Cabe precisar que la estrecha relación que había mantenido el desarrollo tecnológico con lo militar supuso otro parámetro de expulsión femenina. La cultura informática quedaría impregnada de estilos militaristas y comunicación altamente masculinizada. Ello ha provocado que la mayoría de los avances informáticos hayan estado relacionados con guerras o necesidades militares, como sucedió con la creación de Internet, o denominado en su momento como “Arpanet”. Esta plataforma fue específicamente diseñada como medio de comunicación entre científicos y militares en el caso que ocurriera un desastre nuclear (Castaño & Müller, 2010)⁵⁸.

58 Por ejemplo, esta relación entre lo militar y lo civil se identifica perfectamente en los videojuegos, que proceden de prácticas militares, para pruebas de tiro, o simulacros de guerra, y cuyo uso, posteriormente, se generalizó (Castaño & Müller, 2010; Vázquez, 2010).

La exclusión de las mujeres del espacio tecnológico es un hecho que aún está presente, y se mantiene permitida, según Castaño (2005), por la relación entre poder, control tecnológico y masculinidad, ha posibilitado la pervivencia de un discurso que cuestiona las capacidades y habilidades de las mujeres en el diseño y desarrollo de las TRIC. Por este motivo, la sociedad ha establecido criterios generales, basados en intereses y experiencias de un colectivo concreto y dominante. Dicho de otro modo, la ciencia y la tecnología han estado en manos de hombres, estableciendo estructuras internas masculinizadas, donde las mujeres no tenían cabida. Ello ha proporcionado una cierta legitimidad al sistema sexo/género, o lo que es lo mismo, a la construcción de la masculinidad en oposición a la feminidad, siendo esta última sinónimo de emoción y ternura; y la primera, portadora de la razón, la dignidad y el respeto (Connell, 1995:251). Lo que conllevaría a ver a las mujeres como opuestas a la ciencia, y en este caso, a la tecnología.

Esta historia puede ser equiparada con la metáfora de “la cañería que gotea” [en inglés “leaky pipeline” y primera vez utilizado por el Helsinki Group on Women and Science, y recogido por las autoras Sainz y González (2008:221) y Castaño & Caprile (2010:45)]. Esta metáfora posibilita ilustrar la devaluación y la minusvaloración del potencial femenino. La pérdida de millones de mujeres pensantes, filosofas, matemáticas, científicas, tecnólogas, programadoras... Nuestra historia científica y tecnológica es un desperdicio de grandes mujeres que han quedado invisibles, postergadas y oprimidas.

2. EL MAPA DESIGUAL DE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

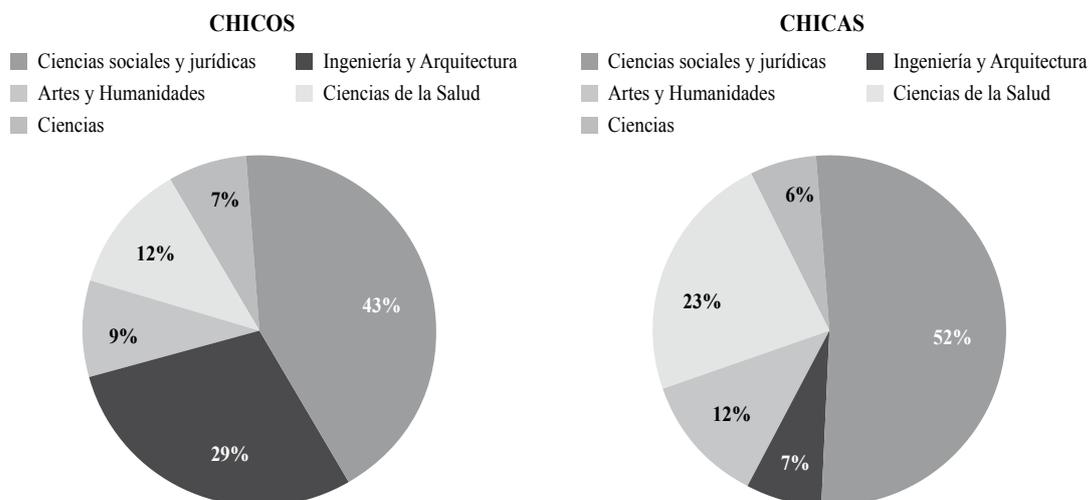
machista. A pesar de que haya existido un cambio ideológico en cuanto al rol femenino, y de que cada vez encontremos más mujeres en las universidades –el 54.2% de personas universitarias a nivel estatal son mujeres (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2017)–, y encontramos numerosas mujeres en el ámbito científico y laboral altamente cualificado, la realidad aún dista de esta socialmente aparente igualdad (Castaño & Caprile, 2010a; Díaz, 2001; Gil-Juárez, Feliu & Vitores, 2012; López, 2003).

La “cañería que gotea” no es una situación discriminatoria del pasado, de hecho, en la actualidad encontramos aún resquicios de esta herencia

Los cambios e integración en la educación superior no se producen de manera uniforme, ni equitativa. Se han creado segregaciones verticales y horizontales dependiendo de la carrera en la que nos encontremos (Castaño & Caprile, 2010a; Díaz, 2001; Gil-Juárez, Feliu & Vitores 2012; López, 2003)⁵⁹. Esta realidad desigual ha dibujado un mapa de especialización según el género en nuestras universidades. Existe un desequilibrio claro en cuanto al género y educación superior, que establece realidades masculinas y femeninas (Gil-Juárez, Feliu & Vitores, 2012), tal y como puede observarse en los gráficos elaborados:

59 Según Castaño & Caprile (2010a:40) llamamos segregación horizontal “a la concentración de hombres y mujeres en determinadas disciplinas académicas, profesiones y sectores. La segregación vertical de género hace referencia a la distinta posición de hombres y mujeres en las jerarquías profesionales y académicas”. En el caso de esta investigación, el interés general es analizar la segregación horizontal de las personas adolescentes en la enseñanza de secundaria.

Gráfico 1.1. Distribución del alumnado en España según el campo de estudio en el curso de 2015-2016



Fuente: Datos extraídos de Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2017)

Se puede apreciar en ambos gráficos que tal y como asegura López (2003, 167) existe una “norma implícita de la discriminación sexista”.

Esto es, en los estudios relacionados con las letras, los cuidados, el cambio social, y, generalmente, con dimensiones sociales, la presencia de las mujeres es más remarcable que la de los hombres. Sin embargo, en aquellas carreras relacionadas con las actitudes técnicas, la lógica y las matemáticas, se demuestra que existe un mayor protagonismo masculino (Instituto de la Mujer, 2008a; López 1996), a pesar de que, tal como apuntan las fuentes consultadas, estas ramas aseguran las mejores expectativas de futuro y de que las chicas son las que obtienen notas medias más altas en bachillerato.

Esta desigualdad comienza a manifestarse en los inicios de las elecciones de especialización de las ramas identificadas, es decir, la enseñanza secundaria. De esta forma, las chicas, mayoritariamente, se inclinan por ramas de arte o ciencias naturales, mientras que los chicos se decantan por las ramas especializadas en tecnología o ciencias de logística (Instituto de la Mujer, 2008a; Vázquez, 2010). En este sentido, se considera sumamente interesante destacar que las chicas son mayoría en bachillerato, y optan por dirigir su formación hacia la universidad; y en cambio, los chicos elijen un camino más práctico como puede ser la formación profesional. En datos, se puede resaltar que a nivel estatal el 52.31% del alumnado en grados superiores son chicos, y cuyo porcentaje en grados medios asciende a 56.64% (INE, 2017). Tal y como se señala en el estudio del Instituto de Mujer (2008a:174):

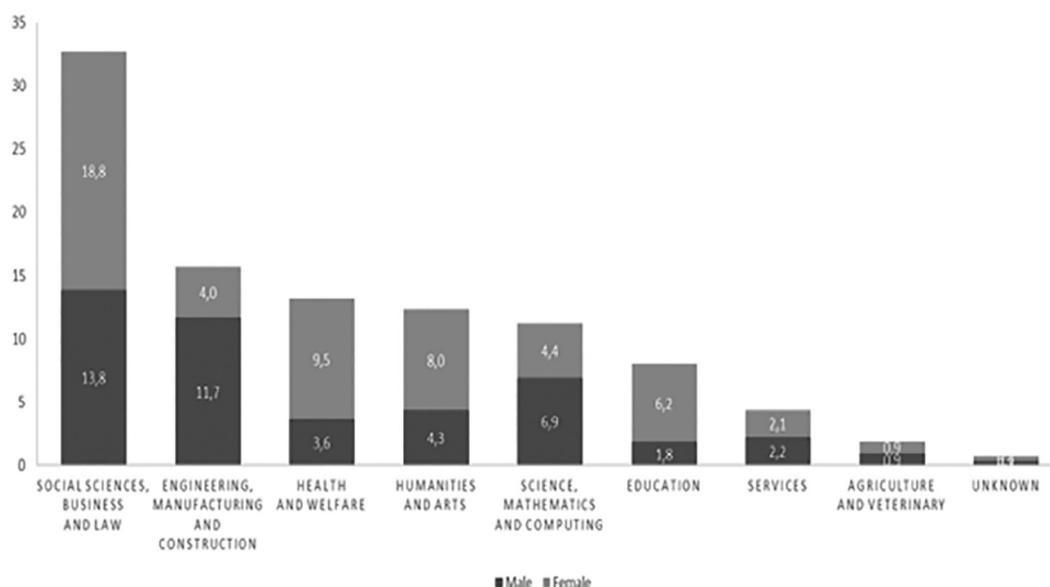
El patrón de diferenciación por sexo, en cuanto a la elección de titulaciones de Formación Profesional, se repite, una vez más, en el grado Superior. Los chicos se matriculan mayoritariamente en carreras técnicas y vinculadas con TIC: las chicas, en titulaciones relacionadas con el área de Administración y de servicios socio-sanitarios (Instituto de la Mujer, 2008a:174).

Rubio (2009:50-55) continúa estos planteamientos y reivindica la responsabilidad del propio sistema educativo en la generación de esta desigualdad. De hecho, el autor visibiliza la previsión de estas segregaciones, y así, se destina una dotación económica desigual a los módulos de formación profesional y a las carreras masculinas. A los chicos jóvenes se les proporciona una infinidad de módulos propiamente masculinizados o típicamente masculinos, como los planteados anteriormente, mientras que al contrario no sucede. El autor, junto con esta desigualdad económica, también atisba las diferencias económicas implementadas en las carreras universitarias. En palabras del autor, se han invertido más recursos económicos en carreras ligadas con las ingenierías y arquitectura, y una menor inversión pública en aquellas que quedan relacionadas, por ejemplo, con las humanidades.

Recordemos que, si acaso, socialmente quedan mejor valoradas aquellas carreras y oficios relacionados con la masculinidad (ingenierías, por ejemplo), y devaluados que aquellos adscritos a la femineidad (por ejemplo, Trabajo Social). Todo ello contribuye a un mercado laboral segregado y discriminatorio por razón de género, generando una estratificación por este mismo motivo. Ello se vuelca en una realidad discriminatoria donde las mujeres copan puestos menos valorados y con menos remuneración económica. Es decir, se puede apuntar que existe una visión androcéntrica de la sociedad en la que las características masculinas son siempre mejor valoradas que las femeninas (López, 2003; Sarsaneda, 2012:288).

Esta realidad preocupante y desigual, que se replica internacionalmente, tal y como asegura la UNESCO (2007). El gráfico siguiente rescatado de EUROSTAT nos permiten entrever dicha segregación internacional que existe en el marco de la educación superior europea, y que reproduce, una vez más, la imagen segregada y buscada del sistema sexo/género:

Gráfico 1.2. Distribución del alumnado de educación superior según la rama científica y el sexo, 2013



Fuente: Gráficos extraídos de EUROSTAT (2017)

3. ALCANCE DE LA 2BDG

Esta brecha de género generada en las universidades se acentúa especialmente en las carreras –y ahora grados– relacionadas con las TRIC, como Audiovisuales, Ingeniería Informática... Si bien antes se mencionaba la remarcada –y creciente– presencia femenina en la universidad, en estas carreras el número de chicas ha ido descendiendo, aumentando cada año lo que la investigación denomina como la 2BDG (Gil-Juárez, Feliu & Vitores 2012; López, 2003; Wajcman, 2004), que recordemos que alude a la desigualdad entre hombres y mujeres en la intensidad, las habilidades y las capacidades para el uso de las nuevas tecnologías, que dificultan la integración en el mundo tecnológico (Castaño, 2008:19; UCM, 2010:17).

En la actualidad, en España, según los datos extraídos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2017), del alumnado que estudia carreras relacionadas con la informática (en el curso 2015-2016), únicamente el 11.1% son chicas. Por su parte, los grados medios y superiores vinculados a este sector se mantienen el porcentaje mencionado, y así, en los primeros solo hay un 8.96% de alumnas, y en los segundos, un 11.97%.

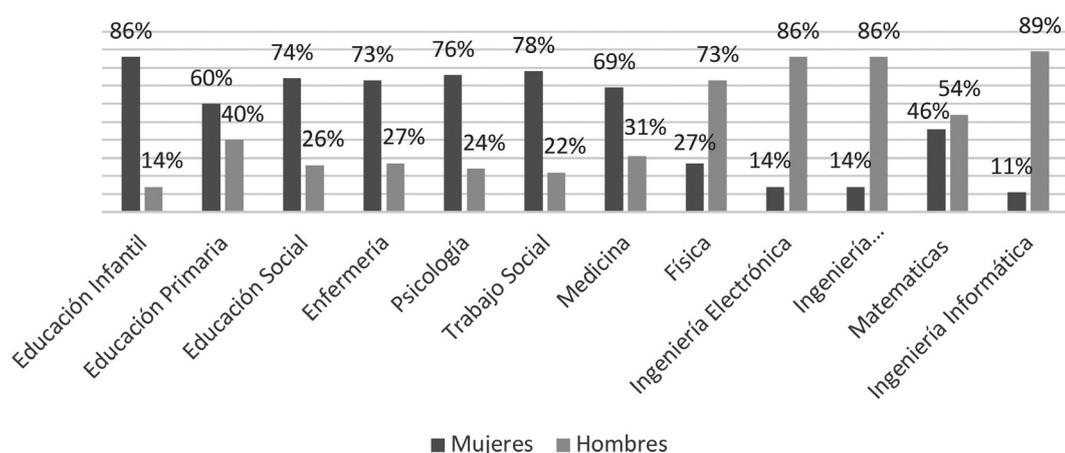
Esta situación desigual –transnacional y transcultural (López 1996)–, se reproduce en diferentes lugares del mundo. Así, en la Unión Europea y en Estados Unidos, los hombres predominan con un 80% y un 75%, respectivamente, en la especialización y profesionalización de las TRIC (Gil-Juárez, Feliu & Vitores 2012; López, 2003).

Todo ello acaba gestando un mercado laboral tecnológico desigual y discriminatorio, a pesar de encontrarnos ante dispositivos democratizantes e integrados en la vida cotidiana de la mayoría de las mujeres de Occidente (Gómez, 2008). Mujeres en Red (1999:169) agregan que la mayoría de las propiedades de software y hardware pertenecen a hombres blancos de habla inglesa, como se explica en el informe: “No existen grandes empresarias de software ni tampoco ninguna mujer que sea dueña de una empresa de hardware a escala internacional”. Nos situamos, por tanto, ante un mercado potencialmente desigual, no solo en cuestión de género, sino también por raza y clase social.

3.1. ALCANCE DE LA 2BDG EN LA CAE

Respecto a los datos de la 2BDG en Euskadi, podemos asegurar que este territorio no escapa de esta segregación por razón de género, y estructura en sus universidades un mapeo que entiende de género y genera esta realidad desigual. De este modo, al igual que ocurría a nivel estatal y europeo, a pesar de que ellas representan la mayoría del alumnado universitario (en el curso 2015-2016 había un 52.8% de mujeres), estas copan carreras como Educación Infantil y Primaria, Educación Social, Psicología, Trabajo Social y Enfermería, tal y como podemos observar en el siguiente gráfico. Sin embargo, los chicos, atendiendo a estos datos y en consonancia con la estereotipia de género, coparían todas aquellas carreras relacionadas con la Ingeniería, siendo las más masculinizadas la de Informática, como se puede comprobar en el siguiente gráfico:

Gráfico 1.3. Segregación de sexo en los grados de Euskadi en el curso 2016-2017⁶⁰



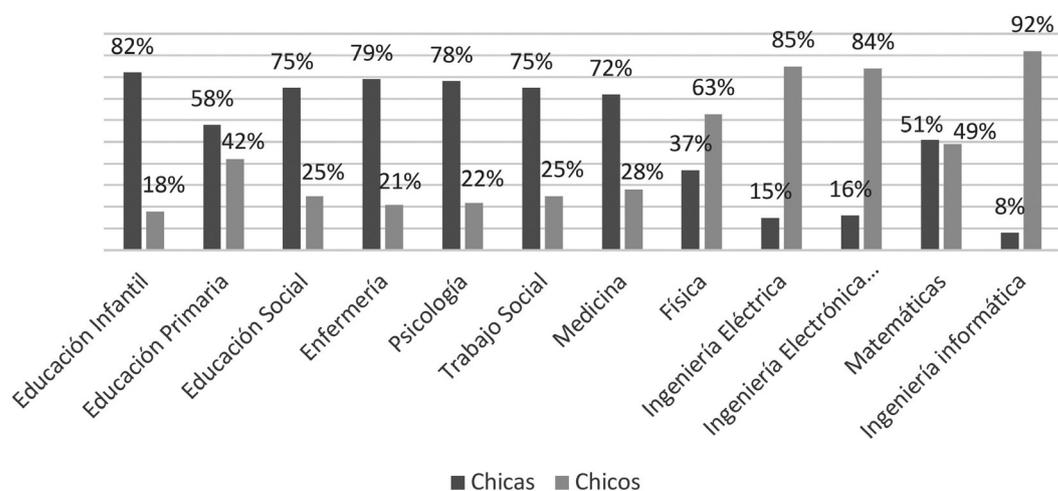
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos de Ministerio de Educación (2017)

En relación a los datos expuestos, es preciso comentar que carreras como Medicina y Matemáticas, carreras tradicionalmente e históricamente masculinas y que respondían a esa racionalidad androcéntrica impuesta, se han ido feminizando. De tal modo, que el género como decía Connell (1995), no es hermético sino variable y variante, pudiendo producir alteraciones y modificaciones, en aquello que se le adscribe. Es decir, específicamente, en estas ramas podemos detectar que ha sucedido un “seísmo de género” (concepto definido por Sadie Plant y recogido en el primer capítulo).

Junto con ello, se considera interesante recoger los porcentajes y diferencias que existen en las opciones que ha marcado el alumnado que iba a realizar selectividad en el año 2015, ya que resulta una aproximación de las varianzas de elecciones, y de las reproducciones de desigualdades que pueden acontecer en años venideros. Para ello, se han escogido los mismos grados que en el anterior gráfico:

⁶⁰ Se han decidido optar, una vez comparados todos los grados, por aquellos que están más feminizados y más masculinizados. Por otra parte, se han recogido solo los porcentajes del plan nuevo, para poder homogenizar los datos, ya que las licenciaturas no siempre tienen los mismos nombres que los grados.

Gráfico 1.4. Segregación de sexo en la elección de grado en selectividad en Euskadi, 2015

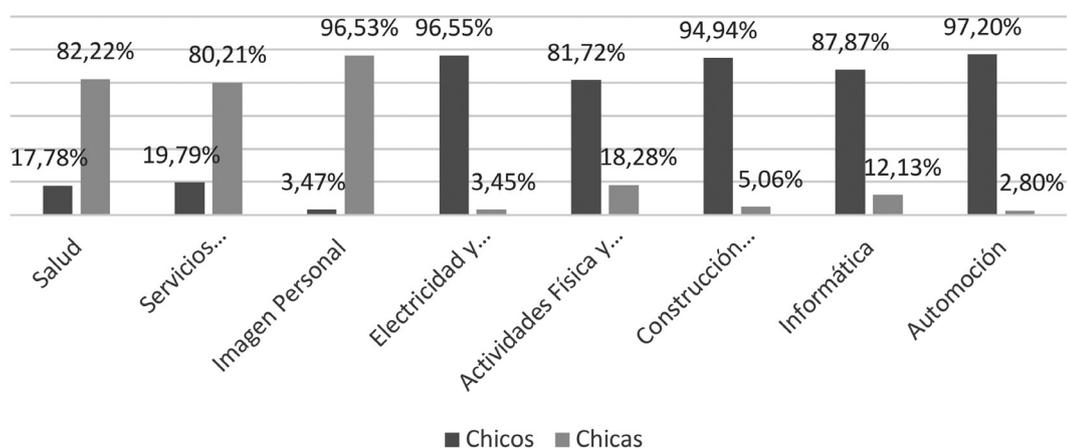


Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos de Eustat (2017)

Como vemos esta segregación se repetiría, persistiendo en porcentajes como los encontrados en Ingeniería Eléctrica –tan solo un 16% de chicas que han optado como primera opción por este grado–, o siendo más destacable el caso de las carreras Informáticas –siendo un 8% de chicas las interesadas–. La segregación también se mantiene en los grados de Educación Infantil, donde el 82% de personas que optarían por esta carrera como primera opción serían ellas. Ello hace reflexionar sobre la propia toma de decisiones. Como veremos en los siguientes epígrafes, esta primera “entrada” al itinerario formativo, queda mediada por un sinfín de expectativas personales y sociales, combinadas con expectativas de género, lo que hace que estas desigualdades ya se reproduzcan en las propias elecciones.

En cuanto a los grados medios y superiores se refiere, esta segregación se replica y se acentúa en la mayoría de los casos. Para ejemplificar esta realidad, se han escogido –tanto para los grados medios, como para los superiores– los grados que porcentualmente aparecen más masculinizados y feminizados, que “casualmente” corresponderían en gran medida con el perfil de la universidad, como se puede demostrar en el siguiente gráfico:

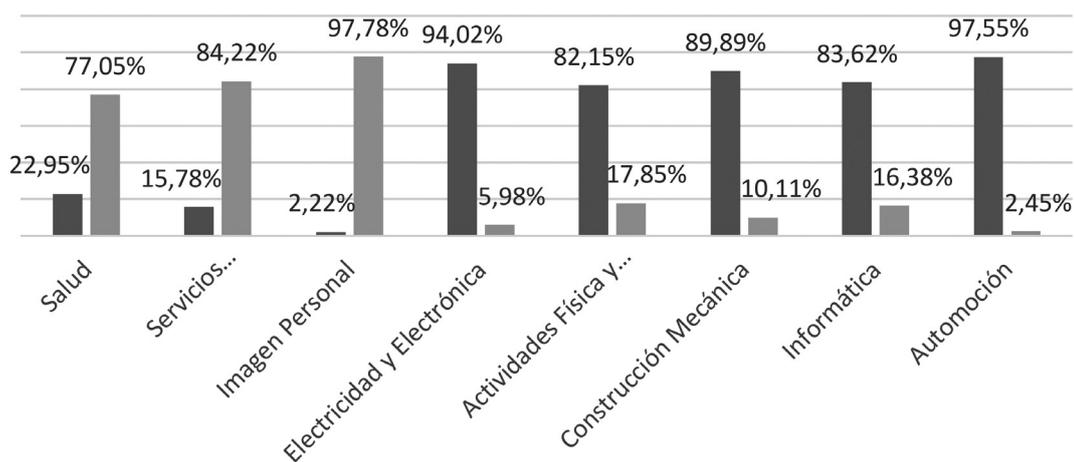
Gráfico 1.5. Segregación de sexo en los grados medios de Euskadi en el curso 2013-2014



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos de Eustat (2017)

Se observa una clara segregación horizontal en los grados medios. Los grados más feminizados serían: Imagen Personal (96.53%), Sanidad (82.22%) y Servicios Socioculturales y a la Comunidad (80.21%). Y en los grados más masculinizados estarían: Electricidad (96.55%) y Fabricación Mecánica (94.94%), Informática (87.87%) y Mantenimiento de Vehículos Autopropulsados (97.20%).

Gráfico 1.6. Segregación de sexo en los grados superiores en Euskadi en el curso 2013-2014



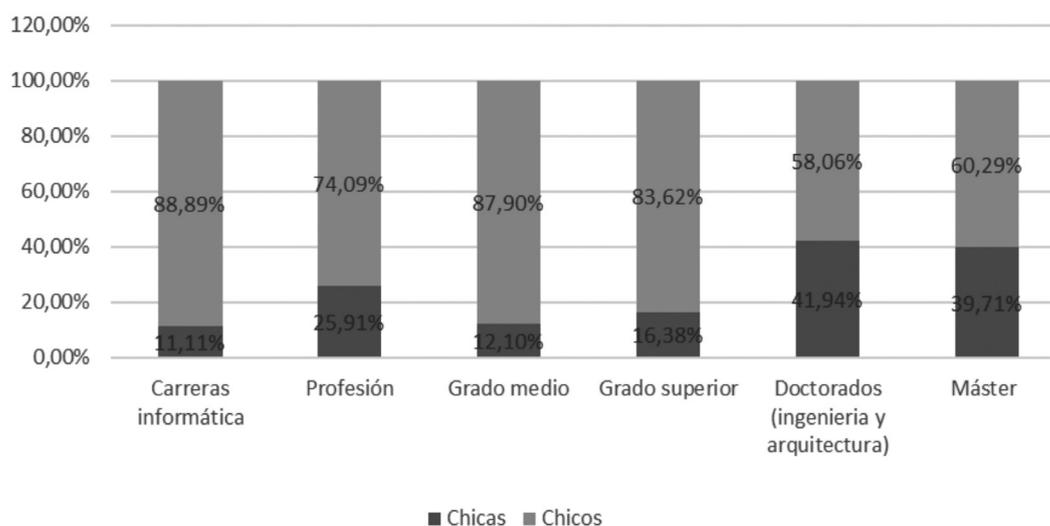
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos de Eustat (2017)

Las estadísticas relacionadas con los grados superiores remarcan esas diferencias de sexo, y se vuelven a dibujar nichos formativos femeninos, como el de Imagen Personal (el 97.78% son chicas), Servicios Socioculturales y de la Comunidad (84.22%), y nichos totalmente masculinizados como el de Informática (83.62% son chicos), Mantenimiento de Vehículos Autopropulsados (97.55% son chicos) y Fabricación Mecánica (89.89% son chicos).

En referencia a estas diferencias analizadas en el contexto de los grados medios y superiores, se considera sumamente importante destacar que tal como se apuntaba anteriormente, y visibilizaba Rubio (2001), a nivel autonómico también encontramos más grados medios y superiores que corresponden con el rol masculino, que con el femenino⁶¹.

Como veíamos, las carreras universitarias y grados relacionados con la informática se caracterizan por ser formaciones masculinizadas, situándose, en concreto, como la tercera carrera más masculinizada del nivel autonómico (antes que esta estaría Ingeniería Eléctrica e Ingeniería Electrónica Industrial y Automática). En grado medio y grado superior serían los cuatro grados más masculinizados. Es decir, la 2BDG se instaura en Euskadi, y aparece reflejada en los siguientes datos:

Gráfico 1.7. Datos de la 2BDG en Euskadi, 2015-2016 (en la carrera, profesión, grado medio y superior, doctorado y máster tecnológicos)



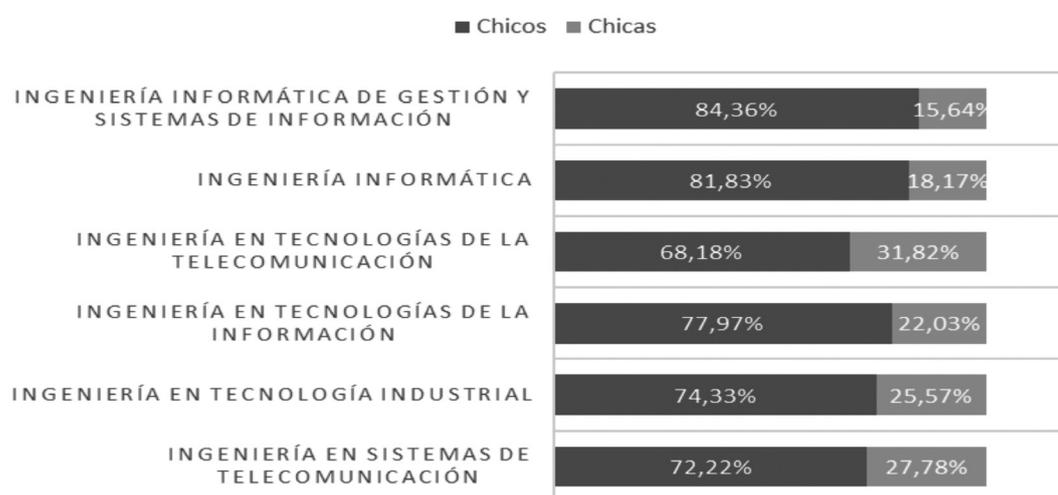
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos de Eustat (2017) y Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

⁶¹ En Euskadi según los datos extraídos de Eustat (2015), el 64.84% de las personas que estudian grados medios y el 52.31% de quienes cursan grado superior son chicos. Es decir, mientras que en las universidades ellas son ligeramente más, en el caso de los grados medios y superiores, ellos superan a las chicas.

Se puede apreciar que existe una relevante diferencia entre chicas y chicos en los distintos niveles y grados formativos, lo que acaba traducándose en un mercado laboral también segregado y en unos estudios superiores (como máster y doctorados) que quedan marcados por esta 2BDG. Si comparamos los datos concretos de la 2BDG de la CAE con el ámbito estatal, la diferencia es mínima, siendo esta inferior en Euskadi, por lo que queda demostrado –al menos según los datos– que la 2BDG se reproduce a nivel estatal y autonómico.

En esta línea, se puede especificar que dentro de las carreras vinculadas a la informática encontramos diferentes carreras que pueden estar relacionadas o vinculadas a nivel autonómico con “la informática”. En el siguiente gráfico se desglosan todas ellas para percibir la posibilidad de que haya diferencias aparentes según la carrera:

Gráfico 1.8. Segunda brecha digital de género en las carreras vinculadas con el sector informático

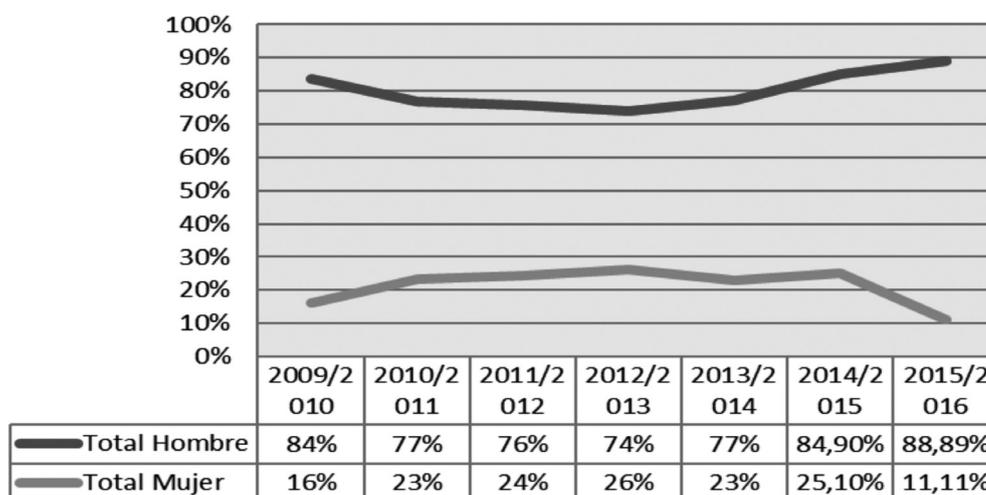


Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos de Eustat (2017)

Los datos nos muestran que aquellas carreras más próximas a la informática “pura”, como es la Ingeniería Informática están más masculinizadas, y, por el contrario, aquellas a las que se añade la dimensión de la comunicación e información, como en el caso de la Ingeniería en Tecnologías de la Telecomunicación y en la Ingeniería en Tecnología de la Información, están ligeramente más feminizadas, aun siendo la 2BDG notoria.

Por último, reseñar que tal y como se muestra en el siguiente gráfico, en los últimos años la 2BDG ha ido descendiendo levemente en algunos años consecutivos, y, sin embargo, en el último año consultado la segregación ha repuntado, de nuevo, y ha generado una 2BDG más remarcada del periodo considerado (2009-2016). He aquí la muestra de ello:

Gráfico 1.9. Evolución de la segunda brecha digital de género en la universidad de 2009-2016



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos de Eustat (2015)

En resumen, Euskadi se convierte en un territorio de reproducción de la 2BDG. Ello reafirma la necesidad de trabajar, indagar y tratar el tema con profundidad. Esto es, se requiere de una aproximación más cualitativa y una lectura más profunda para analizar cuáles son los factores explicativos para elegir una rama y no otra –teniendo en cuenta que nos encontramos ante un país y comunidad autonómica que no impide el acceso igualitario a este tipo de carreras–, y para comprender la fundamentación de esta realidad desigual y machista que favorece que las chicas se perciban con pocas capacidades tecnológicas, y por tanto dificulta su empoderamiento en este sector (Castaño, Martín & Martínez, 2009; Gil-Juárez, Feliu & Vitores, 2012). De este modo, en los siguientes epígrafes desde una lectura profunda se busca dar una explicación a esta realidad desigual, e indudablemente sesgada por razón de género, que ha sido descrita.

4. ANÁLISIS DE LOS FACTORES DE LA 2BDG

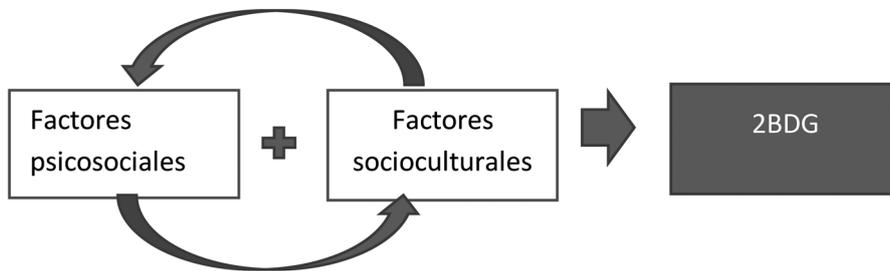
Las fuentes rescatadas argumentan que la sectorización tecnológica comienza en la educación más temprana (Castaño, Martín & Martínez, 2009; Gil-Juárez, Feliu & Vitores, 2012), y ella se acentúa –o se visibiliza– en el momento de elección del itinerario formativo, es decir, en la adolescencia. Recordemos que es especialmente en esta la segunda etapa de la adolescencia cuando se toma la responsabilidad de las elecciones de vida, y en la que se haya una mayor vulnerabilidad a agentes externos, y, por tanto, a los estereotipos de género, siendo estos mediadores e influencia directa de la toma de dichas decisiones (Wajcman, 2004:165).

Desde esta suposición, el presente epígrafe se enmarca como una reflexión teórica que bucea y se sumerge en las causas y factores de la creación de esta realidad machista digital. Encaminadas y encaminados desde un bagaje meramente teórico. Ahora bien, en la sumersión de estos factores es preciso y de suma importancia constatar que estos factores son múltiples, y al estar ante una estructura compleja, se reproducen e interconectan de forma no lineal, y que tal y como apuntan

Castaño & Caprile, (2010), las relaciones se interseccionan de forma compleja, generando la estructura que está siendo estudiada, la 2BDG.

Por estos motivos, Las tomas de decisiones, tienen que ser estudiadas desde una combinación y correlación de factores socioculturales y psicosociales, tal y como reflejaban López (2003) y Sainz & González (2008:227-239). Causalidades, que no se dan al uso, ni de forma lineal, ni ordenadas, sino que se genera mediante la interacción de múltiples factores conformando una realidad compleja y machista. Lo comentado se visualiza a través del siguiente esquema:

Ilustración 3.1. Combinación de factores a tener en cuenta a la hora de estudiar la creación de la 2BDG



Fuente: Elaboración propia

A continuación, se esquematizan y se dividen los factores psicosociales y socioculturales que las distintas fuentes han ido enumerando. Sin embargo, y a pesar de que se enumeran y se dividen, y como se decía, estos no fluyen, ni se dan, de manera independientemente, ni tampoco lineal. Como estructura compleja son elementos que se retroalimentan e interaccionan entre sí generando la brecha analizada.

4.1. FACTORES SOCIOCULTURALES DE LA 2BDG

Primeramente, se explican los diferentes factores socioculturales que rodean y confluyen en la 2BDG, donde los estereotipos y roles de género son los principales elementos (Castaño, 2008).

Por tanto, entre los factores socioculturales, como veremos en los siguientes párrafos, encontramos la división sexual, la socialización de género, o por ejemplo las expectativas y el imaginario cultural que tenemos acerca de la carrera informática, o de carreras asociadas a las TRIC. Siguiendo estas directrices, a continuación, se resume la información elaborada y aportada por las distintas fuentes que han sido consultadas:



DIVISIÓN SEXUAL

El primer elemento responde a esa historia opresiva, de exclusión y androcéntrica de la que se ha hablado al inicio de este capítulo, y que ha condicionado la división sexual del trabajo (mujeres, en el ámbito privado, y hombres en el ámbito público). Por lo que, y atendiendo a esta división,

las TRIC se situarían como parte de lo lógico, racional, objetivo, público y, por tanto, masculino y opuesto a la mujer (Alcañiz, 2001). Es decir, el sector tecnológico, al igual que el sector científico, constituye una cultura basada en el sesgo de género, y a pesar de los ideales científicos de objetividad y neutralidad, se ha desarrollado sin la presencia de las mujeres, a partir de un origen masculino y militarista (Castaño & Caprile, 2010a; Castaño & Müller, 2010).

Esta división sexual se impregna en las estructuras del mundo laboral tecnológico, y así el sector dedicado a las TRIC se caracteriza por ser un ambiente competitivo, de largos horarios y jornadas poco flexibles (Sarsaneda, 2012). Esto dificulta, tal y como exponen Sainz y González (2008), una corresponsabilidad familiar, que tradicionalmente se les ha adjudicado a las mujeres. Además, según las autoras, en este tipo de empleo las mujeres deben hacer frente a una fuerte discriminación, ya que sus propios compañeros las infravaloran, y las minusvaloran, no viéndolas capacitadas para las tareas encomendadas. Ello supone que las mujeres vean el mundo tecnológico como una cultura hostil, masculina y competitiva, alejada de la vida cotidiana y emocional; y no la perciben como un empleo idóneo para compaginar con la vida privada (Vázquez, 2010).



IMAGINARIO SOCIAL

Vincular, por tanto, las carreras tecnológicas con el esquema masculino supone, a su vez, estructurar una estereotipia de la persona informática⁶² (Bonder, 2012; Castaño, 2008:42; Castaño & Müller, 2010; López, 2003; Sánchez, Ortega & Vall-llovera, 2012; Unesco, 2010). Así, se crea una idea estereotipada y arquetípica sobre los informáticos, como hombres blancos, inteligentes, creativos, razonables, pero que al mismo tiempo son poco sociables (prácticamente sin habilidades sociales), solitarios, grises y grandes adoradores del trabajo, encerrándose en su despacho durante horas, programando y aislados del mundo, y coloquialmente conocidos como “frikis o “nerds”.

De la misma manera, se les otorga un cierto status social dentro de la comunidad, y podemos identificar a hombres como Bill Gates, el ya mencionado creador de Facebook, o el aclamado creador de Macintos. Todos ellos comenzaron muy jóvenes, sin tener necesariamente una carrera informática, pero que gracias a su empeño y el gusto por la informática han conseguido ser hombres poderosos. Asimismo, los medios de comunicación, como la serie “Big Ban Theory”⁶³, no contribuyen a romper estas barreras y potencian aún más el estereotipo de “nerd” o “freak”, que su vez es potenciado por la familia y educación formal (Sánchez, Ortega & Vall-llovera, 2012: 116; Unesco, 2010).

En cuanto al imaginario cultural, señalar, por último, que la investigación del Instituto de la Mujer (2008a) recoge la perspectiva del profesorado como factor catalizador para la promoción un imaginario o estigmatización social alrededor de los propios itinerarios formativos. Según el

62 A cerca de esto, Phipps (2002) realiza una investigación en el contexto británico en el año 2000 sobre la baja representación femenina en la ingeniería (ingeniería en general), explorando entre los diferentes factores. Así, entre sus resultados encontramos que una de las principales causas corresponde al imaginario cultural construido respecto a las carreras técnicas como la Ingeniería, vinculada a identidades masculinas. De este modo, este imaginario cultural se integra en nuestras decisiones, percibiendo a la mujer dentro de la ingeniería como algo anómalo. Lo que contribuye a ver a la Ingeniería y sus propias prácticas desde parámetros masculinos.

63 Es una serie popular en la que sus protagonistas principales son hombres científicos a los que les apasiona la ciencia y en la que queda retratado la imagen de hombre “freak” (a pesar de que en el avance de la serie aparecen perfiles femeninos científicos, están vinculados a la Biología, Medicina, o Psicología).

presente estudio, el profesorado vuelca estereotipos concretos sobre los diferentes itinerarios. En concreto, itinerarios como biología o biosanitario se perciben como formaciones difíciles, y donde encontramos las notas más altas (donde habría más mujeres), en cambio, aquellos itinerarios relacionados con las tecnológicas se perciben como prácticas vinculadas a capacidades de agente-instrumental, y así, estos itinerarios quedan copados por chicos que quieren dirigir su futuro por la rama tecnológica y/o ingeniería, que se muestran indecisos con su futuro y/o no se sienten motivados con “el estudio”, pero sí con la práctica.



SOCIALIZACIÓN DE GÉNERO A TRAVÉS DE LOS AGENTES SOCIALIZADORES

Dado el alcance reflexivo, volver a evidenciar que el contexto dicotómico nos influye en nuestras decisiones, se convierte en una redundancia. No obstante, como factor sociocultural se quiere visibilizar la importancia que toma el contexto más cercano en el moldeado de toma de decisiones. Nuestros agentes socializadores más cercanos se convierten en proyectores de mensajes, y en transmisores y generadores de lo que la sociedad espera de nosotras y nosotros, influyendo directamente en nuestra toma de decisión.

De hecho, UNESCO (2010) señala que uno de los motivos por los que se crea esta barrera en la inclusión de la mujer en las carreras tecnológicas es la socialización diferenciada basada en las construcciones de género. Esta educación sesgada sitúa a las chicas próximas a las características expresivo-comunales, relacionadas con el cuidado, el afecto, lo social y artístico; y es favorable en los chicos las características instrumentales-agente, relacionadas con las claves masculinas de averiguar o explorar la competitividad, la individualidad, la instrumentalidad y la practicidad, acercándoles a este tipo de instrumentos y aparatos electrónicos. Esto es, tal y como se estructura la socialización, esta queda planteada desde un alejamiento femenino hacia las TRIC (Elejabeitia, 2003; Instituto de la Mujer, 2008a; López, 1996). De este modo, como apuntan Castaño & Caprile (2010b:41-45), esta lejanía lleva a las chicas a interiorizar y creer que son menos competentes en el manejo de las TRIC.

Junto con los clichés ligados a la dicotomía de género, existen otros relacionados con las atribuciones externas e internas respecto al fracaso y éxito. Esto es, tal y como apuntan diversas fuentes (Castaño, 2008:43; López, 1996; Rubio, 2009:57 Sánchez, Ortega & Vall-llovera 2012; Stonyer, 2002; Vázquez, 2010), los agentes socializadores refuerzan en el caso de las chicas que el éxito es resultado de factores externos, o de su trabajo –factor inestable–, mientras que en los chicos es relativo a la inteligencia –que es un factor interno e estable–. Ello supone un continuo sobre-esfuerzo y autoexigencia en las chicas, y genera frustraciones y sensaciones de ansiedad en el caso de no superar los objetivos propuestos, a la vez que las desanima para afrontar y asumir retos para los que no creen estar preparadas.

Por otra parte, en la investigación realizada por Veikeri (2010) se investigan las expectativas y la pedagogía que utiliza el profesorado respecto a las tecnologías y el género. En este estudio se demuestra que el profesorado tiene un poder incisivo en la toma de decisiones del alumnado. En la retroalimentación que se efectúa entre el mentorazgo y el alumnado se proyectan mensajes sesgados (inconscientemente o conscientemente) que determinan la decisión del alumnado en cuanto a su itinerario formativo en base a su género adquirido, creando la brecha que venimos tratando. Castaño (2005), en este sentido, añade que el propio material escolar no atiende a una inclusión igualitaria y promueve ese imaginario cultural, por ejemplo, con la ausencia de modelos

femeninos en las propias escuelas, como pudiera ser una profesora de informática o la técnica de informática.

Se generan unas expectativas individuales y colectivas sobre el uso de las tecnologías, que influyen –junto con los demás factores– en la inclusión en el mundo tecnológico. En definitiva, en nuestro proceso de socialización los prejuicios y los estereotipos se camuflan en actitudes que condicionan una sistemática de valorización de lo tradicionalmente considerado masculino, y por tanto una subordinación y marginación de lo considerado femenino (Castaño & Caprile, 2010a:41-45; Castaños & Müller, 2010).



TRIC DISEÑO TECNOLÓGICO

Este factor es interesante integrarlo, ya que como se apuntaba en el segundo capítulo de esta investigación, y recogiendo lo planteado por Wajckman (2004), la tecnología, y su diseño tecnológico, contienen estereotipos y líneas divisorias y excluyentes⁶⁴. Para la autora mencionada y para Alcañiz (2001), el diseño tecnológico supondría un factor clave para la exclusión de las mujeres en este sector, ya que genera una cultura tecnológica masculina que impide que desde muy pequeñas se sientan vinculadas y atraídas por este mundo.



AUSENCIA DE MODELOS POSITIVOS

Junto con ello, y causa de los demás factores señalados, y, a su vez causante de otros, se crea una ausencia de patrones y modelos positivos para las chicas, que incentiven y motiven a elegir este tipo de itinerarios y carreras tecnológicas. Además, recordar que en la adolescencia el sentimiento identitario es muy fuerte, y se tiene una gran necesidad de sentirse dentro del grupo, y verse reflejada y reflejado en otro referente o modelo, por lo que la ausencia de figuras reconocidas femeninas conllevaría no elegir un futuro tecnológico (Castaño & Caprile, 2010a; Castaño & Müller, 2010; Sánchez, Ortega & Vall-llovera 2012; Vázquez, 2010).

4.2. FACTORES PSICOSOCIALES DE LA 2BDG

Los factores psicosociales encuentran un importante sentido en la comprensión de la estructura, ya que, por esta etapa, como comentábamos, el refuerzo de la identidad, y, por ende, la vulnerabilidad a la opinión externa es fundamental. Desde este entendimiento, podríamos apreciar a los factores psicosociales como mecanismos internos que se producen en el momento de la ejecución de una determinada decisión. Estos, a su vez, quedarían enredados junto con los factores socioculturales, determinando líneas fluidas de interacción entre los diferentes factores (González y Sainz, 2008:234-237; Sainz, 2007).

⁶⁴ Recordemos que para Wajckman (2004) la tecnología está vinculada con los códigos masculinos, donde se promueven la dominación, el control, la competitividad y racionalidad, que entra en contraposición categóricamente con los códigos tradicionales femeninos (intuición, compasión, subjetividad y emotividad).



CONTRADICCIÓN DEL ROL

En esta figuración del sector y diseño tecnológico vinculado con la dominación masculina, varias fuentes (González y Sainz, 2008; Sainz, 2007; Phipps, 2002; Wajcman, 2004) argumentan que estos aspectos inciden negativamente y confrontan directamente con el esquema interiorizado de las chicas, su rol femenino. Ello se traduce en que las chicas, en el caso de querer estudiar, o utilizar estos instrumentos, desempeñen procesos claves en sus entendimientos de género, teniendo que gestionar las incompatibilidades de códigos femeninos –interiorizados a base la socialización sesgada– y masculinos –impregnados en la cultura tecnológica–.

Estas confrontaciones o conflictos de rol, como dice Wajcman (2004: 161-168), afloran especialmente en situaciones complejas en las que se sumergen en espacios totalmente masculinizados, como en las carreras tecnológicas e informáticas. Para las chicas supone un sobreesfuerzo el adoptar valores y comportamientos que no han estado ligados a su socialización de género, y, sin embargo, como dice Vázquez (2010), necesitan integrarlos para sumergirse en estos contextos. Por ello, como acentúa Lopez (1996), las mujeres en la ingeniería se perciben a ellas mismas como forasteras, sintiéndose incómodas, y quedando categorizadas como masculinas o andróginas (Sánchez, Ortega & Vall-llovera 2012; Vázquez, 2010).



AUTOCONCEPTO

Otro de los procesos psicosociales que queda condicionado y sujeto a esos factores socioculturales es el propio autoconcepto tecnológico de las chicas. De hecho, según Díaz (2001), el Instituto de Mujer (2008), Sainz y González (2008) y Sainz (2007,) la autovaloración en cuanto a las TRIC es más bajo en las chicas, que en los chicos. En los datos aportados por Díaz (2001), solo el 6% de chicas se autocalifican como expertas, frente al 18%. Por el contrario, el 56% de los chicos y el 35% de chicas se consideran principiantes respectivamente.

Debido a su socialización de género y al verse imbuidas en el sistema patriarcal, ellas tienen más inseguridades a la hora de enfrentarse a las máquinas. En su educación no se les ha enseñado a explorar e indagar, y así, se enfrentan al temor de poder estropear o romper algo –a su vez muy condicionado por la propia autoexigencia impuesta para las mujeres–. En el caso de ellos, esta experimentación o “toqueteo” lo viven con más naturalidad y seguridad, sin miedo de romper el ordenador.

Ello conlleva a que las chicas no vean su propia imagen como trabajadoras tipo, y desvaloricen su imagen femenina como “mujer informática” (Díaz, 2001; Sainz y González, 2008). Por estos motivos, y como apuntan Sánchez, Ortega & Vall-llovera (2012), a pesar de que cuando son pequeñas las chicas, su autoconcepto es mayor, y por norma general sus aptitudes académicas son más altas que las de los chicos, a medida que van creciendo, estas aptitudes técnicas van desapareciendo y van optando por carreras que tengan que ver más con lo emocional, lo social, el cuidado y la salud. Es decir, las chicas en su socialización sufren un desempoderamiento tecnológico, percibiéndose poco capaces para encaminar una carrera informática.



VIVENCIAS

En esta vorágine de factores y contradicciones, las chicas experimentan y conviven con vivencias negativas y excluyentes respecto a las carreras tecnológicas, y por ende, se produce una profecía autocumplida (no integrarse al mundo de las TRIC y verse incapaces en su uso) (Sainz y Gonzalez, 2008:23; Sainz, 2007). Castaño (2008:17), de forma concreta, sugiere que para utilizar una herramienta se necesita conocimiento, interés aplicabilidad y utilidad, y que si estas adolescentes no ven estas características verán a las tecnologías como se ha dicho como instrumentos prácticos, y carentes de interés para las mismas.



TECNOFOBIA FEMENINA

Todas estas inseguridades, autodescalificación y autovaloración tecnológica negativa, ha generado un sentimiento interno destructivo –en relación con la tecnología– y que ha sido denominada como la tecnofobia femenina (Castaño, 2008:27-42; Instituto de la Mujer, 2008a). Desde la interiorización de esta construcción afectiva, las chicas verían a las TRIC como instrumentos para “los otros”, lo que hace que se enfrenten a ellas con miedo e inseguridades, mientras que ellos tendrían una filiación más positiva con estos instrumentos.

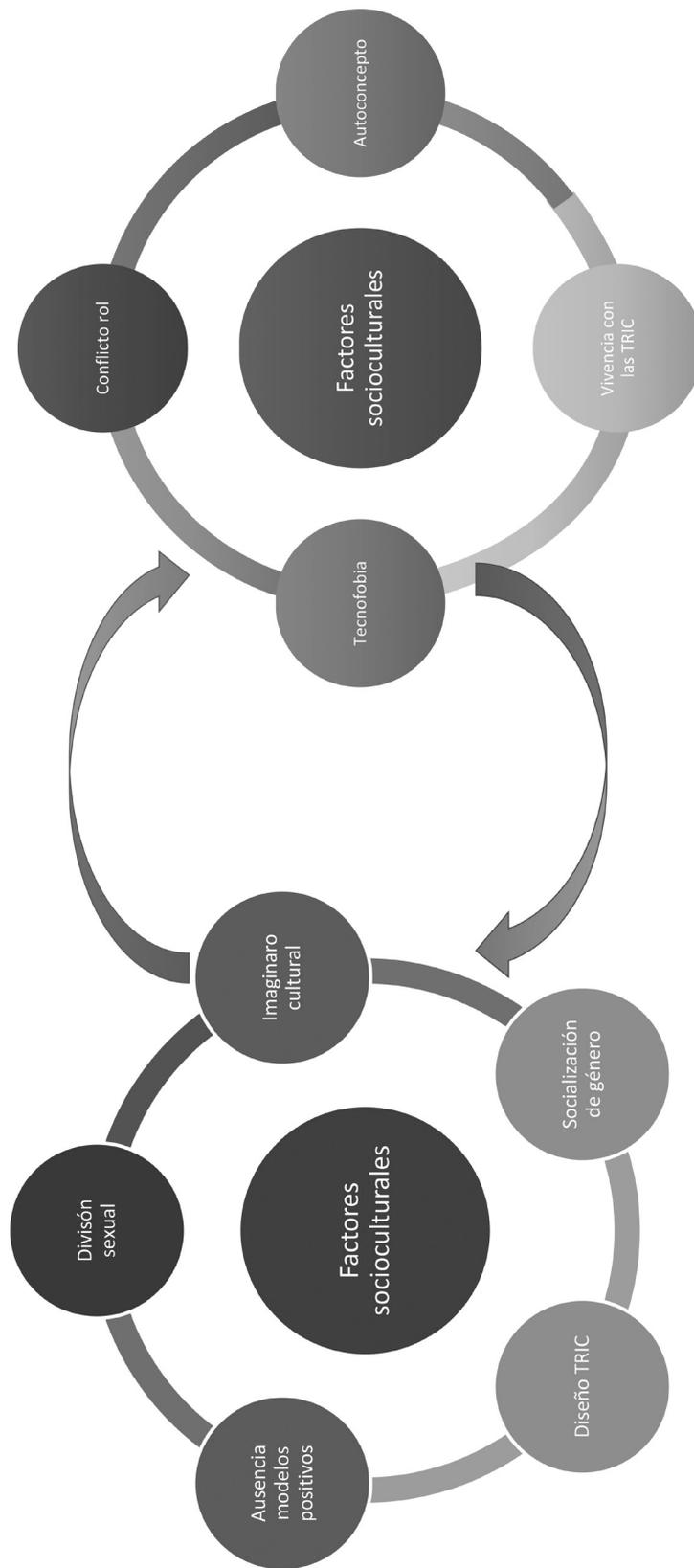
Castaño (2008:27-42)⁶⁵ argumenta que la tecnofobia se sobrepasa en el proceso de “prueba-error”, y si esta no es superada, se genera un bucle de “resistencia” y se consolida un rechazo absoluto hacia las TRIC. Vázquez (2010), considerando estas fases, explica que las mujeres –por esa imagen tecnológica masculina asumida, y el miedo a equivocarse– se sienten incapaces de superar esta fase⁶⁶, y perciben a las TRIC desde el recelo y la distancia, y construyen una barrera invisible difícil de franquear.

Una vez exploradas las diferentes fuentes se elabora el siguiente esquema con el fin de concretizar todo lo trabajado:

65 El colectivo que analiza principalmente Castaño (2005; 2008), son mujeres adultas, y por tanto, sus investigaciones se centran en la inclusión del mundo de las mujeres en sector tecnológico. A pesar de ser un tema considerablemente importante, y necesario, el objeto de esta tesis no tiene aspiraciones de indagar en el mundo laboral, sino quedarse en una etapa previa para conocer y sumergirse en las causas que han llevado a crearse estas distinciones por sexo.

66 Vazque (2010) apunta que, en el caso de las mujeres adultas, que la tecnofobia femenina es más aguda ya que bajo la percepción de muchas mujeres, las tecnologías son valoradas como lejanas y aburridas, no sintiendo ningún interés para acercarse a ellas; lo que las lleva a autovalorarse como “poco aptas” para el manejo de estos instrumentos.

Ilustración 3.2. Factores de la creación de la 2BDG



Fuente: Elaboración propia

5. FACTORES FAVORABLES PARA LA RUPTURA DE LA 2BDG

Existe un grupo de mujeres en las que, por el contexto en el que viven, el gusto y la atracción por lo tecnológico superan estas barreras culturales y deciden dedicarse a la tecnología. Esto, para algunas autoras y autores (Elejabeitia, 2003; López, 1996; Sánchez, Ortega & Vall-llovera, 2012)⁶⁷ ha resultado ser un espacio de investigación, que les ha permitido acceder a los factores favorables que llevan a una chica a elegir una carrera de informática.

Entre los factores más destacados se encuentra que exista de entrada un gusto y afecto hacia los videojuegos, que existan conexiones y vínculos positivos con las TRIC (Elejabeitia, 2003; López, 1996; Sánchez, Ortega & Vall-llovera, 2012). Asimismo, los estudios empíricos demuestran que aquellas familias que cuentan con una persona que se dedica a la informática, familias menos tradicionales, o bien, familias que cuentan con una persona adulta informática son más proclives a utilizar estas tecnologías; y en el caso de que sea una mujer la que trabaje como informática, esto acaba transmitiendo un modelo alternativo positivo hacia la chica joven para que se acerque a este mundo cibernético (Castaño, 2005; Instituto de la Mujer, 2008a; Vázquez, 2010). Ello se esquematiza en la siguiente ilustración:

Ilustración 3.3. Factores positivos para elegir una carrera tecnológica



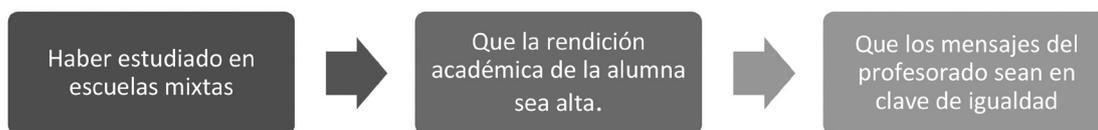
Fuente: Elaborado a partir de Castaño (2005); Elejabeitia (2003); Instituto de la Mujer (2008a); López (1996); Sánchez, Ortega & Vall-llovera, (2012); Vázquez (2010)

Sánchez, Ortega & Vall-llovera (2012) apuntan que otras cuestiones a considerar y que se convierten en factores intervinientes positivos son el gusto por la lógica o la ausencia de hermanos varones⁶⁸. Por otro lado, las explicaciones de estos estudios coinciden en que la escuela se convierte, junto con la familia, en uno de los engranajes claves para favorecer la inclusión de la mujer en este tipo de carreras. Tal y como podemos recoger de los estudios de Elejabeitia (2003), López, (1996), y Sánchez, Ortega & Vall-llovera (2012), los factores positivos unidos al ámbito académico serían:

⁶⁷ En el estudio que realizan llevan a cabo entrevistas en profundidad a chicas jóvenes que están estudiando una carrera informática, para que, a través de las historias de vida de las chicas, se pudiera determinar los factores positivos para que una chica decida realizar una carrera informática.

⁶⁸ Sánchez, Ortega & Vall-llovera (2012) comentan que cuando en la familia se encuentra un hermano varón, los recursos tecnológicos principalmente se dirigen a este, favoreciendo la inclusión de él, antes que la de ella.

Ilustración 3.4. Factores positivos relacionados con el mundo académico para elegir una carrera tecnológica



Fuente: Elaborado a partir de Elejabeitia (2003), López, (1996), y Sánchez, Ortega & Vall-Ilovera (2012)

En otro sentido, aunque no sea uno de los ejes de estudio del presente estudio, resulta interesante rescatar ciertos datos que nos aportan algunas de las fuentes consultadas (Instituto de la Mujer, 2008a; Vázquez, 2010). Estas investigaciones advierten que, a pesar de existir mujeres dentro del sector tecnológico, en este también se realizan brechas diferenciales por cuestión de género. De hecho, si acudimos a las labores que desempeñan mujeres y hombres en este sector encontramos que los hombres prefieren tareas de programación y cálculo matemático, y las mujeres, las relacionadas con las de interface y comunicación.

En resumen, lo aportado y estas reflexiones nos han permitido cuestionar las construcciones académicas, y el “saber hacer” científico, interrogando el sentido y el ser de aquellos que ha quedado objetivizado. También hemos podido reflexionar acerca de la influencia externa e interna en las construcciones de las realidades machistas digitales, como la 2BDG, las cuales, definitivamente, requieren de una sumersión compleja y multidisciplinar. Finalmente, nos gustaría evidenciar el difícil trámite de la adolescencia. Esta etapa se postula como un momento ansioso y lleno de responsabilidades, por el que se deja de ser dependiente de las decisiones externas, y se emerge como sujeto activo, con lo que todo ello supone. Es un momento decisivo por el que nos convertimos en portavoces de lo que queremos ser, estudiar y, en definitiva, de lo que se espera de nosotras y nosotros como futuras y futuros profesionales.

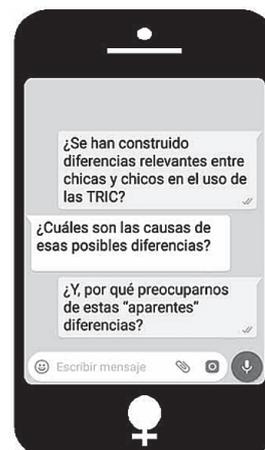
Interrogantes, angustias, y frustraciones que se acentúan en las vivencias de las chicas. Ellas viven desde la responsabilidad, autoafirmación y la autoexigencia este proceso y estas decisiones que, en muchas ocasiones, no se sienten capaces de afrontar, como es el caso de confrontar espacios más masculinizados. Son momentos en los que se vuelcan todos aquellos códigos de género aprendidos. Todos estos condicionamientos incrementan y alimentan los nichos formativos, y contribuyen a la reproducción de la “cañería que gotea”, y, por ende, a la perpetuación de la 2BDG.

Ante esta realidad compleja en la que convergen e interaccionan de forma uniforme los distintos factores descritos, apuntar, tal y como lo hace el Instituto de la Mujer (2008a), que este tipo de estructuras, al ser fruto de un conjunto de variables e relaciones sociales, no pueden ser percibidas desde la uniteralidad estadística. Ella requiere de un esfuerzo y planteamiento metodológico plural, que encuentre en la objetividad numérica, y en los matices de las palabras y creencias, las confluencias que se integran en ella. Tampoco, tal y como plantea el estudio mencionado, es cuestión de acceso –al menos en Occidente–, ya que el sistema educativo, como veremos más adelante, ha hecho grandes esfuerzos en este sentido. La comprensión de estas estructuras requiere de una profundización en los esquemas y creencias interiorizados, para encontrar las barreras culturales

—que no materiales— que impiden que haya una integración igualitaria en las carreras universitarias, y en concreto, en el mundo de la tecnología y la informática.

Nos encontramos, en esencia, ante estructuras muy complejas que requieren de análisis profundos y minuciosos, que permitan, a la vez, conocer las interacciones que se generan entre las diferentes brechas digitales de género (recordemos que precisamente este último aspecto es uno de los intereses principales que alberga el presente estudio). En este sentido, encontramos que una de las principales dimensiones que interactúan, además de los códigos de género, es el OCIO. En su práctica diaria, se van consolidando sus gustos, filias y fobias hacia estos instrumentos, y así, este engranaje de comportamientos y prácticas diarias merecen, por sí mismos, un capítulo propio, o, dicho de otro modo, una profundización en lo que se ha denominado como la 3BDG (objeto de análisis del siguiente capítulo).

CAPÍTULO 4. 3BDG, ESQUEMAS Y RELACIONES DE GÉNERO REPRESENTADOS EN LOS CANALES DIGITALES



Es incuestionable que el engranaje y la comprensión de estas realidades digitales machistas reside en la complejidad de factores, análisis cualitativos y matices de las interacciones de las mismas. De hecho, recordar que tal como señalan Castaño, Martín, & Martínez (2009), en los países occidentales, y más específicamente en la adolescencia, hablar de brecha digital en términos de acceso e intensidad queda poco acotado a la realidad, ya que como se apuntaba la gran mayoría de éstas y éstos (90%), independientemente del sexo, utilizan diariamente Internet (Centro Reina Sofía, 2015).

Por ello, y como se mencionaba en las reflexiones finales del capítulo anterior, precisamos de una profundización en una práctica simbólica. Una lectura que nos ayude a entender cómo se vuelcan los esquemas de género dentro de los canales y medios digitales. Esto es, es preciso estudiar las formas de uso, las relaciones que se gestan entre la natividad digital y, al mismo tiempo, analizar el contenido que se reproduce en la Red (Gil-Juárez, Feliu & Vitores, 2012; Zafra, 2005a).

Zafra (2005) comprende la necesidad del análisis y sumersión en la complejidad de las interacciones digitales humanas, ya que, sin ello, es imposible entender las jerarquizaciones, estratificaciones y relaciones de poder. En la inmersión de códigos, ideas, comportamientos y esquemas de género se origina el análisis de la 3BDG, que recordemos, ha quedado descrita como las distintas formas de utilización de las nuevas tecnologías según los sexos (Gobierno Vasco, 2013).

La lectura teórica que se presenta pretende cuestionar los usos, comportamientos, esquemas y contenidos que se reproducen en los distintos canales tecnológicos, debido a que: 1) como veíamos en capítulos pasados existen distintos canales de reproducción del género; y 2) tal como apuntan Castaño, Martín, & Martínez (2009)⁶⁹, en cada canal se configuran estructuras, y por tanto, realidades diferentes. Esto es, es sumamente importante que sea desgranada y comprendida la 3BDG

69 Castaño, Martín, & Martínez (2009: 56) recogen que las dimensiones de los usos son: e-experiencia (desde cuándo se utiliza Internet), info-habilidades (habilidades informáticas), e-habilidades (habilidades relativas a Internet), e-intensidad (intensidad de uso de internet), e-comunicación (diversidad de servicios de comunicación), e-información/ ocio (diversidad de servicios de información y uso utilizado), e-administración (diversidad de servicios de administración utilizados), y e-comercio (intensidad de uso de usos comerciales).

en cada elemento, aunque siempre se debe atender a esa visión compleja de que todos los factores conforman en la estructura de esta realidad.

Con estos apuntes previos, se considera, primeramente, esencial comenzar desde la situación y alcance de la 3BDG. En este caso, el recorrido y análisis estadístico es menos intenso que en la realidad abordada anteriormente, ya que, uno, nos encontramos ante un universo poco estudiado, y dos, es una realidad que no puede ser medida desde la intensidad, sino desde la forma. Después de este breve marco descriptivo, nos adentramos en el análisis de los distintos canales y cuyos usos han sido analizados desde perspectiva de género. Posteriormente, y al igual que en el capítulo anterior, se esquematizan diferentes factores socioculturales y psicosociales. Como propuesta final, se acaba con un debate reflexivo acerca de los elementos comunes e interacciones que se producen entre ambas brechas digitales de género.

1. ALCANCE DE LA 3BDG

Antes de dar comienzo y estructurar este epígrafe, es preciso puntualizar 3BDG no se articula de la misma manera en personas adultas, que en adolescentes. Recordemos que las realidades virtuales de personas adultas y nativas y nativos digitales son enormemente diferentes, en cuanto a usos, preferencias, motivaciones, acercamientos y aproximaciones se refiere. Por lo que aún siendo enormemente interesante indagar en estas divergencias, el presente estudio se detiene en los esquemas de género que reproduce la adolescencia en la Red, no si bien precisar que en la realidad adulta estas diferencias requieran de su propio estudio (Merchán, 2014).⁷⁰

De tal modo –y centrándonos, ahora sí, en la adolescencia–, Bonder (2012) destaca que la ocupación de la Red por parte de las chicas adolescentes cada vez es mayor. Ellas, a diferencia de lo que está sucediendo con los chicos, han podido romper barreras y estereotipos, y se adentran –y están cada vez más presentes– en distintitos mundos masculinizados. Sin embargo, y a pesar de la gran presencia de las chicas, según otras fuentes, como Jiménez-Albiar & otros (2012), Fernández-Montalvo, Peñalva, & Izazabal (2015), UCM (Universidad Complutense de Madrid, 2010), Megias & Ballesteros (2014) y Díaz (2001), en concreto refieren a que el espacio de los videojuegos, especialmente, aún siguen siendo mayoría los videojugadores. Rescatando de alguno de los estudios consultados, como el del Instituto de la Mujer (2004:74) asegura que el 92% de los chicos encuestados utiliza los videojuegos, a diferencia del 75% de las chicas. Asimismo, en el estudio más reciente de López (2010:307) se observa que el 38% de la población masculina española juega a este tipo de juegos, frente al 18% de la población femenina.

Ellas, en cambio y según lo que refieren en estos estudios, ocuparían otros lugares y espacios cibernéticos, como las redes sociales. Estos estudios demuestran que en las chicas existe una alta preferencia por el componente de comunicación que ofrece este tipo de plataformas (Megias &

70 El estudio realizado por Castaño, Martín & Martínez (2009) se centra en mujeres adultas y exponen que las principales amantes de Internet son mujeres autónomas, profesionales y amas de casa, y que las motivaciones que les llevan a acercarse a este mundo cibernético son diversas. Atendiendo a la categoría señalada, la primera sería la necesidad de comunicación, o la propia profesión, y en el caso de las amas de casa, la necesidad de apoyar a sus hijas e hijos. Luego, existe una categoría de mujer que ha introducido en la Red como demanda para su propio desarrollo e inclusión en la ciudadanía. Estas mujeres han encontrado un espacio de desarrollo tanto individual, como colectivo. A su vez, existen mujeres que viven desde la lejanía las TRIC y su uso es mínimo, dándolas “pereza” utilizar estos aparatos.

Ballesteros, 2014; Fernández-Montalvo, Peñalva, & Izazabal, 2015). De este modo, las preferencias y los usos quedarían sexualizados, es decir, los chicos prefieren aquellos espacios de juego y diversión; mientras que las chicas optarían por los lugares en los que el epicentro de la tarea digital sería la comunicación y la relación con otras personas.

En Euskadi según los datos aportados por Gobierno Vasco (2013) y Ararteko (2009) esta brecha se reproduciría. De hecho, tal y como apuntan los estudios mencionados, son realidades que se reproducen en diversos lugares, debido a la propia homogeneización cultural que ha generado el capitalismo y la universalización. Ello hace que, aunque nos encontremos ante un estudio local y concreto, los análisis de estas realidades puedan explorarse en otros lugares, y a la vez, asumir teorías que han podido ser aportadas desde territorios diferentes a las de Euskadi.

En concreto, resumiendo y poniendo en diálogo los diversos estudios, se puede concluir que las principales diferencias son: 1) en las redes sociales ellas son más activas; 2) en estas plataformas, a su vez, se reproducen patrones de género, como que ellos las utilicen para ligar y ellas, para mantener relación y comunicación; 3) principalmente ellos son los protagonistas de los videojuegos; y 4) los manejos de Internet también quedan mediados por condicionamientos de género, ya que la búsqueda de contenidos quedaría sexualmente dividida (chicas: contenidos relacionados con la belleza, el maquillaje o la comida, y chicos: contenidos relacionados con el fútbol, la automoción o la pornografía).

Esto, como se decía al inicio, nos posiciona ante una realidad que necesita ser estudiada desde el detalle, comprendiendo cada uno de los canales y medios tecnológicos. De este modo, se opta por investigar los canales o medios digitales de reproducción más utilizados por la natividad digital de Euskadi, que, desde el soporte de las investigaciones destacadas, y considerando otras que han sido recogidas en otros capítulos podríamos decir que serían: videojuegos, redes sociales y páginas de Internet.

2. CANALES DE REPRODUCCIÓN DE LA 3BDG

Para este análisis se comienza por una de las principales plataformas que más interés ha suscitado en los ámbitos del Feminismo y Sociología: los videojuegos. Posteriormente, se realiza un análisis sobre las diferencias que se crean en las redes sociales. También se quiere dar cabida a todas aquellas diferencias que se reproducen en la navegación, por ejemplo, de las páginas Web. Sin embargo, y lamentablemente, cabe destacar que, si bien YouTube se asume como un canal importante los estudios que albergan este canal no residen su foco en el análisis de género. Por ello, el análisis empírico resulta imprescindible para dar forma a este marco teórico.

2.1. LOS VIDEOJUEGOS, UN JUEGO "PARA Y DE" ELLOS

Recordemos, pues, que los videojuegos se consolidan como una de las principales prácticas del ocio de la natividad digital, concretamente según el informe de Emakunde (2004), estos se posicionaban como tercera práctica más habitual entre las personas jóvenes de Euskadi. Del mismo modo, El informe Ararteko (2009:70), también recoge la presencia de los videojuegos en la adolescencia y señala que según la AIMC (Asociación para la Investigación de los Medios de

Comunicación) en 2004 el 73.7% de la adolescencia entre los 8 y 13 años tenían algún tipo de videoconsola.

Sin embargo, en el uso de este canal de reproducción de género constituye como uno de los principales vértices de la desigualdad sexual en este ámbito. Según el informe del Ararteko (2009), el 38% de los chicos utilizan estos juegos varias veces por semana, y el 19% los practicante todos los días, en cambio, según sus datos, el uso de las chicas descendería al 8.4%, y que dicen utilizar estos instrumentos de ocio varias veces por semana.

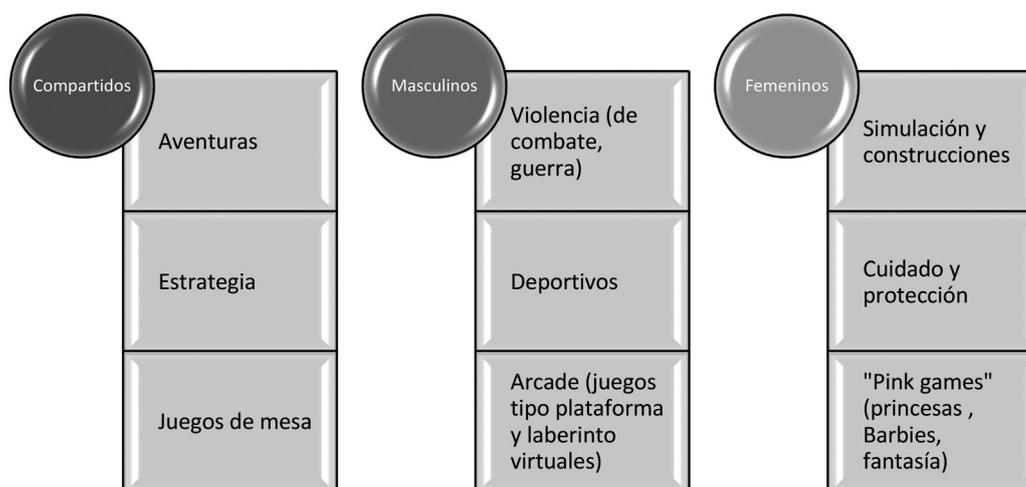
Las diferencias no quedarían únicamente consolidadas en estos aspectos cuantitativos, según Ararteko (2009: 180-181, 220-222), Megias & Ballesteros (2014) y el Instituto Andaluz de la Mujer (2005: 8) las diferencias de género cuantitativamente representativas residirían en el tipo de videoconsola. El informe de Ararteko, en concreto, expone que las adolescentes entre todos los instrumentos, prefieren jugar con el ordenador (68.0%) que a la Play Station (31.5%), mientras que los adolescentes juegan con más asiduidad con la Play Station (76.6%) y el ordenador (61.7%)⁷¹. Otra marca que aparentemente se asocia a la diferencia de uso es Nintendo. En los datos del estudio mencionado, las chicas utilizan más a menudo esta marca de videoconsola (24.1%), que los chicos (17.3%) que participaron en estudio (aunque en ambos casos el porcentaje es inferior en cuanto a intensidad del uso se refiere).

El Instituto Andaluz de la Mujer (2005:8) explica que estas diferencias no son baladí, y corresponden a una alta comercialización capitalista interesada, y que trae consigo una “guerra de géneros”. Dicho de otro modo, y dando explicación a los resultados previamente expuestos, mientras que Play Station se ha centrado en fabricar juegos vinculados a valores más próximos a los masculinos como la competitividad, la violencia y los deportes, Nintendo ha creado videoconsolas y los juegos de estrategia y de roles tipificados, como los cuidados y la protección de animales, los diseños de moda, los juegos de simulación, de cocina... acompañados, de un sinfín de colores pasteles y de fantasía que revisten las videoconsolas y los contenidos de los videojuegos (Ararteko, 2009:360). Así, en los años 90 la compañía de videojuegos comenzó a sacar a la venta los “pinks games” (Perales, Adam, & García, 2008).

Ello ha provocado que se hayan consolidado nichos de videojuegos “femeninos” y “masculinos”. Debido a ello, las diferentes investigaciones citadas, plasman clasificaciones distintas sobre esta diferencia de género en cuanto al contenido y la marca. Con el fin de aunar todas estas propuestas, se ha elaborado en la siguiente ilustración una clasificación propia que ayuda a visualizar aquellos videojuegos que han quedado dirigidos por la caratula, los spots publicitarios, o el propio contenido al género masculino o al género femenino:

71 Estas diferencias se repiten en las edades más tempranas, como en tercero de primaria. Según el informe las niñas prefieren el ordenador (33.6% de las niñas encuestadas) y la Nintendo (31.2 de las niñas encuestadas). En el caso de los niños coinciden con las niñas en el ordenador (26.9% de los niños encuestados) y mayoritariamente la Play Station (34.2%). Además, la mayor parte de las niñas y los niños (41.7% y 33.4%, respectivamente) coinciden en que utilizan estos instrumentos varias veces a la semana; mientras el 18.7% de los chicos los usan todos los días, frente al 9.5% de las chicas (Ararteko, 2009:180)

Ilustración 4.1. Clasificación de tipos de juego según el género al que esté destinado



Fuente: Elaborado a partir de Ararteko (2009:361), Instituto de la Mujer (2004: 30-35), Merchán (2014:81) y López (2010: 308-309)⁷²

Perales, Adam, & García (2008) argumentan que este “interés por querer” integrar los “gustos femeninos” se realiza desde una visión infantiloides. Ello se convierte en otro elemento más de discriminación por cuestión de género, no percibiendo a las mujeres como sujetos activos para hacer uso de los videojuegos. Junto con ello, López (2010: 309) plantea que los videojuegos femeninos contienen una alta carga de estereotipos sexistas donde la mujer adopta un rol del cuidado y reproductivo, o en su caso se sitúa en un mundo fantasioso. Ello hace que, por otro canal más, representen el rol femenino como una construcción indefensa y dependiente. En definitiva, ambas fuentes postulan que la cultura del videojuego queda atrapada en una categorización genérica, dificultando la inclusión de las mujeres al mundo del videojuego.

Contra esta realidad, Merchán (2014) explica que las niñas cada vez integran esquemas más flexibles, y se acercan con mayor naturaleza a estos mundos masculinizados. De hecho, según el autor, cada vez encontramos más niñas en este sector, y refiere que para muchas este espacio de simulación es agradable y no contradictorio, aunque también apunta que, en el caso de tener posibilidad de elegir, prefieren juegos no sexistas, debido a –según los argumentos de estas– su trama, relatos, escenarios de fantasía...

En la misma línea, Perales, Adam & García (2008) demuestran una actitud más positiva, y comentan que cada vez se comparten más espacios entre chicas y chicos en el mundo de los videojuegos. Así, comparan estos espacios con los salones franceses del siglo XVII en los que generó

⁷² Es importante señalar que la industria del videojuego elaboró una clasificación de videojuegos según el contenido y la edad a la que estarían destinados, denominada PEGI (Pan European Game Information). En el anverso del videojuego o dentro de este se puede verificar de qué tipo de juego se trata (dependiendo del símbolo que tenga) y la edad recomendada, que no obligada (Ararteko, 2009:362).

el movimiento llamado preciosismo.⁷³ Desde su perspectiva, estas plataformas se convertirían en espacios de traspaso y conocimiento donde chicas y chicos adolescentes podrían interactuar sin precisar de cuerpo y libres de condicionamientos tradicionales.

A pesar de esta visión positiva, y de poder imaginar espacios lejos de hermetismos y condicionamientos de género, lo cierto es que de las tres columnas los más vendidos y comercializados son los masculinizados. En este sentido, Carnagey, Anderson, & Bushman (2006) plantean que el ámbito de los videojuegos además de atender a una realidad sexista produce una transversalización de intereses capitalistas, enraizados en intereses patriarcales y machistas, que hacen que los más vendidos pertenezcan a este bloque, situando prioritariamente aquellos que tienen que contienen una alta carga violenta. Efectivamente, según los datos aportados por estos referentes, el 85% de los videojuegos que son comercializados incluyen contenido violento.

Por estos motivos se ve necesario ahondar en la distribución y la estructuración de este tipo de contenidos. Para ello, el Instituto de la Mujer (2004) propone que el análisis debe darse de forma bidireccional: por un lado, comprender y analizar los avatares de los y las protagonistas, y por el otro analizar, el propio contenido del videojuego. A estas dos dimensiones, el informe les ha denominado respectivamente como el sexismo explícito e implícito.



PERFILES MASCULINOS Y FEMENINOS. SEXISMO EXPLÍCITO

Estos videojuegos de alta comercialización y destinados a perfiles masculinos, establecen un arquetipo de mujer y de hombre, que se construye según parámetros sexistas y estereotipados. Como reflejo de una cultura machista y patriarcal, los avatares femeninos quedan reducidos a la cosificación e hipersexualizados, basados, así, en los ideales heteronormativos que trascienden del comic (avatares con miradas seductoras, con ojos grandes, y cuerpos muy sexualizados, denominadas las “niñas lolitas”) y del cine porno. Los avatares masculinos, también responden a esos parámetros heteronormativos y a la ya mencionada masculinidad hegemónica, y aparecen dibujados como personajes fuertes y musculosos (Instituto de la Mujer, 2004: 330-338).

Con el objetivo de resumir la información de las distintas fuentes consultadas sobre los perfiles masculinos y femeninos que se representan en este tipo de videojuegos, se ha elaborado la siguiente tabla:

73 Estos salones estaban caracterizados por la presencia de mujeres de la aristocracia con hombres intelectuales (Perales, Adam & García, 2008).

Tabla 2.1. Perfiles masculinos y femeninos que aparece en los videojuegos

| MASCULINO | FEMENINO |
|---|---|
| CUERPOS y VESTIMENTA | |
| Hiper masculinizados | <i>Hiper sexualizadas (cuerpos desproporcionados)</i> |
| Fuertes y musculosos | <i>Delgadas y altas</i> |
| Grandes, rostros herméticos, cicatrices y marcas en la cara | <i>Pechos exuberantes, piernas y caderas muy delgadas</i> |
| El origen es prescindible | <i>Occidentales</i> |
| Ropas militarizadas y adecuadas para la acción que van a desempeñar | <i>Semi-desnudas, faldas cortas, ropas poco adecuadas para la acción que deben desempeñar</i> |
| ROLES | |
| Protagonistas | <i>Secundarias o decoración</i> |
| Activos y dominantes | <i>Pasivas y sumisas</i> |
| Inteligentes y razonables | <i>Coquetas, sensuales y seductoras</i> |
| Valientes, duros, agresivos y protectores | <i>Frágiles, débiles y objeto sexual</i> |
| Soldados, luchadores, narcotraficantes, jefes de bandas callejeras... | <i>Prostitutas, madres, hermanas...</i> |

Fuente: Elaborado a partir de Instituto Andaluz de la Mujer (2005: 14-18), Díez (2009a: 60-62), Díez (2009b: 44), Instituto de la Mujer (2004: 339-352) y López (2010: 313)

Junto con la tabla presentada, destacar que las investigaciones antes mencionadas coinciden en que en estos juegos masculinos se han ido desarrollando otros perfiles de mujeres con roles protagonistas. Sin embargo, estos avatares son cosificados, y diseñados en referencia a los cánones heteronormativos y patriarcales. De tal modo, “estas otras protagonistas” se diseñan con poca ropa, cuerpos exuberantes y sensuales que adoptan comportamientos masculinos, representándolas como “mujeres andróginas” (Instituto Andaluz de la Mujer, 2005: 14-18; Instituto de la mujer, 2004: 339-352 y López Muñoz, 2010: 313).

Estas reflexiones nos permiten afirmar la aparente desigualdad y el sexismo que se reproduce en los roles de género de los avatares femeninos y masculinos. Estos escenifican una asimetría de poderes y una jerarquización de posiciones, mientras que los avatares masculinos son fuertes, y dominantes, los femeninos reflejan sumisión, pero, sobre todo, se configuran como objetos de deseo. Ello permite generar un imaginario perfecto para los ideales patriarcales y machistas. Por lo que, dada la realidad que apuntan estas investigaciones, los MUD de los que nos hablaba Turkle han quedado desvirtualizados por los ideales capitalistas y patriarcales, y quedan diseñados desde una visión androcéntrica (Instituto Andaluz de la mujer, 2005:15; Zafra, 2010).



CONTENIDO DEL VIDEOJUEGO. SEXISMO IMPLÍCITO

En este tipo de videojuegos es evidente la alta carga de contenido violento, e incluso agresividad extrema. Así, se llegan a exhibir altos niveles de dureza y exaltación, donde el vencedor

humilla al vencido. El jugador juega continuamente con la muerte y la agresión para ser el mejor. La venganza es la mejor estrategia y el enemigo debe ser eliminado (Instituto Andaluz de la mujer, 2005:9).

Este contenido sexista se arraiga en un modelo cultural tradicional masculino, es decir, el ideal y prototipo de masculinidad hegemónica previamente descrito. Los estudios han denominado esta ideología de “hombre ideal” como la “cultura macho” (Instituto de la Mujer, 2004: 358 y Diez, 2009: 60). Esta denominación de “ideal masculino” es recogida por varias autoras y autores, sin embargo, para el abordaje de la misma se acude a la fuente base, el estudio elaborado el Instituto de la Mujer (2004:362-397).

Basándonos, por tanto, en el informe citado, analizamos los cinco componentes básicos para comprender la “cultura macho”:



La violencia como eje central del videojuego: El juego se convierte en una “guerra de hombres” (Instituto de la Mujer, 2004: 365). La guerra se comprende como un símbolo de prestigio y nobleza, y los hombres que vencen a los otros son los ganadores, y por tanto, generan prestigio social.

Esta violencia aparece como el escenario principal de muchos juegos, y que provoca, en palabras de López (2010:310), una insensibilidad a la violencia, y especialmente aquella ejercida hacia las mujeres, ya que como apuntan las investigaciones consultadas, este tipo juegos –basados en la cultura patriarcal– cargan especialmente contra ellas. Ejemplo de ello encontramos que en muchos juegos se pueden ver violaciones a mujeres, agresiones, se utilizan palabras denigrantes hacia las mismas... Este contexto altamente violento trivaliza la violencia de género como una acción más del propio juego (Instituto Andaluz de la mujer, 2005:14). Así, los videojuegos se convierten en un espacio de catarsis para los propios jugadores.



La competitividad y el triunfo como esencia: Los juegos se representan como escenarios para morir o vencer, siendo el único objetivo aniquilar a los contrincantes para salir victorioso. El triunfo y la venganza es el fin en sí mismo.



Maniqueísmo ideológico: Es una construcción del mundo simplista, lineal, donde solo hay “buenos” o “malos”, nosotros los buenos y ellos los “malos”, y a los que hay que matar, siendo la única solución la venganza o la guerra. Ejemplo de ello es que en la gran mayoría de los juegos el ejército estadounidense son los buenos, que tienen que matar toda “amenaza”.



El racismo: Existe un alto contenido racista. Esto es, mientras que el ejército estadounidense representa a los buenos, las personas negras suelen pertenecer a bandas callejeras, los latinoamericanos a bandas de narcotraficantes, o los rusos quieren declarar la guerra. De esta manera, sistemáticamente se identifican a todas estas etnias como enemigas y “malas”.



Inmediatez y compulsividad: Todas las acciones que aparecen en el videojuego suceden de manera inmediata, y los logros y los fracasos son rápidos. Por lo que las decisiones deben ser urgentes, que sucumbe en vivir el videojuego desde la ansiedad y el estrés interactivo, dificultando la reflexión y la comprensión de los hechos.

Black, Korobkova, & Epler (2014) añaden otra dimensión más dentro del análisis del sexismo que se reproduce en los videojuegos, como es el lenguaje sexista y obsceno que se utiliza tanto en el hipertexto de los videojuegos, como en las formas en las que se interrelacionan las y los gamers, plasmando estereotipos o palabras sexistas y machistas.

Todo ello hace del videojuego un universo dantesco que se asemeja al ideal patriarcal, y en el que la supremacía masculina y la dominación se convierten en el epicentro del videojuego (Perales, Adam, & García, 2008). Es la máxima expresión de la masculinidad, siendo preciso ser el mejor, el hombre que domina, el guerrero y el fuerte, y, en definitiva, ser el hombre que se espera de él (Gil & Vall-llovera, 2009:41). Zafra (2010:156) resume este mundo como la representación de un proceso mítico clásico en el que el héroe o el dios debe salvar a la humanidad.

Por otra parte, a pesar de que no se pueda demostrar que esta “violencia mediática”⁷⁴ genera efectos nocivos y negativos en las actitudes y una mayor tendencia a ejercer agresividad –al menos en el corto plazo–, sí se puede evidenciar que esta carga violenta acentúa la normalización de este tipo de contenidos sexistas y machistas. Esta violencia mediática inunda la memoria, cuestionado lo que es ético y lo que no, y sobrepasa los límites de la realidad; por lo que este tipo de violencia a largo plazo posiblemente puede generar efectos nocivos en personas que están cotidianamente expuestas (Anderson, & otros, 2010; Carnagey, Anderson, & Bushman, 2006; Anderson & Bushman, 2001).

Tras este recorrido de género por los mundos virtuales y las plataformas diseñadas de los juegos de esta era virtual, se cita un breve párrafo escrito por Díez (2009b) que sintetiza todo lo comentado:

En estos videojuegos están claramente delimitados el éxito –matar o ganar– y el fracaso –morir o perder–; el bien –nosotros– y el mal –los distintos a nosotros–; lo justo –la venganza, que yo mate, que yo gane– y lo injusto –que yo pierda–. No hay “grises”, ni matices, ni argumentos, ni circunstancias, ni explicaciones. Se pierden por el camino los sentimientos en favor de la fuerza bruta y matar a los “enemigos” sin miramientos. No hay diálogo, sólo destrucción, en este mundo virtual no se piensa, sólo se actúa. Esto supone una visión maniquea de la realidad. Con “malos” perversos que se les presenta como alienígenas, mafiosos, asesinos, psicópatas y un largo etc. y a los cuales se debe eliminar físicamente para alcanzar una recompensa determinada. Un universo en donde la única alternativa es matar o ser matado, comer o ser comido, ganar o perder (Díez, 2009b: 61-62).

2.2. LAS REDES SOCIALES, REPRESENTACIONES DE GÉNEROS EN LOS ESCAPARATES DIGITALES

A lo largo de este subapartado se exploran las diferencias de los esquemas de género, y estructuras machistas que se esconden tras el uso normativo de las redes sociales, ya que, a diferencia de lo que ocurría con los videojuegos, este medio

digital –como el siguiente– no responde a medidas estadísticas y los datos no reflejan aquello que

74 Concepto adoptado por Anderson, & otros (2010); Carnagey, Anderson, & Bushman (2006); Anderson & Bushman (2001) para hablar de la exposición a la violencia que se da tanto en los videojuegos como en los medios de comunicación.

se instauran en los arraigos de las diferencias culturales de las nativas y nativos digitales (Jiménez-Albiar, & otros, 2012; INJUVE, 2011: 11).

A pesar de no atender a estadísticas cerradas, si cabe resaltar que, según diversas fuentes, en esta era de “espejo público” las chicas son más activas en las redes sociales (Bortomeu, 2011:199 y Gobierno Vasco, 2013:16). En cuanto a actividades de preferencia, según estos trabajos, ellas prefieren comunicarse, “cotillear” y chatear, mientras ellos prefieren ver deportes, utilizar el ordenador e Internet para explorar, aprender y jugar. Así, según el informe elaborado por INJUVE (2011: 13) las finalidades de la utilización de las redes según el sexo son:

Tabla 2.2. Finalidades del uso de las redes sociales por las y los adolescentes

| Finalidades | Adolescentes | |
|---|--------------|-------|
| | LAS | LOS |
| Para mantener contacto frecuentemente | 77.9% | 69.9% |
| Compartir fotos y ver otras fotos | 55.2% | 47.8% |
| Cotillear | 41.7% | 35.2% |
| Para hacer nuevas amigas y nuevos amigos | 15.4% | 21.4% |
| Estar al día de la información | 22% | 23.1% |
| Divertirse, entretenerse, pasar el rato | 24.9% | 28.4% |
| Ligar | 6.5% | 11.7% |
| Comunicar las últimas actividades, planes, salir de fiesta... | 8.4% | 8% |

Fuente: Elaborado a partir INJUVE (2011:13)

En los datos expuestos se puede apreciar que la primera finalidad es la de la comunicación (lo que hace que de las redes sociales unas plataformas principalmente dirigidas a la dimensión relacional y comunicativa). Pero, en la inmersión en los datos encontramos matices que demuestran lo que antes se apuntaba: la preferencia de las chicas se localiza en el ámbito relacional y la exposición de la imagen, mientras ellos comparten estas actividades en menor medida, y reflejan porcentajes más altos en aquellas actividades relacionadas con ligar, divertirse, y hacer nuevas amigas y amigos.

Gobierno Vasco (2013) incorpora a estos datos otros aspectos sustancialmente cualitativos, como que las chicas utilizan este medio para expresar sus sentimientos, vivencias, discusiones, viajes... Existe una mayor extrapolación y vaciado emocional femenino, que masculino, al igual que sucede, según el estudio, con la imagen corpórea.

En esta cultura de la simulación y la imagen, las adolescentes exponen mucho más su cuerpo, que los adolescentes (Gobierno Vasco, 2013). Las chicas suben más “autofotos” a estas redes sociales, para recibir más “me gusta” por parte de miradas ajenas. La corporalidad adquiere nuevos matices dentro de las redes, y como señala Ruiz (2014), la simbología corpórea femenina queda

encorsetada en la delgadez, la belleza y el atractivo físico; y la masculina, en la fortaleza. En palabras de la misma autora “en esta presentación, la corporalidad, la imagen, los modelos de presentación y representación que se muestran, no están exentos de asimetrías de género” (Ruiz, 2014:36). Es decir, las corporalidades que se reproducen en la Red quedan parametradas por cánones hegemónicos y sexistas, en los que ellas se presentan como la imagen cosificada que han visto tantas veces representada en distintos medios simbólicos; a ellos, en cambio, se les otorga un espacio corpóreo de representación de la virilidad.

Sus imágenes se convierten en vehículos de comunicación y de representación de asimetrías. Un escaparate en el que la imagen cosificada e instrumentalizada, una vez más, es la femenina. De hecho, muchos adolescentes que han participado en la investigación de Gobierno Vasco (2013) confesaban que creaban perfiles falsos de chicas para agregar a otras chicas, y admirarlas y contemplar las fotos de aquellas que más les gustaban; o simplemente agregaban a un sinfín de chicas, conocidas o no, para que fueran contempladas como objetos de entretenimiento.

Las redes sociales se convierten, de esta manera, en un escaparate corpóreo asimétrico, donde se reproducen comportamientos y esquemas de género tradicionales –en las chicas, “cotillear” y en los chicos, “ligar”–, y se integra un sentido pragmático y visual de la violencia simbólica digital. Tal y como el estudio de Gobierno Vasco (2013) observa, las redes sociales han servido para crear modelos descriptivos del género.

2.3. LAS PÁGINAS WEB, ESPACIOS GENÉRICAMENTE DIVIDIDOS

El tercer canal digital que necesita ser estudiado para la comprensión de la 3BDG se refiera a las páginas web⁷⁵. Antes de comenzar con su análisis, se quiere, una vez más, subrayar que nos

encontramos ante una realidad multifacética que adquiere diversas formas, de hecho, dentro de este canal podríamos delimitar un sinfín de directorios temáticos, webs institucionales, publicaciones... Por tanto, con este epígrafe no se quiere deslegitimar ni socavar la importancia de los territorios digitales y espacios subversivos dedicados al empoderamiento de las mujeres, sino abordar los espejos sexistas y guiños al patriarcado que también existen en la aldea global digital y que han posibilitado la creación de contenidos webs sexistas y con una alta carga de violencia contra las mujeres.

Fundación CTIC (2008) realiza un estudio sobre el contenido sexista de las páginas Web y como principales resultados señala que rol femenino en las páginas Webs queda representado por tres perfiles: 1) mujer objeto, el más común; 2) mujer profesional; 3) aquella mujer que se vincula más a un estereotipo feminista o mujer más luchadora⁷⁶. La autora Rubio (2003) coincide con que dentro de Internet se estructuran perfiles distintos de mujeres, que ella enmarca de la siguiente manera:

75 Aunque recordemos que debido a su dimensión multifacética esta exploración también sirve como sustento para comprender las posibles diferencias que se recrean en la plataforma YouTube.

76 Este proyecto se enmarca en el Plan Avanza (explicado en el último capítulo).

Ilustración 4.2. Perfiles de mujeres que encontramos en Internet

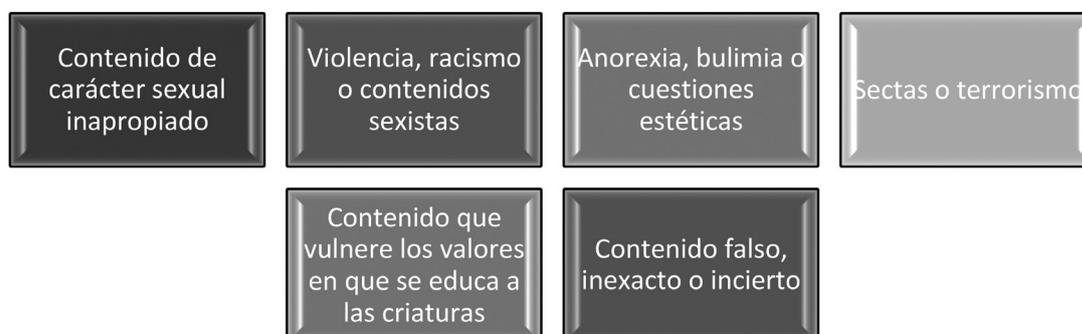
| Mujeres creadas para hombres | Mujeres creadas para las mujeres | Mujeres creadas por mujeres |
|--|---|---|
| <p>Esta se categoriza por la pornografía y la violencia de género. Así, cuando metemos en el meta buscador comercial la palabra “mujer” aparecen miles de imágenes de mujeres hipersexualizadas, y desnudas. Existe, por tanto, una obtivización del cuerpo femenino, que las sitúa como objetos pasivos y eróticos digitales. Lo que contribuye a percibir a las mujeres como objetos fáciles de conseguir, al servicio de los deseos y necesidades masculinas.</p> | <p>En los últimos años en la Red se han generado portales exclusivamente dirigidos a mujeres. Con ello, se han creado productos de marketing, holdings, editoriales y multinacionales, percibiendo a las mujeres como principales consumidoras (por ejemplo, en Estados Unidos, el 46% de las compras online las realizan las mujeres). El 90% de estos portátiles, están principalmente dirigidos a la moda, artículos de belleza cocina, familia, hogar y pareja; recogiendo, así, los principales estereotipos de la feminidad. En algunos casos, la autora alude que estos portales promueven y comercializan con la bulimia como canon de belleza. Los pocos portales que están dirigidos a la cultura han sido creación del movimiento feminista. Por tanto, la mayoría de los portales responden a una visión tradicional de la mujer, caracterizada por el cuidado, la belleza, delicadeza...</p> | <p>Son mujeres que no responden a un canon específico de mujer, y que ha venido de manos de la reivindicación feminista y ciberfeminista. Así, han creado otros estilos de mujeres más reales, o ciborgs, que ayudan a desestructurar las normas impuestas. Pero como ocurriría con los videojuegos de software neutro, estas no son las más comerciales, y por tanto, son menos visitadas y conocidas.</p> |

Fuente: Elaborado a partir de Rubio (2003)

Otros arraigos de la cultura patriarcal, son reflejo del androcentrismo con el que se diseña estas páginas. En la gran mayoría se habla en un lenguaje masculino, y ellos copan las imágenes centrales, especialmente, en aquellas webs cuyas temáticas están relacionadas con automoción, videojuegos, deporte... Aunque, obviamente, en aquellas ligadas con la salud, el bienestar, belleza y maternidad son ellas las protagonistas (Fundación CTIC, 2008: 15; Fernández-Montalvo, Peñalva, & Izazabal, 2015). No obstante, cabe precisar que, tal y como Bonder (2012) apunta, las chicas y las mujeres cada vez se encuentran en espacios más masculinizados, siendo agentes presentes en la Red, mientras que ellos han quedado encorsetados en los contenidos relacionados a sus mandatos de género.

INTENCO (2009:77), por su parte, destaca que existen determinados contenidos nocivos para las personas adolescentes, y que se recogen en la siguiente ilustración:

Ilustración 4.3. Contenido nocivo o dañino para las personas adolescentes según INTENCO (2009)



Fuente: Elaborado a partir de INTENCO (2009: 77)

Bortomeu (2011:193) explica que estos contenidos se encuentran por doquier. De tal modo, la adolescencia convive con una sobreexposición al sexismo. Por ejemplo, el autor relata cómo en las páginas webs para descargar apuntes se anuncian contenidos violentos, sexistas, juegos eróticos, y que en un simple “click” se puede jugar fácilmente con cuerpos femeninos desnudos.

De esta manera, el Instituto de la Mujer (2011:117-118) y Mascheroni & Cuman (2014) critican que hoy en día la obscenidad, los abusos sexuales, la violencia sexual, la pornografía... están al alcance de todas y todos, y en mayor medida, debido a la difusión de las TRIC. Se exhibe y se ubica al alcance de cualquier persona el cuerpo femenino como objeto, sumando, además, la alta gama de páginas pornográficas que existen en Internet, siendo estas las páginas que tienen mayor ebullición económica y audiencia social (Instituto de la Mujer, 2011:117). Una pornografía, que siguiendo criterios heteronormativos y patriarcales, queda heterodirigida a las necesidades masculinas, lo que posibilita espacios asimétricos simbólicos de feminidad y masculinidad (Wajcman, 2004). En concreto, según el estudio europeo elaborado por Livingstone, Kirwil, Ponte, & Staksrud (2013), el 22% de la adolescencia encuestada entre 9 y 16 años refiere encontrarse este tipo de contenidos de forma no deseada, y en la actualización realizada por Mascheroni & Cuman (2014), esta exposición asciende al 28%.

Lo comentado otorga legitimidad al sexismo y a un lenguaje obsceno sobre el cuerpo y la imagen de la mujer. Es un hecho social y cotidiano que esta sea una “play boy”, que su cuerpo sea “carne de cazadores”, o “carne de hombres” (Zafra, 2005a). Y esto nos revela una realidad donde la mujer queda en una situación de mero objeto, reproduciendo imparablemente la construcción social de “mujer objeto” que normaliza y naturaliza la utilización del cuerpo femenino (Instituto de la Mujer, 2011:117).

En definitiva, si atendemos a las diferentes estructuras estudiadas, en cuanto a la 3BDG se refiere, no cabe duda de su carácter simbólico. Es un reflejo de las relaciones que mantenemos en la vida real, traspassadas a la pantalla del ordenador o del móvil. Todas y todos sufrimos una sobreexposición de nuestra intimidad, estereotipos, y sexismo, y por ende de violencia simbólica. Y en este universo tan dantesco, contradictorio y ambivalente, y donde los patrones culturales se

reproducen, las personas adolescentes intentan buscar “su saber hacer” y “saber ser”. Un “yo” dentro de la pantalla, dibujado y desfigurado al mismo tiempo por el canon social.

3. ANÁLISIS DE LOS FACTORES DE LA 3BDG

comportamientos diarios más prácticos de la natividad digital (Castaño, Martín, & Martínez, 2009: 51). Dado que esta brecha digital se comienza a investigar, y nos encontramos ante análisis segregados por canales tecnológicos, no resulta cómodo limitar una serie de factores. Por lo que, en el ejercicio del diálogo de distintas fuentes, y queriendo seguir el mismo esquema planteado que en la 2BDG, se presentan una serie de factores psicosociales y socioculturales. Aunque, en este caso, se plantean reflexiones abiertas para que puedan ser trabajadas en el posterior análisis empírico.

Estas estructuras machistas contienen en su origen legados patriarcales y tradicionales, aunque a diferencia de la 2BDG, la 3BDG se nos presenta con una carga simbólica instaurada en los

3.1. FACTORES SOCIOCULTURALES DE LA REPRESENTACIÓN DE LA 3BDG

Tal y como ocurre en 2BDG los factores no se dan de manera lineal, sino que se retroalimentan estructurando una división de usos y formas de utilización.



DISEÑO TECNOLÓGICO

El diseño tecnológico no está exento de contexto patriarcal, ni de contenidos androcéntricos, machistas y sexistas (UNESCO, 2010). Concretamente, destacar que los mencionados videojuegos, tal y como nos recuerda Díaz (2001), se originan en los años 90, y han quedado revestidos de una simbología marcadamente androcéntrica que puede ilustrarse con la videoconsola “gameboy” (juego de chico).

Fuentes como Sainz (2007), Gil-Juárez, Feliu & Vitores (2012), UCM (2010: 15) y Sarsaneda (2012: 203), este diseño androcéntrico y sexista es una de las principales causas por las que las chicas se alejan de este mundo, y no utilizan videojuegos igual que los chicos, impulsando a un rechazo automático. Según estos estudios, debido a este diseño las chicas se sienten más cómodas en ámbitos de comunicación, como las redes sociales, y así, se resguardan en las otorgan espacios más cómodos para gestionar sus identidades.

Sánchez, Ortega & Vall-Ilovera (2012), Merchán (2014), Wajcman (2004:170) e Instituto de la Mujer (2011:118) llegan a concluir, y/o proponer la hipótesis de que los videojuegos son la puerta de entrada y la primera vía de acceso al mundo tecnológico. Estas fuentes apuntan que las primeras experiencias que la adolescencia vive respecto a las TRIC vienen marcadas por un sexismo explícito e implícito que sitúa a las mujeres en rol pasivo, como objeto y en la mayoría de los casos atiende a una imagen hipersexualizada. Ello influiría, notoriamente en sus habilidades, intereses y actitudes hacia las TRIC y configura a los videojuegos como “la puerta de entrada al mundo tecnológico”, y, por ende, como engranaje clave en la comprensión de la interacción de 2BDG y 3BDG.



RELACIÓN PARENTAL CON LAS TRIC (SON INSTRUMENTOS DE OCIO)

Las vías de acceso a las TRIC, como ya queda mencionado, están enmarcadas en un contexto de educación informal, y predominantemente de ocio. La inclusión al mundo tecnológico, al menos hasta ahora, se ha dado a través un aprendizaje⁷⁷ pasivo y autodidacta. Ello ha constituido una inclusión desigual, siendo la gran ciudadanía digital –tanto la natividad, como la inmigración digital– consumidora básica de la Red. La educación digital es una experiencia poco uniforme, lo que conlleva a que solo aquellas personas estén interesadas por las TRIC sean las más proclives a utilizarlas (Sánchez, Ortega & Vall-llovera 2012), y dada la socialización digital de género instaurada, se convierte en un espacio de exploración preferentemente masculino, ya que ellas no reciben desde ningún ámbito una motivación para que sea de otro modo.

La orfandad digital –descrita en el bloque anterior–, no siempre es contrarrestada por los centros escolares. Desde el mundo adulto, los mensajes ligados con Internet vienen cargados de miedo, rechazo y lejanía, y ello genera una brecha generacional, y a su vez, se posiciona como otro elemento relevante que contribuye a consolidar diferencias instauradas, ya que el mundo adulto –formal e informal– no se presenta como refuerzo positivo y como catalizador de comportamientos alternativos (Turkle 1997, 286; Veikeri, 2010). Así, las personas menores y adolescentes se encuentran ante un mundo sin personas adultas, y con un alto contenido sexista, y sin capacidad crítica.



SOCIALIZACIÓN DE GÉNERO

Sánchez, Ortega & Vall-llovera (2012) apuntan que las diferencias generadas por la 3BDG son resultado, junto con los demás factores, de la socialización de género establecida en los pares dicotómicos opuestos. Debido a ello, ellas utilizan con más frecuencia las redes sociales, alimentando ese patrón de comunicación vinculado al rol femenino, mientras que ellos comparten espacios de agresión y violencia vinculados a esa masculinidad hegemónica, pudiendo sostener su virilidad, por ejemplo, a través de los videojuegos. Como las mismas autoras argumentan, a niñas y niños desde su infancia, independientemente del sexo, les gustan las TRIC, pero a lo largo del camino de la socialización digital de género, los usos quedan condicionados por los patrones de género.

Por todo lo comentado, los hombres, a diferencia de las mujeres, tienen, desde la infancia un contacto directo con las tecnologías (Castaño, Martín, & Martínez, 2009: 121), siendo estos “enganchados” a las tecnologías desde muy temprano (Wajcman 2004).



IMAGINARIO CULTURAL

El último elemento sociocultural rescatado es el propio imaginario cultural y social unido al informático “freak” masculino. Este no ayuda a que las chicas se acerquen de manera igualitaria,

77 Sánchez, Ortega & Vall-llovera (2012) nos plantean que existen dos tipos de aprendizaje: El autoaprendizaje o aprendizaje activo (una persona es la introductora, pero no realiza un acompañamiento o guía secuencial), y el aprendizaje pasivo (existe continuamente una persona de referencia). En el caso de las TRIC, la gran mayoría de las personas realizan un autoaprendizaje, lo que dificulta el alcance de un nivel alto de habilidades tecnológicas específicas.

y contribuyen a que prefieran compartir espacios donde no exista ese ideal estigmatizado. En otras palabras, y como señalan Sánchez, Ortega & Vall-llovera (2012), existe un imaginario social del uso tecnológico esperado, como en el caso del mercado de los videojuegos, en el que encontramos un perfil marcado de hombre joven y heterosexual como principal perfil de videojugador (Zafra, 2005a), lo que lleva a instaurar en las plataformas digitales una hegemonía masculina dentro de la Red.

3.2. FACTORES PSICOSOCIALES DE LA CREACIÓN DE LA 3BDG

El contexto sociocultural influye directamente en los procesos internos identitarios, y, por tanto, los esquemas de género se reflejan en la Red, y ello genera una espiral que nos lleva de nuevo a replantearnos los factores socioculturales mencionados anteriormente. Así, tras la revisión de distintas fuentes se señalan los siguientes factores:



CONFLICTO DE ROL

Como muestra del conflicto de rol, podemos rescatar el caso concreto de los videojuegos. Sánchez, Ortega & Vall-llovera (2012), exponen que, la alta carga de valores y códigos masculinos integrados en ellos, entra en contradicción con el esquema femenino. Ello, según esta fuente, haría que las chicas no sientan atracción hacia este tipo de juegos. De este modo, y dando una explicación a la diferencia de usos también en los videojuegos, las chicas que se introducen en los videojuegos prefieren aquellos que proponen desafíos lógicos, que los más comerciales, en los que se cataloga a la mujer como un personaje secundario, o como un objeto sexual.



AUTOCONCEPTO/MOTIVACIÓN

Al igual que ocurría con la autovaloración para la elección de una carrera informática, las chicas y los chicos se enfrentan desde distintas posiciones a las TRIC. Mientras que ellas, guiadas por roles típicamente femeninos (como género débil, irracional y dependiente de la mirada ajena), se ven menos capacitadas y hábiles para utilizar con destreza las TRIC; ellos se ven mucho más capaces y hábiles, y, por ende, no tienen “miedo” de enfrentarse a ellas. Esto, como bien apunta Merchán (2014) quedaría enormemente condicionado desde la infancia, ya que como se decía en el pasado capítulo, debido a la socialización digital de género ellos, desde la infancia han estado más expuestos que ellas a los aparatos electrónicos.

Veikeri (2010)⁷⁸ desde esta hipótesis, realiza un estudio en el que se demuestra que aquellas estudiantes y aquellos estudiantes con autoconfianza en sus habilidades tecnológicas, tienen más facilidad para utilizar este tipo de instrumentos. Es decir, aquellas personas que se divierten y usan habitualmente las TRIC para jugar, manejar programar, hacer cursos... obtienen experiencias más positivas, y por tanto, relaciones más positivas con las TRIC. Se entiende, por tanto, que

78 Veikeri (2010) realiza un estudio de caso en Grecia con la intención de analizar las relaciones que las chicas y los chicos establecen con las TRIC, así como los valores y las creencias que tienen respecto al ordenador y los aparatos electrónicos.

la relación que mantienen las personas jóvenes con las TRIC, fuera del contexto escolar, incide en su futuro profesional.



TECNOFOBIA FEMENINA

La estereotipia de género que vincula la tecnofilia con la masculinidad y la tecnofobia con la feminidad conduce a una autodescalificación tecnológica por parte de las chicas. De tal modo, las fuentes consultadas (Castaño, Martín, & Martínez, 2009: 121; Castro, 2005), sostienen que las chicas pueden vivir su inclusión tecnológica desde el desencanto, la ansiedad, e incluso la amenaza, siendo estos suscitados por la idea de que las tecnologías las pueden poner en riesgo, percibiéndose a ellas mismas como víctimas.

Megias & Ballesteros (2014) y Rees & Noyes (2007), en cambio, no consideran que sea cuestión de tecnofobia, sino debido de distribución desigual y sesgada de tiempos. En las chicas recaen más responsabilidades, como extraescolares, una mayor (auto)exigencia académica... Lo que provoca que el uso, por ejemplo, de los videojuegos sea inferior al de los chicos, considerándolos como una “pérdida de tiempo”, y prefiriendo realizar actividades, que para ellas, tienen una mayor utilidad. Rees & Noyes (2007), en concreto, además aseguran que las chicas mantienen buenas conexiones y vínculos con los móviles, y sería únicamente con los ordenadores y los videojuegos que vivirían situaciones con mayores de ansiedad.

Este recorrido por los factores y los canales de reproducción de la 3BDG nos han permitido acercarnos gradualmente a esta realidad compleja. Sin embargo, como es patente, esta requiere de una mayor profundización y análisis, de multiplicar factores y conocer cómo interactúan y se enredan los factores estudiados. Por lo que, tal y como se postulaba, es un capítulo abierto, en búsqueda de respuesta a otras preguntas que surgen de la lectura de las distintas fuentes consultadas: ¿de dónde nacen las diferencias corpóreas? ¿Cómo son las vivencias de ellas y ellos en cada uno de los canales digitales estudiados? ¿existen otras estructuras internas o esquemas machistas que interactúan en esta realidad digital? Y cómo no, ¿existen diferencias sesgadas en el uso de YouTube? ¿cómo se reproduce el género en esta plataforma?... Este capítulo comenzaba con tres grandes preguntas generales, y de la sumersión en la teoría han nacido otras muchas, que pretenden ser exploradas en el transcurso del engranaje empírico, pudiendo, así, conversar lo teórico y lo práctico.

Con todo, el presente capítulo nos ha posicionado ante la realidad desigual en la que conviven las personas adolescentes. En la Red también se impregnan expectativas de género, desigualdades y asimetrías fuertemente consolidadas, que requieren de su estudio, y sin duda, de su trabajo. Sin embargo, conviene recordar todo lo planteado no es más que un espejismo, un pantallazo, una carátula simbólica de la vida real.

4. ELEMENTOS COMUNES DE LAS BDG

y similitudes entre ambas brechas, para así, poder aportar un análisis teórico reflexivo que permita ir aportando cuerpo y sentido a las hipótesis que se plantean en este estudio.

El estudio de ambas brechas digitales de género nos ha abierto un panorama reflexivo que necesita de su discusión. Con este mismo fin, el presente epígrafe dialoga y debate sobre las interacciones

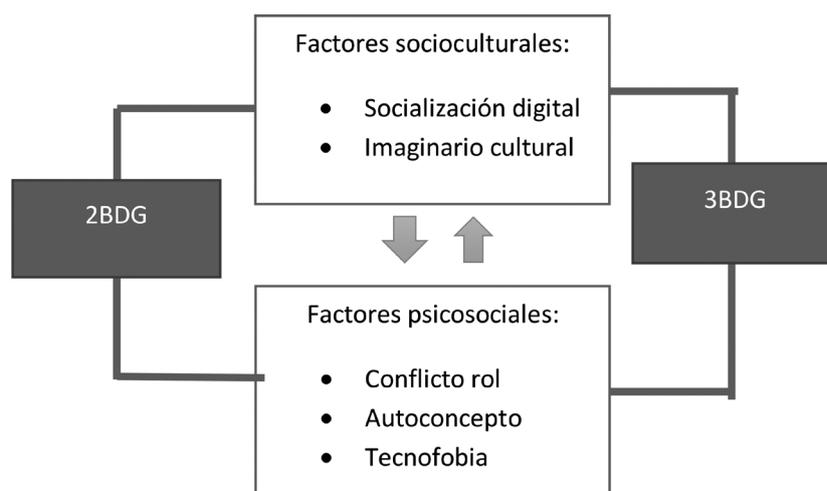
Primeramente, se percibe que existen elementos comunes y que, como estructuras complejas y que conviven en la era postmoderna, posiblemente se complementan, retroalimentan y generan intercambios y flujos, no pudiendo percibir cuál precede a cuál. No obstante, se podría decir que el origen lo encontraríamos en una cultura y sistematización de género procedente de la vida “offline”, unos esquemas, que como diría Bourdieu (1999) están impregnados dentro de nosotras y nosotros que han creado una “naturalización de la ética” dentro del mundo cibernético, generando espacios femeninos y masculinos.

Estas múltiples interacciones y flujos de esquemas y estructuras tradicionales hacen que reflexionemos sobre la importancia de comprender, tal y como se decía al comienzo del presente estudio (Byrne, 1998; Prout, 2005; Eve, Hosfall, & Lee, 1997), las estructuras sociales desde la complejidad. La era postmoderna ha generado sistemas complejos y no lineales que interactúan sin parar continuamente, construyendo, a su vez, otros esquemas, en los que se posicionan nodos importantes; formas de funcionar muy parecidas a las de las brechas digitales estudiadas.

Ambas brechas pueden entenderse como estructuras complejas en las que convergen factores socioculturales y psicosociales que comparten, y que interactúan entre ellas, estableciendo relaciones homeostáticas en las que el cambio de uno de los factores puede provocar reacciones en cadena. Por lo que tal y como afirmaban las fuentes, requerimos de un acercamiento detallado, profundo y holístico, que comprenda que no nos encontramos ante causas lineales.

Esto nos dibuja un universo complejo y no lineal, cuyo estudio requiere de un análisis profundo que describa el entramado o “el telar” que se crea dentro de este mundo (Gil-Juárez, Feliu & Vitores 2012). No hablamos de una cantidad, sino de algo más abstracto y más invisible. Por tanto, se realiza un resumen de lo abarcado en estos últimos capítulos con el fin de comprobar cuáles serían los elementos comunes a ambas brechas:

Ilustración 4.4. Factores socioculturales y psicosociales de la segunda y tercera brecha digital de género



Fuente: Elaboración propia

El presente esquema nos muestra, por tanto, que efectivamente existe una socialización digital de género, impregnada en un imaginario cultural tecnológico que favorece al perfil masculino blanco (recordemos que se ha naturalizado el perfil nerd-hombre joven blanco, y apasionado de los videojuegos). De esta forma, se estructura una masculinidad hegemónica como la que nos describía Connell (1995), y que impide a las adolescentes verse como agentes activas dentro del espacio cibernético. Ello provoca que ellas no se sintieran capaces de confrontar un mundo opuesto al de sus esquemas, y se resguarden en carreras relacionadas con ellos. Todas estas inseguridades, también influirían en el manejo de las TRIC, y se centrarían en un uso básico (en cuanto a técnica se refiere), sintiéndose pasivas ante un mundo que ellas no pueden gobernar.

En esta socialización digital de género los primeros contactos también se postulan como proceso clave para el entendimiento de la interacción entre ambas brechas digitales. Los inicios del mundo tecnológico, como ocurre en el mundo real, se producen a través de los juegos, o lo que es lo mismo, de los videojuegos. Estos instrumentos de juego quedan definidos por un halo de sexismo, y una cultura masculina, en los que se estereotipan los perfiles femenino y masculino (al igual que sucede en los catálogos de juguetes tradicionales). Y, sin embargo, estos juegos androcéntricos –dañinos para ellas y ellos– se ubican como el acceso al mundo tecnológico. Este panorama incide negativamente en las decisiones de las chicas, y se perciben un tanto distanciadas de este universo, lo que finalmente desemboca, junto con todo el entramado de la socialización digital de género, en que ellas no se interesen por las carreras informáticas, y lo que resulta más nocivo, que no se sientan válidas para ellas (Gil-Juárez, Feliu & Vitores 2012).

Finalmente, como elemento particularmente importante, considerar el vacío educativo tecnológico, especialmente la distancia de la educación informal. En la educación formal –a la que se dedica el último capítulo dedicado–, se percibe una ausencia de las TRIC en el método de enseñanza, y a la vez una necesidad de dejar de ocultar “el currículum oculto”, aquel que se reviste de estereotipos y mensajes sesgados, que como hemos estudiado pueden ser notoriamente influyentes para la natividad digital (Instituto de la Mujer, 2008a).

5. LA DOMINACIÓN MASCULINA DIGITAL

Zafra (2005b) considera que estas situaciones son discriminaciones silenciadas, y que perpetúan lo que denomina “géneros de la tecnología”. De este modo, y por la cercanía que tiene a la socialización del género tradicional, podemos decir que en el mundo digital se da una socialización digital de género, en la que establece un mundo opuesto, dicotómico, y basado en los pares tradicionales sexuales –generando una asimetría de poderes y de géneros–, estableciendo una dominación masculina digital.

En la Red existe una normativa y una dominación del discurso patriarcal, en el que se instaura un sistema simbólico y material masculino que se plasma en los valores y en los usos tecnológicos (Castaño, 2005). Además, y como se señalaba, se ha generado una masculinidad hegemónica tecnológica, una política masculina excluyente que se rige por la ideología patriarcal, lo que ha supuesto la defensa activa de la hegemonía (Castaño & Caprile, 2010b).

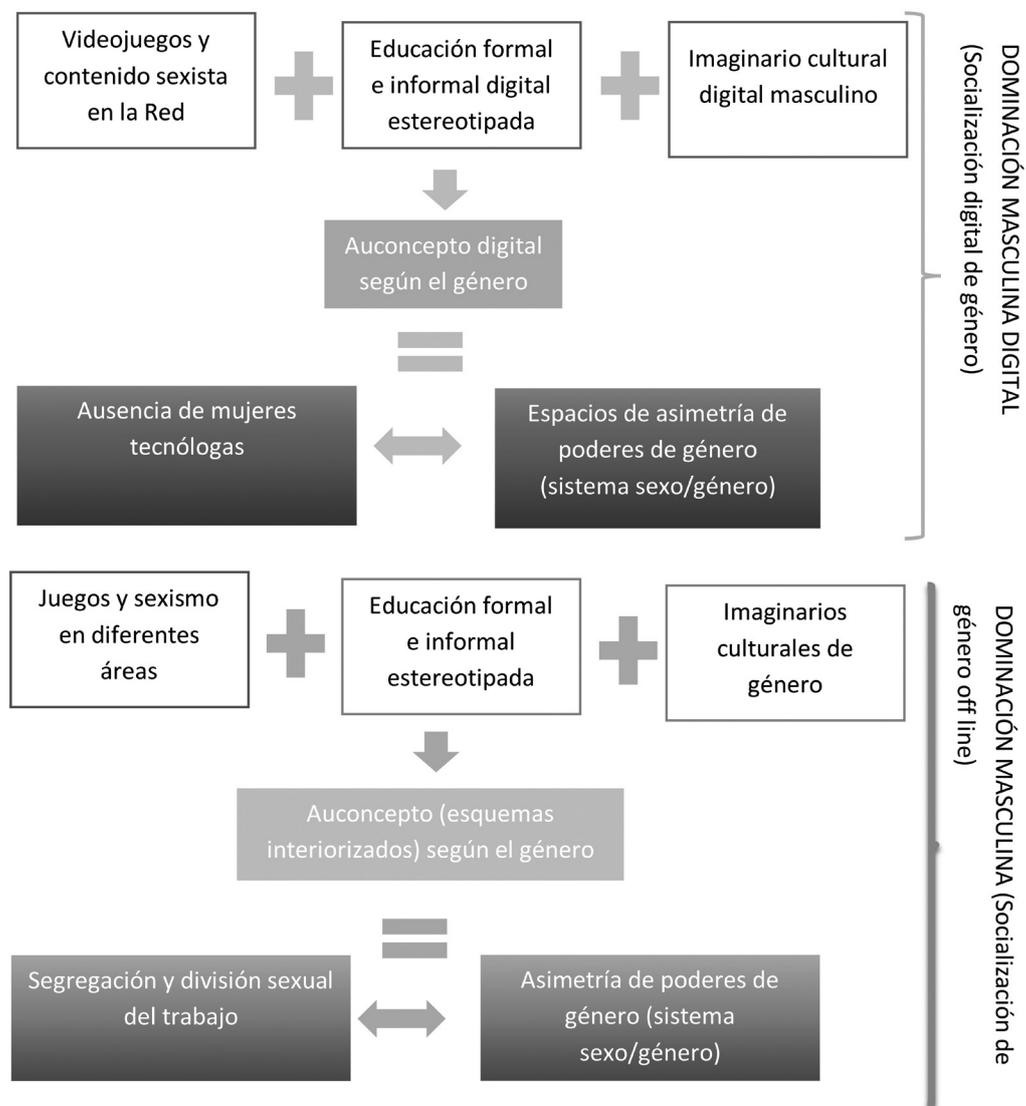
De esta manera, como dice Connell (1995:268), y a pesar de ser un mundo polivalente donde existe una innegable heterogeneidad de contenidos, se ha generado una idea global de la

representación de la masculinidad hegemónica digital que traspasa fronteras. Los hombres procedentes de los países metropolitanos y de estatus social alto, han resultado ser los principales beneficiarios de esta representatividad; y sus organizaciones masculinizadas, como puede ser la armamentística, económica, o las relativas a la pornografía, los videojuegos, o las propias redes sociales, resultan ser las que gobiernan los avances tecnológicos, y se posicionan como los ejes de poder del universo digital. Se han creado redes masculinas que excluyen a las mujeres, y, por ende, una estratificación por razón de género, raza y etnia.

Todo ello posibilita la generación de contenido sexista, lo que denominamos la violencia simbólica; que no únicamente se encuentra en contenidos específicos como los videojuegos o en las páginas web, sino que también las propias personas adolescentes lo acaban reproduciendo, por ejemplo, a través de sus autofotos o “selfies”. Esta violencia simbólica, como veíamos, se caracterizaba por la alta carga sexual, lo que ha promovido la generación de una violencia contra las mujeres, o riesgos contra ellas.

Como conclusión, y con fines de sistematizar lo que se ha propuesto hasta ahora y poder dar paso al siguiente capítulo se construye el siguiente mapa conceptual:

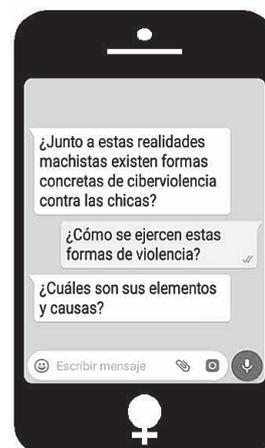
Ilustración 4.5. Comparativa de los procesos de socialización del género en la vida digital y off line



Fuente: Elaboración propia

Se percibe, por tanto, que el patrón y el esquema de traspaso de la socialización de género digital están muy cercanos a lo que se vive en la vida real, y, en consecuencia, como defiende Ruiz (2014), las tecnologías por sí mismas no generan desigualdad, aunque sí son amplificadores de los esquemas, los códigos e ideales que permanecen dentro de nosotras y nosotros. Ello genera este mundo híbrido donde se entremezclan posibilidades, con desigualdades y riesgos. Riesgos y violencias que han nacido fruto de todas estas desigualdades y esquemas que se impregnan, y que requieren ser estudiadas, como se hace en el próximo capítulo, desde una perspectiva de género, para así conocer el grado de reproducción de esquemas que se implementan en la Red.

CAPÍTULO 5. MECANISMOS MACHISTAS QUE MANTIENEN “EL ORDEN DE LAS COSAS”, LAS CIBERVIOLENCIAS



Lagarde (1990) explica que la violencia ejercida contra las mujeres –en cualquiera de sus formas– constituye un mecanismo patriarcal que asegura el mantenimiento y el sustento de “la dominación masculina”, y, por ende, la permanencia del “orden social de las cosas” y la asimetría de poderes. Por lo que, considerando la asimetría instaurada en la Red, y representación de esquemas de géneros digitales, este capítulo quiere plantearse las formas específicas de ejercer violencia contra las chicas adolescentes en la vida digital.

Nos adentramos, por tanto, en una realidad machista y concreta, que, al igual que ocurría con la 3BDG, apenas comienza a ser estudiada. De su análisis emergen retos terminológicos importantes, ya que cada uno de los estudios –en su gran mayoría de lengua anglosajona–, utilizan términos diferentes y difusos, que contrastan con el verdadero carácter de estas formas de violencia, que es, en definitiva, la solidez de su origen parentesco patriarcal y machista.

Asimismo, al atender a una violencia que se mueve en la invisibilidad, sutil, y muy cercana a la violencia simbólica, resulta difícil medir los casos de victimización. De este modo, los estudios referentes a las ciberviolencias contra las mujeres, y en el caso concreto de las adolescentes, se han centrado en describirlas, y alertar a la ciudadanía de la prolongación de esta violencia machista. Por ejemplo, los estudios de Gobierno Vasco (2013) y Megias & Ballesteros (2014) averiguan que las jóvenes tienen más miedo que los jóvenes a sufrir agresiones relacionadas con la difusión de imágenes, fotos o videos sobre sí mismas (habitualmente en posturas sensuales, semidesnudas o desnudas).

El estudio, además, recoge que a través de estas vías ellas son más insultadas, denigradas por su imagen corporal y acosadas sexualmente. De hecho, muchas de las chicas que participaron en él afirmaron que en más de una ocasión han tenido algún tipo de petición sexual. En esta misma línea, el estudio INJUVE (2011:14), nos aporta datos que conviene visibilizar. Según este estudio las chicas adolescentes entre 15 y 19 años se han sentido más acosadas (7.4% de las chicas encuestadas), que ellos (2.1%). También personas desconocidas suelen contactar más a menudo con

ellas (10.3%) que con ellos (4.3%)⁷⁹, y así, ellas han tenido recurrir más ayuda parental (10.7%), que los chicos (7.2%). En el único caso, según los resultados de la presente investigación, en el que ellos (2.1%) se ven más agredidos que ellas (1.5%), es cuando se les pregunta si han sido objeto de bullying.

No obstante, el estudio de Gobierno Vasco (2013:95) concluye que las personas adolescentes que participaron en la investigación no son conscientes de estas formas de violencia. También apunta que en las relaciones afectivo-sexuales de las personas adolescentes existen prácticas violentas que se ejercen a través de las redes sociales, como pudiera ser el control. Este también quedaría normalizado como las demás ciberviolencias, e incluso, lo interpretarían como un “acto cariñoso”. Lo que supondría nuevas formas y estrategias por las que ejercer formas de maltrato con las adolescentes y que requieren también de su análisis.

Estos hallazgos muestran la indudable necesidad de investigar y ahondar en las prácticas de estas personas adolescentes y en sus causas. Sin embargo, atendiendo a la relativa escasa de estudios que analizan esta problemática y a la infinidad de términos que se están utilizando (ciberbullying, sexting, grooming, y un largo etc...) este capítulo se abre con un carácter básicamente exploratorio de las distintas formas de violencia que se producen en la Red, aunque al final se abra un epígrafe que bucee por algunas de las causas que podrían subyacer a estas formas de violencia (Gobierno para la Violencia de Género, 2014; INTENCO, 2013: 13; Buelga, Cava & Musitu, 2010; Buelga & Pons, 2011:91; Del Rey, Elipe, & Ortega-Ruiz, 2012; Mitchell & otros, 2016; Bartrina, 2014; Lenhart 2009; Strassberg, y otros 2012; Powell & Henry, 2014).

Con el propósito mencionado, se plantea un capítulo en dialogo abierto, y que invita a cuestionarse aspectos concretos sobre las formas de ciberviolencia que sufren específicamente las chicas, para así, poder guiar la parte empírica del estudio, y que esta a su vez, integre informaciones necesarias para completar lo que ahora se recoge. No es, por tanto, un análisis descriptivo, pero sí es un trabajo reflexivo a cerca de las distintas formas de violencia que se normalizan en la Red (Wajcman, 2004). Para ello, se realiza un uso intencionado de términos concretos y de carácter feminista, que buscan, entre otras cuestiones, visibilizar estas formas de coerción y prolongación del machismo.

1. FORMAS DE CIBERVIOLENCIAS ENCONTRADAS EN LA RED

Pero, ¿a cuántas formas de violencia nos referimos? ¿hablamos de acoso?, ¿de agresiones?, ¿de control?, ¿de chantajes? Y, por otro lado, ¿es lo mismo la ciberviolencia contra las mujeres, que el denominado y más utilizado cyberbullying? Decíamos, que existe un largo glosario de términos que se suscriben y adhieren a las formas de ejercer violencia a través de las redes sociales. De este modo, y con independencia de la edad a la que se las atribuye, se recogen a continuación los términos más sonados y utilizados por los estudios.

79 Según el estudio elaborado por INJUVE (2011:14), de las personas adolescentes encuestadas, el 37.7% marcan poco probable el quedar con una persona que han conocido por Internet, y el 34.4% nada probable. Por el contrario, el 9.9% muy probable y el 16.3%, algo probable a la pregunta señalada (siendo ligeramente más habitual la respuesta afirmativa en el caso de los chicos, y la negativa, en el caso de las chicas).

Ello nos permite 1) conocer lo aportado hasta ahora sobre las formas de ciberviolencia; 2) identificar los distintos términos; y 3) ir adentrándonos gradualmente en las formas concretas de ciberviolencia contra las adolescentes, para elaborar una terminología propia. Con estos fines a continuación se enumeran las diferentes acepciones encontradas:

1.1. ¿CIBERACOSO O CIBERBULLYING? FORMA DE VIOLENCIA EJERCIDA ENTRE IGUALES

El ciberacoso⁸⁰ y el ciberbullying⁸¹ han sido las acepciones más utilizadas y estudiadas y que más atención han suscitado a nivel académico y ciudadano. Por ello, primero intentaremos precisar las diferencias y similitudes entre ambos

términos. Comenzando, en este caso, por el “ciberacoso”, se recoge la siguiente definición elaborada por la Delegación del Gobierno para la Violencia de Género (2014) y que resulta ser bastante completa:

El ciberacoso es un conjunto de comportamientos mediante los cuales una persona, un conjunto de ellas o una organización usan las TRIC para hostigar a una o más personas. Dichos comportamientos incluyen, aunque no de forma excluyente, amenazas y falsas acusaciones, suplantación de la identidad, usurpación de datos personales, daños al ordenador de la víctima, vigilancia de las actividades de la víctima, uso de información privada para chantajear a la víctima, etc. Por tanto, el ciberacoso supone una intromisión en la vida íntima de una persona utilizando para ello los medios digitales, fundamentalmente Internet y el teléfono móvil. Esta intromisión tiene una naturaleza repetitiva y disruptiva (Delegación del Gobierno para la Violencia de Género, 2014: 19).

En cuanto al ciberbullying, se presentan las siguientes definiciones encontradas:

Se trata del acoso a través de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación que supone el uso, por parte de un individuo o grupo, de medios electrónicos, tales como teléfonos móviles, email, conversadores, redes sociales, blogs y páginas web, para acosar deliberada y reiteradamente a alguien, mediante ataques personales, difamaciones u otras formas (Buelga & Pons, 2011:91).

Una conducta agresiva e intencional que se repite de forma frecuente en el tiempo mediante el uso, por un individuo o grupo, de dispositivos electrónicos sobre una víctima que no puede defenderse por sí misma fácilmente (Buelga, Cava & Musitu, 2010).

El ciberbullying supone el uso y difusión de información lesiva o difamatoria en formato electrónico a través de los medios de comunicación como el correo electrónico, la mensajería instantánea, las redes sociales, la mensajería de texto a través de dispositivos móviles

80 La palabra ciberacoso proviene del concepto anglosajón “cyberstalkin”, que sería la combinación de las palabras inglesas Cyber y Stalking que podría ser traducida al castellano como “ciber-acecho” o “ciber-persecución” o, la opción más común, “ciber-acoso” (Delegación del Gobierno para la Violencia de Género, 2014: 18).

81 Las autoras y autores tampoco se ponen de acuerdo en cómo escribir la propia palabra, algunas fuentes utilizan la palabra de origen anglosajón “cyberbullying” y otras, en cambio –al igual que se utilizaría la palabra cibernética y no cybernetic–, el ciberbullying que respondería a la “castellanización” del lenguaje. En este caso, se preferirá utilizar la palabra ciberacoso (palabra totalmente traducida), o ciberbullying para hablar de este tipo de agresión.

o la publicación de videos o fotografías en plataformas electrónicas de difusión de contenidos (INTENCO, 2013: 13).

Entre las definiciones de ciberacoso y ciberbullying encontramos grandes similitudes: el ser una conducta dañina, agresiva e intencionada durante un período largo de tiempo a través de los canales digitales (redes sociales, páginas web...) y distintos dispositivos electrónicos; y que en sus diversas formas buscan establecer una relación asimétrica de poder entre un individuo o grupo de personas, y una víctima⁸². Por lo tanto, ¿dónde reside la discrepancia entre ambos conceptos?

La única divergencia que existiría y que nos señalan Buelga & Pons (2011), Buelga, Cava & Musitu, (2010), e INTENCO (2013), es que el ciberbullying se ejercería en un contexto escolar, entre un grupo de iguales, es decir, durante el periodo de escolarización como ocurriría con el bullying⁸³ tradicional. Y el ciberacoso es un término más general y que englobaría también al ciberbullying. Estas mismas fuentes, también reflexionan y señalan que el ciberacoso ha sido generalmente más vinculado a formas de violencia ejercida en las relaciones adultas.

Los estudios de Bartrina (2014), la Delegación del Gobierno para la Violencia de Género (2014: 18-22), Del Rey, Elipe, & Ortega-Ruiz (2012) y Mitchell & otros (2016) observan, asimismo, que ambas expresiones tienen semejanzas con el acoso y el bullying tradicional, especialmente en los orígenes y las causas. Sin embargo, al ser ejercidos a través de nuevas plataformas, a este tipo de agresiones se suman características que potencian aún más, si cabe, la agresión recibida y percibida. Este estudio las resume en cuatro vertientes: 1) el anonimato del agresor, lo que posibilita una mayor impunidad, y así, ejercer un mayor daño y una mayor situación de indefensión; 2) las agresiones pueden sucederse permanentemente, muy rápido, y por un gran número de personas a la vez e instantáneamente; y 3) el acoso es ejercido ante una gran “audiencia”, y con gran difusión. Estas tres condiciones favorecen que la condición de agresión, y la situación de la víctima sea más coercitiva, generando, de esta forma, una agresión global y no local, y con ello unos efectos prácticamente inmensurables.

Todo ello genera un sentimiento de inseguridad, inquietud, así como una sensación de miedo en la víctima y de no sentirse “a salvo” en ningún momento. Lo que acaba aumentando los efectos negativos de lo que sería la agresión tradicional (Mascheroni & Cuman, 2014). Del mismo modo, no existe un agresor típico, con un perfil claro con algún tipo de patología diagnosticada. Puede ser un acoso que solo se dé digitalmente y en el que las motivaciones sean muy distintas, como los celos, el control, la venganza por algún desamor... Sin embargo, el informe elaborado por la Delegación del Gobierno para la Violencia de Género (2014) aclara que la mayoría de estas situaciones se dan en relaciones de pareja.

82 INTENCO (2013: 15) señala que dentro del ciberacoso encontramos los siguientes roles: Acosador/a; Víctima; Espectador(a); Reforzador(a); Ayudante; Defensor(a).

83 La violencia que se da dentro de la escuela se ha venido a denominar como “bullying”, derivado de bull (matón). El bullying aborda violencias de distinta naturaleza, desde burlas e intimidaciones, hasta agresiones y aislamiento (Díaz-Aguado, 2005). El bullying es un abuso de poder que se da por una persona o varias personas hacia una persona que se encuentra en una situación de indefensión. Este abuso de poder se da por un largo período de tiempo.

INTENCO (2013), por su lado, no compartiría esto último y aseguraría que sí nos encontraríamos un perfil tipo de persona agresora que se identificaría con el perfil del tradicional bullying⁸⁴. Posiblemente esta diferencia se origine por las diferentes aproximaciones que realizan a la agresión, ya que INTENCO (2013) se sitúa desde una comparación con el bullying escolar, mientras que el otro informe se realiza desde una perspectiva más global.

En cuanto a las diferentes agresiones que se localizan tanto en el ciberacoso, como el ciberbullying (que son muy parecidas), podrían dividirse por el mismo esquema, tal y como podemos observar en la siguiente tabla (Bartrina, 2014; Buelga & Pons, 2011:92; Buelga, Cava & Musitu, 2010; Delegación del Gobierno para la Violencia de Género, 2014:25-26; INTENCO, 2013: 17):

Tabla 3.1. Tipos de agresiones según el ciberbullying y ciberacoso

| Agresión | Tipos de agresiones en el ciberbullying | Tipos de agresiones en el ciberacoso |
|----------------------|---|--|
| Hostigamiento | Envío y difusión de mensajes ofensivos e insultantes hacia una determinada persona. Utilizar un blog personal para denigrar y hablar mal de una persona. Envío de mensajes con increpaciones, ridiculizaciones o material pornográfico no deseado. | Envío de mensajes ofensivos y hostigadores a través de e-mail, sms o redes sociales. |
| Persecución | Envío de mensajes amenazantes, intimidatorios y coacciones. Además, se acompañan de otras actividades (acecho, seguimiento) en la red que hacen que la persona tema por su propia seguridad. | Persecución e incomodar a la persona acosada en los espacios de Internet que frecuenta de manera habitual. Acosar a través de llamadas telefónicas silenciosas, o con amenazas, insultos, con alto contenido sexual, colgando repetidamente cuando contestan, en horas inoportunas, etc. |
| Denigración | Difusión de rumores o cotilleos crueles. Discusión airada en conversadores online, con descalificativos y agresividad verbal. Manipular materiales digitales: fotos, conversaciones grabadas, correos electrónicos, cambiarlos, trucarlos y modificarlos para ridiculizar y dañar a la persona. | Hacer correr falsos rumores sobre un comportamiento reprochable atribuido a la víctima, de tal modo que quienes lo lean reaccionen y tomen represalias en contra de la misma. |

84 INTENCO (2013: 30) mantiene que existe un perfil o ciertas características de la persona que agrede: necesidad imperiosa de dominar a otros; les gusta valerse de la fuerza física; bajo rendimiento académico; Impulsividad y baja tolerancia a la frustración; Dificultades para asumir y cumplir la normativa; una actitud de mayor tendencia hacia la violencia y el uso de los medios violentos; poca empatía hacia las víctimas de agresiones y una opinión relativamente positiva de sí mismos. En los chicos se da un modelo de reacción agresiva combinado con la fortaleza física; las relaciones con los adultos suelen darse de manera agresiva; son protagonistas tanto de agresiones proactivas (deliberadas con la finalidad de conseguir un objetivo) como reactivas (defensivas ante el hecho de ser provocados).

| Agresión | Tipos de agresiones en el cyberbullying | Tipos de agresiones en el ciberacoso |
|----------------------------------|--|--|
| Violación de la intimidad | Difusión de y/o compartir online secretos o imágenes personales de otra persona. Sonsacamiento de información confidencial de la víctima, haciendo que la difunda entre terceros. Publicación de datos personales. | Usurpación de la identidad de la víctima y, en su nombre, hacer comentarios ofensivos o participaciones inoportunas en chats de tal modo que despierte reacciones adversas hacia quien en verdad es la víctima. Asaltar el correo electrónico de la víctima accediendo a todos sus mensajes o, incluso, impidiendo que el verdadero destinatario los pueda leer. |
| Exclusión social | Exclusión deliberada de la víctima de los grupos de Red. | Provocación a la víctima en servicios Web que están vigilados de tal forma que ésta tenga una reacción desproporcionada y se vea excluida del chat, comunidad virtual etc. en la que estaba participando. |
| Suplantación de identidad | Envío de sms maliciosos haciéndose pasar por la víctima en concreto. Pretender ser alguien que no se es y enviar o difundir materiales e informaciones online que dejan mal a la persona en cuestión, que la ponen en riesgo o causan daño a su reputación ante sus conocidos y/o amigos. Robar contraseñas para suplantar su identidad. | Creación un perfil o espacio falso en nombre de la víctima en el que ésta comparte intimidades, realiza demandas y ofertas sexuales explícitas, etc. Dar de alta a la víctima en un sitio Web donde puede estigmatizarse y ridiculizar a una persona, por ejemplo, donde se escoge a la persona más tonta, más fea, etc.; o en determinados sitios la dirección de correo electrónico de la persona acosada para convertirla en blanco de spam, contactos con desconocidos, etc. |

Fuente: Elaborado a partir de Bartrina (2014); Buelga & Pons (2011:92); Buelga, Cava & Musitu (2010); Delegación del Gobierno para la Violencia de Género (2014:25-26); INTENCO (2013: 17); INTENCO (2013:17).

Los informes de INTENCO (2013: 17) y de la Delegación del Gobierno para la Violencia de Género (2014:26), al ser estudios más recientes, detectan otro tipo de agresiones y las que no deberíamos excluir como enviar programas basura, virus, suscripción a listas de pornografía, colapsar el buzón del acosado etc.; grabar y colgar en Internet o divulgar a través de dispositivos móviles vídeos de peleas, persecuciones y asaltos a personas, con el fin de burlarse de la persona y obtener reconocimiento por ello; engañar a las víctimas haciéndose pasar por amigas o amigos, o por una persona conocida con la que conciertan un encuentro digital para llevar a algún tipo de acoso online.

Estos informes también integran como acción dañina “grabar actividades sexuales en el móvil o con webcam y enviarlo a la pareja, quien lo comparte con sus amigos con la intención de molestar y denigrar intencionadamente” (INTENCO, 2013: 17) o “distribuir en Internet una imagen comprometida de contenido sexual (real o trucada), o datos susceptibles de perjudicar a la víctima” (Delegación del Gobierno para la Violencia de Género, 2014:26). Esta última acción, por su carácter excepcional y porque se ha detectado como un fenómeno que se reproduce con más asiduidad, y que especialmente sufren las chicas –tal y como apuntan Buelga y Pons (2011:93), Mascheroni & Cuman (2014), y Del Rey, Elipe, & Ortega-Ruiz (2012)– requiere de informes y estudios específicos. Por estas peculiaridades, esta forma de violencia adquiere nombre propio

como veremos, y queda denominada como sexting, y sextorsión (términos que se describen más adelante).

En este sentido, se podrían aportar algunos datos encontrados acerca de la incidencia específicamente del ciberbullying. En primer lugar, decir que como nos exponen Buelga & Pons (2011:92) la victimización de este tipo de agresión, debido a su carácter invisible y a que los términos no están debidamente definidos, varía de un estudio a otro, entre el 5% y el 34%, lo que dificulta considerablemente la comparación entre estudios tanto en un mismo país, como entre países diferentes.

En segundo lugar, se puede afirmar que, según los estudios consultados, que el medio más utilizado para realizar el ciberbullying son las mencionadas redes sociales. Se observa que de las personas encuestadas en el estudio elaborado por Buelga & Pons (2011:93), el 14.8% es víctima del ciberbullying mediante los “chats” o “Messenger”, seguido de un 4.3% por mensajes telefónicos, un 2.8% por correo electrónico, un 2.7% por llamadas al teléfono móvil, un 1% por difusión de imágenes y vídeos en el móvil, y un 0.4% en páginas web.

En tercer lugar, como señalan Buelga, Cava & Musitu (2010), junto con el avance de la telefonía móvil y de las aplicaciones que encontramos en la mismas, como la red “WhatsApp”, hacen que las agresiones pasen de ser moderadas, a ser severas y con mayor intensidad, ya que se perpetúa la incapacidad de desconexión de la agresión debido a que son redes que manejamos diariamente y continuamente, que siempre van con la víctima, de forma que la opresión está presente en su vida “online” y “offline”.

Por otro lado, las investigaciones señalan que las únicas desigualdades estadísticas en función del sexo residirían en el tipo de conducta que comenten las chicas y los chicos. En concreto, los estudios refieren que los chicos, en su caso, cometen conductas relacionadas con grabar y difundir imágenes degradantes sobre la víctima, así como con enviar contenido sexual no deseado y molesto, que generalmente suele ser de mujeres. Ellas, por el contrario, ejercen prácticas relacionadas con el aislamiento, la persecución y el chantaje emocional (Buelga, Cava & Musitu, 2010).

Sobre este tipo de acoso se considera sumamente interesante rescatar lo que considera Philips (2013). La autora señala que este tipo de violencias carecen de interseccionalidades importantes como el análisis multifactorial de etnia, origen, clase, sexualidad y género. Al igual que se apuntaba en el apartado dedicado al análisis de las feminidades y masculinidades de la adolescencia, este tipo de violencia se configura como estrategia para sostener poderes entre masculinidades y feminidades, por lo que requiere de análisis más complejos y profundos.

Finalmente, recoger que nos encontramos ante una ciberviolencia que es difícil de detectar y percibir. Únicamente se denuncian o se perciben estos casos cuando la intensidad es excesiva y prolongada en el tiempo, y se pueden detectar efectos o comportamientos concretos como los que se muestran en el bullying y acoso tradicional (aislamiento del grupo, actitudes antisociales...). Junto con esta invisibilidad, otros aspectos que conducen a una mayor desprotección son el vacío legal y la falta de estrategias de intervención concretas existentes respecto a la temática (Delegación del Gobierno para la Violencia de Género, 2014).

1.2. NETWORKMOBBING. OTRA FORMA DE ACOSAR EN EL MUNDO LABORAL

La Delegación del Gobierno para la Violencia de Género (2014) define esta agresión que se produce en el ámbito laboral de la forma siguiente:

Se trata de un fenómeno propio de la Sociedad de la Información y el Conocimiento en la medida en que afecta a los trabajadores y trabajadoras digitales. Los acosadores vierten a través de la Red informaciones falsas con la intención de dañar la imagen profesional de la víctima y, de esta forma, afectar negativamente a su desarrollo profesional (Delegación del Gobierno para la Violencia de Género, 2014: 18).

1.3. GROOMING. AGRESIONES DE PERSONAS ADULTAS A MENORES

INTENCO (2013: 21) recoge otras formas de ciberacoso, como el denominado “grooming”, y para este estudio podría ser considerado como:

Un acoso ejercido por un adulto y se refiere a acciones realizadas deliberadamente para establecer una relación y un control emocional sobre un niño o niña con el fin de preparar el terreno para el abuso sexual del menor. Se podría decir que son situaciones de acoso con un contenido sexual explícito o implícito (INTENCO, 2013: 22).

En la misma línea, la Delegación del Gobierno para la Violencia de Género (2014) aporta una definición muy similar. En sus propias palabras:

Se trata de acciones deliberadas por parte de un adulto de cara a establecer lazos de amistad con un niño o niña en Internet, con el objetivo de obtener una satisfacción sexual mediante imágenes eróticas o pornográficas del menor o incluso como preparación para un encuentro sexual (Delegación del Gobierno para la Violencia de Género, 2014: 18).

Se trataría, por tanto, de una acción deliberada de una persona adulta hacia alguien menor con la intención de entablar una relación para preparar a la persona menor para el acoso sexual, de forma que esta le pueda mandar fotografías, o videos con alta carga erótica, o incluso prepararla para un encuentro sexual. Esto es, el acoso podría ser con contenido explícito o implícito.

1.4. SEXTING. SEX Y TEXTING

Esta última agresión ha sido objeto de estudio de las últimas investigaciones, tal y como se ha apuntado previamente. Sin embargo, las diferentes fuentes consultadas (INTENCO; Lenhart 2009; Strassberg, & otros 2012) transcurren sin una dialéctica discursiva de género, a pesar de que las propias fuentes acrediten que son ellas las que sufren este tipo de violencia. La carencia de un discurso crítico, feminista y de género, provoca que se vuelquen mensajes alarmistas y en muchas ocasiones culpabilizadores hacia las chicas, además de sostener una visión pesimista y lejana a los comportamientos de las personas adolescentes, valorándolos como actos imprudentes y poco responsables.

Aunque se apunta esta falta de perspectiva de género, para conocer las características concretas del sexting, se continúa con las definiciones y datos aportados por las distintas fuentes. En concreto, la Delegación del Gobierno para la Violencia de Género (2014, 18) señala que: “se trata del envío de material privado por parte de personas, normalmente jóvenes, a través del teléfono móvil

o de Internet en el que se muestran fotografías o videos de conocidos, amigos o parejas de carácter erótico y de índole privada”. Para Strassberg, & otros (2012) el sexting se definiría como “el envío no autorizado de imágenes y videos de contenido sexual a través de aparatos electrónicos”.

El informe INTENCO (2011:6) señala que el sexting es una combinación de las palabras “Sex” (sexo) y “Texting” (envío de mensajes de texto vía SMS desde teléfonos móviles). Y continúa: “aunque el sentido original se limitase al envío de textos, el desarrollo de los teléfonos móviles ha llevado a que actualmente este término se aplique al envío, especialmente a través del teléfono móvil, de fotografías y vídeos con contenido de cierto nivel sexual, tomadas o grabados por el protagonista de los mismos”.

Ruiz (2014:37), por su parte lo definiría como “el envío, publicación o difusión de material privado por parte de una persona o grupo de personas, a través del teléfono móvil o Internet, en el que se muestran fotografías o vídeos de personas conocidas, amistades, parejas o ex-parejas, de carácter sexual y de índole privada”.

En el análisis de las diferentes definiciones, encontramos vacíos terminológicos, y una falta de acuerdo en cuanto a la agresión en sí. Mientras que para algunas fuentes se complejiza como una acción de envío de mensajes eróticos, que contienen fotos y/o videos; en otras fuentes, en cambio, se entiende como de un envío no autorizado. Ello genera un problema conceptual y legal, siendo incapaces de dirimir si nos encontramos ante una agresión o no. Por ello, Powell & Henry (2014) plantean la dicotomía dentro de este tipo de actos entre el acoso (acto criminal con la intención de intimidar) y la experimentación (un juego sexual entre distintas personas). Esto es, en el primero existiría coerción, y en el segundo, consentimiento –de hecho, son las únicas que plantean estas diferencias–.

En los estudios más recientes se comienza hablar de sextorsión. Este último término ayudaría a precisar la delimitación del sexting, que sería el envío de imágenes y/o fotos con autorización. Por tanto, el sexting como tal no sería una agresión, siendo un juego erótico, aunque como INTENCO (2011) y Bartrina (2014) mencionan, según las circunstancias, el sexting deriva en muchos de sus casos en formas de acoso, por lo que no siempre es fácil distinguir entre las actitudes de acoso y la propia comunicación. Lenhart (2003) y, considerando estas complicaciones, en su investigación describe que las situaciones principales en las que se envía este tipo de fotos son⁸⁵:

85 Lenhart (2009) se centra únicamente en el sexting dado en una pareja, lo que supondría excluir otras múltiples situaciones que pudieran darse fuera de la misma que también causan agresión y entrarían dentro del sexting.

Ilustración 5.1. Situaciones en las que se envían fotos eróticas sin la autorización de las chicas



Fuente: Elaborado a partir de Lenhart (2003)

A pesar de que en el artículo no se describa como un proceso correlacionado, como se ve, primeramente, existe una pareja, se envían estas imágenes, posteriormente la pareja se rompe y estas imágenes son difundidas. No obstante, Powell & Henry (2014) complejizan este tipo de acoso, y añaden que este proceso 1) no se da únicamente entre una pareja; y 2) que no se da de forma tan lineal, pudiendo incluir amenazas y coerciones.

Lenhart (2009) con el ánimo de medir cómo de preocupante puede ser esta situación, realiza una investigación con adolescentes de norteamérica. Según este estudio, el 4% de las personas entre 12 y 17 años que han participado en el mismo han enviado imágenes sexualizadas, y el 15% reconoce haber difundido estas imágenes. Por otro lado, a mayor edad, existe un mayor porcentaje de envío y recepción de este tipo de imágenes. De este modo, el 30% y el 8% de las personas adolescentes de 17 años han difundido y recibido estas imágenes respectivamente. El estudio elaborado por Strassberg, & otros (2012), por su parte, recoge que el 20% del alumnado de 606 institutos encuestados de Estados Unidos ha enviado este tipo de imágenes y fotos. A nivel europeo el estudio elaborado por Livingstone, Kirwil, Ponte, & Staksrud (2013), muestra que uno de los principales riesgos que se reproducen en las redes sociales es el sexting (para el estudio recibir mensajes intimidatorios y que se difundan videos y fotos íntimas).

En el contexto estatal, encontramos que, según el informe de INTENCO, un 4% de las personas menores entre 10 y 16 años dice haberse hecho a sí mismas y a sí mismos fotos o videos en una postura sexy (no necesariamente desnudas) utilizando el teléfono móvil. Y que el 8,1% de las y de los adolescentes españoles de 10 a 16 años declara haber recibido en su teléfono móvil fotos o videos de chicas o chicos conocidos en una postura sexy.

Apuntar sobre esta forma de violencia que Lenhart (2009) y Powell & Henry (2014) en sus investigaciones encuentran que la actitud de la adolescencia ante estos actos es pasiva, y que la llegan a normalizar, percibiéndola como un hecho más de su vida cotidiana.

Por tanto, nos encontramos ante una situación que aún carece de profundización y sin una definición acotada y límites precisos. Es un término que se ha incorporado a en nuestro lenguaje

cotidiano, y en nuestros estudios, pero sin una consistencia terminológica. Además de, como apuntan Strassberg, & otros (2012), existe un importante vacío legal en cuanto al Sexting o Sextorsión se refiere. Sin embargo, tal y como las propias autoras y autores señalan es un fenómeno con una potencialidad que genera situaciones de frustración y repercusiones psicológicas, que precisan ser estudiadas, y limitadas, considerando las hipótesis planteadas al inicio, desde una visión de género.

1.5. CIBERCONTROL, EJERCICIO DE DOMINACIÓN

Por otro lado, cabe mencionar el ejercicio de control a través de las redes sociales. Diferentes fuentes prueban que en la cultura de las personas adolescentes es cada vez más usual que chicas y chicos controlen los perfiles, cuentas y estados de pareja, y lo valoran como acto de “amor verdadero” (Martín, 2015; Cantera, Vázquez, & Estébanez, 2009). En concreto, el estudio elaborado por Cantera, Vázquez, & Estébanez (2009) señala que este tipo de agresiones se agravan cuando la relación heterosexual termina, y el chico no acepta esta situación, por lo que termina acosando y controlando a través de diferentes vías a la chica. Estas formas de violencia, como afirman las fuentes, generaría daños psicológicos graves en las chicas.

2. MIEDOS GENERADOS EN LAS FAMILIAS Y EL PROFESORADO

Todas estas formas de violencia, finalmente, acaban volcándose en una preocupación parental, como resalta el informe (INTENCO, 2009: 12). Este señala que la preocupación parental más destacada es el uso de los ordenadores, no siendo tan relevante la preocupación por los videojuegos o los móviles. Así, para las familias, los principales serían: la interacción y acecho por otras personas y/o ciberbullying, y el grooming y/o acoso sexual⁸⁶.

Castaño, Martín, & Martínez (2009), por su parte, contemplan que otros aspectos que preocupan específicamente a las madres son la falta de regularización y control en la Red, y ver a la Red como un territorio donde se pueden producir riesgos que tienen naturaleza sexual. Los padres, también muestran resistencias hacia los contenidos violentos a los que puedan acceder tanto sus hijas como sus hijos.

Todas estas preocupaciones adultas han generado estudios sobre esta temática, guías para personas adultas, así como un abordaje desde la preocupación y el catastrofismo, y no desde un entendimiento profundo de las formas y normas de comportamiento de la cultura adolescente. Esto ha hecho que el abismo entre los mundos de la natividad digital y las personas inmigrantes digitales vaya creciendo, y que pocas sean capaces de comprender y empatizar con los problemas de las personas adolescentes.

86 Los otros riesgos que preocuparían a las familias serían: Uso abusivo y adicción. Vulneración de derechos de propiedad industrial o intelectual. Acceso a contenidos inapropiados. Amenazas a la privacidad. Riesgo económico y/o fraude. Riesgos técnicos y/o malware.

3. APROPIARSE DE LOS TÉRMINOS: CIBERCONTROL, CIBERACOSO SEXUAL Y/O SEXISTA

Este recorrido por las agresiones digitales nos ha permitido observar que nos encontramos ante un contenido diluido, no limitado –ni legalmente, ni teóricamente– y, que, en ocasiones, utiliza conceptos que se solapan unos a otros.

Sin embargo, con profundización en los distintos conceptos, podemos concluir que el ciberacoso se postula como un concepto global, no anglosajón, y que se refiere a conductas que mantienen una relación asimétrica, en la que una persona se posiciona como dominante, y hace que la otra asuma un rol de sumisión; dándose, en este caso, dentro del marco cibernético. Así, abarcaría todo tipo de conductas que se han recogido en el apartado anterior, y que buscan utilizar el poder a través de las TRIC; y como se apunta en la investigación llevada a cabo por la Delegación del Gobierno para la Violencia de Género (2014):

El ciberacoso será entendido como una contradicción entre la idea social de Internet y las prácticas digitales de dominación, coerción o amenaza que definen este comportamiento pernicioso. Se trata de una forma de desigualdad digital en la medida en que unos ciudadanos, con más poder en otros ámbitos, limiten las posibilidades de otras personas para disfrutar de Internet con libertad y autonomía (Delegación del Gobierno para la Violencia de Género, 2014: 17).

Si bien alrededor del ciberacoso existe una terminología concreta, al integrar la variable de género, las limitaciones quedan difusas y poco claras. De hecho, la Delegación del Gobierno para la Violencia de Género (2014) afirma que no existen estudios específicos que exploren la relación de ambas variables, y ello hace que invisibilicen los casos de ciberacoso específico contra las chicas⁸⁷. De hecho, si acudimos a los estudios que plantean diferencias por sexo, entre los resultados, algunos refieren la inexistencia de diferencias por cuestión de género, mientras otros, en cambio, señalan a que se produce una mayor victimización en ellas. No obstante, y como se comentaba antes, los diferentes estudios apuntan y encuentran ciertas diferencias en el tipo de ciberacoso que sufren chicas y chicos, siendo el componente sexual el elemento común cuando el ciberacoso es ejercido por parte de los chicos hacia las chicas.

El carácter sexual se establece como un componente transversal a las formas de ciberacoso hacia las chicas, y recordemos que Gobierno Vasco (2013) e INJUVE (2011) aseguraban en sus estudios que las chicas referían más miedo y ansiedad ante la posibilidad de que pudieran difundir sus imágenes y/o fotos íntimas. Por estos motivos, y porque partimos de la hipótesis de la existencia de una forma de ciberacoso concreto hacia las chicas, a continuación, se procede elaborar y argumentar una terminología propia que introduzca y tenga como eje transversal la perspectiva de género y la lectura (ciber)feminista.

87 Este informe asegura que todos los estudios elaborados sobre esta temática llegan a la conclusión de que la edad más frecuente es de 16 a 29 años, ya que estas edades son las más cercanas a las TRIC, y las que más lo utilizan como medio de comunicación y relación con sus iguales.

En cuanto al nivel de estudios las investigaciones no muestran resultados claros, y por tanto, se entiende que esta variable no determina el perfil de las personas agresoras, y víctimas. Independientemente del nivel de estudios las agresiones pueden darse.

En relación a ello, una de las pocas propuestas terminológicas encontradas es la establecida por la Delegación del Gobierno para la Violencia de Género (2014). Desde este estudio, se menciona el ciberacoso por razón de violencia de género, que comprende como:

Ciberacoso por razón de violencia de género: aquellos comportamientos que, utilizando las TIC, tienen como objetivo la dominación, la discriminación y, en definitiva, el abuso de la posición de poder donde el hombre acosador tiene o ha tenido alguna relación afectiva o de pareja con la mujer acosada. Igualmente, este acoso debe ser repetitivo, no consentido, debe suponer una intromisión en la vida privada de la víctima y, el motivo de dicho acoso, debe estar relacionado en alguna medida con la relación afectiva que tienen o tuvieron acosador y acosada (Delegación del Gobierno para la Violencia de Género, 2014:27).

La aproximación y la visibilización que realiza el estudio sobre las formas específicas de ciberviolencia que se dan contra las mujeres se considera particularmente interesante, ya que las concibe como mecanismos de perpetuación de la dominación masculina, donde se reproducen ejercicios de poder concretos (como acosar, denigrar, humillar... a la mujer con la intención de oprimirla. No obstante, se discrepa en que el ciberacoso o la ciberviolencia tenga que ser únicamente dentro de la pareja, o en una relación afectiva-sexual. Por ello, y teniendo en cuenta lo que nos aportan los estudios sobre la incidencia del componente sexual, y a su vez, considerando que se quiere utilizar una terminología cercana al lenguaje cotidiano, se prefiere buscar otros conceptos más concretos y elaborar una aproximación al acoso sexual tradicional, para así, poder analizar si corresponde, con el interés de este estudio.

En la definición y delimitación del “acoso sexual” nos enfrentamos con retos y limitaciones. No existe un convenio terminológico, encontrando conceptos como “acoso por razón de sexo”, “acoso sexual” o “acoso sexista”, por lo que en las siguientes líneas se abre un análisis teórico, y a su vez, un recorrido histórico que nos permite ahondar en los diferentes términos propuestos, y dirimir cuáles podrían ser trasladados a las formas de Ciberviolencias contra las chicas.

El primer concepto que se elabora, resultado de las relaciones feministas de los años 70, es el de “acoso sexual”. Este, por aquellos tiempos, quedaría exclusivamente ligado al ámbito laboral. De tal modo, Mora (2004:2) nos lo definiría como “pautas comunes propias de la forma en la que los varones se relacionaban con ellas en el trabajo y que incluían miradas, comentarios, tocamientos, requerimientos sexuales y en último extremo, la violación”.

Las problemáticas y las situaciones machistas son visibilizadas de forma creciente, y se rompen los muros terminológicos, de forma que el acoso sexual adopta nuevos matices y se sitúa en espacios más públicos. Así, la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, en su artículo séptimo expone que se entiende por acoso sexual y/o por razón de sexo:

1. Sin perjuicio de lo establecido en el Código Penal, a los efectos de esta Ley constituye acoso sexual cualquier comportamiento, verbal o físico, de naturaleza sexual que tenga el propósito o produzca el efecto de atentar contra la dignidad de una persona, en particular cuando se crea un entorno intimidatorio, degradante u ofensivo.
2. Constituye acoso por razón de sexo cualquier comportamiento realizado en función del sexo de una persona, con el propósito o el efecto de atentar contra su dignidad y de crear un entorno intimidatorio, degradante u ofensivo.

3. Se considerarán en todo caso discriminatorios el acoso sexual y el acoso por razón de sexo.
4. El condicionamiento de un derecho o de una expectativa de derecho a la aceptación de una situación constitutiva de acoso sexual o de acoso por razón de sexo se considerará también acto de discriminación por razón de sexo.

En cuanto al acoso sexista se refiere, nos encontramos con menores propuestas legislativas y únicamente se encuentra la acepción en la Orden de 21 de junio de 2012, de la Consejera de Educación, Universidades e Investigación, por la que se aprueba el Reglamento de Organización y Funcionamiento de la Comisión de Investigación que actúa en la Fase de Resolución en los casos de acoso moral, sexual y/o sexista en el trabajo y los criterios generales de investigación. Esta define el término del siguiente modo:

Constituye acoso sexista o acoso por razón de sexo toda conducta gestual, verbal, comportamiento o actitud, realizada tanto por superiores jerárquicos, como por compañeros o compañeras o inferiores jerárquicos, que tiene como relación o como causa los estereotipos de género, que atenta por su repetición o sistematización contra la dignidad y la integridad física o psíquica de una persona, que se produce en el marco de una organización y dirección empresarial, degradando las condiciones de trabajo de la víctima y pudiendo poner en peligro su empleo, en especial, cuando estas actuaciones se encuentren relacionadas con las situaciones de maternidad, paternidad o de asunción de otros cuidados familiares.

Los presentes términos recogidos suscitan dudas sobre la limitación de los mismos, y sobre qué actitudes concretas corresponden a cada una de las acepciones. Como observamos “el acoso sexual”, “acoso sexista” y “acoso por razón de sexo” a veces se utilizan indistintamente y no existe una diferencia clara. Además de ser términos que quedan estrechamente relacionados únicamente con el ámbito laboral.

Asimismo, en ninguna de las definiciones se identifica qué se entiende por comportamiento denigrante, dejando, así, a valoración subjetiva la identificación de tales actos. A pesar de esto, es indiscutible que esta diferenciación de términos ha constituido un paso importante en la búsqueda de su erradicación y en el favorecimiento de la igualdad de sexos. De esta manera, Gobierno Vasco (2011:3), Renold (2002) y Crouh (2001) asumen el esfuerzo de delimitar las diferentes acepciones, y exponen que el acoso por razón de sexo o sexista se considera cualquier actitud denigrante hacia el otro sexo por su condición de sexo, por la construcción de género interiorizada, que atribuye a la mujer una serie de características inferiores a las del hombre. El acoso sexual, por su parte, podríamos decir que se considera cualquier comportamiento, verbal o físico, denigrante con fines sexuales. Ambos acosos pueden suceder en cualquier contexto, no única y exclusivamente en el ámbito laboral como se recogía en antiguas leyes, creando, de esta manera, un entorno intimidatorio u ofensivo para la mujer.

Junto con ello, en las diferentes formas rescatadas es indudable que el fin de todas ellas es sustentar la dominación masculina, y, por ende, la sumisión femenina, legitimando “el orden social de las cosas”. Son, por tanto, estrategias coercitivas y de dominación que pueden producirse en cualquier situación de la vida cotidiana –no únicamente en el ámbito laboral–, y son actos concretos que posibilitan la asimetría de poderes, y la discriminación por razón de género (Gizonduz, 2009; Crouh, 2001; Renold, 2002).

Por tanto, son formas de hacer referencia al sexismo y a la política sexual en la que hombres y mujeres ocupan lugares asimétricos. Por lo que no corresponden a una única forma de violencia o un tipo de agresión concreta, y necesitan de una visión holística que los comprenda como actos que pueden presentarse potencialmente en cualquier escenario de interacción social entre los géneros y representarse desde múltiples conductas (Mora, 2004:3). Por ello, no se valora al término como un suceso aislado y “catastrófico” en la normalidad, sino como un indicador de un malestar más profundo.

Partiendo de las diferencias revisadas, en esta investigación se entiende el acoso como un regulador de conductas que obliga a las mujeres a la contención y la invisibilidad, salvo en aquellos entornos en los que es obligatorio un grado de sexualización explícita, y ordena y civiliza las conductas de los varones, al sancionarlas. Es decir, que por la condición de género la mujer oye, lee, nota, palpa... mensajes sexistas por parte del hombre, intimidándola de esta manera, e invitándola, a esconderse en lo más profundo, mientras que se imponen los valores masculinos. Al mismo tiempo, se concibe que el acoso sexual, en concreto, es cualquier comportamiento, verbal o físico, de naturaleza sexual.

Teniendo en cuenta todo lo aportado, podríamos delimitar como términos de referencia para los casos que quieren ser explorados el ciberacoso sexista, que podría abarcar las siguientes actitudes que se habían descrito anteriormente: todas aquellas actitudes, comportamientos, y comentarios que se produjeran a través de las TRIC y que tuvieran como fondo estereotipos de género; por ejemplo: agresiones que están dirigidas a su imagen corporal, insultos y reproducción de estereotipos de género e imágenes sexistas (como las imágenes sexistas que se puedan colgar en alguna Red que denigre a la mujer, por su condición de sexo).

El siguiente término acuñado en la presente investigación sería el ciberacoso sexual, acotado como: todas aquellas actitudes, comportamientos, y comentarios que se producen en las TRIC y que tuvieran como de naturaleza sexual que produzca el efecto de atentar contra la dignidad de una chica, en particular cuando se crea un entorno intimidatorio, degradante u ofensivo; por ejemplo, el envío y difusión de fotos y/o videos de su intimidad sin el consentimiento de la joven.

Junto con estas formas de ciberacoso, cabría introducir otro elemento esencialmente importante, y que hasta ahora no había sido tratado, y que, sin embargo, como se apuntaba en los estudios elaborados por Gobierno Vasco (2013:18), y Ruiz (2014) es cada vez más común. Se trata, como se decía, del acoso y el control a través de las redes sociales y dispositivos móviles por la pareja, que posibilita mantener y normalizar actos tóxicos. De hecho, según el estudio del Centro Reina Sofía (2015:21), que se ha generalizado y normalizado el control a través de la telefonía móvil, especialmente por parte de las chicas a los chicos (aunque como apunta el estudio los actos de violencia física o verbal, o la violencia de la intimidad son más ejercidos por los chicos).

El estudio de la Delegación del Gobierno para la Violencia de Género (2014) suscribe esto, y añade, junto con Ruiz (2014), que se han generado un sinnúmero de malentendidos y problemas dentro de las parejas, poniéndose en práctica acciones como: robo de contraseñas para averiguar, controlar e investigar infidelidades online (aunque nunca lleguen a tener un encuentro), estrategias de venganza (una vez que se ha finalizado la relación, o por ejemplo, publicando fotos de ella o él con la nueva pareja, con el fin de crear celos y humillar a la otra persona). En todas ellas las chicas quedan en un lugar inferior. Así, según este último estudio:

El ciberacoso como forma de ejercer la violencia de género supone casos de prácticas de robo (o intento) de contraseñas para acceder a información personal, de falsificación de la identidad para actuar desde el anonimato, de presión permanente para actuar conforme a las solicitudes de la pareja, de críticas continuadas y revelación de intimidades de la pareja tras extinguirse la relación, de localización de direcciones para un posterior acoso físico y, muy especialmente, prácticas de sexting, es decir, de envío de fotos íntimas de contenido erótico a, inicialmente, la lista de contactos de los conocidos, a partir de los cuales se distribuye exponencialmente (Delegación del Gobierno para la Violencia de Género, 2014: 155).

De hecho, Zafra (2005b) cree que las redes sociales han cambiado la manera de relacionarnos y de interactuar con las parejas amorosas. Ahora es más fácil establecer contacto con otras personas y expresar lo que sentimos (por esa ausencia de “face to face”). Tal y como recoge la Delegación del Gobierno para la Violencia de Género:

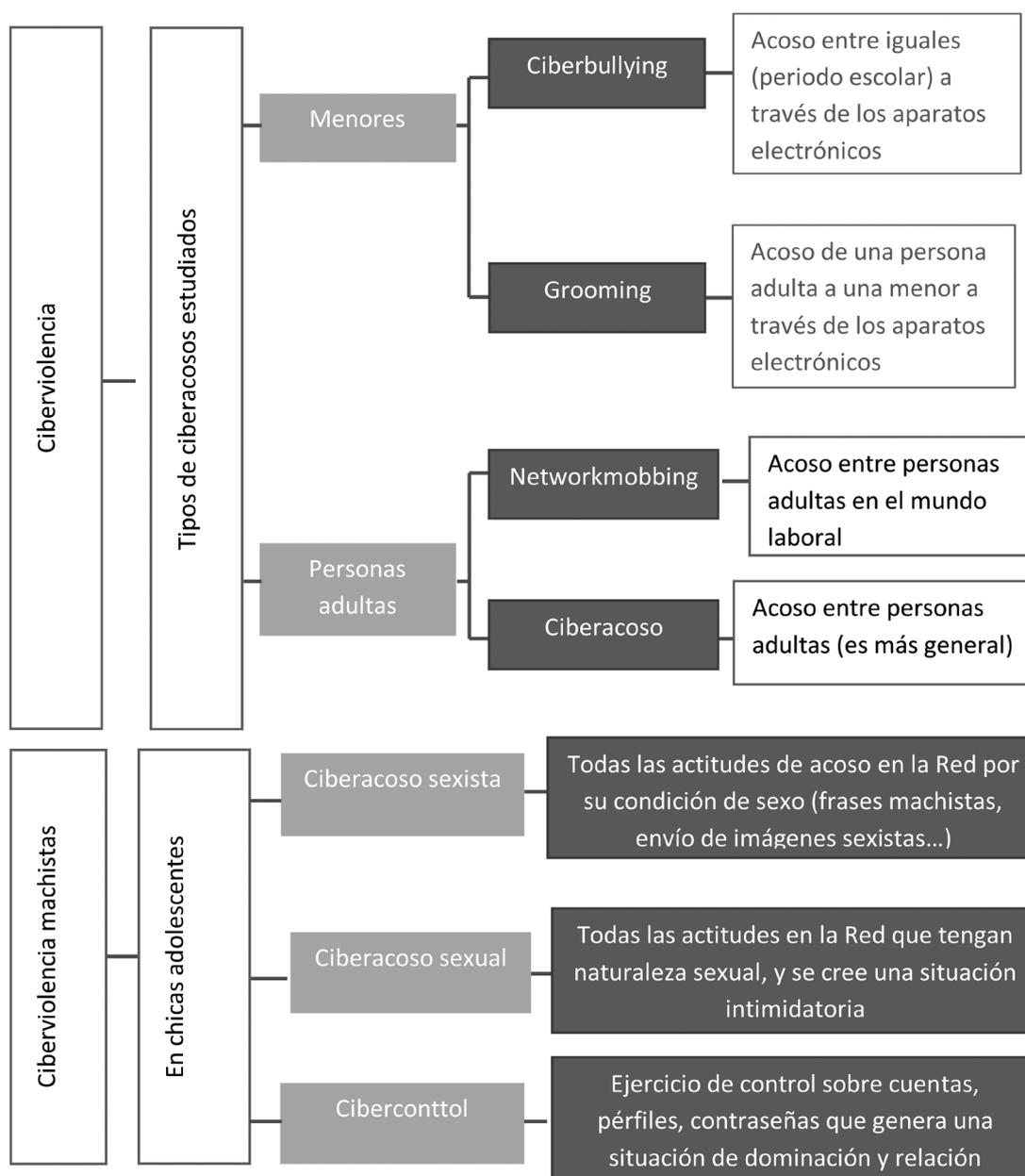
Inmediatamente, también destacan factores que han generado problemas en sus relaciones de pareja. De un lado, los malentendidos derivados de la economía de signos del lenguaje utilizado en las redes que se ven incrementados por la ausencia de un lenguaje gestual. De otro, por la mayor facilidad para descubrir en el móvil o en las redes sociales algunas pequeñas mentiras elaboradas por la pareja en la búsqueda de relaciones, siquiera superficiales, con otras personas. Algo que, también a juicio de los participantes en los grupos de discusión, interfiere muy negativamente en la vida diaria de las parejas en las redes sociales (Delegación del Gobierno para la Violencia de Género, 2014: 157).

De este modo, apuntar que tal y como nos comenta la Delegación del Gobierno para la Violencia de Género (2014), uno de los factores de riesgos más importantes es cuando la pareja rompe, y se utilizan a las TRIC como un arma de venganza. Según este estudio, las TRIC facilitarían la localización y el contacto continuo, lo que dificulta la ruptura y, en cambio, facilita las posibles represalias, en las que salen más perjudicadas con las chicas.

Entre las agresiones más comunes estarían: los chantajes, amenazas, e insultos, que normalmente se realizarían de manera pública (siempre a través de las TRIC). Ello generaría efectos negativos en la adolescente como una falta de control sobre su propia vida, culpabilidad, agobio, vergüenza...

Para poder visualizar todos los términos que se han apuntado y trabajado se elabora el siguiente esquema:

Ilustración 5.2. Esquema de conceptualización de las diferentes agresiones



Fuente: Elaboración propia

No obstante, como se comenta en los informes realizados por la Delegación del Gobierno para la Violencia de Género (2014) y Ruiz (2014), es difícil cerrar una lista de acosos y ataques, ya que hay diferentes formas de expresar y utilizar las tecnologías, y con el propio dinamismo tecnológico, se desarrollan nuevas estrategias de acoso y agresión, además de que las propias adolescentes no detectan y normalizan las agresiones, y no lo denuncian. Por tanto, la parte empírica es una vía

que nos posibilita reconocer estas formas de agresión y/o otras que a lo mejor los estudios elaborados hasta ahora no habían podido detectar, pudiendo enriquecer el esquema planteado sobre las ciberviolencias machistas que hasta ahora se han detectado.

4. ANÁLISIS DE FACTORES DE LAS SITUACIONES DE LAS CIBERVIOLENCIAS

Los estudios recogidos se han encargado especialmente de delimitar y concretar las diferentes acepciones. Sin embargo, no han profundizado en los factores que generan este tipo de realidades machistas digitales. Teniendo esto en cuenta, este epígrafe no se construye con el ánimo de llegar a unas conclusiones generalizables, sino de sumergirse en diferentes estudios que permitan detectar algunos de los posibles factores que conllevan la generación de este tipo de ciberviolencias.

Si partimos de la convicción de que el mundo digital es una réplica del mundo virtual, y que en este se estructura una dominación masculina en la que se consolida una asimetría de poderes, podríamos señalar que, al igual que sucede en el mundo real respecto a las violencias contra las mujeres, en el mundo digital debido a estas asimetrías y dominaciones, se reproducen las estudiadas situaciones de ciberacoso. Como apunta la Delegación del Gobierno para la Violencia de Género (2014), el sistema sexo/género y la representación de esquemas de género sustentan comportamientos tóxicos y desiguales, especialmente los referidos al ciberacoso sexista. Veamos, pues, lo que afirma el estudio, en concreto respecto a lo comentado:

Mientras que los hombres jóvenes explícitamente asumen y hacen como propias las ventajas de Internet para multiplicar sus posibles relaciones afectivas y sexuales (“tontear”), a la par que denostan el control social y la falta de flexibilidad de sus parejas, evitando con ello cualquier tipo de asunción de responsabilidades o autocritica, las mujeres jóvenes desarrollan explícitamente una auto culpa moral, así como un explícito reconocimiento de su cuota de responsabilidad (“cotillear”), ante el conjunto de conflictos generados en las parejas por las nuevas posibilidades que la tecnología que supone Internet y las redes sociales aportan a las relaciones humanas en general y a las de las parejas en particular (Delegación del Gobierno para la Violencia de Género, 2014: 155).

En cuanto a los factores específicos que pudieran estar ligados al ciberacoso sexual, Espinar & López (2009) cuestionan la violencia simbólica digital que se arraiga y se sumerge en las formas de relación y en la cotidianidad digital de la natividad digital. Esto es, la adolescencia queda expuesta a innumerables imágenes y mensajes violentos y cosificadores del cuerpo femenino, relegando a las chicas a la situación de “mujer-objeto” y bajo el gusto y la mirada masculina. Son, en definitiva, estímulos sexualmente heteronormativos y machistas que normalizan actitudes machistas y dañinas hacia las chicas.

El exceso de imágenes, además, convive en la retina de la natividad digital con gran hiperactividad y sin descanso. Ello entorpece el proceso de autogestión del “yo”, y favorece el mantenimiento de los esquemas de género, ya que la ausencia de tiempo y reflexión, contribuye a no generar balances críticos sobre aquello que vemos. Como dice Zafra (2010:158) “la velocidad propicia la pérdida de la distancia necesaria para la actitud crítica”.

Una actitud crítica necesaria para hacer frente a la sumisión de nuestras herencias y frente al poder de contagio de los imaginarios simbólicos. Lo que acaba reflejando (propio de la violencia

simbólica) una normalización y naturalización de las prácticas de riesgo, sobre todo de aquellas que tienen que ver con la práctica de envío de videos y fotos privadas, y de carácter íntimo (Delegación del Gobierno para la Violencia de Género, 2014).

Si ahora hablásemos del cibercontrol, podríamos plantearnos la influencia que adquiere una de las construcciones sexistas y machistas más normalizadas y naturalizadas por la adolescencia: los mitos del amor romántico. Estas creencias se podrían convertir en elementos reguladores del mantenimiento de parejas herméticas y dependientes, y recrear actitudes concretas como el control a través de las redes sociales (Megias & Ballesteros, 2014).

Por tanto, tal y como se señala en el informe de la Delegación, muchas de las prácticas sexistas son procedentes y/o resultados de la desigualdad de género estructurada en la vida real. Las TRIC se convierten en una plataforma más donde se afianzan este tipo de actitudes, aunque sin dejar de mencionar que estas plataformas a la par que estructuran estas formas de ciberviolencia, potencian actitudes comunitarias que permiten deconstruir y subvertir lo tradicional (Delegación del Gobierno para la Violencia de Género, 2014). Sin embargo, y lamentablemente, se reproducen los sistemas tradicionales, siendo un formato tan innovador y potente.

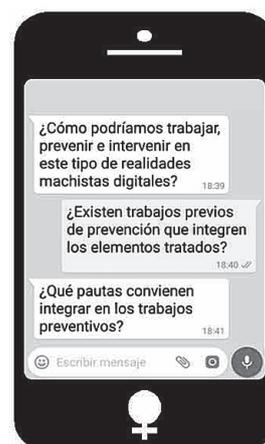
La adolescencia se convierte en una etapa difícil, crucial y significativa, llena de contradicciones y obstáculos, entre los cuales encontramos la propia ciberviolencia contra las adolescentes, lo que las sitúa en una posición inferior, respecto a sus compañeros. Situaciones que necesitan ser trabajadas, prevenidas y estudiadas en profundidad para conseguir que realmente y efectivamente se produzcan espacios y relaciones más igualitarias en la Red.

Con estas intenciones se presenta el último bloque que contempla la necesidad de trabajar, prevenir e intervenir en todas las realidades machistas digitales estudiadas. Reflexiones que quieren dibujar propuestas y acercamientos para romper con la normalización y naturalización de actitudes sexistas y machistas que se integran en la Red.

BLOQUE III.

LA COEDUCACIÓN Y EL (CIBER)FEMINISMO COMO ESTRATEGIAS PARA LA INTERVENCIÓN Y PREVENCIÓN DE LAS REALIDADES MACHISTAS DIGITALES

CAPITULO 6. PREVINIENDO, SENSIBILIZANDO E INTERVINIENDO DESDE LA COEDUCACIÓN Y EL (CIBER)FEMINISMO



Los problemas planteados hasta el presente no responden a condiciones numéricas, ni de acceso. Ellos se dibujan como estructuras profundas e internas, arraigados a los esquemas de género más interiorizados. Son, por tanto, elementos intrasubjetivos y cualitativos. Por lo que trabajarlos y sobrepasarlos, como comentan Merchán (2014) y Castaño, Martín, & Martínez (2009: 145), es difícil. Hemos de deconstruir lo construido, elaborar nuevas experiencias, nuevos formatos, nuevos discursos que desmitifiquen lo impuesto desde el sistema patriarcal. Un traspaso de información y formación diferente que no validen el androcentrismo y el machismo. Estamos hablando de una educación diferente, o como dicen las fuentes señaladas, una “digital literacy”, lo que en castellano denominamos como una alfabetización digital.

Para plantear esta alfabetización digital, tenemos que ser conscientes primeramente de que, tal y como Merchán (2014: 83)⁸⁸ nos advierte, la natividad digital ha nacido y convivido con los instrumentos tecnológicos, pero, y sin embargo, en su socialización digital no ha sido debidamente formada para utilizarla. Como se decía en el capítulo dedicado a la natividad digital, las personas de esta generación, sin previo aviso, han tenido que socializarse en un halo electrónico cultural, sin guías y sin directrices.

Es evidente, en definitiva, que se requiere de una la reflexión sobre el trabajo de prevención y de intervención de las realidades machistas digitales estudiadas, y su adecuada alfabetización digital, ya que como apuntan Merchán (2014), Mascheroni & Cuman (2014) y Zafra (2004) el trabajo educativo puede ser un elemento detonante para deconstruir estas realidades integradas en la realidad cultural digital de la natividad digital. De hecho, como afirma Zafra (2004: 22): “otro desafío en el uso educativo de Internet pasa por una deconstrucción y desmitificación de la vinculación tecnológica al poder masculino”. Por estos motivos, se considera necesario elaborar un capítulo que bucee entre las alternativas que se están tejiendo en la educación formal.

88 De hecho, el estudio del Centro Reina Sofía sobre Juventud y Adolescencia (2015b) encuentra que el 80% de la juventud encuestada únicamente se situaría entre el nivel medio y el avanzado.

Específicamente, en este capítulo cuando se hable de la alfabetización digital, se comprende como un elemento crucial para la superación del sexismo y la violencia de género (Díaz-Aguado & Carbajal, 2011: 387). Es decir, no se le entiende únicamente como un traspaso del conocimiento de técnicas básicas para el uso de las TRIC –si bien son indispensables– (Milic & Skoric, 2010); sino que se percibe, también, como una estrategia potente orientada a la democratización de derechos tecnológicos desde diferentes niveles educativos. Es, por tanto, una estrategia que garantiza la ciudadanía plena y la participación igualitaria de la vida en Red, y al mismo tiempo, previene⁸⁹ situaciones de riesgo, y la creación de las brechas digitales de género (INTENCO, 2009; Mascheroni & Cuman, 2014).

Partiendo desde este posicionamiento, a continuación, se plantea un análisis de la educación formal como elemento transformador de la realidad social y los esquemas de género, donde se analizan la integración de las TRIC y la ruptura de dichos esquemas de género –interseccionándolas incluso– en el ámbito educativo. Posteriormente, con el interés de detectar las diferentes estrategias a implementar ante este tipo de problemáticas, se estudian los programas, planes y proyectos, y los trabajos académicos que trabajen las temáticas planteadas y hayan sido integrados a nivel autonómico y estatal.

1. LA EDUCACIÓN FORMAL COMO ELEMENTO TRANSFORMADOR

Zafra (2004: 33), Bartrina (2014) y Del Rey, Casas, & Ortega (2012) explican que el centro educativo, como institución principal de la educación formal, además de la familia es uno de los mejores agentes socializadores que permiten desmontar y transformar las asimetrías de poder. Es más, estos espacios educativos son lugares donde más tiempo pasan las personas adolescentes, y en ellos estructuran una cultura propia. De esta forma, las paredes de los institutos nos pueden contar historias, vivencias y experiencias. Estos espacios no son únicamente lugares de saberes y traspasos de conocimiento, también son entes en los que se convive, y se transfieren relaciones complejas.

Pero, además de darse este fluir de relaciones y conocimientos, los centros educativos, y en concreto sus agentes educativos –el profesorado–, resultan un factor, y como ya se decía en anteriores capítulos, condicionante para la gestación de la segregación en las carreras universitarias. Veikeri (2010), de hecho, recordemos que demostraba que los mensajes transmitidos por el profesorado son clave para la constitución de la segunda brecha digital de género. El contenido de dichos mensajes y cómo se transmiten inciden en nuestra autovaloración y autoconcepto. Por tanto, estamos tratando elementos arraigados en las “formas” (de comportarse, de comunicarse, de ser, de sentir...), que reproducen un traspaso de conocimiento implícito, y que desemboca en diferencias estructurales aparentes.

Sin embargo, tal y como refieren Milic & Skoric (2010), los estudios que analizan la influencia que ejerce el medio educativo en las realidades digitales machistas no resultan del todo

89 En este trabajo se entenderá la prevención como la capacitación de personas jóvenes con el fin de adquirir una serie de recursos personales para analizar las situaciones de desigualdad que se acontecen en su vida cotidiana, con el propósito de poder detectar las primeras fases de la violencia machista. En definitiva, es un mecanismo para la construcción de la igualdad social, con el objetivo de eliminar pautas culturales y sociales que determinan la posición de inferioridad de la mujer (Instituto Andaluz de la Mujer, 2011:5; Díaz-Aguado, 2009:31-41).

aclaratorios, o bien, son inexistentes, y poco profundos. Al darse en un espacio de ocio, parece que la educación se ha mantenido aparte de estas realidades. Pero, y como ya se apuntaba, la ausencia de esta –junto con la parental– se posiciona como eje transversal para sustentar estas realidades machistas digitales, siendo, así, el trabajo y la instrucción del ámbito educativo imprescindibles para superar las problemáticas estudiadas.

Como se observa, la escuela, o en este caso los institutos, se convierten en espacios importantes de actuación y en la manera más directa de poder traspasar conocimientos a un gran número de personas que están en su proceso de búsqueda identitaria (Renold, 2003). Por ello, a continuación, se analiza el recorrido que ha realizado la educación y el origen de los institutos.

1.1. EL RECORRIDO DE LA “ESCUELA MODERNA”

La educación formal, tal y como se comprende en la actualidad y como queda estructurada institucionalmente, es una construcción de la modernidad. La escuela –como concepto general de educación formal– queda vinculada a ciertos hitos históricos, que en su proceso se ha ido construyendo y modificándose, hasta alcanzar lo que hoy entendemos por escuela y/o instituto. En concreto, en los inicios de la escuela tradicional, quedaba ligada a la transmisión de la tradición, y de valores tradicionales. El aprendizaje se basaba en la reproducción de imitación de actitudes de generaciones adultas, lo que condicionaba la falta de diversidad de personalidades y pensamiento propio (Subirats 2001).

Esta visión rígida, tradicional y cadente de pensamiento propio, se fue modificando, y en concreto en occidente se comenzó a mencionar aspectos relacionados con el pensamiento abstracto, y pedagogías que impulsarían el pensamiento crítico y creativo. Este pensamiento, como cuenta Subirats (2001: 18), primero, se introdujo en los núcleos urbanos y posteriormente, gracias a la lucha obrera, se fueron introduciendo en ámbito más rurales. Así, se fue cambiando ese ideario de educación, y como cuenta el autor, la educación se comprendió como “la transmisión consciente y ordenada de unos conocimientos y habilidades consideradas indispensables para mejorar y desarrollar la sociedad”.

El sentido de la educación se transformó, y ya no consistía tanto en reproducir, sino en producir un cambio. No obstante, esta idea fue gobernada por el ideal de “inclusión laboral”, mediada por los intereses capitalistas y mercantiles que se fueron integrando en el núcleo del sistema educativo. Ello transformó una vez más el ser y el sentido de la educación formal, y se situó como un mecanismo clave para la inserción en el mundo laboral. Ello supuso una mercantilización de la propia educación formal, y un requerimiento de títulos académicos para cualquier ámbito, convirtiendo, según Subirats (2001), al sistema educativo en un “dispensador de títulos”.

El autor sigue comentando que este cambio educacional situó a las habilidades sociales y emocionales en los “trabajos de familia”; y la educación, de este modo, se fue alejando de las realidades sociales, y del análisis y espíritu crítico. Focalizó sus esfuerzos en ser un instrumento que traspasaba conocimiento para formar personas dirigidas al mercado laboral.

Ello produciría un vacío importante en cuanto a guías y referentes educativos, por los cuáles adquirir habilidades para resolver y gestionar los problemas de la cotidianidad. Un vacío educativo que las personas adolescentes, según Subirats (2001), ha paliado con informaciones y formaciones derivadas de los medios de comunicación y las propias TRIC, y que gestionan individualmente y colectivamente. En palabras del propio autor consultado:

Con lo cual, la escuela es, para una gran parte del alumnado, el lugar donde hay que aprender unos saberes cuya única finalidad es llegar al aprobado, y que enlazan en absoluto con las necesidades que se les plantean en su vida, y ni siquiera muy claramente con un ámbito laboral que se presenta difuso y lleno de incertidumbres (Subirats, 2001: 21)

“La escuela” es percibida desde la obligación de aprender y adquirir conocimientos, sin ser traspasados otros saberes de la cotidianidad. Por este motivo, el alumnado, en varias ocasiones, se plantea el sentido del aprendizaje, y se ven en la tesitura de afrontar formaciones que le desmotivan, le quedan lejanas y no siente como suyas.

Por último, en relación a esta “escuela moderna” señalar que, si bien existe una micropolítica y cada centro cuenta con estructuras propias, culturas propias, y, por ende, vivencias propias, especialmente en los centros de secundaria existe una estandarización e inflexibilidad en la estructura interna de estos, en cuanto a contenidos, horarios, currículum escolar... se refiere. Ello, definitivamente, dificulta la acción alternativa y el pensamiento creativo, la individualidad y otro tipo de intervenciones como la “coeducación” (Rovira & Rambla 2001).

1.2. EDUCACIÓN FORMAL Y SU RELACIÓN CON LA TRANSMISIÓN DE LOS ROLES DE GÉNERO

Atendiendo a lo anterior no es de extrañar que la transversalización del género en el sistema educativo sea aún una asignatura pendiente. Aunque desde 1970 se ha pasado de un currículum de aulas diferenciado, a un único currículum y aulas mixtas; y aunque el currículum actual haya prescindido de formaciones basadas en la división sexual del trabajo –como aquellas orientadas al trabajo doméstico en el caso de las niñas–, aún no se ha revisado el carácter androcéntrico del contenido y las prácticas docentes (Díaz, 2001).

Además, en esta homogenización de la escuela, en palabras de Subirats (2001), todo lo relacionado con lo femenino quedó fuera, y lo masculino prevaleció, dando una categoría superior a lo técnico, al razonamiento y a la lógica, centrándose en estructuras jerárquicas y de excelencia, lo que ha generado un currículum oculto dentro de las escuelas basado en el sistema sexo/género. Rovira (2001) afirma que bajo esta aparente condición igualitaria de “formaciones mixtas”, se mantienen arraigos de género. El autor sostiene que en las instituciones educativas los códigos masculinos quedan reafirmados en las aulas, mientras que los femeninos quedan identificados como “lo otro”. En este mismo sentido, es preciso apuntar que en el contexto educativo se reproducen esquemas de género, como sentarse chicas y chicos separados –siendo generalmente los chicos los que eligen donde sentarse–, o la distribución espacial que se produce en los patios de colegio o en gimnasia (Renold, 2002).

Los esquemas de género se impregnan en actividades y relaciones que se reproducen en el contexto educativo, que, sin un debido trabajo, promueven el mantenimiento y la naturalización de estas formas de segregación. Por ello, el marco legislativo establece cambios estructurales dentro de los colegios, y así, contamos con La Ley Orgánica 8/2013⁹⁰, de 9 de diciembre, para la Mejora

90 A nivel mundial encontramos que la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura) reconoce la necesidad de proyectos, programas e instituciones académicas que aseguren la igualdad efectiva entre niñas y niños, así como programas que trabajen específicamente en la erradicación de la violencia contra las mujeres (Povedano, Muñiz, Cuesta, & Musitu, 2015).

de la Calidad Educativa (LOMCE), que en su artículo primero asegura que la escuela debe fomentar valores de igualdad efectiva entre hombres y mujeres, así como la prevención de la violencia de género. También en su artículo 24 podemos leer:

Los centros elaborarán un plan de convivencia que incorporarán a la programación general anual y que recogerá todas las actividades que se programen con el fin de fomentar un buen clima de convivencia dentro del centro escolar, la concreción de los derechos y deberes de los alumnos y alumnas, y las medidas correctoras aplicables en caso de su incumplimiento con arreglo a la normativa vigente, tomando en consideración la situación y condiciones personales de los alumnos y alumnas, y la realización de actuaciones para la resolución pacífica de conflictos con especial atención a las actuaciones de prevención de la violencia de género, igualdad y no discriminación (La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Cducativa).

Además, dentro de las competencias del consejo escolar, el artículo 127 expone:

Proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro, la igualdad entre hombres y mujeres, la igualdad de trato y la no discriminación por las causas a que se refiere el artículo 84.3 de la presente Ley Orgánica, la resolución pacífica de conflictos, y la prevención de la violencia de género (La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa).

El marco legislativo estatal manifiesta una preocupación por la convivencia igualitaria dentro de sus aulas, y aconseja la implementación de estrategias que aseguren la igualdad efectiva y la prevención de violencia de género. Sin embargo, y aún considerando la importancia de estos avances, estas estrategias no se plantean como ejes transversales obligatorios, ni se menciona la necesidad del trabajo en los currículums ocultos. De este modo, tal y como ocurre en la realidad, las estrategias que se aconsejan se limitan a realizar actividades de sensibilización y campañas de acción en fechas claves.

Díaz-Aguado & Carbajal (2011), en esta línea, muestran el hartazgo de implementar medidas puntuales y de corto plazo. Las autoras aluden a que, para la ruptura de esquemas de género, es necesario un trabajo más profundo, continuado y transversal, que se inicie, a su vez, desde etapas tempranas. Las formaciones cortas y puntuales permiten la sensibilización y el análisis crítico, pero en ninguno de los casos consolidan transformaciones profundas y duraderas. Como nos decía Bourdieu (1999), los esquemas de género permanecen tan dentro de nosotras y nosotros, que, para desestructurar esa naturalización de la ética, requerimos de esfuerzos estructurales y profundos.

Por estos motivos, las autoras plantean, primero, la gran necesidad de trabajar con el profesorado, y que sean formadas y formados para que posteriormente estos saberes puedan ser integrados dentro de las aulas, como una práctica transversal y continuada. Se requiere, por tanto, un cambio estructural en los códigos profundos del sistema educativo, ya que como aseguran las propias autoras: “el trabajo educativo específico contra la violencia de género disminuye el riesgo de ejercerla o de sufrirla. Actualmente llega al 41% de la población adolescente. Es preciso tomar medidas que permitan garantizar su extensión para que llegue a toda la población” (Díaz-Aguado & Carbajal, 2011: 393).

En cuanto al nivel autonómico, encontraríamos el Plan Director para la coeducación y la prevención de la violencia de género en el sistema educativo dirigido especialmente a la enseñanza obligatoria elaborado por el Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura de Gobierno Vasco. Este plan persigue la integración de una enseñanza coeducativa en las aulas de los centros educativos de la CAPV. Así, este comprende que la enseñanza mixta, no asegura la superación de estereotipos, y requiere de un abordaje de carácter global y estratégico en materia de coeducación, igualdad y prevención de la violencia de género, donde sería necesario un impacto en las estructuras y en todas las personas que forman parte del sistema escolar: alumnado, profesorado, familias, administración educativa... en definitiva, en la comunidad educativa en su sentido más amplio⁹¹.

Entre los retos de abordaje que encontramos en dicho plan encontramos:

- A. Ahondar en el modelo de escuela coeducativa e introducir la perspectiva de género en la cultura y en las prácticas de los centros desde un planteamiento integral.
- B. Orientar al alumnado a elegir su itinerario vital, académico y profesional desde la libertad, la diversidad de opciones y sin condicionamientos de género.
- C. Integrar la perspectiva de género en el abordaje del fracaso escolar y garantizar que el acceso al sistema educativo sea universal, y la continuidad en éste para todas las niñas y niños, teniendo en cuenta la diversidad del alumnado (étnica, cultural, social, económica, funcional, sexual, etc.).
- D. Educar para unas relaciones afectivo sexuales y una convivencia basada en la diversidad sexual y en la igualdad de mujeres y hombres.
- E. Prevenir la violencia de género, detectar de forma precoz los casos y prestar una atención eficaz a las víctimas, implicando de manera especial a toda comunidad educativa.
- F. Revisar el curriculum educactivo, materiales, formación al profesorado, análisis de género en los usos de los espacios, la evaluación desde perspectiva de género, implicar a las familias.

Dentro de este marco autonómico, también se puede referenciar el Plan Prest_Gara. En él se articulan acciones concretas para la formación del profesorado y se recogen acciones concretas que persiguen alcanzar los objetivos y las necesidades que se planteaban en el plan antes descrito, utilizando la coeducación como eje transversal⁹².

En resumen, la escuela moderna comenzaba con un sentido práctico de traspaso de conocimientos lógicos y prácticos. Esta fue evolucionando hasta encontrar su sentido en el aprendizaje de saberes profesionales, y ahora nos encontramos ante el reto de integrar aspectos necesarios

91 Los objetivos generales que se plantean en el plan serían: 1. Proveer al sistema educativo de estructuras y personas para impulsar de manera coordinada el modelo de escuela coeducativa. 2. Promover procesos de transformación en la escuela mixta hacia una escuela coeducativa. 3. Poner en marcha mecanismos para la prevención, detección precoz y respuesta eficaz de la violencia de género y de todos los tipos de violencia que tengan el sexismo en su origen. 4. Formación al profesorado, formación específica al alumando, desarrollo de proyectos integrales y experiencias piloto, nombramiento de una persona responsable de coeducación, articulación y coordinación con los berritzegunes, Dirección de Innovación, Inspección Educativa, e ISEI-IVEI (Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa).

92 Debido al Plan Prest_Gara se articulan las ayudas del Programa Plan de formación de la viceconsejería de educación del Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura, destinadas a 50 centros que impulsan la integración de la coeducación y la prevención de la violencia de género en las aulas (cursos 2015/2016-2016/2017-2017/2018).

para una convivencia igualitaria, y libre de condicionamientos de género. No cabe duda, que el sistema educativo se moldea y se transforma, y es un ente sociocultural que atiende a los mandatos y necesidades sociales, aunque, también es cierto que ha costado introducir estas modificaciones, ya que la estructura académica permanece en una postura más tradicional de lo que realmente su ser y sentido le permite (como estructura sociocultural y agente socializador). Siguiendo estas confluencias e interacciones de elementos, en el siguiente epígrafe, se estudia la integración de las TRIC en la educación formal.

1.3. LAS TRIC Y LA EDUCACIÓN FORMAL ¿UNA RELACIÓN MAL-AVENIDA?

Volviendo a la LOMCE, en sus disposiciones generales, se contemplan los cambios sustanciales que han traído las TRIC (en la comunicación, relación y formas de comprender el mundo). En este sentido, la ley vaticina la necesidad de regenerar cambios sustanciales y profundos en el sistema educativo con respecto con las TRIC (junto a otros aspectos como el fomento del plurilingüismo, y la modernización de la Formación Profesional). Por lo que en estas disposiciones se señala la premura de incluir a estas tecnologías en la metodología educativa, fomentar y facilitar el acceso de todo el alumnado a estos instrumentos, e integrarlas en las aulas como otro elemento más de aprendizaje, pudiendo, así, aumentar el conocimiento y las capacidades tecnológicas.

Para albergar estas necesidades, en el plano autonómico encontramos el “Marco del modelo educativo pedagógico” del Plan Heziberri 2020 elaborado por Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura de Gobierno Vasco. Este busca la integración de la evaluación de competencias dentro del sistema educativo, entre las cuales encontramos la competencia matemática, las competencias básicas en ciencia y tecnología⁹³ y competencia digital⁹⁴. Con ello, este marco comprende que las TRIC deben ser transversalizadas en toda práctica educativa, y asignaturas, pudiendo cotidianizar y normalizar el uso de las TRIC en las aulas como herramientas educativas para el día a día. El plan destacado se interesa, de este modo, por una transformación tecnológica profunda en los centros educativos. Por ello, entiende que la actitud y la formación del profesorado se posiciona como un eje esencial para el buen funcionamiento e implantación del plan.

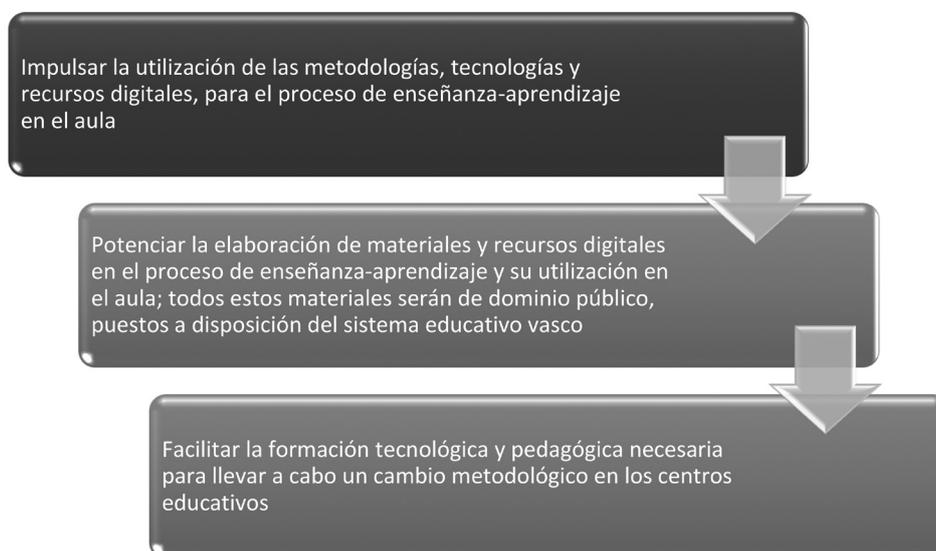
Con todo ello, el Plan Heziberri en su marco pedagógico comprende a la capacitación o alfabetización funcional como una necesidad básica que la ciudadanía actual demanda, y quiere garantizar, así, el logro de una competencia digital y mediática. De este modo, el alumnado al finalizar la Educación Básica podría disponer del PLE (Entorno Personal de Aprendizaje), considerado como el “conjunto de herramientas, servicios y conexiones que empleamos personalmente para alcanzar diversas metas vinculadas a la adquisición de nuevas competencias y para aprender a lo largo de la vida” (Plan Heziberri 2020, 2014: 36).

Dentro de este marco se elabora el proyecto SARE_HEZKUNTZA GELAN dirigido a la educación infantil, primaria y secundaria, ayudas destinadas a:

93 El plan comprender por competencia tecnológica: resolver problemas prácticos y satisfacer necesidades y deseos humanos de los diversos ámbitos y situaciones de la vida, mediante la puesta en práctica correcta y responsable de técnicas y conocimientos tecnológicos.

94 Este plan entiende como competencia digital: el área propia de contenidos didácticos multimedia de las áreas curriculares (aprender de las TRIC); la competencia digital como instrumento de aprendizaje y construcción del conocimiento (aprender con las TRIC).

Ilustración 6.1. Objetivos de las ayudas enmarcadas en el proyecto SARE_HEZKUNTZA GELAN



Fuente: Elaborado a partir del proyecto SARE_HEZKUNTZA GELAN

Junto con este proyecto, nacido del Plan Heziberri, también se establece una convocatoria de ayudas a Proyectos de Innovación y Formación del Profesorado en Educación Científica, Tecnológica y de Emprendimiento, para los centros educativos.

Estos proyectos logran formalizar la prespecialidad del fomento del uso responsable y ordenado de estas tecnologías en todo el sistema educativo. No obstante, aunque se enmarcan hitos interesantes, necesarios y avances relevantes, observamos un importante reto que no se contempla en la LOMCE y en los planes, como ocurriría en la ley anterior (Díaz, 2001; Instituto de la Mujer, 2008b): la integración de una asignatura específica relacionada con la informática y la tecnología en primaria. Así, se contempla una integración tardía de este tipo de asignaturas, que no tienen un carácter obligatorio hasta secundaria.

De este modo, para Díaz (2001) y según los resultados del Instituto de la Mujer (2008a) la inclusión tecnológica sucede a una edad avanzada. Ello genera un vacío temporal de mentorazgo y guía digital didáctica, que conlleva la orfandad digital y el autoaprendizaje pasivo. De tal modo, al llegar a segundo, el alumnado trae consigo experimentos de malos usos y malas prácticas digitales, posibles riesgos experimentados... así como, prácticas que entienden de estereotipia de género digital, que difícilmente podrán ser deconstruidas sin un trabajo integral y con perspectiva de género⁹⁵. Por ejemplo, encontramos que el programa ConRed (destinado a conocer, convivir

95 En las entrevistas realizadas al profesorado en la investigación del Instituto de la Mujer (2008a) se detectan distintas necesidades según el nivel educativo. Por ejemplo, el profesorado de educación infantil al no tener una asignatura específica sobre la temática, dicen que no pueden encontrar diferencias relativas respecto a las niñas y los niños. En cambio, a medida que subimos de niveles, encontramos diferencias en los itinerarios formativos. Así, aquellos que son específicamente tecnológicos son mayoritariamente copados por chicos adolescentes.

y construir en Internet y redes sociales) estudiado por Del Rey, Casas, & Ortega (2012), marcan directrices de actuación para el “uso responsable” de las TRIC, pero sin integrar la perspectiva de género.

Nuestro sistema educativo ha integrado estos medios tecnológicos, y el traspaso de conocimientos básicos para el manejo de los mismos, pero sin el necesario trabajo de manejo de actitudes reticentes y estereotipos hacia las mismas. Lo que Milic & Skoric (2010) consideran como insuficiente, ya que sin la aptitud y actitud crítica no podrán ser desmanteladas las actitudes y comportamientos nocivos, estereotipados y de riesgo que se producen en los canales digitales en los que están más presentes.

Por tanto, se puede afirmar que el sistema educativo no fomenta las diferencias por sexo, al menos directamente, pero sí perpetúa roles de manera más sutil, ya que no se han desactivado, ni trabajado los esquemas y códigos de género. En el caso concreto de los instrumentos digitales, se puede, primero, argumentar que el sistema educativo ha realizado un esfuerzo por implementar estos instrumentos en sus aulas. Sin embargo, estos se introducen con posterioridad a la adquisición de conocimientos tecnológicos (de forma autónoma) y se ha integrado como práctica educativa dirigida a la adquisición de conocimientos básicos técnicos. Ello establece un vacío importante en la adquisición de herramientas que permitan manejar y gestionar emociones y conflictos en la Red, así como, el análisis de esquemas de género que se integran en las relaciones digitales. Ello dificulta un uso “sano” e igualitario de la Red.

Rubio (2009:58), Bartrina (2014) y Mascheroni & Cuman (2014), por todo ello, resaltan que las escuelas no deben permanecer como entes independientes limitados al traspaso de ideas y conceptos teóricos. Es imprescindible que las escuelas –y también las familias– incluyan las TRIC y la perspectiva de género en sus clases, ya que como comenta esta autora (Rubio, 2009:56) tanto en la escuela, como en la universidad existe un déficit de perspectiva de género. Pérez (2011: 66), en esta línea también argumenta que lamentablemente no se ha conseguido que las nuevas tecnologías se integren en las aulas, así solo el 7.2% de las personas jóvenes en España, han utilizado el ordenador con fines educativos.

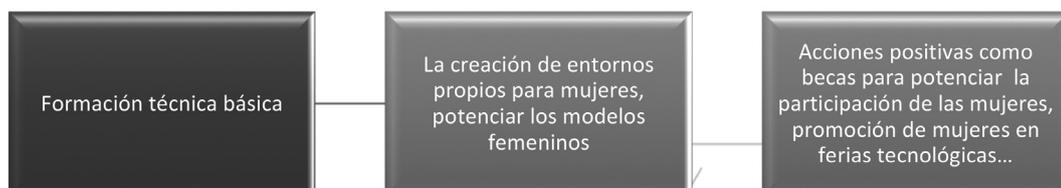
Es un hecho, tal y como apuntaba Subirats (2001), los cambios en educación suceden más lentos que los cambios que se desarrollan en la realidad social. Sin embargo, la necesidad de que la educación formal se apresure, modifique y transforme es evidente, porque como Díaz (2001) y Bartrina (2014) aseguran, únicamente una educación transgresora que busque la ruptura de códigos y esquemas de género, a todos los niveles educativos (formal e informal), es la “palanca” y el “motor” del cambio para el sorpasso de las desigualdades.

2. PLANES, PROGRAMAS Y PROYECTOS EN RELACIÓN CON LA EDUCACIÓN FORMAL, EL GÉNERO Y LAS TRIC

Continuando con estos intereses, a continuación, nos sumergimos en el repaso de los distintos planes, programas, plataformas y proyectos que se han implementado en el contexto educativo formal de secundaria a nivel autonómico y estatal sobre un uso igualitario y “sano” de las TRIC. Este recorrido, además de conocer la situación actual de los planes y proyectos llevados a cabo, también nos permite reflexionar sobre las propias estrategias que pueden resultar de interés para la presente investigación.

Tras la consulta de distintas fuentes (Gil-Juárez, Feliu & Vitores 2012; Instituto de la Mujer, 2008a; Zafra, 2004: 79, Zafra, 2005b,) se puede decir que las acciones más comunes llevadas a cabo a nivel global hasta ahora son:

Ilustración 6.2. Las acciones más comunes llevadas a cabo para la integración de las TRIC con perspectiva de género en el sistema educativo



Fuente: Elaborado a partir de Gil-Juárez, Feliu & Vitores (2012); Instituto de la Mujer (2008a); Zafra (2004: 79; 2005b)

A nivel estatal cabe destacar que la Secretaría de Estado de Telecomunicaciones y Sociedad de la Información, elaboró el Plan Rector de las Políticas de Impulso de la Sociedad de la Información. El Plan Avanza entró en 2009 en su segunda fase con la puesta en marcha del Plan Avanza 2. Desde su inicio, el plan se ha convertido en un hito en materia de igualdad de género, al tratarse del primero en reconocer la necesidad de incorporar el principio de igualdad en las estrategias públicas. En el periodo 2006-2008 el Plan Avanza promovió actuaciones encaminadas a “garantizar la igualdad de oportunidades en la SI (Sociedad de la Información)” y “utilizar las TIC como herramienta para fomentar la igualdad”, dentro del subprograma “Avanza Ciudadanía Digital” (Observatorio e-Igualdad, 2011: 8).

Por otro lado, también encontramos el Plan de Acción para la Igualdad entre Mujeres y Hombres en la Sociedad de la Información (2009), que entre sus ejes principales de actuación centraba su interés en aspectos como el acceso, el uso y el conocimiento a las TRIC como herramientas claves para conseguir la e-igualdad.

Junto con estos planes, se conocen plataformas online como Pantallas Amigas (una iniciativa con entidad propia impulsada por EDEX en 2004) (Pantallas amigas, 2015). Esta se convierte en fuente de información y conocimiento, además de creación de materiales didácticos. Sin embargo, y a pesar de haber introducido elementos que buscan comprender y trabajar las agresiones sexuales que se reproducen hacia las chicas, desde esta plataforma se siguen utilizando con acepciones anglosajonas, y en sus guías se pierde la narrativa feminista y de género, y se produce, en muchas ocasiones, una responsabilización y culpabilización de las chicas que han enviado las fotos⁹⁶.

96 Pantallas Amigas se caracterizan, además, para acercar las TRIC desde una perspectiva positiva, por los siguientes rasgos: • Uso de estrategias de comunicación educativa. • Desarrollo de habilidades para la vida (definidas por la Organización Panamericana de la Salud en tres grupos: sociales, cognitivas y emocionales) • Promoción de valores universales (respeto, cooperación, solidaridad...) • Transversalidad de otros aspectos educativos (inclusión, equidad de género...) • Aplicación de metodologías innovadoras (canales, agentes, procesos...)

A nivel estatal nos gustaría destacar, por su carácter innovador, y su integración y la transversalización de la perspectiva de género, el programa de Internet Sin Riesgos llevado a cabo por la Universidad de La Laguna y El Área de Educación, Juventud e Igualdad (2014: 3). Este se elabora con el propósito de incidir de manera positiva en el uso que está haciendo la adolescencia de la Red, por lo que el objetivo o reto general que se marca “es ofrecer estrategias educativas a padres, madres y profesorado así como dar información directa a los y las jóvenes para hacer un uso adecuado de las TIC sin caer en prejuicios ni prohibiciones” (Universidad La Laguna y El Área de Educación, Juventud e Igualdad, 2014: 3).

Esto es, el programa focaliza su intervención en tres ejes: alumnado, profesorado y familias. Para ello plantea acciones concretas como son: charlas, estrategias online, talleres formativos, notas de prensa con el fin de aportar recomendaciones a las familias, y jornadas formativas. Con estas intenciones, los proyectos que se llevaron a cabo fueron:



Movimiento #navegaenpositivo: Se trabaja el contenido online, talleres formativos sobre los diferentes contenidos que encontramos en la red.



Enredate sin machismo: Se realizó una campaña, se creó una app, material didáctico y talleres de sensibilización sobre el control y los mitos del amor romántico en las parejas y las redes sociales.



Acompañar sí, pero prohibir no. Se realizaron campañas de sensibilización, talleres formativos para las familias, con la finalidad de despejar prejuicios. Además de crear contenido Whatsapp.



Prevenir sin desconectar, para educadoras y educadores. En este aspecto se aportó material didáctico al profesorado, jornadas y talleres formativos.

Por último, también recoger que, a nivel europeo, en Finlandia, encontramos el programa KiVa. Este programa está consiguiendo resultados positivos en las aulas, teniendo como objetivo la prevención de las situaciones sexuales de riesgo contra las chicas (además de la propia integración de las TRIC en los centros escolares). Este basa sus esfuerzos en la educación en la ciudadanía, fundamentada al igual que lo hacen Pantallas Amigas y el programa ConRed (previamente citado), en las habilidades para la vida.

En referencia a las estrategias llevadas a cabo en el territorio de Euskadi, si bien encontramos que en la CAE se han elaborado planes desarrollados y contingentes para la integración de las TRIC en las aulas y en favor de la coeducación, lo que dibujaba un plano innovador, en el caso de la combinación de ambos ejes, no existe nada parecido a lo que se ha realizado en otros lugares, quedando en la voluntad del centro escolar el trabajo de la integración de las TRIC utilizando perspectiva de género. Únicamente se conoce el programa Ctrla dirigido por Ianire Estebanez⁹⁷, y que en su principal objetivo se encuentra el de la educación emocional para el uso de las redes sociales.

97 En este programa participa la autora de la presente investigación, pero no cuenta con subvención pública, ni se ha implementado de forma autonómica. Este es de carácter local y privado, y únicamente se imparten talleres y charlas con el sentido mencionado. Más información sobre el programa en: <http://minoviomecontrola.com/sin-categoria/ctrla-para-prevenir-en-las-redes-sociales/> (Consultado el 21-09-2017).

En este programa se busca concienciar y sensibilizar acerca de los usos “tóxicos” que se reproducen en la Red, ya sean los casos de ciberacoso o el cibercontrol, además de todos los patrones culturales machistas que se integran en estas plataformas (YouTuber o videojuegos). Entre sus prácticas principales encontramos el formato de charlas al alumnado, profesorado y familias; y talleres prácticos y dinámicos dirigidos al alumnado de primaria y secundaria.

Sin embargo, observamos que, dada la necesidad del trabajo de actitudes y comportamientos sexistas que se reproducen en las redes, y la propia complejidad del problema, lo planteado queda escaso y muy limitado. Por lo que 1) se muestra la gran necesidad de plantear experiencias pilotos que posibiliten la reflexión de integración de proyectos más ambiciosos; y 2) necesitamos de una lectura académica, para, así, conocer otras propuestas que puedan ser implementadas de forma práctica. Con esta última reflexión, a continuación, se abre un epígrafe que recoge dicha necesidad, y bucea en la literatura académica.

3. LA ALFABETIZACIÓN DIGITAL CRÍTICA, COMO PROPUESTA PREVENTIVA ANTE LAS REALIDADES MACHISTAS DIGITALES

A pesar de que las brechas queden diferenciadas, los estudios que han intentado plantear propuestas de intervención (Bartrina, 2014; la Delegación del Gobierno para la Violencia de Género, 2014; Zafra, 2004), coinciden en la ruptura de las realidades machistas digitales está en el origen de la capacitación de “habilidades digitales” (digital skills), entendidas como el desempeño de actividades vinculadas a las tecnologías de la información y de las comunicaciones, y que se adquieren a través alfabetización digital⁹⁸. Esto es, según las fuentes consultadas, estas habilidades les harían más conscientes del mundo cibernético, y, por tanto, de los riesgos, pero también de las ventajas que pueden encontrar en el buen uso de los instrumentos tecnológicos.

En concreto, Zafra (2004) entiende que nuestro concepto educativo debe ser redefinido. La educación debe abordar parámetros de interconexión y reconstrucción ciudadana, y que ellos sean integrados en el medio de interfaz, teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

- La transformación de los modelos de relación entre los agentes de la comunidad educativa
- El desarrollo de nuevas metodologías y recursos educativos
- La formación crítica y creativa sobre tecnología y cultura visual (Zafra, 2004: 33)

Aunque estos estudios demuestran que ambas brechas requieren de un trabajo sobre las habilidades digitales, utilizando la línea discursiva planteada durante la investigación, comenzaremos con la prevención específica de la 2BDG; pudiendo conocer las diferentes propuestas que se han aportado en este plano. Empezar señalando que el Plan Director para la coeducación y la prevención de la violencia de género en el sistema educativo dirigido especialmente a la enseñanza obligatoria (2013:19), ya recoge la necesidad realizar una orientación libre, diversa en opciones y libre de condicionamientos de género al alumnado, para, así, elegir su itinerario vital, académico y

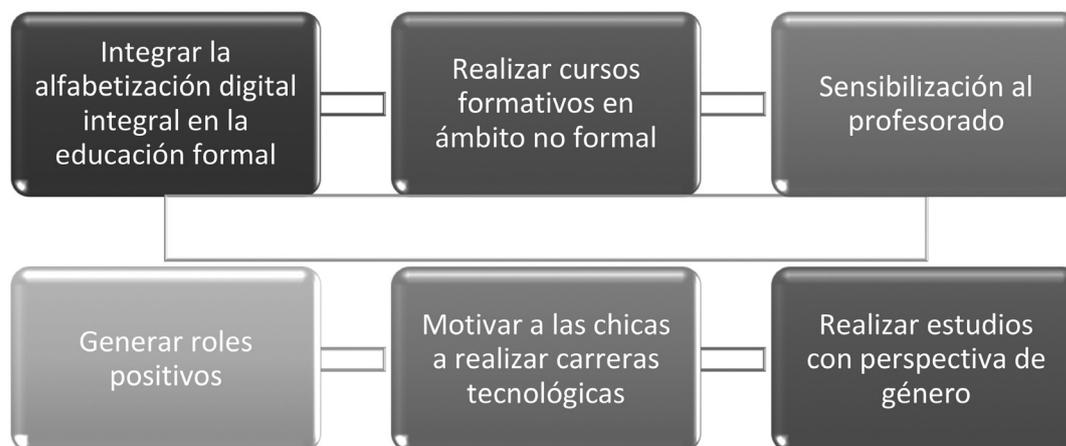
98 Definida según Castells (2001, 307) como: “la adquisición de la capacidad intelectual necesaria para aprender durante toda la vida, obteniendo información digitalmente almacenada, recombiniéndola y utilizándola para producir conocimientos para el objetivo deseado en cada momento”.

profesional. Este plan justifica que la coeducación es la herramienta más eficiente para “equilibrar, ajustar, compensar y neutralizar el género en todo el proceso de socialización, siendo necesario intervenir en este proceso desde todas las vías: asignaturas, mensajes explícitos e implícitos del profesorado, familias, etc”.

El estudio elaborado por UNESCO (2010), en concreto, plantea la necesidad de proyectar modelos femeninos positivos, para animar e incentivar a las chicas a que participen en este mundo tecnológico. Por ello, se cree conveniente revisar el “currículum oculto” del profesorado, y contemplar los mensajes sesgados que se envían desde la educación más formal, ya que, como recoge UNESCO (2010), a pesar de que las chicas suelen sacar notas más altas, a los chicos se les pregunta más, se les presta más atención, y se les incentiva más a realizar este tipo de carreras. Junto con esto, en el ámbito de la educación formal se deberían revisar los materiales utilizados, teniendo en cuenta los aspectos sesgados que se integran en dichos materiales, ya que estos reforzarían la estereotipia de las profesiones, y, por ende, la falta de chicas en informática.

Por tanto, las recomendaciones que realiza la UNESCO (2010), en concreto sobre la 2BDG son:

Ilustración 6.3. Recomendaciones de UNESCO (2010) para superar la segunda brecha digital de género



Fuente: Elaborado a partir de UNESCO (2010)

En el estudio elaborado por el Instituto de la Mujer (2008a), las personas informantes que han participado en la investigación señalan que las acciones positivas se perciben como acciones forzadas y no darían los resultados óptimos que se esperan. Así, desde el propio estudio, junto con el de Veikeri (2010), plantean sustituir o corregir el modelo diferenciado de roles en primaria y secundaria. Ello, según las fuentes, debería establecerse desde una pedagogía integral cercana al alumnado, y la cual motivase a chicas a situarse desde un posicionamiento proactivo ante las TRIC, superando la tecnofobia.

Continuando ahora con los planteamientos que han aportado estrategias de afrontamiento para la prevención de la tercera brecha digital de género⁹⁹, diversas fuentes (Ararteko, 2009:70; Carbonaro, & otros, 2010; Delegación del Gobierno para la Violencia de Género, 2014; Diez, 2009a:57; Instituto Andaluz de la Mujer, 2005: 6-8; López Muñoz, 2010:278; Vall-llovera & Gil, 2009:32-41) refieren que los videojuegos –como puerta de entrada a la socialización digital de género– necesitan de una reformulación y repensamiento. En concreto, proponen que, por ejemplo, dotar de una mayor presencia a los juegos de tipo “arcade” y educativos, y su integración en el nivel educativo, sería una estrategia subversiva, con potencial para generar vínculos más positivos e igualitarios.

Sin embargo, Jiménez-Albiar, & otros (2012) proponen que para superar estas diferencias se deben llevar a cabo actividades y formaciones que trabajen con habilidades sociales para acercar de manera igualitaria a las chicas y a los chicos a las TRIC, es decir, dotar de conocimientos necesarios para realizar un buen uso de las TRIC.

Este planteamiento es apoyado por otras fuentes (Carbonaro, & otros, 2010; Delegación del Gobierno para la Violencia de Género, 2014; Sánchez, Ortega & Vall-llovera, 2012), que añaden que en estos espacios de educación en habilidades, las chicas tengan espacios propios, donde puedan recibir una educación más cercana y divertida sobre las TRIC, fuera de arraigos culturales, y prejuicios hacia estas tecnologías. Es decir, crear lazos más positivos entre las tecnologías y las chicas jóvenes, ya que en palabras de Sánchez, Ortega & Vall-llovera (2012, 117): “No nos podemos permitir que las mujeres sigan fuera del diseño de los medios viéndose reducidas a la producción de mensajes a través de unos medios que ni han pensado, ni controlan”.

El informe INTENCO (2009:15) y Avilés (2013) continúan con la misma línea y exponen que la superación de estas agresiones no puede basarse en una formación meramente técnica, estando la clave en la educación en valores de la ciudadanía y educación moral. Entienden que el fundamento de este problema radica en la prevención y la educación¹⁰⁰.

A ello, Powell & Henry (2014) añaden que deben sobrepasarse los mensajes arlamistas y culpabilizadores que integran muchas de las intervenciones y guías dedicadas a la interacción en los casos. Estos mensajes deben transformarse en mensajes empáticos y dirigidos a la formación de la asertividad, que en definitiva puedan hacer un uso responsable de las tecnologías, pero evitando, en cualquier caso, la culpabilización, por ejemplo, del envío de fotos.

99 Recordemos que estas fuentes no utilizan esta terminología pero que, según los parámetros marcados en esta investigación, cabrían dentro de la misma.

100 Aunque la naturaleza de esta investigación no es actuar sobre los casos de agresión, si se consideran enriquecedoras las propuestas de la guía INTENCO (2013:53) para actuar ante estas circunstancias. De este modo se plantea: que haya una recogida de información, que exista un periodo de reflexión, que haya una coordinación entre diferentes profesionales y que así se pueda diagnosticar y valorar el caso en concreto: “Evitar el sentimiento de culpa, mostrar acercamiento emocional y empático, demostrar confianza, analizar respuestas anteriores y alternativas posibles, entrenar el afrontamiento, y poner en marcha y en práctica las decisiones”. Todo ello, guiado por un acompañamiento y seguimiento de personas adultas que consigan reforzar los pequeños progresos de autoafirmación por su parte. Asimismo, es necesario mostrarle confianza, de la siguiente manera: “visualizando el mensaje de combate del centro contra el ciberbullying, activando las estructuras de ayuda en el grupo de alumnos que conviven con él, haciendo que éstos se muestren contrarios a lo que ha sucedido y haciéndolos protagonistas y garantes de que el compromiso de cese del ciberbullying por parte del acosador sea real, creíble y se mantenga en el tiempo”.

Atendiendo a este planteamiento, el informe INTENCO (2009: 15) plantea trabajar en una “adecuada cultura de la seguridad” que se centre de manera bidireccional en posibilitar herramientas técnicas que aseguren la seguridad de los dispositivos, y, por otra parte, potenciar hábitos o pautas generales de comportamiento, que tradicionalmente se han centrado en el lugar de conexión, limitación de horario y gasto efectivo.

Siguiendo lo que se planteó en este primer informe, la guía que se elaboró en 2013 por INTENCO (2013: 42-43) recogían medidas más concretas para el trabajo educativo de la prevención del ciberbullying como podrían ser: elaborar de protocolos de actuación en la comunidad educativa (familias y profesorado), crear grupos de personas que trabajen específicamente los casos, formar e informar para la detección precoz de los casos de agresión, contar con sistemas y dispositivos donde el alumnado se sienta seguro, formar e información al profesorado y las familias en una correcta gestión de las emociones en el espacio virtual para así poder adoptar hábitos de buenas prácticas. Además de realizar una formación en valores de manera transversal, tanto al profesorado, como al alumnado, en la que puedan participar también las familias. Así, se plantea:



Hablar, tratar, escenificar y debatir la naturaleza, riesgos, gestión y consecuencias de estos casos en el transcurso escolar, en las clases, entre alumnado y profesorado.



Adoptar metodologías como el análisis de casos, el roleplay y las técnicas narrativas como medios que faciliten esa inserción en el currículum del alumnado por parte del profesorado en sus clases.

Vázquez & Estébanez (2017), por su parte, comentan que ante este tipo de casos es sumamente importante tomar conciencia grupal, y que el grupo se responsabilice de los acosos que se reproducen en las redes sociales, que exista un trabajo empático y refuerzo de solidaridad por parte del grupo. Asimismo, estas mismas autoras establecen pautas para la prevención e intervención ante las relaciones tóxicas y los casos de cibercontrol, y lo que se considera especialmente interesante destacar. En este sentido, especifican los siguientes aspectos:



Empoderar a las chicas en la toma de decisiones sobre sus parejas, ligues... Un trabajo que debe estar guiado desde la asertividad.



Desnaturalizar el amor hegemónico, los mitos del amor romántico y las pautas tradicionales de las relaciones afectivo-sexuales.



Al mismo tiempo, se debe trabajar la aceptación masculina, que los chicos respeten la toma de decisiones de las chicas.



El reconocimiento y respeto del espacio real y simbólico de otra persona.



Trabajar el autocontrol de los deseos, y limitar los comportamientos dañinos de coerción, para entablar una capacidad de negociar dentro de la pareja.

Por último, la integración del (ciber)feminismo en los centros educativos, y la educación ha sido lejana y poco aplicada. De hecho, el feminismo ha quedado relegado y apartado de este contexto, y está poco presente en los libros (digamos, por ejemplo, de historia o filosofía). Asimismo, el (ciber)feminismo se ha mantenido en otros estadios más discursivos y académicos, y son pocos los trabajos que se refieren a la capacidad pedagógica de este. De hecho, en concreto,

Zafra (2004: 81)¹⁰¹ asegura que requerimos de una acción feminizadora de Internet como una estrategia desjerarquizadora y deconstructiva del sistema patriarcal. Ella propone que para la desmantelación de las realidades digitales machistas necesitamos de una comunidad virtual coeducativa, mediante la creación de programas educativos online y offline. La autora añade como ejemplo: Woman On line de la Red de Mujeres AMARC. Así, Zafra (2004) considera que el ciberfeminismo puede ser una herramienta coeducativa, que incluye dos itinerarios de intervención:



La utilización de Internet como espacio educativo, es decir, introducir y crear espacios privados y coeducativos dentro de la misma red.



La formación en tecnología integral. De nada sirve crear proyectos educativos, y programas si no viene acompañado de un conocimiento mínimo, y una motivación para acercarse a estos programas y proyectos.

Mujeres en Red (1999) apoya la idea de crear un espacio virtual más femenino, y entiende que es necesario crear lugares propios de empoderamiento, donde las mujeres puedan sentirse a gusto y seguras. Para ellas, solo de esta manera se podrá romper la perpetuación de los roles impuestos por el sistema patriarcal. Es preciso, aseguran, que haya más mujeres activas en Internet, se necesita educar a más “Geeks”¹⁰², para superar las realidades machistas digitales.

Además de lo comentado hasta ahora, todas las fuentes citadas y recogidas coinciden en la importancia de educar en habilidades digitales y en perspectiva de género al profesorado. Para que el cambio y la transformación resulte eficaz, duradera y profunda, la actitud positiva del profesorado para trabajar la alfabetización digital, y claro, que sea desde perspectiva de género, resulta esencial. En resumen, recogemos las palabras de Zafra (2004: 49) que sintetizan con gran acierto lo comentado: “elaborar una metodología deconstructiva y una educación que contemple enfoques que desde el género resultarían entonces imprescindible, evitando que las respuestas no deriven en la comodidad de ampararnos en los viejos estereotipos sexuales excluyentes y marginadores para la mujer”.

En esta línea en el Plan Director para la coeducación y la prevención de la violencia de género en el sistema educativo dirigido especialmente a la enseñanza obligatoria, se especifica que:

En relación con el acoso y maltrato a través de la red (ciberbullying), hay que señalar que cada vez aparecen más casos en los que detrás de situaciones de marginación se descubren situaciones de acoso sistemático a través de la red, los cuales son muy difíciles de conocer para el profesorado. Las nuevas tecnologías son utilizadas también para desprestigiar, acosar, calumniar: fotografías íntimas son repartidas a través de la red, los chicos alardean de sus relaciones con las chicas como si se tratara de trofeos, se establecen ranking, mensajes amenazadores a través de los móviles... Las mismas conductas sexistas que se producen en la vida real se amplifican a través de la red y, al ejercerse desde el anonimato, se dan con mayor impunidad. Por todo ello, es preciso introducir la

101 Zafra (2004) solo se centra en el empoderamiento tecnológico femenino y dirige todas las estrategias hacia las mujeres.

102 “Las Geeks son chicas que se dedican a: desarrollar software, programas bases de datos, diseñar páginas webs, idear sistemas informáticos para las diferentes necesidades de una compañía, inventar videojuegos, etc” (Mujeres en Red, 1999: 21).

perspectiva de género en el abordaje de la convivencia y en la mediación y resolución de los conflictos en el aula; ya que muchas de las situaciones, conflictos y maltrato tienen el sexismo en su origen. Especialmente se considera urgente ahondar en el alcance del acoso sexista y sexual dentro del fenómeno del bullying y cyberbullying, así como investigar en qué medida la socialización de género y, en concreto, la asunción de los modelos de masculinidad tradicional en los chicos, inciden en ambos fenómenos y en la asunción diferencial de los roles víctima/agresor (Plan Director para la coeducación y la prevención de la violencia de género en el sistema educativo dirigido especialmente a la enseñanza obligatoria, 2013: 23)

Se puede apreciar que el plan propone una estrategia coeducativa integrada en el abordaje de la convivencia y la mediación, que aporta distintos modelos de feminidad y masculinidad; por ello, y con el interés de seguir profundizando en esta propuesta pedagógica se abre el siguiente epígrafe.

4. PEDAGOGÍA COEDUCATIVA COMO BASE DE LAS INTERVENCIONES

Bonal & Rambla (2001) y Povedano, Muñiz, Cuesta, & Musitu (2015) escriben que la pedagogía coeducativa posibilita la ruptura de estereotipos, el pensamiento crítico y la desmantelación de relaciones asimétricas. Es una pedagogía más profunda que trabaja con esquemas e identidades, y no se limita únicamente a la trasmisión de conocimientos y saberes.

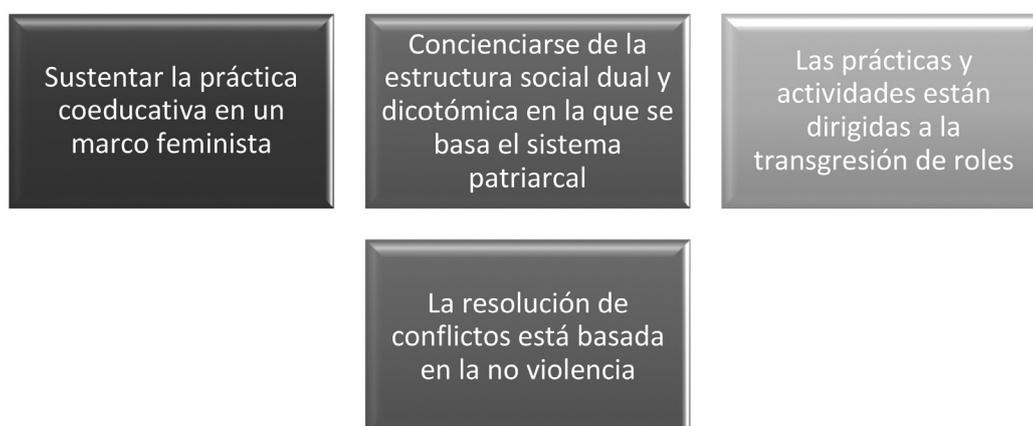
La coeducación se diferencia de otras pedagogías educativas por valorar la sociedad en su contexto, teniendo en cuenta problemas y necesidades de manera integral, comprendiendo que existe una diversidad de género, así como estructuras sociales que nos condicionan (Feminario de Aicalte, 2009; Povedano, Muñiz, Cuesta, & Musitu, 2015).

Para ello, la coeducación utiliza herramientas específicas de aprendizaje para la eliminación de valores patriarcales y estereotipos según el género. De tal modo, la guía de coeducación elaborada por el Instituto de la Mujer (2008b: 16) define la coeducación como:

Propuesta pedagógica actual para dar respuesta a la reivindicación de la igualdad realizada por la teoría feminista que supone una reformulación del modelo de trasmisión de conocimiento y de las ideas desde una perspectiva de género en los espacios destinados a la formación y el aprendizaje.

El Instituto de la Mujer (2008b) continúa explicando que al integrar una práctica coeducativa se deben tener en cuenta una serie de aspectos que se recogen en la siguiente ilustración:

Ilustración 7.4. Aspectos para establecer una práctica coeducativa



Fuente: Elaboración propia a partir del Instituto de la Mujer (2008b)

Ello, según el informe, debe atender, en cualquiera de sus intervenciones y casos, a una estrategia dual, estableciendo, por un lado, acciones concretas dirigidas a la superación de estereotipos y roles de género, y por el otro, acciones que no tengan que estar específicamente dirigidas al trabajo de estereotipos o de prevención de violencias machistas, pero que sí integren como eje central la perspectiva de género (Instituto de la Mujer, 2008b).

Esto es, también en su sentido más práctico sirve como estrategia preventiva para las violencias machistas en cualquiera de sus formas. La coeducación nos sirve para traspasar el sexismo y las actitudes que generan una asimetría cultural establecida, trabaja en la profundidad de estas relaciones, y, por tanto, quiere terminar con aquellos mecanismos patriarcales que coartan y generan las desigualdades, como es el caso de las violencias.

En este sentido, Povedano, Muñiz, Cuesta, & Musitu (2015) añaden que en cualquier plan coeducativo tiene que existir un planteamiento claro del plan o estrategia que quiere llevarse a cabo, esto es: 1) que exista una evaluación de las necesidades (un diagnóstico del problema); 2) que se planteen objetivos evaluables; 3) que existan resultados específicos de eficacia y efectividad; y 4) y lo que las autoras creen imprescindible: la evaluación¹⁰³. Este proceso, es un proceso dinámico y vivo, que rueda en ciclo, retroalimentándose con cada una de las fases.

En otras palabras, la educación impone y dirige, la coeducación democratiza el pensamiento libre, y cree en la ciudadanía integral y los derechos cívicos. Es una pedagogía que tiene un objetivo pedagógico y político, para que la ciudadanía pueda desenvolverse mejor y con una actitud más crítica, permitiéndola analizar las estructuras sociales. Con ello aspira a universalizar la autonomía, la igualdad y la libertad (Bonal & Rambla 2001).

103 Povedano, Muñiz, Cuesta, & Musitu (2015) entienden que es sumamente importante elegir adecuadamente las técnicas de evaluación. En esencia, deben permitir una adecuada medida de resultados y una recogida de información del trabajo implementado.

No obstante, una vez más, Bonal & Rambla (2001) explican que en la práctica y pedagogía coeducativa resulta indispensable el buen hacer del profesorado. El profesorado es engranaje importante para el cambio y la transformación, ya que surge de sus prácticas la necesidad de transversalizar la perspectiva de género. Sin embargo, como señalan los autores citados, la colaboración docente y el cambio coeducativo en secundaria se complica, por las propias estructuras académicas: “el número de profesores y profesoras, el profesionalismo, la separación del trabajo docente por áreas y departamentos, las relaciones complejas con las personas adolescentes, etc.” (Bonal & Rambla, 2001:129)

En definitiva, debido a su interacción con la perspectiva de género y la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, y por el interés de aportar modelos de conducta y comportamiento basados en la tolerancia y el respeto, alejados de la violencia, esta pedagogía puede resultar de suma utilidad para el trabajo empírico que se aplica a continuación. Esto es, integrar la pedagogía coeducativa supone asegurar beneficios educacionales deseables para el fortalecimiento de la convivencia social de las personas adolescentes, siendo y sintiéndose parte activa del cambio y la transformación (Díaz-Aguado & Carbajal, 2011).

PARTE EMPÍRICA
ANÁLISIS E INTERVENCIÓN
EN EL ICEBERG DIGITAL
MACHISTA

DESCRIPCIÓN METODOLÓGICA

El objeto de estudio que pauta la presente investigación, se define como:

El análisis desde perspectiva de género y tecnofeminista de las realidades machistas digitales que reproducen las personas adolescentes de CAE, siendo las principales: las 2BDG y 3BDG, el cibercontrol y el ciberacoso sexual y/o sexista; así como la prevención de las mismas desde el contexto educativo formal.

El abordaje de este objeto de estudio requiere de un acercamiento polivalente y plural, que albergue diversas metodologías y técnicas. Es decir, tal como aseguran Beltrán (2010), Ibáñez (2010) y Giddens (1997), al igual que en otras realidades sociales, se requiere de un estudio que comprenda las dimensiones material y simbólica.

Por ello, la parte empírica recurre a un uso combinado de métodos y técnicas que buscan la comprensión y el entendimiento de las realidades digitales machistas estudiadas; pudiendo no solo cuantificar y estandarizar comportamientos y actitudes digitales, sino sumergirse simultáneamente en las vivencias virtuales de las personas adolescentes desde una perspectiva de género, y así mismo, actuar e intervenir. Es decir, estamos ante una investigación que no solo usa metodología “a caballo” –triangulación de metodología cuantitativa y cualitativa (Ruiz Olabuénaga, 2012b: 336)–, también converge con un posicionamiento transformador y activo, utilizando técnicas y experimentos propios de las Ciencias Sociales más prácticas.

En efecto, este proceso no se dirime y caracteriza por enfatizar la prioridad de una determinada metodología, sino que busca, dentro del pluralismo de sus técnicas, realizar un método de investigación combinado y complementario. De este modo, se diseña una investigación dividida en fases, que comienza por el acercamiento cuantitativo, continúa por la sumersión cualitativa (grupos de discusión y foros telemáticos) y finaliza con la Investigación-Acción¹⁰⁴.

En esta intersección de métodos, se cuenta con la colaboración de once institutos distribuidos por los tres Territorios Históricos de la CAE. En concreto la presente investigación se centra en las clases de 4º ESO y 1º de Bachiller, y a través de las diferentes técnicas y participación del alumnado se consiguen abarcar las hipótesis propuestas, que se limitaban como:

H1- La educación formal de la CAE funciona como agente socializador dentro del proceso de socialización basado en el sistema sexo-género que construye social y culturalmente a las TIC y las competencias tecnologías como masculinas, lo que condiciona la estructuración de la segunda y tercera brecha digital de género.

H2- Ambas brechas digitales se retroalimentan estructurando una dominación masculina tecnológica, y con ello la violencia simbólica digital dentro de las redes sociales, YouTube y los

104 El trabajo de campo se llevó a cabo entre los cursos escolares 2015/2016 y 2016/2017.

videojuegos, generando las ciberviolencias machistas digitales (cibercontrol y ciberacoso sexual y/o sexista).

H3-El ciberfeminismo puede ser una pedagogía coeducativa que incentive la alfabetización digital crítica, emocional e igualitaria dentro de los centros educativos de la CAE.

En relación con los objetivos marcados, podemos señalar sintéticamente que eran:

- 1) Realizar un análisis descriptivo estadístico de las realidades machistas digitales que se reproducen de los centros educativos de la CAE.
- 2) Profundizar en las posibles causas y relaciones de la 2BDG y la 3BDG, y las ciberviolencias, como el cibercontrol y el ciberacoso sexual y/o sexista que se produce en el alumnado de la CAE.
- 3) Explorar las opiniones, estereotipos, actitudes, usos, valoraciones y percepciones de las personas adolescentes de la CAE respecto a sus vivencias en los canales digitales (videojuegos, redes sociales y YouTube).
- 4) Analizar las relaciones de cibercontrol que se reproducen en las relaciones heterosexuales de la natividad digital de la CAE.
- 5) Identificar el ciberacoso sexual y/o sexista que se dan dentro de los canales digitales, especialmente en las redes sociales.
- 6) Proponer soluciones coeducativas desde el ciberfeminismo para prevenir e intervenir en las realidades machistas digitales desde el ámbito educativo formal de la CAE.

De forma más concreta, estas tres fases y sus técnicas se describen en los siguientes apartados. A estas fases les continúa unos principios éticos, y tras esta descripción y planificación previa, se recogen los resultados y datos obtenidos.

FASE I. DIAGNÓSTICO DEL OBJETO DE ESTUDIO. ANÁLISIS CUANTITATIVO

La metodología cuantitativa aporta a la investigación objetividad, estandarización y sistematización de resultados, ya que como explica Ruiz Olabuénaga (2012a: 44), “los métodos cuantitativos analizan los hechos sociales como existentes

en el exterior y sometidos a leyes patrones generales, apresan la realidad sometiéndola a controles”. Así, la metodología cuantitativa consiste en “conocer los hechos reales tal y como se dan objetivamente tratando de señalar sus características comunes con hechos semejantes, sus orígenes y sus consecuencias” (Ruiz Olabuénaga, 2012a: 44).

Recogiendo las posibilidades que brindan los métodos cuantitativos y teniendo en cuenta que un estudio que integre las tecnologías y la adolescencia necesita de su revisión continua –lo que es hoy, ya no es mañana–, se utiliza la técnica de los cuestionarios cerrados para realizar que una descripción estadística del objeto de estudio que nos compete. Esta, de hecho, permite correlacionar variables, generalizar y recuperar información sobre los hechos pasados, además de tener la

capacidad para estructurar y estandarizar los datos con una alta eficiencia (Giddens, 1997; García, 2010).

En concreto, a través de esta técnica se recogen datos estadísticos respecto a las preferencias tecnológicas de chicas y chicos –cuál es el aparato electrónico más utilizado, para qué lo utilizan, qué tipo de red social utilizan...–, las diferencias entre chicas y chicos en el uso de las tecnologías y medios de comunicación –conocer, según el sexo, cuáles son los usos más comunes, y los aparatos tecnológicos que utilizan...–, saber qué estereotipos de género tecnológicos están presentes entre las personas adolescentes, y aproximarnos a la incidencia de la ciberviolencia machistas en los institutos de la CAE. Al mismo tiempo, la recogida de estos datos permite encaminar y redirigir las siguientes fases metodológicas.

En cuanto al modelo de cuestionario, teniendo en cuenta que el interés principal de este es el de realizar una descripción estadística y medir ciertos ítems de manera rigurosa, se ha optado por un cuestionario que contiene un número de preguntas cerradas (Giddens, 1997a). Las preguntas diseñadas no responden a una única tipología, y se han seleccionado los siguientes tipos de preguntas: dependientes e independientes (sexo o edad), cerradas con posibilidad de respuesta sí o no, preguntas filtro, con respuestas múltiples, con graduaciones en una dirección, y preguntas de acuerdo y desacuerdo (provenientes de la escala Likert) (García, 2010).

Como nos recuerda García (2010), tan importante es la construcción como el posterior análisis de las respuestas. Para ello se utiliza el programa SPSS, ya que este programa facilita la creación de un banco de datos. Lo que aporta una mayor rigurosidad, estandarización y objetividad a la investigación; y una descripción que nos abre la puerta a la profundización en el objeto de estudio.

Por otro lado, uno de los elementos que se considera indispensable en esta técnica es la muestra –una porción de la población diana del objeto de estudio–. Esta, según Manzano, Rojas, & Fernández (1996), necesita atender a condiciones de aleatoriedad y equidad para asegurar que el acercamiento al objeto de estudio sea eficaz y que, a su vez, atienda a la heterogeneidad característica de las propias personas, pudiendo recoger en su diversidad las distintas opiniones, visiones, actitudes y comportamientos que nacen de ellas.

En concreto, en esta investigación, para asegurar el criterio de representatividad se recurre al Directorio del Departamento de Educación de Gobierno Vasco, donde se recogen todos los institutos situados en Euskadi. También, para asegurar los principios antes mencionados se estipulan los siguientes criterios: 1) aleatoriedad; 2) que los institutos que participen tengan cursos de 4º de ESO y/o 1º de bachillerato; 3) que haya un tamaño muestral equilibrado en los diferentes territorios históricos de Euskadi; y 4) que estén situados en municipios grandes y pequeños. En este sentido, no se consideran variables excluyentes el carácter privado, público o concertado; o el modelo lingüístico.

Considerando estos criterios, la muestra incluyó un total de 11 institutos y 778 adolescentes (N=778), el 47.8% chicas y el 52.2%, chicos. Específicamente, el 61% del alumnado está cursando 4º de ESO y el 39% cursa 1º de bachillerato. Por otra parte, la edad media del alumnado que ha participado es de 15,56, y las edades más comunes, tanto en chicas, como en chicos, son 15 y 16 años. En cuanto al territorio histórico, partimos de que el 53% del alumnado que ha participado es de Bizkaia, el 28% es de Araba y el 19% de Gipuzkoa. En cuanto al tamaño muestral y su índice de representatividad, consta de un 95% de índice de confianza y un 3% de margen de error.

Por último, entre los diversos medios que existen para pasar un cuestionario (Giddens, 1997), se ha optado por el formato papel y el euskera, atendiendo a las preferencias de los institutos.

Esta investigación, al igual que ocurre en otras, no está exenta de limitaciones. Estas, por una parte, se refiere a las dificultades de delimitación de la muestra, ya que no todos los institutos que acceden a participar cuentan con el mismo número de estudiantes, lo que desequilibra la muestra según territorio histórico; por otra, cabe resaltar el “hartazgo” que mostraban algunos de los institutos, por ser colectivos diana de múltiples investigaciones, que recurren generalmente a la técnica del cuestionario. Técnica a la que están más acostumbradas las personas adolescentes y han interiorizado un cierto discurso deseable o igualitario. Además, el propio uso de la técnica no refleja el significado de la palabra, ni la profundidad ni los matices de las respuestas (García, 2010). Por ello, la siguiente fase interpretativa, en búsqueda de respuestas y estructuras más profundas, se considera un complemento adecuado para dotar de riqueza el sentido de los hallazgos encontrados en esta primera fase cuantitativa.

FASE II. PROFUNDIZACIÓN EN EL OBJETO DE ESTUDIO. ANÁLISIS CUALITATIVO

Una vez hecha la descripción del objeto de estudio, profundizaremos en los hilos que tejen las problemáticas estudiadas a través de la metodología cualitativa, ya que favorece la comprensión de una realidad subjetiva. En palabras de Ruiz Olabuenaga:

El método cualitativo pone su énfasis en estudiar los fenómenos sociales en el propio entorno natural en el que ocurren, dando primacía a los aspectos subjetivos de la conducta humana sobre las características objetivas explorando, sobre todo, el significado del factor humano. Los métodos cualitativos estudian significados intersubjetivos, estudian la vida social en su propio marco natural sin distorsionarla ni someterla a controles experimentales (Ruiz Olabuenaga, 2012a: 44).

De esta manera, la metodología cualitativa nos acerca a esa dimensión subjetiva de las personas adolescentes, logrando captar y entender –siempre desde una perspectiva de género– el recorrido tecnológico que han vivido; y lo que nos permite identificar roles y estereotipos que han ido integrando en su vida “off-line” y que están representando en su vida “on-line”. Esto, entre otras consideraciones, favorece una aproximación mucho más cercana de lo que supone comunicarse, vivir y jugar en el mundo cibernético, siendo chica, y siendo chico. En la misma medida, esta aproximación posibilita explorar los casos de ciberacoso sexual y/o sexista contra las adolescentes y de cibercontrol –que hayan sufrido o que conozcan que hayan sucedido–; sumergiéndonos en las causas, vivencias y consecuencias que acarrearán este tipo de agresiones machistas.

Esta investigación recoge la palabra y el hipertexto de las personas adolescentes y sus voces, y las dota de una relativa importancia. Poniendo el foco de atención en sus relatos, opiniones y experiencias nos sumergimos en su realidad cibernética. Para ello, se recurre a las técnicas interpretativas de los grupos de discusión y los foros telemáticos.

Los grupos de discusión –tanto en la Sociología, como en la Psicología Social– se han considerado como una técnica clave para estudiar y captar las vivencias colectivas y el discurso del

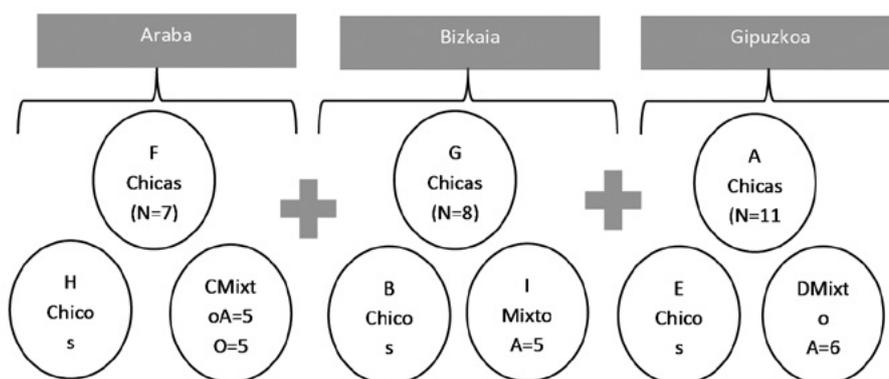
grupo. El grupo de discusión, destinado a crear y simular espacios de diálogo, se convierte en una teatralización de la expresión de ideologías sociales y producción de discursos (Ibáñez, 2010). Así, en los grupos no habla el individuo, sino el grupo; no se sumerge en vivencias personales, sino que expresa una ideología, una cultura, unos comportamientos y actitudes. Esto es, esta técnica nos ayuda a captar uno de los intereses principales de la investigación: estudiar y explorar desde perspectiva de género las vivencias “online” comunes de las personas adolescentes. En esta fase, en consecuencia, nos interesa el discurso del grupo, la ideología grupal, y a la vez, sumergirnos en las actitudes y comportamientos tecnológicos (Gutierrez, 2008).

Para la creación de estos grupos de discusión en la fase anterior al alumnado se le invita a su participación, y en total se apuntan 190 chicas y 147 chicos, y entre ellas y ellos se seleccionan las y los participantes para constituir los grupos, en base a los siguientes principios:

1. Que el grupo esté integrado por 8 y 10 personas por instituto (en algunos casos este número varía, ya que en algunos institutos se habían apuntado justamente 11 chicas o chicos, y para evitar dejar a una única persona sin seleccionar, se amplía el grupo).
2. Que en cada territorio histórico existiera al menos un grupo únicamente compuesto de chicas, un grupo únicamente formado por chicos, y otro mixto, habiendo el mismo número de chicas y de chicos.

Para albergar estos criterios, se realizan un total de 11 grupos de discusión: 4 de chicas, 4 de chicos y 3 mixtos. Sin embargo, y continuando con el principio de homogeneidad marcado por la territorialidad, se decide prescindir de dos de los grupos de Gipuzkoa, prevaleciendo aquellos grupos que han aportado contenido más relevante para la investigación y han sido más dinámicos en el transcurso del grupo de discusión. Por lo que la división grupal y el tamaño global de la muestra de esta fase quedaría compuesta del siguiente modo¹⁰⁵.

Ilustración 7.1. Esquema de la distribución de los grupos de discusión



Fuente: Elaboración propia

105 En la nomenclatura de la Ilustración especificar que en los grupos mixtos al señalar A se refiere a chicas, y al especificar O chicos. También se le asigna un carácter alfanumérico, que corresponde a la nomenclatura de cada grupo de discusión. Esta letra ha sido asignada según el orden de realización de cada grupo de discusión.

Junto con los grupos de discusión, como técnica complementaria y que favorece acceder al hipertexto de la población que se estudia, entre las múltiples técnicas informáticas se decide optar los grupos de discusión online y en concreto los foros telemáticos, ya que es un formato que se asemeja a lo que viven, escriben, leen y comparten las personas adolescentes (Hooley, Marriott, & Wellens, 2013; Chriss & Stewart, 2000).

Los grupos de discusión “online” y “onsite” tienen funciones parecidas, y en ocasiones –como es el caso de este estudio– complementarias (Chriss & Stewart, 2000). Así, la investigadora comprende los grupos online como técnica complementaria y enriquecedora de los grupos de discusión previamente realizados. Estos, se proyectan con el objetivo de profundizar en las temáticas trabajadas en los grupos o de albergar nuevas variables que no se concebían previamente en el marco metodológico. Del mismo modo, los grupos online nos permiten conocer y explorar la escritura, comportamientos, expresiones e incluso actitudes que se dan en la Red. En otras palabras, nos sirven para crear una simulación lo más parecida posible a lo que sucede en el día a día virtual de las personas adolescentes.

Se utiliza, por tanto, una herramienta acrónica y multimedia que buscará la generación de discursos y diálogos fluidos, flexibles y sin encorsetamientos, a partir de la utilización de fotos, comentarios, vídeos... que hayan sido polémicos en la Red y que, además, atiendan a los objetivos de la investigación. Esto nos aportaría un matiz distinto al que tiene los grupos de discusión “onsite”, dándole realidad virtual a la investigación y así viendo en su origen el modo en el que se relacionan, opinan, discuten y se origina discurso en la Red (Hooley, Marriott, & Wellens, 2013; Chriss & Stewart, 2000).

Apuntar que en este caso se decide abrir dos foros simultáneos, uno en el que únicamente participan chicas, y otro destinado a los chicos. Esta decisión corresponde al desarrollo producido en los grupos de discusión, donde se generan resistencias propias del orden patriarcal y de género, estableciendo jerarquías, y quedando el discurso mediado si el otro sexo estaba presente. Por ello, en los foros se quiere abrir un espacio de dialogo flexible y cómodo para las personas, evitando que se generen resistencias. También esta medida ayuda a analizar las diferencias del hipertexto y la reproducción del género en el mismo, pudiendo detallar las connotaciones de género que se reproducen también por esta vía.

En relación a lo señalado, en el transcurso de los foros han existido diferentes problemáticas en relación con la participación. Al comienzo de los grupos costaba que surgiera el debate, además coincidió con fechas de exámenes, por lo que dejaron de participar, o al no utilizar “los mails” añadidos, muchas y muchos no vieron la solicitud del mail, y otras y otros lo percibieron como un trabajo “extraescolar”. Por lo que se ha tenido que reiniciar el foro dos veces y mandar numerosos mensajes para solicitar la participación del alumnado. Además, en muchos casos costaba que se generase un debate y una participación equilibrada entre todas y todos los participantes.

En otro sentido, a diferencia de lo que sucede en los grupos de discusión tradicionales, el número de participantes en los grupos online no es significativo, más si tratamos con un medio anacrónico como es el que se ha elegido (Chriss & Stewart, 2000). Desde esta tranquilidad, y no queriendo imponer un número limitado de personas que participe, se abre la posibilidad de participar en los foros a todas aquellas personas que participan en los grupos. Así, tras finalizar los grupos se les explica y se les entrega una hoja en la que pueden agregar sus mails personales para enviarles la solicitud del foro. No obstante, y lejos del número total de participantes en los grupos de discusión, contamos con un total de 17 chicas y 17 chicos registrados.

El proceso cualitativo que se propone obtiene información que requiere de su estudio y análisis. Ambas técnicas precisan de un análisis de contenido (Hooley, Marriott, & Wellens, 2013), ya que ella nos ayuda a “leer e interpretar el contenido de toda clase de documentos y, más concretamente (aunque no exclusivamente) de los documentos escritos” (Ruiz Olabuénaga, 2012b: 192).

Los textos que se utilizan para este análisis son: por una parte, las transcripciones de los grupos de discusión –un texto propio que ha sido previamente preparado y que nos acerca al discurso e imaginario colectivo de las personas adolescentes– y los comentarios que se realizan en los foros telemáticos por las personas adolescentes –un texto ajeno, previamente preparado¹⁰⁶ que nos aporta la riqueza del discurso virtual– (Ruiz Olabuénaga, 2012b: 192).

Para el análisis de ambos documentos, como nos recomendaba Ruiz Olabuénaga (2012b), se llevan a cabo dos tareas en esta técnica: 1) recoger información –la transcripción de los propios grupos de discusión y los comentarios realizados por las personas que participan en los grupos de discusión– y 2) analizar la información recogida, con el propósito de interpretar aquello que de manera intuitiva no logramos ver.

Para esta sumersión en el discurso simbólico se opera la codificación a través del programa Atlas-ti, ya que el análisis cualitativo del discurso necesita de una codificación según las variables y dimensiones marcadas en el marco metodológico. Y en esencia, el uso del programa nos posibilita la operativización y sistematización de los significados y discursos aportados, y así albergar un análisis, que además de adentrarse en matices y detalles nos aporta una estandarización y un mayor grado de eficacia.

En resumen, los grupos de discusión y los foros telemáticos se entienden como “escenarios de observación” y los hilos de conexión con la realidad social que se quiere estudiar. Es decir, estos textos nos permiten interpretar lo que sucede en la red –además de tener la oportunidad de analizar el discurso digital–, comprender los entresijos que se esconden en la interacción de la segunda y tercera brecha digital de género, analizar el espacio simbólico virtual, e imbuirnos en el sexismo y ciberviolencias que se dan en las redes sociales (Ruiz Olabuénaga 2012b:197).

FASE III. INTERVENCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO. INVESTIGACIÓN EN ACCIÓN

La Investigación-Acción nace del interés por compaginar lo teórico y lo práctico, de realizar acción social a la vez que se investiga, y de absorber la experiencia práctica para construir conocimiento, pudiendo generar estrategias específicas de investigar y realizar acción social a la vez (Castillo, 1991). Específicamente, bajo esta metodología se han ido generando y consolidando una pluralidad de técnicas y procedimientos para investigar, transformar y crear conocimiento (Castillo, 1991; Hernández, 2000; Ander-Egg, 2006).

En este sentido, y según los objetivos e hipótesis marcadas para esta fase, una vez realizado el procedimiento de descripción y sumersión en el objeto estudio, se propone una experiencia piloto

106 En el caso del texto de los foros telemáticos, se debe tener en cuenta que la información rescatada proviene directamente del discurso de las personas adolescentes, por lo que –y sabiendo que es un medio proclive a ello– contiene erratas y un vocabulario contraído y específico que se utiliza en la cotidianidad de las redes sociales (Hooley, Marriott, & Wellens, 2013).

con el fin de concretar una serie de técnicas profesionales para transformar y cambiar los usos vinculados a los canales tecnológicos. Es decir, no se quiere acudir a personas expertas o construir junto con la población diana propuestas –aunque sí hayan sido las fuentes primarias para el diagnóstico de la situación–, sino plantear una propuesta coeducativa y estrategia ciberfeminista. Por tanto, tal y como señala Ander-Egg (2006), es una forma de acción social más relacionada con el desarrollo de la comunidad, que encuentra en las actividades, programas o proyectos el cambio y la transformación de la comunidad que se interviene.

Se encuadra, pues, como una propuesta experimental –buscando generar conocimiento para poder prevenir las realidades machistas digitales–, con una tendencia promocional –en su acción se quiere que las personas adolescentes tomen conciencia de la situación para favorecer el cambio de actitudes y valores respecto a las TRIC–, que utiliza una técnica similar a la de intervención sociológica, y próxima al Trabajo Social– se planificarán una serie de actividades (talleres) con el fin de generar un cambio y concienciar.

Si bien es un método práctico, innovador, cercano a las prácticas profesionales del área social, e incluso, según algunas fuentes, subversivo; este método ha sido criticado y puesto en duda por las personas defensoras de la investigación más tradicional. Aquellas y aquellos que apuestan por el rigor de la ciencia y lo convencional, han considerado que es un método poco fiable y eficaz, que solo alberga una pequeña proporción de la realidad, no pudiendo obtener resultados generalizables, además de dotar, según estas voces discordantes, de un peso sobredimensionado al conocimiento del pueblo y a la práctica (Castillo, 1991; Latorre, 2003).

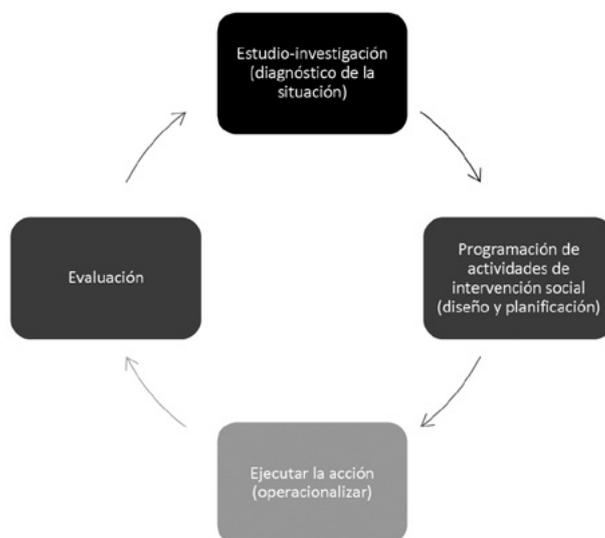
A pesar de ello, no quiere ser “la propuesta metodológica”, sino parte, y no centro, de un proceso metodológico más amplio –tal y como nos recomienda Ander-Egg (2006)– y así, como señala Hernández (2000), poder enriquecer la investigación, dotándola de reflexividad y realidad, conjugando la acción social con la producción de conocimiento y produciéndolo a partir de esta acción; y poder concretar prácticas profesionales –que no recetas mágicas– idóneas y concretas para la prevención y concienciación de las brechas digitales de género y los casos cibercontrol, y ciberacoso sexual y/o sexista.

La Investigación-Acción no solo busca un diagnóstico, descripción o análisis de la situación, sino, una vez realizado este proceso, crear un cambio y/o modificar la realidad social concreta en la que se estudia, siendo un proceso político democratizante y de concienciación, “devolver al pueblo lo que es suyo” (Ander-Egg, 2006:95). Es decir, la última fase de este estudio culmina con un método menos convencional y más reivindicativo, sosteniéndose y queriendo seguir la lógica planteada en esta investigación –ser una investigación materialista, práctica y ciberfeminista–.

PROPUESTA DE LA INVESTIGACIÓN - ACCIÓN:

Para poder planificar nuestra experiencia piloto, todas las fuentes consultadas (Ander-Egg, 2006; Castillo, 1991; Greenwood, 2000; Hernández, 2000; Latorre, 2003; 2004) señalan que la Investigación-Acción en cualquiera de sus procedimientos –como método de acción y práctica social (Ander-Egg, 2006: 79)– debe recurrir a un procedimiento cíclico introspectivo, definido en fases interconectadas, que se muestran en la siguiente Ilustración:

Ilustración 7.2. Proceso cíclico de la Investigación-Acción (y de cualquier método de acción social)



Fuente: Elaborado a partir de: Ander-Egg (2006); Castillo (1991); Greenwood (2000); Hernández (2000); Latorre (2003; 2004)

En este proceso las personas colaboran en todo momento, y la acción se convierte en un acto flexible, abierto, realista y dinámico, acomodándose a cada situación en concreto. Igualmente, para diferentes fuentes (Ander-Egg, 2006; Hernández; Latorre, 2004), la evaluación se convierte en una de las fases más importantes de la Investigación-Acción, por lo que se considera importante la elección del sistema de evaluación; además de la necesidad de llevar un diario de campo donde se registren, recopilen y analicen nuestros propios juicios, reacciones e impresiones en torno a lo que ocurre.

El proceso cíclico de esta investigación comienza –como se puede intuir– con las anteriores fases. Estas ya nos habían permitido generar un diagnóstico estadístico y profundo de la situación-problema, utilizando, además, como fuentes primarias a las propias personas adolescentes (la población diana). Por ende, esta fase se inicia, como se puede ver más adelante, con la planificación de las actividades a realizar. Finalmente y encontrándonos en su cuarta etapa (evaluación), se realiza una evaluación pre-test/pos-test¹⁰⁷ con el fin de medir la idoneidad y la eficacia de lo propuesto, pudiendo así generar propuestas y prácticas profesionales concretas –estos resultados y propuestas son los que se exponen en el informe final de esta investigación–; también, al final, se añadía de la sesión una evaluación dirigida a recoger la satisfacción y propuestas del alumnado.

Como última reseña, aclarar que esta experiencia piloto se lleva a cabo en un centro educativo que haya sido seleccionado al azar entre los diferentes centros que se hayan mostrado interesados

¹⁰⁷ Los ítems añadidos en el pre/pos test se basan en los resultados obtenidos en las diferentes fases, y se agregan aquellas cuestiones que han quedado más normalizadas en los discursos de las personas adolescentes. No obstante, los ítems atienden a las dimensiones y las variables que se han propuesto para esta investigación.

en participar en esta experiencia. Asimismo, anotar que, en el caso concreto de la experiencia piloto, a pesar de querer realizar una experiencia con mayor número de sesiones, por parte del instituto únicamente accedieron a seis horas, en una única clase y siendo las horas dedicadas a la tutoría.



DISEÑO DE LA EXPERIENCIA PILOTO:

Considerando lo señalado se elabora una descripción técnica de los talleres, en la que se detallan: horarios, número de estudiantes, dinámicas, objetivos específicos, material y evaluación. Dicho de otro modo, se continúa con lo recomendado por Ander-Egg (2006), y se recoge la información acerca de: *dónde, cuándo, quiénes, actividades, métodos, y medios.*



Dónde: En un institutito ubicado en un municipio de Bizkaia.



Quiénes: Alumnado de una clase de 4º ESO (25 alumnas y alumnos).



Idioma: Euskera.



Duración: 6 horas.



Cuándo: La implementación de los talleres se coordina con el orientador del instituto, y se planifican para las dos primeras semanas de mayo en las siguientes fechas y horarios:

| Horario | 3 Martes | 6 Viernes | 10 Martes | 11 Miércoles | 13 Viernes |
|--------------|-------------|--------------|--------------|-----------------|---------------|
| 08:15-09:10 | | | | | |
| 10:05-11:00 | | | | | |
| 11:30- 12:25 | | | | | |
| 13:20-14:15 | | | | | |

Actividades y métodos: La metodología que se implementa es dinámica, y se utilizan las técnicas de juegos cooperativos, dinámicas y debates en grupo. También, para la explicación teórico-práctica del taller se dispone de material audiovisual, como una presentación en formato Ppt con fotos, vídeos... Así, los talleres pretenden ser espacios de reflexión para las y los adolescentes, donde se pueda cuestionar el entorno que les rodea a través de dinámicas lúdicas (todos los materiales pueden ser consultados en el CD adjunto). Además de ello, también se pretende integrar las TRIC como herramientas coeducativa. Con este fin, se les pide que busquen información a través del móvil, o que traigan información de Internet al siguiente día...

Por otra parte, a lo largo de los talleres se quiere motivar la participación, y que ellas y ellos se sientan parte del cambio, y ser agentes de cambio y subversión de la realidad virtual, siendo las y los protagonistas de esa acción comunitaria y ciberfeminista. De esta forma, se considera importante que se creen espacios en los que se sientan cómodas y cómodos, en los que puedan compartir quejas, sugerencias y alternativas. Asimismo, es fundamental la actitud de la propia

dinamizadora, ya que esta se convierte en referente. Debido a ello, se considera esencial mostrar una perspectiva positiva, una actitud dinámica y a la vez cercana hacia la adolescencia.

Por último, y de acuerdo con lo planteado en el marco teórico y metodológico de esta investigación, la pedagogía que se utiliza tiene como base la coeducación, por lo que es de suma importancia transversalizar la perspectiva de género durante todo el taller, no solo en las actividades que se realizan, sino también en las actitudes, comportamientos y frases que se utilicen. Todos ellos deben estar acompañados de estrategias coeducativas.

En cuanto a las actividades más concretas, estas se detallan en el apartado asignado al análisis de la experiencia piloto, ya que el trascurso y el propio contenido, así como las dinámicas, se nutren y parten del diagnóstico realizado previamente en las fases anteriores.

La aplicación del test nos permite valorar si tras el desarrollo del taller ha surgido algún cambio de actitudes y opiniones. De hecho, se consagran como documentos de trabajo, vídeos, fotos y documentos que ellas mismas y ellos mismos hayan podido compartir, como, por ejemplo, en los foros telemáticos.

A estas consideraciones, se añade que el test también es un elemento vivo y activo de esta experiencia piloto, por la que ayuda, por un lado, a conocer la situación concreta del grupo, y por el otro, a medir la efectividad de las estrategias implantadas. También, y desde un carácter más cualitativo, al finalizar el proceso de los talleres, en el suelo se colocan distintas fotos, y se lanzan las preguntas ¿qué hemos aprendido en el taller?, ¿y cómo nos hemos sentido durante las sesiones? Ajustándose a sus percepciones y sentidos encontrados durante la experiencia deben colocarse en una determinada foto y explicar por qué se colocan en dicha foto, contestando a las preguntas planteadas. Junto con esta evaluación experimental, y con el propósito de que se plasme de forma escrita –lo que permite una mayor sistematización de la recogida de opiniones–, en este espacio se aporta un cuestionario con una metodología mixta (cuantitativa y cualitativa). Este proceso evaluativo hace que esta fase contenga un peso relativamente importante en la intervención, tal y como proponían las autoras y autores consultados, y que, a su vez, permitan recoger y recrear las voces de las y los agentes de transformación: las personas adolescentes.

Por último, cabe señalar que al finalizar cada día de taller siempre se pregunta: ¿qué nos llevamos a casa?, ¿cómo nos hemos sentido? Este feedback del alumnado, junto con el comportamiento de este durante el taller, así como los avances observados, se anotan en el diario de campo antes comentado. Estas anotaciones permiten redirigir objetivos y medir diariamente la eficacia de las estrategias y dinámicas implantadas.

Medios: La propia dinamizadora y la universidad de Deusto, se encarga de aportar todo el material que se utilice durante el transcurso de los talleres, en concreto, se aporta:

- Fichas (como la de los porcentajes, videojuegos, consolidación...)
- Material de lectura (diferentes noticias que trabajen la temática)
- Casos prácticos
- Papel estraza

- Cartulinas
- Goma eva
- Post-it de colores
- Test
- Hoja de evaluación

Por parte del instituto, el único material requerido es un ordenador y cañón para proyectar el material audiovisual.

PROCEDIMIENTOS PARA ASEGURAR LOS PRINCIPIOS ÉTICOS

Al ser una investigación que está en constante interacción con sujetos humanos, se considera un estudio sistemático que obtiene conocimiento, en parte generalizable, y contribuye a mejorar el bienestar de las personas, entendidas en la investigación, como sujetos que traspasan información. Sujetos a quien, por otra parte, se debe proteger.

Para ello, en la investigación que se llevan a cabo las siguientes estrategias y exigencias éticas para salvaguardar los principios mencionados:

- Creación de protocolos con los centros educativos que vayan a participar en la investigación¹⁰⁸.
- Realizar consentimientos informados para las personas que participen en las distintas fases de la investigación, donde se recogen aspectos como el propósito del estudio, los riesgos o malestares, los beneficios, la protección de confidencialidad, el plan de compensación, la información del contacto, y las condiciones de la participación.
- Asimismo, se utilizan codificaciones (en las transcripciones y los cuestionarios); y se tienen en cuenta otras consideraciones de seguridad, como son: dónde guardar la información, el acceso a esa información y la forma deshacerse correctamente de esa información.

108 Al tratarse de menores se deben realizar medidas adicionales como la petición y la aprobación de las personas tutoras legales. Todo esto se gestiona a través del centro educativo. Este último aspecto es otra de las limitaciones con las que cuenta esta investigación, ya que al fin y al cabo depende de la voluntariedad del centro y de las personas tutoras legales.

FASE I.

**DIAGNÓSTICO DE LA
SITUACIÓN DE LAS REALIDADES
MACHISTAS DIGITALES.
ANÁLISIS CUANTITATIVO DE
LOS CUESTIONARIOS CERRADOS**

“Sin datos no hay visibilidad, y sin visibilidad es imposible elaborar política para superar la brecha digital de género” (Castaño & Caprile, 2010:45). En efecto, los datos nos aportan objetividad y estandarización, y, así, permiten generar mapas descriptivos de las realidades machistas digitales. De hecho, y sea de paso, nos permitimos recordar que, en concreto, la presente fase responde al objetivo específico de realizar un análisis descriptivo estadístico de las realidades machistas digitales en los centros educativos de la CAE.

Para ello, en los siguientes párrafos nos sumergimos en una realidad descriptiva de las realidades machistas digitales. Las y los 778 estudiantes que han participado en los cuestionarios nos han ayudado a matizar, completar, reafirmar y reformular aquellos cuestionamientos teóricos que se recogían en la primera parte de la investigación, por lo que resulta ser una guía extraordinaria para continuar las demás fases metodológicas. Del mismo modo, esta guía permite establecer correlaciones complejas que ayudan, sin ninguna duda, a comprender las interacciones y confluencias que se generan en la complejidad de las realidades que están siendo estudiadas. Así, se enmarca como una importante fase que cuestiona, se aproxima, y a la vez dialoga, con los referentes teóricos recogidos.

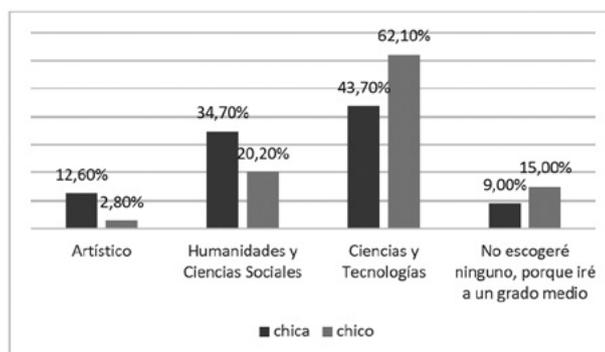
Con todos estos intereses, se plantean cinco epígrafes principales, en los que se trabajan temáticas diferentes, pero que se interrelacionan entre sí –una es causa de la otra, y viceversa–. Concretamente, se describen los siguientes: 1) nichos formativos, estructura de la 2BDG y estereotipos de género que acompañan a estas estructuras; 2) estructura de la 3BDG, importancia de la imagen y división sexual del espacio digital; 3) videojuegos como puerta de entrada a un futuro formativo informático; 4) las ciberviolencias (ciberacoso sexual y/o sexista; y cibercontrol); y 5) la natividad digital, huérfanas y huérfanos digitales.

1. EL MAPA DE LA DESIGUALDAD DE LOS INSTITUTOS DE LA CAE. SITUACIÓN Y PERCEPCIÓN DE LA 2BDG

#nichosformativos #estereotiposdegénero #desigualdadinformática

Con el interés de conocer el sesgo de género sobre la elección de su futuro académico que pueda reproducirse en la muestra seleccionada, al alumnado se le preguntaba sobre el itinerario formativo que han escogido (en el alumnado de 1º de bachillerato), o que escogerían (en caso de encontrarse en 4º de ESO). Específicamente, las chicas que cursan 4º de ESO eligen principalmente las opciones de bachillerato de Ciencias y Tecnologías (43.7%) y el bachillerato especializado en Humanidades y Ciencias Sociales (34.7%).

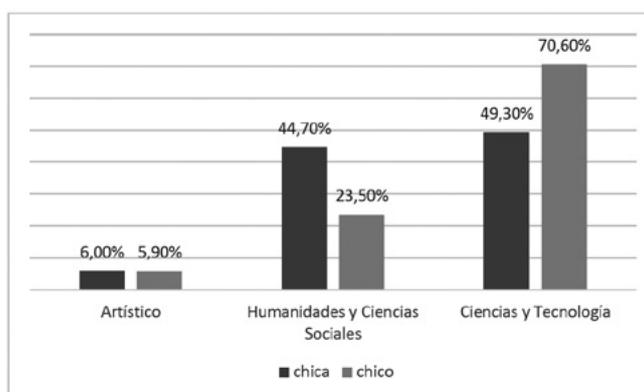
Gráfico 2.1. Alumnado 4º de ESO. ¿Qué modelo de bachillerato vas a elegir?, según sexo (%)



Fuente: Elaboración propia

Por el contrario, en el caso de los chicos encuestados, su primera opción, y muy diferenciada de las demás modalidades de bachillerato, sería el bachillerato de Ciencias y Tecnología (62.1%). Estos resultados se repiten en el curso superior (véase el siguiente gráfico), y encontramos que las chicas cursan los itinerarios de Ciencias Sociales y Humanidades, y Ciencias y Tecnologías; mientras que ellos, se concentran fundamentalmente en el bachillerato de Ciencias y Tecnologías¹⁰⁹.

Gráfico 2.2. Alumnado 1º de bachillerato según modelo de bachillerato que cursa, según sexo (%)



Fuente: Elaboración propia

Esto es, las feminidades, por su origen, se mantienen con estándares más flexibles que los de las masculinidades. Esto redunda en un mayor margen de movimientos y elecciones de las chicas,

¹⁰⁹ Es necesario puntualizar que en todos los casos el bachillerato menos cursado y elegido es el Artístico, donde existe, además, una notable diferencia entre chicas y chicos, más bajo el porcentaje de estos últimos. Los porcentajes tan bajos de este bachillerato se deben a que no todos los institutos que han participado en la investigación ofertan esta modalidad.

y así, las que encontramos en especialidades distintas a las asignadas a su rol, como el de Ciencias y Tecnologías.

En relación a esta presencia de las chicas en el bachillerato de Ciencias y Tecnologías, y a pesar de ser también la modalidad más seleccionada por los chicos, es interesante comprobar cómo dentro de este itinerario de bachillerato se ha reproducido un cambio de valores y códigos de género, dado que era un bachillerato asignado a los esquemas masculinos. Este vuelco de códigos nos recuerda el fenómeno “seísmo de género” que explicaba Plant (1998:43)¹¹⁰, ya que se ha configurado un traspaso de valores asignados a un determinado “aspecto”, aunque cabe reconocer que bajo estas estadísticas es poco riguroso asegurar que se haya reproducido también una varianza de categorización e implique un cambio de “status”.

En pocas palabras, los datos anteriores nos ofrecen un dibujo estadístico sobre las preferencias iniciales del alumnado, que como hemos descrito, configuran un mapa de especialización de género. Por lo tanto, tal y como Castaño & Caprile (2010^a); Díaz (2001); Gil-Juárez, Feliu & Vitores (2012); y López (2003) mencionaban, la integración en la educación superior no se está realizando de manera uniforme, ni equitativa, y se han creado nichos de género, implantándose segregaciones verticales y horizontales. Por lo que la “cañería que gotea” (Sainz y González, 2008:221), y, por ende, la pérdida de mujeres científicas, tecnólogas, programadoras... (pero también, de profesores, enfermeros, trabajadores sociales...) empieza a ser visible en secundaria.

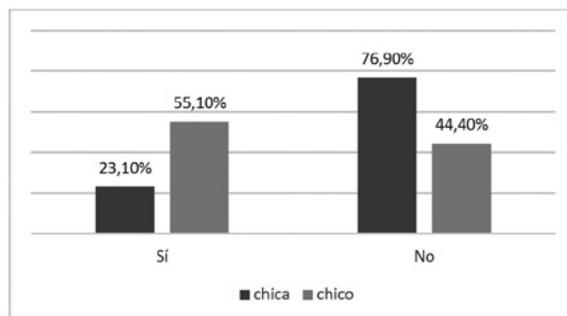
1.1. INDICIOS DE “LA CAÑERÍA QUE GOTEA”. ESTRUCTURA DE LA SEGUNDA BRECHA DIGITAL DE GÉNERO EN LA CAE

Continuamos con los datos recogidos de los cuestionarios, y acercándonos, en concreto, a la estructura de la 2BDG, primero, cabe señalar que la mitad de la adolescencia encuestada tiene claro qué le gustaría estudiar, siendo ligeramente más alto el porcentaje de las chicas (53.8%), que el de los chicos (51%). Segundo, en lo que concierne a la 2BDG, se observan claras diferencias de género. Dicho en datos, solo el 23.1% de las chicas que ha marcado que tiene claro que carrera o grado medio/superior elegir, opta por un futuro formativo vinculado a la informática, frente al 55.1% de los chicos.

Continuamos con los datos recogidos de los cuestionarios, y acercándonos, en concreto, a la estructura de la 2BDG, primero, cabe señalar que la mitad de la adolescencia encuestada tiene claro qué le gustaría estudiar, siendo ligeramente más

110 Recordemos que Plant (1998:43) entendía el “seísmo de género” como el cambio cultural que se realiza sobre un elemento o aspecto según el reconocimiento que se tenga en la sociedad, atribuyéndole un mérito o una categoría en función del género al que pertenezca.

Gráfico 2.3. Adolescentes que están pensando en realizar una carrera informática, según el sexo (%)

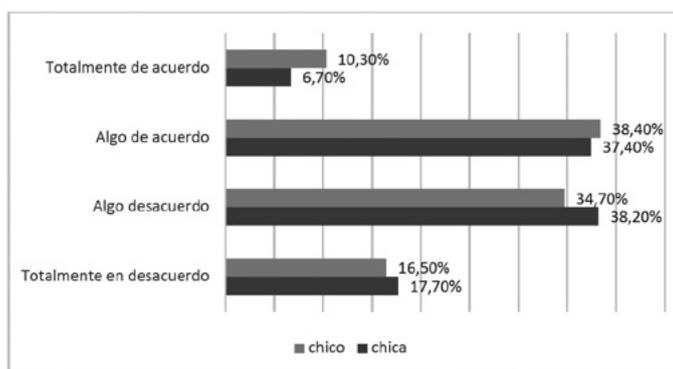


Fuente: Elaboración propia

Si consideramos estos porcentajes y las estadísticas recogidas de Eustat¹¹¹, se puede afirmar que en la CAE se estructura una brecha de género en los itinerarios relacionados con la informática que dificulta la integración igualitaria de las chicas en el mundo tecnológico (Castaño, 2008:19; UCM, 2010:17).

Sin embargo, esta escasa presencia de las mujeres en las carreras informáticas no es detectada por la población adolescente encuestada, ya que solo 4 de cada 10 estarían de acuerdo o algo de acuerdo con la frase “hay pocas mujeres informáticas”. Además, las chicas detectan menos esta brecha que los chicos –solo el 6.7% de estas afirmaba estar totalmente de acuerdo con la frase propuesta–. Esta falta de percepción por parte de las chicas se podría interpretar como: 1) una falta de información sobre la composición del mundo tecnológico; 2) un deseo de mostrar que ellas tienen las mismas posibilidades que los chicos para integrarse en el mundo informático; y/o 3) la existencia de referentes femeninos informáticos en su entorno.

Gráfico 2.4. “Hay pocas mujeres informáticas”, según sexo (%)

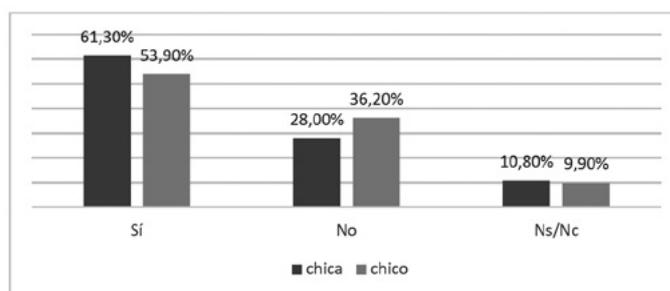


Fuente: Elaboración propia

¹¹¹ Recordemos que en el curso académico 2016/2017 solo el 11% de las personas estudiantes de carreras vinculadas con la informática son chicas. En el caso de los grados superiores encontraríamos que solo un 16% son chicas; y en el caso de los grados medios encontraríamos que solo el 12% serían chicas (Datos extraídos de Eustat (2017) curso académico 2015/2016).

Resulta interesante detenernos en este último aspecto, ya que, como nos apuntaban Pineda y Aliño, (1999) y Tubert (2008) en la etapa de adolescencia, el entorno referencial aún sigue teniendo una gran influencia en la percepción de su mundo, pudiendo establecer generalidades en base a lo conocido. Esta reflexión podría quedar apoyada por los resultados obtenidos, ya que el 61.3% de los chicos y el 53.9% de las chicas encuestadas afirman a conocer alguna mujer informática (aunque importante puntualizar que en la mayoría de los casos, la informática conocida resultaba ser la profesora de informática del instituto)¹¹².

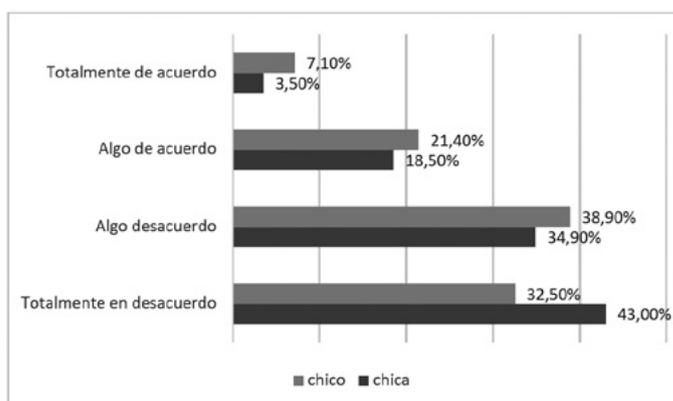
Gráfico 2.5. “Conozco a mujeres informáticas”, según sexo (%)



Fuente: Elaboración propia

Sobre la percepción que tienen las personas adolescentes que han participado en la investigación en relación al mundo tecnológico, comentar que las y los adolescentes de esta investigación rechazan el imaginario cultural “freak” (hombre solitario, blanco...) que tradicionalmente se ha alineado con la figura de la persona informática.

Gráfico 2.6. “La mayoría de los informáticos son freaks”, según sexo (%)



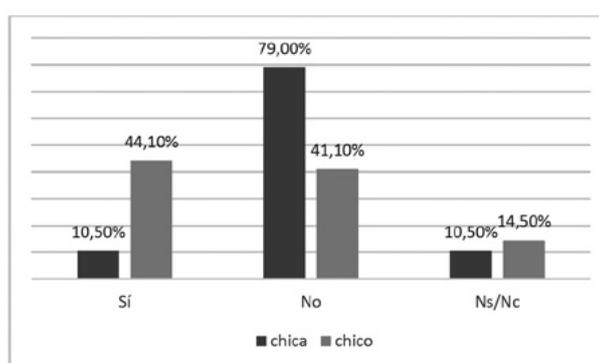
Fuente: Elaboración propia

112 Este dato se conoce porque en muchos institutos existía una profesora informática, y el alumnado al llegar a esta pregunta, generalmente preguntaban si esta “valía” como referente femenino.

Asimismo, con la inquietud de querer conocer sus expectativas de futuro –y al mismo tiempo reflexionar sobre su autopercepción de capacidades digitales–, se les plantea la hipotética posibilidad de trabajar para una gran empresa de videojuegos, ser como los YouTubers o ser como el creador de Facebook. Situaciones hipotéticas que han posibilitado detectar la marcada socialización digital de género en la que han convivido.

Concretamente, el 44.1% de los chicos encuestados y solo el 10.5% de las chicas se ve trabajando en una empresa de videojuegos. Es decir, tal y como anunciaban Díaz (2001), Sainz y González (2008) las chicas no se perciben como potenciales trabajadoras dentro del mundo informático, desvalorizándose a ellas mismas como posibles informáticas.

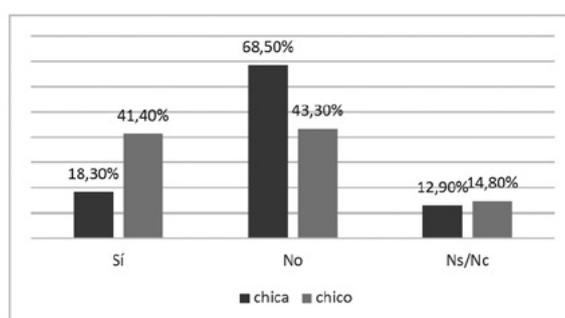
Gráfico 2.7. “En el futuro me gustaría trabajar para una gran empresa de videojuegos”, según sexo



Fuente: Elaboración propia

Tampoco se sienten apoyadas y motivadas por referentes informáticos (re)conocidos, como sucede con el creador de Facebook, y únicamente el 18.3% de las chicas desearía ser como el creador de Facebook, a diferencia del 41.4% de los chicos encuestados.

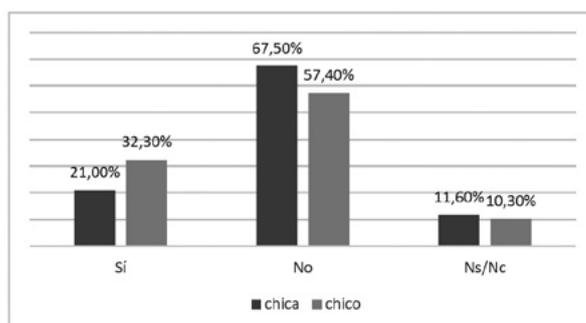
Gráfico 2.8. “Me encantaría ser como el creador de Facebook” según sexo (%)



Fuente: Elaboración propia

Sin embargo, de forma general, a pocas (21%) y pocos (32.3%) les gustaría ser como la gente YouTuber.

Gráfico 2.9. “Me gustaría ser como los YouTubers”, según sexo (%)



Fuente: Elaboración propia

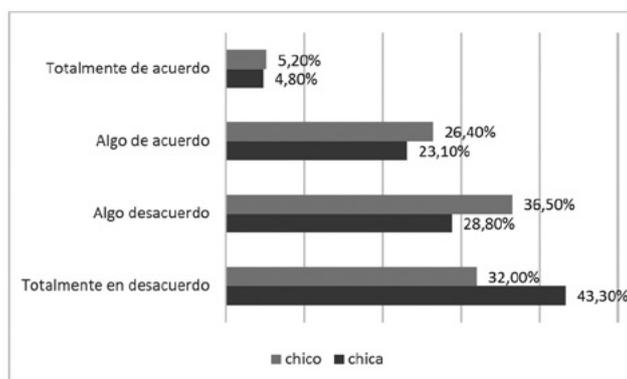
Los gráficos y los resultados mostrados, permiten visibilizar, de forma general y objetiva, que el mundo tecnológico se percibe como un mundo lejano para ellas. Que, a pesar de estar trabajando con nativas y nativos digitales, y de que ellas convivan con las tecnologías, estas generaciones siguen manteniendo de forma inconsciente que el mundo digital se describe desde los códigos masculinos, no percibiéndose y ni valorándose como trabajadoras “tipo” para la informática. Datos que, en definitiva, reafirman la 2BDG y que invitan a continuar explorando en los esquemas y construcciones que sustentan esta realidad desigual.

1.2. ESTEREOTIPOS VINCULADOS A LA 2BDG

Para seguir explorando en las raíces de la 2BDG, ahora, analizamos diferentes estereotipos vinculados a esta estructura. Estos nos permiten indagar en los esquemas e ideas más normalizados por parte de la adolescencia, y que pueden entenderse como la Red que teje la armadura y los telares de la estructura que comienza a ser estudiada.

En lo que se refiere a los prejuicios vinculados a la división sexual de trabajo impuesta tradicionalmente (mujeres en ámbito privado, y hombres en el ámbito público) (Alcañiz, 2001), se observa que el alumnado encuestado rompe con estas ideas, y rechaza esta construcción tradicional, ya que casi 7 cada de 10 personas encuestadas están en total desacuerdo o algo en desacuerdo con que “las mujeres siempre han tenido más facilidad para cuidar a los niños y niñas” o que “los hombres desde siempre han sido mejores en las matemáticas, físicas...”.

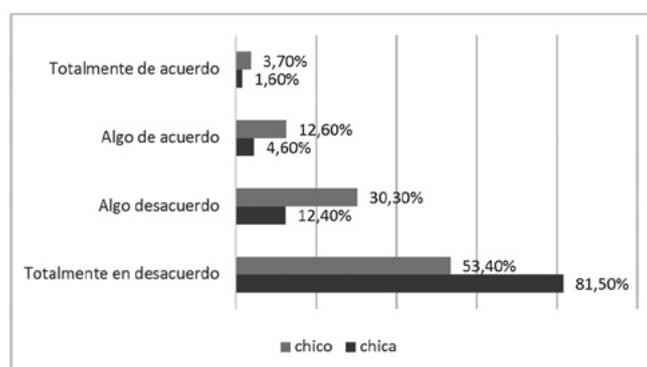
Gráfico 2.10. “Las mujeres siempre han tenido más facilidad para cuidar a los niños y niñas”, según sexo (%)



Fuente: Elaboración propia

Respecto a esta ruptura de los roles tradicionales asignados, es destacable el gran rechazo que muestran las adolescentes encuestadas (81%) hacia la asignación de materias o asignaturas al rol masculino. Las chicas no encuentran que en aquellas asignaturas como física, química o matemáticas por los chicos sean mejores por naturaleza (Alcañiz, 2001). Lo que supone una apropiación del espacio público y de lo que culturalmente había sido masculino.

Gráfico 2.11. “Los hombres desde siempre han sido mejores en las matemáticas, físicas...”, según sexo (%)



Fuente: Elaboración propia

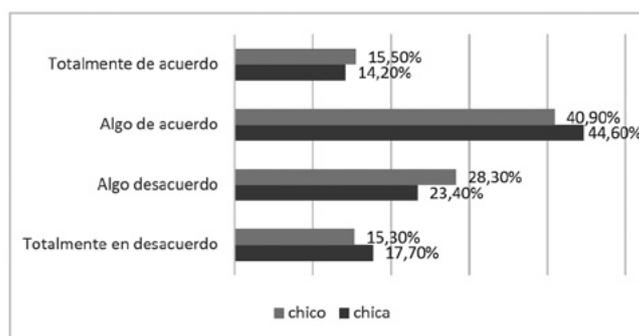
Los datos presentados contradicen en cierta medida lo expuesto por las fuentes consultadas sobre la división tradicional del trabajo productivo y reproductivo (Castaño & Caprile, 2010a; Castaño & Müller, 2010), y por tanto, atendiendo a los datos no podríamos afirmar que este factor sociocultural sea un elemento clave para la construcción de la 2BDG, aunque es innegable la influencia que tienen estos esquemas en las construcciones y relaciones del ser humano. Pero, a

pesar de contradecir estas fuentes, lo cierto es que, si comparamos con los datos que se recogían en el estudio elaborado por el Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud (2015), la adolescencia, al menos ante un cuestionario presenta una cierta conciencia, y un cambio notable en la percepción de la distribución tradicional del trabajo, siendo las chicas, en ambos estudios, más críticas que los chicos.

Sin embargo, y en la misma línea que sucedía en el estudio citado, si bien estos estereotipos atribuidos a la distribución tradicional del trabajo eran desechados, no ocurriría lo mismo con los estereotipos adscritos a los esquemas tradicionales de género. Así, 6 de cada 10 personas encuestadas consideran cierto que “las chicas se desenvuelvan mejor para expresar sentimientos y comprender los sentimientos de los y las demás”.

Esto podría contribuir, como ya habían apuntado las fuentes revisadas, a una “naturalización” de los esquemas de género y generen profecías autocumplidas, de forma que las chicas piensen de ellas mismas que deben cumplir estas características.

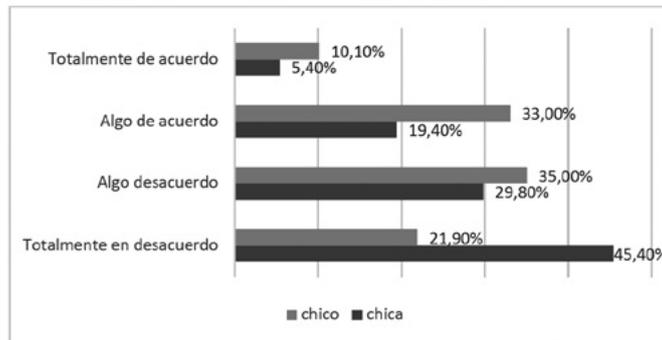
Gráfico 2.12. “Las chicas se desenvuelven mejor para expresar sentimientos y comprender los sentimientos de los y las demás”, según sexo (%)



Fuente: Elaboración propia

En el caso del código práctico vinculado a la masculinidad, encontramos realidades más complejas. Las chicas, de nuevo, vuelven a posicionarse desde una actitud más crítica (75%), y rompen la vinculación de la masculinidad con las realidades prácticas y objetivas, cuestionando la naturalización del manejo de las tecnologías como a una habilidad innata únicamente de los chicos. Sin embargo, una parte importante de los chicos mantienen este estereotipo asociado a la masculinidad, dado que el 43.1% de los chicos considera esta habilidad como algo innato a ellos.

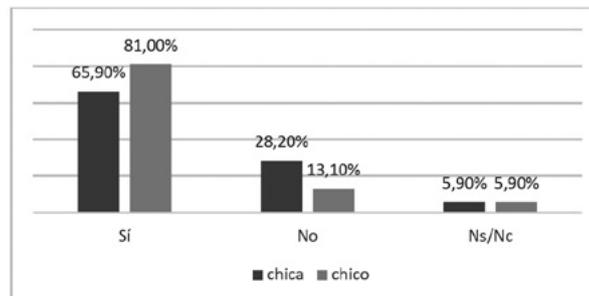
Gráfico 2.13. “Los chicos de les da mejor trastear con los aparatos electrónicos”, según sexo (%)



Fuente: Elaboración propia

Junto con la necesidad masculina de mostrarse diferentes a las chicas, y atribuirse características propias –lo que posiblemente ellas y ellos consideran como “positivo”–, también debemos suponer que desde edades muy tempranas son ellos los que conviven con una mayor proximidad a las TRIC. De hecho, podemos verificar que existe un porcentaje más elevado de chicos (81%) que han estado más expuestos a juegos relacionados con la destreza, y la construcción. Desde que son pequeños van adquiriendo habilidades y destrezas para el manejo de los instrumentos, encontrándose más cómodos en un futuro en la lógica, la practicidad y lo objetivo, y por ende, siendo más afines a carreras vinculadas a estas características, como podría ser la informática.

Gráfico 2.14. “Desde que soy pequeña o pequeño me ha gustado jugar a los playmobils, juegos de construir...”, según sexo (%)



Fuente: Elaboración propia

La natividad digital se relaciona y socializa en un halo lleno de esquemas de género, que ha provocado un cierto encasillamiento de emociones –en el caso de los chicos– y una falta de desarrollo de competencias digitales –en el caso de las chicas–. Un camino por el que las chicas interiorizan y aprenden un esquema desvinculado de la tecnología y la informática, adquiriendo gustos y habilidades que lejos quedan de lo que culturalmente se requiere para ser informática (González & Sainz, 2008; Sainz 2007; Phipps, 2002; Wajcman, 2004). Esquemas difíciles de rom-

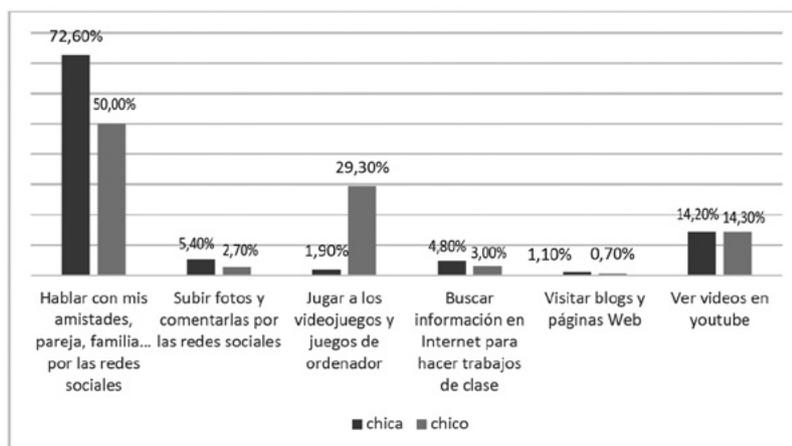
per, y que desembocan en lo que Sainz & González (2008:23); y Sainz (2007) denominaban como la profecía autocumplida. Lo comentado hasta el presente, por tanto, se constituye como un primer atisbo –que requiere de mayor profundización– para entender las diferencias que se instauran en la Red entre chicas y chicos.

2. REDES (ESCAPARATES) SOCIALES Y ESPACIOS BASADOS EN LA DIVISIÓN SEXUAL. LA TERCERA BRECHA DIGITAL DE GÉNERO EN LA ADOLESCENCIA DE LA CAE

#mujerobjeto #miradaajena #like #espaciosdivididos

Acerca de sus vivencias en las redes sociales, el 72.6% de las chicas y el 50% de los chicos que han participado en esta investigación contestan que la principal actividad que realizan en la Red es “hablar con mis amistades, pareja, familia... por las redes sociales”. Las personas adolescentes –sobre todo las chicas– sitúan a las redes como principal canal tecnológico. Siendo el Whatsapp, con gran diferencia, la más elegida –tanto por chicos, como por chicas– (8 de cada 10 personas encuestadas han elegido como primera opción esta red).

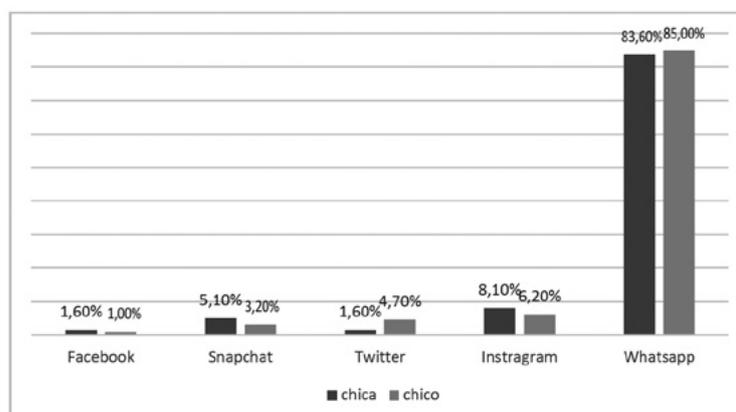
Gráfico 2.15. Actividades más realizadas, elegidas como primera opción, según sexo (%)



Fuente: Elaboración propia

Esta aplicación móvil es utilizada principalmente como herramienta de comunicación, a través de la que se puede establecer contacto con otras personas, hablar con ellas –de manera individual, o en grupo–, mandar vídeos, fotos y grabar audios. Como reflexión sobre estos datos, podemos afirmar que: 1) el teléfono móvil se convierte en el principal aparato electrónico utilizado por las personas adolescentes –especialmente tras la llegada de los Smartphones–; y 2) que la principal utilidad que hacen las personas encuestadas de las TRIC es la comunicación, por lo que, como refería Villalón (2016) los vínculos incorpóreos, a pesar de carecer de cuerpo y espacio, son fuertes e importantes para la natividad digital.

Gráfico 2.16. Redes sociales más utilizadas, marcadas como primera opción, según sexo (%)



Fuente: Elaboración propia

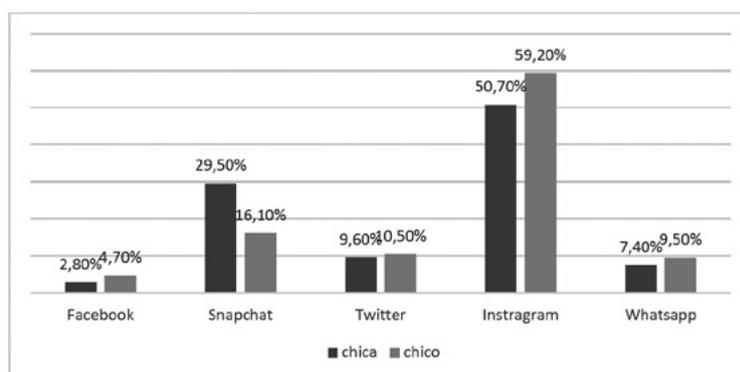
Por otra parte, es interesante subrayar la rapidez y el cambio constante con el que se gestiona el mundo. Los estudios recogidos –realizados en los años 2011, 2013 y 2014–, apuntaban a que las redes sociales más utilizadas eran “Facebook”, “Twitter”, “Tuenti” y “Whatsapp”, y en concreto en Euskadi eran “Twitter” y “Whatsapp”. En el presente estudio a parte del WhatsApp se agregan otras redes sociales como Instagram o Snapchat, que desplazan a Twitter y Facebook.

En Instagram, a diferencia del Whatsapp, la principal actividad es la de subir fotos y compartirlas con las demás personas. Esta, recordemos que funciona a través de un botón de “me gusta” que permite valorar las fotos de las personas que figuran en la lista de amistades. Vemos que nos encontramos ante una red que se basa en la necesidad de “la mirada ajena”, un Gran Hermano constante por el que ellas y ellos a través de imágenes, fotos y vídeos saben de otras personas.

En segunda opción, como se ha apuntado, estaría la novedosa red social Snapchat. Esta red es una aplicación móvil por la que se pueden enviar fotos, vídeos y sonidos. Es un portal instantáneo, donde el material que se envía a la persona destinataria, le aparece durante unos segundos y luego desaparece de la pantalla de la otra persona, aunque el contenido se guarde en los servidores de la red.

En este sentido, no existen diferencias relevantes en relación al sexo. Como antes veíamos, tanto chicas, como chicos utilizan principalmente la red social WhatsApp, y en segundo lugar encontraríamos las redes descritas: Instagram y Snapchat. Sin embargo, es interesante destacar que en un mayor número que los chicos (6.20%), las chicas (8.10%) eligen como primera opción Instagram; y que los chicos (59.2%) optan por esta red como segunda opción en mayor porcentaje que las chicas (50.7%). Sin embargo, las chicas (29.5%) marcan con porcentajes superiores que los chicos (16.1%) como segunda red social Snapchat. Que las chicas utilicen diferentes redes sociales y sean más plurales en sus usos reafirman lo que apuntaban las fuentes, y así podríamos decir que las chicas que han participado en esta investigación son más activas que los chicos en las redes sociales.

Gráfico 2.17. Redes sociales más utilizadas, marcadas como segunda opción, según sexo (%)



Fuente: Elaboración propia

2.1. LA IMPORTANCIA DEL “LIKE” EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA “MUJER OBJETO”

Sin embargo, para comprender los matices que hacen que chicas y chicos se adentren desde posiciones diferentes en el tecleto de la Red, o, dicho de otro modo, para sumergirnos en las estructuras de la 3BDG, es preciso explorar otras variables y aspectos que comprendan de esquemas y estructuras de género. Para ello, se planteaban una serie de ítems que pretendían recoger y objetivizar, y más concretamente aproximarnos a las posibles estructuras internas que pueden estar incidiendo en esta realidad machista.

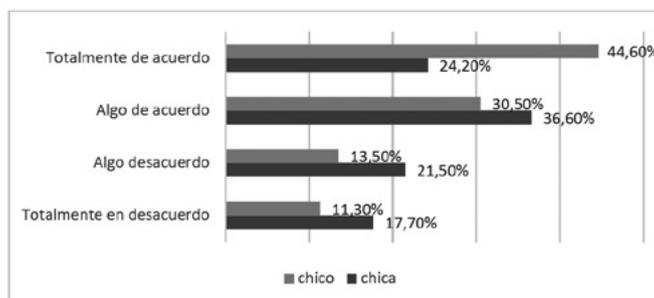
Sin embargo, para comprender los matices que hacen que chicas y chicos se adentren desde posiciones diferentes en el tecleto de la Red, o, dicho de otro modo, para sumergirnos en las estructuras

En concreto, uno de los primeros ítems que se planteaba, era el de conocer la importancia que chicas y chicos daban a la mirada ajena. Concretamente, respecto a esta realidad, se muestra que la fotografía e imagen toman un peso mayor en las chicas, ya que estas refieren que su segunda actividad sería la de “subir fotos” a las redes sociales (43%).

Esta presencia importante de la imagen y la fotografía, y en esencia, de la necesidad de la mirada ajena a través de los medios digitales, es detectada por las personas adolescentes encuestadas. De hecho, el 60.1% de las chicas encuestadas reconoce subir más fotos que los chicos a las redes sociales; y el 75.1% de los chicos dice estar de acuerdo, o algo de acuerdo con que esta es una de las prácticas más realizada por las chicas.

Estos resultados se estiman comprensibles, ya que como nos decían las fuentes en la heteronimia patriarcal, la corporidad femenina se produce como un objeto “por-para-otros”, incompleto, que “carece de”, y necesitado de la “mirada ajena” (Zafra, 2005a). Estas estructuras interiorizadas hacen que se representen en los medios digitales como objetos virtuales, y reforzaría la “auto objetivación” (Vázquez, Estébanez, & Herbón, 2013).

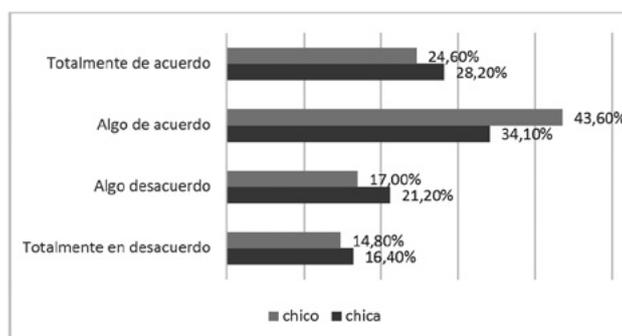
Gráfico 2.18. “Las chicas se sacan más selfies que los chicos”, según sexo (%)



Fuente: Elaboración propia

Deberíamos comprender esta fuerza como un mecanismo patriarcal coercitivo y dañino que encasilla las corporalidades femeninas, haciéndolas sentir imperfectas y frustradas por su cuerpo, y que las lleva a sentir una cierta dependencia hacia el botón de “me gusta”. Al tratarse de ser estructuras más internas, y que necesitan de un cuerpo cualitativo –revestirse de palabras y sentimientos–, la siguiente fase nos permite abordar y dar respuesta a la pregunta planteada.

Gráfico 2.19. “Hay chicas que exponen demasiado en las redes sociales”, según sexo (%)



Fuente: Elaboración propia

Pero, siguiendo con el acercamiento a estas percepciones de los usos y esquemas machistas que puedan trascender en las redes sociales, recogiendo lo que planteaba el estudio de Gobierno Vasco (2013) sobre que las chicas se sacaban más “fotos sexys”¹¹³ que los chicos, se planteaba el ítem de “hay chicas que se exponen demasiado en las redes sociales”. En esta ocasión, vemos que 6 de cada 10 chicas, y casi 7 de cada 10 chicos afirman estar muy o algo de acuerdo con la frase. Estos resultados suscitan las siguientes reflexiones:

113 Según el estudio de Gobierno Vasco (2013:25) se trataba de una foto que incluye pose sensual o algún tipo de desnudo o semidesnudo.

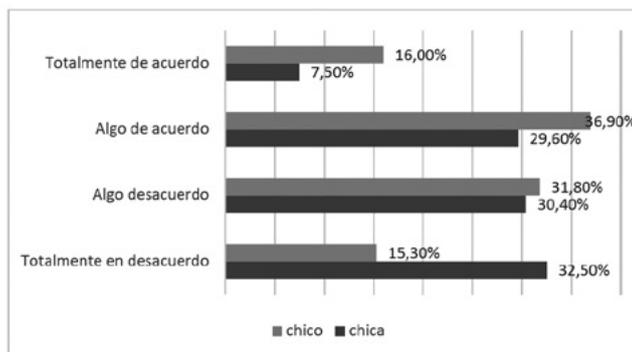
- 1) Como referían los estudios, las chicas conviven en un universo con una importante presencia de la cosificación e hipersexualización del cuerpo femenino, donde desde la heteronormatividad patriarcal, estos cuerpos son reflejados como estándares de éxito y admiración masculina.
- 2) Además, señalar que esta frase se proponía con una carga negativa: “demasiado”, lo que nos permitía medir los estereotipos interiorizados sobre el constructo social de “mala mujer” –mujer que se sale de los patrones culturales establecidos, como puede ser la puritanidad, o el encarcelamiento de su sexualidad–.
- 3) Por último, remarcar que, en este caso, tanto chicas, como chicos –con porcentajes bastante altos– tienen estos estereotipos interiorizados. Añadiendo, que hay más chicas –y como puede observarse en el Gráfico 2.19– que chicos que afirman estar totalmente de acuerdo con esta frase. Lo que nos permite reflexionar acerca de cómo las chicas reproducen entre ellas jerarquías y construyen barreras sólidas de distanciamiento entre “las otras” y “nosotras”, etiquetando a todas a aquellas que muestran la sexualidad abiertamente (Martino & Pallota-Chiarolli, 2005: 99; Renold, 2002; 2007).

En otras palabras, las redes sociales se convierten en escenarios perfectos de autovaloración, de percepción de la mirada ajena, y refuerzo de mecanismos patriarcales y esquemas de género, que, como vemos, están especialmente ligados a las corporalidades femeninas y su sexualidad. Sin embargo, al ser esquemas tan intersubjetivos se precisa una exploración más tediosa y el uso de una técnica más interpretativa, que nos ayude a comprender el discurso de las adolescentes y a observar esa “distorsión cultural” (Firestone, 1976). De esta manera, el análisis de resultados de los grupos de discusión ayuda a analizar el discurso que se esconde tras estos números.

2.2. USOS VINCULADOS AL ROL DE GÉNERO Y OTROS ESPACIOS DE REPRODUCCIÓN DE GÉNERO EN LA REALIDAD DIGITAL

Otras diferencias en cuanto al uso de las redes sociales por razón de género, según los datos de INJUVE (2011: 13) y Gobierno Vasco (2013), son que ellas utilizan las redes sociales para “cotillear”, o “estar al día en la vida social”. Para corroborar esta diferencia se les devuelve esta afirmación, y encontramos que el 62.4% de las chicas no están totalmente de acuerdo o están algo en desacuerdo con este hecho, mientras que el 52.9% de los chicos, en cambio, está totalmente de acuerdo o algo de acuerdo con ello.

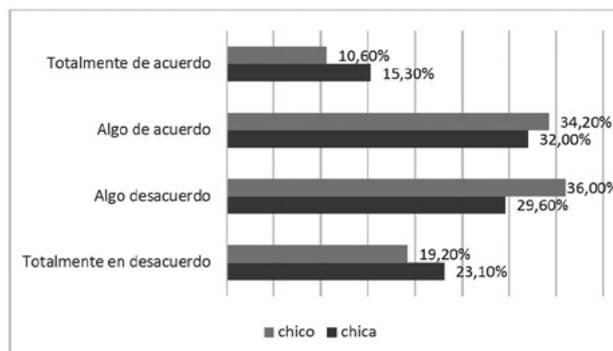
Gráfico 2.20. “Las chicas entran en las redes sociales para cotillar”, según el sexo (%)



Fuente: Elaboración propia

Por tanto, podemos percibir cómo los chicos vuelcan sobre las chicas, estereotipos adscritos a la feminidad, como sería el de “cotilla”, mientras solo el 7.5% de ellas reconocerían utilizar las redes sociales para ello. De manera contraria se planteaba –de acuerdo a los resultados de los estudios antes citados–, un ítem que aseguraba que los chicos utilizan las redes sociales para “ligar”, un aspecto también que permite examinar la vigencia o no, del estereotipo de “mujeriego”.

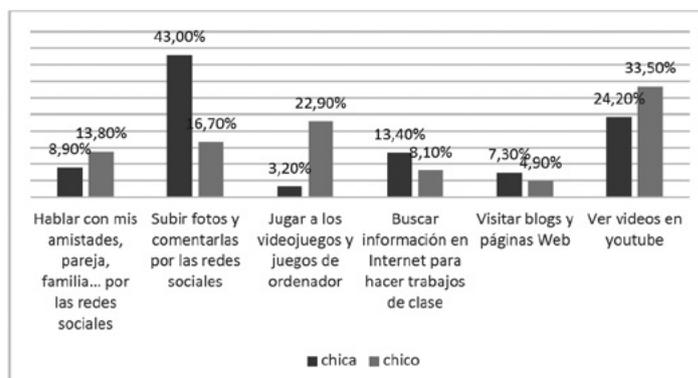
Gráfico 2.21. “Los chicos utilizan las redes sociales para ligar”, según sexo (%)



Fuente: Elaboración propia

En este sentido, se comprueba que solo 4 de cada 10 chicos estaría totalmente de acuerdo, o algo de acuerdo con que los chicos utilizan las redes sociales para ligar; y, en cambio, 5 de cada 10 chicas adolescentes estarían algo de acuerdo o totalmente de acuerdo con esta afirmación. Con ello, percibimos que chicas y chicos identifican comportamientos estereotipados en el sexo contrario, percibiéndose cómo opuestos y contrarios. Sin embargo, no se podría afirmar, como lo hace Gobierno Vasco (2013), que ellos utilizan las redes sociales para ligar, admirar a otras chicas y ponerse en contacto con ellas para establecer relaciones.

Gráfico 2.22. Actividades más realizadas, elegidas como segunda opción, según sexo (%)

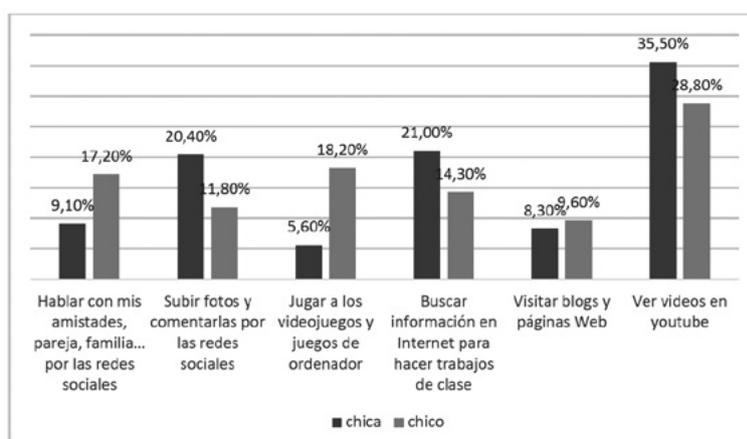


Fuente: Elaboración propia

Asimismo, es importante destacar que “jugar a los videojuegos” siempre aparece como una actividad constante en el caso de los chicos, y, sin embargo, en el caso de las chicas no supera el 6% en ninguno de los casos –solo el 1.9% de estas la elegiría como primera opción, frente al 29.3% de los chicos–. Por estas diferencias representativas, y otras encontradas en los ítems referentes a los videojuegos, se decide abrir un apartado diferenciado más adelante.

Continuando, por tanto, con las actividades más realizadas por la adolescencia encuestada, como se puede observar en los Gráficos 2.22 y 2.23, la tercera actividad más habitual para la adolescencia sería “ver vídeos en YouTube”. Es decir, si bien en el marco teórico se planteaba que los canales y medios electrónicos más utilizados por las personas adolescentes eran las redes sociales, los videojuegos, blogs y páginas webs, tras observar los resultados, podemos decir que en este caso el tercer canal más utilizado sería el portal YouTube.

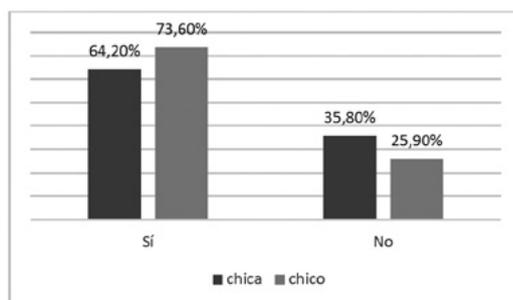
Gráfico 2.23. Actividades más realizadas, marcadas como tercera opción, según sexo (%)



Fuente: Elaboración propia

Además, la muestra que ha participado en la investigación desvela que este canal obtiene un lugar importante, y que las y los YouTubers se convierten en nuevos modelos a seguir. De hecho, 7 de cada 10 de personas adolescentes encuestadas siguen a algún YouTuber, siendo este porcentaje algo más alto por parte de los chicos.

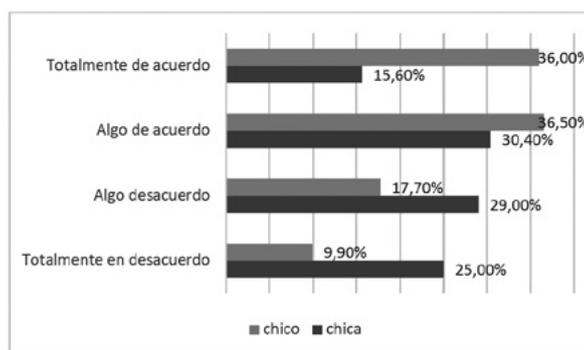
Gráfico 2.24. “¿Sigues algún youtuber?”, según sexo (%)



Fuente: Elaboración propia

Igualmente, con el fin de explorar esta “nueva” realidad de la natividad digital, y conocer la división sexual en el espacio de las personas que graban vídeos y “los cuelgan” en YouTube, encontramos que existe una disparidad de opiniones entre chicas y chicos. Mientras que el 46% de las chicas encuestadas dicen que la mayoría de los chicos son YouTubers, el 72.5% de los chicos dicen que es un espacio gobernado principalmente por hombres. Dicho de otra manera, se puede observar que chicas y chicos no siguen a las mismas o los mismos YouTubers, y seguramente las chicas conozcan a más chicas YouTubers.

Gráfico 2.25. “Casi todos los YouTubers son chicos (AuronPlay, el Rubius, OMG, Pewdiepie...), según sexo (%)



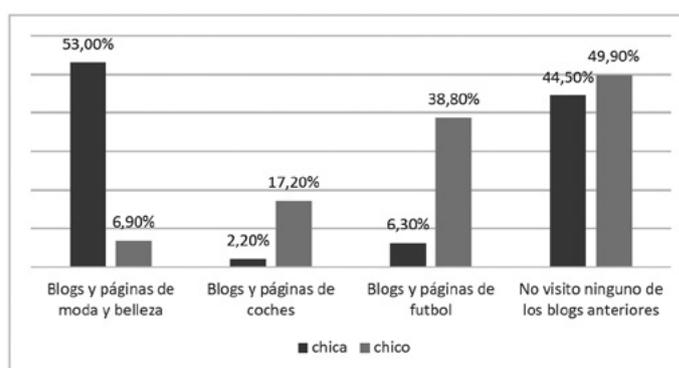
Fuente: Elaboración propia

Además de ver vídeos, otras actividades que realizan, aunque en menor medida, es buscar información para realizar los trabajos de clase, siendo este porcentaje más alto en las chicas en todas las opciones (en la segunda y tercera), lo que muestra una mayor responsabilidad con los estudios, signo de nuevo muy vinculado a su esquema de género.

Con todo, ajustándonos a lo señalado, podemos confirmar que la dimensión del ocio está muy presente en la relación de la adolescencia con las TRIC, especialmente en el caso de los chicos. Ello, por un lado, cuestiona y vuelve a reflejar las relaciones tan cualitativas y subjetivas que se (re) crean en la Red, y por el otro, la marcada ausencia de la “escuela” en estas relaciones.

Por último, resaltar que las opciones menos elegidas, bien por parte de las chicas, bien por parte de los chicos se refieren a la actividad de “visitar blogs y páginas webs”. A pesar de esto –y siendo conscientes de que la mitad de la muestra no consulta ningún tipo de blog, ni página web–, basándonos en lo que se sugería el estudio elaborado por la Fundación CTIC (2008: 15), se han querido analizar las diferencias de usos de páginas web.

Gráfico 2.26. Blogs y páginas web visitadas, según sexo (%)

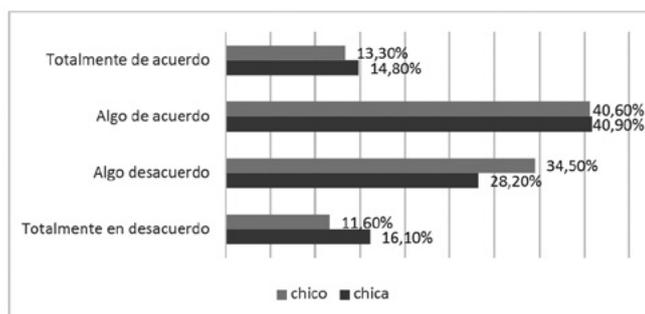


Fuente: Elaboración propia

De esta manera, en el Gráfico 2.27, encontramos diferencias evidentes entre las páginas y blogs que suelen visitar chicas y chicos. Las primeras, situándose desde su rol femenino preocupado por la belleza y dependiente de esta perfección corpórea visitan páginas web y blogs relacionados con la belleza y la salud; mientras que los segundos visitan páginas web y blogs relacionados con los gustos catalogados como masculinos, como son los coches o el fútbol.

También se preguntaba si los espacios de moda y belleza –ajustándose a su rol y esquema de género– están copados mayoritariamente por mujeres, ya que según lo que señalaban Larrondo (2005) y Zafra (2005a), en las páginas web que corresponden temáticas como la belleza, gastronomía, maternidad... las consumidoras y las generadoras de los contenidos son mujeres; mientras que a los chicos les encontramos principalmente, como se decía, en páginas relacionadas con contenidos de automoción, pornografía, deporte... De este modo, la opinión de la mitad de las personas adolescentes confirmaría los resultados de estas investigaciones previas.

Gráfico 2.27. “Las chicas escriben en blogs de belleza, o moda”, según sexo (%)



Fuente: Elaboración propia

Todo lo mencionado demuestra que dentro de Internet se crean espacios antagónicos basados en códigos femeninos y masculinos, y que emanan de la propia construcción del sistema sexo/género. Asimismo, se observaba cómo las nativas y los nativos digitales encuestados se sumergen en una realidad en la que la importancia de la imagen y las fotos es esencial, sobre todo, en el caso de las chicas.

Ellas y ellos viven una realidad hiperconectada, en la que los móviles son los compañeros de aventuras, amores y nuevas amistades. A través de esta pequeña pantalla permanecen conectadas y conectados con el mundo, con su realidad y la de la realidad de las demás personas. Un Gran Hermano plural y que permanece constantemente conectado.

3. LA PUERTA DE ENTRADA AL MUNDO TECNOLÓGICO, LOS VIDEOJUEGOS. UN PROCESO BASADO EN EL SEXISMO Y LA EXCLUSIÓN DE LA MUJER

#videjuegoosexistas #desafecciónfemenina #videojuegoinformática

Quiriendo describir la situación actual de la natividad digital de la CAE en el ámbito de los videojuegos, se propuso una lista de distintos tipos de videojuegos a partir de la clasificación propuesta en el marco teórico: “compartidos y típicamente masculinos”. Con este sentido práctico, se escogieron los videojuegos más vendidos según el Ranking de la Asociación Española de Videojuegos (AEGI)¹¹⁴ –GTAV, FIFA 15 y Gears of War–, y se propusieron otros que son utilizados por otras plataformas como por los ordenadores (LOL, y Minecraft).

A continuación, se presenta una tabla que recoge brevemente el sexismo explícito e implícito de cada videojuego, para qué videoconsola está diseñada y la clasificación de los videojuegos propuestos.

114 La página oficial de la Asociación: <http://www.aevi.org.es/videojuegos-mas-vendidos>

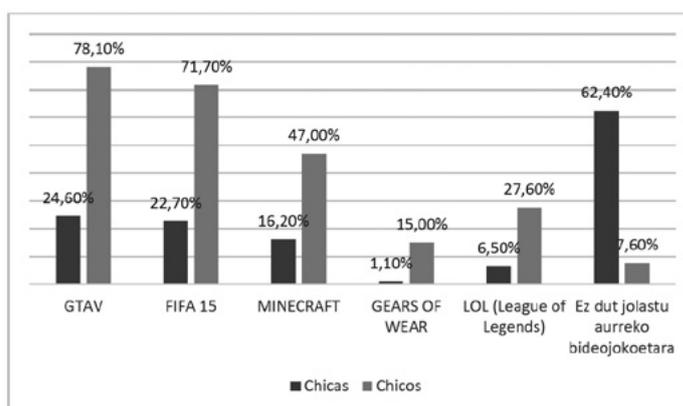
Tabla 4.1. Descripción de los videojuegos propuestos para el cuestionario

| Videojuego | Sexismo explícito (roles protagonistas) | Sexismo implícito (contenido) | Vídeo-consola u Ordenador |
|-------------------------|--|--|---------------------------|
| GTAV (Grand Theft Auto) | Protagonistas chicos con roles muy estereotipados (duros, fuertes, agresivos, violentos, racistas...). Las chicas, papel secundario, chicas que pasan por la calle o prostitutas, con roles muy estereotipados (pasivas, sumisas, cuerpo sexualizado...) | Violencia como eje central; triunfo como esencia y maniqueísmo. Juego de pruebas violentas | PlayStation |
| FIFA 15 | Protagonistas chicos | Juego de fútbol. La competitividad y el triunfo como esencia | PlayStation |
| Minecraft | (No hay protagonistas) | Juego de construir a partir de cajas, utilizar lógica | Ordenador |
| Gears of War | Protagonistas masculinos, con rol estereotipado (agresivo, fuerte, duro...) | Violencia como eje central; triunfo como esencia y maniqueísmo. Juego de guerra | PlayStation |
| LOL (League of Legends) | Cuerpo sexualizados, y estereotipados | Juego de estrategia | Ordenador |

Fuente: Elaboración propia

El mayor o menor uso de los videojuegos propuestos respeta el criterio anunciado por Carnagey, Anderson & Bushman (2006). En nuestro estudio, los videojuegos más comercializados y publicitados se corresponden con los más comprados y en la lucha de marcas, Play Station se sitúa a la cabeza frente a las demás. De esta forma, las empresas de videojuegos más exitosas utilizan condicionamientos de género y comercializan con ellos, favoreciendo los espacios de competitividad y violencia.

Gráfico 2.28. Videojuegos a los más jugados, según sexo (%)

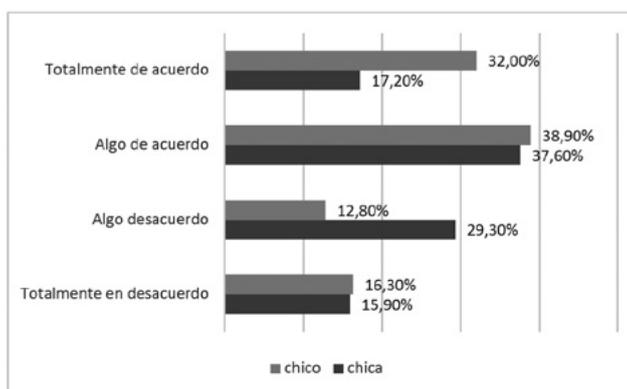


Fuente: Elaboración propia

Las diferencias entre sexos y los usos de los videojuegos, como se puede ver en el Gráfico 2.29, son claras. Todos los videojuegos propuestos son más elegidos por parte de los chicos, en concreto, 8 de cada 10 chicos encuestados han jugado al GTAV, mientras que solo 2 de cada 10 chicas habría jugado a este videojuego. Incluso en aquellos que se consideran “juegos compartidos” encontramos diferencias importantes. Además, señalar que 6 de cada 10 chicas adolescentes encuestadas no juegan a ninguno de los videojuegos propuestos.

De la misma manera, resulta significativa la percepción que tienen las y los adolescentes encuestados respecto a los videojuegos y la segregación de género. El 70% de los chicos y el 55% de las chicas están totalmente de acuerdo o algo de acuerdo con la afirmación de que la mayoría de los videojuegos están dirigidos a los chicos. Es interesante comprobar cómo ellas detectan en un porcentaje inferior al de los chicos que los videojuegos son un espacio basado en códigos masculinos.

Gráfico 2.29. “Hay más videojuegos para chicos que para chicas”, según sexo (%)

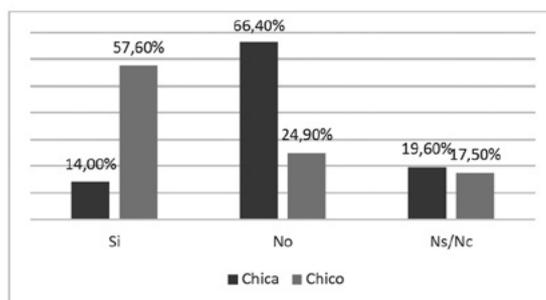


Fuente: Elaboración propia

Las chicas que han participado en el estudio mantienen una actitud más distante hacia los videojuegos. En el Gráfico 2.10 puede observarse el conflicto de rol de las chicas a la hora de escoger el videojuego. Solo el 14% de las chicas encuestadas afirma que le gusta vivir situaciones agresivas en los videojuegos, en cambio, el 57.6% de los chicos afirma que sí le gusta vivir este tipo de momentos.

Los nativos digitales de esta investigación portan la socialmente construida y aceptada masculinidad hegemónica –como hombre duro, heterosexual... –, reflejando en sus actos digitales la virilidad. Virilidad que queda vinculada a la agresividad y a la violencia (Bourdieu, 1999). Quizá por ello, no muestran un rechazo a este tipo de situaciones, identificándolas como un pasatiempo divertido.

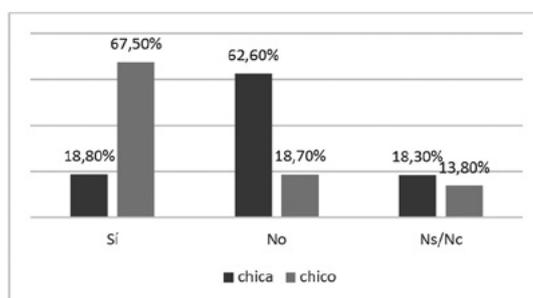
Gráfico 2.30. “Cuando juego a un videojuego me gusta que haya situaciones agresivas”, según sexo (%)



Fuente: Elaboración propia

Esta exaltación de la virilidad y de la violencia como medio no se corresponde con el esquema interiorizado por las chicas y la marcada distancia condiciona su autodefinición, ya que consideran que carecen de las habilidades necesarias para el manejo de estos videojuegos. Observamos que el 62.6% de las chicas encuestadas dicen no ser buena jugando a los videojuegos, mientras que el 67.5% de los chicos sí se considera buen videojugador.

Gráfico 2.31. “Soy buena o bueno jugando a los videojuegos”, según sexo (%)



Fuente: Elaboración propia

Planteados estos resultados, se reflexiona sobre relaciones más complejas que permiten cuestionar y valorar las diferentes interconexiones que se dan entre estos instrumentos y con la 2BDG. Para ello, analizamos a continuación las relaciones entre jugar a los videojuegos y creer tener habilidades y capacidades para el manejo de los mismos, así como para arreglar aparatos electrónicos, en el caso de que estos se rompan (véase tabla 2).

En estas relaciones y correlaciones se observa que aquellas personas que juegan asiduamente a los videojuegos tienen un autoconcepto digital más alto. Se trata de una correlación estadísticamente significativa solo en el caso de los chicos.

Tabla 4.2. Jugar a los videojuegos y autoconcepto digital. Test de Asociación de Variables

| Variables | Chi-Cuadrado de Pearson | | | |
|---|--|------|---------------------------|-------|
| | Valor | GL | Sig. Asintótica (2 caras) | |
| Jugar a los videojuegos (1°OPC) Habilidades para jugar a los videojuegos | 13,34 | 2 | 0,001 | |
| Jugar a los videojuegos (2°OPC) | Habilidades para jugar a los videojuegos | 5,65 | 2 | 0,059 |
| | Competencias para el manejo de las TRIC | 5,32 | 2 | 0,07 |

Fuente: Elaboración propia

Veikeri (2010), además de lo señalado, sostenía, según los resultados de su estudio, que aquellas personas que se sentían más cómodas en el manejo de las TRIC, se acercaban de una manera más natural a estos instrumentos y obtenían, por lo tanto, experiencias más positivas, creando vínculos también más positivos hacia las mismas, siendo capaces de valorar un futuro relacionado con ellas. Los resultados del presente estudio confirman lo encontrado por Veikeri (2010). Observamos que el 76.3% de los chicos que optarían por un futuro formativo vinculado a la informática considera ser bueno en los videojuegos, existiendo una relación estadísticamente significativa entre estas variables.

Tabla 4.3. Elegir un futuro formativo y habilidades para el manejo de los videojuegos. Relación de variables, según sexo (%)

| Personas que han optado por un futuro formativo informático | | chica | chico | Total |
|---|-------|-------|-------|-------|
| Soy buena o bueno jugando a los videojuegos | Sí | 32,6% | 76,3% | 63,8% |
| | No | 52,2% | 13,2% | 24,4% |
| | Ns/Nc | 15,2% | 10,5% | 11,9% |

(*) Chi-Cuadrado de Pearson: ,000

Fuente: Elaboración propia

Estos indicios acaban corroborándose en el caso de correlacionar la variable “jugar a los videojuegos” y la variable “elegir un futuro formativo relacionado con la informática” (véase la tabla 3). Habiendo elegido como primera o segunda opción que la actividad más realizada es “jugar a los videojuegos”¹¹⁵, se ratifica una relación directa con el hecho de escoger un futuro que esté relacionado con la informática –ya sea grado medio, superior o carrera–.

Debemos insistir en que estas relaciones positivas se producen únicamente en el caso de los chicos. Así, encontramos que el 80.8% de los chicos que han elegido los videojuegos como primera opción haría una carrera informática; y que el 61.4% de los chicos que marca esta actividad como segunda opción elegiría un futuro formativo relacionado con la informática.

¹¹⁵ En el caso de que se haya elegido como tercera opción esta relación no se demuestra.

Tabla 4.4. Jugar a los videojuegos y futuro formativo informático. Relación de variables, según sexo (%)

| Variables | | | Sexo | | Total |
|--------------------------------------|--------------------------------------|----|-------|-------|-------|
| | | | chica | chico | |
| Jugar a los videojuegos (1°OPC) (*) | Formación vinculada a la informática | Sí | 50% | 80,8% | 78,5% |
| | | No | 50% | 19,2% | 21,5% |
| Jugar a los videojuegos (2°OPC) (**) | Formación vinculada a la informática | Sí | | 61,4% | 54% |
| | | No | 100% | 38,6% | 46% |

(*) Chi-Cuadrado de Pearson: ,077 (**) Chi-Cuadrado de Pearson: ,005

Fuente: Elaboración propia

Además, cabe señalar que estas relaciones se dan con cualquier tipo de videojuego, de hecho, en todos los casos casi 9 de cada 10 chicos que han afirmado jugar a uno de los videojuegos dice que le gustaría realizar un grado medio/superior o carrera de informática, frente a 1 de cada 10 chicas (véase la siguiente tabla). Con ello, podemos indicar que aquellos chicos que piensan en dedicarse al mundo de la informática utilizan frecuentemente los videojuegos, con independencia del tipo de videojuego¹¹⁶.

Tabla 4.5. Futuro formativo informático y tipo de videojuego utilizado. Relación de variables, según sexo (%)

| Personas que optarían por un futuro formativo vinculado a la informática (*) | GTV | | Total |
|--|-------|-------|-------|
| | Sí | No | |
| Chica | 11,0% | 66,7% | 28,8% |
| Chico | 89,0% | 33,3% | 71,3% |
| FIFA 15 | | | |
| Chica | 13,1% | 54,1% | 28,8% |
| Chico | 86,9% | 45,9% | 71,3% |
| MINECRAFT | | | |
| Chica | 12,3% | 45,6% | 28,8% |
| Chico | 87,7% | 54,4% | 71,3% |
| LOL (League of Legends) | | | |
| Chica | 12,5% | 37,5% | 28,8% |
| Chico | 87,5% | 62,5% | 71,3% |

(*) Chi-Cuadrado de Pearson: GTAV (,000); FIFA 15 (,000); Minecraft (,000); LOL (,001)

Fuente: Elaboración propia

¹¹⁶ Apuntar que todas las relaciones son estadísticamente significativas, exceptuando la relación con el videojuego Gears of War. No obstante, cabe destacar que este videojuego, en comparación con el resto, era bastante menos elegido por las personas encuestadas.

En definitiva, los videojuegos se convierten en un medio de inclusión tecnológica. Eso es, estos juegos de diversión y pasatiempo posibilitan experiencias positivas y favorecen un acercamiento natural a este mundo; sin embargo, cuando los videojuegos se perciben como distantes y ajenos, se activa un escaso uso de estos instrumentos, que normativiza un cierto rechazo a aquello que queda vinculado con este sector, como podría ser la informática. Una situación que describe a la perfección la relación distante de las chicas con estos instrumentos.

El negocio de los videojuegos es una de las actividades industriales que más dinero y beneficios genera, a la par que obtiene poder e influencia (Díez, 2009). Por esta razón, no es baladí mencionar que para el 44.1% de los chicos encuestados el trabajo en una de estas empresas es una opción viable, cuando tan solo el 10.5% de las chicas opina de este modo. Además, a los chicos que están valorando la posibilidad de realizar estudios informáticos, les gustaría trabajar en una gran empresa de videojuegos. Ámbitos y referentes de los que, de nuevo, las chicas se quedan fuera.

Tabla 4.6. Personas que elegirían un futuro formativo informático y trabajar en una gran empresa de videojuegos. Relación de variables, según sexo (%)

| Personas que optarían por un futuro formativo informático (*) | | chica | chico | Total |
|--|-------|-------|-------|-------|
| En el futuro me gustaría trabajar para una gran empresa de videojuegos | Sí | 26,1% | 62,3% | 51,9% |
| | No | 60,9% | 26,3% | 36,3% |
| | Ns/Nc | 13,0% | 11,4% | 11,9% |

(*) Chi-Cuadrado de Pearson: ,000

Fuente: Elaboración propia

Por último, señalar que existe una relación estadísticamente significativa entre jugar a los videojuegos, y haber jugado a los juguetes de construcción y/o Playmobil¹¹⁷. De esta manera, demostramos que experiencias pasadas de la vida offline, es decir, la socialización de género que se da en la infancia tendría una influencia en las actitudes y comportamientos (Gil-Juárez, Feliu & Vitores, 2012). Los esquemas de género aprendidos en la infancia acaban volcándose en nuestra vida digital, creando diferencias y segregaciones, las que hemos denominado como la 2BDG y la 3BDG.

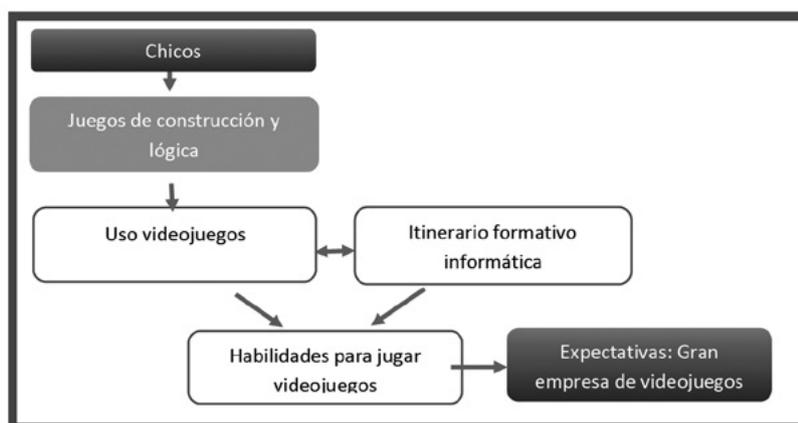
Por otro lado, decir que estas relaciones han posibilitado mostrar que existe una relación –si bien estas son complejas y no lineales (Castaño & Caprile, 2010a)– entre la 2BDG y la 3BDG. En otras palabras, los usos que hacemos en nuestra vida cotidiana en relación a las TRIC, marcan expectativas positivas y mayor cercanía a estos instrumentos, lo que favorece la elección de este tipo de carreras.

Estas gráficas parecen mostrar gráficamente lo que supone el sistema sexo/género en la vida digital, es decir, géneros contruidos como pares antagónicos y dicotómicos, pero con atributos complementarios, y que sustentan los dividendos patriarcales. Una natividad digital con esquemas de la vida offline, reflejados en su vida digital. La socialización digital de género muestra un mapa

117 Relación de variables, jugar a los videojuegos y haber jugado a los juguetes de construcción y/o Playmobil, Chi-Cuadrado de Pearson: ,041.

desigual, en el que las chicas no encuentran su lugar como videojugadoras. Y con el interés de resumir los resultados encontrados se realiza el siguiente esquema:

Ilustración 9. 1. Esquema resumen de las relaciones entre videojuegos y el futuro informático de los chicos



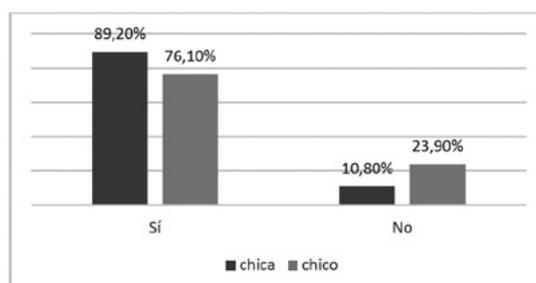
Fuente: Elaboración propia

4. REALIDADES DESIGUALES, SEXISTAS Y MACHISTAS EN LA RED. SITUACIONES DE CIBERVIOLENCIA

#sexismo #ciberviolenciasimbólica #enviofotos #cibercontrol #celos=amor

A pesar de lo que afirmaban algunas ciberfeministas, que creían que Internet podría convertirse en una herramienta de subversión y plataforma de cambio, la realidad es que el 9 de cada 10 chicas encuestadas afirman encontrar frases machistas en la Red. De la misma manera, resulta particularmente interesante mencionar que los chicos perciben en menor medida este tipo de frases.

Gráfico 2.32. “Yo también he leído frases machistas en las redes sociales como Twitter, ebook...”, según sexo (%)

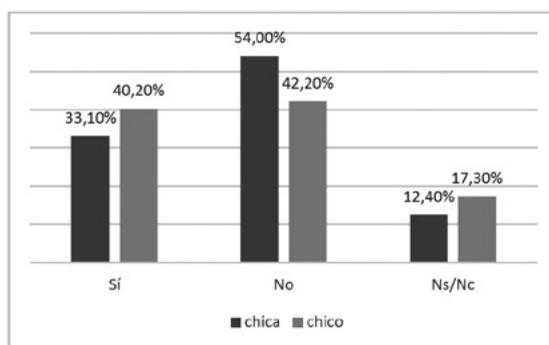


Fuente: Elaboración propia

Otro espacio que se considera que está siendo gobernado por los códigos masculinos y el sistema patriarcal, como detectaban Briadotti, (2002), Castaño (2005), Mujeres en Red (1999) y Zafra (2010), son las páginas web de contenido pornográfico y heterodirigidas a la satisfacción masculina. En concreto, el 30.1% de las chicas y el 40.2% de los chicos encuestados mencionan recibir anuncios inesperados –comúnmente conocidos como “Spam”–.

Según estos resultados, viven expuestas y, sobre todo, expuestos, a un sinfín de estímulos e imágenes de carácter sexual y pornográfico –recordemos así mismo el gran uso de videojuegos con este contenido–, lo cual se traduce en una normalización y naturalización del uso del cuerpo femenino como instrumento sexual (Espinar & López 2009).

Gráfico 2.33. “Cuando navego por Internet me suelen aparecer anuncios con contenido pornográfico”, según sexo (%)

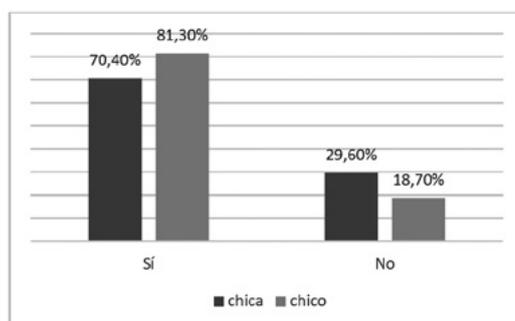


Fuente: Elaboración propia

Por tanto, la “violencia simbólica” descrita por Bourdieu (1999) se estructura dentro de la Red, ya que, dentro de las redes sociales, se dan otras actitudes machistas como por ejemplo el envío de fotos de chicas desnudas. Si atendemos a los resultados obtenidos en los cuestionarios, casi 8 de cada 10 adolescentes han recibido alguna foto o video en que sale alguna chica desnuda.

Además, subrayar que ellos afirman en un mayor número que reciben este tipo de contenido. Por lo que se considera interesante profundizar en los grupos de discusión en cómo les llegan estas fotos, quién se las envían, mediante qué vía es más común que les lleguen estas fotos, pudiendo analizar si en estos aspectos existen diferencias entre chicas y chicos, y si ellos, tal y como reflejan en los cuestionarios, son quienes más las reciben y las difunden.

Gráfico 2.34. “Yo también he recibido un video o imagen de una chica desnuda”, según sexo (%)

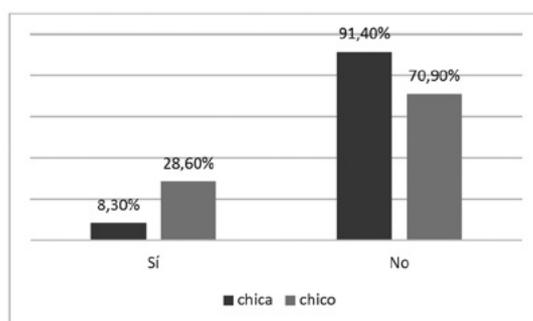


Fuente: Elaboración propia

Asimismo, se quería explorar si ellas y ellos difundían este tipo de contenidos que, según la Delegación del Gobierno para la Violencia de Género (2014: 155), acaban haciéndose virales a través de listas de contactos. Sin embargo, atendiendo a los resultados obtenidos en los cuestionarios, si bien encontramos porcentajes altos tanto de chicas, como de chicos que reciben este tipo de contenidos, solo el 8.33% de las primeras y el 28.6% de los segundos confiesa darles difusión.

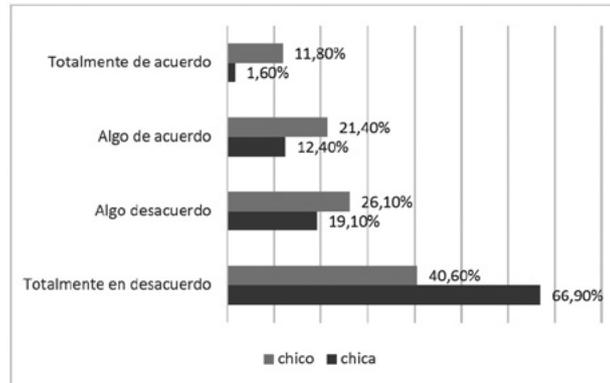
Como antes apuntaba, según los resultados, ellos son los principales agentes de difusión y de entrega de este tipo de contenidos. Sin embargo, en este caso la brecha entre difusión y recepción es bastante amplia por lo que se imagina que las y los adolescentes ven de manera negativa que se difunda este tipo de contenido, y no han querido mostrar este tipo de comportamientos (se ahonda en este aspecto en los grupos de discusión).

Gráfico 2.35. “Yo también he difundido en mis grupos de amigas y amigos de WhatsApp fotos y vídeos de chicas desnudas”, según sexo (%)



El envío de fotos es una práctica que rechazan, y que a diferencia de lo que sostenía la Delegación del Gobierno para la Violencia de Género (2014), suscita una actitud crítica. En este sentido, son de nuevo las chicas (66,9%) –con gran diferencia respecto a los chicos– las que muestran tener un sentido más crítico sobre estos actos, y dejan de normalizar este tipo de situaciones.

Gráfico 2.36. “Es normal que la gente difunda videos o fotos de chicas desnudas”, según sexo (%)



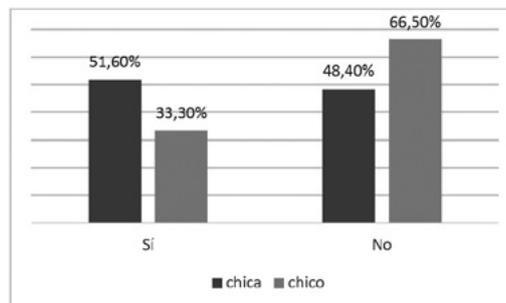
Fuente: Elaboración propia

En resumen, encontramos que el ciberacoso sexista se está dando con bastante regularidad, y que ellos están más expuestos a estos contenidos y los difunden más que ellas. A pesar de ello, se necesita abarcar más matices y comprender cómo se dan estos casos y sus factores, y sumergirnos en el discurso de las personas adolescentes, ya que como decía Bourdieu (1999), la violencia simbólica, es una violencia que oprime, ata y daña, pero que permanece normalizada e invisibilizada en nuestra cotidiana, invisibilizada y normalizada.

4.1. ¿EL CIBERCONTROL COMO MEDIDA DE AMOR? ACTITUDES, COMPORTAMIENTOS Y OPINIONES ACERCA EL CIBERCONTROL

Con relación a las prácticas de cibercontrol averiguamos que una de las prácticas más habituales entre las personas encuestadas es mirar la última hora de conexión de la pareja, siendo bastante más común en el caso de las chicas (51.6%).

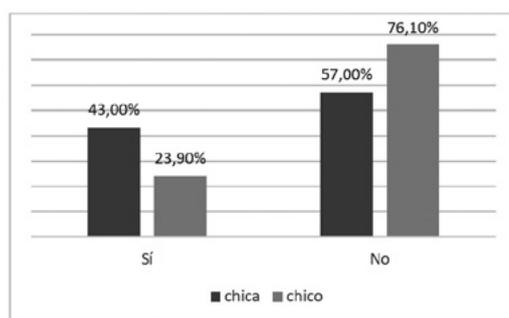
Gráfico 2.37. “Yo también he mirado la última hora de conexión de mi novia o novio”, según sexo (%)



Fuente: Elaboración propia

En consecuencia, los resultados nos plantean una realidad en la que son las chicas son más dependientes de sus relaciones, y lo que ha propiciado, según asegura la Delegación del Gobierno para la Violencia de Género (2014), que se creen malentendidos y problemas dentro de la pareja. De hecho, en esta investigación el 43% de las chicas afirma que este tipo de situaciones, han generado discusiones dentro de su pareja. En el caso de los chicos, estaríamos hablando del 23.9%.

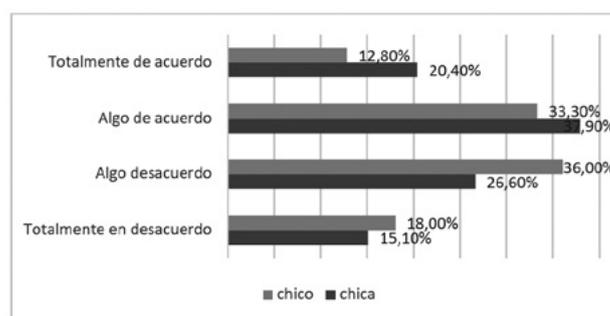
Gráfico 2.38. “Yo también he discutido con novia o novio porque sé que ha leído mi WhatsApp y no me ha contestado”, según sexo (%)



Fuente: Elaboración propia

En este sentido, encontramos que casi 6 de cada 10 chicas encuestadas (58.3%) están algo de acuerdo o muy de acuerdo en que “todo el mundo alguna vez ha controlado a su pareja por las redes sociales”, frente al 46% de los chicos encuestados. Se considera que ellas tienen una concepción de la relaciones afectivo-sexuales diferente a la que puedan tener los chicos. Viven desde pequeñas impregnadas en mensajes de dependencia hacia el hombre.

Gráfico 2.39. “Todo el mundo alguna vez ha controlado a su pareja por las redes sociales”, según sexo (%)

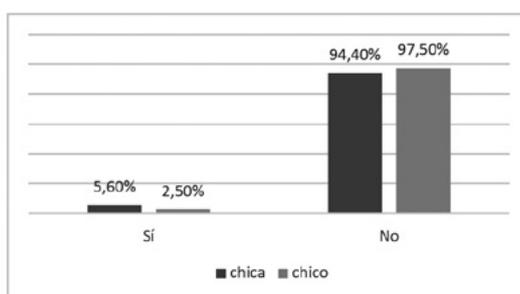


Fuente: Elaboración propia

Sin embargo, y a pesar de lo que señalaban Ruiz (2014) y la Delegación del Gobierno para la Violencia de Género (2014), la adolescencia encuestada rechaza controlar el móvil de su pareja y solo una minoría –5,6% en el caso de las chicas, 2,5% en el caso de los chicos– declara tener este tipo de actitudes.

Analizando con detenimiento estos datos, se puede decir que el móvil se considera como un elemento de privacidad, de territorio propio cuyo traspaso supondría franquear la intimidad de la otra persona –su más íntima privacidad–, lo que se percibiría como una actitud de control hacia la otra persona. Sin embargo, otras actitudes, como mirar la última hora de conexión de la otra persona, está socialmente más aceptada. Estos indicios, por tanto, están permitiendo comprobar como la natividad digital encuestada pone sus propias reglas y límites, estipulan una cultura digital propia, legitimando y normalizando ciertas actitudes, y criminalizando otras.

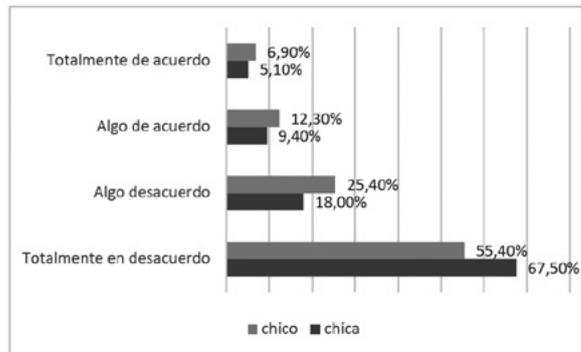
Gráfico 2.40. “Yo también he mirado alguna vez el móvil a mi novia o novio sin que ella o él se enterase”, según sexo (%)



Fuente: Elaboración propia

Asimismo, en un porcentaje bastante inferior –tanto chicas, como chicos– desechan la idea de que el control sea la medida de amor, o que sea sinónimo de este. Pese a ello, antes veíamos cómo las personas adolescentes –sobre todo las chicas– mostraban actitudes de control, y cómo estas han creado enfrentamiento en la pareja. En otros términos, se entiende que dentro de la adolescencia encuestada se extiende un discurso “deseable”, aunque los efectos prácticos se distancian en gran medida de este.

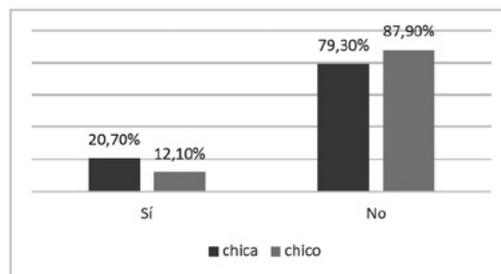
Gráfico 2.41. “Cuando controlas a tu novia o novio el móvil lo haces porque la quieres”, según sexo (%)



Fuente: Elaboración propia

En su mismo sentido, se les ha preguntado por el mito de los “celos como medida de amor”. Comprobamos que el 20.7% de las chicas encuestadas afirman haber vivido esta situación, mientras solo el 12.10% chicos, dicen haber sentido celos en estas circunstancias.

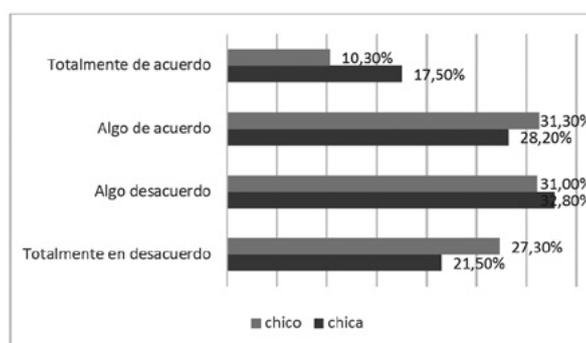
Gráfico 2.42. “Yo también me he puesto celosa o celoso cuando he visto a mi novia con otra chica o chico en las fotos”, según sexo (%)



Fuente: Elaboración propia

Ciertamente, según la natividad digital que ha participado en esta investigación, 4 de cada 10 adolescentes normalizan y naturalizan los celos, comprendiéndolos como medida del amor. Aunque cabe subrayar que ellas catalogan en mayor medida los celos como medida de amor.

Gráfico 2.43. “Es normal sentir celos si ves a tu novia o novio en las fotos con otra chica o chico”, según sexo (%)



Fuente: Elaboración propia

En definitiva, según los resultados de los cuestionarios las chicas reciben una educación basada en códigos de dependencia, de búsqueda del amor, situándolo como eje central en su vida diaria; y, en consecuencia, encontramos que ellas tienen esquemas identitarios mucho más arraigados al mito del amor romántico que ellos.

Mientras tanto, en el caso de los chicos, siempre atendiendo a los resultados señalados, estarían más expuestos a los casos de cibercoso sexista, siendo ellos son los principales receptores y difusores de contenido sexista. Por lo que, innegablemente, ellos se han socializado en la normalización del uso –y equiparación– del cuerpo de la mujer como un objeto sexual.

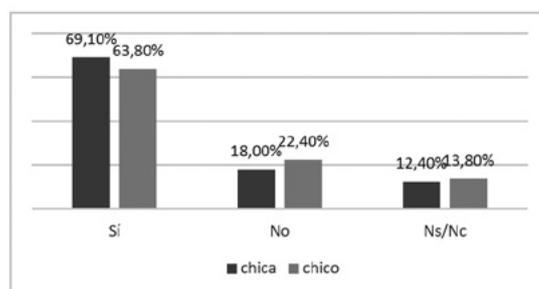
Ello nos dibuja una Red machista y basada en el sexismo. Una violencia simbólica digital que acaba traducándose en actos sexistas como el cibercoso sexual y/o sexista, y el cibercontrol a través de las redes sociales como medida del amor.

5. LUCES Y SOMBRAS DE LA NATIVIDAD DIGITAL, ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE LAS BRECHAS GENERACIONALES

#tecnofiliafemenina #brechasgeneracionales #orfandadigital

Castaño (2008) y el estudio elaborado por Instituto de la Mujer (2008a) documentaban una tecnofobia femenina, causa de las inseguridades, autodescalificaciones y autovaloraciones negativas aprendidas por parte de las mujeres en el manejo de las TRIC, que se percibían, según dichos estudios, como instrumentos para “los otros”. En cambio, en el análisis de los resultados obtenidos en los cuestionarios, las chicas encuestadas no demuestran actitudes de rechazo, e incluso dicen manejar con comodidad las TRIC (63.8%), o que les gusta investigar y aprender cosas nuevas en el ordenador (69.7%). Además, no existen diferencias notorias entre chicas y chicos.

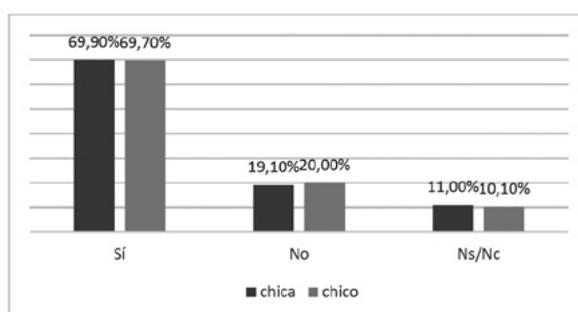
Gráfico 2.44. “Manejo con comodidad las TIC”, según sexo (%)



Fuente: Elaboración propia

Ello nos demuestra, tal y como apuntaba Vázquez (2010) que esta tecnofobia femenina sería una característica más aguda en el caso de las mujeres adultas, que considerarían las tecnologías como lejanas aburridas, o sin interés.

Gráfico 2.45. “Me gusta investigar y aprender cosas nuevas por el ordenador”, según sexo (%)

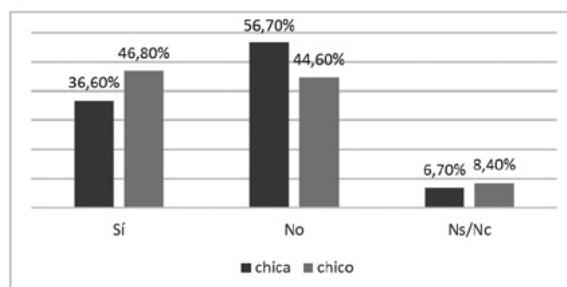


Fuente: Elaboración propia

Sin embargo, encontramos que ellas se sienten menos capaces –solo el 36.6% de las chicas encuestadas– para arreglar el móvil o el ordenador en el caso que se rompiera. Castaño (2008:27-42) argumentaba que las chicas por su autoexigencia impuesta se resisten a la fase “prueba-error”, lo que provocaría que estas no se atreviesen a indagar e intentar arreglar el móvil o el ordenador. Mientras tanto, se observa que los chicos sí muestran una mayor iniciativa para arreglar e intentar buscar una solución en el caso de que se estropeará el aparato electrónico que estuvieran utilizando, no teniendo que pedir ayuda a una tercera persona.

Esto es, efectivamente las chicas no sienten un rechazo, y sin embargo, los vínculos con los instrumentos tecnológicos no se reproducen en el mismo modo y sentido en el que lo hacen los chicos, y así, vemos que se sentirían menos capaces, por ejemplo, para arreglar el ordenador o el móvil, o para jugar a los videojuegos, aunque en contrapartida, les guste investigar y utilizar estos canales digitales.

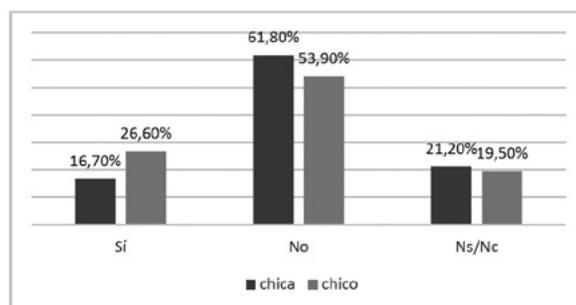
Gráfico 2.46. “Cuando el ordenador o el móvil se estropea lo intento arreglar por mis propios medios”, según sexo (%)



Fuente: Elaboración propia

Por otro lado, es importante destacar que la adolescencia encuestada no se considera experta en el manejo de las TRIC. Se puede decir que las personas adolescentes entienden que para el buen uso de las TRIC se necesitan habilidades específicas y avanzadas, ya que estas son percibidas como instrumentos complicados y difíciles de utilizar. Asimismo, apuntar que solo el 16.7% de las chicas se sienten expertas, frente al 26.6% de los chicos, lo que muestra, de nuevo, que las primeras se autodescalifican más que los segundos.

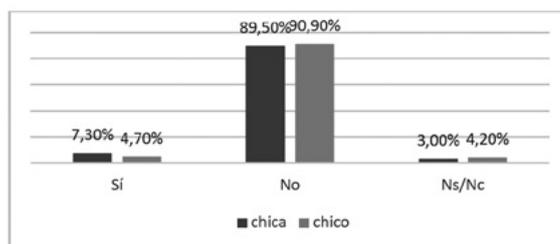
Gráfico 2.47. “Me considero una experta o experto en las TIC”, según sexo (%)



Fuente: Elaboración propia

Por último, es importante destacar la brecha generacional que existe con respecto a sus familias. 9 de cada 10 adolescentes encuestadas y encuestados no pedirían ayuda a su madre o padre cuando tienen algún problema con las TRIC. Ello nos retomaría al marco teórico, y podría señalar que se ellas y ellos, en soledad, gestionan la información que reciben, configurándose lo que se ha denominado como la “orfandad digital” (Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa, 2010; INTENCO, 2013:17).

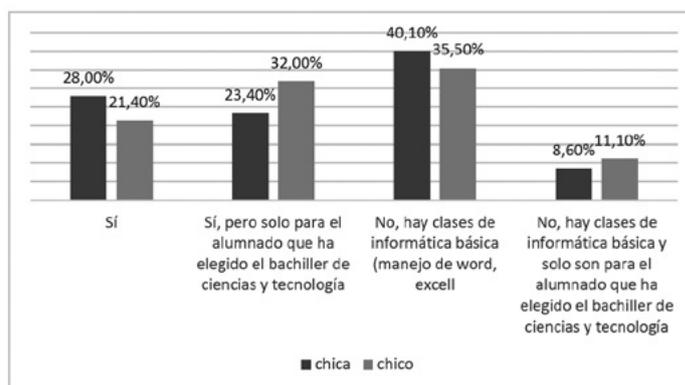
Gráfico 2.48. “Cuando necesito buscar algo por Internet les pregunto a mi madre y mi padre” según sexo (%)



Fuente: Elaboración propia

De esta manera, y debido a esta orfandad digital, tanto ellas (75.5%) como ellos (78.6%) consideran que manejan las TRIC mejor que sus madres y sus padres.

Gráfico 2.49. “Soy mejor que mi madre y mi padre manejando las TIC”, según sexo (%)



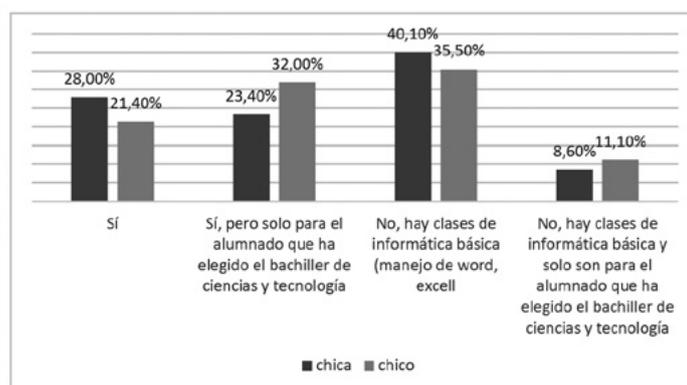
Fuente: Elaboración propia

A lo anterior se añade que solo 2 de cada 10 estudiantes dice contar con clases avanzadas de informática en el instituto. Tal y como demostraba Veikeri (2010), observamos que la tutorización y el aprendizaje de las nativas y los nativos digitales queda marcada por la soledad por parte de las familias, y el aprendizaje básico por parte de la escuela. De esta manera, el aprendizaje de habilidades digitales ha sido principalmente autodidacta. Dicho de otra manera, los cambios tecnológicos se dan constantemente y de manera frenética, y en cambio, los cambios en la educación formal e informal requieren de ritmos más pausados. Esto dificulta una inclusión igualitaria, así como que se consideren expertas y expertos digitales, lo que redundará en un uso básico de las TRIC.

A pesar de esta lenta evolución del sistema educativo, se debe valorar la transformación positiva de los institutos, en lo que se refiere a la inclusión de las TRIC en las aulas. De hecho, ninguna persona consultada señala no tener clase de informática, y vemos que existe una gran mayoría que

recibe esta asignatura, aun no estando en el itinerario de Ciencias y Tecnología, extendiéndose, así, a todos los itinerarios formativos.

Gráfico 2.50. “¿El instituto en el que estudias cuenta con clases de informática avanzada (aprendemos a utilizar software, a programar...)?”, según el sexo (%)



Fuente: Elaboración propia

Concluyendo, la natividad digital se ha encontrado con un mundo en el que sus referentes adultos más cercanos no están presentes, y, por tanto, podemos asegurar que las nativas y los nativos digitales que han respondido a los cuestionarios exploran la realidad virtual desde la soledad, y sin la supervisión de una persona adulta. Sin embargo, en relación a la educación formal digital, los presentes resultados plasman una considerable integración de los instrumentos tecnológicos dentro de las aulas, aunque cabría realizar una revisión más profunda sobre en qué circunstancias se ha dado esta inclusión tecnológica.

Otro aspecto destacable es que –como se veía a lo largo de la investigación– la primera brecha digital de género entre las personas encuestadas estaría totalmente superada –todas y todos utilizan frecuentemente redes sociales, ordenadores, móviles...– e incluso, veíamos que las chicas adolescentes encuestadas no tienen una desafección tecnológica, y menos una tecnofobia femenina. Ellas, como ellos, se han educado en la era digital, y estos instrumentos se convierten en elementos centrales de sus vidas. Sin embargo, y a pesar de que ellas se encuentren cómodas, se considera que los aspectos relacionados con el empoderamiento digital femenino –como pasar la fase de prueba y error, la autovaloración digital o su relación con los videojuegos– aún necesitan ser trabajados.

CONCLUSIONES DEL DIAGNÓSTICO

La adolescencia encuestada nos dibuja una realidad virtual que contiene género, desigualdad y queda cargada de simbolismo. Los resultados obtenidos nos muestran una Red con ideología de género, donde se sesgan, se establecen y jerarquizan espacios femeninos y masculinos, usos diferentes, y autoconceptos que delatan una desigualdad por razón de género. De esta forma, el análisis nos ha permitido acercarnos a la realidad

cibnética de la natividad digital de la CAE, y explorar el engranaje de las brechas digitales de gnero estudiadas, sus posibles factores, así como, las opiniones y actitudes respecto a los ciber-cosos sexistas y/o sexuales.

Comenzando con los resultados que corresponden a la sistematización de la 2BDG, veamos que dentro de los institutos que han participado en esta investigación se estructuran nichos formativos en base a las características de gnero que se adscriben a cada itinerario formativo. Mientras que, en los bachilleratos de Ciencias Sociales y Humanidades, y Artístico se perciben necesarias las características expresivo-comunales –lo que encajaría más con el rol femenino–, en el caso del bachillerato de Ciencia y Tecnología se le adhieren características agentes-instrumentales, más vinculadas al rol masculino.

En cuanto a los factores socioculturales y psicosociales de esta realidad machista digital, hemos comprobado que existe una discordancia entre la opinión o el “discurso social” de la adolescencia, y los comportamientos y actitudes digitales que muestran tener. Se genera un discurso “deseable”, por el que las y los adolescentes saben detectar ciertos estereotipos; sin embargo, y como decía Bourdieu (1999), existen y permanecen esquemas de gnero interiorizados, que acaban transformándose en actitudes, comportamientos y opiniones, como la naturalización de la expresión comunicativa vinculada al rol femenino, y el manejo de las TRIC asociado al rol masculino.

En relación a lo mencionado, en el discurso formal la adolescencia encuestada rechaza que tengan interiorizados estereotipos de gnero relacionados con la división sexual del trabajo, o que vinculen la imagen de la persona informática a un arquetipo establecido (freak). Asimismo, en abierto contraste con los estudios consultados, los resultados obtenidos no susciben que las adolescentes encuestadas tengan una desafección hacia las TRIC –y menos una tecnofobia– ya que, como se decía, las adolescentes, al igual que lo harían los chicos, han vivido su infancia y adolescencia vinculada a las TRIC, por lo que por lo que el acercamiento al mundo tecnológico se ha dado de manera natural, no dándose vivencias de rechazo, ni oposiciones y barreras directas.

Cabe destacar que, si bien la natividad digital realiza un acercamiento natural a las TRIC, no sucede lo mismo con sus madres y padres –que se sitúan como inmigrantes digitales–. Esto unido a que en la gran mayoría de los casos las y los adolescentes se ven capacitadas y capacitados para el manejo de las tecnologías, verifica la existencia una brecha digital generacional, y de la orfandad digital.

No obstante, a pesar de no tener experiencias negativas, y de acercarse de manera natural a las TRIC, veamos que las chicas encuestadas tienen un autoconcepto más bajo que los chicos encuestados, e incluso, en muy pocos casos ellas se perciben como posibles trabajadoras “tipo” en algo relacionado con las tecnologías y la informática. La adolescencia encuestada, sin embargo, en general no percibe esta brecha digital de gnero. Todo ello acaba convirtiéndose en una gran estructura, y se traduce en lo que se denomina como la 2BDG.

Además, este análisis estadístico confirma la importancia de la dimensión del ocio subyacente en la relación entre la adolescencia y las TRIC, ya que las principales actividades realizadas son: comunicarse, jugar, ver vídeos o subir fotos a las redes sociales. De igual modo, es interesante apuntar la gran importancia que adquiere la telefonía móvil en el mundo de la natividad digital, y sus aplicaciones, como Whatsapp y Snapchat –principales fuentes de comunicación, como se ha podido observar–, condicionando, así, una hiperconexión constante con la vida virtual, intro-

duciéndose esta en su día a día. Es decir, la vida virtual no es un elemento aparte del día a día de la natividad digital, sino que se convierte en un aspecto esencial para comprender su mundo. Asimismo, anotar la rapidez en los cambios en la vida virtual, “el ayer ya es tarde”, y “el ahora, posiblemente, mañana no valga”. Así, redes sociales como Facebook, Tuenti, e incluso Twitter quedan anticuadas; y, en la actualidad, están en pleno auge redes como Instagram o Snapchat.

De este modo, y sumergiéndonos en los resultados de la 3BDG, se puede decir que existen diferencias importantes en cuanto al uso de las TRIC. Mientras que ellas utilizan las TRIC para comunicarse, subir fotos, ver vídeos o hacer trabajos de clase; ellos utilizan las TRIC para comunicarse, jugar a los videojuegos o ver vídeos en YouTube. Asimismo, se constata que para la estructuración de esta brecha existen dos elementos importantes: las fotos y los videojuegos.

La natividad digital que ha participado en la investigación muestra que en su realidad virtual la imagen y las fotos tienen una especial importancia, y tal y como nos decía el estudio de Gobierno Vasco (2013), las redes se convierten en escaparates sociales virtuales. En dichas redes, según lo que han respondido las personas participantes, ellas darían más importancia a la exposición de su vida y/o cuerpos a través de las fotos en las redes sociales, replicándose la construcción de “mujer objeto”, que ya hace años había descrito De Beauvoir (1949).

Por otra parte, los videojuegos, como se ha podido observar, son elementos que distancian a chicas y chicos, elementos detonadores de estereotipos que generan una brecha muy aparente. Así, los videojuegos se convierten en un campo hostil, ya que como ellas y ellos detectaban, están principalmente dirigidos a un rol masculino, rompiendo con el esquema interiorizado de las chicas, lo que contribuye a que no se sientan atraídas hacia estos.

Debido a ello, se encuentra que los videojuegos se convierten en un engranaje clave para comprender las sinergias de las brechas digitales de género. Así, se establecen relaciones significativas y positivas entre los chicos que juegan asiduamente a los videojuegos –siendo esta una de sus actividades principales–, y la posibilidad de elegir un itinerario formativo relacionado con la informática. De esta forma, los videojuegos se transforman en una variable favorable para la inclusión al mundo tecnológico, y dar a aumentar el autoconcepto digital de los chicos. Ellos establecen relaciones tan positivas que incluso llegarían a valorar la posibilidad de trabajar en una gran empresa de videojuegos. En otras palabras, los juegos que se crean para las nativas y nativos digitales, no distan mucho de los juegos tradicionales de antes, juegos que reproducen y catalogan el género. Juegos de hoy, pero basados en el ayer, que enmascaran un futuro digital desigual y excluyente para la mujer.

No solo los videojuegos; en el resto de espacios de la Red también se reproducen los sistemas de género. Así, encontramos los espacios que quedan condicionados por la división sexual. Los espacios de belleza y moda son gobernados y visitados, siempre según las respuestas recogidas de las personas que han participado en esta investigación, por las chicas –atendiendo a su esquema de género–.

Finalmente, con el interés de relacionar el aporte teórico con los resultados analizados, se elabora la siguiente tabla en la que se recogen los factores socioculturales y psicosociales que las diferentes fuentes habían detectado, pudiendo comprobar si estos se confirman con los resultados obtenidos en los cuestionarios:

Tabla 4.7. Factores de la segunda y tercera brecha digital detectados en el análisis de resultados de los cuestionarios.

| Factores | 2BDG | 3BDG |
|-------------------------------|-------------------------------|-----------------|
| Factores sociales | División sexual | X (páginas web) |
| | Diseño tecnológico | X |
| | Orfandad digital | X |
| | Ausencia de modelos positivos | |
| | Socialización de género | X |
| | Imaginario cultural | X |
| Factores psicosociales | Conflicto de rol | X |
| | Autoncepto | X |
| | Vivencias | |
| | Desafección femenina | X (videojuegos) |

Fuente: Elaboración propia

Teniendo en cuenta todo lo comentado, y cómo el género se inserta en las actitudes, los comportamientos, los pensamientos, y los contenidos que usan las personas adolescentes, se comprende que la natividad digital se sumerge en una “socialización de género digital”, basada en los condicionamientos tradicionales y pares dicotómicos, que comienzan a instaurarse y estructurarse desde la infancia, a través de los juegos de la era digital (videojuegos) y/o juegos más tradicionales como “los playmobils o las barbies”.

Todo ello, tal y como apuntaba la Delegación del Gobierno para la Violencia de Género (2014), crea un escenario de desigualdad, basado en el sistema sexo/género. Una realidad que se impregna de matices que hacen que la violencia simbólica digital cale en las estructuras más profundas de la era digital, favoreciendo el cibercaso sexista y/o sexual; lo que se ha traducido en situaciones concretas –que se han podido detectar– como el control de la última hora de conexión, las frases machistas y la difusión de fotos de chicas desnudas, así como la normalización de mitos como: los celos como medida del amor, o el mito de la “buena mujer”.

Ello genera un espacio jerarquizado, basado en el sexismo, donde se dan situaciones machistas, y por ende la desvalorización y sumisión de la mujer. Las chicas se enfrentan a realidades en las que pueden leer desvaloraciones sobre sí mismas por el hecho de ser mujer, ven cotidianamente sus cuerpos utilizados como símbolos de excitación, y pueden ser juzgadas por la ruptura de los patrones de género.

Por otra parte, cabe señalar que ellas mantienen una perspectiva más crítica que los chicos en todos los aspectos cuestionados, mostrando una menor normalización y naturalización de los estereotipos de género, exceptuando las situaciones que tienen que ver con la pareja, y, por ende, con los mitos del amor romántico. Ello confirma que 1) los chicos se siguen socializando en los privilegios masculinos socialmente aceptados; y 2) que las chicas, hoy por hoy, aún se educan en la búsqueda del príncipe azul y la exclusividad, y, en definitiva, en la dependencia y la búsqueda del amor, comprendido como un único y hegemónico amor; mientras que a ellos se les educa en la exposición a la violencia, la competitividad y la normalización del uso del cuerpo de la mujer como “objeto sexual”; no favoreciendo en ninguno de los casos la ruptura de estereotipos.

Todas estas situaciones, si son analizadas de manera individual, pueden considerarse como pequeños rastros de desigualdad, pero la combinación de todas ellas hace que se estructure dentro de la red lo que Zafra (2005b) denominó como “géneros de la tecnología”. Discriminaciones silenciadas que nacen de los esquemas construidos de la vida offline, portados por la propia natividad digital, y por las personas creadoras de los contenidos de los TRIC. Nos encontramos, por tanto, ante un pantallazo machista, en el que tal y como decía Zafra (2010:51), conviven viejos y nuevos modelos y esquemas sociales.

Este análisis estadístico, por tanto, ha servido de guía para encaminar las futuras fases de esta investigación, encontrando indicios y resquicios que necesitan ser completados por el discurso, y profundizados por técnicas interpretativas, dando cuerpo a lo que se ha interpretado y solidez a lo que ya ha quedado demostrado. Se convierte, así, en una base que dirige el inicio de las fases ulteriores.

Con el interés de resumir todo lo señalado, y de marcar las pautas de construcción y análisis de las siguientes fases se realiza el siguiente cuadro resumen que reúne los resultados más relevantes:

Ilustración 9.2. Resumen de los resultados obtenidos en los cuestionarios

- a) Sobre la 2BDG:
 - a. En los institutos de la CAE existen segregaciones formativas por razón de género
 - b. Existe una estructura desigual digital entre chicas y chicos en el uso y las habilidades, lo que muestra la existencia de la segunda y tercera brecha digital de género
 - c. Las chicas no tienen una desafección tecnológica –y menos una tecnofobia femenina–. En realidad, se estructura una desafección hacia los videojuegos, debido al diseño de los videojuegos y a su propio autoconcepto digital.
- b) Sobre la 3BDG:
 - a. La natividad digital vive sumergida en la importancia de la imagen, sobre todo, en el caso de las chicas, en las que se dan estructuras como “mujer objeto” y “violencia simbólica”.
 - b. El uso de los videojuegos está directamente relacionado con la elección de un itinerario formativo vinculado a la informática, así como con el autoconcepto digital y con las expectativas de futuro, vinculadas al sector del videojuego
 - c. Las situaciones de ciberacoso sexual y/o sexistas más comunes encontradas son las frases machistas en las redes sociales, y el envío de fotos.
- c) Las chicas normalizan en mayor medida que los chicos las situaciones relacionadas con el cibercontrol y los mitos del amor romántico, lo que indica una mayor interiorización femenina de los mismos.
- d) Las chicas mantienen una actitud más crítica que los chicos hacia los estereotipos de género, exceptuando los ítems relacionados con el cibercontrol y el amor romántico.
- e) Existe una brecha generacional digital, que da lugar a la denominada “orfandad digital”
- f) Existe un discurso igualitario instaurado, que, sin embargo, no se demuestra en su actitudes y comportamientos

Fuente: Elaboración propia

FASE II.

**PROFUNDIZACIÓN EN LAS
REALIDADES MACHISTAS
DIGITALES. VOCES DE LA
NATIVIDAD DIGITAL**

Este apartado se sumerge en el sentido de las palabras y en la vida virtual de las personas adolescentes. En su recorrido aborda lo intersubjetivo, lo ambiguo y las relaciones que completar los resultados y dar respuesta a muchos de los interrogantes planteados en el apartado anterior. Desde las voces de las personas adolescentes se ha podido dar rigurosidad, respaldar y, en algunos casos, contradecir lo que las estadísticas han diagnosticado y lo que se aporta desde el contenido teórico.

En esta pluralidad de experiencias, vivencias y opiniones diversas, se dan convergencias y factores similares en las narraciones de todos los grupos, por lo que la teatralización refleja ideología y esquemas integrados en su entorno. Así, a pesar de las individualidades y subjetividades, se puede hablar de discursos generalizados, estereotipos integrados y estructuras opresivas que se reproducen en los espacios digitales de la CAE.

Para conocer estas representaciones, se decide comenzar por una contextualización previa de los estereotipos y creencias de género que albergan las personas adolescentes que han participado en estos grupos de discusión. De esta manera, se aporta un análisis de los estereotipos más comunes que portan; y posteriormente, se describen sus percepciones del machismo y feminismo, y cómo estas ideas acaban integrándose en su práctica en la Red. Tras ello, se abre otro apartado que describe los canales de representación de las personas adolescentes y las funciones con las que los utilizan. Estos dos primeros epígrafes posibilitan una sumersión profunda en la cultura (digital) de la adolescencia, y cómo en ella convergen los esquemas y códigos de género.

Estas dos primeras partes, además de permitirnos conocer los mitos más potentes interiorizados, constituyen la base para comprender los orígenes de estas brechas digitales, así como lo que se denomina cibercontrol y ciberacoso; es decir, se consolidan como engranajes claves para entender los elementos que se analizan posteriormente. De la misma forma, son dos apartados que ayudan a contextualizar las posiciones de cada una de las personas integrantes de los grupos, así como a escenificar la butaca desde la que perciben y observan la realidad digital y offline.

Tras estas primeras contextualizaciones, se da paso a los apartados específicos que estudian la segunda y la tercera brechas digitales de género, y tras ello, comienza el estudio de las situaciones de cibercontrol y ciberacoso que se reproducen en la Red. Todo ello acaba con unas conclusiones generales que aterrizan en las conexiones de estas brechas y abren el camino para las dos últimas fases de este proyecto. En definitiva, pretende ser un intercambio teórico-práctico, que permite generar y completar la teoría que había sido descrita previamente.

1. EL MACHISMO AL OTRO LADO DE LA PANTALLA. ESTEREOTIPOS Y ESTRUCTURAS MACHISTAS ARRAIGADAS EN LA NATIVIDAD DIGITAL DE EUSKADI

#machismo #estereotipos #otrosmodelos #feminismo

Las y los adolescentes portan un legado basado en estructuras desiguales, originadas en un pasado histórico arraigado a los sistemas de género.

Este legado genera estructuras complejas que se camuflan en sus discursos, opiniones, manera de relacionarse y forma de pensar. Estas condiciones que acompañan a las personas adolescentes quedan reflejadas en sus discursos y nos permiten comprender posteriormente las realidades machistas digitales.

En las narraciones de las chicas y los chicos se detecta que dentro de su cultura se han generado representaciones de género exigidas desde esferas sociales distintas: la familia, escuela, y desde sectores y construcciones consumistas y capitalistas, como la publicidad, el sector juguetero, las películas... Las personas adolescentes viven sumergidas en un sinfín de mensajes dirigidos a la construcción del deber ser como “mujer” y “hombre”. Mensajes que integran en sus discursos y que acaban escenificando en sus comportamientos y actitudes.

En concreto, y comenzando por “el boceto” de género diseñado para el rol femenino, se destacan todos aquellos estereotipos ligados al mito de la maternidad. Chicas y chicos de diferentes grupos hablan de las cualidades “naturales” femeninas; y entre los aspectos más destacados refieren la facilidad de las chicas para comprender y entender los sentimientos de las demás personas. A esta predisposición “natural” añaden la sensibilidad y emotividad “especial” que tienen estas para el cuidado de las otras personas. De hecho, tal y como se destaca en los siguientes comentarios, el hecho de “ser madre” condiciona el carácter de las mujeres:

F1- Yo creo que, por una parte, también somos las que tenemos el hijo y así, y somos las que parimos.

F3- Ya, pero yo te digo que llevas antes al crío, y lo tienes tú. Es que también físicamente y todo lo que sientes... No es lo mismo llevar una criatura dentro de tí, que no.

B8- Las mujeres tienen esa predisposición maternal de la mujer, necesitan sentir que están ayudando a otras personas con su trabajo.

B7- A las chicas, por el instinto maternal (respuesta a la pregunta: ¿a quién se le da mejor cuidar a las criaturas?)

E8- Nik uste dut amatasun kontuarekin dela eta (respuesta a la pregunta: ¿a quién se le da mejor cuidar a las criaturas?)

Al igual que se refería en el apartado teórico, los “cuerpos reproductivos” de las mujeres inevitablemente han condicionado su rol, y así, chicas y chicos asocian a “la feminidad” características como sensibilidad, ternura o el cuidado hacia las demás personas. En palabras de las personas adolescentes:

D4- Las chicas solemos hablar más de cosas que tienen que ver más con los sentimientos.

I5- Por lo general sí, pero eso es cosa del cerebro... A ver, hay de todo, pero en teoría la mayoría de las chicas tienen más capacidad para comprender los sentimientos de los demás.

A6- A ellos les gusta hacer, estar haciendo algo, nosotras, por ejemplo, somos más tranquilas en ese sentido.

F5- Pero yo creo que las chicas normalmente empatizan más (...) Además yo creo que las chicas somos más de ir a hablar, y hablamos mucho sobre estas cosas.

Entre otros ejemplos, encontramos que una de las chicas consultadas (A6) alude al carácter pasivo de las chicas. Hecho que algunas de sus compañeras suscriben, no de forma directa, sino aludiendo a las distintas formas de relacionarse de chicas y chicos con las criaturas. Es decir, según chicas y chicos, los primeros, gracias a su carácter dinámico y activo, “atraen” más a las criaturas, mientras que las segundas, en este sentido, son “paradas”, y debido a ello las criaturas prefieren estar con chicos, que, con chicas, tal y como señala una participante:

A4- Las chicas somos más como de estar cuidándoles (a las criaturas). Nosotras somos más de estar encima para que nos hagan caso... Y los chicos son más para moverles y pasárselo bien, y hacer lo que a los niños les gusta de verdad.

No cabe duda, esta construcción se convierte –y aún se mantiene– en una institución política que provoca la clasificación de las mujeres como seres tiernos, cariñosos, pendientes de las demás personas, es decir, seres “para-los-otros”. A pesar de ello, chicas y chicos no circunscriben únicamente a la mujer al ámbito privado –aunque las características adscritas sí vienen de este legado– y reconocen la función de las mujeres en el ámbito público, y su derecho a que así sea.

Sobre este molde que diseñan del rol femenino, se considera interesante destacar la visión sesgada que plasman los chicos sobre los gustos femeninos. Así, los chicos de algunos grupos reducen los gustos de las chicas al maquillaje y la moda. Ello permite analizar dos aspectos interesantes: 1) los chicos en cada una de sus afirmaciones quieren mostrar esa lejanía con la feminidad, incluso, llegando a ridiculizar a sus compañeras; y 2) que a pesar de esta visión sesgada, y generalizadora, sí se puede detectar –como analizaremos posteriormente–, que en las chicas existe una fuerte presión sobre sus corporalidades.

En otro sentido, en los diálogos de las personas adolescentes se detecta un aura de maldad y complejidad en la percepción del rol femenino. Tradicionalmente las mujeres han sido acusadas de ser seres complejos y malignos. Esta creencia estereotipada se refleja en varios momentos del discurso de las personas adolescentes. En 7 de los 9 grupos que han participado en esta investigación, se vincula a las chicas con la complejidad, el rencor e incluso la malicia. Utilizan palabras como “maniáticas”, “controladoras” o “reconosoras”, para referirse a las mujeres. He aquí un ejemplo claro de este espejismo de género:

B1- Hay algunas que son muy manipuladoras y controladoras, y muy maniáticas. Yo me he encontrado con cada una que he alucinado...

E10- Eske dira lagunak, baina ikusten baduzu beste konbersino bat eta daude hitz egiten beraietaz... Hau da, oso errenkorosoak.

En el apartado teórico se explicaba que estos esquemas quedan tan integrados, que acaban naturalizándose y convirtiéndose en hábitos (hexeis) por los que se clasifica el mundo relacional humano (Bourdieu, 1999). Hecho que se refleja en la forma relacional de las chicas, ya que las propias consultadas refieren el daño que se hacen entre ellas mismas, aunque entienden que es la manera “natural” de proceder de muchas chicas y mujeres. Según ellas, las chicas son más crueles y dañinas entre ellas mismas que los chicos en sus relaciones. Aspecto que, como veremos más adelante, se convierte en un gran escollo para consolidación de lazos de sororidad.

Otra característica que históricamente ha quedado vinculada a la construcción de la feminidad es la histeria (De Beauvoir, 1949; Lagarde, 1990). Chicos de diferentes grupos argumentan que las chicas de forma general se preocupan por aspectos sin importancia, e incluso las chicas y se descalifican llamándose “histéricas”. En este aspecto, los chicos argumentan que ellos se ríen de los problemas, y no tienen la necesidad de hablarlos con otras personas.

A5- Nosotras somos como más dramatisas. Dramatizamos todo.

A6- Es que las chicas los problemas que nos contamos, o lo que sea, no se lo toman de la manera que tú quieres, y lo pasan a otro nivel, se enfadan, o empiezan a comentarlo... O cosas así... Son más confiables los chicos.

E9- Eske guk adibidez, naiz eta beste kuadrilla egon, eta ez dakit zer, beti gaude junto. Baina neskak beti daude que si no sé qué, que si malos roys...

Los chicos se comprenden como opuestos a las chicas, y en una situación claramente superior a ellas, lo que conlleva verlas como “seres misteriosos” e “incompresibles”, además de legitimar la frase que rescataba Frosh, Phoenix, & Pattman (2002) de que “los chicos no tienen tantos problemas”.

Junto a estos estereotipos naturalizados y normalizados en las chicas y los chicos es preciso apuntar el carácter pasivo y tímido con el que hablan y tratan las chicas todo lo referente a la sexualidad. Se detecta, que hoy por hoy, las chicas aún se siguen socializando en un panorama en el que su sexualidad queda limitada y coaccionada, relegándola a lo oscuro de su intimidad. Les cuesta hablar con naturalidad y expresarse acerca de este tema, todo lo contrario –como veremos a continuación– de lo que interpretan y escenifican los chicos que participan en los distintos grupos de discusión.

Respecto al “traje” que se confecciona del rol masculino, atendemos a un abanico amplio de estereotipos que quedan relacionados con los esquemas y patrones masculinos. Primero, algunas chicas, y diferentes chicos hablan de carácter práctico y activo que distingue a los chicos de las chicas. Según estos discursos, los chicos en su vida diaria son más prácticos y activos, lo que les exime de preocupaciones, y al contrario de lo que ocurría en las chicas, los chicos gestionan los problemas de manera más simple y práctica. Se rescatan algunos comentarios que ejemplifican lo comentado:

A7- Porque a los chicos les suele gustar más lo práctico, que tanta cosa de teoría y tal, y los chicos para eso suelen ser más prácticos.

E9- Hori bai, son... Rollo gehiago dauke (neskak). Guk sinpleagoak gara (besteek baietz esaten dute).

En estos debates una de las participantes (A11) añade que en la simplicidad de los chicos reside la falta de confrontación entre ellos, y manifiesta que todos los chicos son “iguales”. De esta forma, esta informante generaliza comportamientos y actitudes sobre los chicos y no concibe identidades plurales masculinas. Es destacable, en este sentido, la visión y el discurso estereotipado que mantienen especialmente algunas chicas sobre los chicos, que remiten a una construcción

masculina basada en patrones y esquemas tradicionales originado en el sistema sexo/genero. Veamos un ejemplo clarificador:

A1- Yo creo que las chicas somos como más abiertas a la hora de relaciones, de lo que es más abierto al mundo... Los chicos, pues son lo que han dicho, los chicos son más bien cerrados, “esto es así”, tienen las ideas como más ajustadas. Las chicas pues pueden decir: “pues voy por aquí, pero puedo ir por este otro lado, o me puede gustar este otro camino”, yo creo que son más abiertas para esas cosas. Yo creo que los chicos son más cerrados para esas cosas, y tienen sus ideas, y eso va a ser así, y es que va a ser así.

En la sumersión de las ideas que acompañan a la construcción de la masculinidad, es muy destacable la construcción de la “masculinidad hegemónica” de Connell (1999:70). Como vemos en los siguientes comentarios, los chicos identifican claramente que dentro de su cultura se genera este modelo de masculinidad, denominándolo como “machito alfa”.

H9- Tenemos como un camino para ser el machito alfa.

H1- No es importante, pero ayuda. Al final si eres el macho alfa por ejemplo en la cuadrilla, al final todo el mundo te hace caso... Todo el mundo te presta cosas... Todo el mundo está dispuesto a ayudarte... Al final, te arregla todo, siempre vas a ser más importante.

E10- Imagina ezazu neska bat mal de amores edo daukala, eta haiek haien artean gehio laguntzen dira. Eta orain adibidez, M. dago txarto, mal de amores dela eta eta esaten diot: “venga, tío...”

Estos comentarios nos permiten analizar que el “macho alfa” que coloniza la cultura de los chicos –y, a la vez, de las chicas–. Esta masculinidad queda caracterizada por la autoridad, la fuerza y la resistencia física. De hecho, las chicas de los diferentes grupos de discusión cuentan cómo sus compañeros de clase compiten por este status. De esta forma, las “cuadrillas de los chicos” y sus relaciones, aún quedan jerarquizadas por la autoridad, la fuerza y la demostración, esencialmente, de su virilidad, o como apuntaban las fuentes señaladas aparecer “grande”.

Esta competición en muchos casos, tal y como apuntan las chicas del grupo 7, se basa en la desvalorización de las propias chicas. Una de las prácticas que, según las chicas de este grupo, suelen realizar los chicos de su clase es preparar chistes machistas para contar posteriormente en el aula, y el más denigrante gana. En palabras de una de las integrantes del grupo:

G3- Yo por ejemplo en un caso, me muevo a su clase, y suelo salir con dolor de cabeza... Es que por cualquier chorrada se quieren hacer notar... Pero esto en nuestra clase que somos 24 chicas y solo hay 5 tíos, y los chicos también se tienen que hacer notar. Te quiero decir, no se hacen notar tanto, pero no se hacen comentarios porque como somos menos también nos tenemos que hacer notar.

G2- Cada hora dicen por lo menos cuatro o cinco chistes hacia la profesora, y es verdad que si el chico es profesor hay menos... Siempre tienen algún chiste que decir...

La joven continúa explicando que esta competitividad se plasma incluso en desvalorizaciones personales hacia las chicas, para situarse en una posición superior a estas, como cuenta ella misma:

G2- Por ejemplo, uno dice una chorrada a una chica, y el siguiente tiene que ir a superar esa chorrada, y tener que dejarla peor. O sea, en nuestra clase es eso, cada día hay un dilema.

Estas demostraciones con las que se encuentran las chicas se convierten en mecanismos para la validación de la violencia y la supremacía masculina, ya que esta queda “checkeada” por la aprobación masculina. De tal modo, en la cultura de las personas adolescentes que han participado en esta investigación se encuentra que aún se mantiene el sentido e ideología pública de la performance masculina, tal y como relatan las chicas:

G1- Delante de los amigos tienen que ser los más machitos.

G2- Y a ver quién gana a quién, o sea, en nuestra clase hay una competición, quién es el más machito de todos...

G1- Porque tienen que enseñar quién es el más machito, y entonces tienen que darse notar para que todo el mundo les mire.

La violencia está culturalmente aceptada como patrón de comportamiento en la masculinidad, y es validada y revalorizada por otros hombres. De hecho, en relación con esta jerarquía y demostración de masculinidades en competición, el grupo 9 describe que las peleas con alta carga de violencia que reproducen entre chicos en las zonas de bares que frecuentan, lo que, en palabras de las propias personas adolescentes, en su cultura es socialmente valorado, e incluso por las chicas, asumiendo la violencia y la agresividad como parámetros adecuados de comportamiento para los chicos.

No obstante, ante esta necesidad vinculada a la representación de la masculinidad hegemónica, como apuntaban Giddens (1992: 117), Renold (2007) y Buckingham & Bragg (2004), la capacidad de expresión emocional, y el manejo de habilidades sociales de los chicos son poco trabajadas. Los adolescentes que han participado en esta investigación relatan el precio emocional que han tenido que pagar para poder quedar más cerca de lo que lo culturalmente exigido. Como puede observarse en la siguiente conversación:

H3- Nosotros somos más de guardarnos las cosas. Nosotros vamos guardando, guardando las cosas...

H1- Yo creo eso.

H3- Puede ser por vergüenza a lo que piensen los demás.

H1- Eso es.

H7- No, pero a lo mejor no lo expresamos de la misma manera. Lo ocultamos más.

Los chicos aprenden a aparentar y a guardar sus sentimientos. Prefieren ocultar cualquier atisbo de debilidad, especialmente delante de sus compañeros, para seguir manteniendo el status quo. Un mecanismo de supervivencia dentro de la cultura masculina, que detectan sus compañeras. En palabras de algunas de ellas:

A11- Los chicos a veces se hacen una bola dentro, que luego alucinas cómo lo sacan. Porque ellos tienen todo ahí guardado...

F5- A mí, a veces me parece que les cuesta darlo a ver. Que sí son muy amigos, pero luego cuando necesitan algo... Como que les da vergüenza.

G6- Igual es más que nada porque les da vergüenza decirlo delante de sus amigos, y de otros chicos, pero cuando están solos en casa o de otros chicos. Pueden decir cualquier cosa... Aunque les vea mucha gente... No directamente.

Con relación a esta representación de masculinidad hegemónica, en el discurso de las personas adolescentes se encuentra que una de las masculinidades queda subordinada al resto: “la masculinidad homosexual”. Aquellos que no cumplan los patrones asignados quedan en una posición inferior –al igual que otras feminidades– y se les consideran “failing boys” o “los raritos”, o en su caso “los maricones”. Ello también nos muestra que en la cultura de las personas adolescentes sus relaciones aún se siguen rigiendo por estructuras patriarcales y heteronormativas, produciendo lo que las autoras Ringrose & Renold (2010) denominaban como “crueldades normativas”. Así, continúan utilizando “maricón” como insulto, y prefieren seguir representando el referente e ideal de masculinidad hegemónica para mantener su posición de poder.

Asimismo, se considera de suma importancia destacar, la influencia que tienen los mass media, y en concreto las películas en la construcción y normalización de estos estereotipos, como se puede leer en los siguientes comentarios:

A2- Yo creo que los gays saben (comprender sentimientos), porque que saben del lado de los chicos, y de lado de las chicas. En todas las películas hay un gay que consuela a una amiga (Las demás dicen es verdad).

Se puede observar que en el contenido de las películas se esconden ideales y componentes tradicionales que, al final, se impregnan en sus esquemas de género. Acaban interiorizando que únicamente aquellos que muestran un carácter fuerte y duro se posicionan en los escalones más altos de la sociedad.

Otro de los elementos que componen el rasgo viril es la sexualidad, obviamente siempre y cuando sea heterosexual. Al contrario de lo que ocurría con las chicas, los chicos se proyectan libres y sin temores a la hora de hablar de la sexualidad, e incluso hacen alarde de ella. Al hablar de sexualidad y relaciones se describen como seres activos, arriesgados y sexualmente libres.

Los chicos de esta investigación –en palabras de sus compañeras– viven su sexualidad desde la agresividad y la conquista. De esta forma, compiten, una vez más, entre ellos, para demostrar su alta potencia sexual ante otros chicos –de nuevo observamos la necesidad de revalorizar su

virilidad— y en su cultura demostrar que “ligan” y ser el conquistador, son sinónimos de prestigio social. Estos aspectos se pueden analizar en el siguiente comentario:

F4- Por ejemplo, por la noche si alguno pilla o así, es como que: “¿cómo pillas tú? Y, ¿Cómo no pilla yo?”... Pero es impresionante lo que se chinan... Y yo en plan: “pues si ha pillado, ha pillado”, y dice otro: “¡eso es suerte!”. Eso lo hacen siempre, es que son la leche... Y se van súper indignados...

La sexualidad se convierte en muestra de virilidad, tal y como apuntaba Bourdieu (1999). En esta etapa los chicos tendrán una necesidad continua de demostración de su virilidad, ya que dentro de su rol interiorizado la exposición de esta es una representación de supremacía, demostrar que “están a la altura”, así ante la atenta de mirada de sus compañeros quieren mostrar que son activos; sexuales, duros, fuertes y con una clara independencia de lo sentimental y lo emocional.

Todos estos pensamientos acaban volcándose en las relaciones más íntimas de las personas adolescentes. Mientras que ellas ocultan y oprimen su sexualidad, para poder parecer cautas y vírgenes, y así no ser estigmatizadas por romper sus condicionamientos de género, los chicos exponen libremente su sexualidad como signo de éxito y prestigio social, tal y como una chica refiere en el siguiente comentario:

F6- Si una de vosotras, por ejemplo, este fin de semana hay una fiesta, y pilla con uno, y el siguiente fin de semana pilla con otro y así... Es una puta... En cambio, el tío es el putito amo.

1.1. RESULTADO DE LOS ESQUEMAS DE GÉNERO: UNA REALIDAD DESIGUAL EN LA ADOLESCENCIA

Este análisis previo acerca de los estereotipos más comunes integrados en el discurso de las personas que han participado en los grupos de discusión, contextualiza la cosmología sexual y de género basada en los sistemas de género. Chicas y chicos intercalan elementos y estereotipos que crean un universo dividido, viéndose como seres antagónicos y opuestos, reflejando la lógica dicotómica de los roles de género. Con relación a ello, se destaca el siguiente comentario:

I5- Eso (las diferencias entre mujeres y hombres) es cosa del cerebro... A ver hay de todo, pero en teoría la mayoría de las chicas tienen más capacidad para comprender los sentimientos de los demás.

Esta división sexual basada en los pares dicotómicos que construyen los esquemas de género, hacen que chicas y chicos no lleguen a compartir espacios comunes. Incluso en algunos grupos de discusión se habla sobre la capacidad de comprender y entender sentimientos diferentes, de una maduración más temprana por parte de las chicas, como existieran “mentadidades femeninas y masculinas”. En palabras de una de las jóvenes:

A6- Yo opino que las chicas a lo mejor pensamos que las chicas entendemos más los sentimientos, porque al final, las chicas maduramos antes, y nosotras siempre estamos más juntas, y nos contamos más cosas. Y ellos, en cambio, se pueden juntar una tarde y no hablar de nada, y hablan siempre de lo mismo. Sin más, cosas como sin importancia. Pero, yo tengo bastantes amigos

chicos, y a la hora depende de qué problema, y si es un problema que yo tengo con otro chico, ¿no? Me va a entender mucho mejor un chico, que tiene mentalidad de chico, que una chica... (Las demás se ríen).

Los códigos que el alumnado ha ido describiendo equiparan el rol femenino con roles expresivo comunales; y el rol masculino con roles instrumentales-agentes. Con intención de resumir lo comentado y reflejar de forma clara la dicotomía en la que se basan las narraciones de las personas adolescentes se elabora la siguiente tabla:

Tabla 5.1. Estereotipos de género basados en el sistema sexo/genero más comunes integrados en la adolescencia encuestada

| Rol femenino | Rol masculino |
|--------------|---------------|
| Compleja | Simple |
| Sentimental | Racional |
| Sensibilidad | Protector |
| Histórica | Práctico |
| Sociable | Individual |
| Pasivo | Activo |
| Madurez | Inmadurez |
| Ternura | Violencia |

Fuente: Elaboración propia

Los ejemplos recogidos refuerzan lo relatado en la fase anterior, así como lo señalado por el Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud (2015), y completa la singularidad de los datos estadísticos expuestos previamente, pudiendo observar patrones de género y jerarquías entre las diferentes identidades, lo que como vemos, acaba plasmándose en actos concretos.

Aunque podamos reafirmar lo propuesto en el apartado teórico, estos resultados nos muestran que los esquemas de género requieren de un análisis más cualitativo, que cuantitativo. Al ser dimensiones intersubjetivas, resulta necesario de un análisis más profundo, ya que como veíamos en el apartado cuantitativo, la adolescencia tiene integrado un discurso “deseable”, que condiciona las respuestas de una encuesta. Sin embargo, al adentrarnos en el sentido de las palabras se comprueba que existen matices envueltos de estructuras de género.

En concreto, los chicos mantienen una visión que desprestigia todo lo relacionado con lo femenino. Así, describen los “gustos femeninos” –que en sus palabras quedaban limitados al maquillaje, la imagen, la moda...– como una “pérdida de tiempo”. Asimismo, y vinculado al aura de maldad y complejidad que rodea la construcción de la feminidad, los consultados perciben a las chicas como un “rollo”:

E3- Guk festetan gaude eta dana, eta kuadrillan gaude, eta neskak beti daude... Igual movida bat dekogu baina hurrengo egunean ondo gaude. Eta denok ondo eramaten gara. Baina neskak adibidez, dira un rollo...

E4- Es que yo creo que los tíos lo decimos todo más en plan a la cara, y se nos nota si me cae mal... No nos andamos con tanta tontería.

Este tipo de manifestaciones, en las que se escenifica la superioridad masculina, y se ridiculiza todo lo adscrito a feminidad. De hecho, se puede referenciar que algunos de los participantes mantienen argumentos misóginos, y durante sus intervenciones ridiculizan a las mujeres y se posicionan en estadios claramente superiores, como se recoge en los siguientes comentarios:

I8- Yo lo que sé es que las chicas suelen tener la lengua como más viperina... Son, con todo el respeto, ¿eh?, pero sabéis meter mierda mejor.

B8- Yo de lo que he vivido, hay cada trastornada por ahí... Que te caes al suelo...

E2- Es que son más falsas... Y luego van en plan amigas.

Sin embargo, no resultan menos interesante las posiciones y argumentos que expresan las chicas de distintos grupos de discusión. Si bien no todas las que integran estos discursos, es remarkable la alta interiorización de la condición de objeto pasivo que expresan algunas chicas. Esto es, ellas mismas se observan desde posiciones inferiores, y valoran de manera mucho más positiva todo lo relacionado con el rol masculino. Tal y como refería Bourdieu (1999) esta situación de sentirse inferior y de normalizar su propia situación como subordinada, es una consecuencia de lo que él denominaba “violencia simbólica”. Violencia que hila estructuras invisibles, y que condiciona el mantenimiento de su posición inferiorizada que se percibe como algo normativo del ser. A continuación, se señalan algunos comentarios que muestran lo argumentado:

A6- Yo creo que también que las chicas somos como más difíciles ¿de qué vas a hacer un videojuego para chicas?

F5- Criticamos más que los chicos. Los chicos a lo mejor se critican, pero les da igual, son más prácticos, y es mejor ser como ellos.

A7- Porque a los chicos les suele gustar más lo práctico, que tanta cosa de teoría y tal, y los chicos para eso suelen ser más prácticos.

Como resultado se obtiene que mientras las chicas analizan los condicionamientos de género de los chicos desde la compresión, la empatía e incluso la lástima; los chicos las observan desde un sentimiento de supremacía y superioridad. Chicas y chicos reproducen comportamientos simbólicos que sustentan en ambos casos la supremacía masculina, y se mantiene el orden social de las cosas (Connell, 1995), y, por ende, la dominación masculina (Bourdieu, 1999). (Con)viven sumergidas y sumergidos en una sociedad dicotómica y basada en la heteronormatividad y en los dividendos patriarcales, sustentando normas y códigos que acaban integrando y normalizando en sus discursos plagados de generalidades y carentes de un prisma crítico de lo que les rodea. Con el fin de resumir lo expuesto se elabora el siguiente esquema:

Ilustración 9.3. Proceso de normalización y gestación de la dominación masculina detectada en los grupos de discusión



Fuente: Elaboración propia

1.2. PERO, ¿NO EXISTEN MODELOS ALTERNATIVOS, DISIDENTES Y TRANSFORMADORES?

En los diferentes grupos de discusión se han encontrado modelos disidentes, que cuestionan las normas tradicionales, como puede ser la elección de un determinado bachillerato o carrera, comportamientos disidentes a las normas, discursos críticos... Este tipo de discursos se encuentran en diferentes grupos de discusión, aunque como se muestra a continuación, el grado de análisis crítico, también depende del grupo en el que nos encontremos.

Comenzando por los grupos de discusión compuestos por chicas se detectan diferencias notorias entre ellos. Específicamente, en algunos grupos plasman discursos generalistas y se habla de estereotipos como condiciones naturales. En cambio, en la mayoría de ellos se mantienen comportamientos disidentes como la atracción por los instrumentos tecnológicos y la referencia a la influencia social.

En estos grupos, se hallan chicas que desmontan estereotipos de género, y consideran la influencia de diferentes agentes de socialización, como es el sector juguetero, la familia, los mass media, la publicidad... Se recogen los siguientes comentarios que muestran lo señalado:

G1- Porque desde pequeñas hemos visto que son las amas las que están pendientes, nosotras hemos jugado a muñecos para cuidarles... Entonces, les damos de comer, les cambiamos la ropa, les cambiamos el pañal...

F7- A mí me parece que ya desde pequeños, y desde pequeñas ya se condiciona mucho. Por ejemplo, las jugueterías y todo, por ejemplo, los videojuegos suelen estar dirigidos a chicos. Y las chicas se las relaciona más con muñecas, estar en la calle, en el parque... O lo que sea. No sé, ¿eh?

G4- Y también por los anuncios, pues cuando sale una muñeca siempre sale una chica, y ven que eso hace feliz a la niña, y entonces dice: "bah, pues si le regalo esa muñeca a mi hija o mi sobrina pues la hago contenta..."

Estas adolescentes son capaces de detectar en su entorno mensajes camuflados que emanan de los sistemas de género y son conscientes de la potente socialización de género a la que han estado expuestas desde la niñez. Asimismo, no generalizan actitudes y comportamientos y son capaces de vincular la socialización de género y las diferencias sociales que se generan en los comportamientos, como por ejemplo el lote emocional de los chicos:

G4- No es que no tengan sentimientos, es que les enseñan desde pequeños y le dice: “no llores”, y cuando la niña se cae: “¡ay! Pobrecita” (se ríen).

F4- Yo creo que a los chicos les cuesta hablar mucho más de estas cosas. (El resto de sus compañeras lo afirman).

F4- No porque no tengan sentimientos, sino porque les ha enseñado así...

Sin embargo, a diferencia de lo que sucede en los grupos de las chicas, en los grupos compuestos únicamente por chicos se encuentra una gran ausencia de perspectiva de género y crítica social. Únicamente un chico reflexiona acerca de las construcciones de género y la influencia social, y desmitifica estereotipos.

En los grupos mixtos también encontramos diferencias evidentes. Mientras que en algunos grupos se sostiene un discurso carente de perspectiva crítica, en otros encontramos chicas (y un chico que exponen argumentos críticos y analizan –contradiendo a sus compañeras y compañeros– las estructuras sociales que les condicionan como chicas y chicos, arraigadas a la división tradicional impuesta. Específicamente, remarcar la perspectiva que mantiene una de las adolescentes del grupo 9 durante todo su discurso. Esta, como plantearemos, realiza todo el proceso de desmitificación y ruptura de estereotipos, y visibiliza las trampas patriarcales, además de demostrar una gran sororidad con otras chicas.

Todas estas diferencias que se han ido analizando y plasmando no son baladí. Dependen de un factor común: la coeducación. En aquellos grupos que son capaces de desmontar estereotipos y de articular un discurso crítico en cuanto a género se refiere, se detecta que han recibido charlas puntuales acerca de la formación de género e igualdad dentro del instituto. De hecho, tal y como apunta una de las chicas en las clases de tutoría han trabajado temáticas específicas:

I6- Micromachismos son situaciones que hacen que hacemos sin darnos cuenta, y las tenemos como aceptadas, y se dan en la sociedad.

Uno de los grupos –además de esos talleres puntuales– se ha creado un grupo feminista dentro de su instituto. En dicho grupo feminista tratan distintos temas sociales desde perspectiva de género, que además de servirles como formación, también han generado sinergias y lazos de sororidad entre sus integrantes. Han generado un vínculo muy positivo con el feminismo, y dentro del grupo de discusión en diferentes momentos reivindican su posición de feminista, tal y como evidencia una de ellas “ahora nos hemos metido en un grupo de feminismo donde hablamos un poco de estos temas, y nos ayuda bastante” (G1).

En esencia, se puede comprobar que dentro del sistema educativo se ha avanzado en materia de formación en igualdad y género. Vemos como se incorporan talleres y charlas para trabajar, y que incluso se dedican tutorías y clases para trabajar temas relacionados con esta temática. Y lo que se

considera más revelador de este análisis: este tipo de charlas y formaciones muestran resultados positivos en el comportamiento y actitud crítica del alumnado.

Estas formaciones han generado una perspectiva crítica en muchos casos, convirtiéndose en palanca para generar cambios sustanciales en sus actitudes, y en sus identidades, que como veremos a lo largo de este análisis, les permiten asumir más flexibles y subversivas que escapan de aquello que les marca la división sexual instaurada.

Asimismo, destacar la influencia tan positiva que tiene el grupo feminista en las jóvenes. Esto nos demuestra que el feminismo puede ser comprendido como elemento pedagógico e impulsador de cambios, con resultados muy positivos y transformadores, pudiendo generar cambios profundos en las estructuras y comportamientos que están impuestos y normalizados. El feminismo, por tanto, puede ser concebido como una ideología, política y pedagógica que rompe mitos y estereotipos, y a la vez, aporta herramientas para actuar y gestionar identidades más diversas, y, en consecuencia, más libres de condicionamientos sociales.

No obstante, si bien encontramos muestras concretas de los resultados tan positivos que genera la integración de formaciones concretas sobre igualdad y construcciones de género, tal y como refería Díaz-Aguado & Carbajal (2011), si estas son de carácter puntual no son suficientes. Así, aunque encontramos discursos e identidades disidentes, también dentro de aquellas personas que mantienen una perspectiva más crítica encontramos contradicciones, dudas y carencias terminológicas. Por ejemplo, hablan de hembrismo, en algunas ocasiones naturalizan estereotipos... Además de que no todas las personas integrantes de los distintos grupos sostienen la misma actitud crítica. Y, sin embargo, en aquellas que han asistido de forma más continuada a formaciones, como participar en el grupo feminista, ha posibilitado que se generen modelos más disidentes y con mayor perspectiva crítica y de género.

Con el interés de resumir las diferencias que se han encontrado en el alumnado y en las diferentes posiciones en cuanto a formación de género se elabora la siguiente tabla:

Tabla 5.2. Las identidades disidentes y tradicionales en el alumnado que ha participado, según la formación en igualdad que han recibido

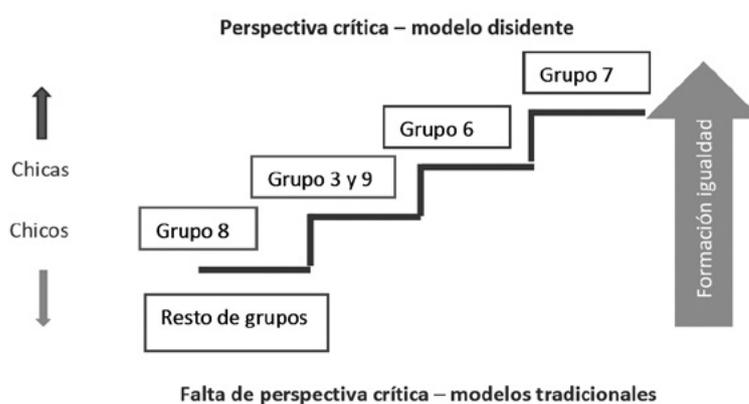
| Grupos que han recibido charlas en | Modelos disidentes y/o mantienen un discurso crítico | Identidades tradicionales y análisis basado en los estereotipos de género |
|---|---|--|
| Grupo 7 | Seis chicas (G1, G2, G3, G4, G5, G6) | Dos chicas (G7, G8) |
| Grupo 6 | Tres chicas (F7, F3, F6) | Tres chicas (F5, F1, F2) |
| Grupo 8 | Dos chicos (H9, H3) | Siete chicos (H1, H2, H4, H5, H6, H7, H8) |
| Han recibido formación en el aula | | |
| Grupo 9 | Dos chicas y un chico (I3, I7, I2) | Dos chicas y tres chicos (I1, I4, I5, I6, I8) |
| Grupo 3 | Dos chicas y un chico (C10, C9, C2) | Tres chicas y cuatro chicos (C1, C3, C4, C5, C6, C7, C8) |
| No han recibido formación | | |
| | Analizan y realizan algunas reflexiones críticas | Identidades tradicionales |
| Grupo 1 | Tres chicas (A4, A6, A7) | Cuatro chicas (A1, A2, A3, A5) |
| Grupo 2 | Un chico (B3) | Siete chicas (B1, B2, B4, B7, B8, B9, B10) |
| Grupo 4 | - | Todas las chicas y chicos |
| Grupo 5 | - | Todos los chicos |

Fuente: Elaboración propia

Se puede observar gráficamente que la formación y el cambio no llega a todas y todos los adolescentes por igual. Además, existen grandes diferencias entre grupos e institutos. El programa y el currículum coeducativo quedan arbitrariamente ligados a los intereses del instituto, o incluso del profesorado en concreto. No existe una agenda coeducativa homogénea que estipule cuántas formaciones se imparten, ni la transversalidad de la temática, lo que finalmente se acaba reflejando en los discursos de las personas adolescentes y en sus actitudes entre sus iguales.

Ello, en definitiva, nos muestra la heterogeneidad y las desigualdades que se están reproduciendo en los centros educativos de Euskadi. En cuanto a perspectiva de género se refiere, estos grupos se posicionan en escalones diferentes. Así, para mostrar gráficamente lo comentado se elabora el siguiente esquema:

Ilustración 9.4. Grado de perspectiva crítica de género en los diferentes grupos de discusión



Fuente: Elaboración propia

Por otro lado, se considera de suma importancia –y preocupante– apuntar que mientras las chicas elaboran discursos y articulan argumentos más reflexivos y complejos, los chicos que han participado en estos grupos no se plantean estas estructuras, y naturalizan comportamientos y estereotipos de género, además de no plantearse las diferentes situaciones y status en las que están situadas chicas y chicos. Su status superior asumido, les impide ver los condicionamientos estructurales que oprimen a las chicas, e incluso, como se decía, contribuye a seguir utilizando la agresividad como elemento de virilidad, situar a las chicas en posiciones inferiores y a utilizar los comentarios machistas¹¹⁸, tal y como refiere una de ellas:

G2- En mi clase hoy por ejemplo han hecho comentarios de que los hombres son mejores que las mujeres y que por eso, por ejemplo, Dios era hombre, y cosas así... Y es que se piensan que vamos contra ellos, y siempre están: “pues los chicos tenemos más media que vosotras” O cosas así...

¹¹⁸ En relación a esta asunción de inferioridad, y violencia que sufren las chicas como mecanismo de opresión y sumisión, es preciso destacar que en los diferentes grupos de discusión en los que han participado las chicas se refieren al sentimiento de inseguridad que viven durante las noches y en las discotecas. Para ellas, se establecen como espacios hostiles, donde se sienten víctimas de agresiones machistas continuadas. Ello nos abre otros espacios interesantes de análisis en los que se reproduce la dominación masculina y el machismo en la cultura de la adolescencia.

Los chicos no se sienten parte activa del cambio por la igualdad, las formaciones les quedan lejos y el feminismo no lo sienten como suyo. Es una situación desoladora comprobar que los chicos que han participado en esta investigación aún siguen queriendo establecerse en posiciones fijas y asegurar su estatus. Vemos, así, que la “coeducación” –ya que esta queda limitada a charlas puntuales– se integra tarde y no llega a toda la población.

Por todas estas desigualdades, el análisis que realizan acerca del machismo y del feminismo, según el caso y el grupo, es diferente. Con el fin de explorar, brevemente, estas divergencias se abre el siguiente epígrafe, ya que si bien se considera interesante la visión que tiene la adolescencia consultada –y abre nuevas vías de investigación, profundización y exploración–, no constituye uno de los elementos principales de esta investigación, por lo que se aportan algunas pinceladas de lo analizado en los grupos de discusión, que nos ayudan a comprender desde qué posicionamientos parte la adolescencia de esta investigación.

1.3. POSTURAS ENCONTRADAS Y ENFRENTADAS EN EL ANÁLISIS DEL MACHISMO Y FEMINISMO

La visión del alumnado acerca del machismo y del feminismo varía en función de su grado de perspectiva crítica. A más formación y su perspectiva crítica este más articulada, menor resistencia hacia el feminismo y mejores vinculaciones

que generan con el feminismo, de hecho, varias se identificaban como tal. Sin embargo, aquellos grupos que no han recibido formaciones y que normalizan y naturalizan los estereotipos, mantienen una actitud distante con el feminismo, y es una palabra que no se menciona en todo su discurso.

Especialmente, de nuevo, remarcar la visión y los comentarios de los chicos en relación a esta temática. Únicamente un chico se refiere a sí mismo como feminista, mientras el resto de sus compañeros hablan con resistencia del feminismo, e incluso algunos chicos llegan a referirse las feministas como “histéricas” o “feminazis”. Hablan con recelo y desde una postura lejana al feminismo, e integran en sus relatos, argumentos tintados por discursos neomachistas como los que se han encontrado:

I8- Bueno hay algunas que se pasan, como las feminazis... Es que he visto vídeos de gente de: “sí, la culpa de las hambrunas del mundo la tienen los hombres por pensar que las mujeres son menos”, claro, porque tú cuando vas a arar, tú te pones a decir: “las mujeres son menos, las mujeres son menos...” Es que también hay cosas que no se pueden decir... Las bombas, las guerras... también la culpa, los hombres.

B5- A ver es que esto es como todo, si una mujer maltrata a un hombre por la calle, la gente... La gente iría a separarles enseguida, pero si una mujer maltrata a un hombre como físicamente la gente se ríe de él.

B4- Yo he visto un video en el que está una chica como maltratando y le está insultando, y la gente que pasa por la calle lo que hace es reírse de él, y le insulta más.

B8- Pero, está peor visto que pegue un chico, a una chica; que una chica a un chico.

E3- Yo creo, sí creo que hasta ahora han tenido problemas, pero hoy en día son libres de hacer lo que quieran. No veo que sufran...

Como resultado, hemos encontrado que las actividades formativas de igualdad y acercar el feminismo a los institutos se convierten en factores y elementos positivos para deconstruir estereotipos vinculados al feminismo, y construir nuevas alianzas. No obstante, este acercamiento también se da de forma desigual entre chicas y chicos; siendo los chicos los que aún mantienen una postura distante y llena de prejuicios hacia el feminismo. En palabras de una de las jóvenes que ha participado:

G4- Y, luego, lo mejor son los chicos de nuestra edad que tampoco cambian, que son los que tendrían que decir que a las siguientes generaciones para cambiar, para que este mundo no sea tan machista. Pero no quieren cambiar. Es más, mi padre es menos machista que muchos chicos de mi edad, y da pena.

Por otro lado, entre las que mantienen una perspectiva más crítica se generan debates y análisis que reflexionan acerca de los avances realizados en contra el machismo. Alguna de las chicas, junto con uno de los chicos sostienen que en los últimos tiempos se han realizado importantes avances respecto a la igualdad, en tanto en cuanto pueden detectar actitudes machistas, las mujeres tienen más oportunidades de elección, pueden estudiar, y al menos públicamente existe un rechazo social hacia la violencia de género... Otras voces, por el contrario, explican el estancamiento en el que está sumergido la sociedad, donde no se han producido un desarrollo favorable en cuanto a la igualdad efectiva. Según ellas, hoy por hoy, aún se encuentran arraigos machistas en los comportamientos y actitudes de la sociedad, los mismos que se encontraban en el pasado. Y en cambio, otras chicas explican se ha producido un retroceso sustancial que en los comportamientos sociales, y que en la actualidad existen más actitudes machistas que en el pasado.

Por último, en relación con los discursos que se producen en torno a las observaciones referidas sobre el machismo, cabe señalar que las y los adolescentes que han participado en esta investigación sabrían detectar frases machistas. Se rescata el siguiente comentario al respecto:

G4- Todas aquellas frases que son despectivas hacia la mujer. Por ejemplo, me acuerdo de un chiste que nos contaron el año pasado... que era: “¿cómo es la toma de una rubia? Con las piernas abiertas”... Ese tipo de frases que te hacen sentir mal por dentro y mal por la mujer en general.

A pesar de saber identificar frases machistas, las reacciones y críticas son distintas, ya que como se ha venido diciendo, no todas y todos parten desde las mismas reflexiones críticas. Por ejemplo, y como ya se ha mencionado, los chicos utilizan frases machistas a modo de “burla” y lo toman como una demostración de virilidad. De hecho, en el desarrollo de los grupos de chicos algunos de ellos cuentan “chistes machistas”, y los demás, lejos de referir alguna crítica, se ríen de estos. He aquí un ejemplo:

B8- Mira, mira, una frase que me acaba de llegar: “una llave que se abre con una cerradura es una llave maestra, sin embargo, una cerradura que se abre con muchas llaves es una cerradura defectuosa” (se ríen).

Lo expuesto plasma la gran lejanía que sienten los chicos respecto a la lucha por la igualdad, y la falta de empatía que tienen y demuestran hacia el sexo contrario, promueve, más si cabe, la

diferenciación entre sexos y la jerarquización entre ambos. Las chicas, por su parte, encuentran que estos comentarios “se salen de tono” y muestran un gran rechazo hacia los mismos.

También se puede indicar que se ha construido un discurso igualitario en cuanto a la corresponsabilidad y a la división del trabajo se refiere. Ello es, la sociedad ha dado pequeños pasos hacia igualdad, y tradicional la división del trabajo es una división que dentro de la adolescencia que ha participado en esta investigación no se contempla. Sin embargo, en sus discursos se mantienen y perduran normalizados estereotipos arraigados a esta división sexual tradicional como la ternura, sensibilidad y pasividad de la mujer; o la actividad, dureza y simplicidad del hombre.

Considerando esta heterogeneidad de opiniones y argumentos, se puede afirmar que la cultura de la natividad digital que ha sido entrevistada queda revestida y condicionada por estructuras machistas y mensajes estereotipados. El machismo, como veremos, encuentra nuevas vías de reproducción, y si bien se superan antiguos condicionamientos y se abren nuevas vías de esperanza, subversión y cambio en su realidad se mantienen antiguos estereotipos y se reproducen otros. La natividad digital queda gobernada por la contradicción, la ambigüedad y un sinfín de “luces” y “sombras” de género que acaban replicándose en la Red, y tal y como veremos a continuación. Esto es, estas exploraciones por sus subjetividades, identidades, opiniones y percepciones se convierten en espejos virtuales o pantallazos de esta realidad offline.

2. REFLEJOS DE IDENTIDADES EN LAS PANTALLAS

#reflejosdigitales #identidadesdigitales #hiperconexión #elahora

Una vez sumergidas y sumergidos en la pluralidad de identidades, ideas y opiniones que participan y dan forma a este análisis, damos paso a la comprensión de la realidad online. En los siguientes párrafos se quiere plasmar y dibujar la estructura online y la reproducción de identidades tradicionales y subversivas dentro de la Red. Este análisis quiere aportar cuerpo y riqueza del análisis cuantitativo previamente realizado y comparar los resultados con lo explicado en el marco teórico.

Tanto chicas, como chicos explican que en la red toda la información transcurre de un modo vertiginoso, y a ojos de una audiencia que 1) desconocen, y 2) es multitudinaria. Chicas y chicos describen la Red como un universo amplio y poco abarcable. Un que les cuesta gestionar y controlar. He aquí algunos comentarios que han compartido las personas adolescentes:

F4- A ver, sabes que todo lo que estás haciendo está todo controlado por otras personas. Y es que la Red es tan, tan, tan grande...

F6- Ya, pero es que ellos tienen derecho a hacer con tus conversaciones lo que quieran.

Bajo sus palabras se puede analizar y comprobar la falta de privacidad a la que se enfrentan en la Red. La intimidad como tal adopta dimensiones diferentes y epistemológicamente hablando las barreras que tradicionalmente habían sido acotadas en relación con la intimidad se rompen. Como ellas y ellos explican, hoy en día cualquier persona que se encuentre en la Red puede ser observada y otras personas pueden opinar de ella, tal y como refieren ellas y ellos mismos.

F7- Y cualquier persona de cualquier sitio te puede ver la foto... Puede hacer lo quiera con ella...

C9- Ezinezkoa da zerbait eskutatzea...

C8- Gero joaten zara mitiko googlelera eta jartzen duzu zure izena, eta ateratzen dira mitiko orain dela 4 urte igotzen argazkiak ateratzen dira.

En su era se rediseñan los valores de intimidad y privacidad. La vida virtual de las personas se convierte en un Gran Hermano, y la gran audiencia ve y opina. Una alta exposición que genera un cierto vértigo emocional en las propias personas adolescentes. De hecho, y como podemos leer en los comentarios destacados, durante los diferentes grupos de discusión las personas adolescentes, en más de una ocasión, se refieren a la inseguridad que sienten cuando se introducen en la Red.

A4- A mí sí que me asusta una cosa, y es que lo que tú digas lo ve todo el mundo, y lo que te digan lo ve todo el mundo. Por ejemplo: A. eres tonta. Ahora lo habéis escuchado vosotras, pero si le digo esto en su Instagram, puede verlo muchísima gente

C8- Zeren igotzen duzulako argazki bat eta gendea kritikatu ahal dezake...

F2- Es que esto en cualquier momento puede explotar... En cualquier momento puede caer, o puede pasar cualquier cosa...

Sin embargo, a pesar de conocer el mundo al que se enfrentan y de su propia inseguridad, necesitan estar “en” la Red. De tal forma –y gracias a la rapidez con la que sucede la información en Internet–, aun no entendiendo ellas y ellos mismos por qué, y siendo conscientes de los riesgos, exponen sus vidas, fotos y vidas a la atenta mirada ajena. En palabras de personas que han participado en los grupos:

C8- Tope bat jarri beharko genuke, baina ez dugu jartzen...

C9- Es ke azken finean konturatu gabe egiten ditugu gauzak. Baina azkenean egiten dugu beste zerbait, askoz txarragoa dela... Eta egiten dugu konturatu gabe...

En esa velocidad vertiginosa y alta exposición, las personas adolescentes encuentran una variedad muy amplia de canales para reproducir sus identidades, tal y como se vaticina en la parte teórica y cuantitativa. Comenzando por los blogs, se constata –tal y como ocurre en el apartado cuantitativo– que este canal queda en desuso por parte de las adolescentes, e incluso muchas y muchos no saben que son blogs, y se centran en otros canales como YouTube o las redes sociales. Como ejemplo se destaca lo que explica uno de los participantes:

I6- Yo creo que con blogs con “b” ya eso está más pasado... Y sí hay no creo que muchos de nosotros nos metamos...

Como refiere una de las participantes, leer textos largos no es una práctica que les motive, ya que como ella explica, acostumbran a leer pequeños fragmentos, frases cortas... Ahora más que nunca la imagen vale más que las palabras. De hecho, la importancia de la rapidez y la inmediatez queda a la vanguardia, se transforman los “tradicionales blogs” y se recurre a los vlogs (plataformas parecidas a los blogs pero que en vez el texto, utilizan el video).

De tal modo, YouTube, tal y como ya habían pronosticado Livingstone, Kirwil, Ponte, & Staksrud (2013), se sitúa como uno de los principales canales tecnológicos de relación e información más utilizados por la natividad digital. Ellas y ellos señalan –en concordancia con los resultados en el apartado cuantitativo– lo mucho que les gusta ver vídeos en YouTube, y describen a este medio como un canal de información, formación, diversión y exploración. Se convierte, así, en canal polivalente, en el que encuentran un espacio ilimitado de información y contenido inagotable, donde se reúnen una infinidad de personas anónimas dispuestas a compartir sus ideas, pensamientos, opiniones... realidades y culturas distintas, conexión de países diversos... y todo ello a tan solo un “click”.

Un formato que atrae tanto a las personas adolescentes que desbanca a otros canales de información y entretenimiento como la televisión, ya que, según estas, este medio emite una infinidad de contenido que otros medios de comunicación no proyectan. Esta potencialidad no ha pasado desapercibida para la ciudadanía, que ha encontrado en ella una posibilidad para poder generar más información de forma individualizada, surgiendo lo que se denomina como “YouTuber”.

De esta forma, las y los YouTuber, aquellas personas que se graban a sí mismas con la intención tratar temas en concreto, exponer sus opiniones, explicar estrategias de juego o maquillaje, como queda reflejado en el análisis cuantitativo, son masivamente seguidas por la adolescencia vasca que ha sido encuestada. Se recogen los siguientes comentarios que reflejan la presencia de las personas YouTuber en la vida de la natividad digital:

I7- Pues hay personas que tú ves un video piensas que está guay, y al fin y al cabo, es la opinión de la mayoría de la gente, tú opinas lo mismo, y al final lo comenzamos todos a ver.

H8- Es que te abren muchas puertas. Porque antes por ejemplo tenías que esperar para ver una película, y ahora cuando quieras la pones...

D8- A mí tampoco me parece bien que se estén metiendo o criticando a la gente. Pero eso es el YouTuber, la televisión de hoy en día.

D8- Yo veo un video que es nueva en YouTube, de un canal nuevo y me río muchísimo por las chorradas que dicen, y luego le comento a G. “¡oye, mira este canal!” y él lo mira, y así se va difundiendo.

G6- Yo creo que es por la tele, por culpa de la tele, ¿culpa?, no sé, pero bueno por culpa de la tele. Porque ahora se ve cada vez menos la tele, entonces, pudiendo ver algo que a tí te da la gana, cuando quieras, y donde tú quieras, ¿por qué vas a tener que ver la tele? Si no puedes buscar nada que tú quieras ver...

H9- Alguien que ve YouTube en vez la televisión, es porque no le atrae la televisión... Entonces, si la televisión no entra en YouTube, pues yo creo que YouTube va seguir creciendo.

Rescatando las palabras de las personas adolescentes, se encuentra que para estas las y los YouTubers suponen personajes entretenidos y divertidos, y que les permiten explorar otras realidades y/o conocer más acerca de un tema que lo encuentran interesante. Lo ven como un canal de exploración y vía para exponer sus opiniones, intereses y habilidades. Tanto es así, que refieren

conocer a amistades cercanas que aprovechan esta plataforma para subir vídeos, y perciben que esta tendencia cada vez se está dando en generaciones más tempranas, tal y como refiere la propia adolescencia:

F5- A mí justamente el otro día, me contó mi primo que tiene 10 años, que a uno de su clase, su padre le había hecho una cuenta en YouTube y es que me quedé... Y me enseñó los vídeos del chaval; y que va a quinto de primaria. Y uno aparecía con su hermano, que eran pruebas de que tenían que comerse un picante... Y otro era jugando a un videojuego...

I2- A mi primo pequeño le encanta ver eso, y cada vez que viene me pone alguno, que no me interesa, pero bueno, y siempre que me pone uno, es un YouTuber haciendo el tonto, o criticando un video de otra persona.

Ello nos revela una exposición digital constante, por el que chicas y chicos rompen incondicionalmente las barreras de la intimidad y jerarquía asimétrica de la información. Estas plataformas les posibilitan el espacio y la legitimidad de exponer su opinión, convertirse en protagonistas de la pequeña pantalla, y ser generadoras y generadores de la información.

Otro de los canales innegables que estructuran y conforman la realidad online de la adolescencia son las redes sociales. Estas se convierten en las vías principales para establecer las relaciones y conexiones con el mundo. Como se exponía en el apartado cuantitativo, redes sociales como Instagram y Snapchat desplazan a otras como Twitter que figuraban en investigaciones pasadas. De esta forma, tal y como cuentan las propias personas adolescentes, las redes sociales varían en relación a la edad y el momento; dicho de otro modo, lo que sucede hoy, ya no es la realidad de mañana.

No obstante, en el momento en que se llevaron a cabo los grupos de discusión, las principales redes usadas por la adolescencia eran: Whatsapp, Instagram y Snapchat. Asimismo, en la profundización del discurso de las personas adolescentes se encuentra que, si bien todas ellas las conectan y se mantienen unidas, cada una de ellas la utilizan con distintas funciones. Para recoger estos resultados se elabora el siguiente esquema:

Ilustración 9.5. Las redes sociales más utilizadas por las personas adolescentes consultadas y sus funciones principales

Whatsapp

Whatsapp se coloca como la principal red social de la natividad digital. Según la adolescencia de esta investigación, la principal función es la **comunicación instantánea y diaria** con sus amistades (cercasas o lejanas), relaciones sentimentales y familiares. Se instaura como el epicentro de su comunicación. Todas sus relaciones se gestionan y se filtran a través de esta red, donde establecen códigos de comunicación, vocabulario propio... Se generan discusiones, amistades que incluso traspasan las fronteras online. Asimismo, reconocen que se ha generado una cultura de “emoticonos”. Ellas y ellos relatan que los emoticonos se han convertido en el simbolismo de sus sentimientos y estados de ánimo, ya que a través de estos, la otra persona interpreta su estado de ánimo

Instagram:

Instagram –a pesar de no ser una red social antigua– se considera la plataforma principal para **mostrar su identidad en el espacio virtual**. Su principal recurso es la imagen y la foto, y a través de estas consiguen la valoración externa y la opinión de la audiencia, gracias al botón “like” y los comentarios de otras personas. Así, chicas y chicos suben fotos mostrando lo mejor de sí mismas y sí mismos. De la misma forma, lo consideran un canal que aporta una infinidad de información personal de otras personas: amistades, relaciones, viajes... Lo que les permite pasar largas horas observando. De hecho, en muchos grupos de discusión han hablado de la gran adicción que genera esta red.

Snapchat:

Es una red de mensajería instantánea, en la que la imagen, el video y la foto toman una especial relevancia. La principal actividad en esta red es conocer **información de las demás personas que tienen agregadas**. Las personas adolescentes de esta investigación refieren que otras personas añaden un comentario sobre su estado de ánimo o una foto durante 24 horas, y el resto de personas hablan y comentan sobre ella. Asimismo, la utilizan para enviarse mensajes, fotos y vídeos instantáneos, generalmente de humor o vídeos divertidos de ellas y ellos mismos.

Fuente: Elaboración propia

En relación a estas funciones y esta gráfica, se rescata el siguiente comentario que describe los códigos que generan dentro de Whatsapp:

F6- Porque hay con gente, por ejemplo, unas amigas, siempre es hablar se dice las cosas muy simple, que solo ponen “vale”, y no hace falta poner “valeeee”, pero luego es con gente que siempre hablas en plan alargando las palabras, con emoticonos y así, y de repente si no te pone un emoticono, o no te pone tres “e”- s pues dices: “esta, está borde”.

También, como ejemplo, se considera interesante plasmar las palabras de F7, en las que explica la función de Snapchat:

F7- Por Snapchat puede subir al momento así lo que te pasa... Mucha gente pone carita triste... Y ya sabes que le ha pasado algo con no sé quién (se ríen). O a lo mejor: “mejor sola que mal acompañada...”

Se puede asumir que la integración de las redes sociales ha producido cambios sustanciales en la forma de relacionarse y comunicarse de las personas adolescentes, tanto con sus amistades, como con sus familiares. Una comunicación que se emite y recibe de manera rápida y constante. Todas y todos saben de otras personas, conocen sus sentimientos, sus nuevas relaciones amorosas... Tal y como apuntan algunos chicos, viven en constante hiperconexión. Las redes sociales se convierten en diarios públicos (Zafra, 2010), que quedan interconectados y expuestos a una audiencia masiva.

Las redes sociales se desenvuelven como un espacio de socialización y subjetivización, donde se generan macroconexiones y macrocomunidades, y como Ruiz (2014:35) y Villalón (2016) aseguraban, las redes sociales no cumplen únicamente funciones de comunicación y relación. Forman parte de un sentimiento comunitario, estar “en” su comunidad, una comunidad en la que todas y todos saben de otras personas y pueden seguirles la pista. Las y los adolescentes de esta investigación relatan que una de las actividades favoritas que practican en las redes sociales es “cotillear” a otras personas.

En relación a esta actividad, las personas adolescentes describen un patrón que se repite en los diferentes grupos de discusión. Primero, visitan un perfil de una persona conocida; luego, ven las distintas fotos de esta persona y en el recorrido, se interesan por otra persona –bien porque la conocen, o bien porque la desconocen y quieren saber quién es y la relación que le une con la persona que están investigando–, por lo que “pinchan” en el perfil de esta tercera persona y se repite el proceso. Este proceso se puede repetir tantas veces como se quiera hasta que se puedan aburrir, tal y como explican las chicas:

I4- Yo por ejemplo cuando me aburro, me paso horas mirando a los demás. Tú ves una foto en la que aparece mucha gente, y pues sí conoces a alguien empiezas a entrar en sus perfiles, y de ese te metes a otro...

F7- Sí, eso es como cuando comienzas y ves a alguien que se ha echado novia, te metes al de la novia, luego comienzas a ver a la amiga de la novia, luego en el amigo... Y acabas en no sé dónde... Y al final te has pasado tres horas habiendo estado mirando fotos (se ríen).

Señalan, además, que a través de las redes se congrega una multitud de personas con las que pueden conectarse. Además, estas les dan la oportunidad de estar un más cerca y seguir los pasos de las personas famosas, lo que tal y como cuentan las personas adolescentes, hace que “enganche más”. En este sentido recordemos que en esta etapa el sentimiento de identidad es muy potente, y chicas y chicos buscan en otras personas sus referentes, siendo los que aparecen en los mass media los más recurrentes. De tal modo que la red refuerza aún más este sentimiento identitario (Tubert, 2008; Vázquez, Estébanez, & Herbón, 2013; Aranzazu, 2009).

Se considera necesario apuntar, que como vaticinaban las fuentes consultadas (Bertomeu, 2011; INTENCO, 2013; Mascheroni & Cuman, 2014; Pérez, 2011), la telefonía móvil, con sus Smartphone que posibilitan la conexión constante e instantánea, ha promovido una hiperconectividad masiva y sin descanso. Ello ha hecho que las personas adolescentes acaben mirando sus vidas, y la vida de las demás, a través de pequeñas pantallas. La vida online es más pública, y accesible, y los dormitorios propios conectados, de los que nos hablaba Zafra (2010), han roto sus muros definitivamente y ahora se encuentran en la calle.

Asimismo –y resultado de la integración de los Smartphones–, a pesar de haber definido individualmente cada una de las redes en casillas diferentes, estas redes quedan ligadas por hilos conductores estrechos. De una a otra red social se transfiere información de forma rápida e instantánea, por ejemplo, tal y como cuentan ven una foto de una persona conocida en Instagram, la comentan vía Whatsapp o se pasan la foto a través de Snapchat. Así, pueden pasar largas horas saltando de red en red, y navegando de foto en foto. Como señala una de las adolescentes:

F3- Pues, por ejemplo, te metes, y dices: “¡Uy, mira!”, y te metes en su foto, ves otra foto y a otra persona etiquetada... Y miras... y es que, al final, acabas mirando las fotos de hace mil años tuyas...

Por tanto, podemos decir que para las personas adolescentes las redes sociales adquieren un sentido fundamental en sus vidas. No estar “on”, es no estar “en”, lo que implica directamente un aislamiento de la realidad social (Ruiz, 2014). Ellas y ellos se convierten en creadoras y creadores de información para que otras personas las puedan ver, y a su vez, son consumidoras y consumidores de la información de otras personas. Las redes se convierten en un entramado de interconexiones entre distintas personas que permiten que la hiperrealidad virtual este presente diariamente en sus relaciones.

Otro de los canales que utilizan las personas adolescentes y que serán analizados y explorados en este análisis cualitativo son los videojuegos. Estos se convierten en uno de los principales instrumentos de pasatiempo favorito, como veremos, especialmente para los chicos de esta investigación. En este sentido, se encuentra que los videojuegos son una de las principales actividades de ocio e incluso de relación, ya que como argumentan las chicas y los chicos las videoconsolas están presentes en espacios como las lonjas, o se convierten en principales instrumentos de relación. También en relación a estos instrumentos, conviene reflejar el alcance y el mercado que han generado. Además de ser uno de los sectores más poderosos de la industria tecnológica, ha encontrado vías de desarrollo exponencialmente masivas y multitudinarias, como es el caso de las competiciones online. Por lo que los videojuegos ya no solo quedan acotados a la privacidad de las habitaciones, salen de estas y se acoplan a las vidas y costumbres de las personas adolescentes.

2.1. TRASPASO DE LAS IDENTIDADES SUBVERSIVAS Y TRADICIONALES A LA RED

Este análisis cualitativo nos permite identificar 1) la infinidad de posibilidades y múltiples canales tecnológicos con los que cuentan las personas adolescentes; y 2) como se reproducen las identidades de género en estos canales previamente descritos. Así, en su exploración encontramos que aquellas luces y sombras que inundaban la realidad de las personas adolescentes encuestadas, se acaban reproduciendo en la Red, tanto las tradicionales, como las subversivas. Es decir, la Red aporta facilidades y una infinidad de posibilidades para generar identidades tanto individuales, como colectivas. De hecho, se descubre un nuevo espacio epistemológico del ser, y brindan un abanico amplio de herramientas para generar identidades diversas.

En lo concerniente a las identidades subversivas, encontramos que –al igual que ocurre en la vida off-line– las personas adolescentes hallan en los canales descritos espacios para descubrir, reinventar y aportar nuevas formas e identidades, lugares en los que el “tecleteo” rompe las armaduras dicotómicas tradicionales, como indicaban las ciberfeministas.

De esta forma, chicas y chicos cuentan que YouTube es una plataforma libre. Cualquier persona puede grabarse, y permite aglutinar una pluralidad de cuerpos que escapan de las normas y los cánones establecidos, o de vestimentas que impone el sistema patriarcal... Además de encontrar YouTubers que rompen y transgreden las normas de género: chicos que se maquillan, chicas que juegan a videojuegos, chicos que hablan de moda... Rescatamos, así, los siguientes comentarios:

A6- A mí por eso me gusta más YouTube, porque al final en Instagram el tipo de chica que sube es siempre de cuerpo perfecto, y en YouTube, al final, puedes estar hasta tú.

A7- Hay un chico en Donosti, que tendrá nuestra edad, yo creo, que sí que hace un blog de moda, y también habla sobre lo mismo.

F6- Usufrost es una YouTuber que juega a videojuegos.

G4- Normalmente suelen ser de reseñas de literatura y esas cosas... Porque me gusta mucho leer, y sigo a dos chicas que son YouTubers y hacen reseñas sobre los libros que se leen, y también llevan un Blog que hacen... Y como no les da tiempo igual en un video, pues también tienen el blog. Así que las sigo en el blog y YouTube.

Otro de los canales que señalan diferentes chicas y chicos son los videojuegos. Como Turkle (1997) advertía, las y los protagonistas de esta investigación relatan las diversas posibilidades de fragmentación del cuerpo, generación de cuerpos diferentes, jugar con avatares contrarios a tu sexo... que aportan los distintos videojuegos, como aquellos diseñados para la videoconsola Wii. Ellas y ellos destacan la gran oportunidad que aportan los videojuegos para imaginar y crear identidades diferentes y jugar incluso con tu propia identidad.

Por otro lado, las chicas señalan que la Red también se convierte en un espacio de difusión y reproducción del feminismo. Por lo que, de acuerdo con nuestras activistas ciberfeministas la Red e Internet, puede ser un arma muy potente de subversión, difusión y motor de cambio. A modo ilustrativo se señalan a continuación algunos de los comentarios que se produjeron en este grupo:

G2- Sí porque antes igual tú estabas en el pueblo, y al no tener Internet no sabías si había gente, que había grupos de feminismo, y cosas así... Y no sabías dónde acudir. Y ahora en Internet tú buscas, y si quieres buscar algún grupo, seguro que en Internet vas a tener mogollón de respuestas.

G6- Y ahora ya, gracias al Internet y así, es como que alrededor mío no hay gente que me vaya a empujar al feminismo, ni que para que pare el machismo, ni estas cosas, pero a través del Internet hay un montón de cosas, que, o sea, hay gente en todas partes, hablando de un montón de cosas, como que me ha ayudado.

Si bien encontramos muestras de cambio y subversión, estas se tiñen –como sucedía en el marco off-line– por las reproducciones tradicionales y de origen machista. En concreto y como veremos a lo largo de este análisis, en todos los formatos descritos conviven huellas de género, pero no queriendo adelantar contenido, en este caso se considera particularmente interesante plasmar las contradicciones de la propia Red y ver la clara similitud entre on y off-line. De este modo, se decide recopilar las estructuras machistas y heteronormativas que se reproducen en la Red y que han descrito las y los participantes de la presente investigación. Esto, en definitiva, nos ayuda a comprender y aclarar el origen de las brechas digitales de género.

Los resultados que se obtienen son esclarecedores, ya que todas las chicas y todos los chicos de los distintos grupos de discusión coinciden en dos puntos concretos: 1) en que en la Red se producen comentarios machistas; y 2) en que la Red existe un alto grado y nivel de pornografía heterodirigida. En cuanto a la primera demostración machista, chicas y chicos refieren que la Red queda inundada de comentarios machistas y dañinos contra la mujer que son difundidos sobre todo a través de Twitter. He aquí algunos ejemplos de los comentarios que han podido leer en las redes sociales:

F5- Yo una vez leí que igual habían muerto (se refiere a las mujeres víctimas de violencia machista), voy a decir un número por decir, 50 y dijo: “a ver si el año que viene se dobla esa cifra, por putas”.

F7- Es que fomentaba la violencia contra las mujeres (habla de un perfil de Twitter). Ponía la foto de perfil de una chica con un moratón, y ponía: “si no la pegas, es que no la quieres; si se lo merece, no tendrá ningún tipo de problema porque ellas son unas putas”... Unas movidas...

Esta última informante visibiliza que el machismo y los comentarios machistas no sólo se producen a través del canal de Twitter. Según ella, el machismo logra nuevas vías de difusión y se puede encontrar en algunos vídeos de un YouTuber. En palabras de la propia joven:

F7- Yo alguna vez he visto algún video suyo (habla de un YouTuber)... Y él dice que es un personaje, pero para mi gusto tiene un humor que es demasiado homófobo, y machista y no me gusta.

Según las descripciones del propio alumnado, en estos contenidos las mujeres son tratadas como objetos sexuales, y en ocasiones con alta carga de violencia sexual. De esta forma, se afirma lo que se recogía previamente, las páginas de contenido erótico y pornográfico, aparte de ser las más visitadas, están por doquier. Así, y tal como apunta el Instituto de la Mujer (2011), este contenido no deseado se puede encontrar en las páginas de descargas. Chicas y chicos cuentan la insistencia con la que aparecen estas imágenes, que incluso son difíciles de hacer desaparecer. Veamos cómo se refería a ello el alumnado que ha participado:

A6- Me gustan mucho las películas de Disney de dibujo, y un día iba a ver online, no me acuerdo si la Sirenita, o Fantasía... o alguna de esas... Bueno, entré, y es que lo puede ver cualquiera, o cualquier niño, que le pone el padre, o la madre... Y de repente me sale una foto, que pone “las tías más cachondas”, no sé qué... Y yo pensando... “Vale, esto lo estoy viendo yo, y bueno no pasa nada, pero es una película de niños... Esto entra cualquier niño, y lo puede ver”.

A1- Me quedé en casa de una a dormir e íbamos a ver una película, me dijo: “no te asustes de lo que va a venir ahora”, porque ya aparecía una chica ahí desnuda para ver la peli antes... Yo creo que en todas las partes de Internet te lo vas a encontrar. Siempre hay algo...

C9- Nik ia Internetean sartzen naizenean, eta ia sartu zait publizitatea eta jartzen du: “conoce a no sé quién...”

C4- Baina adibidez ateratzen direnean ez dira inoiz ateratzen mutilak.

C9- Eta mutilena agertzen bada adelgaza en 7 meses...

C2- Nire ustez gehien bat ateratzen dira ba zuk bidaltzen baduzu zerbaiti buruz edo zerbaitetaz informazioa. Eta gero ateratzen zaizkizu no sé qué... “mira a las 5 chicas más guapas del mundo”, “clicka rápido si quieres ver a las tías más buenas”...

Frente todo este machismo y violencia simbólica, se analizan posturas diferentes, y es que la mochila que cargan de la vida offline: los estereotipos, perspectivas críticas... Hacen que se enfrenten a las amenazas y comentarios machistas de distinta forma.

Es especialmente destacable la actitud crítica que mantienen las chicas que forman parte del grupo feminista. Estas se sienten fuertes, reivindicativas, y se analizan en ellas, un gran sentimiento de estar empoderada dentro de la Red. Tanto es así, que tal y como manifiestan, son activas en las redes sociales y denuncian todo aquello que les parece discriminatorio hacia la mujer. Ponemos algunos ejemplos:

F7- Yo cuando denuncié hace poco una cuenta de Instagram que era no sé qué de fútbol no sé qué, y subía una chica en plan súper no sé qué, con un balón de fútbol, y ella en pelotas, y ponía: “o le das al like o eres gay”. Y es como... ¿tú eres retraso? Es que a mí me pone, pero enferma ¿eh?

G6- Sí, a mí me da igual dónde sea, sea Twitter, sea donde sea... Primero discutir y luego denunciar (refiriéndose a los comentarios machistas).

En definitiva, volvemos a comprobar que el feminismo ayuda a fortalecer procesos individuales y colectivos de empoderamiento, que no solo trascienden en su forma de ver, sino también en sus comportamientos y activismo en la Red. No obstante, en el resto de sus compañeras se detecta una indefensión aprendida. A pesar de explicar que al ver estos comentarios o imágenes se sienten “mal”, no realizan ningún tipo de acción porque, en sus palabras, no creen que puedan conseguir nada una vez denunciado. Así, se perciben indefensas ante un sinnúmero de mensajes y comentarios. En sus palabras:

A4- Ya te acostumbras y todo. Da pena, pero te acostumbras.

C2- Ba, txarto zeren eta ikusten duzu zuri ere gertatu ahal litzazuke... Como que te pones en su posición y te da pena...

C3- Te sientes como si te hubieran tratado como un trozo de mierda.

Sin embargo, y al igual que ocurría en la vida off-line, la actitud de los chicos dista mucho de lo que se encuentra en algunas chicas. Estos no hacen ninguna mención crítica hacia los comentarios machistas, y lo catalogan como “chistes”, o frases de humor. También al abordar el sexismo y la violencia simbólica que reproduce en la Red y la objetivación del cuerpo femenino, estos se los toman como una temática jocosa y una oportunidad perfecta para exaltar su virilidad, e intentan mostrar todas las páginas y anuncios que han encontrado en la Red. Veamos, pues, los siguientes ejemplos destacados:

E2- Igual de humor bai, baina... (hablan sobre las frases machistas)

E8- “Una mujer limpiando los platos, el sueño de toda una mujer”

E4- Eso no tiene gracia, hay otros que sí...

B3- Yo he visto ese video, y es que pone a la mujer como sirvienta del hombre. O algo por el estilo.

B9- A ver es un poco denigrante para la mujer, pero hace gracia.

B10- Es graciosísimo (se ríen).

Al no percibirlo como algo denigrante o dañino, no se plantean la denuncia de estos comentarios ni reflexionar acerca de las consecuencias que tienen este tipo de frases machistas. Por ejemplo, algunos chicos al hablar de estas situaciones se ríen y muestran una actitud burlesca. De hecho, tal y como comentan, algunas veces se los pasan entre ellos y se ríen de estos comentarios. Es más, una integrante cuenta lo siguiente:

G4- Es más me acuerdo que los chicos de nuestra clase el año pasado se descargaron un aplicación que tenían chistes machistas y cuando nos íbamos de excursión los leían, o los gritaban...

En resumen, la Red se dibuja como un espacio con entidades subversivas y tradicionales. Un universo con una infinidad de posibilidades, tanto para promover cambio, como para difundir y enrocar estructuras tradicionales. Un contexto que se describe, además, por su alta hipersexualización, en términos heteronormativos y machistas, como la construcción de la feminidad como objeto erótico. Condiciones, que unidas a la ausencia de tiempo para pensar y a la etapa de la adolescencia –en la que se destaca el conocimiento y exploración de la sexualidad–, hacen que tal y como Zafra (2010:158) mencionaba, se aniquile la autogestión del “yo” y se otorgue una legitimidad al sexismo, al lenguaje obsceno y al uso del cuerpo de la propia mujer, tal y como ha quedado reflejado.

3. ¿CÓMO PERCIBE LA ADOLESCENCIA LA 2BDG?

#nichosformativos #imaginariosdigitales #exclusiónfemenina #valiantesdigitales

Las conversaciones generadas en el seno de los grupos de discusión han resultado ser muy ilustrativas y esclarecedoras en cuanto a la 2BDG se refiere. Gracias a sus palabras el presente análisis puede sumergirse en la división sexual establecida tanto en los institutos de Euskadi, como posteriormente –y consecución de esa primera división sexual– en las universidades de Euskadi.

Los trabajos elaborados por el Instituto de la Mujer (2008) y Vázquez (2010) coincidían en que la división sexual comienza a establecerse en secundaria, en concreto, en los cursos de bachillerato. Con el interés de contabilizar las respuestas que ha aportado el alumnado que ha participado acerca de las diferencias en las preferencias de una rama de bachillerato y otra, se elabora la siguiente tabla¹¹⁹:

Tabla 5.3. Preferencia de bachillerato según rama científica y sexo

| Modelo de bachillerato escogido o que escogerían | Chicas | Chicos |
|--|--------|--------|
| Humanístico o letras | 10 | 11 |
| Biosanitario | 8 | 13 |
| Científico-tecnológico | 4 | 4 |
| Artístico | 1 | |

Fuente: Elaboración propia

¹¹⁹ Únicamente se han contabilizado aquellas que han respondido su preferencia, por ello no corresponde a los números absolutos de participación en los grupos de discusión.

Aunque en un primer análisis esta tabla contradice lo propuesto por las fuentes citadas –y a los resultados de los cuestionarios–, ya que refleja un panorama bastante equilibrado e igualitario, el análisis del discurso de las personas adolescentes revela que la realidad es más compleja de lo que muestra esta tabla. Primero, conviene precisar que existe una gran diferencia entre los cursos de 4º de ESO y 1º de bachillerato. Mientras que el alumnado de 1º de bachillerato –tanto chicas, como chicos–, tiene un itinerario más decidido y ven un futuro profesional más cercano; el alumnado de 4º de ESO ve este futuro más lejano y parecen dubitativo¹²⁰; muchas y muchos estudiantes no tienen decidido el bachillerato que quieren cursar. Segundo, al no estar todas las ramas del bachillerato divididas, muchas y muchos se debaten entre la dicotomía: letras o científico¹²¹. Así, en muchos de los casos únicamente especifican “letras” –encontraríamos el bachillerato humanístico– y la “rama científica” –biosanitario y tecnológico–, por lo que es difícil medir en cuál de las dos vertientes se posicionan.

Sin embargo, en los grupos de discusión compuestos por alumnado que cursa 1º de bachillerato se comprueba tal y como se había medido en los cuestionarios, encontramos claras segregaciones formativas. De esta forma, se constata que el bachillerato de biosanitario es un espacio común donde podemos encontrar tanto chicas como chicos. Sin embargo, la rama del bachillerato tecnológico, tal y como refieren diferentes chicas y chicos que cursa esta rama, se copan de chicos y únicamente pueden encontrarse en la clase como mucho 6 chicas, frente a 20 o 25 chicos.

Estas diferencias no solo crean divisiones sexuales y contextos desequilibrados, también –y como aporte científico a lo encontrado en los cuestionarios– en estas segregaciones se crean espacios hostiles y poco amables para las chicas. En palabras de las propias chicas, y como reconocen sus compañeros, estas llegan a sentirse incómodas, desplazadas y poco integradas. En estos momentos en las aulas se produce lo que Bourdieu (1999: 43) denominaba como “el arte de empequeñecerse”. Se van haciendo y sintiendo pasivas, cohibidas, agachadas, calladas, introvertidas y temerosas de lo que el resto opina. Concretamente, una de las chicas (F6) dice haberse sentido intimidada en clase, y otra (F4) haber asentido y omitido sus opiniones por “miedo”.

Un encarcelamiento de posturas, opiniones y propuestas también es detectado por sus compañeros, tal y como refieren los siguientes chicos:

H1- Porque tienen más vergüenza de lo que van a decir. O sea, tienen más miedos de lo que digan los demás...

H2- Es que en mi clase las pobres no hablaban casi nada...

I3- Y antes que decir nada se piensan más qué decir... Nosotros pensamos algo y lo decimos, luego se reirán todos, pero bueno...

120 Momento en el que, por otro lado, pueden tener gran influencia la presión social y los estereotipos de género. Resulta interesante observar los constantes procesos de maduración que se dan en esta etapa, y observar cómo de un año a otro sus decisiones se afianzan y toman más cuerpo sus expectativas de futuro. Debidamente en los cursos más superiores, el instituto marca pautas más claras y cercanas a la elección de un itinerario formativo más inminente que en 4ºESO.

121 Se comprueba cómo los sectores de la Medicina o la tecnología aún se catalogan como “científicos”, es decir, racionales, objetivos... Mientras que la rama relacionada con las Ciencias Sociales, queda relegado a una categoría inferior.

A pesar de que en las clases masculinizadas estas situaciones se agudizan, tal y como se señala en uno de los grupos de chicas, este empequeñecimiento se da desde los años de primaria, y posteriormente en los primeros años de instituto de visibiliza más. Debido a la necesidad de buscar la legitimidad de su masculinidad en sus compañeros, desde que son pequeños aprenden a dominar el discurso público, mientras que a base un reforzamiento del discurso masculino y de naturalizar actitudes y comportamientos en niñas y niños, ellas acaban aprendiendo códigos de sumisión y a ser más calladas en clase, y a desarrollar la escucha activa.

Mientras que las chicas han sido empequeñecidas, los chicos han sido privilegiados, y marcan su supremacía masculina –como ya se ha dicho– a través de comentarios machistas, ruido, interrupciones constantes... Todo ello responde a una necesidad de representar su status dentro de las aulas y remarcar su hegemonía. En relación a lo comentado recogemos la siguiente cita:

G3- Yo, por ejemplo, me muevo a su clase (se refiere a G2), y suelo salir con dolor de cabeza... Es que por cualquier chorrada se quieren hacer notar... Pero esto en nuestra clase que somos 24 chicas y solo hay 5 tíos, y los chicos también se tienen que hacer notar. Te quiero decir, no se hacen notar tanto, pero no sé, hacen comentarios porque como “somos menos, también nos tenemos que hacer notar”.

Del mismo modo, rescatar que esta dominación también se extiende a su relación con las profesoras. Mientras que, tal y como aseguran las jóvenes, a los profesores les tienen más respeto, son habituales las faltas de respeto de sus compañeros hacia las profesoras que tienen que impartir clase en contextos y aulas masculinizadas. Los chicos tienen, por tanto, una interiorización desde muy jóvenes de que las mujeres, bien jóvenes, bien adultas, se sitúan en una posición inferior a la de ellos.

En torno a estas diferencias también es interesante el hermetismo con el que perdura el rol masculino. Como exponían Martínez & Bonilla (2000: 133), y como se observará a lo largo de este análisis, la construcción de la masculinidad se mantiene en un estado más firme y rígido, que la construcción de la feminidad. Es decir, como apuntaban las propias autoras, la identidad que adquieren hoy por hoy los chicos es más uniforme que la de las chicas (bajar de escalón es más duro, que intentar subir). De tal modo, mientras que las chicas optan por un abanico más amplio de alternativas y encarnan modelos más disidentes –como también encontrábamos en los cuestionarios–; los chicos optan por bachilleratos que encajan dentro de sus esquemas y códigos de género (objetivo, concreto, racional, lógico), y mantienen en posicionamientos más tradicionales.

Estas diferencias dentro del aula hacen reflexionar sobre lo propuesto por Rovira (2001), ya que, si bien todos los institutos que han participado en esta investigación tienen clases mixtas, como se puede advertir, estas clases no aseguran un espacio igualitario y relaciones totalmente positivas entre chicas y chicos. Los códigos interiorizados son tan fuertes que en las relaciones que se establecen entre chicas y chicos, y en las propias dinámicas de las aulas se reproduce el género constantemente, por lo que tal y como señalaba el propio autor, se ha eliminado la segregación de sexos, pero no la de género.

Todas estas diferencias se acaban solidificando al preguntar a chicas y chicos por sus expectativas de futuro. En una etapa tan frágil y susceptible a la opinión externa, las expectativas de las demás personas se pueden acabar convirtiendo en su realidad. Así, muchas de sus respuestas están

condicionadas por lo que ven de forma cercana, les han aconsejado... Para aglutinar todas las propuestas y respuestas que han dado tanto chicas, como chicos se elabora el siguiente cuadro¹²²:

Ilustración 9.6. Preferencias de carreras de las chicas



Ilustración 9.7. Preferencias de carreras de los chicos



Fuente: Elaboración propia

Como se exponía en el apartado teórico –e identificándose con las estadísticas de Eustat–, las expectativas de futuro de chicas y chicos se basan en preferencias vinculadas a la división dicotómica expresivo-comunicativa y agente-instrumental. Así, las chicas generalmente prefieren dedicarse a ramas de Ciencias Sociales y Biosanitarias; y los chicos optan por futuros más relacionados con la protección de la sociedad y la actividad física.

Asimismo, es especialmente relevante la connotación que ha tomado la palabra ingeniería. Mientras que pocas chicas optan por esta posibilidad, vemos que la opción más elegida por los chicos es “ingeniería”. En este sentido, es remarcable que ellos generalmente no suelen mencionar una ingeniería específica, sino que se refieren a la ingeniería en general; ellas, en cambio, sí suelen especificar en cuál están interesadas. Esto nos dice que la ingeniería ha adquirido una connotación social en cuanto a género se refiere, quedando ligado en su generalidad a categorías más masculinas, como la lógica, practicidad y objetividad. Veamos algún ejemplo de ello:

B6- Lo mío es una posibilidad, no lo sé fijo, pero igual a lo mejor una ingeniería. Pero no tengo claro cuál.

B4- Yo también por alguna ingeniería.

C10- Niri ere gustatuko litzaidake ingenieritza edo arkitektura egitea...

B1- Yo algo también con alguna ingeniería.

122 El tamaño de letra y el color corresponden al número de veces que hayan optado por la carrera en concreto. Es decir, cuantas más veces se haya mencionado una carrera más grande aparece.

Por otro lado, es importante destacar que las expectativas de las chicas siempre están ligadas a la realización de una carrera universitaria, mientras que algunos chicos manifiestan que les gustaría optar por un futuro “más práctico” y realizar grados medios y superiores, vinculando de nuevo su futuro con la practicidad (volviéndose a mostrar la practicidad ligada a la masculinidad, y que podría observarse en los cuestionarios).

En el análisis de estas diferencias se detecta que mientras entre las chicas despiertan modelos disidentes y optan por futuros que transgreden su rol de género, como es el caso de alguna ingeniería, robótica, arquitectura, química, e incluso informática; en el caso de los chicos no encontramos ninguno que transgreda la norma. Observamos que los esquemas de los chicos son más herméticos e inflexibles, lo que les impide acercarse a posibilidades que no queden vinculadas a sus códigos de género. En cambio, las chicas, aunque sea a una escala reducida, quieren transgredir normas e imaginan posibilidades diferentes.

En particular, resulta interesante establecer una relación entre aquellas chicas que mantenían una perspectiva crítica y las que optan por carreras no asignadas a su rol. Esto es, aquellas chicas que son críticas aluden a carreras no asignadas a su género. Estas chicas –especialmente las que pertenecen al grupo– no se ciñen a encorsetamientos de género, y entre sus posibilidades barajan una infinidad de posibilidades, saltando desde el Periodismo hasta la Arquitectura, desde alguna Ingeniera hasta la Psicología; mientras que aquellas que han mantenido una visión más estereotipada durante su discurso optarían por futuros más relacionados con su género. Se puede decir, por tanto, que en la medida en que se mantiene una perspectiva más crítica ante la sociedad, el margen de elección se amplía, no limitando el futuro a códigos binarios de género.

En definitiva, ni las chicas y ni los chicos escapan a una historia sustentada en una cosmología sexualizada y dividida en pares dicotómicos de género, y si bien, suceden transformaciones en la sociedad, aun la adolescencia que ha sido entrevistada interiorizan códigos de género que tal y como apuntan Rovira & Rambla (2001: 131), interfieren en las relaciones que establecen y en sus elecciones profesionales; y por ende, como establecían López (2003) y Sainz & González (2008), en sus decisiones personales interactúan factores psicosociales y socioculturales. Chicas y chicos no solo se dejan guiar por el gusto por una determinada especialidad, sino que sopesan prejuicios y estereotipos sobre determinadas carreras, además de los propios esquemas y códigos de género interiorizados.

3.1. FACTORES SOCIOCULTURALES DETECTADOS EN EL DIÁLOGO

Para adentrarnos en la 2BDG se continúa con la lógica establecida en el marco teórico y análisis cualitativo. De esta forma, abordan primeramente los resultados relacionados con los factores socioculturales y, posteriormente, los psicosociales, aunque recordando que estos no se construyen, ni interactúan de forma lineal, sino que interaccionan entre ellos:



CREENCIAS VINCULADAS A LA DIVISIÓN SEXUAL

En apartados anteriores se identificaban los diferentes estereotipos que quedaban integrados en las y los adolescentes. Ejemplo de ello rescatamos los siguientes comentarios:

C2- Sozietatean daudelako lanbide batzuk esaten dutela ba neskontzako edo mutilentzako direla. Eta orduan, badirudi informatika mutilentzako dela.

G2- Porque siempre se ha vinculado la tecnología a los hombres. Por ejemplo, que los descubrimientos que son de los hombres, aunque en realidad no lo sean. Siempre hemos dicho: “¿quién descubrió esto? ¡Un hombre!” Aunque en realidad no lo sean, porque igual era una mujer y le ponían el nombre de su marido. Pero siempre decíamos que era un hombre...

Los grupos que encadenan más estereotipos en su discurso, y refieren la atracción natural que sienten los chicos hacia las tecnologías y los videojuegos, y contemplan de forma natural que a los chicos les atraiga más arreglar los aparatos electrónicos.

D6- Yo creo que les gusta menos eso... Yo creo que a los chicos como que les tira más...

I4- Es que yo creo que nos sentimos menos atraídas a ese mundo, porque yo creo que nos gusta más la medicina...

A3- No sé, es que yo creo que les atrae más.

B10- No o porque no les atrae los videojuegos.

B3- Yo creo que los hombres podría ser una especie de reto, y les gusta arreglar cosas, y lo vemos como una especie de reto.

C8- Neskei normalean ez zaie gustatzen informatioka mundua.

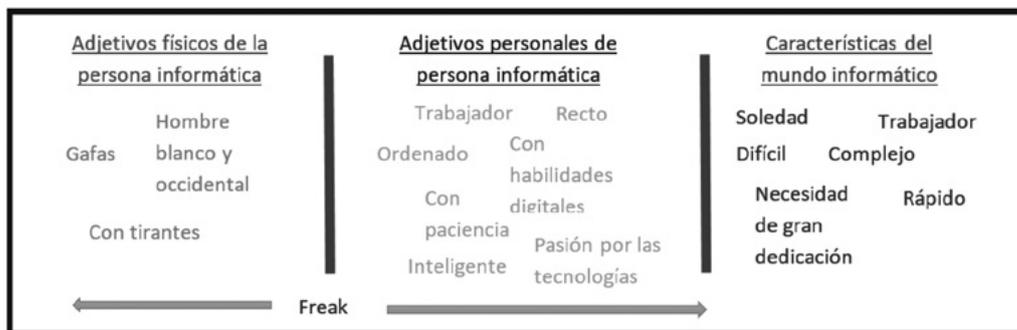
Apoyadas y apoyados en la retórica de género, catalogan la informática como algo masculino, y validan la división sexual que citaban las fuentes antes mencionadas. No obstante, aquellas que han mantenido una perspectiva más crítica reconocen la influencia de otros factores psicosociales y socioculturales que iremos viendo.



BOCETOS INFORMÁTICOS

A diferencia de los datos obtenidos en el apartado cuantitativo, pero en concordancia con lo expuesto en el apartado teórico, en las personas adolescentes existe un imaginario cultural de la informática muy perfilado y comportadito por todas y todos. La adolescencia señala las siguientes características de una “persona informática”:

Ilustración 9.8. Características asignadas por las personas adolescentes a la “persona informática”



Fuente: Elaboración propia

Todos los grupos de discusión diseñan e imaginan un referente muy similar, y que como mencionan las y los participantes, se cataloga como “freak”. Así, tal y como dice uno de los chicos: “sé que no es así, pero es lo primero que se nos viene a la cabeza” (B9). Su mente dibuja un prototipo común, que describe a un hombre blanco y joven, solitario y con una dedicación plena y adicción al trabajo, que además tiene grandes cualidades intelectuales y habilidades específicas para el manejo de las tecnologías. Como comprobamos, es un referente masculino, y únicamente una de las participantes (G1) dice que se imagina a una chica con coletas en el caso de ser informática. Ejemplo de ello:

B10- Sí, además cuando antes has hablado del modelo de informático, es que normalmente siempre lo que te viene es un chico.

También, como característica fundamental vinculada a la informática apuntan el grado de dificultad que rodea a este mundo, y según ellas y ellos las capacidades digitales y habilidades personales que se deben tener son altos. Aluden en numerosas ocasiones al grado de inteligencia que deben tener “los informáticos”. Perciben la informática como un universo difícil y complejo –características similares a las señaladas a la hora de describir la Red–. De este modo, a la informática, tal y como aseguraban las fuentes, se le otorga un status al que únicamente las personas inteligentes y expertas en este campo pueden a leer.

Asimismo, apuntar que la gran mayoría de chicas y chicos acotan la informática a la programación y los videojuegos. Así, acaban teniendo una visión sesgada de las potencialidades y aplicabilidad de la informática, un universo que ellas y ellos mismos habían descrito como infinito, complejo y con grandes posibilidades.

Todas estas coincidencias no son casualidades, sino que causalidades en un mundo que pretende homogeneizar y estandarizar premisas e ideas. De esta misma manera, al preguntarles por Silicon Valley¹²³, si bien la gran mayoría no sabía qué era, ni lo ubicaba, cuando se les pedía que imaginasen el lugar, las características que dijeron fueron las siguientes:

123 Lugar de California donde se congregan las principales sedes de las multinacionales de informática.

Ilustración 9.9. Características comunes que ha expuesto el alumnado sobre Silicon Valley



Fuente: Elaboración propia

Las características mencionadas recuerdan en gran medida al escenario de una película futurista. De hecho, el grupo 1 mencionan que se lo imaginan de “película”. Se puede extraer que los medios de comunicación influyen en la alimentación de estos referentes, e imaginario cultural. Tanto es así que las personas participantes mencionan que existen series, como Big Bang Theory, que promueven el estereotipo de hombre informático freak. En palabras de las personas que han participado en la investigación:

F4- Yo creo que es por la propaganda que le dan. O sea, en la tele y así, cuando tú ves, ya ves a un chico, y normalmente suele ser “el chico informático”.

B8- Yo creo que es porque lo ves en todos los lados. Lo ves en la tele, y ves una película, y no ves a una mujer arreglando nada, siempre como al padre o a un tío... Y, claro, luego en casa ocurre lo mismo, normalmente es el padre el que arregla las cosas.

G6- Sí que hay más hombres, ¿no? Lo que pasa es que nosotras, Y NOSOTROS, vamos creciendo y ya nos vienen imágenes de un montón de sitios de lo que nosotras tendríamos que hacer... E, inconscientemente, los vamos interiorizando.

Estos ideales, además de tener connotaciones androcéntricas claras, también quedan supeditadas a intereses capitalistas. El capitalismo a través de una vía tan potente como los medios de comunicación, nos ha impregnado de ideas de lo que supone el futuro, un mundo lleno de pinceladas e ideales capitalistas como maletines, gente elegante, trajes... Como apunta una de las chicas:

F7- Cargada de cosas innecesarias. No sé, como con cosas que no tienen propósito, pero simplemente por el lujo de tenerlo... No sé

La imaginación de las personas adolescentes que han participado en esta investigación está impregnada y condicionada por influencias hegemónicas como la de los medios de comunicación que nos advierten de lo que se espera de nosotras y nosotros. También este mundo se reviste de connotaciones propias del sector de las tecnologías, ejemplo de ello los colores –los mismos que los de Google– o la rapidez.

Es tal la homogeneización de información que reciben, que, al preguntarles por referentes famosos del mundo de la informática, todas y todos, únicamente se refieren a los tres, indicados aquí abajo:

Ilustración 9.10. Referentes informáticos de las personas adolescentes



Fuente: Elaboración propia

Ello confirma lo que las fuentes antes citadas señalaban en sus trabajos: existe una ausencia de referentes femeninos populares en este ámbito; y, en concreto, este estudio nos muestra que los referentes se articulan en torno al mismo eje: hombres blancos que han sacado al mercado tecnológico instrumentos que han sido masivamente integrados en la sociedad. Es decir, nuestro sistema capitalista –y machista– promueve un ideal tecnológico muy homogeneizado y estandarizado que únicamente y visibiliza pone en valor los logros masculinos. Todo ello responde a una profecía autocumplida, ya que como una de las chicas consultadas (17) explica, todos los estereotipos tienen una relación directa con la forma de ver la informática, y por ende, con la elección de este tipo de carreras.

No obstante, aunque de forma general, la primera idea y boceto que tienen de la informática y la persona informática coincidan, existen chicas y chicos que rompen con algunos de los estereotipos antes señalados. Los chicos que cuestionan esta idea son aquellos que mantienen una gran unión con la informática y son conocedores de cerca de este mundo, y/o conocen personas que se dedican a él. De este modo, aunque comentan los ideales de dificultad, complejidad... Lo hacen desde una postura positiva y ven este mundo como un universo de avance y prosperidad, además de enumerar características muy positivas: inteligente, culto, con grandes dotes para la tecnología... Asimismo, algunos de ellos conocen Silicon Valley y pueden aportar descripciones más concretas, como las empresas que están instauradas, dónde está y el tipo de vida que se realiza allí. En cuanto a las chicas, ha convenido abrir un apartado exclusivamente sobre esto, ya que cuando ellas rompen estos estereotipos se da un proceso más complejo.

Por último, otro aspecto a destacar en relación a la construcción del imaginario cultural es la propia implicación del profesorado. La valoración positiva de la profesora o el profesor de informática por el alumnado facilita la ruptura del imaginario cultural y crea lazos más positivos entre este y la informática. Por el contrario, si dicha profesora o profesor se valora negativamente, esto alimenta la construcción del imaginario al que nos hemos referido, y el uso de palabras como “freak”.



LAS OLVIDADAS, SIGUEN SIN RECONOCERSE

Se ha comentado que los medios de comunicación y la propia historia recogida no visibilizan los logros, los hallazgos, las aportaciones y el trabajo de las mujeres informáticas, ni las actuales, ni las del pasado. De esta forma, mujeres como Ada Lovelace, Grace Hooper o las mujeres de EMIAC siguen quedando en el olvido.

Esto redundará, entre otras cuestiones, en una ausencia femenina evidente en la informática. Chicas y chicos aseguran –excepto un grupo– que existe una ausencia evidente de chicas en las carreras de informática, así como en su entorno más cercano. He aquí un ejemplo ilustrado:

I7- Porque estos temas siempre están mogollón de mitificados, y nunca te imaginas a una mujer informática. Tú, cuando vas a una clase de un instituto o una universidad de informática, ves mogollón de chicos, y muy pocas chicas.



SOCIALIZACIÓN DIGITAL QUE COMPRENDE DE GÉNERO

En el apartado teórico figura que los primeros cimientos de la construcción de las brechas digitales comienzan en la socialización de género temprana. Lo cierto es que, tal y como Maquiera (2001:149) señalaba, en los discursos de las personas adolescentes se encuentra la influencia que han tenido los agentes socializadores –como la familia, la escuela, amistades...- en su socialización y adquisición de códigos. Asimismo, como se apunta en distintos grupos, otro agente socializador importante son los medios de comunicación, como las películas, o como refieren algunas, los propios anuncios. Estos, según las personas adolescentes, se convierten en canales que vierten estereotipos y roles de género y que llegan masivamente a los hogares, integrando sus mensajes sesgados en su cotidianidad.

Así, las personas adolescentes consultadas hacen frente a un sinfín de mensajes estereotipados que les llegan desde distintos canales. Otro de los recursos que mencionan como potente agente socializador son los juguetes, tal y como señala una de las chicas:

G2- Pero eso es porque nos lo dan desde pequeños, a ver, siempre hay excepciones, pero a muchas niñas ya les dicen: “vamos a jugar a las cocinitas, vamos a jugar a ser enfermeros...” Y, al final, como te van acercando más ese mundo, y menos al otro... Y es que estás totalmente influenciado... Por ejemplo, el otro día yo fui a comprar a mi sobrina un carricoche y me dijo la chica: “¿qué es chica o chico?”, y yo la dije; “chica”, y entonces me dijo: “entonces, rosa”, y entonces yo la dije: “no, yo quiero azul porque a mi tía le gusta el azul, y es que soy yo la que voy a comprar...”

Aunque reconocen que los juguetes quedan impregnados de connotaciones sexistas y corresponden a expectativas de género, al preguntarles sobre sus juguetes favoritos de la infancia se encuentran diferencias claras entre chicas y chicos. Mientras que las chicas indican juguetes como: muñecas y muñecos de peluche, pinturas, Barbies, Bratz, puzzles... Los chicos prefieren juguetes como: Play, Gameboy, Nintendo, bici, coches, Lego, pelotas de fútbol, Action Man... Vemos, pues, que la infancia de chicas y chicos aparece envuelta por esta dicotomía de género.

Este ideario acaba resultando un factor importante en la toma de decisiones relativas al futuro profesional. Así, acudiendo a las individualidades, se halla que aquellas chicas que eligen juguetes relacionados con el cuidado, les gustaría vincular su futuro con profesiones ligadas al mismo fin (educación especial, fisiología, magisterio...). Mientras que los chicos que optan por carreras vinculadas con el deporte, señalan que sus juguetes de la infancia eran la bicicleta o la pelota de fútbol; o por ejemplo, aquellos que recuerdan especialmente los juegos de coches, se decantan por la automoción.

No obstante, dentro de la pluralidad del discurso –como se ha comentado al inicio del análisis–, entre las chicas que han participado en este estudio encontramos modelos disidentes que albergan y enumeran juguetes no asignados a su rol, entre los que destacan coches, pelotas de

fútbol, PlayMovil, bicicleta, Skate, Action Man... De esta manera, estas chicas desde su niñez les han podido explorar esquemas más flexibles, que les han permitido imaginar futuros y posibilidades diversas¹²⁴.

Sin embargo, los chicos no eligen juguetes que no estén asignados a su rol de género, demostrando de nuevo que sus esquemas son rígidos y faltos de flexibilidad en la construcción de género. Por lo que de nuevo se vuelve a observar la jerarquización de estas construcciones sociales.

Asimismo, no podemos obviar la presencia tecnológica, sobre todo, de los videojuegos en los chicos. Si en el caso de ellas estos elementos no son ni mencionados, en el caso de los chicos constituyen una constante, tal y como se puede observar en los comentarios siguientes:

I6- Yo creo que es también cómo nos educan porque los niños de pequeños ya tienden más a jugar a los videojuegos. Tú vas a una tienda de videojuegos y son más masculinos, y menos femeninos, y pues empiezan a jugar videojuegos, y cada vez tienen más vocación y empiezan a trastear, y yo creo que por eso van a esa carrera.

A6- Yo es que creo que a los chicos se les pone primero una máquina en la mano, y al final es que ellos son los que antes empiezan con todo esto. Con los temas de la tecnología, y todo eso...

B6- En mi opinión, ese enganche por la informática se crea cuando tú estás jugando a un juego y lo que quieres es seguir explorando cómo se hace ese videojuego, para poder jugar mejor... O simplemente buscas una canción, y miras cómo puedes descargarla, y eso es algo que hacen mucho más las chicas, que los chicos... En general...

Según las personas adolescentes los videojuegos son la puerta de entrada para el sector tecnológico, ya que su uso desde la niñez, permite generar sinergias positivas y un acercamiento más natural al mundo tecnológico. Sin embargo, este acercamiento, como detecta la adolescencia, no ha sido igualitario. Mientras que los chicos se ven vinculados a este mundo, las chicas se ven alejadas de él. A lo largo de este análisis seguimos describiendo estas interacciones entre el uso de los videojuegos y las diferencias sexuales, y encontramos –como ya se había pronosticado en el apartado cuantitativo– que estos canales se convierten en conectores claves entre la 2BDG y la 3BDG.

Los juguetes, por ende, se convierten en elementos vitales para la socialización de género. Agentes poderosos que sirven para jugar con identidades: crear marcos flexibles, potenciar o inhibir según el uso que hagamos –o la ausencia de este–. Asimismo, se convierten en engranajes que acercan a posibles futuros formativos. También, encontramos que en estas primeras fases comienza la gestación de los que se ha denominado en este estudio como la segunda y tercera brecha digital –que luego irán entremezclándose y consolidándose con el resto de factores–, lo que sugiere la necesidad de realizar estudios que abarquen edades más tempranas.

124 También refieren que solían utilizar estos juguetes para jugar con sus hermanos, generando y construyendo espacios compartidos, lo que les permitía interiorizar esquemas más flexibles.



LAS TRIC HABLAN Y ENTIENDEN DE GÉNERO

Wajckman (2004) y Alcañiz (2001) planteaban que la tecnología en general queda diseñada desde una perspectiva androcéntrica, basándose en códigos masculinos. En relación a ello encontramos que las personas adolescentes localizan este diseño especialmente en los videojuegos, lo que entorpece la inclusión de las chicas. No obstante, este tema se trata en profundidad en el apartado dedicado al análisis de los videojuegos.

3.2. FACTORES PSICOSOCIALES ENCONTRADOS EN EL DISCURSO DE LA ADOLESCENCIA

En torno a los factores psicosociales, el análisis muestra que existe una relación muy estrecha entre todos ellos. En relación a ello encontramos los siguientes resultados:



MI IDENTIDAD VS EL DISEÑO

Como se ha señalado anteriormente, los referentes vinculados al mundo de la informática, se construyen generalmente en oposición a la feminidad. Debido a ello, las chicas de los distintos grupos destacan, sobre todo, la característica de soledad que se ha adscrito a la informática. En palabras de una de ellas:

A6- Bueno, a mí es porque me parece que al final estás haciendo las cosas bastante solo, porque estás metido en el ordenador, o en cualquier otra máquina, y al final es como que te comunicas con el mundo, pero mediante una máquina y no es lo mismo.

Esta característica es totalmente opuesta a la sociabilidad, emotividad y sensibilidad que se adscriben a la feminidad. De tal modo, aquellas chicas en las que se detecta un rol menos flexible y más tradicional, son las mismas que tienen un mayor rechazo y recelo hacia las tecnologías. Sin embargo, aquellas que han ido generando esquemas más flexibles –como se verá a continuación– se han ido acercando a las tecnologías.



NO ENCUENTRO MI LUGAR EN EL UNIVERSO TECNOLÓGICO

Antes han quedado reflejadas las grandes diferencias que existen entre chicas y chicos en su acercamiento a las TRIC. Mientras que a los chicos las vivencias positivas con la tecnología les han venido dadas, gracias al acercamiento a estas desde la infancia, las chicas han tenido que ir buscando estas experiencias. De hecho, los chicos que han sido entrevistados, realizan comentarios tan positivos como “este mundo es el futuro”, o lo perciben como una posibilidad interesante, incluso divertida para dirigir su formación profesional. Otros ejemplos que se quieren destacar:

E3- Eske teknologiek in daukan zerikusia dana da erakargarria

E2- Eske azken finean dena delako teknologia eta egunero gaude mugikorrek in etabar.

E3- Eta oso inportantea delako. Eske jadanik da teknologia eta behar dugu gure bizitzarako.

También en el momento de imaginarse Silicon Valley uno de los chicos (B10) dice que se imagina este mundo con “cosas divertidas”, es decir, para estos chicos todo lo referido a la informática y cercano a los videojuegos, se ve desde la diversión, y el ocio, por lo que su vinculación es muy positiva. Por el contrario, y en consonancia con lo que Castaño (2008:17) aseguraba, las chicas adolescentes generan vinculaciones más positivas con las tecnologías, en tanto en cuanto perciban en estas una utilidad más comunicativa y unas potencialidades aplicables.



“SOY PENOSA CON LAS TECNOLOGÍAS”

Muchas chicas llegan a decir sobre ellas mismas: “nula”, “horrorosa”, “penosa”, “inútil”... Estos resultados retoman las reflexiones planteadas en el apartado cuantitativo, ya que si bien no muestran tener un rechazo hacia las tecnologías, sí que se perciben con menos habilidades que ellos, especialmente en el intento de arreglo de ordenadores o prácticas más avanzadas.



LA FASE PRUEBA-ERROR

A pesar de que las investigaciones y trabajos realizados por Castaño (2008:27-42); e Instituto de la Mujer (2008a) apuntaban como otro factor la tecnofobia femenina, las chicas de esta investigación han generado este tipo de relaciones tan negativas. No sienten, tal y como se decía, que sean instrumentos para “los otros”, de hecho, son instrumentos que utilizan cotidianamente y están en Red diariamente; son nativas digitales. No obstante, sí se perciben una gran desafección hacia los videojuegos, en otras mujeres, que los consideran como instrumentos “para los otros”.

Asimismo, y a pesar de no existir una tecnofobia como tal, las chicas señalan sentir miedo y agobio a la hora de investigar con el ordenador. En relación a esto, recordemos que como Díaz (2001); Sainz y González (2008), Megias & Ballesteros (2014) y Rees & Noyes (2007) exponían, los chicos viven con mayor seguridad y naturalidad el “toqueteo” del ordenador, mientras que las chicas llegan a desvalorizarse y a vivir con cierta ansiedad el momento de prueba-error. En este estudio se corrobora lo mencionado. Los chicos de esta investigación, de forma más generalizada, tienden a realizar esa primera fase de “prueba-error” e intentan poder arreglar los aparatos electrónicos; mientras que las chicas viven tanta ansiedad e inseguridad, que tienen “miedo a romperlos”. Ejemplo de ello encontramos:

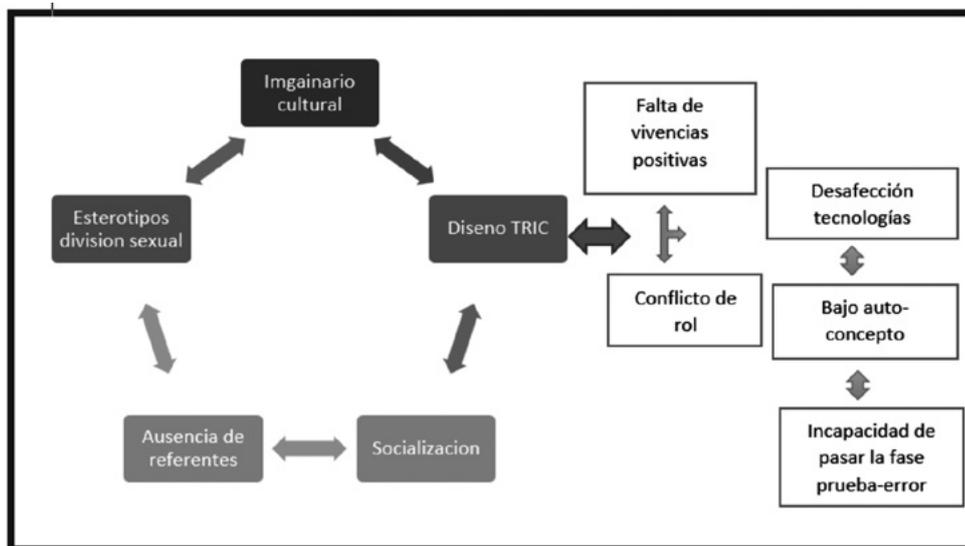
A1- Yo es que me desespero con los ordenadores (las demás asienten), es que cuando se estropea algo, yo me desquicio y lo único que hago es llamar a cualquier chico de clase que entiende más que yo, o que nosotras. Los chicos son una pasada, es que tienen más facilidad para las cosas tecnológicas. Por ejemplo, yo me bloqueo porque no sé cómo salir de esta página, y por ejemplo los chicos con dos cosas, saben cómo hacer cualquier cosa; y nosotras nunca tenemos ni idea de cómo hacer nada.

Esa autoexigencia aprendida y ese autoconcepto digital bajo de las chicas, anteriormente mencionados, generan más miedos ante la fase “prueba-error”. Por lo que, tal y como argumenta uno de los chicos (I6), si no se supera esta frontera, el miedo se instaura y la relación con la tecnología se convierte en una relación distante. En sus palabras:

I6- Yo no creo que está en quién sea mejor, sino quién lo intenta más. Es que, si no intentas algo, no se te va a dar bien, yo creo que en lo de informática o lo de tecnología lo intentan más los chicos, por eso hay más que están en este mundo.

El uso avanzado de las tecnologías promueve crear un vínculo positivo con ellas, lo que redundaría en un mayor autoconcepto digital y en un mayor gusto por las tecnologías, que acarrearán una mayor posibilidad de elegir una carrera informática. Círculo que como observamos, en el caso de las chicas se da en forma negativa. Para verlo visualmente se elabora el siguiente esquema:

Ilustración 9.11. Relación de factores socioculturales y psicosociales en la estructuración de la segunda brecha



Fuente: Elaboración propia

3.3. LAS VALIENTES. FACTORES PARA ROMPER EL CÍRCULO DE LA SEGUNDA BRECHA DIGITAL DE GÉNERO

En los diferentes grupos se han encontrado chicas que han roto con este ciclo negativo digital, y que se han aproximado a las tecnologías se trata de chicas que muestran un carácter crítico e incluso manifiestan, y en concreto, querer realizar la carrera de informática, como es el caso de una de las chicas. Para recoger y simplificar estos perfiles rupturistas y los factores que han posibilitado este acercamiento se elabora la siguiente tabla:

Tabla 5.4. Factores para romper con el alejamiento informático en cada una de las chicas que presentan modelos disidentes

| Chicas que rompen con el círculo | Aspectos en los que rompen el círculo de la segunda brecha digital de género | Factores |
|----------------------------------|--|---|
| A7 | <ul style="list-style-type: none"> • Se desenvuelve bien con la informática (le gusta investigar, arreglar aparatos electrónicos) • Se autocalifica como buena tecnóloga | Esquema flexible a través de los juguetes |
| A4 | <ul style="list-style-type: none"> • Rompe con los estereotipos vinculados con la informática • Le gusta jugar a los videojuegos | Referente femenino positivo |
| G2 | <ul style="list-style-type: none"> • Le gustaría hacer informática • Rompe con los estereotipos vinculados con la informática • Se desenvuelve bien con la informática (le gusta investigar, arreglar aparatos electrónicos) • Dice ser buena tecnóloga | Formación en igualdad Feminista Referente femenino positivo |
| G1 | <ul style="list-style-type: none"> • Se autocalifica como buena tecnóloga | Formación en igualdad |
| F7 | <ul style="list-style-type: none"> • Rompe con los estereotipos vinculados con la informática • Se desenvuelve bien con la informática (le gusta investigar, arreglar aparatos electrónicos) • Le gusta jugar a los videojuegos • Dice ser buena tecnóloga | Referente femenino positivo |
| F6 | <ul style="list-style-type: none"> • Se desenvuelve bien con la informática (le gusta investigar, arreglar aparatos electrónicos) • Le gusta jugar a los videojuegos | Formación en igualdad Esquema flexible a través de los juguetes |
| F4 | <ul style="list-style-type: none"> • Se desenvuelve bien con la informática (le gusta investigar, arreglar aparatos electrónicos) • Le gusta jugar a los videojuegos • Dice ser buena tecnóloga | Formación en igualdad Esquema flexible a través de los juguetes |
| I7 | <ul style="list-style-type: none"> • Quiere realizar robótica • Rompe con los estereotipos vinculados con la informática • Se desenvuelve bien con la informática (le gusta investigar, arreglar aparatos electrónicos) • Dice ser buena tecnóloga | Referente femenino positivo Formación en igualdad Esquema flexible a través de los juguetes |
| C5 | <ul style="list-style-type: none"> • Se desenvuelve bien con la informática (le gusta investigar, arreglar aparatos electrónicos) • Le gusta jugar a los videojuegos • Dice ser buena tecnóloga | Formación en igualdad Esquema flexible a través de los juguetes |

Fuente: Elaboración propia

Analizando con detenimiento la tabla encontramos que los factores detectados y vinculados a la ruptura de este ciclo coinciden en la mayoría de los casos. Primero, remarcar –de nuevo– la gran importancia que tienen la etapa más temprana de las adolescentes en la asunción de estereotipos y códigos de género, para luego adentrarse –o no– en este mundo digital. Segundo, se vuelve a correlacionar mantener una perspectiva crítica y haber recibido formación en igualdad, con poder romper normas machistas y estructuras androcéntricas. Dicho de otro modo, todos los procesos y mecanismos que se den y que salvaguarden la posibilidad de generar esquemas más libres y flexi-

bles de condicionamientos de género, posibilitan que se puedan romper aquellos ciclos invisibles que generan las brechas digitales de género.

Y tercero, y aspecto bastante destacado en las adolescentes que tienen una mayor vinculación con las tecnologías, tener un referente femenino positivo informático cercano. Las chicas que dicen tener una familiar –en casi todos los casos una tía– informática, y que mantienen una buena relación con ella, han encontrado referente positivo para acercarse al mundo de la informática, pudiendo romper con estereotipos vinculados a la informática y superando la barrera de miedos e incertidumbres de la fase “prueba-error”. Estos resultados corresponden con los hallados en los estudios elaborados por Elejabeitia (2003); López (1996); y Sánchez, Ortega & Vall-llovera (2012), donde se planteaban el modelo familiar protectonológico. Como cuentan las chicas de la investigación:

F7- Sí, trabajó en IBM (...) Es muy normal, le gusta salir... Y cuando trabajaba era muy ajetreado, viajaba mucho y paraba poco por casa¹²⁵.

G2- Es que lo que damos de las clases de informática me gusta bastante y luego mi tía también es informática, también a veces me ha enseñado lo que hace y así en el trabajo y me ha interesado bastante ese mundo.

A4- Pues, bastante movida (su tía), la verdad, no es de quedarse en casa y es mucho de salir y así, y es que con los años que tiene, sale mucho y así.

Se reconoce, tal y como se marcaba en el apartado teórico, que esta etapa está marcada por la necesidad de identificación y creación, así, de su propia identidad. De esta forma, sus familiares se convierten en reforzamientos positivos y perfiles con los que identificarse, pudiéndose acercarse a un mundo que, de primeras, no se les había otorgado.¹²⁶ Se recogen las palabras de una de las consultadas con el interés de mostrar estas conexiones:

G2- Yo me lo imaginaba así, pero luego me enseñaron un poco... Por ejemplo cuando fui a casa de mi tía estuve con los compañeros y así, y suelen quedar y así... Tampoco lo veía... Pero al principio yo también pensaba que era así y que tenías que aburrirte, y yo nunca había decidido eso, pero cuando mi tía me fue enseñando, me fue gustando más, entonces fue una opción que cogí.

En este estudio se encuentra que los espacios sin prejuicios ni condicionamientos hostiles, por ejemplo, haber tenido una infancia marcada por estructuras más flexibles, o ser consciente de la influencia social y los mecanismos de género, constituyen elementos favorables para que sucedan acercamientos a la tecnología, que permitían conocer mejor la herramienta, y su aplicabilidad, generando vinculaciones más positivas, gestando un autoconcepto más confiado y, por tanto, do-

125 La madre de F7 es informática y ha trabajado para distintas empresas. No obstante, tal y como explica F7, su madre debido a la falta de corresponsabilidad laboral –largas horas, mucha dedicación...– se vio obligada a abandonar este trabajo. Es decir, tal y como apuntaban en los estudios López (1996) y Sánchez, Ortega & Vall-llovera (2012); y Vázquez (2010), ellas mismas una vez entradas en esta profesión, se ven haciendo frente a un sinfín de obstáculos sociales y personales que hacen que su situación se convierta insostenible y se acaben viendo como forasteras.

126 El tiene un referente femenino de informática, sin embargo, al igual que ocurría con H1 este referente es más lejano, y no se convierte en palanca de cambio para generar conexiones más positivas con el mundo tecnológico. Se observa que las chicas se vinculan e identifican en mayor intensidad con sus tías, que los chicos. Su sentimiento identitario es mayor.

tando de más confianza para pasar la fase de “prueba-error”. Asimismo, se destaca que en aquellas que han tenido una infancia con estructuras flexibles de género, en cuanto a juguetes se refiere, se producen acercamientos más naturales a los videojuegos, elementos que, por otra parte, decíamos que se consolidaban como la puerta de entrada al mundo informático.

Es muy interesante comprobar cómo al tener un mayor autoconcepto, se dan signos de empoderamiento dentro de ellas. Se sienten más confiadas, independientes, útiles y capaces de gestionar problemas. Asimismo, en la sumersión del diálogo de ambas se puede observar cómo entre ellas se generan lazos de sororidad. En palabras de las protagonistas:

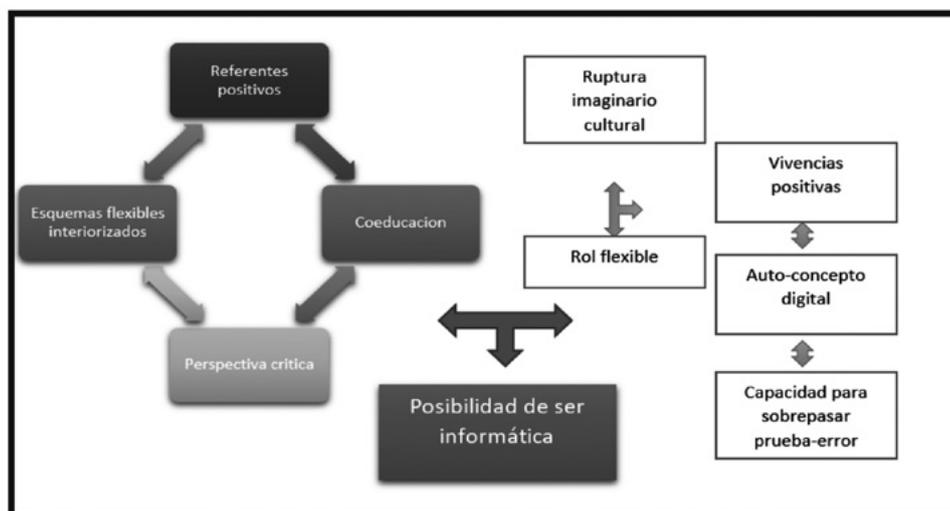
A7- Pues, yo, por ejemplo no estoy de acuerdo con lo que dice M. porque a mí por ejemplo me gusta un montón investigar, por ejemplo, se te ha bloqueado el ordenador, o el móvil, y siempre lo consigo hacer, o sea, consigo arreglarlo o lo que sea, porque me gusta un montón investigar y meterme en ese tema, y es que me gusta un montón los ordenadores.

A6- Yo por ejemplo a mí me gusta investigar también, y cambio de Android al Iphone para saber cómo va todo me ha costado lo suyo, pero bueno, más o menos yo sola me he sabido manejar y tal. Por ejemplo, yo en clase cuando no me sale algo, pues soy de voy a tocar botones, y a veces la lío, y sí es verdad que antes de preguntar a alguien o a un chico, pues le pregunto a A. ella me pone Alt- no sé qué, y ya se pone bien, entonces, al final yo pienso que también las chicas manejamos muy bien eso.

No obstante, como bien comprobamos en la tabla, a pesar de tener un autoconcepto digital alto y tener buenas vinculaciones con la tecnología, no resulta suficiente para ligar su futuro con la informática. De hecho, a las chicas que mantienen una vinculación positiva se les pregunta sobre hipotética situación de ligar su futuro con algo relacionado con la informática, y estas únicamente aluden a posibilidades que corresponden más con su esquema de género, como ser profesora de informática o traductora de programas... Es decir, especialidades que se corresponden más con interface y la comunicación. De esta manera, se detecta que existen estructuras impregnadas dentro de ellas –como los condicionamientos de género, el imaginario cultural de la carrera...–, y que únicamente aquellas que tienen un referente positivo cercano y positivo femenino tienen claro vincular su futuro con la informática.

En definitiva, mientras que a los chicos les vienen dados esos espacios que les acercan al mundo de la informática, como son la pronta cercanía a los videojuegos, y como veremos, su propio diseño, en el caso de las chicas estos acercamientos se reproducen de formas distintas. Para ello, ha tenido que existir un primer paso que las haya animado a romper con muchas barreras y obstáculos generados por los sistemas de género y el contexto machista, además de tener un referente femenino informático cercano para que: 1) rompan con el imaginario cultural; y 2) tengan un sentimiento identitario fuerte hacia este referente, tanto que puedan plantearse un futuro relacionado con la informática. Para resumir lo trabajado acerca de la ruptura del ciclo de la segunda brecha digital, se elabora el siguiente esquema:

Ilustración 9.12. Factores para romper con la estructura de la segunda brecha digital



Fuente: Elaboración propia

La vida online cumple con los patrones diseñados de la vida off-line, y sus huellas se acaban imprimiendo en aquello que parecía ser un nuevo atisbo de libertad. Con esta misma lógica de profundizar en los lazos y estructuras que se dan en la construcción de las realidades machistas digitales, se abre el siguiente apartado con el que se quiere continuar sumergiéndose en la vida cultural de las personas adolescentes.

4. DESIGUALDADES MÚLTIPLES EN LA RED. UN REPASO A LOS VIDEOJUEGOS, YOUTUBE, Y LAS REDES SOCIALES

*#divisiónsexual #violenciasimbólicadigital #ri-
validadfemenina #sexismo*

En el caso de la presente realidad machista no resultan tan sencillo ir enumerando estos factores, ya que: 1) nos encontramos ante intersecciones de elementos originados en el sistema sexo/género, la cultura machista y capitalista; y 2) todos sus factores interactúan de tal forma que generan una gran estructura difícil de reducir a un encadenamiento de factores. De esta forma, se decide realizar un análisis según los canales utilizados, y las estructuras que se interconectan en dicho canal para visualizar la complejidad de esta brecha digital.

Para realizar esta sumersión en la 3BDG, se comienza por los resultados de los videojuegos, en los que se detallan las divisiones sexuales, diferencias de usos... Tras este, se realiza un análisis de las diferencias encontradas en un canal que, por lo visto, también entiende de género; y tras este se trabajan las estructuras relacionadas que se intercalan en el uso que realizan chicas y chicos de las redes sociales.

4.1. LOS VIDEOJUEGOS, ESPACIOS MACHISTAS Y HOSTILES QUE GENERAN DIVIDENDOS PATRIARCALES

utilizan asiduamente los videojuegos, e incluso en dicen que es su pasatiempo favorito en sus momentos de ocio, y que se convierte en herramienta e instrumento de relación entre ellos, ya que quedan para jugar “partidas” de forma presencial y online.

Comenzando por los usos que realizan las personas que han participado en los grupos de discusión, encontramos claras diferencias entre chicas y chicos, tal y como se señalaba en el marco teórico y cuantitativo. Los chicos, de forma general,

E3- Guk adibidez, lagun baten etxera juten gara, eta partida bat bota, edo hor botatzen dugu arratsaldea.

D10- Es que igual a los chicos pues dicen: “pues voy a salir”, pero luego empiezan a jugar a los videojuegos y no salen de casa... Igual pueden estar 8 horas o más delante de la tele...

D6- ¿Ocho? ¿solo ocho? Nosotros en verano hace dos años 16 horas estuvimos jugando... Sin parar...

Es tal el vínculo y la afición a los videojuegos que al preguntarles sobre la posibilidad de trabajar para una gran empresa de videojuegos, sin dudas expresan su gran interés y motivación por esta posibilidad –para ellos oportunidad–, con expresiones como: “¡Imagínate todo el día jugando a videojuegos!! “Joder, ¿quién no? ¡Probando juegos! (B1)”. En concreto, uno de los participantes señala que él (H2), junto con unos amigos, ha creado y trabaja en una pequeña empresa que se dedica a realizar escenarios gráficos para los videojuegos.

Es una realidad. La pronta aproximación a los videojuegos que veíamos en el apartado anterior, hace que se generen vinculaciones tan positivas en los chicos que, estos observan que su pasatiempo favorito puede ser su futuro profesional, conjugando aquello que más les motiva y un trabajo remunerado. Por el contrario, en el caso de las chicas que han participado en esta investigación demuestran una gran desafección hacia los videojuegos, que consideran aburridos, o como juegos destinados a chicos. En este aspecto también encontramos excepciones (8 chicas) o modelos disidentes, pero como en anteriores ocasiones, se abordan de forma específica, trabajando en profundidad los factores que les lleva a traspasar estas barreras.

Mientras que los chicos dicen que los videojuegos son su pasatiempo preferido, las chicas hablan de dificultades en este ámbito y se autocalifican como “malísimas”, “penosas” u “horrorosas”... Hecho que constatan los chicos, refiriéndose a ellas como “mala gamers”. Ahora bien, los chicos entienden que no es que ellas tengan menos habilidades, sino que éstas se adquieren con el paso de tiempo; un tiempo e interés que las chicas no dedican a estos instrumentos. En otras palabras, tal y como se decía en los factores de la 2BDG y como apuntaban Megias & Ballesteros (2014) y Rees & Noyes (2007), si no se generan vinculaciones positivas, ni se ve su aplicabilidad, no se usa, no se adquiere un autoconcepto digital más alto.

Sin embargo, en el transcurso de los diferentes grupos de discusión se detecta que existen más factores que generan esta desafección femenina hacia los videojuegos, además de su falta de asiduidad en el juego. Primero, se encuentra que existe una división sexual en el tipo de videojuegos que utilizan, mientras que las chicas manifiestan utilizar juegos como: Just Dance, Guitar Hero, Sing Star, Mario Bros, Fifa, Coches, Call Off Duty.... Todos los chicos de los diferentes grupos

nombran principalmente dos videojuegos: Figa y GTA; y algunos pocos aluden a otros videojuegos como: Call off Dutty, Resident Evil, Assessins.

En otras palabras, mientras que las chicas mencionan un mayor número de videojuegos, y que muchos de los cuales también son utilizados por los chicos, los chicos únicamente se centran en unos pocos videojuegos. Por lo que, a pesar de jugar mucho más que las chicas (en cuanto a tiempo se refiere), el uso que hacen los chicos de los videojuegos es más limitado que el de las chicas.

Sin embargo, estas diferencias no solo vienen sustentadas por sus usos. Según las propias chicas y chicos de los grupos de discusión –aunque existen quienes que no lo detectan– esta división ya viene patronada y diseñada de antes, y así diferencian los siguientes grupos de juegos, según el sexo al que esté destinado:

Ilustración 9.13. Clasificación de videojuegos que realizan las personas adolescentes



Fuente: Elaboración propia

Si se compara esta división realizada por las personas adolescentes con la elaborada en la parte teórica se observa que es un análisis muy parejo. Ello nos muestra que dentro del mercado de los videojuegos se ha instaurado una división antagónica y opuesta basada en estereotipos de género originados en el sistema sexo/género.

Las chicas de algunos grupos sostienen que el sector juguetero contribuye a esta división y la visibiliza en sus estanterías, colocando los videojuegos según los patrones de género. Los videojuegos diseñados en rosa y con el contenido de trabajo reproductivo, se colocan en la estantería de las “chicas”, junto a otros muchos juguetes que también se destinan al mismo fin: el cuidado. Veamos algunos ejemplos de lo comentado:

F4- Es que a nosotras no nos tiene por qué gustar el rosa, es que cualquier día nos van a poner un video de matar rosa...

G3- Por ejemplo, a mí me llamó la atención en la revista estas de navidades, aparecía por ejemplo la PSP morada, lila... Junto con el juego de Hanna Montana... Y luego aparecía la PSP en negra

junto con un juego, que creo que era el FIFA... Entonces, ¿de qué van? ¿El rosa por un lado, y relacionarlo con Hannah Montana?, ¿y el negro más relacionado al fútbol?

Desde que son pequeñas y pequeños aprenden esta división sexual de los videojuegos, y sus categorías de género: rosa-cuidado-femenino; oscuridad-violencia-masculino. De la misma manera que aprenden que los videojuegos están destinados especialmente a los chicos, las propias chicas entienden que estos videojuegos se orientan a ellas, y por tanto se decantan por aquellos que son “mixtos”, y que, sin embargo, también se encuentran en la estantería de “los chicos”.

En esta división es interesante destacar cómo se reproduce la dominación masculina antes descifrada en sus discursos. Chicas y chicos rechazan este tipo de videojuegos, y valoran más aquellos que quedan vinculados con la cultura masculina. De este modo, comprenden que estos videojuegos orientados a las chicas tienen tildes “infantiloides”, y los chicos los perciben como juegos sin interés y “absurdos”, mientras que “los suyos” son considerados –también por algunas de las chicas– como juegos divertidos e interesantes, remaracando de nuevo esa legitimidad y superioridad masculina.

Esta división no solo sucede en los tipos de videojuegos, dentro de este sector ha existido una lucha de marcas, donde cada una se ha especializado en la creación de consolas sexualizadas. Las marcas asociadas a Sony, como Wii, XBOX y Nintendo fabrican y diseñan juegos considerados como mixtos y “femeninos”: mientras que PlayStation únicamente se centra en comercializar los videojuegos más masculinizados como GTAV, Fifa... Así, se recogen las opiniones uno de los grupos que mantiene un debate interesante sobre esta división:

G6- Sí... En la Nintendo los videojuegos son como más “light”. Los de la Play son más estilo coches, guerras... Y así, que en la Nintendo también hay, pero hay...

G5- Yo creo que también es la consola. Yo creo que la consola como la Wii tienen más variedad que la Play, porque la Play tú vas a la tienda, y los juegos principales que ves son como todos, de guerra, de fútbol, de baloncesto... La Wii tiene como más variedad, o la Nintendo... No son todos de guerra, de fútbol, de baloncesto...

No obstante, a pesar de existir una gama amplia de videojuegos, los más comercializados y los más mencionados por las personas adolescentes que han sido consultadas, como apuntaban Carnagey, Anderson, & Bushman (2006) y el Instituto de la mujer (2004: 90) –y como ya se reflejaba en la fase anterior–, son aquellos que están basados en códigos masculinos. Videojuegos, que tal y como comprendíamos en el apartado teórico, se sustentan en un sexismo explícito e implícito.

En lo que concierne al sexismo explícito, es decir, a los bocetos de los avatares que se diseñan para los videojuegos, chicas y chicos contemplan grandes diferencias. En sus discursos han aportado características muy similares que con la intención poder dialogar con la teoría descrita, se sintetizan en la siguiente tabla:

Tabla 5.5. Características de los avatares femeninos y masculinos según las personas adolescentes

| Avatar femenino | Avatar masculino |
|---|---|
| Guapas, voluptuosas, exuberantes con buen culo, sexys, con grandes tetas, semidesnudas, atractivas... | Fuertes, “mazados”, gordos... |
| Objetos sexuales | Masculinos, duros, valientes, machotes, violentos, malotes, macarras... |
| Pequeñas, menudas | Grandes |
| Secundarios (prostitutas, hermanas...) | Protagonistas |

Fuente: Elaboración propia

De esta forma, encontramos que existe una sobresexualización de los avatares, y en concreto una sobrerotización¹²⁷ del avatar femenino. Los avatares quedan diseñados según el patrón machista y por tanto en posiciones de poder vertical. Incluso uno de los grupos refiere a los avatares masculinos como algo “mejor que las chicas”. También se destacan otros argumentos que han aportado distintas y distintos adolescentes:

H5- ¿Pero tú has visto el Final Fantasy? O el Lol... Está todo muy sexualizado.

C3- GTA 5 adibidez tratatzen dtuzte puta batzuk bezala.

C10- Edo bideojoko gehiengoetan en plan todo sexys. Eta ateratzen dira oso arropa pegatuarekin...

Por otra parte, algunas de las chicas que han participado visibilizan el papel secundario que queda destinado a los avatares femeninos. Sus papeles, en la mayoría son inexistentes y solo en algunos casos son secundarios, en los que quedan limitados a ser prostitutas o parte del decorado. Un universo que, además de quedar sustentado en dividendos patriarcales y regido por una heteronimia patriarcal; diseñado, pues, desde un prisma androcéntrico. En palabras de las personas adolescentes:

C5- Nik batzuetan ikustendit tzarto zeren bakarrik izan ahal zara mutil bat, eta ezin zara izan neska.

A7- Por ejemplo, en el Call Off Dutty y así lo que no puedes hacer es poner a tu personaje una chica, y en GTA puedes hacer, pero en el Call Off Dutty tienes que ser un chico, aunque te pongas un traje diferente. Eres un chico siempre...

127 A4 incluso compara a las mujeres que aparecen en los videojuegos con las que aparecen en los spot publicitarios. Esto es, como Zafra (2010) señalaba, hoy por hoy, la sexualización de las mujeres se reproduce en todos los medios de comunicación que, a su vez, queda mediada por la rapidez y la instantaneidad, y lo que promueve una mayor normalización de la violencia simbólica.

No obstante, las personas adolescentes de los distintos grupos de discusión comentan que, aunque los pasos son pequeños, se está realizando una integración de avatares femeninos dentro de este mundo, ejemplo de ello destacan, sobre todo los chicos, el videojuego FIFA, en el que ahora permite encontrar selecciones femeninas.

En cuanto al sexismo implícito, las chicas de los distintos grupos –y algunos chicos de otros grupos–, describen estos videojuegos como violentos, agresivos, bélicos, y con alta carga pornográfica y que posibilitan una infinidad de acciones denigrantes hacia la mujer (ponen como ejemplo el videojuego GTAV). Por tanto, se puede decir que dentro de los videojuegos más utilizados –sobre todo por los chicos– escenifican un contexto altamente machista, xenófobo y denigrante hacia la mujer, es decir, lo que ya en el apartado teórico se había denominado como la “cultura macho”. Por ejemplo, tal y como lo describe uno de los chicos:

D8- Muy agresivos, no sé... Por ejemplo, yo he visto una partida una vez y he visto un hombre así musculado... Y estaba matando a un hombre oficinista que iba con traje, que parecía un poco agraciado...

En esta cúspide de machismo, utilización de cuerpos femeninos, androcentrismo... Se detecta que las chicas que han participado en esta investigación no se sienten cómodas, y menos representadas o identificadas con este tipo de juegos. He aquí algún ejemplo de ello:

A1- Es lo que te he dicho antes, yo creo que no nos gustan también porque como ha dicho A. que son del mismo tema, y es que casi todos los videojuegos son relacionados como con los chicos. O sea, no sé...

D2- A mi hermana no le gusta. Dice que es muy agresivo.

De tal modo, las chicas muestran una gran desafección hacia aquellos videojuegos bélicos y con alta representación de machismo en su contenido, ya que como ellas mismas refieren y como se puede comprobar en los videojuegos seleccionados, los juegos de estrategia –a pesar de también se dirigen a los chicos–, los sienten más afines. Sobre todo, tal y como refiere una de las chicas (A6), si ellas pueden ser protagonistas del mismo:

A6- Me he dado cuenta, que el típico juego de violencia, como el GTA, y eso, pues no, pues no, no me gusta. Y me gustan más otros, como cuando estás en una serie, que eres la protagonista de la serie. Y tienes que ir tú haciendo la historia, y decidiendo cosas, y al final, es como que es más guay...

Esta desafección de las chicas hacia los videojuegos más vendidos hace que no generen vinculaciones positivas con ellos, que no los utilicen, y, por ende, influye en su autoconcepto como videojugadoras.

De esta forma, el propio diseño tecnológico –que entiende de estereotipos y líneas divisorias y excluyentes– se transforma en un importante elemento para la construcción de la segunda y tercera brecha digital de género. Un factor, que, en definitiva, constituye una barrera de exclusión para las mujeres en este sector, y favorece la cultura tecnológica masculina, generando círculos aparentemente irrompibles y excluyentes.

Las opiniones de las personas adolescentes consultadas sobre la desafección de las chicas hacia los videojuegos, se canalizan en tres vertientes principales, que se recogen en el siguiente esquema:

Ilustración 9.14. Perspectivas que mantiene el alumnado encuestado acerca de la desafección de las chicas hacia los videojuegos

Perspectiva 1 (3 chicas y 17 chicos)

Los videojuegos están dirigidos a los chicos porque son los que más los utilizan, es una simple estrategia de marketing. En este sentido, no realizan ninguna crítica y entienden que es “natural” que los chicos jueguen más, y que se hagan los videojuegos para ellos.

Perspectiva 2 (3 chicas y 4 chicos)

Los videojuegos se diseñan sin atender a razones sexuales, y son las chicas las que los utilizan menos porque a ellas no les interesan.

Snapchat:

El sector de los videojuegos se basa en intereses capitalistas y sexistas para generar videojuegos machistas, diseñados desde una perspectiva androcéntrica, y por ello las chicas lo utilizan menos que los chicos. Además, los videojuegos “para chicas” se hacen desde una perspectiva infantiloides y poco atractiva para las chicas adolescentes.

Fuente: Elaboración propia

En algunos discursos, incluso, se neutraliza la violencia extrema integrada en los videojuegos o el androcentrismo, alegando que no es tanto el diseño del videojuego como la persona que juega a este videojuego, ya que quien opta elige qué avatar y las acciones a realizar. Se observa, además, que una vez más esta normalización se da principalmente en los chicos, aunque se considera un resultado lógico, puesto que son ellos los que más los utilizan. Ejemplo de ello tenemos el gran uso que hacen del GTAV –videojuego más utilizado según los resultados cuantitativos y que contiene un alto grado de violencia machista extrema–. Ellos, lejos de ser críticos con este videojuego, lo perciben como un escenario que aporta todo tipo de libertad y capacidad de acción, tal y como cuenta una chica:

D10- Es que a mí justo GTA sí que me gusta, porque yo qué sé, puedes hacer lo que quieras... Pero luego, en sí las cosas que hacen no me parece bien...

Los chicos viven impregnados en una normalización del machismo y la pornografía heterodidáctica. La alta exposición a imágenes y secuencias con este tipo de contenidos que se suceden con rapidez produce una insensibilización hacia los mismos y dificulta una reflexión crítica sobre lo que ven y realizan. Así, se recogen las palabras de una de las participantes:

A7- Es que, por ejemplo, los chicos solo juegan a matar, y por ejemplo en el GTA hay misiones, carreras de coches... Y los chicos solo se centran en eso, y luego vosotras os pensáis que es solo ahí matar, y matar. Pero hay cosas que son también de esforzarte y subir de nivel. No es solo matar, eso es lo que hacen ellos. Hay un montón de misiones que no tienen que ver solo con matar.

Entre tanto desapego, frustración y barrera existen modelos emergentes que superan todos estos condicionamientos. Chicas que, a pesar de tener estructuras en contra, se aventuran y se adentran

en este mundo virtual. Estas “valientes” se atreven a franquear fronteras y explorar mundos que a priori no quedan destinados para ellas; son las mismas que han mantenido un discurso crítico durante todo el grupo y/o han dicho que les gustaba jugar a un juguete que no estuviera asignado a su rol. Por lo que se constata de nuevo que cuantos más espacios flexibles y críticos se generen, mayores son las oportunidades de romper con las estructuras impuestas.

Por otro lado, una de las adolescentes (I7) relata el proceso por el que se va adquiriendo un mayor autoconcepto. Tal y como señala la propia joven, cuanto más se utiliza, se crea un mayor vínculo, y se van adquiriendo más capacidades, que se afianzan tu autoconcepto. Pero alega que se debe hacer un “esfuerzo”. Ello nos habla del trabajo de las nativas digitales. De Beauvoir (1949) se señalaba todos los trabajos a los que se enfrenta la mujer en su adolescencia; vemos que en la actualidad y pasados más de 50 años, las nativas digitales también tienen que realizar trabajos para integrarse en la Red.

El resto de las chicas refieren el gusto por los juegos de tipo de estrategia o “arcade”, o dicen que sobre todo juegan en las videoconsolas de Wii o XBOX. Sin embargo, reconocen que cada vez juegan menos, lo que sus compañeras confirman, que señalan que ellas mismas de pequeñas jugaban más que ahora. Los chicos de otros grupos también refieren este hecho y explican que las chicas, a medida que van creciendo, y debido al miedo al “qué dirán” van abandonando los videojuegos, para poder representar en mayor medida aquello de lo que se espera de ellas.

En relación a estas “valientes”, se detecta que esta integración se ha dado en compañía masculina. Si bien ellas han tenido que traspasar las fronteras de la contradicción de rol, sus inseguridades y sus miedos... El primer acercamiento no ha solido ser por voluntad propia, sino que ha estado marcada por la vinculación con un compañero: hermano, primo, amigo... Tal y como cuenta una de las integrantes:

G6- Yo nunca he cogido una Play, yo solo cuando mi hermano se la compró he jugado con la Wii y así, pero cuando mi hermano se la compró, me enseñó cómo jugar al Call Off Dutty, y al GTA, y a veces sí que juego, pero a mí me gusta más la Nintendo, y entonces tengo tres.

También estos acercamientos se han podido reproducir en las “lonjas”, espacios compartidos por chicas y chicos, que como se observa posteriormente, requiere de un análisis profundo.

De la misma manera, mientras que los chicos dicen que usan los videojuegos solos y con otras personas, juegan de manera presencial u online, y hacen “quedadas para jugar”; en el caso de las chicas no ocurre igual: normalmente usan los videojuegos en presencia masculina, dícese en la lonja, o su caso en presencia del hermano, o con sus primos. Además, tal y como relatan los chicos de los diferentes grupos, si bien han conocido chicas que juegan, éstas, poco a poco van desapareciendo debido a la propia presión social, ya que en palabras de ellos son percibidas como “bichos raros”.

Nos hemos referido a las lonjas como espacios compartidos entre chicas y chicos. Este lugar se convierte en un lugar de encuentro, de ocio y relaciones entre adolescentes, y como tal, las nuevas tecnologías también se integran, e incluso median el espacio de estas lonjas. Por ello, también se convierte en una teatralización de roles de género, reivindicaciones, luchas y gestión de identidades, ya que estas lonjas son compartidas por chicas y chicos –solo un grupo de chicos dice que solo tienen lonja entre ellos–.

Estas relaciones quedan mediadas por la tecnología, y en concreto por la PlayStation. Así, según las palabras de las personas adolescentes, la PlayStation ha adquirido centralidad en la lonja, y con ella, la dominación masculina, ya que en esta solo se juega a videojuegos más masculinizados.

Esta integración y posicionamiento de la PlayStation en las lonjas, ha favorecido que se generen situaciones tensas entre chicas y chicos, que generalmente se han gestionado de dos formas. La primera, ha sido dividir los espacios basado en una división sexualizada y antagónica “el txoko de tertulia”, donde estarían las chicas y el “txoko de los videojuegos”, donde estarían los chicos. A este “txoko de videojuegos” únicamente se accederían las chicas que saben jugar, así, una de las chicas de un grupo G7) dice sentirse cómoda con sus compañeros y poder jugar siempre que quiera. A pesar de ello, tal y como se destacan en los siguientes comentarios se percibe cómo la integración de los videojuegos ha supuesto una reproducción de la dominación masculina y sus dividendos patriarcales:

C5- Ba joaten zarenean hara hor daude jolasten egunero bideojokoetara, eta agian telebista ikusi nahi duzu eta gehiengoetan igual están echando una liga entre ellos y no puedes...

C8- Gure lonja dago bi zatitan banatuta, dago kuartutxo bat donde está la play, eta hor gaude mutilak denbora osoan, eta gero dago beste bat, eta hori da neskeena eta hor daude egunero hitz egiten.

G5- En mi lonja somos 7 chicas, y no sé si hay 20 chicos... Bueno, nosotras no jugamos nunca a la Play, bueno hay una que sí, y en realidad es muy buena, y entonces a ella le dejan jugar, pero por ejemplo si alguna tarde me pongo yo a jugar... Que por una parte lo entiendo, que es horrible jugar conmigo porque soy muy mala, pero como que te echan... Es que ellos saben jugar todos, y yo creo que a ellos se les da jugar mejor porque han jugado desde pequeños, entonces han metido muchas más horas que yo... Entonces ellos ya controlan, y tampoco me dejan jugar... Así que nunca llegaré a sus horas...

En el extremo opuesto, se encuentra la situación de otros dos grupos. En estos casos también se impuso la “norma PlayStation”, sin embargo, ellas reivindicaron su espacio y su derecho a estar en todos los espacios de la lonja, y esto llevó a establecer normas “más equitativas”, como poder jugar todas y todos por igual, no tener siempre la vídeoconsola encendida, y/o llevar videojuegos diferentes a “los violentos”.

Más trabajos que se destinan a las chicas. Ellas aprenden a tener que buscar su lugar y a reivindicar, o a asumir la indefensión aprendida –en este caso–, una sumisión en el “txoko de tertulia”. Las adolescentes de esta investigación aún viven impregnadas de posicionamientos que las coartan y las oprimen, y únicamente ellas en su individualidad se buscan la ruptura de estas ataduras. Es decir, el poder es un atributo de la idiosincrasia masculina, y las chicas se han visto relegadas a ser segundas voces, a no ser que realicen un proceso de empoderamiento y reivindiquen sus espacios, como ocurre en las lonjas (o, por ejemplo, en las aulas). Como cuenta una de las chicas:

I3- A los chicos. Pero las chicas dijimos que no nos daba la gana, porque la lonja era de todos... “Si está la Play, nosotras vamos a jugar”, aunque yo no sepa jugar. Y nos pusimos a jugar. Y ahora que casi siempre que vamos, jugamos.

Se encuentra que, además de lo señalado, dentro de este espacio, el juego más utilizado es el Fifa. Son sobre todo los chicos los que pasan largas horas compitiendo, y como dicen “echando ligas”. Pero en el trasfondo de su diálogo –según lo que cuentan las chicas– se analiza que “este pasatiempo” se convierte en un teatro de demostración y exposición de habilidades digitales, y en una escalada hacia la masculinidad hegemónica.

Debido a este juego, la exposición de la masculinidad hegemónica y la virilidad llega a niveles tan altos que recurren a la agresividad para la autoreafirmación masculina, y generan situaciones como la ruptura de sillas, tirar mandos... En palabras de alguno de los chicos:

H1- Nosotros también de jugar al Call Off Dutty, y claro, las pantallas son de cuatro y de mirarle al otro la pantalla... Y, pues, tirar el mando y todo...

I3- Bueno que se cabrearon y así, y la silla la lanzaron, se rompió la silla, y luego empezaron a tirarse pelotas entre ellos...

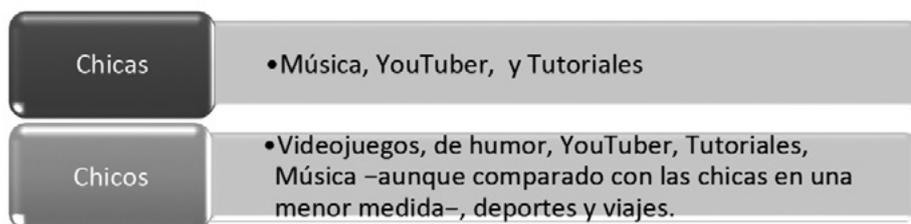
Los roles y esquemas de género interseccionan todas sus relaciones y los espacios que comparten, y comprobamos cómo las tecnologías toman importancia también en esta gestión de relaciones, identidades e incluso espacios a compartir. Por ello se considera tan importante que a la hora de hablar de adolescencia se integre, por un lado, la variable de género y, por otro, la tecnología, ya que en la combinación de todos estos elementos se encuentran resquicios de lo que estaba previamente escrito, pero que ahora toma una nueva forma.

4.2. YOUTUBE, LA PLATAFORMA APARENTEMENTE SUBVERSIVA

En cuanto al canal YouTube, este apartado responde a muchas de las dudas albergadas en apartado cuantitativo. Con este reto, si ahondamos en el

discurso, y exploramos los usos que refieren que hacen, y sus contenidos que encontramos que también se representan roles de género en un mundo genéricamente dividido. Específicamente, las chicas y los chicos dicen ver los siguientes vídeos:

Ilustración 9.15. Vídeos más vistos en YouTube, según el sexo



Fuente: Elaboración propia

Según las propias chicas, el contenido que más ven se refiere a la música, mientras que los chicos mencionan a distintos contenidos, donde encontramos de nuevo los videojuegos. En cambio, al preguntarles por las personas YouTuber que siguen, encontramos los siguientes datos:

Ilustración 9.16. YouTuber más seguidas y seguidos, según sexo



Fuente: Elaboración propia

Vemos que, en este sentido, las chicas aportan más nombres y ven más Youtubers que los chicos, y que estos últimos se centran únicamente en tres principales YouTubers, ello mostraría el encorsetamiento de género al que se enfrentan los chicos que nos explicaba Bonder (2012). Asimismo, y en la profundización del contenido que crean estas personas, se puede decir –siempre según las palabras de las personas adolescentes– que en este espacio se acaba diseñando un universo sexualizado, de tal forma que las chicas YouTubers suben vídeos sobre maquillaje, peinados, hablan de moda, cuentan su vida personal... Mientras que los chicos realizan vídeos más activos en los que participan en retos, realizan bromas, critican a otras personas, y sobre todo –tal y como especifican diferentes chicas y chicos– reproducen vídeos sobre videojuegos. Según relatan ellas y ellos:

I2- Depende del tema, por ejemplo, en los de moda y maquillaje hay más chicas. En los de videojuegos y de chorradas son mayoría chicos, pero en los que ve mi hermana que son de libros y así, son chicas.

D5- Es que las chicas, es más como peinar y así... Los chicos son más como videojuegos y así...

D8- Pues que hacen gracia, por ejemplo, yo veo un video que es nuevo en YouTube, de un canal nuevo y me río muchísimo por las chorradas que dicen, y luego le comento a G. “¡oye mira este canal!” y él lo mira, y así se va difundiendo.

C3- Nik ikusten ditut desberdinatsunak, zeren neskak igual agian gehiago egiten dute makilaje-ko gauzak, eta mutilak bideojokoetako gauzak.

A7- Sí. Muchísimas más. Es que por ejemplo los chicos, no todos ¿eh?, pero la mayoría se centran en videojuegos o cosas más concretas... Las chicas... Por ejemplo, hablan de maquillaje o de moda. Hay montón de chicas que son YouTubers y que hacen tutoriales de maquillaje, y cómo maquillarse. Hay un montón...

También se considera importante destacar el androcentrismo que se impregna en estas estructuras. Muchas de las chicas, y la gran mayoría de los chicos señalan que los principales agentes de esta difusión –y viralización– son chicos. También esta visión sesgada se adentra, una vez más, en los discursos de los chicos, y en su caso creen que existen muy pocas chicas YouTubers, y por este motivo, las chicas casi no siguen a estas personas. Como dicen las personas adolescentes:

B8- Los pocos que conozco son todo chicos. Que habrá tías no te digo que no, pero los pocos que conozco son todo chicos, y si son chicos será por algo...

A7- Es que no son conocidas como un hombre, sí que hay, pero menos.

No obstante, las chicas que ven asiduamente a estas personas —y algún chico que mantiene una perspectiva más crítica—, dicen que hay tantas chicas como chicos. Según estas personas, la diferencia radica en que ellos son más famosos, y ganan más dinero, y en que las chicas se dedican a realizar vídeos que chicos no ven, mientras que las chicas ven ambos contenidos.

Respecto a esta división sexual que se ha generado dentro del mundo YouTuber cabe mencionar la importancia de los videojuegos. Esto es, los videojuegos se instauran como eje central divisorio entre chicas y chicos, integrándose en otros canales, y estipulando también líneas divisorias, ya que en palabras de las propias personas adolescentes los chicos Youtubers principalmente se dedican a grabarse mientras juegan, vídeos que para las chicas no resultan de ningún interés. Uno de los chicos (C8), por ejemplo, nos cuenta que él comenzó a ver YouTubers precisamente interesado por los videojuegos:

C8- Badaude monologoak, gero, ni adibidez egon nintzen hori Playerekin eta horrela hasi nintzen ikustera YouTuberrak

Ante estas segregaciones se recoge el análisis que hacen las chicas y algún chico que han adoptado una perspectiva más crítica. En opinión de estas los YouTubers que son masivamente seguidos principalmente por los chicos sustentan sus vídeos en la crítica y burla ajena, aspecto que no les gusta y rechazan; inclusive, en este tipo de vídeos encuentran comentarios homófobos, y machistas. Sobre esto nos hablan:

F7- Yo alguna vez he visto algún video suyo... Y él dice que es un personaje, pero para mi gusto tiene un humor que es demasiado homófobo, y machista y no me gusta.

D4- Siempre está hablando de gente, criticándola.

D10- Vive de criticar a la gente.

D8- A mí tampoco me parece bien que se estén metiendo o criticando a la gente. Pero eso es el YouTuber, la televisión de hoy en día.

I2- Un poco idiotas. Es que cada vez es como, lo que has dicho de moda... O mi hermana por ejemplo ve canales de libros, y N. de música, pues eso me parece bien, pero hay otros vídeos como... Mi primo le encanta ver eso, y cada vez que viene me pone alguno, que no me interesa, pero bueno, y siempre que me pone uno, es un YouTuber haciendo el tonto, o criticando un video de otra persona. Y con tanta cantidad de seguidores, que todo el mundo se pueda reír de ti, pues me parece que eso es una forma muy mala de ganar el dinero, porque es que encima ganan dinero... Y me parece ridículo.

Por el contrario, los chicos siguen normalizando estos comentarios, y los vuelven a catalogar como “humor”, o como una representación ante una audiencia. A pesar de ello, de forma general,

catalogan a estas personas como “freak” y dicen que son personas solitarias y que dedican su tiempo, e incluso su vida, a grabar cada momento. Por lo que, si bien les siguen y se ríen con ellos, no les perciben como modelos a seguir y creen que son personas solitarias, e incluso “raras” (ello también quedaba representado en el análisis estadístico).

Por otro lado, varios grupos hablan sobre la intersección del capitalismo en este canal. Así, las marcas comerciales no dejan escapar estas plataformas y personajes con tanto alcance para publicitar sus productos. De hecho, tal y como explican, cuantos más productos publiciten en sus vídeos, más dinero ganan, y, por tanto, YouTube les añade antes en vídeos sugeridos, y, en consecuencia, se convierten en piezas clave de la plataforma, consiguiendo más personas suscriptoras y seguidoras. Responden a los ideales del sistema capitalista, al convertirse en referentes de difusión y comercialización de producto, como explica el alumnado:

A6- A ver, está YouTube, y al final también se quiere ganar dinero, es como que hay tiendas que les patrocinan, entonces les mandan ropa por ejemplo para invierno, y suben un video donde enseñan toda la ropa que les ha llegado, cómo combinar tal ropa con la otra, y ese tipo de cosas...

A1- Son canales de outfit, y cosas así. Por ejemplo, que suben a cualquier persona y por ejemplo, te visten con un diseño, y ponen “en estos tiempos, yo usaría esta ropa”, o “lo conjuntaría con esto”, y te ponen tres diseños, y te preguntan: “¿cuál elegirías tú?”. Son para que te den ideas y tal.

F3- Si es un video que tiene muchas visitas y así, luego las empresas aprovechan para meter algún producto suyo. Eso sí, más los seguidores, más los que le dan dinero, al final del mes suben unos cuantos vídeos... Pues...

Esta plataforma aparentemente nueva e incluso subversiva, donde cualquier persona, independientemente de la clase social, etnia o país puede compartir sus experiencias y llegar a un innumerable número de personas, acaba configurando un universo antagónico, dicotómico, basado en los sistemas de género, machista y xenófobo en sus vídeos, y con marcados intereses capitalistas.

Asimismo, vemos que los canales tecnológicos interaccionan entre sí, y acaban estructurando lo que se ha denominado como la 3BDG. Como se ha comentado en otras ocasiones, las relaciones en la Red y entre brechas digitales no se dan de forma lineal y siguiendo un esquema simple causa-efecto, sino que en ellas el conjunto es más que la suma de las partes.

4.3. LAS REDES SOCIALES, MI YO A TRAVÉS DE LA IMAGEN Y EL BISTURÍ DEL PHOTOSHOP

Situándonos ahora en el tercer canal de reproducción de identidades y comunicación más utilizada por las personas adolescentes, las redes sociales, se halla que este canal se canaliza en tres principales vías: Whatsapp, Instagram y Snapchat. En lo que concierne a las diferencias por razón de género, todas estas redes son utilizadas tanto por chicas, como por chicos. Sin embargo, la profundización en el análisis de una de ellas ha permitido detectar resultados importantes que necesitan ser trabajados de una forma mucho más exhaustiva, recogiendo elementos “invisibles”, pero que han generado diferencias y estructuras que entienden de género.

Como se refería, Instagram se consolida como Red social en la cultura de la natividad digital, siendo la imagen, la foto, el principal elemento de la Red. En esta plataforma, según cuentan las personas que han participado en los grupos, se ha ido generando una especie de galería en la que mostrar “lo mejor de ti misma y mismo”. A través de la imagen, la foto muestra al público lo que Zafra (2010) denominaba las claves del éxito personal: viajes, sentimientos, nuevas relaciones... Claves que también han quedado condicionadas por un esquema proconsumista. Ejemplo de ello encontramos lo que nos apunta una chica:

G2- Y hay gente que, por ejemplo, en el nuevo Starbucks, que aunque no le gustase el Starbucks, hacía la pedazo cola porque era una hora y media, y solo para sacarse la foto... Y luego solo para tomar café que vale 4 euros, y luego van y lo tiraban.

Chicas y chicos cuentan que esta Red significa mostrar que estás “en tendencia”, por lo que también se convierte en un canal publicitario de marcas comerciales. El capitalismo encuentra que los canales que más utilizan las personas adolescentes constituyen un medio privilegiado para seguir expandiendo sus intereses comerciales. De hecho, en este juego de la imagen e ideal capitalista, las personas “famosas” han servido como canal de transmisión.

Chicas y chicos –aunque las chicas especialmente las primeras– señalan que las personas famosas, no solo exponen sus sentimientos y logros –al igual que lo pueden hacer ellas y ellos–, sino que también publicitan la ropa o marcas de maquillaje que utilizan. De hecho, se han generado perfiles concretos, que pueden ser famosas por motivos televisivos o películas, a raíz de publicitar. Estas personas, según las propias personas adolescentes, son denominados como: “influencers” o “instagramers”, personas que tienen una gran influencia en el canal, que aglutina y sugiere la ropa “de moda”. Ahora más que nunca tienen la posibilidad de construir vínculos más fuertes, seguir y conocer aquello con lo identificarse y sentirse “parte de”.

Influencers o instagramers, que además de anunciar la última “moda”, también estipulan cuerpos. Y es que estas plataformas se convierten en escaparates con maniqués que se moldean según los estándares de belleza diseñados por los patrones capitalistas y de género, ya que mientras ellas deben aparecer: delgadas, sexys –pero a la vez coquetas–, maquilladas... Ellos muestran virilidad, fuerza, dureza... Están expuestas y expuestos a un sinfín de imágenes con un mensaje que transmiten el culto al cuerpo, y la belleza como clave de éxito.

De esta manera, debido al proceso de construcción de identidad, y movidas y movidos por su sentimiento identitario hacia otras personas, las imitan y toman como referente, y en este caso a través de la imagen y la foto, como explicaba Aranzazu (2009) intentan disfrazarse de personas adultas, potenciando su feminidad y masculinidad. De tal modo, y como relatan las personas adolescentes, en sus fotos han integrado estos signos de feminidad y masculinidad, creando “típicos” fotos para chicas y para chicos respectivamente. Entre las características más comunes que adscriben dichas fotos se destacan:

Ilustración 9.17. Diferencias en las “típicas” fotos que aparecen en Instagram de chicas y chicos¹²⁸

| Chicas | Chicos |
|--|--|
| <input checked="" type="checkbox"/> Poniendo "morritos"; de espaldas y sin camiseta; marcando culo y tetas; poniendo los dedos en V; dándose un beso entre dos chicas. | <input type="checkbox"/> Enfrente del espejo; sin camiseta o únicamente con la toalla de la ducha; saltando; marcando musculos "enseñando tableta"; gesticulando con la cara para poner expresiones divertidas; con los pantalones medio bajados; aparecer con actitud chulesca. |

Fuente: Elaboración propia

Según las descripciones obtenidas sobre las diferencias que se dan entre las fotos de las chicas y los chicos, se puede analizar que estas se sustentan en los parámetros de la masculinidad, y feminidad que antes se habían comentado. Cánones que, en definitiva, quedan preestablecidos por la dominación masculina: las chicas aparecen con cuerpos pequeños, coquetas, finas; en cambio, los chicos, fuertes, grandes, duros...

F5- Sí, porque las chicas se sacan una foto y ya está... Pero los chicos se tienen que poner con posturita para que se les marque el musculo y tal...

I2- Aún así, los chicos siempre suelen salir como un poco chulos y así, y las chicas siempre salen como dándose besos entre ellas.

Asistimos, como señala Zafra (2010), a una homogeneización de la imagen, los intereses y los gustos. Una homogeneización que toma un nombre propio en la cultura de la natividad digital: “postureo”. Este “postureo” es una serie de imágenes preestablecidas y conocidas por todas y todos, que generan un estándar de lo que se presupone culturalmente “aceptado”. En palabras de las personas adolescentes:

G6- (En respuesta a ¿qué es el postureo? Algo que no te gusta, hacerlo como si te gustase porque es la moda... O es guay...

G5- Sí, demostrar que estás a la moda.

Este “postureo” oprime y coarta a chicas y chicos, reproduciendo cánones de belleza a las que chicas y chicos pretenden alcanzar. Es decir, como nos decía Zafra (2005b;2010), dentro de la Red se configura una violencia simbólica digital, lo que Vázquez, Estébanez, & Herbón (2013: 22) denominaban como violencia bella. Una imagen hegemónica que se establece como lo deseado en chicas y en chicos.

128 Los chicos del grupo 5 especifican que este “postureo” se extiende a los tipos de comentarios que se dejan en las fotos. En palabras de estos, la foto suele ir acompañada de hashtag y/o comentarios cortos.

Retocan, moldean, copian posturas, “ponen filtros” para representar aquello que anhelan y se les ha vendido de una forma muy silenciada, pero continuada. Lo que provoca una vulnerabilidad física y deseada que genera una frustración constante por conseguir aquello que los intereses patriarcales y capitalistas marcan y estipulan, creando una inconformidad con los cuerpos propios. De esta manera, lo ideal pasa al ámbito de la representación, y lo diferente se convierte en enfermo o imperfecto (Zafra, 2010), mientras se genera un espejismo que quieren enseñar a la audiencia de la Red (Wajcman, 2004). Como refieren las personas adolescentes¹²⁹:

E4- Eske nik usted ut batez ere erabiltzen dugula argazki momento batean egindakoa, eta hainbat neska, bueno erta mutil asko be bai, suben para subir el ego o algo así. “A ver cuántos likes tengo, quiero más...”

El ideal de post-cuerpo ya no es tan subversivo y se basa en imposiciones hegemónicas y patriarcales, reproduciendo la violencia simbólica. De tal forma que se genera una hibridación entre lo presente y lo pasado, la vida real y la virtual, quedando la imagen y el video capturado en pequeños momentos para la demostración ante una gran audiencia.

Por otro lado, en cuanto a si existen diferencias sobre la cantidad de fotos que se sacan chicas y chicos, las opiniones difieren. Los chicos dicen que el mayor número de fotos corresponde a las chicas, mientras las chicas opinan lo contrario o refieren que no existe diferencias entre chicas y chicos. Por lo que para poder generalizar y tener una aproximación más certera acerca de estas diferencias, se requeriría de un estudio etnográfico masivo que pudiese contabilizar este hecho.

Sin embargo, según los discursos aportados en los grupos de discusión, existe una diferencia que requiere de una lectura más profunda y desde perspectiva de género, ya que, si bien chicas y chicos sacan fotos y en su cultura la imagen es importante, como se comentaba en el apartado cuantitativo, las chicas generalmente dan más importancia a la opinión exterior y a la mirada ajena sobre sus cuerpos, tal y como señalan chicos de distintos grupos:

E8- Gu igual ateratzen gara momentu espzial batean, gure lagunekin... Batez momentua ikusteko. Baina neskak da batez ere politak ikusteko, gendeak ikustea eta esatea: “mira que guapa no sé qué...” y se sacan miles de fotos para eso.

E3- Nik uste dut neska like emateari inportantzia gehiago ematen diote. No sé igual tipo, ateratzen mila argazki eta mutilak gara “bueno, ya está...” Eta haiek aukeratu behar dute... Eta besti “que estoy fea...”

Mientras que el cuerpo del hombre es construido desde la independencia de la mirada ajena y valoración de los demás, hecho que acaba demostrándose en la falta de importancia que otorgan los chicos a los comentarios externos; el cuerpo de la mujer se convierte en uno de los principales hitos de construcción de identidad de género –autogestión de la autoestima y la autoimagen– y a su vez de subordinación. Así, se detecta que las redes sociales como Instagram alimentan, aún más si cabe, esta condición. Como refiere uno de los integrantes del grupo 2:

129 Por otro lado, el grupo 3 indica que este tipo de fotos y, por ende, la violencia simbólica se reproduce en mayor medida en ciudades y pueblos grandes, mientras en poblaciones más pequeñas no existe esa alta homogenización global sobre la imagen y la postura estándar que se espera de ellas y ellos.

B10- Porque a las chicas les importa su imagen, y a nosotros nos importa mucho menos lo que opinen de nosotros.

De esta forma, según el discurso de las adolescentes que han participado en esta investigación, exponen sus cuerpos en esta red para que sean valorados, y para afianzar así su autoestima y su posicionamiento, dándose el proceso de auto-objetivización. Como indica la adolescencia consultada:

B10- A las chicas parece que les hace falta, para ganar seguidores, y que le digan cosas buenas... (...) A ellas les importa más la imagen que a nosotros.

C10- Agian neskei les importa la imagen que tienen que dar.

C9- Bai, sobre todo, eso. Daukaten irudia beretaz nik uste dut gehio saintzen dutela.

H1- Ellas se preparan demasiado para que salgan lo mejor posible, con el ángulo perfecto, con los brillos perfectos... Y todo...

B2- Se pasan el día mirando cuál es la mejor.

B3- Sí y poniéndole filtros y todo eso.

E7- Nik usted ut neska like emateari inportantzia gehiago ematen diote. No sé igual tipo, ateratzen mila argazki eta mutilak gara “bueno, ya está...” Eta haiek aukeratu behar dute... Eta bestia “que estoy fea...”

Esta autopostergación de su propio cuerpo, como vemos en los comentarios agregados, genera un gran sufrimiento. Viven presas de una buena valoración, y se perciben como seres incompletos e imperfectos, siempre inseguras por el qué dirán y por cómo las mirarán y las valorarán. De hecho, tienen tan interiorizada este modelo “perfecto de cuerpo”, e internalizada su imperfección, que no se sienten seguras de subir fotos, tal y como apunta una integrante:

F4- Yo creo que para subir una foto le das más vueltas, pero yo creo que todo el mundo ¿eh? Yo creo que no ves una foto en la que alguien salga mal... que digas: “¿cómo subes eso?”.

Se ha generado un “cuerpo simbólico” (Bordieu, 1999:86-88), en tanto en cuanto se camuflan, se colocan “filtros”, utilizan Photosop, y se convierten en los modelos que esperan de ellas. Se puede decir que muchas de las chicas que han participado en esta investigación, y muchas de sus compañeras, sufren una distorsión cultural, ya que no pueden autopercebirse a ellas mismas, sino a través de la opinión pública de la Red, se miran desde ojos ajenos y una cámara que está llena de filtros. Poco a poco dejan su individualidad y sus características personales, y las van borrando a golpe de Photoshop.

Como ejemplos concretos, encontramos que una de las chicas (F5) –que, como veremos más adelante sufrió ciberacoso sexista– cuando recibió insultos, el insulto que más daño le hizo fue el de “gorda”; o la necesidad de realizar lo que denominan como Photosession, actividad conocida por todas y todos, que realizan principalmente las chicas, y que consiste en quedar una tarde con

las amigas y amigos, ir a un lugar “bonito” y sacarse fotos para poder subirlas a los perfiles. Es decir, se busca, como ya comentaban García & Núñez (2008) y Zafra (2010), una estructura visual para que sea valorada por la mirada ajena.

A1- A ver, mi cuadrilla no tenemos fotos, y entonces decimos “vamos a sacarnos fotos”, y nos sacamos fotos para Instra o para tenerlas de perfil. Y entonces quedamos, y podemos decir: “hoy vamos a los sitios bonitos de Donosti, y hoy toca no sé qué lugar”, y las fotos pueden ser muy distintas; posando con las amigas, saltando... Pero es divertido, porque te ríes de cómo sales al momento, la borras, la vuelves a sacar...

También, las chicas han aprendido a percibirse como objetos de escaparate, o lo que De Beauvoir (1949) denomina como “mujer objeto”; y por el otro, los chicos se han aprendido a ver la corporalidad femenina como un objeto estático y erótico –recordemos la pornografía heteoridrigida, los videojuegos...-. De esta manera, los chicos juegan y se pasan estos cuerpos, como si fueran objetos para su disfrute. Así, los chicos se pasan a través de Whatsapp –en el grupo común de los amigos y donde únicamente están chicos– perfiles de chicas de Instagram para ver y comentar sus cuerpos de chicas. Veamos como ejemplo esta conversación:

D10- Estos hacen captura de la foto...

D9- Sí... y siguen a las chicas que las suben...

D7- ¡Qué va! (Se ríen).

D10- O. tú el primero...

Sin embargo, volviendo al sentir de las chicas, y a cómo estas se perciben debido a los mensajes contradictorios sobre sus corporalidades y asunción de mujer objeto, los diferentes chicos de los grupos de discusión identifican estas necesidades y frustraciones por parte de las chicas. Estos, y cómo se rescatan en los siguientes comentarios, refieren a que las chicas sucumben ante la necesidad de la mirada ajena, y esto hace que rivalicen entre ellas:

B3- El ser más guapa que el resto.

B6- Es un poco como competición... No sé, pero fíjate una chica en el perfil de otra y ve “joder esta tiene no sé cuantos seguidores, o no sé cuántos me gusta a esa foto, pues voy a subir yo más”. No sé cosas así, igual no lo hacen queriendo, pero...

En palabras de las y los participantes, entre ellas se genera un “critiqueo”, que impiden que se generen lazos estrechos de sororidad, tal y como manifiestan las personas adolescentes:

C2- Pero es que, es verdad, las chicas nos podemos llegar a criticar unas a otras, y llegarnos a odiar, y no volvernos a hablar, pero los chicos tienen igual cualquier rencilla o algo, pero luego se van juntos... O a jugar a fútbol o lo que sea...

F5- Criticamos más que los chicos, pero también, nos duele mucho más. Los chicos a lo mejor se critican, pero les da igual.

Esta falta de construcción de lazos de sororidad también sucede en aquellas que tienen una perspectiva más crítica. Y es que, aunque reconozcan dañar a sus compañeras, como las propias chicas señalan, estas críticas suceden de manera inconsciente, y responden estructuras que están tan integradas en su forma de actuar que les cuesta no seguir comportándose de tal modo. Esto es, como decía Bourdieu (1999), con la consciencia en muchos casos no basta, ya que estas estructuras están tan integradas que necesitan de cambios más profundos y duraderos. En palabras de una de las participantes:

G4- Muchas veces, dices: “¡ay, mierda! ¿por qué he dicho eso?” Pero es que muchas veces me preocupo, porque lo tengo tan interiorizado que lo he soltado sin más... Es que lo he soltado sin más, sin darme cuenta... Por eso pasa el tiempo y digo: “vale, esto ya a parte, las chicas pueden hacer lo que les de la gana, igual que los chicos”, ¿que se quieren quitar el sujetador y la camiseta?, ¡qué se la quiten!

Por tanto, uno de los mecanismos machistas que más daño crea, además de la violencia simbólica y la construcción de mujer objeto, es la propia rivalidad femenina, que tiene su origen precisamente en esa asunción de objeto. Debido a ello, encontramos que las mayores rupturas de los lazos de sororidad entre las chicas se producen cuando una chica expone su cuerpo en las redes sociales.

En sus palabras, al ver chicas que se sacan fotos “sexys”, es decir, en sujetador, o mostrando alguna postura catalogada como “sexy”, ellas mismas las estigmatizan y creen que “buscan algo” o “provocan”, y alguna llega a decir que le produce “asco” ver estas fotos.

D10- Porque hay algunas que... Que no se cortan ni un pelo chaval. Porque yo las sigo a unas, que son conocidas mías, y veo que casi tienen el pezón fuera, pues chico... Y claro luego lo más fácil es decir que como un chico puede subir fotos sin camiseta, que a ver porque las chicas porque no. Tío es que yo no lo veo lo mismo.

Esto nos permite interpretar el razonamiento teórico que nos proponían Martino & Pallo-ta-Chiarolli (2005: 99) y Renold (2002; 2007); dentro de la vigilancia heteropatriacal las chicas necesitan diferenciarse de aquellas chicas que se muestran sexualmente activas, ya que desde este prisma, rompen con sus mandatos de género y podrían quedar estigmatizadas. Con intención de querer diferenciarse y ascender en la jerarquía de las feminidades, muchas chicas hacen alarde de su –superior– feminidad cómplice, y se diferencian de aquellas que pueden asociarse a la feminidad de “puta”.

En este sentido, apuntar que únicamente son tres chicas las que no critican, ni añaden comentarios ofensivos contra estas chicas. En concreto, estas chicas son las que anteriormente se identificaban en el análisis como modelos disidentes, por lo que de nuevo se reafirma la necesidad de generar más modelos como los de estas chicas. Como ejemplo, se presentan las palabras de una de ellas:

G6- A mí es que me parece perfecto, que las chicas que quieren enseñar, que enseñen todo lo que quieran y que sepan las consecuencias.

Por su parte, los chicos realizan un discurso lleno de contradicciones. A pesar de que la mayoría hablan de libertad sexual y libertad de elección de las chicas a mostrar su cuerpo según lo esta-

blecido, también señalan que “muchas se pasan”, “son demasiado provocativas”, o entre risas las llaman “fáciles”, “ligeras”...

B9- A mi, a veces, me da hasta vergüenza.

B8- Salen demasiado provocativas...

B9- Yo es mi hija...

B10- Ya, es verdad, yo a mi hija no le dejaría salir así. A ver salen como yo que sé. Como trozos de carne. No sé. Yo si fuera chica me respetaría más a mí misma.

Estas representaciones en los discursos de chicas y chicos, nos muestran que tienen impregnada en sus esquemas de relación la construcción de “mala mujer” descrita por Lagarde (1990).

En relación a lo expuesto, es muy interesante analizar cómo en distintos grupos de discusión hablan de fotos “normales” y fotos para “provocar”. Desde esta distinción, comprenden que las fotos en “Bikini” y con amigas sería una foto “normal”, mientras que aquellas que salen en ropa interior, son para “provocar”, y por ello, entre sus compañeras son percibidas como chicas que buscan exhibir sus cuerpos de forma erótica –rompiendo la norma patriarcal–, para captar la mirada ajena, lo que las sitúa 1) como rivales; y 2) como chicas estigmatizadas¹³⁰. Como ellas mismas y ellos mismos defienden:

B9- Pues, la diferencia es que es provocar. A ver, tú te puedes sacar una foto en bikini todas juntas, que nadie te puede decir nada, pero yo que sé, sacártela de espaldas, agachada...

A10- A ver, todo es depende. Porque, por ejemplo, hay chicas que suben fotos en plan normales en la playa, y otras pues que quieren enseñar lo planas que están, o enseñando culo, o no sé.

La confección cultural de la sexualidad femenina de la adolescencia se describe por mandatos continuamente contradictorios y barreras finas de lo normativo, que llevan a las chicas a convivir con sus propios cuerpos en un estado de ansiedad y frustración. La socialmente creada dicotomía de “buena”, y “mala” mujer se complejiza en la cultura de la natividad digital, debido a la propia contradicción y ambivalencia con las que les hacen vivir sus propios cuerpos .

No obstante, esta categorización de “mala mujer” acaba teniendo como resultado la condena y repulsa social, y en todos los grupos refieren que cuando ven alguna chica que se escapa de los patrones establecidos en las fotos se la estigmatiza con los siguientes insultos machistas: puta, zorra, guarra, fresca, cochina... (Renold, 2007). En sus palabras:

A1- Pues, es que pienso “que guarras”... (Refiriéndose a las chicas que salen en postura sexy).

A3- Sí que guarras (las demás asienten). O, ¡qué pintas!

130 Para las chicas y los chicos las fotos normales son aquellas que se sacan con sus amistades, con la familia, de fiesta...

Insultos que, como ellas y ellos reconocen, exclusivamente se destinan a las chicas, ya que como bien refieren 1) no existen insultos que deslegitimen o condenen la sexualidad de los chicos; y 2) cuando un chico aparece “provocando”, se le identifica a lo sumo como “payaso”, aunque tal y como apuntan diferentes chicas y chicos se les suele considerar como “el puto amo”. Ejemplo de ello se señalan los siguientes comentarios:

C3- Baina hori bakarrik gertatzen da neskekin. Es ke adibidez, mutil bat agertzen da biluzik edo sin la camiseta, eta ateratzen da foto bat eta ez dio inor ezer esaten. Eta neskekin hasten gara eske eres una puta, es una zorra...

C7- Bai, con los tíos da como eres un machote... Eta neskekin da como eres una puta, una zorra...

C10- Bai, bueno, bai. Mutilak agertzen bada kaltzuntzioloekin edo horrela agertzen bada, pues igual esaten zaio es un puto o no sé.

D3- Por ejemplo, un chico sube una foto sin camiseta igual ya se le dice: “el puto amo”, y una chica sube sin camiseta y ya que guarra...

C9- Baina hori nesken artean da, mutilen artean ez. Zuk ikusten duzu mutil bat desnudo eta berdin zait, eta ikusten badut neska bat oso guapa dela horrela oso guapa dena eta esaten dugu: “¡tú, mira, mira!”. Ez dugu esaten “¡qué puta!”...

En definitiva, como resultado obtenemos una asimetría de poderes entre chicas y chicos, posiciones jerarquizadas. Mientras que las chicas sufren un estigma por ambos sexos, en el caso de los chicos no ocurre del mismo modo. De esta manera, las chicas conviven con continuos mensajes contradictorios, mientras, por un lado, se las predispone a exhibir sus cuerpos y a sentirse mujer objeto, por el otro, se diseña alrededor de ellas un halo patriarcal que las cohibe y las oprime.

Las líneas entre “buena” o “mala” mujer en su cultura son fácilmente franqueables. Así, vemos que se utilizan entre ellas mismas como chivo expiatorio, como dice Boudieu (1999) la violencia simbólica es tan potente y queda tan impregnada que el propio sujeto no ve las cuerdas su propia cárcel. Su subconsciente psicológico les impide liberarse de dicho lastre y, por ello, permanecen en la cárcel y escondidas.



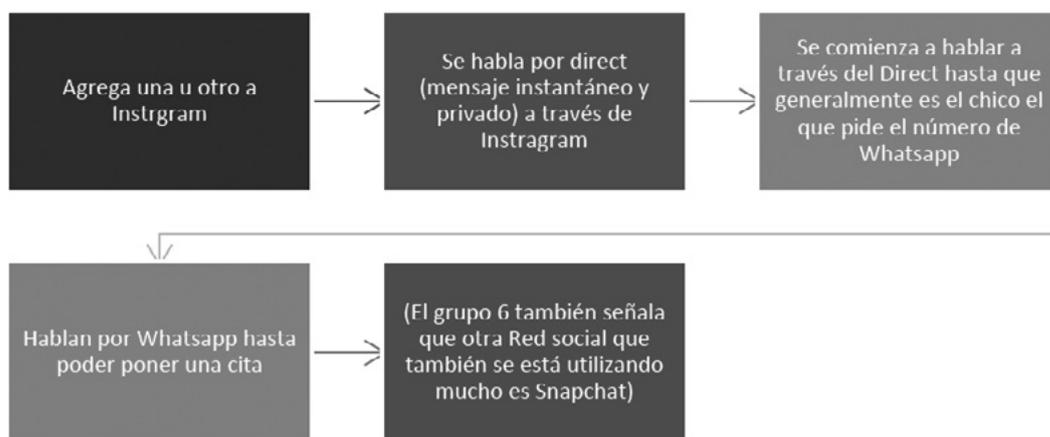
EL ENREDAMIENTO EN CLAVE DE ESQUEMAS DE GÉNERO

Las redes sociales han propiciado nuevos espacios relacionales virtuales que no necesitan el “face to face” y que han hecho que la forma comunicarse cambie sustancialmente. En este marco, las formas de relacionarse entre chicas y chicos¹³¹, y sus formas de cortejo, o en palabras de las

131 Únicamente se hace referencia a patrones heteronormativos porque las personas que han participado en esta investigación únicamente especifican.

personas adolescentes sus “ligues”, también han sufrido cambios sustanciales. La forma de establecer contacto con el sexo contrario –hablamos de mandatos heteronormativos– y de mostrar interés por otra persona también quedan mediadas por la presencia de las tecnologías. De hecho, en el análisis de los diferentes grupos de discusión se ha podido averiguar que existe un patrón similar para establecer estas tomas de contacto. Este patrón se resume de la siguiente forma:

Ilustración 9.18. Patrones de ligue establecidos por la natividad digital a través de las redes sociales



Fuente: Elaboración propia

También se recogen las palabras de una de las chicas, que describe perfectamente este proceso:

F5- Por ejemplo, te agregan en Instagram, ¿no? En Instagram tiene puesta tu cuenta de Snapchat y luego al de dos, tres días te agregan a Snapchat, y luego te mandan en plan yo que sé... “Estudiando”, te lo mandan, ¿no? Y no le contestas porque dices: “¿qué cojones le voy a contestar?” Luego, al siguiente día, te manda otro, y no sé qué, y pues le contestas... Y empezáis a hablar... Y luego siempre te dicen “¡ay, que no me va el chat!” o algo así, y ya le das el Whatsapp...

Este itinerario suele darse con personas conocidas de su entorno, como gente conocida del mismo pueblo, barrio, ciudad, bares que frecuentan... Además, comentan que la forma de establecer relaciones ha cambiado sustancialmente con relación a las que podrían tener sus madres y padres, ya que hoy en día es más fácil seguir la pista y establecer contactos con otras personas. Por ejemplo, mencionan que pueden conocer a un chico una noche y seguir en contacto gracias a las redes sociales.

Estos patrones, en palabras de la mayoría de las chicas y chicos, suelen ser comenzados y, posteriormente, dirigidos por los chicos. Es decir, tal y como se planteaba, las chicas aún portan la carga de parecer cautas, pasivas, y coquetas, pero sobre todo, ocultan sus deseos sexuales, y esperan. Y, por el contrario, si deciden romper “estas apariencias”, como ya ha quedado reflejado, son estigmatizadas como “puta” o “fácil”, o tal y como las llama B1 “sueatas”.

En relación a lo señalado, cabe destacar el discurso reivindicativo que articula una adolescente (I7) durante el grupo de discusión. Según esta joven ella lucha “contra corriente” y que, a pesar de poder quedar estigmatizada, quiere romper con estos condicionamientos que oprimen a las chicas y las obligan a ocultar su sexualidad. De esta forma, se puede constatar que es posible generar modelos más disidentes y flexibles, además de críticos con la sociedad en la que están sumergidas, que les permitan romper patrones culturales en todas las instancias de la vida social y cotidiana, pudiendo cuestionar los dividendos patriarcales.

Mientras tanto, y atendiendo a la construcción de la masculinidad hegemónica, el ideal de mujeriego es valorado positivamente, y así, los chicos reproducen una actitud más abierta y activa, no importándoles aparecer, ante la sociedad y ante las chicas, sexualmente activos. Por ejemplo, en los grupos que están únicamente formados por chicos, al preguntarles por los patrones de ligue, ellos necesitan exponer y representar que son sexualmente activos. Así, gastan bromas, y dicen que “ligan mucho” por las redes sociales, y se muestran de manera “chulesca”.

Asimismo, las chicas refieren que suelen recibir solicitudes de desconocidos –mientras que los chicos, no– y que les agregan; lo que denominan “típicas” frases hechas para comenzar a ligar. He aquí algún ejemplo:

A10- A ver, no. Es lo típico que te habla uno en direct y te dice: “oye, guapa pásame el Whatsapp”.

I7- “Hola te he visto esta mañana. ¿me puedes pasar tu número?” Y yo: “¡ya, y un huevo!”.

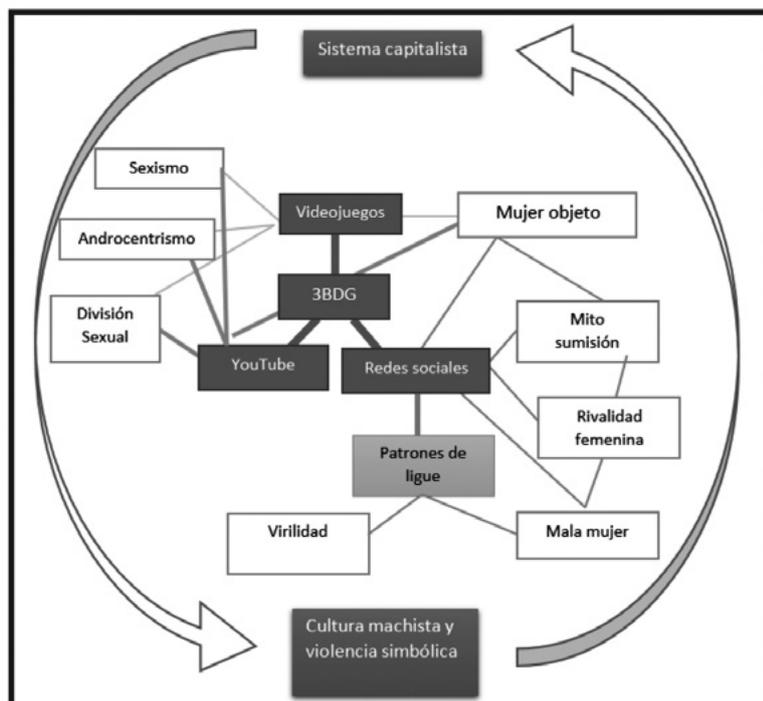
A8- Luego, hay algunos que empiezan a hablarte normal, y luego te dicen: “hablamos por wha...” o te dicen: “es que esto me va mal, ¿me pasas tu número?”, y ya empiezan a meterte fichas (se ríen).

F2- O la típica de hablarme que se me han borrado los números... O que no tengo batería...

Ello consolida, de nuevo, la situación de desigualdad y la asimetría de poderes que se establecen en las relaciones de las personas adolescentes. Mientras que los chicos toman la iniciativa y se sitúan desde la libertad y la superioridad sexual, las chicas se ven condenadas a suspirar en cárceles sexuales, y expuestas a que cualquier chico pueda invadir su espacio cibernético.

En resumen, de todo lo mencionado, se puede afirmar que el sistema sexo/género esta impregnado en todas las estructuras de la tercera brecha digital, que además viene acompañado de un gran componente que es el capitalismo, sistema que se ha encargado de mantener los dividendos patriarcales y el “orden social”; un sistema que se integra en el diseño tecnológico, y que se convierte en elemento clave para la interacción de la segunda y la tercera brecha digital de género. Un conjunto de esquemas, códigos y creencias que estructuran un territorio virtual desigual y asimétrico. Un mundo complejo que se quiere esquematizar y resumir a través del siguiente esquema:

Ilustración 9.19 Resultados de la estructura de la tercera brecha digital de género



Fuente: Elaboración propia

5. TE QUIERO (SOLO PARA MÍ). LAS RELACIONES HETEROSEXUALES DE LA NATIVIDAD DIGITAL

#mástúqueyo #sintinosoynadie #lasotras #quéhaces?

En la sumersión de las relaciones que se establecen dentro de las redes sociales se averigua que la natividad digital, sumergida en esa hiperconexión constante, ha generado una necesidad y dependencia de saber continuamente de la otra persona, tanto es así, que en palabras de las personas adolescentes de esta investigación “están más controladas y controlados que nunca”, o como se puede ver en sus comentarios:

G4- Si quitásemos el Whatsapp, sería mejor. Los chicos cada vez son más posesivos con sus chicas. Eso, por ejemplo.

G3- Cuando antes no se podía quitar al principio de Whatsapp. Yo veía que una pareja que pasaban de celos, a control... Y ahora cuando salió el check azul y todo...

I1- Ha facilitado a que haya.

I7- Es más controlado todo.

F5- Yo creo que hay más control...

F3- Es que ahora, si no le contestas o yo que sé, hay mogollón de problemas por eso... Todo por tonterías...

H9- Porque ahora hay mucho control... La capacidad de controlar ahora es más.

Chicas y chicos refieren que, tras la integración de los Smartphones han generado un control de sus relaciones cotidianas –desde su perspectiva, la responsabilidad es de las mismas redes sociales y tecnologías, ya que son las que facilitan el control–. Comentan, además, que es común encontrar parejas de su entorno discutiendo por estos motivos, y sostienen que las relaciones se han rodeado de un aura de toxicidad debido al control permanente que se ejerce por las redes sociales. Así, detectan que las actitudes de control más comunes son:

Ilustración 9.20. Actos de cibercontrol más mencionados



Fuente: Elaboración propia

Chicas y chicos mantienen que no miran “likes”. Es decir, este botón mide el índice de popularidad, y la opinión masiva, pero no lo contemplan como una actitud de cortejo hacia otra persona, ya que en sus propias palabras “todo el mundo da a like”.

Al igual que ocurría en el apartado cuantitativo, estas actitudes de cibercontrol son en mayor medida reconocidas y confirmadas por las chicas que han participado en esta investigación. La gran mayoría refiere que ha practicado alguna de las actitudes antes mencionadas, y en concreto tres de ellas señalan a que han cogido el móvil de sus novios sin que ellos lo supieran. De esta manera lo perciben las chicas:

A11- Sí que lo deja encima de la mesa y te da ganas de mirar “a ver qué tiene”. Pero no lo haces, es su móvil ...

D10- A ver igual le digo que me enseñe el móvil, pero no cogérselo... Pero en plan Instagram y eso, pero no le leo las conversaciones. No soy capaz de quitarle y cogerle el móvil para mirar.

D9- Sí, yo también se lo pido.

Este control, también es detectado por los chicos que han participado en los grupos de discusión, y cinco de ellos cuentan que sus novias alguna vez les han cogido el móvil sin que ellos se enterasen, aunque posteriormente se lo han confesado. Asimismo, comentan que es habitual que

sus novias les pregunten por comentarios que han escrito a otras chicas o fotos en las que aparecen con otras. En las palabras de los chicos:

I2- Que sí, habrá chicos que te dicen: “no te dejo fumar, ni beber... y como lo hagas, te dejo”, y las chicas se dejan influenciar, pero yo creo que a nuestra edad las que controlan por el móvil, la mayor parte son las chicas.

B4- Pues imagínate, yo que sé, que tienes Whatsapp y que tú, en un momento dado, no le puedes contestar, lo dejas visto y la sale el doble check azul, y la tía comienza a montarse paranoias, y te dice: “¡respóndeme, tal...” O que has estado en línea y no le has respondido y se pone como una histérica.

B10- A mí, sí que me lo mira. Pero como no tengo nunca nada que ocultar, pues me da un poco igual.

B7- A mí también.

B6- Sí, a mí también. Pues yo, imagínate, estaba con ella en casa, y estaba yo en la cocina y me miraba el móvil.

A medida que se va avanzando con el grupo se encuentra que este discurso de las personas adolescentes se adorna con un sinfín de mitos y códigos sobre sus relaciones que están inspirados en lo que denominábamos como amor romántico.

Primeramente, se comprueba que las chicas viven sus relaciones desde el sufrimiento y la dependencia de sus relaciones. Hablan de un desgaste emocional, ansiedad y miedo. Se puede percibir, como nos explicaba De Beauvoir (1949), la construcción de la feminidad más recalcada se basa en encontrar una fuente de felicidad externa.

De tal forma, que las chicas que han participado en esta investigación tienen “miedo” a perder aquello que les aporta felicidad, autorrealización y las hacen ser “completas”. De hecho, a lo largo de su discurso, los chicos que refieren haber sido controlados repiten continuamente que los motivos principales de este control son: “miedo” e “inseguridad”. Ellos, en cambio, no hablan en estos términos, de hecho, otorgan una importancia relativa al hecho de tener una relación amorosa, que ocupa un puesto secundario en su vida social. Para ejemplificar lo comentado, se rescatan los siguientes comentarios:

A7- Es que también puedes tener miedo a perderlo.

A11- Es que, aunque sea tuyo, puede empezar a que le cambie la opinión y que empiece a hablar con esa chica aunque esté contigo...

D10- Pero es por miedo a perderle.

C9- Niri gertatu zait... Adibidez agurtze diozu, eta goizean altzaten zara, eta ikusi duzula norbaitekin ordu bietara geratu dela hitz egiten eta orduan urduri jarri ahal zaitezke...

La dependencia al otro ser es tal, que toda aquella que pueda ser susceptible de acaparar alguna mirada de este, se percibe como un robo de su fuente de plenitud y, por tanto, como una enemiga (De Beauvoir, 1949). Entre los relatos que aportan las chicas que tienen el mito de sumisión más integrado, encontramos aquellas que manifiestan el miedo a que aparezca “una más guapa que ellas”, o a que le hablen otras chicas, o su ex; de hecho, en estos casos, él deja de ser el sujeto a investigar y “la otra” empieza a ser el sujeto de interés. Cuando se les pregunta sobre la posibilidad de que “la ex” pueda hablar a “sus chicos”, algunas de ellas responden de la siguiente manera:

G1- Entonces, ya no respondo.

G7- Yo ahí la mato.

I6- Es que es verdad. Por ejemplo, una chica está con un chico, y el chico está hablando con esa chica, y ya empieza a criticar a la otra chica, si su novio es el otro. Y ya empiezan: “sí esta se ha liado con mi exnovio...”

A5- A mí me parece que los celos es algo normal. Y al final no es porque no confíes en esa persona lo suficiente. Simplemente es que tienes miedo a que venga una tía buenísima que le ponga a meterse fichas y no sé qué... O sea, imagínate, una foto de tu novio que está monísimo, y le pone “que guapo”, y te metes en la insta de la tía y es una tía que está bueno... y haces en plan... (Gesticula señalándose a ella y poniendo cara de asco).

D10- Primero monto un pollo que no se lo cree ni él. Y, bueno, a la chica, más... Por eso yo, sobre todo, vigilo a las ex.

También en dos grupos cuentan casos de agresiones entre jóvenes por estos motivos. Tal y como explican las personas encuestadas:

I3- Una chica de nuestro curso, de repente me viene un día, que tenía un novio, y de repente me pregunta: “¿mi novio te tiene en Instra.?” y yo digo: “sí, lo conozco”. Le sigo, me sigue, pero sin más... pero, yo me quedé...

El mito de sumisión y su sino de dependencia hacen que se vean como enemigas y sientan la necesidad de proteger su fuente de felicidad: su novio. Sumisión, que en algunos casos hacen que no se perciban como seres independientes para tomar propias decisiones. Como ejemplo de ello, encontramos que cuando a una chica de un grupo (A4) se le pregunta sobre los límites del control, ella responde: “en lo que él te deja”.

Por otro lado, es preciso puntualizar que estos actos de cibercontrol son pasivos. Diferencia que se necesita subrayar y visualizar, ya que “no es lo mismo controlar, que ejercer control”. El control pasivo es aquel que sirve para seguir la pista, averiguar los últimos movimientos y conocer con quién habla la otra persona, cuya vida diaria, sin embargo, no es controlada. Por el contrario, el caso del control activo es aquel que tiene una intención de ejercer control sobre los movimientos de la otra persona de forma que su intensidad es mayor, entre lo que destaca: coger el móvil sin permiso, coaccionar determinadas acciones como salir en fotos con otros chicos o chicas, poner ciertos estados de ánimo para que otras personas sepan que están con otra pareja, controlar diariamente el móvil... Este cibercontrol, viene acompañado generalmente por un control ejercido también en la vida real.

De esta forma, las chicas de esta investigación controlan desde el silencio, y debido al miedo a la pérdida de su fuente de felicidad. No obstante, cabe destacar que chicas y chicos reconocen saber de relaciones en las que los chicos ejercen un control en las vidas de las chicas, como puede ser: la ropa, con quien hablan, amigas, amigos... En concreto, una chica cuenta que tuvo un novio que le controlaba en todos sus movimientos, la exigía que le contestase, que le contara su ubicación y su forma de vestir:

F7- A mí una vez, un chico me preguntaba muchas veces... por ejemplo, cuándo salía, por ejemplo cuándo me iba de fiesta, y me decía: “a las tres me mandas un whatsapp”, y no se lo mandaba y me empezaba: “¿dónde estás? ¿qué haces? ¿con quién estás? ¿me puedes llamar?” Y todo esto a las tres de la mañana, y yo era en plan: “¡vete a dormir!”. Pero una pasada, ¿eh? Y a la mañana siguiente: “Buenos días, buenas noches, ¿qué haces?, ¿dónde estás? ¿qué vas a hacer hoy?” Buf... me agobié muchísimo...

Si bien son las chicas las que muestran tener más actitudes de control, en lo que se refiere a la dominación de la pareja, son los chicos los que parecen mostrar unas actitudes de ejercicio de control sobre sus vidas y un deseo de mantenerse en una posición de dominante sobre ellas.

A pesar de ello, no encontramos a ningún chico que afirme haber controlado a su pareja. Estos, a diferencia de lo que ocurre con las chicas, comprenden sus relaciones desde la independencia, y en ningún discurso se aprecia inseguridad o miedo a la pérdida, aunque también, y como se decía, (con)viven herméticos a la exposición de sus sentimientos, por lo que es difícil analizar atisbos de inseguridad y miedo, y posiblemente prefieran salvaguardar su imagen de dureza. Sin embargo, atendiendo al discurso, se encuentra, como se destacan en los siguientes comentarios, que ellos hablan de seguridad, independencia, espacios propios... Una visión un tanto lejana a lo que mantenían las chicas:

B10- Solo para ponerme a mirar ya me da pereza. En todo caso, igual quien le haya comentado...

I6- Yo creo que esta gente está enferma (se ríen). Es que eso es pensar: “si es mi novio, es mi persona, y mi control y tiene que ser mío”.

B3- Yo creo que si tienes tanta confianza en tu pareja no tienes por qué tener celos.

E6- Es que cuando no respondes normalmente es porque no puedes. Tampoco hay que darle más importancia.

5.1. CELOS, PROPIEDAD, RIVALIDAD... LOS MITOS DEL AMOR ROMÁNTICO INTEGRADOS EN LA ADOLESCENCIA

Todo lo argumentado posibilita identificar que las chicas han interiorizado la dependencia al amor, en concreto, a su pareja. Entre los mitos más generalizados son: los celos como medida del amor, y pasión como posesión y control. Se añaden a continuación algunas de las expresiones:

A1- Yo soy más celosa en la vida real. O sea, en las cosas que veo. Yo es que me pongo celosa si le veo tonteando muy continuamente, o yo que sé... y claro, empiezas a pensar: “imagínate que se va con ella, y me deja apartada a mí”, también es eso.

A8- Yo creo que los celos y el tonto para mí son diferentes, porque dos personas tonteen y uno es tu novio, yo no me enfado y no me pongo celosa, pero luego si le hace un comentario ahí vienen los celos.

A8- Cuando quieres de verdad a una persona, al final, sientes celos. Es que, si no quieres a esa persona, o no te importa ¿para qué te vas a poner celosa? Es su vida.

A4- Sobre todo porque todas las personas tenemos inseguridades siempre, a no ser que haya alguna persona perfecta, o así, pero en realidad todos tenemos celos a eso que quieres, que lo ves tan bien, aunque tenga partes malas, que por tus inseguridades tienes miedo de perderlo, entonces, eso te lleva a tener celos sí o sí... ¿me entiendes?

A1- Yo es que creo que todo el mundo es celoso (todas asienten). El que diga que no, miente.

G1- Yo creo que, si te importa una persona, es normal sentir un poco de celos, porque es que sientes...

No obstante, en el discurso de las chicas se encuentran otros como el mito de la exclusividad. Muchas de las chicas que han participado parten de la creencia que el amor es único y solamente una persona puede ocupar su lugar. Además, en sus grupos se habla de que existen diferentes “puestos”, y el de novia solo lo puede conseguir una persona, He aquí unos ejemplos de lo comentado:

G7- Porque un amigo puede ser mi amigo el, tuyo, el tuyo, y el tuyo... Pero tu pareja es solo una.

A5- Porque amigos tiene todo el mundo y se puede tener todos los que quieras, pero chica solo una. O sea, y es que está en tu mismo puesto, porque el puesto de novia solo hay uno.

A8- Es que tú lo vives como que tu novio es tuyo, y no se lo enseñas a otras, pero ellos les gusta presumir...

Asimismo, se generaliza la creencia de que en la pareja se comparte todo y no existen espacios de privacidad e intimidad, siendo “una misma persona”, o lo que es lo mismo, el mito de la media naranja. Ejemplo de ello encontramos que las chicas identifican como señal positiva –o como prueba de amor– que sus novios le dejen el móvil para mirar su contenido. Así lo relatan:

A10- Sí, hay algunos que tienen toda la confianza y te dicen: “toma el Whatsapp y míralo”.

A11- Si a él no le importa nada y dice: “pá, ti el móvil”. Puedes hacer lo que quieras con el móvil. Pues, si es verdad que te entra el bicho ese... de a ver qué tiene...

A9- Pero, si te dicen “no mires el WhatsApp”, y te entran más ganas de mirarlo...

A4- Ya, pero no se puede mirar... Y. si miras el Whatsapp, eso es desconfianza total.

A8- Pero si te dice que no mires el Whatsapp es porque oculta algo...

C5- Yo si no tengo nada que esconder me da igual que lo coja, y le digo que haga lo que quiera...

Por otro lado, en las chicas también se detecta el mito de “considerar que el amor verdadero lo perdona/aguanta todo”, ya que, al preguntarlas por su actuación ante una circunstancia de control, sus contestaciones son: “hablar”, “preguntar”, “intentar solucionarlo”... Esto es, aunque detecten que las conductas de control no son “sanas”, continúan con la relación, dada la creencia de que el amor todo lo puede.

Por último, destacar que hallamos dos chicas que normalizan el conflicto, y lo comprenden como un mecanismo de comunicación instaurado en su pareja. Especialmente, una de ellas cuenta que ha mantenido importantes discusiones con su pareja, normalizando gritos, insultos... En sus palabras:

D10- Los chicos son los peores, chaval, que dicen que nosotras que les montamos el pollo, pero luego ellos bien que te lo montan. O nos la montan, pero bien... (o al hablar si viera que su ex le habla) Primero, “pollue”, y luego ya le pregunto.

Es decir, dentro de la cultura de las personas adolescentes se ha generado una idea de las relaciones, como sistemas herméticos e incluso dañinos. Se crean relaciones asimétricas y desiguales.

Estos modelos de amor universalizados y estandarizados, parece que han sido poco trabajados desde el ámbito educativo formal e informal, ya que hasta algunas chicas que habían mantenido una perspectiva más crítica, mantienen un discurso sustentado en mitos del amor romántico. Se hayan pocas chicas que cuestionan alguno de los mitos propuestos. Ellas mencionan las palabras “confianza”, y “comunicación”, o la necesidad de establecer espacios independientes ante la normalización del control:

A6- Pero es que ser celosa te consume mucho y que, al final, te quita un mogollón de tiempo en tu vida. Y yo creo que lo principal de una relación es la confianza y ese tipo de cosas, ¿no? Imagínate, ¿no? Que a mi novio le parece guapa una chica y le dice “¡bua! Qué mona eres, no sé qué...” El realmente está conmigo y quiere estar conmigo en una relación, ¿por qué me tiene que molestar que una chica de fuera le diga que está bueno?

G3- Es que al final en una pareja, tanto de amistad como de pareja de novios, tiene que basarse en la confianza, y que estés juntos y compartáis un tiempo vale... Pero cada uno tiene que tener su intimidad propia.

C5- Es ke niri berdin zait, es que yo si confío en mi novio al fin y al cabo me da igual lo que haga o lo que deje de hacer

Como se comentaba anteriormente, este tipo de discursos e ideología integrada no se resuelven de la misma forma en los chicos. Si bien a estos les cuestan hablar de sus sentimientos y sus parejas, su reacción hacia este tipo de mitos es totalmente opuesta a la de las chicas. Primeramente, entienden las relaciones amorosas desde la distancia, por lo que a diferencia de lo que ocurre en las chicas, para los chicos “el amor” ocupa un lugar secundario, al que no aportan mayor importancia. De hecho, en la mayoría de los grupos de chicos a este tema es al que menos tiempo se le aporta, lo contrario que sucede en los de las chicas.¹³²

132 Es interesante puntualizar que mientras que la mayoría de las chicas entrevistadas dicen tener –o haber tenido– pareja y las que no ya quedan catalogadas como “las solteronas”, en el caso de los chicos son pocos los que refieren haber tenido pareja. Esto sugiere que las chicas más jóvenes aportan un valor añadido “al amor” y a las relaciones amorosas.

6. DIFUSIÓN, OPRESIÓN, ENCARCELAMIENTO Y EROTISMO DE LOS CUERPOS FEMENINOS. EL CIBERACOSO SEXUAL Y/O SEXISTA CONTRA LAS CHICAS ADOLESCENTES

#sexualidadrobada #objetoerótico #violencia #desigualdaddegénero

Las estructuras cibernéticas entienden de género, los comportamientos virtuales integran machismo y los diseños tecnológicos se basan en el sexismo y el androcentrismo, y como cúspide

de todo ello, en la cima de todas estas estructuras, encontramos, como máxima representación de esta estructura machista cibernética, las agresiones específicas contra las chicas adolescentes. Agresiones que, al parecer, se están reproduciendo con más frecuencia de la que se puede haber diagnosticado en pasados estudios.

Como se encontraba en el apartado cuantitativo, la gran mayoría del alumnado encuestado ha recibido fotos de chicas desnudas, ello nos advertía de una tipología de agresión específica que se está reproduciendo en las redes sociales.

Según los resultados encontrados, en 8 de los 9 grupos que han participado ha existido un caso o varios de Ciberacoso sexual y/o sexista. De esta manera, con el fin de recoger todos los casos aportados, y posteriormente poder realizar un análisis profundo de sus diferencias y similitudes, se elaboran las siguientes viñetas:

Ilustración 9.21. Casos de Ciberacoso sexual y/sexista por cada centro educativo

Grupo 1. 2 casos

- Un chico amenazó a una chica de su instituto para que se masturbara, éste le grabó un video por Skype y lo difundió entre sus contactos. Este video se hizo viral, y tras esto la chica sufrió insultos como: “zorra”, “puta”... Y un sinfín de agresiones cibernéticas y acoso escolar, lo que produjo que se cambiara de instituto y tener consecuencias graves psicológicas. En palabras de las adolescentes:
 - A6-A ver, es que antes había una chica aquí en clase que luego se fue, y hablaba siempre con mogollón de chicos, que ni les conocía, que igual les conocía por Internet, tal y no sé qué, y con uno empezó a hablar y le pidió en sujetador no sé qué, y ella dijo: “Bueno, vale, en sujetador”, y luego le dijo: “si no me mandas otra sin sujetador, mando la de sujetador a todos mis contactos”, y amenazándola y así, hasta que se grabó un video masturbándose. Entonces, al final, todo eso se hizo una bola, se enteró medio (municipio)...
 - A4- Todo, todo, el mundo vio el video. Llegó a todas partes.
 - A7- Llegó hasta Andalucía... Y se hizo hasta un juicio para el chaval y todo.
 - A6- No es igual, ahora que antes, tiene como un trauma o algo... Al final, luego terminó siendo una chica como que necesitaba estar llamando la atención, que le hiciesen caso a ella...
 - Un chico amenazaba a su ex-novia con difundir unas imágenes privadas que la chica le había enviado durante la relación, con la intención de que volvieran a retomar la relación (es decir, coaccionarla). Al ver que la joven no retomaba la relación, este difundió dichas imágenes, que pronto se hicieron virales por el instituto en el que estudiaban y posteriormente, a otros institutos.
- Igualmente, la chica recibió agresiones e insultos machistas a través de las redes sociales, tal y como cuenta A9:
- A9- Yo conozco una chica que estaba de novia con uno, y le envió una foto sin sujetador, y luego cuando rompieron la amenaza de que, si no volvían, la iba a subir a Instagram, y luego al final ya no me acuerdo si la subió o no, pero solo espero que no.

Grupo 2. 2 casos

- Cuentan conocer a una chica que envió a un chico un video donde aparecía masturbando a un chico. Este lo colgó en YouTube al recibirlo, y tras esto el video fue difundido a través de WhatsApp, y pronto su instituto tenía este video. Tras esto, ella recibió a través de las diferentes redes sociales insultos machistas, agresiones y acoso escolar, teniendo que cambiar de instituto.
- B8- Una chica que vino conmigo a Estados Unidos... Pues conocida en todo Bilbao, en todo Bilbao es una pasada, mandó unos vídeos haciendo cosas que no debía y pasó también fotos haciendo cosas que no debía... Y hacía cosas con el chicle.
- Asimismo, relatan otros dos casos parecidos: una chica manda fotos de ella desnuda y se las envía a su novio. Este las difunde a través de WhatsApp. Tras esto ambas chicas sufren insultos machistas y acoso a través de las redes sociales.
- B7- Otro caso fue que, pues, que también, una chica envió a su novio unas fotos, y pues casualidad que lo dejaron, y pues, el chico lo pasó por todos los lados.

Grupo 4. 2 casos

- Explican dos casos con el mismo desarrollo: la chica le envía a su novio fotos en las que sale desnuda o en sujetador. Él las difunde a sus compañeros y estos las siguen pasando hasta que se convierten en unas fotos virales. Tras esto, ambas chicas reciben tanto ciberacoso, como acoso escolar, además de quedar repudiadas en el instituto.
- D10- Pues es una chica que no solo le mandó fotos a uno, sino a varios, y eran sus amigos. Y bueno, pues uno le mandó a otro, y el otro al otro... O sea, llegó hasta Bilbao. O sea, imagínate que es de (un municipio pequeño de Gipuzkoa).
- D9- Yo estaba en mi casa, y me llegaron unas fotos, y luego salieron en la televisión. Es que las tenía todo el mundo, hasta la directora de su colegio.
- En relación al segundo caso cuentan:
- D9- Pues, que esta chica le mandó las fotos a su novio, y creo que a más gente también, y subía también al Tuenti muchas fotos así provocando, y luego las tenía todo el mundo, y se confundieron con unas de una universidad y salieron en la tele... Y se confundieron entre esas fotos, y salieron en la tele y hubo juicios y así.

Grupo 5. 1 caso

- Refieren a que una chica del instituto se grabó masturbándose y pasó el video a su novio. El novio difundió el video al resto de contactos de WhatsApp. En pocos días el video había sido difundido por todo el instituto, y se hacía también viral en otros, recibiendo también acoso a través de las redes.
- E5- Bueno, grabatu zion biluzik, eta neska zeguen pepino batekin (besteek barre egiten dute) eta bertatik sartzen zuen... Eta mutilak bere lehengusuari pasatu zion, eta bere lehengusuak hasi zen pasatzen beste bat, eta beste hoti beste bati... Eta orain juzioan daude...

Grupo 6. 1 caso

- Señalan que una chica subió unas fotos a sus redes sociales en las que aparecía en ropa interior. Sin embargo, estas fotos fueron difundidas por todo el instituto, y la chica sufrió una infinidad de insultos a través de las redes sociales y en el instituto.
- F4- Depende también la chica. Justamente hace poco se está hablando mucho de una compañera nuestra, se ha sacado fotos en ropa interior... Y las ha subido la fotógrafa, y ha habido mucho rollo con eso... Las tiene todo el instituto, y la ha dicho que las borre y así...

Grupo 7. 2 casos

- Narran el caso de una amiga que envió a su novio una foto de ella desnuda y este las difundió a sus amistades a través de WhatsApp. Tras esta primera difusión el resultado fue en el mismo que en los otros casos: se hizo viral el video, y esta recibió insultos a través de las redes sociales, y acoso escolar.
- G6- Es que yo tengo una amiga que le ha pasado eso, que le ha mandado unas fotos a su "novio" y el chico se las pasó a sus amigos, y al final terminó teniendo la foto todo el instituto suyo... Pero a la chica le da igual...
- Junto con este caso refieren a conocer a otra chica que envió a su novio unas fotos de ella desnuda, ya que estas se las había pedido, y este le amenazaba a la chica con difundir estas fotos en caso de querer romper con la relación.
- G2- Si a ti te da igual, suerte, si no... Yo una conocida que mandó una foto suya le empezó a decir: "si me dejas de hablar, la voy a mandar, la voy a mandar..." Y pasan años y siguen haciendo lo mismo.

Grupo 8. 1 caso

- Cuentan que una chica envió unas fotos a su novio y este las difundió a sus contactos, y pronto el resto del instituto tuvo estas fotos en sus móviles. Como se puede suponer, el desarrollo fue el mismo que en las anteriores ocasiones, y la chica sufrió acoso tanto a través de las redes sociales, como en el instituto.
- H9- Yo es que no lo seguí mucho, pero me contaron que era una relación en la que chico era más mayor... Y tenía una foto y lo subió a su Instagram y que, supuestamente, lo subió sin querer, pero era la foto de la chica desnuda y pronto lo tenía todo el mundo... Le habló la chica, lo borró... (...) Lo pasó mal, mal... Los primeros días tu veías cinco corros en el instituto y en los cinco corros la misma foto. Y veías a la chavala sola por el patio... Porque ya sabía lo que había...

Grupo 9 (Comprobar en el repaso)

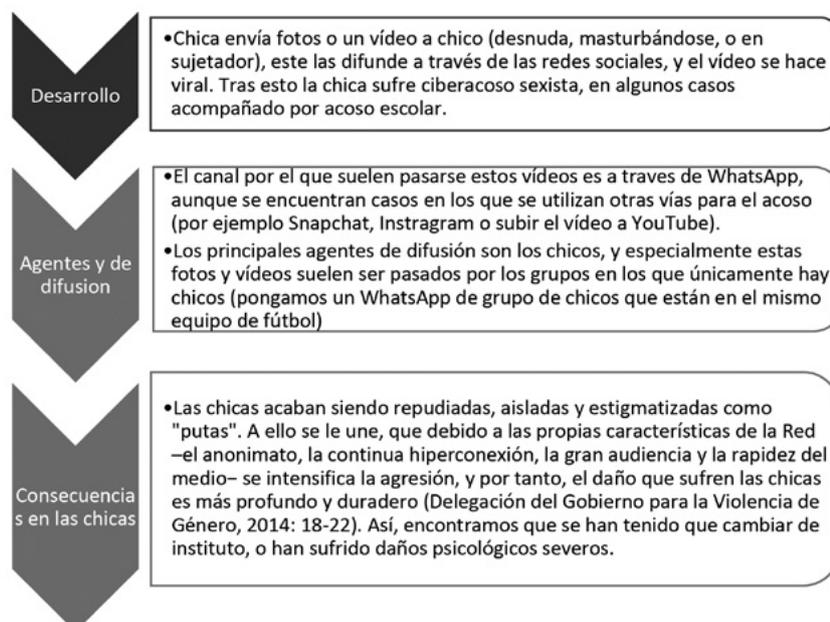
- Refieren conocer a dos chicas que enviaron fotos desnudas a sus novios, y estos las envió al resto de contactos de WhatsApp, con el desenlace de que las chicas tuvieron que cambiar de instituto por el acoso y los insultos que recibían tanto por las redes sociales, como fuera de ellas.
- I7- Aquí hubo un caso que salían una chica y un chico follando en la calle y le hicieron la vida imposible a ella. Y a él creo que no. Yo creo que se tuvo que cambiar de colegio, y sus padres la echaron.

Fuente: Elaboración propia.

Como queda evidenciado existen claras similitudes entre los casos descritos. En este sentido, primero subrayar la gran presencia de contenido sexual que tienen todos estos vídeos. Es decir, se encuentra que dentro de la Red se genera una agresión específica contra las chicas, lo que se había denominado como ciberacoso sexual y/o sexista. De la misma manera se encuentra que el ciberacoso sexual queda estrechamente unido al ciberacoso sexista, que a veces uno precede al otro.

El ciberacoso sexual y/o sexista no reproduce exclusivamente en parejas en heterosexuales, también en relaciones esporádicas/puntuales (como relaciones de una noche, las que se gestan por Internet...). Para contextualizar el proceso que se da en este tipo de casos y esquematizar las características comunes a estos, se elabora el siguiente esquema:

Ilustración 9.22. Características comunes identificadas en los casos de ciberacoso sexual y/o sexista



Fuente: Elaboración propia

Todos estos casos concretos documentan la cercanía de los mismos en la vida de la natividad digital. Asimismo, tal y como ellas y ellos refieren, estos casos no son puntuales, ni aislados. De hecho, aseguran que –sobre todo, en los grupos de WhatsApp de los chicos– casi semanalmente reciben un video en el que aparece una chica desnuda –no conocida o de su entorno– o manteniendo relaciones sexuales, que ha ido pasando en móvil en móvil, hasta que les ha llegado a ellas y ellos.

De tal modo, en todos los grupos se identifica que otros “típicos” vídeos y fotos que suelen recibir y suelen hacerse virales, aunque no conozcan a las chicas que aparecen en ellos, son aquellos que se suceden en fiestas, y aparecen chicas, bailando, en ropa interior, o desnudándose:

F6- El de “En Burgos la chupan”... Esto era que debe ser que en Burgos había una pava que se la estaba chupando a uno, y luego lo tenía todo Burgos.

F3- También eso ha pasado hace poco en Bilbao. A mí hace una semana me han enviado un vídeo de una discoteca de Bilbao, que se subió una chica y a un Gogó le estaba chupando la polla, y es que fue en escenario...

G5- Hace poco en verano creo que fue, en jaias, en unos soportales. Y era que a uno en un callejón y está escondido, y hay dos follando en la calle, y el otro detrás de un contenedor grabando. Y así hay mogollón...

En estos casos el proceso suele tener el mismo recorrido que el marcado previamente. Aunque las chicas no han sido las que inicialmente han pasado la foto o video, y ha sido una tercera persona la que ha grabado esta situación, finalmente el desenlace se produce en los mismos términos. Una foto o video que se hace viral, insultos machistas y una condena social hacia la exposición de la libertad sexual femenina, sufriendo un grave ciberacoso sexista y sexual a través de las redes sociales.

En estos casos, una audiencia masiva se convierte en juez únicamente de la actitud de la joven. Incluso en aquellos casos en los que se han grabado manteniendo relaciones sexuales, y en escena aparecen chica y chico, es ella la que queda condenada y estigmatizada, mientras que al chico se valora como un héroe y se le felicita por la “gran hazaña”. Como las mismas y los mismos adolescentes indican:

F6- A un chico le tratan como a un héroe, y a una chica le tratan como a eso...

F6- El chico se ha marcado un gol o un tanto, y a la chica se le llama puta.

B3- Que eso, que mucha gente, incluso, que en vez de insultar al tío, le darían como ánimos.

B10- A ver el tío es el puto amo, se ha follado a una tía en la calle.

B4- En cambio, la chica es una guarra.

B10- La tía es una guarra porque está follando con un tío en la calle.

B7- Un poco suelta, según la gente, bueno, según todos en general... Nik uste dut mutilengan es más de reírse, mítico que puedes decir: “tiene poco rabo”, y te echas unas risas, pero de gente que no conoces. Baina nesketan da gehiago en plan a hacer daño.

Todo ello muestra, de nuevo, que la sexualidad femenina queda definida por parámetros coercitivos de sumisión y pasividad, y en caso de romperlos, la construcción de “mala mujer” se cierne sobre ellas, las rodea y ya no son vistas como “mujeres”, ni tan si quiera como personas. Al exponer libremente su sexualidad ha sufrido una despersonalización, y ahora la sociedad la percibe únicamente como un objeto erótico. Como se explica uno de los grupos:

D9- A ver, no tiene por qué ser una guarra, pero yo creo que la sociedad...

D3- Ya, pero que la gente lo ve así.

D10- Pero es que ¿para qué subes una foto que te puede hundir la vida?

D4- Es que no está bien visto.

D9- No, no está bien visto que las chicas suban fotos así.

Debido a esta construcción de “mala mujer”, la chica que rompe con su mandato normativo, chicas y chicos –pero sobre todo estas– responsabilizan únicamente a las chicas de estos casos, y no empatizan con ellas. De hecho, en varios grupos la primera palabra a la que aluden ante el caso es “tonta”. He aquí algunos ejemplos de lo comentado:

F3- Vale, yo entiendo que te las hayas sacado, pero entonces, asume las consecuencias.

D3- Que ha sido un poco tonta.

A6- Yo opino que la chica ha sido tonta, por mandar la foto, porque si quieres que te vea desnuda vas a su casa, y te desnudas, y punto.

A1- Eso también es verdad.

A6- Vale y es verdad que el chico no tenía que haber hecho eso.

F4- Primero que la chica no debería haber mandado las fotos. Bueno, yo creo que eso no sé quién lo podría hacer... porque sabes que las fotos que envías corres un riesgo, y por seguridad...

G2- Primero que la chica no lo tenía que haber hecho. Tonta por haberlo hecho y confiar... Es que puede ser tu idea que era tu novio y querías casarte con él, pero no... Tus cosas íntimas y, más tus fotos, con nadie.

G4- Eso que la chica en el primer momento que saca una foto a la red tiene que saber que en cualquier momento se puede difundir en cualquier lugar.

En estos grupos se debate sobre el grado de conciencia que debe tener una misma sobre sus actos, imputando toda la responsabilidad a la chica, y viendo el problema desde un prisma individualista, y no holística y colectiva. De hecho, solo hay una chica (I7) que se plantea la responsabilidad colectiva y refiere que únicamente las chicas son las que sufren estos agravios por el simple hecho de ser chicas, visibilizando a la construcción machista que subyace a estos actos. En sus palabras: “Ella ya tiene una responsabilidad, pero si confía en él... Es como si yo estoy con mi pareja, y no pienso en ningún momento en que se la pueda enviar a otra persona” (I7).

Asimismo, se encuentran muestras claras del sentimiento de pasividad y restricción que tienen sobre su propia sexualidad, viéndolo como un acto privado. En varios grupos señalan que en el caso de querer “enseñar” algo, que sean en persona o de forma íntima; y algunas sostienen que aquellas chicas que mandan estos vídeos o fotos desean llamar la atención, tal y como se puede leer en los siguientes comentarios:

F4- Yo creo que la chavala iba buscando eso... A ver son fotos como de un anuncio, y al final, esas te las haces para que te vean...

F3- Vamos, lo que quería era más que nada era llamar la atención.

H1- Y yo creo que las chicas cuando se creen las quieren son más ingenuas. Mientras yo creo que los chicos llegan a un punto que siempre son precavidos, yo creo que tienen un límite... En cambio, la chica, no lo tengo tan claro.

Se reconocen como víctimas y sexualmente pasivas (Beauvoir, 1949:467), y exigen a otras que cumplan con este mandato. Una asunción de objetivización que les impide empatizar con otras chicas, y hace que incluso quieran alejarse de ellas, repudiándolas y estigmatizándolas. Marcan una clara diferencia entre ellas, “las buenas” –que nunca difundirían una foto–, y las otras “las malas”, como indica F7: “Yo creo que un grave problema también es que nos los decimos entre nosotras”. De esta manera, las primeras cargan contra aquellas que se encuentran en situación de inferioridad, para remarcar su situación de “feminidades cómplices” (Connell, 1999), y no quedar estigmatizada como “las otras” que se convierten en chivo expiatorio. Se indican algunos comentarios más que ejemplifican lo comentado:

D10- Que ha sido un poco guarra

A1- Jesús, ¡a dónde va esta tía!

A7- Sí, es que algunas...

A3- No sé, a mí me da asco.

A5- ¡Qué le gustaba llamar la atención!

F3- Vale, yo entiendo que te las hayas sacado, pero entonces, asume las consecuencias.

F5- Es que, ¿sabes lo qué pasa? Que esa gente se cree que se habla muchísimo de ellas, y es que no es así...

A pesar de que al inicio se marcaban discursos disidentes, subversivos y reivindicativos, en este aspecto, pocas mantienen una postura crítica, y la mayoría sostiene una postura dañina no solo con la víctima, sino con ellas mismas. De esta forma, solo se puede mencionar a tres chicas, que hablan de que las chicas no envían más fotos que los chicos, sino que los chicos las difunden más que las chicas. De hecho, en diferentes grupos mencionan a que los chicos también envían fotos de ellos desnudos –muchas han recibido fotos de penes–, pero, y, sin embargo, estas no se hacen virales.

Por su parte, los chicos disciernen acerca de este tema de forma contradictoria. Ellos se muestran con una actitud menos enjuiciadora y punitiva, y muchos hablan de responsabilidades compartidas, y a diferencia de las chicas cuando se les expone el caso, la primera palabra que dicen es “pobre”. Algunos incluso, refieren que la responsabilidad recae en el que envía el video sin el consentimiento de la otra persona:

B8- Que es un hijo de puta... (reacción tras contar el caso, y se refiere la persona que difunde la foto).

B10- Yo no lo haría porque quedas un poco... Igual en el momento que lo compartes no lo piensas, pero si yo fuese la chica, yo pensaría “menudo pelado. ¡Que la envía quien le dé la gana!”. Yo no me avergonzaría. Es un poco triste ¿no? Que porque lo haya dejado contigo, ahora se te venga de esa manera...

Sin embargo, otros a la hora de contar los casos, se ríen e indican que han sido agentes de difusión de estos vídeos. Veamos algunos ejemplos:

E3- Bai esaten dugula : “¡MIRALAAA!”

E8- O qué buena está.

E7- Bai hori da.

E4- Según eta zer nola dagoen, ba ez dela ona o bueno...

E6- “A esa le daba”.

E1- Gure artean bakarrik.

E2- Gure artean hori da.

Otros, por su parte, empatiza con los casos de ciberacoso sexista y/o sexual y comprende que la responsabilidad recae en quien envía la foto o video sin el permiso de la otra persona. De hecho, mantienen una perspectiva muy crítica y empatizan con los sentimientos que pudiera tener la chica que sufre ciberacoso sexista. Es importante destacar que este grupo han recibido formación en el aula acerca de los casos de ciberacoso sexual y/o sexista, lo que ha ayudado a que las personas de este grupo mantengan una perspectiva más crítica. Ejemplo de ello encontramos las palabras de las siguientes chicas:

C3- Es que yo no sé por qué él me tiene que pedir una foto... Y luego que la envíe... Y además, que seguro que le dijo que “no, no se la voy a enseñar a nadie...” y luego la envía a otras personas.

C2- Es ke normalean neskari botatzen diogu errua, eta agian izan dena izan da beste bat... Eta orduan, neska se siente culpable y como no es capaz de contestar a tanto insulto o maltrato o así.

Esto es, aún siendo más aguda la condena de las chicas, en los chicos se contempla un discurso igualitario “falseado”. Nos referimos a “falseado” porque, tal y como refieren sus compañeras ellos son los principales agentes de difusión y agresores, ya que, según estas, ellos insultan e incluso coartan a las jóvenes a través de las redes sociales. Por lo que las adolescentes, bien por parte de las chicas, bien por parte de los chicos quedan condenadas, sufriendo una revictimización. Así, como diría Lagarde (1990), el cuerpo pasa a ser de dominio público, un cuerpo erótico. En referencia a ello se destaca la siguiente cita:

D10- Y no dicen en plan... que yo ya he escuchado a los chicos en plan: “¡búah, qué guarra!”, es lo que más he escuchado, decir siempre qué guarra...

B10- Pues, por eso básicamente, porque dicen: “búah, esta es la pedazo de guarra, la hablo y mañana quedo con ella”. Y ya está.

Además de lo comentado, en esta investigación encontramos que las chicas en la mayoría de sus casos –aunque acaben culpabilizando a las chicas– mantienen una actitud más crítica y señalan que no ven “normales” este tipo de situaciones, de hecho, ninguna de ellas afirma haber difundido estas fotos (tal y como ocurría en el análisis cuantitativo). Sin embargo, y especialmente en aquellos grupos formados únicamente por chicos, se observa que existe una mayor normalización masculina de estos actos. En relación a ello, los chicos hablan con bastante normalidad de aquellos vídeos y fotos que se pasan de chicas que no conocen o que tienen contenido pornográfico. He aquí unos ejemplos de lo comentado:

A7- Yo creo que los chicos, dicen: “¡mira esta! ¡cómo está!”, y se lo pasan entre los amigos y tal... Al fin y al cabo, a nosotras nos pasan una foto y no lo pasamos.

A8- Es que como dices que te la han pasado, e igual la enseñas, pero no te pones a enviarla.

A7- Nosotras no nos ponemos: “¡mira este!”...

F2- Alguno si la debió decir “guarra” y uno de su clase debió decir: “¡me la casco y luego lo borro!”.

G7- ¡Joder que sí! Y luego son los que los pasan, no es que lo busquen más, pero les llegan más...

G4- Sí tienen tendencia a hacerlo, no sé porque...

H1- Porque se venden más fácil, a una chica le pasan una foto de un chico en pelotas, yo creo que no tienen tendencia a mandarlo o enviarlo... Pues lo ha visto y ya está, pero un chico es : “búah, ¡mira lo que me han mandado!”... Y se lo pasan a uno, se lo pasan al otro... Y se la suda...

B10- Es que me imagino que muchos chicos pensarían: “¡buah, esta envía fotos!”, pues le hablan todos a saco.

En esta línea, tras una gran exposición a contenidos pornográficos, heterodirigidos a las necesidades masculinas, de objetivización y erotización del cuerpo femenino –videojuegos, anuncios, pornografía heterodirigida...–, y habiendo sido educados en códigos de libertad sexual, los chicos no escapan a estos condicionamientos (Zafra, 2005a; Gil, 2008; Vázquez, Estébanez, & Herbón, 2013). La alta exposición a este contenido merma la actitud crítica, y sustenta y normaliza los actos que hemos descrito (Zafra, 2005a).

Asimismo, estos resultados muestran que a pesar de estar expuestas y expuestos a un sinnúmero de estímulos de carácter sexual y pornográfico, ello no quiere decir que vean la sexualidad desde un prisma libertador, ya que como se ha mencionado, este queda sujeto a condiciones machistas, y opresivas, y de objetivación. De este modo, aún perciben el sexo y la sexualidad, y más la explotación de la sexualidad femenina, desde el tabú y el pecado.

Debidamente, no se puede dejar de subrayar el uso de este tipo de fotos como mecanismo coercitivo y de control, y, por tanto, como herramienta para ejercer violencia que utilizan los chicos. Encontramos que, dentro de las personas adolescentes, se produce un nuevo mecanismo violento como es la amenaza de difundir fotos eróticas como chantaje para forzar la continuidad de la relación. Posicionándose desde el privilegio adquirido sobre su sexualidad, en contradicción a la subordinación de la sexualidad femenina, la obtención de este tipo de fotos se convierte en una herramienta idónea para ejercer violencia contra las chicas.

Por otro lado, dentro de los discursos de las chicas y los chicos se han encontrado otros ejemplos de ciberacoso, en este caso, sexista que se reproducen en las redes. Como recogía el estudio de Gobierno Vasco (2013), las chicas, simplemente por el hecho de serlo, reciben más comentarios despectivos sobre su aspecto físico, y reciben más comentarios de carácter íntimo y sexual a través de las redes sociales, tal y como aluden ellas mismas, o por ejemplo reciben más solicitudes.

Específicamente este tipo de ciberacoso sexista se está reproduciendo a través de un canal que hasta ahora no había sido mencionado: Ask. Esta Red funciona como un consultorio de preguntas, en la que de forma anónima o no –esto lo elige cada persona–, se lanza una pregunta en la Red, y las personas que están conectadas deben contestar.

A4- Es que el Ask más que publicar tú tus cosas, la gente publica tus cosas.

F5- A mí, eso ocurrió conmigo. Pues, que al principio piensas: “¡bah! Es un puñetero anónimo” Pero luego lo piensas y dices, a ver tío, hay gente que no sabe ni quién eres, y la gente está opinando de ti... Y hay gente que lo piensa...

En relación a ello, se encuentra que el anonimato ha respaldado actitudes dañinas en esta Red y se han generado situaciones de ciberacoso sexista. Como ejemplo encontramos el “ranking de puntuaciones” que describen en los distintos grupos. Este ranking consiste en que se plantea un nombre y el resto de la audiencia a poniendo puntuaciones sobre esta persona. Si bien esta “moda” sucede tanto en chicas como en chicos, los comentarios hacia las primeras, vienen acompañados de insinuaciones sexuales, referencias sobre sus partes más íntimas, o comentarios ofensivos. De este modo, se recogen los siguientes relatos:

D10- Que si te voy a aprontar, que si...

A1- Luego hay cosas, que yo he ignorado preguntas porque la gente no tenía que saber, ni... pues hay preguntas de: “¿tienes perros?”, pues esas no me preguntan y subo a mis perritos, pero hay preguntas de si he follado con alguien, o cosas que la gente no tiene que saberlas.

F2- Es que, es que... te ponen por ejemplo: “¡chúpame la polla!”, o yo que sé... y entonces coges y respondes una tontería... pero es que al final ya te están faltado al respeto...

F4- Y te hacen preguntas súper íntimas...

Asimismo, en esta Red se han reproducido conductas de rivalidad femenina. Otra chica manifiesta que ella fue víctima de ello, y que la exnovia de su pareja la insultó a través de esta vía:

F5- Sin más, yo es que hace no sé cuánto fue, un año y medio o así estuve con un chico y ese chico tenía una exnovia o lo que sea, y esa chica le ponía en plan a mi novio mogollón de cosas, y todo el rato poniéndome a parir a mí. Y diciendo, pues sin más, que vuelva con ella, que si yo soy... Bueno, sin más, pero todo el rato poniéndome a parir, y yo ya dije: ¿pero tú?, y al final yo también ponía algo malo contra ella...

Además, recordemos el valor añadido que otorgan estas jóvenes a su cuerpo para su autorrealización, por lo que tal y como se detecta y debido a esta situación de objetivización, las chicas sufren más que los chicos con estos comentarios. De forma general, para las chicas esta Red se ha convertido en un lugar dañino y tedioso, y como ellas mismas explican, la encuentran “asquerosa”. Así nos lo cuentan las chicas:

F4- Pues te dicen: “puntuá a no sé quién...” Y entonces se puntuá a tal... Y entonces tú pones una nota del 0 al 10, entonces a mí eso es lo que me parece que humilla a la gente, y por otro te sientes como que la gente estuviera por encima de otra, a mí eso me parece fatal, ¡A MÍ QUÉ ME IMPORTA LO QUE TÚ PIENSES DE MÍ! O a mí, a mí por ejemplo que me pongan un 5 me da igual, porque me da absolutamente igual lo que digan de mí, o sea, es que me da igual, pero es que hay chavalas a las que les puede hacer mucho daño.

F2- Y es que encima ahí aparecen tu nombre y tu apellido, y al lado una nota, y es cómo a mí dejarme en paz! Si yo no me he querido meter ahí... Pues es que yo no entiendo que tenga que aparecer ahí mi nombre y apellido...

F7- Sí, yo por ejemplo cuando vi mi nota, y me quedé un poco así, y pensé: “¿yo soy un 6?” Y te quedas como igual eres un 6, pero luego lo piensas y dices, él es un 6. Es que yo no soy un número, yo soy mucho más que un número... A mí no me pongas un número...

Por último, destacar el ciberacoso sexista que se reitera en las conexiones en directo vía online. Estas conexiones sirven para retransmitir a través de comentaristas las ligas internacionales de algún videojuego. Cuando las comentaristas son chicas estas sufren comentarios sexistas e insultos machistas. Asimismo, y en palabras de los chicos de este grupo, es común encontrar esto en las partidas online, cuando una chica se presenta como videojugadora. Automáticamente queda en una posición inferior:

E1- Nik badakit, adibidez YouTuben neska bat jolasten eta mordo bat gente horrela bullinga egiten, baino en plan gauza matxistak esaten. (...) Es que un día empezaban igual mítica tontería, que iba a lo broma, que le decían en plan “vete a cocinar” eta horrelako gauzak, eta “deja la consola y vete a limpiar”... eta horrelako gauzak.

E3- Nik adibidez ikusten ditut direktoak eta horrela, eta igual sartzen zara direkto batean eta daukazu bi neska jolasten, ez dakit, eta txatean ikusi ahal dezakezu gende esaten: “búah, yo estoy aquí solo por las tetas”. Eta horrelako gauzak, baina pila bat gendea

Por otro lado, a pesar de no responder a los objetivos previamente diseñados, se encuentran otras situaciones de riesgo cibernético que han sufrido las personas adolescentes, como es el robo de identidad que sufrió una de las informantes (A1) y un amigo de otra (C2), o dos casos que cuentan dos chicos (B9 y D10) sobre vídeos y fotos que se han grabado a chicos desnudos y se

han hecho virales (aunque en este sentido la reacción de la natividad digital fue diferente). Con el interés de plasmar estos casos se agregan los siguientes comentarios:

A7- A mí, por ejemplo, me pasaron la foto de un chico... Es que yo voy a un pueblo, pues era del pueblo de al lado... Y habían hecho un video con esa foto... Como me llegó como 10 veces esa foto, y vi eso, y le di a borrar directamente.

B9- Pues a un chaval, unas chavalas le pidieron que se hiciera unos tocamientos delante de ellas. Y le grabaron, y el chaval dijo iba a denunciar, pero no sé qué paso...

C2- Ba, nik ez duda ulertzen zergatik hackeatzen duten kontuak eta horrelakoak... Zeren ni atzo sartu nintzen kontu batean pertsonala zena, eta hackeatuta zegoen... Zeren sare sozialen agertzen diren argazkiak ez ziren bereak... En plan agertzen zen: "busca sexo en mi portal"... y eso no lo ha colgado esa persona, se veía que estaba hackeado, y las demás fotos eran de él. Entonces, no entiendo por qué una persona ha tenido que hackear eso, pudiendo crear una cuenta para hacer eso...

Finalmente, se considera importante mencionar las actitudes de LGTBI+fobia que también emergen en la Red. Debido a esta cultura machista y heteronormativa, también se halla que las personas transexuales son estigmatizadas y sufren violencia a través de la Red, como son las conexiones en directo que se realizan a la hora de jugar online, reproduciendo las "crueldades normativas". En palabras de uno de los integrantes:

E3- Bai. Nik ezagutzen nibeana neska bat. Baina bueno, bera mutila zen eta orain neska, eta bullinga pairatu zuen sare sozialen bitartez. Zegoen jolasten, eta zegoen equipo profesional batean, eta gendea pila bat sartzen zen neskarekin, o sea, beti txatean eta horrelan gauza oso txarrak esaten zizikioten, bakarrik neska izateagatik eta sexua aldatzeagatik.

Asimismo, cuentan que los YouTubers gays sufren insultos y ciberacoso a través de estas vías. Ello nos abre otra puerta interesante para explorar y seguir construyendo investigaciones que interseccionan los indicios machistas y la ciberviolencia que se reproducen en la Red. Como refieren la adolescencia encuestada:

I5- Y luego hay un chico en YouTube que no tiene... Bueno, no es solo de moda, hace un poco de todo, y la gente le pregunta a ver si es gay y así... Solo por el hecho de... No porque él lo sea ni nada, que habla de cosas, no sé cómo decirte, normales... No es el típico a lo repeinado... Y la gente se piensa que es gay.

En definitiva, la Red se convierte en un espacio desigual y asimétrico, que configura posturas jerarquizadas. Mientras que los chicos heterosexuales se posicionan en la punta de la pirámide –y a más alarde de su virilidad y potencia sexual, más despuntan estas figuras–, en los márgenes se sitúan aquellas feminidades cómplices que guardan con recelo su sexualidad. En un escalón inferior encontraríamos aquellas masculinidades homosexuales, y un escalón aún más bajo estarían "las otras", aquellas que han roto su pacto con el secretismo sexual. De esta manera, la posición propia se sustenta en el rechazo a aquellas y aquellos que rompen los mandatos (hetero)patriarcales. En relación a esta asimetría se destaca lo comentado por uno de los chicos:

C2- Neskei kaña gehiago ematen zaie, sare sozialetan.. eta kaña ematen diogu neskak eta mutilak... Eta mutilen kasuan bakarrik dira mutil batzuk...

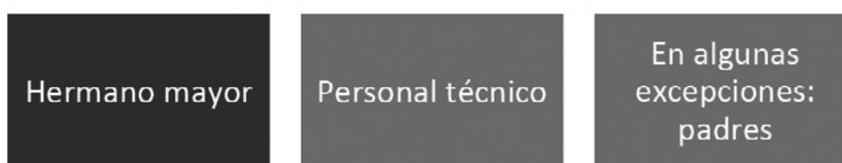
Atendemos, por tanto, a un problema que no es un problema local, y que se integra en los institutos, y se plasman casos concretos como los que hemos vistos. Ahora bien, el instituto, como herramienta y motor de cambio y gestor de solución de problemas de la vida real, ¿está preparado para estos problemas? ¿Y las familias? Estas cuestiones son las que se plantean para abrir el siguiente apartado.

7. AUSENCIAS Y PRESENCIAS DE LA EDUCACIÓN FORMAL E INFORMAL DIGITAL

#orfandadigital #brechasgeneracionales #ausenciasdemotoresdecambio #desconfianza

En cuanto a la educación informal se indagaba en la asistencia y ayuda técnica de la que disponen dentro de sus hogares. De este modo, al preguntarles por las personas de referencia que tienen para poder ayudarles ante una incidencia técnica con el ordenador, se encuentra que entre las personas más recurrentes están:

Ilustración 9.23. Referentes a los que solicitan ayuda técnica



Fuente: Elaboración propia

Primero, observamos que muy pocas personas adolescentes tienen a sus madres y padres como referentes de ayuda en caso de tener algún problema técnico. Los perciben como extranjeras y extranjeros digitales, y marcan una gran distancia entre ellas y ellos, y sus progenitores, he aquí algunas muestras de ello:

A4- Se tiran media hora para darle click al ratón.

A6- Sí, sí, como mi ama. La dices: “ama dos veces, y le da cuatro...”

H5- Mis aitas son unos cazurros que no tienen ni idea...

E2- Nire gurasoei oso gaizka ikusten diet, baina ordenagailuarekin txarto...

E4- En plan idazten holan (atxamar bat sakatzen du beste eskua, eskua mugikorra izango balitz bezala, eta poliki poliki zenbakian sakatzen izango balitz bezala) escribiendo, escribiendo...

Para sus familias el mundo virtual es un espacio no gobernable, y chicas y chicos se embarcan en este mundo sin guías para aprender a autogestionarlo. Lo que confirma que las personas adolescentes encuestadas se han visto abocadas a una orfandad digital.

Asimismo, se evidencia que tienen escasos referentes o modelos femeninos que se manejen bien con la tecnología, así muchas y muchos hablan de sus madres de la siguiente forma:

G1- Mi ama con el ordenador, bueno, siempre es: “J. no me va, J. no me sale, J. ¿cómo hago esto?...” Sabe hacer tres cosas, y cuando tiene que hacer algo diferente, me tiene que llamar a mí. En cambio, mi aita con el ordenador va mejor, pero mi ama con el móvil sí que tiene...

A6- A ver mi aita muy bien, pero mi ama...

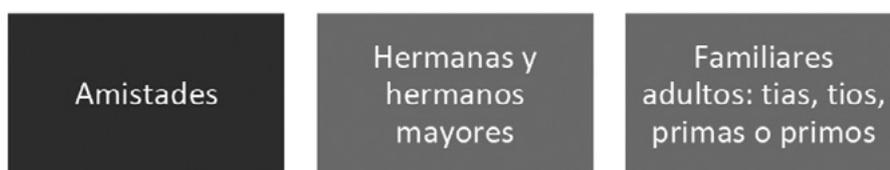
H8- A aita bien, pero a ama...

C7- Aita ondo, baina ama...

Ello nos acerca a lo argumentado por Castaño (2005). Dentro de las mujeres adultas, la 2BDG se agudiza en tanto en cuanto hablemos de habilidades para el uso y manejo de las tecnologías en su vida diaria, realizando un uso muy vago de los instrumentos, e instaurándose, en este caso la denominada “tecnofobia femenina”. Sin embargo, en las chicas adolescentes, como bien encontrábamos, la 2BDG se instaura específicamente en una posterior profesionalización, y en su percepción de habilidades avanzadas para el arreglo de las TRIC.

De la misma forma se les preguntaba, sobre sus fuentes de apoyo en caso de riesgo cibernético, o en casos de ciberacoso sexual y/o sexistas. Sus respuestas recogen que sienten que sus agentes de apoyo son:

Ilustración 9.24. Referentes para pedir apoyo emocional



Fuente: Elaboración propia

Se analiza que una de las principales fuentes de ayuda serían sus propias amistades. Ello induce a reflexionar que nos encontramos ante la etapa separación de la protección maternal y parental, y en ella crean muros para construir su identidad y sentir que ganan independencia respecto a sus familiares, contemplando a estas como personas enemigas en muchos casos. De esta forma, observan a los referentes adultos más cercanos desde la distancia, y no sienten confianza para compartir los problemas.

Ejemplo de ello encontramos que cuando una de las chicas sufrió el robo de identidad, la primera persona a la que pidió ayuda fue a su amiga, y ya posteriormente —porque, como ella misma explica, se vio obligada a decírselo—, a su padre para interponer la denuncia:

A1- Yo cuando me pasó eso, primero acudí a mis amigas, y luego, dije: “yo creo que se tienen que enterar mis padres, porque para ir a denunciar tiene que venir alguien a acompañarme”. Entonces, se lo conté a mi padre, al momento también ¿eh?, y a mi amiga también, llorar, e ir a donde mi aita y decirle: “aita que tengo que ir a denunciar...”

No obstante, cabe especificar que encontramos diferencias entre chicas y chicos. Las chicas, en caso de sufrir ciberacoso sexual y/o sexista no pedirían ayuda a sus familiares por el miedo al “que dirán”, es decir, por miedo a recibir más estigmatización por romper su patrón de género, y al sentir que han podido defraudar sus familiares. De esta forma, se recogen los siguientes argumentos:

F2- Es que si siempre te han dicho: “¡cuidado con lo que subes!” Y vas tú y subes esas fotos... Pues ahí lo tienes, lo que te hemos avisado siempre...

F5- Ama y aita me meterían una ostia...

A6- ¡Pero a ver quién le dice a tus padres lo que has hecho!

G5- Es que si se lo cuentas a ellos lo único que van a hacer es enfadarse, y no te van a entender.

Los chicos, por su parte, marcan una gran distancia para evitar mostrar debilidad ante la audiencia debido a su construcción de virilidad, y representar el hombre que “deben ser”. Como ejemplo, se rescatan los siguientes comentarios:

B1- Luego te sientes cuando se lo cuentas a tus aitas fatal, porque te empiezan a decir: “¿pero cómo has sido capaz?”, “¿cómo has llegado a este punto?”...

B10- No te comprenden, solo te echan las cosas en cara... Parece que ellos han hecho todo bien...

B4- Empiezan con el típico “a mí también me ha pasado...” y así, y no se enteran de nada. En ese momento que tienes la autoestima baja, pues prefieres callártelo, antes que puedan decir nada...

E9- Es que no pueden hacer nada, solo la bronca... No entienden nada.

C8- Azkenean zihurrenik ez dizuetela aholku on bat emango, zer horri buz ez dakite asko horri buruz.

Por otra parte, chicas y chicos cuentan que especialmente sus madres han comenzado a utilizar las redes sociales, pero que estas sobre todo las utilizan para controlar sus movimientos, como la hora de acostarse y de estudio, por donde han salido por la noche, sus amistades... Así, sus familias —y sobre todo sus madres—, establecen un control parental, y al igual que se hacía en el pasado, en el que la adolescencia busca estrategias para configurar su independencia digital. Tal y como lo harían en la vida real, a través de reivindicaciones, discusiones... buscan una mayor individualidad

para la construcción de su identidad, y bloquean a sus madres y padres, esconden la última hora de conexión... También chicas y chicos refieren, como se puede leer en las citas, que sus madres y padres controlan el acceso a las redes sociales, les aconsejan a qué horas conectarse, qué redes utilizar y edad para tener las redes sociales:

E4- Bueno, batzuetan Whatsappetik ikusten dizute zuen azkeneko ordu konexioa. Ahí igual nago ohean lo egiten, eta nire amak ikusten du konektatuta nagoela eta esaten dit... edo bronka botatzen dit...

Como excepción, encontramos una vez más la postura de una de las chicas, que a diferencia de lo que ocurre en los grupos anteriores, siente que su madre y su padre son referentes de apoyo; y otra de las chicas (D10) que argumenta que si sufriera este tipo de ciberacoso, pediría ayuda a su padre. De la misma manera, se destacan los argumentos de tres chicas confirman que, aunque les costase, saben que sus madres y padres podrían ser fuentes de apoyo en un caso de estas magnitudes.

Por otro lado, unos chicos dicen que sus madres y padres también controlan y establecen pautas de usos de los videojuegos. Si bien no se ejerce un control sobre el contenido de los videojuegos, sí que se controlan las horas de juego.¹³³ También señalan que este control depende de la ubicación de la videoconsola. Si ésta se encuentra en salón de la casa el uso de los videojuegos es menor y queda más controlado, y en el caso de estar en la habitación de los adolescentes, este uso es más común, ya que tienen libertad –y a su vez menos supervisión– para utilizar los videojuegos en el momento que quieran.

No obstante, existe una marcada ausencia parental dentro de su contexto digital. En este caso, se observa una educación invertida, y son ellas y ellos quienes que ayudan a sus madres y padres a utilizar las tecnologías. Les explican y les enseñan, al igual que sus madres y padres habían hecho en la niñez. Como ellas y ellos explican:

C5- Es ke adibidez eskatzen digutenean laguntza nik beti esaten diet: “nik bakarrik ikasi dut”. Baina beraiek laguntza gehiago behar dute.

D10- Es que, luego, quieren un móvil no sé qué, o Whatsapp, o hasta Instagram, y es que luego: “¿para entrar aquí cómo puedo?” ¿Es que para que te haces eso si no sabes andar?

G4- Cuando pasa cualquier cosa en casa, siempre: “I. ven a ver esto que me ha salido una ventana y no sé qué es...”

H9- Yo creo que les enseñó más yo a ellos que ellos a mí, en ese aspecto (los demás asienten).

H10- Yo sé más que ellos, y mira que yo no tengo ni idea ¿eh? Pero yo sé más que ellos.

Sin embargo, queda claro que tener una familia protecnológica ayuda a generar un acercamiento más positivo, seguro y natural por parte de las chicas y chicos a las tecnologías. Aquellas personas que refieren tener una familia protecnológica (F4) se observa que gestionan con mayor

133 Únicamente D10 refiere que su madre controla el contenido de los videojuegos a su hermano pequeño.

comodidad las redes sociales, y sus familiares se convierten tanto en referentes de ayuda técnica, como en agentes de apoyo, ya que entienden cómo se gestiona la información en la Red. Asimismo, la creación de estas relaciones posibilita que el acceso a este universo quede gestionado y guiado por pautas y códigos de ciberseguridad.

La educación informal digital se convierte también en un elemento potente para conseguir usos más adecuados y seguros en las personas adolescentes. Además, si esta inmersión guiada y acompañada es gestionada por un referente femenino, tal se ha recogido previamente, posibilita la ruptura de los mecanismos y factores que estructuran la 2BDG. Por lo que la educación informal se posiciona como un nodo importante en las interacciones y construcciones de las brechas digitales de género.

Ahora bien, desde la educación formal el trabajo para paliar el vacío educacional no está siendo del todo uniforme y sólido, como para apaciguar todos los riesgos, miedos y, menos aún, sesgos de género que se gestan en la vida virtual. Tal y como refieren las personas adolescentes de estos grupos, aunque se ha producido una integración de las tecnologías en las aulas de los institutos, y se pueden encontrar en todas ellas pantallas digitales y portátiles, el uso de estas herramientas se da de una forma un tanto básica:

F4- Pero hay algunas cosas que ahora utilizan muchísimo, como Power Point, que hagamos cosas en el ordenador, y eso sí que cada vez se impulsa más.

Como argumenta el propio alumnado, el profesorado utiliza las herramientas tecnológicas para aportar un contenido visual a la explicación teórica, pero en ninguno de los casos los utilizan como herramientas de aprendizaje. La integración se da de una forma pasiva, es decir, dentro de las aulas, estas no tienen una presencia trascendental –como tienen en sus vidas–, y han servido en mayor medida para facilitar el trabajo del profesorado que para facilitar el trabajo del alumnado. Por lo que, coincidiendo con los resultados de Díaz (2001) y el Instituto de la Mujer (2008a), el mentorazgo digital en los centros educativos se desarrolla en clave de un uso básico y pasivo, además de tardío, lo que imposibilita adquirir destrezas y habilidades para un uso más avanzado de las tecnologías.

Es sumamente importante resaltar todas aquellas prohibiciones que se dan dentro del aula, en cuanto a las tecnologías se refieren. En el discurso del alumnado que ha participado se encuentra que para el profesorado es difícil poder gestionar la inclusión de las tecnologías en las aulas, y en concreto de los Smartphones. Se han encontrado ante dificultades que no han sabido gestionar, por lo que en todos los institutos que han participado en esta investigación, la decisión ha sido prohibir estos instrumentos dentro del aula¹³⁴. Así, en vez de trabajar en habilidades emocionales y de la vida digitales –tal y como se propone en esta investigación–, se ha optado por un estancamiento del problema, no trabajo y prohibición, tal y como apuntan las personas adolescentes:

F4- No te lo dejan tener en clase los móviles, porque te dicen que igual puedes sacar una foto a otro... y luego subirlas y así.

134 Como anécdota destacar que en las clases se realizan los grupos de discusión, en la gran mayoría de los institutos.

Además de la integración de las tecnologías, en cuanto a la formación específica sobre informática, se identifican importantes carencias. Por un lado, es muy importante destacar que el aprendizaje de la historia de la informática, y de los avances realizados en este sector, se ha realizado desde una perspectiva androcéntrica. Por ejemplo, como ellas y ellos cuentan, han visto películas en clase acerca de la vida de Steve Jobs, o Stephen Hopkins.

Asimismo, cabe destacar que el alumnado desconoce los protocolos de ciberseguridad para las redes sociales, así como sus derechos digitales –muchas y muchos incluso desconocen el verdadero paradero de sus fotos–, las políticas de privacidad y los límites de la privacidad dentro de la Red. Por ejemplo, es interesante rescatar sus dudas sobre lo que pueden denunciar, en sus propias palabras:

F2- Es que, al final, lo de la tecnología es muy nuevo. Tampoco te han enseñado desde pequeña...

G8- Yo creo que lo sabemos, pero no tenemos ni idea...

G5- No, en realidad muchas, pero que nosotras no le damos importancia. Alguien te coge el móvil y tú puedes denunciarle por eso... Pero, es algo que nadie lo va a hacer...

H1- Somos muy inexpertos. Y encima creemos que sabemos más de lo que sabemos.

H7- Yo le dedico muchas horas, pero es que veo que cada vez hay nuevas cosas...

Ante esta falta de formación de ciberseguridad, el alumnado ha tenido que generar diferentes estrategias. Entre las diferentes estrategias que han generado, se pueden destacar:

Ilustración 9.25. Estrategias cibernéticas elaboradas por la adolescencia

| |
|---|
| Configurar el perfil en privado, y que únicamente “las amistades” puedan visitar |
| Ver tutoriales de YouTube |
| Agregar a la lista de amistades solo aquellas personas que son conocidas |
| No adentrarse en páginas que puedan detectar inseguras |
| Esconder la última hora de conexión |
| No subir fotos personales |
| Controlar algunos comentarios más personales y no exponer todos los comentarios personales |

Fuente: Elaboración propia

Ello ha llegado a generar una inclusión poco uniforme, que posibilita que se configuren jerarquías según el registro de habilidades digitales que tenga cada persona, siendo generalmente, como ha quedado reflejado, los chicos los que se sitúen en una situación superior a la de las chicas.

Asimismo, aseguran que han ido adquiriendo estas estrategias a lo largo de los años. Y que dieron los primeros pasos en la Red sin seguridad ninguna [recordemos que estos pasos se reali-

zaban a los 7-8 años (Mascheroni & Cuman, 2014)]. De esta forma, tal y como señalan, las edades más tempranas son especialmente vulnerables a la aparición de casos como los mencionados anteriormente:

F3- Pues, por privacidad, para que vea quién yo quiero las cosas. Antes no había pensado en ello, lo pensé y creo que así, pues tengo más privacidad. Así, yo creo que es como más seguro...

Por otro lado, apuntar que, a pesar de nombrar estas estrategias, como ellas y ellos remarcan, estas no son suficientes, ya que aún se sienten personas poco expertas, y con grandes carencias de conocimiento digital. Además, como aseguran, en muchas ocasiones se generan riesgos cibernéticos por su falta de conocimiento, o desconocen cómo gestionar estos problemas una vez sobrevenidos.

En cuanto al profesorado como agente de apoyo, se puede concluir que nos encontramos ante unos resultados un tanto alarmantes. Todos los grupos se refiere al profesorado desde la lejanía y la falta de confianza. Además, en palabras de chicas y chicos, el profesorado no guarda confidencialidad. Es tal la lejanía que sienten hacia el profesorado que señalan que, para ellas y ellos son un número más. En palabras de la adolescencia:

A6- No me parece que tengamos confianza en ellos. La confianza que nos quieren transmitir no me parece que sea la adecuada...

H1- Encima no los tomas como mis amigos, ni como gente que me pueda ayudar... Vamos, como ellos me tomarán a mí también... Ellos pensarán que yo soy un alumno, y él es mi profesor y fuera de aquí, yo no te conozco.

B10- (Respuesta a pregunta ¿cómo véis a los irakasles?) Como personas amargadas, sin vida, y que quieren ir a joderte.

B3- Con una persona que no se puede tener ningún tipo de confianza.

B4- Son personas con las que no puedes tener ningún tipo de relación como amistosa digamos.

También en el desarrollo de los grupos han relatado situaciones graves de “descuido profesional” por parte del profesorado. En concreto, en uno de los grupos se cuenta que una alumna sufrió acoso escolar, y el instituto –directora y orientador en concreto–, desatendió por completo este caso, y dejó a la joven en situación de desprotección. En palabras de la joven:

I4- Yo en mi situación lo que sé es que, yo fui a hablar con la directora por una cosa que pasó y hasta que no llamaron mis padres no me hicieron caso. Tuvieron que venir mis padres para que la directora supiera lo que estaba pasando.

A ello, también se une las carencias que detectan en la persona orientadora, en sus palabras, no encuentran sentido a esta figura y dicen que la han conocido en contadas ocasiones y de forma puntual:

I5- Pero es que aquí el problema es la directora y el orientador, porque con las capacidades que han demostrado está claro que no tienen para resolver un problema.

F4- La orientadora es desorientadora.

F3- Es una persona que por ejemplo el año pasado, nos daba charlas para dónde tirar y así, y es que solo nos habló de los módulos...

Todo ello hace que, ante la hipotética situación de sufrir acoso escolar o cibernético, el profesorado sea el último recurso al que solicitarían ayuda. De este modo, al lugar en el que más tiempo pasa y se relacionan lo perciben como un espacio carente de gestión de conflictos. Como cuenta uno de los chicos:

H9- A ver, si ya llega un punto en que ya no podrías soportar el asunto, pues sí, a lo mejor sí... Para que te pongan medidas y no te siga afectando... Pero si se puede evitar...

Por otra parte, en los diferentes grupos de discusión se encuentran algunas “buenas prácticas” de educación formal digital. Estas, al igual que ocurre con la coeducación, se dan de forma indistinta y no se rigen por un patrón homogéneo en todos los institutos.

En concreto, y ejemplificando estas prácticas, encontramos que a dos grupos, el profesor de informática les ha transmitido pautas de ciberseguridad, además de aportarles información y formación acerca los riesgos de privacidad. También, otras personas de otro grupo cuentan que en su anterior instituto recibieron educación formal en formato de charla sobre los riesgos digitales. Tal y como relatan las y los participantes de los grupos:

F3- En informática ahora estamos haciendo como de seguridad, de que si tienes tu cuenta abierta y poner tu nombre en internet, salen las fotos tuyas, y las fotos de tus amigos; y si lo tienes en privado, ya no.

D8- Yo creo que aprendemos cosas nuevas. Aprendemos a utilizar programas nuevos, y no sé... No es que utilicemos cada día, porque yo tampoco utilizo cada día el ordenador, pero por ejemplo si quiero grabar la página, pues ahora estamos aprendido a cómo grabarla. Para mí está bastante bien.

I3- Yo donde iba sí nos dieron una charla sobre los riesgos en las redes sociales, y al final eso te sirve para darte cuenta de las cosas.

Recibir estas pautas, formaciones, según las propias personas adolescentes, ha reforzado su seguridad, y les ha ayudado a implantar estrategias más útiles para su vida diaria digital, y a entablar una mayor confianza con el profesor para plantear dudas y cuestiones que les generen inseguridad, y, en definitiva, conocer más de cerca sus derechos digitales. También, como ya se ha dicho, una buena vinculación con este mundo permite romper estereotipos vinculados a la informática.

Lamentablemente, el alumnado que ha participado confirma que, en este sentido existe una importante carencia y necesidad, y así reclaman más información y formación de ciberseguridad, acerca de los casos de ciberacoso sexual y/o sexista, y a dar más peso y generar espacios para

el debate la reflexión, y la gestión y resolución de problemas. Las más críticas, hablan de dar un “vuelco” a todo el sistema educativo para integrar y transversalizar el género, no únicamente en sus clases, sino en sus materiales... Generar, tal y como Bourdieu (1999) nos decía, un cambio estructural importante, para así, construir un espacio más equitativo e igualado. En sus palabras:

F4- Pero a tí si desde pequeña te han estado metiendo en la cabeza las consecuencias y cómo cuidarte en las redes sociales... Y es que tenemos mogollón de charlas, pues de esto también se necesitarían...

G4- Es que sería necesario, saber con quién debemos contactar, en qué momento... Y en qué exactamente nos pueden ayudar... Porque tú si estás en Instagram y no sabes que puedes dar a esos cuadros que tienes en la esquina para denunciar, o por ejemplo que te han hackeado la cuenta, tampoco puedes hacer nada... Y es más, van a poner una nueva pestaña en Instagram que denuncia el daño a animales, y hasta ahora no ha habido... Y ahora hay un montón de vídeos de Instagram que salen perros y les están tiñendo el pelo...

H9- Es que yo creo que como vienen a dar a talleres de drogas y así... Y ahora que está en auge como el robo de las identidades, o cosas de internet, yo creo que sobre eso existen dos cosas... y como hemos tenido cinco charlas de otras cosas...

Finalmente, con el fin de mostrar los resultados encontrados sobre a la educación informal y formal, y las consecuencias que producen sus prácticas, se elabora la siguiente tabla:

Tabla 5.6. Resumen de resultados de la educación formal e informal

| Educación digital formal e informal | |
|---|--|
| Positiva y coeducativa | Negativa y tradicional |
| <ul style="list-style-type: none"> • Adquisición y conocimiento de pautas de ciberseguridad. • Seguridad y confianza para solicitar ayuda técnica y apoyo emocional. • Genera mayor perspectiva crítica, lo que permite romper estructuras y estereotipos normalizados. • Inclusión de las tecnologías en el aula como herramientas de aprendizaje. • Factor para deconstruir la segunda y tercera brechas digitales de género, así como para prevenir el ciberacoso sexual y/o sexista. | <ul style="list-style-type: none"> • Se generan huérfanos y huérfanas digitales. • Desconocimiento del mundo digital. • Falta de estrategias y herramientas cibernéticas para solucionar los problemas digitales. • Falta de lazos de confianza con las familias y el profesorado para pedir ayuda técnica y apoyo. • Exclusión de las tecnologías en las aulas. • Formación sesgada y basada en estereotipos de género, por lo que se normalizan estereotipos, la segregación en el aula y la dominación masculina dentro de ellas. • Invisibilización de las mujeres informáticas. • Factor que sustenta y mantiene las brechas digitales de género. |

Fuente: Elaboración propia

CONCLUSIONES DE LA PROFUNDIZACIÓN EN EL OBJETO DE ESTUDIO

Este análisis confirma que estas estructuras funcionan de forma no lineal y que todos los elementos confluyen en nodos complejos, y las estructuras estudiadas crecen de forma no lineal y en continua interacción. Dicho de otro modo, las relaciones que han podido ser estudiadas en este apartado cualitativo nos han reflejado un escenario que integra factores diversos e interconexiones en direcciones diferentes.

Todo ello es generado y originado por patrones y esquemas de un sistema labrado a base de una historia androcéntrica, machista y sustentada en dividendos patriarcales. Por lo que, de nuevo, se retoma la frase de “la vida en Red es un pantallazo de la vida real”, y herencia de nuestra historia arraigada y circunscrita a patrones y esquemas de género. Por lo que las brechas digitales de género fluyen e interaccionan entre ellas, y crean lo que se ha denominado como el ciberacoso sexista y/o sexual y el cibercontrol. Ello nos dibuja, definitivamente, el escenario desigual, machista y patriarcal que se ha descrito, y que acaba plasmándose en sentimientos, comportamientos y frustraciones concretas que han sido recogidas.

Pero, haciendo un balance de estas conexiones, en concreto, se puede afirmar que la adolescencia que ha sido entrevistada sustenta estereotipos ligados a los sistemas de género. Esto es, si bien los estereotipos de género relacionados con la división sexual de trabajo, poco a poco, han quedado superados, aquellos que tienen que ver con los comportamientos, sentimientos y sus propias relaciones, aún se siguen manteniendo e integrando en sus discursos, como pueden ser: chica-sensible-compleja (histórica)-tímida-sexualmente pasiva/chico-practico- simple- abiertamente sexualmente activo.

Son esquemas que están integrados y normalizados en su contexto, y tal y como se refleja en el fragmentado rescatado de una de las voces que han participado en este estudio, resulta difícil afrontar y desprenderse de ellos:

G3- Son cosas que se hacen inconscientemente porque tenemos tan metido adentro esta ideología, aunque luego digas y pienses: “no, yo no quiero un mundo machista”, pero al final esto también viene desde hace un montón de años, entonces ya tenemos como muy adentro la cosa ya de separar, por una parte, los chicos y, por otra parte, las chicas, los gustos de unos y los gustos de otras.

Las personas adolescentes se enfrentan a una realidad ambigua y con mensajes que les envía la sociedad continuamente desde canales diversos, y además se encuentran con un espacio –en sus propias palabras– infinito, incontrolable e ingobernable. En esta nueva realidad y espacio gestionan y construyen sus propias identidades, y se alberga un nuevo espacio epistemológico del ser. La privacidad toma sentidos y connotaciones distintas, y la importancia del “ahora”, “la rapidez”, “la imagen”, y “el video” media las construcciones identitarias. Un contexto que queda gobernado por la hipersexualización del cuerpo femenino, quedando reducido y objetivado a la pornografía heterodirigida; sin obviar que este formato de escenificación también queda envuelto por intereses del sistema capitalista. Es decir, los sistemas capitalista y patriarcal, hibridan sus relaciones estrechamente, generando lo que se ha venido dominando las brechas digitales de género.

De tal modo, en 2BDG se analiza que se intercalan factores socioculturales y psicosociales, y, a su vez, todos ellos hallan su origen en los patrones tradicionales señalados. Es mencionable,

también, la connotación que ha tomado la palabra “Ingeniería”, y como en torno a esta –al igual que ocurre con la Informática– se ha construido un ideal social que se aleja de los esquemas de las chicas. Asimismo, junto con este desequilibrio que se genera dentro de la Informática, también cabe señalar el desequilibrio que se instaura en otras carreras como Trabajo Social, Magisterio Infantil... Es decir, a pesar de que lo que concierne a esta investigación, es preciso que se deconstruyan los esquemas opuestos y fijos, e imaginarios culturales –como el socialmente creado de “freak”– ligados a las carreras, pero, para ello, y como veíamos, uno de los primeros pasos es la generación de espacios flexibles desde la niñez.

Acudiendo de nuevo a las averiguaciones realizadas en torno a esta brecha, se destaca la gran necesidad de trabajar el empoderamiento digital de las jóvenes. Existe una gran carencia de un autoconcepto digital alto por parte de las chicas que han participado; por lo que afianzar sus habilidades, y su seguridad en ellas mismas, así como visualizar y dar a conocer referentes femeninos y cercanos, se convierten en elementos necesarios para la aproximación positiva de las jóvenes a este mundo.

Por otro lado, se comprobaba que las conexiones entre la segunda y la tercera brecha son estrechas, comparten orígenes, se interconectan, pero no cabe duda de que uno sus elementos –en sintonía con los resultados del apartado cuantitativo– son los videojuegos. Estos se convierten en la puerta de entrada al mundo tecnológico. Sin embargo, estos quedan desteñidos por el sexismo explícito e implícito y hacen que la inclusión no sea igualitaria y quede sustentada en una desigualdad de género. Además, estos instrumentos condicionan otros espacios compartidos como las lonjas, y en los que las chicas deben hacer frente para que no se imponga la gobernanza y dominación masculina.

Otros canales de la tercera brecha digital son YouTube y las redes sociales. El primero, al igual que ocurriría con las páginas Web, queda expuesto a parámetros bajados en la división sexual y el androcentrismo. Canal que también interactúa con otros, como los videojuegos o las redes sociales. En otras palabras, además de la dominación masculina y los estereotipos de género, se debe hacer mención a la violencia simbólica digital que se impregna en estas plataformas.

El simbolismo y la imagen toman presencia e importancia en la gestión de las identidades, y estas –como se decía– se ven patronadas y modeladas por: 1) los intereses capitalistas; y 2) los mandatos de género. La integración de estos estándares es tal, que se ha generado una distorsión en su propia percepción, sobre todo, en el caso de ellas. Se ha podido observar, de este modo, cómo las jóvenes construyen la autopercepción de su cuerpo a través de la mirada ajena, y es modelado a “golpe de Photoshop”. Son incapaces de desprenderse del peso de los cánones opresores que culturalmente se han impuesto desde canales diversos.

La auto-objetivización y a necesidad de las miradas externas las llevan a percibirse como enemigas entre ellas. Por lo que se concreta que otro de los mecanismos patriarcales muy arraigados en las chicas entrevistadas es la rivalidad femenina. En sus discursos se detecta un deseo por generar lazos más fuertes entre mujeres. Sin embargo, la rivalidad es un mecanismo que está tan impregnado que construye muros altos entre ellas, siendo incapaces de situarse en el lugar de la otra y verse igual a ella.

En este sentido, y vinculadas a aquellas creencias y estereotipos de género, una de las construcciones más remarcadas tanto en el discurso de las chicas, como en el discurso de los chicos, es

la construcción de la “mala mujer”. Se analiza que las chicas viven su sexualidad desde la oscuridad y el secretismo. No obstante, la hipersexualización del contexto, las animan a que expongan su cuerpo, y el eterno mensaje que reciben de “culto al cuerpo como sinónimo de éxito social”, hacen que vivan con ansiedad y contradicción todo lo que concierne a la exposición de la imagen corporal.

Este entramado se convierte en una base idónea para reproducir lo que en esta investigación se ha conceptualizado como ciberacoso sexual y sexista. En este sentido, se han encontrado resultados interesantes que han podido figurar agresiones, ciberviolencia y ciberacoso concretos que se efectúan en la Red, y que tienen un foco de ataque conjunto: la sexualidad femenina.

Cualquier chica que se salga de los cánones establecidos en relación a su sexualidad queda estigmatizada. Las nativas digitales aún conviven en un contexto en el que su sexualidad es robada y encarcelada, y en el caso de ser expuesta, el halo patriarcal y machista actúa con patrones opresivos como es, en este caso, la ciberviolencia sexista y sexual. Así, se consigue mantener el orden social, incluso en un universo que aparentemente se caracteriza por el caos, y no atiende a coordenadas y parámetros precisos.

De esta forma, la construcción de “mala mujer” tiene una carga tan potente que muy pocas y pocos son capaces de empatizar con esta situación. Se concluye, de tal modo, que no existe una responsabilidad, ni una visión holística del problema, y se responsabiliza a la que en la cadena de interacciones queda en una situación de mayor vulnerabilidad y debilidad. Mientras que los chicos analizan estos sucesos desde la lejanía, pero a su vez, las ven como objetos eróticos –tal y como han aprendido a hacer–, en las chicas existe una tendencia a poner barreras divisorias entre ellas y “las otras” (las malas). Se comprenden como víctimas, y se (auto)imponen a las demás un “cuidado” de su sexualidad.

En la gestión de sus relaciones a través de las redes sociales también se encuentran los patrones de “ligoteo” –basados en los parámetros de chico-activo/chica-pasiva– o el cibercontrol. A través de las voces de las chicas se ha podido comprobar cómo las jóvenes viven sus relaciones desde la dependencia y la inseguridad. Los chicos, en cambio, aportan una importancia relativa a la relación de pareja y no se detienen en este aspecto. Por lo que, se reconoce que las chicas de esta investigación han sido socializadas y envueltas en mensajes de dependencia –que permean su autopercepción, y su autovaloración–, y en creencias y mitos que las predisponen a generar un ideal de “amor” hermético, dependiente y ansioso.

En este sistema patriarcal y machista que se desenvuelve en la Red, coexiste violencias machistas como la ejercida contra las personas con orientaciones sexuales distintas a la heterosexual o identidades sexuales que difieren de lo impuesto desde la heteronormatividad. Por lo que se concibe la necesidad de interseccionalizar no únicamente el género, sino la sexualidad, y orientación sexual. La composición machista se integra en diferentes direcciones y ejes, que requieren de su análisis.

Otro de los factores que se convierte en elemento importante en la interacción de las brechas de género, y los casos de ciberacoso sexual y/o sexista y cibercontrol es la propia educación formal e informal. Si bien se considera esta como un motor de cambio y transformación social, capaz de deconstruir las estructuras y ejercer cambios profundos en el sistema, encontramos que la natividad digital hace frente a una orfandad digital y se lanza desde un paracaídas a un terreno complejo,

sexualizado, con un alto alcance mediático. En concreto, en lo que corresponde a la educación formal, se detecta además una falta de integración de los asuntos de igualdad y de género. La formación digital en valores y la coeducación quedan sujeta a la arbitrariedad y voluntariedad, y la transversalización de ambos elementos es prácticamente inexistente.

Este entramado de conexiones y estructuras, como se ha podido observar, convive con identidades subversivas y disidentes. Es decir, tal y como sucede fuera de la Red, coexisten espacios arraigados en el género, sexismo y machismo, con espacios que rompen las normas, con cuerpos que escapan de los condicionamientos sociales. De este modo, la Red se convierte en una herramienta potente para generar cambio, y construir alternativas, que facilita de una forma rápida el alcance a una audiencia masiva.

En relación con los modelos disidentes, hallamos que estos han sido especialmente promovidos en las chicas que han participado en esta investigación. Sus discursos y experiencias nos han permitido ahondar en los factores que se intercalan en la promoción de la ruptura de normas machistas y deconstrucción de este entramado. A pesar saber que en la construcción de modelos disidentes interactúan muchos más factores, y que para su análisis se requiere de estrategias y técnicas que permitan una mayor profundización –como las historias de vida–, encontramos como resultado que uno de los primeros contextos en el que es necesaria intervención es en la infancia temprana.

A pesar de que la mayoría de las acciones de prevención se suelen centrar en la adolescencia – como ocurre en esta investigación–, los resultados nos muestran, al igual que proponían Martínez & Bonilla (2000), que la pronta actuación, la creación y capacitación de espacios más flexibles, que no correspondan a estructuras herméticas según el género, originan roles más flexibles, y por tanto, les permiten imaginar y elegir entre alternativas diversas y diferentes, pudiendo escapar del “deber ser” como hombre y mujer.

A colación de ello, un elemento importante en la ruptura de la 2BDG –y que incide en la conexión de los factores socioculturales y psicosociales– es la cercanía de un referente femenino positivo. Ello revela la importancia de visibilizar y recuperar las historias olvidadas y escondidas de las mujeres informáticas desterradas por el sistema patriarcal.

Sin embargo, uno de los factores esenciales para la ruptura de estos elementos remite en la coeducación. No pasa desapercibido que aquellas chicas –y algunos chicos– que han recibido y han trabajado de forma trasversal y continuada con la perspectiva de género, son capaces de articular discursos más críticos y de cuestionar los estereotipos de género. Lo que les ha permitido no limitarse únicamente al discurso “deseable e igualitario”, e integrar actitudes y comportamientos más críticos e igualitarios. Notoriamente, es preciso apuntar la incidencia tan positiva que tiene el feminismo como pedagogía y como motor de cambio, ya que las chicas que se autodefinen como “feministas”, mantienen no solo un discurso crítico, sino que también unas actitudes reivindicativas y se convierten en gestoras de cambios digitales (como es el caso de aquellas que denuncian las actitudes machistas y homófobas que se producen en la Red).

No obstante, se asume que los discursos de los chicos aún se posicionan desde la lejanía al feminismo y la transformación social. Los chicos han sido educados en estructuras más fijas y herméticas, que las chicas, condicionados por la posición superior otorgada a su rol masculino. Esta posición les acomoda y les hace alejarse de perspectivas y discursos más transgresores, e incluso

los cuestionan, promoviendo una mayor desigualdad. Pero lo cierto es que, sus discursos denotan que ellos también quedan sometidos a los patrones de género que les obligan a exhibir constantemente su virilidad y fortaleza.

A las chicas se les ha exigido que cambien, que gobiernen espacios y que luchen, es decir, que acomentan grandes hazañas desde individualidades concretas. Tenemos que despatriarcalizar también las prácticas masculinas y favorecer la generación de nuevas masculinidades –más cercanas a ellos, jóvenes y frescos– y espacios compartidos en los que los chicos se sientan parte y responsables de la desigualdad, pero también del cambio.

A continuación, se recogen los resultados más relevantes de los grupos de discusión, con el mismo fin de poder marcar unas pautas para 1) guiar las siguientes fases; y 2) poder organizar de forma esquemática toda la información obtenida:

Ilustración 9.26. Resumen de los resultados de los grupos de discusión

- a) La adolescencia encuestada porta esquemas de género basados los sistemas de género. Ello hace que se generen dentro de sus patrones de comportamiento dividiendo patriarcales y posiciones de subordinación y dominación.
- b) No obstante, cabe reconocer los avances realizados en estas materias, y cómo dentro de los grupos se encuentran modelos disidentes que escapan a las normas patriarcales y de género. Las chicas son quienes encarnan principalmente estos modelos, ya que los chicos presentan posturas más tradicionales y esquemas más herméticos y rígidos. Así, los principales factores para sostener una actitud más crítica son: haber recibido formación en igualdad (y feminista), socialización en la infancia desde esquemas flexibles, y/o tener modelos referentes feministas cercanos. En este sentido, merece mencionar que dentro de los grupos se han encontrado varias chicas que se autodefinen como feministas, lo que les ha ayudado a mantener una actitud y pensamiento más crítico ante los planteamientos propuestos, y sus propias vidas.
- c) La realidad virtual la contemplan como un universo infinito, pero incontrolable, que además queda lleno de contradicciones y ambigüedades (pueden encontrar espacios altamente subversivos, pero a su vez contextos altamente machistas y sexistas). Así, se detecta que sus principales canales de reproducción de identidades, comunicación y diversión son: los videojuegos, las redes sociales y YouTube.
- d) En cuanto a la 2BDG destacar que: 1) chicas y chicos tienen interiorizados modelos, referentes y prejuicios acerca de la informática, que estos han sido traspasados a través de los medios de comunicación, y generados por el sistema capitalista; 2) encontramos, de nuevo, que la interacción con los videojuegos se posiciona como un elemento clave para comprender la inclusión en desventaja de las chicas al mundo tecnológico. De este modo, ellas se han visto alejadas de este mundo desde la niñez, y genera en ellas una identidad digital más insegura y con un menor autoconcepto digital, no sintiéndose capaces de gobernar estos espacios.
- e) En los diferentes grupos se encuentran chicas que rompen con estos condicionamientos, así como modelos que presentan posturas cercanas al mundo tecnológico, lo que les permite generar vínculos más positivos y de autoconfianza. De forma que, entre los elementos o factores susceptibles de generar esta ruptura, destacan: tener un referente informático femenino cercano, socialización basada en esquemas flexibles y haber recibido educación en igualdad.
- f) En lo relacionado con la 3BDG se pueden subrayar los siguientes resultados: 1) la división sexual que se ha generado en el uso de los videojuegos, y el machismo y sexismo que se integra en su contenido; 2) la división sexual y dicotómica en los canales de YouTube, así como la integración de intereses capitalistas envueltos en violencia simbólica digital; y 3) la violencia simbólica digital que se ha instaurado en las redes sociales, siendo especialmente coercitiva en el caso de las chicas, de hecho, es tal la presión de la imagen que les impide verse a ellas mismas y les impele a rivalizar entre sus iguales.
- g) Se detectan comportamientos que quedan marcados por los esquemas de género, como las conductas de “ligue” o el cibercontrol. En este último caso, remarcar la posición dependiente y situación de objeto de las chicas con respecto a sus parejas. Es especialmente remarcable el autoconcepto interiorizado en ellas sobre “el amor” y “relación amorosa”, impregnado y envuelto de mitos del amor romántico, siendo los más destacables: los celos como medida de amor y el mito de la exclusividad.

- h) Se ha generado –aunque su origen viene marcado por un legado tradicional– un ciberacoso específico contra las chicas, que en todas sus formas tiene como sentido el control de la sexualidad femenina. En estos parámetros se observa que la sexualidad femenina queda diseñada de bases opresivas y carcelarias, y aquellas que rompen con estos mandatos se perciben como “las otras”. Un estigma que impide empatizar con aquellas que han sufrido violencia machista, y que las condena a posiciones inferiores y excluyentes.
- i) En la Red se estructura un sistema complejo, donde se interrelacionan diferentes realidades machistas digitales –segunda y tercera brecha digital de género, cibercontrol, ciberacoso sexual y sexista, pornografía heterodirigida...–, que requieren de un análisis profundo y complejo para comprender las intersecciones que se generan en la sinergia e interconexiones de los diferentes elementos.
- j) Asimismo, se comprueba que la educación formal e informal digital constituye una herramienta de desestructuración del sistema y un motor de transformación. Sin embargo, se analiza que existen grandes carencias en ambos aspectos, lo que ha desembocado en una situación de orfandad digital.

Fuente: Elaboración propia

FASE III.
PROFUNDIZACIÓN EN LAS
REALIDADES MACHISTAS.
EL HIPERTEXTO DE LA
NATIVIDAD DIGITAL

El presente análisis cualitativo nace como complemento de los grupos de discusión. No son, pues, fases distintas, sino complementarias la una de otra, que agrupan y consiguen una imagen que nos permite identificar matices, y contemplar y atender a los colores y los entramados que configuran el lienzo que estamos observando.

Los foros visan más peculiaridades e individualidades discursivas y de pensamiento, pudiendo generar argumentos reflexivos más profundos; especialmente en los foros de los chicos (recordar brevemente que se realizan dos grupos de discusión, uno formado por 17 chicas, y otro por 17 chicos).

Se encuentra que, en los grupos de discusión, los chicos quedaban más cohibidos, hacían frases más cortas, y se tomaban el grupo como un juego, y, en definitiva, como un lugar donde representar la masculinidad, como ocurría en la investigación de Frosh, Phoenix, & Pattman (2002). Así, el discurso, principalmente de los chicos, quedaba mediado y encorsetado por aquellos que estaban más próximos a la masculinidad hegemónica, y también por el propio ambiente tenso que se generaba al tener que representar “el rol”. El no estar presentes, ha disminuido la presión y ha permitido la expresión de voces disidentes y de opiniones más articuladas que en los grupos.

En el caso de las chicas, el haber creado espacios segregados en chicas y chicos ha permitido confirmar aquello que nos aportaban los grupos, y a su vez, les ha permitido expresarse con mayor dedicación y atención. Es decir, se consigue un panorama amplio de opiniones, discursos, dudas... pudiendo aportar un mayor sentido subjetivo a la fase anterior.

Asimismo, estos foros han permitido plasmar en imágenes, y vídeos, aquello de lo que nos hablaban en los grupos, lo que ha dotado de una mayor realidad al análisis, considerándolo especialmente interesante, y las reacciones y opiniones que las personas adolescentes ofrecían ante el material audiovisual colgado.¹³⁵

El presente análisis comienza explorando la influencia de los medios de comunicación en la 2BDG y su volcado en el imaginario cultural; tras ello, continúa con los escenarios machistas y de género que se gestan en los diferentes canales de la 3BDG, para poder seguir con una breve anotación sobre los mitos del amor romántico y su representación virtual, que da paso a la ciber-violencia que se reproduce en la Red –dando a conocer otras formas y vías por las que se reproduce–. Tras ello, se contextualizan las resistencias y aproximaciones al ciberfeminismo, para acabar con en el análisis de la implicación de la educación formal e informal en la coeducación digital, seguido de unas reflexiones finales.

135 Se considera importante apuntar que la identificación de la persona usuaria (o el Nick) ha sido elegida por cada una de las personas consultadas, lo que permitía salvaguardar la confidencialidad, por ejemplo: “SIT”, “Juana la Loca”, “ianu”... Igualmente cabe precisar que las opiniones se recogen de forma literal, por lo que son susceptibles a encontrar erratas o una jerga propia del hipertexto creada en la cultura de la adolescencia, y encontrar palabras reducidas o frases hechas.

1. 2BDG, FOTOGRAFÍA DE UNA REALIDAD BUSCADA

#medios de comunicación#capitalismo #nosin-mujeres

En relación a los resultados relacionados con la 2BDG, estos foros nos permiten subrayar y reafirmar la consistencia del imaginario cultural en torno a la informática, y cómo esta cala de forma distinta en chicas y chicos. Los chicos –al igual que ocurría en los grupos– describen un universo complejo, difícil, pero a la vez atrayente y lo rodean de connotaciones positivas, describiéndolo como “el futuro”. Así, exceptuando uno, el resto de los participantes mantienen una vinculación positiva con la informática, y la observan como una plataforma de desarrollo y avance, además de referir la atracción que sienten por las máquinas en general y, especialmente, hacia los videojuegos.

Las chicas, en su caso, se manifiestan en el mismo sentido que en los grupos de discusión, mientras que encontramos chicas que sí demuestran tener una vinculación positiva con la informática, como ixgm o Inefable, las demás de nuevo vuelven a definirse como “nulas”, u “horrorosas”, además de describir el mundo de la informática como un lugar necesario, pero que carece de interés y que reciben como demasiado complejo para ellas.

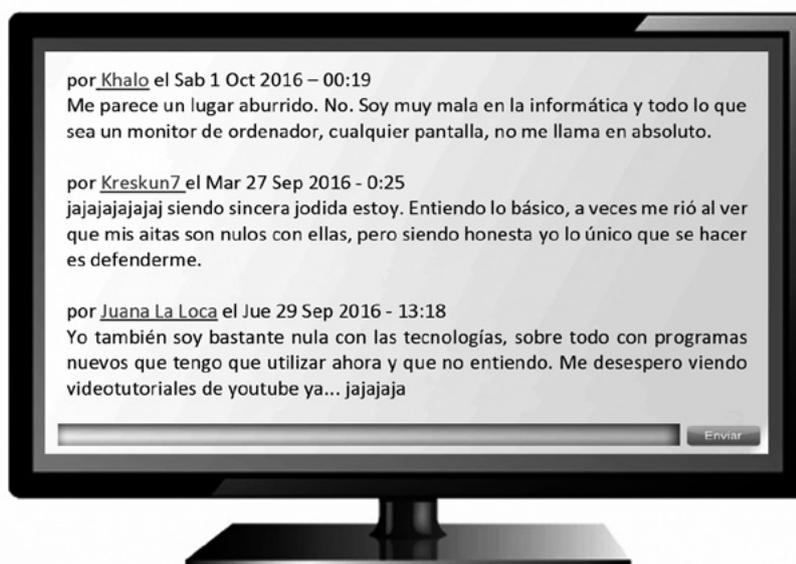
Sin embargo, no queriendo repetir los resultados del apartado anterior, en este apartado nos gustaría detenernos en las reacciones que muestran chicas y chicos ante las siguientes fotos:

Ilustración 10.1. Fotos de empresas dedicadas al desarrollo tecnológico (Google -dcha.- y Riot Games -izq.-)



Fuente: Imágenes extraídas de: <http://starterdaily.com/wp-content/uploads/2014/02/google-plex.jpg> y <http://shubinanddonaldson.com/wp-content/uploads/2013/03/Riot-Games-workspace.jpg>

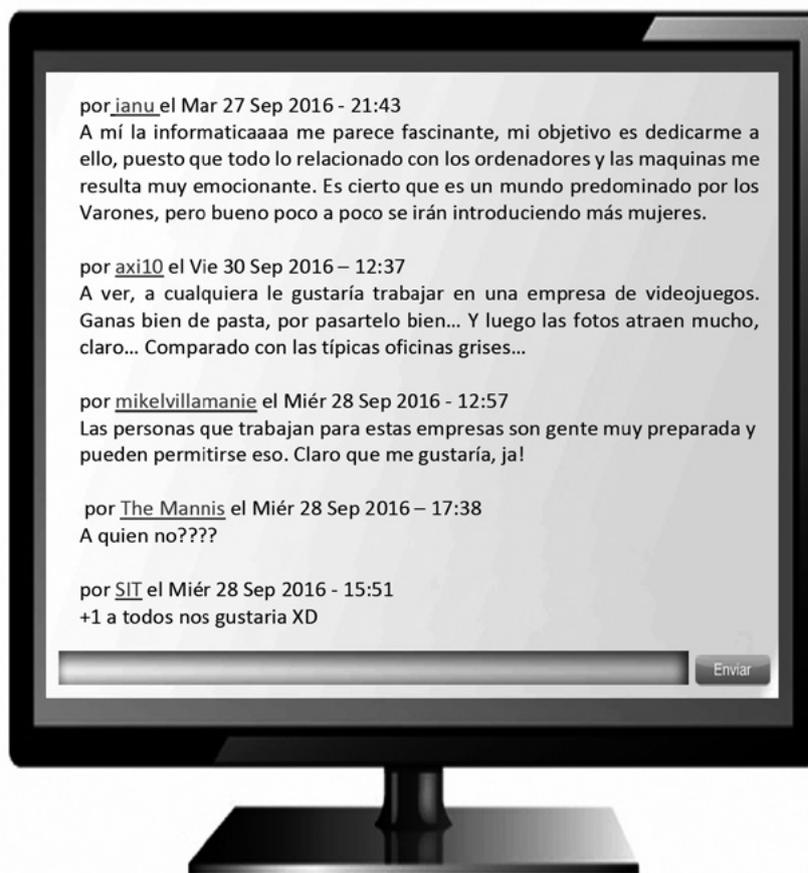
Las chicas al analizar estas fotos se refieren a los aspectos de la decoración y destacan de las oficinas que son “bonitas”, “chulas”... explicando que es un lugar donde les gustaría trabajar, aunque una de ellas destaca que la ausencia de mujeres en las fotos hace que le incomode, y señala que no le gustaría trabajar en un lugar donde únicamente trabajasen hombres. Sin embargo, no les resulta un campo atractivo, y se refieren al aburrimiento que les generaría dedicarse “todo el día” a programar, por ejemplo, videojuegos, además de no sentirse preparadas. Veamos algunos ejemplos de lo comentado:



Únicamente aquellas que mantienen un autoconcepto digital alto y muestran tener una vinculación positiva con este mundo, les resultan lugares idóneos para trabajar en este campo, demostrando el mismo entusiasmo que muestran los chicos en sus discursos.

Los chicos analizan las fotos desde una total vinculación positiva y ven estas fotos como modelos a seguir –observamos que los intereses y corrientes neoliberales y capitalistas también quedan integrados en sus discursos–, y muestran un gran interés por trabajar en este ámbito, a pesar de que lo identifiquen como un campo complicado y difícil.

En este sentido, cabe apuntar la gran proximidad y apego que sienten los chicos ante los videojuegos, ya que al ver la foto que representa a una empresa de videojuegos, escriben expresiones como:



Estas empresas se convierten en referentes y modelos, y sienten que es un mundo que consolida su estatus y válido para “cualquier masculinidad”. Aunque existe un referente masculino mal valorado –como se verá en los siguientes párrafos– ligado a este trabajo, reconocen en este tipo de fotos su deseo por trabajar en lugares que se asemejan a ellos, sobre todo en lo que concierne a los videojuegos. En este sentido, este tipo de trabajos se convierte especialmente en el ideal de masculinidad.

En las fases pasadas se ha señalado que una de las conexiones más potentes entre la 2BDG y la 3BDG son los videojuegos, y en la presente se destaca, de nuevo, la gran presencia que adquieren estos instrumentos en su ocio, y en su toma de decisiones.

En el análisis de los grupos de discusión se mencionaba el ideario cultural negativo vinculado al “informático” identificado con la palabra “freak”. Ante estos resultados, en el buscador Google se introdujo el término “freak”, y se obtuvo imágenes parecidas a las que describe el alumnado en la fase pasada. Entre todas ellas se destacan las siguientes:

Ilustración 10.2. Imágenes vinculadas al ideario de “Freak”



Fuente: Imágenes extraídas de: http://viejuna.eljueves.es/medio/2014/07/24/mg_geek_interior_310x415.jpg y <http://www.hogargeek.com/wp-content/uploads/2010/09/geek.jpg>

Al ver estas fotos agregadas en los foros, chicas y chicos les identificaban como “freaks”. Esta palabra adquiere un sentido y contenido propio, generando una imagen y un perfil concreto. Además, los foros nos han permitido cuestionar la influencia mediática en la creación y promoción de esta construcción social compartida por chicas y chicos. Para ello, se les agregaba un tráiler de una serie internacional de gran éxito, que en apartados anteriores ya ha sido mencionada: “Big Bang Theory”. Este video habla de los protagonistas –si bien desde el humor– como seres “antisociales”, “con gran afición a los videojuegos”, “especiales”, e incluso “grimosos”, y finalmente les llama “freak”¹³⁶.

En referencia a “los empresarios” informáticos más reconocidos por las personas consultadas, cabe destacar que, al igual que sucedía en la fase anterior, quedan limitados especialmente a dos caras conocidas: Bill Gates y Steve Jobs. Estos hombres occidentales, blancos, que al inicio eran freaks, pero que tras su empeño y fanatismo consiguieron situarse entre “los hombres más ricos”, se convierten en informáticos referentes y en “los padres de la tecnología”, instaurando y promoviendo ese estado monolítico de “hombre blanco informático con gafas y freak, pero con gran éxito”

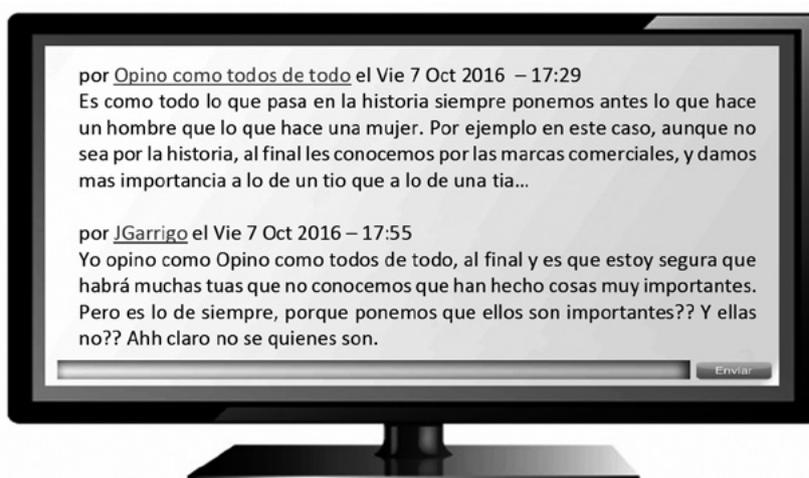
Ilustración 10.3. “Referentes masculinos informáticos”. Fotos de Steve Jobs (izq.) y Bill Gates (dcha.)



136 Video extraído de: <https://www.youtube.com/watch?v=HDzpHPXuFs>

De esta forma, al añadir las imágenes de sus caras tanto en el grupo de las chicas, como en el de los chicos sabían identificar quiénes eran. No obstante, no ocurriría lo mismo con nuestras pioneras del conocimiento informático: Ada Lovelace o Grace Hooper. Al agregar sus fotos, solo un chico y una chica supieron identificar a Ada, que además el chico la identifico como “hija de” (ianu). Todo ello refleja que la historia moderna de la informática se cuenta desde parámetros androcéntricos, donde se entierra a las mujeres y se superpone “el hombre rico” aupado por el capitalismo. En esta era post-moderna la simbología como la “manzana” (Apple), adquiere un sentido importante en la cultura de la informática, e incluso de la adolescencia, mientras que nombres y apellidos femeninos quedan relegados a lugares recónditos y escondidos.

Por otra parte, se observa que chicas y chicos analizan desde perspectivas y posiciones distintas. Los chicos, de nuevo, situándose desde su posición privilegiada vinculada a la masculinidad y la historia que les respalda, apelan al sentido “común” al afirmar que “ellos” (Bill Gates y Steve Jobs) han aportado grandes avances tecnológicos, por lo que consideran “lógico” que se conozca a estas personas. De forma contraria, y desde una perspectiva más crítica, las chicas identifican el androcentrismo que está impregnado en la historia y la consiguiente invisibilización de mujeres científicas y de sus aportaciones, como se puede destacar en sus palabras:



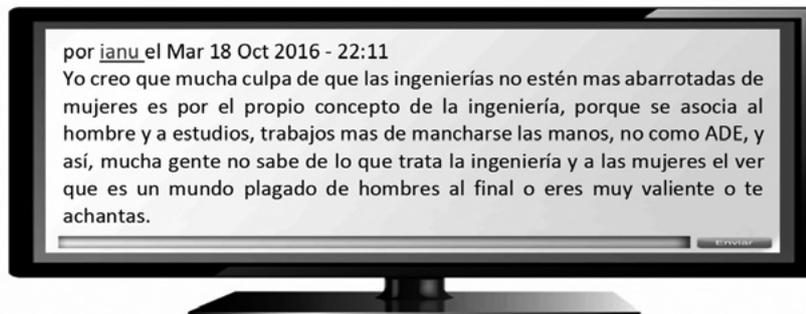
Continuando con los factores que tejen la 2BDG, se adjuntaban en los foros noticias¹³⁷ que hacían referencia a la ausencia de las chicas en las carreras de Informática. En estas se recogían los factores que han sido mencionados en esta investigación para invitar al alumnado a reflexionar acerca esta ausencia.

Situándose desde prismas y posiciones diferentes, en los chicos se genera un discurso que reconoce que hay menos chicas en estas áreas, pero no percibe la responsabilidad social, ni creen que, en este sentido, se pueda mejorar la situación, además de que algunos responsabilizan únicamente a las chicas de estas decisiones, que según ellos son “individuales”.

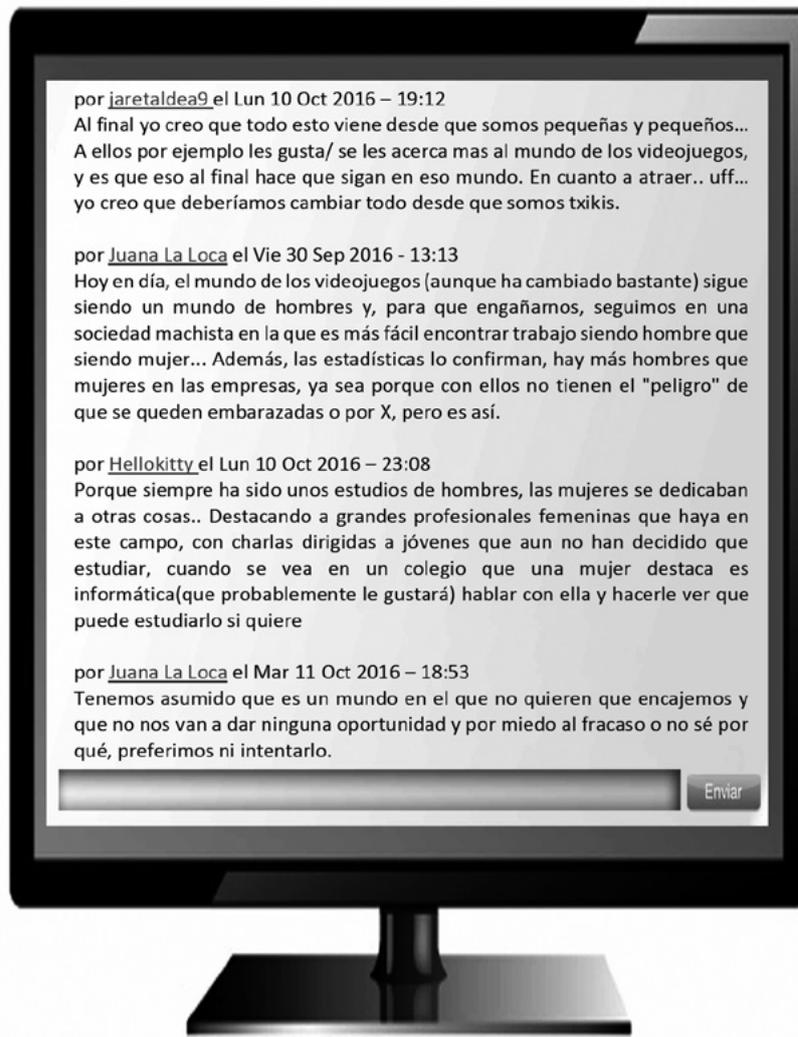
137 Aldaz, A. (2013): Las mujeres desaparecen de la Facultad de Informática de la UPV . El Correo Digital. Disponible en Internet: <http://www.elcorreo.com/vizcaya/20131025/mas-actualidad/sociedad/informaticas-201310211843.html> (Consultado el 17-12-2016)

Gutiérrez, M. (2014): Informática: Se buscan mujeres. La Vanguardia. Disponible en Internet: <http://www.lavanguardia.com/vida/20140413/54405763426/informatica-se-buscan-mujeres.html> (Consultado el 17-12-2016)

Únicamente un chico reflexiona sobre el término de «Ingeniería», que como se destaca en la cita, el joven cree que ha quedado ligado a la masculinidad, otorgándole un sentido en el que los chicos se sienten cómodos e identificados, un espacio, en definitiva, para la recreación de la masculinidad:



Las chicas, como viene sucediendo a lo largo del análisis, mantienen una postura más crítica, e identifican como factores principales la educación estereotipada, o aquellos que antes han sido mencionados, como el imaginario cultural o la remarcada ausencia de las mujeres en estos espacios. También reconocen que existe “un ruido social” en esta etapa que les influye a la hora de tomar sus propias decisiones, y así, a diferencia de lo que exponían los chicos, piensan que estas decisiones generalmente no suelen ser fruto de motivaciones personales, sino de expectativas proyectadas, estereotipos inculcados... Tal y como se refleja en los siguientes comentarios:



Todas estas líneas discursivas también se proyectan al ver las fotos tomadas de un catálogo de juguetes (aparecen más adelante), en el que los juguetes quedan divididos según los pares dicotómicos diseñados por el sistema sexo/género. Sobre estas consideraciones, los chicos observan estas fotos identificando que existe una clara división, pero sin realizar ni remarcar ningún argumento crítico. Las chicas, de forma contraria, critican este tipo de estereotipos y comprenden que es una de las razones por las que se genera posteriormente la división sexual en las universidades y las aulas de bachillerato.

Ilustración 10.4. División sexual en los catálogos de juguetes



Fuente: Copias realizadas de las siguientes página web:
<https://juguetos.com/catalogos-juguetos/catalogo-navidad-2016>

Ante esta realidad dividida, una vez más, señalar las estructuras e imposiciones rígidas con las que se diseña su masculinidad, y cómo estas impiden que los chicos puedan desenvolverse y acceder a espacios más flexibles y a esquemas alternativos al de su género, como puede ser jugar con juguetes asignados a la feminidad. Por su parte, las chicas de nuevo vuelven a indicar que ellas han jugado con ambos dos.

Junto con estas reflexiones, las chicas de los foros consideran diferentes estrategias para transformar esta situación desigual. Con la intención de recoger estas aportaciones se elabora el siguiente esquema:

Ilustración 10.5. Propuestas planteadas por las chicas participantes en los foros para prevenir y trabajar la segunda brecha digital de género



Fuente: Elaboración propia

2. (INTER) REALIDADES MACHISTAS EN LOS CANALES DE REPRODUCCIÓN DE LA 3BDG

#yoenlapantalla #identidadesdegénero #cuerposfragmentados

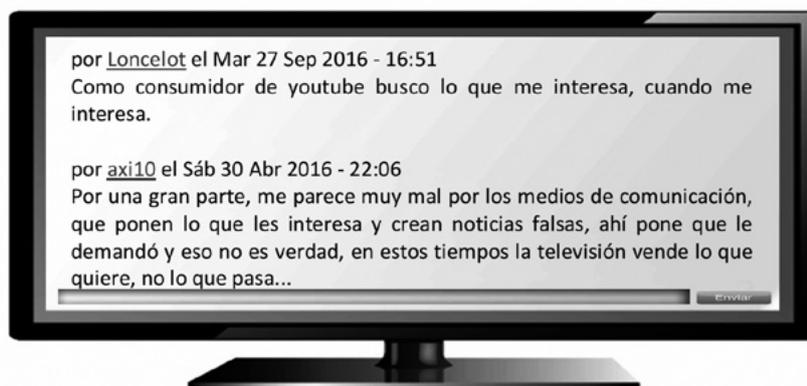
estudiar cada canal: YouTube, videojuegos y redes sociales; apreciando en cada uno de ellos cómo interactúa con los contenidos de los otros.

La profundización en cada uno de los canales que estructuran la presente brecha digital de género se realiza mediante tres epígrafes que buscan es-

2.1. YOUTUBERS, REFLEJOS DE LO PARADÓJICO: SUBVERSIÓN Y TRADICIÓN

—tanto subversivas, como tradicionales—. Para ellas y ellos se convierte en un lugar donde “el todo y todo lo imaginado es posible”. Un lugar en el que tienen la posibilidad y oportunidad de ser actrices y actores del video que ellas mismas y ellos mismos quieran representar. Como se destacan en las siguientes palabras, este escenario les permite la posibilidad de elegir y actuar en la escena y plataforma que deseen:

YouTube reaparece en los foros como una potente plataforma de comunicación, y como una práctica de ocio compartida por chicas y chicos, una vía para el traspaso de ideas e información, y su vez, un espacio de recreación de identidades



Esto, desde luego, abre nuevos interrogantes sobre el sentimiento e identidad comunitaria que se genera en las personas adolescentes. La adolescencia piensa en Red, traspasan, ven y gestionan informaciones en niveles comunitarios, y casi mundiales, tal y como planteaba Villalón (2016). Todo ello hace que encuentren en YouTube un canal polifacético y divertido, percibiendo, por el contrario, la televisión como un canal mediado por personas y encorsetado por personas adultas.

En este sentido, el alumnado que ha participado en los foros entiende que YouTube es un canal “libre”, por el que puedes explorar una infinidad de informaciones útiles e interesantes, además de aportar un contenido de diversión infinito, que –sobre todo según los chicos–, la televisión no les aporta y atrae. Del mismo modo, hablan de que muchas de las personas y contenidos son efímeros. Con una alta rapidez pasan de canal en canal –siendo Snapchat, Instagramers...–, y se reinventan y utilizan múltiples vías para difundir ideas y opiniones.

Las chicas, en su caso, concretan que los contenidos más interesantes son los dirigidos a las reivindicaciones sociales y los que hablan de problemáticas sociales. Como ejemplo, J. Garrido y Kaliak aportan vídeos en los foros¹³⁸ que visibilizan la problemática de las y los menores con leucemia. También las diferentes chicas que comparten este espacio hablan del gusto por los vídeos de humor, que ellas denominan “react” –vídeos que graban reacciones de personas ante diferentes situaciones– o “failarmy” –vídeos de caídas de personas o situaciones embarazosas–. También, destacar el carácter internacional de estos vídeos. YouTube es un universo que conecta mundos, ideas y conocimiento.

Sustentándose en estas ideas, la adolescencia identifica a las personas YouTubers como agentes de información y formación, y en muchos de los casos se convierten en personas de referencia en la cultura de la adolescencia. Están presentes en sus conversaciones, comparten sus vídeos, y con frecuencia ocupan el centro de sus relaciones, ya que como cuentan en los foros sus vídeos son usualmente vistos en grupo. Refieren, incluso, que se trata de “un movimiento social” que se encuentra especialmente presente a edades más tempranas.

Esta popularidad trasciende a los medios de comunicación. Así, en los foros se recogen noticias que se hacen eco de la popularidad eminente de las y los YouTubers. Sin embargo, en el análisis de

138 Vídeos extraídos: <https://www.youtube.com/watch?v=rbUsWXMLVfE> ; <https://www.youtube.com/watch?v=FQcoFM75eOk> ; <https://www.youtube.com/watch?v=WAXYOHvxJqw> <https://www.youtube.com/watch?v=W8-Zg1soqPM> ; <https://www.youtube.com/watch?v=SpynXxLh9iM>

género de estas noticias se encuentran diferencias destacables. Dos noticias recogidas del periódico digital la Vanguardia¹³⁹ versan acerca de la influencia social y mediática de estas y estos protagonistas en la vida de las personas adolescentes, pero existe una clara ausencia en la mención de chicas YouTubers. Se observa que los medios de comunicación participan en esta invisibilización de las mujeres YouTubers, mostrando una realidad sesgada y androcéntrica del fenómeno “YouTuber”.

Una tercera noticia (encontrada en un periódico de menor calado mediático)¹⁴⁰, escribe sobre la situación de las YouTubers. En esta se destaca que si bien muchas de las YouTubers y las más conocidas –o al menos las más mencionadas y que más visitan reciben– se centran en contenidos como belleza, “cotilleos” y “problemas de la vida diaria”, existen chicas que encuentran su espacio como “Gamer”. Esta noticia también hace referencia a las diferentes agresiones sexistas a las que deben hacer frente las YouTubers, lo que nos vuelve a presentar a la Red como ese espacio ambivalente y complejo, que requiere continuamente de un análisis multifactorial.

No obstante, desde una lectura (ciber)feminista, se lamenta que las noticias recurran al halago de las cualidades y vídeos masculinos –además de su gran capacidad y alcance entre las personas más jóvenes–, y en el caso de ellas se trascienda las agresiones, y no el aporte tan subversivo que realizan muchas YouTubers (lo que resulta un tanto desempoderante). No obstante, cabe precisar que el artículo recoge de forma crítica el androcentrismo que predomina este espacio, la necesidad de “feminizar” la palabra YouTuber y familiarizar a la audiencia con LAS YouTubers, para romper con la vinculación androcéntrica de esta palabra.

Junto con estas noticias, y con la intención de continuar analizando las diferencias generadas en este espacio, se añaden dos vídeos de diferentes YouTubers. El primero¹⁴¹ es protagonizado por uno de los YouTubers más mencionados por los grupos de discusión que centra su objetivo en analizar desde el sarcasmo y la burla otros vídeos “colgados” en este canal. El segundo¹⁴² corresponde a una YouTuber, también destacada en los grupos, y que facilita claves y “trucos” de belleza, y es editado con colores vivos.

Ante todas estas diferencias, al igual que ocurría en los grupos de discusión, chicas y chicos reconocen que al menos las YouTubers más reconocidas son aquellas que graban vídeos de belleza y moda, mientras que en el caso de los chicos se centran en los videojuegos y vídeos de “broma”, de hecho, algunos de los chicos reconocen que comenzaron a ver YouTubers para conocer más estrategias para jugar a los videojuegos. Veamos algunos ejemplos:

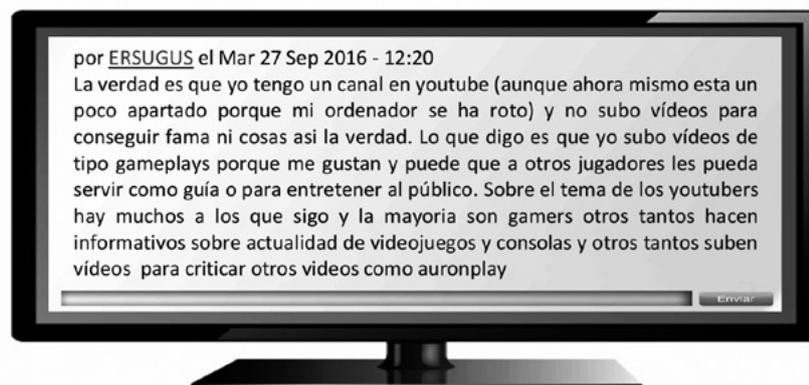
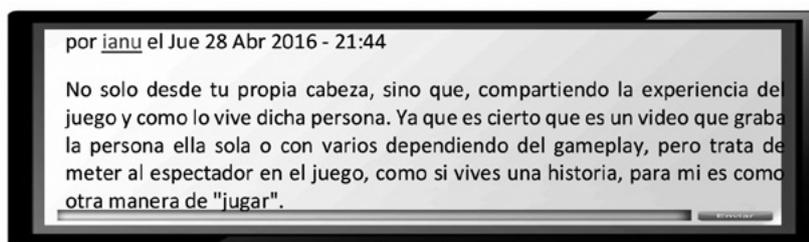
139 Tosas, G.(2015): “YouTuber, un negocio muy rentable” periódico digital La Vanguardia. Disponible en la Red: <http://www.lavanguardia.com/gente/quien/20150221/54426379665/youtuber-oficio-muy-rentable.html> (Consultado el 21-12-2016)

Collera, V. (2015): “La revolución de los YouTubers”. Periódico digital El País. Disponible en la Red: http://elpais.com/elpais/2015/06/24/eps/1435156615_876950.html (Consultado el 21-12-2016)

140 Seguro, M. (2016): “Chicas YouTubers: las celebrities del siglo XXI” Periódico digital El Mundo. Disponible en la Red: <http://www.elmundo.es/yodona/2016/02/25/56cdf451268e3eb8278b4573.html> (Consultado el 21-12-2016)

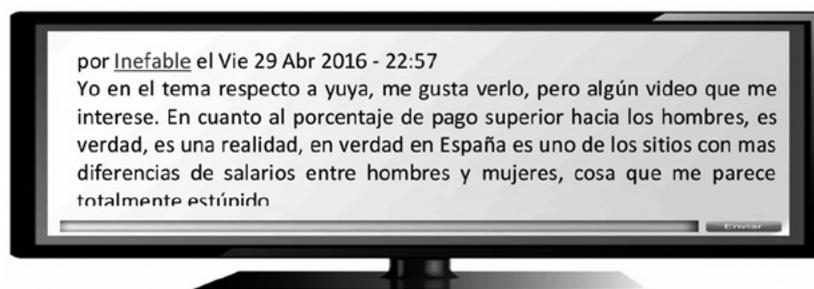
141 Vídeo extraído de: <https://www.youtube.com/watch?v=kJgsyFRjhCY>

142 Vídeo extraído de: <https://www.youtube.com/watch?v=w6Z8UIESvew>



Por otro lado, se refuerzan los resultados de los grupos de discusión, en cuanto a los esquemas herméticos de los chicos. Sus discursos permiten identificar que los esquemas masculinos necesitan marcar barreras diferenciadoras, y así ninguno de ellos afirma seguir a ninguna chica YouTuber e incluso se encuentran comentarios como los de *pelilloscarmesi* que apunta a que los vídeos de las chicas son “un rollo”, y *The Mannis* infravalora estos vídeos y comenta “no suelo preocuparme mucho por mis uñas”.

Las chicas, por su parte, y como ya se ha referido, dicen seguir a chicas y chicos, pero especialmente a vídeos con los que puedan aprender y también divertirse. Aunque, sobre estas diferencias que se apuntaban las noticias, Inefable repara en el reconocimiento mediático y económico que tienen las YouTubers. Según la joven, las diferencias entre las y los YouTubers en estos términos son importantes, ya que ellas serían menos reconocidas, peor pagadas y valoradas, lo que finalmente acaba en una asimetría de poderes importantes, tal y como se destaca en sus palabras:

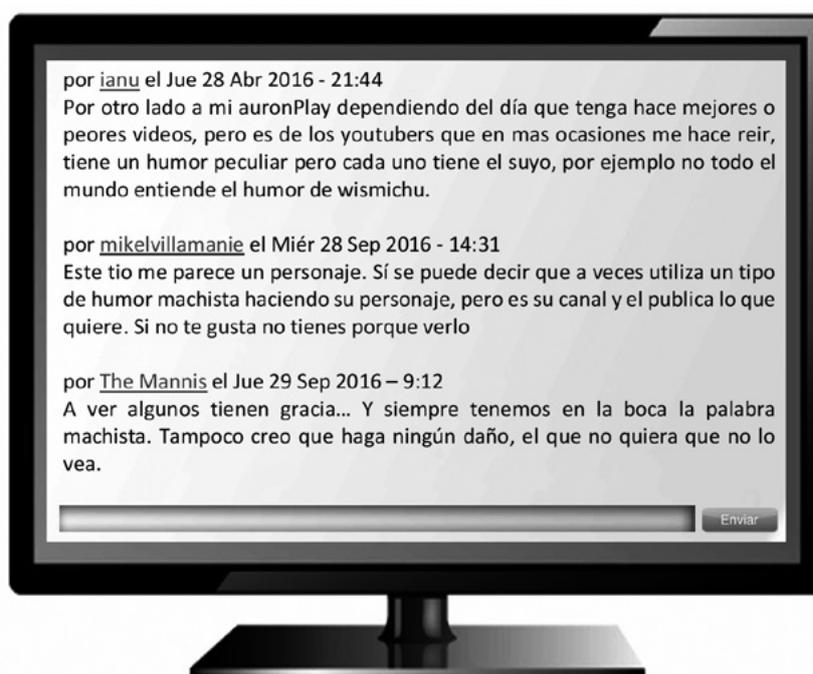


En referencia a lo señalado chicas y chicos apuntan, a su vez, que encuentran importantes diferencias entre las y los YouTubers nacionales e internacionales. Comentan que mientras que las y los nacionales permanecen de forma más encasillada en sus patrones de género y sus contenidos

suelen variar muy poco, en las y los internacionales pueden conseguir mayor abanico de contenido, otros cuerpos y formas.

En esta línea, se decide agregar distintos vídeos protagonizados por un YouTuber¹⁴³ que había sido mencionado varias veces en los grupos de los chicos y descrito en el de las chicas como machista. Ahora bien, realizando el análisis de tres vídeos que se destacan –aunque podría optarse por casi cualquiera, ya que son similares en la misma línea–, se identifica que utiliza la desvalorización femenina y el machismo, normalizando en todos sus vídeos este tipo de violencia verbal machista. En concreto, se puede destacar la ridiculización de objetos asignados a la feminidad (como tampones, instrumentos de cocina, maquillaje...), comentarios machistas como: “la nasa de las chachas”, “el súper poder de vagina” (para referirse a la capacidad “innata” de las mujeres a realizar los trabajos reproductivos), el insulto machista a las feministas, la parodia y la burla de mujeres, incluyendo mujeres en situación de vulnerabilidad como aquellas que ejercen la prostitución –llamándolas y burlándose de ellas–, normalizando el acoso hacia estas mujeres, además de articular un discurso estereotipado sobre la naturaleza “de la mujer y el hombre”.

Ante estos vídeos, encontramos reacciones diversas entre chicas y chicos. Mientras que algunos chicos dicen considerar al YouTuber “gracioso” y señalan que le han seguido, otros muestran su desafección hacia este YouTuber, considerándole como señalan en más de una ocasión “un payaso”. Sin embargo, todos ellos hablan de “la libertad” de la plataforma, y respaldan la “libre opinión”, independientemente de que esta sea machista, xenófoba o racista. Según ellos la responsabilidad recae en quien lo ve. En sus palabras:



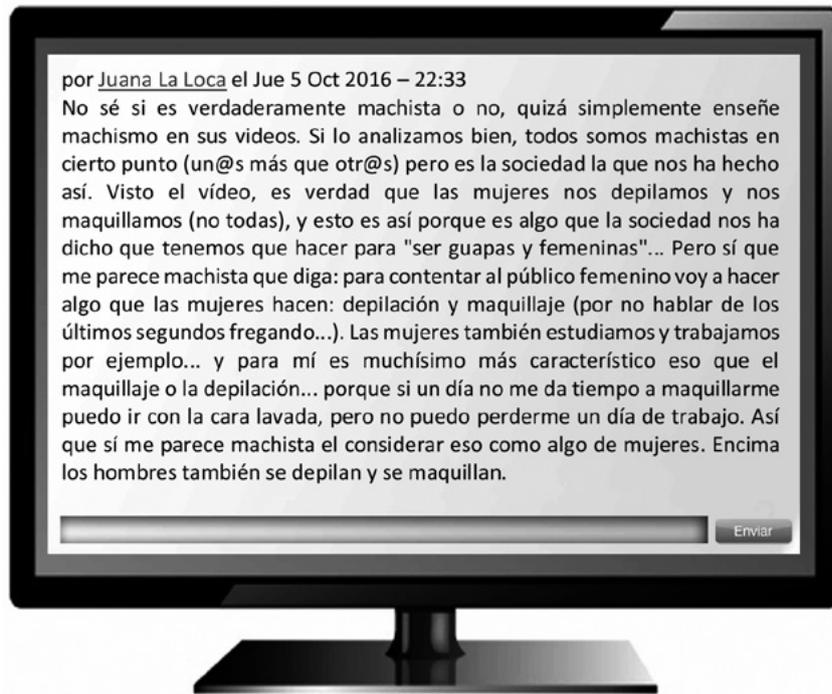
143 Vídeo extraído de: <https://www.youtube.com/watch?v=kGrFNJdyNAg>
Vídeo extraído de: <https://www.youtube.com/watch?v=fDbmR3Ab3B0>
Vídeo extraído de: <https://www.youtube.com/watch?v=6SOvpRLxG-A>

Únicamente un chico considera que este YouTuber genera contenido “tóxico” y poco valioso, además de machista, y así, agrega un video de otro YouTuber¹⁴⁴ que habla de repercusión mediática que están teniendo algunos de los YouTubers, que son justamente los que generan contenido dañino, en alusión a todos aquellos YouTubers que se han convertido “en megáfonos” del machismo, abuso, e información errónea y contraproducente como los discursos neomachistas. También nos habla de la gran potencia y viabilidad de una plataforma como YouTube en el que la pueden encontrar distintos tipos de contenido.

Las chicas en los foros, muy al contrario que los chicos, le califican como “machista”, y en cada una de sus intervenciones muestran su gran rechazo hacia este YouTuber y su contenido. He aquí algunas muestras de ello:

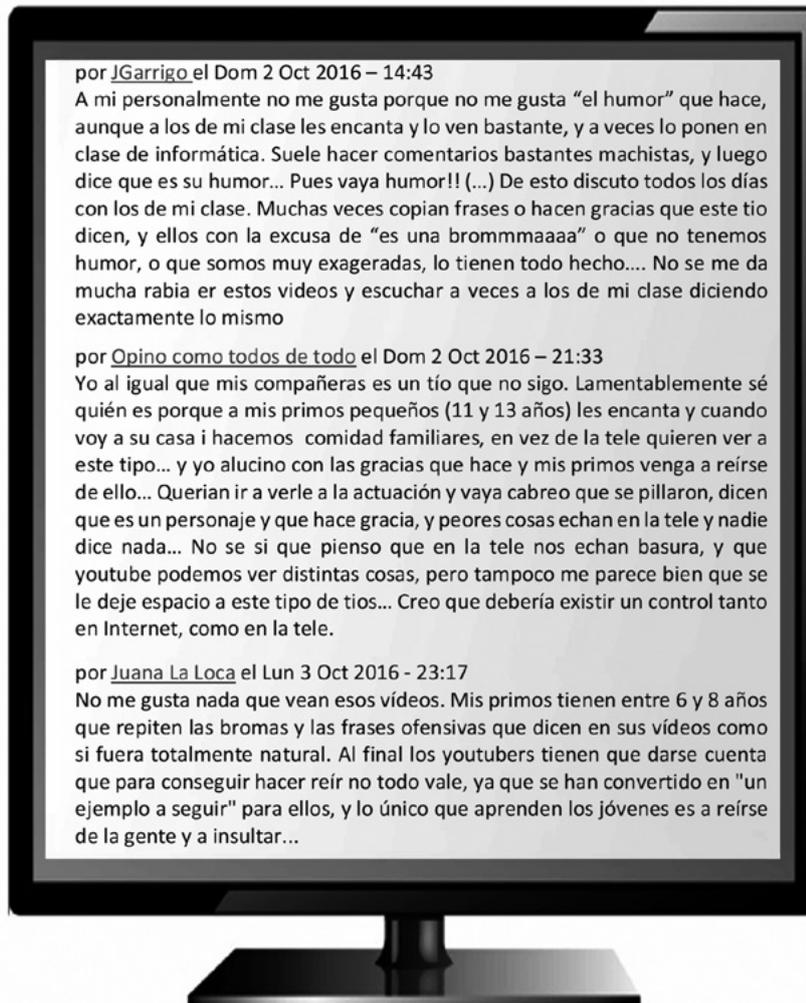


144 Video extraído de: https://www.youtube.com/watch?v=vRFaJez_Mqs



Una vez más chicas y chicos nos permiten ver desde qué prismas se sitúan hacia las desigualdades de género. Del mismo modo, nos dejan aproximarnos a las relaciones de género que quedan normalizadas en su cultura, como es el caso del "humor" como elemento legitimador de la reproducción de la masculinidad hegemónica, y la violencia machista, pero ello ya había sido considerado por Martino & Pallota-Chiarolli (2005). Es decir, tal y como ocurrían en las clases, los YouTubers en la burla y la ridiculización aguardan su superposición masculina, y estos, como remarcan las chicas, se convierten en portadores y vías para promover que esta desigualdad y asimetría de poderes continúe y se normalice.

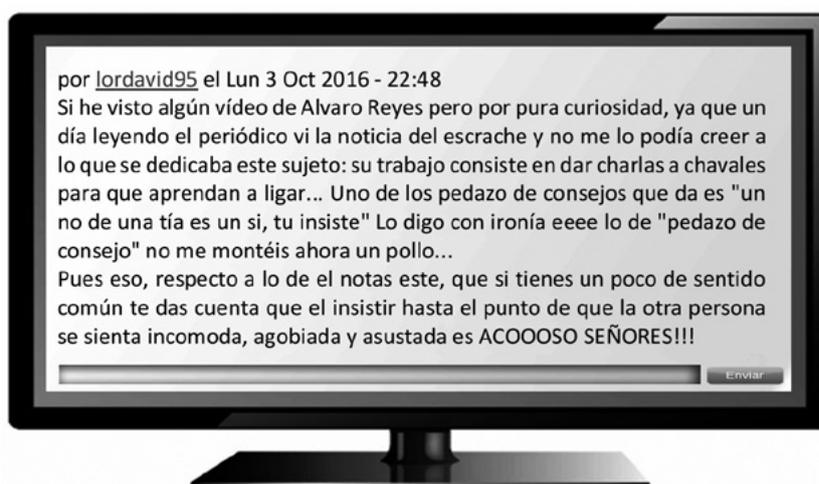
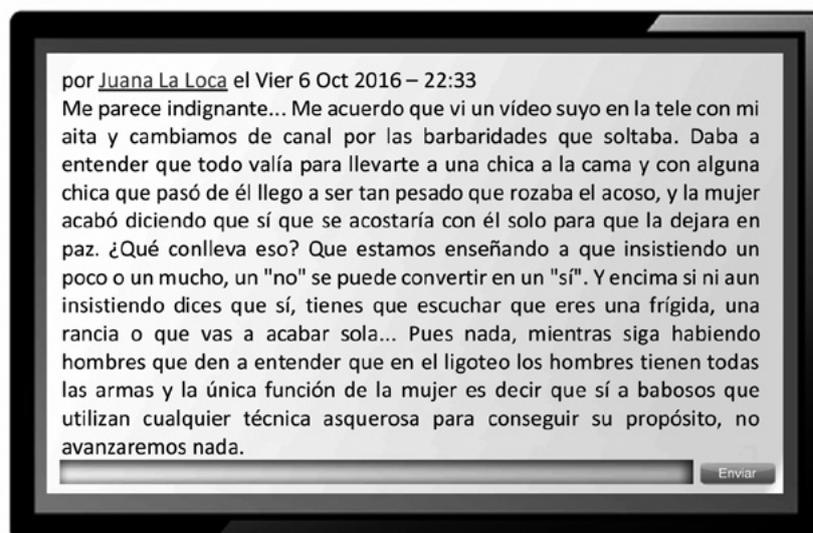
Las chicas cuentan cómo los chicos repiten "gracias" de YouTubers, incluso siendo bastante pequeños, ya que como se destaca a continuación este tipo de vídeos se virilizan y se normalizan entre los chicos de la edad de 10-12 años:



Los relatos destacados proyectan la normalización de la ridiculización y desvalorización de la feminidad como sustento, a su vez, de la masculinidad hegemónica, y cómo en edades tempranas.

Por otro lado, se plantea la noticia de un “scratch feminista” (interrumpir un video de una persona YouTuber)¹⁴⁵ a un YouTuber que graba vídeos “ligando con chicas”. Según la noticia, y opinión que comparten chicas y chicos, los vídeos producidos y editados por este YouTuber normaliza el acoso sexual contra las chicas. Ante esta noticia y como se destaca en los comentarios, las chicas y los chicos mantienen la misma actitud crítica y rechazan este tipo de vídeos:

145 Página Web Segnorasque (2016): “Álvaro Reyes, el youtuber que da clases para ligar que bordean el “acoso sexual” se enfrenta a un escrache feminista”. Disponible en la Red: <http://segnorasque.com/alvaro-reyes-el-youtuber-que-da-clases-para-ligar-que-bordean-el-acoso-sexual-se-enfrenta-a-un-escrache-feminista/> (Consultado el 21-12-2016)

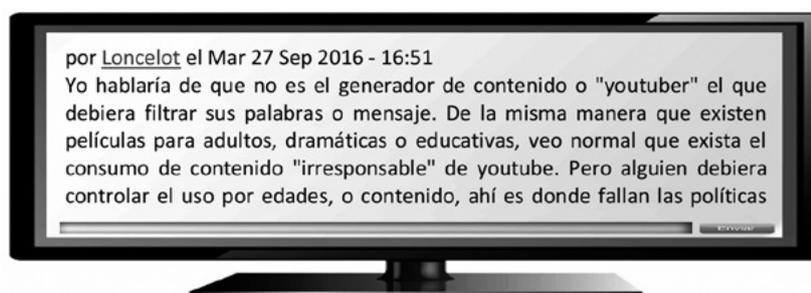


Estos comentarios nos permiten ahondar en el grado de normalización y legitimización del sexismo entre los chicos adolescentes consultados. Al sexismo se le atribuyen términos diferentes y percepciones distintas según lo que comúnmente queda aceptado, es decir, en los discursos de los chicos se puede asumir que existen determinadas expresiones, actitudes y comentarios sexistas que lo perciben como “gracioso” –tal y como sucede con el otro YouTuber–, quedando estos comportamientos normalizados; sin embargo, existen otras actitudes y comentarios (un sexismo más marcado) que lo detectan y rechazan, lo que constituye un mecanismo que les permite reforzar su posición de “hombres no machistas”, como sucede con este segundo YouTuber.

No obstante, y a pesar del rechazo que muestran sus expresiones ante este tipo de sexismo y machismo, los chicos reconocen que algunas frases las reproducen entre sus grupos de amigos, uno de los participantes (axi10) refiere que se suelen reír de este tipo de comentarios, y señala a que sus amigos “piensan” al igual que el YouTuber.

En sus palabras, podemos reconocer lo que proponían Martino & Pallota-Chiarolli (2005), y ver cómo en estas edades se potencian las actitudes machistas para poder resguardarse y situarse “en grupo”, y desde la cultura masculina encuentran que la desvalorización femenina –y utilizar lenguaje sexista– es un mecanismo por el que consiguen que los de su grupo los identifiquen como referentes más cercanos a la masculinidad hegemónica.

Apuntar, por último, que chicas y chicos debaten en el grupo sobre el contenido que se proyecta en YouTube, recalcando la necesidad de que este sea controlado, ya que, bajo sus opiniones y experiencias, muchas y muchos menores de 12 años ven contenido inapropiado en YouTube –repiten que ver YouTubers es una actividad especialmente seguida por más menores–. Así, proponen que haya un mayor control de contenido por parte de la plataforma, por ejemplo, estableciendo edades como en las películas; o que haya un mayor control e integración parental, y refieren, que sobre todo en las y los menores, debería existir un mayor control. En relación a ello podemos destacar el siguiente comentario:



Sin duda, este análisis, junto con el de los grupos, sugiere que YouTube es una vía necesaria de estudio y profundización, tal y como aseguraban Livingstone, Kirwil, Ponte, & Staksrud (2013). En definitiva, YouTube, las redes sociales y los videojuegos se convierten en canales de reproducción de identidades, comunicación e interacción para la adolescencia, en los que es evidente el alto contenido que mantienen esquemas y códigos de género, y a su vez representan espacios asimétricos y desiguales sustentados por el patrimonio y la legitimidad del sistema patriarcal y capitalista.

2.2. VIDEOJUEGOS, FANTASÍAS E IDEARIO DE LA MASCULINIDAD HEGEMÓNICA

Las distintas herramientas metodológicas nos han permitido acercarnos a la importancia de los videojuegos en la construcción de las brechas digitales, por lo que, queriendo seguir profundizando en las interacciones de estos elementos, se decide ahondar, a través de los vídeos, fotos y trailers de los videojuegos seleccionados previamente, en el sexismo explícito e implícito que existe en los videojuegos más nombrados por ellas y ellos. Esta selección permite que, por un lado, la adolescencia analice el propio contenido y cómo los percibe, y, por el otro, explique cómo se gestan sus relaciones con este canal.

Para dar inicio al análisis de la simbología de género que rodean a los videojuegos y videoconsolas –Nintendo y PlayStation–, se colgaron, por un lado, el tráiler del ya mencionado GTAV¹⁴⁶, en

146 Vídeo extraído de: <https://www.youtube.com/watch?v=QkkoHAzjnUs>

el que se pueden apreciar todos los rasgos de la fantasía de la masculinidad hegemónica –fuerza, dureza, violencia, persecuciones, lenguaje agresivo, machista y homóforo; y por el otro, carátulas enfrentadas según la cosmología sexual (tal y como se puede apreciar a continuación), una del GTA V y otras dos de los videojuegos catalogados como “Pink Games”.

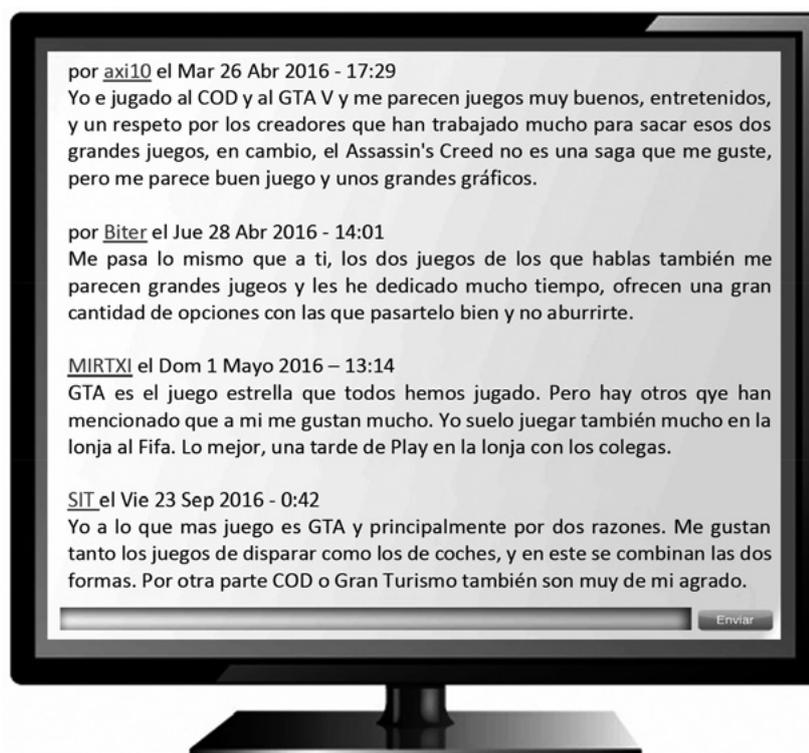
Ilustración 10.6. Sexismo en los videojuegos. Carátulas de la edición de videojuegos “Imagina-Nintendo” (izq.) y “GTA V-Play Station” (dcha.)



Fuente: Imágenes extraídas de: http://sm.ign.com/ign_es/screenshot/default/gta-5-wallpaper_jmmc.jpg ;
<http://descargargta5.net/wp-content/uploads/2015/02/Descargar-Gta-5-gratis.jpg> y
<http://cloud10.todocoleccion.online/videojuegos-consola-nintendo-ds/tc/2016/11/24/20/67532961.jpg>

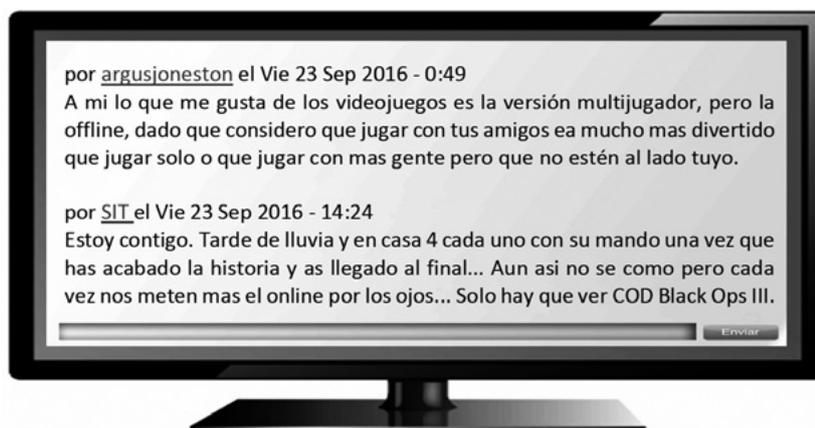
En estas carátulas se puede destacar que los perfiles femeninos son representados desde una división tradicional –bien cuerpo reproductivo, o bien cuerpo erótico– y que ambos escenarios representan gráficamente el ideario cultural sexista y machista que ha sido analizado en las pasadas fases. Ante estas representaciones chicas y chicos son capaces de detectar qué existe impregnado, y sin embargo sus reacciones ante este tipo de diferencias se muestran divergentes.

En concreto, es destacable que, aunque los chicos sepan que los videojuegos que más utilizan se basen en parámetros sexistas y machistas, los consideran divertidos, e incluso hablan de ellos con gran intensidad y entusiasmo, tal y como figura en las siguientes representaciones:

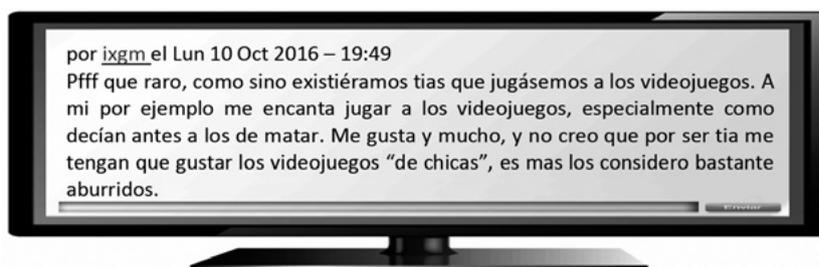


Los videojuegos son etnografías de lo que representa la masculinidad más hegemónica. Son espacios en los que pueden recrear aquella grandeza y dureza dado este esquema, y convertirse en su “alter ego” masculino, percibiéndolos, como espacios recreativos de diversión, ya que se les permite ser y hacer todo lo que han aprendido a idealizar desde pequeños.

Respecto a estas vinculaciones cabe resaltar que los chicos prefieren principalmente los videojuegos relacionados con altas dosis violencia, de estrategia y de deporte, y que la preferencia de un videojuego, u otro, varía en función de querer jugar de forma individual –para el que se suele utilizar el GTAV–, colectiva –generalmente FIFA– u online –preferentemente suele ser videojuegos como LOL–. Así, culturalmente los chicos vinculan a estados diferentes cada uno de los videojuegos, teniendo en sí mismo cada uno un fin distinto: “pasar el aburrimiento”, “jugar con amigos”, o “seguir pasando niveles”. Pongamos algunos ejemplos de ello:

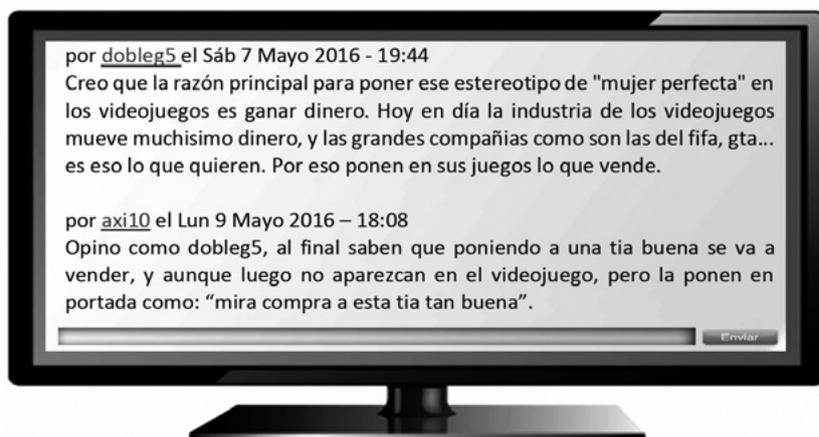


En abierto contraste con estas experiencias, en el caso de las chicas únicamente serían tres las que refieren su gusto por los videojuegos (ixgm, Hellokitty, e Inefable), y dos de ellas explícitamente por los videojuegos de “matar”, aunque reconocen que utilizaban estos en edades más tempranas. Basándonos en estos resultados, y en los comentarios que se pueden leer a continuación, se puede decir que el esquema integrado por las chicas se contradice con el diseño de los videojuegos, y especialmente “la violencia”, o como ellas mismas refieren “matar”. Como ejemplo se destaca:



A pesar de encontrar modelos disidentes, como bien aparecía en los grupos de discusión, el modelaje femenino se va afianzando en las chicas en la medida que van creciendo, y en su caso, “deben madurar antes”, y alejarse de espacios más masculinizados, para reflejar mejor “el deber ser femenino” (De Beauvoir, 1949; Megias & Ballesteros, 2014).

En cuanto a la visión dicotómica del cuerpo de la mujer se refiere (cuerpo reproductivo o cuerpo erótico) (Lagarde, 1990), chicas y chicos refieren que la imagen más normalizada y comercializada es la del cuerpo erótico e hipersexualizado, que sitúa a la mujer como mero objeto de deseo y erotismo. En sus palabras:



Como ejemplo, y muestras de ello, *ianu* nos agrega unas fotos de un videojuego comercial en el que se puede apreciar esta forma de violencia simbólica digital:

Ilustración 10.7. Imágenes de Avatares del videojuego LOL (Legue of Legends) propuestos por uno de los principiantes

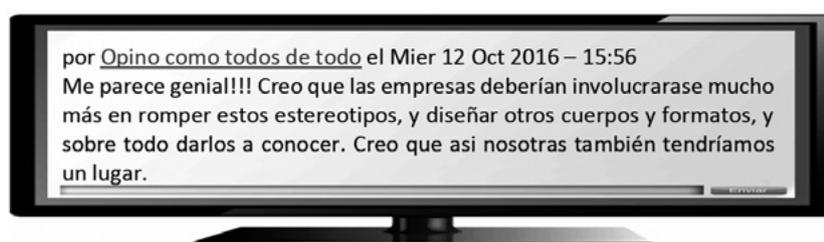


Fuente: Imágenes extraídas de:

<http://i.imgur.com/Krd0316.jpg> y http://www.gomultiplayer.com/wp-content/uploads/2014/10/Katarina_4.jpg

Él mismo agrega que los cuerpos masculinos cada vez son más tendentes a la sobrerotización heteronormativa y patriarcal. De tal modo, es habitual que los avatares masculinos aparezcan con cuerpos grandes, vigorosos y fuertes, tal y como decían las fuentes. De hecho, tal y como coloca la foto *ianu*, algunos avatares incluso se han diseñados basándose en actores masculinos, que representan la masculinidad hegemónica. Ello demuestra que las corporalidades de la masculinidad quedan divulgadas y sustentadas desde medios de comunicación distintos.

Otros aspectos destacados en los foros en relación con los avatares femeninos y masculinos, es precisamente la falta de protagonismo de los avatares femeninos en muchos de los videojuegos que utilizan. Ante esta ausencia, son precisamente las chicas las que demuestran tener una mayor actitud crítica, y precisan que haya más protagonistas, y con “cuerpos reales”. En sus palabras, estos aspectos harían que se sintieran más identificadas que con los avatares y el diseño de los videojuegos. De esta manera, aprueban que se hagan campañas contra la violencia simbólica que se reproduce en los videojuegos¹⁴⁷, y apuntan la necesidad de que estas se sigan realizando para visibilizar 1) distintos cuerpos; y 2) el machismo de los videojuegos, además de ejercer mayor control en el contenido que se reproduce. En sus palabras:



En cuanto a los chicos se refiere, estos análisis quedan lejos de sus discursos, puesto que no aluden, en ningún caso, a la ausencia de las chicas. En sus opiniones –muy diferentes a las de las chicas– manifiestan que estas campañas no generan efectividad, ni cambios. Por lo que como se

147 Página Web Vrutal (2015): “Una campaña para prevenir la bulimia nos muestra las heroínas de los videojuegos con cuerpos normales”. Disponible en la Red: <http://www.vrutal.com/noticias/11079-una-campana-para-prevenir-la-bulimia-nos-muestra-las-heroinas-de-los-videojueg> (Consultado el 21-12-2016)

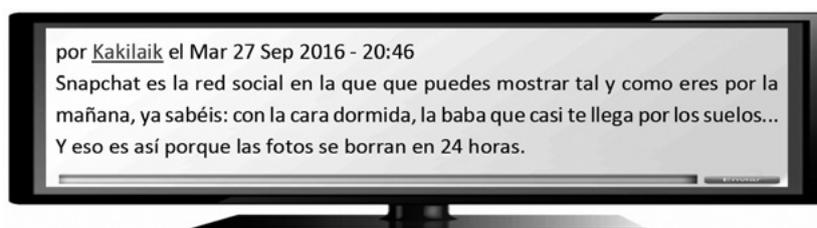
puede leer en los párrafos destacados, no creen que las desigualdades reproducidas en los videojuegos puedan cambiar, y continúan con su hermetismo identitario y de comportamiento.

2.3. SELFIES DE LOS GÉNEROS

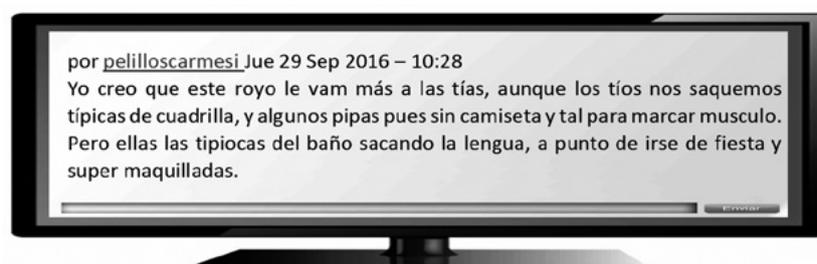
En el análisis estadístico se obtenía que entre las redes sociales más utilizadas por la adolescencia se encontraba Snapchat, y sin embargo, en el transcurso de los grupos de discusión no se identificaba esta presencia en sus vidas. Por ello, en los foros se proponía un video editado por un YouTuber,¹⁴⁸ donde se entrevista a personas adolescentes sobre el uso que realizan de esta red social, y en el que se comenta el contenido sexual y erótico que suele ser difundido a través de este canal.

A pesar de que se quería generar un debate sobre los distintos usos que hacen, la adolescencia de los foros no presta demasiada atención a esta red y explica que principalmente es una vía de diversión por la que mandan vídeos y fotos retocadas, o caricaturas de ellas mismas. Del mismo modo, la utilizan para agregar comentarios instantáneos para que sus contactos sepan lo que están pensando sobre una situación en concreto (estar en clase, opinión del profesorado, una película...), y que también puedan agregar comentarios y opiniones sobre estas situaciones.

Bajo estas sensaciones se comprende que esta red se convierte en un canal para la diversión instantánea, por la que pueden compartir comentarios, fotos y vídeos. Como nos cuenta una de las participantes:



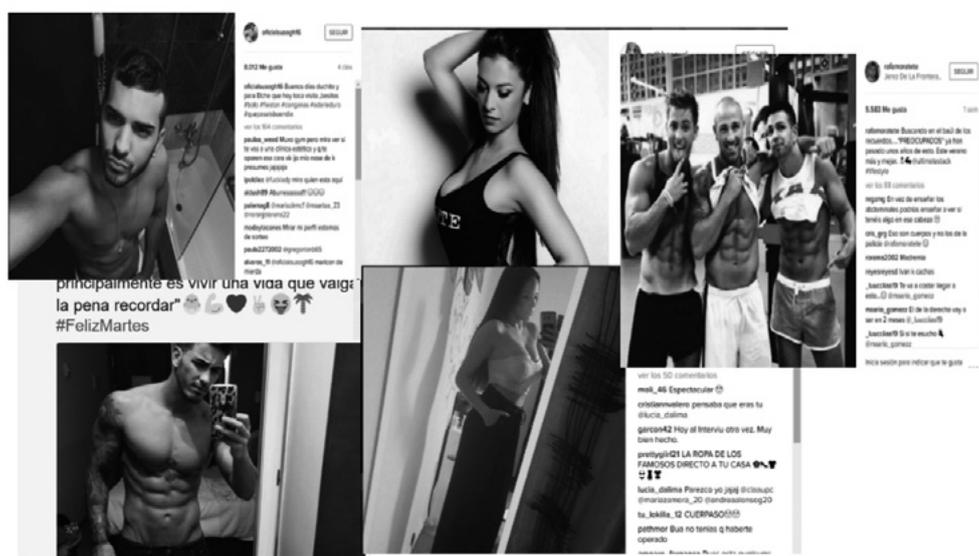
Se destaca que en Instagram se configura como un encadenamiento de “likes” –“yo te doy like, si tu me das like”–. Se convierte en un entramado comunitario que expresa su valoración positiva, e incluso su cariño hacia esa otra persona a través del “like”. Esto es, si bien las fotos sirven como un mecanismo de alimento de la propia autoestima, también en la cultura de la adolescencia el “like” significa cariño, aprecio o, a veces, simplemente puede significar una tendencia generalizada, una costumbre digital. He aquí ejemplos de lo que se afirma:



148 Video extraído de: <https://www.youtube.com/watch?v=QluSn071MvY>

Siguiendo estas tendencias que se marcan en Instagram, se les agrega por una parte un video de una YouTuber¹⁴⁹, en el que realiza un monólogo sobre las “fotos típicas” que se cuelgan en la red –“los morritos”, “cara de paso de todo”, “fotos delante del espejo”, “fotos sin camiseta”...-. Como referencia y ejemplos de este tipo de fotos se añaden fotos –que están colgadas de forma pública en sus redes sociales– de mujeres y hombres conocidos por un programa de televisión seguido de forma generalizada por la adolescencia “Mujeres y Hombres y Viceversa”:

Ilustración 10.8. “Selfies” de referentes famosos de las personas adolescentes. Fotos de personas que han aparecido en el programa de “MHYV” extraídas de cuentas de Instagram abiertas



Fuente: Imágenes extraídas de: <https://www.instagram.com/p/BKTP8MZA Iqu/?taken-by=susogh16official>; <https://www.instagram.com/ruthbasauri/>; <https://www.instagram.com/rafamoratete/>; <https://www.instagram.com/ivan.myhyv/>

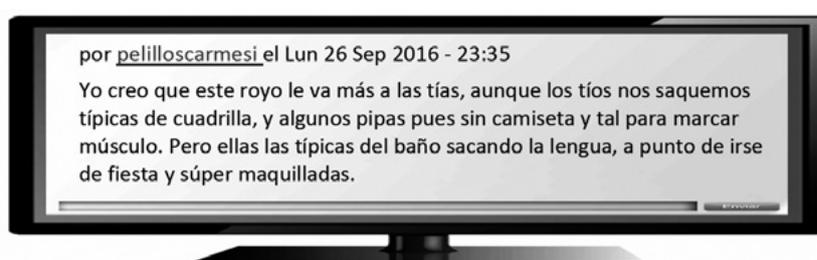
Al ver este video y estas fotos, tal y como podíamos identificar en los grupos, chicas y chicos reconocen que existe una homogeneización de las fotos y una imagen prototípica en ellas. Pero como aporte “extra”, los foros sirven para plasmar las imágenes descritas en el apartado anterior, y permiten explorar cómo las y los referentes mediáticos cercanos a la adolescencia también utilizan estas vías para continuar con lo que ya se ha denominado como violencia simbólica digital que supone, como bien se puede analizar en las fotos agregadas, que las corporalidades quedan dibujadas bajo el imaginario y el deseo patriarcal, capitalista y heteronormativo. Es decir, las imágenes masculinas proyectan cuerpos marcados y musculosos –demostrando fuerza y “chulería”-, y las femeninas se identifican con la coquetería –típicamente adscrita a la feminidad–, y su vez, contienen una alta carga de sexualización. Son capturas de las feminidades y masculinidades reconocidas por todas y todos, y las que acaban convirtiéndose en referentes hegemónicos, homo-

149 Video extraído de: <https://www.youtube.com/watch?v=MWCz6SNEeag>

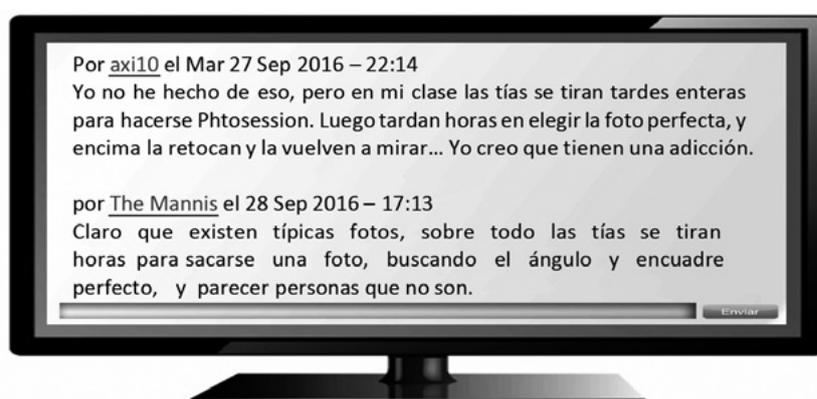
geneizando cuerpos e imágenes, que como vemos se dibujan con gran similitud a lo que proponían las fuentes del apartado teórico.

En estas formas de representación en la pantalla hacen que se conviertan en referentes (especialmente corporales) para la adolescencia. Es decir, aunque la intención no sea una imitación consciente, la exposición a una infinidad de imágenes parecidas, hace que se adentre y se impregne en la forma de percepción de cada una y cada uno, lo que se acaba plasmando en una homogeneización de las fotos y una presión sobre el sentir corporal.

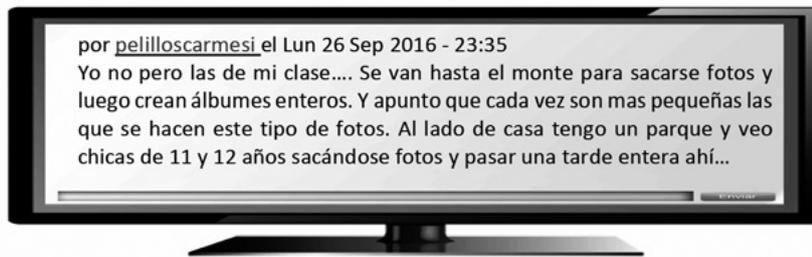
Ante estas situaciones homogeneizadas de la importancia del like y de la imagen, como ya se debate en los grupos de discusión, chicas y chicos se perciben a ellas y ellos mismos desde posiciones diferentes. Comenzando por los discursos que aportan los chicos, estos sostienen que la importancia que le dan a la foto es efímera:



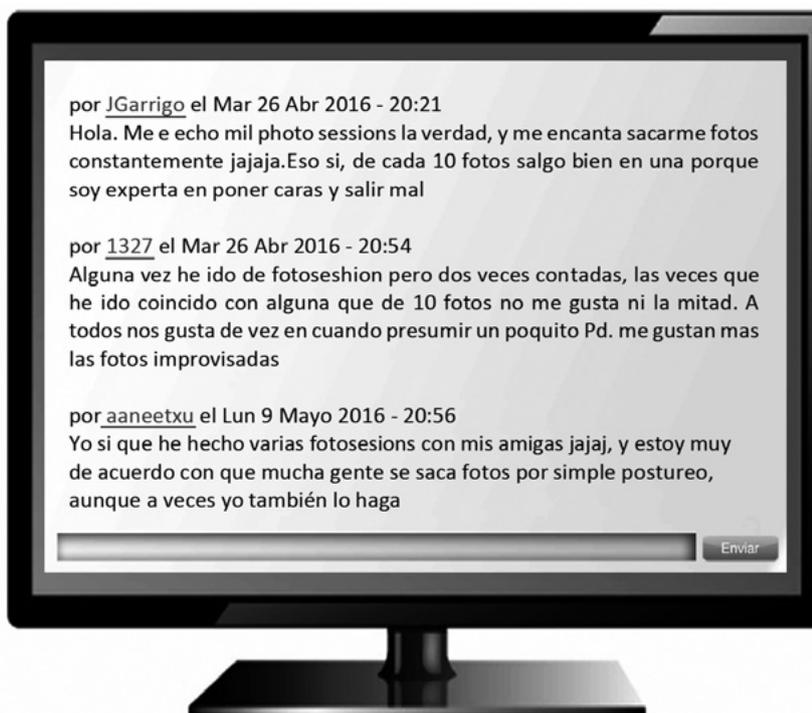
En sus palabras se puede detectar que ellos utilizan la imagen para mostrar situaciones concretas, y en grupo generalmente. Pero sobre todo lo que se intenta es distanciar estos aspectos de ellos, ya que la “importancia de la imagen” queda catalogada como “algo de chicas”. Veamos en sus palabras:

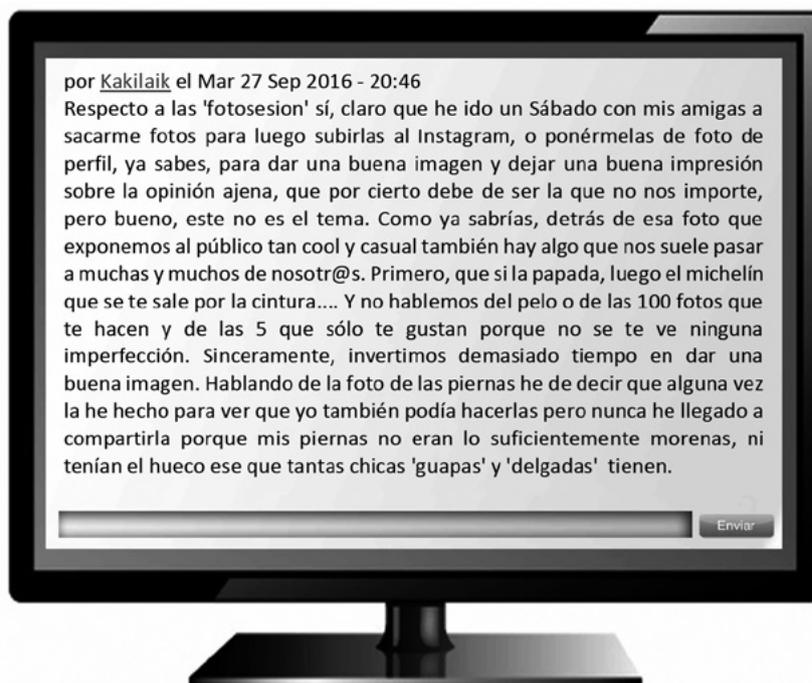


Ante esta generalizada idea de que las chicas realizan Photosession, estas reconocen que al menos una vez han realizado una práctica. Es decir, culturalmente se convierte en un hábito asociado a las chicas. De este modo, los chicos refieren que las chicas utilizan estas estrategias para su propia autovaloración, y, además, según *pelilloscarmesi*, esta forma de auto-objetivarse comienza desde edades muy tempranas:



Esta presencia constante de la imagen –foto prototípica de la feminidad– genera una presión social que cala en la propia autopercepción de las jóvenes, no pudiéndose ver a ellas mismas sin filtros marcados por el sistema patriarcal y la violencia simbólica (aparecer delgadas, coquetas, con marcas reconocidas). Con el fin de ilustrar lo comentado, se añaden los siguientes comentarios:





Ello las coloca en una situación pasiva respecto a su propio cuerpo, y las predispone a sentirse y hacerse “mujer objeto”, tal y como ya describía De Beauvoir (1949). Este estado de sentirse objeto pasivo ante la mirada de la audiencia les genera una infinidad de inseguridades, y les hace sentir que sus cuerpos son imperfectos, así como recurrir a fragmentar, moldear y rediseñar sus imágenes para que encajen del “postureo” socialmente acordado. Ello, confirma la necesidad de dibujar esquemas más seguros y fuertes en las chicas frente a los mensajes cotidianos que se les manda acerca de cosificación de sus propios cuerpos.

Además, como se analizaba en los grupos de discusión, las chicas conviven en la exposición de sus cuerpos con gran contradicción, lo que les genera una cierta ansiedad. Conviven en universo y ambiente social tendente a la sexualización y cosificación de los cuerpos, como se decía, en los videojuegos, en las imágenes de la Red, películas, revistas... El ruido social genera una imagen prototípica de la feminidad sexy, lo que algunos escritos referenciaban como “mujer fatal”, que en la cultura de la adolescencia se ha acabado impregnando. Pero, a su vez, se mantienen construcciones de la feminidad como la “mala mujer”, hecho que hace que se “puede ser sexy, pero sin pasarse”.

La corporeidad femenina se convierte en un terreno de represión y ataduras constantes, tal y como apuntan diferentes chicas, sus mayores frustraciones han sido las relacionadas con su aspecto físico. Así, el cuerpo y la identidad y sexualidad femenina queda ligada y oprimida por la imagen física, siendo eternas desconocidas del cuerpo que habitan.

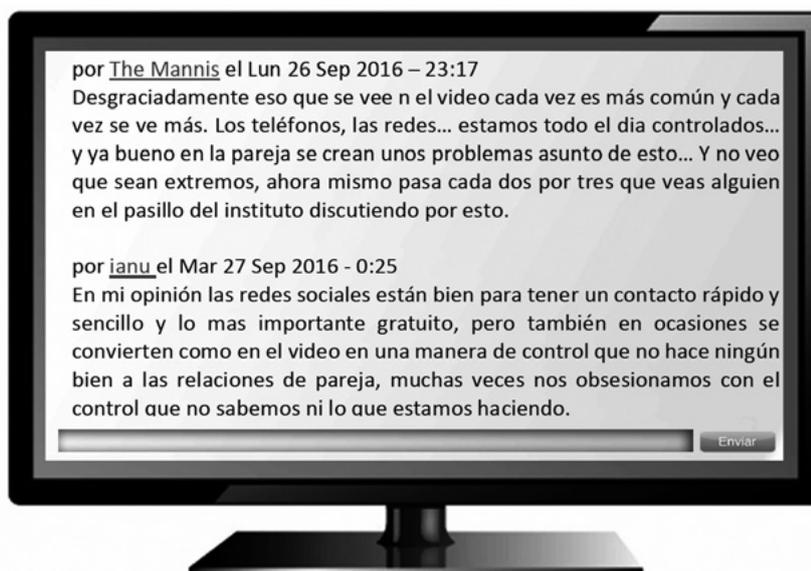
3. EL CIBERCONTROL COMO RESULTADO DE UNA HISTORIA DE DEPENDENCIAS E INSEGURIDADES

#amorverdadero #dependencias #miedos

La profundización en las interacciones de las personas adolescentes en las redes sociales, no puede soslayar el control que detectan en ellas.

En los grupos ya se reflejaba cómo la adolescencia asegura que la rapidez de Internet y la hiperconexión constante a la que están sometidas y sometidos hacen que vivan con ansiedad las respuestas o las conexiones de sus compañeras y compañeros, amistades, familiares, y en particular, de sus parejas.

Tras ver un video que refleja una situación de cibercontrol ¹⁵⁰, ellas y ellos reconocen este tipo de escenas en las relaciones que mantienen sus compañeras y compañeros, y refieren que son situaciones comunes, como se puede comprobar en sus palabras:

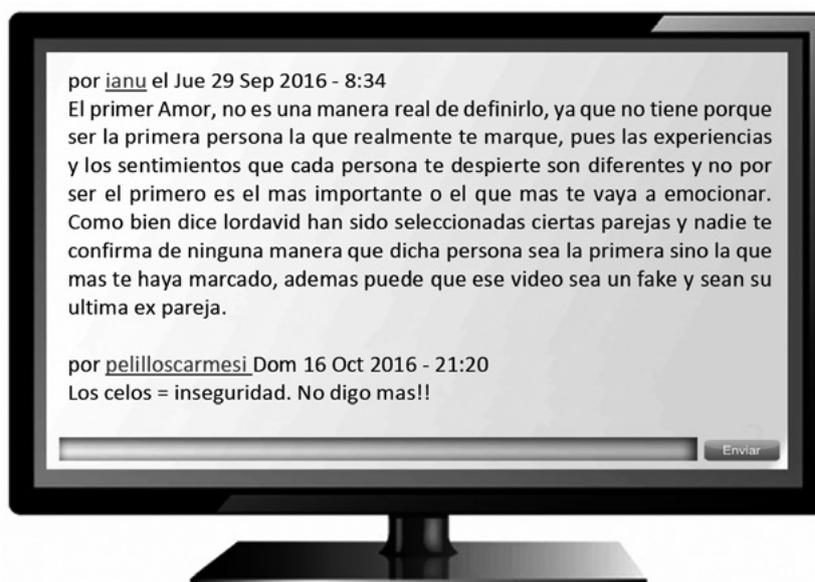


Ello vuelve a reafirmar la existencia de una normalización acerca del modelo normativo de pareja. Este ha quedado descrito según el ideal del amor hegemónico, y por tanto en parámetros herméticos, heterosexuales y como un “único y verdadero amor”. Así, en relación a este ideal también se agregaba un video que fue viral en las redes sociales –también en algunos medios de comunicación–, y versa sobre el “amor único y verdadero, que perdura en el tiempo”¹⁵¹, proyectando los mitos de omnipotencia, monogamia y heterosexualidad.

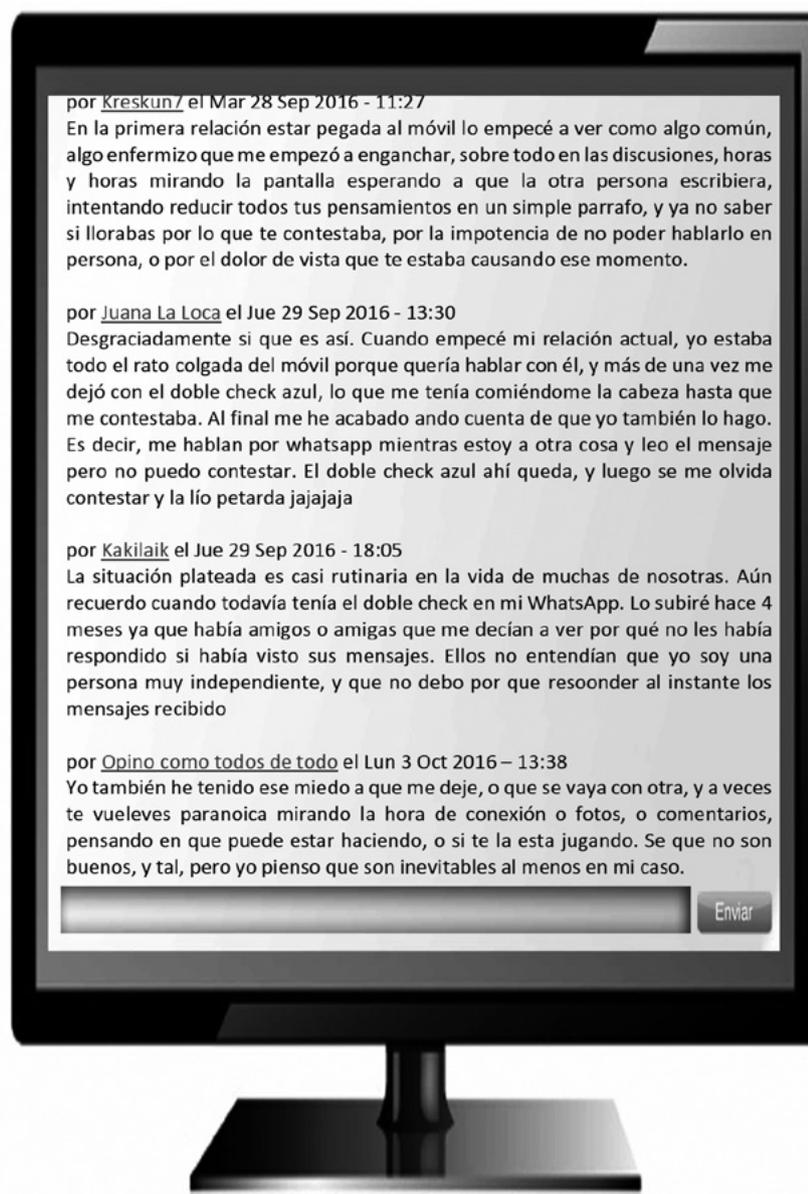
En estos aspectos, de nuevo, existen marcadas disparidades entre chicas y chicos. Por ejemplo, los chicos –a diferencia que en el resto de los elementos analizados– se muestran muy críticos con las formas de control en la pareja, y los mitos del amor romántico, cuestionando estos ideales:

150 Video extraído de: <https://www.youtube.com/watch?v=XjCUrU-9eIU>

151 Video extraído de: <https://www.youtube.com/watch?v=6u0kB4ybO3g>

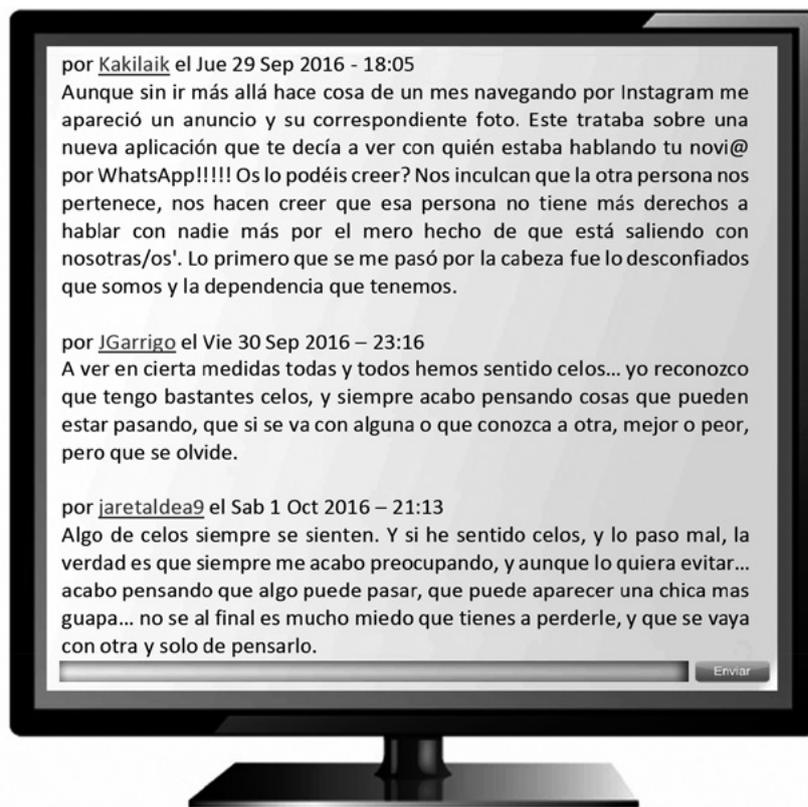


De forma contraria, y revalidando los resultados de los grupos de discusión, las chicas en los foros, de una forma más profunda y más articulada, cuentan en sus propias palabras que las relaciones de parejas las viven con una gran inseguridad, y que estas inseguridades producidas por ellas mismas y el miedo a la pérdida les ha generado una “obsesión”, y han querido controlar a sus parejas, como relatan sus historias:



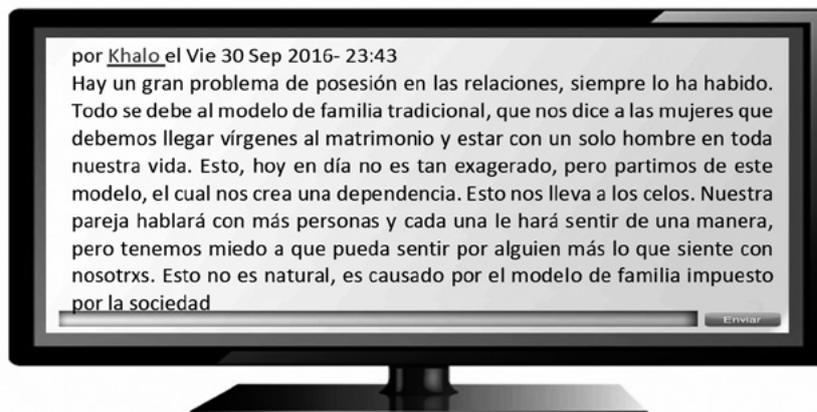
De la misma manera, sus discursos se revisten de mitos del amor romántico e ideales sustentados en el modelo de amor hegemónico. Es así, cuando se les agrega un video de una YouTuber¹⁵², que reflexiona sobre “la naturaleza innata” de los celos y normaliza actitudes machistas, como el control de amistades, ropa... y “el cierto” control del móvil a sus parejas. Dicho de otro modo, las chicas exponen y proyectan aquellos mitos que han recibido constantemente desde distintos medios de comunicación. Veamos alguno de los ejemplos:

152 Video extraído de: https://www.youtube.com/watch?v=qS_uteCiFT0



Estos discursos reflejan cómo la feminidad de las jóvenes aún se proyecta y construye a través del amor (Coria, 2001), creando un vínculo tóxico y dependiente a este, y posibilitando identidades inseguras y en busca de “medias naranjas” para sentir que se completa. Lo que les ha llevado a 1) controlar el móvil de sus parejas, aunque sea de forma pasiva; y 2) establecer relaciones tóxicas.

No obstante, emergen modelos disidentes (Khalo, Juana la Loca e Inefable) que realizan un análisis de género sobre estas construcciones. El análisis de estos discursos críticos sugiere que quienes los encarnan han trabajado previamente estas temáticas, les permite cuestionar los mitos y los ideales que han oprimido a las mujeres:



En este sentido, cabe recordar que esta parte de los grupos de discusión fue elaborada tras la experiencia piloto, y que dentro de las participantes se encuentran alumnas que participaron en ella, por lo que su discurso se puede ver mediado por estos talleres. No obstante, esto hace sino demostrar la capacidad de transformación de la coeducación. Esta no solo ayuda a tener un prisma más crítico ante las realidades machistas, sino que también aportan herramientas personales para afrontar las opresiones machistas que quedan normalizadas en sus relaciones más íntimas.

4. UNA VIOLENCIA SIN NOMBRE

Los grupos nos mostraban que la violencia machista encuentra nuevas vías y múltiples estrategias para seguir expandiéndose, y en concreto, en la Red se acaba reproduciendo una violencia que ciñe y oprime la sexualidad de las chicas. Así, decíamos lo habitual que es recibir imágenes y fotos de chicas desnudas, bien sean de mujeres famosas, o anónimas. Esto ha generado un clamor mediático en los medios de comunicación, y son varias las noticias que recogen alguno de estos hechos.

Este apartado ahonda en los argumentos esgrimidos por las personas adolescentes sobre estos casos, y a su vez se valora el alcance mediático que adquieren estos hechos. Para esto, se agregan diferentes noticias¹⁵³ que recogen casos de ciberacoso sexual y sexista que han sufrido actrices famosas y chicas anónimas.

Primeramente, ninguna de las noticias recogidas menciona que se trata de una violencia específica ejercida contra las chicas, ni liga esta ciberviolencia a la violencia machista. Ello facilita ocultar e invisibilizar los arraigos y razones de este tipo de violencia, y promueve la focalización de la responsabilidad del caso en personas concretas, asimismo, si se ahonda en las noticias, estas se centran más en los sistemas de seguridad de las aplicaciones, que en las causas y consecuencias de este tipo de violencia.

Las y los adolescentes manifiestan que esta violencia es generalizada. Señalan que son prácticas que las han sufrido mujeres famosas, o anónimas, pero que en todos los casos el resultado se desenvuelve de la misma forma que se había explicado en los grupos de discusión: ciberacoso sexista contra la joven, y con una gran repercusión mediática. Como ejemplo, en ambos grupos reflejan un mismo caso de ciberacoso sexista y sexual relativamente reciente. Chicas y chicos co-

153 Pagina Web Segnorasque (2016): “Blanca Romero enseña un pezón en Instagram y... no lo censuran”. Disponible en el Red: http://segnorasque.com/blanca-romero-ensena-un-pezon-en-instagram-y-no-lo-censuran/?utm_source=fbsinde (Consultado el 12-21-2016)

El Mundo (2016): “Detenido el hacker que robó las fotos íntimas de Jennifer Lawrence, Kate Upton...”. Disponible en la Red: <http://www.elmundo.es/loc/2016/03/16/56e93a3c22601d2b5d8b456c.html> (Consultado el 12-21-2016)

Sánchez de Luna, I. (2012): “Retiran las fotos comprometedoras de una menor de la web de la discoteca The Image” El Correo Digital. Disponible en la Red: <http://www.elcorreo.com/vizcaya/v/20121127/vizcaya/retiran-fotos-comprometedoras-menor-20121127.html> (Consultado el 12-21-2016)

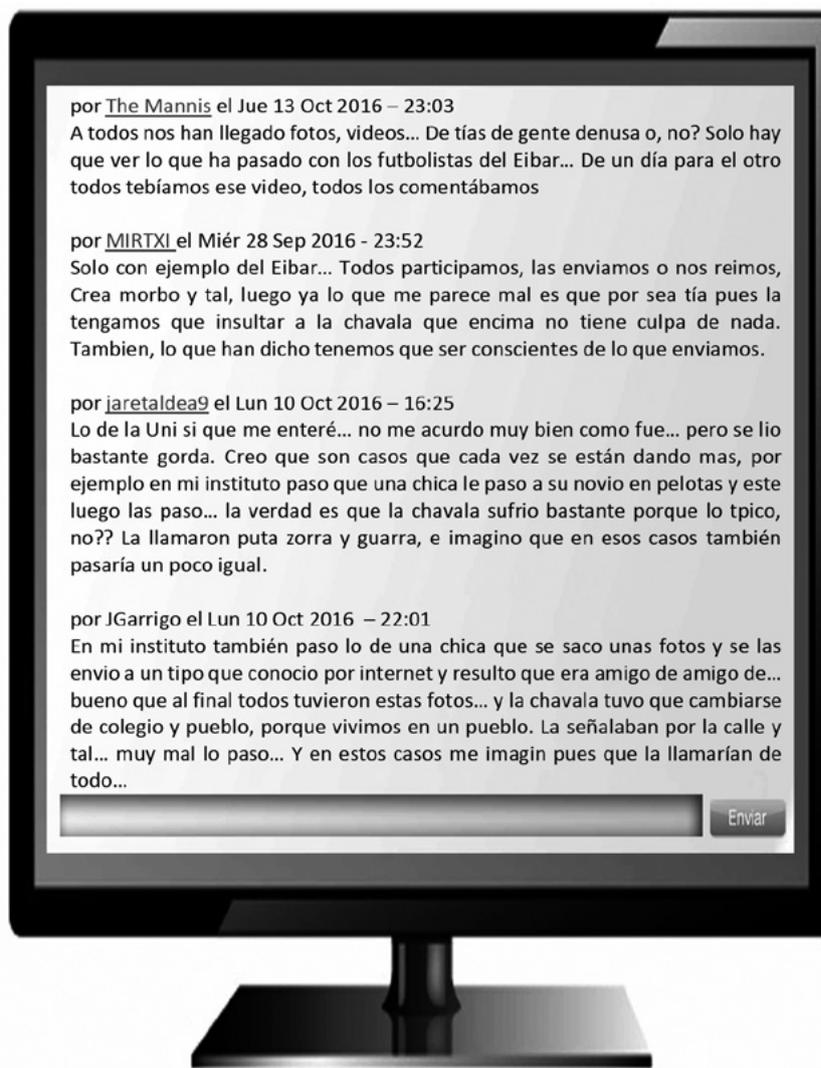
Domínguez, J. (2012): “Fotos íntimas de supuestas alumnas de Deusto desatan una tormenta en internet”. El Correo Digital. Disponible en la Red: <http://www.elcorreo.com/vizcaya/v/20121129/pvasco-espana/fotos-ntimas-supuestas-alumnas-20121129.html> (Consultado el 12-21-2016)

Olivares, D. (2014): “Absueltos tres menores que difundieron por móvil la foto de otra menor desnuda”. Periódico digital Idea. Disponible en la Red:

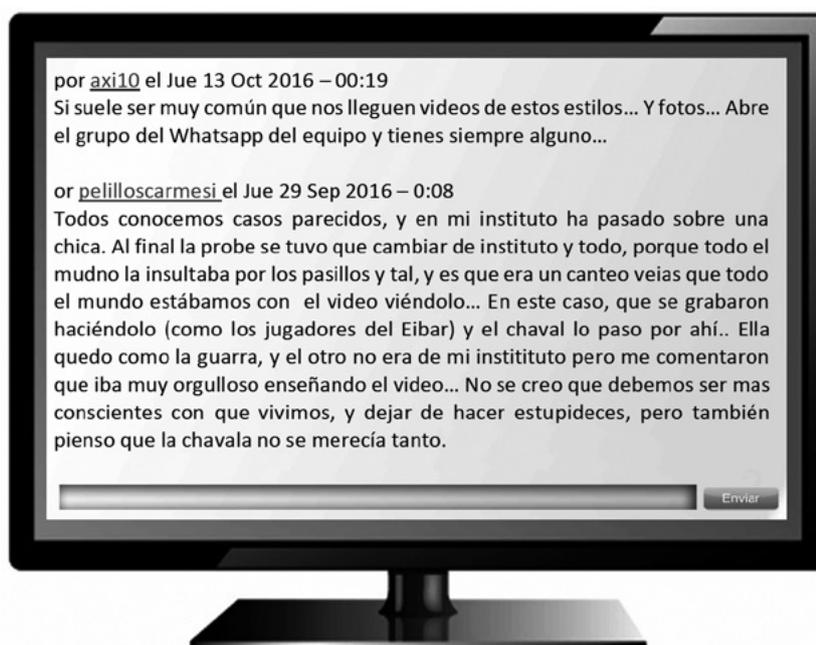
<http://www.ideal.es/granada/201407/07/absueltos-tres-menores-difundieron-20140707090522.html> (Consultado el 12-21-2016)

Fontán, M. (2014): “La Policía investiga la difusión de fotos de una niña desnuda de 13 años en un instituto vigués”. Periódico digital Faro de Vigo. Disponible en la Red: <http://www.farodevigo.es/sucesos/2014/05/08/policia-investiga-difusion-fotos-nina/1018871.html> (Consultado el 12-21-2016)

mentan que unos futbolistas (de un determinado equipo de fútbol conocidos por todas y todos) se grabaron manteniendo relaciones sexuales con una joven, este video fue difundido y en instantes se hizo viral. Como cuentan las y los jóvenes:



Bien en los grupos, bien en los foros, trasciende la presencia y la importancia que cobra sexualidad –y sexualización– en la adolescencia, y como esta queda bañada de condiciones de género y estructuras machistas. De tal modo, los vídeos y fotos sexuales son elementos que se traspasan cotidianamente, especialmente entre los grupos de WhatsApp de los chicos. Como relatan:



Enviar y recibir este tipo de fotos se convierte también en una práctica para validar la masculinidad, ya que demuestra potencia sexual, tal y como reconocían las fuentes. Reírse y comentar estos vídeos se convierten en nuevos escenarios para legitimar espacios basados en la masculinidad hegemónica, la demostración de su sexualidad, y la burla a la feminidad... y sustentar, por tanto, la asimetría de poderes.

De esta forma, la chica que ha sido grabada o fotografiada –por otras personas o por ella misma– exponiendo su sexualidad es culpabilizada por ello, e incluso revictimizada, tal y como se decía en los grupos de discusión. Frases y culpas que se repiten y se proyectan en los medios de comunicación, como en el anuncio propuesto en los foros¹⁵⁴. Un anuncio que publicita a una compañía de seguros, que habla de “la conciencia” para contratar un seguro, y para ello recurre a la proyección de una joven sacándose una foto “sexual”, y se oye una voz masculina afirmando “Ana nunca se equivoca. ¿Por qué? Porque utiliza la cabeza”. Con el lema “ella tiene cabeza”, se proyecta perfectamente la responsabilidad que socialmente se traslada a las chicas ante estos casos.

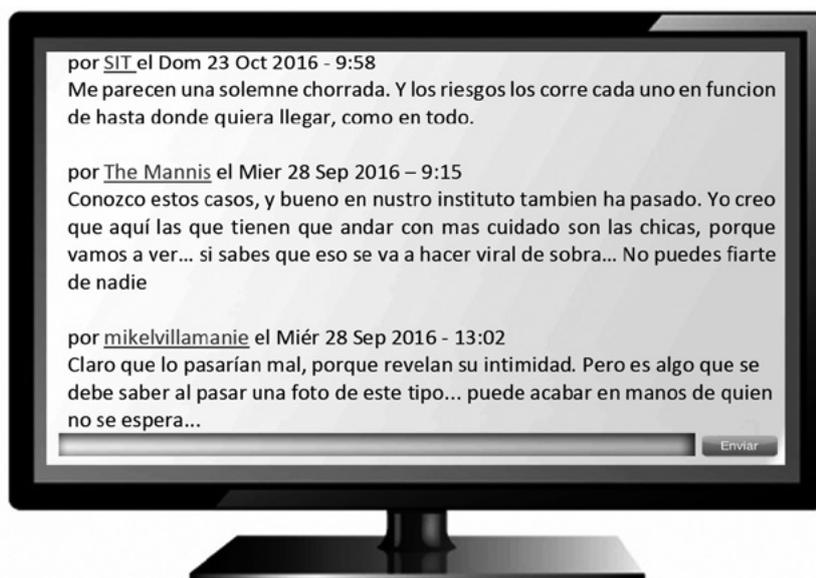
Responsabilidad que sienten las chicas, como bien se veía en los grupos de discusión, y que se vuelve a ratificar en los foros. Como se presenta en los siguientes fragmentos, las chicas comprenden que su sexualidad queda construida bajo parámetros desiguales y perciben que pueden ser “víctimas constantes” (Megias & Ballesteros, 2014; De Beauvoir, 1949). Esta asunción hace que se responsabilicen a ellas mismas de este tipo de situaciones, y aquellas que no lo hacen, es porque “algo andan buscando” o “han sido tontas”. Como muestra se destacan los siguientes comentarios ilustrativos:

154 Vídeo extraído de: <https://www.youtube.com/watch?v=6vhvr2mYCXc>

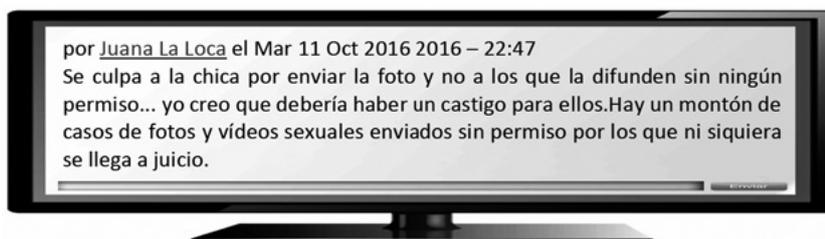


Esta responsabilidad asumida hace que vean a las víctimas de estas situaciones como “las otras”, siendo incapaces de empatizar ellas, sobre todo en aquellos casos en los que las chicas voluntariamente han enviado las fotos. Existe, por tanto, un mensaje generalizado e interiorizado en las chicas sobre su vulnerabilidad y responsabilidad en el ámbito de la sexualidad.

En relación a los chicos, desde sus posiciones, vuelven a reflejar este estigma de “mala mujer” (Lagarde, 1990), y no empatizan con las situaciones de ciberacoso sexual y/o sexista. Comprenden que el envío de fotos y vídeos son actitudes totalmente evitables, y por ende, aquellas personas que lo hacen es porque realmente “buscan algo más”, especialmente en el caso de las chicas. Así, en los discursos se reproduce una visión individualista de los casos de ciberacoso sexual y sexista. Destacamos los siguientes ejemplos:



De esta forma, únicamente un chico (lonts23) y dos chicas (Juana la Loca y Kreskun7) apuntan a la responsabilidad colectiva e identifican a la cultura machista como la principal causa de este tipo de actitudes, ya que encuentran que no suceden, ni se interpretan en los mismos términos, las agresiones hacia las chicas y hacia los chicos; simbolizando la sexualidad femenina como un elemento opresor y que requiere estar oculto.



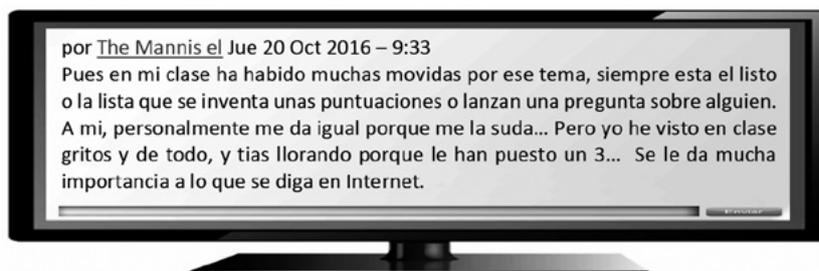
En relación a las distintas formas de violencia que se proyectan en la Red, en los foros se continúa con las líneas marcadas en los grupos, y se exploran distintas vías y formas de reproducción de ciberviolencia machista. Concretamente, uno de los canales en los que se encontraban más agresiones sexistas era la plataforma Ask.

Para ello, se plasman diferentes noticias¹⁵⁵ que recogen diversas situaciones sexistas que se han producidos en esta plataforma. Estas noticias se escriben desde una perspectiva fatalista y no vinculan estos sucesos a la violencia machista (de nuevo este tipo de violencia queda indeterminada, y por tanto invisibilizada). Al leer estos sucesos, chicas y chicos detectan que este tipo de casos

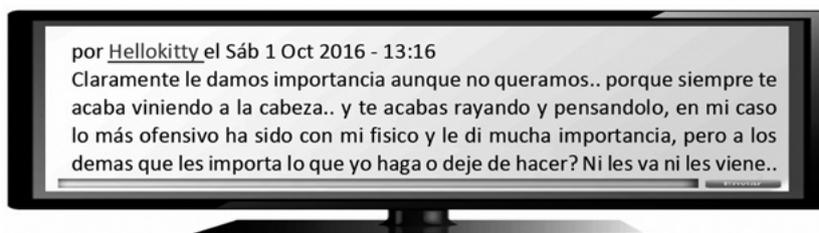
155 ABC (2013). "Ask.fm se compromete a mejorar su seguridad tras el suicidio de una adolescente en Reino Unido". ABC digital. Disponible en la Red: <http://www.abc.es/sociedad/20130809/abci-boicot-social-tras-suicidio-201308091114.html> (Consultado 21-12-2016)

Lospitao, C. (2015). "Ask.fm, la red que obsesiona a los adolescentes". Periódico digital Estrella digital. Disponible en la Red: <http://www.estrelladigital.es/articulo/espanha/insultos-amenazas-y-sexo-nuevas-redes-sociales/20150603113745241742.html> (Consultado 21-12-2016)

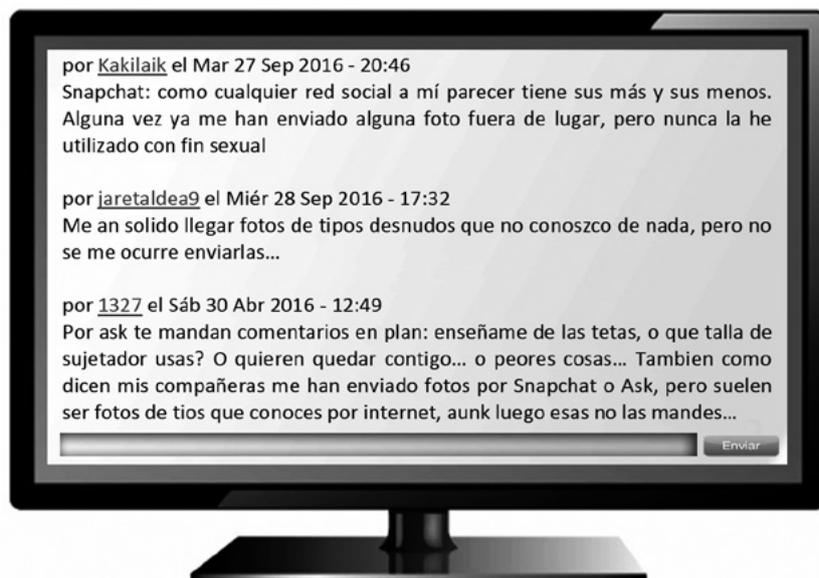
también se encuentran en su entorno, y los chicos apuntan que son especialmente las chicas las que “lo pasan peor”:



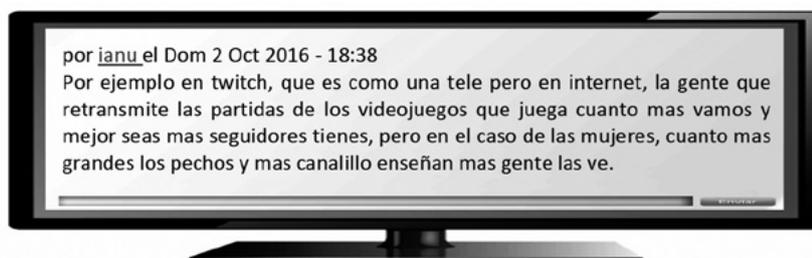
Las chicas reconocen haber sufrido por comentarios sobre su cuerpo que se proyectan en esta plataforma, reflejando que su corporalidad se convierte en un espacio de invasión y en un mecanismo de coerción. Viven fuera de sus cuerpos, alimentadas y temerosas de la mirada externa:



Por otro lado, cuentan que han recibido comentarios sexuales con los que se han sentido incómodas a través de esta plataforma y otras, como Snapchat. Las chicas manifiestan que a través de esta aplicación han recibido, sin ellas quererlo, fotos de chicos desnudos, sintiéndose intimidadas. Como cuentan ellas:

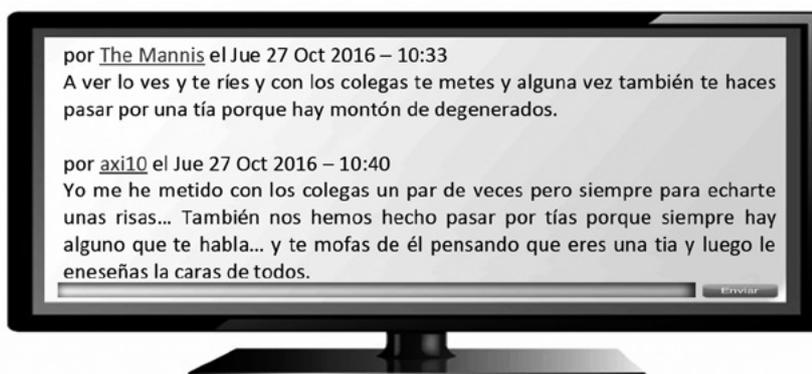


Los chicos, por su parte, detectan que en los portales internacionales en los que se comentan videojuegos, las chicas son más insultadas y denigradas por su físico, y reciben comentarios sexistas, tal y como nos cuenta el joven:



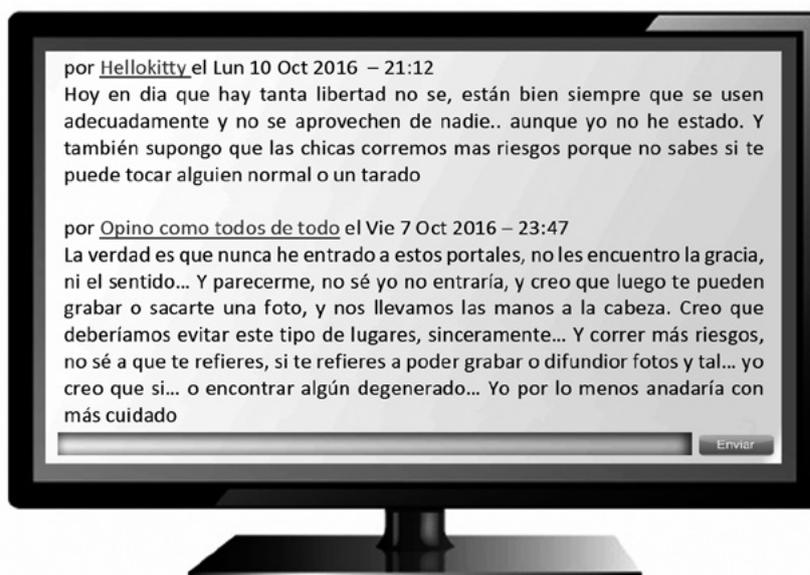
En estas asimetrías de poder es interesante destacar lo que sucede en los portales dedicados a establecer conexiones entre personas que viven en diferentes lugares del mundo, para mantener relaciones sexuales de forma online. Esto supondría, tal y como argumentaban las ciberfeministas, un nuevo espacio del ser, del postcuerpo y del entendimiento del ser humano, donde el físico no supone una barrera, ni siquiera para mantener relaciones sexuales. No obstante, estos canales son percibidos por las chicas y chicos desde una perspectiva tradicional y machista.

Primero, se añade un video de uno de los YouTubers¹⁵⁶ que entra a esta plataforma. Este se hace pasar “por chica” para poder conectar, según él “con pervertidos”. Desde estas mismas premisas, las chicas creen que se encuentran en situaciones de mayor vulnerabilidad que los chicos, por lo que prefieren no adentrarse en este tipo de canales (viviendo de nuevo su sexualidad, en condiciones más oprimidas), mientras que los chicos presumen de haberse adentrado en estos canales, también “siendo chicas”, para establecer contacto con chicos. Como ellos mismos relatan:



En cambio, los siguientes comentarios sirven para ilustrar el sentir de las chicas:

156 Video extraído de: <https://www.youtube.com/watch?v=Mv4k00FOgh0>



En definitiva, esto nos dibuja una escenografía de cómo las y los adolescentes viven y reproducen su sexualidad en la Red. Las chicas se sienten y se perciben como presas y cautivas del machismo, y los chicos promueven estas situaciones, siempre desde “la diversión”, lo que genera una asimetría de poder dentro de la Red. Lo aportado por los foros nos ha permitido describir otras circunstancias graves de discriminación machista, que, a pesar de no ser identificados socialmente –y precisamente debido a ello–, requieren de una visibilización y análisis.

5. CIBERFEMINISMO Y ADOLESCENTES, ¿CERCANÍA O DISTANCIA?

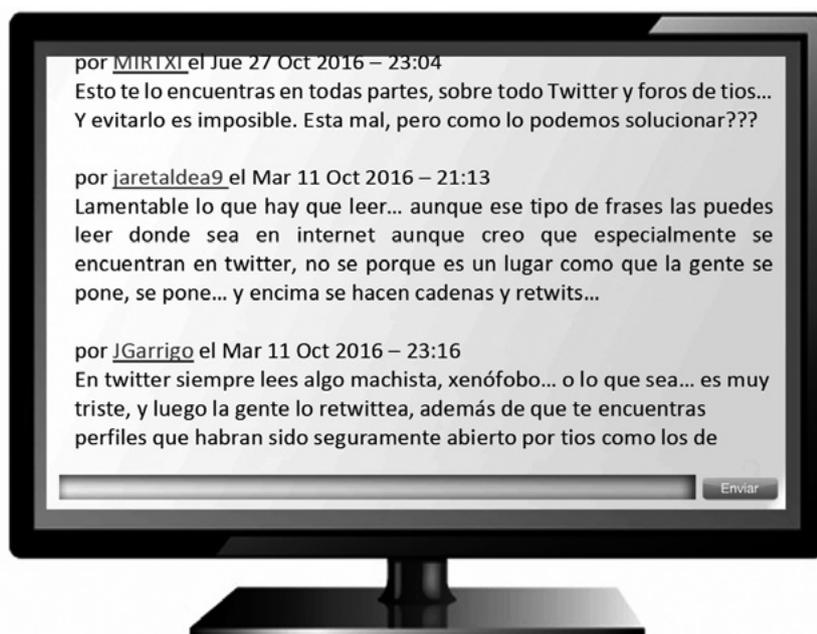
#masculinidadesresistentes #feminidadesdisidentes #ciberfeminismo

Todos estos factores y elementos conviven y se impregnan en una realidad divergente y paradójica en la que, tal y como se remarcaba en los grupos de discusión, existen realidades machistas y ofensivas para la mujer, como muestran las páginas web y perfiles de redes sociales que se aportaban en los foros¹⁵⁷, o la pornografía heterodirigida que utiliza el cuerpo femenino como esclavo erótico para las necesidades masculinas. A ello se le añaden, como apunta SIT, los foros y portales que contienen una gran presencia masculina, por ejemplo, los foros de coches, en los que se suelen reproducir comentarios machistas y ofensivos hacia las mujeres, tal y como también describían distintas fuentes. Imágenes y frases que como refieren suelen ser cotidianas en la red, tal y como refieren:

157 Cuenta Twitter “Humor Machista”: https://twitter.com/humor_machista (Consultado el 21-12-2016)

Página Web Rincón de Chistes: http://www.rincondeschistes.com/profesiones/informatica_m.html# (Consultado el 21-12-2016)

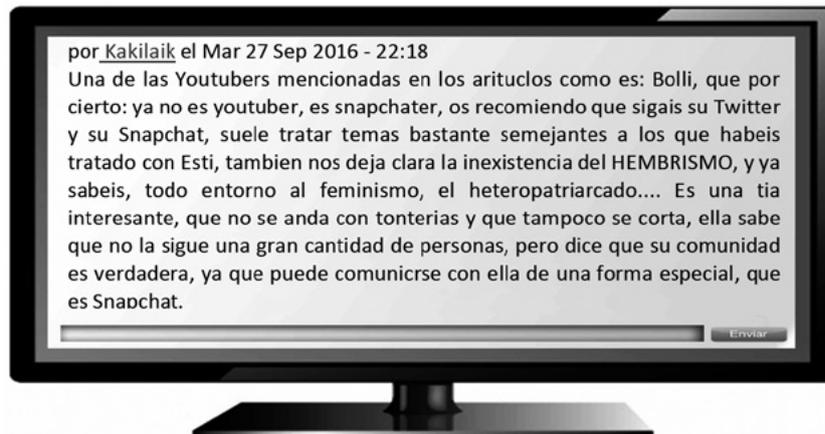
Página Web Perú.com (2016): Polémica campaña que utilizó #MeSientoMujerCuando. Disponible en la Red: <http://peru.com/actualidad/internacionales/polemica-campana-que-utilizo-hashtag-mesientomujercuando-noticia-443466> (Consultado el 21-12-2016)



Estas expresiones confirman las palabras de Zafra (2010). Esto es, la aglomeración de imágenes sexistas, comentarios, cantidades de información, contenido pornográfico... Cotidiana y diariamente hacen que merme la capacidad crítica, permitiendo un mayor grado de normalización que lleva a convivir con realidades machistas que sin tener que sentirse dañada o dañado, generando una actitud pasiva ante este tipo de contenidos. Sin embargo, como se ha ido remarcando a lo largo de la investigación, Internet es más complejo, más contradictorio y paradójico, y así, a la vez que encontramos este contenido tóxico y masivo, también surgen espacios para generar y promover cambios, y subversión, tal y como planteaban las ciberfeministas destacadas en el apartado teórico (Haraway, 1991; Plant, 1998; Turkle, 1997).

Bajo estas nociones, las chicas construyen un discurso muy crítico, e incluso alternativo¹⁵⁸, son activas en las redes y denuncian aquello que consideran machista o xenófobo, además de acudir a portales feministas, tal y como cuenta Kalikaik:

158 Es considerable apuntar que al no participar todas las chicas de los grupos -posiblemente únicamente aquellas que tenían una mayor conciencia con la temática y se veían interesadas en esta temática- se reproducen discursos tan críticos en los foros, pero como se rescataban en los grupos de discusión, no todas las chicas se sitúan en el mismo nivel de crítica.



En sus palabras se puede analizar cómo la Red puede transformarse y usarse como herramienta de sororidad, divulgación del (ciber)feminismo e incluso como una herramienta coeducativa. De acuerdo con las palabras de la joven, Internet también conforma nuevos lugares, plurales y con un alcance ilimitado para construir plataformas alternativas y feministas que estén al alcance de todas y todos, y que sean, a la vez, cercanas a sus intereses. Por lo que, de nuevo, cabe reafirmar que el feminismo no solo ayuda a integrar una mayor perspectiva crítica, y un cuestionamiento de los estereotipos, sino que también es una estrategia que permite llegar a la acción.

A pesar de ello, en estas plataformas también discurren voces “antifeministas”. En torno a ello, Kaliak aporta un video¹⁵⁹ para reflejar los movimientos “neomachistas” que se reproducen en la Red, y cómo estos también son seguidos por personas. En este video se puede apreciar cómo el YouTuber utiliza la palabra “feminazis” –además de utilizar insultos ofensivos y estereotipados hacia ellas–, para referirse a las feministas y utiliza argumentos machistas para determinar “la desigualdad” que generan.

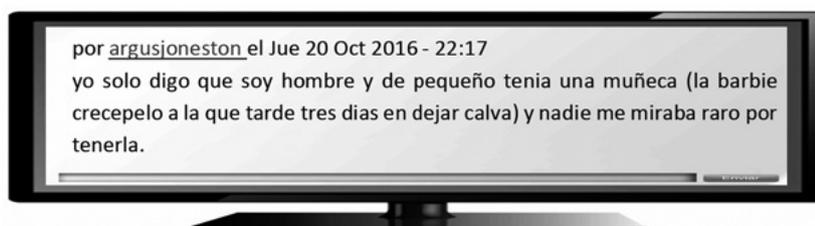
Ante estos movimientos que se reproducen en la Red, los chicos guardan una actitud lejana y distante. Ninguno de ellos se refiere a sí mismos como feminista, y tampoco comentan explorar estas vías. Asimismo, es destacable que mientras las chicas en varias ocasiones identifican argumentos y fotos como “machistas”, en el caso de los chicos únicamente en dos ocasiones se menciona esta palabra.

En algunos casos, no se posicionan únicamente desde una distancia pronunciada, sino que se leen discursos impregnados de machismo y misoginia. Desde aquí, señalan que las feministas son “exageradas”, y “buscan cosas negativas en todas partes”. Como demuestran las notas destacadas, los chicos conviven con el feminismo desde la lejanía –temerosos de perder sus privilegios– y experimentando una mayor cercanía a discursos más machistas y retrógrados que buscan desbancar las reivindicaciones feministas.

Otro de los aspectos que merecen ser mencionados y que complementan al análisis de los grupos de discusión es el espejismo de igualdad que sustentan los chicos. Estos hablan de una igualdad

159 Videos extraídos de: <https://www.youtube.com/watch?v=dKb2VyJ2quU>; https://www.youtube.com/watch?v=l_00jiex-1hU; <https://www.youtube.com/watch?v=8Bi33T4lnkE>

lograda y subrayan la capacidad individual en la toma de decisiones. Se desprende de sus apalabras una falta de conceptualización estructural y sistémica de la influencia social. En concreto, comentan que cualquier chica puede elegir la carrera que quiera, suscriben que poco a poco las situaciones desiguales se van equiparando, y no detectan las desigualdades que se reproducen. Se posicionan desde la premisa: “yo no he sentido desigualdad, no existe desigualdad”. He aquí un ejemplo:



Podemos perfilar, por tanto, que en los chicos existe una normalización de las diferencias insauradas, una lejanía y oposición a los argumentos feministas, y una falsa creencia en la igualdad conseguida. Es especialmente evidente la necesidad de trabajar sobre estas masculinidades resistentes al cambio. Se comprende que necesitan empatizar con la igualdad y la desigualdad, dejar de ver el machismo desde lo abstracto, y establecerlo en lo concreto, y desnormalizar aquello que tienen normalizado, ya que como se comprueba en sus discursos, estas ideas les llevan a mantener posturas pasivas, poco reivindicativas y con menos interés de generar cambios sustanciales en sus ideas y comportamientos, así como en su acción cibernética, creyendo que “nada se puede cambiar”.

6. ORFANDAD DIGITAL Y SUS RELACIONES CON LAS EXTRANJERAS Y EXTRANJEROS DIGITALES

#distancia #desconfianza #soledadigital

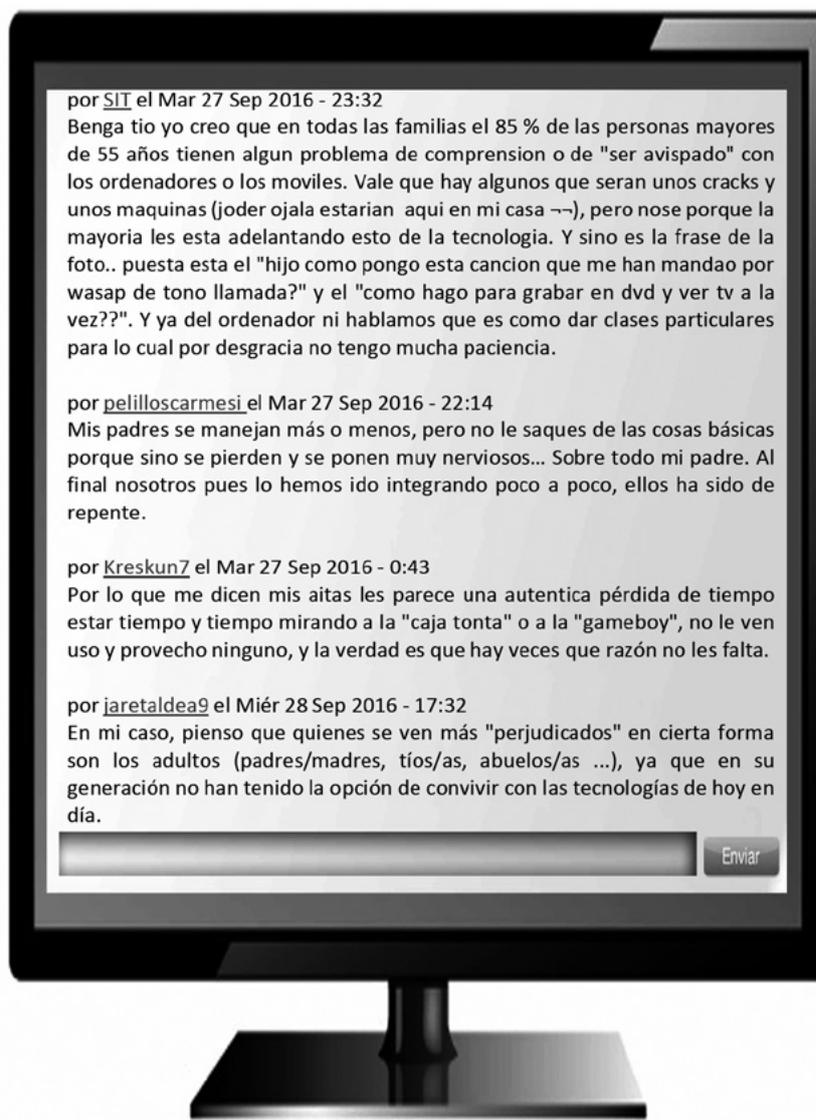
Finalmente, en los foros también se le dedica un espacio a la educación formal e informal. Comenzando por la informal, el foro se iniciaba con la siguiente foto:

Ilustración 10.9. Segunda brecha digital de género y brecha generacional

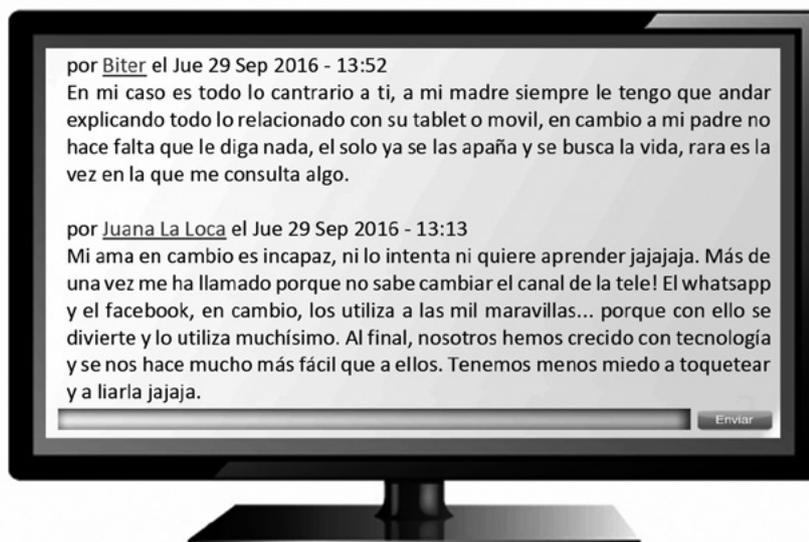


Fuente: Imágenes extraídas de: <https://www.recreoviral.com/wp-content/uploads/2016/06/mensajes-pap%C3%A1s-3.jpg>

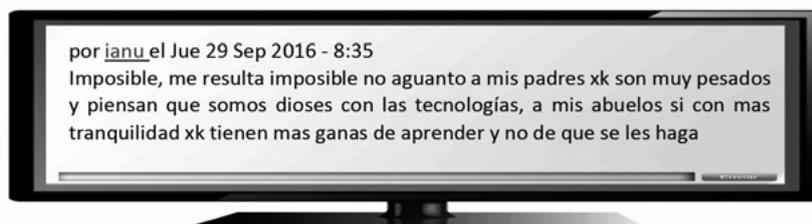
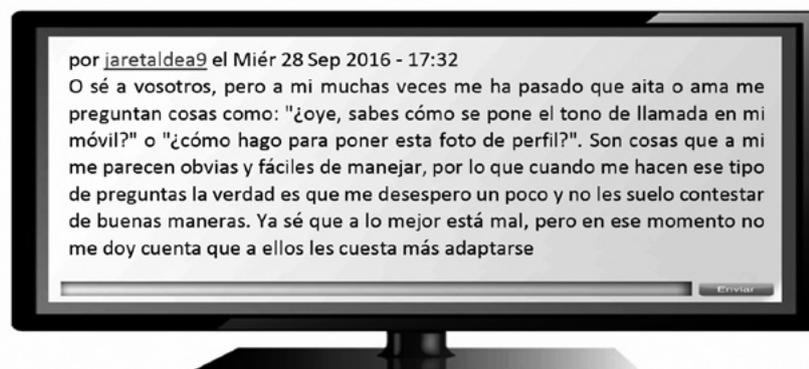
La reacción del alumnado al ver la foto –bien de chicas, bien de chicos– ha sido la palabra “típica”. Se han sentido identificadas e identificados con esta foto, y han comentado la lejanía con la que sienten a sus familiares ante las tecnologías, especialmente a sus madres. He aquí algunas muestras:



Aluden al coste que han tenido sus familias para hacer frente a la integración de las tecnologías en su vida cotidiana, y perciben estas con grandes dificultades para el manejo de estos instrumentos, especialmente de nuevo a sus madres, ya que solo un chico (mikelvillamine) ve a su madre cómoda con las tecnologías. Tal y como señala Castaño (2005), efectivamente, en las palabras de sus hijas e hijos se puede detectar que las mujeres adultas encuentran grandes barreras para acercarse a este mundo, sintiéndose incapaces de sobrepasar estos miedos e inseguridades, y que, además, sus hijas e hijos les critican y sitúan como “inútiles”, reforzando este sentimiento en ellas. Como ellas y ellos mismos expresan:

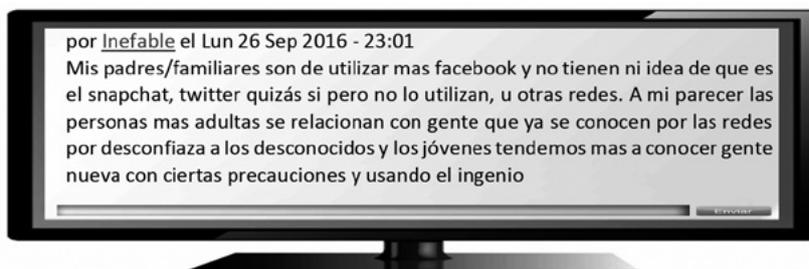


Ante estas circunstancias las y los jóvenes proyectan los sentimientos que les genera esta brecha generacional con sus familiares. Hablan de frustración y cansancio, además de sentirles lejanas a sus realidades y sus gustos, y de no creer que sean capaces de poder ayudarles. Son, en definitiva, causas de la denominada orfandad digital (Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa, 2010), tal y como muestran los comentarios rescatados:



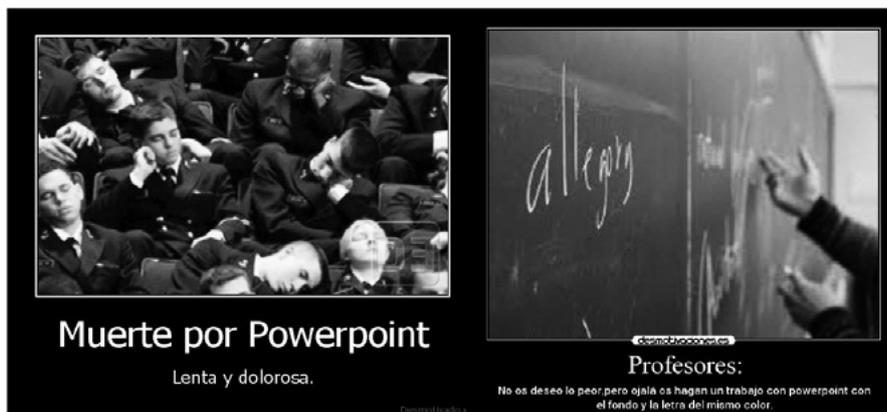
Creer que estas carencias deberían ser superadas e instan a que sus familiares a que se “pongan al día”, que se acerquen a sus realidades, primero, para que se sientan más comprendidas y comprendidos, y segundo, para que puedan ejercer mayores cuotas de control, ya que en su opinión conocer el medio les aportaría más herramientas y les sentirían más cercanas y cercanos a ellas y ellos.

En relación a cómo las y los adolescentes perciben a sus familiares, desatacar las palabras de Inefable:



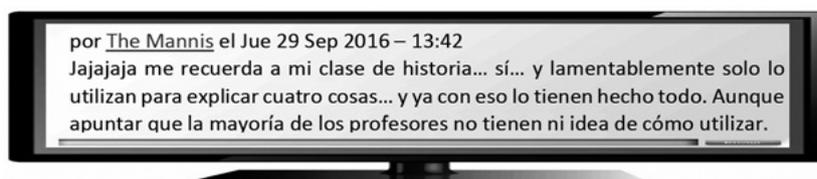
Para tratar el vértice indispensable de la educación formal se agregaban las fotos que se adjuntan abajo.

Ilustración 10.10. Distancia digital con el profesorado



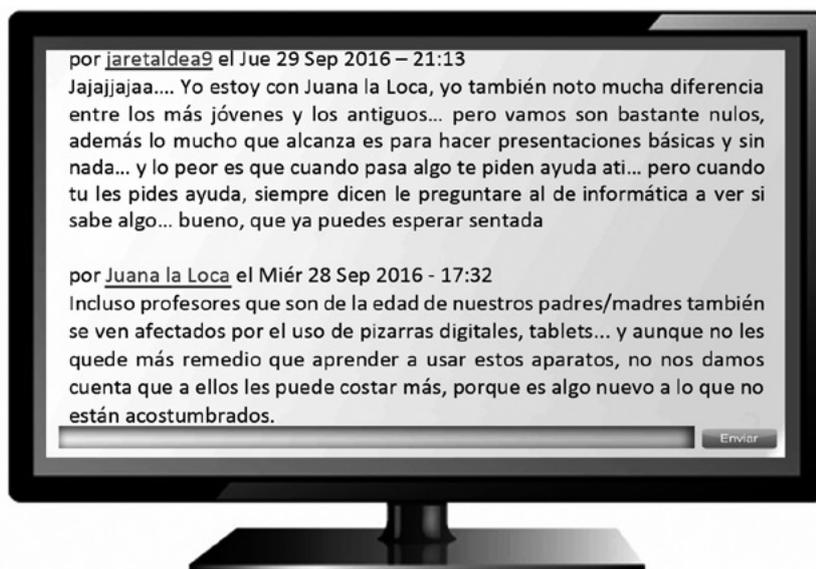
Fuente: Imágenes extraídas de: http://www.desmotivado.es/media/demotivators/desmotivado.es_Muerte-por-Powerpoint-Lenta-y-dolorosa_13600209740.jpg y http://img.desmotivaciones.es/201205/profesor_5.jpg

El alumnado al verlas siente una gran identificación, y agregan que, a pesar de contar con medios tecnológicos en sus aulas, y de realizar trabajos en ordenador, no creen que estos instrumentos estén integrados de forma equilibrada, ni avanzada. He aquí algunos ejemplos:

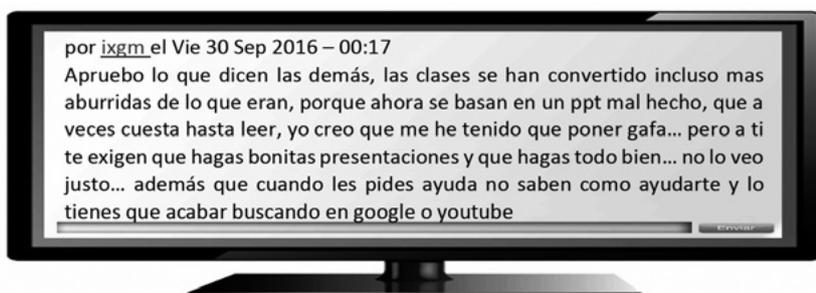


Comenzando, por el propio profesorado, el alumnado que participa en los foros cuestiona sus habilidades y competencias digitales. Perciben que existe una gran diferencia entre el profesorado más veterano y más nuevo. En las veteranas y los veteranos perciben un cierto “pasotismo” hacia

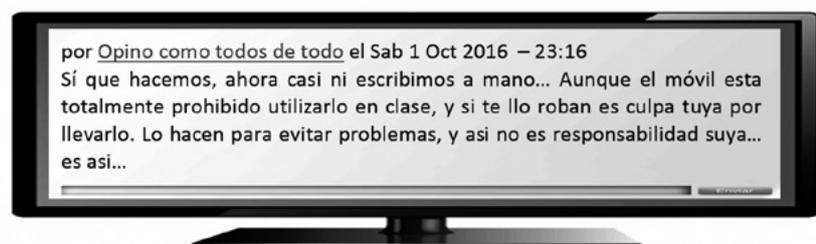
la integración de las tecnologías en las aulas, mientras consideran que las y los más jóvenes se desenvuelven mejor. Observemos, pues, los comentarios de las y los participantes:



También apuntan el propio uso de los medios tecnológicos de los que disponen en las aulas. Chicas y chicos creen que estos son utilizados en el beneficio del profesorado, más que del alumnado. Cuentan que las TRIC principalmente sirven para respaldar las explicaciones teóricas del profesorado, lo que, según ellas y ellos, hace las clases “más aburridas”, tal y como destaca la joven:



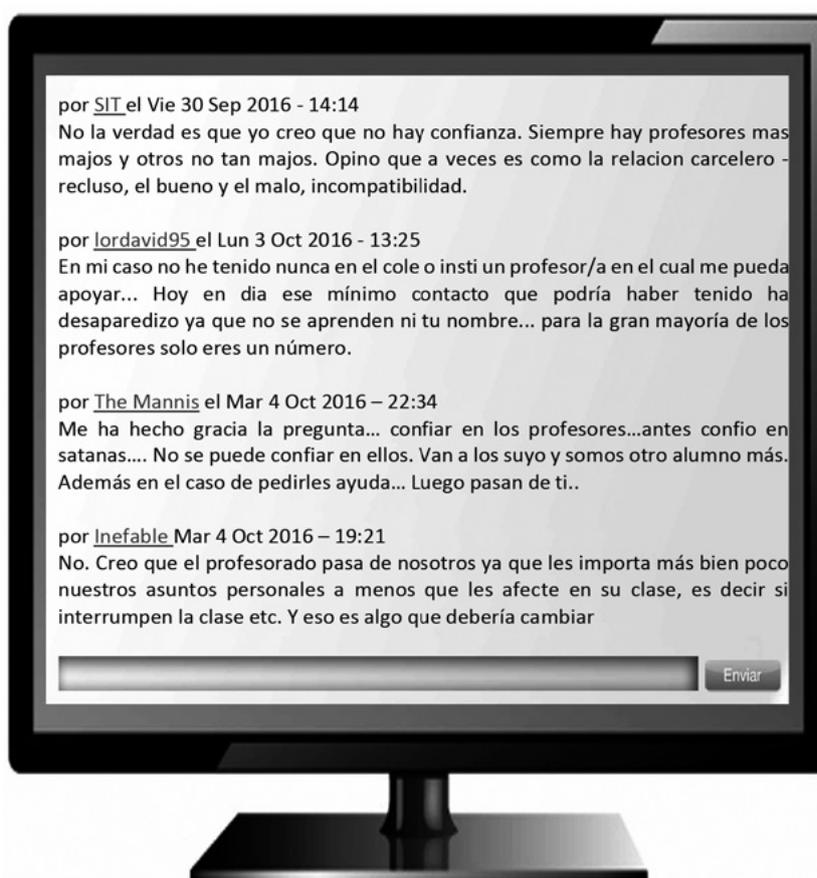
De la misma forma, se puede apreciar que desde el sistema educativo no se percibe que todos los instrumentos tecnológicos sean “educativos”, como los móviles. En términos generales, y según las palabras de las y los participantes, estos quedan “determinantemente”, “absolutamente”, o “totalmente” prohibidos. Sin embargo, chicas y chicos cuentan que al final estos son igualmente utilizados en clase:

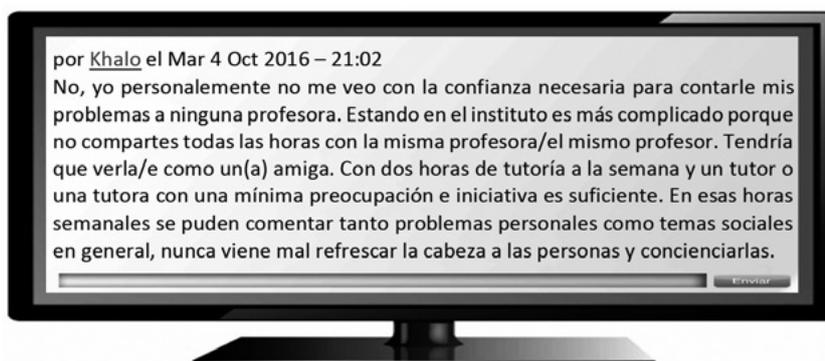


En esta línea, también cabe apuntar la ausencia de un acompañamiento y educación emocional. En los resultados de la presente investigación se encuentra que desde el sistema educativo no se está trabajando la gestión emocional y el aporte de herramientas y habilidades educativas para transformar el uso inadecuado de las tecnologías, así como las actitudes de machismo que se reproducen en estas. En vez de ello, la política integrada en la mayoría de los casos ha sido la de la prohibición, con la convicción que es el modo de erradicar el problema. Por lo que esta se convierte en una forma más de silenciar e invisibilizar los problemas y el machismo que se reproduce en la red.

Estos resultados apuntan a que la integración de las tecnologías en las aulas se da de forma pasiva y básica. Y dicha integración, y una vez más, tiene como principal interés la comodidad del profesorado, más que el aprendizaje del alumnado. Así, chicas y chicos sienten a su profesorado como extranjeras y extranjeros digitales.

Este sentimiento, también se entremezcla con el sentimiento “de abandono” que reciben por parte del profesorado. Tal y como se destaca en los grupos de discusión, se ha generado una brecha importante en la relación alumnado-profesorado. Chicas y chicos se expresan con dureza y frialdad sobre su profesorado, además de sentir que para ellas y ellos son “un número más”, en sus palabras:

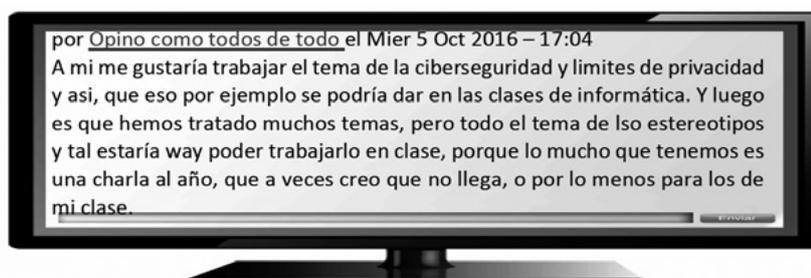




Estas palabras hacen que sea imposible tender puentes de apoyo en los casos de ciberacoso sexual y/o sexista (o cualquier otro problema). En este mismo sentido, el alumnado encuentra que el instituto se posiciona lejos de sus intereses y motivaciones, y es únicamente un espacio en el que adquieren conocimientos teóricos.

Por último, se recoge la necesidad de recibir más formación e información sobre los temas. En concreto, demandan que haya más espacios de reflexión dentro de las aulas sobre riesgos cibernéticos y las consecuencias que estos acarrearán, y que esta quede acompañada de una formación más profunda en valores sociales y corresponsabilidad. Además, apuntan el criterio de que estas formaciones sean participativas y dinámicas, que generen espacios de reflexión y crítica, que en definitiva no sea meramente un traspaso de contenido teórico.

Junto con lo propuesto, exigen una mayor responsabilidad e implicación por parte del profesorado. Entienden que el profesorado debe realizar mayores esfuerzos primero por integrar las tecnologías, y segundo por generar espacios más cómodos entre ellas y ellos. De este modo, proponen que el profesorado dedique a estos temas sus tutorías, que haya más tutorías individualizadas o que en otras clases se puedan transversalizar este tipo de temáticas. Así, se acaba con sus palabras:





CONCLUSIONES EN TORNO AL HIPERTEXTO

Los relatos presentados, junto con los vídeos y fotos que han podido ser analizados consiguen que este análisis quede más cercano a la pluralidad y realidad que viven en la Red. Nos ha aportado una imagen de la complejidad de este mundo, y cómo sus diferentes elementos se interconectan y muestran un universo infinito de posibilidades, oportunidades, representación de diferentes identidades muy distintas entre ellas. Pero, además, ha mostrado la gran capacidad de interconexión que tiene la Red y de generar de forma exponencial y mundial una alta homogeneización de tendencias y corporalidades que sustentan la violencia simbólica digital.

Este análisis, a la vez, nos ha permitido confirmar aquellos resultados que se exponían en los grupos de discusión, permitiéndonos como en el caso de la 2BDG, observar la gran influencia que tienen en su gestación los medios de comunicación y el sistema capitalista. Estos resultados muestran que se ha creado un traje masculinizado para la persona informática, que ha venido patronado desde que son pequeñas y pequeños. Un traje que, además, ha venido acompañado por el borrado de mujeres informáticas, y la presencia de hombres blancos y occidentales, referentes del sistema capitalista, y como queda reflejado, de la informática.

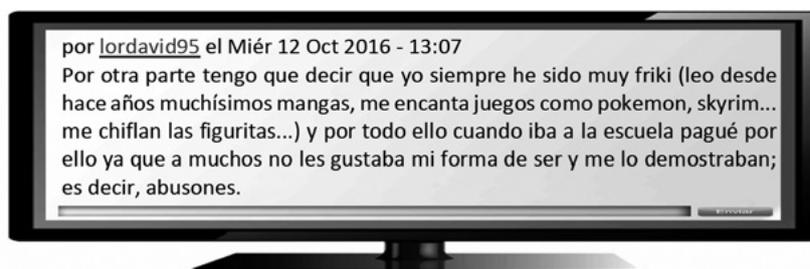
Esto ha hecho que de forma general resulte un espacio más atrayente para los chicos, que, para las chicas, no sintiéndose representadas, ni integradas. Además, los chicos cuentan con el gran respaldo de los videojuegos más comercializados por el sistema capitalista. Estos se convierten y se posicionan como escenarios de la reproducción de la masculinidad hegemónica. Así, y en relación con la 3BDG, los videojuegos, que son tan próximos a la masculinidad y que son tan integrados desde edades tan tempranas, se convierten en los primeros ensayos con la informática, generando en los chicos una mayor predisposición a este tipo de mundos.

La vinculación de los videojuegos con la masculinidad es tal, que los chicos encuentran que ser “habilitoso” en el juego es un componente positivo para la revalidación de la masculinidad. Otro componente que se encuentra dentro de las masculinidades adolescentes es la desvalorización de la femineidad en aras de la exaltación de la masculinidad. El humor machista se representa como mecanismo patriarcal y sustento de las masculinidades más hegemónicas. Así, culturalmente les queda normalizado el humor machista y la burla basada en estereotipos. Asimismo, en las masculinidades que han participado en los foros prevalece el descarte y la marcada lejanía que se establecen con la femineidad.

Debido a ello, y continuando con los elementos de la 3BDG, a pesar de que YouTube produzca una infinidad de material e información diferente –que ellos también exploran– encontramos que los chicos ríen y siguen YouTubers que legitiman la agresión verbal machista que llegan a producir en sus clases, no sin el sentido, de volver a reproducir la asimetría de poderes, y postularse cercanos a la masculinidad hegemónica. De tal modo, que YouTube es un canal polivalente en el que encontramos una infinidad de información valiosa, pero a la vez contenido tóxico. Por estos motivos se considera especialmente crítico el posibilitar y aportar herramientas que puedan contribuir a clasificar, analizar y discernir contenido.

Ante estas masculinidades, también es interesante destacar el sufrimiento que estas construcciones generan a los propios chicos. Estas se reproducen con un gran hermetismo, no permitiéndoles explorar moldes y escenarios distintos donde poder interactuar, mientras la ruptura de lo normativo, tal y como apunta LordDavid conlleva el estigma y el acoso de sus propios compa-

ñeros. Por estos motivos resulta importante trabajar, y descolonizar este ideal de masculinidad hegemónica que está impregnado en los chicos. Rescantando sus palabras:



Asimismo, se requiere de la construcción de espacios empáticos, para que los chicos “sientan lo que sienten las chicas”. Las estrategias feministas, además de generar sororidad entre mujeres –muy necesaria, como se veía en el apartado anterior–, requieren la generación de lazos entre chicas-chicos, que confeccionen relaciones más simétricas y más empáticas.

Asimismo, se detecta de forma recurrente la necesidad de que el feminismo se reencuentre –o que se encuentre– con los chicos. Estos se sienten lejanos, y lo ven poco atractivo, así se necesita primero despatriarcalizar la masculinidad hegemónica, generar lazos más simétricos, y posteriormente situar también el feminismo como una vía para explorar nuevas masculinidades que se alejen de la superposición a la feminidad.

Continuando con 3BDG, los foros también han ayudado a comprender cómo trabaja la construcción de la feminidad en la Red. En este sentido, se encuentra, como ya se venía subrayado en la investigación, que el elemento más potente en su construcción es su propio cuerpo, que es patronado por el culto a la belleza, y la represión de la sexualidad. Vemos cómo algo corpóreo, se introduce y se impregna en lo tecnológico, pero lejos de devolvernos un espacio alternativo y subversivo, las chicas acuden a él con miedo, llenas de dudas, inseguridades y contradicciones. Las chicas fragmentan su cuerpo, porque lo odian, y esconden su sexualidad, por miedo.

Además, la alta sexualización y la hipererotización del cuerpo femenino ha hecho que construyan líneas finas que oprimen y encarcelan la sexualidad femenina, y que convivan con gran contradicción su cuerpo y su sexualidad, mirándose entre ellas recelosas del no sobrepasar el deber ser. También, en este sentido, cabe apuntar que a pesar que las chicas tienen un discurso más crítico y más feminista –algunas de ellas se definen así–; se comprueba que las chicas han ligado sus esquemas emocionales a la dependencia del amor, lo que ha posibilitado que a su edad ya hayan experimentado relaciones tóxicas, controles, inseguridades y sufrimientos.

Todas estas condiciones asimétricas han legitimado la violencia contra las chicas, y han posibilitado que sus cuerpos se conviertan en un espectáculo erótico en la Red. El cuerpo femenino puede ser capturado y convertirse en objeto con alta rapidez. En el momento que una chica (especialmente cuando lo hace voluntariamente) expone su sexualidad, se practica una transferencia social de ser sujeto, a ser objeto erótico. Lo que provoca una estigmatización y culpabilización; que como veíamos, viene marcada por la sociedad, ya que se les han mandado mensajes culpabilizadores a las chicas constantemente, confirmándoles que las que deben hacer un “cuidado uso” de su cuerpo son ellas mismas.

Sin embargo, nos encontramos ante una violencia sin nombre y sin genealogía. Distintas formas y vías para ejercer violencia machista (comentarios machistas, comentarios sexistas, ciberacoso sexual...), que queda invisibilizada. Lo que no se nombra, no existe. Por ende, existe una falta de clasificación de este tipo de violencia y una desvinculación con las estructuras machistas, que hacen que se sigan produciendo mensajes culpabilizadores y sesgados.

Ante tanta incertidumbre, encontramos que la educación informal permanece distante y lejana, no encontrando su sitio. En cuanto a la educación formal destacar especialmente los mensajes tan significativos que proyecta el alumnado sobre su profesorado, comenzando por sus habilidades técnicas, y continuando con la falta de empatía y la lejanía que sienten. Todo ello hace que las tecnologías aún se sigan utilizando de forma arbitraria, sin pautas y claves de análisis de lo que ven y leen.

Al igual que en los apartados anteriores se recogen de forma esquemática las principales aportaciones de la presente fase:

Ilustración 10.11. Cuadro resumen de los resultados obtenidos en la experiencia piloto

- a) Sobre la 2BDG especificar que existe un imaginario cultural sobre la informática que se ha diseñado bajo los esquemas de la masculinidad, utilizando como mecanismos el androcentrismo en la historia, el diseño tecnológico, los mass media...
- b) En relación a la 3BDG mencionar que:
 - a. YouTube se convierte en uno de los principales canales por los que se informan y se divierten. En este se dibujan esquemas y códigos tradicionales y machistas, que interseccionan con el capitalismo, y al mismo tiempo se reproducen espacios subversivos.
 - b. Los videojuegos se sitúan como pieza clave para estructurar las brechas digitales de género, y se convierten en imágenes fijas de lo que supone la masculinidad hegemónica.
 - c. La violencia simbólica digital es especialmente dañina en el caso de las chicas, tanto que les impide autovalorarse de forma positiva.
- c) Dado que la femineidad queda diseñada desde la dependencia y vinculada a la búsqueda del amor, los discursos de las chicas que participan sugieren que estas tienen una mayor tendencia a establecer relaciones tóxicas.
- d) Los chicos tienen una postura resistente hacia el feminismo, y se sitúan con lejanía ante este. Además, muestran poca empatía hacia las chicas y las realidades machistas que se reproducen en su entorno más cercano.
- e) Dentro de las masculinidades que sustentan los adolescentes, se configuran jerarquías, superponiéndose la masculinidad hegemónica, ligada a la fuerza, potencia sexual, ser musculoso... Sin embargo –como ocurre en las femineidades–, encontramos masculinidades disidentes, aunque estas hayan tenido que sufrir la crueldad normativa.
- f) En la Red se reproducen distintas formas de ciberacoso sexual y sexista, y por múltiples canales, como Ask, conexiones online de multijugador/a, redes sociales...
- g) Este tipo de violencia no está reconocida públicamente, por lo que queda invisibilizada, y establecen nuevas versiones del “problema que no tiene nombre”.
- h) Existe una gran distancia tecnológica entre las y los referentes adultos y la adolescencia, lo que les impide percibirlos como agentes de ayuda y apoyo.

Fuente: Elaboración propia

FASE IV.

**INTERVENCIÓN Y PREVENCIÓN
DE LAS REALIDADES
MACHISTAS. UNA EXPERIENCIA
TRANSFORMADORA**

El trascurso de las diferentes fases metodológicas nos sitúa ante una realidad compleja con estructuras y arraigos profundos de sistemas tradicionales como el patriarcal. Pero, estas estructuras requieren de su trabajo, cuestionamiento e intervención, tal y como nos lo pedían las voces de la natividad digital de esta investigación.

Con este importante reto, damos paso al apartado que traspasa el análisis y se adentra en la práctica, para que ésta, a su vez, repercuta en la teoría. Esto es, esta fase se presenta como un tejido rico hilado por el diálogo entre teoría y praxis, que consigue coser un elenco de realidades diversas y propuestas concretas con las que trabajar. Con ello, la presente fase se figura como una representación y canalización de toda la teoría y análisis expuesto. Se resuelve, por tanto, en una forma experimental la respuesta al último objetivo –que era: *proponer soluciones coeducativas desde el ciberfeminismo para prevenir e intervenir en las realidades machistas digitales desde el ámbito educativo de la CAE*– e hipótesis de la presente investigación –enmarcada como: *el ciberfeminismo puede ser una pedagogía coeducativa que incentive la alfabetización digital crítica e igualitaria dentro de los centros educativos de la CAE*–.

Esta fase, pues, quiere transformar esta realidad que ha sido investigada. Y, por ende, posiciona como sujeto activo al colectivo diana que ha sido investigado: la natividad digital. Se considera imprescindible que, en este caso, sean ellas y ellos, quienes protagonicen esta última escena subversiva. Con un aliento práctico, que necesita imaginar y construir alternativas diferentes y consolidar espacios en Red más igualitarios, se consagra la presente fase. Desde su práctica, cotidianidad y vivencias parte esta propuesta experimental que se traduce en pautas concretas para prevención e intervención de las realidades machistas que han sido detectadas.

Para ello, primero, se recoge una propuesta concreta de esta experiencia experimental que parte de los propios resultados analizados en las diferentes fases. Partiendo de estos, se delimitan las estrategias más relevantes para intervenir y prevenir en cada uno de los elementos estudiados, pudiendo definir objetivos específicos y dinámicas concretas para su trabajo.

Posteriormente, se utilizan los resultados del pre-test y las propias actitudes y comportamientos recogidos en los diferentes días para describir la muestra con la que se participa. Y así, y una vez conocido el grupo y el diseño de la experiencia piloto, se procede a recoger el propio desarrollo de dicha experiencia. Ello nos permite concretar cuáles han sido los mayores retos y éxitos de esta experiencia participativa.

Finalmente, para mostrar la efectividad de las sesiones, y poder concluir pautas y estrategias de transformación social, se investigan los cambios de actitudes, comportamientos e ideas a través de los resultados del post-test. En este sentido, y durante todo el análisis de la experiencia, al seguir a una metodología de Investigación en Acción, no únicamente se atiende a datos demostrados de los test, sino que también se presta una especial atención a las propias reacciones del alumnado durante las sesiones.

Por último, dada la importancia de realizar evaluaciones apropiadas y ajustadas (Povedano, Muñiz, Cuesta, & Musitu, 2015), se añaden los resultados de la evaluación cuantitativa y cualitativa que ha aportado el alumnado participante, y que nos permiten plasmar las vivencias, experiencias y el grado de satisfacción que han sentido durante las sesiones, y a su vez, dar voz a las personas protagonistas. Para ello, se resumen los resultados de las evaluaciones dadas por el

propio alumnado, en las que se recoge su grado de satisfacción con el taller y su puntuación de diferentes ítems para evaluar el taller.

1. JUSTIFICACIÓN Y DISEÑO DE LA EXPERIENCIA

#delateoríaalapráctica#delaprácticala teoría#interveniendoenlacomunidad

La presente intervención experimental busca a través de una pedagogía que suscita el pensamiento crítico (la coeducación), la transgresión de actitudes, estereotipos y comportamientos machistas y sexistas, y a la par, la promoción de identidades alternativas, para, así, conseguir cuestionar las realidades machistas que han sido estudiadas.

Al mismo tiempo, recordemos que esta propuesta coeducativa incorpora una estrategia ciberfeminista. Así pues, las tecnologías son integradas como herramientas de educación y empoderamiento y como enclaves para el aumento de la representación y la presencia de la adolescencia en la Red. Desde esta perspectiva, recordemos que considerábamos a las TRIC como elementos sumamente potentes para favorecer, por un lado, el cambio, el ejercicio de igualdad y derechos sociales; y por el otro, para encaminar la ruptura de poderes hegemónicos y vínculos androcéntricos (Zafra, 2004).

A través de esta experiencia piloto se busca concretar unas pautas y acciones profesionales de prevención e intervención de elementos como las brechas digitales de género y las situaciones de cibercontrol y ciberacoso sexual y/o sexista, utilizando la coeducación y las estrategias ciberfeministas como fuente fundamental para el desarrollo de estas sesiones.

Se apuesta, por tanto, por trabajar desde los propios recursos de las personas adolescentes, y de forma que estas sean protagonistas del cambio. Dada esta necesidad, se utilizan vídeos, videojuegos y casos que ellas y ellos mismos han ido comentando en las diferentes fases de esta investigación, pudiendo, por una parte, reforzar su protagonismo, y por otra, realizar una intervención desde su lenguaje y cercanía con el medio que están y del que forman parte. Las tecnologías, por tanto, se convierten en ejemplos de análisis y de cambio al mismo tiempo.

Con todo ello, se diseñan un taller de seis sesiones (cada sesión de una hora) que en sincronía con los resultados y/o problemáticas más relevantes encontrados en las fases pasadas, se proponen cuatro bloques fundamentales de intervención, que se distribuyen en diferentes sesiones, tal y como se plantea después:

Ilustración 11.1. Ciclo de las partes que estructuran los talleres



Fuente: Elaboración propia

A pesar de la división de los bloques, y de acuerdo con Merchán (2014) y lo propuesto en la aproximación cualitativa, al ser estructuras que interaccionan, requieren de un abordaje profundo, por lo que son bloques que fluyen en constante interacción. Para la comprensión y deconstrucción de las realidades machistas digitales es fundamental que se plasme una visión global del machismo y sexismo que se integra en la Red. Por ello, es importante que cada comienzo de cada sesión se recuerde lo trabajado en el taller anterior, y se recuperen las explicaciones teóricas, para que comprendan que “el todo, es más que la suma de las partes”.

Con ello se proponen, siguiendo lo planteado por INTENCO (2013: 42-43), sesiones en las que se generan espacios para hablar y debatir de las diferentes estructuras, estereotipos, además de aportar herramientas para gestionar identidades y conflictos de género, utilizando, como se decía en el encuadre metodológico, técnicas de role playing, narrativas y trayendo casos y vídeos al aula conocidos por todas y todos.

Especialmente, ante estas consideraciones, cabe resaltar que durante todo el transcurso de las sesiones y de forma transversal se debe prestar especial atención las jerarquías establecidas entre las diferentes feminidades y masculinidades, y especialmente a aquellas masculinidades resistentes, ya que, bajo los resultados obtenidos en esta investigación, encontramos que la construcción masculina aún queda diseñada con mayor hermetismo y rigidez que al femenino. Por ello, habrá que atender a las peculiaridades individuales y a los esquemas concretos que se interpretan dentro del aula con la que se quiere trabajar.

En este sentido, tal y como se reflexionaba en fases anteriores, se propone el reto dual de trabajar con el empoderamiento femenino y el trabajo de los privilegios de las masculinidades hegemónicas, pudiendo romper los códigos herméticos y rígidos asignados a la masculinidad de la adolescencia.

Como última cuestión señalar que, a pesar de quedar diseñadas las sesiones y dinámicas que se llevan a cabo, como cualquier experiencia que nace de una aproximación más cualitativa, en la que el dinamismo social y las propias personas son las que marcan los propios ejes de intervención. Por lo que es una experiencia piloto flexible y abierta a la propia dinámica del grupo con el que se interviene, no queriendo encorsentarnos en estándares fijos e inmodificables. Es, pues, una experiencia piloto que fluye dinámicamente y de manera compleja con las propias intersubjetividades y necesidades del grupo, pudiendo realizar cambios y alteraciones, aunque, eso sí, sin variar el principal objetivo que se había marcado.



**1° PARTE. SEGUNDA
BRECHA DIGITAL DE
GÉNERO. (3 DE MAYO.
10:05-11:00;
11:30-12:25)**

El primer bloque compete al trabajo de la 2BDG. Ante esta realidad, investigaciones previas suscribían la necesidad de desmitificar el imaginario cultural, así como proyectar modelos femeninos positivos, entre otros, mujeres que hayan ejercido

un papel importante en la historia informática. El proceso cuantitativo y cualitativo llevado a cabo en esta investigación encuentra las mismas necesidades. No obstante, se apuntan otras cuestiones, como la necesidad de reforzar su autoconcepto, y seguridad cibernética.

Por otro lado, al ser una primera sesión, se considera adecuado, dadas las contradicciones, confusión terminológica y algunas resistencias con la temática que se han detectado en los grupos y los foros, que de forma introductoria se aborden unos aspectos básicos para conocer el punto de partida y el enmarque de las sesiones, aclarar dudas sobre aspectos terminológicos, y realizar un primer acercamiento al (ciber)feminismo.

Considerando lo señalado, para este bloque se proponen los siguientes objetivos:



Aportar terminología que facilite la comprensión del taller, dícese: (ciber)feminismo, machismo, sexismo, estereotipo, género/sexo, brechas digitales de género...



Detectar los estereotipos y roles de género interiorizados y que estén vinculados con la segunda brecha digital de género (por ejemplo, la división sexual del trabajo...)



Desmitificar el imaginario cultural relacionado con la informática y las personas informáticas



Conocer el estado actual de la segunda brecha digital de género y la división sexual



Visibilizar a las mujeres informáticas de la historia de la informática



Analizar desde perspectiva de género la falta de mujeres informáticas

Las dos primeras sesiones están planificadas para el mismo día, con un descanso entre ambas sesiones. De tal forma que para la primera sesión se planifican las siguientes dinámicas participativas:

1. Presentación

Explicación: Una vez que se haya realizado el test, primero, se comienza con la explicación y en el contexto en el que se enmarca el taller. También, se realiza una presentación de todo el alumnado, donde se les pide que escriban en unas hojas @su nombre, y #comosesienten.

2. ¿Cómo son las personas informáticas?

Explicación: Antes de comenzar con el taller, y sin haber trabajado nada de antemano, se divide la clase en chicas y chicos, y a cada grupo se le pide que dibujen a una persona informática. Estos dibujos se guardan para más adelante.

3. Conociendo nuevas palabras, y aclarando otras

Explicación: Se dividen en grupos, y a cada grupo se les aporta una palabra (machismo, (ciber)feminismo, estereotipo, género...). En equipo deben consensuar la definición que más se le aproxime. Tras ello, se pone en común y se da una explicación de cada palabra.

4. Digital Barómetro

Explicación: En un lado de la clase se pone “like” y en el otro “dislike”, y se leen 5 frases estereotipadas, según el grado de acuerdo o de desacuerdo se colocan en un lado o en otro. En cada debate generado la dinamizadora aporta preguntas y cuestiones que susciten la reflexión, y media la palabra intercalando aporte teórico.

En su caso, a la segunda sesión le corresponderían las siguientes dinámicas planeadas:

5. Midiendo con números las diferencias

Explicación: Se realizan parejas y se reparten unas fichas que recogen la división sexual de las carreras. A ciegas deben colocar los porcentajes de alumnado según el sexo que creen que están estudiando cada carrera. Tras esto se les devuelven los verdaderos datos, y se abre un debate sobre las diferencias, y sus causas.

6. Las olvidadas

Explicación: Por grupos se les reparten fotos de diferentes mujeres informáticas. A través de los móviles deben buscar quiénes son y qué historia hay tras de ellas. Tras esto se hace una explicación para el grupo, y se explica la invisibilización de las mujeres informáticas, y las causas de la falta actual de mujeres.

7. El muro invisible digital

Explicación: De nuevo, en equipos se les reparte cartulina cortadas en rectángulos y lana. Apoyadas y apoyados en la explicación que se ha realizado en clase, deben escribir en cada recuadro de cartulina un factor que hace que las chicas no se acerquen al mundo informático, estas cartulinas la deben unir con lanas (según su creatividad). Se abre un debate y se sacan los dibujos realizados, para que puedan observar los prejuicios y el imaginario cultural interiorizado. Tras ello se acaba con el video “chicas en la ciencia”.



**2° PARTE. TERCERA BRECHA
DIGITAL DE GÉNERO.
(6 DE MAYO, 13:20-14:15;
Y 10 DE MAYO,
11:30-12:25)**

Las dos siguientes sesiones están dedicadas a la profundización de la 3BDG, pudiendo abarcar los canales de reproducción del género más utilizados por las personas adolescentes: los videojuegos, YouTube y las redes sociales. Para comenzar con este trabajo de sensibilización –y, a su vez, de

prevención–, primero, se trabaja el sexismo explícito e implícito que se reproduce en los videojuegos, ya que como veíamos se convierte en uno de los nodos y engranajes más relevantes de las interconexiones de las distintas realidades machistas. Al unisono, se pretende reforzar actitudes que rompan condicionamientos de género, como que las chicas puedan utilizar los videojuegos. De la misma manera, en los debates se puede recuperar la división de poderes que se instaura en las lonjas, debido a la relación con las videoconsolas.

La plataforma de YouTube es uno de los ejemplos más significativos de herramienta de análisis y de subversión. De tal modo, se plantea que, por un lado, se analice y se integre una perspectiva crítica de aquel material “tóxico” que se está reproduciendo en esta plataforma; y, por el otro, se exploren espacios alternativos, en cuanto esquemas de género se refiere.

Por su lado, las redes sociales, nos plantean retos y necesidades complejas y que requieren una atención a las intersubjetividades como la construcción de mujer objeto, la dependencia a la belleza y moda, la autoestima... Todos aquellos elementos que interactúan con la violencia simbólica digital. En esta temática, es importante crear espacios de reflexión preferentes para las chicas, en los que estas sean capaces de expresar sus sufrimientos y exponer sus inquietudes, y que los chicos empaticen y escuchen los sufrimientos e inseguridades a las que viven atadas las chicas. Igualmente, en el transcurso de estos debates, es conveniente abrir diálogos y espacios para generar lazos de sororidad entre mujeres, ya que como veíamos la rivalidad femenina, hoy por hoy, aún convive entre las chicas y es un fuerte mecanismo de desunión, y fortalecimiento de dominación masculina, que no les permite trabajar juntas.

Considerando esta complejidad que plantea la atención de los canales y los elementos que interactúan en esta brecha digital, se consideran los siguientes objetivos específicos:



Analizar la división sexual instaurada en el canal YouTube y los videojuegos



Detectar los estereotipos de género y el sexismo simbólico de las y los YouTubers



Analizar el sexismo explícito e implícito de los videojuegos, así como el machismo



Reflexionar sobre la importancia de la imagen en las redes sociales



Ofrecer herramientas para analizar las fotos que se suben desde perspectiva de género



Aportar herramientas y pautas para el autocuidado de su identidad digital



Proponer fotos alternativas que fomenten la diversidad digital

Por tanto, la tercera sesión y primera de este bloque, está planificada para tratar los canales de videojuegos y YouTubers a través de las siguientes dinámicas:

1. Analizando los videojuegos desde otra mirada

Explicación: Antes de comenzar con la dinámica, se recuerda lo impartido en el taller anterior, y se les pide que se dividan en grupos. Se reparte una ficha a cada grupo, y cada uno analiza un videojuego diferente. Esta integra ítems dirigidos a analizar el perfil masculino y femenino de distintos videojuegos, y el contenido de los mismos. Tras el análisis se pone en común, y se proyecta algún anuncio o spot publicitario de los videojuegos. Finalmente, se hace una exposición teórica sobre el sexismo de los videojuegos.

2. YouTubers, ¿personas que rompen lo tradicional?

Explicación: A cada persona se le reparte una hoja con preguntas para analizar y detectar los estereotipos, comentarios machistas y sexistas del video de Wismichu (un YouTuber). Se ponen en común los resultados, y se explica la división sexual de los YouTubers, además del machismo que integran muchos de los vídeos que suben.

Al ser dos temas que suscitan bastante debate se decide dividir esta parte en dos días diferentes, e integrar las redes sociales para el taller del 10 mayo, pudiendo trabajar en profundidad las problemáticas que se dan estas.

3. ¿Ligamos en Instagram?

Explicación: Al igual que la sesión anterior se comienza con un repaso, y después se proyecta el video de un YouTuber (Forfast). En este se comentan las diferentes estrategias que utilizan las personas adolescentes para ligar por Instagram. Tras ello, se abre un debate a través de preguntas que susciten reflexiones: ¿ligamos por Intragram?, ¿cómo ligamos?, ¿alguna vez se ha puesto en contacto una persona desconocida con nosotras y nosotros? En este debate, la dinamizadora, utilizando una presentación de Power Point, integra una explicación teórica.

4. Mi #yovirtual

Explicación: Se les da Post-it de colores. En la pizarra se proyectan diferentes fotos: de personas famosas, fotos que dicen que son “típicas”... individualmente deben señalar que es lo que sienten al ver estas fotos. Tras ello, se pregunta al conjunto de la clase, ¿qué es lo que han visto?, ¿cada vez son más habituales este tipo de fotos?, ¿nos importa la imagen?, ¿por qué?... Se acaba con una explicación de la homogenización y estandarización de la belleza, y cómo esta daña nuestra autoestima y autovaloración.



3ª PARTE. CIBERVIOLENCIAS (CIBERCONTROL, Y CIBERACOSO SEXISTA Y/O SEXUAL). (10 DE MAYO 11:30-12:25; Y 11 DE MAYO 8:15-9:10)

El tercer bloque busca intervenir en los comportamientos machistas que se reproducen en la Red, como es el cibercontrol, y el ciberacoso sexual y/o sexista. Concretamente, encontramos una gran necesidad de intervención en esta dirección. Es considerablemente importante rebasar la responsabilidad individual, y dar una mayor consistencia holística y comunitaria a las problemáti-

cas trabajadas, pudiendo, considerar la indudable influencia del machismo y del sistema patriarcal en estos casos, y considerando, a su vez, las posturas jerárquicas de las masculinidades y las feminidades. Así, se les quiere poner nombre y origen.

En el caso del cibercontrol, es especialmente reveladora la situación de indefensión con la que conviven las chicas ante mitos tan potentes como los del amor romántico y el amor hegemónico como principio y fin de la feminidad. La sesión dedicada a este apartado debe cuestionar estas “verdades absolutas”–interiorizadas especialmente por las chicas–, y asegurar un espacio de introspección para que las chicas evalúen y cuestionen sus ideales “de amor”. Al mismo tiempo, es necesario trabajar todas las posturas jerárquicas que se producen en las relaciones, y dismantelar ese ideal de “chico malo” o “mujeriego”, que suscita presiones de comportamiento en los chicos, e ideas tóxicas que argumentan el mantenimiento de relaciones en las chicas.

Junto con este trabajo, se requiere de un ejercicio de empoderamiento de las chicas y reforzamiento de toma de decisiones, para que puedan elegir ellas mismas las relaciones, y no que las relaciones las elijan a ellas. Asimismo, es indispensable trabajar aspectos más concretos como el reconocimiento y el respeto del espacio de cada persona, o el autocontrol.

Desde esta intención, se comprende que además de dar a conocer las formas diferentes de violencia y los factores de las mismas, dados los resultados expuestos en las anteriores fases, se quiere desnormalizar la objetivización y la mercantilización normalizada del cuerpo femenino (la difusión de imágenes de chicas desnudas), y romper con el ciclo de culpabilización. Se precisa de una “despatriarcalización” de las responsabilidades sexuales, y de una mayor conciencia de las responsabilidades comunitarias –suscitando la capacidad crítica, asertiva y empática– que no caigan en arraigos machistas y heteropatriarcales, que lleven a la coerción de la sexualidad femenina.

En otras palabras, los objetivos que se marcan para este bloque podrían esquematizarse de la siguiente manera:

-  Desmitificar el mito de los celos como medida de amor
-  Detectar los signos, las actitudes y comportamientos del cibercontrol
-  Reflexionar sobre los diferentes modelos de relaciones afectivo-sexuales (dependiente, independiente, e interdependiente)
-  Analizar casos de cibercaso sexual y/o sexista desde perspectiva de género
-  Trabajar la culpabilización de las chicas adolescentes
-  Fortalecer los lazos de sororidad entre las chicas
-  Aportar herramientas sociales para gestionar los casos de cibercoso sexual y/o sexista

En cuanto a la planificación se refiere, a fin de cuadrar el horario y continuar de forma lógica las sesiones, se decide incluir el cibercontrol en la sesión del 10 de mayo, para abordar los comportamientos y actitudes de género que se reproducen en las redes sociales más utilizadas; y posteriormente dedicar una sesión entera, 11 de mayo, a profundizar con detalle en el machismo en la red y en los casos de cibercoso sexual y/o sexista:

1. Celos ¿a favor o en contra?

Explicación: Se proyecta el video que trata el tema del cibercontrol, y se genera el debate a través de la pregunta: ¿qué vemos en este video?. Tras esta pequeña discusión se les pide que aquellas personas que piensan que los celos en cierta medida son normales que se coloquen en una parte de la clase, y la gente que no en el otro. Ambas posturas tienen que convencer al otro bando de que su posicionamiento es el correcto. En esta discusión, la dinamizadora debe aportar herramientas de detección para el cibercontrol y exponer diferentes ideas de lo que suponen los mitos del amor romántico, y en que formatos nos llegan estos mensajes (películas, libros...). Finalmente, para envolver el discurso de la última sesión y proponer modelos alternativos a los tradicionales se agrega un tráiler de una película que dibuja un perfil femenino guerrero, aventurero y que busca su independencia emocional (Brave).

Esta última dinámica da fin al taller dedicado al 10 de mayo, y tras este, el 11 de mayo, se comienza con las siguientes dinámicas:

2. Machismo en la Red

Explicación: Como en otras sesiones, primero se recoge lo trabajado en las sesiones anteriores. A continuación, por grupos se les reparte una cartulina, en esta deben recoger frases o comentarios machistas que hayan podido ver en cuentas diferentes. Se pone en común y se les explica la violencia simbólica y el Icerberg digital de la ciberviolencia.

3. Casos de ciberacoso sexual y/o sexista

Explicación: En grupos deben trabajar sobre diferentes casos prácticos que reparte la dinamizadora. Primero en pequeños grupos, y luego en común se analizan los casos a través de preguntas. En la puesta en común, se les explican los pasos a seguir en un caso de estos, qué es denunciable y qué no, además de que nos encontramos ante una ciberviolencia en concreto, que solo sufren las chicas.



4ª PARTE. ESTRATEGIAS CIBERFEMINISTAS. (13 DE MAYO, 13:20-14:15)

Además de todo lo propuesto, recordemos que Zafra (2004:81) subrayaba la importancia de crear espacios horizontales y que dismantelen el machismo de la Red. Generar, por tanto, una comunidad virtual en la que se puedan tejer espa-

cios de reflexión e, incluso, coeducativos. Sin embargo, el alumnado que ha participado –y especialmente los chicos–, muestra una gran distancia hacia el feminismo, y particularmente hacia la posibilidad de reproducir un comportamiento más activo en la Red.

Por lo que, considerando estos aspectos, en la última sesión se dedica un espacio importante al reforzamiento y consolidación de actitudes, ideas y comportamientos más igualitarios, con el fin de perpetuar un cambio en su comportamiento digital. Esto es, se persigue construir actitudes más activas y reivindicativas que animen a la participación, para que, así, las personas adolescentes se sitúen como agentes de transformación social. Para ello, se considera sumamente importante que se conozcan espacios alternativos y diversos, y que puedan poner en práctica lo aprendido en las siguientes sesiones, apoyando, a su vez, actitudes y estrategias ciberfeministas.

En resumen, los principales objetivos de esta sesión son:



Interiorizar y consolidar los conceptos y teoría aprendida



Construir alternativas y estrategias digitales conjuntas que favorezcan la igualdad y se pudieran integrar en el instinto



Proponer alternativas digitales ciberfeministas, como blogs, cuentas de redes sociales, páginas web...

Con estos fines propuestos, se plantean y programan las siguientes posibles dinámicas:

1. Tabú

Explicación: Se les pide que se dividan en grupos, y simulando el juego tabú, la dinamizadora da una palabra a una persona del equipo y ésta debe explicar dicha palabra sin decir otras palabras que estén subrayadas.

2. ¿Tú también lo detectas?

Explicación: En grupos se reparten unas fichas que contienen fotos o frases que han podido ser trabajadas durante las diferentes sesiones, así tendrán que analizar estereotipos, mitos del amor romántico, actitudes de cibercontrol, o casos de ciberacoso sexual y/o sexista... Dos personas de cada equipo deben explicar a la clase lo que han visto y detectado.

3. Nuestra oportunidad de cambiar

Explicación: En medio de la clase se extiende una pancarta en blanco y se les pide que digan propuestas o ideas que se pudieran integrar en el instituto para favorecer la igualdad digital, evitar casos de ciberacoso y/o extender al resto del instituto. Una vez finalizada esta lluvia de ideas se les exponen distintas alternativas ciberfeministas dentro de la Red para que puedan consultar, leer y documentarse.

2. ESTEREOTIPOS, FEMINIDADES Y MASCULINIDADES FORMADAS EN LAS Y LOS PROTAGONISTAS

*#I@sprotagonistas#identidadesdiversas#inter-
viniendoenmicrocomunidad*

A pesar de que previamente se diseñan unos determinados objetivos y dinámicas, es imprescindible adecuarse y adaptarse a las necesidades específicas de las personas, o en este caso, del grupo de personas con las que se va a intervenir. En este sentido, conocer las necesidades específicas a trabajar con el colectivo diana nos ayuda a describir otras estrategias que no se habían previsto previamente, para ajustarnos a sus realidades concretas. Se precisa, por tanto, realizar una descripción y análisis previo del grupo que ha participado en esta investigación.

Es preciso, pues, adentrarse en su mundo y sus intereses, conversar con el grupo y también atender a las peculiares individuales de cada una y cada uno. Ello ayuda a que se sientan parte de

la experiencia, y no como instrumentos a investigación. De este modo, se acudía a un aula de un instituto público, compuesta por 7 chicas y 8 chicos, con edades que oscilan entre 14 y 16 años.

Concretamente sobre este grupo cabe resaltar que es un grupo que no estaba acostumbrado a participar en debates y construir espacios de diálogo dentro del aula. Se mostraban inseguras e inseguros de expresar sus sentimientos y opiniones. Comentan, especialmente en la primera sesión, que no consideran tener pocas aptitudes y capacidades críticas para reflexionar y analizar la realidad social. Todo ello influía en la profundización de aspectos más abstractos, construcciones y estructuras sociales, así como en aspectos éticos y valores sociales.

Asimismo, estaban acostumbradas y acostumbrados a realizar trabajos individuales, y no tenían interiorizadas pautas, comportamientos y actitudes para trabajar en grupo, o realizar debates grupales. Por ello, y como se recoge en el transcurso de los talleres, se ha tenido que dedicar una especial atención a generar y construir espacios de diálogo, donde se pautaban bases de comportamiento y herramientas de diálogo para establecer los debates.

Podemos evidenciar que ellas han hecho mella en la capacidad y perspectiva crítica del alumnado. El alumnado no concibe la influencia social y estructuras sociales, y en general se quedan en la superficie de los problemas y no profundizan en las causas estructurales de ellas, aportando discursos simplistas o que dan legitimidad a la “naturalización de la ética” (Bourdieu, 1999).

Específicamente, en cuanto a las problemáticas que nos competen, es un grupo que no ha trabajado temas relativos con la coeducación. Reconocen, a su vez, que nunca habían recibido un taller sobre formación y sensibilización en igualdad de género, o prevención de violencia machista. Ello hace que desconozcan la terminología, y mezclen conceptos, como, por ejemplo, feminismo, machismo y sexismo. Concretamente, el 28.6% de las chicas y el 12.5% de los chicos piensan que el feminismo es lo contrario del machismo.

Asimismo, y en consonancia con el discurso general de la adolescencia que ha participado en las pasadas fases y con lo que se comentaba en las distintas fuentes, existe interiorización y normalización de estereotipos como las características expresivo-comunales en el rol femenino, o la practicidad en el rol masculino. En datos, encontramos que todos los chicos de este grupo están de acuerdo, en mayor o menor medida, con que a las chicas se les da mejor comprender y entender los sentimientos de las demás personas, aunque este porcentaje se reduce a la mitad en las chicas (en la tabla 8.1 se pueden observar los resultados del pre-test).

En cuanto a los estereotipos vinculados a la masculinidad, en este grupo, como ya sucedía en anteriores apartados, se presupone una cierta habilidad a los chicos para utilizar los instrumentos tecnológicos; la mitad de chicas y chicos creen en esta “cualidad natural”. De hecho, y hablando de la naturalización de la ética, el 62.7% de los chicos creen que mujeres y hombres se comportan diferente por el sentido natural del ser humano. No obstante, solo el 28.6% de las participantes estarían de acuerdo con esta afirmación.

Este test nos aportaba objetividad y una medición del punto de partida, pero desde una visión más cualitativa y en la interacción con el alumnado, todos estos estereotipos han sido representados. Encontramos, de esta manera, que expresamente los chicos mantienen más estereotipos interiorizados que las chicas, y al igual que en los grupos de discusión, los chicos se desmarcan de todo lo “femenino” y mantienen una posición más resistente hacia el cambio. Ello supone que,

desde sus privilegios, los chicos muestren más resistencias y que quieran evidenciar su marcada distancia con todo lo femenino.

Lo mismo sucede con otros elementos estudiados como la 2BDG. Si acudimos a los resultados antes de la intervención, y durante el propio transcurso de las sesiones, encontramos que han recibido una formación androcéntrica en la que se invisibiliza el trabajo de las mujeres informáticas. En este grupo, concretamente, más de la mitad de las chicas y la mitad de los chicos creen que ha habido pocas mujeres informáticas en la historia de la tecnología. De la misma forma, todas y todos creen que cada vez existen más chicas estudiando informática, desconociendo la notoria falta de las chicas en este tipo de carreras.

Por otra parte, en este grupo chicas y chicos desechan vincular la figura de la persona informático con el ideario de “freak”. De nuevo, cabe visibilizar que existe una respuesta “deseada” o socialmente más aceptada, puesto que en la profundización del discurso y en los matices de sus palabras encontramos que este imaginario cultural ha quedado impregnado.

También, y como ya se decía, nos encontramos ante un grupo que no percibe, ni detecta la influencia social, lo que hace que todas las chicas y el 88% de los chicos creen que no hay factores externos, más allá de la motivación personal, que influyan en la elección de carrera.

Lo comentado nos muestra que nos encontramos ante un grupo que desconoce la situación de la 2BDG, y que como sucede en los grupos de discusión, se han visto envueltas y envueltos por factores socioculturales y mitos que permiten afianzar esta realidad machista.

En el caso de la 3BDG, se considera especialmente remarcable la visión que mantiene el grupo respecto a los videojuegos. Todos los chicos y la mitad de las chicas están de acuerdo con la creencia de que a los chicos se les da mejor que a las chicas jugar a los videojuegos. Esto es, al igual que sucedía en el análisis más general, en este sistema más concreto se repiten patrones diseñados por la generalidad.

De este modo, los chicos sostienen una vinculación muy positiva con estos instrumentos, mostrando durante las sesiones un gran interés, y defendiendo que los utilizan diariamente. En cambio, las chicas del grupo muestran una actitud más distante con ellos, y algunas de ellas creen que son juegos “de chicos”. Pero, si acudimos a las respuestas dadas sobre el grado de acuerdo con que “los videojuegos más comercializados son machistas”, la clase queda dividida entre el grado de acuerdo y desacuerdo, mostrando un desconcierto sobre si estos instrumentos son machistas o no. Desconcierto que se hace evidente también en las dinámicas, debido al propio desconocimiento terminológico y a la falta de perspectiva crítica y de género.

Otros aspectos interesantes de esta estructura y que merecen ser tratados con el grupo es la violencia simbólica que recae en las chicas. El alumnado que participa en esta investigación tiene presente la importancia que tiene la imagen y el físico en las chicas, ya que el 75% de los chicos y el 57.2% creen que las chicas se sacan más fotos que los chicos, y el 75% de los chicos –y, en este caso, solo el 28,6% de las chicas– creen que a las chicas les importa salir bien en las fotos porque la sociedad en cierta medida les obliga a estar siempre perfectas. En este sentido, en las sesiones aparecían estos sentimientos y frustraciones generadas en las chicas. Ellas relatan la presión y ansiedad con la que conviven con sus cuerpos.

Ante estas circunstancias, y la exposición de las chicas en las redes sociales, la gran mayoría de las chicas (85%) y la mitad de los chicos no ven “normal” que las chicas critiquen a otras chicas. No obstante, en el transcurso de los talleres chicas y chicos reproducen el mito de que las mujeres son “malas” (Lagarde, 1990). Especialmente, mencionar que las chicas refieren haber sufrido por las críticas de sus compañeras, y dicen sentirse rivales de otras chicas, bien por otro chico, bien por la objetivización de sus cuerpos (De Beauvoir, 1949). Ello, junto con lo encontrado en los grupos de discusión, posiciona la rivalidad femenina y la construcción de mujer objeto como uno de los elementos transversales que deben ser tratados específicamente en el caso de las chicas, y de forma general la consigna tradicional volcada en la construcción de la feminidad.

Trabajar con YouTubers, como ya se ha venido marcando, se considera imprescindible 1) por la cercanía que tienen con esta plataforma; y 2) por la normalización que respalda a esta plataforma. Lo cierto es que el grupo durante los talleres muestra un gran interés por esta plataforma, especialmente por parte de los chicos, como también se puede apreciar en las respuestas dadas en el pre-test. La mayoría de chicos, y bastantes chicas piensan que las y los YouTubers filman sus vídeos en bases igualitarias, sin detectar la división sexual y el machismo que integran muchos vídeos, y sin apreciar tampoco la brecha salarial de chicas y chicos, tal y como se había recogido en los foros.

Como se referenciaba, uno de los focos de atención de intervención coeducativa en esta investigación son los casos de ciberacoso sexual y/o sexista. En este sentido, cabe destacar que las chicas –como ha venido sucediendo– tienen una postura más crítica y distante con respecto a estos casos, y remarcan su refugio en la feminidad, culpando a “las malas” que han roto con sus condicionamientos. Así, la mitad de las chicas de la clase culpan a las chicas que envían a otros chicos fotos desnudas y el 71,5% creen que especialmente son las chicas quienes deben tener un mayor autocuidado en la Red. En términos más cualitativos, ellas refieren a la conciencia que debe tener cada una, y algunas incluso afirman que ellas “buscaban algo”.

Los chicos de esta clase en sus respuestas en el pre-test presentan una mayor predisposición a no culpar a las chicas que mandan fotos. Observamos que todos rechazan este ítem, aunque como las chicas, muchos de ellos (62.5%) piensan que especialmente son las chicas las que deben tener más cuidado con las fotos que suben. En las sesiones también expresan este sentimiento, y a pesar de sus respuestas, sí refieren haber pasado este tipo de fotos, y algunos critican a las chicas. Por lo que, de nuevo, se observa la respuesta deseada, y se conserva la necesidad de continuar trabajando la conciencia de la responsabilidad colectiva y la desnaturalización de mitos referentes a la feminidad.

Otros arraigos machistas que habían sido detectados en pasadas fases, son el mito del amor romántico y el cibercontrol de las redes sociales. Ante estos mecanismos patriarcales, es importante considerar que la mayoría de las chicas (85.7%) y de los chicos (75%) normalizan los celos, aunque cuestionan el control a través de las redes sociales, como seguir la última hora de conexión. Estos datos, junto con las conversaciones y los comentarios que se generaban en los debates, sitúan a estos mecanismos patriarcales como importantes ejes de trabajo e intervención, ya que a pesar de no deshechar la palabra “control”, especialmente las chicas reconocían el sufrimiento que les ha generado este tipo de comportamientos “tóxicos” dentro de la pareja.

Finalmente, en cuanto a su actitud ante las realidades machistas, encontramos que es un grupo con un sentimiento de indefensión que cree que no tienen capacidad de cambio en la red (el 85.7% de las chicas y el 62.5% de los chicos creen que no solucionan nada si denuncian un determinado perfil), además de expresar un cierto desconcierto sobre los márgenes de legalidad de la ciberseguridad.

Tabla 6.1. Resultados del Pre-test, según sexo

| | | Nada de acuerdo | Algo en desacuerdo | Algo de acuerdo | Muy de acuerdo |
|---|-------|-----------------|--------------------|-----------------|----------------|
| Cuando me imagino a una persona informática, me lo imagino como “el típico freak” | Chica | 42,9% | 28,6% | 28,6% | |
| | Chico | 62,5% | 25,0% | 12,5% | |
| En la historia han existido pocas mujeres informáticas | Chica | 14,3% | 14,3% | 28,6% | 42,9% |
| | Chico | | 50,0% | 37,5% | 12,5% |
| Las chicas, por lo general, tienen más facilidad para comprender y entender los sentimientos de las demás personas | Chica | 42,9% | | 28,6% | 28,6% |
| | Chico | | | 75,0% | 25,0% |
| Los chicos tienen más habilidades para estar con los ordenadores y los videojuegos | Chica | 42,9% | 14,3% | 28,6% | 14,3% |
| | Chico | 25,0% | 37,5% | 37,5% | 0,0% |
| La elección de una carrera es una decisión personal, no influyen más factores | Chica | | | 14,3% | 85,7% |
| | Chico | | 12,5% | 12,5% | 75,0% |
| Cada vez hay más chicas que estudian informática | Chica | | | 57,1% | 42,9% |
| | Chico | | | 37,5% | 62,5% |
| Por naturaleza las chicas y los chicos somos diferentes, por eso nos comportamos diferente | Chica | 28,6% | 42,9% | 14,3% | 14,3% |
| | Chico | 25,0% | 12,5% | 37,5% | 25,0% |
| Por lo general a los chicos se les da mejor jugar más a los videojuegos | Chica | 28,6% | 14,3% | 28,6% | 28,6% |
| | Chico | | | 87,5% | 12,5% |
| Las chicas se sacan más fotos que los chicos | Chica | 28,6% | 14,3% | 42,9% | 14,3% |
| | Chico | | 25,0% | 50,0% | 25,0% |
| A las chicas les importa más salir mejor en las redes sociales, porque la sociedad les obliga a estar siempre perfectas | Chica | 42,9% | 28,6% | | 28,6% |
| | Chico | | 25,0% | 62,5% | 12,5% |
| Veo normal que entre las chicas se critiquen las fotos | Chica | 42,9% | 42,9% | 14,3% | 0,0% |
| | Chico | 25,0% | 25,0% | 37,5% | 12,5% |
| El mundo de los YouTubers se basa en criterios de igualdad, libertad de expresión... | Chica | 14,3% | 28,6% | 42,9% | 14,3% |
| | Chico | | 12,5% | 25,0% | 62,5% |
| Los chicos YouTubers ganan más dinero que las chicas, porque tienen más visualizaciones | Chica | 28,6% | 28,6% | 28,6% | 14,3% |
| | Chico | 50,0% | | 50,0% | |
| Los videojuegos más comercializados son machistas | Chica | | 42,9% | | 57,1% |
| | Chico | 25,0% | 12,5% | 25,0% | 37,5% |

| | | Nada de acuerdo | Algo en desacuerdo | Algo de acuerdo | Muy de acuerdo |
|--|-------|-----------------|--------------------|-----------------|----------------|
| Si una chica envía una foto a su novio desnuda, y este la pasa, la responsabilidad es de la chica por enviarla | Chica | 14,3% | 28,6% | 14,3% | 42,9% |
| | Chico | 50,0% | 50,0% | | |
| Todo el mundo alguna vez ha sentido celos por su pareja | Chica | | 14,3% | 71,4% | 14,3% |
| | Chico | | 25,0% | 75,0% | |
| Mirar la última hora de conexión no es controlar a tu pareja | Chica | 42,9% | 57,1% | | |
| | Chico | 25,0% | 37,5% | 25,0% | 12,5% |
| Si subo una foto a las redes sociales sin preguntar a las otras personas es delito | Chica | 28,6% | | 42,9% | 28,6% |
| | Chico | 25,0% | 37,5% | 12,5% | 25,0% |
| Creo que no voy arreglar nada si denuncio una frase machista que he leído en la red | Chica | | 14,3% | 28,6% | 57,1% |
| | Chico | 12,5% | 25,0% | 50,0% | 12,5% |
| Sobre todo las chicas tenemos que tener cuidado con las fotos que enviamos | Chica | 28,6% | | 42,9% | 28,6% |
| | Chico | | 37,5% | 50,0% | 12,5% |
| El feminismo es lo contrario del machismo | Chica | 71,4% | | 28,6% | |
| | Chico | 50,0% | 37,5% | 12,5% | |

Fuente: Elaboración propia

Estos estereotipos e ideas de las que parte el grupo nos sirven como “punto de partida” para conocer los arraigos machistas más interiorizados, y así, tratar las realidades machistas y sexistas a las que están más expuestas y expuestos concretamente cada grupo, ya que partimos de un diagnóstico macro, e intervenimos en un sistema concreto con “mochilas” personales que necesitan ser atendidas y tenidas en cuenta a la hora de intervenir con el grupo.

Por lo tanto, como se decía, el trabajo de prevención y sensibilización debe atender a principios individuales y comprender las identidades cada una y cada uno de los integrantes de estos grupos. En estos términos, además, se considera muy interesante perfilar las distintas feminidades y masculinidades que se reproducían dentro del aula, ya que algunas de estas se describían en el marco teórico.

Comenzando por las feminidades, se observa que dentro del grupo de las chicas especialmente dos de ellas albergan aquella feminidad más marcada y vinculada a la “feminidad cómplice”, queriendo proyectar belleza, coquetería, con una gran preocupación por el físico y la ropa. Estas se postulan como las “gobernantas” del aula. Son las que hablan, dirigen el discurso de otras chicas, y en algunos momentos, ridiculizan a aquellas que quedan lejos de la feminidad cómplice, bien por físico o intereses. Estos perfiles también cargan contra aquellas que rompen con las imposiciones de género, como las chicas que han mandado fotos a otras chicas.

Otros arquetipos que encontramos en el aula, son las feminidades más “subordinadas”, chicas que se muestran introvertidas y les cuesta alzar la voz para que sus voces sean escuchadas. En su caso, pasan desapercibidas, y no se atreven a realizar intervenciones, además cuando lo hacen son silenciadas por “las cool” o por los gritos de algunos chicos.

Las ideologías masculinas también quedan representadas en este escenario que se pretende transformar. Primero, señalar que este grupo tiene un referente claro de masculinidad hegemónica, y en base a ésta se estructuran las distintas masculinidades. Encontramos, pues, una marcada masculinidad dominante que se posiciona contraria al feminismo, y mantiene sus privilegios, a través del discurso y el comportamiento dominante (habla alto, hace bromas, se burla de chicas y chicos). Desde aquí, los chicos mantienen una actitud resistente y distante, especialmente uno de ellos, que entiende que el machismo es una invención feminista y confronta, desaprueba e intenta que pierda autoridad el discurso de la formadora.

Junto a esta resistencia tan marcada, encontramos otras masculinidades cercanas a este ideal hegemónico, como aquel que es deportista, o aquel que mantiene una actitud chulesca y domina el discurso durante toda la clase. Por el contrario, en este escenario encontramos identidades disidentes y que quiebran estas estructuras y marcos¹⁶⁰, tal y como nos decía Renold (2002). Así, asiste una chica reivindicativa, que desde el comienzo se presenta como feminista y se muestra cómplice con el resto de chicas, además de aportar comentarios muy críticos y desde perspectiva de género.

Asimismo, en el grupo encontramos dos chicos que se escapan de estas armaduras e ideologías masculinas, y se muestran en clase sensibles, con perspectiva crítica y aportan una visión más compleja de las relaciones de género e identidades de género, proporcionando al grupo un panorama rico de discursos e identidades.

Por consiguiente, la visión y escenario descrito, nos muestra que la adolescencia porta una carga de etiquetas propia, que coloquialmente se autodenomina como “las mariberritxus”. “los vagos”, “el borroka”... que sin duda influye en la práctica preventiva e intervención que se quiere poner en marcha.

Finalmente, se recoge de forma gráfica el siguiente esquema para resumir el punto de partida del grupo, y poder observar los aspectos más favorables con los que se cuentan para la intervención y aquellos que necesitan de un mayor énfasis. Para generar este esquema, nos basamos en el sistema de niveles que mencionaba Martínez (2009) –núcleo duro, núcleo flexible–, y que nos sirve para medir el epicentro de aquellos arraigos que permanecen más interiorizados:

160 Se trata de una chica y un chico que han participado en los grupos de discusión, y especialmente la chica es aquella que rompe con las distintas normas machistas y condicionamientos de género, pudiendo mostrar una perspectiva crítica.

Ilustración 11.2. Interiorización de construcciones machistas y sexistas en las chicas y chicos que han participado en la experiencia piloto.



Fuente: Elaboración propia

3. ¿RESULTÓ TODO COMO ESTABA PLANEADO? ÉXITOS Y RETOS DE LA EXPERIENCIA PILOTO

#retos#cambios#flexibilidad#necesidades

llo atendiendo estas especificaciones, y así, se tuvieron que realizar diversas modificaciones en la planificación que previamente se había propuesto. Comenzando por la propia duración de las sesiones, estas se adaptaron al propio ritmo del instituto y al hábito que tenían en estas sesiones, ya que la práctica se realizó únicamente en las horas de tutoría, hora que, por otro lado, para el alumnado era una hora de pérdida, lo que costó que tomaran una actitud más crítica y de trabajo.

Todas las cuestiones del grupo previamente descritas resultaron detonantes para el desarrollo de las sesiones. La práctica coeducativa se desarro-

lló considerando el desarrollo de las sesiones se puede decir que, en las primeras dos sesiones, al ser seguidas, se pudo trabajar de manera más continuada y se pudieron abarcar de manera más exitosa los objetivos propuestos. Concretamente, la dinámica de terminología ayudó a clarificar sus dudas, y se pudieron aclarar otras como “hembrismo”, “sexismo” o mitos como “las denuncias falsas” o “la invisibilización de la violencia que ejercen las mujeres”. Para desmitificar estos mitos, se utilizaron ejemplos machistas de su cotidianidad y se abordó la influencia mediática que están adquiriendo los medios de comunicación en esta problemática, recalcando que atendemos a un problema histórico y estructural, además de mundial. Una vez hecho este enmarque previo, en el “digital barómetro” se pudieron trabajar todos los estereotipos que portan el alumnado, y que previamente se han descrito.

Esta dinámica resultó atractiva, y a partir de los propios ejemplos que ponía la adolescencia se pudo aportar una perspectiva de género sobre los estereotipos que interiorizaban y que consolidan especialmente la segunda brecha digital de género, como la división sexual, el techo de cristal, factores psicosociales... También esta dinámica ayudó a que se debatiera sobre los condicionamientos de género, y sobre cómo estos influyen a chicas y chicos. Todo ello permitió que tuvieran una perspectiva más crítica y se pudiera pasar a la siguiente dinámica, que les aportó una visión global y estadística de la realidad actual de la 2BDG. Por último, la dinámica de “las olvidadas”

tuvo un remarcado éxito –considerada como una dinámica “divertida” por el propio alumnado–, y con ella se pudo acercar la historia de las mujeres informáticas que habían sido enterradas por la memoria colectiva. Ello hizo que 1) conocieran a las “olvidadas”; y 2) que especialmente los chicos empatizarán con la desigualdad histórica que han tenido que sufrir las chicas.

Sin embargo, debido a que al inicio se tuvo que matizar el funcionamiento de un taller participativo, marcar pautas para realizar un debate y aclarar diversos conceptos y dudas que salían a medida que se entraba en materia, no hubo tiempo suficiente para trabajar la última dinámica “el muro invisible digital”. A pesar de ello, al final de esta sesión se recogieron los dibujos¹⁶¹ y se mencionó “lo importante que es romper etiquetas y prejuicios”, dando a conocer la importancia que tiene la sociedad en nuestra percepción del mundo, y en la construcción de idearios, y al mismo tiempo de identidades.

Aunque las pasadas sesiones se consiguiera un ambiente distendido y cómodo de trabajo y diálogo, y se generaran vínculos muy positivos con la formadora, en la tercera sesión hubo grandes problemas en su impartición. La primera circunstancia problemática se refiere al horario de la sesión.

Nos encontrábamos ante la última hora de la semana, posterior a la asignatura de gimnasia. Esta situación hizo que llegaran tarde y con gran excitación y nerviosismo. En este sentido, cabe decir que especificar estas consideraciones se considera importante, ya que a la hora de intervenir y planificar sesiones coeducativas, es conveniente tener en cuenta la situación en la que se encuentra el grupo. Igualmente, en esta sesión se notó las remarcadas masculinidades, y quisieron dominar continuamente el discurso, interrumpiendo, gritando y el chico que sostiene un gran recelo hacia el feminismo articuló un discurso de confrontación directa con la formadora, especialmente cuando se trabajó el video propuesto de YouTubers. De esta forma, esta sesión quedó limitada a 1) repasar de la sesión anterior, 2) realizar una explicación audiovisual sobre el muro invisible digital al que se enfrentan las chicas, y 3) abordar la división sexual que se instaura en el mundo de los YouTubers.

Dadas estas situaciones y valoraciones, para la siguiente sesión (cuarta) se diseñó un espacio pedagógico y de diálogo previo con las y los participantes. En este espacio se utilizó un mensaje directo, preguntando al alumnado el “por qué” de sus actitudes, así como cuáles son sus expectativas de las sesiones. Ello hizo que el alumnado formara parte junto con la formadora de la planificación del taller, desde una consciencia autocrítica sobre los comportamientos y actitudes que habían adoptado. Así, se buscó conjuntamente las causas de los problemas, y se recogieron las sensaciones que tenían de esa última sesión, para poder pactar entre todas y todos “contratos bidireccionales de confianza”. Ante este planteamiento, el alumnado se mostró colaborador y autocrítico, e incluso arrepentido.

En la medida que a las personas adolescentes se les dan mayores responsabilidades y espacios para compartir sus inquietudes, sin posiciones verticales y autoritarias, el alumnado se alinea y se siente confidente para compartir y “remar a favor”. Hablar sin estigmatizaciones y sin prejuicios,

161 Apuntar que los dibujos que realizaron sobre la persona informática eran coincidentes con el imaginario cultural informático que se ha recogido en los apartados anteriores: con gafas, hombre, blanco, camisa, barba, “freak”, solitario...

pudiendo conversar desde la confianza de que pueden tomar responsabilidades, permite que ellas y ellos disipen las distancias que encontrábamos en sus palabras en los grupos de discusión.

En concreto, al chico, llamémosle “resistente”, no se le confrontó directamente su discurso, y así, se trabajó desde una postura horizontal, ofreciéndole argumentos y espacio para que debatiera de “igual a igual”. En este mismo sentido, se utilizó la estrategia empática y “caramelo emocional”,¹⁶² cuya intención es de dar ejemplos de cómo la masculinidad también encorseta sus identidades y las crueldades normativas que se producen por la construcción de las etiquetas masculinas. Ello hizo que a medida que fueron avanzando las sesiones rompiera con las etiquetas, y junto con sus compañeros empatizarán con sus compañeras, y pudieran detectar distintas realidades machistas.

Con este marco previo de reflexión conjunta, el alumnado comprendió que la coeducación fluye en dos direcciones, y se pudo generar un clima de confianza entre la dinamizadora y el alumnado, así como un ambiente idóneo, cómodo y reflexivo donde trabajar desde una perspectiva de género los temas propuestos. Ante tales circunstancias, las siguientes sesiones tuvieron que ser rediseñadas, aun así, se quiso respetar el orden de temáticas a trabajar y los objetivos previamente propuestos. De este modo, en la cuarta sesión se pudo realizar una explicación audiovisual y con debate en grupo sobre la división sexual de YouTubers, el machismo y el sexismo en los videojuegos, y la ciberviolencia simbólica de las redes sociales. Para estos debates se utilizaban preguntas abiertas, tales: ¿cómo lo veis?; ¿qué os parece?; ¿esto lo podríamos poner en nuestro día a día?... Junto con sus ejemplos se iba aportando poco a poco temas como la identificación del sexismo en diferentes ámbitos de la Red, cómo nos influye, el autocuidado, los cánones patriarcales de belleza...

La quinta sesión dio paso a un espacio más dinámico. Por un lado, se realizó la dinámica prevista para trabajar el cibercontrol, en el que alumnado debía tomar postura “a favor y en contra” de los celos, y exponer sus argumentos; y tras este, se realizaron los casos prácticos de los casos de ciberviolencia machista. Ambas dinámicas funcionaron y se posibilitaron debates ricos, donde hubo oportunidad de tratar –siempre a partir del discurso del alumnado– temas relacionados como: los mitos del amor romántico, el amor hegemónico, el traspaso de responsabilidades, la sororidad entre chicas, el reforzamiento de la empatía... En este sentido lo esencial de esta sesión fue “nombrar” y “desnaturalizar” las actitudes, y vincularlas con la tradición machista, como son el cibercontrol y el ciberacoso sexual y/o sexista.

Considerando los problemas anteriores, la última sesión fue rediseñada completamente, con las finalidades de: 1) profundizar en aspectos que por falta de tiempo no se tuvo oportunidad de trabajar, como son las dinámicas “¿Ligamos en Instagram?”, o “Machismo en la Red”; 2) remarcar aspectos interesantes trabajados; 3) evaluar el contenido de las sesiones que había sido interiorizado, y 4) que ellas y ellos mismos diseñaran estrategias y actividades para el cambio digital, es decir, promover el ciberfeminismo. Este cambio permitía aglutinar todos los objetivos que se habían previsto para la última sesión e iniciar otros que no se pudieron trabajar en sesiones anteriores. Para ello, se diseñaron 6 cartulinas distintas, y en cada una de ellas se trabajaron una temática en concreto que se había trabajado previamente. En esta se proponía diferentes preguntas sobre la

162 Esta acepción es una metáfora elaborada tras las intervenciones realizadas, y que alude al “cebo” emocional que se realiza para que la persona resistente comience a detectar, desde su propia experiencia, los precios emocionales que han pagado en su construcción de masculinidad, para que posteriormente cuestione sus privilegios.

temática y una última en la que se les proponía diseñar una actividad o estrategia digital dentro de su instituto. Así, en grupos pequeños tuvieron que trabajar sobre los temas, hacer una exposición, y tras esta, la dinamizadora realizó una devolución sobre los temas más interesantes. En esta devolución, y utilizando una estrategia coeducativa, se reforzaba el discurso del alumnado, haciendo énfasis y reforzamiento positivo en todos los aspectos que, desde la asertividad, no habían sido contemplados por el grupo.

También se realizó un feedback sobre las cualidades y aptitudes positivas de cada una de las personas que participaron en la experiencia, con la intención de devolver confianza al alumnado y reforzar su autoconcepto y autoestima¹⁶³, permitiendo, a su vez, empoderar aquellas feminidades y masculinidades subordinadas, y fortalecer las disidentes. También, durante todas las sesiones se aportaban recursos y alternativas para construir y afianzar otras masculinidades y feminidades que permitan gestar relaciones más igualitarias lejos de los principios de dominación y subordinación del sistema sexo/género. Por ejemplo, en el caso de aquella masculinidad más resistente, en ningún caso se trabajó esta resistencia de forma directa, y ante sus dudas se le lanzaba preguntas, o se tomaban como ejemplo palabras de sus compañeras y compañeros para contestar. Asimismo, se hizo un esfuerzo por encontrar aquello que le motivaba como YouTubers o videojuegos, que rompiesen con condicionamientos de género para devolverle otros ejemplos atractivos.

Finalmente, es importante destacar que las dinámicas que mejor funcionaron fueron aquellas en las que se trabajaba en grupos pequeños, y que se creó y generó un ambiente de gran complicidad entre la dinamizadora y el alumnado, donde, especialmente las chicas, tras las horas de formaciones compartían experiencias, dudas y problemas que deben hacer frente en este periodo. Un clima que traspasó las horas de formación y generó lazos fuertes de confianza entre alumnado y dinamizadora.

Para observar de manera esquemática el desarrollo definitivo de las sesiones, y los objetivos que se consiguieron trabajar en cada una de ellas, se elabora la siguiente tabla resumen:

163 En esta dinámica se realizó una performance en la que simulaban estar en una entrega de títulos académicos, y la dinamizadora representaba al tribunal que tenía que evaluar.

Tabla 6.2. Diseño final de las sesiones tras los cambios realizados en el desarrollo de estas

| Parte de los talleres | Día y horario | Dinámicas | Objetivos |
|------------------------|---------------------------|--|---|
| 1ª Parte 2BDG | 3 de mayo. 10:05-11:00 | <ol style="list-style-type: none"> 1. Presentación 2. ¿Cómo son las personas informáticas? 3. Conociendo nuevas palabras, y aclarando otras | <ul style="list-style-type: none"> • Aportar terminología que facilite la comprensión, dícese: (ciber)feminismo, machismo, sexismo, estereotipo, género/sexo, brechas digitales de género... • Detectar los estereotipos y roles de género interiorizados y que estén vinculados con la segunda brecha digital de género (por ejemplo, la división sexual del trabajo...) |
| | 3 de mayo. 11:30-12:25 | <ol style="list-style-type: none"> 1. Digital Barómetro 2. Midiendo con números las diferencias 3. Las olvidadas | <ul style="list-style-type: none"> • Conocer el estado actual de la segunda brecha digital de género y la división sexual • Visibilizar las mujeres informáticas de la historia de la informática |
| | 6 de mayo. 13:20-14:15 | <ol style="list-style-type: none"> 1. Explicación audiovisual del “muro invisible digital” 2. YouTubers, ¿personas que rompen lo tradicional? | <ul style="list-style-type: none"> • Analizar desde perspectiva de género la falta de mujeres informáticas • Desmitificar el imaginario cultural con la informática y las personas informáticas • Detectar los estereotipos de género y el sexismo simbólico de los YouTubers |
| 2ª Parte 3DBG | 10 de mayo 11:30-12:25 | <ol style="list-style-type: none"> 1. Explicación audiovisual de “analizando los videojuegos desde otra perspectiva” 2. Mi #yovirtual | <ul style="list-style-type: none"> • Analizar la división sexual instaurada en el canal YouTube y videojuegos • Recordar los estereotipos de género y el sexismo simbólico de los YouTubers • Analizar el sexismo explícito e implícito de los videojuegos, así como el machismo • Reflexionar sobre la importancia de la imagen en las redes sociales • Ofrecer herramientas para analizar las fotos que se suben desde perspectiva de género |
| | 11 de mayo 11:30-12:25 | <ol style="list-style-type: none"> 1. Explicación audiovisual de “Celos ¿a favor o en contra?” 2. Casos de ciberacoso sexual y/o sexista | <ul style="list-style-type: none"> • Identificar mitos del amor romántico interiorizados • Desmitificar el mito de los celos como medida de amor • Detectar los signos, las actitudes y comportamientos de cibercontrol • Reflexionar sobre los diferentes modelos de relaciones afectivo-sexuales (dependiente, independiente, e interdependiente) • Analizar casos de ciberacoso sexual y/o sexista desde perspectiva de género • Trabajar la culpabilización de las chicas adolescentes • Fortalecer los lazos de sororidad entre las chicas • Aportar herramientas sociales para gestionar los casos de ciberacoso sexual y/o sexista |
| 3ª Parte Ciberacoso | 11 de mayo 11:30-12:25 | <ol style="list-style-type: none"> 1. Explicación audiovisual de “Celos ¿a favor o en contra?” 2. Casos de ciberacoso sexual y/o sexista | <ul style="list-style-type: none"> • Identificar mitos del amor romántico interiorizados • Desmitificar el mito de los celos como medida de amor • Detectar los signos, las actitudes y comportamientos de cibercontrol • Reflexionar sobre los diferentes modelos de relaciones afectivo-sexuales (dependiente, independiente, e interdependiente) • Analizar casos de ciberacoso sexual y/o sexista desde perspectiva de género • Trabajar la culpabilización de las chicas adolescentes • Fortalecer los lazos de sororidad entre las chicas • Aportar herramientas sociales para gestionar los casos de ciberacoso sexual y/o sexista |

| Parte de los talleres | Día y horario | Dinámicas | Objetivos |
|--------------------------------------|------------------------|--|---|
| 4ª Parte Estrategias ciberfeministas | 13 de mayo 13:20-14:15 | 1. ¿Tú también lo detectas? 2. Evaluación | <ul style="list-style-type: none"> • Interiorizar los conceptos y la teoría aprendida • Proponer alternativas digitales ciberfeministas, como blogs, páginas web... • Construir alternativas y estrategias digitales conjuntas que favorezcan la e-igualdad y se pudieran integrar en el instituto • Aportar herramientas y pautas para el autocuidado de su identidad digital • Proponer fotos alternativas que fomenten la diversidad • Explicar los mitos del amor romántico: exclusividad, celos, media naranja (somos naranjas enteras) ... • Profundizar en las estrategias para gestionar dificultades que se dan en la Red |

Fuente: Elaboración propia

Este último resumen nos permite comparar y esquematizar la consecución de los objetivos llevados a cabo en cada una de las sesiones. Ahora bien, si estos los quisiéramos plasmar gráficamente y observar el desarrollo de dichas sesiones, en función del logro de objetivos marcados, se podría el siguiente gráfico¹⁶⁴:

Gráfico 3. Consecución de objetivos por sesiones



Fuente: Elaboración propia

Este gráfico permite observar de forma objetiva el desarrollo de las sesiones, en cuáles se han situado los puntos más álgidos de la intervención, y en cuáles han existido mayores dificultades para continuar con objetivos que se habían propuesto previamente a la intervención. Así, nos encontramos ante una intervención no lineal –como suele ocurrir–, que comienza con un gran

164 Para elaborar el presente gráfico que se ha incidido en el número de objetivos que se habían marcado previamente, y cuántos habían resultado trabajados en las diferentes sesiones.

poder y alcance de intervención, pero tras este, se sufre un descenso en el éxito de abordaje de los intereses marcados, y finalmente, se experimenta un gran “giro” en el que se consolidan y se trabajan todos los objetivos propuestos.

4. CAMBIOS, RESISTENCIAS Y ASPIRACIONES DE TRANSFORMACIÓN. RESULTADOS DEL POST-TEST

#transformaciones#rupturaestereotipos#femindadesymasculinidadesdisidentes

Durante el transcurso de las sesiones y al final de ellas se observó un gran cambio de comportamientos, discurso e interiorización de conceptos. Estos cambios pueden ser mostrados en números o atendiendo a parámetros más cualitativos, como las palabras, las actitudes y los comportamientos. Empezando por las interacciones y relaciones que se tejían entre chicas y chicos, se puede afirmar que éstas y éstos a medida que fueron avanzando las sesiones mostraban mayor comodidad y mayor predisposición de trabajo. También comprendieron que las sesiones eran espacios libres de comportamientos y comentarios sexistas y machistas, por lo que el trato entre ellas y ellos se sustentaba en bases más igualitarias, sin interrupciones, y adoptaron una postura más abierta para establecer debates, realizando una escucha activa, contestando con asertividad y respeto, empatizando con sus compañeras y compañeros, y mostrando confianza para exponer sentimientos y opiniones.

Estos cambios se pudieron observar especialmente en la última sesión, en la que el alumnado desde el inicio se mostraba colaborador y entusiasmado, e incluso prepararon la clase antes de llegar la dinamizadora para comenzar sin interrupciones esta última jornada coeducativa. En esta sesión final, se puede considerar la eficacia de las sesiones implementadas en este grupo de análisis a través de la dinámica de consolidación y el post-test. Concretamente, frente a los estereotipos interiorizados que sustentaban al comienzo, el alumnado presenta cambios sólidos en sus opiniones. Según el post-test, los chicos (60.7%), y especialmente las chicas (83.3%) desechan estereotipos como que las chicas comprenden mejor los sentimientos de las demás personas o que los chicos tengan más habilidades que los videojuegos.

Igualmente, el alumnado al final de esta experiencia es consciente de la influencia social y habla de que vivimos en una sociedad machista, la cuál está integrada en sus actitudes y comportamientos. Además, son capaces de utilizar una terminología adecuada, como sexismo, machismo, estereotipos y sexo/género, siendo conocedoras y conocedores de su significado. Estos comentarios se confirman con los resultados del ítem “por naturaleza chicas y chicos son diferentes”, ante el que todas las chicas y casi todos los chicos (66.7%) muestran su total desacuerdo, identificando, en este aspecto un gran cambio de opinión, en el caso de las chicas de 8 puntos y en el de los chicos de 6.

Ante la 2BDG, también se perciben cambios en los resultados del test. Ejemplo de ello observamos el rechazo que muestran hacia el imaginario cultural, o que todas las chicas y todos los chicos dicen estar en desacuerdo con que han existido pocas mujeres informáticas –como se puede apreciar, con gran diferencia de lo que comentaban al comienzo–. Esto también se refleja en sus discursos, en la consolidación, y argumenta aspectos como la invisibilización de las mujeres, el androcentrismo en la historia de la informática y en el reconocimiento de los méritos y éxitos, además de la gran influencia que ha tenido el capitalismo y los medios de comunicación en la construcción del imaginario cultural.

No obstante, otros ítems no reflejan un cambio tan relevante como los anteriores. En estas circunstancias encontramos la creencia de que no hay más factores que influyan en la elección de una carrera; o la creencia especialmente entre las chicas de que, hoy por hoy, hay más mujeres que estudian la carrera de Informática (el 66.7% de chicas así lo cree). Sin embargo, como se menciona, en el discurso que compartían en clase sí detectaban la brecha y hablaban de los diferentes factores socioculturales que hacen mella en la misma.

Ante el trabajo de la 3BDG encontramos resultados importantes y cambios relevantes. Primero, recoger que el alumnado, en su última sesión, comenta la dependencia al cuerpo y a la belleza en la que han sido socializadas las mujeres, la violencia simbólica que esconden las fotos que suben a Instagram, el machismo y sexismo que subyacen a canales como YouTubers que ven y los videojuegos que utilizan. El discurso del alumnado varía tanto, que incluso mencionan palabras y conceptos técnicos.

Estos avances se reflejan en los ítems evaluados. Así, todas las chicas muestran su desacuerdo –en mayor o menor medida– con que a los chicos se les da mejor jugar a los videojuegos, y con que el mundo de YouTube se sustenta en bases de igualdad y libertad de expresión; en este sentido, visibilizan y reconocen que existe un techo de cristal. Así mismo, a través de los resultados se puede apreciar que tras las sesiones las chicas tienen una mayor conciencia sobre el machismo que se reproduce en el canal de los videojuegos (el 83.3% de éstas expresa estar en total de acuerdo con que los videojuegos más comercializados son machistas).

En cambio, los chicos se enfrentan ante estos ítems –como se refleja también durante las sesiones– con mayor sesgo que las chicas. Por ejemplo, en el caso de los estereotipos y normalizaciones que subyacen en los videojuegos, aún habiendo un considerable movimiento de porcentajes con relación al pre-test –y por ende de opiniones–, aún se encuentra que el 44% de los chicos están “algo” de acuerdo con que a los chicos se les da mejor jugar a los videojuegos; y lejos de las chicas, el 55.6% de ellos muestra estar totalmente de acuerdo con que los videojuegos más comercializados son machistas. En otro sentido, es considerable el cambio, tanto en chicas como en chicos, en cuanto a la unanimidad en desnormalizar la rivalidad femenina y las críticas que se realizan entre ellas.

A pesar de esta mayor tibieza en algunos ítems, teniendo en cuenta los resultados antes de realizar la experiencia piloto y tras esta, los mayores cambios de opiniones se concentran en los chicos, como es el caso del mundo de las y los YouTubers, que a excepción de uno –posiblemente de esta masculinidad resistente de la que se ha venido hablando–, todos dicen estar en desacuerdo con que el mundo de las y los YouTubers se base en una igualdad que al principio defendían.

No con tanta contundencia visibilizan la violencia simbólica en las chicas. A pesar de articular un discurso crítico y desde perspectiva de género durante la última sesión, la mitad de las chicas y de los chicos refieren estar algo o en total desacuerdo con que “a las chicas les importa más salir mejor en las redes sociales, porque la sociedad las obliga a estar siempre perfectas”, y no existe un acuerdo claro con que las chicas se saquen más fotos que los chicos. Así, y atendiendo a las respuestas dadas durante las sesiones, chicas y chicos en este ítem también contemplan la violencia simbólica a la que quedan expuestos los chicos.

Por otro lado, se detecta que ha existido una posible confusión en el ítem que medía el conocimiento sobre el techo de cristal de las YouTubers, y aunque durante la sesión, y específicamente,

las chicas reivindican esta situación, ello no se refleja en el post-test. El 83,3% de las chicas cree que los chicos ganan más dinero por las visualizaciones, cuando las causas de trasfondo son el androcentrismo y el machismo; mientras que los chicos muestran un criterio disperso ante este ítem.

En tanto en cuanto a los casos de ciberacoso sexual y/o sexista se refiere, tras las sesiones, el alumnado detecta los casos de ciberacoso como mecanismo machista, identifica sus causas (las demás realidades machistas), y rompen con la culpabilidad femenina, resultando eficaz el traspaso de responsabilidades. De hecho, en el post-test, y con gran diferencia a lo que opinaban previamente, todas y todos están algo o en total desacuerdo con que la chica tengan toda la responsabilidad del acoso recibido. También existe un efectivo cambio en la creencia de que las chicas son las que deben cuidar más su sexualidad que los chicos, aunque no se muestran con tanta unanimidad, y en este caso los chicos (88,9%) son los que entienden en mayor medida que las chicas (66.6%), no por “ser chica” deben tener especial “cuidado”.

Para medir la efectividad de las sesiones en los mitos del amor romántico y las actitudes y comportamientos de cibercontrol, también se muestran datos interesantes, tanto cuantitativos como cualitativos. Decir que en las últimas sesiones el alumnado identifica las relaciones dependientes, interdependientes e independientes y desmitifica los celos y el control como pruebas de amor; además de identificar el amor romántico como una construcción capitalista y del sistema patriarcal. Junto con estas expresiones, encontramos cambios relevantes en opiniones como “todo el mundo alguna vez ha sentido celos de su pareja”, donde el 66.6% de las chicas y el 77.8% de los chicos muestran su rechazo, a diferencia del 14.3% de las chicas y el 62.5% del comienzo. Junto con estos datos, es sumamente relevante que todas y todos creen que mirar la última hora de conexión es una forma de control.

Finalmente, un aspecto muy remarcable, y que responde al fin último de estas sesiones, es la actitud crítica y activa que mostraban con el (ciber)feminismo. Las y los adolescentes plantean acciones como talleres, generar webs, ser YouTubers, que grupos feministas acudan a institutos...

Junto con ello, en los datos obtenidos en el post-test se muestran resultados que permiten observar este cambio de actitudes y pensamientos: 1) todas y todos indican que el feminismo no es lo contrario al machismo; 2) todas y todos –exceptuando uno– entienden que uno de los primeros pasos de ciberseguridad es tener autorización de la persona fotografiada (o grabada) para añadir la foto en la Red; y 3) todas las chicas y casi todos los chicos (88,8%) creen que tienen capacidad de cambio.

En este último aspecto, comparando la situación que se describía previamente sobre las masculinidades resistentes –la gran lejanía de éstas hacia el feminismo y la igualdad, su posición de superioridad y su falta de empatía con las chicas–, en la última sesión se muestran más cercanos, empáticos y con escucha activa. Algunos de ellos se definen como feministas, y la mayoría comprenden que ellos son parte activa del cambio. En cuanto a la masculinidad más resistente, cabe destacar que, si bien aún sostiene argumentos machistas, su actitud lejana ha ido apaciguándose, y muestra un comportamiento más abierto al debate y a la valoración de otras posturas. Para este cambio, ha sido necesario remarcar continuamente el trabajo con las masculinidades alejadas de mensajes culpabilizadores y estigmatizadores, y utilizar el “caramelo emocional”, es decir, portar el mensaje de que en las relaciones de género ellos también viven encorsetados, y que sus relaciones generan desigualdad hacia las chicas y otras masculinidades. Por tanto, ellos también son

parte de los procesos de cambio –no únicamente las chicas–, y necesitan responsabilizarse de sus actos, comprendiendo que ellos son también sustentadores de desigualdad.

A continuación, se recogen los datos obtenidos en el pos-test, y se indican en oscuro los cambios más relevantes y aquellos en los que no se han dado un cambio de opinión:

Tabla 6.3. Resultados del Post-test, según sexo

| | | Nada de acuerdo | Algo en desacuerdo | Algo de acuerdo | Muy de acuerdo |
|---|-------|-----------------|--------------------|-----------------|----------------|
| Cuando me imagino a una persona informática, me lo imagino como “el típico freak” | Chica | 66,7% | 33,3% | | |
| | Chico | 88,9% | 11,1% | | |
| En la historia han existido pocas mujeres informáticas | Chica | 66,7% | 33,3% | | |
| | Chico | 33,3% | 66,7% | | |
| Las chicas, por lo general, tienen más facilidad para comprender y entender los sentimientos de las demás personas | Chica | 83,3% | 16,7% | | |
| | Chico | 44,4% | 44,4% | 11,1% | |
| Los chicos tienen más habilidades para estar con los ordenadores y los videojuegos | Chica | 83,3% | 16,7% | | |
| | Chico | 77,8% | 11,1% | 11,1% | |
| La elección de una carrera es una decisión personal, no influyen más factores | Chica | 33,3% | | 16,7% | 50,0% |
| | Chico | 22,2% | | 11,1% | 66,7% |
| Cada vez hay más chicas que estudian informática | Chica | | 16,7% | 16,7% | 66,7% |
| | Chico | 11,1% | 33,3% | 33,3% | 22,2% |
| Por naturaleza las chicas y los chicos somos diferentes, por eso nos comportamos diferente | Chica | 100,0% | | | |
| | Chico | 66,7% | 22,2% | 11,1% | |
| Por lo general a los chicos se les da mejor jugar más a los videojuegos | Chica | 33,3% | 66,7% | | |
| | Chico | 22,2% | 33,3% | 44,4% | |
| Las chicas se sacan más fotos que los chicos | Chica | 33,3% | 33,3% | 33,3% | |
| | Chico | 55,6% | 44,4% | | |
| A las chicas les importa más salir mejor en las redes sociales, porque la sociedad les obliga a estar siempre perfectas | Chica | 33,3% | 16,7% | 33,3% | 16,7% |
| | Chico | | 55,6% | 33,3% | 11,1% |
| Veo normal que las chicas entre ellas se critiquen las fotos | Chica | 66,7% | 33,3% | | |
| | Chico | 55,6% | 44,4% | | |

| | | Nada de acuerdo | Algo en desacuerdo | Algo de acuerdo | Muy de acuerdo |
|--|-------|-----------------|--------------------|-----------------|----------------|
| El mundo de los YouTubers se basa en criterios de igualdad, libertad de expresión... | Chica | 33,3% | 66,7% | | |
| | Chico | 44,4% | 44,4% | 11,1% | |
| Los chicos YouTubers ganan más dinero que las chicas, porque tienen más visualizaciones | Chica | 16,7% | | | 83,3% |
| | Chico | 33,3% | 33,3% | 22,2% | 11,1% |
| Los videojuegos más comercializados son machistas | Chica | | | 16,7% | 83,3% |
| | Chico | | | 44,4% | 55,6% |
| Si una chica envía una foto a su novio desnuda, y este la pasa, la responsabilidad es de la chica por enviarla | Chica | 50,0% | 50,0% | | |
| | Chico | 77,8% | 22,2% | | |
| Todo el mundo alguna vez ha sentido celos por su pareja | Chica | 33,3% | 33,3% | 33,3% | |
| | Chico | 55,6% | 22,2% | 22,2% | |
| Mirar la última hora de conexión no es controlar a tu pareja | Chica | 83,3% | 16,7% | | |
| | Chico | 44,4% | 55,6% | | |
| Si subo una foto a las redes sociales sin preguntar a las otras personas es delito | Chica | | | 16,7% | 83,3% |
| | Chico | | 11,1% | 55,6% | 33,3% |
| Creo que no voy arreglar nada si denuncio una frase machista que he leído en la red | Chica | 50,0% | 50,0% | | |
| | Chico | 44,4% | 33,3% | 22,2% | |
| Sobre todo las chicas tenemos que tener cuidado con las fotos que enviamos | Chica | 33,3% | 33,3% | 16,7% | 16,7% |
| | Chico | 22,2% | 66,7% | 11,1% | |
| El feminismo es lo contrario del machismo | Chica | 83,3% | 16,7% | | |
| | Chico | 86,7% | 13,3% | | |

Fuente: Elaboración propia

5. VOCES Y EXPERIENCIAS DE LAS Y LOS AGENTES DE TRANSFORMACIÓN

#experienciasyvivencias#tuopinióncuenta#devolviendoconfianza

Para recoger las voces del alumnado, y tener una devolución de las sesiones en las que habían participado, al final de las sesiones –junto con el test– se les aporta un cuestionario de evaluación con preguntas cerradas y abiertas. Estas preguntas permiten recoger las percepciones y la valoración general sobre las sesiones, así como expresar de forma escrita nuevas sugerencias y propuestas para seguir trabajando la temática que nos compete.

Por otro lado, y como se señalaba anteriormente, al final de la sesión –antes de repartir los test y cuestionarios de evaluación– se abría un espacio de reflexión, en el que a través de imágenes podían expresar las sensaciones y sentimientos surgidos durante el recorrido de esta experiencia. Ello permite una devolución del trabajo realizado, y fomenta el sentimiento de grupo y la conciencia de ser agente de transformación social; es decir, se trata de dotarles de la palabra, para devolverles confianza y seguridad en lo que hacen y dicen.

Se comienza, pues, por una evaluación cuantitativa en la que se presentan las puntuaciones otorgadas a los distintos ítems que pretenden evaluar elementos y aspectos que ayudan a medir el alcance del trabajo realizado. Tras esta primera aproximación cuantitativa, se recogen las respuestas dadas a las preguntas abiertas, y que enfatizan en la eficacia y en la necesidad de mejoras, continuidad con sesiones y talleres específicos de igualdad y prevención de la violencia.

- *Respuestas a las preguntas cerradas*

A continuación, se recogen las respuestas del grupo a las preguntas cerradas, dirigidas a medir la idoneidad del taller (se les pedía que puntuasen del 1 al 10 los siguientes aspectos, siendo el 10 la puntuación más alta).

Tabla 6.4. Evaluación del alumnado de las sesiones impartidas

| | Chicas | Chicos | Total |
|---|--------|--------|-------|
| ¿Crees que el taller te ha hecho reflexionar sobre la situación de las chicas en el mundo de la informática? | 9.5 | 9.25 | 9.36 |
| ¿El taller te ha aportado otra perspectiva sobre la realidad virtual (videojuegos, YouTubers, redes sociales...)? | 9.33 | 8.5 | 8.86 |
| ¿Se han aportado claves para gestionar los problemas que surgen en las redes sociales? | 9.16 | 8.38 | 8.71 |
| ¿Se han ofrecido alternativas que no conocías y que son útiles y ayudan a detectar el machismo en la Red? | 9.17 | 9.15 | 9.21 |
| Otros aspectos | | | |
| • Material utilizado | 9.5 | 9 | 9.21 |
| • Contenido de las sesiones | 9.5 | 9.13 | 9.28 |
| • Dinámicas realizadas | 9.33 | 9.13 | 9.21 |
| • La profesora | 9.83 | 9.88 | 9.86 |
| ¿Qué puntuación le darías al taller en general? | 9,67 | 9,5 | 9,57 |

Fuente: Elaboración propia

Los resultados expuestos, pueden ser considerados como positivos, siendo el ítem peor evaluado el ítem: “¿Se han aportado claves para gestionar los problemas que surgen en las redes sociales?” (aunque este reciba un 8.71 de nota media). En este sentido, resulta relevante atender a las elevadas calificaciones del soporte de alternativas y herramientas de gestión y empoderamiento digital (9.21 de nota media), ya que responde precisamente a las intenciones ciberfeministas con las que partía la presente experiencia piloto, y da una medida del gran aporte reflexivo que dicen les ha otorgado este tipo de experiencia.

En cuanto a aspectos más técnicos, como los materiales, las dinámicas o la propia dinamizadora, destacan las calificaciones tan altas dadas. Ello nos muestra la gran importancia de la metodología con la que se diseñan las intervenciones grupales con adolescentes –que también puede ser extensible a otras etapas–. La cercanía del contenido, el dinamismo y la práctica han resultado ser elementos claves para la estrategia coeducativa, además de estar acompañada, como se decía, de estrategias y habilidades sociales, como la empatía o la asertividad. También, la perspectiva bidireccional de esta intervención ha hecho que se puedan romper las estructuras tradicionales y verticales de poder profesorado–alumnado, y sintiéndose cómplices y con un gran vínculo con la dinamizadora. Esto es, en una propuesta coeducativa, y concretamente en los talleres dedicados a la prevención e/o igualdad, la metodología y la propia actitud de la persona dinamizadora constituyen claves esenciales.

De hecho, en ese último espacio reflexivo, todos estos aspectos ya habían sido comentados y el alumnado remarcaba que: “han aprendido muchas cosas nuevas”, “han aprendido mientras se divertían”, o “se ha aprendido a trabajar en equipo y cambiar el mundo”; además de valorar muy positivamente el trabajo realizado y las dinámicas y el material propuesto, asegurando que les había ayudado a reflexionar, debatir y criticar realidades de su vida, que, de otra manera, no hubiesen tenido oportunidad.

Todo ello hace que –y en la misma línea en los ítems anteriores– la evaluación general de las sesiones sea muy positiva, lo que permite plasmar, de forma cuantitativa, las sensaciones y percepciones que se habían podido percibir en el transcurso de las diferentes sesiones, así como en la evaluación global que se realizaba.



RESPUESTAS A LAS PREGUNTAS ABIERTAS

En el caso de las preguntas abiertas, primero y con el propósito de profundizar en la interiorización del trabajo realizado, se les invitaba a proponer, teniendo en cuenta lo aprendido en las sesiones, una frase que le pudieran decir a una amiga o amigo. Los mensajes propuestos por las chicas y chicos se engloban en la siguiente tabla:

Tabla 6.5. Mensajes aportados por el alumnado a “propón una frase, teniendo en cuenta lo aprendido, que pudieras decir a una amiga o amigo” (según sexo)

| | Tipo de mensaje | Nº de mensajes | Ejemplos |
|--------|--|----------------|---|
| Chicas | Mensajes relacionados con la igualdad y la ruptura de mecanismos machistas | 7 | “No al machismo” “Todas y todos somos iguales” “No tiene que haber diferencias entre mujeres y hombres” |
| Chicos | Mensajes relacionados con la ruptura de vincular al feminismo como opuesto al machismo | 1 | “El feminismo no es lo contrario al machismo” |
| | Mensajes relacionados con la ruptura del sexismo y machismo en Internet | 1 | “Hay que acabar con el sexismo, el machismo... de Internet” |
| | Mensajes que detectan la desigualdad por razón de género | 1 | “En la sociedad a las mujeres y a los hombres no nos ven igual” |
| | Mensaje relacionado con el cambio social | 2 | “Hay que empezar a cambiar y buscar alternativas” |
| | Mensajes que señalan que han aprendido y divertido | 3 | “Ha estado muy bien y me lo he pasado genial” “He aprendido mucho” |

Fuente: Elaboración propia

Todos los mensajes propuestos se encuadran en las sesiones impartidas y a los objetivos que se pretendían trabajar. Por ejemplo, en el caso de las chicas se percibe la gran interiorización de la necesidad de seguir luchando por la igualdad, y empoderarse contra el machismo, afirmando mensajes muy reivindicativos y que las posicionan de forma activa frente a la sociedad. Recordando que el punto de partida era una gran distancia y resistencia al feminismo, y que portaban esquemas de género y estereotipos concretos, podemos considerar este resultado final como un factor bastante positivo, y que favorece que estas prácticas puedan ser integradas en su cotidianidad.¹⁶⁵

Posteriormente se les pregunta si tenían algún tipo de sugerencia para mejorar las sesiones. Cuatro chicas y tres chicos proponen que haya más sesiones o que estas fueran más largas. También un chico ha comentado “juegos”, lamentablemente, al no añadir ningún otro comentario no se puede valorar si esta propuesta de mejora se debe a que no les han gustado las dinámicas propuestas o a que prefería que hubiera habido más dinámicas. Por otra parte, el resto del alumnado comenta que no tiene nada que mejorar.

Además de estas preguntas abiertas, y con la intención de contrastar la necesidad de implementar más talleres parecidos, se les propone la pregunta de: “¿Crees que deberían darse más talleres cómo este?” Así, de las 16 personas que han participado, las 16 dicen que sí consideran necesario

¹⁶⁵ Se conoce que tras las sesiones han formado un grupo de coeducación y feminista dentro del instituto, y desde este proponen estrategias de cambio, talleres... Hasta conseguir un equipo de coeducación dentro del instituto, y se ha conseguido realizar un proyecto de talleres más extenso en el que han participado varios cursos y con varias sesiones. Asimismo, cabe apuntar que tres de las chicas que participaron en las sesiones, se plantean realizar carreras relacionadas con la informática.

implementar este tipo de talleres en su instituto, y justifican su respuesta en base a los siguientes argumentos:

Tabla 6.6. Argumentos aportados por el alumnado para implementar más sesiones y experiencias parecidas, según el sexo

| | Justificación | Nº |
|---------------|---|----|
| Chicas | Se aprende mucho con este tipo de talleres | 2 |
| | Es muy importante recibir estos talleres | 2 |
| | Ha estado muy interesante o le ha gustado mucho | 2 |
| Chicos | Se aprende mucho con este tipo de talleres | 2 |
| | Reciben poca información en estos temas y no los trabajan en otras clases | 2 |
| | Son muy útiles, valiosos e interesantes | 1 |
| | Han sido divertidos e interesantes | 2 |
| | Sirven para “perder clase” | 1 |

Fuente: Elaboración propia

Resultan significativas, las respuestas que ha ofrecido el alumnado en cuanto a la necesidad de recibir más talleres o sesiones parecidas a las que se han trabajado. Se percibe que tienen un gran interés en la temática y una necesidad de seguir aprendiendo sobre aspectos sociales, y otorgar más espacios a la educación en valores y a la reflexión crítica de la sociedad. De este modo, es una necesidad que ellas y ellos mismos reclaman y quieren seguir aportando un mayor espacio a todo lo relacionado con los valores sociales e igualdad. De hecho, en el último espacio de reflexión se hacía eco de la necesidad de dedicar a este tipo de temáticas espacios más amplios y sólidos, y no únicamente los espacios de tutoría.

Además de ello, se les planteaba qué tipo de temas les gustaría trabajar o profundizar. Así, proponen las siguientes temáticas:

Tabla 6.7. Temas propuestos por el alumnado para trabajar en sesiones parecidas a las realizadas, según el sexo

| | Justificación | Nº |
|---------------|--|----|
| Chicas | Trabajar el machismo de manera más global y profunda | 2 |
| | Abarcar el racismo y la homofobia | 2 |
| | Profundizar más en los mismos temas que se han trabajado en estas sesiones | 3 |
| Chicos | Trabajar el machismo de manera más global y profunda | 1 |
| | Abarcar más detalladamente el sexismo y el machismo de YouTube y videojuegos | 2 |
| | Profundizar más en los mismos temas que se han trabajado en estas sesiones | 3 |
| | Trabajar el sexismo y la desigualdad por razón de género | 2 |

Fuente: Elaboración propia

Entre los temas propuestos, son mayoría quienes manifiestan desear trabajar aspectos relacionados con el machismo y el sexismo, refiriendo la necesidad de un trabajo más profundo y continuado. Es decir, a pesar de que la perspectiva general sea la de un trabajo puntual y unas sesiones limitadas, el traspaso de estereotipos y machismos requieren de una mayor profundización y especialización de contenido, que sea trabajado de forma continuada y no únicamente acotado a un trabajo puntual.

Por otro lado, están las que apuntan el interés de trabajar otras discriminaciones sociales como el racismo y la homofobia. Lo que nos demuestra un interés por albergar un contenido específico que trabajen hechos relacionados con las estructuras sociales, las discriminaciones... Es decir, elementos que les ayuden a comprender y entender la realidad en la que viven.

CONCLUSIONES DE INTERVENCIÓN Y PREVENCIÓN

La presente experiencia piloto permite plasmar la necesidad de la coeducación y el ciberfeminismo en el sistema educativo. La educación formal requiere de un tejido inspirador y transformador para que la regeneración de espacios igualitarios, reivindicativos y alternativos, en los que se puedan gestar relaciones que escapen de condicionamientos de género.

No cabe duda que los resultados de este tipo de actividades, estrategias y formaciones, especialmente en la confrontación de feminidades y masculinidades son reveladores en cuanto a su eficacia en el cambio de actitudes, relaciones e ideas. Sin embargo, estos resultados revelan también la necesidad de una mayor dedicación para la reconstrucción de una identidad ya forjada y labrada, con el sello de diferentes agentes y medios. Requiere, pues, de una mayor profundización y constancia, por lo que sería asimismo necesario que estas formaciones comenzaran desde edades más tempranas, como es la infancia.

Por ello, tal y como referían Díaz-Aguado & Carbajal (2011) una transformación profunda requiere de un compromiso y pacto coeducativo, que esté integrado y transversalizado en el sistema educativo y sea integrado en sus diferentes “momentos”. De otro modo, desmitificamos ideas y se trabajan ciertos comportamientos, sin atender al arraigo profundo que se posiciona en las entrañas del ser, y acaba reproduciéndose en diferentes comportamientos e ideas.

A pesar de ser conscientes de que la ruptura profunda de estas identidades ha sido superflua, se han podido establecer ciertas directrices para trabajar con feminidades y masculinidades resistentes al cambio y a la reflexión crítica. Se ha encontrado que es necesario trabajar la empatía y su conciencia, primero, como agentes de cambio, y segundo, como responsables de las desigualdades. Aunque es de suma importancia que los mensajes transmitidos estén exentos de juicios, imposiciones y dogmatismos.

En este sentido se ha encontrado que, para trabajar el núcleo profundo de las identidades, y hacerles llegar mensajes que a priori negaban, la respuesta más efectiva es el dialogo CON ellas y ellos. Se necesita entablar relaciones entre alumnado-profesional de forma bidireccional, ofreciéndoles confianza, y relaciones que traspasen las posturas tan jerárquicas, atendiendo a sus necesidades, y valorando e integrando sus opiniones. En este sentido, apuntar que los condicionamientos de género requieren de un trabajo acompañado de respuestas obvias y reflexiones que atañen a

dichos condicionamientos. De este modo, la utilización de documentos audiovisuales, como fotos de personajes populares o vídeos de YouTubers que siguen, se convierten en estrategias útiles que hacen dudar, profundizar, analizar y, a la vez, desnormalizar aquello que tienen “normalizado” en su entorno.

En lo que respecta a las masculinidades –foco de atención de esta intervención debido a sus resistencia y hermetismo– se considera esencial trabajar masculinidades alternativas y nuevos referentes masculinos para los chicos, sin maquillarlas. Los chicos perciben la igualdad como algo lejano. Es vital hacerles sentir parte del cambio, y se responsabilicen, y a la vez que sean conscientes en la capacidad de cambio que tienen. En cada una de las intervenciones ha sido esencial remarcar la empatía con sus compañeras, trabajar sus privilegios –dando paso a sus compañeras, deslegitimando ciertas agresiones verbales...– y otorgándoles nuevos espacios epistemológicos del ser, como representaciones de hombres y chicos cercanos a ellos que representan otras masculinidades. Se debe desnormalizar “al chico guay”. Otro mecanismo que ha resultado eficaz en estas intervenciones es el trabajo horizontal y el mecanismo de “caramelo emocional”, es decir, la visibilización de las crueldades normativas que se reproducen en las relaciones entre chicos y que quedan, definitivamente, atadas a la reproducción de la virilidad y la masculinidad hegemónica.

El trabajo de las feminidades requiere de un empoderamiento desde los diferentes niveles. Dada la infravolaración y la confluencia de esquemas patriarcales que dañan tanto a las intersubjetividades, como el mito de sumisión, la rivalidad femenina, la construcción de la mujer objeto, “el sino de maldad”, los mitos del amor romántico –y su normativa dependencia– y todas las formas de violencia simbólica, se necesita que las feminidades trabajen desde lo individual y lo comunitario. Es decir, es preciso dismantelar todos estados opresivos descritos (dándolas espacios para expresarse, haciéndolas sentir cómodas en los debates, construyendo espacios en los que se desnormalizan las violencias...), y darles herramientas para gestionar feminidades que permitan tejer lazos de sororidad y generar un mayor autocuidado, y una menor autoexigencia sobre sus cuerpos y sexualidad.

En tanto en cuanto a los objetivos propuestos y a los resultados obtenidos cabe subrayar la gran evolución por parte del alumnado en forma de actuar, debatir y discutir dentro del aula. En ellas y ellos se observa una gran evolución en cuanto a la autogestión se refiere. Asimismo, ante los resultados expuestos, de forma general, los avances mostrados en terminología y ruptura de estereotipos son remarcablemente evidentes (hablan con terminología propia de la perspectiva de género, y mantienen una visión más holística). En este sentido el trabajo a través de debates en grupo y hojas de prácticas ha resultado eficaz para dismantelar estereotipos, y consolidar la terminología.

De manera más concreta, y atendiendo a los elementos específicos que construyen la segunda y tercera brechas digitales de género, es destacable el buen funcionamiento de dinámicas como la visibilización de “las olvidadas”, o el material audiovisual recabado para el análisis del sexismo y machismo de los videojuegos y YouTubers, así como de la ciberviolencia simbólica. Éste ha ayudado a articular discursos críticos y reivindicativos, y especialmente, a ser capaces de detectar estos mecanismos machistas dentro y fuera de la Red.

Otros objetivos que se pueden considerar alcanzados son aquellos que tienen que ver con la desmitificación de mitos del amor romántico y comportamientos de cibercontrol. Ellas y ellos son capaces de hablar de formas de amar y mantener relaciones que escapen de condicionamientos tradicionales y heteronormativos, que se basen en esquemas flexibles y más libres. En este sentido,

ha sido remarcable el trabajo, tal y como nos lo proponían Vázquez & Estébanez (2017), por un lado, de empoderar a las chicas, y por el otro desnaturalizar los discursos del amor hegemónico.

Junto con ello, los casos de ciberacoso se postulan como dinámica adecuada para trabajar este tipo de situaciones. Ayudaba a empatizar, a generar debate y a la vez, a proponer pautas de intervención ante un caso de ciberacoso. Aunque, especialmente, y como nos lo señalaban Vázquez & Estébanez (2017), en estos casos se necesita reforzar el sentimiento y la responsabilidad comunitaria, hacer, en definitiva, un traspaso de responsabilidades. De la misma forma, es indispensable devolver el cuerpo y la sexualidad a las chicas, que comprendan que estos han sido robados, y en ellos se han impregnado estructuras machistas que hacen que estas sean incapaces de gobernar sus propios cuerpos.

Otros aspectos destacables son el importante acercamiento al feminismo y la conciencia de la capacidad de cambio, denuncia y reivindicación con la que han terminado en las sesiones. Ello hace que se creen aspiraciones de cambio, ya que como se confirmaba en las fases anteriores, tener una capacidad crítica y visión feminista hace que la deconstrucción y desnormalización se produzca de forma natural y efectiva.

Otro elemento interesante durante estas sesiones –siguiendo la retórica formativa y coeducativa–, es la importancia de dedicar espacios para recordar y consolidar lo aprendido. Se ha constatado que no es tan importante alcanzar los objetivos y la planificación. Ellas deben ser herramientas de ayuda y guías, pero no encorsetamientos. Se considera más importante generar espacios de calidad para la reflexión y aproximarse al núcleo duro, pudiendo retomar inquietudes y dudas, y explicaciones que han sido dadas. Por lo que, considerando estas afirmaciones, se valora positivamente la gestión de los obstáculos que han surgido y cómo éstos han podido ser resueltos junto con el alumnado.

Como pedagogía coeducativa, y que utiliza el ciberfeminismo como estrategia, se ha visto imprescindible, tal y como se decía, trabajar desde las habilidades diarias, especialmente desde la empatía y la asertividad, y teniendo como base de comprensión la perspectiva de género. Del mismo modo, como investigadora y dinamizadora es crucial tener un prisma holístico que permita analizar las diferentes relaciones que se generan, pero que a su vez ella este dentro del grupo, y que sea parte de este para que los cambios y las transformaciones partan del mismo.

Específicamente, como dinamizadora, la actitud y la puesta “en escena” es imprescindible para una actuación coeducativa. Esta figura se convierte en referente feminista, por lo que la actuación de forma no violenta y la comprensión se posicionan como formas de actuación básicas. A su vez, en la formación la dinamizadora debe motivar la participación, atender y gestionar las necesidades individuales y comunitarias, devolver la confianza y trabajar la autoestima dando a cada persona la atención específica que requiere. También, como se ha percibido, es necesario ser flexible y tener capacidad de cambio. Las intervenciones grupales –como individuales– se adaptan al ritmo de las personas que gestionan y experimentan el cambio; por lo que los objetivos deberían nacer del propio grupo y no de forma contraria.

Otra pauta de intervención que se estima en este apartado es aportar herramientas para gestionar y construir nuevas identidades. Si bien el análisis y la deconstrucción son necesarias para dismantelar los condicionamientos de género, más importante, si cabe, es posibilitar las piezas y los engranajes para que ellas mismas y ellos mismos creen y procuren nuevos espacios. Es con-

siderablemente útil darles lápices de distintos colores para que dibujen sus propias identidades, y no dejarles únicamente con un papel en blanco. Ello, de hecho, lleva al desconcierto e inseguridad sobre las bases del propósito de fortalecer relaciones que no dependan de género y de posiciones de poder.

Esta experiencia ha resultado enriquecedora, tanto a nivel académico, como personal. Sin embargo, la capacidad transformadora queda limitada a un pequeño grupo de estudiantes¹⁶⁶. Como se decía, la responsabilidad del cambio cibernético y la transversalización de la coeducación, tal y como asumían el Plan Director para la coeducación y la prevención de la violencia de género en el sistema educativo dirigido especialmente a la enseñanza obligatoria (2013:19), Bartrina (2014) y Zafra (2004: 33), es una responsabilidad comunitaria. Esta experiencia ha recaído en la adolescencia, pero como se ha visto en los diferentes apartados, es innegable la necesidad de implicación del profesorado y la familia en equilibrar, ajustar, compensar y neutralizar el género, y transformar modelos. Si queremos que el cambio sea profundo, los sistemas y metodologías deben otorgar más espacios y de mayor calidad a la educación en valores, ya que como ha quedado reflejado, la propia adolescencia lo reclama y lo necesita.

Asimismo, en cuanto a la relación de alumnado-profesorado –como se veía en las fases anteriores–, requiere de un cambio repentino y sistémico. Gracias a esta experiencia se puede decir que uno de los principales pasos de actuación es entablar relaciones sin estigmatizaciones. En este aspecto, la involucración de todo el alumnado ha sido uno de los principales éxitos de esta experiencia, así como la vinculación positiva que se ha forjado con la dinamizadora. Para ello ha sido incuestionable el reforzamiento que se dedicó en una de las sesiones a fomentar y pautar nuevas formas de relación dentro y fuera del aula. Este grupo, si bien partía de ideas muy diferentes, ha conseguido afianzarse como grupo, sentirse cómodo, y especialmente sentirse parte del cambio.

Finalmente, apuntar, tal y como ya refería Ander-Egg (2006: 94), que la experiencia propuesta ha permitido dialogar con los demás resultados recogidos en las fases anteriores, y ha conseguido complementar el apartado teórico. De esta forma, las experiencias prácticas se convierten en espacios ricos de conversación de teoría-práxis, que abren nuevos espacios y métodos de estudio interesantes. Una vez más, la pluralidad metodológica y la complejidad de la interacción de las realidades machistas, nos han permitido realizar un análisis amplio de trabajo preventivo y sensibilización, en el que convergen estereotipos, códigos, esquemas, comportamientos y estructuras.

En la siguiente fotografía se recogen los resultados más relevantes de esta experiencia piloto. Ello ayuda a esquematizar y resumir todo lo comentado en este apartado:

166 A pesar de ello se conoce que el alumnado que ha participado en la experiencia piloto ha formado un equipo de coeducación, y están llevando iniciativas a cabo, cambios estructurales dentro del colegio... Por lo que la transformación, definitivamente, ha resultado duradera.

Ilustración 11.3. Tabla resumen de los resultados de la experiencia piloto

- a) La formación en igualdad, y el traspaso real de las realidades machistas requieren de mayores esfuerzos educativos, y líneas transversales, que comiencen desde la infancia (generar espacios más flexibles, para que posteriormente se generen masculinidades y feminidades más disidentes).
- b) Para la transformación de identidades y superación de estereotipos –y por ende, de realidades machistas– se necesita trabajar desde la empatía y asertividad, cuestionar prejuicios y estereotipos, y mantener una visión holística que permita englobar diferentes factores y estructuras machistas (no criminalizando, en concreto, a la adolescencia).
- c) Las intervenciones coeducativas deben estar marcadas por la dualidad comunitaria e individual.
- d) Es preciso que haya una transformación en distintos niveles educativos (formal e informal), y que esta no quede únicamente limitada a la intervención con la adolescencia.
- e) Se debe desestructurar lo normalizado en su entorno. Esto es, trabajar desde su cercanía y lo que utilizan y ven, como es el caso de YouTube, videojuegos...
- f) Para deslegitimar las relaciones desiguales entre chicas y chicos, es preciso trabajar las feminidades y masculinidades. No basta con el empoderamiento de las chicas, se necesita, a su vez, deslegitimar el discurso dominante y terminar con la “masculinidad guay”. Para ello es preciso también aportar herramientas y alternativas para construir masculinidades y feminidades más disidentes.
- g) Para la 2BDG es preciso, en concreto: visibilizar la situación y a las “olvidadas”, romper con los estereotipos vinculados, y deslegitimar el imaginario cultural.
- h) Para la 3BDG se necesita dismantelar la violencia simbólica en los videojuegos, redes sociales y YouTube, y visibilizar los espacios segregados.
- i) El cibercontrol debe trabajarse desde la ruptura del ideal del amor romántico y hegemónico. Es importante mostrar diferentes modos de relaciones, no sustentados únicamente en normas heteronormativas, y así mismo, trabajar el empoderamiento y la toma de decisiones de las chicas (además de acabar con el ideal de chico “malote”).
- j) En el caso de los ciberacosos se sostiene como trabajo indispensable el traspaso de responsabilidades, y acentuar el sentimiento de comunidad; además de devolver el cuerpo y la sexualidad a las chicas.
- k) Integrar el feminismo como una experiencia pedagógica y cercana, y así, que especialmente los chicos no lo conciban como algo lejano a ellos.

Fuente: Elaboración propia

PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN Y LÍNEAS FUTURAS DE TRABAJO

Este aparato metodológico ha permitido describir, ahondar e intervenir y cuestionar las realidades machistas digitales. Así pues, en relación a los resultados aportados se abre el presente apartado con el interés de concretar y resumir propuestas futuras de intervención social que busquen intervenir, prevenir y hacer frente a las realidades machistas digitales.

Expresamente comenzar por las gestiones dentro del aula con las tecnologías. Estas pueden ser complejas y difíciles, pero incuestionablemente necesarias para generar un uso más igualitario, pedagógico y coeducativo. Se establece, pues, como principal reto y engranaje, junto con la gestión de identidades dentro del aula, la alfabetización digital crítica a través del trabajo de integración pedagógica y coeducativa digital para eliminar las realidades machistas digitales.

Se necesita, por tanto, transformar la concepción del instituto. Estos espacios, además de ser lugares donde albergar, transferir y compartir conocimiento, tal y como decían Rovira & Rambla (2001), Rubio (2009:50-55) y Subirats (2001), deberían quedar dotados de espacios de calidad y efectivos para la gestión de identidades, emociones, conflictos, pensamiento crítico y creatividad, o lo que es lo mismo, de consolidación de habilidades sociales y emocionales. Un lugar donde sea posible mantener una perspectiva crítica que ayude a dismantelar estereotipos, mitos y falsas creencias que sustentan los espacios asimétricos, desiguales y machistas. Un espacio donde dejar hueco a la reivindicación, el aprendizaje personal y el empoderamiento colectivo. Dar, entre otros aspectos, más fuerza al sentimiento comunitario y la responsabilidad social, para generar nativas y nativos digitales que sean capaces de analizar, seleccionar y elegir desde un pensamiento y comportamiento crítico. Esto es, dar lugar al (ciber)feminismo.

Pero para que todo ello se lleve a cabo, es necesario iniciar trabajos con el profesorado. El profesorado se convierte en principal agente de transformación. Por ello, se cree sumamente necesario generar y proponer formaciones específicas para el profesorado, en las que se puedan aportar herramientas para gestionar identidades de género, estereotipos, desigualdad en el aula o la integración de tecnologías dentro de las aulas, desde la alfabetización digital crítica. Siendo más concreta, sería esencial que en el recorrido o itinerario formativo de estas personas profesionales se imparta y se dedique un importante espacio al desarrollo y aprendizaje de la pedagogía inclusiva y coeducativa (y, por consecuencia, feminista).

Esta propuesta ayudaría a que el profesorado trabajase la temática de forma transversal, de manera que cada una y cada uno desde su materia podría integrar una perspectiva coeducativa y de género. También sería una oportunidad para romper con la normalización de actitudes generadoras de desigualdad, como que los chicos griten en el aula, se rían de otros chicos, o que cuenten chistes machistas y sean los principales protagonistas del aula. También sustentaría espacios empoderantes para aquellas feminidades que se han quedado en la sombra, tímidas y coartadas ante la mirada masculina.

Otra propuesta interesante a rescatar, es contar con la presencia de una figura coordinadora y experta en materia de coeducación y violencia de género en los centros educativos para que ayude, apoyase y guíase al profesorado en su labor, para asegurar la ausencia de comportamientos desiguales. Esta figura sería imprescindible para poner en marcha estrategias coeducativas dentro del centro y que atienda a la discriminación que nace de la cultura machista, pudiendo transversalizar la perspectiva de género en las aulas de los centros educativos. Esta figura, además, podría gestionar los casos de agresión y violencia, y detectar a su vez, si alguna o algún menor está siendo

víctima directa de violencia machista; ello, desde luego, permitiría afianzar los lazos con los servicios sociales, y posibilitando la detección precoz.

Sin embargo, para estas consideraciones –en el caso de que pudieran llevarse a cabo–, no valdría con la disponibilidad y voluntariedad de cada centro, ya que ello repercutiría en una desigualdad sistemática. Es importante, como se decía, que estos esfuerzos nazcan y vengan desde la comunidad educativa y de su conciencia de que combatir las desigualdades y las agresiones, requiere de medidas excepcionales, ya que estamos ante problemas estructurales, que nacen de la propia sociedad, por lo que las intervenciones deben ser profundas, duraderas, operativas y sistémicas, no ligadas a voluntariedades e interpretaciones de cada centro educativo.

Ante estas premisas coeducativas, es incuestionable la falta de trabajo que se realiza con las familias. Muchas de las prácticas coeducativas –y la alfabetización digital– se dirigen únicamente al alumnado, y pocas se dirigen y se enfocan a las familias y el profesorado. Como se ha venido diciendo, la transformación social necesita que nazca desde vértices distintos, y en esta línea, se han encontrado importantes carencias, lo que lleva a requerir mayores trabajos de intervención enfocados a las familias y que centren como eje transformador la intervención con este agente de socialización.

Otra propuesta que nace de los resultados y las reflexiones de este engranaje metodológico, es comenzar a transformar desde edades tempranas. Es común que a la hora de hablar de prevención y trabajo coeducativo los trabajos se centren en la adolescencia. No obstante, estos trabajos requieren ser permeabilizados en edades tempranas. Se ha encontrado que la creación de espacios flexibles en infancia, posibilita y favorece la generación de identidades más disidentes. Ello apunta a que, si los trabajos de prevención de violencia y de igualdad se implementasen en la infancia, podrían obtener resultados más positivos que los que se obtienen en los trabajos que se realizan con adolescencia avanzada, en las que ya llegan a las formaciones con identidades cuasi forjadas, y que cuesta poder romper con el núcleo duro.

A pesar de ello, y como ya ha quedado apuntado, si este refuerzo no es constante, los efectos serán mínimos en lo que se refiere al núcleo duro de las identidades. Estas quedan en constante exposición a agentes tan potentes como los citados medios de comunicación o inclusive, el contenido sexista y machista que se integra en la Red. Como ya apuntaban las autoras y autores citados, el trabajo de ruptura de estereotipos y mitos, es un trabajo comunitario y permanente que requiere de una gran colaboración.

A efectos más concretos, en lo que se refiere al trabajo de prevención e intervención en un formato limitado de talleres se considera imprescindible que se diseñen objetivos concretos y no ambiciosos. La persona formadora debe ser consciente de que la realidad en la que interviene es compleja, y debe atender a necesidades específicas de la persona y el grupo. La consideración de ambas dimensiones ayuda a planificar la intervención y a tratar las necesidades específicas. Por estos motivos, los primeros contactos son cruciales para detectar aspectos específicos y grupales que necesiten ser trabajados.

En estas líneas –en el caso de poder disponer de tiempo– un buen método de detección es la expresión de estereotipos e ideas que pudieran tener al comienzo (comenzado con preguntas abiertas, un test, o dinámicas en las que plasmen sus ideas). También en estos primeros contactos, se considera sumamente importante calibrar y observar las identidades que se representan en el

aula y la forma en la que establecen sus relaciones. Ello ayuda a conocer al grupo, y a analizar las jerarquías que se establecen en su forma de comunicarse y comportarse, considerando a estas relaciones como mecanismos de coerción y generadores de desigualdades.

Para este trabajo de intervención una estrategia que resulta de gran ayuda es la operacionalización: que se hayan marcado previamente los objetivos, el sistema de evaluación, la recogida de información... Aunque cabe recordar que la práctica debe ser flexible, e incluso, acomodarse y adaptarse a cada uno de los grupos con los que se quiera intervenir, considerando que hasta en el mismo centro educativo, en cada aula el grupo es distinto al otro, por lo que la capacidad adaptativa de la persona formadora es una característica esencial para llevar a cabo cualquier propuesta de intervención coeducativa.

Continuando con la persona formadora, y adentrándonos en el trabajo con personas adolescentes, no existe una única forma de actuar y de impartir formación, sin embargo, se considera esencial: 1) que el discurso y actitud quede cerca del alumnado con el que se intervenga; y 2) que trabaje desde las habilidades sociales, lejos de prejuicios y actitudes autoritarias (e indudablemente, apuntar que sea experta en el tema trabajado y que haya trabajado previamente el género y los condicionantes machistas que posiblemente hayan calado en ella misma).

En este sentido, se encuentra de suma importancia que se trate la educación en valores ya que esta promueve la participación ciudadana, la perspectiva crítica y el desarrollo de habilidades sociales y emocionales. Estas, a su vez, posibilitan el buen trato hacia una misma y uno mismo, y con el entorno, estableciendo como premisa fundamental el respeto mutuo, la corresponsabilidad emocional y el trato igualitario.

Por otra parte, la evaluación es una fase que generalmente queda al final de las intervenciones, y que suele dotarse de una menor importancia. Sin embargo, se comprueba que la evaluación se convierte en un eje transversal de la práctica que se realiza. Cómo práctica efectiva, en este caso, se ha realizado al comienzo, durante –para cambiar y redirigir discursos y dinámicas, y adaptar las sesiones al grupo en concreto...– y al finalizar las sesiones. Esto nos ayuda a, por un lado, valorar la efectividad de la intervención, y por el otro, a generar una operatividad en la práctica, y a ser capaces de considerar actuaciones adecuadas para otros grupos y comunidades en las que se quiera intervenir.

Durante todo el proceso metodológico, se ha incidido en la gran fuerza que toman las identidades femeninas y masculinas dentro del aula, y cómo en estas se crean figuras específicas hegemónicas. La gestión de ellas se convierte en uno de los principales retos a abarcar durante el proceso, empoderando a unas y no otorgando privilegios a otras, para conseguir un ambiente más equilibrado y equitativo, y que favorezca la expresión y la comunicación bidireccional.

Generalmente, estas intervenciones han enfatizado especialmente la necesidad del empoderamiento de las mujeres, la generación de espacios específicos, aportar herramientas de autocuidado... Sin desechar estos criterios, ya que en cualquier intervención que busque la ruptura de posiciones asimétricas y desiguales por cuestión de género requiere de una especial atención al trabajo con las feminidades cómplices, así como con aquellas que quedan subyugadas a las expresiones masculinas, esta labor ha de complementarse con la descolonización de la masculinidad hegemónica. Existe un importante trabajo pendiente en la empatía de los chicos con las situaciones de las chicas. Por lo que se considera necesario seguir trabajando para generar nuevos mecanismos que

permitan la deconstrucción y deslegitimización de los privilegios masculinos y esa masculinidad hegemónica, resistente, autoritaria, y violenta.

Es necesario combatir el ideal de feminidad y masculinidad normalizado desde los diferentes ámbitos, y cuestionar “lo guay”. Trabajar desde lo que ven y realizan permite conocer de cerca y saber de rincones alternativos que se gestan dentro de ellas y ellos, como pudiera ocurrir con algunas personas YouTuber. Sus propios espacios se convierten en herramientas coeducativas, mediante los que se puede analizar y subvertir.

En sus realidades se pueden encontrar tanto espacios alternativos como tradicionales, y desde sus materiales se pueden generar y construir –siempre JUNTO con ellas y ellos– identidades flexibles y disidentes. El trabajo coeducativo con adolescentes –e infancia– parte de sus propias realidades, y desde estos parámetros se pueden rediseñar estructuras que vean cercanas a ellas y ellos, y que puedan ser atractivas. Por ello, una vez más, se considera que la práctica coeducativa, debe quedar alimentada por el trabajo de investigación, y a su vez ésta alimentar a este. En este sentido, se deben generar lazos importantes entre la investigación y su aplicabilidad, para que así, el trabajo que se realice quede sustentado en experiencias previas y a su vez, éste haya quedado respaldado por argumentos teóricos, ya que en ambos casos el fin último es el de querer transformar la realidad en la que se investiga y/o se interviene. Son, por tanto, trabajos totalmente complementarios y que se necesitan mutuamente.

Del mismo modo, atendiendo a la peculiaridad de las realidades que han sido investigadas, es preciso que en la intervención haya una desmitificación de estereotipos vinculados a los sistemas de género, y sacar y rescatar a las mujeres invisibles y olvidadas. En torno a la tercera brecha digital, se necesita trabajar en profundidad en la normalización del sexismo y machismo de los videojuegos, especialmente en los chicos –lo que ayuda, además, a trabajar el hermetismo de los chicos–; pero en las chicas se debe hacer un trabajo profundo y muy coherente sobre los autocastigos que autoinfluyen debido a la violencia simbólica digital (Zafra, 2010). Las chicas requieren de un trabajo incansable, de “autocuidado” y “automimo” de sus cuerpos.

Condenadas a odiarse y desvalorizar sus cuerpos, y a no sentirse dueñas de ellas mismas, sienten un gran autodesprecio, que hace que, inevitablemente, se sitúen en una posición inferior. Se deben abrir espacios de empoderamiento hacia las chicas, y de capacitación masculina para empatizar con los sufrimientos de las mujeres, para que juntas y juntos puedan luchar contra los condicionamientos sociales que les coartan y les posicionan en situaciones desiguales.

Otro importante trabajo que nos queda pendiente es la desnormalización de situaciones dependientes y tóxicas, decoradas con ideales de amor hegemónico y mitos del amor romántico. Las chicas viven con la esperanza e ilusión de “ser de”, queriendo que las cuiden y que las protejan, olvidándose de su autonomía y su propio autocuidado. Por ello, es imprescindible aportar discursos que visibilicen su capacidad de ser autónomas y autogestoras de sus vidas, emociones y sentimientos, y, por consiguiente, de su propio cuerpo. Romper las jaulas y cárceles dependientes, visibilizando que “el que bien te quiere te hará feliz” y “que el amor vale la alegría y no la pena”.

En este sentido, se considera conveniente desmitificar todas aquellas actitudes, como “el control del WhatsApp”; “todo el mundo siente celos”; “el amor le puede cambiar”... Para dar paso a ejemplos diversos y formas distintas de amar, que no entiendan de sufrimientos y dependencias.

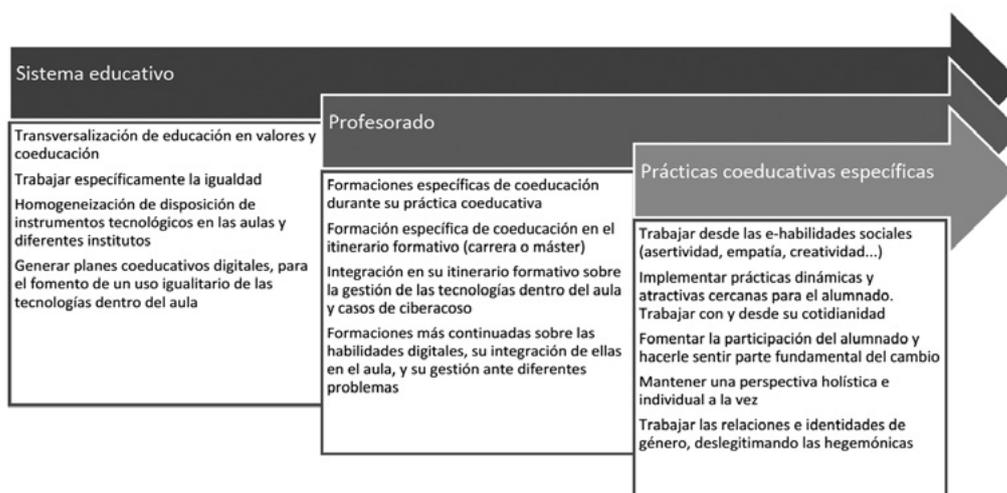
Ante los casos de ciberacoso sexual y/o sexista se comprende que uno de los principales retos es el traspaso de responsabilidades. Debe darse un proceso de apropiación de la sexualidad femenina. Es un trabajo en el que están todas y todos involucrados, y en el que la empatía es la mejor herramienta. Es importante que los casos de ciberacoso sexual y/o sexista se vean desde un sentimiento comunitario capaz de reconocer el origen estructural machista de estas violencias, para evitar tanto las revictimizaciones, como el mantenimiento de este tipo de agresiones silenciadas, sin nombre, y sin intervención.

Asimismo, este trabajo es una cascada y encadenamiento. Atendemos a un problema que trabaja con las identidades y creencias ya forjadas e instauradas, y acercase al núcleo de estas identidades es un trabajo pausado. Por estos motivos, es importante trabajar primero desde ideas y estereotipos generales, y luego ir adentrándose en las estructuras y los mecanismos que gestionan y condicionan sus relaciones más íntimas, terrenales y su forma de autopercebirse.

Por último, y aunque al comienzo de esta tesis, se consideraba al (ciber)feminismo como estrategia de subversión, que ayuda a visibilizar distintas realidades alternativas y reivindicativas que se reproducen en la Red, y a su vez, posibilita un posicionamiento y actitud más crítica frente al machismo; se propone, también, que en este sentido el (ciber)feminismo sea integrado desde la no resistencia, para 1) consolidar vínculos más positivos con este; y 2) desarticular discursos (neo) machistas que se han integrado dentro de la adolescencia.

En este sentido, apuntar que si bien UNESCO (2010) apuntaba propuestas concretas, esta investigación considera que el trabajo de ruptura de estas realidades, al atender a una realidad que se define por su propia complejidad, tiene que ser abarcado desde esta misma, y, por ende, desde niveles diferentes. Por ello, y con intención de resumir lo señalado, se abre el siguiente esquema:

Ilustración 12.1. Propuestas coeducativas planteadas tras los resultados



Fuente: Elaboración propia

Todas estas consideraciones no son “recetas mágicas” y garantías de que implementándolas se vaya a combatir el machismo, o en este caso las realidades machistas cibernéticas. Como se ha ido comentando en el desarrollo y transcurso de este trabajo de investigación, su intención era estudiar, analizar y sumergirse en la realidad para transformarla, así como pautar ciertas directrices que nos abriesen posibilidades y reflexiones que pudieran ponerse en práctica.

De hecho, todas estas transformaciones nacen de las propias reivindicaciones del alumnado, y a su vez, aportan otras consideraciones interesantes que recordemos que eran: como el control de contenido de YouTube, mayor control parental sobre lo que ven, juegan y realizan, ejecución de campañas contra violencia simbólica (digital)... Por lo que, el propio alumnado ansía que sucedan transformaciones en el tejido cibernético de su realidad.

Ahora, volviendo al comienzo de esta investigación, y dialogando con el ciberfeminismo, se considera que éste se convierte en un movimiento que tiene continuidad en la Red. Continuar su legado y proponer y asegurar espacios que deconstruyan el machismo dentro de la Red, tejiendo espacios de subversión. Sin embargo, lejos quedan las aspiraciones de Haraway (1991) y Plant (1998), entre otras. A pesar de aportar espacios de reflexión, estos por sí solos no promueven que así sea, tal y como planteaba el tecnofeminismo de Wajcman (2004), o los ciberfeminismos de Fernández & Wilding (2002), Braidotti (2002) y Zafrá (2005b). Este mundo ha quedado imperado por un capitalismo feroz, que se ha integrado en la práctica diaria de las personas adolescentes, por lo que, es necesario que los futuros estudios (ciber)feministas aterricen en la realidad compleja e híbrida en la que se vive en la Red, no dejándonos llevar únicamente por el entusiasmo que nos posibilita tener una herramienta tan potente como la Red para establecer comunidades cibernéticas mundiales, y poder visibilizar el (ciber)feminismo de una manera, que hasta ahora –sin la Red– no habría sido posible.

En la misma línea de querer seguir proponiendo futuras (y deseables) actuaciones, y en la recapitulación de los retos y avances conseguidos en la investigación se han detectado otros elementos machistas que requieren de su estudio en profundidad, ya que bien por tiempo, o por quedar fuera del objeto de estudio, no han sido explorados en su totalidad. A pesar de ello, es preciso aludir a los diferentes rastros y puertas de investigación que nos descubre y abre la presente tesis.

Desde estas intenciones, es incuestionable que las familias y el profesorado son agentes necesarios para comprender la construcción de estas realidades, tal y como planteaban Bartrina (2014) y Del Rey, Casas, & Ortega (2012). Conocer sus vivencias con las tecnologías, cómo afrontan las realidades machistas y cómo gestionan los problemas con sus hijas e hijos; o en el caso del profesorado con su alumnado. Estas visiones ayudarían a completar los discursos de las personas adolescentes, y, por ejemplo, aportarían un mayor conocimiento sobre las estrategias educativas que se implantan en el ámbito de la educación formal, la 2BDG, o sobre la distancia que describe la adolescencia con sus referentes parentales. Esto, entre otros aspectos, enriquecería el marco de intervención y contribuiría a detectar con mayor firmeza las debilidades que deben ser trabajadas e intervenidas.

En esencia, estas realidades requieren de un trabajo comunitario educativo, y de un prisma holístico. La transformación y la ruptura de los nodos necesita de una implicación conjunta, y que no ocurra de forma puntual. Además, fijar el colectivo diana, supone identificar a la adolescencia como las y los únicos responsables de estas realidades. Por todo ello, se plantea como reto futuro

la necesidad de implicar y tener en cuenta los discursos y las vivencias de familias y profesorado en la interacción de estas realidades machistas.

Otras cuestiones que merecen de su atención en futuras investigaciones y que han podido ser detectadas en el transcurso de las fases y los resultados, como también aseguraba Philips (2013), son aquellas agresiones homófobas y transfobas que se reproducen en el terreno escolar y, posteriormente, en la Red. Por sostenerse dentro de esquemas machistas, se produce ciberacoso de carácter homofóbico y transfóbico, que tal y como se decía en la fase cualitativa, hace que sea necesario dedicar investigaciones y espacios específicos para tratar esta problemática que se impregna por canales como las conexiones de “gamers”, YouTubers o Instagramers que se han identificado como lesbiana, gay o transexual; y de forma más concreta, se deberían facilitar mayores aportes teóricos y prácticos a las personas que dentro del aula quedan etiquetadas por romper el binarismo sexo-género y la heteronormatividad del sistema patriarcal.

Junto a estas consideraciones, otra realidad patente a estudiar, analizar y trabajar es la adolescencia más temprana (11-13 años) y sus relaciones y vivencias en el uso de las tecnologías. El marco cualitativo nos aporta un escenario importante para ahondar y analizar cómo se producen los primeros acercamientos y las integraciones de la natividad digital. Es, por tanto, preciso estudiar estas realidades más tempranas que comienzan a ser presentes en las redes, a jugar a los videojuegos, a ver YouTubers, etc. Estas primeras tomas de contacto, se convierten en los momentos con mayor índice de riesgo para las personas adolescentes, no sabiendo y no siendo conscientes –tal y como apuntaban las propias personas adolescentes de esta investigación– de las implicaciones que conlleva estar en Red. Ejemplo de ello, encontramos los riesgos que se han producido en Ask: robo de cuentas, riesgos de privacidad... Ello supone que sin tener adquirida una conciencia crítica, ni un control parental, se adentren desde muy pequeñas y pequeños en realidades machistas, misóginas y sexistas, que llegan a reproducir en sus discursos en las aulas, juegos e incluso comportamientos.

Siguiendo estas cuestiones, es preciso continuar con la comprensión de la reproducción de feminidades y masculinidades hegemónicas que se están consolidando en las aulas de los diferentes cursos. Desde los diferentes espacios de comunicación se superponen ciertas imágenes y perfiles femeninos y masculinos, que son interiorizados por chicas y chicos, y así se producen jerarquías en sus relaciones y poderes asimétricos en los espacios de ocio que comparten chicas y chicos, como el caso de las mencionadas “lonjas-txokos”. Es por ello, que se requiere de una investigación que esté dedicada a la profundización en las feminidades y masculinidades imperantes en la adolescencia, que trabaje sus comportamientos y relaciones y, en definitiva, la reproducción y el legado de desigualdad en los diferentes niveles relacionales que mantienen las personas adolescentes. Ello ayudaría enormemente a guiar futuras investigaciones que quieran estudiar en su profundidad la cultura de las personas adolescentes y el sentido y en los términos los que se produce el acoso escolar entre chicas y chicos de estas edades.

Con la misma envergadura, se podrían desarrollar otras investigaciones que pusieran de manifiesto la relación de las personas adolescentes con el feminismo. En sus pensamientos nacen resistencias, prejuicios y distancias hacia el feminismo, especialmente en el caso de los chicos. Dicen que han leído y visto en la Red un feminismo “más radicalizado”, y en sus palabras se puede percibir un gran rechazo y distanciamiento con el movimiento y esta política digital, y no digital. Sin embargo, es igualmente destacable que algunas chicas, sobre todo en aquellas que han tenido una formación feminista –ya sea fuera o dentro de la escuela–, tienen un vínculo más positivo con

el feminismo. Estos hallazgos muestran la importancia de continuar investigando estas relaciones, y partir de análisis específicos y profundos sobre la temática. De hecho, la distancia con el (ciber) feminismo supone, como ha sido remarcado en diferentes ocasiones, uno de los puntos de inflexión en la superación de contextos machistas y misóginos.

Ante estos retos, no pueden obviarse los resultados relacionados con la interiorización de los mitos del amor romántico y la dependencia de la feminidad. La interiorización del esquema femenino de las chicas ha quedado ligada a estos parámetros. Parámetros que las sitúan en posiciones inferiores y dependientes frente a las figuras masculinas, y especialmente ante la identidad y el ideal de amor. Ideas y mecanismos que se forjan en lo más profundo de su entendimiento de la realidad y vivencia en pareja, tanto que las lleva a comportamientos autodestructivos y dañinos hacia ellas mismas. Hechos que necesitan de una aproximación honda en las subjetividades y creencias de las chicas, para así, dar paso a estudios e investigaciones que sigan visibilizando la perpetuación de estos mecanismos, que hoy por hoy, quedan muy arraigados a las construcciones de las identidades de las chicas; y que hacen no responder y no actuar ante situaciones de violencia dentro de la pareja, además de encadenarse ellas mismas a ideales y esperanzas frustrantes y obsesivas.

También, y finalmente, volver a remarcar la gran necesidad que existe en los trabajos feministas y de género –y en otros ámbitos– de realizar trabajos de investigación aplicada. Esta experiencia de tesis ayuda a romper con las dicotomías metodológicas tradicionales, y explora una diversidad de técnicas que son totalmente complementarias entre ellas, y con la revisión teórica.

En resumen, aún se requieren trabajos profundos y alternativas para albergar cambios en las relaciones digitales, y en los esquemas que se aguardan en ellas. Se necesitan, desde luego, implicaciones y transformaciones sumamente estructurales, y con una alta implicación de agentes educativo y no educativos (como sucede con el sector y las empresas de informática). No obstante, es preciso que desde las microcomunidades (institutos, escuelas...) y desde el propio ejercicio individual se den transformaciones, de hecho, y como Margaret Mead mencionó, nunca dudemos que un pequeño número de personas críticas, pensantes y comprometidas pueden cambiar el mundo, son, en efecto, las que lo han logrado.

CONCLUSIONES FINALES

Brechas, estereotipos, identidades, cambio, transformación, machismo, sexismo, subversión... Son escenas, elementos y estructuras que nos ha mostrado esta realidad cibernética, compleja, no lineal y conectada en la que se sumerge la adolescencia de la CAE. Nuestras y nuestros adolescentes conviven en Red. La comprensión de su realidad y sus intersubjetividades queda interseccionada por la dimensión comunitaria. El mundo virtual es un complejo de relaciones y realidades en las que la natividad digital gesta sus propias identidades.

Al comienzo se realiza una radiografía de la adolescencia unida a las tecnologías. Lo cierto es que, para comprender a la adolescencia, se necesita hablar de las tecnologías. La cultura de la adolescencia supone estar en Red. Hoy más que nunca importa la imagen y el video. En este espacio encuentran su fuente de información y formación, y también de gestión de identidades. Conviven con ellas diaria y continuamente y así, sus relaciones, sus pensamientos, sus acciones y su privacidad quedan mediadas por los instrumentos tecnológicos. Ello, en comparación con lo que sucedía décadas atrás, ha supuesto cambios sustanciales en la forma de interactuar y percibir las relaciones humanas.

La Red, en general, es un espacio simbólico que ayuda a visibilizar, en muchas ocasiones, aquello que ha estado oculto, y a establecer nuevas conexiones que se sumergen en arraigos tradicionales. Pero, al mismo tiempo, tiene la capacidad de ser “altavoz” de una pluralidad de personas e identidades. La Red se convierte en un “pantallazo” fotográfico y simbólico del imaginario cultural.

Hemos comprobado cómo hasta las interacciones más íntimas –pongamos las relaciones de pareja, amistades, lonjas o sexuales–, se proyectan en las pantallas, a través del móvil, el ordenador o mediante los videojuegos. Por lo que se puede decir que la realidad humana también trasciende y queda tras la pantalla, surgiendo vida en Red de forma espontánea y natural. Se ha producido una hibridación entre lo tecnológico y lo real, no sabiendo qué espacio procede al otro, y siendo ambas realidades espacios en los que las personas adolescentes se sienten “parte de”.

Una realidad compleja, en la que se posicionan elementos principales, como los esquemas de género, las TRIC y la coeducación, cuya interacción y fisura construyen lo que se podría denominar el Iceberg Digital Machista. Esto es, las brechas digitales de género y las formas de ciber-violencia estudiadas no funcionan como entes dispares e independientes, sino que, en la interacción de estas realidades y sus elementos patriarcales se articula una estructura más compleja que requiere de una visión global y profunda, y que navega entre las interconexiones homeostáticas.

Se podría argumentar que para la consolidación del Iceberg Digital Machista el amasijo de interacciones comienza con las interacciones gestadas en los esquemas y códigos de género que integra la sociedad, y en este caso particular, la adolescencia de la CAE. Estos esquemas se posicionan como un escenario idóneo para ser la base y generar la presente estructura. De tal modo, en sus interacciones irían consolidando comportamientos y actitudes concretas, y, por ende, estructurando las brechas digitales estudiadas, solidificando, al unísono, una vertiente más “visible” o al menos muy mencionada en los estudios y medios de comunicación –y también más coercitiva– de estas interacciones: el ciberacoso y cibercontrol.

En este sentido, como puede percibirse, la presente construcción social que queda arraigada en los comportamientos de la natividad digital, es reflejo del simbolismo ya confeccionado por Galtung (1999), es decir, el Iceberg de Violencia Machista. Y es que, como se ha mencionado

anteriormente, la Red es un pantallazo de nuestra vida real, que cuenta, además, con una gran capacidad de universalización, homogeneización y difusión exponencial de lo que sucede en ella.

Sin embargo, en la interacción de este Iceberg Digital se entremezclan fisuras que nos hablan de subversión, cambio y espacios ciberfeministas. La Red ha cuestionado estos espacios epistemológicos del ser y ha generado redes de conexión potentes que pueden entramar un mecanismo de confrontación contra esta estructura machista. Ello hace que se reproduzca un escenario de posibilidades y riesgos, de luces y sombras, de géneros tradicionales y disidentes, y a la vez, de tradición y subversión.

Esta realidad ambigua también converge y convive con otro sistema que ha contribuido fuertemente a consolidar el Iceberg Digital Machista: el capitalismo. Se ha comprobado que este sistema se impregna e interactúa en cada una de las estructuras del Iceberg, y que la interacción de este con el machismo, se superpone en la realidad de las personas adolescentes, gestando un universo desigual, asimétrico y que reproduce los mismos patrones tradicionales, y aumenta, a su vez, su difusión y estandarización, como es el caso del poder de la imagen, los valores androcéntricos informáticos o la reproducción del diseño de las tecnologías.

Lo expuesto nos coloca ante el plano general de esta armadura machista. Ahora bien, si acudimos a cada una de las realidades que han sido estudiadas, y consideramos las construcciones vitales de cada una de ellas, debemos recordar y reforzar ciertos resultados que ayudan a comprender y enfatizar aquello que ha sido estudiado, analizado, y en último caso, transformado.

Sobre estos hallazgos identitarios, cabe resaltar que, aunque la exploración estadística quede lejos de estos términos, las fases más cualitativas han conseguido dialogar con las teorías propuestas por diversas y diversos autores. En concreto, este análisis ha conseguido que se plasmen y se dibujen las jerarquías de género que se sustentan en el espacio de las relaciones de género de la adolescencia.

Las feminidades más recalçadas son diseñadas en beneficio de la masculinidad hegemónica (Connell, 1995). Así, la feminidad hegemónica de la adolescencia queda acotada por la belleza y su sexualidad es desdibujada de su ser. Sin embargo, como veíamos, viven con la presión y peso de sus cuerpos hipersexualizados e hipererotizados.

Vemos, pues, que ellas conviven con esquemas patriarcales dañinos que moldean sus identidades, como es la construcción de mujer objeto; el mito de sumisión o la abnegación de sus cuerpos presionada por la violencia simbólica (digital). Para las adolescentes esta realidad supone una situación, primero de indefensión, y segundo, de rivalidad entre ellas; lo que constituye un obstáculo para la sororidad o el empoderamiento individual y colectivo.

No obstante, y aun conviviendo con todas estas normas patriarcales, es interesante destacar aquellas feminidades disidentes que se han encontrado a lo largo de los diferentes discursos, y en la experiencia transformadora. Esta realidad nos muestra que existen subversiones y cambios en las identidades, y que hay chicas adolescentes que adoptan una postura y un pensamiento crítico. Ellas, especialmente, han demostrado que se debe desmitificar esa visión aterradora que se extiende sobre la adolescencia.

En lo que concierne a las masculinidades encontradas quedan gobernadas por la normatividad de la masculinidad hegemónica, diseñada en base al rechazo de la feminidad y la homosexualidad,

con una tendencia continua a la demostración de la virilidad, y poca sensibilidad y afecto. En ella, encontramos que las “crueldades normativas” (Ringrose & Renold, 2010) sustentan su posición, subordinando a las feminidades y a otras masculinidades que rompen con la condición normativa de “virilidad”.

Asimismo, encontramos un gran hermetismo, resistencia e inmovilismo en el que se construye la masculinidad. Como apuntaban Martínez & Bonilla (2000), la masculinidad más hegemónica se manifiesta desde la rigidez. Ello ha hecho que los chicos, a diferencia de las chicas, no hayan experimentado, o no se permitan expresar que han compartido, espacios más flexibles de su estereotipia de género; o vincularse con códigos más femeninos, articulando en sus discursos y manifestando en ellos la importancia de mantener su virilidad.

Asimismo, estos esquemas nos han permitido cuestionar los poderes tan asimétricos y desiguales que se reproducen en el aula, y cómo, una vez más, la feminidad ha quedado desplazada y desvalorada. Tanto en los discursos de las chicas, como en los de los chicos, se ha encontrado un predominio de los valores masculinos, como son, la autoridad o la acción (de hecho, encontrábamos que ciertas chicas adoptan códigos masculinos en las formas de comportarse y expresarse, entendiéndolos como expresiones más positivas). Estos pensamientos sitúan a la adolescencia en una pluralidad de identidades, y una complejidad de estereotipos y contradicciones que, en varias ocasiones, interfieren en la forma de actuar, mostrarse y conformarse como “mujer” y “hombre”.

Ahora bien, si nos adentramos en los aspectos más relevantes sobre la 2BDG, se puede apreciar que es un elemento que convive perenne en las relaciones que se establecen entre las tecnologías y la adolescencia. Guiadas y guiados por un fantasma de género y arraigos tradicionales, como la división sexual tradicional, chicas y chicos se enfrentan a la tecnología desde posiciones desiguales. Bajo esta estructura, encontramos el daño social de un legado histórico androcéntrico, y en el que solo han quedado representadas las historias de hombres blancos y exitosos. Ello ha sido empaquetado, envuelto y enviado –a través de canales muy diversos– por un sistema capitalista feroz, y que ha limitado la visión global de la historia de la informática y las posibilidades que tiene, quedando estas reducidas al aprecio de manos únicamente masculinas.

Estas premisas trascienden al sentir de las chicas hacia las tecnologías. A pesar de no existir una tecnofobia (ya que como se veía queda más vinculada a las mujeres adultas), ellas se muestran con una mayor distancia, peor autovaloración y más inseguridad en el “toqueteo” de las tecnologías, especialmente, y como nos decían Megias & Ballesteros (2014) y Rees & Noyes (2007), al enfrentarse a ordenadores o realizar usos más avanzados. La mayoría de las chicas, como queda demostrado estadística y cualitativamente, han vinculado a las TIC con el uso relativo a la comunicación y la relación, y no las perciben como instrumentos interesantes de exploración, ni de juego, por las que pueden formarse y seguir explorando. Es decir, muy al contrario que los chicos, ellas no se autoperceben como trabajadoras informáticas.

En esta línea, recordar que los videojuegos se convierten en un elemento clave de interacción entre las brechas digitales de género. El análisis estadístico y las propias voces de las personas adolescentes aportaban la gran importancia que toma en este sentido el uso de los videojuegos, ya que estos se sitúan como la puerta de entrada para muchas y muchos a este mundo. Esto es, como ya se mencionaba en el apartado teórico, los videojuegos son los primeros espacios tecnológicos con los que interactúan, y en su vínculo más positivo nace el interés por continuar investigando y acercándose a este mundo cibernético.

Por tanto, no cabe duda de que la 2BDG es producto de la interacción de factores psicosociales y socioculturales. La sumersión en las voces de las personas adolescentes, y las estadísticas recogidas de EUSTAT e INE, reafirman y completan la literatura previa sobre el fenómeno. Así, como ya queda dicho, este implica factores socioculturales como el imaginario cultural, la invisibilización de mujeres informáticas, la ausencia de referentes, el propio diseño tecnológico... Y todo ello confluye con aspectos más intersubjetivos como el conflicto de rol, el autoconcepto digital, los vínculos y experiencias.

No obstante, lo particularmente destacable del estudio sobre la 2BDG son los factores socioculturales que rompen con el círculo negativo que aleja a las chicas de los mundos tecnológicos. Entre los diferentes aspectos señalados se encuentran: 1) la cercanía de referentes positivos informáticos femeninos; 2) haberse socializado y sumergido en la infancia en espacios flexibles de género; 3) sentir un vínculo positivo con los instrumentos tecnológicos, especialmente con los videojuegos; y 4) integrar una perspectiva crítica que rompa con los mandatos de género.

Adentrarnos en la 3BDG supone profundizar en la situación peculiar que mantienen los videojuegos en las interacciones de las realidades machistas. Respecto a estos canales se puede resaltar que: 1) constituyen engranajes clave en estas interacciones, tal y como se afirmaba al comienzo de la investigación; y 2) los más comercializados quedan diseñados desde la fantasía de la masculinidad hegemónica, y quedan impregnados por el ya mencionado sexismo implícito y explícito. Esto es, el capitalismo, de nuevo, se configura como sistema que premia la desigualdad.

Además de confirmar lo que ya proponían otras fuentes, este estudio también nos ha permitido comprender la importancia que adquieren estos instrumentos en los espacios de relación de la natividad digital. Estos instrumentos ya no forman parte únicamente de las habitaciones propias conectadas. Han salido al espacio público, y gestionan otras relaciones como las que se producen en los espacios compartidos entre chicas y chicos (las lonjas o locales).

Además de los mencionados videojuegos, otra plataforma en la que también se gestiona y se representa los sistemas de género es YouTube, que como veíamos en el análisis estadístico es una de las principales plataformas de relación, comunicación, formación y diversión de la adolescencia encuestada.

Este canal se describe como un imaginario multifacético y polivalente de ideas, opiniones, personas, formas, reivindicaciones, informaciones y formaciones... Lo que ha supuesto todo un descubrimiento en cuanto a la recreación de identidades en la Red. En esta plataforma se mezcla la importancia de la imagen y el sonido. Tiene todos los ingredientes para configurarse como un terreno atractivo para las personas adolescentes donde explorar sus identidades. No obstante, al igual que ocurre con los videojuegos, y el resto de elementos, aun considerando este espacio amplio de posibilidades y oportunidades, se han detectado divisiones sexuales y abusos de poder en esta plataforma.

De esta forma, se encuentra una división sexual de contenidos, en los que los videojuegos y la belleza también culminan como detonadores de diferencias. Asimismo, se observa que detrás de los vídeos más vistos existen intereses capitalistas y poderes asimétricos. Es decir, mientras que los YouTubers chicos son más publicitados y tienen un poder económico mayor con el respaldo de empresas y multinacionales con un importante peso en el mercado de videojuegos, tecnologías... Las YouTubers quedan "amadrinadas" por empresas de cosmética y multinacionales de ropa conocida, y acuden a repertorios nacidos de la importancia y la dependencia de la imagen, considerando sus vídeos de un rango inferior.

En todas estas diferencias las chicas aluden al gusto por ambos mercados, y muchas de ellas rompen con estos patrones. Pero los chicos siguen refugiándose y resguardándose en sus estructuras y esquemas, no permitiéndose la posibilidad de explorar nuevos espacios que queden lejos de sus normas de género (auto)impuestas. Se rescata que por parte de los chicos existe un cierto miedo o “vértigo” a perder sus privilegios, y en cada frase, acción y comportamiento remarcan su masculinidad, y efectivamente, rechazan la feminidad y todo lo vinculado a ella.

Por su parte, las redes sociales se consolidan como el canal preferido de las y los adolescentes. Este canal ha transformado el sentido de las relaciones interpersonales, e incluso hablando intersubjetivamente, de la conformación del “yo”. Considerando los resultados del apartado estadístico las principales redes sociales utilizadas por el alumnado de Euskadi son: WhatsApp, Instagram y Snapchat. WhatsApp y Snapchat se posicionan como las principales vías de comunicación y relación, y en muchos de los casos como canales de diversión, en los que comparten vídeos y fotos. A pesar de que el uso común es la propia diversión, uno de los principales mecanismos machistas que se divulga a través de estas redes es el cibercontrol. Un mecanismo que ha atado a las chicas especialmente jóvenes, al sufrimiento y a la dependencia.

Los resultados estadísticos vaticinaban una postura desigual ante la percepción de las relaciones amorosas entre chicas y chicos. Los grupos y los foros han complementado esto con discursos que nos muestran que uno de los agentes de dominación más potentes en las chicas es el ideal de “amor romántico”. Mientras que muchos de los estereotipos son cuestionados y surgen identidades especialmente flexibles y disidentes, las relaciones más íntimas, aún quedan encorsetadas por ideales tradicionales y dañinos para ellas. Las chicas viven sus relaciones tras las pantallas temerosas y rivales entre ellas, su identidad –aunque se permita “desahogos”– depende de la mirada masculina y su valoración.

A través de estas mismas redes se produce el machismo, traducido en lo que se ha denominado el ciberacoso sexista y/o sexual. Los resultados nos proyectan que la causa son los propios esquemas y estructuras que tienen interiorizadas, y en las que definitivamente la sexualidad femenina es coaccionada y maltratada por el sistema machista. Estas formas de ciberviolencias son particularmente común en los institutos. Sin embargo, son formas de ciberviolencia invisibilizadas, dadas sus nombres diversos y cambiantes, y su tradición no mencionada. Ello provoca que no sea cuestionada y, por ende, combatida, y ha supuesto que la culpabilización hacia las chicas se agrave más, situándolas en una total indefensión como víctimas y culpables eternas.

Mención aparte merecen otros patrones culturales, como son la prolongación de esquemas de “ligoteo” que se reproducen en la Red, basados en los sistemas de género. Ellas permanecen a la espera, mientras que, ellos haciendo gala de su potencia sexual y virilidad, se concentran en plasmar actitudes activas, sexualmente hablando –bien en la Red, bien en aulas y espacios compartidos–. En estos comportamientos se (re)crea continuamente la opresión de la sexualidad femenina, y ello visibiliza que los mecanismos más potentes con los que interactúan las chicas, y que también oprimen en la Red, son los espacios más terrenales y personales, como la sexualidad o la dependencia de la mirada ajena.

Esta dependencia de la mirada ajena acaba desdibujando sus identidades. Incapaces de verse a ellas mismas y autovalorarse, sin tener capacidad autónoma para reflejar en las fotos su verdadero cuerpo. Filtros, Photosession y Photoshop se convierten en las armas de opresión del cuerpo, y así, en Instagram, aparecen como quieren que las vean, sintiéndose atadas a un ideal de cuerpo

y un miedo al “qué dirán”. Es, por ende, una confluencia de esquemas y estructuras tan potentes como el capitalismo y el sistema patriarcal que se transforman a través de la violencia simbólica (digital), y que dañan directamente a las formas de representarse y su autovaloración.

Hoy más que nunca se habla de la foto y de la imagen. Un juego en que han quedado dentro chicas y chicos, pero inevitablemente, dada esa socialización de la importancia de la corporalidad, ellas se ven con la responsabilidad de aparecer fragmentadas para acercarse a una perfección inducida por sistemas opresores. Las chicas visibilizan el daño que les supone no poder verse a ellas mismas, sin el filtro de cámaras, miradas y pantallas. Por lo que la ideología de libertad y con alma femenina que estimaban las ciberfeministas, quedan, a veces, desdibujadas por las estrategias que ha encontrado el machismo –junto con el capitalismo– para recrear estándares opresivos.

Llegadas a estos niveles reflexivos, se considera importante reformular lo que había sido denominado como 3BDG, que al principio se recogía como: “las distintas formas de utilización de las nuevas tecnologías según los sexos”. Observamos, pues, que esta estructura es sumamente compleja y que las diferencias no residen únicamente en “la forma de uso”, sino que son todas distintas formas de usos, vivencias y códigos de comportamientos que se basan en los esquemas de género digitales y que se integran en la Red por chicas y chicos, y los que median canales como las redes sociales, YouTube, y los videojuegos. Esta brecha, además –en contradicción con lo que se había propuesto en el acercamiento más teórico–, no precisa seguir el mismo esquema que la 2BDG, ya que la 3BDG se convierte en una estructura compleja, donde en cada uno de los canales se pueden analizar mecanismos machistas diversos y esquemas de género, por lo que, una vez más, conviene señalar la importancia de recurrir a análisis profundos para comprender estas realidades machistas digitales.

Las nativas y los nativos digitales conviven con una pluralidad de mensajes contradictorios que hacen que mengüe la capacidad crítica. Algo que, en suma, no es contrarrestado, ni trabajado desde los diferentes niveles educativos de los que forma parte el alumnado de la CAE. Existe una remarcada distancia tecnológica y emocional con el profesorado, a pesar de que los distintos planes y programas recogidos en el apartado teórico, aseguraban una mayor predisposición tecnológica. Los discursos de las personas adolescentes apuntan que la implementación de estos propósitos se ha reducido a la integración tecnológica en las aulas, pero sin acompañamiento ni esmero por el cambio y el desarrollo de las habilidades tecnológicas. De hecho, muchas y muchos detectan que el profesorado tiene grandes dificultades en este ámbito, y que al final todas estas intenciones, han acabado en un uso básico, y más favorecedor para el profesorado que para el alumnado.

Igualmente, ante estas circunstancias, se considera interesante destacar que la integración de las tecnologías no se ha realizado de forma uniforme, y las más utilizadas por chicas y chicos –como los Smartphones– han quedado terminantemente excluidos del ámbito educativo formal. Todo ello hace que el alumnado perciba que la integración de estas sea aburrida y poco efectiva, y que, entre otros aspectos, en las chicas no se genere la motivación por continuar en este ámbito.

Si bien estos aspectos se consideran destacables, e incluso preocupantes, desde una visión pedagógica y coeducativa es alarmante la relación profesorado-alumnado que han descrito todos los grupos de discusión. En los institutos de Euskadi, al menos en los que han participado en esta investigación, se consolida una relación lejana, e incluso “tóxica” con sus agentes educativos formales. Ello hace que de ninguna de las maneras les vean como personas a las que consultar y pedir apoyo emocional, o ayuda por ejemplo en el caso de que suceda algún tipo de agresión. Este

abandono educativo hace mella en su sentimiento de seguridad dentro de la escuela, y, por ende, agranda las secuelas del acoso (sea cibernético o no).

Por su parte, en la familia, si bien esta brecha emocional no es tan clara, es llamativa la percepción de las hijas e hijos sobre sus madres y padres. Les ven como agentes externos y lejanos a su mundo. Creen que no son capaces de prestar ayudas técnicas, ni de comprender los espacios que visitan. En este sentido, es significativo resaltar la visión que tienen de sus madres, ya que, en este caso, sí que estaríamos ante una tecnofobia femenina. No siendo culpables de este tipo de mecanismo, lo cierto es que se convierten en referentes para sus hijas, y es que, se observa que aquellas madres que se manejan con las tecnologías y que muestran una actitud positiva hacia estos instrumentos consiguen convertirse en referentes positivos, que sus hijas se vinculen también con estos instrumentos, y que mantengan una actitud más abierta hacia las tecnologías.

En cuanto al apoyo emocional, y a pesar de tener una mayor cercanía hacia los familiares, se analiza que en los discursos de las chicas y de los chicos existen miedos e inseguridades, siendo estos sentimientos también significativamente diferentes en chicas y chicos. Las chicas, condicionadas por asignación de roles género, constatan un miedo a pedir ayuda a sus familiares por temor a “defraudar”.

El problema, por tanto, no es que sean nativas y nativos digitales, el problema es que sean huérfanas y huérfanos digitales. La presente investigación se ha encontrado con un gran desierto educativo digital, y así, se potencian y avivan las realidades machistas digitales. Por ello, el trabajo y la implicación de los niveles educativos se convierten en elementos importantes en la interacción de estas realidades, tanto para ampliarlas, como para empujarlas.

Considerando estos hallazgos, planteamientos y conclusiones generales, podemos explicar que las principales hipótesis que se han planteado en esta investigación requieren de un esfuerzo mayor de comprensión. Aunque se querían ejemplificar las interacciones de distintos elementos, no plasmaban una realidad tan compleja como aquella a la que atendemos cuando se habla de realidades machistas y la adolescencia. En concreto, recordemos que la primera hipótesis se planteaba de la siguiente forma:

La educación formal de la CAE funciona como agente socializador dentro del proceso de socialización basado en el sistema sexo- género que construye social y culturalmente las TIC y las competencias tecnologías como masculinas, lo que condiciona la estructuración de la segunda y tercera brecha digital de género.

Este planteamiento se centra únicamente en la educación formal, y aunque indudablemente este pilar tiene peso en la construcción de competencias y brechas digitales, los resultados nos muestran que 1) la adolescencia mantiene la vinculación con las tecnologías, principalmente desde el ocio; y 2) como consecuencia de ello, los sistemas de género son transmitidos por distintos agentes de educación que forjan identidades de género y producen filias y desapegos en el manejo de las tecnologías y en las formas de utilizarla, estableciéndose, canales diferentes de estructuración de esquemas.

Estos canales de transmisión de esquemas pueden ser diversos, como ocurre con la familia, donde se encuentra uno de los pilares fundamentales de la gestación y mantenimiento de estas brechas. También es indudable el papel del propio contenido que se genera en los propios canales, somos creadoras y creadores de contenidos, pero a su vez estos se convierten en espejos por los

que pueden reflejar en otras personas los mismos patrones, ayudando a mantener las realidades machistas digitales.

Asimismo, en la sumersión de los discursos, se analizan otros elementos con historia machista y que han sido prolongados por el sistema capitalista, como los mitos del amor romántico o la violencia simbólica. Estos elementos, nos ponen ante la segunda hipótesis que se plantea en esta tesis:

Ambas brechas digitales se retroalimentan estructurando una dominación masculina digital, y con ello la violencia simbólica dentro de las redes sociales, YouTube y los videojuegos, generando ciberviolencias machistas como el cibercontrol, y el ciberacoso sexual y/o sexista.

Aunque esta hipótesis quería reflejar el dinamismo y la interacción de las brechas, y no queda lejos de los resultados mostrados, la complejidad de estas estructuras va más allá de la presente hipótesis. Los elementos y las interacciones no se dan de forma escalonada, ni suceden de manera lineal, sino que en el dinamismo e interacción de los elementos antes recogidos se plantean y estructuran los demás mecanismos y realidades machistas como el cibercontrol o el ciberacoso sexual y/o sexista. Pero, a su vez, estas realidades confluyen con las demás, estableciendo, lo que ha quedado denominado en la presente tesis como como el “Iceberg Digital Machista”.

Finalmente, junto con las otras dos hipótesis, en esta tesis se proponía una última que subyace a la estructuración de la última fase:

El ciberfeminismo puede ser una pedagogía coeducativa que incentive la alfabetización digital crítica, emocional e igualitaria dentro de los centros educativos de la CAE.

Lo cierto es que antes de la última fase, esta hipótesis se reafirma en el recorrido de los grupos de discusión. De hecho, se ha demostrado que el (ciber)feminismo puede ser utilizado como un mecanismo coeducativo para la deconstrucción de mitos, esquemas y estereotipos, y a su vez, como una estrategia de empoderamiento –comunitario e individual–, para la promoción de actitudes reivindicativas y de cambio. El (ciber)feminismo, por tanto, no solo posibilita integrar un discurso y pensamiento crítico, sino que también ayuda a posicionarse ante las estructuras machistas de forma activa, pudiendo generar cambios estables y duraderos que ayudan a transformar la realidad social y las relaciones afectivo-sexuales, e intersubjetivas (creando identidades menos herméticas y más flexibles). El (ciber)feminismo, y por ende los procesos coeducativos, producen y reproducen bienestar, convivencia, sentimiento de comunidad y actitud y pensamiento crítico, siendo dentro de las relaciones homeostáticas un pilar fundamental para la ruptura de las relaciones machistas del Iceberg Digital de Género.

En cuanto a los objetivos marcados, la consecución de técnicas y, posteriormente, sus resultados han proporcionado, por una parte, un análisis descriptivo estadístico de las formas y alcance del ciberacoso en los institutos de la CAE. Por otra, las técnicas interpretativas, nos han permitido adentrarnos en las causas y relaciones de las realidades machistas, así como conocer y ahondar en los discursos de las y los adolescentes, para atender a sus opiniones, comportamientos, estereotipos, actitudes, usos, valoraciones y percepciones acerca de su realidad virtual, pudiendo, por ejemplo, comprender en qué circunstancias se reproducen los casos de cibercontrol. A través de sus discursos, también hemos podido adentrarnos en las agresiones que se producen contra las chicas, permitiéndonos acotar, y perfilar la terminología y las características específicas del ciberacoso sexual y sexista. Finalmente, y como ha quedado dicho, esta investigación ha convertido

su fase final en un abordaje práctico de la realidad, y ha conseguido responder al último objetivo planteado “proponer soluciones coeducativas desde el ciberfeminismo para prevenir e intervenir en las realidades machistas digitales en el ámbito educativo de la CAE”.

De tal modo, los últimos capítulos del marco teórico y la última fase del desarrollo metodológico es un reflejo de optimismo, de confianza y reivindicación por el cambio. Como ha quedado demostrado, las estructuras machistas digitales, y sus esquemas tradicionales, pueden ser transgredidos, transformados, criticados e incluso derrumbados, para fortalecer nuevos cimientos con aires de igualdad y respeto, sin subordinaciones y espejismos de género. La coeducación, junto con el ciberfeminismo son capaces de generar este cambio, y, por tanto, de asegurar una alfabetización digital crítica.

En este sentido y con los resultados obtenidos en la presente investigación, se puede afirmar que la transformación social requiere de un gran esfuerzo comunitario y educativo, tal y como mencionaba Zafra (2004, 33). Por ello, al igual que refería Rubio (2009), el sistema educativo debe escapar de la marginalidad en la que se ha acomodado y encasillado, y aportar 1) espacios más coeducativos; y 2) atender a las realidades y necesidades sociales que emergen en la cotidianidad de las nativas y nativos digitales.

Atendemos, por tanto, a un sistema educativo que ha potenciado el carácter individualista, sistemático y teórico; y ha mantenido en segundos y terceros planos aspectos como el pensamiento crítico o la creatividad. De hecho, el espacio y tiempo dedicado a la coeducación e igualdad es efímero y poco estable. Ejemplo de ello encontramos que, para realizar la experiencia piloto, se han contado con varios problemas de gestión y una disponibilidad limitada a las horas de tutoría, tal y como se ha mencionado anteriormente.

La coeducación ha quedado acotada a formaciones puntuales y específicas sobre la temática. Existe un espectro androcéntrico palpable en el currículum educativo, y que parece resistente a cambiar, por lo que, en este sentido, el cambio debe comenzar desde aquí, desde la involucración y participación educativa. La elaboración de planes y programas requieren posteriormente de una práctica efectiva y real, y no meramente circunstancial e intermitente, marcada por las pausas y la voluntariedad de según qué centro educativo. De hecho, como se ha visto, existe un discurso deseable e “igualitario”, pero que no se proyecta posteriormente en actitudes concretas, ya que como Bourdieu (1999) decía, la revolución de género necesita cambios estructurales.

Lo mismo ocurre con la integración de las tecnologías en las aulas. Como se apunta, si bien estas han sido integradas en los centros educativos como herramientas de trabajo, las TRIC han asumido un papel pasivo, poco pedagógico, y se han adaptado como herramientas que complementan el trabajo de la persona docente. Asimismo, se dice que no todas estas tecnologías son integradas y que las más usadas por las personas adolescentes quedan “terminantemente” expulsadas de la educación, estableciendo una brecha entre aparatos “educativos” y dispositivos de “ocio”, como por ejemplo, los Smartphones. Esta postura hace que estas herramientas se perciban como instrumentos dedicados meramente al ocio, y que pierdan todo su sentido y potencial pedagógico.

Ha sido, por tanto, una navegación y exploración por las pantallas digitales de las personas adolescentes de la CAE. Un dibujo que intenta visibilizar un Iceberg Digital Machista, que se ha consolidado en la vida relacional digital de las personas que han participado en la investigación, y que es reflejo de lo que ya estaba construido, aunque esta vez, con una nueva máscara, y con mayor

potencial de audiencia y difusión. No obstante, hay esperanza e ilusión en este trayecto. Es cierto que ellas y ellos llevan una pesada mochila, cargada de profundos condicionamientos de género, de los que la gran mayoría quieren deshacerse, tal y como dice una alumna “al final la sociedad tiene unos moldes. Desde pequeña ya estás metida en todo y no puedes salir, pero yo creo que sí podemos” (F7).

Sin embargo, les faltan herramientas para acabar con ellos. Por lo que, recogiendo una vez más las esperanzas que proyectaban los escritos de Woolf (1929), con estas palabras me gustaría animar a cualquier persona a que siga escribiendo sobre igualdad, subversión y cambio, siga reivindicando, y siga otorgando espacios de reflexión dentro y fuera de la Red. Este espacio comunitario nos pertenece, y os pertenece. Escribamos nuestros destinos, y seamos dueñas de nuestros cuerpos, y ellos dueños de sus sentimientos. Que nos podamos escapar de las habitaciones cerradas, y se generen espacios conectados para el trabajo conjunto, y si también lo deseamos, espacios propios para automimarse y autocuidarse. Rompamos los cerrojos y ayudemos a quitar los velos que nos impiden ser críticas y críticos, para que escribamos, averigüemos, exploremos, y naveguemos entre la pluralidad de identidades y vivencias, y así, creemos y soñemos con mundos alternativos y diversos que les permitan escapar de los hilos que tejen el Iceberg Digital Machista. #YoEscriboMiDestino #YoRompoMoldes.



BIBLIOGRAFÍA

Aguinaga, J. (2016). Jóvenes e identidades El uso de las TIC. Su influencia en los cambios individuales y sociales. *Estudios de Juventud* (111), pp. 9-26. ISSN:0211-4364.

Alcañiz, M. (2001). Cambio tecnológico y género: planteamiento y propuestas. *Asparkia. Investigación Feminista*, (12), 19-33. Doi: <http://dx.doi.org/10.6035/Asparkia>.

Ander-Egg, E. (2006). *Metodologías de acción social*. Jaén, España: Universidad de Jaén.

Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2001). Effects of violent of video games on aggressive behavior, aggressive cognition, aggressive effect, physiological arousal, and prosocial behavior: A Meta-Analytic Review. *Psychological science*, 12(5), pp. 353-359. Doi: doi.org/10.1111/1467-9280.00366.

Anderson, C. A., Shibuya, A., Ihori, N., Swing, E. L., Bushman, B. J., Sakamoto, A., & Saleem, M. (2010). Violent Video Game Effects on Aggression, Empathy, and Prosocial Behavior in Eastern and Western Countries: A Meta-Analytic Review. *Psychological Bulletin*, 136(2), pp. 151-173. Doi: 10.1037/a0018251.

Aranzazu, M. (2009). Mi cuerpo es mío. Procesos de empoderamiento de la adolescencia vasca. *Emakunde (Instituto Vasco de la Mujer)* (74), pp. 27-32.

Ararteko (2009). *La transmisión de valores a menores*. Vitoria-Gasteiz, España: Informe extraordinario de la institución Ararteko al Parlamento Vasco.

Avello, J. & Muñoz, A. (2002). La comunicación desamparada. Una revisión de paradojas en la cultura juvenil. En F. Rodríguez, *Comunicación y cultura juvenil* (pp. 21-61). Barcelona, España: Ariel.

Avilés, J. M. (2013). Análisis psicosocial del ciberbullying: claves para la educación moral. *Papeles del psicologico*, 34(1), pp. 65-73. ISSN: 0214-7823

Bartrina, M. J. (2014). Conductas de ciberacoso en niños y adolescentes. Hay una salida con la educación y la conciencia social. *Educación*, 50(2), pp. 383-400. Doi: doi.org/10.5565/rev/educar.672

Bech, H. (1995). Sexuality, Gender and Sociology. *Acta Sociologica*, 38, pp. 187-192. ISSN: 0120-5323.

Beck, U. (1998). *Sociedad del Riesgo*. Barcelona, España: Paidós.

Beltrán, M. (2010). Cinco vías de acceso a la realidad social. En M. García, J. Ibáñez, & F. Alvira, *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (pp.15-56). Madrid, España: Alianza. Ciencias Sociales.

Bernández, A. (2006). A la búsqueda de “una habitación propia”: comportamiento de género en el uso de internet y los chats en la adolescencia. *Revista Estudios de Juventud* (73), pp. 62-81. ISSN-e 0211-4364.

Bertomeu, G. (2011). Nativos digitales: una nueva generación que persiste en los sesgos de género. *Revista Estudios de Juventud* (92), pp. 187-201. ISSN: 0211-4364.

Black, R. W., Korobkova, K., & Epler, A. (2014). Barbie Girls and Xtractaurs: Discourse and identity in virtual world for young children. *Journal of Early Childhood Literacy*, 14(2), pp. 265-285. Doi: doi.org/10.1177/1468798413494920

Boix, M., Fraga, C., & Sedón, V. (2001). *El viaje de las internautas. Una mirada de género a las nuevas tecnologías*. Madrid, España: PardeDÓS.

Bonal, X. & Rambla, X. (2001) El cambio ideológico y la colaboración docente. En Contra el sexismo. En A. Tomé & X. Rambla (Ed.), *Coeducación y democracia en la escuela* (pp. 115-128). Madrid, España: Síntesis, S.A.

Bonder, G. (2012). Hay que convertirse en prosumidoras, productoras y consumidoras alertas y creativas de las TIC. Las mujeres y las nuevas tecnologías. Emakunde (Instituto Vasco de la Mujer. Revista digital (86), pp. 4-5. ISSN 0214-8781.

Bourdieu, P. (1999). *La dominación masculina*. Barcelona, España: Anagrama.

Bragg, S., Buckingham, D., Rusell, R., & Willett, R. (2011). Too much, too soon? Children “sexualization” and consumer culture. *Education*, 11(3), pp. 279-292. Doi: doi.org/10.1080/14681811.2011.590085

Briadotti, R. (2002). Un ciberfeminismo diferente. *Debats* (76), pp. 101-117. ISSN 0212-0585.

Bruyn, S. (1972). *La perspectiva humana en sociología*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

Buckingham, D., & Bragg, S. (2004). *Young people, sex and the media the facts of the life?*. London, United Kingdom: Palgrave Macmillan.

Buelga, S. & Pons, J. (2011). Agresiones entre adolescentes a través del teléfono móvil y de internet. *Psychosocial Intervention*, 21 (1), pp. 91-101. Doi: doi.org/10.5093/in2012v21n1a2

Buelga, S., Cava, M. J., & Musitu, G. (2010). Cyberbullying: victimización entre adolescentes a través del teléfono móvil y de Internet. *Psicothema*, 22 (4), pp. 784-789. ISSN 0214 – 9915.

Bullen, Margaret (2002). Hombres, mujeres, ritos y mitos: Los Alardes de Irun y Hondarribia en del Valle, T. (ed.) *Perspectivas feministas desde la antropología social* (pp. 45-78), Barcelona: Ariel

Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Argentina, Buenos Aires: Paídos.

_(2017). Performatividad, precariedad y políticas sexuales. *Revista de Antropología Iberoamericana*, 4 (3), pp. 321-336. ISSN: 1695-9752.

Buxó, M. J. (2002). Mujer y nuevas tecnologías: entre el riesgo, el diseño cultural y la confianza social. En D. Renau (Ed.), *Globalización y mujer* (pp. 211-220). Madrid, España: Pablo Iglesias.

Byrne, D. (1998). *Complexity theory and social sciences*. London, United Kingdom: Routledge.

Cabezuelo, F. (2008). Ciberactivismo, blogs y nuevas formas de participación ciudadana: del periodismo 2.0 al 3.0. En R. Pérez-Amat, S. Núñez, & A. García (Ed.), *Comunicación, identidad y género* Vol. II (pp. 707-718). Barcelona, España: Fragua.

Camps, V. (2010). *La construcción de una ética pública*. Madrid, España: PPC.

Cantera, I., Vázquez, N., & Estébanez, I. (2009). *Violencia contra las mujeres jóvenes: la violencia psicológica en el noviazgo*. Bilbao: Servicio de Mujer de Módulo Psicosocial Deusto- San Ignacio.

Capdevila, A., Figueras, M., Gómez, L., Jiménez, M., Luzón, V., & Ramajo, N. (2008). La construcción de la identidad adolescente: imagen de los adolescentes en prime time televisivo. En M. García, S. Nuñez, & A.G arcía (Ed.), *Comunicación, identidad y género*, (pp. 102-114). Barcelona, España: Fragua.

Carbonaro, M., Szafron, Cutumisu, M., & Schaeffer, J. (2010). Computer-game construction: A gender-neutral attractor to Computing Science. *Computers & Education*, 55, pp. 1098-1111. Doi: doi.org/10.1016/j.compedu.2010.05.007

Cardoso, G. (2008). *Los medios de comunicación en la sociedad Red. Filtros, escaparates y noticias*. Barcelona, España: UOC ediciones.

Carnagey, N. L., Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2006). The effect of video game violence on physiological desensitization to real-life violence. *Journal of Experimental Social Psychology* (43), pp. 489–496. Doi: doi:10.1016/j.jesp.2006.05.003

Castaño, C. (2005). *Las mujeres y las tecnologías de la información*. Madrid, España: Alianza.
_ (2008). *La segunda brecha digital*. Madrid, España: Feminismos Editorial.

Castaño, C., & Caprile, M. (2010a). Marco conceptual sobre género y tecnología. En C. Castaño, & M. Castells (Ed.), *Género y TIC. Presencia, posición y políticas* (pp. 21-81). Barcelona, España: UOC Ediciones.

_ (2010b). Buenas prácticas en materia de igualdad de género en la investigación y el empleo. En C. Castaño & M. Castells (Ed.), *Género y TIC. Presencia, posición y políticas* (pp. 427-460), Barcelona, España: UOC Ediciones.

Castaño, C., & Müller, J. (2010). *Cultura en las escuelas de informática y telecomunicaciones*. En C. Castaño & M. Castells (Ed.), *Género y TIC. Presencia, posición y política* (pp. 217-250). Barcelona, España: UOC Ediciones..

Castaño, C., Martín, J., & Martínez, J. L. (2009). *La brecha digital de género. Amantes y distantes*. Madrid, España: UCM.

Castells, M. (1998). *La era de la información. El poder de la identidad*. Vol. II. Madrid, España: Alianza.

_ (2005). *La era de la Información*. Madrid, España: Alianza.

_ (2001). *La galaxia Internet*. Madrid, España: Areté.

Castillo, J. (1991). La investigación-acción en ciencias sociales. *Revista Chilena de Antropología*, (10), pp. 97-108. Doi: 0.5354/0719-1472.1991.17685

Castro, R. (2010). *Propuesta de intervención en materia de coeducación y prevención de la violencia de género*. Sevilla, España: Instituto Andaluz de la Mujer.

Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud. (2015). *¿Fuerte como papá? ¿sensible como mamá? Identidades de género en la adolescencia*. Madrid, España: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud.

_ (2015). *Indicadores básicos de juventud*. Madrid, España: Centro Reina Sofía sobre Juventud y Adolescencia.

Cerezo-Ramírez, F. (2012). Psique: Bullying a través de las TIC. *Boletín Científico Sapiens Research*, 2(2), pp. 24-29. ISSN-e: 2215-9312

Chriss, M., & Stewart, F. (2000). *Internet Communication and Qualitative Research. A handbook for Researching Online*. New Delhi, India: Sage Publications.

Christakis, N. A. & Fowler J. H. (2010). *Conectados. El sorprendente poder de las redes sociales y cómo afectan*. Madrid, España: Taurus.

Connell, R. (1995). *Masculinidades*. México D.C, México: PUEG. Universidad nacional autónoma de México.

Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa. (2010). *Educa para proteger*. Sevilla, España: Junta de Andalucía.

Coria, C. (2001). *El amor. No es ni como nos contaron...ni como lo inventamos*. Buenos Aires, Argentina: Paídos.

Crouh, M. A. (2001). *Thinking Sexual Harassment . A guide for the perplexed*. New York, EEUU: Oxford University Press.

Davis, K. (1976). Celos y propiedad sexual. En G. Clanton & L.G. Smith, *Anatomía de celos, Relaciones humanas y sexología* (pp. 193-202). Barcelona, España: Grijalbo editorial.

De Beauvoir, S. (1949): *El segundo sexo*. Feminismos. Valencia, España: Ed. Cátedra. Universitat de Valencia. Instituto de la mujer.

Del Rey, R., Casas, J. A., & Ortega, R. (2012). El programa ConRed, una práctica basada en la evidencia. *Comunicar* 20 (39), pp. 129-138. E-ISSN: 1988-3293.

Del Rey, R., Felipe, P., & Ortega-Ruiz, R. (2012). Bullying and cyberbullying: Overlapping and predictive value of the co-occurrence. *Psicotherma*, 24(4), pp. 608-613. ISSN 0214 – 9915.

Delegación del Gobierno para la Violencia de Género (2014). *El ciberacoso como forma de ejercer la violencia de género en la juventud: Un riesgo en la sociedad de la información y el conocimiento*. Madrid, España: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.

Díaz, C. (2001). Las internautas de los institutos. “Chateo” y “navegación” como diferencias de género en la Red. *Asparkia. Investigación Feminista*(12), pp. 53-65.

Díaz-Aguado, M. J. (2003). Adolescencia, sexismo y violencia de género. *Papeles del Psicólogo*, 23(84), pp. 35-44. ISSN: 0214-7823.

_ (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema* 17 (4), pp. 549-558. ISSN 0214 – 9915.

_ (2009). Prevenir la violencia de género desde la escuela. *Revista Estudios de Juventud* (86), pp. 31-46. ISSN: 0211-4364.

Díaz-Aguado, M. J., & Carbajal, M. I. (2011). *Igualdad y Prevención de la violencia de género en la adolescencia*. Madrid, España: Universidad de la Complutense.

Diez, E. (2009a). Videojuegos y sexismos: innovación tecnológica y consolidación de un modelo social desigualitario. *Aequalitas*, 24, pp. 56-68.

_ (2009b). El sexismo de los videojuegos. Revista digital de Emakunde (Instituto Vasco de la Mujer) (75), pp. 42-46. ISSN.: 0214-8781

Dublin, K. (1973). *Sobre los celos sexuales*. En G. Clanton & L.G. Smith, *Anatomía de celos, Relaciones humanas y sexología* (pp. 63-77). Barcelona, España: Grijalbo editorial.

Durkheim, E. (1985). *Las reglas del método sociológico*. México D.C, México: Fondo de cultura económica.

Eccles, J. (1985). Sex differences in achievements patterns. En T.B. Sonderegger (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: Psychology and gender* (pp. 97-132). Lincoln, EEUU: Univ. Nebraska Press.

Egan, E. D., & Hawkes, G. L. (2012). Sexuality, youth and perils of endangered innocence: how history can help us get past the panic. *Gender and Education*, 24(3), pp. 269-284. Doi: doi.org/10.1080/09540253.2012.666232.

Elejabeitia, C. (2003). *Estudio I. Formación profesional*. Madrid, España: CIDE/ Instituto de la Mujer.

Emakunde (2004). *Adolescentes en Euskadi. Una aproximación desde el empoderamiento*. -Vitoria-Gasteiz, España: Informe elaborado por Emakunde (Instituto Vasco de la Mujer).

Espinar, E., & López, C. (2009). Jóvenes y adolescentes ante las nuevas tecnologías: percepción de riesgos. *Athenea digital*, (16), pp. 1-20. ISSN: 1578-8946.

Esteban, M.L (2011). *Crítica del pensamiento amoroso*. Temas contemporáneos, Barcelona, España: Bellaterra.

Estébanez, I. (2010). Te quiero... solo para mí. Relaciones adolescentes de control. *Revista Pedagógica*, 23, pp. 45-68. ISSN: 0214-7742.

Etxeberria, X. (1997). *Ética de la diferencia*. Bilbao, España: Universidad de Deusto.

Eve, R. A., Hosfall, S., & Lee, M. E. (1997). *Chaos, complexity, and sociology*. London, United Kingdom: Sage Publications.

Fanlo, I. (2017). Derechos reproductivos y libertad de las mujeres. Observaciones sobre el debate feminista. *Revista de Derecho Privado*, 32, pp. 29-52. Doi: doi.org/10.18601/01234366.n32.02.

Feminario de Alicante (2002). *Elementos para una educación no sexista*. Guía didáctica de la coeducación. Valencia, España: Víctor Orenga. Disponible en Internet: <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcqf8q5> (Consultado el 16-10-2017).

Fernández, M., & Wilding, F. (2002). Ciberfeminismos. *Debats* (76), pp. 92-99. ISSN 0212-0585.

Fernández-Montalvo, J., Peñalva, A., & Izazabal, I. (2015). Hábitos de uso y conductas de riesgo en Internet en la preadolescencia. *Comunicar* 20 (44), pp. 113-120. ISSN: 1134-3478.

Firestone, S. (1976). *La dialéctica del sexo*. Barcelona, España: Káiros.

Frosh, S., Phoenix, A., & Pattman, R. (2002). *Young Masculinities*. New York, EEUU: Palgrave.

Fundación CTIC (2008). *Estudio sobre lenguaje y contenido sexista en la Web*. Asturias, España: Ministerio de Industria, turismo y comercio.

Galán, E., & Del Pino, C. (2010). Jóvenes, ficción televisiva y nuevas tecnologías. *Área Abierta* (25), pp. 2-17.

Galtug, J. (1999). *Tras la violencia, 3r: reconstrucción, reconciliación, resolución: afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Bilbao, España: Bakeaz, Centro Documentación Estudios para la Paz.

García, A., & Nuñez, S. (2008). *Apuntes sobre la identidad virtual de género*. En S. Nuñez, & E. Pérez (Ed.), *La representación/presencia de la mujer en los medios de comunicación Vol. 11* (pp. 41-58). Alicante, España: Feminismo/s.

García, F. (2010). *La encuesta*. En M. García, J. Ibáñez, & F. Alvira, *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (pp. 167-202). Madrid, España: Alianza. Ciencias Sociales.

García-Leiva, P. (2005). Identidad de género: modelos explicativos. *Escritos de Psicología*, 7, pp. 71-81. ISSN: 1138-2635.

Giddens, A. (1992). *La transformación de la intimidad*. Sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas. Madrid, España: Cátedra.

_(1997). *Métodos de investigación sociológica*. Madrid, España: Alianza. Ciencias Sociales.

_(2002). *Género y sexualidad*. Madrid, España: Alianza Editorial.

Gil, A. y Vall-llovera, M. (2009). *Género, TIC y videojuegos*. Barcelona, España: Editorial UOC.

Gil, E. (2008). Representaciones sociales de la masculinidad y la feminidad. En R. Pérez-Amat, S. García, N. Puentes & A. García, *Comunicación, identidad y género* Vol. I (pp. 11-20). Madrid, España: Fragua.

Gil-Juárez, A., Feliu, J., & Vitores, A. (2012). Género y TIC: en entorno a la brecha digital de género. *Athenea Digital*, 3(12), pp. 3-9. ISSN: 1578-8946.

Gizonduz (2009). *El acoso sexual y por razón de sexo y la construcción de las identidades femeninas. Masculinidades e igualdad: análisis multidisciplinar*. Bilbao, España: Emakunde (Instituto Vasco de la Mujer).

Gobierno Vasco (2011). *El acoso sexual y el acoso por razón de sexo en el trabajo*. Vitoria-Gasteiz, España: Dirección de Atención a las Víctimas de Violencia de Género. Departamento de interior.

_ (2013). *La desigualdad de género y el sexismo en las redes sociales. Una aproximación cualitativa al uso que hacen las redes sociales las y los jóvenes en la CAPV*. Vitoria- Gasteiz, España: Departamento de Educación.

Gómez, M. R. (2008). Los blogs y su redefinición femenina en la Red. Mujer y producción de contenidos en internet. En R. Pérez-Amat, S. García, N. Puente & A. García, *Comunicación, identidad y género* Vol. II (pp. 719-725). Barcelona, España: Fragua.

Greenwood, D. J. (2000). De la observación a la investigación-acción: una visión crítica de las prácticas antropológicas. *Antropología Social*, 9, pp. 27-49. ISSN: 1132-558X.

Guil, A. (2008). De la mitología al ciberfeminismo: tejedoras de redes. En R. Pérez-Amat, S. García, N. Puente & A. García, *Comunicación, identidad y género* Vol. I (pp. 21-32). Barcelona: Fragua.

Gutiérrez, J. (2008). *Dinámica del grupo de discusión*. Madrid, España: Cuadernos metodológicos, CIS (Centro de Investigación Sociológicas).

Gutiérrez, R., Vega, L., & Rendón, A. E. (2013). Internet y teléfono celular asociados a situaciones de riesgo de explotación sexual de adolescentes. *Salud Mental*, 36, pp. 41-48. ISSN 0185-3325.

Haraway, D. J. (1991). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La rebelión de la naturaleza*. Madrid, España: Feminismos.

Hernández, A. (2000). *Investigación-acción. Utilidad y modestia de las ciencias sociales*. La Habana, Cuba: CIPS, Centro de Investigación Psicológicas y Sociológicas y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Hernwall, P. (2005). The creation of the cyborg citizen -children, cyberspace and 21st century challenges. Disponible en Internet:

https://www.nada.kth.se/kurser/kth/2D1624/PDF/Litteratur/CyborgCitizen_Hernwall.pdf (Consultado el 22-03-2017)

Herrera, C. (2010). *Construcción sociocultural del amor romántico*. Madrid, España: Fundamentos.

Hooley, T., Marriott, J., & Wellens, J. (2013). *What is online research? Using the Internet for Social Science Reserch*. London, United Kingdom: Bloomsbury Academic.

Huggins, M. K., & Haritos-Fatouros, M. (1998). Bureacratazing Masculinities Among Brazilian Torturers and Murderers . In L. H. Bowker, *Masculinities and Violence* (pp. 29-51). California, EEUU: Sage Publications.

Ibáñez, J. (2010). Como se realiza una investigación mediante grupos de discusión. En M. García, J. Ibáñez, & F. Alvira, *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. (pp. 283-298). Madrid, España: Alianza.

Illouiz, E. (2009). *El consumo de la utopía romántica, el amor y las contradicciones culturales del capitalismo*. Madrid, España: Katzeditorial.

Instituto Andaluz de la Mujer (2005). *Violencia y sexismo en los videojuegos*. Andalucía: Artefinal Studio, SL.

_ (2011). *Proyecto de investigación sobre el sexismo y violencia de Género en la Juventud Andaluza. Resultado y recomendaciones. Recomendaciones para la Prevención. Andalucía previene*. España: Ministerio de sanidad, política social e igualdad.

Instituto de la Mujer (2001). *Género, desarrollo psicosocial y trastornos de la imagen corporal*. Madrid, España: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

_ (2004). *La diferencia sexual en el análisis de los videojuegos*. Madrid, España: CIDE (Ministerio de educación y Ciencia) e Instituto de la Mujer (Ministerio de Trabajo y Asuntos sociales).

_ (2008a). *Mujeres y nuevas tecnologías de la información y la comunicación*. Madrid, España: Instituto de la Mujer.

_ (2008b). *Guía de Coeducación. Síntesis sobre la educación de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres*. Madrid, España: Instituto de la Mujer y Observatorio para la igualdad de Oportunidades.

_ (2011). *Profundizando en el análisis del mito del amor romántico y sus relaciones con la violencia contra las mujeres en la pareja: análisis cualitativo*. Disponible en Internet formato pdf: http://www.inmujer.gob.es/areasTematicas/estudios/estudioslinea2012/docs/Profundizando_analisis_mito_Web_854.pdf (Consultado en Internet 31-01-2015)

INJUVE (2011). *Cifras y jóvenes. Sondeo de opinión. TIC y jóvenes*. Madrid, España: Observatorio Juventud en España.

INTENCO (2009). *Estudio sobre hábitos seguros en el uso de las TIC por niños y adolescentes y e-confianza de sus padres*. Madrid, España: Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación. Observatorio de la seguridad de la información.

_ (2011). *Guía sobre adolescencia y sexting: qué es y cómo prevenirlo*. Madrid, España: Instituto de Tecnologías de la Comunicación.

_ (2013). *Guía de actuación contra el ciberacoso. Padres y educadores*. Madrid, España: Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación.

Jiménez-Albiar, M. I., Piqueras, J. A., Mateu-Martínez, O., Carballo, J. L., Orgilés, M., & Espada, J. P. (2012). Diferencias de sexo, característica de personalidad y afrontamiento uso de

Internet, el móvil y los videojuegos en la adolescencia. *Health and Addictions / Salud y Drogas*, 12(1), pp. 61-82. ISSN: 1578-5319.

Kehily, M. J. (2002). *Sexuality, gender and schooling. Shifting agendas in social learning*. Canada: RoutledgeFalmer.

__ (2009). Understanding childhood: an introduction to some key themes and issues. En M. J. Kehily, *An introduction to childhood studies* (pp. 1-21). New York, EEUU: Open University Press.

Lagarde, M. (1990). *Los cautiverios de las mujeres. Madresposas, monjas, putas, presas y locas*. Madrid, España: horas y HORAS.

Lamm, E. (2017). Argumentos para la necesaria regulación de la gestación por sustitución. *Revista Gaceta Sanitaria*, 31 (5), pp. 1446-1446. Doi: doi.org/10.1016/j.gaceta.2017.04.009.

Larrondo, A. (2005). La Red al servicio de las mujeres. Aproximación a la relación y medios de comunicación en Internet. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, pp. 375-392. ISSN: 1134-1629.

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, España: GRAÓ.

__ (2004). La investigación acción. En R. Bisquerra, *Metodología de la investigación educativa* (pp. 369-394). Madrid, España: La Muralla.

Lenhart, A. (2009). *Teen and Sexting*. Pew Research Center. Washington D.C, EEUU: Pew Internet & American Life Project.

Livingstone, S., Kirwil, L., Ponte, C., & Staksrud, E. (2013). *In their own words: What bothers children online?* Eu Kids Online network. Disponible en Internet:

<http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20III/Reports/Intheir-ownwords020213.pdf> (Consultado el 22-03-2017)

Lopez, E. (2010). Sexismo, violencia y juegos electrónicos. En A. Concha, *El sustrato cultural de la violencia de género* (pp. 277-317). Madrid, España: Síntesis.

López, M. (1996). *La elección de una carrera típicamente femenina o masculina. Desde una perspectiva psicosocial: la influencia del género*. Madrid, España: Ministerio de Educación y Ciencia.

__ (2003). *Estudio II*. Madrid: CIDE (Ministerio de educación y Ciencia) e Instituto de la Mujer (Ministerio de Trabajo y Asuntos sociales).

Lopez, N. (2011). Una aproximación científica a la ideología de género: cerebro de mujer, cerebro de varón. En A. Aparissi, *Persona y género* (pp. 352-355). Navarra, España: Universidad de Navarra.

Manzano, V., Rojas, A., & Fernández, J. (1996). *Manual para encuestadores*. Barcelona, España: Ariel Practicum.

Maquieira D'Angelo, V. (2001). Género, diferencia y desigualdad. En E. Beltrán, V. Maquieira, S. Álvarez & C. Sánchez, *Feminismos. Debates teóricos contemporáneos* (pp. 127-190). Madrid, España: Alianza Editorial.

- Marina, J. A., Rodríguez, M. T., & Lorente, M. (2015). *El nuevo paradigma de la adolescencia*. Madrid, España: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud.
- Marsh, J. (2010). Young children's play in online virtual worlds. *Journal of early childhood research*, 8(1), pp. 23-39. Doi: 10.1177/1476718X09345406.
- Martín, C. (2015). El nuevo ideal del amor en adolescentes digitales. El control obsesivo dentro y fuera del mundo digital [Review of the book]. *Multidisciplinary Journal of Gender Studies*, 4(3), pp. 856-858. Doi: doi.org/10.17583/generos.2015.1719.
- Martínez, C. (2009). Prevenir la violencia cambiando la forma de ser hombre entre los jóvenes. *Revista Estudios de Juventud* (86), pp. 177-194. ISSN: 0211-4364.
- Martínez, I. & Bonilla, A. (2000). *Sistema sexo/género, identidades y construcción de la subjetividad*. Valencia, España: Universitat de València.
- Martino, W., & Pallota-Chiarolli, M. (2005). *Being Normal is the only way to be. Adolescents perspectives on gender and school*. Sydney, Australia: university of South Wales.
- Mascheroni, G., & Cuman, A. (2014). *Net Children Go mobile*. Milano, Italia: European Commission.
- Megias, I., & Ballesteros, J. C. (2014). *Jóvenes y género. Estado de la Cuestión*. Madrid, España: Centro Reina Sofía.
- Mendel, G. (1972). *La crisis de las generaciones*. Barcelona, España: Península.
- Merchán, I. (2014). *The gender digital divide. La brecha digital de género*. Bilbao, España: UPV. EHU.
- Milic, M., & Skoric, I. (2010). Computer Attitude and Factors of Student's Environment at Home and at School. *Information Technology Interfaces*, pp. 307-312.
- Mitchell, K. J., Jones, L. M., Turner, H. A., Shattuck, A., & Wolak, J. (2016). The Role of Technology in Peer Harassment: Does It Amplify Harm for Youth?. *Psychology of violence*, 6(2), pp. 193-204. Doi: doi.org/10.1037/a0039317.
- Mora, B. (2004). *Del acoso sexista a la sexualización del acoso sexual. Apuntes para una lectura en clave feminista*. Mujeres en la red. Periódico feminista. Disponible en Internet formato pdf: http://www.mujiresenred.net/IMG/article_PDF/article_a50.pdf (Consultado el 11-02-2013).
- Mujeres en Red (1999). *Mujeres en RED: ADAS*. Córdoba. España: Diputación de Córdoba.
- Nuñez, S. (2008). Una exploración de la praxis feminista en España: Nuevas tecnologías y nuevos espacios de relación desde el ciberfeminismo. En S. Nuñez, & H. Establier, *La representación/presencia de la mujer en los medios de Comunicación Vol. II* (pp. 109-123). Alicante: Feminismo/s.

Observatorio e-Igualdad. (2011). *La brecha digital de género en España: Análisis multinivel (España, Europa, Comunidades Autónomas)*. Madrid, España: UCM.

Palet, M. (2011). Aproximación psicológica: el sexo, el género y sus derivados. En A. Aparisi, *Persona y género* (pp. 367-373). Navarra: Universidad de Navarra.

Pantallas amigas. (06 de 06 de 2015). Pantallas amigas. Disponible en Internet: <http://www.pantallasamigas.net/habilidades-para-la-vida.shtm> (Consultado el 22-03-2017).

Perales, V., Adam, F., & García, M. (2008). La vida de salón virtual: mujer, preciosismo y videojuegos. En G. Pérez-Amat, S. Núñez, & A. García, *Comunicación, identidad y género* (pp. 693-698). Barcelona, España: Fragua.

Pérez, A. (2011). *Escuela 2.0. Educación para el mundo digital*. Revista Estudios de Juventud (86), pp. 92- 63. ISSN: 0211-4364.

Philips, L. (2013). *A Multi-method Examination of Race, Class, Gender, Sexual Orientation, and Motivations for Participation in the YouTube-based "It Gets Better Project"*. Chapel-Hill, EEUU: UMT.

Phipps, A. (2002). Engineering Women: The 'Gendering' of Professional Identities. *Tempus*, 18(4), pp. 409-414.

Pineda, S., & Aliño, M. (1999). El concepto de la adolescencia. En F. Cruz, S. Pineda, N. Martínez & M. Aliño, *Manual de prácticas clínicas para la atención integral a la Salud en adolescencia* (pp. 15-23). Ciudad de la Habana, Cuba: MINSAP.

Plant, S. Ceros+ Unos. (1998). *Mujeres digitales+la nueva tecnocultura*. Barcelona, España: Ciencias Sociales/ Destino.

Povedano, A., Muñiz, M., Cuesta, P., & Musitu, G. (2015). *Educación para la igualdad de género. Un modelo de evaluación*. Madrid, España: Centro Reina Sofía sobre adolescencia y juventud.

Powell, A., & Henry, N. (2014). Blurred Lines? Responding to 'Sexting' and Gender-based Violence among Young People. *Childen Australia*, 39, pp. 119-124. Doi: doi.org/10.1017/cha.2014.9.

Prout, A. (2005). The dualies of the social. In A. Prout, *The future of childhood* (pp. 59-82). Canada: RoutledgeFarmer.

Rees, H., & Noyes, J. M. (2007). Mobile Telephones, Computers, and the Internet: Sex Differences in Adolescents' Use and Attitudes. *Psychology and Behaviour*(3), pp. 481-484. Doi: [10.1089/cpb.2006.9927](https://doi.org/10.1089/cpb.2006.9927).

Renold, E. (1997). All They've Got on their brains is Sport, Maculinity and the Gendered Practices of Playground Relations. *Sport, Education and Society*, pp. 5-23. Doi: doi.org/10.1080/1357332970020101.

_ (2002). Presumed: (Hetero) sexual, heterosexist and homophobic harassment among primary school girls and boys. *Childhood*, 9(4), pp. 415-434. Doi: [10.1177/0907568202009004004](https://doi.org/10.1177/0907568202009004004).

_ (2003). 'If You Don't Kiss Me, You're Dumped': Boys, boyfriends and heterosexualised masculinities in the primary school. *Educational Review*, 5(2), pp. 179-194. Doi: doi.org/10.1080/0013191032000072218

_ (2004). Other boys: negotiating non-hegemonic masculinities in the primary school. *Gender and Education*, 16(2), pp. 247-265. Doi: doi.org/10.1080/09540250310001690609.

_ (2007). *Girls, Boys and Junior Sexualities*. London, United Kingdom: Taylor & Francis.

Renold, E., & Allan, A. (2016). Bright and Beautiful: High achieving girls, ambivalent femininities, and the feminization of success in the primary school. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, pp. 457-473. Doi: doi.org/10.1080/01596300600988606.

Reverter, S. (2001). Reflexiones en torno al ciberfeminismo. *Asparkia. Investigación feminista* (12), pp. 35-51. ISSN 1132-823.

Ribero, I. (2002). Globalización, desigualdad y mujer. En D. Renau, *Globalización y mujer* (pp. 11-22). Madrid, España: Pablo Iglesias.

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), pp. 573-596. Doi: doi.org/10.1080/01411920903018117.

Rodríguez, M.C (2003). *La configuración del género en los procesos de socialización*. Oviedo, España: Ed. KRK.

Rovira, M. (2001). Los códigos de género en la adolescencia. En A. Tomé. & X. Rambla, *Contra el sexismo. Coeducación y democracia en la escuela* (pp. 39-56). Madrid, España: Síntesis, S.A.

Rovira, M. & Rambla, X. (2001). Experiencias de investigación- acción coeducativa en secundaria. En A. Tomé, & X. Rambla, *Contra el sexismo. Coeducación y democracia en la escuela* (pp. 129-144). Madrid, España: Síntesis, S.A.

Rubin, G. (1975). The traffic in Women: Notes of the "Political Economy" of the sex. En R Reiter, *Toward an Anthropology of Women* (pp. 95-145). Nueva York, EEUU: Monthly Review Press.

Rubio, A. (2009). Los chicos héroes y las chicas malas. *Revista Estudios de Juventud* (86), pp. 49-62. ISSN: 0211-4364.

Rubio, M. (2012). Retos y posibilidades de la introducción. *Revista Estudios y Juventud* (98), pp. 118-131. ISSN:0211-4364.

Rubio, M. C. (2003). La imagen virtual de la mujer. De los estereotipos tradicionales al ciberfeminismo. *Feminismo/s*, pp. 167-182. ISSN: 1696-8166.

Ruiz, C. (2014). *La construcción social de las relaciones amorosas y sexuales en la adolescencia. Graduando violencias cotidianas*. Jaén, España: Diputación Provincial de Jaén.

Ruiz, J. (2011). La ideología del género en el derecho español. En A. Aparisi, *Persona y género* (pp. 205-211). Navarra: Universidad de Navarra.

Ruiz Olabuénaga, J. I. (2012a): *Teoría y práctica de la investigación cualitativa*. Bilbao, España: Universidad de Deusto.

_(2012b): *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao, España: Universidad de Deusto, Bilbao.

Sainz, M. (2007). *Aspectos psicosociales de las diferencias de género en actitudes hacia las nuevas tecnologías en adolescentes*. Madrid, España: INJUVE, premio INJUVE de la investigación doctoral.

Sainz, M. & González, A. (2008). *La segunda brecha digital: Educación e Investigación*. En C. Castaño, *La segunda brecha digital* (pp. 221-266). Madrid, España: Feminismos Editorial.

Sánchez, N., Ortega, O., & Vall-llovera, M. (2012). Romper la brecha digital de género. Factores implicados en la opción por una carrera tecnológica. *Athenea Digital*, 12(3), pp. 115-128. Doi: doi.org/10.5565/rev/athenead/v12n3.1133.

Sarsaneda, A. (2012). Tecnología y Conocimiento: ¿Cuestión de Género?. En M. Boladeras, *Bioética, género y diversidad cultural* (pp. 287-304). Madrid, España: Proteus Editorial.

Schiebinger, L. (2004). *¿Tiene sexo la mente?*. Madrid, España: Feminismos Editorial.

Stonyer, H. (2002). Making Engineering Students- Making Women: The Discursive Context of Engineering Education. *Tempus*, 18(4), pp. 392-399.

Strassberg, D. S., McKinnon, R. K., Sustaíta, M. A., & Rullo, J. (2012). Sexting by High School Students: An Exploratory and Descriptive Study. *Archives of Sexual Behavior*, 42, pp. 15-21. Doi: 10.1007/s10508-012-9969-8.

Subirats, M. (2001). *¿Qué es educar? De la necesidad de reproducción a la necesidad de cambio*. En A. Tomé & X. Rambla, *Contra el sexismo. Coeducación y democracia en la escuela* (pp. 17-38). Madrid, España: Síntesis, S.A.

Taylor, S.J & Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos*. Barcelona, España: Paidós.

Tubert, S. (2008). La construcción de la identidad sexuada en la adolescencia. En Instituto de la Mujer, *Imaginario cultural, construcción de identidades de género y violencia: formación para la igualdad en la adolescencia* (pp. 50-88). Madrid, España: Ministerio de igualdad.

Turkle, S. (1997). *La vida de la pantalla. La construcción de la identidad en la era de Internet*. Barcelona: Paidós.

UCM (2010). *La brecha digital de género en la juventud española*. Estudio cualitativo, Observatorio de e-igualdad, Gobierno de España. Disponible en Internet: http://www.e-igualdad.net/sites/default/files/Brecha_digital_genero_juventud_espanola_2010.pdf (Consultado el 12-11-2014)

UNESCO (2007). *Science, Technology and Gender*. Francia: UNESCO.

_(2010). *Women's and Girls access to and Participation in Science and Technology*. Francia: UNESCO.

Universidad la Laguna (2014). *Programa Internet sin Riesgos–Fase IV curso 2014/2015*. Canarias, España: Fundación General la universidad de la Laguna y El Área de Educación, Juventud e Igualdad.

Vazquez, N., & Estébanez, I. (2017). *Manual para prevenir la violencia de género en los centros escolares*. Bilbao, España: Gobierno Vasco.

Vázquez, N., Estébanez, I., & Herbón, M. (2013). *Violencia Bella. El cuerpo adolescente como territorio de control. Análisis de vulnerabilidad y resistencia a las presiones sobre el autoconcepto y el cuerpo femenino entre las y los adolescentes de seis municipios de Bizkaia*. Bilbao, España: Medicus Mundi.

Vázquez, S. (2010). Los dilemas de las jóvenes ingenieras en el sector TIC. En C. Castaño & M. Castells, *Género y TIC. Presencia, posición y políticas* (pg. 251-89). Barcelona, España: UOC Ediciones.

Veikeri, I. (2010). Boys'and girls'ICT beliefs: Do Teachers matter?. *Computer & Education* (55), pp. 16-23. Doi: doi.org/10.1016/j.compedu.2009.11.013.

Villalón, J. J. (2016). La gestión de las identidades sociales por la juventud de la era de las TIC: El fortalecimiento de los vínculos incorpóreos. *Estudios de Juventud* (111), pp. 155-173. ISSN:0211-4364.

Wajcman, J. (2004). *El Tecnofeminismo*. Madrid, España: Feminismos.

Woolf, V. (1929). *Un cuarto propio*. Madrid, España: horas y HORAS.

Zafra, R. (2004). *Habitar en (punto) net. Estudios sobre mujer, educación e Internet*. Córdoba, España: Univerdidad de Córdoba.

_ (2005a). *Las cartas rotas. Espacios de igualdad y feminización en Internet*. Almería, España: Premio Ensayo “Carmen de Burgos “, 2000. Instituto de Estudios Almerienses.

_ (2005b). *Netianas. N(H)acer mujer en Internet*. Madrid, España: Lengua de Trapo S.L.

_ (2008). El Mito de la Netiana. En S. Nuñez& H. Establier, *La representación/ presencia de la mujer en los medios de comunicacion (Vol. II)* (pp. 141-152). Alicante, España: Feminismo/s.

_ (2010). *Un cuarto propio conectado. (Ciber)espacio y (auto)gestión del yo*. Madrid, España: Fórcola.

LEYES, ÓRDENES, PLANES E INFORMES CONSULTADOS:

Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. Disponible en la Red:

<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-6115> (Consultado el 19-6-2015).

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Disponible en la Red:

http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886 (Consultado el 19-6-2015).

Orden de 21 de junio de 2012, de la Consejera de Educación, Universidades e Investigación, por la que se aprueba el Reglamento de Organización y Funcionamiento de la Comisión de Investigación que actúa en la Fase de Resolución en los casos de acoso moral, sexual y/o sexista en el trabajo y los criterios generales de investigación. Disponible en la Red:

http://www.empleo.gob.es/es/sec_leyes/trabajo/norma_empleo/entes/anos/2012/082012/CCAA/PVasco02.pdf (Consultado el 19-6-2015).

Plan Director para la coeducación y la prevención de la violencia de género en el sistema educativo dirigido especialmente a la enseñanza obligatoria elaborado por el Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura de Gobierno Vasco. Disponible en la Red:

http://bideoak2.euskadi.net/debates/genero/plan_estrategico%20borrador.pdf (Consultado el 19-6-2015).

Plan Prest_Gara. En marcado en el Plan Heziberri. Elaborado por Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura de Gobierno Vasco. Disponible en la Red:

http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43-2459/es/contenidos/informacion/die11/es_2070/ofertacursos_garatu_actual.html (Consultado el 19-6-2015).

Plan Heziberri 2020. “Marco del modelo educativo pedagógico”. Elaborado por Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura de Gobierno Vasco. Disponible en la Red:

http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43-573/es/contenidos/informacion/heziberri_2020/es_heziberr/adjuntos/Heziberri_2020_c.pdf (Consultado el 19-6-2015).

Proyecto SARE_HEZKUNTZA GELAN enmarcado en el Plan Heziberri 202 elaborado por el Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura de Gobierno Vasco. Disponible en la Red:

http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43-2459/es/contenidos/informacion/dig2/es_5614/sare_hezkuntza_gelan.html (Consultado el 19-6-2015).

Programa Plan de formación de la viceconsejería de educación el Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura de Gobierno Vasco. Disponible en la Red:

http://www.kultura.ejgv.euskadi.eus/r46-714/es/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_sist_edu/sistema_educativo.html (Consultado el 19-6-2015).

Informe Belmont (1979). Principios y guías éticos para la protección de los sujetos humanos de investigación comisión nacional para la protección de los sujetos humanos de investigación bio-médica y del comportamiento. Recogido por la Universidad de Barcelona. Disponible en Internet: <http://oep.umh.es/files/2013/12/Belmont.pdf> (Consultado el 2-10-2017)

BANCOS DE DATOS:

Eustat. Sociedad. Educación. Disponible en Internet:
http://www.eustat.eus/estadisticas/opt_0/id_299/subarbol.html#axzz3dUuGENwf (Consultado el 25-3-2017).

Eurostat. Education and training in the EU- Database. Disponible en Internet:
<http://ec.europa.eu/eurostat/web/education-and-training/data/database> (Consultado el 25-3-2017).

Instituto Nacional de Estadística (INE). Sociedad. Educación. Disponible en Internet:
http://www.ine.es/inebmenu/mnu_educa.htm (Consultado el 19-6-2015).

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Estadísticas. Disponible en Internet:
<http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/portada.html;jsessionid=F-77D74E29B7AFD9EFDA3B309326AE611> (Consultado el 25-3-2017).