



# INTRODUCTION

**'By hook or by crook, I hope that you will possess yourselves of money enough to travel and to idle, to contemplate the future or the past of the world, to dream over books and loiter at street corners and let the line of thought dip deep into the stream. For I am by no means confining you to fiction. If you would please me – and there are thousands like me –, you would write books of travel and adventure, and research and scholarship, and history and biography, and criticism and philosophy and science.'**

**(Woolf, 1929: 145)**

Woolf encouraged (us) women to open the rooms that kept desires, concerns, and ambitions trapped behind closed doors. She believed in women's ability to break through the walls that hold our strengths captive, and to move away from the private sphere into the public sphere. She imagined a future with rooms devised by women, where doors would be left open to share knowledge, tastes and motivations.

But how have these rooms been designed today? Have we broken the invisible and the material walls of the public and the private spheres? Have we (women) found places in writing to call our own? Have we broken the chains that bound us? And

have young women preserved the legacy of our female ancestors' hard-won battles?

These words may seem to be a long way away. Books now have new formats, such as 'posts', 'boards' and 'blogs', among others. In fact, in the Western world it is possible for the vast majority of people to have at least space to write and have a public presence. Could Woolf have imagined that one day all these rooms would be connected by networks and channels—as symbolically expressed by Zafra (2010)? No. It was unimaginable. The current scenario is a complex world where the private and public realms have different connotations, and have enabled traditional barriers to be overcome.

The naming principle that divides the public from the private, which has managed human relationships and especially those between women and men, has taken on a different symbolism. Women, from the comfort of their own rooms, as Zafra (2010) stated, are able to have a public presence; they can write and express their opinions, and be an active part of the social body, achieving what our feminist 'predecessors' longed for. However, in the face of the unstoppable changes and the intoxicating idea of freedom of expression, the question arises as to whether our traditional legacies have in fact also undergone transformations, and whether impenetrable and coercive barriers such as those sustained by gender schemata have become blurred.

The most recent studies on these issues will be approached from a point of view that encompasses the uncertainties, questions, and concerns related to exploring, navigating and understanding the digital reality in which young girls live. They argue that machismo and gender conditions continue to be embedded in the relationship humanity has with Information and Communication Technologies (ICTs), generating new forms of inequality. This is especially apparent in the new generations often referred to as 'digital natives' (Delegación del Gobierno para la Violencia de Género, 2014, Megias & Ballesteros, 2014).

In particular, it is worth discussing the sex-related differences identified in these generations regarding professional posts and careers in the technological sector. An apparent cause of these differences and significant gender inequalities lies in the perception of skills, which presupposes that the abilities of the 'ICT expert' are inherently male. This means that the literature is focused on more qualitative aspects, rather than on access to, or regular use of ICT, and has identified a **'Second Digital Gender Gap'** (hereinafter DGG2). This has been described as **the existing inequality between men and women in the skills and abilities of the expert use of technologies, which hinders the integration of women into the technological world** (Castaño, 2008, Castaño, Martín, & Martínez, 2009; Observatorio e-Igualdad, 2011; Sánchez, Ortega & Vall-Ilovera 2012).

In addition, some studies (Castaño, Martín, & Martínez, 2009; Basque Government, 2013; Observatorio e-Igualdad, 2011) hold that human relations within the Internet have become increasingly complex and mediated by gender codes and schemata, which **leads to a 'Third Digital Gender Gap'** (hereinafter 'DGG3'), **understood as the different forms of ICT use by gender**. In other words, it is argued that the uses of technologies are patterned by gender schemata; and that these contribute to the technology being used according to this stereotype whereby women use ICTs mainly for communication and relationships, while men use them for enjoyment, exploration and navigation, which would lead to a more technical use by men.

**There are also some studies on the interaction between gender, adolescence and ICT that have discussed the recent concern about sexist and discriminatory attitudes on the Internet** (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). According to a study conducted by the Basque Government (2013), teenage girls are more afraid than young boys of being harassed, and of seeing images, photos or videos of them divulged online. These forms of harassment have been given various names, such



as sexting, grooming, sextortion, cyberbullying ... However, as defended in the chapter 'Macho-driven mechanisms that maintain the order of things, forms of cyberviolence', it was decided that the study should use appropriate terminology that actually described the schemata that contain these types of attitudes. Therefore, **a choice was made to refer to these types of attitudes as sexual and/or sexist cyberbullying.**

**The above-mentioned sources also deal with the control of one's partner through the social networks as a toxic element of relationships, which generates unequal, asymmetric and dependent relationships** (Megias & Ballesteros, 2014). This type of '**cybercontrol**' originates from sexist mechanisms and would also need to be studied for a better understanding of the gender relations identified in the virtual stories of adolescents.

Considering the structure of these realities that seem to be present in the culture of digital natives (sometimes called '**macho-driven structures in the digital world**'), and relying on the doubts and uncertainties which gave rise to this thesis, the following **main hypotheses were formulated:**

*(1) Formal education in the Basque Country operates as a socialising agent within the socialisation process based on the sex/gender system that socially and culturally construct both ICT and technological skills as being typically male. This has a strong impact on the structure of the second and third gender gaps.*

*(2) Both digital gaps feed on each other by structuring a male-dominated digital world, which brings with it symbolic violence within social networks, YouTube and video games. This generates sexist cyberviolence such as cybercontrol, and sexual and/or sexist cyberbullying.*

*(3) Cyberfeminism can be a co-educational pedagogy that encourages critical, emotional and egalitarian digital literacy within schools in the Basque Country.*

Considering these starting hypotheses, what follows is a reflection on the forms of gender power that hinder digital nativeness. It is a profound reflection which, as in any other study, requires analysing the sociocultural context involved, which helps the understanding of its aims.

With the arrival of economic liberalism and the universalisation of capitalism, social structures became more complex. Modernism was linear, logical, hierarchical, and profoundly compressed, whereas this era is characterised by decentralisation, fluidity, non-linearity, and opacity (Turtle, 1997). This generated conceptual frameworks such as what has been called 'postmodernity' (Aguinaga, 2016). Given the ensuing complex scenario, especially after technologies became involved in human relations, some theories and currents were needed to understand the mechanisms and interactions that determine postmodernity. One of these is 'complexity theory', derived from postmodernism by Coleman (Byrne, 1998, Prout, 2005, Eve, Hosfall, & Lee, 1997).

Complexity theory proposes a more diverse and multifaceted approach to the cultural and social reality faced by Western systems. An understanding of the micro-processes generated by the individual with other social and cultural levels is essential, as is the fact that these levels intersect and interrelate dynamically in a complex and non-linear manner, generating a mixture of interconnections that establish a larger and more powerful structure (Byrne, 1998, Prout, 2005, Eve, Hosfall, & Lee, 1997). In this way, complex systems are established in which an infinite number of variables converge, where it is extremely difficult and complex to predict which element is the cause of another.

Modifying one of the elements would entail modifying many others, creating chain reactions with no hierarchical or specific order. Homeostatic relationships reproduce as the various elements are attracted to each other, and are thus balanced and ordered. In fact, as Byrne (1998) and Eve, Hosfall, & Lee (1997) pointed out, elements cannot be divided, the system or realities to be studied need to be understood in their entirety, holistically, as causes and effects that work

simultaneously. In other words, the relationships between variables cannot be understood based on simple equations. However, as noted by Byrne (1998), their intersections are nodes and epicentres that can be studied, as can the relationships that are generated between different nodes, and even with other systems, since systems can also interact with others.

As Eve, Hosfall, & Lee (1997) argued, this theory helps to consider all the bio-psycho-social aspects that intersect in any human interaction, as well as the maintenance of a holistic and complex view of the relationships that occur in the different relational levels. This is the case of the relationships people have with technology, since we inexorably find ourselves in a world ruled by these technological instruments.

Our way of interacting, communicating and relating to each other has changed in recent decades. This change has resulted in the construction of what has come to be known as the 'Information Society', characterised by fast, instantaneous information and communication (Aguinaga, 2016, Instituto de la Mujer, 2008, Zafra, 2010). Thus, current society is categorically conditioned by electronic devices (Aguinaga, 2016, Briadotti, 2002, Castaño, 2005, Castells, 2005, Instituto de la Mujer, 2008b; Zafra, 2010).

The Information Society is characterised mainly by the central place occupied by science and technology, which relies on democratic States and in the market economy. Technology has become the backbone of our society and the main source of wealth, as well as this era's hegemonic way of thinking (Delegación del Gobierno para la Violencia de Género, 2014). The economy in the western world, and even our Welfare State, are totally conditioned by electronic devices, or ICT tools (Aguinaga, 2016, Castells, 2005; Wajcman, 2004: 10-11), and these have come to be used on a daily basis.

ICTs have permeated our social lives without being intrinsically perceived as being foreign to human interaction. A brief review of Western history shows how these

instruments have become an inherent part of our social organisation in a very short period of time. This was resumed in the 1970s and 1980s, as televisions were brought into people's homes. These first 'new occupants' were followed in the acclaimed 1990s by the rise of technological and digital advances—such as the creation of the World Wide Web (Aguinaga, 2016). Multinational communication, information and microelectronics corporations have strived to generate and enhance software and hardware networks. This fostered the digital revolution and the emergence of social orders different from those previously known, and resulted in the great revolution of the so-called ICTs (INE, 2008).

At the outset, ICTs constituted an electronic means of facilitating, processing and transmitting information. Later, upon the arrival of the Internet, the concepts of community, network, identity, communication and information were completely transformed (Aguinaga, 2016, Merchán, 2014, Turkle, 1997).

The Internet was originally based on espionage in the Cold War,<sup>1</sup> but later shifted from being used solely for military purposes to being widely used by the population, especially between 1998 and 2004. Within a short period of time it became established as a public space for obtaining information, and for engaging in interaction and participation, with high speed and immediacy. In the years that followed, a tool that had been born from the darkness of military battles became the 'great dream' of the Western world, a global, immortal and omnipotent cyberspace through which to navigate, explore and travel with unlimited freedom (Mujeres en Red 1999, Turkle 1997, Wajcman, 2004, Zafra, 2010).

A cyberspace that has made it possible to construct what Cardoso (2008), Christakis & Fowler (2010) and Castells (2005) have called the 'Network Society'. Although

---

<sup>1</sup> The Internet, originally called the Arpanet, was created during the Cold War as an American military tool that opened channels of communication to prevent a nuclear bomb attack. But this military tool spread and is currently used in areas as diverse as education, politics and economics. Thus, the Internet has become an extension of humanity.

networks<sup>2</sup> have always been present in the organisational models of human life, with technological advancement this organisational strategy became the essential representation of the awareness of being part of this macro-community. The Network Society is based on global interconnections generated among people which establish social ties and is an embodiment of complexity theory. As this theory maintains, the Internet perfectly reproduces the effect of interconnected links: a 'minor' event begins in a certain place and its ensuing interactions generate cascades of events that are interconnected with that first 'minor' event (Christakis & Fowler 2010). In addition, the boom of mobile phones facilitates stronger and global interconnections (Cardoso, 2008).

A hyper-reality that is also characterised by its speed, universality, instantaneity and changing nature. The 'new'<sup>3</sup> is continuously ageing (Delegación del Gobierno para la Violencia de Género, 2014), and being 'disconnected' from the Net is redefined as a social 'evil'. Being alone, or not being up to date, is not being part of the Digital Network, which generates an overbearing need for hyper-connection and a feeling of anxiety.

Various instruments such as computers<sup>4</sup>, consoles, mobile phones or smartphones have been marketed to fulfil the need for hyper-connectedness, together with endless channels of reproduction, such as social networks, YouTube and video games (INE, 2008). At the same time, hypertext is entangled with other elements

---

<sup>2</sup> The network, unlike groups, unites collections of people that remain connected. As Christakis & Fowler (2010, 27) said: 'a social network is an organised set of people that consists of two kinds of elements: human beings and the connections between them.' In this way, working as a Network is not the same as working as a chain, since a Network is sequence of events where all the people involved do not necessarily have to be connected. The Net, however, operates through a 'cascade effect': one person knows another, who in turn knows two others, and these two people know two others, and so on (Christakis & Fowler, 2010).

<sup>3</sup> It avoids using the term 'new technologies', since the term 'new' in this field is continuously outdated.

<sup>4</sup> Computers have undergone a quantifiable technological acceleration, while becoming smaller and smaller. In 1930 only IBM sold to five specific markets, and in 1957 sales grew and expanded to 250 different markets (Plant, 1995).

such as image and video, since communication and information are multi-faceted and multi-purpose in nature (Cabezuelo, 2008). Along with this, thanks to the advances in mobile networks, such as Wi-Fi, 3G, and now 4G, there has been an excessive supply of (and demand for) hyper-connection, which has generated active, dynamic, constant and permanent action (Government Delegation for Gender Violence, 2014: 11). Therefore, the Net obviously deserves to be analysed as a space for the recreation of identities (Christakis & Fowler, 2010).

In this virtual space any individual is susceptible of being both an agent and a provider of information. The Net at its core enables a global democracy in which everyone can write, express their opinions, defend positions and transfer knowledge. And its most revolutionary feature is that, only by 'clicking', all kinds of information can be obtained, managed, and given opinions about. As Cabezuelo said (2008: 710): 'Never had there been so much information available, and from so many different sources.' An avalanche has been generated based on notions such as 'now', 'it is happening', 'it is happening as we speak, and I am telling you about it'.

It is not possible to keep up with technology (Wajcman, 2004). This is a fact. It pervades our society, our way of living, what we are and how we understand ourselves. Technology defines, manages and influences us; and today, our lives are categorically dependent on the functioning of technological tools (Cardoso, 2008). This has meant that the new illiteracy is no longer linked to reading and writing. In the Western world, therefore, there is a new form of literacy, namely digital literacy, linked to the ability to manage technology (Gómez, 2008). Or as discussed in the work developed by the CTIC Foundation:

The Information Society, understood as a new social reality based on the widespread use of ICTs, has changed our economic, social, political and cultural map, causing the individual to be immersed in a rapid process of change and transformation of tools, languages and organisational work-related modes, which is in no way comparable to previous changes. However, access to the Information Society (IS) is not taking place equally among the

whole of Spanish society. The complexity involved in managing the devices that allow access to the IS, and the need to acquire new knowledge have given rise to a broad range of personal experiences that cause both vertical and horizontal inequalities in the use of ICTs (Fundación CTIC, 2008: 5).

In other words, these tools have had the capacity to transform areas that are the backbones for the understanding and construction of social structures: information, communication and knowledge. ICTs in themselves could be regarded as tools of social transformation. As other tools and social structures, somewhat like a gearbox, it contains nodes of complexity that embrace postmodernity, and is prepared to (re)produce greater advances and, in turn, unequal impacts (Delegación del Gobierno para la Violencia de Género, 2014).

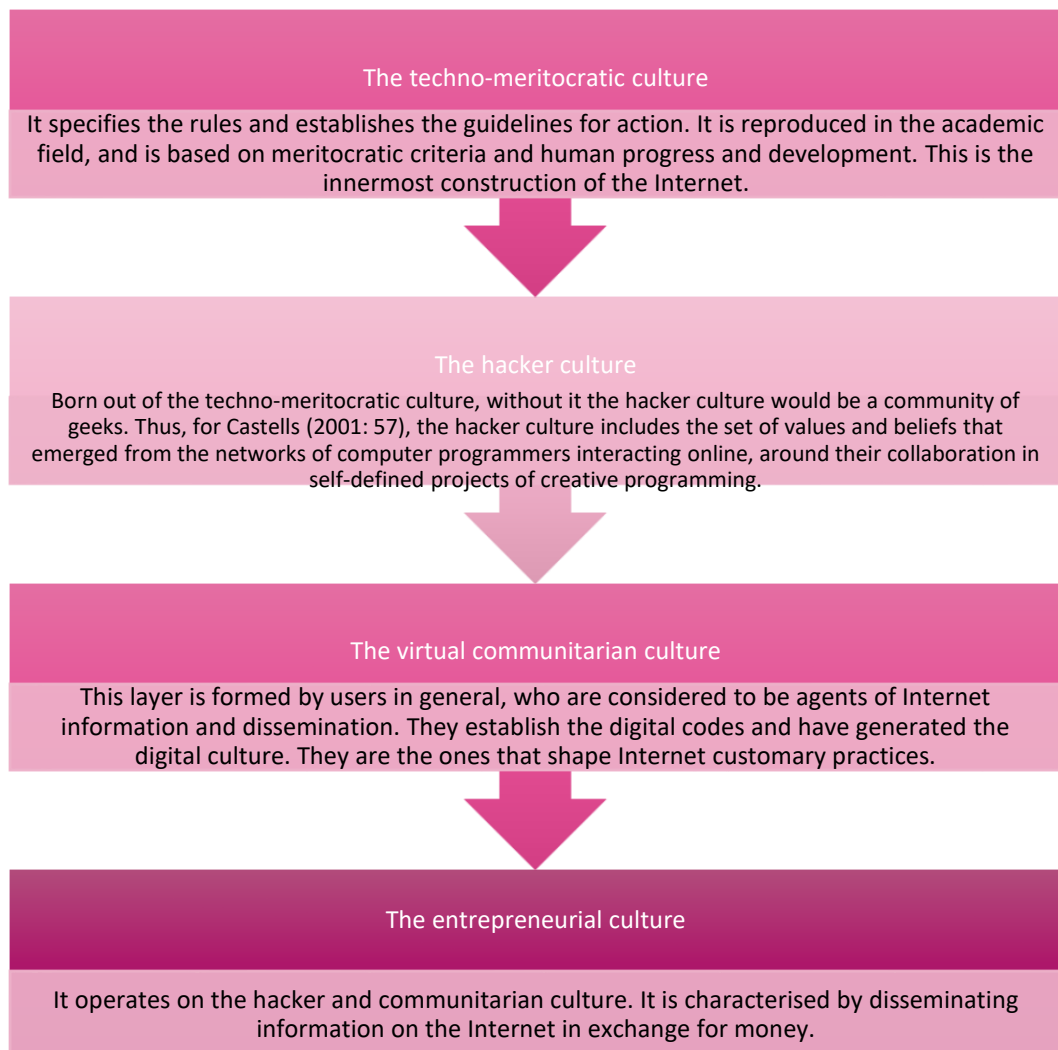
Due to this complex and contradictory reality, the academic world has become interested in the influence of this space in the development of humanity. As with other structures and social elements studied, this has appealed to both excitement and fear, that is, both utopian and dystopian visions. Utopian visions will be discussed first. They are characterised by the optimistic belief that the technological world and the Internet represent a space full of potential and progress, and are therefore a favourable factor for human development. The Internet is envisaged as producing virtual villages and global communities, and managing new forms of socialisation exempt from traditional internalisation (Castaño, 2005; Castells, 1998; Hernández, 2005; Núñez, 2008).

The authors who have supported this perspective include Castells (2001), with his study entitled 'The Network Society'. He considers that these changes have the potential to destroy and to eliminate social hierarchies (in their different forms) and to consolidate more flexible and open social and digital schemata and systems (Wajcman, 2004). He argues that the Internet culture is featured in four major layers (Castells, 2001)<sup>5</sup>:

---

<sup>5</sup> Castells (2001) considers the Hacker community as a horizontal and non-hierarchical community. This culture questions the authorities and is self-regulated, based on the

Illustration 0. Layers that characterise the Internet structure, according to Castells (2001)



Source: Based on Castells (2001)

In stark contrast to the optimism of this first approach, the second theory (dystopian visions) is characterised by a catastrophic and pessimistic view of the inclusion of ICTs into social life. This vision began to spread in the 1990s and held

---

following premises: 1. Freedom to create, 2. Freedom to absorb available knowledge, 3. Freedom to redistribute such knowledge, in the form and via the channel that the hacker wants; and 4. Freedom to be linked to corporate and multinational institutions. For Castells, the Hacker community is a creative, cooperative, reciprocal, non-formal community, which relies on the gift economy.



that ICTs cause a relational rupture, destruction, isolation, disconnection from the world, and the disintegration of social skills, so they were considered to be instruments of domination, surveillance and control (Briadotti, 2002, Castaño, 2005, Castells, 1998, Núñez, 2008, Turkle 1997).

This position includes theoretical conceptions such as that proposed by the 'Risk Society' (developed especially by Beck (1998)). Beck maintains that Western society is in constant crisis, given the substantial transformations in values, structures, and even forms of reproduction. All this generates greater bureaucratisation, a larger scope of capitalist reproduction and a technification of society, which results in a greater distrust of social structures, such as the political and the judicial system and the Welfare State. In essence, the inclusion of ICTs has an impact on the crisis and instability of social structures, and results in general social decline (Beck, 1998; Buxó, 2002).

Although these two perspectives are very far from each other, considering the arguments held by each of them, this thesis adopts a hybrid position and covers both visions. The complexity of this postmodern era allows the challenges and opportunities posed by concepts such as those being studied to be considered. In fact, as Castells (2004) announced, the digital universe, with its different channels, instruments and means of reproduction, is characterised by being a space full of 'lights and shadows', the understanding of which is an essential requirement to avoid a biased and deterministic view, adopted from any one position.

I therefore argue that, firstly, the digital world is an extraordinary medium for scientific knowledge and the creation of new types of relationships and communication, as well as helping to question traditional conditioning, and giving coverage to new, more open and flexible spaces, alternative non-hierarchical spaces that counteract traditional values. In addition, it is undoubtedly an inexhaustible source of enjoyment and entertainment, and an instrument for continuous learning and information (Galán & Del Pino, 2010, Jiménez-Albiar & others, 2012).

Secondly, it can also be seen that within this world there are specific problems such as addictions and dependencies, overloading of commercial instruments, lack of privacy, capitalist interests, monopolised spaces, etc. (Castaño, 2005; Jiménez-Albiar et al., 2012). In fact, according to UNESCO (2010), ICTs are a measure of the degree of inclusion and exclusion of people, and even of countries and nations. Human capital and economic growth depend on the level of technological progress in a given country. This has generated national digital gaps (excluded and included countries), including by gender, generation, ethnicity and origin, among others (UNESCO 2010). In this way, ICTs not only transform our structures and systems, but they also harbour inequalities and hierarchies between ‘techno-rich’ and ‘techno-poor’ countries.

One of the first references to the ‘**digital divide**’ was made by the OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development), which defined it as:

The division or gap between individuals, households, businesses and geographic areas at different socio-economic levels with regard both to their opportunities to access information and communication technologies (ICTs) and to their use of the Internet for a wide variety of activities. The digital divide reflects various differences among and within countries. The ability of individuals and businesses to take advantage of the Internet varies significantly across the OECD area as well as between OECD and non-member countries (Castaño, 2005: 62).

This gap, involving the inability to and exclusion from access to ICTs, is due to the unequal distribution of the technological and economic resources of a given country. Merchán (2014) described it in the following terms:

The first gap of concern was that regarding access. In countries that do not have the necessary infrastructure (or do have access to it, but it is reserved for the well-off classes), it is difficult to extend this new medium further. The digital access gap, by its very nature, often affects entire communities or countries (Merchán, 2014: 112).

Variables such as economic level, origin, level of education, employment status, household size, technological power, age and gender (Merchán, 2014) give rise to the digital gap. Gender, in the words of Castaño (2005), is an important component that should be made visible (a key element for the understanding of this study). Digital gender equality is a principle and a challenge to global democracy, since women, as recalled by UNESCO (2010), do not share the same conditions and privileges as men in access to ICTs, due to the very inequality in the distribution of wealth that constitutes female impoverishment globally.

This inequality makes the digital world a place that incorporates traditional structures such as macho-driven constructions and the patriarchal system, which generate significant inequality between women and men at a global level and are sustained by the structures of real life. Although the digital universe was originally reliant on a principle of freedom from hierarchies and domination, it seems that it cannot escape its connection with reality, and shape complex, gender-related conceptions.

Despite the importance of the visibility of structures that harbour worldwide inequalities, such as **the so-called first digital gender divide** (Castaño, 2005), as this study is located in the Autonomous Region of the Basque Country (hereinafter the Basque Country), Spain (therefore, in the western world), and focuses on the analysis of the digital relationships among adolescents there, it requires lines of research and studies that support the concepts described; particularly bearing in mind that this first gap has been overcome in western countries (Castaño, 2005; Castaño, Martín, & Martínez, 2009; Observatorio e-Igualdad, 2011). In fact, looking at the data provided by the Observatorio e-Igualdad (2011: 77), the Nordic countries have practically bridged this gap, with Finland taking the lead. For example, in 2010, 89% of Finnish women made frequent use of the Internet and ICT, a percentage that is very close to 90% of Finnish men. In Spain, although the digital gender gap is greater than in the Finnish case, it is relatively narrow, as in

the same year, 68% of Spanish women made frequent use of the Internet, compared to 71.9% of men.

In this way, the first digital gender gap in both the western world and, especially, among the target population of this study, is not perceived as one of the main challenges in overcoming digital gender inequality. Yet the generational gap between female digital natives and their mothers and grandmothers is certainly noteworthy (INE, 2008, Merchán, 2014). As the study conducted by the Basque Government (2013) showed, in order to study and understand the digital culture of digital natives and the reproduction of gender schemata in digital media, the wide range of channels used by girls to manage their strengths, desires, fears, identities, and their relationships with boys needs to be understood. The reproduction of power relations, roles and schemata underlying the new scenarios that govern adolescence also needs to be questioned, since ICTs are understood not only as instruments that are in habitual use, but also as key elements for their socialisation, self-esteem and, ultimately, their gender construction. In other words, in order to address the reproduction of gender schemata on the Internet among adolescents in the Basque Country, complex structures such as DGG2, DGG3, cyber-control, and sexual and/or sexist cyberbullying need to be analysed, as these are the macho-driven systems that are featured in the digital world.

From this point of view, both adolescence and gender are understood as constructions marked by the socio-cultural context where one lives; adolescence and gender, therefore, can be placed within a technological cultural context (Capdevila, 2008, Connell, 1995, Diverio, 2006, Emakunde, 2004 and Valdemoro & Peyró 2009). Additionally, regarding the relationship between adolescence and gender, adolescence is deemed to be one of the key life stages for the structuring and construction of gender, in which the schemata steeped since childhood appear, and gender takes on a very important meaning in the nature of intrapersonal relationships (Tubert, 2008).

It is also important to note that macho-driven digital constructions, by their very complex nature, require in-depth analysis from a gender perspective (Zafra, 2010). This vision helps to understand the elements and relationships that are generated between the different macho-driven digital systems, and to enhance and provide an overall view of the **object of study** (Castaño, 2008). **Taking into account all the above, the object of study here can be defined as:**

*The analysis (from a gender and techno-feminist perspective) of the macho-driven digital constructions reproduced by adolescents in the Basque Country, notably including: DGG2 and DGG3, cybercontrol and sexual and/or sexist cyberbullying; as well as their prevention and interventions in formal educational settings.*

**The techno-feminist vision, which will be explained in detail in the theoretical framework, is introduced to reflect the importance of the feminist reading throughout this study,** and in turn, to show that an optimistic, non-utopian vision is maintained on the relationships studied. It is also taken into consideration, however, that there has been a transfer of traditional schemata from the real life to the online world (Wajcman, 2004).

In this thesis **the formal education setting consists of educational institutions (secondary schools),** which are considered to be powerful socialising agents of both adolescence and gender. Although **ICTs** have different forms and there are innumerable electronic devices, **this study considers Smartphones, computers and game consoles as being the main instruments used by digital natives;** and to understand the reproduction of the relationships and attitudes involved, attention is paid to the **media** by which they reproduce gender schemata, which include: **video games, social networks and YouTube,** that is, those most used by adolescents (Gobierno Vasco, 2013, Ararteko, 2009, Livingstone, Kirwil, Ponte, & Staksrud, 2013). Therefore, rather than paying attention to hardware, focus is on the medium or channel of reproduction, a space in which uses, ideas, perceptions, and gender schemata are generated.

The object of study is analysed from **a theoretical/practical approach** which consists of two large parts that feed on and complement each other (theoretical part / empirical part). The first provides the theoretical foundation for the understanding of the empirical second part. The second part is used as a basis for exploration and is intended to complement the first. One of the main issues covered by this study is the creation and exploration of practical alternatives for the prevention of macho-driven structures in the digital environment and ensuing interventions. **For this purpose, the study worked with 11 secondary schools in the Basque Country, and specifically, year 4 classrooms (of compulsory secondary education) (hereinafter ESO, as abbreviated in Spanish) and year 1 of the Baccalaureate.** <sup>6</sup> The terminology is defined in order to gauge the scope of the situation, delve into gender schemata and discourses, and propose and explore alternatives from a techno-feminist perspective.

**The theoretical part is divided into three thematic blocks.** The first is 'the contextualisation of the thesis', which discusses the essential elements for learning and the understanding of the macho-driven digital culture. A reading of gender constructions and a (cyber)feminist background is fundamental to address the study's basic elements: digital identities and adolescence. All of these elements are covered in the first block, which consists of three chapters. The first chapter includes authors such as Bourdieu (1999), De Beauvoir (1945), Gayle (1975) and Connell (1995), whose work helps understand gender schemata and the meaning of gender relationships constructed within the sex/gender system. The second chapter focuses on the exploration of digital gender identities through a (cyber)feminist reading, and contains a discussion of: 1) the relationship of

---

<sup>6</sup> The choice to work with ESO and first-year Baccalaureate students was made because they are between 15 and 17 years old, and in this age range ICTs have a major presence in the process of identity construction (Almeida, 2009) (Castaño, 2005; INTENCO, 2011; Instituto de la Mujer, 2008; Gobierno Vasco, 2013; INE, 2014; Espín, 2011; Valdemoro & Peyró, 2009; Parra, 2009). It would also be interesting to work with students from Year 2 Baccalaureate, but since that year is intended to prepare them for the University-entry examination and the present study required considerable time and involvement, it would have been a particularly difficult to be able to work with this year group.

(cyber)feminism and techno-feminism with the technological world and its historical evolution; and (2) the changes that these instruments have produced in our individual, collective and gender identities. The third chapter in this block is dedicated to adolescence, with the purpose of understanding its structure, schemata and discourses, and especially the relationships between adolescence and gender and ICTs.

Once the elements inherent to the macho-driven digital culture have been introduced, the theoretical study is complemented by a second thematic block dedicated to exploring each of the macho-driven digital cultures further. This block begins with a contextualisation of DGG2 to understand the current situation in the Basque Country, and provides its theoretical underpinning. The next chapter explains DGG3, which has the same structure as DGG2. However, DGG3 has only recently begun to be studied, so its theoretical support is not as developed as that for DGG2. The third chapter of the second block is aimed at understanding sexual and/or sexist digital risks, cyber-control and cyberbullying. It should be noted that the terminology used in this analysis is vague, since only a few studies have taken the same approach as that used in this research.

The last block is focused on giving a relevant place to the social, political, educational and pedagogical work in this area. A review is provided of the research on relationships within formal education and the reflections found in the literature to prevent and intervene in the issues raised. This approach leads to the construction of the strategy used in this thesis, and helps to guide the second part. This first theoretical part ends with some observations and theoretical reflections that support the need to delve into these issues in the second part of the study.

The theoretical framework shifts from the abstract to the more concrete, from the theoretical to the practical. Each of the chapters is concerned with specific questions that guide the contextualisation of the rest of the chapter, and thus the theoretical reflections and dialogues are aligned with the questions raised at the beginning, and seek answers to understand this relational framework.

**These theoretical reflections are the basis for the empirical part**, which consists of three interrelated phases and functions as a methodological mechanism for the investigation of the concepts to be studied: **1. Quantitative diagnosis of the object of study; 2. Further investigation into the object of study, voices and hypertext of digital natives; and 3. Prevention of and intervention in the object of study.**

The first phase was quantitative and used **closed questionnaires** (778 students from Year 4 of ESO and Year 1 of Baccalaureate from the Basque Country). The main objective was to perform a *descriptive statistical analysis of macho-driven digital constructions reproduced within these schools. This was then used to investigate the possible causes of and relationships between DGG2 and DGG3, and sexual and/or sexist cyberviolence, such as cybercontrol and cyberbullying of students*, in order to establish interesting statistical correlations that reflect the relationships between these structures and investigate the extent to which they are present in schools in the Basque Country.

This first phase served to measure and provide an introductory view of these concepts, which would inform and direct the following phases. After considering the quantitative results, a qualitative phase began, with the aim to: 1) *further study the possible causes and relationships between DGG2 and DGG3, and the other structures, such as cybercontrol and cyberbullying among adolescent students in the Basque Country*; 2) *explore the opinions, stereotypes, attitudes, uses, assessments and perceptions of the participant adolescents regarding their experiences in the digital channels (video games, social networks and YouTube)*; 3) *analyse the cybercontrol relationships that occur within heterosexual relationships among digital natives*; and 4) *identify the sexual and/or sexist cyberbullying that occurs within digital channels, especially in social networks*. These objectives were met by the use of **discussion groups and an online forum**, which operated as spaces for collecting the views and hypertext of the participant digital natives. This qualitative approach made it possible to explore relationships and gender schemata that are reproduced on the Web.



**The empirical content ends with a pilot proposal that uses Action-Research methodology.** Some *co-educational solutions are proposed from the perspective of cyber-feminism to prevent and intervene in the macho-driven digital culture within formal educational settings in the Basque Country.* This practical experience facilitated the operationalisation of information and co-educational and cyber-feminist proposals, which helps to open future lines of research, and also to reflect on the implementation of this type of research practice in the academic world, questioning the stability of theory and practice. **This section is completed by the general conclusions,** which presents and reflects on the collected results and their relationships, as well as outlining further research avenues.

The qualitative study plays a major part, without disregarding the quantitative results (as these are, in fact, the pillar on which the rest of the study's other phases are built). Due consideration is also paid to the recommendations from different sources (Alcañiz, 2001, Castaño, 2005, Castaño & Caprile, 2011, Díaz, 2001, García & Núñez, 2008, Wajcman, 2004, Plant, 1998, Haraway, 1991, Institute of Women, 2008, Sánchez, Ortega, & Vall-Ilovera : 2012), and the purpose was to conduct a qualitative, rather than a quantitative, study. Quantifying the extent of the phenomena under study is not so important as analysing biases and understanding how these gender relations are reproduced. It is therefore necessary to investigate and explore the relationships that are being generated among the people who use them.

This study does not want to fall into either scepticism or utopian feelings. It seeks to treat technology with optimism, as a tool for learning and empowerment, while also questioning the risk-laden relationships that can be generated by the use of technology (Instituto de la Mujer, 2008).

The aim is to carry out a concrete piece of research that goes beyond scepticism and the abstract, placing ICTs as main and active elements, and as tools of change in the socialisation of adolescents.

Far from seeking to establish generalisations about ‘women’ and ‘men’—or worse, about ‘woman’ and ‘man’—the intention of this thesis is to discuss schemata, systems and constructions. As Plant indicated (1998: 51), the world is diverse and complex, and homogenising is tantamount to cataloguing. Therefore, if Internet navigation and the Internet itself is infinite, and allows for countless experiences, multiple identities and unimaginable places to exist, the focus here is on the accounts provided by the participating adolescents, in order to reveal the schemata underlying their digital uses, acts, discourses and relationships.

Ultimately, this is a concrete and yet, a political and educational thesis that also relies on imagination and dreams, and seeks to advocate equality. It explores alternatives that break away from traditional conditioning, in order to encourage other researchers, and anyone interested in the present study, to also dream, research and work on and for effective equality between women and men, whether in the real or the virtual world. This study begins with hopes of change and revolution, and seeks to raise interest in a topic that is ever present in our daily life. It does not have any major generalising challenges, but it is intended to make profound discoveries about the secrets and inequalities that pervade the Internet.

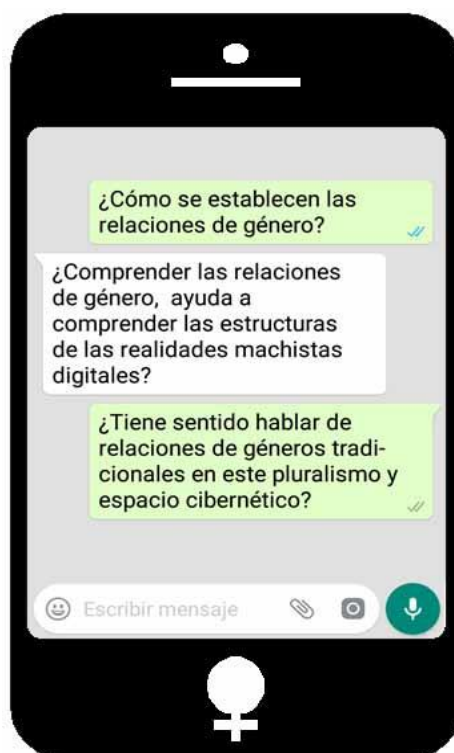
# PARTE TEÓRICA

## REFLEXIONES TEÓRICAS SOBRE EL ICEBERG DIGITAL MACHISTA

**BLOQUE I.**

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

## CAPÍTULO 1. RELACIONES ENTRE LOS GÉNEROS: PODER, ASIMETRÍA Y DESIGUALDAD



Comprender los comportamientos, creencias, prejuicios, ideas, actitudes, y en definitiva, conocer los entresijos de la cultura humana, requiere, siempre, de una profundización en las construcciones de género. Si queremos entender la naturaleza y las diferencias del comportamiento humano –o como es el caso de las diferencias de los usos y percepciones digitales–, es necesario cuestionar los esquemas interiorizados por mujeres y hombres. De hecho, y como nos planteamos al inicio, una de las principales hipótesis que dirige a esta tesis parte de la convicción y de la necesidad del análisis de las construcciones de género para averiguar las bases en la que se gestan las realidades machistas digitales.

Esto es, para comprender los arraigos que se asientan en las raíces de los problemas estudiados, se necesita de una contextualización de las relaciones de los géneros. Por estos motivos, es imprescindible que se diseñe un capítulo que se sumerja en la lectura de los géneros, en la que se explore su naturaleza, cómo interaccionan y cómo se gestan las diferencias, y a su vez, las desigualdades aparentes entre mujeres y hombres. Para todo ello, se navega entre diferentes líneas discursivas, y se recogen teorías de referentes como Bourdieu, Connell, Firestone o De Beauvoir, que ayudan a comprender los entresijos plurales y profundos, consolidados en las relaciones de los géneros. Así, en los siguientes epígrafes se quiere bucear en los esquemas, comprendiendo estos constructos como principios y normas socialmente establecidas, que influyen en el ser más profundo y en la identidad más arraigada de mujeres y hombres.

Se presenta, a continuación, una radiografía de las etiquetas y códigos tipificados que estructuran las construcciones de los géneros. Se exponen las normas y mandatos que establecen sus relaciones, y como en la interacción de estas, se reproduce la desigualdad, con la supremacía de la dominación masculina, siendo esta, eje de poder y de orden de sus relaciones. También, y finalmente, se pone el acento en las formas de violencia más invisibilizadas engendradas en la imaginación de Occidente: la violencia simbólica.

Este viaje por los mundos y estructuras tradicionales se consolida como la base principal para la comprensión de los mandatos machistas que se integran en las actitudes y comportamientos digitales de la adolescencia. Es, así, una recogida del pasado para entender lo que nos dibujan las pantallas digitales.

## **1. Construcción del sistema sexo/género. Orden de las relaciones humanas**

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. Así, desde la Biología o la Medicina, se ha comprendido que las diferencias de comportamiento entre las mujeres y los hombres son resultado de una confluencia de hormonas: testosterona y estrógeno. Debido a ello, y desde esta asunción natural de la vida humana, tradicionalmente se ha creído que las diferencias entre mujeres y hombres venían marcadas por una explicación biologicista, y por una teoría de la evolución adaptativa (reproducción y supervivencia). En esta línea, se comprendía que las mujeres, por su propio flujo hormonal, estaban más predispuestas a desarrollar habilidades relacionadas con la sensibilidad y la actividad verbal y, por tanto, eran más susceptibles al estrés. En el caso de ellos, por el contrario, se creía que emanaban un mayor grado de testosterona, lo que les hacía menos tendentes a las emociones, y más a la competitividad, al deporte y al sexo (López, 2011).

Posteriormente, desde la Psicología, tal y como señala Palet (2011), se consideraba que nuestro “yo objetivo” moldeaba nuestro “yo subjetivo”; o, dicho de otro modo, la asunción de la consciencia corporal construía la autoimagen y uno mismo, y por tanto, la autopercepción como hombre y mujer. Desde este razonamiento se entendía que los órganos reproductivos se producían como elementos simbólicos de la propia convicción y percepción humana, y así, los órganos ocultos de las mujeres harían que las mujeres se mantuviesen en una actitud más íntima respecto su sexualidad. En cambio, los hombres, al tener estos órganos más expuestos, se autoidentificarían como seres sexualmente activos, libres y con tendencia a mostrarlos de forma pública. Por ejemplo, en el caso del psicoanálisis tradicional, Freud comprendía que las diferencias anatómicas sostenían las diferencias de las

actitudes sexuales entre mujeres y hombres, y ello generaría, según el autor, “super-yo” diferentes<sup>7</sup>.

Finalmente, en siglo XX, la Sociología se interesó por el impacto de los cambios sociales en las construcciones identitarias. Por aquella época, 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 1975, Gayle Rubin (1975) comenzó una 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”. Gayle Rubin (1975) articuló las bases del sistema sexo/género, y así, esbozó una propuesta alternativa a lo planteado. Desde esta propuesta, el sexo se comprendería como aquellos aspectos biológicos que diferencian a mujeres y hombres; y el género, o mejor dicho, los géneros, se propondrían como construcciones sociales y jerárquicas, que en sus relaciones generarían posiciones asimétricas y de poder, siendo la posición subordinada la construcción femenina, y la que sustenta el poder o la dominante, la masculina<sup>8</sup>. Rubin (1975:114) comprendería ambas construcciones como productos de relaciones sexuales, incompletas que, en su ser, necesitan la de la otra. La

---

<sup>7</sup> Este se situaba desde una perspectiva falocéntrica, y señalaba que las niñas descubrían su sexualidad comprendiéndose como seres incompletos por su falta de pene (Martínez & Bonilla, 2000).

<sup>8</sup> Rubin (1975) analiza las teorías de Lévi-Strauss y Freud para fijar una definición del sistema sexo/género, y concluye que es necesaria una revolución como la que proponía Marx, aunque esta falló debido al no integrar la variable de la sexualidad. También recoge a Engels para analizar la jerarquización de la estructura familiar, y el intercambio de mujeres que se da en el sistema de parentesco. En el caso de Freud entiende que es clave la fase pre-edípica, en la que niñas y niños son aún bisexuales, que es el contexto lo que les moldea, y que existen status diferenciados según el sexo al que se pertenezca. El falo es el centro de nuestro simbolismo sexual, así bajo este simbolismo la mujer será entendida como “falta de” o castrada.



feminidad y la masculinidad, por tanto, se construyen como categorías excluyentes, y jerarquizadas para ordenar la sociedad.

Estas relaciones, en definitiva, estructurarían el sistema sexo/género, 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 ahistórica y con mayor envergadura que otras, como el caso del sexismo o el sistema patriarcal, ya que se remonta a tiempos antiguos y no queda ligada –y siendo resultado– a estructuras modernas como el capitalismo. Es un concepto más neutral que quiere conceptualizar y dibujar las relaciones de los géneros.

Este sistema, además, necesitaría ser estudiado 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).

Estas representaciones, basadas en oposiciones, se han intentado comprender desde teorías diferentes. Comenzando por las teorías cognitivas, en ellas se comprendía el género como un elemento modulador de comportamientos, procesos cognitivos y características psicológicas de hombres y mujeres. Siendo ellos descritos como agresivos, competitivos e independientes; y ellas, como tiernas, cuidadosas, y dependientes. Todo ello crearía una socialización diferencial, en la que se dan experiencias antagónicas y opuestas, lo que abocarían a una influencia directa de los aspectos psicológicos y sociales, organizando y estructurando nuestras relaciones sociales. Esto es, desde aquí se comprendía que existe un esquema interiorizado que delimita roles, estereotipos, conductas, rasgos de personalidad, y un largo etcétera (Martínez & Bonilla, 2000; Gargía-Leíva, 2005, 72-73).

En otros vértices, encontraríamos las teorías sociocognitivas. Ellas sostienen que las diferencias instauradas entre hombres y mujeres se deben a un desarrollo cognitivo moldeado e influenciado por el entorno social y por factores externos a la propia persona. Es decir, dentro de la sociedad se construyen estereotipos, que son transmitidos de generación de generación, retroalimentándose e interiorizándose. Ello construiría el sentido identitario, y, así, la información absorbida quedaría filtrada y sesgada por los estereotipos implícitos interiorizados (García-Leiva, 2005:74; Martínez & Bonilla, 2000).

Desde las teorías del aprendizaje social también se ha realizado una aproximación a las diferencias de comportamiento apreciables entre mujeres y hombres. Desde este prisma se entiende que dichas diferencias vienen marcadas por:

La adquisición y la práctica de las conductas sexualmente tipificadas y cualquier otro dominio del aprendizaje, destacando la importancia de la imitación, el refuerzo diferencial y la contingencia en estos procesos, consideran que la mayor parte de las conductas, incluidas la del género, se adquieren por observación y modelado, siendo fundamental en este proceso la representación simbólica de las consecuencias futuras (Martínez & Bonilla 2000, 98-99).

La identidad sexual de género y la propia identidad del sujeto, pues, es producto del medio social, de los modos de pensar, sentir y actuar, que estos, al mismo tiempo, quedarían culturalmente definidos, y aprendidos a través de la observación y de la posterior imitación. Este proceso haría que los códigos femeninos y masculinos se fueran interiorizando y reproduciendo socialmente a lo largo de nuestras vidas, y en nuestras relaciones más íntimas, mediandolas y regulandolas.

En esta misma línea, 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. 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, intersexuales, 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 performance<sup>9</sup> de la norma que naturaliza los comportamientos “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).

Considerando que el género es una estructura performativa, esta corriente y desde la “Nueva Política de Género”, se cree que “la sexualidad no es consecuencia del género” (Butler, 2006: 33), y por ende, la sexualidad no queda capturada por el género. Este pensamiento, para la autora, da cabida a la comprensión de “la problematización del género” (Butler, 2006:293) y considerar una habitabilidad a los géneros fluidos que no entran dentro de la norma patriarcal y heterosexual;

---

<sup>9</sup> 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 proscriptions”.

además permite visibilizar las formas de violencia concretas hacia las personas que rompen con las normas heteropatriarcales<sup>10</sup>.

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” <sup>11</sup>. 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

---

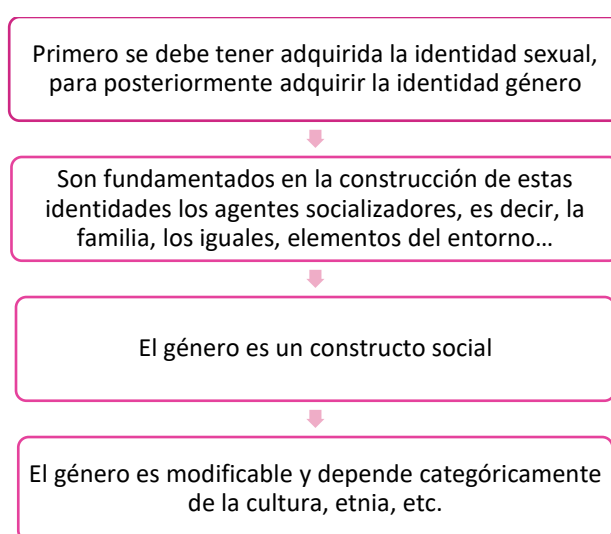
<sup>10</sup> En este sentido, si bien se considera que la complejidad que describe Butler es rica en su discurso, y permite contemplar otras realidades (transexualidad, intersexualidad, homosexualidad...), y visibilizar la fuerza que tiene la heteronormatividad en la jerarquización de las relaciones humanas, y ayuda a adoptar una perspectiva interseccional en cualquier análisis, el presente estudio también comprende que la realidad sexualizada es un importante componente. Así, por ejemplo, y como se verá más adelante, el cuerpo de la mujer se ha cosificado como objeto de violencia coerción, además de que por el simple hecho de ser mujer se estructuran formas de violencia concretas (sin despreciar las violencias ejercidas con los conectivos antes citados). De tal modo, a lo largo de la tesis se comprende que las relaciones de género ejercen quedan impregnadas dentro de los comportamientos de chicas y chicos, y que, en el caso de imaginar realidades más subvertidas, estas relaciones y formas de poder requieren de una fuerte transformación social, como es la educación.

<sup>11</sup> Bourdieu entiende que el “hexis 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).

habitus primario). Así, el habitus moldea y modifica nuestro “yo” de género, o nuestra identidad de género.

Se puede apreciar que cada una de estas corrientes se han aproximado desde primas diferentes a los factores explicativos de las diferencias entre mujeres y hombres. A pesar de ello, tal y como apuntan Martínez & Bonilla (2000), todas ellas comparten ideas como queda reflejado en la ilustración siguiente:

**Ilustración 1.1 Aspectos compartidos de las corrientes que han intentado explicar las diferencias entre mujeres y hombres**



Fuente: Elaborado a partir de Martínez & Bonilla (2000)

La división de sexos, primero, se divide por la construcción social de los órganos sexuales (identidad sexual). Ello implica que los órganos sexuales contienen una correspondencia social e identitaria, y que a medida que somos conscientes de ellos, asumimos una determinada identidad social, generando, así, el género. De hecho, Connell (1995) comprende que el género, en su totalidad, es una forma que orienta la práctica social, que se organiza según el ámbito reproductivo, definiendo las estructuras corporales y los procesos reproductivos.

Se puede apreciar 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 mujeres y hombres. Es una estructura social dinámica que depende y varía según la cultura, etnia, contexto histórico y sociocultural en que se viva (Connell, 1995; Martínez & Bonilla, 2000). Connell (1995), en concreto, supone que en la comprensión de los géneros se debe pautar un análisis de su contexto y de los escenarios de la cotidianidad, ya que, según para la autora, este es producto de los hábitos cotidianos, “un constructo de la cotidianidad” y como consecuencia, la feminidad y la masculinidad son los proyectos internos complejos que se contruyen en la práctica del día a día.

Firestone<sup>12</sup> (1976), en cambio, entiende que no hablamos tanto de un constructo del “presente”, sino del “pasado”, y ambas construcciones de género, la feminidad y la masculinidad, suponen un antagonismo histórico, una dualidad estructural (ying-yang; bueno-malo) que asegura la posición dominante de una de las partes, la de la masculinidad. Esta lógica dicotómica, y a la vez opuesta, condiciona espacios antagónicos que se traducen en todos los contextos sociales (Maquiera, 2001; Martínez & Bonilla, 2000). Tal y como recoge Maquiera (2001:151), la reproducción dicotómica, opuesta y antagónica se puede resumir de la siguiente manera:

Mujeres – Varones

Naturaleza – Cultura

Doméstico – Público

Sentimiento – Razón

Reproducción – Producción

---

<sup>12</sup> Esta autora basa su análisis y su tesis en la familia biológica. Para esta autora la familia es una estructura jerárquica que condiciona la división sexual. De este modo, la construcción de la feminidad y la masculinidad se basa en los siguientes imperativos: ·Las mujeres están intrínsecamente subordinadas por su biología (partos, embarazos, hasta el propio periodo) ·Las crías humanas necesitan mayor protección que las de los animales, y por ello tiene que haber una persona que esté en constante preocupación de ellas ·Existe una interdependencia básica entre la madre y su descendente· Y por último, la diferenciación reproductiva natural (Firestone, 1976).

Estos espacios antagónicos proporcionan unos códigos masculinos y femeninos<sup>13</sup> que reproducen esquemas que permanecen en el interior de la condición humana. Ello haría que, a pesar de que el género requiera ser estudiado en su contexto, como diría Connell (1995), esta dicotomía femenino-masculino se mantenga –en diferentes culturas, sociedades, etnias, y tiempos históricos– como dos culturas opuestas, y jerárquicas, donde lo masculino es superior a lo femenino, generando y alimentando el sistema de sexo/ género. De este modo, nuestra cultura<sup>14</sup> se estructura por normas y condicionamientos sociales que se enmarcan de manera diferenciada para mujeres y hombres (Maquiera, 2001; Martínez & Bonilla, 2000).

Bourdieu (1999) sobre esta dicotomía sostiene que estaríamos mediados y mediados por una construcción simbólica interiorizada que condiciona la transformación duradera y profunda de ambos sexos, aportando, de esta manera, una definición social a cada sexo en concreto: Hombre-masculino; mujer-femenino. Lo masculino y lo femenino se consolidan, pues, 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.

Estas relaciones de géneros, esquemas, costumbres y normas las vamos interiorizando desde la niñez a través de los agentes socializadores más primarios como son la familia, y la escuela (Maquiera, 2001:149), o a través de otros elementos del entorno, como pudieran ser las TIC. Ello, como aborda la presente tesis, supondría comprender los elementos electrónicos como un agente de socialización más, por el que asumimos, aprendemos e interiorizamos la identidad de género.

---

<sup>13</sup> Cuando hablemos de códigos masculinos y femeninos, debemos situarnos en los códigos occidentales, ya que como se ha comentado estos códigos y roles dependen del contexto cultural al que se pertenezca (Gil, 2008).

<sup>14</sup> Martínez & Bonilla (2000, 52): “entendemos cultura como repertorio de comportamientos, valores, y técnicas, para hacer frente y adaptarse a unas condiciones naturales y sociales concretas”.

Nuestros comportamientos, actitudes, y nuestras relaciones personales, debidamente, están condicionados por estos esquemas sociales. Ello hace que emerjan roles, patrones y estereotipos de género que se representan en las vidas, en las relaciones humanas y en las prácticas cotidianas. Estos, al mismo tiempo, son transmitidos de generación en generación, marcando el “deber ser” de mujeres y hombres. Todo ello, por último, desemboca en una “profecía autocumplida”, que hace que mantengamos roles y estereotipos, explícita e implícitamente, en nuestros comportamientos, modos de pensar y actuar (García-Leiva, 2005:75; Connell, 1995:39-45). Definitivamente, estas ideas moldean nuestra personalidad y percepción de la condición humana según las siguientes vertientes:

- Una femenina, caracterizada por rasgos y roles expresivo-comunales, asociados a expresividad, ternura y alta emocionalidad;
- Otra masculina, caracterizada por roles y rasgos instrumentales-agentes, asociados a racionalidad, competencia y baja emocionalidad (Instituto de la Mujer, 2001:20).

Estudiado lo estudiado, podemos sintetizar que el sexo –también socialmente mediado– y el género son estructuras que condicionan prácticamente el ser y la identidad del sujeto, en su modo de vida, práctica, pensamientos... La identidad del sujeto se comprende, pues, como el resultado de la interacción y práctica colectiva, que necesita en cada caso de su análisis peculiar y particular dependiendo en la cultura y momento histórico que nos encontremos. Además, los géneros – masculino y femenino– entran en interacción y relación, y que como vemos en el siguiente epígrafe, en ellas se gesta la denominada desigualdad de género.

### **1.1 La dominación masculina como eje central de poder dentro del sistema sexo/género**

Los géneros son procesos de configuración y construcción de identidades, donde se estructuran relaciones de poder entre ambas categorías. Para Connell (1995:112-114), estas relaciones generan tres dimensiones esenciales, creando “el



orden social de las cosas”: el eje de poder, la división de trabajo, y la catexis (las relaciones personales/sexuales).

Comenzando por el “eje del poder”, Connell (1995) explica que el poder del sistema patriarcal, con el uso de distintas instituciones (iglesia, ejército, o empresas multinacionales), ha quedado dominado por la presencia masculina, y así, se ha ido ejerciendo violencia –de una forma simbólica y de otras formas más visibles– y poder sobre el propio sistema social, superponiendo la condición masculina.

En tanto en cuanto a la dimensión de la división de trabajo se refiere, Connell (1995) explica que esta división se desarrolla según la normatividad masculina. Esta condiciona la división sexual de las actividades, el trabajo reproductivo y productivo, generando y aportando un sinfín de estados de privilegios a la masculinidad. Ella es beneficiaria de ganancias patriarcales como el prestigio y el derecho a ordenar –como ejemplo simbólico destacar la socialmente reconocida legitimidad del discurso masculino–, lo que dibuja una escenografía cultural basada en los valores patriarcales, discursos masculinos y pautas androcéntricas, catalogando al hombre como un ser racional, y a la mujer como un ser pasional. Dicho de otro modo, como comentaba Woolf (1929) en su obra “Una habitación propia”, los hombres han podido escribir y opinar de las mujeres, incluso de sus derechos; sin ser cuestionados, en cambio, las mujeres han tenido que hablar de ellas mismas, cuando han podido, o se ha permitido.

Por último, la catexis tiene que ver con todas las relaciones íntimas, como son el matrimonio, el cuidado de la prole, deseos sexuales... (Connell, 1995). La autora, también visibiliza todos aquellos mandatos opresivos y reguladores que se establecen en las relaciones más íntimas, como nuestras relaciones sexuales. Ello hace que el entramado relacional humano quede condicionalmente catalogados por esos esquemas o estructuras rígidas, opuestas y dicotómicas, convirtiéndose en comportamientos tipificados y dirigidos por una norma heterodirigida (De Beauvoir, 1949: 479-483).

Otras autoras y autores también han estudiado las situaciones de poder y dominación que se generan en las relaciones de los géneros. Bourdieu (1999), al respecto, refiere a que la historia del ser humano ha estado marcada por esquemas y estructuras fijas que sustentan la dominación masculina. Así, basada en oposiciones fijas, se organiza y se crea la “cosmología sexualizada”, donde se estructura la división de sexos. Es decir, el orden social de las cosas (Bourdieu, 1999:17-21).

Este orden gestionaría ganancias materiales favorables únicamente para una de las partes, aquella que sustenta el poder: la masculinidad. De esta forma, Bourdieu (1999:59) también entiende que nos encontramos ante un “orden social de división sexual del trabajo”, y lo denomina como el “mercado de los bienes económicos”, sustentada en la dominación social masculina, y, por tanto, en la inferioridad femenina. Ello ha provocado –en el caso de la feminidad– una exclusión del ámbito público y una postergación al ámbito privado (Giddens, 1992: 167). Todo ello, posibilitaría que, al igual que decía Connell (1995), la dominación masculina se sustente en todos los estadios de las relaciones humanas, incluso en las más íntimas, ya que los esquemas están integrados, según él, en el “habitus”

Zafra (2005a) a lo propuesto añade que el sistema patriarcal necesita este tipo de estructuras asimétricas para mantener su equilibrio, en esencia, es una jerarquización de poderes que condiciona a las mujeres para que sean las sacrificadas sociales, y los hombres los privilegiados sociales, y esto sustenta el equilibrio y avance económico en el sistema capitalista.

En resumen, estas relaciones, como resultado de interacciones y prácticas cotidianas, están dominadas por la norma social de “dominio del hombre sobre la mujer” (Connell, 1995: 114). De este modo, los géneros se han construido en base a oposiciones fijas y complementarias identificándose como “sujeto” y “objeto”, propiciando el cosmos y el orden basado en una visión androcéntrica, considerando lo masculino como lo “objetivo”, “lo real”, y “la medida de todo” (Zafra, 2005a). Bourdieu (1999:26) plantea estos esquemas interiorizados como “el conocimiento

adquirido”, lo que condena y legitima el reconocimiento de la sumisión y la dominación masculina. Todo ello genera una construcción de géneros como “dos esencias sociales y jerarquizadas” que se basa en las diferencias biológicas (los cuerpos), y en particular, en las funciones que tienen dichos cuerpos, que como menciona el autor (Bourdieu, 1999:37): “Legitima una relación de dominación inscribiéndola en una naturaleza biológica que es en sí misma una construcción social naturalizada”.

Por lo comentado, Zafra (2005a) 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. En referencia a estas palabras, Zafra (2005b:21) escribe: “la historia del género se basaría por lo tanto en la invención y asignación mítica sobre los cuerpos, asignaciones siempre utilizadas por la civilización y, en concreto, por el poder”.

Junto con la mención hecha de Zafra, considerar también lo que propone Connell (1995). Los géneros interaccionan con otras estructuras sociales como la raza, la sexualidad, la clase o la nacionalidad, y ello sustenta y da pie a nuevas modalidades de relaciones. No obstante, en este juego relacional y dimensional, en el que se interaccionan distintas variables –y las que requieren de su integración en la comprensión de los géneros–, la norma ya queda escrita, y viene “en manos” de la “masculinidad blanca”. La dominación masculina es, por tanto, un poder colonial, heteronormativo e institucional.

En esta estructura y patronado de orden social, tal y como apunta la autora mencionada, la violencia se ejerce en los momentos que se cuestiona el propio sistema ordenado. La violencia, así, es una estrategia de intimidación y exclusión, una retención a la ciudadanía a través del miedo y temor. También, la misma autora justifica que las relaciones de los géneros no son siempre estables. Ellas son

tendientes a la crisis, y ello, provoca transformaciones y fracturas en los géneros, creando nuevas masculinidades y feminidades. Por este mismo motivo, se necesita de una continua revisión de los modelos de feminidad y masculinidad que se integran en una sociedad determinada. Bajo esta convicción, se considera necesario que los géneros sean estudiados en sus nuevos espacios de reproducción, como en el caso de los medios tecnológicos.

Pero antes de adentrarnos en los géneros virtuales, es necesario realizar una revisión histórica y bibliográfica, para comprender los condicionamientos tradicionales, ya que como diría Firestone (1976: 17) “es necesario comprender el pasado para comprender nuestro presente”.

Con el propósito de comprender los legados tradicionales de género, a continuación, se recogen las construcciones y esquemas femeninos y masculinos. Esta sumersión en los esquemas y códigos, y en cómo cada una de las estructuras ha ido generando distintas feminidades y masculinidades, posiciones asimétricas y de poder, nos posibilita comprender estas jerarquías y arraigos profundos de cada uno de los esquemas y trajes de género (Maqueira, 2001:152). Finalmente, se recogen brevemente los roles y estereotipos de género, ya que ellos nos sirven de base para la comprensión de la construcción de la identidad digital de género y para el posterior análisis de las realidades machistas digitales.

## **2. La feminidad, construcción subordinada**

Woolf (1929) reflexionaba sobre el papel de la mujer a lo largo de la historia occidental, partiendo de una constante interrogante: “¿Por qué las mujeres son pobres?”. La autora buscaba comprender, desde su cotidianidad, los elementos y las causalidades de la inferioridad de la mujer, encontrando en las estructuras patriarcales la respuesta a ese interrogante. Es, por tanto, importante comprender los entresijos patriarcales y las estructuras machistas que se integran en la sociedad y en los esquemas más íntimos interiorizados por las mujeres, para así, entender el estado de inferioridad y subordinación que condiciona la vida de las mujeres.

Varias autoras y autores (Bourdieu, 1999; De Beauvoir, 1950; Gil, 2008; Lagarde, 1990; Martínez & Bonilla, 2000) señalan que el origen de la subordinación reside en el propio cuerpo invadido de la mujer. El cuerpo femenino ha quedado revestido de simbología, siendo, este, elemental y básico para la propia autopercepción de la mujer. Las mujeres se han visto más condicionadas por sus “cuerpos reproductivos”, que los hombres. Este cuerpo reproductivo ha condicionado y construido uno de los principios esenciales para conformación de la feminidad: la maternidad. La feminidad se entiende en la medida que se entiende la maternidad, y a “la mujer” se le comprende –históricamente– como “cuerpo reproductivo”, siendo la propia reproducción, y, por ende, el cuidado de la prole su propio fin y sentido de la construcción (Lagarde, 1990:189-225).

Considerando esta limitación y encorsetamiento simbólico y material, 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<sup>15</sup> 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 dependientes<sup>16</sup>, que delimitan socialmente a las “buenas madres”<sup>17</sup>. Desde el razonamiento de la autora, socialmente se ha asociado a la feminidad con un ser dependiente y adscrito a otro

---

<sup>15</sup> Esta autora entiende el patriarcado como “uno de los espacios de poder masculino, que se basa en la dicotomía antagónica, en la competencia femenina y la discriminación e interiorización de las mujeres” (Lagarde, 1990:116). Es decir, para la autora el patriarcado es una ideología y política que minusvalora y discrimina no únicamente a las mujeres, también es una institución política que discrimina a etnias y orientaciones sexuales no hegemónicas en los países occidentales.

<sup>16</sup> 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.

<sup>17</sup> Todas las mujeres por el hecho de ser mujeres son “madresposas”. Esta construcción valida “el amor maternal”, y alberga en su esencia, todos los cuidados y los sacrificios que hace una mujer por satisfacer las necesidades de los demás de manera afectiva. Así, se convierten en seres de sus hombres, maridos, hijos, padres... (Lagarde, 1999: 272-275).

ser, configurado como “ser para otros”. No obstante, aquellas feminidades que discurren y rompan con estos criterios, irían contra su propia categoría identitaria, y estas podrían ser consideradas como “malas madres”<sup>18</sup>, 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”<sup>19</sup>.

Como decía Bourdieu (1999), los cuerpos contruidos socialmente se convierten en *hexeis* (hábitos) por los cuales se clasifica todo el mundo relacional del ser humano. Ello conlleva naturalizar esquemas como la intuición femenina, o que, por ejemplo, sobre la construcción femenina siempre “sobrevuele” la variable de la maldad, identificándolas como seres malignos o maléficos. Este simbolismo adscrito al cuerpo reproductivo de la mujer, ha influido así mismo en la concepción sobre los propios cambios fisiológicos que se producen en el cuerpo de la mujer, como pudieran ser el periodo menstrual, los cambios hormonales o la menopausia, llegando a ser catalogados como malignos e impuros, o como enfermedades vinculadas a la histeria (Gil, 2008; Lagarde, 1990; Martínez & Bonilla, 2000).

Estas consideraciones llevan a que Lagarde (1990) sostenga que las mujeres, en las sociedades machistas, queden clasificadas en dos grupos simbólicos sexistas: “buenas” y “malas”, correspondientes al concepto de madre. Ello también ha llevado, a que como señala Gil (2008)<sup>20</sup> todas aquellas mujeres transgresoras y que

---

<sup>18</sup> 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.

<sup>19</sup> 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”.

<sup>20</sup> La feminidad, para este autor (Gil, 2008) no es una única construcción, sino varias, pero que a su vez se construyen sobre tres prototipos identificados y marcados, así encontraríamos categorías como: virgen- madre-puta, o como lo describe el autor chica-madre- bruja. El primer prototipo hace énfasis en la primera etapa de la mujer, la juventud que puede quedar representada como la virgen, la novicia, o la estudiante que está labrándose su futuro, y esperando al futuro marido. La madre es representada como la espina dorsal de la familia, mujer luchadora que quiere salvaguardar a su familia y educa a la prole. Se caracteriza por la lealtad, el afecto y el cuidado. Y la puta, o bruja, se describen

se ha salido de los patrones establecidos, hayan sido calificadas con términos como “puta” o “bruja”, tomando estas palabras una dimensión simbólica patriarcal y machista, y que suelen ser utilizadas para deslegitimar, dañar, y oprimir cualquier acto de la mujer.

Bourdieu (199:83), al igual que lo hace Lagarde (1990) –aunque desde otro enfoque–, comprende el cuerpo femenino como un objeto “por-para-otros”. Es un cuerpo que está continuamente expuesto a la mirada externa, y sobre todo a la masculina. Cuerpo que, por otro lado, depende de los esquemas tipo de la dominación masculina (grande/pequeño; fuerte/débil; grueso/fino, etc.), por lo que el atribuido a la mujer es pequeño, débil, fino, sutil... De tal modo, la mujer aprende a ser valorada –y autovalorarse y encontrar su propio sentido– a través de su cuerpo y su imagen exterior (De Beauvoir, 1950). Por tanto, esta valoración pasa por un filtro condicionado por la dominación masculina, o como dice Bourdieu (1999:83): “Las imágenes que su cuerpo suscita a los demás y su percepción personal de esas reacciones están construidas con esos grandes esquemas”.

Desde un posicionamiento psicológico, Vázquez, Estébanez, & Herbón (2013), valoran este proceso como la auto objetivación: valorarse únicamente desde su propio cuerpo, quedando de este modo en un estado de objeto. Esto sucede desde el aprendizaje más temprano. Desde que son y somos pequeñas se nos enseña a jugar a ser o exponerse atractivas ante la mirada pública, y aprendemos a jugar con nuestra imagen, a esconder lo que somos con el maquillaje y la vestimenta, y, en definitiva, a aprender a no querernos.

La moral femenina se impone a través de todas las partes de su cuerpo, y su disciplina de socialización se ejerce mediante la vestimenta, las pautas de comportamiento (como “síéntate como una señorita”, “compórtate como una señorita”) y/o la cabellera. Nos convertimos en prisioneras de nuestro propio

---

en atítesis de todo lo contrario, es decir, las comprarían todas aquellas mujeres que rompen los mandatos de género.

cuerpo, o como dice Bourdieu (1999:43), “la feminidad es como el arte de empequeñecerse”. Aprendemos a ser secundarias, siempre manteniéndonos en un segundo plano, siendo discretas, y pasamos a ser invisibles, sin voces en los distintos ámbitos y momentos de nuestras vidas.

Se puede decir que la mujer fundamenta su autoconcepto y su autoestima en una serie de experiencias y significados respecto a su cuerpo, convirtiéndose, de esta manera, en “mujer objeto” (De Beauvoir, 1949). Se produce una despersonalización de la mujer, la feminidad pasa de ser sujeto a objeto. La dominación masculina – sustentada en esos pares dicotómicos– espera que los cuerpos de las mujeres sean femeninos, que sean seres percibidos, objetos atractivos y disponibles a las miradas de los demás. 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).

El esquema de la feminidad se alimenta por la valoración y la mirada ajena. Como decía Bourdieu (1999), el proceso de la dominación masculina es tan profunda que las mujeres no son capaces de percibirse cómo sujetos independientes. Los esquemas internos les impiden verse a ellas mismas, viéndose siempre a través de una lente masculina que las difumina y que hace que consigan valorarse, y por ejemplo, a las mujeres les cuesta describirse o pintarse, hablar sobre ellas... Esto Firestone (1976) lo clasifica como una “distorsión cultural”, ya que culturalmente las mujeres son vistas a través de los ojos masculinos. Son “odiosas” de sus cuerpos, siendo estos una estrategia machista de dominación.

Al igual que ocurría con su cuerpo, base de la construcción de la feminidad, esta se concibe en forma pasiva para sustentar los privilegios de las masculinidades, y para favorecer el sistema patriarcal. Por lo que la sexualidad, se convierte en otro recurso para continuar oprimiendo a la feminidad y favorecer la superioridad masculina. De tal modo, que la sexualidad de la mujer no es apropiada por ellas, sino que queda expuesta a la satisfacción de la masculinidad (Bourdieu, 1999: 34-



35). De hecho, tradicionalmente en el acto sexual a la mujer se le ha entendido como el engranaje del cuerpo masculino. En definitiva, el cuerpo de la mujer queda a merced de los deseos masculinos y a la arbitrariedad del mismo (Giddens, 1992).

Esta visión jerárquica de la sexualidad, como se decía, también se entremezcla con las dimensiones simbólicas de “buenas” y “malas” (de nuevo esa visión patriarcal de lo que se entiende por “buena mujer”). Por tanto, según los parámetros del sistema patriarcal, mientras que las buenas son las que representan la virginidad, la pureza y la delicadeza (características más cercanas a la buena madre/esposa/novia), las malas serían todas aquellas que transgreden estos cánones y parámetros establecidos (Giddens, 1992). Bourdieu (1999) expone que si la mujer cuestiona su “habitus” (explicado anteriormente), es decir, si rompe las normas machistas y patriarcales asignadas a la construcción de la sexualidad, desde la sociedad se interpretaría que la mujer busca algo más allá, que está siendo sexualmente provocativa o que es realmente fácil de “conseguir” –limitándola en cualquiera de los casos a un mero objeto–; precediendo esto automáticamente al etiquetaje social que deriva en una desigualdad social.

“Así, si bien las niñas deben ser castas, virtuosas y fieles en sus relaciones, los niños están exentos de esta norma, pues está bien visto que sean promiscuos conquistadores e infieles” (Rodríguez, 2003:203). La construcción de la sexualidad femenina ha estado asociada al encarcelamiento y dependencia, valorando la virginidad y el rechazo a la tentación sexual como una virtud (Giddens, 1992). Esta cárcel que ahoga, es una cárcel de silencio ya que estas no están exentas de placeres y necesidades sexuales, pero sus cabezas están llenas de tabúes, su subconsciente psicológico les impide liberarse de dicho lastre, y, por ello, permanecen en la cárcel y escondidas. “No es lo mismo ser objeto que convertirse en objeto y hacerse pasiva” (De Beauvoir, 1949:487).

De este modo, el acto sexual en una mujer y en un hombre es visto de manera diferente a ojos de la sociedad. La identidad fémina se identifica según el cuerpo al que represente, siendo madre, cuerpo reproductivo, y siendo prostituta, cuerpo

erótico, pero siempre un cuerpo destinado a los demás. Son cuerpos eternamente ocupados. Incluso el propio ritual de aprendizaje del erotismo está en manos de hombres. Largarde (1990: 239-250) explica que son las “mujeres malas” las que enseñan a los hombres en el juego del erotismo. Debido a este aprendizaje asimétrico de dominio y sumisión “se aprende que la dominación es masculina, y la sumisión femenina”, convirtiendo el propio acto sexual en una lucha de poderes de género.

El acto sexual para ellas es un acto más de feminidad, de amor y de entrega, no siendo dueñas de su propio erotismo; y para los hombres –como veremos en el siguiente apartado–, en cambio, es un acto carnal, un proceso por el cual sacian sus necesidades. Esto ha condicionado que las mujeres y los hombres vivan una sexualidad opuesta, pero complementaria, según la cosmología sexual. Es decir, las mujeres son educadas y preparadas para vivir su sexualidad como una experiencia íntima y cargada de afectividad, viviéndola como un acto de amor y cariño, y no necesariamente ligada con la penetración (Bourdieu, 1999; De Beauvoir, 1959; Rodríguez, 2003; Instituto de la Mujer, 2001: 118).

Además, los hombres identifican el cuerpo de la mujer con su sensualidad, como algo que capturar, o un trofeo o como señala De Beauvoir (1959) un “objeto sexual” que adquirir. Están socialmente inclinadas a tratarse a sí mismas como “objetos eróticos” para la satisfacción masculina, y se convierten una vez más, en las víctimas de la dominación masculina por su propio cuerpo, sintiéndose, en muchos casos, un objeto de deseo. Es decir, las mujeres aprenden a utilizar su propio cuerpo como un arma de seducción y logro de objetivos propuestos. De hecho, la relación de seducción de los sexos es un juego conocido y reconocido, donde afloran los esquemas y estructuras sociales más interiorizados.

En resumen, a través de los ojos de los hombres buscan el cuerpo perfecto, la imagen perfecta. Buscan autorrealizarse como personas, 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. Lagarade (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 independientes<sup>21</sup>.

Esta dependencia de la mirada ajena ha llevado a las mujeres a situarse como competidoras de miradas y halagos, con el objetivo de buscar su propia identidad y su propia imagen. En la lectura de la feminidad: si una gana, la otra pierde. Esta rivalidad –socialmente confirmada y asumida–, es uno de los mecanismos patriarcales más potentes que impide la sororidad y hermandad entre mujeres, siendo catalogadas y representadas tradicionalmente como rivales y celosas de las otras, no como amigas y apoyos sociales (De Beauvoir, 1949; Woolf, 1929).

Concluyendo esta búsqueda de elementos correlacionados en la construcción de la feminidad, se puede decir que las mujeres han representado la virginidad, la pureza, el “no erotismo”, la bondad, la ternura y la maternidad. Lo femenino queda identificado como lo subjetivo, lo intuitivo, introvertido, ansioso y propio de un sueño lleno de fantasía y emociones, incluso hasta llegar ser temperamental, o como comúnmente se le ha llamado “histérica”.

Las mujeres han ocupado escenarios privados, pero sin tener “una habitación propia” como diría Woolf (1929); las paredes de la casa estan condicionadas e impregnadas de feminidad, pero sin ningún tipo de privacidad, y como veremos en el capítulo dedicado a la sumersión en la segunda brecha digital, esto las ha situado

---

<sup>21</sup> 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.

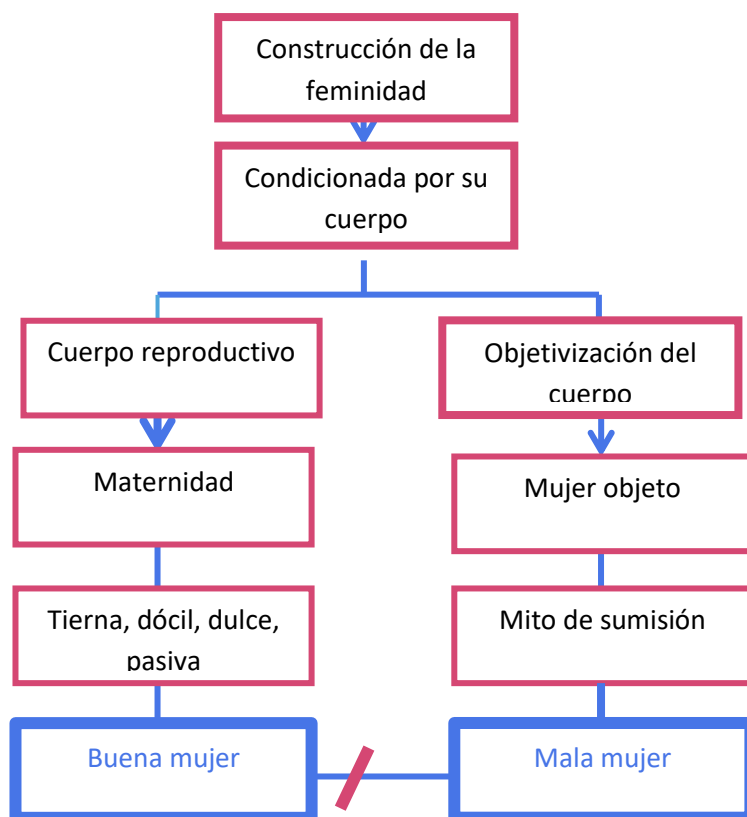
al margen de la racionalidad, fuera del mundo de las ciencias, las matemáticas y las tecnologías.

En definitiva, las mujeres hemos tenido que hacer frente a un sinfín de obstáculos sociales, críticas y mensajes negativos que condicionan nuestro arrinconamiento y empequeñecimiento (Bourdieu, 1999). Concluimos con el extracto de la autora Woolf:

Si te pasas a blasfemar, estás pérdida –le dije– lo mismo si te paras a reír. Vacila o titubea, y estás acabada. No pienses mas que en el salto, –le imploré, como si hubiera puesto todo mi dinero en su espalda–, y pasó por encima de ella como un ave. Pero había otra valla más allá, y otra valla más allá (Woolf, 1929:130).

Finalmente, con el interés de recoger todo lo trabajado respecto a la construcción de la feminidad se elabora el siguiente esquema-resumen:

Ilustración 1.2 Resumen de la construcción de la feminidad



Fuente: Elaboración a partir de Bourdieu (1999) De Beauvoir (1949), Firestone (1976), y Lagarde (1990)

### 3. Masculinidad, construcción privilegiada

En su estructura opuesta y complementaria, se diseña la masculinidad. Esta ostenta todos aquellos privilegios robados a las mujeres, y aún encontrándose en esta situación privilegiada, como construcción “bien avenida” con el sistema patriarcal requiere de su comprensión. La sumersión en ella ayuda, por un lado, a comprender comportamientos, y actitudes que mantienen los hombres, que pueden ser realmente dañinas contra las mujeres, pero también contra ellos mismos y contra otros hombres (Huggins & Haritos-Fatouros, 1998). De hecho, y como veremos, esta construcción oprime bidireccionalmente: a las distintas feminidades y masculinidades que no sustenten aquello que es exigido para “el hombre”.

Las perspectivas que se han adentrado en el concepto de la masculinidad son diferentes. El existencialismo de Miger Lio, la ciencia positivista, las diferencias normativas, las aproximaciones semióticas... Y aunque todas ellas han realizado aportes importantes a la comprensión científica del comportamiento humano, en este caso se quiere comprender a la masculinidad como una construcción jerárquica, que se impregna de arraigos culturales y del contexto histórico. Así, este apartado recoge las teorías de Bourdieu (1999), y Connell (1995), centrándonos, especialmente y específicamente, en este último, ya que en su obra “masculinities”, trata con gran detalle la construcción de las masculinidades, con un sentido que se cree que aporta una gran riqueza a la comprensión del sentido de los esquemas interiorizados por los hombres.

Como Connell (1995) explica, para entender las relaciones y las desigualdades de género que se crean se deben tener en cuenta las masculinidades, es decir, estas no deben permanecer aparte del análisis de género. La autora habla de un dinamismo social, y plantea la existencia de múltiples y diferentes masculinidades, como ella misma argumenta “la masculinidad no es un objeto lógico que se puede producir de manera generalizada”. Esto es, no nos encontramos ante una única

forma de masculinidad, sino que dentro de los patrones culturales diseñados confluyen e interactúan formas distintas de masculinidad.

Del mismo modo, Connell (1995) razona que no existe una única de feminidad. Basándose en su lógica discursiva acerca de la confluencia de las construcciones de género y las condiciones medioambientales y culturales, refiere que existen también distintas formas de feminidad acordadas y pactadas, y que concuerdan, de hecho, con los mandatos antes explicados. Las distintitas feminidades y masculinidades se entrecruzan y especialmente se jerarquizan, quedando todas ellas gobernadas por la denominada “masculinidad hegemónica<sup>22</sup>”. Esta última, como condición superior, y de acuerdo con la escala jerárquica para mantener el sistema sexo/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 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 las páginas Web o los videojuegos<sup>23</sup>.

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”.

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

---

<sup>22</sup> 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.

<sup>23</sup> 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.

masculinidades, que toman una posición subordinada. En esta condición oprimida 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, de la que Connell (1995:117) explica “para la ideología patriarcal la homosexualidad es todo aquello que la masculinidad hegemónica desecha simbólicamente”. 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 masculina<sup>24</sup>, otorgándolas condiciones subordinadas y opresivas (Huggins & Haritos-Fatouros, 1998).

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 hegemónico<sup>25</sup> (Huggins & Haritos-Fatouros, 1998).

---

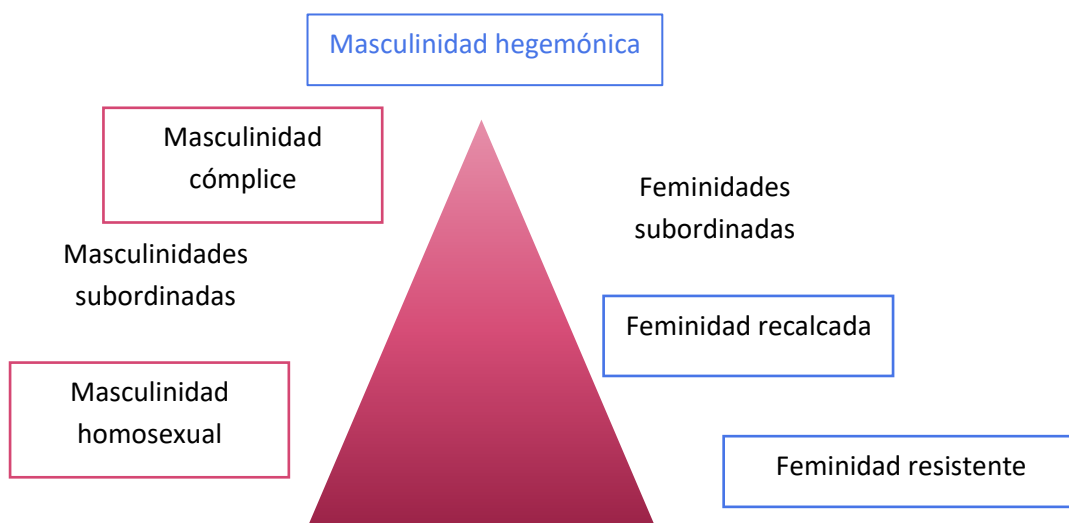
<sup>24</sup> Feminidad recalcada: Complemento de la masculinidad hegemónica. Representan la docilidad, los cuidados y la empatía. A las jóvenes se las asocia con la receptividad, y a las más mayores, con la maternidad.

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...

<sup>25</sup> 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.

A continuación, se exponen gráficamente las masculinidades y feminidades de Connell (1995) con el objetivo de resumir todo lo dicho anteriormente:

Ilustración 1.3 La jerarquía de género según Connell (1995)



Fuente: Elaborado a partir de Connell (1995:115-122)

Señalar que este tipo de tipologías las han seguido otras fuentes como Gil (2008). El autor, al igual que Connell, contempla varios prototipos de masculinidades, y feminidades, como se ha señalado en la parte de feminidad. El autor, en concreto, habla de unas escalas sociales, marcadas por las etapas que pueden pasar una mujer y un hombre.<sup>26</sup>

Otro principio en la construcción de la masculinidad, que apunta Bourdieu (1999), es la virilidad. Esta podría ser definida como un conjunto de sistemas de exigencias

---

<sup>26</sup> Gil (2008) entiende que las masculinidades se podrían enmarcar en “hombres crudos, cocidos o podridos”; o lo que es también “hombres héroes, patriarcas y monstruos”. En la primera categoría encontraríamos a todos aquellos que son jóvenes, valientes, transgresores, y han triunfado preferentemente en el sector de los negocios. En cuanto a la segunda categoría podrían formar parte de ella todos aquellos hombres que son padres, maridos, y que a la vez sustentan la economía familiar y protegen a la misma. Y en cuanto a la última categoría, encontraríamos a todos aquellos hombres que han fracasado, que son malvados, psicópatas genuinos, incluso los gays, entendida como una masculinidad pervertida.



establecidas en el orden social de la masculinidad. De este modo, el autor asegura que masculinidad se mide en base a la demostración, tensión y exaltación de la virilidad. La virilidad es una manera de ser y de actuar (ethos), basados en la nobleza y que guía el “habitus”, que queda representada como la capacidad reproductora, sexual y social. Además, también se vincula a la aptitud de combate y la violencia. La esencia de la virilidad de los hombres es mostrar que están a la altura de las exigencias.

Estas exigencias y normas patriarcales hacen que los hombres –muy a diferencia de lo que podría suceder con las mujeres– vivan su sexualidad desde la agresividad, lo físico y la conquista. El acto sexual se convierte en una relación sexual normativizada por el eje y poder masculino (Bourdieu, 1999). Por lo que, tal y como señala el estudio elaborado por Instituto de Mujer (2001), los hombres se enfrentan a su sexualidad, en el caso de quedar dentro de la norma heteronormativa, con cierta libertad, y uso de su propio cuerpo para sentir excitación y erección. De hecho, en la imagen pública, la excitación masculina no es percibida como algo lujurioso, como era en el caso de la feminidad, como un pecado carnal. Esta excitación se normaliza, y es legitimada por el propio mercado sexual. El falo se convierte en el centro del erotismo, y así, nuestras relaciones sexuales se masculinizan, y son pautadas por el mandato heteronormativo masculino (Giddens, 1992).

De Beauvoir (1949: 479-483), en su caso, argumenta que desde el esquema de la masculinidad el acto sexual se vincula con un acto de caza y de dominación, donde el hombre se convierte en cazador y la mujer, en presa. En palabras de la propia autora:

Para el hombre, el paso de la sexualidad infantil a la madurez es relativamente sencillo: se da una objetivación del placer erótico, que en lugar de realizarse en su presencia inmanente se concentra en un ser trascendente. La erección es la expresión de esta necesidad; sexo, manos, boca, todo el cuerpo del hombre tiende hacia su compañera, pero él está en el corazón de esta actividad, como en general el sujeto frente a objetos que

percibe y a instrumentos que manipula; se proyecta hacia el otro el sin perder su autonomía; la carne femenina es para él una presa y atrapa en ella las cualidades que su sensualidad exige de cualquier objeto (De Beauvoir, 1949: 479-480).

Debido a esta diferencia de oportunidades en el acto sexual se ha ido creando un vocabulario sexista relacionado con la sexualidad de los hombres, que nos recuerda al vocabulario militar que dignifica la virilidad, como “descargar” “ametralladora”... El acto sexual adopta un símil simbólico militar, y así, volvemos a figurarnos ese papel de hombre dominante y mujer sutil (Instituto de la Mujer, 2011:114).

Todas estas expresiones que interactúan en la masculinidad quedan estrechamente ligadas con la violencia. Esto es, el grupo dominante que pertenece al estatus quo de la masculinidad hegemónica, tendrá la autoridad de ejercer violencia para mantener “el orden social patriarcal”, y por tanto su propio status. Dicho de otra forma, a las mujeres, con el fin de postergarlas a la subordinación, se ha intimidado utilizando la violencia en todas sus formas (Connell, 1995).<sup>27</sup>

Por estos motivos, la autora sugiere que los patrones de violencia machista están culturalmente aceptados, siendo, finalmente, una estrategia de opresión y que legitiman, a la vez, la dominación masculina. 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.

En definitiva, podríamos afirmar que la masculinidad, o en concreto la masculinidad hegemónica, es una norma interiorizada que favorece la dominación masculina. Como esquema cultural que mantiene la dominación, la virilidad y la potencia

---

<sup>27</sup> Connell considera que la violencia puede ser los silbidos por la calle, el acoso laboral, al violación, hasta propio asesinato de una mujer.

sexual se convierten en “los” elementos simbólicos hegemónicos y supremos. La “erección fálica” es el verdadero dinamismo vital, lo que condiciona una representación glorificada del género masculino (Bourdieu, 1999: 24-28).

#### **4. Masculinidad y feminidad. Construcciones opuestas, dicotómicas y complementarias**

Este apartado sintetiza lo presentado sobre las construcciones de género y recoge las atribuciones tradicionales dicotómicas según el género, creando esquemas sociales de la representatividad masculina y femenina. Esquemas tan impregnados que resultan definitorios para estar dentro y sentirnos parte de la sociedad; modelan nuestra cotidianidad, nuestras formas de pensar, comportarse y nuestro conocimiento.

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. De este modo, se “han atribuido” y se “han exigido” características específicas a las mujeres y a los hombres (Bourdieu, 1999; Connell, 1995; De Beauvoir, 1949; Firestone, 1976; Giddens, 1992; Gil, 2008; Lagarde, 1990; Martínez & Bonilla, 2000; Woolf, 1929). Como señalan Martínez & Bonilla:

Mientras a los varones se les suponía un amplísimo número de atributos (dominio, racionalidad, asertividad, agresividad, motivación hacia el logro o éxito...) y se les exigía el honor de la familia, reconocer a los hijos, se les responsabilizaba de aportar los recursos patrimoniales a la familia, y se esperaba de ellos el éxito y el prestigio, las mujeres debían preocuparse fundamentalmente por ser buenas esposas, madres e hijas, manteniendo el orden y la armonía familiar, por lo que debían ser pacientes, cariñosas y compresivas (Martínez & Bonilla, 2000: 131-132).

La historia de mujeres y hombres ha quedado condicionada por los ritos de los dividendos patriarcales. Ello ha supuesto que los géneros se mantengan como pares antagónicos y con atributos complementarios, favoreciendo la desigualdad entre esquemas y la división sexualizada, tal y como podemos observar en la siguiente tabla:

**Tabla 1. Estereotipos de género adscritos a la construcción femenina y masculina**

| Construcción femenina | Construcción masculina |
|-----------------------|------------------------|
| Dependiente           | Independiente          |
| Débil                 | Fuerte                 |
| Temerosa              | Valiente               |
| Subjetiva             | Objetivo               |
| Emocional             | Racional               |
| Pasiva                | Activo                 |
| Altruista             | Individualista         |
| Tierna, dulce         | Duro                   |
| Gentil                | Competitivo            |
| Temperamental         | Lógico                 |
| Represión sexual      | Libertad sexual        |
| Símbolo de belleza    | Símbolo de autoridad   |
| Objeto                | Sujeto                 |
| Sumisión              | Dominación             |

Elaborado a partir de: Bourdieu (1999); Connell (1995); De Beauvoir (1949); Firestone (1976); Giddens (1992); Gil (2008); Lagarde (1990); López (1996); Martínez & Bonilla (2000); Woolf (1929)

Estos condicionamientos han permitido generar códigos masculinos y femeninos, y con ello, roles y estereotipos atendiendo a las categorías expuestas. Ejemplo de ello, encontramos que la infancia femenina queda marcada por la fantasía, la imaginación, y la magia; y la masculina por la violencia<sup>28</sup>. Esto es, los niños aprenden

<sup>28</sup> Si bien los personajes femeninos de los cuentos, películas y series comúnmente son vinculados con la belleza, con la dulzura, carentes de expectativas y proyectos personales; los de los hombres quedan vinculados con la competición, la heroicidad y la actividad (Firestone, 1976).

a competir entre sí cómo héroes de acción, mientras las niñas pronto aprenderán a ser rivales de exposición y relación, y objetos de espectáculos y atracción (Firestone, 1976:210; De Beauvoir, 1949).

Por todo ello, las niñas tienen un sentido más fuerte de la identidad de su sexo, pero un sentido más débil de su autonomía y de su individualidad; y los chicos son más independientes en su concepción del cuerpo y en la toma de decisiones, pero a cambio el precio emocional es un alto peaje a pagar (Giddens, 1992, 117). Tubert lo resume en el siguiente párrafo:

El sexo masculino aparece en el mundo socio-cultural falocéntrico como dotado de atributos –no sólo anatómicos sino también intelectuales y morales– más valorados, con mayores cuotas de poder y más fácil acceso al espacio público. Esto hace posible que los varones se sitúen ante la diferencia no tanto como carentes sino como privilegiados, y que recompongan su narcisismo, cuestionado por el enfrentamiento con la diferencia y la falta de plenitud, proyectando la carencia en las mujeres. Los estereotipos de la feminidad, por el contrario, presentan a las mujeres como seres más débiles, incompletos en cuanto a sus genitales, emocionales en lugar de racionales y asociados, por su papel en la gestación, con la naturaleza más que con la cultura. Por eso, las mujeres tienen más dificultades a la hora de restañar el narcisismo herido, y tienden a lograrlo identificándose con los modelos culturales, que ponen el acento en una imagen corporal idealizada (Tubert, 2008: 69)

Bourdieu (1999:42) entiende estas representaciones naturalizadas como la “naturalización de la ética”, es decir, una interiorización de esquemas tan profunda, que elevamos a categoría normal o natural, actos y comportamientos que en su ser son patrones patriarcales diseñados. Estos códigos se van impregnando en nuestro ser en el largo recorrido de la socialización, y exponencialmente, a medida que crecemos los ritos sociales quedan cada vez más presentes y hacen que mujeres y hombres nos alejemos más del otro sexo.

Por otra parte, Martínez & Bonilla (2000: 133) señalan que la construcción de la feminidad se mantiene en un rol más flexible, mientras que el de la masculinidad

es más rígido. Ejemplificando, cuando un hombre adopta un rol que se aleja de lo socialmente apreciado por un hombre (fuerza, rigidez, autoridad) sobre este cae el estigma de ser “afeminado” o “gay”. Esta estigmatización, como se decía, pesa fuertemente sobre la masculinidad, por lo que se opta por el hermetismo para salvaguardar la posición privilegiada.

Estas exigencias socialmente pactadas y también interiorizadas, hacen que se vivan con contradicción las aficiones o gustos, que no quedan dentro de su patrón de género diseñado, y así, lo que aboca al conflicto de rol, que se entiende como la asunción de dos papeles contrapuestos. Como exponen las autoras: “Cuanto más uniforme sea la identidad de un sujeto y, en consecuencia, con mayor consistencia y estabilidad desempeñe el rol de género que le corresponde por su sexo morfológico, más tensiones le puede llegar a producir el hecho de no poder mantener los modelos ideales” (Martínez & Bonilla, 2000: 133).

Poniéndole fin a este extracto, nos gustaría recordar lo que comenta Woolf (1929:51) “las mujeres somos herederas de pobreza, mientras que los hombres han sido educados en libertades y posibilidades”. Las mujeres pertenecen al sexo cuestionado, carentes de confianza, y siendo reflejos de los hombres, ya que como señala la autora: “Durante todos estos siglos, las mujeres han servido de espejos dotados del mágico y delicioso poder de reflejar la figura del hombre al doble de su tamaño” (Woolf, 1929: 61). Gracias a nuestra inferioridad, ellos se ven reflejados al doble de su tamaño real, y creen en –y no cuestionan– su superioridad. Se nos ha empequeñecido, para valorar grandes hombres<sup>29</sup>. Y así, los estereotipos masculinos se han glorificado, en cambio los femeninos se han minusvalorado e infravalorado. Y por ello, a las mujeres para triunfar se nos ha exigido que adoptar esquemas propios de los hombres, comportamientos de estos, que escribamos y pensemos como lo haría un hombre.

---

<sup>29</sup> Cuando nosotras no estamos, esa imagen distorsionada se rompe, y por ello dependen de ese reflejo engrandecido sobre sí mismos.

Mujer y hombre, se convierte en una relación antagónica y asimétrica de poderes, generando un principio de desigualdad de género, fundamentado en el sistema sexo-género. ¿Qué son la masculinidad y la feminidad, más que una teatralización? Una exposición a la valoración de la mirada ajena que queda observado por el condicionamiento social dicotómico que favorece la dominación masculina, y la violencia contra las mujeres. Así, la violencia contra las mujeres ha sido un elemento constante en la sociedad y la cultura patriarcal (Lagarde, 1990). Es violencia desde la cosificación de la mujer, hasta el abandono de su subjetividad. Desde el “abuso erótico” que sucede dentro de la conyugalidad, hasta la infidelidad.

## **5. La violencia de la postmodernidad y los países occidentales**

Una de las estructuras patriarcales más potentes, invisibles, y socialmente legitimadas de este siglo, y del sistema occidental, es aquella que Bourdieu (1999) ha denominado como “la violencia simbólica”. Por este motivo, y con la inquietud de asegurar una profundización en esta estructura, esta sección recoge esta forma de coerción, control y opresión, a través de la sumersión del discurso de la fuente principal.

Comenzaremos recordando que Bourdieu (1999) comprende que en el sistema patriarcal existe un reconocimiento social de lo masculino. Ello genera matrices de percepciones que engloban a los pensamientos y las acciones de la cotidianidad humana, creando unos comportamientos generalizados y conocidos por todas y todos. En otras palabras, existe una reproducción biológica y social que responde al sentido común consensuado. Un consenso “práctico” y “dóxico” que responden a esquemas mentales (fundadores del orden simbólico) y promotores de la asimilación de las relaciones de poder. Todo ello genera “la violencia simbólica” (Bourdieu, 1999:49).

La violencia simbólica se estructura en torno a unos principios comunes que oprimen y condicionan las relaciones humanas, situando al hombre como agente superior. De este modo, se establece una jerarquía de sexos, y con ello un “habitus”

dirigido a la glorificación de la virilidad, y por tanto, de la masculinidad. Estos esquemas interiorizados, según Bourdieu (1999), no responden a una lógica, ni a un proceso racional cognitivo, sino que son efectos de la propia dominación, y se construyen mediante un proceso espontáneo e impetuoso, por el cual se aprenden estructuras jerarquizadas de dominio (hombres) y sumisión (mujeres).

En el estudio elaborado por Vázquez, Estébanez, & Herbón (2013: 11), siguiendo lo planteado por Bourdieu, añaden: “quienes ostentan el poder pueden ejercer esta forma de violencia como mecanismo de reproducción de las relaciones asimétricas entre mujeres y hombres; y lo hacen de manera soterrada, sibilina, sutil, logrando que esta violencia se vuelva fuerte de tan naturalizada que está”.

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 postmoderna 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). Tal y como indican Vázquez, Estébanez, & Herbón (2013):

He ahí el mensaje de la industria de la belleza: todas con esfuerzo, podremos. Podremos ser delgadas y con ello alcanzar el éxito en lo laboral porque los trabajos de las mujeres son en un buen porcentaje alcanzar el éxito en lo laboral porque los trabajos de las mujeres son en buen porcentaje de exposición al público; en lo social porque esos cuerpos esbeltos ganarán en reconocimiento; y por supuesto, en lo amoroso, porque los hombres posarán su miradas en esas curvas inexistentes y por eso mismo atractivas, transmitirán su aprobación y su deseo (Vázquez, Estébanez, & Herbón, 2013, pág. 15).

Como observamos en la cita expuesta, otro de los componentes simbólicos vinculados con la feminidad es el amor. En las sociedades patriarcales de occidente este sentimiento ha sido utilizado como mecanismo de coerción y subordinación para la construcción de la feminidad. Este ha pasado a ser un sentimiento al uso, y de impregnado de connotaciones machistas, que confeccionan la dependencia de la feminidad a la masculinidad, y permite generar estados de sufrimiento y frustración perpetuos en las mujeres, siendo este tipo de violencia naturalizado y normalizado.

Por tanto, nos encontramos ante un trabajo continuado de reproducción de esquemas interiorizados por agentes singulares e instituciones, como pudieran ser, la escuela, la iglesia, la familia... o como veremos en el siguiente capítulo las mismas TIC. Estos esquemas naturalizados por nuestro entorno nos condicionan, y moldean la propia autoapreciación o autodenigración, lo que influye en la desvaloración de nuestra propia imagen, que en la mayoría de los casos es sufrida por las mujeres (Bourdieu, 1999:50).

Por todo ello, Bourdieu (1999) explica que la violencia simbólica no se puede vencer con la intención y el conocimiento de la misma, sino tendría que existir un cambio radical en nuestra estructura social y en la forma de relación, ya que, la violencia está inscrita en lo más profundo de nuestros cuerpos sociales; por ejemplo, a pesar de haber avanzado legislativamente, aún nos encontramos con resquicios machistas, como la violencia contra las mujeres, o la propia autopostergación.

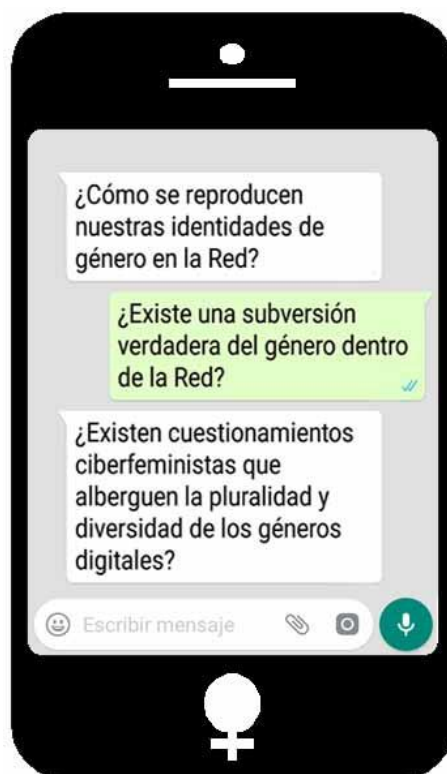
En conclusión, la violencia simbólica se podría definir como la incapacidad de la persona dominada (mujer en la mayoría de los casos) por imaginar, y relacionarse de otra manera a la asimilada en la dominación masculina, pareciendo lo natural, lo lógico y lo racional. Es decir, y como sostiene Bourdieu (1999:51), la violencia simbólica se refiere a “los esquemas que se ponen en práctica para percibir y apreciar a los dominados, producidos de la asimilación categorizada, y comprendiéndolo como ‘lo natural’”. Esta forma de ejercer control es una violencia “suave”, e invisible que permanece en nuestro entorno y las construcciones sociales más íntimas de cada persona.

Es un proceso de adquisición no lógica, ni consciente, y que superpone la dominación masculina absoluta, responsabilizando a las mujeres de ser oprimidas, ya que, para la sociedad esta falta de actuación es como un deseo de querer quedarse en una situación inferior. Así, se pueden recoger frases de la cotidianidad como “les gusta”, “lo hacen porque quieren”... Pero, realmente como resalta Bourdieu (1999:55), todas y todos estamos sumergidas y sumergidos en unos hilos sociales que construyen la violencia simbólica, ya que no es un proceso consciente, libre y deliberado de un “sujeto”; y tiene un efecto que se prolonga de manera duradera, no cuestionando nuestros propios actos.

Este viaje por la cultura femenina y masculina, sus distintas representaciones, exigencias, condicionamientos, códigos y condiciones, nos ha permitido conocer y reflexionar acerca de las construcciones sociales que imperan en nuestras relaciones, formas de actuar y, en definitiva, dar explicación a aquello que permanece integrado, y a su vez, invisibilizado, y hacen que mujeres y hombres nos

distanciamos y nos hagamos diferentes una del otro. Ello nos ha aportado una gran cantidad de claves y bases teóricas para comprender lo que se aborda de aquí en adelante.

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



Connell (1995) en el pasado capítulo plantea la necesidad de que las identidades sean estudiadas en su contexto histórico, y con el medio en el que interaccionan. Por lo que reconociendo este hecho y 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 propio<sup>30</sup> 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 (Turtle, 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; Turtle, 1997; Plant, 1998).

Discursos que, desde luego, merecen ser recogidos, y no únicamente por la presente tesis, sino también por las aportaciones teóricas que se contienen a estas corrientes. Ellos, entre otros aspectos, ayudan a comprender los cambios suscitados en las identidades de género y el impacto de las TIC en la vida cotidiana

---

<sup>30</sup> 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).

de las mujeres. Cuestiones que, por ende, nos llevan a meditar sobre nuestro propio posicionamiento.

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.

El presente trabajo supone, por tanto, un recorrido por las identidades, los mundos digitales y los imaginarios modernos que permiten soñar sobre nuevas corporalidades, sujetos y producciones distintas de nosotras y nosotros. Ideas que resuenan y añoran esperanza y transformación, pero que, como veremos, contrastan con la vigencia de concepciones tradicionales en un espacio que parecía ser un engranaje importante para el cambio en el sentido de las identidades. Es una especulación de las relaciones generadas entre los principales elementos en torno a los que se estructura la investigación.

## **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 colectivas<sup>31</sup>, 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 en cambio se originan en el interés concreto del debate, conocimiento o traspaso de información.

Todo ello nos permite gestionar una pluralidad de identidades para un mismo individuo o colectivo, lo que incentiva una identificación simbólica con un

---

<sup>31</sup> 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).



determinado rol<sup>32</sup>, 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 Red<sup>33</sup>. 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 “off line”). El primer elemento sustancialmente significativo

---

<sup>32</sup> 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.

<sup>33</sup> 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”.

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:



**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 ciudadana<sup>34</sup>.

---

<sup>34</sup> 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,



**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 cotidianas 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 separación<sup>35</sup> y permiten realizar perfiles públicos, privados y semiprivados para que “en un entorno de acceso limitado, nos permita mostrar una lista de otros usuarios con quienes comparten una conexión y ver y navegar por las conexiones de otras personas del mismo tema” (Christakis & 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 Facebook<sup>36</sup>. Esta, a diferencia de las otras

---

<sup>35</sup> 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).

<sup>36</sup> 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

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, 2010<sup>37</sup>). 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, Youtube<sup>38</sup>... 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

---

teléfono” 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.

<sup>37</sup> 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).

<sup>38</sup> 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).

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”.

La identidad de género, 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 géneros (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 relaciones<sup>39</sup>.

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 tesis; 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 influía 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 (Castaño, 2005; Wajcman, 2004); y, por otra, una inquietud más cualitativa, referida a los propios esquemas de género que portaban las mujeres.

En esta línea, el feminismo liberal, en sus inicios, según Castaño (2005) y Wajcman (2004), 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

---

<sup>39</sup> 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 tesis se comprenderá que atendemos a una pluralidad de discursos y posicionamientos, considerando conveniente hablar de feminismos.

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 excluyente<sup>40</sup> (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 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).

---

<sup>40</sup> 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).

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 feminidad 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).<sup>41</sup>

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

---

<sup>41</sup> 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.

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).

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 arrojadiza



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 tecnofilica**

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 (Firestone, 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 representacionismo<sup>42</sup> ligado a la modernidad, y con los dualismos tradicionales de

---

<sup>42</sup> 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).

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, 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 tesis –sostenida desde un prisma postmodernista, socialista y postfeminista<sup>43</sup>– 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 dismantlar las “viejas dicotomías” antes señaladas, conocido como “ciborg”<sup>44</sup> (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

---

<sup>43</sup> Para Haraway (1991) el feminismo clásico se basa en parámetros racistas, canónicos y colonialistas.

<sup>44</sup> 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.

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 (ícono 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).



**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 secretarías<sup>45</sup>...

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 masculino<sup>46</sup>.

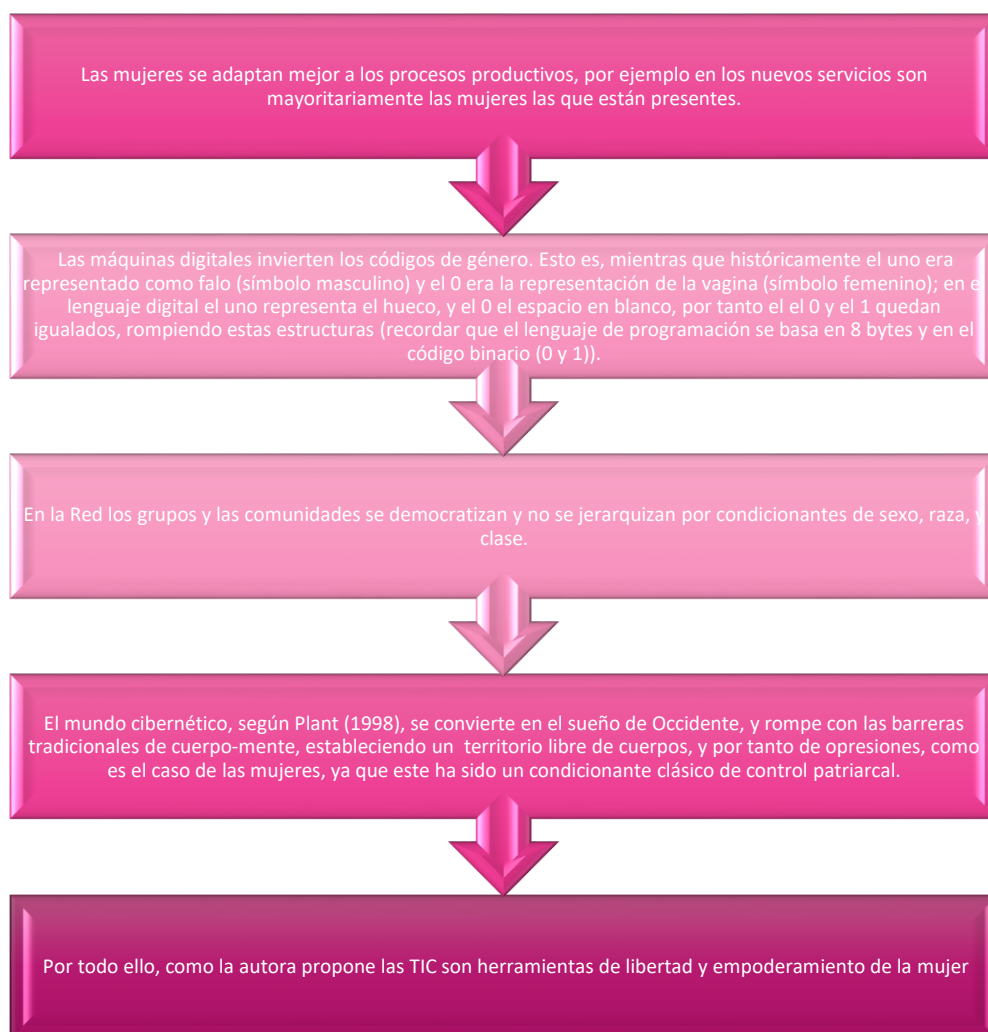
Plant, por tanto, reafirma que las tecnologías son inherentes a la feminidad y es la matriz femenina. El siguiente esquema-resumen recoge los principios de la obra de Plant (1988):

---

<sup>45</sup> Para la autora es muy importante visibilizar los hitos históricos relacionados con las máquinas y las mujeres, ya que ello consigue dismantelar 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).

<sup>46</sup> 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)

## Ilustración 2.2 Bases de la teoría de Plant



Fuente: Esquema elaborado a partir de Plant (1998)

En resumen, Plant entiende que la Red y el ciberespacio es una distribución no lineal, donde tienen cabida múltiples sexos y especies<sup>47</sup>, condiciones que

<sup>47</sup> 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 contemplen las tecnologías como una extensión más, sino integradas al ser humano, como ciborgs.

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 tesis, 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).

## **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).<sup>48</sup>

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).

---

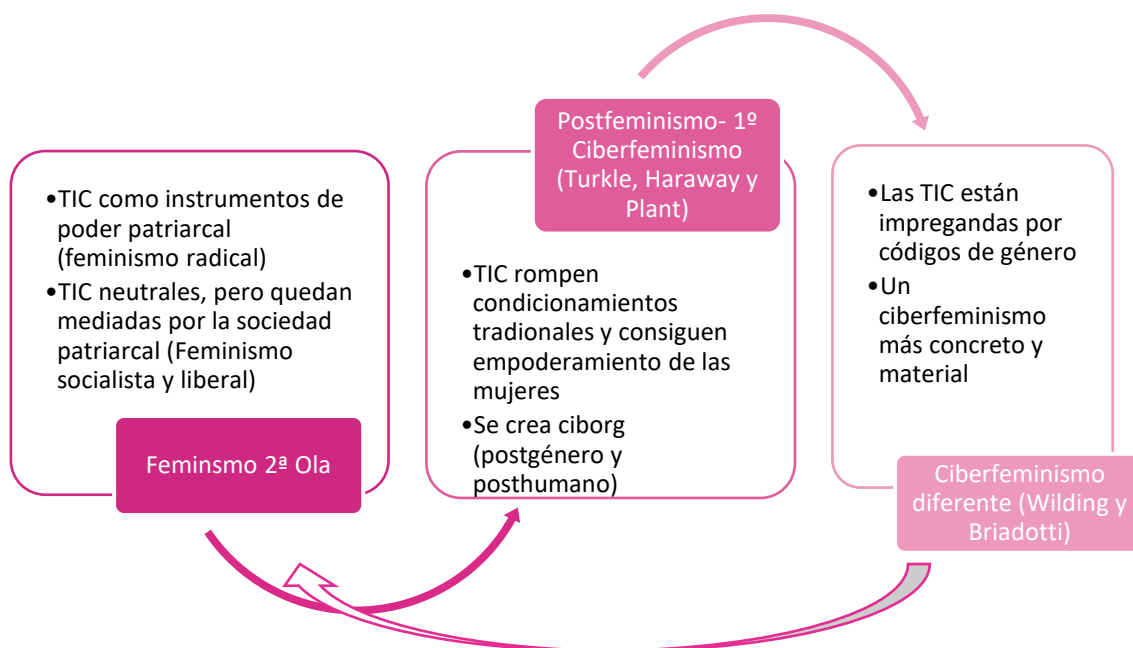
<sup>48</sup> La autora también apunta que el ciberfeminismo ha categorizado el uso de los instrumentos a una mujer blanca, educada, formada, de clase media alta, anglosajona y de gusto cultural sofisticado, no valorando la diversidad de las propias mujeres (Fernández & Wilding, 2002).

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.

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 TIC. Por lo que con el fin de concretar lo trabajado se ha elaborado el siguiente esquema.

Ilustración 2.3 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 cibergrs, en todas sus variedades, como webgrs, riotgrs, badgrs, geekgrs... 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 antisubordinación. 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**

A pesar de que el ciberfeminismo ha aportado múltiples beneficios, como el rescate de la historia de las mujeres y la tecnología, el aporte de la comprensión del mundo cibernético, el activismo en la Red, el avance en materia de acciones para el empoderamiento de las mujeres... Esta praxis ha sido criticada por responder a unos posicionamientos 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...<sup>49</sup> 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 podamos 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

---

<sup>49</sup> 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.

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 pantalla<sup>50</sup>. 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 instrumento de medida se convierte en la propia imagen<sup>51</sup>; 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).

---

<sup>50</sup> 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”.

<sup>51</sup> 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 deseemos 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”.

Reverter 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 (Reverter, 2001), 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)<sup>52</sup>.

Por tanto, la estructura tecnológica es un reflejo de la estructura real en la que se estructura “un contexto hegemónicamente visual” (Zafra, 2010:86)<sup>53</sup>. El avatar del

---

<sup>52</sup> 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.

<sup>53</sup> 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

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).

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

---

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.

#### 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 tesis, 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 “teorética 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, prospon, 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 mosca<sup>54</sup>.

---

<sup>54</sup> ·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 prospon 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 prospon es una ficción postcuerpo, y liberada de la materialidad. ·Netiana ciborg es la propia entidad del postgénero. Iría detrás de la netiana prospon. 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

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 artística<sup>55</sup>. 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.

---

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.

<sup>55</sup> 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 neutrales, 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 quiere ser consciente 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 Greace 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 secretarias (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 Red<sup>56</sup>.

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).

---

<sup>56</sup> 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).



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 amplificación de arraigos machistas y patriarcales, como la sobreexposición 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)

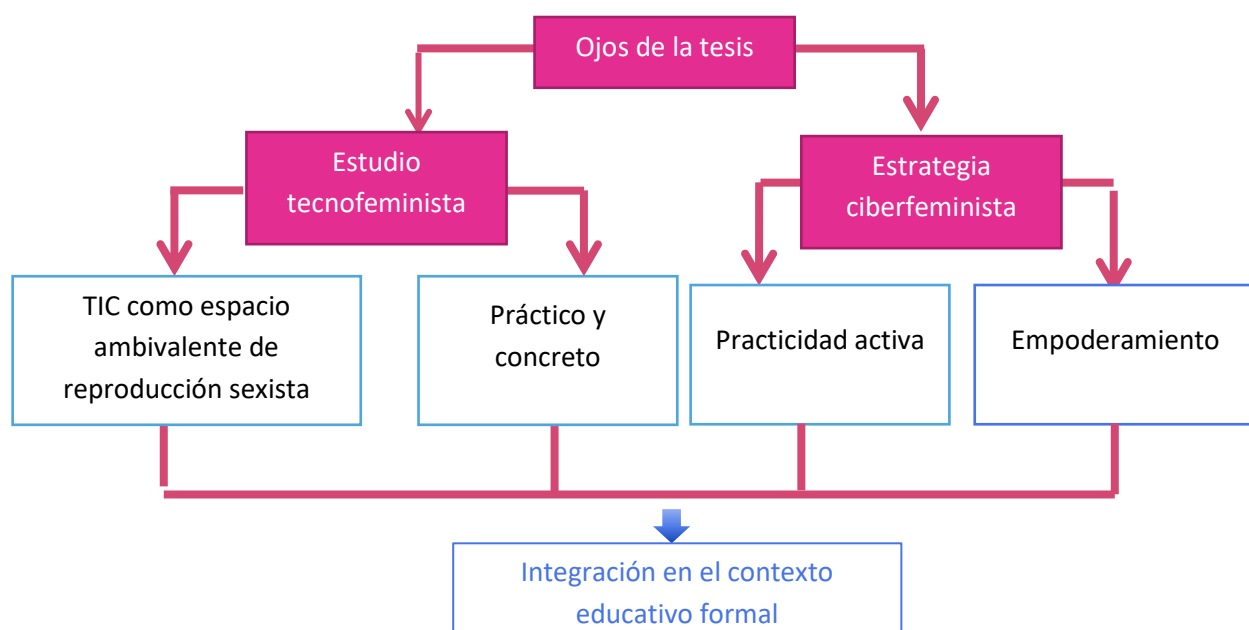
En definitiva, queriendo tener presente y sostener la conciencia de la complejidad, la ambivalencia y la contradicción que imperan en este universo, y dar cabida a las necesidades que nos planteaba la autora antes mencionada, el presente estudio quiere ser un estudio tecnofeminista, que utiliza estrategias 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 tesis, se presenta el siguiente mapa conceptual:

Ilustración 2.4 Resumen de la perspectiva de la tesis

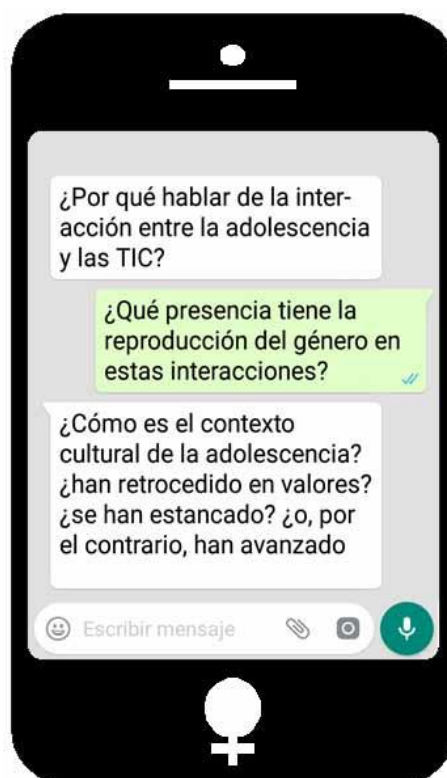


Fuente: Elaboración propia

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 tesis 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.

### CAPÍTULO 3. NATIV@S DIGITALES Y SUS ESCENARIOS DE REPRODUCCIÓN DEL GÉNERO



Los cambios culturales y sociales han llevado a que nuestras nuevas generaciones se conviertan en el foco de atención de numerosas investigaciones (Fernández-Montalvo, Peñalva, & Izazabal, 2015; Centro Reina Sofía sobre Juventud y Adolescencia, 2015b; García & Nuñez, 2008; Hernwall, 2005; Marsh, 2010; Megias & Ballesteros, 2014; Jiménez-Albiar, & otros, 2012; Espinar & López, 2009; Gobierno Vasco, 2013; Ruiz, 2014), que desde perspectivas muy diferentes (pesimistas y optimistas, y más las primeras que las segundas) han intentado aproximarse a la realidad digital y cultural de las personas adolescentes (Marina, Rodríguez, & Lorente, 2015).

La adolescencia es, para muchas investigaciones (Tubert, 2008; Pineda & Aliño, 1999; Rovira, 2001; Frosh, Phoenix, & Pattman, 2002: 67; Martino & Pallota-Chiarolli, 2005; Renold, 2007), una etapa crucial para la generación y exploración de identidades, y para la asimilación y externalización de códigos de género que habían sido adquiridos en etapas más tempranas. De este modo, la adolescencia se consolida como periodo importante para la comprensión de los géneros, de hecho, y como veremos, en ella misma se generan códigos de géneros concretos –aunque nacidos de las construcciones tradicionales– que merecen ser estudiados y tenidos en cuenta para la comprensión de las interacciones y desigualdades que se albergan en dicha etapa.

Se comprende, así, que las dimensiones: adolescencia-TIC-género, requieren ser estudiadas en su contexto, y comprendidas como interacciones conjuntas que necesitan ser analizadas de forma transversal. Desde aquí, y desde la demanda de responder a las preguntas planteadas al comienzo, y al mismo tiempo, explorar el contexto y las identidades de género, nace el presente capítulo. Para ello, comenzamos con un primer epígrafe dedicado a la contextualización y comprensión de la adolescencia como etapa vital para construcción de identidades, y en su misma medida, como construcción sociocultural que marca hitos importantes en el comportamiento de las personas adolescentes.

Tras este primer epígrafe, se presenta un segundo apartado que ahonda en la interacción de las identidades de género y en las construcciones que se reproducen en esta etapa. Ello nos abre un escenario propio que describe concretamente la interacción de los géneros con la adolescencia, y nos ayuda a conocer las vivencias y presiones sociales y de género que se reproducen en este contexto. Posteriormente le siguen distintos epígrafes que navegan en la profundidad de los medios y canales digitales que utilizan las personas adolescentes, para así, conocer la influencia que tienen estos medios en sus vivencias interpersonales.

El presente bloque recordemos que asumía el reto de diseccionar y profundizar en los distintos elementos claves para la comprensión de las realidades machistas

digitales –identidades (digitales) de género, ciberfeminismo y adolescencia–. Con lo cual, este capítulo resulta ser un espacio reflexivo que cuestiona y relaciona las dimensiones planteadas hasta ahora, y que nos permite comprender la “trastienda” de las realidades maschistas digitales que serán estudiadas en el siguiente bloque.

## **1. Adolescencia y jóvenes ¿realmente etapas diferentes?**

El concepto de la adolescencia desafía a posturas tradicionales y a una visión de las etapas vitales, en la que esta etapa se considera un concepto ambiguo y no pactado que puede mezclarse con la juventud; de hecho, ¿existe alguna diferencia entre la adolescencia y la juventud? ¿Cuándo nos referimos a juventud, también abarcamos la adolescencia? ¿Y al revés? ¿Hablamos de edades determinadas, de colectivo, o de cambios fisiológicos?

Estas preguntas, que habitualmente rodean a este término, frecuentemente suelen ser difíciles de aclarar, ya que instituciones de referencia como la OMS, la Unión Europea, el Banco Mundial o las Naciones Unidas, no acuerdan una acepción concreta. Específicamente, para la OMS, la adolescencia es una etapa que oscilan entre 10 y los 20 años<sup>57</sup>. Naciones Unidas, en cambio, entiende que estos años entrarían dentro de los márgenes de la juventud, entre los 15 y 24 años. El Banco Mundial, en su caso, también hablaría de juventud, y señala que estaríamos entre las edades de 12 y 24; y la Unión Europea que la juventud oscilaría entre 15 y 29 (Pineda & Aliño, 1999).

Delimitar un concepto que es relativamente joven (valga la redundancia) y moderno trae consigo este tipo de inconvenientes terminológicos, y requiere de mayores esfuerzos para conocer sus matices y buscar una definición. Este término aparece a finales del siglo XIX y principios del XX debido a los cambios económicos y socioculturales que se producen en Occidente. Estos traen consigo una revolución

---

<sup>57</sup> La Organización Mundial de la Salud, define adolescencia como “el período de la vida en el cual el individuo adquiere madurez reproductiva, transita los patrones psicológicos de la niñez a la adultez y establece su independencia socioeconómica” (Pineda & Aliño, 1999: 16).

académica y educacional, así como, concepciones legales diferentes en cuanto al término de “menor”. Así, se transforma la categoría de incapacidad ligada a la persona menor, y se le atribuyen características propias, que hacen percibir a las personas menores como seres autónomos que necesitan de espacios de desarrollo individual y colectivo (Pineda & Aliño, 1999; Tubert, 2008).

Estas corrientes y cambios causarían una modificación profunda en el planteamiento curricular educativo, alargando el proceso y dividiendo las etapas escolares. De tal modo que atendiendo a esta “nueva” división de etapas, desde la Psicología Evolutiva se comienza a mencionar una nueva etapa del ciclo vital de la persona, “la adolescencia”, considerándola como una “etapa de transición” (Pineda & Aliño, 1999; Tubert, 2008). De este modo, durante un largo periodo de tiempo la adolescencia fue considerada como un paso intermedio entre la infancia y la vida adulta.

No obstante, con el paso de los años, y la confluencia de distintas corrientes de pensamiento, la acepción de adolescencia comienza a ser observada y analizada desde matices y posicionamiento distintos, y pronto sería considerada como un momento vital para la construcción de la identidad, la cual requeriría de un análisis multidisciplinario (Mendel, 1972). Así, la adolescencia no sería un concepto monolítico, ni lineal, y necesitaría de pensamientos y argumentos nacidos de la Biología, el Psicoanálisis, la Sociología o la Etnología. Por estos motivos, Tubert (2008) considera que la adolescencia debería ser estudiada intersubjetivamente e intrasubjetivamente. Desde su visión, la adolescencia se refiere a experiencias biológicas, psicológicas y sociales cruciales que se producen en la vida de la persona.

La adolescencia es un momento complejo, confuso y difícil de estudiar, al que además se le suma el estigma social vinculado a esta etapa. Así, a las personas adolescentes se les ha percibido como “seres-enigmáticos”, y han sido continuamente cuestionados sus comportamientos e inquietudes, 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).

De forma contraria, desde el “nuevo paradigma de la adolescencia”, tal y como plantean Marina, Rodríguez, & Lorente (2015)<sup>58</sup> se reconvierte este concepto, y se le comprende como un constructo cultural que requiere de aproximaciones más complejas, y que combinen planteamientos psicológicos, sociales y biológicos. Por lo que, desde este planteamiento, Tubert (2008) y Pineda & Aliño (1999) suponen que la adolescencia debe ser comprendida desde valoración intersubjetiva e 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, 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. Es decir, durante la tesis se quiere evitar la universalización y categorización de la adolescencia como un grupo uniforme y monolítico. No obstante, 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

---

<sup>58</sup> Las premisas esenciales de este planteamiento son: “a.- La adolescencia tiene como función biológica y social el aprendizaje. El cerebro adolescente cambia para aprender más y más deprisa, con lo que se amplían las posibilidades de cada adolescente. b.- Esas posibilidades no se van a aprovechar si no aumentamos nuestras expectativas (confianza + exigencia) respecto de la adolescencia. c.- La tarea educativa debe dirigirse a fomentar el talento adolescente, es decir, el necesario para realizar con éxito las tareas evolutivas de esta edad. d.- El talento adolescente puede desarrollarse con programas adecuados, cuya característica esencial es fomentar el empoderamiento de los adolescentes: el fomento y la asunción de su autonomía” (Marina, Rodríguez, & Lorente, 2015: 12).



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). Y a pesar de que no hablemos de un constructo homogéneo, sí se establecen roles y responsabilidades, configurando un universo complejo. Por lo que en las páginas siguientes se consagra un estudio, principalmente, de la adolescencia que convive en los sistemas occidentales y que utiliza una perspectiva bio-psico-social, siendo, así, una exploración intersubjetiva e intrasubjetiva.

Comenzando por los cambios corporales, denominados también como cambios pueriles<sup>59</sup>, podemos diferenciar los siguientes cambios: el crecimiento corporal (aumento de peso, estatura y cambios de la forma y dimensiones corporales), un aumento de la masa muscular y de la fuerza muscular, un incremento y maduración de los pulmones y el corazón –facilitando un mayor rendimiento y recuperación más rápida frente al ejercicio físico–. También, entre los diferentes cambios, se produce el desarrollo sexual caracterizado por la maduración de los órganos sexuales, la aparición de los caracteres sexuales secundarios y el inicio de la capacidad reproductiva (Pineda & Aliño, 1999).

Estos cambios no siempre ocurren de manera armónica, por lo que es común que presenten torpeza motora, incoordinación, fatiga, trastornos del sueño, y los que pueden generar trastornos emocionales y conductuales de manera transitoria. Por tanto, todos estos cambios corporales influyen directamente en su autogestión del

---

<sup>59</sup> “La pubertad es un término empleado para identificar los cambios somáticos dados por la aceleración del crecimiento y desarrollo, aparición de la maduración sexual y de los caracteres sexuales secundarios no es un proceso exclusivamente biológico, sino que está interrelacionado con factores psicológicos y sociales” (Pineda & Aliño, 1999: 17). Así, en la pubertad suceden cambios físicos y psíquicos, cambios de cuerpo y mente que hacen que nos transformemos y se den cambios sustanciales (Rovira, 2001).

“yo”, y en el modo de percibirse. Añadiendo, tal y como apuntan, Pineda & Aliño (1999), los siguientes aspectos psicosociales:

- Búsqueda de sí mismos y de su identidad, necesidad de independencia.
- Tendencia grupal.
- Evolución del pensamiento concreto al abstracto. Las necesidades intelectuales y la capacidad de utilizar el conocimiento alcanzan su máxima eficiencia.
- Manifestaciones y conductas sexuales con desarrollo de la identidad sexual.
- Contradicciones en las manifestaciones de su conducta y constantes fluctuaciones de su estado anímico.
- Relaciones conflictivas con los padres que oscilan entre la dependencia y la necesidad de separación de los mismos.
- Actitud social reivindicativa: en este período, los jóvenes se hacen más analíticos, comienzan a pensar en términos simbólicos, formular hipótesis, corregir falsos preceptos, considerar alternativas y llegar a conclusiones propias. Se elabora una escala de valores en correspondencia con su imagen del mundo.
- La elección de una ocupación y la necesidad de adiestramiento y capacitación para su desempeño.
- Necesidad de formulación y respuesta para un proyecto de vida (Pineda & Aliño, 1999:17-18).

Esto es, el desarrollo corporal y sexual reciben una influencia directa de los condicionamientos psicosociales y sociocognitivos. Por este motivo, Tubert<sup>60</sup> (2008); Pineda & Aliño (1999) y Rovira (2001), desde argumentos distintos, proponen fases que dividen la etapa de la adolescencia, que en su desarrollo y

---

<sup>60</sup> Tubert entiende las fases de la adolescencia como un proceso cognitivo, y considera que en las dos últimas fases se dan cambios psicológicos y cognitivos importantes en la persona, que marcarán el futuro de esta. Tal y como señala la propia autora: “Hacia la mediana adolescencia, en cambio, predominan patologías que se mueven entre dos polos: las depresiones vinculadas con los duelos no elaborados por la pérdida del cuerpo e identidad infantiles y los pasajes al acto cuando no hay posibilidades de elaboración psíquica o simbólica de la crisis.” (Tubert, 2008: 56). Al final de la adolescencia las respuestas comienzan a ser más definidas y consistentes. Para la autora la mala elaboración de este proceso acarrearía consecuencias graves en el futuro, así como una merma en la capacidad para gestionar conflictos futuros.

evolución, proporciona a la persona una mayor independencia social y psicológica. Para acotar las distintas propuestas de cada una de las obras, se ha realizado el siguiente resumen de las dos principales fases:

- A. **La primera etapa queda catalogada como la pubertad, la adolescencia temprana o preadolescencia (edades entre 10 y 14 años):** Aunque haya diferentes argumentos y propuestas, las autoras coinciden en que esta fase se caracteriza por los cambios fisiológicos (inicio de los cambios puberales y de los caracteres sexuales secundarios) y su impacto psicológico (preocupación por los cambios físicos, torpeza motora, marcada curiosidad sexual, búsqueda de autonomía e independencia). Así, en esta etapa, el “yo” –que hasta entonces estaba ligado al contexto familiar– comienza a desmarcarse dando más importancia a los grupos de iguales. Ello podría producir tensiones familiares, con el profesorado y con personas adultas referentes, ya que la persona adolescente quiere alejarse de la infancia y protección asegurada en esta etapa, para poder construir su propia identidad. Debido a ello, se suceden cambios bruscos en su conducta y emotividad.
- B. **La segunda, denominada para algunas fuentes como la propia adolescencia, o la adolescencia tardía, que rondaría entre las edades de 15 a 19 años; y otras como Tubert (2008:56), en cambio, hablarían de dos fases más, como la mediana adolescencia y el final de la adolescencia.** No obstante, con el propósito de unificar estas propuestas, podemos decir que esta segunda fase estaría identificada por los aspectos ligados a los cambios psicosociales, ya que en esta fase habría culminado gran parte del crecimiento y desarrollo, y alcanzado un mayor control de los impulsos y maduración de la identidad, inclusive en su vida sexual. Es una época de toma de decisiones referentes en su perfil educacional y ocupacional; y donde el sentimiento de grupo se afianza, además de su proceso de identificación colectiva. Es una etapa de búsqueda y respuestas, y reivindicación personal “yo elijo, ya no es lo que me toca” (Tubert,

2008:57). Los grupos de amigas y amigos adquieren un especial sentido en la manera de percibirse y sentirse. A través de sus grupos de iguales adoptan códigos, costumbres, y se sienten parte del grupo, y así, generan una propia jerga y una cultura grupal propias (formas de vestirse, formas y códigos de comunicarse, acicalarse, peinarse, adornarse...).

Considerando las fases propuestas y la acepción de adolescencia que se propone, podríamos afirmar que la identidad infantil se caracteriza por la dependencia, inmadurez e identificación con el más cercano; mientras que la adolescencia se vincula con capacitación y la adquisición procesual de la madurez e independencia, un momento marcado por el cambio, y la llegada de la eterna pregunta: “¿quién soy?” (Tubert, 2008:55).

Concluyendo, si bien nos encontramos ante posicionamientos y visiones diferentes, este epígrafe nos permite concluir que la adolescencia se configura como etapa, momento o situación personal crítica en la construcción de la propia identidad. Es la construcción de la conciencia de sí misma y mismo. 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).

## **2. Diversas feminidades y masculinidades en la adolescencia**

Lo propuesto hace que la adolescencia sea un proceso sustancialmente relevante para las identidades de género. Este desarrollo evolutivo nos ayuda a autopercibirnos 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 sinfín 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 & Pallota-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 & Pallota-Chiarolli, 2005: 99). Por lo que la construcción de “mujer objeto” constituye uno de los elementos fundamentales de la feminidad normativa.

Durante este capítulo se ha comentado cuán importantes son los cambios corporales en 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.

Dónde y cómo se vistan toman matices relevantes. 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 trasgredir 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 terribles: 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 dominantas” 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...) <sup>61</sup>.

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 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

---

<sup>61</sup> 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.



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”<sup>62</sup>.

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...

---

<sup>62</sup> 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”.

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):

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 feminofobia 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)<sup>63</sup>. Sin embargo, tal y como apunta Renold

---

<sup>63</sup> 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,

(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).

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 impuesto<sup>64</sup>.

Esto se acaba traduciendo en actos concretos, situaciones y experiencias corporales a los que las personas adolescentes de la CAE no permanecen ajenas, ya que tal y

---

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 escapan de las normas patriarcales. •Acoso heterosexista: todos aquellos comportamientos que tengan carga de género, y posicionen la masculinidad en estadios superiores.

<sup>64</sup> Ruiz (2014) entiende como modelos alternativos, disidentes o emergentes a aquellos que transgreden la norma hegemónica y producen nuevas formas de relaciones de manera afectiva y sexual.

como señala el estudio elaborado por Emakunde (2004:128)<sup>65</sup>, el 30.5% de los chicos reconoce que se masturba, mientras que, en el caso de las chicas, la cifra baja al 5.4%. A nivel estatal encontramos estudios más actuales con datos semejantes, como el estudio elaborado por el Centro Reina Sofía (2015:8-15) antes mencionado. Dicho 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 en torno 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).

## **2.1 El halo patriarcal de la adolescencia**

Además de la asunción de identidades de géneros concretas que hacen que se sitúen desde estadios desiguales y mantengan relaciones y posiciones asimétricas –ya no solo entre chicas y chicos, sino que también entre chicas y chicas, y chicos y chicos–, en esta etapa existen estrategias y mecanismos patriarcales y machistas que permiten que estos roles continúen (re)produciéndose. En concreto, nos gustaría comenzar mencionando uno de los mecanismos patriarcales ideológicos

---

<sup>65</sup> Hablamos de personas adolescentes pertenecientes a la CAE entre las edades de 14 y 17 años. También remarcar que los datos indicados pertenecen al año 2004 y estos pueden ser diferentes a la imagen que tienen ahora las personas adolescentes en la actualidad.

más normalizados por la adolescencia: el “amor romántico” (Estébanez, 2010; Megias & Ballesteros, 2014).<sup>66</sup>

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 la mujer quedaría en este segundo lugar. El amor romántico es, por tanto, un ideal de amor hegemónico, alimentado por la 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)<sup>67</sup>.

Ello ha generado una dimensión mítica que contextualiza lo que se han venido a denominar como “los mitos del amor romántico”. Cada fuente cataloga y clasifica estos mitos de formas diferentes, sin embargo, tras la consulta de la literatura especializada en este fenómeno (Coria, 2001; Davis, 1976; Dublin, 1973; Esteban, 2011; Herrera, 2010: 294-296; Ruiz, 2014:22) se podrían recoger los siguientes mitos:

---

<sup>66</sup> 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).

<sup>67</sup> 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).

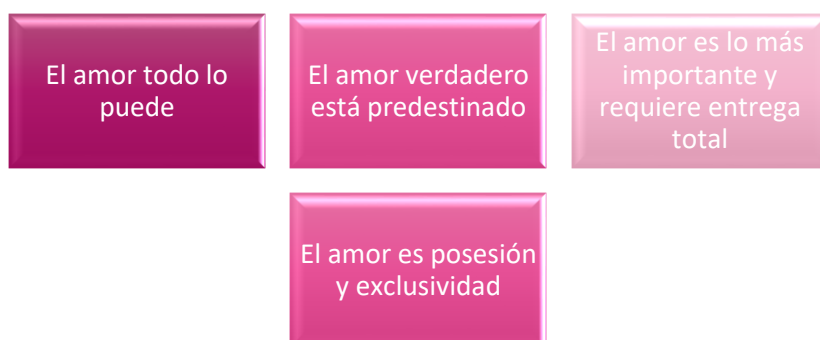
### Ilustración 3.1 Mitos del amor romántico

- |                                           |                                                                 |
|-------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|
| 1. “Vivieron felices y comieron perdices” | 13. Creencia de que los polos opuestos se atraen y se entienden |
| 2. Media naranja                          | 14. Considerar que el amor “verdadero” lo perdona/aguanta todo  |
| 3. Celos como medida del amor             | 15. Conversión del amor en lo fundamental de la existencia.     |
| 4. Pasión como posesión y control         | 16. Atribución de la capacidad de dar la felicidad al otro/a    |
| 5. Exclusividad                           | 17. Falacia de la entrega total                                 |
| 6. Fidelidad                              | 18. Entender el amor como despersonalización                    |
| 7. Omnipotencia                           | 19. Creencia de que si amas debes renunciar a la intimidad      |
| 8. Libre albedrío                         |                                                                 |
| 9. Emparejamiento heterosexual            |                                                                 |
| 10. Matrimonio                            |                                                                 |
| 11. Falacia del cambio por amor           |                                                                 |
| 12. Normalización del conflicto           |                                                                 |

Fuente: Elaboración propia a partir de Coria (2001); Davis (1976); Dublin (1973); Esteban, (2011); Herrera (2010: 294-296); Ruiz (2014:22)

Todos estos mitos serían clasificados por Ruiz (2014: 24) en los siguientes cuatro grandes grupos:

### Ilustración 3.2 Clasificación de los mitos del amor romántico



Fuente: Elaborado a partir de la clasificación realizada por Ruiz (2014: 24)

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, ya que en palabras de la segunda autora: “La construcción social del amor, a través de los agentes de socialización y los mitos románticos, conducen a procesos de atracción y elección no exentos de asimetrías de poder y modelos hegemónicos de ser chica o chico”<sup>68</sup> (Ruiz, 2014:26).

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)<sup>69</sup>; 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”.

El informe elaborado por el Instituto Andaluz de la Mujer (2011) añade que esta manera de relacionarse, –que denomina como “sexismo benévolo”<sup>70</sup>–. Es un sexismo más sutil y encubierto, cuyos componentes son:

- El paternalismo protector, entiende igualmente a la mujer como débil e inferior, considerando por tanto que el hombre debe protegerla y cuidar de ella.

---

<sup>68</sup> Para la autora las relaciones afectivo sexuales las debemos comprender según el modelo de atracción (un mecanismo socialmente construido según el modelo de deseo hegemónico y alimentado por los medios de comunicación) y, por otra parte, según el modelo de elección (que sería el acto individual, pero que es socialmente influenciado) (Ruiz, 2014: 26).

<sup>69</sup> De hecho, este tipo de mitos favorecen a la perpetuación de las relaciones de maltrato. Así, el estudio realizado por Instituto de la Mujer (2011) concluye que los mitos del amor romántico son compartidos por todas las mujeres maltratadas a las que han sido entrevistadas.

<sup>70</sup> El “sexismo benévolo” sustituiría al sexismo “hostil”, que es el sexismo tradicional. No obstante, en esta tesis no se comparte el término “benévolo”, ya que disminuye la gravedad de este tipo de violencia, así se prefiere hablar de sexismo en su globalidad, de la violencia simbólica, mitos del amor romántico o estereotipos de género, en cada uno de sus casos.



- La diferenciación de género complementaria, debida a la creencia de que las mujeres poseen muchas características positivas que complementan a las que tienen los hombres.
- La intimidad heterosexual, fruto de la creencia de que una mujer está incompleta sin un hombre (Instituto Andaluz de la mujer 2011: 12).

Ruiz (2014) asegura que este tipo de sexismo y mitos quedan normalizados en las actitudes de las personas adolescentes, lo que contribuye a que no detecten situaciones de riesgo cuando establecen relaciones amorosas y/o sexuales, y conduce a una invisibilización y perpetuación de las relaciones asimétricas de poder, donde ellas quedarían en una situación de sumisión y dependencia. De hecho, dibujando lo dicho en datos concretos, el estudio del Centro Reina Sofia (2015:15) apunta que el 59% de chicos y chicas muestra un alto grado de acuerdo con que un chico debe proteger a su chica (67% de chicos y 53% de chicas); y el 32% considera muy o bastante normal la existencia de celos en la pareja, siendo también superior el porcentaje de acuerdo entre los chicos que entre las chicas (35% y 29%, respectivamente). En este mismo estudio, casi el 90% de la adolescencia encuestada apunta que la fidelidad es uno de los rasgos principales, lo que hace visualizar la importancia de la creencia del amor como único y “para toda la vida”.

Otro de los mecanismos que conviven con ellas y ellos es la fuerza de la violencia simbólica (digital) difundida por canales audiovisuales, como los medios de comunicación o las TIC –donde, como se decía en el capítulo anterior 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, Russell, & Willett, 2011).

La fuerza de la imagen toma tal relevancia en su contexto cultural, que la propia vestimenta encuentra un importante sentido en ellas y ellos. Esta forma parte de lo que quieren expresar, supone mostrar su personalidad o, a veces, encajar en una sociedad marcada por cánones encorsetados y dañinos para la propia

autovaloración positiva de chicas y chicos (Emakunde, 2004). Además, 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 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, o como dice la autora citada:

Y hay quien quiere ser adulto/a cuanto antes, sobre todo adulta por lo que opta por vestirse “de mujer” aun siendo niña.

¿Que qué es disfrazarse de mujer? Es atender a las expectativas de género y potenciar la feminidad física: marcar bien el pecho y las caderas con escotes y tallas ajustadas, maquillarse, utilizar tacones, enseñar el ombligo a ser posible con un piercing (Aranzazu, 2009:30).

Sin embargo, con relación a estas imágenes cosificadas, son especialmente las chicas quienes (con)viven con una mayor cosificación de sus cuerpos, sintiendo fuertes inseguridades y contradicciones. Culturalmente la sexualización de los cuerpos se proyecta de formas distintas. Mientras que la de las chicas queda ligada a ropas ajustadas, y a cuerpos delgados y menudos, en el caso de los chicos se ha recurrido a una hipersexualización masculina que proyecta fuerza y dureza.

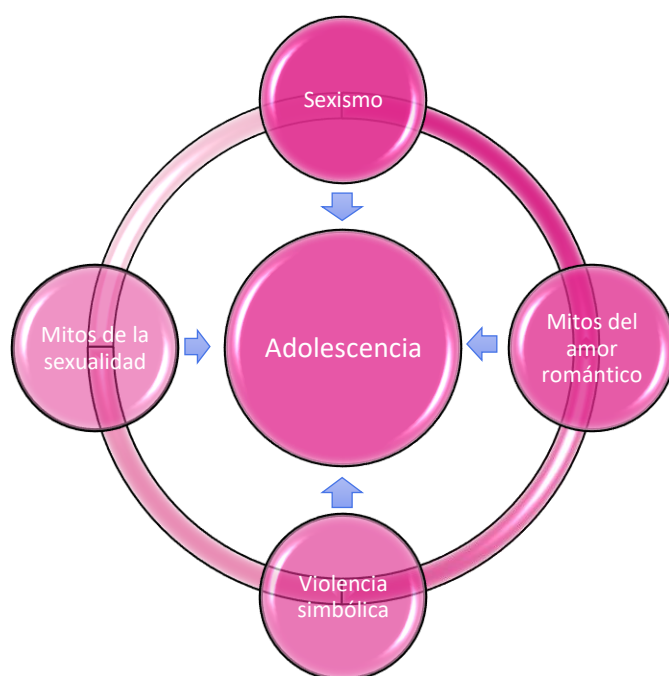
Nuestras personas adolescentes de Euskadi son un reflejo de lo comentado, ya que, tal y como apunta el estudio elaborado por Vázquez, Estébanez, & Herbón (2013), tanto ellas como ellos tienen interiorizados cánones de belleza estereotipados. El estudio afirma que las chicas están esencialmente preocupadas por el corazón y la belleza, mientras que los chicos, por los deportes. Y anteriormente en el estudio de Emakunde (2004:105) se concluía que en Euskadi las personas adolescentes entre 14 y 17 años afirman hacer algo para cuidarse.

En resumen, podemos observar que la adolescencia se identifica como una etapa significativa para la violencia simbólica o como lo identifican en el estudio elaborado

por Vázquez, Estébanez, & Herbón (2013), la “violencia bella”. Esta estructura espacios de desigualdades y reproducción de estereotipos, creando situaciones no solo de obsesión y culto al cuerpo, sino trastornos alimentarios graves, como la anorexia, bulimia, sobre todo en el caso de las adolescentes; y en el caso de ellos, la vigorexia. Como señalan Vázquez, Estébanez, & Herbón (2013: 22): “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. Y, en el caso de las chicas, un territorio a controlar a base de un ideal de belleza”.

Con el propósito de abarcar los mecanismos de control del sistema patriarcal que más interiorizados están por las personas adolescentes se elabora el siguiente mapa conceptual:

**Ilustración 3.3 Mecanismos patriarcales más influyentes en la adolescencia**



Fuente: Elaboración propia

En definitiva, el proceso de construcción de la identidad de género en la etapa que estamos trabajando, pasa por una serie de construcciones y mecanismos patriarcales, como la violencia de género, los estereotipos de género basados en los pares dicotómicos, los mitos del amor romántico o el sexismo en sus diferentes formas, que configuran un espacio desigual. Esto 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 (Rovira, 2001).

Estas desigualdades se traducen en diferencias obvias y notorias, como la división sexual en el sistema educativo secundario, y posteriormente en la educación superior. Tal y como dicen Rovira & Rambla (2001, 131): “Los chicos y las chicas adolescentes interiorizan unos códigos de género dicotómicos que les llevan a tener relaciones diferentes entre sí, a tener diferentes futuros profesionales, diferentes trayectorias curriculares, que aún son muy estereotipadas”. De hecho, para tratar este tema con detalle los próximos capítulos serán espacios apropiados en los que se puedan apreciar todas estas diferencias.

Todas estas desigualdades se siguen manteniendo gracias a la normalización e invisibilización, ya que como apuntan Vázquez, Estébanez, & Herbón (2013), las personas adolescentes de Bizkaia no perciben los mecanismos machistas y/o el sexismo. Se percibe, por tanto, que uno de los mecanismos más importantes para la falta de reivindicación y lucha es la normalización y naturalización, o lo que Bourdieu (1999) denominó como la “naturalización de la ética”. Ello les impide posicionarse con actitudes críticas ante por ejemplo el sexismo que se produce en las redes sociales o los programas de televisión.

Estas lecturas sobre la relación de los géneros con la construcción de la adolescencia, han ayudado, de nuevo, a comprobar la importancia de visibilizar los distintitos esquemas que permanecen dentro de nosotras y nosotros, y cómo estos

generan desigualdades profundas en las relaciones más íntimas. Las aulas, las clases, y los institutos se impregnan de género y así la adolescencia se convierte en una reinención constante del propio ser, como Vázquez, Estébanez, & Herbón (2013: 22) concluyen: “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”.

### **3. Las TRIC elemento cultural de la adolescencia**

Las TIC forman parte de nuestra vida, son una extensión más del ser humano, que prácticamente no puede ser entendido sin tener en cuenta estos instrumentos. Por tanto, las personas adolescentes ya viven sumergidas y sumergidos dentro de esta realidad virtual y esta cultura de la simulación, como diría Turkle (1997). De hecho, desde la infancia reciben a un sinfín de estímulos provenientes de los aparatos electrónicos. Como comenta el informe del Ararteko (2009) no han necesitado adaptarse a este mundo, han convivido con él, y ha sido parte de su socialización. Según el informe del Ararteko (2009):

Únicamente el 4,9% de los niños y niñas dice no conocer lo que es internet, que sumado al 22% que dice sí conocerlo pero no utilizarlo, diríamos que poco más de una cuarta parte de los niños y niñas de 7 a 10 años no utiliza internet. Sin embargo, el 70,8% lo utiliza o ha utilizado con frecuencia variable. Puede decirse, por tanto, que esta generación ha nacido en la era de internet y lo conoce ya desde su más temprana infancia, con lo que le resultará difícil imaginar lo que han sido las épocas pretéritas sin internet, como pudo ocurrir con las generaciones que crecieron con la popularización de la televisión (Ararteko, 2009:118)

Datos más recientes de 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 (García & Nuñez, 2008; Hernwall, 2005; Marsh, 2010; Megias & Ballesteros, 2014; Turkle, 1997), 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. 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)<sup>71</sup>.

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 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

---

<sup>71</sup> A partir de ahora se procurará hablar de TRIC, en vez de TIC.

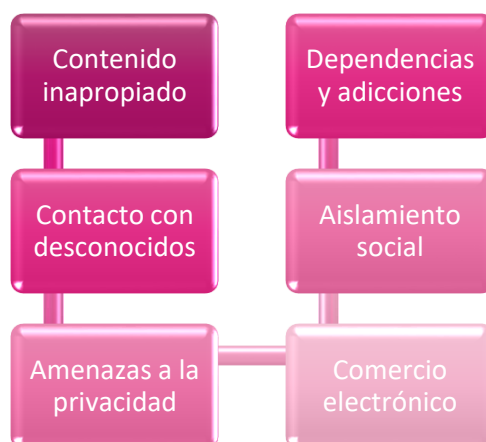
tan abrumadores como que casi el 95% de personas entre 13 y 24 años tienen un teléfono móvil propio, o, por ejemplo, según el último informe elaborado por Mascheroni & Cuman (2014), podríamos precisar que a nivel desde los 7-8 años se comienzan a dar los primeros pasos con estos dispositivos móviles.

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.

### **3.1 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 acarrearán dentro de Internet, donde se identifican según Espinar & López (2009) los siguientes:

Ilustración 3.4 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 tecnológica<sup>72</sup>, 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

---

<sup>72</sup> 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.



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”.

### **3.2 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 (Delegación del Gobierno para la Violencia de Género, 2014; Gobierno Vasco, 2013; Lenhart 2009; Jiménez-Albiar, & otros 2012), son el ordenador y las videoconsolas, a los que ahora se suma, el teléfono móvil o Smartphone. 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 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). Es una nueva forma de relacionarse. Según el informe elaborado por la Delegación del Gobierno para la Violencia de Género, la humanidad permaneceríamos conectada a través de este tipo de redes, como podemos leer en el propio informe:

Según el Observatorio Nacional de Telecomunicaciones y de la Sociedad de la Información (ONTSI, 2011), a principios de 2010 se estimó que el 72% de los usuarios de Internet pertenecía al menos a una red social (otros datos citados en esta misma fuente elevan este dato en la mayor parte de las regiones geopolíticas del mundo), el número medio de redes sociales utilizadas por los usuarios es de dos, y casi una tercera parte de sus usuarios acceden a diario a las mismas. El acceso a las redes sociales es ya la segunda actividad realizada a través de los smartphones después de la consulta del email (Delegación del Gobierno para la Violencia de Género, 2014, pág. 11).

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 utilizadas<sup>73</sup>:

---

<sup>73</sup> 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 2. 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<br>El muro, biografía<br>Botón “me gusta”<br>Los álbumes de fotos<br>Situación sentimental<br>Mensajes privados y chat |
| Snapchat                      | Fundada en 2010 por unos estudiantes (Spiegel, Murphy y | +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.                                                                                         |

|          |                                              |                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                          |                                                                                              |
|----------|----------------------------------------------|-------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|
|          | Brownde la<br>Universidad<br>de<br>Stanford) |                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                          |                                                                                              |
| Whatsapp | Fundada en<br>2009                           | +1000<br>millones | <p>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).</p> <p>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.</p> <p>También nos permite realizar “grupos” en los que pueden participar varias personas en una conversación.</p> | Mensajes instantáneos, envío de imágenes, videos y audio | <p>Contactos</p> <p>Whatsapp</p> <p>El perfil personal (estado. Fotografía)</p> <p>Chats</p> |

|           |                                                                                        |                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                              |                                                                    |
|-----------|----------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|
|           |                                                                                        |                   | Ahora esta aplicación pertenece a Facebook, y anualmente se tiene que pagar una cuota mínima de 0.89€                                                                                                                                                                                                  |                                                                                              |                                                                    |
| 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<br>Los tweets<br>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.<br>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<br>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 acarrear como “la pérdida de vida privada”, “pérdida de relaciones fuertes” o malos entendidos con la pareja. No obstante, en este encuentran dificultades para diferenciar lo que son relaciones cercanas, o más fuertes, y personas conocidas. Como aseguran Christakis & Fowler (2010):

Los amigos que tenemos en nuestras redes sociales virtuales se distinguen de nuestros amigos reales en otros aspectos: estas amistades tienden a ser acumulativas (en el mundo virtual la gente tiende a añadir conexiones y no contarlas) y la naturaleza de la interacción se ve fuertemente influida por el medio (pequeñas llamaradas de actividad en lugar de conversaciones sostenidas, por ejemplo) (Christakis & Fowler, 2010: 284).

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 compete la adolescencia para aumentar su status social, cuantas más amistades o personas te sigan, más popular se es)<sup>74</sup>. De esta manera, los valores de la intimidad y la propiedad han traspasado

---

<sup>74</sup> 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

las barreras, ahora cualquiera puede saber de la otra persona y opinar libremente de la otra (Pérez, 2011; Ruiz, 2014).

Por otra parte, como medio más utilizado por las personas adolescentes, encontramos los videojuegos. Son los nuevos juegos de la generación más joven. Esta industria mueve más dinero que la de la música y que Hollywood. En la actualidad en pocos hogares con menores no existe una videoconsola (Diez, 2009:5). Es decir, nos encontramos ante un tipo de juegos que se caracterizan por ser un pasatiempo divertido, y a su vez un negocio millonario. Se puede decir que los objetivos de cualquier videojuego son: entretenerse, divertirse, comunicarse, en definitiva, realizar actividades divertidas y placenteras (Jiménez-Albiar, & otros 2012).

En los años 90 comienza el auge de estos nuevos juegos. Antes, estos habían servido como simuladores para el entrenamiento de los pilotos de aviones de caza, y posteriormente se comercializaron a un colectivo muy selecto, y con un alto status económico. Tras la mercantilización de estos juegos –apadrinada por una gran envergadura capitalista– dejan de pertenecer exclusivamente al grupo elitista y militarista, y tal y como se decía, conviven en la cotidianidad de cualquier hogar (Briadotti, 2002; Instituto Andaluz de la mujer 2005:8). La industria del mercado del videojuego ha crecido, ahora ya no solo encontramos videojuegos solo en el comercio para videoconsolas, sino que existen una infinidad de gamas de videoconsolas y aparatos electrónicos para el juego (Carnagey, Anderson, & Bushman, 2006).

---

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)



Para medir esta presencia se rescatan los datos que nos aportan el informe elaborado por el Instituto de la Mujer (2004:72), en el que se señala que el 84% de las personas jóvenes encuestadas utilizan estos juegos, siendo la edad de 8 años, el comienzo para jugar con estos instrumentos. Asimismo, el informe nos dice que las edades potenciales para el juego de estos instrumentos corresponden al periodo entre los 9 y 17 años.

A nivel autonómico, encontramos datos similares derivados del informe de Emakunde (2004: 83). Según el mencionado informe, el 11.3% de las personas jóvenes de Euskadi utilizan estos juegos diariamente, y esta es la tercera práctica más realizada tras la jornada escolar. Por tanto, en Euskadi tanto las redes sociales, como los videojuegos son los medios más utilizados por las personas adolescentes, que las usan como juegos de ocio, aprendizaje, desconexión y también comunicación (Instituto de la Mujer, 2004).

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 tesis, 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.

#### **4. Cultura de la natividad digital, al otro lado de la pantalla**

Esta era tecnológica ha posibilitado que millones de personas estén conectadas al mismo tiempo, que las personas adolescentes intensifiquen, aun más si cabe, el proceso por el que pasan, generando una “bedroom culture”, una habitación privada a través de la pantalla (donde las personas adultas no se encuentran), y pasan a ser “screenagers”. Sus imágenes, estados de ánimo, y vivencias significativas, pasan a ser juzgadas por personas externas, acentuando aún más la

importancia de la “mirada ajena”, pudiéndose sentir famosas y famosos, y protagonistas de su propia vida. La adolescencia, por tanto, se convierte en un Gran Hermano cotidiano e involuntario, y aprenden a vivir con las visiones externas (Aguinaga, 2016; Espinar & López 2009; Marsh, 2010; Zafra, 2010:134).

Nos encontramos frente a un momento clave para la construcción de la identidad, y la construcción de género. Y ellas y ellos, cargadas de ambivalencias y contradicciones y ese peso de construcción de las identidades, se sumergen en un espacio no definido, donde ellas y ellos se convierten en actrices y actores de su propia vida, bajo la mirada ajena (Marsh, 2010). Así, se adentran desde el desconocimiento identitario, y buscan por las redes quiénes pueden llegar ser, quiénes deben ser y qué se espera de ellas y de ellos. Un lugar donde se encuentran con infinidad de oportunidades, libertades y vías de exploración, y al mismo tiempo, con riesgos y complicaciones, y como veremos, sobre todo en las chicas.

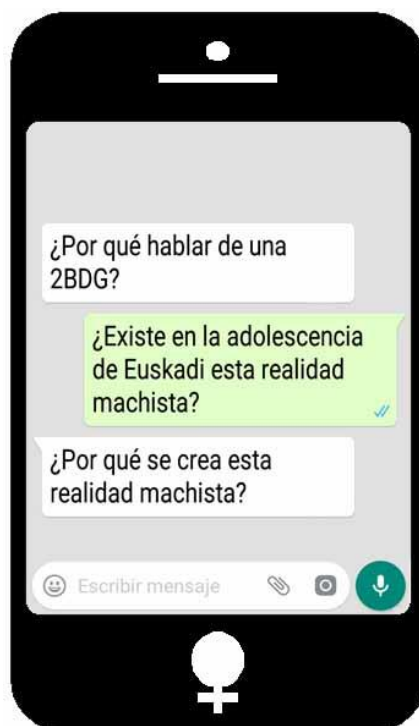
Es un espacio, que como se explicaba en el capítulo anterior, no está exento de los condicionamientos tradicionales generadores de desigualdades, como el sistema patriarcal y el sistema capitalista. Nuestra sociedad se caracteriza por el consumo y el exceso de tener, ver y hacer e Internet favorece estos tres factores (Zafra, 2010). Las TRIC generan que las personas adolescentes se establezcan en jerarquía y que se les identifique según la marca comercial tecnológica que lleven encima, posibilitando brechas económicas digitales (Delegación del Gobierno para la Violencia de Género, 2014). Lo que a su vez genera posicionamientos opuestos, asimétricos y desiguales entre chicas y chicos, generando brechas digitales de género.

La era digital es imprecisa, abstracta e incontrolable. Pareciera que nos adentramos ante la misma galaxia, pero como vemos esta en su fondo contiene rastros terrestres, como los arraigos de género, el andocentrismo o la violencia simbólica. Todas estas estructuras, en su relación con las TRIC y la adolescencia serán la esencia y el ser de los próximos capítulos, que buscan adentrarse y profundizar en las realidades machistas digitales que se estructuran en la interacción de estas

variables, pudiendo, así, bucear por lo que aparentemente queda abstracto, no medible y confuso.

## **BLOQUE II. REALIDADES MACHISTAS DIGITALES**

## CAPÍTULO 4. 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 la vida científica– ha 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 más arcaico –y “rancio” – se impregna en “el saber hacer”, y sustenta dividendos 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 y en los “bocadillos” 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. Esto es, el capítulo se presenta como un estudio histórico del pasado y el presente, que permite vislumbrar los distintos engranajes y variables que se enredan de forma compleja en la construcción de la 2BDG.

## **1. Mujeres científicas, figuras ocultas y difuminadas**

¿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 positivaba posicionamientos jerárquicos; sin embargo, en algunas de sus obras el propio autor contradice lo estipulado, y argumenta que el trabajo reproductivo es la función natural de la mujer. Por el contrario, 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 ser un pionero en la sublevación de lo normativamente impuesto, sostenía que la esencia de feminidad 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 cometa<sup>75</sup>. Si bien ambas mujeres merecen un remarcable reconocimiento social e histórico, han tenido que pasar siglos en silencio, pasando a engrosar el grupo de las “grandes olvidadas”. Ellas, no obstante, son algunos de los pocos ejemplos que hoy en 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,

---

<sup>75</sup> 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).



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)<sup>76</sup>. Ejemplos de estas mujeres aristócratas, 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 Yale o Harvard se negaron). Al mismo tiempo, en 1826 se creó el Researcher Polytechnich Institute (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)<sup>77</sup>. Por la misma época, se crearon universidades específicas para mujeres, como Vassar, Smith, Wellesley 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

---

<sup>76</sup> 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/subjetividad; público/privado”. Estas dicotomías quedarían estrechamente vinculadas con la dicotomía hombre/mujer, como categorías opuestas, dicotómicas, pero que se complementan (Castaño, 2005:23).

<sup>77</sup> 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 “superfluas, o lo que es lo mismo de “solterona”, aquellas que eran consideradas un lastre para su familia, eran idóneas para este tipo de mercado.

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 MIT<sup>78</sup>.

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 1872<sup>79</sup> 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 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

---

<sup>78</sup> 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”.

<sup>79</sup> 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).

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, secretarias, 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)<sup>80</sup>.

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

---

<sup>80</sup> 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).

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**

La “cañería que gotea” no es una situación discriminatoria del pasado, de hecho, en la actualidad encontramos aún resquicios de esta herencia 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)–, encontrando, pues, numerosas mujeres en el ámbito científico y laboral altamente cualificado, la realidad –como se quiere reflejar en los siguientes párrafos– aún dista de esta socialmente aparente igualdad (Castaño & Caprile, 2010a; Díaz, 2001; Gil-Juárez, Feliu & Vitores, 2012; López, 2003).

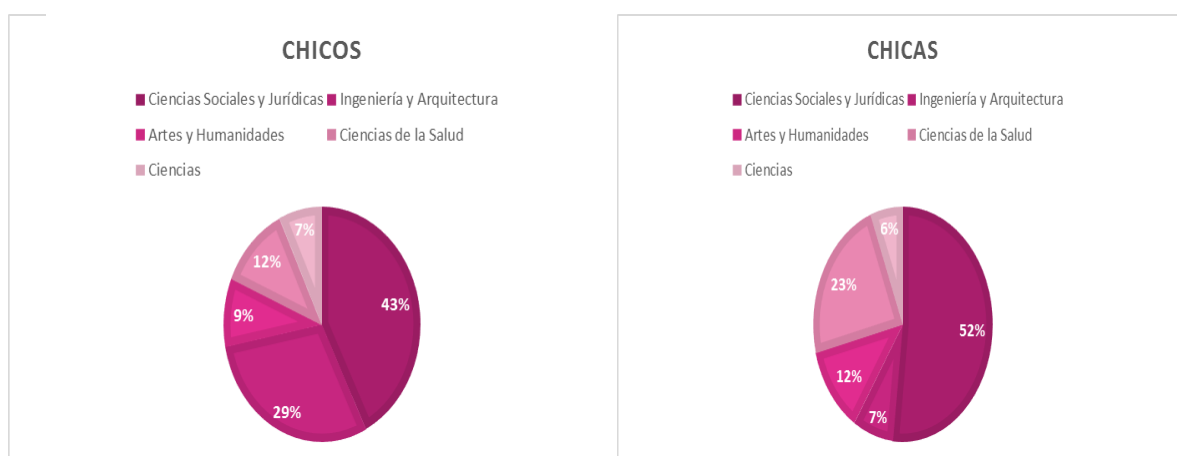
Los cambios e integración en la educación superior no se producen de manera uniforme, ni equitativa. Se han creando nichos de género, implantándose segregaciones verticales y horizontales dependiendo de la carrera en la que nos encontremos (Castaño & Caprile, 2010a; Díaz, 2001; Gil-Juárez, Feliu & Vitores 2012; López, 2003)<sup>81</sup>. Esta realidad desigual ha dibujado un mapa de especialización

---

<sup>81</sup> 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

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:

**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.

---

general es analizar la segregación horizontal de las personas adolescentes en la enseñanza de secundaria.

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).

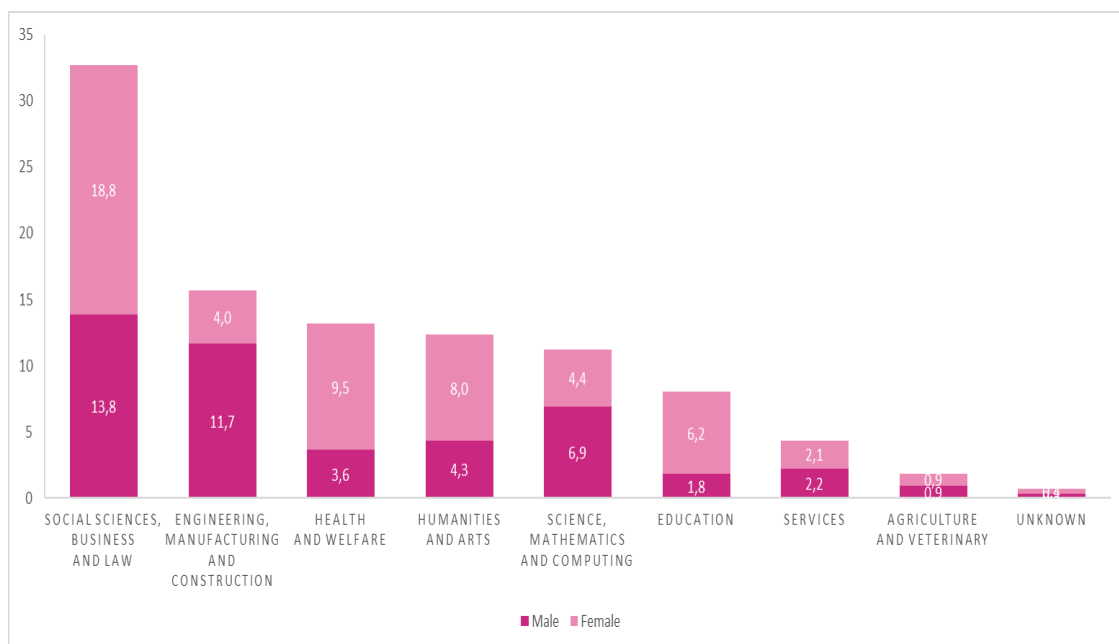
Rubio (2009:50-55) continua estos planteamientos y reivindica la responsabilidad del propio sistema educativo en la generación de esta desigualdad. De hecho, el autor visibiliza la previsión de estas segregaciones, y así, se destina una dotación económica desigual a los módulos de formación profesional 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 feminidad (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 tesis 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).

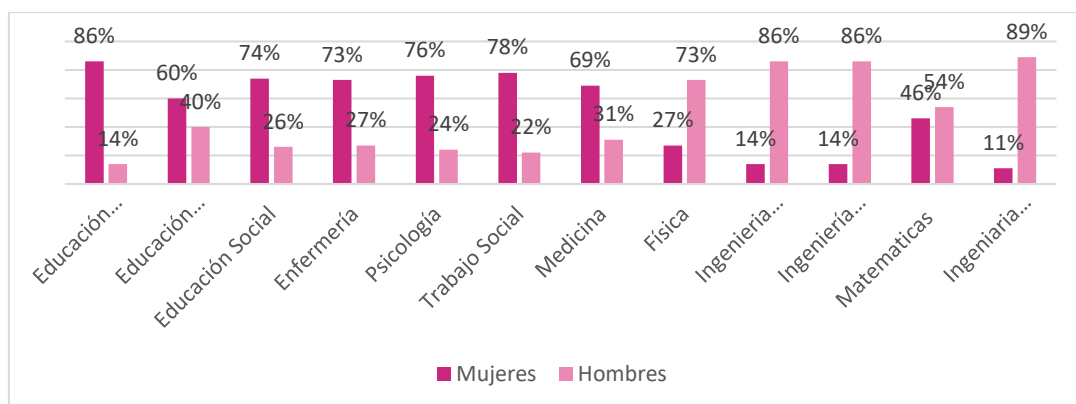
Todo ello acaba gestando un mercado laboral tecnológico desigual y discriminatorio, a pesar de encontrarnos ante dispositivos democratizantes e integrados en la vida cotidiana de la mayoría de las mujeres de Occidente (Gómez, 2008). Mujeres en Red (1999:169) agregan, así, que la mayoría de las propiedades 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), 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 esterotipia 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 2016-2017<sup>82</sup>



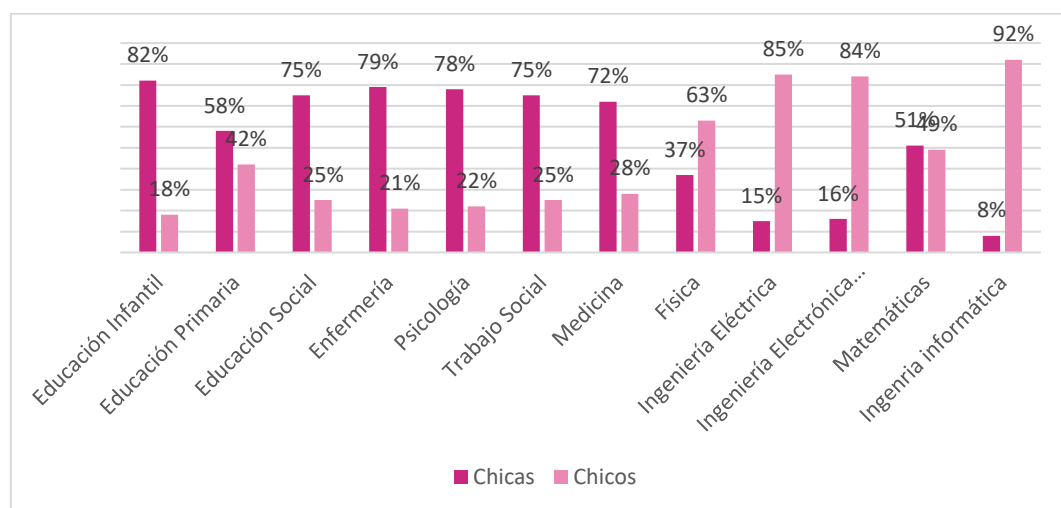
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos de Ministerio de Educación (2017)

<sup>82</sup> 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.

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:

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



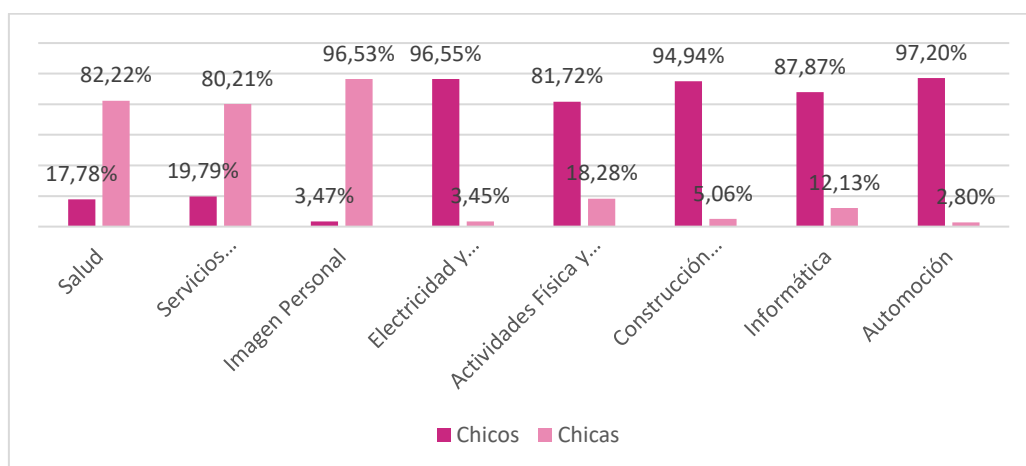
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos de Eustat (2017)

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:

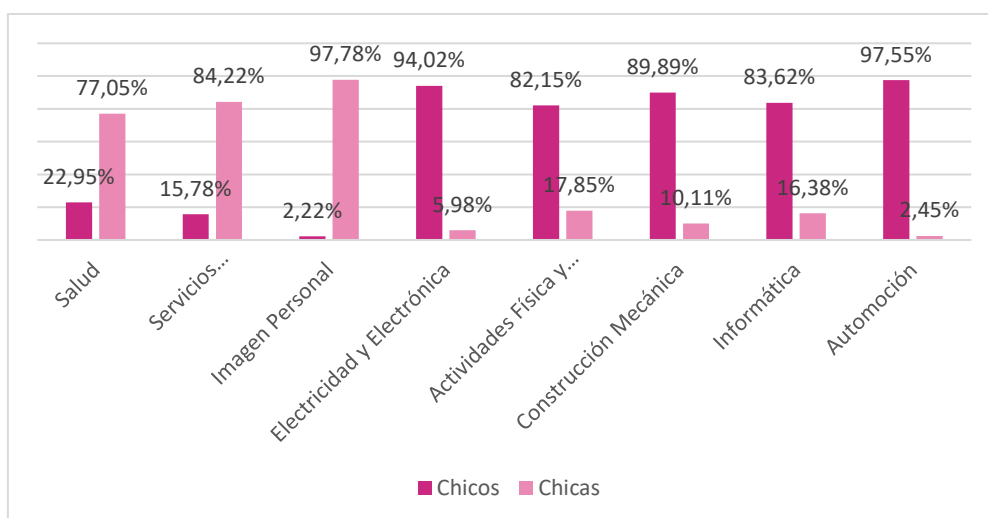
**Gráfico 1.5 Segregación de sexo en los grados medios de Euskadi en el curso 2013-2014**



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 remarcaban 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).

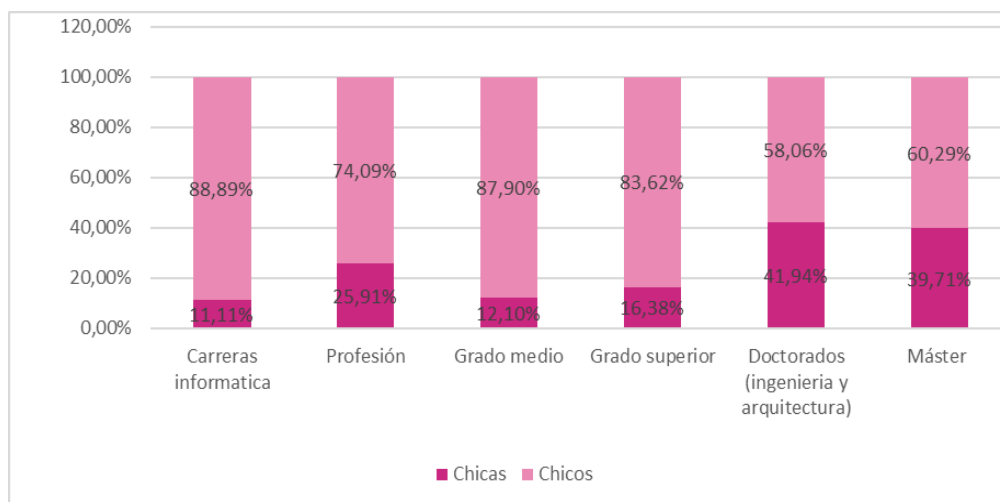
En referencia a estas diferencias analizadas en el contexto de los grados medios y superiores, se considera sumamente importante destacar que tal como se apuntaba anteriormente, y visibilizaba Rubio (2001), a nivel autonómico también encontramos más grados medios y superiores que corresponden con el rol masculino, que con el femenino<sup>83</sup>.

Como veíamos, las carreras universitarias y grados relacionados con la informática se caracterizan por ser formaciones masculinizadas, situándose, en concreto, como

<sup>83</sup> 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.

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 cuarto 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)**

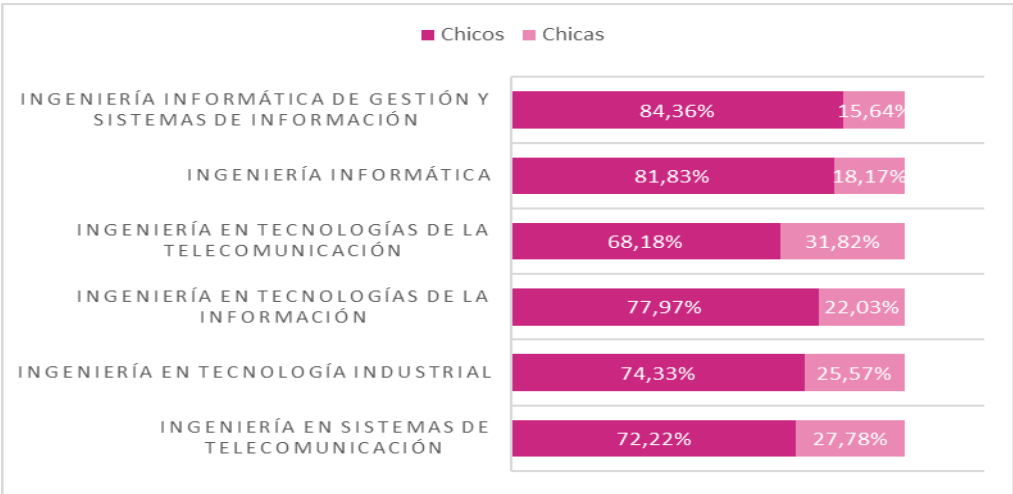


Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos de Eustat (2017) y Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

Se puede apreciar que existe una relevante diferencia entre chicas y chicos en los distintos niveles y grados formativos, lo que acaba traduciéndose 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



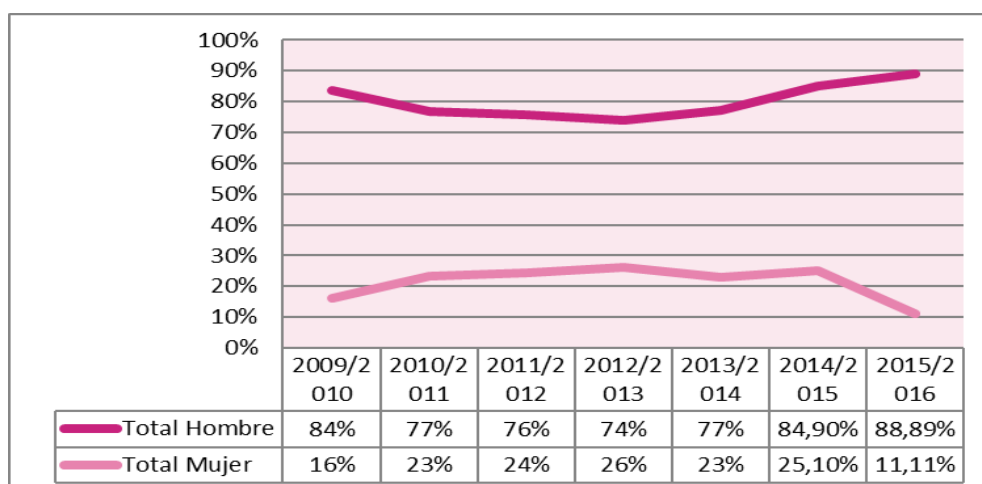
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos de Eustat (2017)

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, en las siguientes líneas se exploran los términos en los que se producen las elecciones de una determinada carrera, para conocer cuáles son los factores que influyen y se interaccionan en una determinada elección –tan importante como el futuro formativo y profesional–, y así, poder entender las causas de la 2BDG. 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.

#### **4.1 La toma de decisiones, volcado de los estereotipos de género**

La “elección de una carrera”, o lo que en palabras de López (1996, 21) sería “un proceso de toma de decisión entre diversas ofertas accesibles a la persona”, ha sido estudiada especialmente desde la Psicología. Así, en las siguientes líneas navegaremos por las reflexiones teóricas que se han aportado desde esta perspectiva, y desde otras más sociológicas, recogidas en las obras de López (1996; 2003) y Ecless (1985), para ir aproximándonos pausadamente al interés general de este epígrafe: los factores de la 2BDG.

Cómo expone López (1996), tradicionalmente se ha creído que esta elección estaba vinculada a las expectativas de los resultados –positivos o negativos– de determinada carrera. Desde este paradigma tradicional, se comprendía que la

decantación por una u otra carrera dependería únicamente de la espera de unos resultados positivos, creyendo que la elección estaba ligada a las creencias personales y a una decisión madura que toma la persona.

En los siguientes años, esta explicación fue reformulada por otras teorías como las de Rosberg. En ella se involucraban aspectos y variables como los resultados esperables, y las expectativas personales y autopercepciones que se tengan de una misma y uno mismo, y de una determinada carrera (López 1996). Por tanto, se introducía otra dimensión importante, “el autoconcepto”, y este abrió un interesante campo de investigación, que dio paso a cuatro teorías que han centrado su estudio en este tema, tal como recoge López (1996):



**Teorías del autoconcepto y autoconfianza:** entiende que la percepción de una o uno mismo determina la tarea llevada a cabo y la elección en las metas académicas. Según esta teoría, las variables que influyen en la toma de decisiones serían: el rendimiento escolar, la persistencia en una tarea, y la elección de determinadas tareas. Desde esta teoría se cree que las mujeres tienden a valorarse desde el pesimismo en las tareas que son típicamente masculinas, debido a la influencia de los roles tradicionales interiorizados.



**Teoría de atribución social:** Esta teoría comprendería que la elección de determinada carrera depende de un conjunto de factores dados como: las expectativas de éxito en el futuro profesional, los resultados que esperamos obtener, y el esfuerzo requerido para realizar una carrera. Este posicionamiento sostenía, en tanto en cuanto al género se refiere, que tradicionalmente a los fracasos de los hombres se les atribuyen causas externas, y sus éxitos a causas internas. Sin embargo, en las mujeres este proceso se produce de forma inversa. Dicho de otro modo, el logro se convierte en una variable constante en lo masculino, y el fracaso en lo femenino, no viéndose capaces de afrontar retos.



Otras de las teorías comúnmente recogidas, y unidas a la **teoría de la atribución**, son aquellas que se basan en la indefensión aprendida de las mujeres. Al asumir sus fracasos como algo interno, aprenden a no seguir esforzándose, aprendiendo a conformarse con menos.



**La teoría de la motivación de logro:** comprende, en su caso, que las decisiones personales dependen de los factores motivacionales (la motivación del éxito y evitación del fracaso). Desde aquí, se comprende que la segregación sexual en las carreras universitarias estaría relacionada con la construcción de la feminidad como una figura lejana al éxito. El género femenino se construye en base a una premisa insegura, por lo que las mujeres que interiorizan las feminidades más recalcadas se verían incapaces a asumir riesgos. Lo que viene a explicar la presente teoría es que las construcciones de género interiorizadas, suponen asumir miedos y ansiedades, y realizar balances de las carreras, imaginando qué tipo de éxitos pueden obtener de esa carrera en concreto.

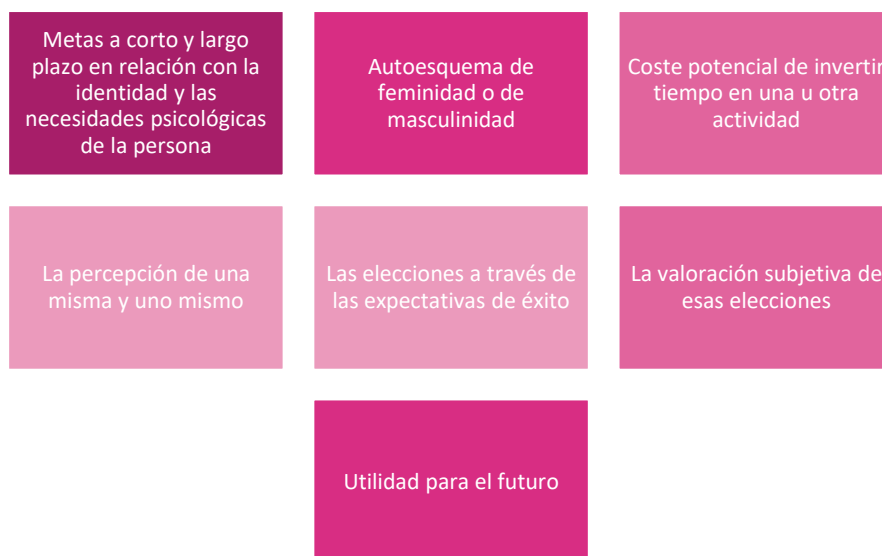
Las teorías propuestas permiten reflexionar –especialmente las tres primeras– sobre el estilo cognitivo de las mujeres en la capacidad de adaptación. También, la última de ellas nos acerca a la influencia y presencia que dichos mecanismos toman en las elecciones, esto es, tener interiorizados esquemas femeninos promueve un mayor acercamiento a las carreras típicamente femeninas, por ejemplo. Por tanto, no se centraría tanto en los déficits internos, como en los factores externos, tal y como se puede leer el siguiente extracto:

Se puede concluir la importancia de considerar los estereotipos de género en los modelos de expectativas- valor al analizar las elecciones profesionales. Las mujeres y los hombres, probablemente, ajustan sus expectativas de éxito a la realidad, sabiendo que les será más fácil triunfar en una carrera donde no se salten las normas sociales establecidas López (1996, 34).

En esta misma línea, se estructura “El Modelo de diferencias de elección en función del género” propuesto por Eccles (1985), y el cuál recoge la autora López (1996:30-40; 2003). Este modelo, a diferencia de lo que se había planteado hasta entonces,

recoge variables psicológicas y psicosociales, como son el autoconcepto de género y las normas culturales. Según este argumento, la expectativa-valor está determinada por los valores culturales y normas sociales, y las cuales dependen del sexo. De esta manera, las dimensiones que se combinan son:

**Ilustración 4.1 Dimensiones de la toma de decisiones en un itinerario formativo desde una perspectiva de género**



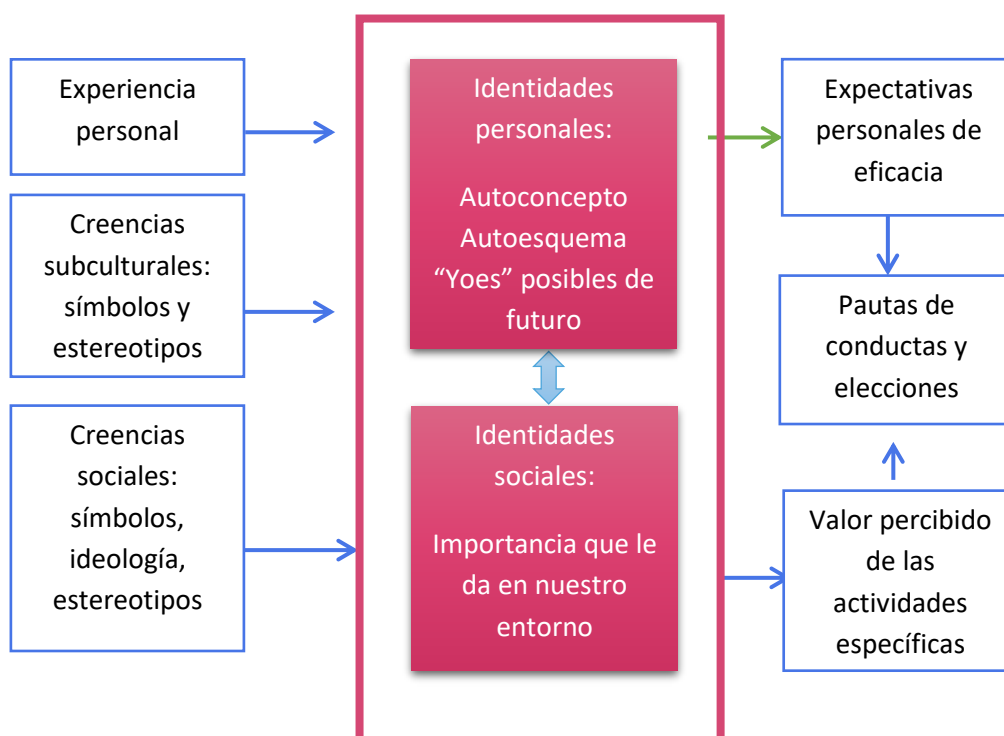
Fuente: Elaborado a partir de Eccles (1985) y López (1996:30-40; 2003)

Por tanto, para Eccles (1985), lo esencial es comprender cómo el sujeto interpreta su realidad. Ello hace que la comprensión de la toma de decisiones requiera de un estudio profundo que albergue normas culturales, roles y estereotipos de género, ya que, según el presente modelo explicativo, estos influyen directamente en nuestra memoria afectiva y autoesquemas, y por ende, condicionan y moldean nuestras expectativas de futuro. Ello puede ser explicado en las propias palabras de López:

La conclusión a la que llevan estos estudios es que a través de una socialización diferencial, que fomenta una jerarquía de valores y unos intereses distintos en hombres y mujeres, podemos explicar por qué existen diferencias en elección vocacional (López, 2003: 183).

Estas explicaciones nos posibilitan afirmar que la esencia de las diferencias en las carreras universitarias en cuanto al sexo radican en la interiorización de esquemas basados en pares tradicionalmente antagónicos, dicotómicos y opuestos, explicados en la primera parte. Así, a las propias carreras se las vincula con códigos femeninos o masculinos respectivamente, generando los nichos ya explicados (López, 2003).

Ilustración 4.2 Resumen del modelo de Eccles (1985)



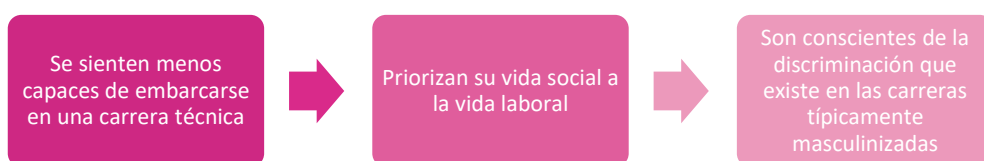
Fuente: Elaborado a partir de Eccles (1985) y López (2003: 184)

López (2003)<sup>84</sup> asegura que esta dialéctica argumentativa es muy completa y ayuda enormemente a entender los entresijos de las elecciones tanto personales, como

<sup>84</sup> López (1996; 2003) centra sus obras las explicaciones de las diferencias de sexo en las carreras universitarias desde la perspectiva de las chicas, explicando el porqué de su no elección de carreras típicamente masculinas. En esta tesis aunque se utilice su teoría no se quiere prescindir de las perspectivas masculinas, ni de las la posibles explicaciones que ellos aportan sobre la elección de las carreras universitarias.

relacionadas con nuestro itinerario formativo. No obstante, la propia autora suma un elemento más nacido de la teoría de las atribuciones (atendiendo a los factores externos inestables, o a factores internos estables). Según la autora es preciso comprender la asignación y percepción que hacemos como mujeres y hombres de nuestros fracasos y éxitos. De este modo, recogiendo lo propuesto desde estas teorías, la autora asume que, debido a la socialización de género, las chicas vinculan el fracaso a factores internos –algo estable que no están en sus manos el modificar–, mientras que atribuyen el éxito a condicionamientos externos, como la suerte o “la ayuda externa”. Teniendo esto en cuenta, podemos decir que las chicas, ya en esta etapa, cuentan con un autoconcepto más negativo que los chicos, viéndose incapaces de afrontar una carrera típicamente masculina. Así, hacen un balance:

**Ilustración 4.3 Valoración y autoconcepto femenino para afrontar una carrera típicamente masculina**

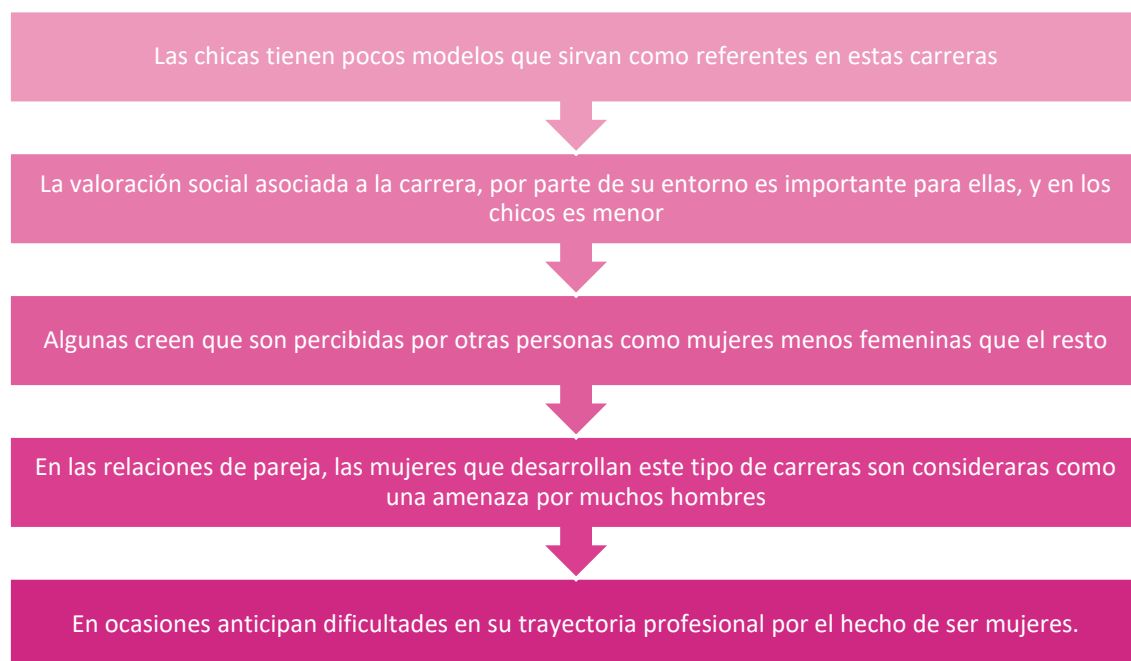


Fuente: Elaboración propia a partir de Lopez (2003)

Además del autoconcepto –alimentado por los mensajes externos enviados desde la familia, el entorno, y la escuela–, López (2003) plantea todas las discriminaciones a las que tienen que hacer frente las jóvenes al sumergirse en una carrera típicamente masculinizada. Estas, en palabras de la autora citada, siguen siendo consideradas como una minoría, y a nivel personal, llegan a sentir contradicciones internas, ya que rompen con sus esquemas interiorizados y con las expectativas sociales enviadas desde los entornos familiares y el propio sistema educativo y social, y así, se convierten en “mujeres que están acostumbradas a luchar en un mundo masculino” (López, 2003: 234; Renold, 2003).

En resumen, los factores que influirían en las tomas de decisiones referidos por López (2003: 255) podrían resumirse a través de la siguiente ilustración:

**Ilustración 4.4 Factores de la segregación de género en las carreras universitarias**



Fuente: Elaborado a partir de López (2003, 255)

López (2003), en suma, analiza esta situación desigual desde una perspectiva psicosocial donde se integran los factores tanto psicológicos (autoconcepto, expectativas, valores) como sociales (socialización diferencial del género, estereotipos, roles, normas culturales). Tal y como apunta la autora, los factores sociales influyen directamente en lo psicológico, moldeando creencias, sentimientos, actitudes y conductas, y son transmitidos a través de agentes socializadores tan potentes como la familia, el entorno de amistades o la escuela. Como señala la propia autora:

Las elecciones diferentes entre sexos en la Universidad no se pueden explicar porque existan barreras institucionales que impidan la libre elección de carrera a las personas. Las diferencias que observamos sólo se pueden explicar si tenemos en cuenta cómo interactúan lo psicológico y lo social (...)

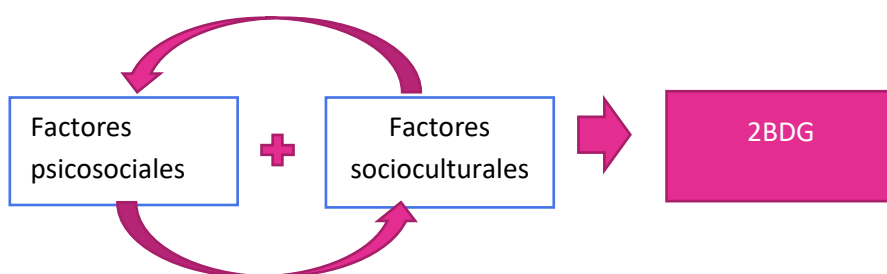


Desde nuestro punto de vista, solo las diferencias de intereses y motivaciones entre hombres y mujeres pueden explicar las preferencias en la elección de roles y de ocupaciones, y esas preferencias son fruto de una socialización distinta, y no de la “naturaleza” (López, 2003: 185, 225).

Llegado este momento reflexivo, podemos afirmar que el goteo de mujeres comienza desde la propia niñez, en la medida que adquirimos los pares dicotómicos, y que se acentúa en la adolescencia –momento en el que chicas y chicos se sumergen en una serie de ambivalencias que hace que sus decisiones se vean truncadas por los estereotipos de género antes plasmados–. Esta etapa sirve como punto de partida para un futuro, que hasta ahora se describe como una foto sexista y discriminatoria.

Las tomas de decisiones, como ha quedado reflejado, tienen que ser estudiadas desde una combinación y correlación de factores socioculturales y psicosociales, como aseguran 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 4.5** 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, y tampoco lineal. Como estructura compleja son

elementos que se retroalimentan e interaccionan entre sí generando la brecha analizada.

## 4.2 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 informática<sup>85</sup> (Bonder, 2012; Castaño, 2008:42; Castaño & Müller, 2010; López, 2003; Sánchez, Ortega & Vallllovera, 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”<sup>86</sup>, no

---

<sup>85</sup> 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.

<sup>86</sup> 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

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-Ilovera, 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 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

---

pesar de que en el avance de la serie aparecen perfiles femeninos científicos, están vinculados a la Biología, Medicina, o Psicología).

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 tesis, y recogiendo lo planteado por Wajckman (2004), la tecnología, y su diseño tecnológico, contienen estereotipos y líneas divisorias y excluyentes<sup>87</sup>. 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,

---

<sup>87</sup> 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).

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).

### **4.3 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).



#### **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-Ilovera 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-Ilovera (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 verán 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)<sup>88</sup> 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 fase<sup>89</sup>, y perciben a las

---

<sup>88</sup> 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.

<sup>89</sup> Vázquez (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

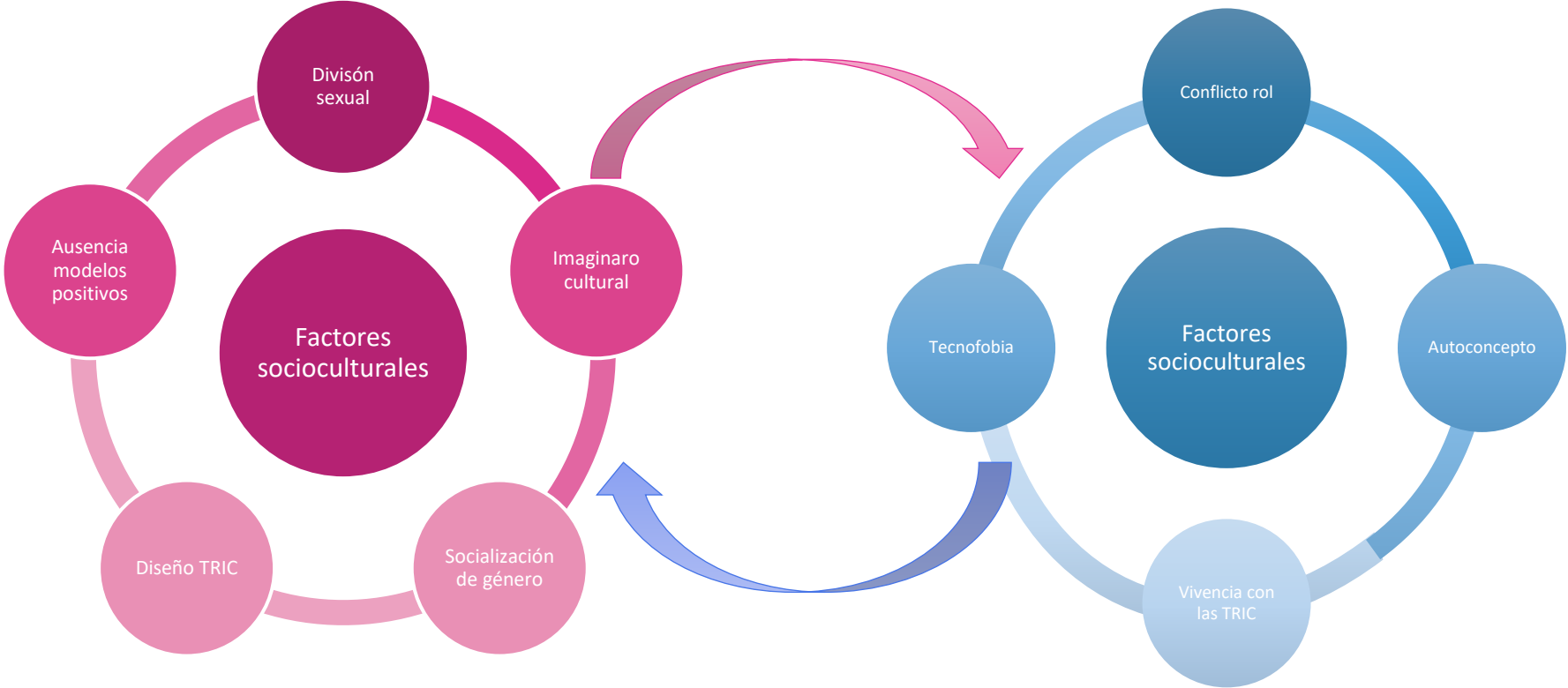
TRIC desde el recelo y la distancia, y construyen una barrera invisible difícil de franquear.

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

---

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 4.6 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<sup>90</sup>) 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 hacía 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 trasmitiendo 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 4.7 Factores positivos para elegir una carrera tecnológica**

Primeramente que exista un gusto por la informática y/o afición a los videojuegos



Modelos familiares protecnologicos

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

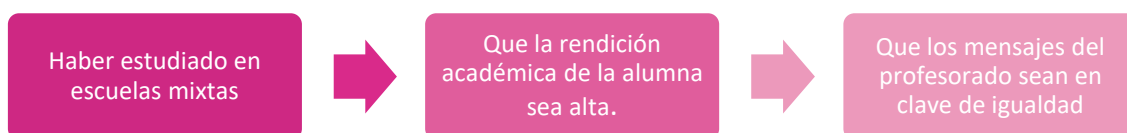
Sánchez, Ortega & Vall-llovera (2012) apuntan que otras cuestiones a considerar y que se convierten en factores intervinientes positivos son el gusto por la lógica o la

---

<sup>90</sup> 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.

ausencia de hermanos varones<sup>91</sup>. 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-Ilovera (2012), los factores positivos unidos al ámbito académico serían:

**Ilustración 4.8 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, aquellas que tienen que ver 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

---

<sup>91</sup> Sánchez, Ortega & Vall-Ilovera (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.

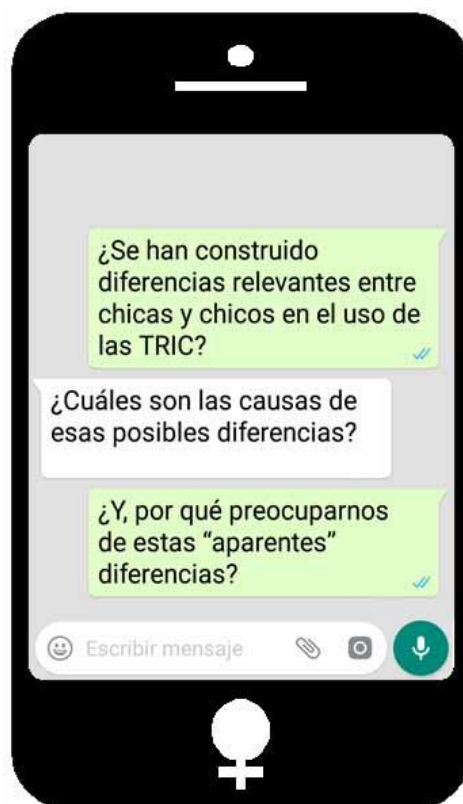
machistas digitales, como la 2BDG, las cuales, definitivamente, requieren de una sumersión compleja y multidisciplinar. Finalmente, nos gustaría evidenciar el difícil trámite de la adolescencia. Esta etapa se postula como un momento ansioso y lleno de responsabilidades, por el que se deja de ser dependiente 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 5. 3BDG, ESTRUCTURAS DE GÉNERO Y MACHISTAS PRÁCTICADAS EN LOS CANALES DIGITALES DE OCIO



Es incuestionable, a estas alturas, 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 si nos situamos en el periodo de la adolescencia, hablar de brecha digital en términos de acceso e intensidad es irreal. En concreto, si recordamos los datos aportados en el capítulo dedicado a la natividad digital, la gran mayoría de estas y estos (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), que comprende la necesidad del análisis y sumersión en la complejidad de las interacciones digitales humanas, dice 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)<sup>92</sup>, en cada canal se configuran estructuras, y por tanto, realidades diferentes. Esto es, es sumamente importante que sea desgranada y comprendida la 3BDG 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

---

<sup>92</sup> 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).

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.

A pesar de la necesidad y la importancia de estudio de esta realidad digital de género, esta ha sido estudiada vagamente y desgranada sin atender a sus causas y a las relaciones entre los distintos elementos. Cada estudio ha focalizado su interés en canales tecnológicos distintos, sin medir el conjunto de sus medios y efectos. Esto ha supuesto realizar un esfuerzo de diálogo entre distintas corrientes y fuentes, uniéndolas y enfrentándolas, teniendo como principal base argumentativa el estudio elaborado por el Gobierno Vasco (2013), para así, generar una teoría sólida que pueda justificar aquello que quiere ser estudiado y dar respuesta a las preguntas planteadas, una vez más, al comienzo del presente capítulo.

## **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, y acercamientos y aproximaciones se refiere. Ello dibuja realidades diferentes y complejas, y así, este estudio queda focalizado en la adolescencia y explorar en sus medios y canales digitales, aunque sea enormemente interesante indagar sobre las realidades desiguales que se pudieran producir en las personas adultas, (Merchán, 2014).<sup>93</sup>

---

<sup>93</sup> 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

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 & 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.

---

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.

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 – aunque sí occidentales– 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 la el futbol, 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, páginas de Internet y YouTube.

## **2. Canales de reproducción de la 3BDG**

En los siguientes sub-epígrafes se busca comprender cada uno de los canales, pudiendo, explorar en sus matices las diferencias de comportamiento que han encontrado otras investigaciones, para así armar una justificación que nos permita

explorar de forma empírica las realidades machistas digitales. Para ello, se comienza por una de las principales plataformas que más interés ha suscitado en los ámbitos del Feminismo y Sociología: los videojuegos. En ellos abordamos las diferencias de usos, y el contenido que proyectan estos instrumentos.

Posteriormente, se realiza un análisis sobre las diferencias que se crean en las redes sociales, y las estructuras machistas que se integran en ellas en las relaciones y en los usos de las mismas. También se quiere dar cabida a todas aquellas diferencias que se reproducen en la navegación, por ejemplo, de las páginas Web, no solo estudiando las disparidades de comportamiento, sino que también los contenidos que puedan tener un sustento machista de algún tipo.

Lamentablemente, cabe destacar que, si bien YouTube se asume como un canal de reproducción de los géneros y una plataforma en la que también se reproducen estructuras sexistas y machistas, en este caso, no se ha encontrado ninguna fuente que analice en concreto las diferencias por razón de género que se reproducen en esta plataforma. Por ello, y en relación al análisis empírico, este tema se va introduciendo gradualmente para considerar la importancia de integrar este canal mediático y analizarlo desde la transversalidad de género. En este aspecto, es importante considerar que, para el posterior análisis de este canal, se utiliza como base analítica el planteamiento realizado en las páginas web.

## **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%)<sup>94</sup>. 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

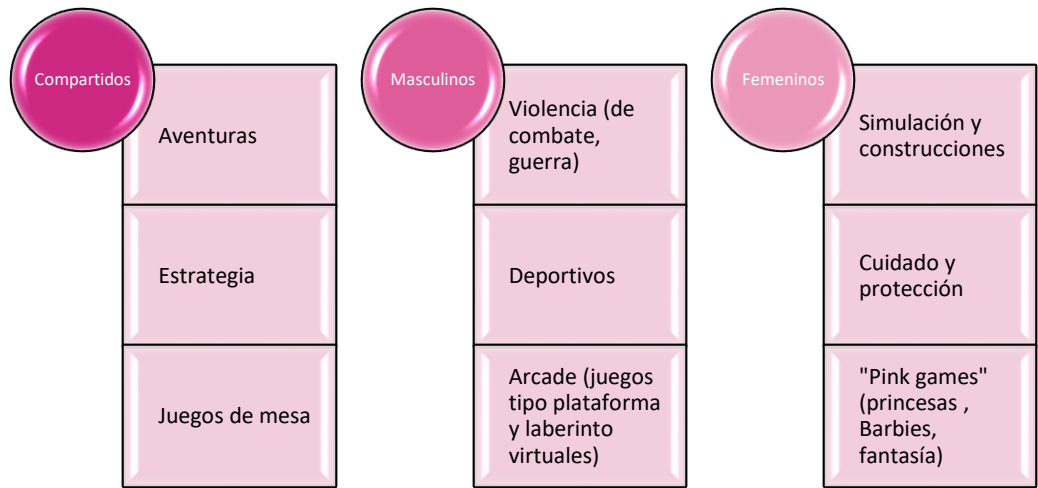
---

<sup>94</sup> 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)

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:

**Ilustración 5.1 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)<sup>95</sup>

<sup>95</sup> 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

Perales, Adam, & García (2008) argumentan que este “interés por querer” integrar los “gustos femeninos” se realiza desde una visión infantiloides. Lo que se convierte en otro elemento más de discriminación por cuestión de género, y no viendo, además, 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 –y las otras consultadas– 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 el movimiento llamado preciosismo.<sup>96</sup> Desde su perspectiva, estas plataformas se convertirían en espacios de traspaso y

---

(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 (Arateko, 2009:362).

<sup>96</sup> Estos salones estaban caracterizados por la presencia de mujeres de la aristocracia con hombres intelectuales (Perales, Adam & García, 2008).



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 contener 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 sexuados, 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:

**Tabla 3.1 Perfiles masculinos y femeninos que aparece en los videojuegos**

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

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 Díez, 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-Ilovera, 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”<sup>97</sup> genera efectos nocivos y negativos en nuestras actitudes, y que seamos más agresivos o agresivos –al menos en el corto plazo–, sí se puede evidenciar que esta carga violenta acentúa la normalización de este tipo de contenidos “tóxicos”. Esta violencia mediática inunda nuestra memoria, cuestionando 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 in- justo –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

---

<sup>97</sup> 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.

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 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 3.2 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 refiere a las páginas web<sup>98</sup>. 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

---

<sup>98</sup> 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.

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 luchadora<sup>99</sup>. La autora Rubio (2003) coincide con que dentro de Internet se estructuran perfiles distintos de mujeres, que ella enmarca de la siguiente manera:

Ilustración 5.2 Perfiles de mujeres que encontramos en Internet

| Mujeres creadas para hombres                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Mujeres creadas para las mujeres                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | Mujeres creadas por mujeres                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"><li>•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.</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>•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...</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>•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.</li></ul> |

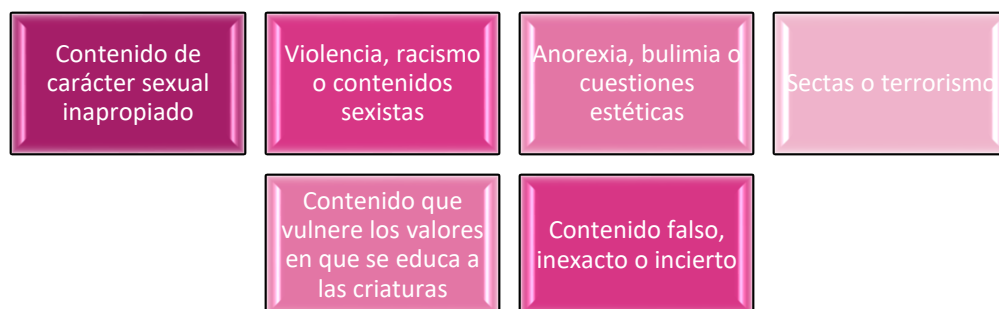
Fuente: Elaborado a partir de Rubio (2003)

<sup>99</sup> Este proyecto se enmarca en el Plan Avanza (explicado en el último capítulo).

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 5.3 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, traspasadas 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

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 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.

Esto es, el presente epígrafe se asume como una reflexión psicosocial sobre los distintos elementos que emergen en la 3BDG, y que pueden entrar en relación directa con la 2BDG. No obstante, es preciso remarcar que a pesar de que se dividan en factores socioculturales y psicosociales, estos interaccionan entre sí, y es difícil dirimir qué factores preceden a los otros.

#### 3.1 Factores socioculturales de la representación de la 3BDG

A continuación, se exponen los factores socioculturales que interactúan en la 3BDG. Así, tal y como ocurre en 2BDG estos 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-llovera (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 aprendizaje<sup>100</sup> 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

---

<sup>100</sup> 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.

conlleva a que solo aquellas personas estén interesadas por las TRIC sean las más proclives a utilizarlas (Sánchez, Ortega & Vall-Ilovera 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-Ilovera (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), que presenta a los hombres como enamorados de las tecnologías, y a las mujeres como desinteresadas hacia estos instrumentos (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, 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)<sup>101</sup> desde esta hipótesis, realiza un estudio en el que se demuestra que aquellas estudiantes y aquellos estudiantes con autoconfianza en a 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 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 esa profecía autocumplida, y a una autodescalificación tecnológica que se acaba traduciendo en que las chicas se

---

<sup>101</sup> 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.

sientan ajenas a las tecnologías, no valorándolas como instrumentos de juego y aprendizaje. 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 como no, ¿existe 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**

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 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.

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.

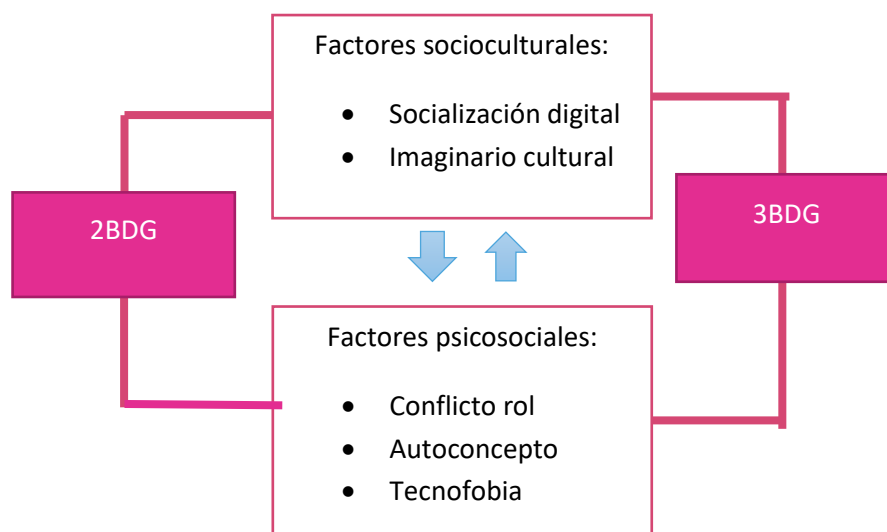
Estas múltiples interacciones y flujos de esquemas y estructuras tradicionales hacen que reflexionemos sobre la importancia de comprender, tal y como se decía al comienzo del presente estudio (Byrne, 1998; Prout, 2005; Eve, Hosfall, & Lee, 1997), las estructuras sociales desde la complejidad. La era postmoderna ha generado sistemas complejos y no lineales que interaccionan 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 interaccionan 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 5.4 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 instaure 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).

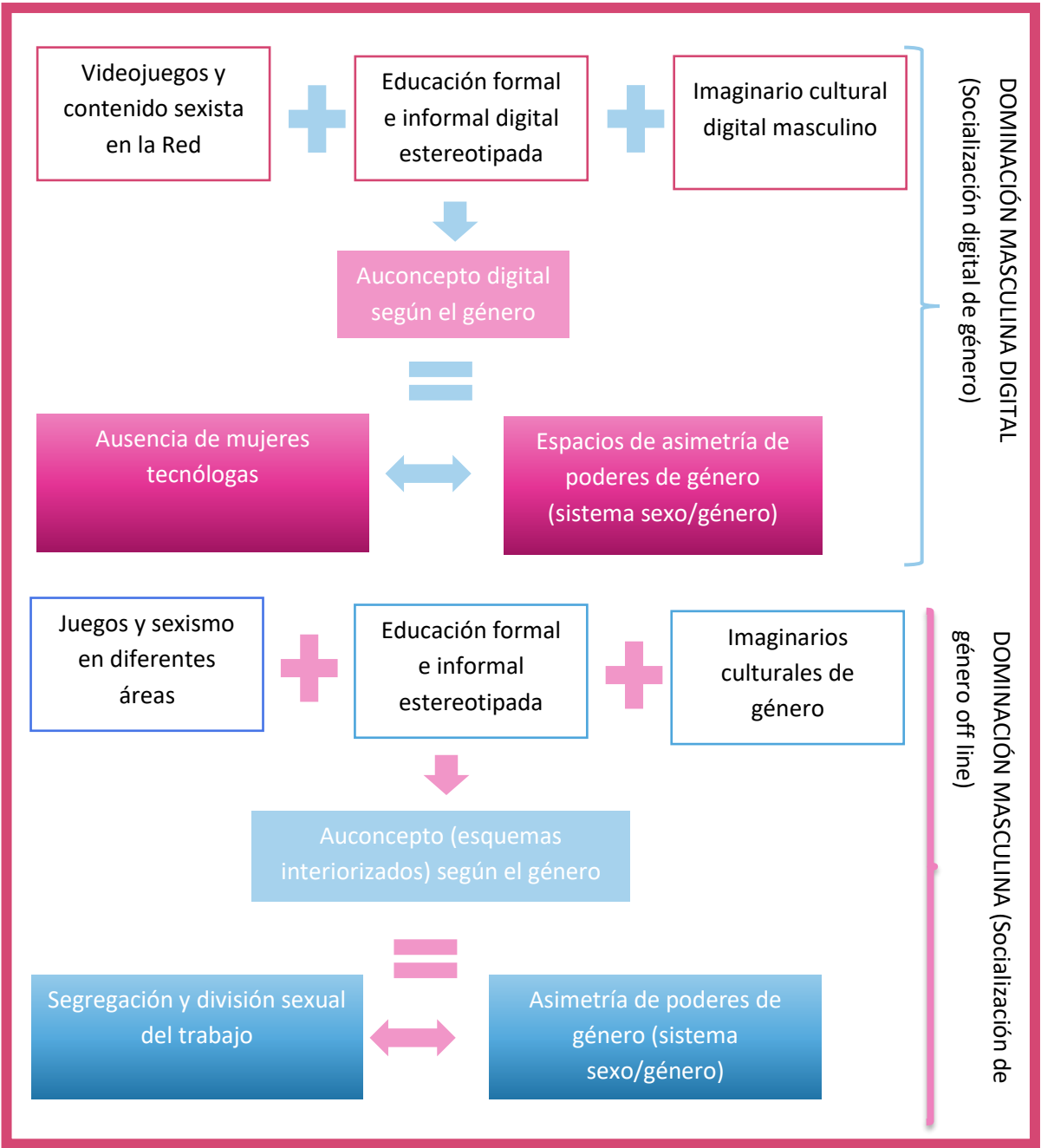
De esta manera, como dice Connell (1995:268), y a pesar de ser un mundo polivalente donde existe una innegable heterogeneidad de contenidos, se ha generado una idea global de la representación de la masculinidad hegemónica digital que traspasa fronteras. Los hombres procedentes de los países metropolitanos 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, tal como nos cuentan Castaño, Martín, & Martínez:

Los efectos de esas múltiples brechas digitales de género, que en gran medida se superponen, reforzando su influencia negativa, se dejarán sentir en el medio plazo. Por esta razón, hacerlas visibles en los niveles de toma de decisiones, de forma que se puedan introducir estrategias y medidas tendentes a superarlas, deberían constituirse en puntos fundamentales a incorporar en la agenda política (Castaño, Martín, & Martínez, 2009: 51)

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 5.5 Comparativa de los procesos de socialización del género en la vida digital y off line



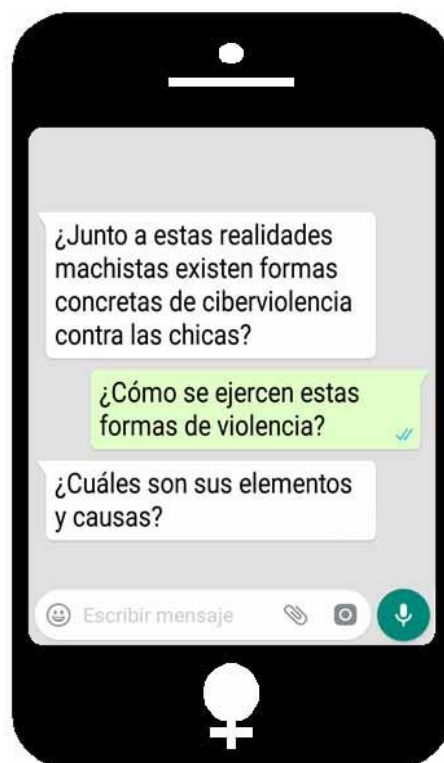
Fuente: Elaboración propia

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



Lagarde (1990) dice 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 su vida virtual han tenido algún tipo de petición sexual en más de una ocasión. 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%)<sup>102</sup>, 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

---

<sup>102</sup>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).

formas de violencia. Junto con ello, apunta que en las relaciones afectivo-sexuales de las personas adolescentes existen prácticas “tóxicas” que se ejercen a través de las redes sociales, como pudiera ser el control a través de las redes sociales. 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 escasez 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, Elípe, & 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 con diálogo 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), que a través del uso intencionado de términos concretos y de carácter feminista busca, también, visibilizar estas formas de coerción y prolongación del machismo, en este caso, mediante la Red.

## 1. Formas de ciberviolencias encontradas en la Red

Pero, ¿a cuántas formas de violencia nos referimos? ¿de qué hablamos? ¿de acoso?, ¿agresiones?, ¿control?, ¿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.

Ello nos permite 1) conocer lo aportado hasta ahora sobre las formas de ciberviolencia; 2) conocer 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 cyberbullying? Forma de violencia ejercida entre iguales

El ciberacoso<sup>103</sup> y el cyberbullying<sup>104</sup> 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:

---

<sup>103</sup> La palabra ciberacoso proviene del concepto anglosajón “cyberstalking”, 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).

<sup>104</sup> 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 cyberbullying que respondería a la “castellanización” del lenguaje. En este caso, se preferirá utilizar la palabra ciberacoso (palabra totalmente traducida), o cyberbullying para hablar de este tipo de agresión.

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 o la publicación de vídeos 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 periodo 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 víctima<sup>105</sup>. 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 bullying<sup>106</sup> 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 ejercidas en las relaciones adultas.

Los estudios de Bartrina (2014), la Delegación del Gobierno para la Violencia de Género (2014: 18-22), Del Rey, Elípe, & 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.

---

<sup>105</sup> INTENCO (2013: 15) señala que dentro del ciberacoso encontramos los siguientes roles: Acosador/a; Víctima; Espectador(a); Reforzador(a); Ayudante; Defensor(a).

<sup>106</sup> 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 periodo de tiempo.

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.

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 bullying<sup>107</sup>. 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 cyberbullying (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):

---

<sup>107</sup> 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).



Tabla 4.1 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. | Enviar 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.                                                       | Perseguir 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        | 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.                                                                                                          |

|                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|---------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                           | modificarlos para ridiculizar y dañar a la persona.                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| Violación de la intimidad | Difundir 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.                                                                        | Usurpar 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.                                                                                                                                                                                                                                  | En la misma línea, provocar 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. | Crear 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 |

|  |                                                |                                                                 |
|--|------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|
|  | Robar contraseñas para suplantar su identidad. | 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).

Al ser términos que se tratan con posterioridad, se quiere retomar la intención del presente apartado. 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 y 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 y 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 y 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 y 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, y 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), por su parte, 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”.

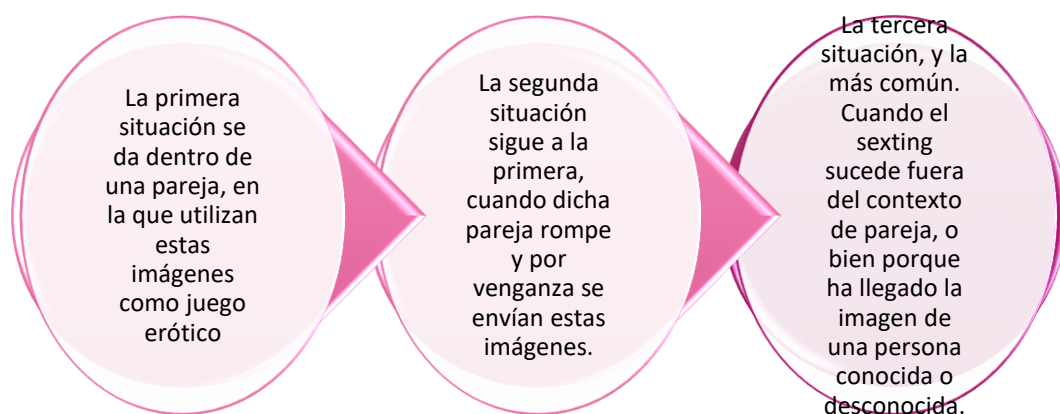
Ruiz (2014:37), por su parte lo definiría como “el envío, publicación o difusión de material privado por parte de una persona o grupo de personas, a través del teléfono móvil o Internet, en el que se muestran fotografías o vídeos de personas conocidas, amistades, parejas o ex-parejas, de carácter sexual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

Al observar 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, y se postula como una manera de comunicación, 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 son<sup>108</sup>:

**Ilustración 6.1 Situaciones en las que se envían fotos eróticas sin la autorización de las chicas**



Fuente: Elaborado a partir de Lenhart (2003)

<sup>108</sup> 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.



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 norteamericanas y norteamericanos. 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 vídeos 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 vídeos 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 cyberbullying, y el grooming y/o acoso sexual<sup>109</sup>.

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.

### **3. En búsqueda de una terminología común: 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

---

<sup>109</sup> 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.

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 chicas<sup>110</sup>. 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

---

<sup>110</sup> 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.

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.

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 a 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:

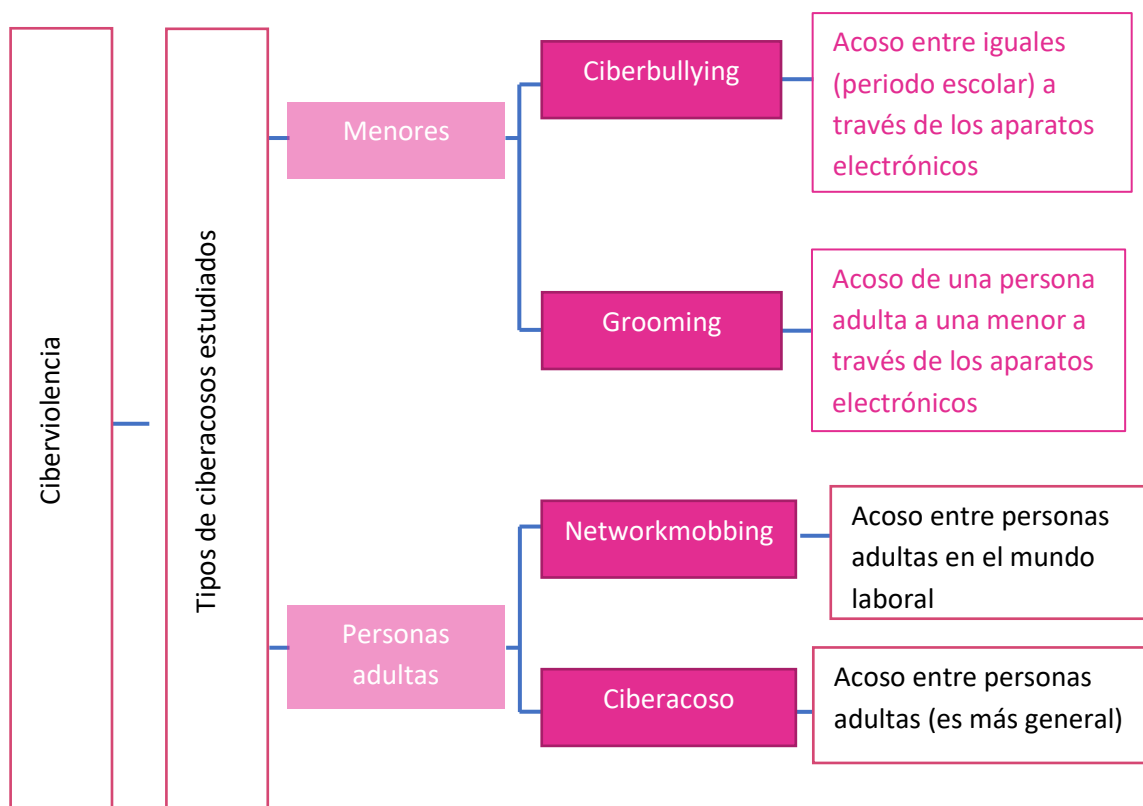
Inmediatamente, también destacan factores que han generado problemas en sus relaciones de pareja. De un lado, los malentendidos derivados de la economía de signos del lenguaje utilizado en las redes que se ven incrementados por la ausencia de un lenguaje gestual. De otro, por la mayor facilidad para 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).

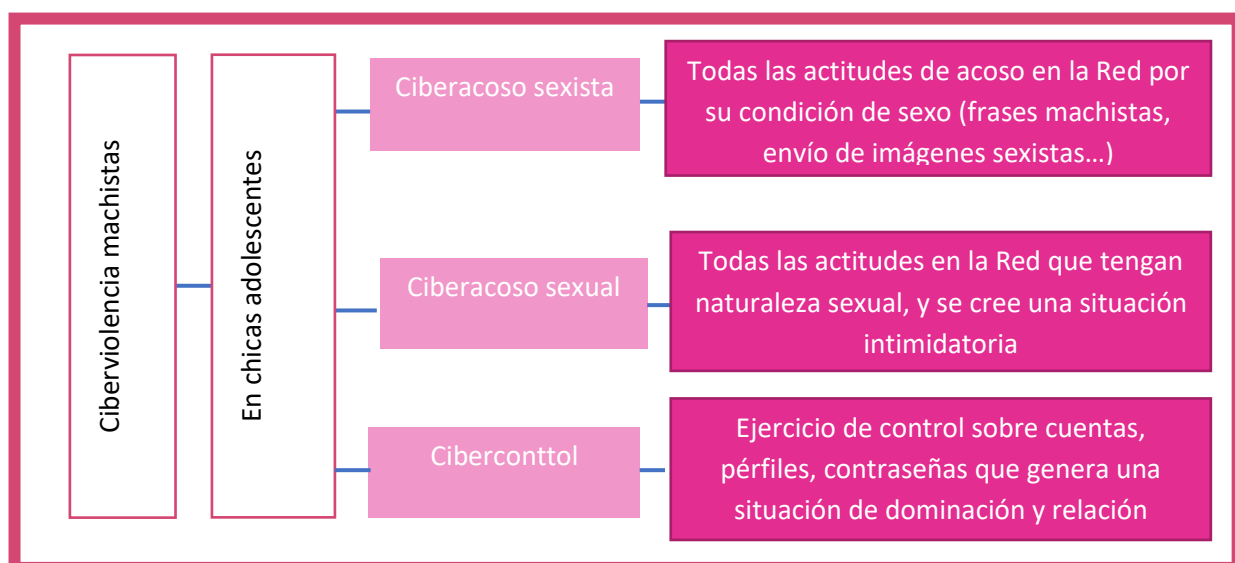
De este modo, apuntar que tal y como nos comenta la Delegación del Gobierno para la Violencia de Género (2014), uno de los factores de riesgos más importantes es cuando la pareja rompe, y se utilizan a las TRIC como un arma de venganza. Según este estudio, las TRIC facilitarían la localización y el contacto 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 6.2 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 autocrítica, 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 (Megías & 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

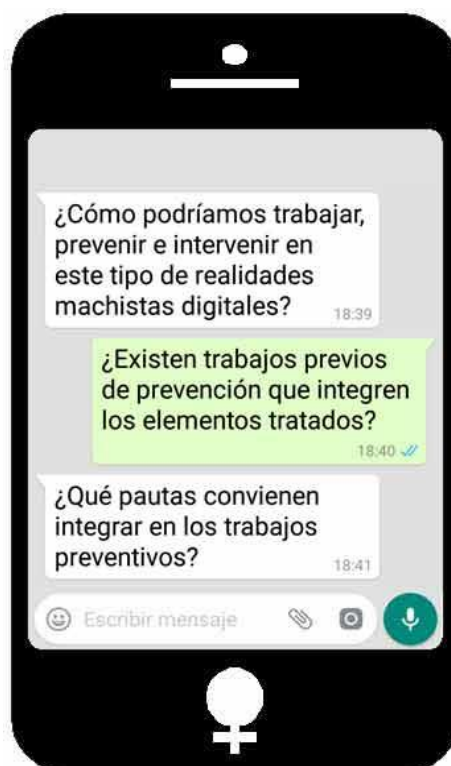
compañeros. Situaciones que necesitan ser trabajadas, prevenidas y estudiadas en profundidad para conseguir que realmente y efectivamente se produzcan espacios y relaciones más igualitarias en la Red.

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. PROPUESTAS DESDE LA  
COEDUCACIÓN Y EL  
(CIBER)FEMINISMO PARA LA  
INTERVENCIÓN Y PREVENCIÓN DE  
LAS REALIDADES MACHISTAS  
DIGITALES**



## CAPITULO 7. PREVINIENDO, EDUCANDO E INTERVINIENDO DESDE LA COEDUCACIÓN, EL (CIBER)FEMINISMO Y LAS E- HABILIDADES



Los problemas planteados hasta el presente no responden a condiciones numéricas, ni de acceso. Ellos se dibujan como estructuras profundas e internas, arraigadas 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)<sup>111</sup> 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 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 mantenga una perspectiva reivindicativa y práctica, en el que se busquen aportar soluciones y propuestas. Con ello, la educación, o específicamente 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

---

<sup>111</sup> 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.

mismo tiempo, previene<sup>112</sup> 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; y como espacio reflexivo se abre un epígrafe final para concretar unas propuestas y/o estrategias concretas, que puedan ser útiles para la última fase de esta tesis: la experiencia piloto.

### **1. La educación formal como elemento transformador**

Zafra (2004, 33) y Del Rey, Casas, & Ortega (2012) explican que el centro educativo, como institución principal de la educación formal, es uno de los mejores agentes socializadores, junto con la familia (educación informal) (Bartrina, 2014) 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 templos de saberes y traspasos de conocimiento, también son entes en los que se convive, y se transfieren relaciones complejas.

---

<sup>112</sup> 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).

Pero, además de darse este flujo 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 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 (Subirats 2001), lo que condicionaba la falta de diversidad de personalidades y pensamiento propio.

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 trasnversalización 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 curriculum 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 8/2013<sup>113</sup>, de 9 de diciembre, para la Mejora 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

---

<sup>113</sup> 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).

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 Educativa).

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 currículos 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 amplio<sup>114</sup>.

---

<sup>114</sup> 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 alumnado, 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).

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 transversal<sup>115</sup>.

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 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

---

<sup>115</sup> 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).

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 tecnología<sup>116</sup> y competencia digital<sup>117</sup>. Con ello,

---

<sup>116</sup> 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.

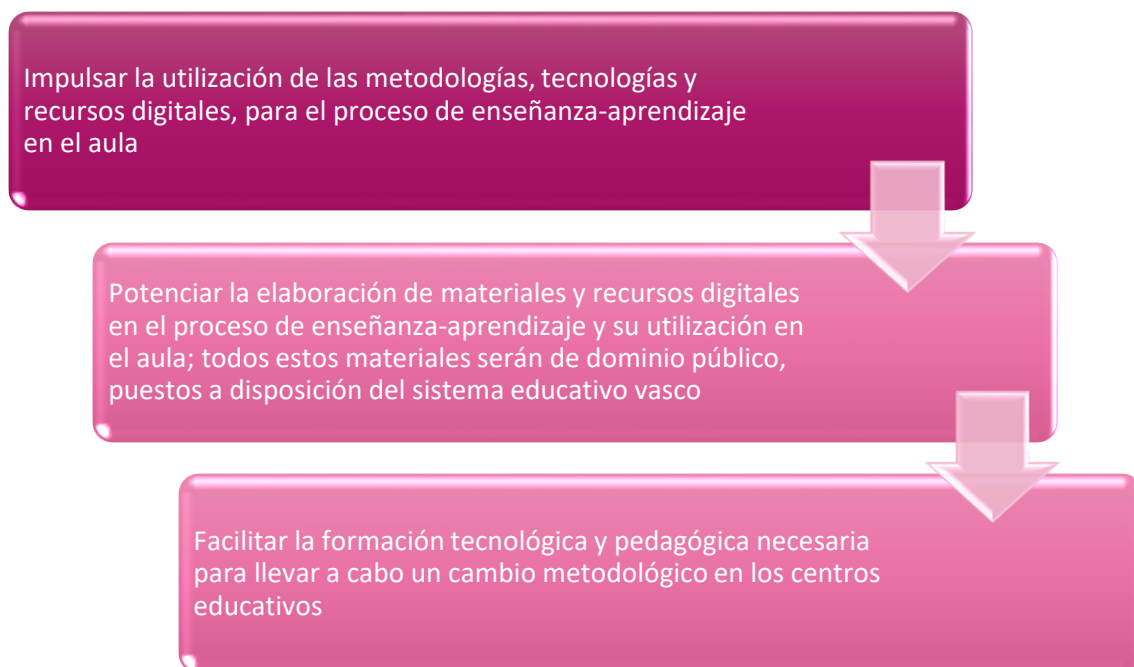
<sup>117</sup> Este plan entiende como competencia digital: el área propia de contenidos didácticos multimedia de las áreas curriculares (aprender de las TRIC); la competencia digital como instrumento de aprendizaje y construcción del conocimiento (aprender con las TRIC).

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:

#### Ilustración 7.1 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 género<sup>118</sup>. Por ejemplo, encontramos que el programa ConRed (destinado a conocer, convivir 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

---

<sup>118</sup> 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.

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), que 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.

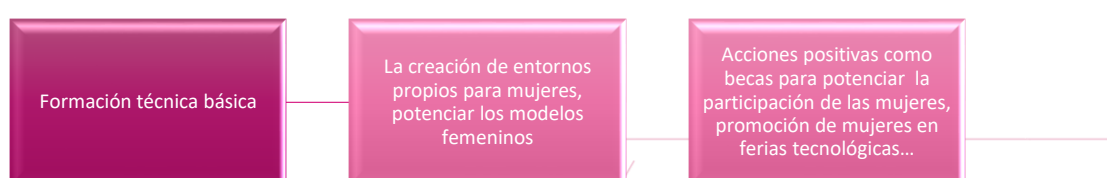
## **2. Planes, programas y proyectos en relación con la educación formal, el género y las TRIC**

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 tesis.

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 7.2 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 dialéctica feminista y de género, y se produce, en muchas ocasiones, una responsabilización y culpabilización de las chicas que han enviado las fotos<sup>119</sup>.

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:

---

<sup>119</sup> 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...)



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 perjuicios. 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 encontrábamos 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 Ctrlr dirigido por Ianire Estebanez<sup>120</sup>, y que en su principal objetivo se encuentra el de la educación emocional para el uso de las redes sociales.

---

<sup>120</sup> En este programa participa la autora de la presente tesis, pero no cuenta con subvención pública, ni se ha implementado de forma autonómica. Este es de carácter local y privado, y

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. Dándole la vuelta a las realidades machistas digitales desde la academia**

Antes de comenzar con la profundización más teórica sobre la educación de las habilidades digitales, o lo que se ha denominado como la alfabetización digital, se cree necesario mencionar que nos encontramos ante una terminología confusa, y que la clasificación del abordaje específico de las brechas se ha realizado en función de lo delimitado en la tesis. De este modo, se recoge un repaso de lo estudiado de la prevención de la 2BDG, de la 3BDG y sobre los casos de ciberacoso y cibercontrol, acabando con las propuestas que se hace desde el planteamiento ciberfeminista.

A pesar de que las brechas queden diferenciadas, los estudios que han intentado plantear propuestas de intervención (Bartrina, 2014; la Delegación del Gobierno

---

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).

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 digital<sup>121</sup>. 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 profesional. Este plan justifica que la coeducación

---

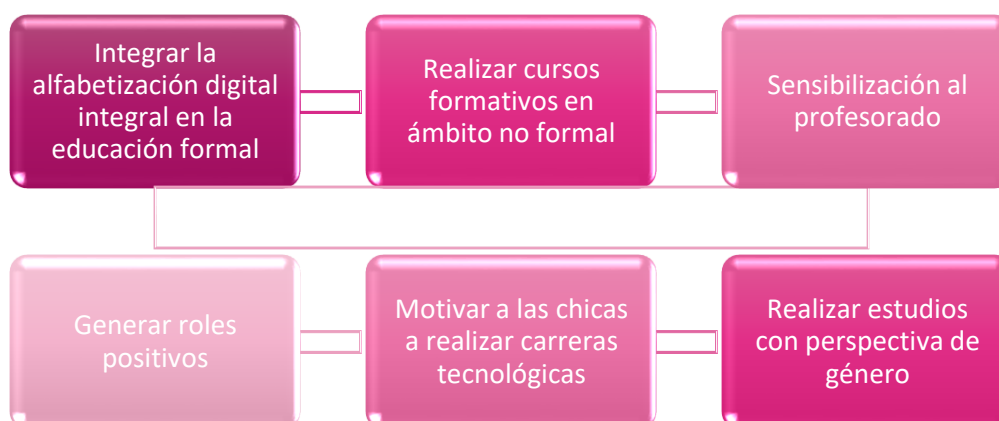
<sup>121</sup> Definida según Castells (2001, 307) como: “la adquisición de la capacidad intelectual necesaria para aprender durante toda la vida, obteniendo información digitalmente almacenada, recombiniéndola y utilizándola para producir conocimientos para el objetivo deseado en cada momento”.

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 7.3 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 género<sup>122</sup>, diversas fuentes (Ararteko, 2009:70; Carbonaro, & otros, 2010; Delegación del Gobierno para la Violencia de Género, 2014; Díez, 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

---

<sup>122</sup> Recordemos que estas fuentes no utilizan esta terminología pero que, según los parámetros marcados en esta tesis, cabrían dentro de la misma.

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-Ilovera (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”.

En el caso de los ciberacosos sexistas o sexuales no existen material que hable de la correcta adecuación de la temática a la comunidad educativa, a pesar de ello, 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 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 *ciberbullying*, 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 utiliza la terminología ciberbullying para referirse a lo que en la tesis denominamos como ciberacoso sexual y sexista (a pesar de que en las líneas siguientes se refiera la terminología de acoso sexual y sexista), y propone una estrategia coeducativa integrada en el abordaje de la convivencia y la mediación, que aporta distintos modelos de feminidad y masculinidad. 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 educación<sup>123</sup>.

A ello, Powell & Henry (2014) añaden que deben sobrepasarse los mensajes alarmistas y culpabilizadores que integran muchas de las intervenciones y guías dedicadas a la interervención 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.

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

---

<sup>123</sup> Aunque la naturaleza de esta tesis no es actuar sobre los casos de agresión, sí 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”.



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 bastante vaga por no decir inexistente. 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)<sup>124</sup> 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.

---

<sup>124</sup> Zafra (2004) solo se centra en el empoderamiento tecnológico femenino y dirige todas las estrategias hacia las mujeres.



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”<sup>125</sup>, 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”.

#### **4. Cosiendo una propuesta de alfabetización digital crítica en los centros educativos de la CAE**

En la recogida de los diferentes planteamientos teórico-prácticos se puede apreciar que la educación, y en concreto, la educación en valores, promueve la participación ciudadana, la perspectiva crítica y el desarrollo de habilidades sociales y

---

<sup>125</sup> “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).

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.

Sin embargo, la educación en valores requiere de un trabajo constante de transversalización de la perspectiva de género. Esto es, para la lucha específica contra la descompensación, segregación y agresiones por razón de género, así como el logro de la igualdad efectiva –fuera y dentro de la Red– necesita, pues, de una conciencia y una transversalización de acciones coeducativas. Es, por tanto, indudablemente necesario que para desarticular las realidades machistas digitales se transversalice tanto la conciencia crítica de género, como la educación en valores.

En este sentido, apuntar que, como nos dice Merchán (2014), las estructuras jerárquicas que se han impregnado en la Red y que tienen cultura de género requieren de un abordaje y un trabajo profundo. Por lo que, limitarse a una enseñanza de unas habilidades digitales basadas en el uso básico sería quedarse en la superficie del problema. La educación, o en este caso la alfabetización digital, debe enriquecerse de una estrategia profunda y crítica para inspirar un cambio simbólico en el mundo digital. Suscitar otros imaginarios posibles no agregados a las normas machistas y patriarcales, y al canon impuesto, lo que permitiría promover elecciones libres de condicionantes de género, generando modelos de comportamiento, pensamiento y actitudes alternativos (Zafra, 2010:108), es decir, una alfabetización digital crítica.

Desde este sentir, este epígrafe quiere aportar directrices concretas para la futura puesta en marcha de una experiencia piloto. Aunque como en anteriores ocasiones, es un epígrafe que entra en diálogo permanente con la parte empírica, y entre ambas se correlacionan y se complementan. De tal modo, cosiendo y tejiendo las diferentes ideologías y estrategias que se albergaban en los pasados capítulos, se propone una iniciativa propia de alfabetización digital crítica.

#### **4.1 Estrategias ciberfeministas, el eje transversal**

En la dialéctica discursiva planteada en la presente tesis, el ciberfeminismo se convierte en un eje transversal y base estratégica para implementar la presente iniciativa. Desde este marco, se comprende que las estrategias ciberfeministas ayudan a sobrepasar perspectivas tecnofóbicas, y así, se perciben a las TRIC como herramientas de educación, empoderamiento y promoción de la participación ciudadana y cambio social (Zafra, 2004). Dicho de otro modo, desde este posicionamiento ciberfeminista, la alfabetización digital crítica que se plantea busca la desmantelación y desmitificación del poder hegemónico tecnológico masculino.

La estrategia ciberfeminista nos permite imaginar cambios subversivos y alternativos, estando las mujeres dentro y siendo parte del cambio, empoderándolas, generando espacios subversivos y alternativos, esto es, realizando el cambio desde dentro, y no desde fuera hacia dentro. O como comenta Zafra (2004, 22): “si los programas educativos que se idean en la nueva escuela virtual no plantean las singularidades de los diferentes contextos de las mujeres y la desmitificación de la tecnología a lo masculino, la brecha digital en lo referente a las mujeres se acentuará”.

Por tanto, el interés general es despertar una actitud crítica ante lo impuesto tecnológicamente para que coexista un uso igualitario de las TRIC (Zafra, 2004), a través de una práctica activa que se integre y transforme los espacios educativos (según la autora tanto formales, como informales). O, concretando, la alfabetización digital crítica que utiliza como estrategia el ciberfeminismo quiere, a través del pensamiento crítico y la concienciación, la integración de prácticas educativas en los centros educativos.

Sin embargo, y al mismo tiempo, quiere posicionarse desde el pensamiento tecnofeminista que nos planteaba Wajcman (2004). Las estructuras y los diseños tecnológicos, si bien son contemplados como mecanismos que permiten

transformaciones exponenciales, también contienen sesgos de género, pero, en este sentido, el pensamiento crítico aporta la posibilidad de detectar estos arraigos y poder transformarlos o moldearlos.

#### **4.2 Pedagogía coeducativa como base de las intervenciones**

Las prácticas educativas que se integren, como se decía, deben comprender de (ciber)feminismo y estructuras de género, y partir de la conciencia de la existencia de códigos de género y de la legitimidad social que se da a las estructuras asimétricas de poder. Por ello, tal y como plantea el Plan Director para la coeducación y la prevención de la violencia de género en el sistema educativo dirigido especialmente a la enseñanza obligatoria, las prácticas pedagógicas deben tildarse de matices más profundos, y en concreto, hablar más de coeducación, que de educación. De hecho, para Bonal & Rambla (2001) y Povedano, Muñiz, Cuesta, & Musitu (2015), 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 transmisión 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 Alicalte, 2009; Povedano, Muñiz, Cuesta, & Musitu, 2015).

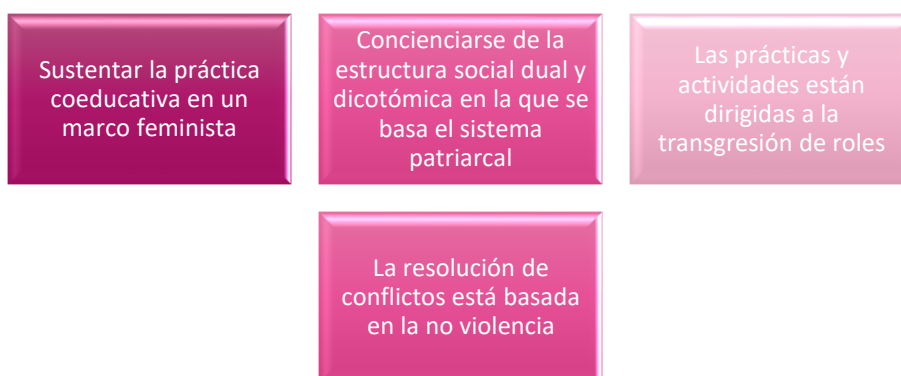
Para ello, la coeducación utiliza herramientas específicas de aprendizaje para la eliminación de valores patriarcales y estereotipos según el género. De tal modo, la guía de coeducación elaborada por el Instituto de la Mujer (2008b: 16) define la coeducación como:

Propuesta pedagógica actual para dar respuesta a la reivindicación de la igualdad realizada por la teoría feminista que supone una reformulación del

modelo de transmisión 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 eficiencia y efectividad; y 4) y lo que las autoras creen imprescindible: la evaluación<sup>126</sup>. 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).

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, se opta por esta pedagogía 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

---

<sup>126</sup> 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.



respeto, alejados de la violencia. 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).

### 4.3 E-habilidades para la vida digital

Otro de los elementos incuestionablemente necesarios para la propuesta de la alfabetización digital crítica son las ya denominadas “digital skills”, es decir, las habilidades digitales. Estas, si quieren ser propuestas para el abordaje de las realidades machistas digitales, como se mencionaba, requieren de matices profundos y sólidos –y no únicamente de un traspaso de conocimientos básicos–, que proporcionen estrategias para navegar, relacionarse y comunicarse, y en definitiva, gestionar una vida cultural digital más sana e igualitaria.

Para ello, se recogen las habilidades digitales que nos proponen Pantallas Amigas (2015)<sup>127</sup> y Del Rey, Casas, & Ortega (2012). Estas, según la fuente resaltada, aportan beneficios sustanciales no únicamente para el medio digital, sino para cualquier medio relacional y de comunicación, ya que permite desarrollar destrezas y aptitudes para enfrentar problemas relacionales. En concreto, según la plataforma nos encontraríamos ante las siguientes e-habilidades:

**Ilustración 7.5 E-Habilidades para el cambio digital de género**

|                                                                                                                    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| E-Habilidades sociales e interpersonales (incluyendo comunicación, habilidades de rechazo, agresividad y empatía). |
| E-Habilidades cognitivas (incluyendo toma de decisiones, pensamiento crítico y auto evaluación).                   |
| E-Habilidades para manejar emociones (incluyendo el afrontamiento del estrés y aumento locus de control interno).  |

Fuente: Elaboración a partir de Pantallas Amigas (2015)

<sup>127</sup> A pesar de que no utilizan perspectiva de género en sus guías es interesante la recogida y la explicación que aportan sobre las habilidades digitales para el mundo tecnológico.

De igual forma, podríamos decir que las e-Habilidades para la vida digital permiten gestionar el autocuidado en la Red. El proceso de construcción de la identidad digital, según la plataforma mencionada, requiere de destrezas concretas, para que en su ser y en la relación con las demás identidades permanezca en un estado simétrico, igualitario y sea capaz de mediar, analizar y criticar las realidades que han sido descritas en esta tesis. Específicamente, Pantallas Amigas habla de 10 destrezas<sup>128</sup>: El autoconocimiento, la empatía, la comunicación asertiva, las relaciones interpersonales, la toma de decisiones, la solución de problemas y conflictos, el pensamiento creativo, el pensamiento crítico, el manejo de emociones y sentimientos, el manejo de las tensiones y el estrés.

En sincronía con todo lo mencionado hasta ahora, podemos afirmar que la iniciativa que pretende ser abarcada se posiciona como una alfabetización digital crítica que utiliza una estrategia ciberfeminista, y una pedagogía coeducativa a través de las e-habilidades de la vida digital. Esta se configura con el objetivo principal del desarme de las realidades machistas digitales, desde un posicionamiento político y social para la regeneración de una cultura digital igualitaria y sustentada en identidades digitales alternativas y subversivas. En este sentido, se busca informar y formar sobre las realidades machistas digitales, pudiendo intervenir y prevenir en las situaciones de riesgo contra las chicas, en los esquemas de género... y , en definitiva, romper con las normas digitales patriarcales dadas, para desnormalizar aquello que se ha normalizado.

Al mismo tiempo, las TRIC se consolidan como herramientas clave para la superación de estos espacios desiguales. Como se decía, se interviene y previene desde dentro, desde la Red. La intervención plantea las TRIC como herramientas, que en su uso adecuado sirven para gestionar espacios más igualitarios; herramientas, por tanto, coeducativas que derriban espacios digitales sexistas.

---

<sup>128</sup> Estas destrezas son las mismas que las propuestas por la iniciativa presentada en 1993 por la Organización Mundial de la Salud, tal y como se expone en Pantallas Amigas (2015).

Al unísono, comentar que, en la estrategia planteada, y considerando lo que nos aconseja Martínez (2009), se cree necesario acercarnos a las personas adolescentes desde lo que les motiva y les gusta. La autora especialmente habla de la gran necesidad de focalizar también estrategias de intervención que dismantelen las masculinidades imperantes en la masculinidad en los chicos, ya que estos—por supuesto, junto con las chicas— son agentes relevantes del cambio y la transformación social. Es sumamente importante que los chicos logren empatizar con los sentimientos y vivencias desiguales de las chicas, y al mismo tiempo, favorecer modelos igualitarios más cercanos a ellos. No “maquillando” los modelos existentes y adultos, sino 1) aportando herramientas de análisis para criticar y desnormalizar las masculinidades dominantes y hegemónicas, que encorsetan sus actuaciones, y generan estadios de poder y de asimetría; y 2) dotando de alternativas y habilidades para construir identidades masculinas más disidentes.

Para ello, el autor propone realizar un acercamiento desde el espacio flexible —los estereotipos y las reglas de género establecidas— hasta el núcleo duro —donde residen las emociones, sentimientos y autovaloración—. Supone generar lugares cómodos y reflexivos para que la adolescencia pueda ir percibiendo y deslegitimando aquello que queda naturalizado.

En este mismo sentido, Vazquez & Estébanez (2017) también aluden a la necesidad de romper la masculinidad hegemónica y que esta no sea percibida como una característica “guay”; los chicos deben sentir rechazo al sentido natural de chico fuerte, agresivo y dominante para que dentro del aula puedan establecerse relaciones más igualitarias.

Esto es, la alfabetización digital crítica y de género es un trabajo que actúa desde la complejidad que caracteriza, precisamente, a estas realidades que quieren ser desnormalizadas y deslegitimadas del imaginario cultural de la natividad digital. Y por ello, se tienen que considerar estrategias multifactoriales, que alberguen tanto códigos femeninos, como masculinos, y que consideren espacios intrasubjetivos y

colectivos. Así mismo, y como veremos a continuación es preciso considerar estrategias específicas para trabajar con la realidad en concreto que quiere ser abarcada.

#### **4.4 Actuaciones específicas para el trabajo de cada realidad machista digital**

En el sentido concreto del trabajo de cada una de las realidades digitales machistas, aunque la raíz en todas ellas sea la misma, y se trabaje de forma transversal todo lo planteado anteriormente, podemos destacar las siguientes propuestas que pueden ser consideradas para la propuesta de la experiencia piloto:

**Ilustración 7.6 Propuestas para trabajar la segunda brecha digital de género**

|                                                                                                                                                   |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| La desmitificación del imaginario cultural del informático como freak y masculino                                                                 |
| Aportar modelos femeninos tecnológicos                                                                                                            |
| Dar a conocer la historia tecnológica de las mujeres, para desmontar el discurso androcéntrico en el que se sustenta la historia de la tecnología |

Fuente: Elaborado a partir de Instituto de la Mujer (2008a); 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); UNESO (2010)

En el caso de la tercera brecha digital, se propone:

**Ilustración 7.7 Propuestas para trabajar la tercera brecha digital de género**

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Trabajar la violencia simbólica de las redes sociales, páginas webs y videojuegos (la exposición de imágenes y los documentos audiovisuales tienen mucho más alcance que una charla o explicación, ya que permitirá a las personas adolescentes comprobar con sus propios ojos la violencia simbólica, pudiendo ahondar en los esquemas que tenemos interiorizados. |
| Crear espacios de debate y reflexión sobre comportamientos y actitudes que mantienen, relacionados con las construcciones de virilidad y mujer objeto.                                                                                                                                                                                                              |
| Trabajar el contenido con el que nos encontramos en los videojuegos y en la Red.                                                                                                                                                                                                                                                                                    |

Fuente: Elaborado a partir de Carbonaro, & otros (2010); Diaz-Aguado (2009:39); Martínez (2009); Pérez (2011)

En el caso del caso de tener que tratar los casos de ciberacoso sexual y/o sexista y cibercontrol, es imprescindible trabajar con anterioridad las otras dos brechas digitales, ya que, si partimos de las hipótesis planteadas, estas situaciones de dominación y asimetría de poderes emergen a causa de la interacción de ambas brechas digitales de género. Así, para prevenir e intervenir en estas problemáticas, es necesario no tratarlas como un problema aislado y puntual, sino que se desarrolla y se genera en un contexto proveniente del sistema machista y sexista. De tal modo, específicamente se pueden considerar las siguientes estrategias:

**Ilustración 7.8 Acciones concretas para prevenir las ciberviolencias machistas**

|                                                                                           |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|
| Informar sobre los diferentes casos de ciberacoso sexista y sexual                        |
| Trabajar los mitos del amor romántico, desmitificando el ideal de amor romántico          |
| Aportar herramientas para afrontar los casos desde la asertividad y la no culpabilización |
| Incidir en la corresponsabilidad ciudadana y la solidaridad                               |

Fuente: Elaborado a partir de INTENCO (2013: 34) y Vazquez & Estébanez (2017)

No obstante, y como se decía, en el transcurso del apartado empírico estas estrategias puntuales entran en diálogo con los resultados dados en las diferentes fases, y se abarcarán estrategias más específicas.

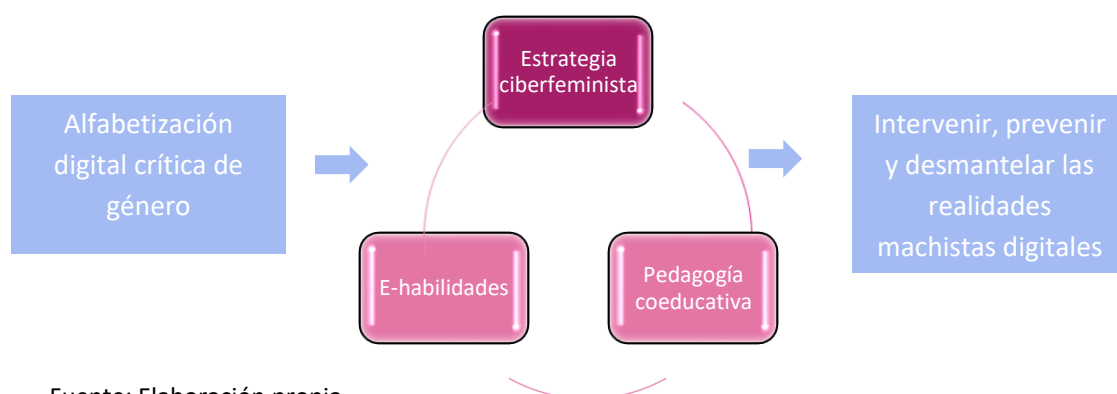
En resumen, se propone una estrategia multifactorial que emerge como un trabajo polivalente, en el que se consideran los siguientes principales fundamentos: 1) fomentar el desarrollo de capacidades críticas dirigidas a la comprensión del medio tecnológico, con nuevos modelos, modelos alternativos digitales desde el trabajo cooperativo y el debate heterogéneo para gestionar identidades digitales y subversivas; 2) analizar y detectar de una forma crítica el contenido sexista que se produce en el entorno para poder subvertirlo y cambiarlo; 3) desnormalizar comportamientos y actitudes hegemónicas digitales que instauran la asimetría de poderes y la dominación masculina; y 4) fomentar la participación digital crítica,

para que la natividad digital sea la principal promotora del cambio (Rubio, 2012:119).

En esta línea, y aunque el presente estudio se focalice en las actitudes y comportamientos de la natividad digital, en el transcurso del análisis, partiendo de lo que se aconsejaba, no quiere obviar la perspectiva crítica ante la labor y las prácticas del profesorado, visibilizando el mencionado “currículum oculto”.

Por lo que, en una ocasión más nos gustaría poder esquematizar todo lo comentado de forma sintética con la ayuda de la siguiente ilustración:

**Ilustración 7.9 Propuesta coeducativa**



Fuente: Elaboración propia

Díaz-Aguado (2003, 2009:40) señala que esta alfabetización digital supone poder crear nuevos modelos de comportamiento y transmitir nuevos valores, que se podrían definir como los valores 2.0, que constituirían a una escuela 2.0.

Lo planteado nos situaría ante una realidad digital ambivalente, que mientras potencia una infinidad de posibilidades de cambio y de actuación, también generan y perpetúan los estereotipos de género, que necesitan ser abarcados desde esa perspectiva de la cotidianidad, la cercanía y la no culpabilización. Del mismo modo, trabajar el sexismo y el machismo en la Red, supone ser palanca de cambio para otro tipo de mecanismos patriarcales, como la violencia simbólica, esquemas de género... que encontramos en otros espacios. La esencia, pues, de esta iniciativa de

alfabetización digital crítica de género es despertar, ver y observar desde otra mirada, que permita desnormalizar aquello que se considera “normal”.

# DEBATES REFLEXIVOS TEÓRICOS

¡¡@2BDG; @3BDG; @Cibercontrol; @Ciberacoso sois estructuras sociales que podéis ser transformadas, moldeadas y cambiadas!!

Esta parte teórica termina con un viaje reflexivo y un debate profundo sobre aquello que ha sido propuesto, para así, conducir la posterior parte empírica. Este último capítulo es un debate final sobre las lecturas realizadas, que nos permite realizar un diálogo transversal entre los diferentes capítulos, propuestas y sugerencias de este análisis teórico. Es decir, traer al presente argumentos iniciados al comienzo, y confrontarlos con los finales, y englobar los diferentes elementos y estructuras que se canalizan en la complejidad de las realidades machistas estudiadas.

El presente estudio teórico se ha enfrentado a varios retos. Principalmente, uno de los desafíos confrontados ha sido la exploración de la propia Red. Esta es un espacio plural, infinito, complejo, atemporal, y globalizado, donde existe una combinación de ideologías, culturas y sociedades (Rubio, 2003). Un universo con un gran almacén de información, que está en constante regeneración y cambio, y unas problemáticas que comienzan a ser estudiadas, y que no atienden a fracciones, ni a números, sino a un razonamiento más profundo, y difícil de percibir, e incluso de describir. Como dice Bernárdez (2006) en el mundo occidental ya no nos importa tanto el acceso, como el modo. Es un estudio que requiere de una revisión constante, y de un análisis complejo, que conciba que la realidad postmoderna, y en concreto la Red no se sustenta en estándares lógicos y lineales, sino que se sumerge en el caos y en la continua interacción de elementos.



A pesar de ello, esta contextualización teórica nos ha aportado conocimiento y una idea profunda, o general, según el caso, de lo que se pretende estudiar. Ello nos ha posibilitado conocer y averiguar, y a la par, sumergirnos en discursos, perspectivas, teorías... que nos sirven como base para entender lo que nos queda por delante. En este mismo sentido, conviene agregar que los bloques que se han ido diseñando nos han permitido viajar desde lo abstracto a lo concreto, desde lo más académico, a lo práctico, pudiendo “aterrizar” en propuestas concretas que no solo sirven a esta investigación, sino que pueden servir de guías para futuras investigaciones.

Pero, considerando el itinerario planteado de estas reflexiones teóricas comenzamos por el primer capítulo diseñado. Este constituye una “vuelta” al pasado que bucea entre los entresijos de las relaciones de género y humanas. Una sumersión que ayuda a comprender nuestro presente, y, por ende, a analizar las relaciones e identidades que se establecen en la Red. Por innovador y actual que parezca el tema que nos compete, el fondo es tan antiguo, como la historia del ser humano. Así, comprendíamos que analizar fuentes como Bourdieu, Rubin, Connell, De Beauvoir, Firestone, y Lagarde, sería necesario para comprender los comportamientos y usos diferenciados que se daban dentro del mundo tecnológico, y por tanto la creación de esas realidades desiguales.

En esta sumersión teórica se concibe que tanto mujeres, como hombres interactúan y conviven con códigos y esquemas de género. Ellos quedan tan integrados en nuestras formas de actuar, comportarnos, y pensar que se consolida la “naturalización de la ética”, considerando norma aquello que nos diferencia y legitimando la asunción de poderes asimétricos. En esta asunción de roles, comprendimos que existen múltiples feminidades y masculinidades, que interactúan con construcciones patriarcales como en el caso de la feminidad, la construcción de “mujer objeto” o “la idealización de la maternidad” que han condicionado la sumisión de la mujer creando además un ideal de mujer, que ha sido representado a lo largo de la historia como “la buena mujer”, catalogando a todas aquellas que no estaban dentro de este constructo como “malas mujeres”.

En cuanto a la masculinidad, encontrábamos que el elemento clave sería virilidad. Ella se construiría en torno a una figura masculina catalogada como la “masculinidad hegemónica”, que se superpone a cualquiera de las otras feminidades y masculinidades. De este modo, la masculinidad hegemónica es un constructo que entiende de género, raza y etnia, un constructo valorado como supremo, con capacidad de gobernar sobre las y los demás, y por lo que se genera una dominación masculina.

Esta construcción de géneros que interaccionan entre sí, configura un sistema de género basado en pares dicotómicos, lo que acababa situando a los hombres y las mujeres como realidades antagónicas y opuestas, pero que a la vez se complementan –ya que la subsistencia de una de ellas depende de la otra–, lo que genera posiciones asimétricas y de dominación y subordinación, relegando al género femenino a una segunda posición.

Dentro de estas interacciones de género, estos han sido revestidos de estereotipos, actitudes, comportamientos, que han estructurado esquemas tan fuertes que se han traspasado y transportado al mundo virtual. Con lo cual, este segundo capítulo ha sido el engranaje para la comprensión de la tesis, y la comprensión del porqué de la tesitura de las realidades machistas digitales, cuando aparentemente el mundo tecnológico es una herramienta de democratización.

Del mismo modo, fue interesante realizar una inmersión en la violencia simbólica descrita por Bourdieu (1999), ya que esta ha sido la principal reproducción de violencia que se ha dado en el mundo digital. La Red se convierte en una continuación del mundo real, pantallas en la que vemos reflejadas lo que ha sido construido por sistemas pasados y presentes. A pesar de que estos podrían ser considerados sistemas del pasado, permanecen entre nosotras y nosotros, incluso en nuestra vida virtual –muy a pesar de algunas ciberfeministas–. Sin embargo, al ser esquemas naturalizados y normalizados, requieren de una visibilización (Castaños, 2008), ya que, como dicen Castaño & Caprile (2010b:45): “Sin datos no

hay visibilidad y sin visibilidad es imposible elaborar política para superar la brecha digital de género”.

Tras este primer establecimiento, el segundo se centraba en analizar desde una lectura ciberfeminista los “pantallazos” sociales que se habían reproducido en las identidades digitales de género. Así, se establecía un “ciberfeminismo diferente” y al tecnofeminismo como eje principal de análisis del estudio. En ellos se encontraba la pluralidad discursiva que corresponde a la Red, es decir, por un lado, se observa al mundo tecnológico como un lugar que genera posibilidades muy amplias, como la reivindicación y participación ciudadana, el acceso sin límites a la información, el traspaso de condicionamientos tradicionales, como el cuerpo... Y, por el otro, se reproducen esquemas tradicionales, como el sexismo y el machismo, y donde el sistema patriarcal, capitalista y la dominación masculina han encontrado un lugar en el que continuar su legado.

Desde esta perspectiva, además se comprendía que existe un modelaje machista, patriarcal y capitalista que habían sufrido estos cuerpos. De este modo, la imagen, y en particular las autofotos adquieren una especial importancia en nuestra sociedad, tanto que la autovaloración se filtra por una mirada externa constante, necesitando, pues, una continua demostración, exhibición y visibilización de “nuestro deber ser” social. La mirada ajena, y especialmente la objetivación y la cosificación de la feminidad, coge más fuerza que antes, y por tanto la violencia simbólica digital queda remarcada en este contexto amplio, plural y globalizado (Zafra, 2005b).

Este “ciberfeminismo diferente” y el tecnofeminismo, más cercano a lo que proponían Wilding y Briadotti, y al tecnofemismo Wajcman (2004), que al ciberfeminismo de Plant y Haraway, se establecía como un estudio práctico y concreto que se acercaba al mundo de la adolescencia desde la cercanía y la cotidianidad. Se posiciona, a su vez, como una estrategia coeducativa, que alejada del catastrofismo de algunas líneas discursivas sobre las TRIC, las comprende como herramientas para el empoderamiento, la transformación y la educación, a pesar de

que desde el ciberfeminismo los acercamientos al ámbito educativo habían resultado más reducidos y escasos. Es, pues, el enlace y la base para comprender la complejidad de los elementos que interaccionan (identidades de género, adolescencia y TRIC) en las realidades machistas digitales.

Esto es, si al inicio la Red se convertía en una revolución para la subversión de condicionamientos sociales, donde podíamos imaginar otros tipos de cuerpos, y posibilidades para aquellas personas con diversidad funcional. Esta se ha posicionado como una plataforma más del legado patriarcal, que, sin embargo, coexiste con espacios subversivos y de cambio. Ello no hace más que reafirmar, lo que ya planteaba Zafra (2005), el instrumento en su ser no posibilita el cambio, sino la ideología, la reflexión y la crítica. Si nuestro “yo colectivo” no cambia, se seguirán enraizando este tipo desigualdades.

Recordemos, así, que sobre esta etapa acordábamos que involucran a personas que se sitúan en un punto de inflexión en sus vidas, un momento clave (por sus cambios biopsicosociales) para la construcción de identidad, e identidad de género: y que además han nacido en este universo digital ambivalente, contradictorio y ambiguo, en el que no queda claro cuál es su papel, que además queda marcado por una mirada estigmatizante y culpabilizadora –prejuicios que han querido ser sobrepasados–. Así mismo, se comprendía que la adolescencia necesita valorarse intrasubjetivamente e intersubjetivamente, por lo que requiere de una perspectiva bio-psico-social para comprender su complejidad. En este sentido, se entendía que en ella se establecen códigos propios de convivencia que generan una cultura propia, como la cultura de la simulación. La adolescencia, por tanto, necesita ser comprendida y estudiada en relación con las TRIC. Es su mundo y su cultura, por lo que hablamos de una natividad digital, y una cultura digital concreta.

Veíamos, en este sentido, que las nativas y nativos digitales construyen sus propios sistemas de relación, y códigos de género, estructurando identidades de género propias, y jerarquías en base a culturas y estructuras impregnadas en ellas y ellos. Especialmente considerábamos que en sus feminidades ellas otorgaban una

especial importancia al sentido del amor, y la belleza, así como a la sexualidad (viviendo mensajes muy contradictorios sobre sus propios cuerpos); mientras que los esquemas masculinos se manifiestan en base a la hegemonía del deporte, la fuerza, 'la heteronormatividad y como se decía, la virilidad y la competencia. Construyen relaciones y espacios propios cargados de simbolismo patriarcal.

La natividad digital convive en un mundo contradictorio y ambivalente, donde la violencia simbólica y el sistema patriarcal se posicionan como mecanismos fuertes que moldean las formas de comportarse y relacionarse dentro de la Red y los medios tecnológicos, estructurando, de este modo, lo que se ha denominado como las realidades machistas digitales.

La 2BDG, en concreto, nos describe un sistema jerarquizado en el que ellos se posicionan como principales expertos tecnológicos. Un universo sesgado de conocimiento tecnológico, donde ellos son los que copan las carreras informáticas, los bachilleratos tecnológicos, y, por ende, la labor tecnológica profesional. Una discriminación tecnológica en la que ellas perciben dificultades para integrarse como iguales a ellos.

Ello ha generado un imaginario masculino, en el que ellas han quedado apartadas, y relegadas, percibiéndolas y percibiéndose como intrusas. Así, el imaginario de la informática se describe por códigos masculinos, y genera un arquetipo concreto de "informático": hombre blanco y joven, con un cierto status económico, pero con pocas habilidades sociales (un hombre aislado), siendo un apasionado de las tecnologías (en palabras coloquiales: un nerd).

Es preciso que exista una feminización en este sector (Zafra, 2005b), no como algo impuesto, sino como un esfuerzo reflexivo que permita repensar las estructuras internas del mundo tecnológico. Con el mismo sentido, nos planteamos la necesidad de abolir y deslegitimar aquellos discursos que potencian y mantienen la segregación horizontal y vertical por razón de género en las carreras universitarias.

La consolidación de estas segregaciones sostiene las estructuras rígidas y tradicionales patriarcales, por lo que para romper el techo de cristal digital se requiere de mayores estándares de equilibrio y de equidad. La solución, pues, no se encuentra en favorecer únicamente la integración de las mujeres en la informática, sino también la ruptura de categorizaciones, y, así, prevalecer la libertad de elección, sin arraigos de género. Que sea, de este modo, la integración de esquemas flexibles el objetivo principal de la orientación laboral y educativa, y así, que los chicos puedan integrar, por ejemplo, la sensibilidad, y las chicas, la competencia y la practicidad tecnológica (Castaño, 2008). Como afirma López (1996), es tan importante el acceso de las chicas a las carreras más masculinas, como el acceso de los chicos a las carreras más femeninas.

No obstante, y centrándonos en el mundo laboral tecnológico, la 2BDG nos invita a reflexionar sobre los efectos desiguales que se generan en este tipo de sectores laborales tan potentes, que parecen marcar el sendero de nuestro destino como seres humanos. Si este queda normativizado por estructuras tradicionales como son el sistema patriarcal y el machismo, considerando la fuerza que ha tomado en nuestra estructura social este mundo tecnológico, nuestro sistema de relaciones y de poder quedaría encorsetado y normativizado por el sexismo y la dominación masculina, estableciendo una segregación sexista y una poderosa asimetría de género estructural, que además resultaría poco efectiva, productivamente hablando.

Es necesario cambiar las relaciones de poder con las relaciones tecnológicas. Y esto debe darse desde los comienzos, en los primeros contactos tecnológicos, como es en el caso de los videojuegos, que como hemos visto son espacios sexistas y misóginos. Así, la 3BDG es una escenificación y representación de los esquemas que tienen las personas adolescentes sobre sus relaciones, su manera de comunicarse y sus gustos. Se dibuja un mapa digital sesgado por razón de género, donde el contenido que se produce, y reproducen las personas adolescentes queda bajo el halo de la violencia simbólica.

De este modo, entre las personas adolescentes permanecen normalizados una serie de estereotipos sexistas, como la representación de la masculinidad hegemónica (en el caso de los videojuegos) y la mujer objeto (en el caso de las redes sociales), lo que supone, que ese mundo lleno de posibilidades, de traspaso de ideas, opiniones y conocimientos, se acabe convirtiéndose en un juego de roles de género. Un juego ya descrito desde hace tiempo, pero que ha tomado nuevas formas de interpretación, y que ha quedado denominada como la socialización digital de género. Por tanto, esa democratización digital, como señala Rubio (2003) es una “democratización aparente” que se reviste de simbología de género.

Ambas brechas interaccionan entre sí y una con otra se retroalimentan, que como ya se ha mencionado en diversas ocasiones, el universo digital se caracteriza por ser no lineal, y complejo; así, no son una causa de la otra, sino que la suma del todo, es más que la suma de las partes. Un todo que queda marcado por la dominación masculina y la estereotipia de género. Mientras ellos son los conocedores del mundo tecnológico, los “inventores de máquinas”, “lo videogamers”, “youtubers”... Ellas son las comunicadoras, las protagonistas de belleza, fotos e imagen. Un desequilibrio normalizado que hace que los usos y el conocimiento de la Red queden impregnados por los esquemas de género masculino y femenino. Una realidad que vuelve a generar un sistema sexo/género basado en la asimetría de poder, y a posicionar hombre-mujer, como entes antagónicos, opuestos, pero complementarios.

Este enigmático espacio de relaciones, redes, bases de información y conocimiento, no es más que un reflejo de lo que somos, y de lo que éramos, y así se da uno de los mecanismos patriarcales más opresivos y coercitivos para las mujeres, la propia violencia. En este caso, al no necesitar un cuerpo físico la forma de violencia se modifica, y adopta una representación más simbólica, es decir, la violencia simbólica digital, que en el caso de las adolescentes se caracterizaría por un carácter sexual, quedando definida, como el ciberacoso sexista y sexual.

Esta es la máxima muestra de la dominación masculina. Una herencia, que, a pesar de contar con instrumentos revolucionarios y transgresores, vuelve a quedar presente, y a gestionar espacios intimidatorios para las mujeres, o en este caso para las adolescentes. Una vez más el cuerpo de la mujer no le pertenece, y ahora más que nunca, queda en manos de la mirada ajena. Un cuerpo dañado, cosificado y dolido por el “like”.

Además, nos encontramos con expresiones patriarcales propias del mundo occidental, como el mito del amor romántico, valorando el control y el acoso como sinónimos de amor y pasión. Los instrumentos tecnológicos no nos dañan, pero los sistemas culturales imperialistas sí que nos desgastan. Por lo que como se proponía en esta tesis, no se requiere tanto de un conocimiento y unas habilidades digitales básicas, como una acción más profunda, más cualitativa, que vaya directa a los comportamientos y a las actitudes.

Con ello, se entendía que los centros educativos son espacios de traspaso aprendizaje y conocimiento, y a su vez, de gestión de relaciones e identidades individuales y colectivas, además de ser motores de cambio y transformación social (Díaz, 2009:40). El centro educativo, pues, no debería limitarse a enseñar de manera unidireccional conocimientos teóricos, y debería posicionarse como la cúspide de la educación y proporcionar herramientas para la gestión de la vida diaria. Un lugar en el que fomentase el pensamiento creativo, utópico, alternativo y la actitud crítica (Rubio, 2009:53), en definitiva, un acompañamiento en el largo camino de la construcción identitaria.

Sin embargo, aún queda un largo proceso para que esta sea una realidad factible, y de hecho, los centros educativos se han convertido en instituciones rígidas y firmes, generadoras de títulos y guías del itinerario laboral, con unas expectativas formativas de excelencia académica basada en competencias teóricas, gestionadas por lo que se exige desde el mundo laboral, especialmente en el caso de la educación secundaria y universitaria. Así, se nos ha enseñado a recordar, memorizar, y aprender conocimientos esquemáticos; pero el sueño, la imaginación,



la revolución y el cambio, han quedado en manos de la calle, de la sociedad. La escuela no ha sabido integrar lo abstracto y lo no convencional.

La escuela, o los institutos, se han convertido en transmisores culturales de lo tradicional y lo convencional, como el sistema sexo/género; por lo que se convierte en uno de los principales agentes de la creación de estas realidades machistas digitales. Situada desde esta realidad, el último capítulo se abría como un espacio reflexivo que busca traspasar estas barreras desde la coeducación y al ciberfeminismo. Con estos fines, se proponía utilizar una alfabetización digital crítica de género que usa una estrategia (ciber)feminista –por su positividad hacia las TRIC y el empoderamiento tecnológico– y una pedagogía coeducativa –que permite generar conciencia crítica sobre la situación e interiorización de esquemas de género, y situarse ante ellos de forma activa para combatirlos–, a través de e-habilidades, o las habilidades digitales –habilidades para la vida digital, que se centrasen en aportar herramientas para gestionar los problemas de la Red desde la asertividad, empatía y la capacidad crítica– para que en definitiva, se generase un cambio profundo en valores, y promover valores 2.0, para la sociedad 2.0. (Pérez, 2011:70).

Por todo ello, el ciberfeminismo y el tecnofeminismo cuentan con una gran presencia durante todo el recorrido de la tesis, que se perciben, junto con la coeducación, como las piezas clave de nuestro puzzle que aún está por construir. Se comprende, finalmente, que ambas ideologías y marcos políticos deben ser cercanos a las personas adolescentes, un ciberfeminismo compartido que no impuesto (Martínez, 2009). Así, desde la cercanía y desde sus herramientas se les puede acercar a la igualdad, para alejarles del patriarcado. Las personas adolescentes deben acostumbrarse a llevar puestas “las gafas lilas o de género”, pero para ello se debe educar, educar es capacitar. Se necesita un desarrollo de capacidades, habilidades y una perspectiva crítica, así como favorecer la participación en la construcción de nuevas oportunidades.

En otras palabras, se quiere crear una masa crítica, como propone Castaño (2005), para superar las brechas y prevenir la violencia, ya que el acceso no asegura la democratización de Internet de manera intrínseca. Como Vázquez (2010:258) asegura, “get in” (entrar) no suponen “staying in” (quedarse), ni un “getting on” (promocionarse). Para cambiar necesitamos ser conscientes, y sin una educación y una reflexión previa, ese cambio ansiado por las ciberfeministas y feministas no es posible. La Red, y con ello, todos los instrumentos tecnológicos, pueden ser espacios liberadores y de creación de nuevos discursos, pero estos deben ser reelaborados (Zafra, 2008). Sin su gestión, no hay práctica, y sin práctica no hay cambio tecnológico.

Camps (2010) habla de la ética pública, una ética que tenemos interiorizada dentro de nosotras y nosotros, una ética común. Pero esta ética, en estas últimas décadas, se ha visto truncada debido a distintos sucesos, como la globalización –y la complejidad que trae consigo–. Ahora mismo las personas no sabemos con exactitud qué es ético y qué no. Así, esta autora entiende la necesidad de la crítica, la crítica ciudadana. Es necesario que nos enseñen a criticar, y a dudar de lo que vemos. De igual manera ocurre con la igualdad, es necesario que nos planteemos nuestros esquemas sociales.

Pero, desde el posicionamiento del presente estudio, se considera que la crítica tiene que ir más allá. Es necesario un primer acercamiento reflexivo y crítico, que nos haga dudar de lo que somos, lo que vemos y lo que hacemos, pero debe ser una práctica educativa más profunda, ya que como decía Rubin (1975), el sexismo es tan profundo que no basta con un cambio político, laboral, es necesario que este problema se maneje y se gestione desde el inicio y de manera más profunda. Por este motivo, se percibe necesario no solo eliminar la opresión, sino que las obligaciones y diferencias sexuales sean transformadas, para así, ir encaminándonos hacia una sociedad andrógina, sin género; a lo que Firestone (1976:238) proponía: una revolución cultural para erradicar el dualismo sexual. Para la autora únicamente desde una revolución profunda, podrán ser modificadas

y superadas las diferencias de género y la división sexual. Otros, como Bourdieu (1999) consideran que estos esquemas están tan impregnados que difícilmente se podrá producir un cambio; forman parte de nosotras y nosotros, de esa ética común.

Es cierto que la prevención y la sensibilización, así como la acción coeducativa, no aseguran resultados certeros y cambios profundos, ya que, para ello, como afirmaban las fuentes señaladas, se necesita un cambio estructural profundo. Tampoco contamos con recetas mágicas, varitas maravillosas, e ingredientes extraordinarios. No hay una norma fija que nos asegure cuál es el proceso correcto.

Firestone (1976:216) comentaba que “la cultura es el intento del hombre por realizar lo concebible en lo posible”. Así, las personas somos seres capaces de crear cultura, de imaginar y convertir la conciencia en algo verdadero. Somos capaces de construir el pasado y el futuro, y de realizar proyecciones mentales de cosas que aún no existen. Ya no solo proyectar, sino imponer una realidad en concreto. Se puede cambiar, y se puede imaginar, soñar otro universo digital. Y, de hecho, las TRIC nos aportan esas posibilidades, que hasta ahora cualquier otro instrumento tecnológico no podría facilitar.

Con esta perspectiva esperanzadora se quiere dar paso a una parte más práctica, en la que basándonos en todo lo que se ha ido trabajando, se logre descifrar lo que queda invisible para el ojo humano, escarbar en las relaciones de las personas adolescentes, en sus sentimientos, inseguridades, riesgos, estereotipos, identidades, motivaciones, gustos... en relación con las TRIC.

Woolf nos dejaba al inicio de esta tesis un desafío, y siguiendo con él se quiere continuar el legado de una investigación feminista que sueña con un mundo igualitario posible, que adopta la educación y la practicidad por bandera, a las personas adolescentes como agentes de cambio y revolución, y a las TRIC como herramientas de ese cambio.

Hasta aquí llega el recorrido y visibilización de trabajos feministas, de “amantes y distintas” de las tecnologías, y de voces de chicas y de chicos. Pero, y sin embargo, no se concibe como “un punto y aparte”, sino como un proceso vivo, que posteriormente retoma las palabras aquí plasmadas. Todo ello con la finalidad de adentrarnos y de abrir las puertas de las habitaciones interconectadas, de adentrarnos ese mundo simbólico e imaginario cultural de las personas adolescentes, de investigar e intervenir, y en definitiva elaborar una investigación que no pierda la capacidad de crítica, práctica y subversiva.



# PARTE EMPÍRICA

## ANÁLISIS E INTERVENCIÓN EN EL ICEBERG DIGITAL MACHISTA



## DESCRIPCIÓN METODOLÓGICA

En diálogo e interlocución con el marco teórico anterior, se escribe la presente parte empírica. Esta nace como puente y conexión entre teoría y praxis; y de aquí en adelante enfatiza la materialización de lo descrito teóricamente, ya que como revela Ruiz Olabuénaga (2012a: 34), el propio marco teórico permite “dar explicaciones a los hechos sociales que investigamos”. Por lo que esta parte empírica se construye como una búsqueda del sentido y, argumentación de las fuentes recogidas, y al mismo tiempo, como complemento, y por que no, como gen de una retórica teórica que se intercale con la teoría encontrada.

Como se ha señalado anteriormente, el objeto de estudio que pauta la presente tesis, 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), Ibañez (2010) y Giddens (1997), al igual que en otras realidades sociales, se requiere de un estudio que comprenda las dimensiones material y simbólica.

En esta intersección de métodos y estrategias de abordaje, se cuenta con la colaboración de once institutos distribuidos por los tres Territorios Históricos de la CAE (más adelante se detalla el proceso de selección de los institutos y la puesta en

contacto con los mismos). Con su participación, se consigue desarrollar un marco empírico sustentado en fases complementarias que desde diversas y diferentes técnicas ayudan a abordar los objetivos, las hipótesis, y, en definitiva, nos permiten acercarnos al objeto de estudio que se ha propuesto.

Con ello, nos encontramos ante una segunda parte extensa y profunda en el análisis, que comienza con la descripción de las metodologías y las técnicas utilizadas, así como con un resumen del proceso metodológico diseñado. Continúan con un recordatorio de los objetivos e las hipótesis propuestos, y termina con unos principios éticos. Tras esta descripción y planificación previa, la parte empírica recoge los resultados, y navega en la profundidad de los datos –ya sean palabras o números–, para dar cuerpo y solidez a lo propuesto por las fuentes anteriores y conseguir una descripción global y una experiencia transformadora de las realidades machistas digitales que reproducen las personas adolescentes.

## **METODOLOGÍA**

Adentrarse en la realidad cibernética –como se ha reiterado– es un ejercicio complejo que requiere de una exploración profunda para comprender los misterios que esconde. Además, recordar que nos sumergimos y acercamos a un objeto de estudio con hilos a falta de hilvanar, que requieren de un entendimiento profundo para dar sentido a las costuras y tejidos, y comprender, desde la complejidad, los entramados que se tejen bajo estas estructuras que son estudiadas. Dicho de otro modo, se nos presenta un reto que demanda un abordaje plural y holístico.

Desde esta posición, 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 tesis 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, como pudieran ser el Trabajo Social o la Educación Social.

Este estudio es una combinación de principios metodológicos, que evita percibir y comprender a las diferentes metodologías como rivales, o confrontarlas entre ellas, y lo que tradicionalmente se ha simbolizado como: “metodología cuantitativa vs. metodología cualitativa”. Desde esta visión, se recogen las ricas experiencias de sociólogos como Durkheim y Weber (Giddens, 1997), y se combinan sus posicionamientos, permitiéndonos un engranaje simbólico y complementario de ambos mundos metodológicos.

Recordando brevemente esta división de “objetividad o subjetividad” presentada por estos sociólogos, Durkheim –desde su postura– comprendía que se debía tratar los “hechos sociales como cosas”; pudiendo analizar la realidad con cierta estandarización y sistematización, siendo medida y estudiada desde la objetividad (Giddens, 1997). Lo que se puede observar a continuación en palabras de Durkheim:

Se tomará como objeto de todo estudio sociológico un grupo de fenómenos definidos previamente por ciertas características exteriores que le son comunes, y todos los fenómenos que respondan a esa definición deben incluirse en este grupo... la primera regla y la más fundamental es considerar los hechos sociales como cosas... ¿qué es una cosa?, la cosa difiere de la idea de la misma manera que lo que conocemos exteriormente de que conocemos interiormente (Durkheim, 1985: 15-16).

Por su parte, Weber comprendió que la realidad social tiene tal magnitud de complejidad que la segmentación de esta supondría la pérdida de información relevante para la comprensión del objeto de estudio, ya que, como nos recuerda Giddens (1997), Weber sugería que la riqueza del análisis de un objeto de estudio se encuentra en los discursos, no solo en medidas y estadísticas frías.

Sin embargo, en el avance de la investigación de las Ciencias Sociales, pronto se comprende –como se asegura al principio de este epígrafe– que la combinación de



ambas metodologías asegura un paraguas que alberga cuestiones objetivas y subjetivas, discursos, identidades, y a su vez comportamientos y actitudes estandarizadas. Como señala Beltrán (2010):

El método cualitativo trata de establecer identidades y diferencias y que el lenguaje sea el elemento constitutivo del objeto, mientras que en el otro, el cuantitativo, se cuentan unidades y no tanto la cuestión del lenguaje; pero en ambos casos es necesaria la observación del objeto como proceso de producción de datos (Beltrán, 2010: 46).

Además de esta dicotomía metodológica, esta tesis –siguiendo con las bases ciberfeministas, activas y prácticas–, propone intervenir en la realidad en la que se está estudiando, para así abrir puertas de investigación, futuras estrategias de intervención, e imaginar futuros distintos a los impuestos. Esto es, esta tesis no quiere únicamente describir, comprender y explicar los fenómenos naturales como hechos sociales –como lo harían en las Ciencias Sociales tradicionales–, también persigue un cambio social, un impacto y modificación sobre la realidad que se ha estudiado, pudiendo investigar a través de las estrategias desarrolladas en la profesionalización de figuras como la trabajadora social, el trabajo en el desarrollo comunitario, o la animación sociocultural. Ello nos permite explorar otras vertientes de la investigación de las Ciencias Sociales, como la Investigación-Acción.

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 tesis dividida en fases, que comienza por el acercamiento cuantitativo, continúa por la sumersión cualitativa y finaliza con la Investigación-Acción.

Estas tres fases son descritas en los siguientes apartados, donde se señala el uso de cada metodología, haciendo referencia al sentido de su presencia y se ejemplifican y detallan las técnicas que forman parte de esta práctica empírica (no con el propósito de contraponerlas, sino de entenderlas), concretando el modo en el que se emplea y especificando los detalles de este recorrido metodológico.

## **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”. Los métodos cuantitativos aportan la posibilidad de recoger datos, cuantificarlos, correlacionarlos, registrarlos y estructurarlos mediante censos o encuestas formalizadas; obteniendo de la realidad social una objetibización (Beltrán, 2010). 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–, además de ser un fenómeno reciente en su estudio, la parte empírica de la tesis se abre con una primera aproximación cuantitativa que busca realizar una descripción estadística del objeto de estudio que nos compete. De esta manera, se quiere medir el alcance de las realidades digitales machistas que se reproducen en los centros educativos de la CAE, y conocer las características de estas de una forma más objetiva, permitiéndonos, al mismo tiempo, poder encaminar y redirigir las siguientes fases metodológicas.

En concreto, a través de este método 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.

Todo ello se plantea con el propósito de poder validar lo descrito y estudiado en la parte teórica, verificar las hipótesis, y ser la base de lo que posteriormente será la sumersión de las voces de las personas adolescentes. Para este primer acercamiento, y siendo una las técnicas más comunes de esta metodología, se recurre al uso de la técnica de los cuestionarios cerrados que pasamos a presentar:



### **Cuestionarios cerrados**

Los cuestionarios cerrados se presentan como herramientas de medida de aquello que nos interesa analizar y estudiar (García, 2010: 173). Técnica que permite, según señalan Giddens (1997) y García (2010), 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.

El cuestionario se convierte en un instrumento cuantitativo que nos ayuda a obtener datos de distinta índole: demográficos, socioeconómicos, conductas, opiniones, actitudes e imágenes sociales. Así, según los intereses y los objetivos de la investigación, el cuestionario busca resultados concretos y persigue intenciones como la descripción, la estimación o la validación de hipótesis a través de la correlación de variables (Ghiglione, 1989: 153-154).

En este sentido, el cuestionario que se ha diseñado busca detallar las actitudes, los comportamientos y las opiniones de las personas adolescentes respecto a las TRIC, pudiendo proporcionar a la investigación una medida estadística del objeto de estudio (Briones, 2002: 52). Así, dicha técnica, nos ha permitido conocer el alcance de las realidades estudiadas, correlacionar variables en algunos casos, y realizar un análisis descriptivo del objeto de estudio propuesto. Este análisis descriptivo consigue actualizar los datos y fuentes destacadas en el marco teórico, pudiendo

redefinir las realidades machistas y acercarnos a ellas de una forma un tanto objetiva.

Para diferentes fuentes —Briones (2002: 61-64), García (2010), Giddens (1997), Manzano, Rojas, & Fernández (1996), Ghiglione (1989), Combessie (2000)—, la estructura de un cuestionario es esencial para obtener información. Cuanto mejor estructurado esté, más eficiente será el cuestionario. Así, señalan que para su diseño existen unas pautas y consideraciones básicas que facilitan el trabajo de la persona investigadora.

En palabras de las fuentes citadas, y haciendo un esfuerzo por resumir lo que señalan las y los diferentes autores, se considera que la construcción de un cuestionario debe basarse en aspectos como: 1) Que el cuestionario derive de los objetivos de la investigación, así como de sus variables y dimensiones provenientes de su parte teórica, estando cada una de las preguntas debidamente codificada. 2) No existe un número correcto de preguntas. 3) Es recomendable que se comience con preguntas más abiertas, para ir concretando y organizándose de manera lógica. 4) La redacción de las preguntas debe ser clara y adecuada al público al que se la destina, pero sin inducir a la respuesta, y evitando preguntas embarazosas. Además de ello —aconsejado por García (2010)—, imaginar y anticiparse a lo que piensa y hace la sociedad son estrategias útiles para organizar un cuestionario.

Siguiendo estas indicaciones, en el ANEXO 3 podemos encontrar el proceso de construcción del cuestionario —cómo este deriva de un marco metodológico construido y basado en la teoría elaborada— y observar que las preguntas seleccionadas no han sido aleatorias, sino que responden a un criterio organizacional y lógico, adecuando el cuestionario al lenguaje de las personas adolescentes, siendo este directo, con frases cortas y a la vez cercano para que atraiga la atención del alumnado —apuntar, y como se dice más adelante, que el interés de este cuestionario, además de describir el objeto de estudio, es animar a las personas adolescentes a participar en la siguiente fase—.

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, sino que basándonos en la perspectiva fundamental que guía esta tesis, la diversidad, 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 tesis; y una descripción que nos abre la puerta a la profundización en el objeto de estudio.

Existen ciertos patrones homogéneos que pueden ser útiles para la construcción de un cuestionario. De hecho, para Manzano, Rojas, & Fernández (1996) y Combessie (2000) es aconsejable que en el comienzo de un cuestionario se integre la siguiente información:

**Ilustración 8.1 Estructura para formular un cuestionario cerrado**

- 1) Presentación de la persona u organismo.
- ↓
- 2) El objeto de estudio y la propia investigación.
- ↓
- 3) También es recomendable informar sobre los siguientes aspectos: importancia o interés de la encuesta, el tiempo que se necesitará para realizar, garantía del anonimato, el procedimiento por el que ha sido elegido, o la fecha deseable para remitirlo.
- ↓
- 4) Batería de preguntas.

Fuente: Elaborado a partir de Manzano, Rojas, & Fernández (1996) y Combessie (2000)

Para cotemplar estos criterios, y a su vez, asegurar los principios éticos básicos, se ha elaborado una introducción que recoge las consideraciones recogidas en el esquema anterior (consultar el ANEXO 3). Junto con este aspecto, es considerable remarcar que al atender una población que contiene una cultura y jerga propia, se estructura un cuestionario con un lenguaje sencillo, directo, y atractivo, parecido al que suele utilizar la propia adolescencia, para que el cuestionario resulte atractivo y ameno.

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, se escogieron nueve institutos aleatoriamente (tres por cada territorio histórico), y se establece contacto primero a través del mail y con posterioridad telefónicamente. De este primer contacto accedieron seis, por lo que se tuvo que escoger otros tres institutos. De esta segunda ronda de contactos acceden dos, así, se tuvo que realizar otro contacto para conseguir el noveno

instituto. No obstante, debido a que los institutos de la provincia de Gipuzkoa que acceden a participar contaban con un número de alumnado bastante reducido, y con el fin de equilibrar la muestra, se decide contactar con otros dos institutos de este territorio.

Finalmente, 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. Como se comentaba al comienzo de este apartado metodológico, los métodos cualitativos han sido tradicionalmente acusados de falta de objetividad, de reproducción de resultados, valorando, así, la medida, el número y el porcentaje que aportan los métodos cuantitativos, tal y como recuerda Beltrán (2010: 36): “si no se mide, no es científico”. La cuestión es que –como aseguran Iñiguez (1995) e Ibañez (2010)– la realidad social no puede ser estudiada únicamente desde números y complejas operaciones matemáticas para que sea diseccionada y cuantificada. Esta, en la mayoría de los casos, necesita de una comprensión más subjetiva, una exploración más profunda que interprete la realidad social.

Debido a ello, la metodología cualitativa supone una comprensión de una realidad subjetiva, y que intenta sumergirse en la profundidad de un mundo de significados, y de lo subjetivo, dejando atrás los juicios de valores y arraigos personales. 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).

Por su parte, Taylor & Bogdan (2000:19) entienden el método cualitativo como “la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable (...) la metodología cualitativa, a semejanza de la metodología cuantitativa, consiste en más que un conjunto de técnicas para recoger datos”.



En otras palabras, la metodología cualitativa presta atención al discurso, al sentido de las palabras, al significado de lo simbólico y al fondo de lo que se dice y lo que no se dice, ya que como apunta Beltrán (2010: 46): “la dimensión cualitativa de la realidad social reside en los discursos producidos por los sujetos sociales”. Por lo que la metodología cualitativa ha sido considerada un arte, el arte de comprender.

Un arte que cuenta con técnicas específicas, como pudieran ser los grupos de discusión, las entrevistas individuales o la observación, que nos sirven para estudiar realidades concretas. En el uso de estas técnicas, los métodos cualitativos buscan la representación de un escenario que se asemeje a la realidad social. Esta representación es estudiada, y así, las personas que actúan dentro de este espacio constituyen sujetos activos de la investigación. Dicho de otro modo, un estudio cualitativo no es un análisis impresionista e informal, basado en una mirada superficial; sino que cuenta con técnicas propias y métodos a la vez rigurosos para realizar el análisis.

Si el objeto de estudio de esta tesis se teje por hilos invisibles que crean una red compleja, y el background de este telar son roles, estereotipos, experiencias y percepciones, no basta con cuantificar el problema. Nos quedaríamos en la superficie del problema, como ocurría con otros estudios que han sido recogidos en el aporte teórico. Se necesita, por este motivo, una sumersión más profunda en el discurso, una interpretación y análisis de lo que han vivido y experimentado las personas adolescentes.

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 “offline” y que están representando en su vida “online”. 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 que se describen a continuación:

### Grupos de discusión

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 (Ibañez, 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. El grupo<sup>129</sup>, por tanto, y en palabras de Gutiérrez (2008:15), se comprende como una “formación social de primer orden: unas veces como contexto o medio cuya influencia determina las relaciones y el comportamiento de los individuos, y otras como conjunto o entidad organizadora de la sociedad”.

Por consiguiente, en esta investigación el “grupo discusión” es considerado como elemento clave para la sumersión en el discurso colectivo. Esto es, esta técnica nos ayuda a captar uno de los intereses principales de la tesis: estudiar y explorar desde perspectiva de género las vivencias “online” comunes de las personas adolescentes.

---

<sup>129</sup> En ocasiones se han planteado las distinciones entre “focus group”, más orientado a fines comerciales y con fines y objetivos muy estandarizados, y grupos de discusión, más propios de la investigación sociológica (Gutiérrez, 2008:20-21). El fin de este trabajo no es establecer las diferencias entre unos y otros. Así, tal y como hace Gutiérrez (2008: 21), nos centraremos en los grupos de discusión cuya finalidad es “la de la comprensión de la palabra y los sentidos, el discurso producido en una situación artificial de un grupo inconsistente (grupo creado para la investigación) con propósitos y objetivos muy precisos”.

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.

Continuando con la descripción de la técnica, esta queda regulada por la figura de la mediadora, que, a diferencia de la entrevistadora en una entrevista en profundidad, no consiste en pregunta-respuesta, sino en la generación de preguntas y enunciados generales, para suscitar debates. De hecho, los grupos de discusión no responden a guiones cerrados o cuestionarios fijos (Gutiérrez, 2008:19-20)<sup>130</sup>. El grupo es flexible y dinámico y no atiende a automatismos y protocolos fijos.

La mediadora es neutral y sirve como refuerzo al grupo para la consolidación de relaciones simétricas entre participantes, y para la generación de discursos ricos para la investigación. Así, y según Gutiérrez (2008), las tareas de la mediadora serán: crear una situación grupal artificial y mantener al grupo en situación de trabajo, promoviendo su interés, participación y motivación a través de introducción de temas que sean del interés no solo del objeto de estudio, sino del grupo.

Si bien el protagonismo de la figura de la mediadora es menor que en otras técnicas interpretativas, Gutierrez (2008) asegura que la influencia de la mediadora en la gestión del discurso del propio grupo está sujeta a los objetivos o al objeto de estudio de la propia investigación. Nos encontramos, pues, con cuatro tipos de situaciones discursivas: cerradas, abiertas, dirigidas u ordenadas, y estarían sujetas al interés de generar un discurso más o menos cerrado.

Como esta investigación quiere adentrarse en temáticas concretas, que atienden a dimensiones y variables previamente trabajadas –las cuáles están sujetas a un marco teórico concreto–, y al mismo tiempo se quiere generar un discurso libre y flexible, y albergar nuevos temas que pudieran no estar recogidos en el marco

---

<sup>130</sup> Como otras técnicas interpretativas (técnicas cualitativas) se ha dudado de su rigurosidad, por no estar sometida a unos cánones y estructuras propiamente definidas (Gutiérrez, 2008:20).

teórico, se decide optar por la situación discursiva dirigida, debido a su naturaleza de ampliar y orientar el discurso para evitar divagaciones y ceñirse a los objetivos, pero que permite la dinamización con cierta libertad, y aprovecha la espontaneidad del grupo (Gutiérrez, 2008:37). A pesar de que la intención de gestionar el discurso sea a través de esta situación discursiva, como el propio autor comenta, en toda dinámica puede aparecer más de una situación discursiva.

Otros elementos a tener en cuenta son: 1) la propia formación de los grupos y 2) el desarrollo del propio grupo. En relación al primero, Beltrán (2010) nos dice que la formación de un grupo es esencial para el buen funcionamiento del mismo, para ello una estrategia sería el principio del equilibrio de homogeneidad y heterogeneidad. Es decir, según el autor, asegurarnos, por un lado, de que las personas participantes tengan aspectos comunes –edad, problemática que se estudia, intereses, estudios...– y, por otro lado, que dentro del grupo exista heterogeneidad de argumentos, pensamientos, ideologías, y según el objeto de estudio, cultura y etnicidad; estando, además, constituidos por un número de personas que oscila entre 5 y 10 personas.

Gutiérrez (2008), por su parte, recomienda un uso previo de cuestionarios cerrados, en los que se evalúen las opiniones y valoraciones de las posibles personas participantes, ya que permiten asegurar el criterio de selección de las mismas. Considerando estas recomendaciones aportadas por ambos autores, en esta investigación el proceso de selección de las personas participantes se inicia con la fase anterior. En el reparto de los cuestionarios se les informa de la organización de la presente investigación, en las que se les anima a participar en la siguiente fase – los grupos de discusión–. Así, se les entrega, en sobre cerrado, una hoja para dejar su nombre y apellidos y clase a la que pertenecen en caso de querer colaborar (adjunta en el ANEXO 3). Ello ayuda, por un lado, a salvaguardar en todo momento la confidencialidad, y por el otro, a respetar el principio de aleatoriedad, y asegurar la heterogeneidad del discurso. De tal modo, que se apuntan un total de 190 chicas

y 147 chicos, y entre ellas y ellos<sup>131</sup> se seleccionan las y los participantes para constituir los grupos, en base a los siguientes principios:<sup>132</sup>

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. Este criterio se propone dada la importancia identitaria que se produce en esta etapa, tal y como nos decían Frosh, Phoenix, & Pattman (2002). Esto es, la división de estos espacios también nos otorgan elementos de análisis sobre los esquemas de género, ya que como señalan las autoras citadas, las masculinidades atienden a una simbología pública, y por ejemplo en espacios compartidos o únicamente de chicos no se comportan igual. Del mismo modo, esa asimetría de poderes hace que el discurso de las chicas quede medidado por la dominación masculina. Concretamente, en los grupos de discusión se han notado enormemente los juegos de roles y las jerarquías de género, especialmente en uno de ellos, en el que eran los chicos los que dominaban la palabra, y las chicas mostraban una actitud notoriamente pasiva (para conocer más acerca de la composición de los grupos se puede acudir a los ANEXOS 6 y 7).

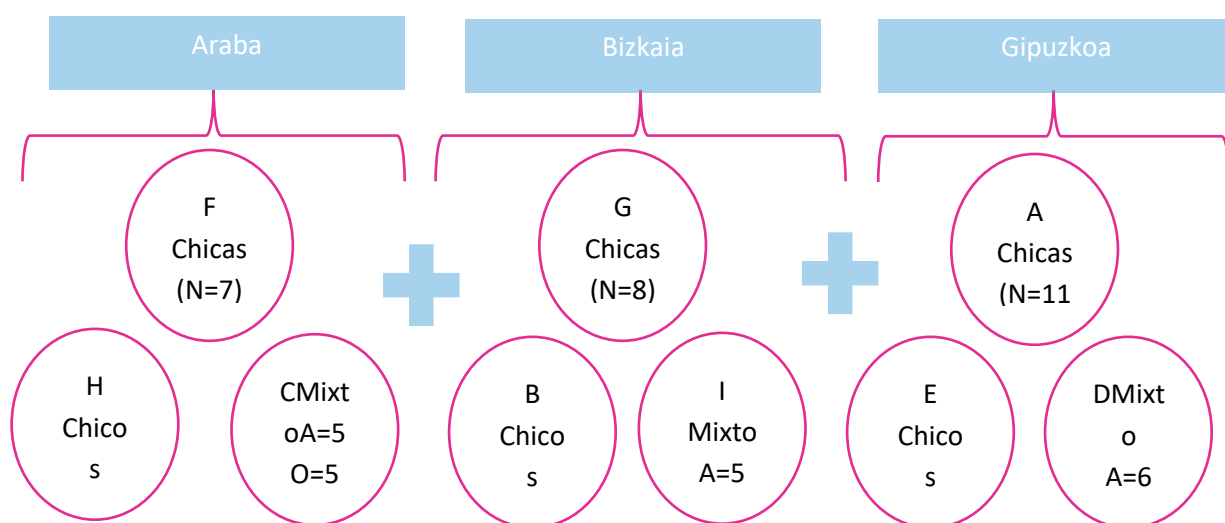
---

<sup>131</sup> Únicamente un instituto propuso, dentro del alumnado seleccionado quién debería colaborar, ya que, en palabras de la persona orientadora, esas personas son críticas y están acostumbradas a participar en debate, lo que según la persona orientadora, ayudaría y enriquecería los grupos de discusión.

<sup>132</sup> Al realizar esta selección al instituto se le envía un documento con los nombres del alumnado seleccionado, y una “carta-modelo” para la autorización y conocimiento de una persona que sea responsable legal. Con todo ello, y en el caso de requerirlo, también se adjuntaba el guion de conducción para que el instituto tuviera conocimiento de la materia a trabajar en estos grupos. También apuntar que era el propio instituto el que se encargaba de enviar las cartas informativas, elegir el aula y el lugar en dónde realizar los grupos.

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 modo<sup>133</sup>.

**Ilustración 8.2 Esquema de la distribución de los grupos de discusión**



Fuente: Elaboración propia

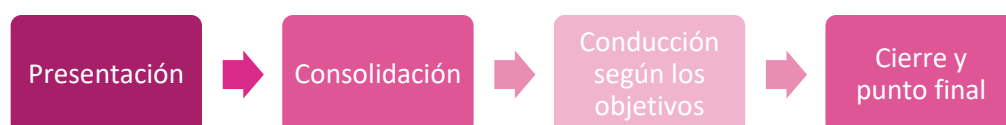
A saber, no todos los grupos cuentan con el mismo número de personas. Ello se debe a la falta de asistencia de las alumnas y alumnos que se habían sido convocadas o convocados, que en la mayoría de los casos fueron causa de bajas por enfermedad (además que en uno se atendió a 11 por la cuestión antes señalada). Únicamente en un centro educativo coincide con la fecha de un examen, por lo que

<sup>133</sup> 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.

dos alumnas no pudieron participar en los grupos, con el resto no no existieron problemáticas relevantes.

Por otro lado, y recogiendo el segundo elemento principal para la consolidación de los grupos de discusión –el desarrollo de los grupos–, Gutiérrez (2008) habla de la importancia de la creación del sentimiento de unión, y del trabajo conjunto y en equipo. Para ello, según el autor, el grupo necesita pasar por un proceso de consolidación dividido por fases. Este proceso se puede comprender de la siguiente manera:

Ilustración 8.3 Proceso de dinamización de grupos de discusión



Fuente: Elaboración propia a partir de Gutiérrez (2008:52)

Para asegurarnos la viabilidad de este proceso, la persona investigadora debe hacer un esfuerzo por imaginar el transcurso del grupo y crear un guion de conducción en el cual se establezcan los lugares conversacionales, es decir, aquellos temas que es interesante tratar (acuda al ANEXO 5 para observar el guion). Este esquema obviamente no debe seguirse de manera rigurosa, sino que sirve de guía y esquema para la persona mediadora. Este, de hecho, posibilita que la persona investigadora se asegure de que se abordan los temas esenciales para la investigación. Para conseguir estos objetivos se pueden utilizar herramientas de comunicación como son: las repeticiones, el espejo, reformulaciones, preguntas abiertas... (Gutiérrez, 2008:73-76)<sup>134</sup>.

---

<sup>134</sup> Gutiérrez (2008) recomienda que se haga en espacios vacíos y mesas redondas con sillas alrededor, que todas las personas se encuentren en posición simétrica. En este trabajo se han buscado espacios con estas características para que las personas consultadas se sientan cómodas y ninguna este en situación de supremacía. De la misma manera, comenta que las personas integrantes de los grupos

Por otra parte, como en toda técnica interpretativa o cualitativa es importante que se controle tanto el lenguaje verbal<sup>135</sup>, como el no verbal, además de utilizar un lenguaje no intrusivo y coloquial (excepto en aquellos casos que se hagan investigaciones con fines comerciales), todo lo que se diga dentro del grupo es válido. Considerando estas premisas, al comienzo de cada grupo de discusión a las personas que participaban se les preguntaba por la preferencia del lenguaje: euskera o castellano. En este caso, únicamente dos grupos optaron por realizar los grupos en euskera.

En síntesis, el grupo de discusión es un agente que permite comprender y profundizar sobre la realidad social por la que se interesa la investigadora<sup>136</sup>, es una teatralización de la realidad social que está gestionada por una persona que guía y dirige desde la flexibilidad y la empatía<sup>137</sup>. Todo ello aporta a la tesis dinamismo y riqueza, y dota a la misma de flexibilidad, pudiéndonos sumergir en comentarios, pensamientos, actitudes y comportamientos comunes que nos acerquen a comprender lo que supone vivir en natividad digital, acompañando y enriqueciendo la explicación con un análisis desde perspectiva de género.



### Grupos online a través de foros telemáticos

Las Ciencias Sociales –al igual que le ha ocurrido con la sociedad– se ven imbuidas, incluso modificadas, por los aparatos tecnológicos. Así, se han generado nuevas líneas, estrategias y métodos para acercarse a la realidad social (Hooley, Marriott, & Wellens, 2013). Es decir, la metodología social, por su misma naturaleza, se

---

de discusión no deben conocerse, para que no haya relaciones de “amiguismos” o “compañerismos” que puedan llegar a arrinconar a las demás.

<sup>135</sup> Gutiérrez (2008:24-29) explica que la persona moderadora debe evitar discutir, invadir espacios de conversación, incitar, desviar, romper conversaciones u opinar. Es necesario mantener en todo momento una escucha activa y respetar los tiempos de comunicación. De la misma manera, la persona que modere hablará para ampliar conceptos, estimular aquellas conversaciones que sean interesantes para los objetivos de la investigación, promover el discurso o ser literal para retomar conversaciones.

<sup>136</sup> Gutiérrez (2008:110) comenta que en los grupos de discusión pueden suceder cualquier percance o complicación por ser una “técnica viva” y dinámica, pero lo esencial es que la persona investigadora sea crítica y mantenga una actitud empática y abierta, sin perder el objeto de estudio.

<sup>137</sup> El autor señala que se debe realizar una evaluación final, con el fin de comprender cuál ha sido la dinámica que ha llevado el propio grupo, y qué percances, alianzas, uniones, contraposiciones... han sucedido.



desarrolla a medida que va evolucionando la propia sociedad, por lo que, al ritmo de la humanidad, dibuja nuevos métodos y nuevas estrategias para abordar los nuevos retos sociales.

Las primeras relaciones entre Ciencia Social y Tecnología comienzan con las encuestas a través de correo informático o bien a través de una aplicación informática. Sin embargo, estas relaciones comenzaron a encontrar nuevos matices y lugares de análisis, ya que, la comunicación y la relación humana ha adoptado nuevas formas, encontrando espacios cibernéticos para ello. Lo que ha supuesto que las Ciencias Sociales encuentren un discurso dentro de Internet, una dimensión más subjetiva, simbólica y abstracta, que difícilmente llega a analizarse con un método cuantitativo, y necesita de un método que se adentre e investigue el discurso y los matices, como lo haría el cualitativo, pudiendo realizar entrevistas individuales y grupales a través de las nuevas “social tools” (Hooley, Marriott, & Wellens, 2013: 15).

A pesar de considerar útiles cualquiera de las múltiples técnicas informáticas, se decide optar por una técnica que mide el discurso colectivo dentro de la red y se asemeja a lo que viven, escriben, leen y comparten las personas adolescentes: los grupos de discusión online (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.

A pesar de tener funciones similares, tal y como señalan Hooley, Marriott, & Wellens (2013) y Chriss & Stewart (2000), existen características específicas de los grupos online que necesitan ser explicadas. Entre ellas encontramos, según las fuentes citadas, el tiempo y los medios a utilizar. Así, la primera decisión que tendrá que tomar la persona investigadora –en beneficio de los objetivos marcados y en interés del objeto de estudio– es elegir la herramienta o el medio por el que transcurrirá el diálogo y la discusión.

Como se decía, el tiempo es una dimensión importante a tener en cuenta en este tipo de técnica, de hecho, el tiempo condiciona el espacio por el que se interactúa, siendo este importante para la propia técnica, o siendo indispensable para el desarrollo de la misma. Siguiendo esto, fuentes como Chriss & Stewart (2000) y Hooley, Marriott, & Wellens (2013) realizan una clasificación de herramientas atendiendo a la dimensión temporal, encontrando: las herramientas sincrónicas –aquellas que pueden utilizarse en el mismo momento, y obligan a todas las personas a estar conectadas al mismo tiempo para poder desarrollar el grupo de discusión– y las acrónicas –estas se desgajan del tiempo, no requiriendo una conexión simultánea de las personas y permitiendo un discurso flexible, libre y fluido, muy parejo al que se da en las redes sociales y en la vida en la Red–.

Estas primeras herramientas serían capaces de generar espacios de discusión muy similares a los que suceden en los tradicionales grupos de discusión –la persona investigadora modera y cuestiona, al mismo tiempo que las personas participantes hablan–. En cambio, en las acrónicas los grupos de discusión obtendrían una tonalidad diferente, la persona investigadora ya no necesita estar presente en todo el diálogo. El rol de la investigadora cambia, y esta se encuentra con tareas como: introducir las temáticas, escribir comentarios para generar debate, “subir” fotos o videos... y dejar que el discurso fluya, al igual que sucede en las redes sociales.

Además del tiempo, el avance tecnológico ha implicado que las herramientas tecnológicas para crear grupos de discusión online alberguen ya no solo la utilización del hipertexto, sino medios multimedia, pudiendo así elegir entre una multitud de posibilidades. Hooley, Marriott, & Wellens (2013) realizan una clasificación específica de todo lo que se ha comentado, y que podemos comprender a través de la siguiente tabla:

**Tabla 5.1 Clasificación de herramientas para realizar grupos de discusión online**

| Herramientas             | Utilización únicamente del texto                                      | Utilización de medios audiovisuales (multimedia)                                     |
|--------------------------|-----------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|
| Herramientas Acrónicas   | Email<br>SMS<br>Foros (en los que no se pueden colgar fotos y videos) | Foros (en los que se pueden compartir fotos y videos)<br>Redes sociales<br>Blogs     |
| Herramientas Sincrónicas | Chats (sin video)                                                     | Chats en los que se utilizan videos y se pueden compartir fotos y videos, como skype |

Fuente: Tabla extraída de Hooley, Marriott, & Wellens (2013: 60)

Además de todo ello, Hooley, Marriott, & Wellens (2013) y Chriss & Stewart (2000) nos aconsejan que en la elección de la herramienta o el medio para investigar se tengan en cuenta otros aspectos como: la facilidad con la que vamos a conseguir la información, la institución a la que pertenece la aplicación, facilidad de acceso, la confidencialidad y el anonimato, y los costos que implica el uso de la aplicación por parte de la persona investigadora y las personas participantes<sup>138</sup>.

<sup>138</sup> Como en cualquier otra técnica se tienen que considerar y asegurar los principios éticos de investigación como la confidencialidad, la privacidad, el consentimiento informado, la protección a los grupos vulnerables... Aunque Internet parezca un espacio donde estos aspectos no se respeten, es necesario que en la elección de la herramienta se aseguren estos principios y que las personas participantes estén totalmente informadas sobre los riesgos de participar en una investigación que utiliza una herramienta tecnológica.

Conociendo las diferentes herramientas señaladas y sabiendo que cualquiera resultaría valiosa para la investigación, se opta por los “Discussion Board” o “foros telemáticos”<sup>139</sup>, ya que estos, según Hooley, Marriott, & Wellens (2013) y Chriss & Stewart (2000), aportan espacios proclives a que surjan los grupos de discusión, pudiendo generar discusiones y debates alrededor de un tema en concreto, asemejándose a las dinámicas que se crean en las redes sociales –medios más utilizados por las personas adolescentes para comunicarse–. 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, videos... que hayan sido polémicos en la Red y que, además, atiendan a los objetivos de la tesis. Esto nos aportaría un color distinto al que tiene los grupos de discusión “onsite”, dándole realidad virtual a la tesis y así viendo en su origen el modo en el que se relacionan, opinan, discuten y se origina discurso en la Red<sup>140</sup>.

Apuntar, por otro lado, 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.

Para utilizar esta técnica y herramienta Chriss & Stewart (2000) y Hooley, Marriott, & Wellens (2013) aconsejan –aunque los grupos online comienzan a integrarse en

---

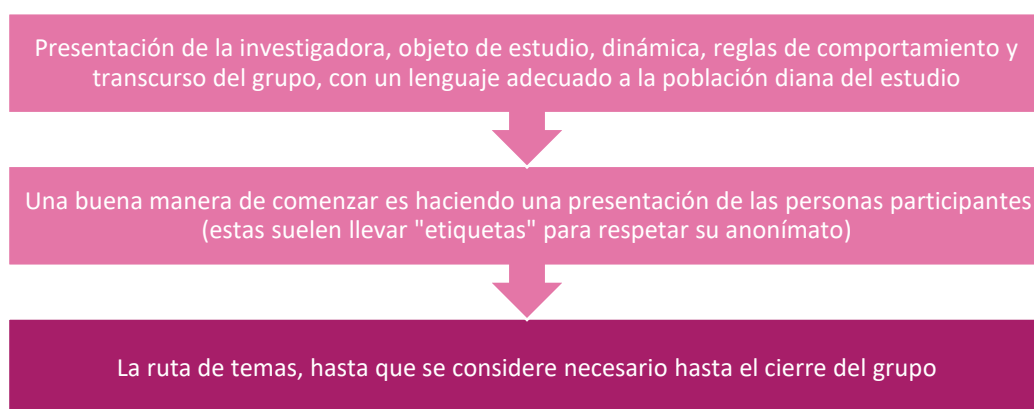
<sup>139</sup> Existen diferentes herramientas de acercamiento, sin embargo, en el caso concreto de los MUD, Hooley, Marriott, & Wellens (2013) aconsejan que estas vías no sean utilizadas por su carácter disperso y por la creación de un lenguaje superficial.

<sup>140</sup> A la hora de elegir de la herramienta se ha querido respetar el principio del anonimato y por ello se ha elegido un foro temático –este nos da la posibilidad de establecer etiquetas y salvaguardar el anonimato– y no elegir una red social –este medio te obliga a entrar con tu perfil personal– a pesar de que estás sean las más habituales.

la actividad de la investigación y no existe una postura clara en la estructura y la implantación de la misma— establecer previamente una ruta de preguntas o temas a tratar y que puedan ir dirigiendo el discurso. Estos dependen de los resultados de los grupos de discusión previamente realizados, escogiéndose fotos, videos, o escribiendo comentarios que han podido ser polémicos en la Red (esta ruta se puede encontrar en el ANEXO 8).

De esta manera, ambas fuentes delimitan una trayectoria para implementar esta técnica con esta herramienta:

**Ilustración 8.4 Trayectoria de un grupo de discusión online a través de la utilización de los foros telemáticos**



Fuente: Elaborado a partir de Chriss & Stewart (2000) y Hooley, Marriott, & Wellens (2013)

Para asegurar esta trayectoria la actitud de la persona investigadora —al igual que en otras técnicas, y propio de la investigación social— es esencial. Necesita motivar el discurso, y en el caso del acrónico mantenerlo constante, introduciendo temas cercanos para el colectivo diana con el que se trabaja (Hooley, Marriott, & Wellens, 2013). Además de construir una atmósfera favorable para la discusión: generar comodidad, adecuar el lenguaje al grupo destinatario, y favorecer la neutralidad en la dirección del discurso y los temas a tratar (Chriss & Stewart, 2000).

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 (en el ANEXO 9 puede encontrar los Nicks de las personas participantes).

Conociendo esto, y a pesar de ser evidentes las ventajas de introducir este tipo de técnicas en una investigación que trata sobre las realidades machistas digitales, hemos de tener presentes las desventajas, que, como cualquier otra técnica, acompañan a las precisadas. Una de las principales críticas a las que se ha sometido es el papel que juega la propia persona investigadora, ya que esta deja de tener influencia directa en el discurso de las personas participantes. Otro elemento cuanto menos crítico de esta técnica que se desprende de la propia técnica cualitativa, es que se pierden y no pueden ser analizados aspectos importantes que nos aporta el “face to face”, la comunicación no verbal. Además de tener en cuenta que el grupo diana debe contar con habilidades tecnológicas –en este caso no se tiene este problema– y saber manejar con cierta comodidad los instrumentos (Hooley, Marriott, & Wellens, 2013).

Por estos motivos no es una técnica sustitutoria, sino complementaria a los grupos de discusión, pudiendo así generar un proceso metodológico cualitativo que se sumerge tanto en el discurso y comportamiento “onsite” y “online”, una combinación de técnicas cualitativas que nos aportan experiencias, opiniones, comportamientos y actitudes de las personas adolescentes, pudiendo comprender de lleno cómo se generan las realidades machistas digitales.



### Análisis de contenido

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 preparado<sup>141</sup> 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.

---

<sup>141</sup> En el caso del texto de los foros telemáticos, se deberá tener en cuenta que la información rescatada provendrá directamente del discurso de las personas adolescentes, por lo que –y sabiendo que es un medio proclive a ello– contendrá erratas y un vocabulario contraído y específico que se utiliza en la cotidianidad de las redes sociales (Hooley, Marriott, & Wellens, 2013).

Es por ello, como señala Ruiz Olabuenaga (2012b:195), que se deben tener en cuenta cinco bloques importantes de información a la hora de realizar nuestro análisis de contenido (entrevista transcrita y mensajes recibidos):



La que se refiere al contenido mismo.

La que se refiere a quién emite el texto (persona autora).

La que se refiere a quién recibe el texto (objeto).

La que se refiere a los códigos (codificación utilizada).

La que se refiere a los canales (transmisores, soportes).

Estos documentos recaban una serie de datos y significados que no pueden pasar inadvertidos a la percepción de la investigadora, ya que nos transmiten información sobre perfiles culturales, ideologías, estructuras sociales... Ello nos permite extraer las inferencias del texto a su contexto. Cada texto puede tener su parte directa, obvia y representativa de lo que la autora plantea, y simultáneamente, guarda su parte oculta e indirecta, una manifiestación soterrada de lo que realmente la persona quiere decir. Un análisis de contenido es aquel que investiga y haya en el contenido explícito e implícito las respuestas y la comprensión de aquello que quiere ser estudiado, dotando al lenguaje simbólico y al significado de las expresiones de una especial relevancia.

Para esta sumersión en el discurso simbólico se opera la codificación<sup>142</sup> 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

---

<sup>142</sup> Ruiz Olabuenaga (2012b:199) entiende *que la codificación es la reducción de las muchas palabras del texto mediante su clasificación en un número mucho menor de categorías, principalmente a través del ordenador.*



de eficacia (acuda al ANEXO 10 en caso de querer comprobar la codificación, y el nexo entre las codificaciones realizadas a través de este programa).

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 Olabuenaga 2012b:197).

### **FASE III. INTERVENCIÓN Y PREVENCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO. INVESTIGACIÓN EN ACCIÓN**

El primer uso del término de “Investigación-Acción” se atribuye a Kurt Lewin –quien desarrolló y aplicó una serie de experimentos comunitarios en Norteamérica, en la Segunda Guerra Mundial– en el año 1944, al referirse a una forma de investigación vinculada a un enfoque experimental de la Ciencia Social, y que contaba con programas de acción social que respondían a problemas concretos. Esta práctica, según el autor, permitía alcanzar avances teóricos y cambios sociales simultáneos (Hernández, 2000).

Hernández (2000), asimismo, señala que existe otra fuente paralela –aunque poco reconocida–: los experimentos de John Collie. Este, mientras ejercía de comisionado de asuntos indios (en los años 1933 y 1945) tenía entre sus funciones prácticas las de diagnosticar y desarrollar programas para mejorar las relaciones interraciales. En este proceso encontró que se necesitaba el esfuerzo común de científicos, administradores sociales y de los propios sujetos para dotar de efectividad al propio proceso de investigación, requiriendo de un método de

investigación que albergase tanto conocimientos científicos, como los creados en la práctica.

Como la propia autora indica no se conoce cuál es la verdadera raíz de esta forma de investigar —si bien se le ha adjudicado a Kurt Lewin—. No obstante, se podría decir que 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).

Ninguna disciplina, ni metodología contiene el monopolio de la Investigación-Acción. Se puede realizar por parte de todas las Ciencias Sociales —aunque en gran parte ha estado acotada a la educación y al contexto de Latinoamérica—, y también por parte de las Ciencias Naturales, la Ingeniería y las Humanidades (Latorre, 2003;2004). Además, esta no queda limitada a un número de técnicas en concreto, por lo que ha sido considerada por muchas fuentes no como un método o metodología, sino como como un grupo de métodos (Ander-Egg, 2006: 56; Hernández, 2000). “La Investigación-Acción no es una disciplina, ni una facultad, ni un método. Es un grupo de prácticas multidisciplinares orientadas a una estructura de compromisos intelectuales y éticos” (Greenwood, 2000: 32).

Ello ha llevado a que la definición y la propia aplicabilidad de la Investigación-Acción sean diversas. De hecho, Ander-Egg (2006) habla de “métodos de acción social”, más que de “Investigación-Acción”, ya que comprende que existe una estrecha relación —y descendencia directa— con el Trabajo Social, desarrollo de la comunidad, educación de adultos, educación popular, animación y promoción sociocultural —aunque no necesariamente tengan que aplicarlo estos perfiles profesionales—. Por tanto, según el autor, este tipo de investigación supone una forma de intervenir en la sociedad, y por consecuencia, de acción social. Esta es una técnica generadora que busca desarrollar nuevos discursos metodológicos en el

plano de las Ciencias Sociales, integrándose en “los modos de investigar” más arraigados a estas prácticas profesionales, y así, desde este posicionamiento esta forma de investigar permite llegar más allá que el propio análisis estadístico o la interpretación cualitativa (Ander-Egg, 2006).

El autor, siguiendo con este planteamiento, habla de la “Investigación-Acción-Participativa”, como un método de acción social que busca “involucrar al investigador en la solución de problemas y necesidades detectadas en los estudios que se realizaron, contando para ello con la participación de la propia gente” (Ander-Egg, 2006: 59). Si bien es verdad que es una de las propuestas más comunes transformación social e investigación al mismo tiempo; tal y como resaltan Castillo (1991) y Hernández (2000) —y como se decía antes— la Investigación- Acción no se limita solo a esta alternativa. Existe una pluralidad de técnicas y procedimientos para investigar, transformar y crear conocimiento. Así, es una forma particular de la Investigación-Acción, pero no la única.

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 con el fin de concretar una serie de técnicas profesionales para transformar y cambiar los usos vinculados a los canales tecnológicos, utilizando como base el último capítulo de la parte teórica. 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 —recogiendo y recordando lo planteado en último capítulo— con una estrategia ciberfeminista que utiliza las e-habilidades como base de intervención. Por tanto, tal y como señala Ander-Egg (2006), es una forma de acción social más relacionada con el desarrollo de la

comunidad,<sup>143</sup> que encuentra en las actividades, programas o proyectos el cambio y la transformación de la comunidad que se interviene.

Con el fin de conseguir respuestas más cercanas a lo que se quiere realizar, se recogen las diferentes alternativas de ejercer Investigación-Acción aportadas por Hernández (2000:7) y Castillo (1991:8). De esta manera, Hernández (2000) entiende que, según el propósito de la investigación, se pueden diferenciar las siguientes formas de Investigación-Acción:

- 1) **Diagnóstica:** La persona científica entra en relación con la situación problemática. La analiza y diagnostica a partir de su experiencia y de su relación con la situación concreta; como resultado aporta recomendaciones que los protagonistas de la situación ejecutan.
- 2) **Participante:** Se involucran a las personas que deben ejecutar la acción en todo el proceso desde el principio (con gran similitud a la Investigación-Acción-Participativa que proponía Ander-Egg).
- 3) **Empírica:** La persona investigadora y el agente de cambio son la misma persona, esta sigue cuidadosamente los pasos de su actuación y las consecuencias observables, para guiar su autoanálisis.
- 4) **Experimental:** Es una investigación controlada sobre la efectividad relativa de varias técnicas de acción, para identificar, fundamentadamente, la mejor manera de lograr las transformaciones propuestas.

Castillo (1991) habla de diversas tendencias, y entre las que encontramos:

- 1) **La tendencia tecnológica:** Pone énfasis en los mecanismos de los detalles prácticos, es decir, su propósito fundamental es identificar los problemas y obstáculos para aportar soluciones y lograr un nivel de vida más alto.

---

<sup>143</sup> El autor mencionado diferencia los métodos de desarrollo de la comunidad de los métodos del Trabajo Social por su especificidad en su desarrollo metodológico y práctico. Así, y a pesar que nacen del Trabajo Social y la Educación, se consideran todos aquellos proyectos, procedimientos y actividades en los que participa la gente para el cambio social.

- 2) **La tendencia político militante:** Pone énfasis en acciones y actividades marcadas ideológicamente a través de un grupo político, esto es, se centra en crear conocimiento social para articular un instrumento de desarrollo y poder popular.
- 3) **La tendencia promocional:** Pone énfasis en el proceso de toma de conciencia, enfrentando la propia realidad para un cambio de actitudes y valores, por lo que, según el autor, es “un proceso de estudio, investigación y análisis, en el cuál también se da la relación entre teoría y práctica, donde en el investigador y los investigados son parte del proceso que modifica y transforma el medio por el cual se interviene” (Castillo, 1991: 8).

Además de ello, el mismo autor nos propone —en sincronía con la tendencia que se persiga— tres tipos de técnicas: 1) de concienciación, suele ser un cuestionario aplicado por el que se hace un sondeo sobre aspectos críticos de la comunidad; 2) de intervención sociológica, es un procedimiento en el que la persona investigadora planifica su estrategia de introducción y plantea diversas actividades para obtener participación, confrontación, cambio o, según la investigación, consenso; y 3) de análisis militante, aporta un análisis crítico de las estructuras de poder, buscando integrarse en los movimientos sociales intentando reasumir su identidad y autonomía (Castillo, 1991: 103).

Como se comprueba, las propuestas aportadas por ambas fuentes quedan más próximas de lo que quiere ser esta fase, pudiéndose encuadrar en 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.

En resumen, se entiende, como nos proponía Ander-Egg (2006), que en esta fase se utiliza un método de acción social, ya que busca intervenir y transformar una realidad concreta. Sin embargo, se habla de Investigación-Acción –que recurre a un procedimiento experimental y una tendencia promocional, y utiliza técnicas de intervención sociológica– por la proximidad a lo que se realiza en esta última fase.

Conseguida esta delimitación, es preciso –para favorecer su comprensión, ya que nos encontramos ante un método cuestionado y poco utilizado–, recoger algunas consideraciones y características propias de esta forma de investigar. Para ello se abre la siguiente lista que ha sido elaborada a partir de lo planteado en Ander-Egg (2006), Castillo (1991) Greenwood (2000) Hernández (2000) y Latorre (2003):

- A. Se compromete abiertamente con el cambio social democratizante y la transformación social, considerando al “pueblo” el principal agente de cambio. Es una acción participativa y colaborativa, que crea comunidades autocríticas, definiéndose, así, como un proceso político.
- B. Por su descendencia de la metodología cualitativa, se centra en los discursos, valores y pensamientos de las personas participantes, de hecho, el proceso o la solución del problema planteado está en el discurso de la propia población diana. Así, se convierte en un instrumento de reconstrucción de prácticas y discursos sociales.
- C. Es una investigación para la comunidad, es decir, los resultados deben ser aplicables y prácticos, que sirvan como escenarios de reproducción de conocimiento válido para la ciudadanía.
- D. No es una ruptura con el conocimiento y la teoría –aunque naciera como reivindicación de la rigurosidad académica–, es un diálogo entre práctica y la teoría mediante el cual se aproxima a la realidad social.
- E. Se absorbe una información empírica para generar una capacidad técnica operativa, pudiendo aglutinar acciones prácticas en nuestro quehacer profesional.

- F. Tanto los fracasos, como los éxitos en los resultados son útiles para la elaboración de conocimiento y para generar esa capacidad técnica operativa.
- G. Se superan las relaciones dicotómicas de persona investigada e investigadora, se crean relaciones de trabajo, y en algunos casos entre iguales. Por lo que las personas investigadoras se convierten en prácticas.
- H. Todas las acciones que se proponen deben estar debidamente diseñadas.
- I. El proceso tiene que darse en un tiempo estimado y que sea relativamente corto.
- J. Solo se puede aplicar a una pequeña muestra, ya que, de otra manera, la participación de la gente en este proceso de investigación se complicaría.
- K. Somete a prueba las prácticas, las ideas y las suposiciones.

Junto con estas características, una última consideración esencial para la correcta aplicabilidad de la Investigación- Acción, es considerar que la comunidad en la que se interviene convive en un entramado de sistemas complejos que interaccionan entre sí, influyendo directamente en la comunidad, y en el individuo. En otras palabras, tal y como señala Ander-Egg (2006), este tipo de acción se basa en un enfoque sistémico/ecológico<sup>144</sup>, y por tanto, toda acción llevada a cabo produce efectos sinérgicos al contexto en que se sitúa.

Por último, comentar que el rol de la persona investigadora cambia. Esta no asume un papel de entrevistadora, observadora o mediadora. En la Investigación-Acción actúa, comparte, colabora y según el caso –como es el de esta tesis– se convierte en dinamizadora de grupos (Ander-Egg, 2006; Castillo, 1991). Hernández (2000:13) entiende que el rol de la persona investigadora supone una subversión de la investigación tradicional, ya que se cambia el orden de lo impuesto, y la persona

---

<sup>144</sup> Recordemos que los principios de este enfoque eran: ·El principio de interdependencia o interrelación de todos los elementos del sistema. · El principio de feedback. · El principio de totalidad, el todo es más que la suma de sus partes. · La perspectiva de sistema, cada hecho, fenómeno y acción está sujeto a lo que pertenece (Ander-Egg, 2006: 80).

investigadora ya no solo es mera espectadora de un escenario que quiere describir, sino que se convierte en sujeto activo, pudiendo crear y generar situaciones, siendo, para la autora, la incertidumbre, y la capacidad de gestionarla, claves para crear conocimiento de la praxis.

Ander-Egg (2006: 94), por su parte, comprende esta incertidumbre como la “capacidad creadora”, por la que se incorpora conocimiento para mejorar el diagnóstico situacional, generando nuevo conocimiento por el que se aporta una serie de respuestas que no se podrían obtener sin haber ejercido esta práctica.

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 tesis –ser una investigación materialista, práctica y ciberfeminista–.

Poniendo fin a este apartado se recogen las palabras de Ander-Egg (2006):

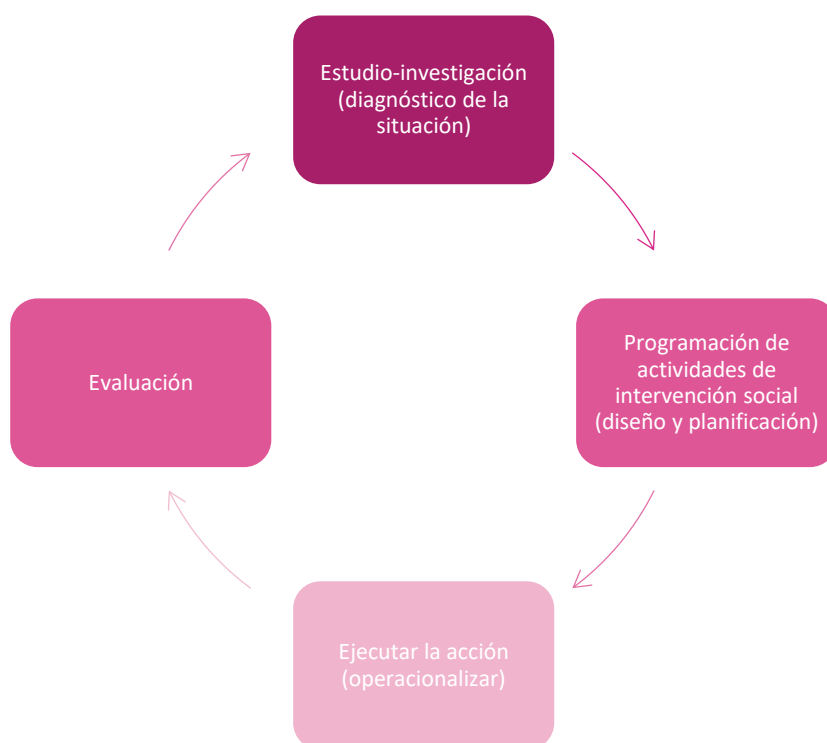
A partir de la convivencia es un estar con, ser parte de, que permite conocer a través de una especie de ósmosis con la cotidianidad, en la que absorbemos información empírica útil y significativa acerca del grupo o la comunidad con la que trabajamos o, mejor dicho, de la gente con la que participamos (Ander-Egg, 2006: 93)



### **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 8.5 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.

Esta última etapa nos permite realizar una sistematización crítica de lo que se ha realizado, recogiendo fracasos y éxitos, pudiendo explorar en las razones por las que se han conseguido tales efectos –siendo positivos y/o negativos–, para consolidar lo que se debe y no debe realizar, y así, establecer el grado de

pertinencia, idoneidad, efectividad/rendimiento del programa, proyecto o servicio que se quiere llevar a cabo, pudiendo establecer proyectos similares en realidades semejantes.

Basándonos en lo comentado, 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), apoyándonos al mismo tiempo, como cabe recordar, en un marco teórico previamente elaborado. Por ende, esta fase se inicia, como se puede ver más adelante, con la planificación de las actividades a realizar –en este caso se opta por un taller de prevención y concienciación de las realidades machistas digitales–, pudiendo posteriormente ejecutar el taller –se utiliza un diario de campo con ánimo de recoger las diferentes impresiones del día a día (que se puede encontrar en el ANEXO 13)–. Finalmente y encontrándonos en su cuarta etapa (evaluación), se realiza una evaluación pre-test/pos-test<sup>145</sup> 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 tesis–, y también se añadía al final de la sesión una evaluación dirigida a recoger la satisfacción y propuestas del alumnado (se recoge en el ANEXO 12).

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 en participar en esta experiencia<sup>146</sup>. Asimismo, anotar que, en el caso concreto de la experiencia piloto, a pesar de querer realizar una

---

<sup>145</sup> 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 (acuda al ANEXO 11 para comprobar el presente test).

<sup>146</sup> Especificar que al realizar el primer contacto con los centros se explicaban las diferentes fases del mismo y se les invitaba voluntariamente a esta tercera fase. Por lo que dentro de los centros que se mostraron interesados (tres centros) se eligió uno al azar.

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. Ello hizo que la experiencia piloto quedase bastante limitada (en este sentido, se puede apreciar la escasa importancia que otorgan los centros a este tipo de formaciones).



### 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<br>Martes | 6<br>Viernes | 10<br>Martes | 11<br>Miércoles | 13<br>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, videos... 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 tesis, 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, videos, 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 (el test y la evaluación se recogen en los ANEXO 11 y 12).

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 (el presente diario de campo se puede apreciar en el ANEXO 13).

**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:

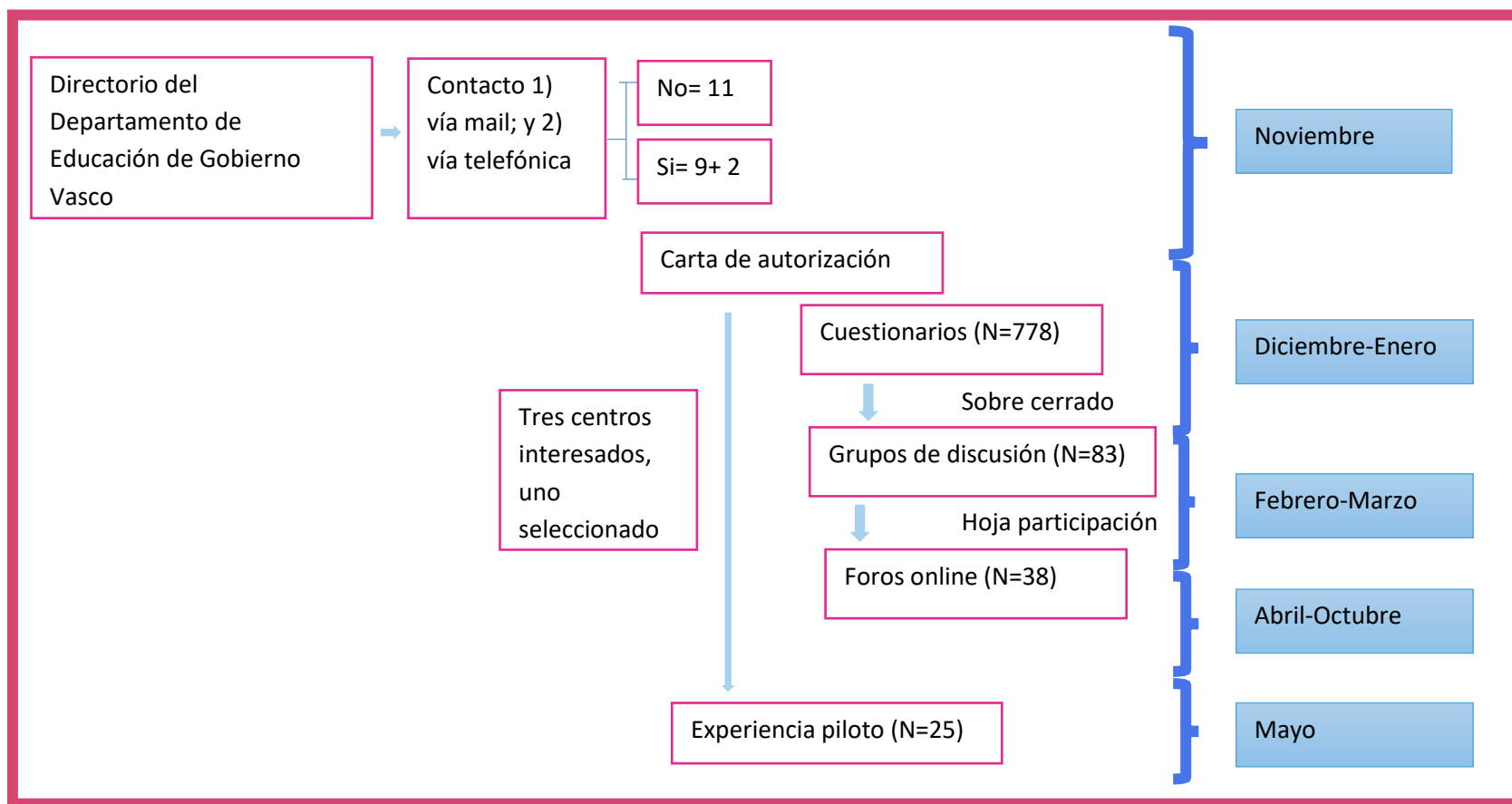
- Fichas (como la de los porcentajes, videojuegos, consolidación...)
- Material de lectura (diferentes noticias que trabajen la temática)
- Casos prácticos
- Papel estraza
- Cartulinas
- Goma eva
- Post-it de colores
- Test
- Hoja de evaluación

Por parte del instituto, el único material requerido es un ordenador y cañón para proyectar el material audiovisual.

## **PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO**

Finalmente, mencionar que el recorrido de este proceso metodológico se efectúa en el curso académico 2015/2016, y comienza en el mes de diciembre. En este sentido, apuntar que al ser una investigación que involucra a los propios institutos como los agentes de participación, se ha tenido que considerar y acomodar cada fase, y en consecuencia todo el proceso metodológico, al propio calendario escolar y ritmo de trabajo de los centros educativos (épocas de exámenes, festividades, semanas culturales...). Por lo que al ser un proceso largo que consta de distintas fases, y con el interés de detallar gráficamente los pasos realizados, para asegurar los principios y criterios éticos de investigación, que más adelante se detallan, se realiza el siguiente esquema ilustrativo:

Ilustración 8.6 Esquema-resumen del proceso metodológico llevado a cabo



Fuente: Elaboración propia



## **HIPÓTESIS, CUADRO METODOLÓGICO, OBJETIVOS Y MARCO METODOLÓGICO**

Tras este recorrido metodológico, a continuación, se exponen el cuadro y marco metodológico de la investigación. Aunque antes se quiere realizar un breve repaso de las hipótesis y objetivos que delimitan esta tesis, para así ir correlacionando teoría-práctica. Comenzando, por tanto, con las hipótesis, decíamos que nos planteábamos las siguientes:

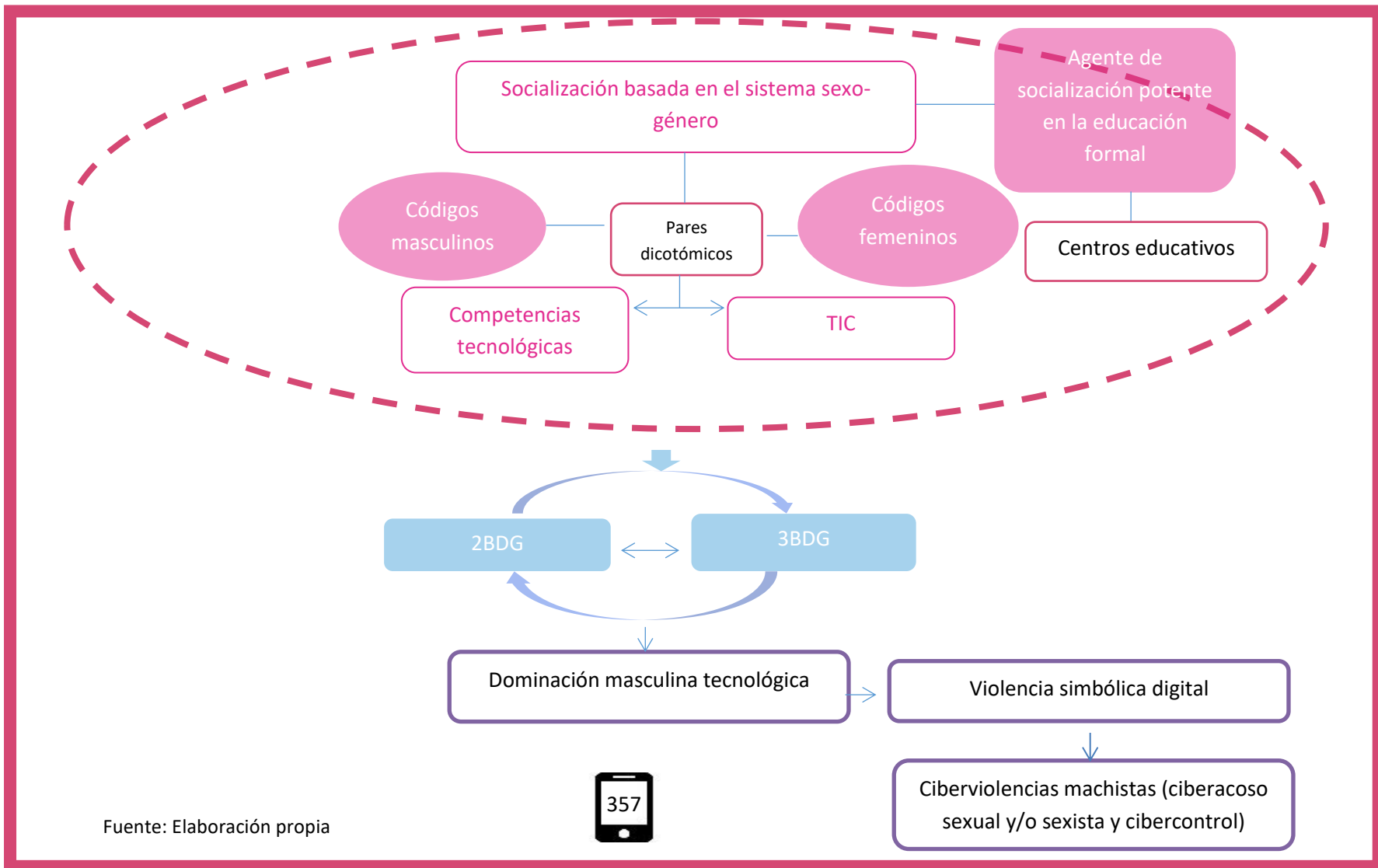
**H1-** La educación formal de la CAE funciona como agente socializador dentro del proceso de socialización basado en el sistema sexo- género que construye social y culturalmente a las TIC y las competencias tecnológicas como masculinas, lo que condiciona la estructuración de la segunda y tercera brecha 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 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.

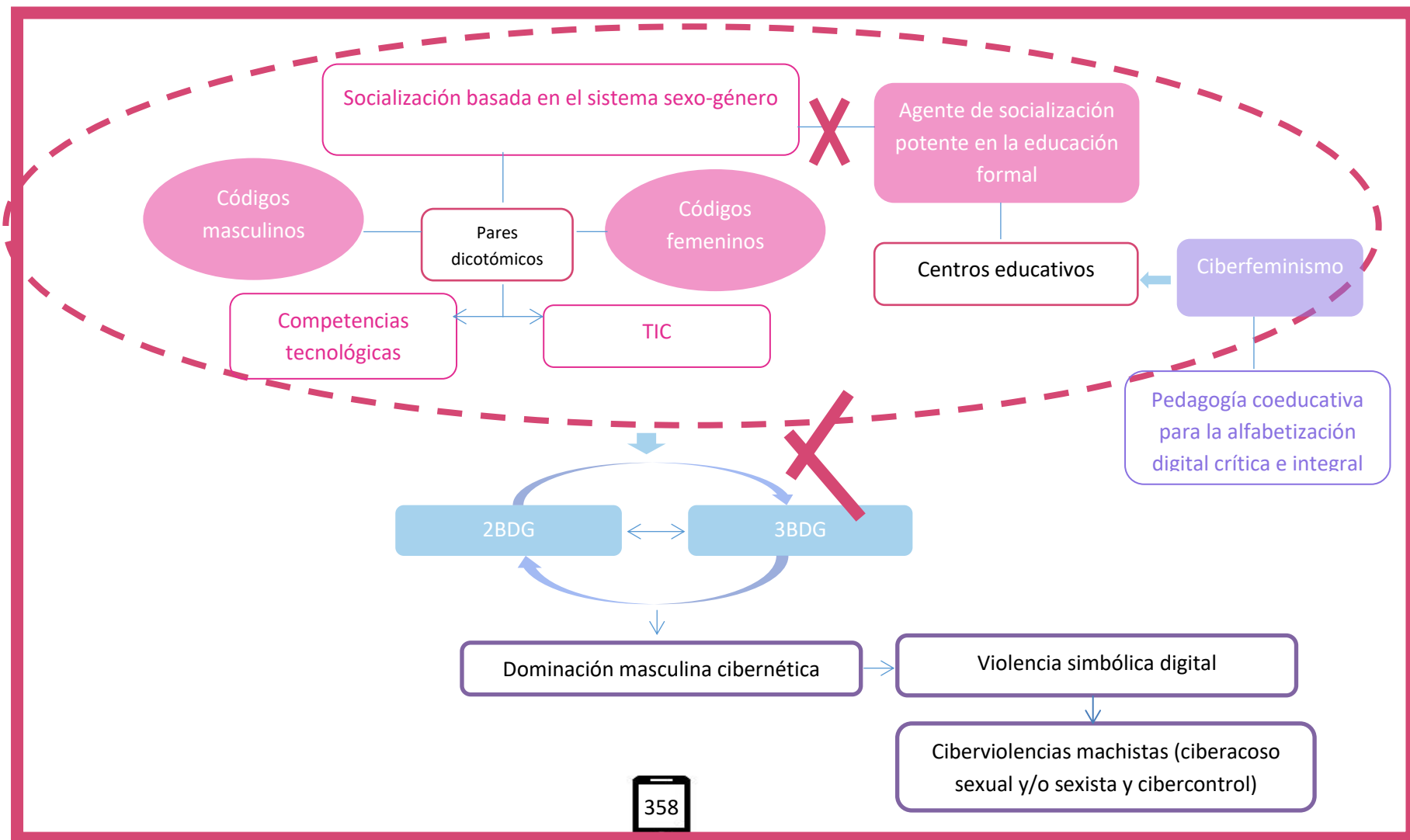
Por tanto, representando gráficamente la hipótesis se ha podido crear el siguiente cuadro metodológico:

Ilustración 8.7 Marco metodológico de la situación tecnológica actual de los centros educativos de la CAE



Fuente: Elaboración propia

Ilustración 8.8 Marco metodológico de la situación tecnológica de los centros educativos de la CAE con una propuesta ciberfeminista



En relación con los objetivos marcados, podemos señalar sintéticamente que eran:

- Realizar un análisis descriptivo estadístico de las realidades machistas digitales que se reproducen de los centros educativos de la CAE.
- 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 sexita que se produce en el alumnado de la CAE.
- 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).
- Analizar las relaciones de cibercontrol que se reproducen en las relaciones hetorexuales de la natividad digital de la CAE.
- Identificar el ciberacoso sexual y/o sexita que se dan dentro de los canales digitales, especialmente en las redes sociales.
- Proponer soluciones coeducativas desde el ciberfeminismo para prevenir e intervenir en las realidades machistas digitales desde el ámbito educativo formal de la CAE

Para poder plasmar gráficamente todo lo planteado, y en constante relación con la parte teórica, se han elaborado los siguientes tres cuadros metodológicos. Cada cuadro metodológico se centra en un elemento clave de la tesis, es decir: segunda brecha digital de género, tercera brecha digital de género, y los casos de ciberviolencia (cibercontrol y ciberacoso sexual y/o sexista). En cada caso se han inscrito dimensiones, variables e ítems –en concordancia con lo expuesto en la teoría–, y las que finalmente nos ayudarán a elaborar cuestionarios cerrados, guiones de discusión, rutas temáticas y codificaciones.

Tabla 5.2 Dimensiones, variables e ítems de la 2BDG

| Dimensiones       |                                     | Variables                  | Ítems/ Categorías                                                             |
|-------------------|-------------------------------------|----------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|
| Nichos formativos | Masculinos (agentes-instrumentales) |                            | Racional                                                                      |
|                   |                                     |                            | Competitivo                                                                   |
|                   |                                     |                            | Individual                                                                    |
|                   |                                     |                            | Lógico                                                                        |
|                   | Femeninos (expresivo-comunales)     |                            | Subjetiva                                                                     |
|                   |                                     |                            | Cuidado                                                                       |
|                   |                                     |                            | Sociable                                                                      |
|                   |                                     |                            | Educación                                                                     |
| Factores          | Socioculturales                     | División sexual            | Público- Hombre-TIC                                                           |
|                   |                                     |                            | Privado-Mujer- Responsabilidades familiares                                   |
|                   |                                     | Imaginario cultural        | Hombres: blancos, inteligentes, razonables, poco sociables. “Freaks” o “Nerd” |
|                   |                                     | Socialización del género   | Familia                                                                       |
|                   |                                     |                            | Profesorado                                                                   |
|                   |                                     |                            | Medios de comunicación                                                        |
|                   |                                     | Diseño tecnológico         | Estereotipos de género                                                        |
|                   |                                     | Ausencia modelos positivos | No identidad femenina                                                         |
|                   | Psicosociales                       | Contradicción de rol       | Forastera                                                                     |
|                   |                                     |                            | Incómoda                                                                      |
|                   |                                     |                            | Asimilación esquema masculino                                                 |
|                   |                                     | Autoconcepto               | Desvaloración TIC                                                             |

|  |  |                         |                       |
|--|--|-------------------------|-----------------------|
|  |  |                         | Inseguridad           |
|  |  |                         | Autoexigencia         |
|  |  | Vivencias               | Negativas             |
|  |  |                         | Profecía autocumplida |
|  |  |                         | Desinterés            |
|  |  | Desafección tecnológica | Desmotivación         |
|  |  |                         | Vinculación negativa  |
|  |  |                         | Rechazo               |
|  |  |                         | Recelo                |

Fuente: Elaboración propia

Tabla 5.3 Dimensiones, variables e ítems de la 3BDG

| Dimensiones |             | Variables               | Ítems/ Categorías       |
|-------------|-------------|-------------------------|-------------------------|
| Canales     | Videojuegos | Uso                     | Sexo (+chicos)          |
|             |             | Contenido               | Violencia machista      |
|             |             |                         | Competitividad          |
|             |             |                         | Sexismo                 |
|             |             |                         | Roles de género         |
|             |             | Mecanismos patriarcales | Mujer objeto            |
|             |             |                         | Mito virilidad          |
|             |             |                         | Masculinidad hegemónica |

|          |                 |                         |                                  |
|----------|-----------------|-------------------------|----------------------------------|
| Factores | Redes sociales  | Uso                     | Sexo (paritaria)                 |
|          |                 | Contenido               | Autofotos                        |
|          |                 | Mecanismos patriarcales | Exposición de sentimientos       |
|          |                 |                         | Violencia simbólica              |
|          | Website         | Uso                     | Mito del amor romántico          |
|          |                 |                         | Sexo (paritaria)                 |
|          |                 | Contenido               | Estereotipos de género           |
|          |                 | Mecanismos patriarcales | Violencia simbólica              |
|          |                 |                         | Mujer objeto                     |
|          |                 |                         | Masculinidad hegemónica          |
|          | Socioculturales | Diseño tecnológico      | Estereotipos de género           |
|          |                 |                         | Androcéntrico                    |
|          |                 |                         | Sexista                          |
|          |                 | Orfandad digital        | Aprendizaje pasivo y autodidacta |
|          |                 |                         | Ausencia parental                |
|          |                 |                         | Carencia profesorado             |
|          |                 | Socialización de género | Rol femenino                     |
|          |                 |                         | Rol masculino                    |
|          | Psicosociales   | Imaginario cultural     | Freak                            |
|          |                 | Conflicto rol           | Asimilación esquemas masculinos  |
|          |                 | Autoconcepto            | Desvaloración                    |
|          |                 | Desafección             | Autodescalificación              |

Fuente: Elaboración propia

Tabla 5.4 Dimensiones, variables e ítems de las formas de ciberviolencia machista

| Dimensiones                                       | Variables            | Ítems                                                                                  |
|---------------------------------------------------|----------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|
| Tipología                                         | Ciberacoso sexista   | Actitudes sexistas                                                                     |
|                                                   |                      | Comportamientos sexistas                                                               |
|                                                   |                      | Colgar imágenes sexistas                                                               |
|                                                   | Ciberacoso sexual    | Comentarios sexistas                                                                   |
|                                                   |                      | Comportamientos de carácter sexual                                                     |
|                                                   |                      | Actitudes de carácter sexual                                                           |
|                                                   |                      | Difundir videos e imágenes íntimas                                                     |
|                                                   | Cibercontrol         | Control del WhatsApp (mirar la última hora de conexión, personas con las que hablan..) |
|                                                   |                      | Coger el móvil                                                                         |
|                                                   |                      | Control del perfiles (fotos, estados... )                                              |
|                                                   |                      | Robo de cuentas y contraseñas                                                          |
| Factores<br>(Reproducción del sistema patriarcal) | Roles                | Rol masculino- atrevido, dominante, activo sexualmente...                              |
|                                                   |                      | Rol femenino- cauta, sumisa, pasiva...                                                 |
|                                                   | Asimetría de poderes | Hombres-Dominación de las TRIC                                                         |
|                                                   |                      | Mujeres-Márgenes de Internet                                                           |
|                                                   | Violencia simbólica  | Exposición de imágenes machistas                                                       |
|                                                   |                      | Pornografía heterodirigida                                                             |



|  |                             |                           |
|--|-----------------------------|---------------------------|
|  | Mitos del amor romántico    | Control                   |
|  |                             | Celos como medida de amor |
|  |                             | Exclusividad              |
|  |                             | Media naranja             |
|  | Falta de conciencia crítica | Naturalización            |
|  |                             | Normalización             |

Fuente: Elaboración propia

## 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. Así, se abre este breve apartado para concretar el procedimiento ético que se ha ejecutado a lo largo de esta tesis.

En la elaboración de esta investigación se han querido asegurar los tres principios que se identifican en el informe Belmont (1976): el principio de “respeto a las personas”, el de “beneficencia” y el de “justicia”. Para ello, en la tesis que se pretende elaborar se llevarán 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 investigación<sup>147</sup>
- Realizar consentimientos informados para las personas que participen en las distintas fases de la investigación, donde se recogerán 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.
- Así mismo, se utilizarán codificaciones (en las transcripciones y los cuestionarios); y se tendrán en cuenta otras consideraciones de seguridad, como son: dónde guardar la información, el acceso a esa

---

<sup>147</sup> 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.

información (solo tendría la investigadora y directoras) y la forma deshacerse correctamente de esa información<sup>148</sup>.

---

<sup>148</sup> También resaltar que esta investigación cuenta con otras limitaciones, como es el caso de guardar los datos en una base de datos informática u otras vinculadas a la realización del foro telemático, ya que, cuando accedes a los foros se dan una serie de datos de los que se apropia automáticamente la empresa que gestiona el foro.

# 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). Efectivamente, los datos nos aportan objetividad y estandarización, y, así, permiten generar mapas descriptivos globales de aquello que quiere ser estudiado, que en este caso son 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*.

En este sentido, el interés principal de este apartado, en coherencia con lo que proponía Connell (1995), es recoger el “ahora” digital de la adolescencia, para así, actualizar aquellos datos que quedaban desdibujados en el apartado teórico; y comprender los entresijos de los esquemas de género que se impregnan en las realidades machistas digitales.

Para ello, en los siguientes párrafos nos sumergimos en una realidad descriptiva de las realidades machistas digitales. Este análisis estadístico nos ha posibilitado matizar, completar, reafirmar y reformular aquellos cuestionamientos teóricos que

se recogían en la primera parte de la tesis, 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.

Las y los 778 estudiantes que han participado en los cuestionarios nos han ayudado a realizar una aproximación a sus vivencias, comportamientos y actitudes que (re)producen en la convivencia digital. Estas experiencias, además, han sido comprendidas desde un análisis de género, tecnofeminista y ciberfeminista, permitiendo apelar a una lectura que da un sentido subjetivo y más complejo a los números estadístico obtenidos.

Sin embargo, al encontrarnos ante realidades que requieren de un análisis más cualitativo, que cuantitativo, asumimos el presente estudio estadístico como una primera aproximación útil para planificar los nodos de análisis más importantes para el resto de las fases que siguen.

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.

A continuación, se comienza con un recorrido cuantitativo por las estructuras, los comportamientos, las ideas y las actitudes que, finalmente, dan estructura a estas

realidades machistas. Un recorrido que abre espacios de diálogo y reflexión y que encarnan el esquema y la base del objeto de estudio en cuestión.

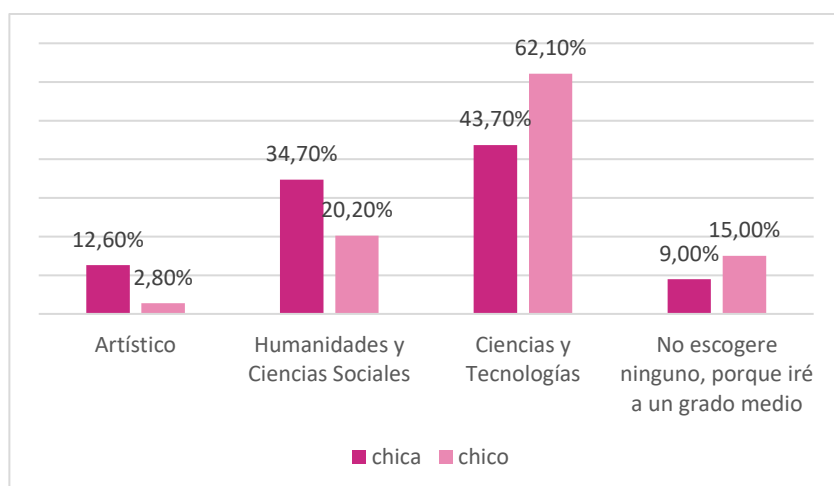
## **1. El mapa de la desigualdad de los institutos de la CAE. Situación y percepción de la 2BDG**

*#nichosformativos #estereotiposdegénero #desigualdadinformática*

La recogida de los datos de los bancos estadísticos del INE y el Eustat que se realiza en la parte teórica, argumenta suficientemente la segregación de género en las carreras universitarias, así como la construcción, al menos en tanto en cuanto a la profesionalización se refiere, de la 2BDG. Sin embargo, tal y como aseguraban Castaño (2008), Instituto de la Mujer (2008a), Sainz y González (2008), y Vázquez (2010), el proceso de dicha segregación comienza a visibilizarse y materializarse antes, en la enseñanza secundaria –aunque los factores psicosociales y socioculturales trabajen desde la infancia–, momento en el que comienza la toma de decisiones.

Por ello, y con el interés de conocer si en la muestra seleccionada ocurre de tal modo, y pueden visibilizarse estas intenciones de segregación por itinerarios formativos, al alumnado se les preguntaba acerca del itinerario formativo que han escogido –en el alumnado de 1º de bachillerato–, o que escogerían –en caso de encontrarse en 4º de ESO–. Específicamente, en esta muestra, el alumnado que cursa 4º de ESO se posiciona, primero, en el caso de las chicas como un grupo heterogéneo que elige 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 (%)

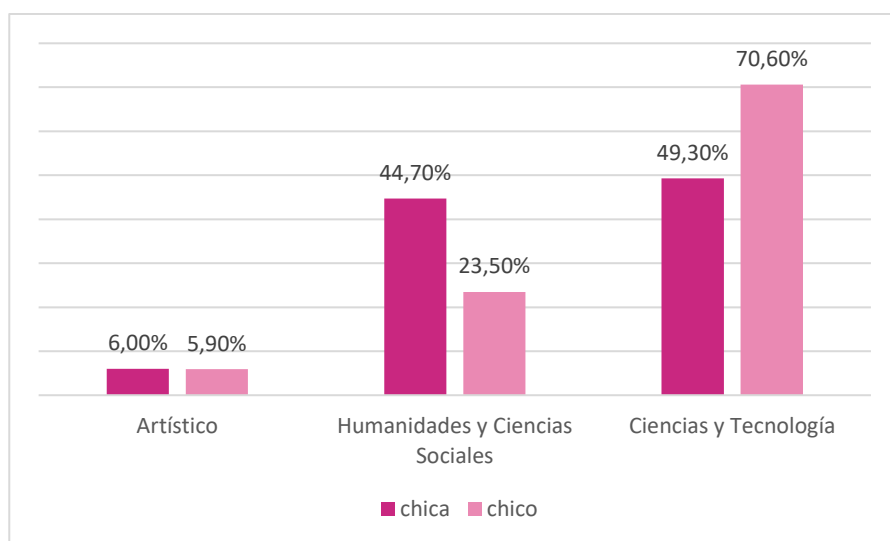


Fuente: Elaboración propia

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%), copando –como decían los estudios antes recogidos– las clases especializadas en Tecnología o Ciencias de Logística. Estos resultados se repiten en el curso superior (véase el siguiente gráfico) en el que, del mismo modo, encontramos que las chicas se encuentran entre los itinerarios de Ciencias Sociales y Humanidades, y Ciencias y Tecnologías; mientras que ellos, se concentran fundamentalmente en el bachillerato de Ciencias y Tecnologías<sup>149</sup>.

<sup>149</sup> 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.

Gráfico 2.2. Alumnado 1º de bachillerato según modelo de bachillerato que cursa, según sexo (%)



Fuente: Elaboración propia

Los resultados hallados nos permiten reflexionar sobre lo que otras fuentes (Martínez & Bonilla, 2000: 133; Buckingham & Bragg, 2004; Kehily, 2009; Martino & Pallota-Chiarolli, 2005; Renold, 2007) teorizaban acerca de las posiciones herméticas y flexibles de las distintas masculinidades y feminidades. Esto es, las feminidades, en su origen –y por ocupar un lugar inferior–, se mantienen con estándares más flexibles que los de las masculinidades. Esto redunda en un mayor margen de movimientos y elecciones de las chicas, y así, las que encontramos en especialidades distintas a las asignadas a su rol, como el de Ciencias y Tecnologías. A pesar de ello, cabe señalar que en 1º de bachillerato aún no queda dividido el itinerario entre el Biosanitario y el Tecnológico, que según las fuentes consultadas (Instituto de la Mujer; 2008a; Vázquez, 2010) es el momento en el que empiezan a diferenciarse y demostrar los códigos y esquemas de género más interiorizados.

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)<sup>150</sup>, ya que se ha configurado un traspaso de valores asignados a un determinado “aspecto”, aunque cabe reconocer que bajo estas estadísticas es poco reguroso asegurar que se haya reproducido también una varianza de categorización e implique un cambio de “status”.

En cambio, retomando el hermetismo característico de la masculinidad, y como apuntaban las autoras, su rol masculino es menos flexible, lo que podría subrayar a la elección mayoritaria de los chicos por el bachillerato que más se ciñe a las características agente-instrumentales (la racionalidad, lógica, objetividad...) propias del rol masculino (Instituto de la Mujer, 2001:20; Buckingham & Bragg, 2004; Kehily, 2009; Martino & Pallota-Chiarolli, 2005; Renold, 2007). Recordemos, en este sentido, que las masculinidades se gobiernan por el principio de la virilidad, y desecha y se diferencia marcadamente de aquello que puede ser considerado como “femenino”, como, por ejemplo, el itinerario artístico, que solo es seleccionado por 2.8% de los chicos de 4º de ESO como principal modelo formativo a seguir (Buckingham & Bragg, 2004; Connell, 1995; Kehily, 2009; Martino & Pallota-Chiarolli, 2005; Renold, 1997; 2002; 2004; 2007).

Sobre estos resultados, resaltar que, también, en relación con la preferencia segregada de estudios universitarios o grados superiores, encontramos una concurrencia con los datos aportados por los estudios de INE (2015) y el Instituto de Mujer (2008:174). Es decir, existe un número mayor de chicos que estarían interesados en optar por un futuro formativo más práctico (15% frente al 9% de las chicas), siguiendo el marcado código de la practicidad (Buckingham & Bragg, 2004; Connell, 1995; Kehily, 2009; Martino & Pallota-Chiarolli, 2005; Renold, 1997; 2002; 2004; 2007; Martínez & Bonilla, 2000: 133).

---

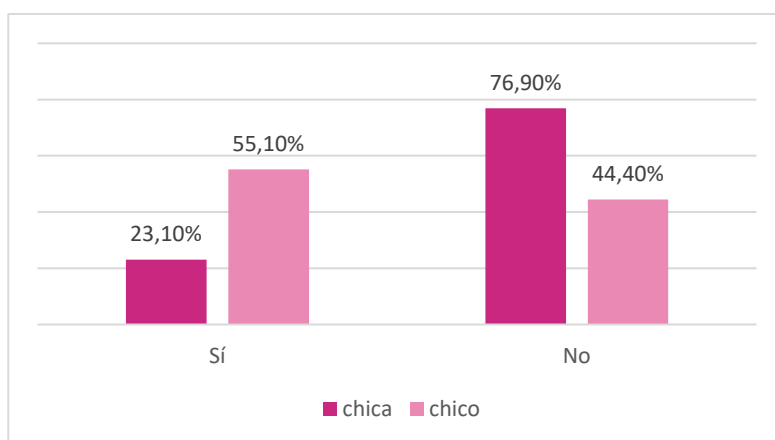
<sup>150</sup> Recordemos que Plant (1998:43) entendía el “seísmo de género” como el cambio cultural que se realiza sobre un elemento o aspecto según el reconocimiento que se tenga en la sociedad, atribuyéndole un mérito o una categoría en función del género al que pertenezca.

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<sup>a</sup>); 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 Reflejo de “la cañería que gotea” en los itinerarios formativos informáticos. 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, y ahora sí, 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.

Gráfico 2.3 Adolescentes que están pensando en realizar una carrera informática, según el sexo (%)



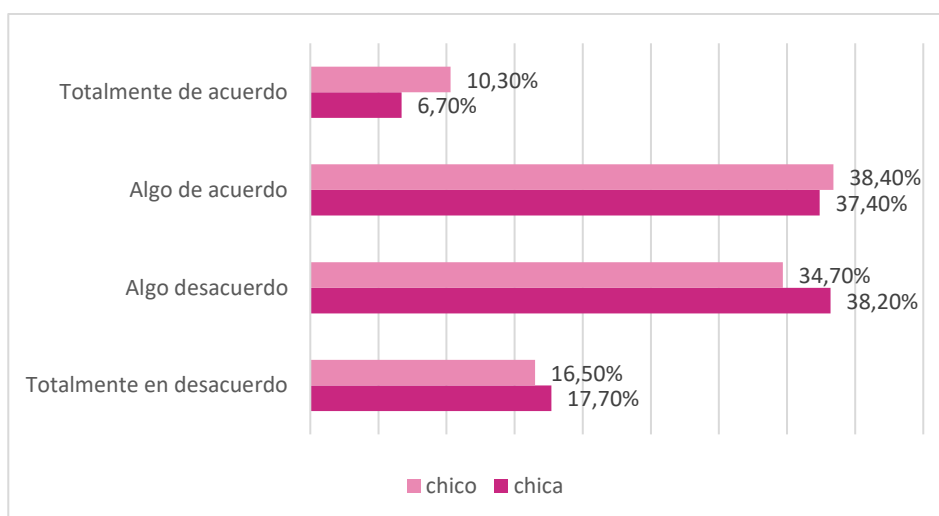
Fuente: Elaboración propia

Si consideramos estos porcentajes y las estadísticas recogidas de Eustat<sup>151</sup>, 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.

<sup>151</sup> 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).

Gráfico 2.4 "Hay pocas mujeres informáticas", según sexo (%)

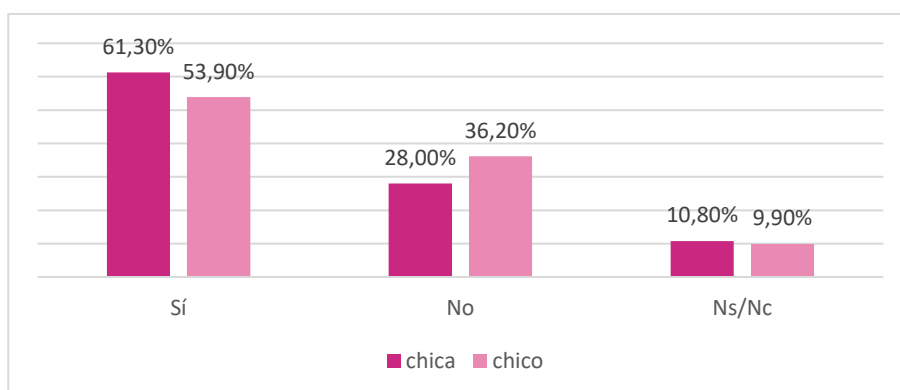


Fuente: Elaboración propia

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)<sup>152</sup>.

<sup>152</sup> 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.

Gráfico 2.5 "Conozco a mujeres informáticas", según sexo (%)

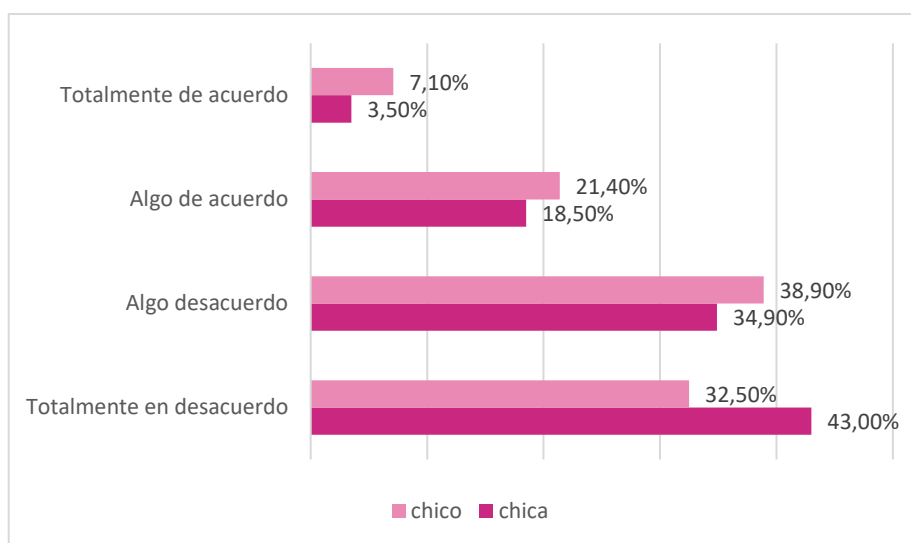


Fuente: Elaboración propia

A continuación, abordamos la percepción que tienen las personas adolescentes que han participado en la investigación sobre el mundo tecnológico, y que nos permite ir adentrándonos en los posibles factores socioculturales y psicosociales que interaccionan en la 2BDG. Primeramente, se explora la posibilidad de la interiorización del arquetipo cultural informático, de hombre blanco, inteligente, creativo, razonable; pero que al mismo tiempo son poco sociables (prácticamente sin habilidades sociales), solitario, gris y gran adorador del trabajo, que se encierran en su despacho durante horas programando y aislados del mundo, y que son coloquialmente conocidos como “freak” o “nerd” (Castaño, 2008:42); Castaño & Müller, 2010; López, 2003; Sánchez, Ortega & Vall-Ilovera, 2012; Unesco, 2010).

Sin embargo, las y los adolescentes de esta investigación rechazan este planteamiento, especialmente las chicas –el 43% de ellas dicen estar en total en desacuerdo con que la mayoría de los informáticos son freaks–. Vemos, pues, que la adolescencia no albergaría esta idea, lo que desmontaría una de las principales hipótesis que nos planteaban las fuentes revisadas [si bien, como se podrá observar posteriormente en la técnica interpretativa, este resultado es fruto de un discurso socialmente aceptado y esperado].

Gráfico 2.6 "La mayoría de los informáticos son freaks", según sexo (%)

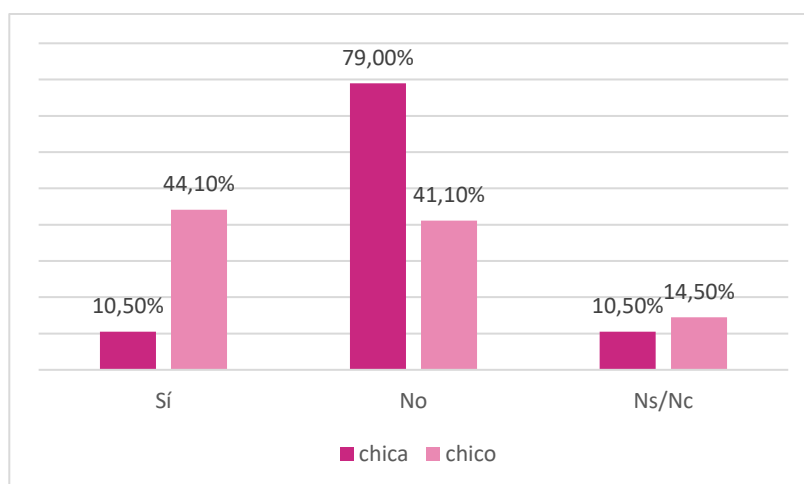


Fuente: Elaboración propia

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.

Dando paso a la primera situación (trabajar en una gran empresa de videojuegos), se contemplan diferencias como que el 44.1% de los chicos encuestados sí se vería en esta circunstancia, y solo el 10.5% de las chicas. 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, y, especialmente, según los gráficos, como programadoras y trabajadoras para una gran empresa de videojuegos, no queriendo vincular su futuro profesional a estos instrumentos.

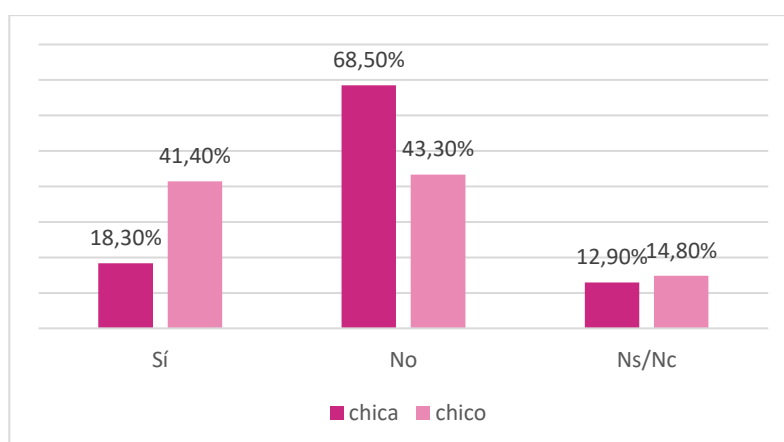
Gráfico 2.7 "En el futuro me gustaría trabajar para una gran empresa de videojuegos", según sexo



Fuente: Elaboración propia

Se están percibiendo como forasteras, y no encuentran su lugar en el mundo tecnológico (López, 1996), ya que tampoco se sienten apoyadas y motivadas por referentes informáticos (re)conocidos, como sucede con el creador de Facebook. Esta lejanía se refleja en los datos referidos a esta segunda situación hipotética, y así, únicamente el 18.3% de las chicas desearía ser como el creador de Facebook, a diferencia del 41.4% de los chicos encuestados.

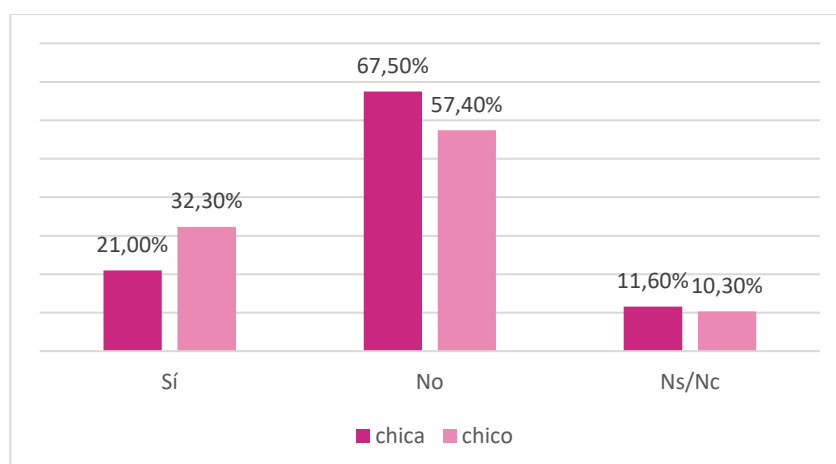
Gráfico 2.8 "Me encantaría ser como el creador de Facebook" según sexo (%)



Fuente: Elaboración propia

Finalmente, ante la tercera circunstancia propuesta, “ser como una persona YouTuber”, a pocas (21%) y pocos (32.3%) les gustaría ser como estas personas<sup>153</sup>, y la diferencia entre chicas y chicos no es tan amplia. Ello posiblemente se deba a que esta actividad es también cercana a las chicas, en la que encuentran un espacio menos lascivo y sesgado por razón de género, encontrando temáticas más cercanas a sus gustos.

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.

<sup>153</sup> En el epígrafe “Redes (escaparates) sociales y espacios basados en la división sexual. La tercera brecha digital de género en la adolescencia de la CAE”, se observa que muchas de las y muchos de los adolescentes encuestados siguen a este tipo de personas. Por lo que, atendiendo a los resultados, se considera interesante indagar en este tipo de actividad que practican, y en si estas personas se consideran referentes a seguir.



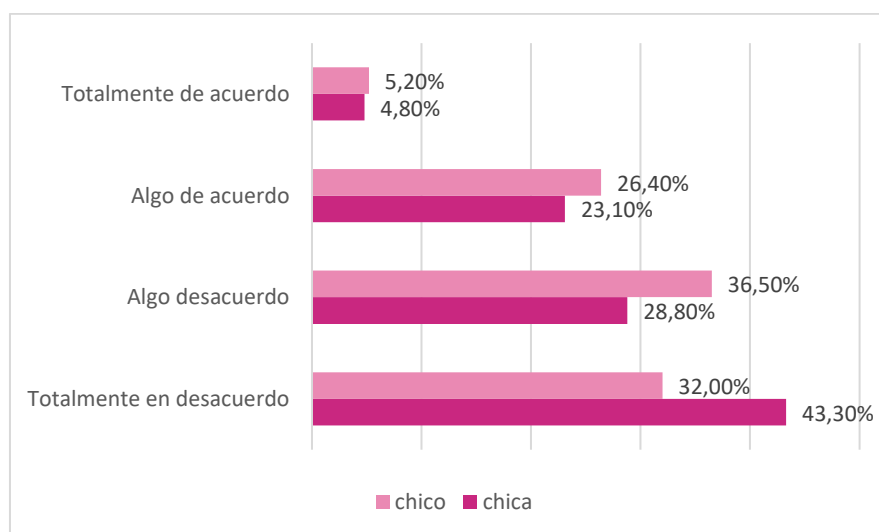
Datos que, en definitiva, reafirman la 2BDG y que invitan a continuar explorando en los esquemas y construcciones que sustentan esta realidad desigual.

## 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...”.

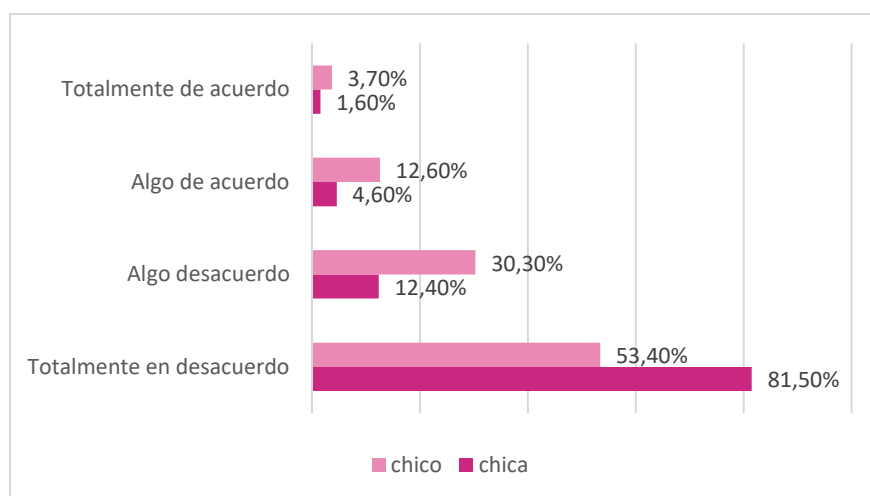
Gráfico 2.10 "Las mujeres siempre han tenido más facilidad para cuidar a los niños y niñas", según sexo (%)



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, produciéndose, como se decía antes, un seísmo de género.

**Gráfico 2.11 "Los hombres desde siempre han sido mejores en las matemáticas, físicas...", según sexo (%)**



Fuente: Elaboración propia

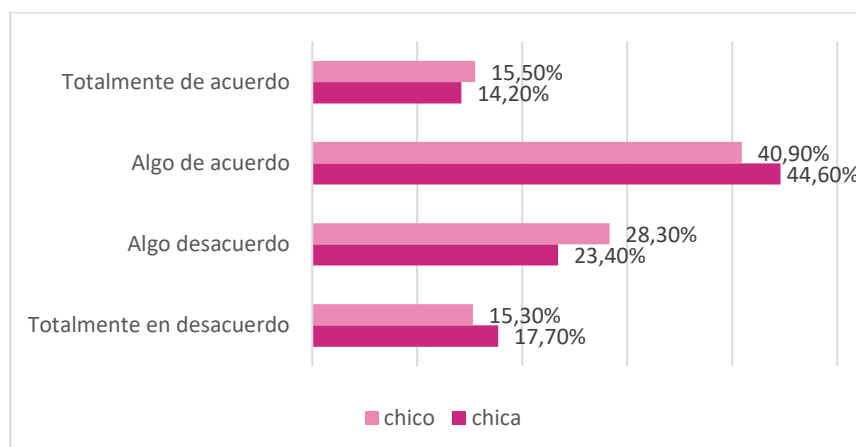
Los datos presentados contradicen en cierta medida lo expuesto por las fuentes consultadas (Castaño & Caprile, 2010a; Castaño & Müller, 2010) sobre la división tradicional del trabajo productivo y reproductivo, y por tanto, atendiendo a los datos no podríamos afirmar que este factor sociocultural sea 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 (en este sentido, se vuelve a precisar de una técnica más interpretativa, para bucear y analizar los esquemas interiorizados y el discurso “deseado”). 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: 3-5), 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. Esto es, bajo los resultados, se puede apreciar que chicas y chicos se perciben como pares dicotómicos y opuestos, y vinculan la feminidad con características expresivo-comunales (relacionadas con el afecto, lo social, lo artístico...), y la masculinidad con características instrumentales-agentes (afines a la competitividad, individualidad, instrumentalidad y practicidad) (UNESCO, 2010). 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 (Buckingham & Bragg, 2004; Connell, 1995; Kehily, 2009; Martino & Pallota-Chiarolli, 2005; Renold, 1997; 2002; 2004; 2007; De Beauvoir, 1949; Martínez & Bonilla, 2000).

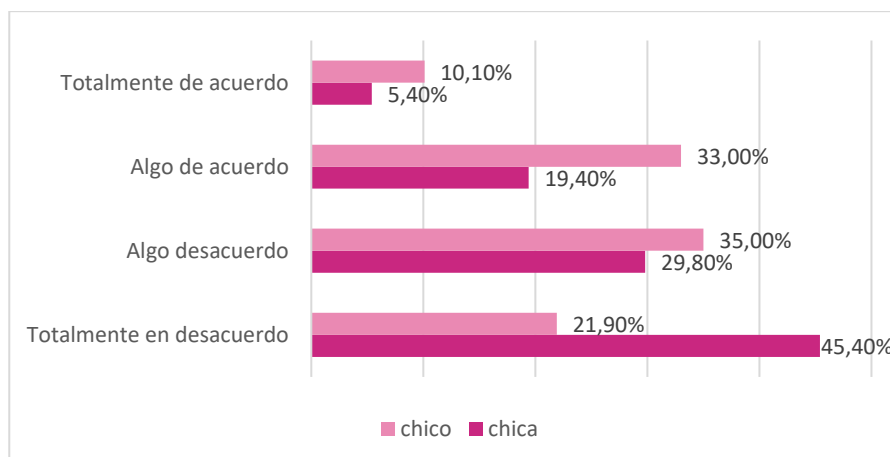
**Gráfico 2.12 "Las chicas se desenvuelven mejor para expresar sentimientos y comprender los sentimientos de los y las demás", según sexo (%)**



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 mantiene este estereotipo asociado a la masculinidad, dado que el 43.1% de los chicos considera esta habilidad como algo innato a ellos.

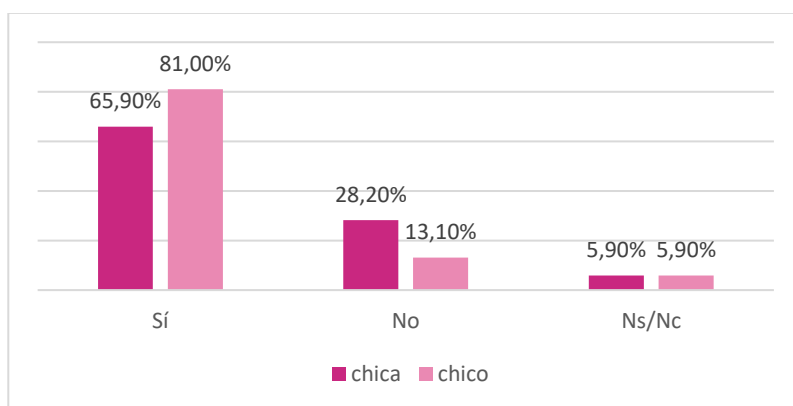
**Gráfico 2.13 "Los chicos de les da mejor trastear con los aparatos electrónicos", según sexo (%)**



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, tal y como contemplaban Castaño & Caprile (2010b:41-45); Elejabeitia (2003); Instituto de la Mujer (2008a); y López (1996), 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 y Sainz, 2008; Sainz 2007; Phipps, 2002; Wajcman, 2004). Esquemas difíciles de

romper, y que desembocan en lo que Sainz y 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.

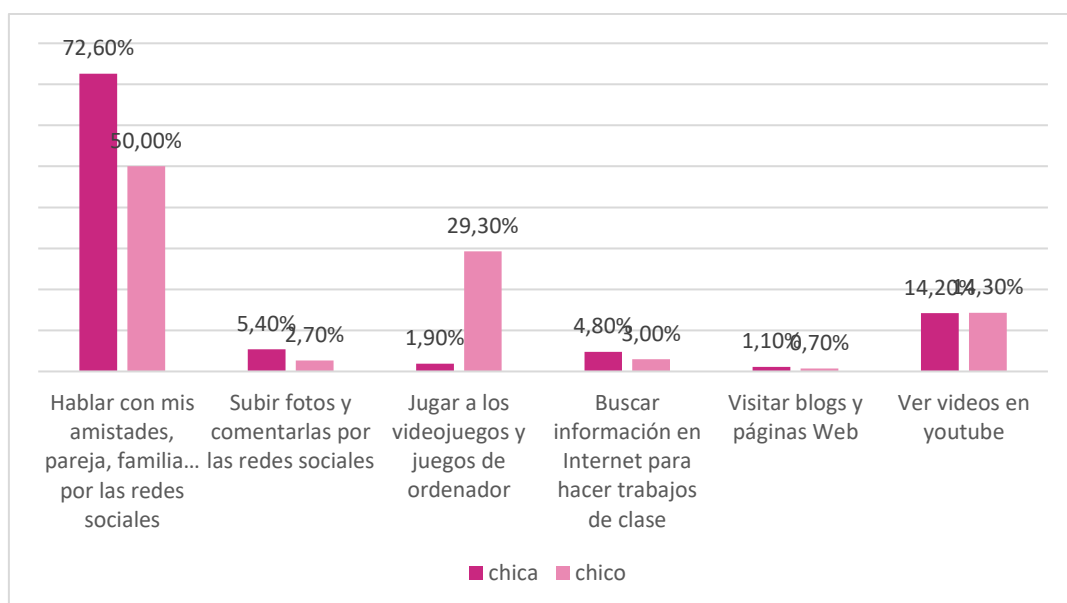
## **2. Redes (escaparates) sociales y espacios basados en la división sexual. La tercera brecha digital de género en la adolescencia de la CAE**

*#mujerobjeto #miradaajena #like #espaciosdivididos*

El espacio digital se convierte en recreación de autonomía, libertad, comunicación y relación. De este modo, tal y como aseguraba la Delegación del Gobierno para la Violencia de Género (2014); Espinar & López (2009); Aguinaga (2016); Mascheroni & Cuman (2014); Rees & Noyes (2007); Gobierno Vasco (2013); Jiménez-Albiar, & otros (2012) y Villalón (2016), las redes sociales se convierten en las nuevas herramientas de comunicación e interacción, modificando sustancialmente las relaciones de las personas adolescentes –dejan de necesitar de espacio, tiempo y corporeidad–, por lo que se convierten en elementos fundamentales para la comprensión de la cultura y relaciones de la natividad digital.

Acerca de estas vivencias en las redes, 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 (%)



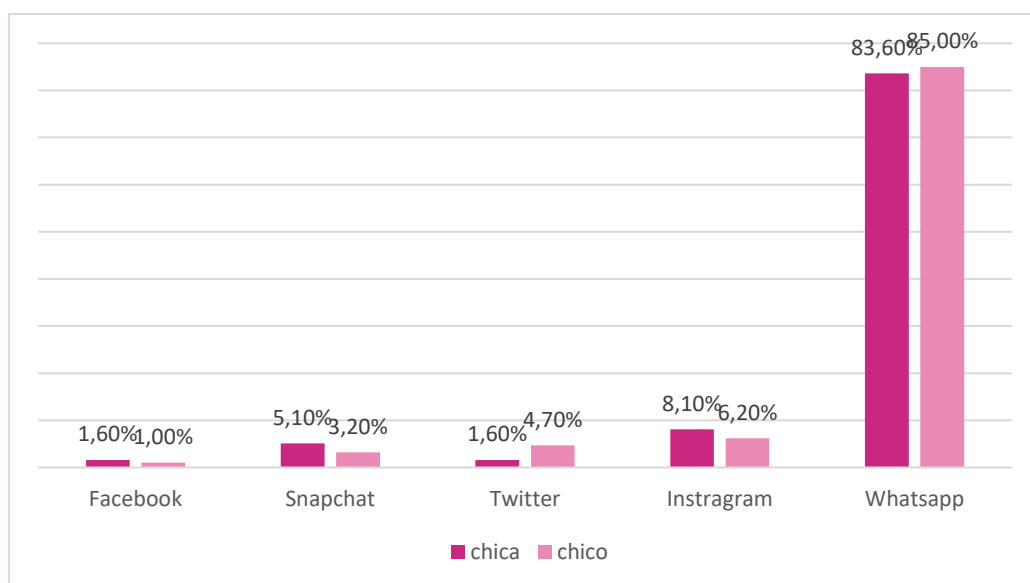
Fuente: Elaboración propia

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 videos, fotos y grabar audios (Gobierno Vasco, 2013). Como reflexión sobre estos datos, podemos afirmar que: 1) tal y como Bertomeu (2011:192-198) vaticinaba y el estudio de Rees & Noyes (2007) confirmaba, el teléfono móvil<sup>154</sup> se convierte en el principal aparato electrónico utilizado por las personas adolescentes –especialmente tras la llegada de los Smartphones<sup>155</sup>–; 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.

<sup>154</sup> Recordemos que, en España 2 de cada 3 menores de 10 a 16 años posee un terminal de telefonía móvil propio, y que en la adolescencia su uso aumenta y se generaliza. Así, el 89,2% de las y los adolescentes entre 15 y 16 años tiene uno (INTENCO, 2013).

<sup>155</sup> El Smartphone es un teléfono inteligente que nos permite navegar, hacer fotos, videos y estar en continua comunicación, lo que acetúa la instantaneidad, rapidez, mayor difusión y movilidad propia de la cultura de la simulación (INTENCO, 2013; Pérez, 2011).

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” (Delegación del Gobierno para la Violencia de Género, 2014: 12; INJUVE, 2011), y en concreto en Euskadi eran “Twitter” y “Whatsapp” (2013: 15). En el presente estudio –como ocurría en el estudio de Ruiz (2014)– 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 videos saben de otras personas (Aguinaga, 2016). Así, tal y como Tubert (2008:55) sugiere, la eterna pregunta que marca la

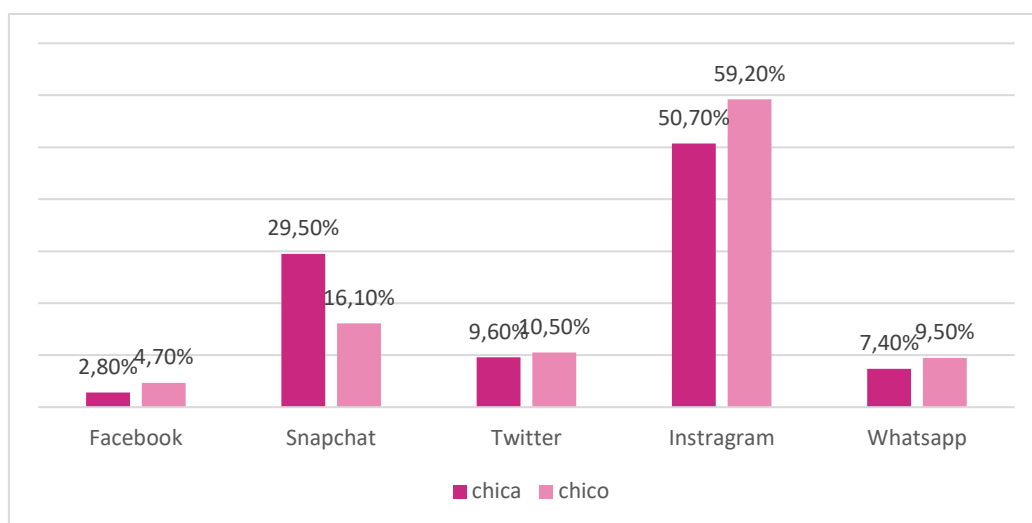


adolescencia –“¿quién soy?”– queda respondida por el “like” de la persona que se encuentra tras la pantalla.

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, videos y sonidos. Es un portal instantáneo, donde el material que se envía a la persona destinaria, 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. Teniendo en cuenta esta utilidad, podemos destacar que las nativas y los nativos digitales que forman parte de esta investigación no se caracterizan por tener una “bedroom culture” (Espinar & López 2009; Zafra, 2010:134), puesto que la conexión ya no se establece únicamente desde sus ordenadores, mientras están en sus habitaciones, sino que se da constantemente y en cualquier lugar. Son, en definitiva, Screenagers que viven pendientes de la aprobación del ojo ajeno, y como nos decía Zafra (2010) y Aguinaga (2016), ahora más que nunca hablaríamos de una socialización del "yo".

En este sentido, no existen diferencias relevantes en relación al sexo. Como antes veíamos, tanto chicas, como chicos utilizan principalmente la red social WhatsApp, mientras en segundo lugar encontraríamos las redes descritas: Instragram y Snapchat. Sin embargo, es interesante destacar que en un mayor número que los chicos (6.20%), las chicas (8.10%) elijen como primera opción Instragram; 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 sociales y sean más plurales en sus usos reafirman lo que apuntaban las fuentes (INJUVE, 2011; Megías & Ballesteros, 2014; Fernández-Montalvo, Peñalva, & Izazabal, 2015), 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”

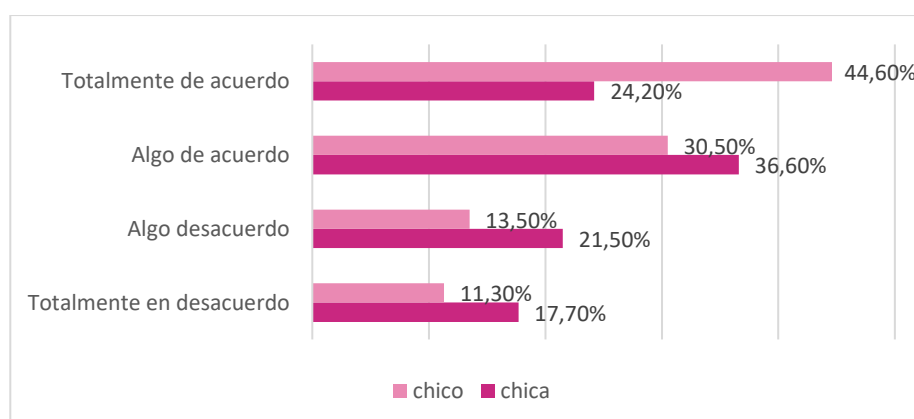
Sin embargo, para comprender los matices que hacen que chicas y chicos se adentren desde posiciones diferentes en el tecleto de la Red, o, dicho de otro modo, para sumergirnos en las estructuras de la 3BDG, es preciso explorar otras variables y aspectos que comprendan de esquemas y estructuras de género. 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.

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 –y si en este caso podrían existir diferencias–. Concretamente, respecto a esta realidad, se muestra que en la convivencia digital de las primeras la fotografía e imagen toman un peso mayor, ya que los resultados muestran esta tendencia por parte de las chicas que sitúan la actividad de “subir fotos” como la segunda actividad principal (43%) –siendo la tercera actividad principal el 20.73% de las encuestadas–.

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 como nos decían Bourdieu (199:83), Lagarde (1990), Martino & Pallota-Chiarolli (2005: 99), Renold & Allan (2016) y Renold (2007), en la heteronimia patriarcal, la corporalidad femenina, y especialmente en la etapa de la adolescencia, se produce como un objeto “por-para-otros”, incompleto, que “carece de”, y necesitado de la “mirada ajena” (Zafra, 2005a). Debido a ello, las fuentes señaladas aseguraban que las chicas diseñan sus corporalidades bajo la atenta mirada del resto, produciéndose lo que denominábamos como “mujer objeto” (De Beauvoir, 1949). Estas estructuras interiorizadas hacen que se representen en los medios digitales, ya que tener tener al alcance una herramienta tan potente que mide la valoración ajena, como puede ser la ya descrita red social Instagram, que; por ende, reforzaría la “auto objetivación” (Vázquez, Estébanez, & Herbón, 2013), siendo la corporalidad un elemento esencial en el mundo digital de las chicas.

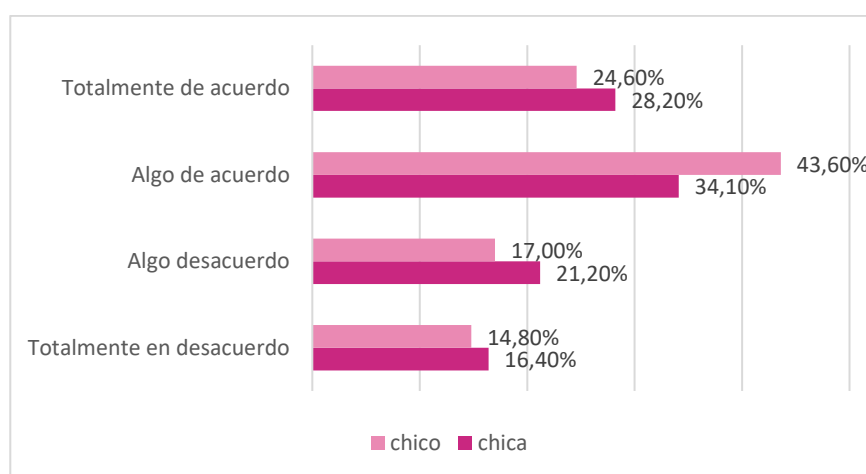
Gráfico 2.18 "Las chicas se sacan más selfies que los chicos", según sexo (%)



Fuente: Elaboración propia

Estos datos, confirman los resultados del estudio elaborado por Gobierno Vasco (2013), y nos permiten reflexionar sobre lo propuesto por dicho estudio, y por Vázquez, Estébanez, & Herbón (2013), ¿esta tendencia por parte de las chicas hace que la Violencia Bella sea más potente en su autovaloración? Si es así, 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”<sup>156</sup> que los chicos, y al mismo tiempo entender la contradicción cultural con la que las chicas viven su sexualidad, debido a la alta hipersexualización del

<sup>156</sup> Según el estudio de Gobierno Vasco (2013:25) se trataba de una foto que incluye pose sensual o algún tipo de desnudo o semidesnudo.

entorno, se planteaba el ítem de “hay chicas que se exponen demasiado en las redes sociales” (Egan & Hawkes, 2012; Buckingham & Bragg, 2004: 103; Martino & Pallota-Chiarolli, 2005: 99; Renold, 2007; Renold & Allan, 2016). 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:

- 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 (Egan & Hawkes, 2012; Buckingham & Bragg, 2004: 103; Renold, 2007).
- 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– trabajado por Lagarde (1990). Así, cuando se agrega “demasiado” al hecho de que una chica suba una foto suya, automáticamente, como diría Bourdieu (1999), está rompiendo el “habitus” y está siendo “provocativa”, sobrevolando encima de ella un estigma de maldad. Esto, según los autores Bourdieu (1999), Giddens (1992), Megías & Ballesteros (2014), Gil (2008), y Rodríguez (2003:203), provocaría que se crease y que la chica sufriera el etiquetaje machista de “puta”. Esto refleja la gran contradicción con la que conviven las adolescentes sobre su sexualidad, y cómo los límites del etiquetaje social son finos de romper (Egan & Hawkes, 2012; Renold, 2007). Por lo que tal y como apunta Renold (2002; 2007), se considera necesario analizar y profundizar en estas interpretaciones en las siguientes fases de la investigación, ya que este ítem nos ha dado la oportunidad de identificar un posible mecanismo patriarcal integrado en la natividad digital.
- 3) Por último, remarcar que, en este caso, tanto chicas, como chicos –con porcentajes bastante altos– tienen estos estereotipos interiorizados.

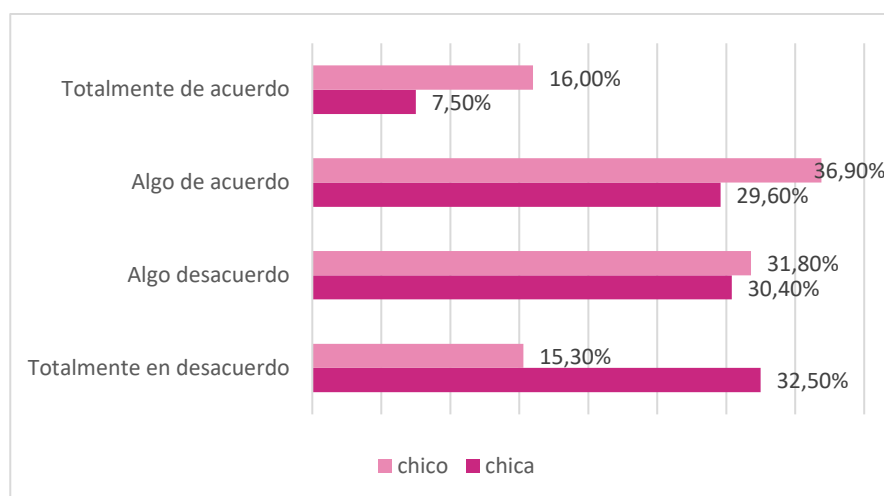
Añadiendo, que hay más chicas –y como puede observarse en el Gráfico 2.19– que chicos que afirman estar totalmente de acuerdo con esta frase. Lo que nos permite reflexionar acerca de cómo las chicas reproducen entre ellas jerarquías y construyen barreras sólidas de distanciamiento entre “las otras” y “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.

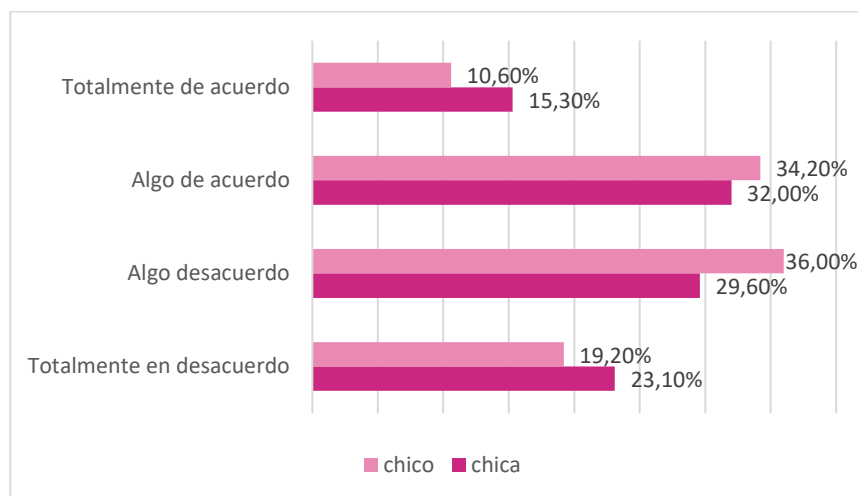
Gráfico 2.20 “Las chicas entran en las redes sociales para cotillear”, según el sexo (%)



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 (Martino & Pallota-Chiarolli, 2005). 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 espereotipo de “mujeriego”, propio del modelo masculino hegemónico y característico de virilidad (Bourdieu, 1991; Buckingham & Bragg, 2004; Connell, 1995; Ruiz, 2014; Megias & Ballesteros, 2014).

Gráfico 2.21 "Los chicos utilizan las redes sociales para ligar", según sexo (%)

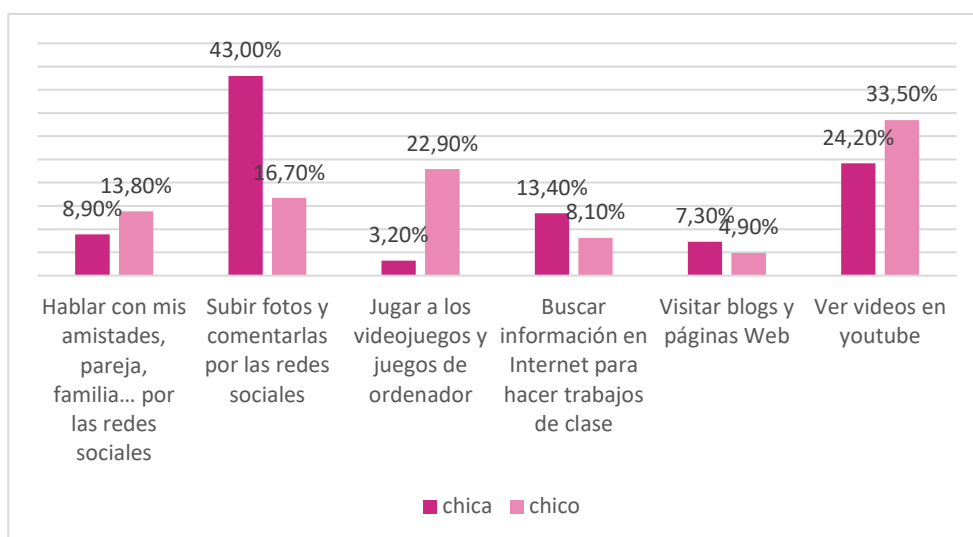


Fuente: Elaboración propia

En este sentido, se comprueba que a diferencia de lo que ocurría en el ítem anterior, 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 (por estos motivos en los grupos de discusión y foros telemáticos se exploran estas actitudes).



Gráfico 2.22 Actividades más realizadas, elegidas como segunda opción, según sexo (%)



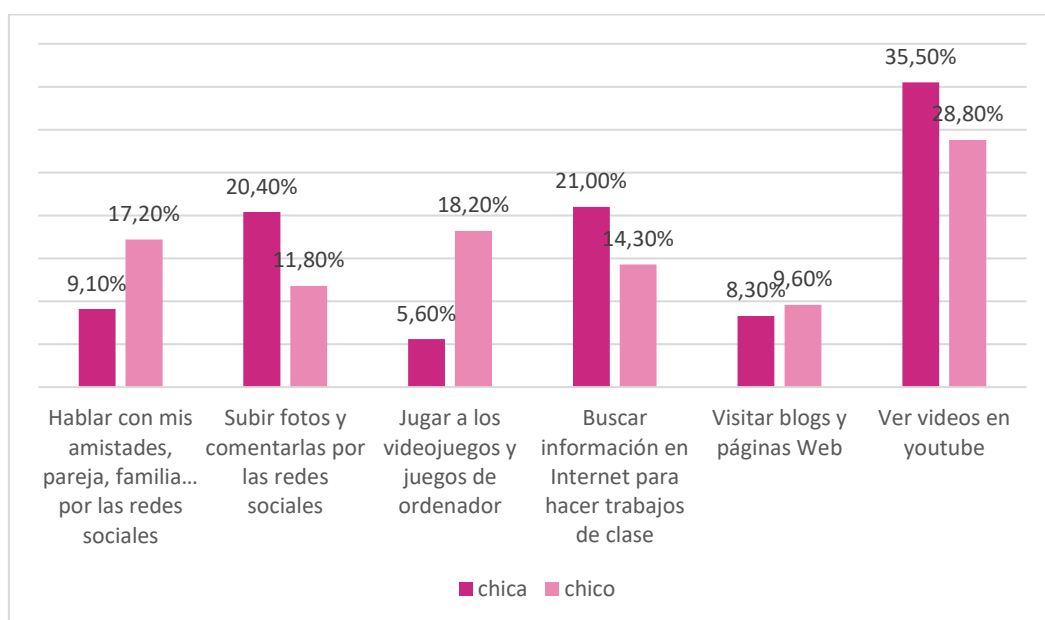
Fuente: Elaboración propia

Asimismo, y en consonancia con los usos más realizados por la natividad digital, es importante destacar, como se observa en los gráficos anteriores, que “jugar a los videojuegos” siempre aparece como una actividad constante en el caso de los chicos –a pesar de que siempre se encuentre en segundo lugar entre todas las opciones–, 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, para, así, tratar en profundidad estas diferencias, que nos permita dar una interpretación más exhaustiva de los resultados obtenidos.

Continuando, por tanto, con las actividades más realizadas por la adolescencia encuestada, como se puede observar en los Gráficos 2.22 y 2.23, en el caso de los chicos, como segunda y tercera actividad más realizada encontramos “ver videos en YouTube”, que en el caso de las chicas sería la tercera opción. 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 (Gobierno Vasco, 2013; Jiménez-Albiar, & otros, 2012; UCM, 2010; Diaz, 2001; Instituto de la Mujer (2004:74), 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 (%)**

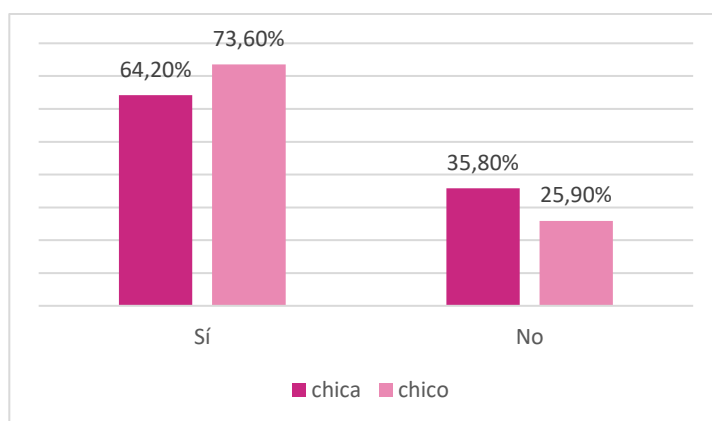


Fuente: Elaboración propia

Además, en relación a este canal se les preguntaba si seguían a algún Youtuber<sup>157</sup>, y aunque únicamente el estudio de Livingstone, Kirwil, Ponte, & Staksrud (2013) mostraba la tendencia europea de la adolescencia por seguir este tipo de plataformas, 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.

<sup>157</sup> Youtuber es una persona que se graba videos sobre alguna temática y los cuelga en el portal YouTube, para que otras personas lo vean, sigan y comenten estos videos.

Gráfico 2.24 "¿Sigues algún youtuber?", según sexo (%)

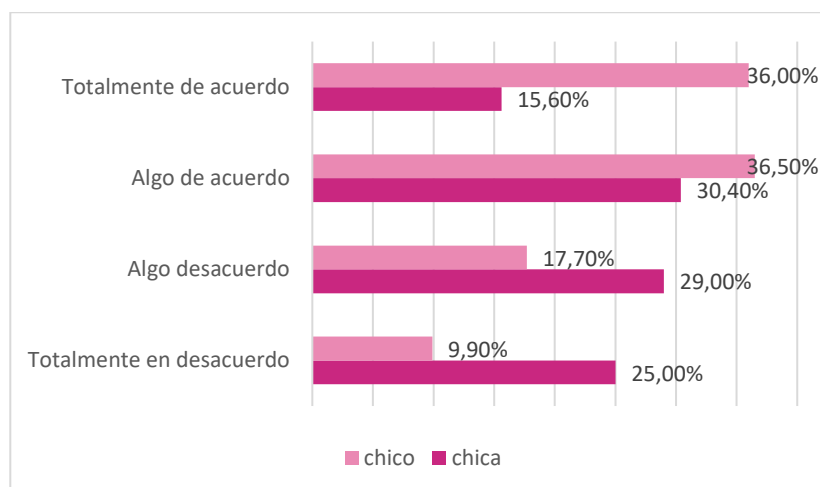


Fuente: Elaboración propia

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 videos 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.

Este resultado puede interpretarse como la tendencia por parte de los chicos de reforzar continuamente sus masculinidades, únicamente utilizando, y viendo “cosas de chicos”, para interpretar “la performance” de su “deber ser”. De este modo, los chicos verían más chicos YouTubers, que chicas YouTubers, volviendo a reproducir ese hermetismo de la masculinidad (Buckingham & Bragg, 2004; Kehily, 2009; Martino & Pallota-Chiarolli, 2005; Renold, 2007; Frosh, Phoenix, & Pattman, 2002; Martínez & Bonilla, 2000).

Gráfico 2.25 "Casi todos los YouTubers son chicos (AuronPlay, el Rubius, OMG, Pewdiepie...), según sexo (%)"



Fuente: Elaboración propia

Al ser preguntas exploratorias, dirigidas a medir la importancia del canal YouTube en las vidas de las personas adolescentes y la influencia de las personas que utilizan este canal como plataforma, no nos permiten analizar de una manera más profunda este medio. Sin embargo, esto suscita cuestiones como: ¿qué tipo de canales ven?, ¿a qué YouTubers siguen? o ¿qué tipo de videos hacen las que son chicas YouTubers? ¿Y los chicos YouTubers? (preguntas que han podido plantearse en las siguientes fases).

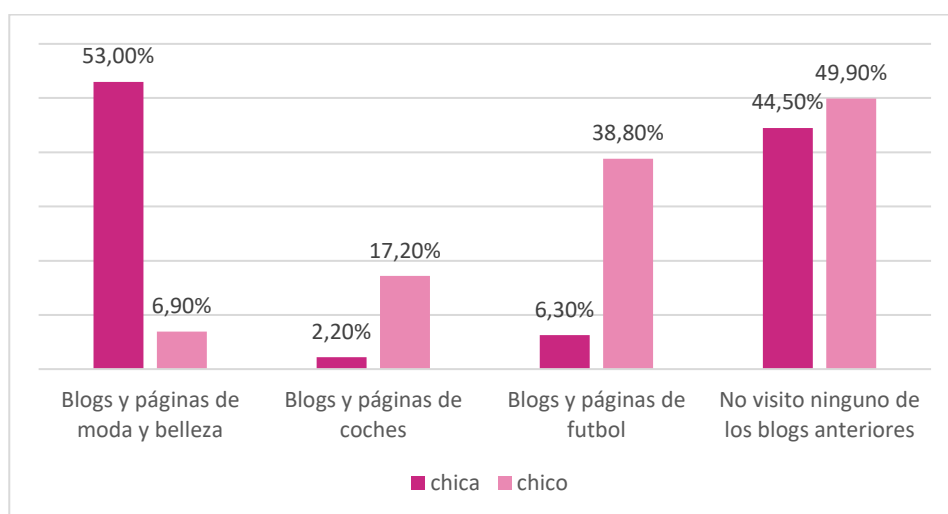
Además de ver videos, otras actividades que realizan, aunque en menor medida, es buscar información para realizar los trabajos de clase, siendo este porcentaje más alto en las chicas en todas las opciones (en la segunda y tercera), lo que muestra una mayor responsabilidad con los estudios, signo de nuevo muy vinculado a su esquema de género (Megias & Ballesteros, 2014; Rees & Noyes, 2007).

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, ya que según los resultados de dicho estudio las páginas web y blogs se convierten en espacios de sexismo y violencia simbólica, reproduciendo estereotipos de género.

Gráfico 2.26 Blogs y páginas web visitadas, según sexo (%)



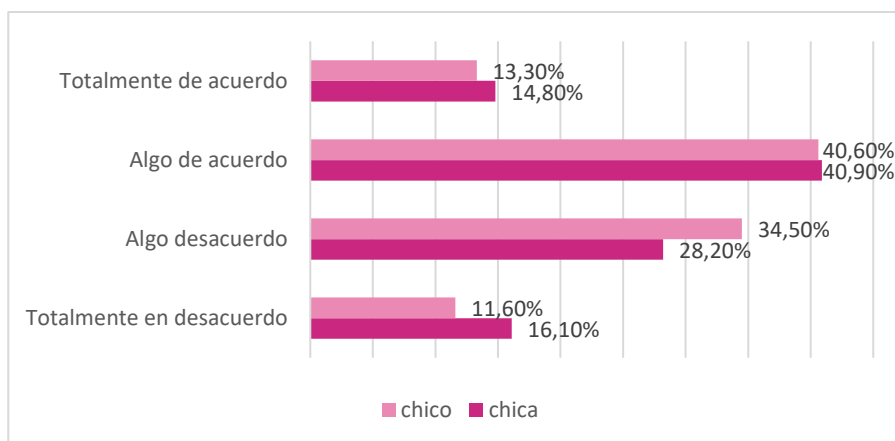
Fuente: Elaboración propia

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 (Bourdieu, 1999; De Beauvoir, 1949; Zafra, 2005b; Renold & Allan, 2016) 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 –tanto chicas, como chicos– confirmaría los resultados de investigaciones previas que afirman que las mujeres sobre todo escribirían en los blogs relacionados con la belleza y la moda.

**Gráfico 2.27 “Las chicas escriben en blogs de belleza, o moda”, según sexo (%)**



Fuente: Elaboración propia

Todo lo mencionado demuestra –recordemos, además, las diferencias encontradas en el caso de las y los YouTubers–, 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, lo que supone un manteniendo de esquemas opuestos y jerárquicos, además de normas de género (Maquiera, 2001; Martínez & Bonilla, 2000). Como Bourdieu (1999) señalaba, son construcciones

simbólicas, que se interiorizan como esquemas, impregnándose tan dentro de nosotras y nosotros que acaban considerándose como “lo natural” del comportamiento humano, generándose una “naturalización de la ética” dentro del mundo cibernético.

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 en mayor medida, pero ellos también, pueden medir su aceptación social a través de un “me gusta”. El cuerpo incompleto que ahora puede completarse y alimentarse a través de opiniones, valoraciones y miradas muy distintas. Un juego en el que la postura, el cliché y la belleza toman fuerza, y “está pasando y te lo estoy contando”, pasa a ser “está pasando y te lo estoy mostrando”.

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**

*#videjuegossexistas #desafecciónfemenina #videojuegoinformática*

El informe del Ararteko (2009) exponía que el sector de los videojuegos era uno de los espacios más segregados por cuestión de género en la natividad digital. De esta manera, no solo existían diferencias entre chicas y chicos en el tipo de videojuegos que utilizan y en la frecuencia del uso, sino también en dónde juegan a estos juegos (el ordenador, tipo de videoconsola...); además del contenido y el hipertexto machista y sexista del propio videojuego, como añadía el estudio elaborado por el Instituto de la Mujer (2004), o el estudio elaborado por Black, Korobkova, & Epler (2014).

De este modo, nos encontrábamos ante un sector totalmente masculinizado y con un producto que contiene tanto sexismo explícito –roles estereotipados y arquetipos de mujeres y hombres, siendo ellos los protagonistas fuertes, y ellas las secundarias, objeto sexual y/o sumisas–, como sexismo implícito –contenido basado en la violencia como eje central, la competitividad y el triunfo como factor clave, el maniqueísmo ideológico (tú bueno, ellos malos), la inmediatez y la compulsividad, y/o el racismo– (Instituto de la Mujer, 2004: 330-338).

Por estos motivos, y queriendo 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”. En relación a ello, apuntar que no se agregaron los juegos femeninos porque tal y como decían Perales, Adam, & García (2008) son para un público más infantil. Con este sentido práctico, se escogieron los videojuegos más vendidos según el Ranking de la Asociación Española de Videojuegos (AEGI)<sup>158</sup> –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.

---

<sup>158</sup> La página oficial de la Asociación: <http://www.aevi.org.es/videojuegos-mas-vendidos>



Tabla 6.1 Descripción de los videojuegos propuestos para el cuestionario

| Videojuego              | Sexismo explícito (roles protagonistas)                                                                                                                                                                                                                  | Sexismo implícito (contenido)                                                              | Clasificación | Videoconsola 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 | Masculino     | PlayStation              |
| FIFA 15                 | Protagonistas chicos                                                                                                                                                                                                                                     | Juego de fútbol. La competitividad y el triunfo como esencia                               | Masculino     | PlayStation              |
| Minecraft               | (No hay protagonistas)                                                                                                                                                                                                                                   | Juego de construir a partir de cajas, utilizar lógica                                      | Compartido    | Ordenador                |
| Gears of War            | Protagonistas masculinos, con rol                                                                                                                                                                                                                        | Violencia como eje central; triunfo como                                                   | Masculino     | PlayStation              |

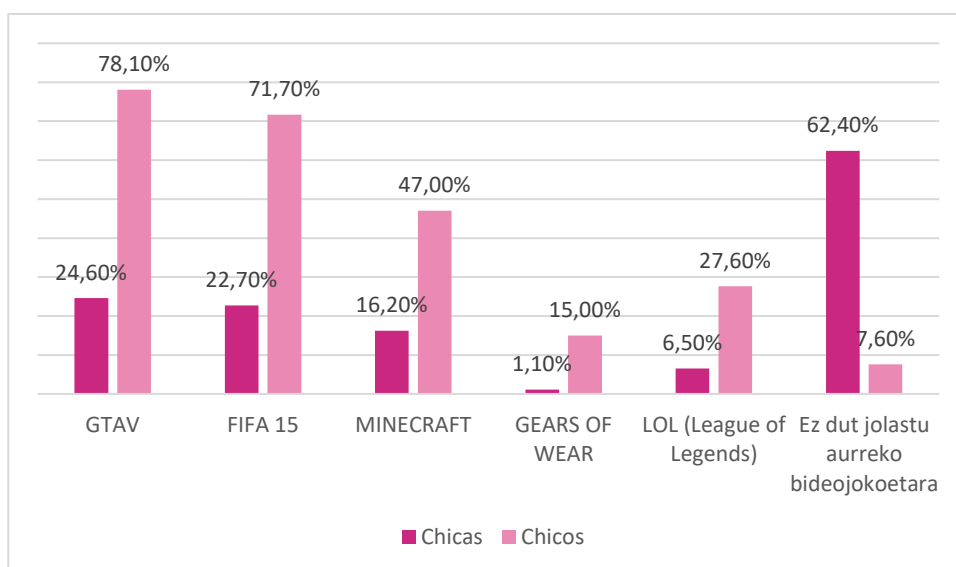
|                               |                                                 |                                                 |            |           |
|-------------------------------|-------------------------------------------------|-------------------------------------------------|------------|-----------|
|                               | estereotipado<br>(agresivo,<br>fuerte, duro...) | esencia y<br>maniqueísmo.<br>Juego de<br>guerra |            |           |
| LOL (League<br>of<br>Legends) | Cuerpo<br>sexualizados, y<br>estereotipados     | Juego de<br>estrategia                          | Compartido | Ordenador |

Fuente: Elaboración propia

El mayor o menor uso de los videojuegos propuestos respeta el criterio anunciado por Carnagey, Anderson & Bushman (2006), que afirmaban que los videojuegos más comercializados y vendidos eran aquellos de contenido violento o deportivo. En nuestro estudio, se mencionan como los más utilizados el GTA V y el FIFA 15, siendo el menos elegido el Gears of War.

Los videojuegos más comercializados y publicitados se corresponden con los más comprados y en la lucha de marcas, tal y como suponía el Instituto Andaluz de la Mujer (2005:8), la ganadora, al menos en este estudio, es Play Station. 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 (%)

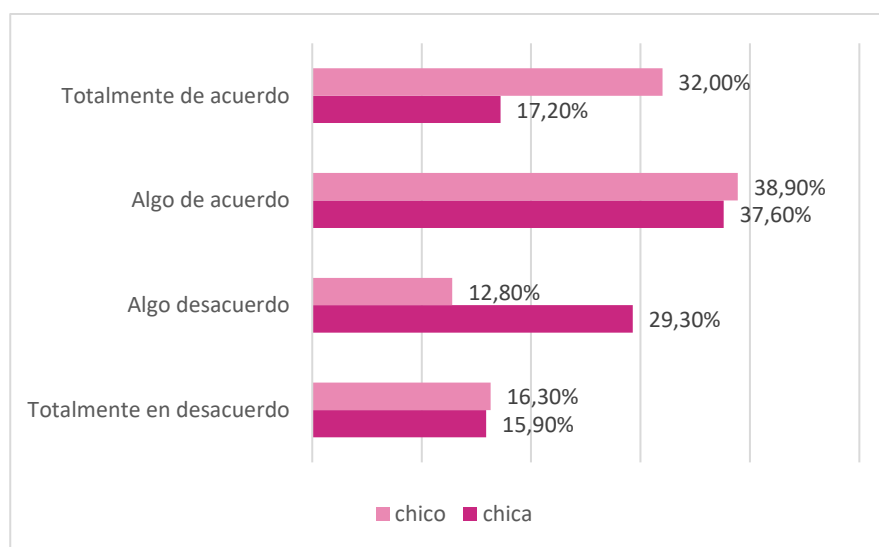


Fuente: Elaboración propia

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 (Sánchez, Ortega & Vall-Ilovera, 2012).

Gráfico 2.29 "Hay más videojuegos para chicos que para chicas", según sexo (%)



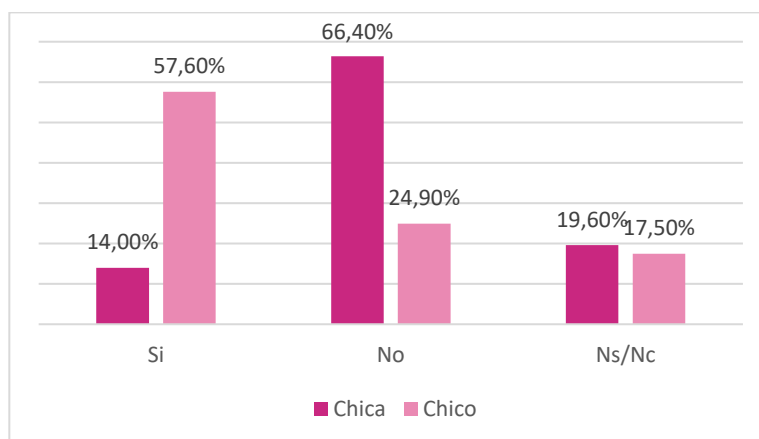
Fuente: Elaboración propia

A pesar de detectar en menor porcentaje el contenido sexista de los videojuegos, 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... (Connell, 1995; Martino & Pallota-Chiarolli, 2005: 99; Frosh, Phoenix, & Pattman, 2002; Renold, 1997; 2004; 2007) –, reflejando en sus actos digitales la virilidad. Virilidad que queda vinculada a la agresividad y a la violencia (Bourdieu, 1999). Podemos afirmar, por tanto, que los chicos de esta investigación han sido expuestos a parámetros de agresividad y de violencia en el uso de los videojuegos y quizá por ello, no muestran un rechazo a este tipo de situaciones, identificándolas como un pasatiempo divertido, cuestión que no se da entre las chicas. O, dicho de otro modo, los videojugadores, a través de avatares diseñados en este marco de

exaltación masculina, utilizan la violencia para mantener “el orden social patriarcal” en el juego.

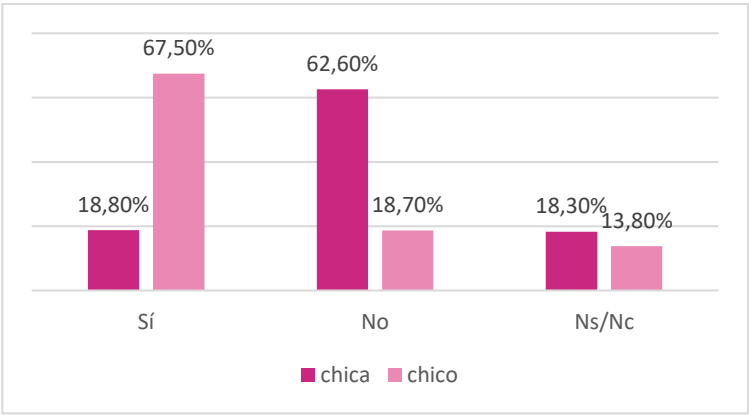
Gráfico 2.30 "Cuando juego a un videojuego me gusta que haya situaciones agresivas", según sexo (%)



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. Como Merchán (2014) recogía en su trabajo, los chicos se ven mucho más capaces y hábiles en el manejo de estos instrumentos, mostrando un mejor autoconcepto digital.

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 6.2 Jugar a los videojuegos y autoconcepto digital. Test de Asociación de Variables

| Variables                       |                                          | Chi-Cuadrado de Pearson |      |                           |
|---------------------------------|------------------------------------------|-------------------------|------|---------------------------|
|                                 |                                          | Valor                   | G.L. | Sig. Asintótica (2 caras) |
| Jugar a los videojuegos (1ºOPC) | Habilidades para jugar a los videojuegos | 13,34                   | 2    | 0,001                     |
| Jugar a los videojuegos (2ºOPC) | 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 hacía 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 optaría por un futuro formativo vinculado a la informática considera ser bueno en los videojuegos, existiendo una relación estadísticamente significativa entre estas variables.

**Tabla 6.3 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”<sup>159</sup>, se ratifica una relación

<sup>159</sup> En el caso de que se haya elegido como tercera opción esta relación no se demuestra.

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.

**Tabla 6.4 Jugar a los videojuegos y futuro formativo informático. Relación de variables, según sexo (%)**

| Variables                            |                                      |    | Sexo  |       | Total |
|--------------------------------------|--------------------------------------|----|-------|-------|-------|
|                                      |                                      |    | chica | chico |       |
| Jugar a los videojuegos (1ºOPC) (*)  | Formación vinculada a la informática | Sí | 50%   | 80,8% | 78,5% |
|                                      |                                      | No | 50%   | 19,2% | 21,5% |
| Jugar a los videojuegos (2ºOPC) (**) | 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 tabla 5). 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 videojuego<sup>160</sup>.

<sup>160</sup> 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.



**Tabla 6.5 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% |
| <b>FIFA 15</b>                                                               |       |       |       |
| Chica                                                                        | 13,1% | 54,1% | 28,8% |
| Chico                                                                        | 86,9% | 45,9% | 71,3% |
| <b>MINECRAFT</b>                                                             |       |       |       |
| Chica                                                                        | 12,3% | 45,6% | 28,8% |
| Chico                                                                        | 87,7% | 54,4% | 71,3% |
| <b>LOL (League of Legends)</b>                                               |       |       |       |
| 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

En definitiva, los videojuegos se convierten en un medio de inclusión tecnológica. Eso es, estos juegos de diversión y pasatiempo (Jímenez-Albiar, y otros 2012) 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 viculado 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 6.6 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

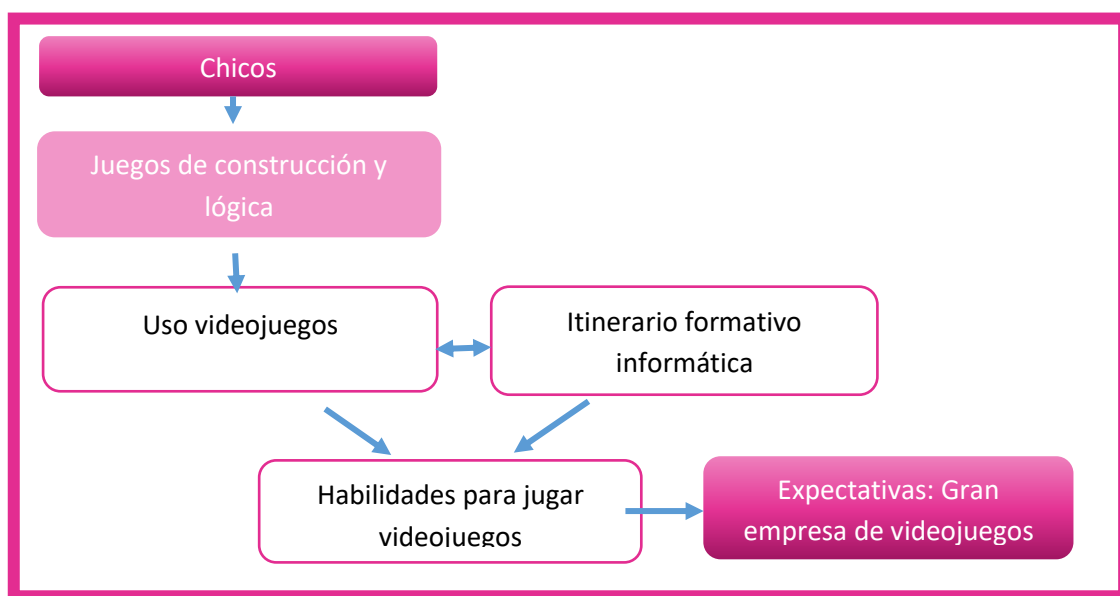
Por último, señalar que existe una relación estadísticamente significativa entre jugar a los videojuegos, y haber jugado a los juguetes de construcción y/o Playmobil<sup>161</sup>. De esta manera, demostramos que experiencias pasadas de la vida offline, es decir, la socialización de género que se da 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.

<sup>161</sup> Relación de variables, jugar a los videojuegos y haber jugado a los juguetes de construcción y/o Playmobil, Chi-Cuadrado de Pearson: ,041.

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 construidos 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 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*

Alcañiz (2001), Aguinaga (2016) y Zafra (2010) aseguraban que la realidad de Internet no escapa de los condicionamientos tradicionales, en realidad, estos reproducen en la Red, pudiéndose estructurar de una manera libre dentro de un mundo sin fronteras y de carácter universal. El sistema sexo/género, como mecanismo patriarcal se desenvuelve dentro de la red, creando espacios machistas y hostiles para las mujeres.

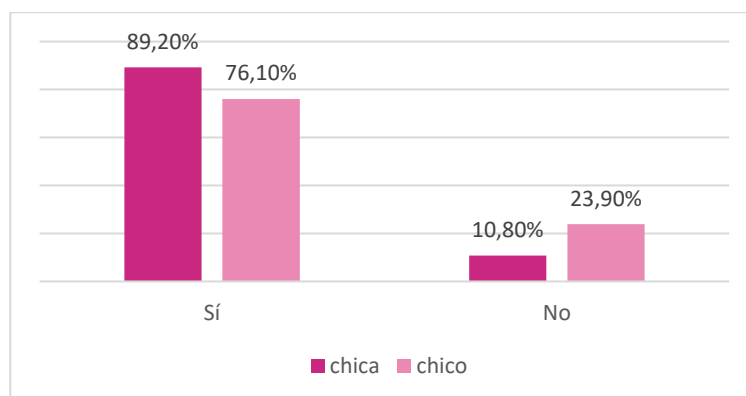
En sincronía con lo que comentan las autoras antes citadas, y a pesar de lo que afirmaban las ciberfeministas (Turtle, 1997; Haraway, 1991; Plant, 1998), que creían que Internet podría convertirse en una herramienta de subversión y plataforma de cambio, la realidad es que el 9 de cada 10 chicas encuestadas afirman encontrar frases machistas en la Red. Ello dibuja una realidad desigual, en la que el machismo encuentra nuevas vías y se extiende a través de las redes sociales. Un panorama que lejos queda de ese escenario de oportunidades que pretendía ser Internet.

De la misma manera, resulta particularmente interesante mencionar que los chicos perciben en menor medida este tipo de frases. Por lo tanto, si comparamos el porcentaje de las chicas, con el de los chicos, se puede decir que Internet contiene contenido machista, esencialmente en las redes sociales, no obstante, los chicos no detectan de igual manera este halo machista que se estructura en la Red. De hecho, antes se señalaba que ellos demuestran más estereotipos de género que ellas, es decir, ellos manifiestan una menor sensibilidad hacia este tipo de problemáticas<sup>162</sup>.

---

<sup>162</sup> Esta diferencia de nuevo, se analiza en los grupos de discusión y foros telemáticos, pudiéndonos adentrar en el discurso de los chicos, y percibiendo, así, si este tipo de problemáticas no las consideran como suyas, sino únicamente de las chicas.

Gráfico 2.32 "Yo también he leído frases machistas en las redes sociales como Twitter, Facebook...", según sexo (%)

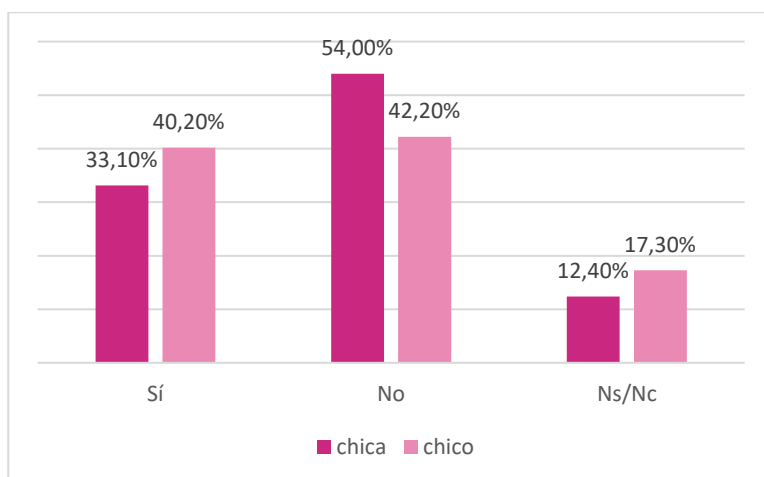


Fuente: Elaboración propia

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”–. Aunque se esperaba encontrar porcentajes más altos –dado los resultados de pasadas investigaciones (Gómez, 2008; Castaño, 2005; Mascheroni & Cuman, 2014; Livingstone, Kirwil, Ponte, & Staksrud, 2013)–, podemos observar que el contenido cosificador y heteronormativo de la corporeidad femenina se reproduce por doquier.

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 (%)



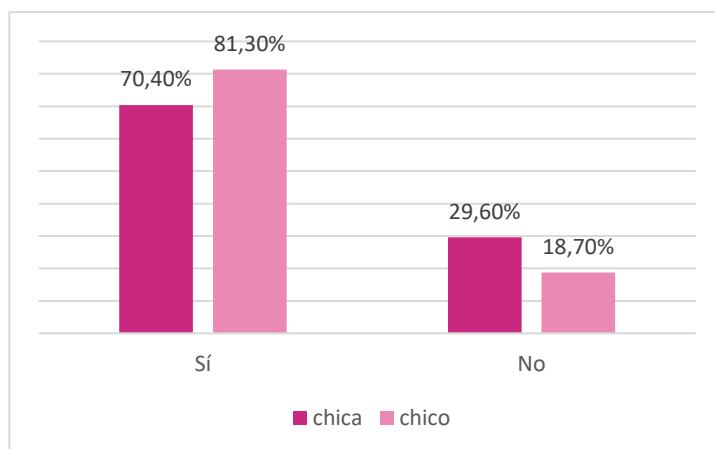
Fuente: Elaboración propia

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. Es decir, como aseguraban las fuentes Buelga y Pons (2011:93), Mascheroni & Cuman (2014), Del Rey, Elipe, & Ortega-Ruiz (2012), Delegación del Gobierno para la Violencia de Género (2014: 155), Gobierno Vasco (2013) e INJUVE (2011), las y los adolescentes son partícipes de una agresión en concreto, de carácter sexual, que se da especialmente contra las chicas, utilizando cuerpos desnudos de chicas, como diría De Beauvoir (1949), como “objeto sexual”.

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 (%)

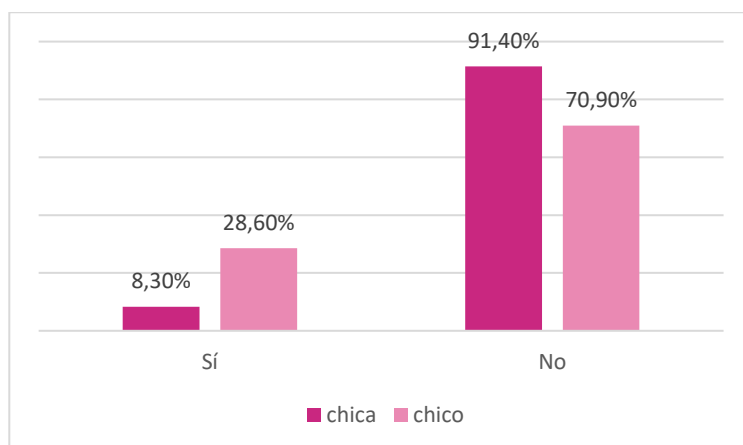


Fuente: Elaboración propia

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 videos de chicas desnudas", según sexo (%)

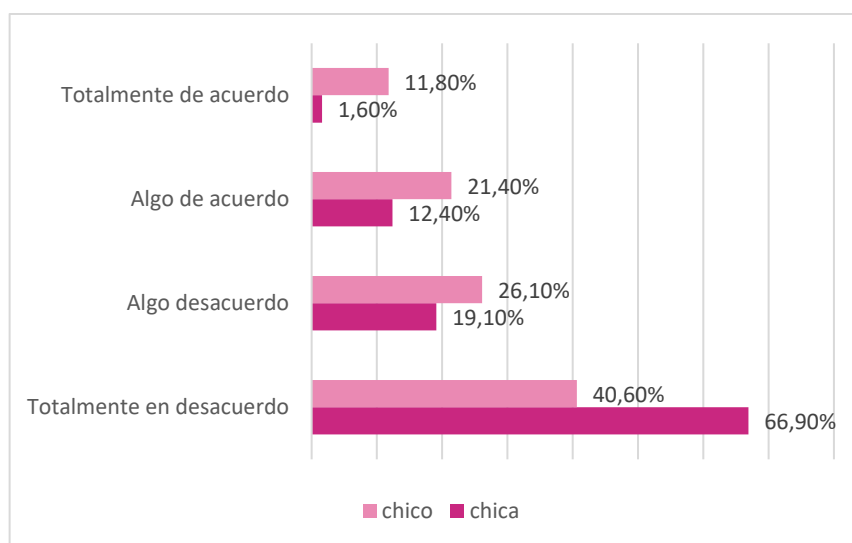


Fuente: Elaboración propia

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. Conociendo estos resultados, en los grupos de discusión es interesante profundizar en los factores de las situaciones de ciberacoso sexual y/o sexista, ya que se comprende las y los adolescentes tienen un discurso igualitario que está socialmente aceptado, pero que aún mantienen interiorizados roles y esquemas, como ya se ha señalado.



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 –acoso debido a los esquemas interiorizados, situando en un lugar inferior a las mujeres– se está dando con bastante regularidad, y que ellos están más expuestos a estos contenidos y los difunden más que ellas (sin embargo, para catalogarlo como ciberacoso sexual deberíamos contextualizar y profundizar más en casos concretos). 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 cómo medida de amor? Actitudes, comportamientos y opiniones acerca el cibercontrol

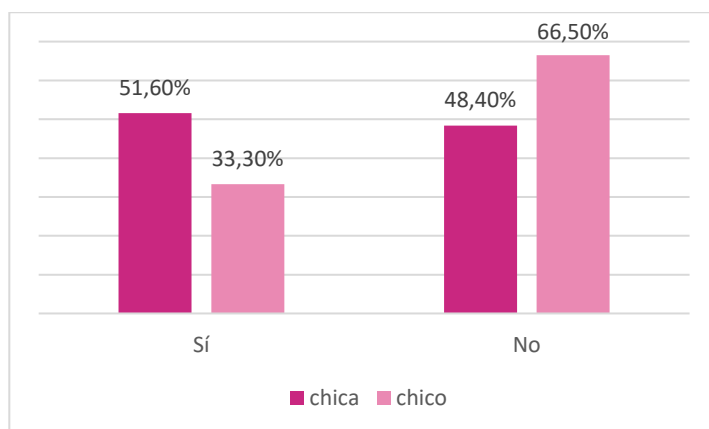
Según Estébanez (2010), uno de los mecanismos patriarcales más potentes y normalizados en la adolescencia, sobre todo en las adolescentes –por esa construcción de la feminidad como ser “para-otros”, y la propia construcción de

“mujer objeto” –, es el “amor romántico”. Un mecanismo sociocultural e ideología política que sustenta la desigualdad de género, y que hace ver al amor, como amor hegemónico y dependiente; una estructura simbólica que se internaliza en las actitudes y comportamientos más íntimos, normalizando situaciones desiguales y “tóxicas” para una relación de pareja (Coria, 2001; Davis, 1976; Dublin, 1973; Esteban, 2011; Herrera, 2010: 294-296; Illouiz, 2010; Ruiz, 2014:22). De este modo, para Estébanez (2010) y Ruiz (2014), los mitos del amor romántico más normalizados entre la adolescencia eran los celos, el control como posesión, y el libre albedrío.

Estas situaciones dependientes, desiguales y de control, como señalan Gobierno Vasco (2013:18) y Ruiz (2014), se reflejan en las redes sociales, y acaban traducándose en comportamientos de cibercontrol. De hecho, tal y como se argumentaba en el apartado teórico, los avances en las aplicaciones permiten en mayor medida seguir “el rastro” de la persona permanentemente (Gobierno Vasco, 2013). Una posibilidad que, sin un sentido crítico, y, como veíamos antes, acompañadas y acompañados de una serie de mitos sobre las relaciones, asegura actitudes “tóxicas” y de control entre las parejas de adolescentes.

Por ello, con relación a estas prácticas, primero, 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 (%)

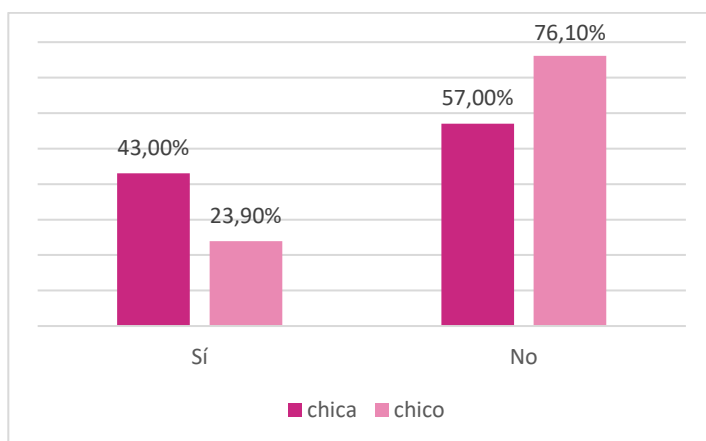


Fuente: Elaboración propia

En consecuencia, los resultados nos plantean una realidad en la que son las chicas las que 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%.

Es imprescindible destacar la diferencia entre chicas y chicos. Si bien hasta ahora los chicos en opiniones y situaciones –como en el caso de enviar fotos– presentaban porcentajes más altos, en las situaciones que tienen que ver con la pareja, las chicas en mayoría de sus casos doblan los porcentajes de los chicos. Como se decía, que las chicas viven su infancia y su socialización –atendiendo a los mandatos de la feminidad– desde la dependencia, en la búsqueda del “amor verdadero”, y sitiéndose plenas si está él (Coria, 2001; De Beauvoir, 1949), viviendo en una eterna inseguridad por la pérdida del “amor verdadero”, que se traducen en actitudes de control.

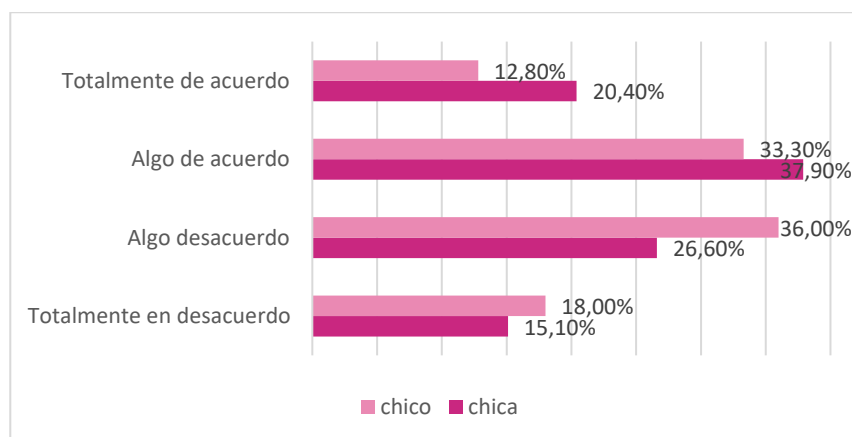
Gráfico 2.38 "Yo también he discutido con novia o novio porque sé que ha leído mi WhatsApp y no me ha contestado", según sexo (%)



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. Mensajes como “sin ti no soy nada” se aprenden desde la infancia, haciéndolas soñar con príncipes ideales, días felices de boda y con ser LA única en la relación.

Gráfico 2.39 "Todo el mundo alguna vez ha controlado a su pareja por las redes sociales", según sexo (%)

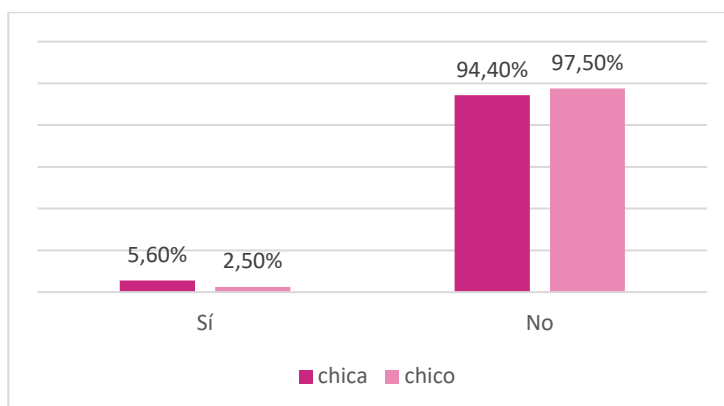


Fuente: Elaboración propia

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 hacía 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 (%)

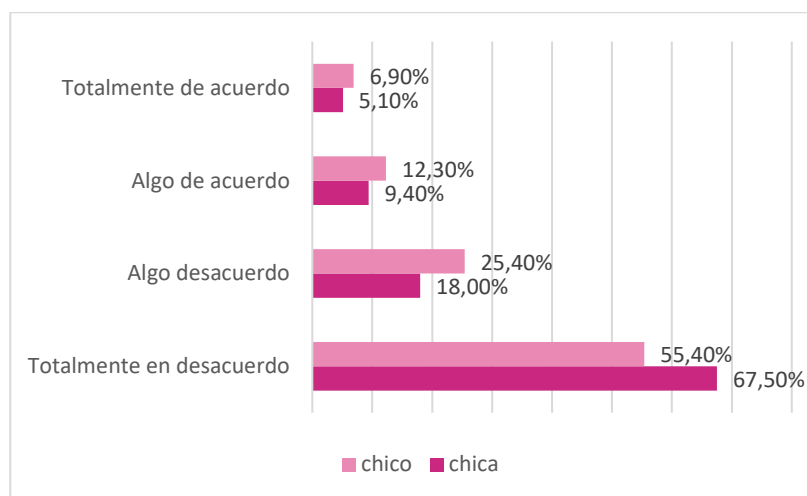


Fuente: Elaboración propia

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 como 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. De nuevo, se crea una distancia entre el comportamiento y el discurso; quedando, así, reflejado que las nativas y nativos digitales que han participado en esta investigación desechan la palabra “control”<sup>163</sup>, no queriendo catalogar sus actitudes y comportamientos con este término.

<sup>163</sup> En los grupos de discusión se evita utilizar la palabra “control”, ya que como se ha detectado es un término que les genera rechazo, así se abarca la temática desde su cotidianidad, exponiendo ejemplos concretos que hayan vivido.

Gráfico 1.41 "Cuando controlas a tu novia o novio el móvil lo haces porque la quieres", según sexo (%)

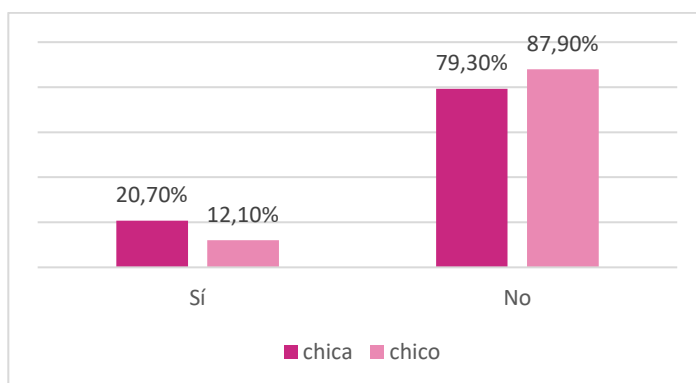


Fuente: Elaboración propia

Junto con este acercamiento a la generación de actos machistas, y basándonos en lo que se apuntaba en el marco teórico, la adolescencia queda inmersa a un sinfín de mensajes contradictorios que les llegan desde distintos canales y medios. Entre otros, el mensaje de "los celos como medida del amor", es un mensaje incansable y constante que reciben desde spot publicitarios, diferentes películas –ya no solo las catalogadas como románticas–, libros, series, hasta las redes sociales. Estos celos, concebidos como sentimientos inevitables que se sienten dentro de una pareja, excusan y albergan numerosos comportamientos de control (Coria, 2001; Davis, 1976; Dublin, 1973; Esteban, 2011; Herrera, 2010: 294-296; Illouiz, 2010; Ruiz, 2014:22). Por ello, a través del análisis de diferentes ítems se verifica si este mito está interiorizado en las personas encuestadas, y a su vez, si ha podido ser causa de actitudes de cibercontrol.

Para ello, se les ha preguntado si habían sentido celos al ver a su pareja en una foto con otra chica o chico. 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 celoso o celosa cuando he visto a mi novia con otra chica o chico en las fotos", según sexo (%)

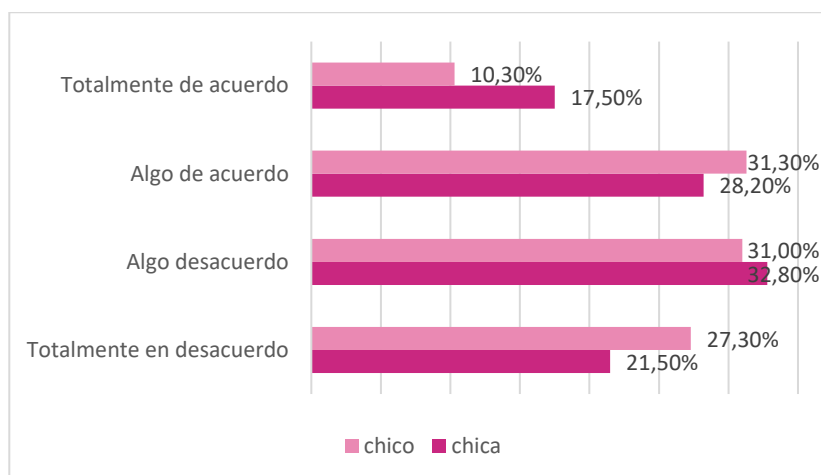


Fuente: Elaboración propia

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, cabe subrayar que ellas, aunque no en una diferencia destacada, catalogan en mayor medida los celos como medida de amor. Estos resultados parecen confirmar que el amor hegemónico del que hablaban las fuentes antes citadas (Coria, 2001; Davis, 1976; Dublin, 1973; Esteban, 2011; Herrera, 2010: 294-296; Illouiz, 2010; Ruiz, 2014:22), aún se perpetúa en la natividad digital.



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.

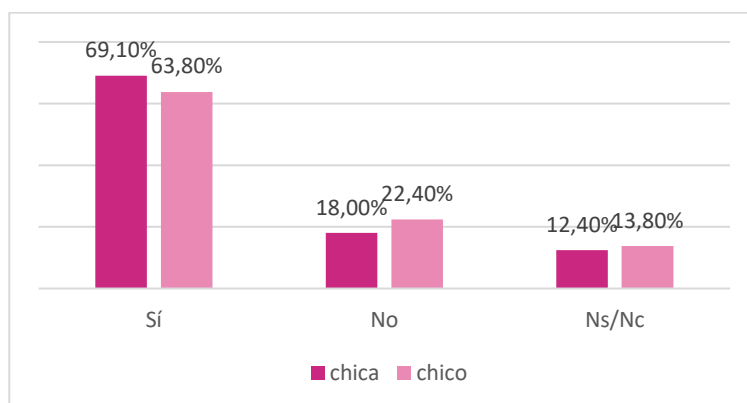
Ello nos dibuja una Red machista y basada en el sexismo. Una violencia simbólica digital que acaba traducándose en actos sexistas como el ciberacoso sexual y/o sexista, y el cibercontrol a través de las redes sociales como medida del amor.

## 5. Luces y sombras de la natividad digital, análisis estadístico de las brechas generacionales

*#tecnofiliafemenina #brechasgeneracionales #orfundaddigital*

Castañó (2008:27-42) 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 (%)



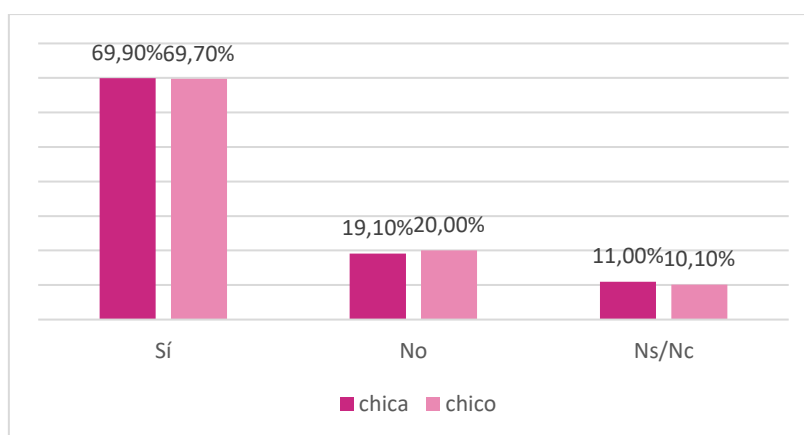
Fuente: Elaboración propia

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. De hecho, como dice el estudio de la Delegación del Gobierno para la Violencia de Género (2014), a la adolescencia, y por tanto a las chicas, se les comprende como la generación digital o la “natividad digital”, donde las TRIC se convierten en elementos

indispensables para su vida diaria, estando desde que son pequeñas, al igual que los nativos digitales, sumergidas en el mundo digital, y expuestas a un sinfín de estímulos de las TRIC.

De esta manera, Megias & Ballesteros (2014) y Rees & Noyes (2007) mencionaban que en lo que concierne a la dimensión de la tecnofobia de la segunda brecha digital existen diferencias entre las adolescentes y las mujeres adultas. Esto es, y como ha quedado demostrado, la tecnofobia femenina en el caso de las chicas adolescentes no existiría, manteniendo, incluso, una actitud positiva.

Gráfico 2.45 "Me gusta investigar y aprender cosas nuevas por el ordenador", según sexo (%)

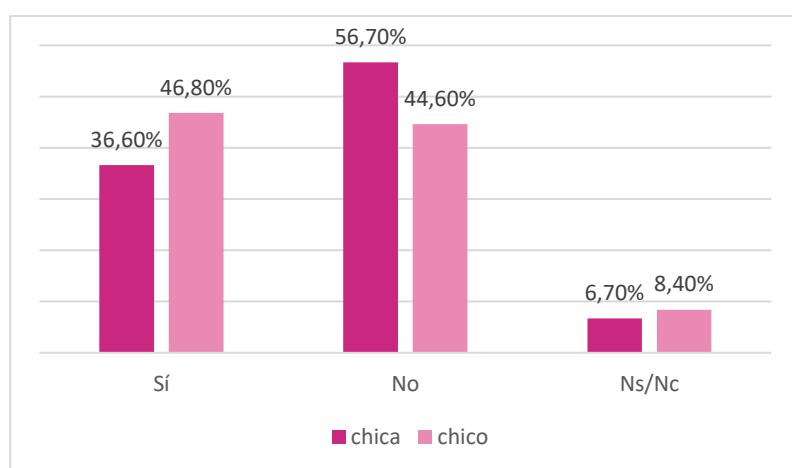


Fuente: Elaboración propia

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.

Estos resultados remiten a lo que nos planteaban Megias & Ballesteros (2014) y Rees & Noyes (2007), en relación con la tecnofobia femenina. 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, 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.

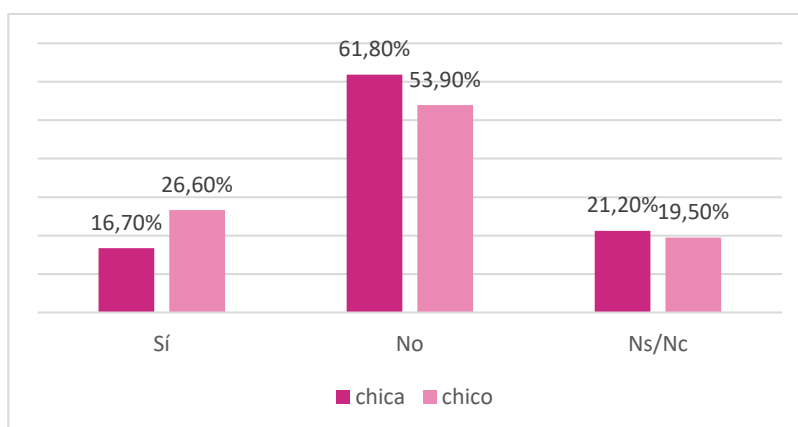
**Gráfico 2.46 "Cuando el ordenador o el móvil se estropea lo intento arreglar por mis propios medios", según sexo (%)**



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 –y se profundiza en ello en los grupos de discusión– 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.

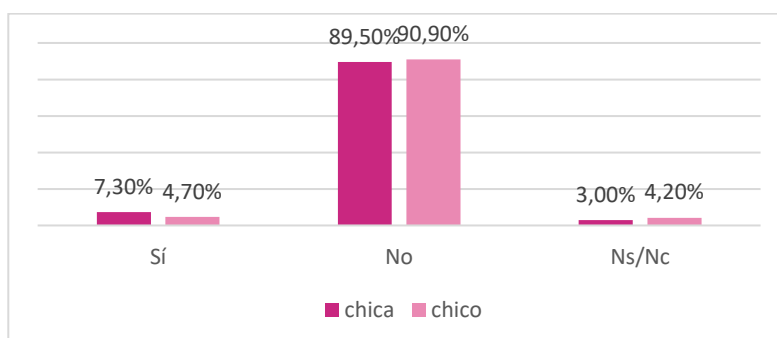
Gráfico 2. 47 "Me considero una experta o experto en las TIC", según sexo (%)



Fuente: Elaboración propia

Por último, en lo que se refiere a la natividad digital, es importante destacar la brecha generacional que existe con respecto a sus familias. De hecho, 9 de cada 10 adolescentes encuestadas y encuestados no pedirían ayuda a su madre o padre cuando tienen algún problema con las TRIC. Según la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa (2010) se señalaba que ellas y ellos, en soledad, gestionan la información que reciben, lo que reafirma la soledad en la que se ha encontrado la adolescencia en su inmersión digital, sin aprendizaje, ni guía parental, configurándose lo que se ha denominado como la “orfandad digital” (Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa, 2010; INTENCO, 2013:17).

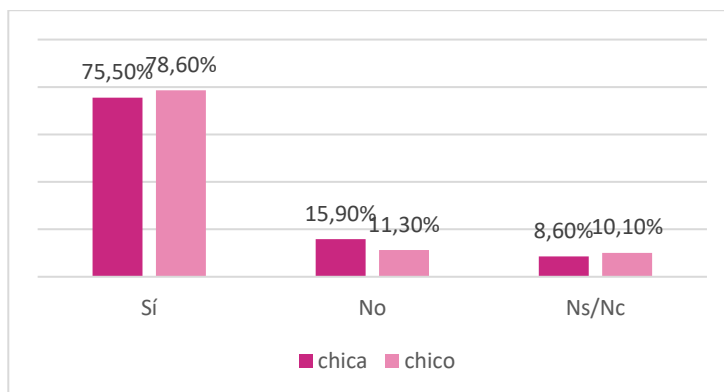
Gráfico 2.48 "Cuando necesito buscar algo por Internet les pregunto a mi madre y mi padre" según sexo (%)



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. Como nos decía Veikeri, (2010), se introducen en un mundo, que al igual que ocurre en la realidad off-line, no queda exento de sexismo, violencia y machismo; aunque en este caso la inclusión al mundo digital se da sin referentes adultos.

Gráfico 2.49 "Soy mejor que mi madre y mi padre manejando las TIC", según sexo (%)



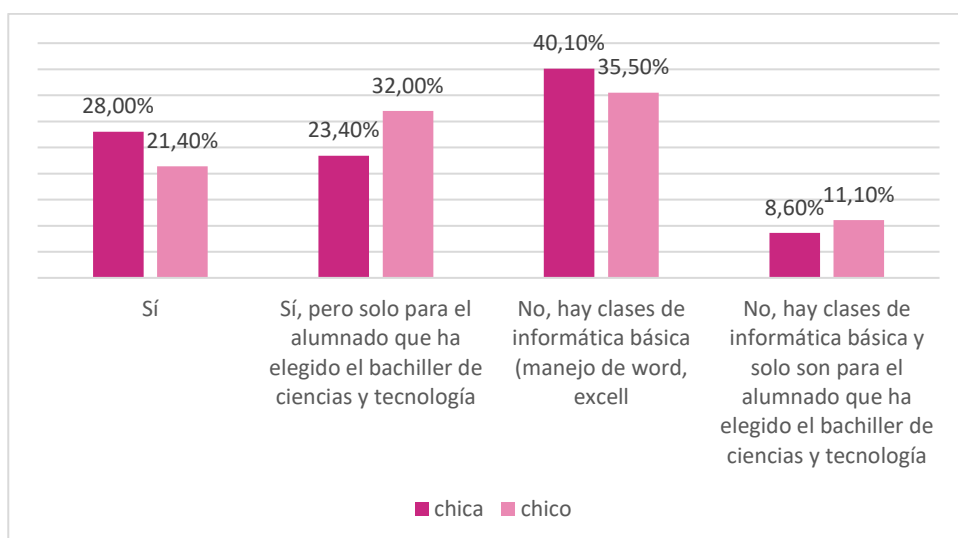
Fuente: Elaboración propia

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 contantemente 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 redundaría 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. Se puede decir que la informática se sitúa como asignatura básica en el curriculum formativo, y que al menos las TRIC tienen cabida en este sistema.

**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 tesis– 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.

## DEBATES 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 cibénética de la natividad digital de la CAE, y explorar el engranaje de las brechas digitales de género estudiadas, sus posibles factores, así como, las opiniones y actitudes respecto a los cibercosos sexistas y/o sexuales.

Comenzando con los resultados que corresponden a la sistematización de la 2BDG, veíamos que dentro de los institutos que han participado en esta investigación se estructuran nichos formativos en base a las características de género 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 (Instituto de la Mujer, 2001:20; Martínez & Bonilla, 2000: 133).

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 género 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.

Sin embargo, en el discurso formal, al menos, la adolescencia encuestada rechaza que tengan interiorizados estereotipos de género 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 (INTENCO, 2013:17) –. 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 (Turkle 1997, 286; Veikeri, 2010).

No obstante, a pesar de no tener experiencias negativas, y de acercarse de manera natural a las TRIC, veíamos 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 género. 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 videos 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, introduciéndose 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. Como ya recogían los estudios de Jiménez-Albiar, & otros (2012), Megias & Ballesteros (2014), Fernández-Montalvo, Peñalva, & Izazabal (2015), UCM (Universidad Complutense de Madrid (2010), Díaz (2001), el Instituto de la Mujer (2004:74), y Gobierno Vasco (2013), mientras que ellas utilizan las TRIC para comunicarse, subir fotos, ver videos o hacer trabajos de clase; ellos utilizan las TRIC para comunicarse, jugar a los videojuegos o ver videos 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, tal y como contemplaban Sánchez, Ortega & Vall-llovera (2012), Merchán (2014), Wajcman (2004:170) e Instituto de la Mujer (2011:118), 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, el resto de espacios de la Red también destilan 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 6.7 Factores de la segunda y tercera brecha digital detectados en el análisis de resultados de los cuestionarios.**

| Factores                      |                               | 2BDG | 3BDG            |
|-------------------------------|-------------------------------|------|-----------------|
| <b>Factores sociales</b>      | División sexual               |      | X (páginas web) |
|                               | Diseño tecnológico            | X    | X               |
|                               | Orfandad digital              |      | X               |
|                               | Ausencia de modelos positivos |      |                 |
|                               | Socialización de género       | X    | X               |
|                               | Imaginario cultural           |      |                 |
| <b>Factores psicosociales</b> | Conflicto de rol              | X    | X               |
|                               | Autoncepto                    | X    | 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, tal y como ya lo planteaban las fuentes recogidas en el apartado teórico (Egan & Hawkes, 2012; Buckingham & Bragg, 2004: 103; Martino & Pallota-Chiarolli, 2005; Renold, 1997; 2002; 2007; 2004; Renold & Allan, 2016; Tubert, 2008).

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 contruidos 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) En los institutos de la CAE existen nichos formativos según 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) Existe un discurso igualitario instaurado, que, sin embargo, no se demuestra en su actitudes y comportamientos
- d) 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.

- e) 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”.
- f) 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
- g) Las situaciones de ciberacoso sexual y/o sexistas más comunes encontradas son las frases machistas en las redes sociales, y el envío de fotos.
- h) 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.
- i) Las chicas –exceptuando los ítems relacionados con el cibercontrol y el amor romántico– mantienen una actitud más crítica que los chicos hacia los estereotipos de género.
- j) Existe una brecha generacional digital, que da lugar a la denominada “orfandad digital”

Fuente: Elaboración propia

# **FASE II. PROFUNDIZACIÓN EN LAS REALIDADES MACHISTAS DIGITALES. VOCES DE LA NATIVIDAD DIGITAL (1ª PARTE)**

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 complejas que permiten ahondar en las interconexiones, así como completar los resultados y dar respuesta a muchos de los interrogantes planteados en el apartado anterior. De esta forma, desde las voces de las personas adolescentes se ha podido completar, respaldar y, en algunos casos, contradecir lo que las estadísticas han diagnosticado.

Esta aproximación cualitativa ha permitido reflejar importantes aportaciones, en tanto en cuanto se ha podido navegar en las conexiones de las brechas digitales, completar datos y teoría que se recogía en el apartado teórico, además de explorar la heterogeneidad que posibilita adentrarse en los grupos “artificialmente” creados. El recorrido de los discursos permite dibujar escenarios distintos, y adentrarse en una infinidad de realidades complejas que se generan dentro de la Red. Esto permite conocer de cerca y profundamente –utilizando como eje transversal la perspectiva de género– las múltiples realidades que viven las personas adolescentes.



Sin embargo, 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.

A continuación, nos adentramos en el escenario de la era post-moderna y la Sociedad de la Información, que como se recogía el apartado teórico, queda lleno de ambigüedades y contradicciones, y las que la natividad digital debe hacer frente, y al unísono deben gestionar sus identidades (Briadotti, 2002; Castaño, 2005; Intituto de la Mujer, 2008b, Zafra, 2010). De tal modo, sus identidades de género digitales conviven con un sinfín de mensajes que les llegan desde distintos canales, diaria y continuamente, y así, se reproduce un espacio complejo, con luces y sombras, que necesitan ser visibilizadas y trabajadas desde su intersección con las construcciones de género.

Para conocer este amasijo de 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 “filias y fobias” 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 lo 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, y los canales y sus funciones, 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, dicho sea de paso.

Tras estas primeras contextualizaciones, se da paso a los apartados específicos que estudian la segunda y la tercera brechas digitales de género, para dar paso a las situaciones de cibercontrol y ciberacoso que se reproducen en la Red. Todo ello acaba con unas conclusiones generales que analizan 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 permita 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 al sistema sexo-género y machista (Tubert, 2008). Este legado genera estructuras complejas que se camuflan en sus discursos, opiniones, manera de relacionarse y forma de pensar (Buckingham & Bragg, 2004; Martino & Pallota-Chiarolli, 2005; Renold, 2007). Estas condiciones que acompañan a las personas adolescentes quedan reflejadas en sus discursos y nos permiten comprender posteriormente las realidades machistas digitales. Esto es, en los próximos párrafos se pretende exponer –a través de las voces de las y los adolescentes– los estereotipos y comportamientos de género interiorizados, normalizados e impregnados en su forma de percibir la realidad que les rodea, y entenderse a ellas mismas y a ellos mismo, como chica, o como chico.

En las narraciones de las chicas y los chicos se detecta, al igual que recogían las fuentes (Buckingham & Bragg, 2004; Egan & Hawkes, 2012; Martino & Pallota-

Chiarolli, 2005; Renold 1997, 2002, 2004; Tubert, 2008; Renold & Allan, 2016; Vázquez, Estébanez, & Herbón, 2013), 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 sinnúmero 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 (Lagarde, 1990). 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 ti, 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 (Lagarde, 1990; Martínez & Bonilla, 2000) 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, que tal y como augura Lagarde (1990), 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 los grupos 2 y 5 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, tal y como aseguraban Bragg, Buckingham, Rusell, & Willett (2011), Martino & Pallota-Chiarolli (2005), Renold (2007), y De Beauvoir (1949).

En otro sentido, en los diálogos de las personas adolescentes se detecta, tal y como las y los autores contribuyen (Boudieu, 1999; Gil, 2008; Lagarde, 1990; Martínez & Bonilla, 2000; Renold, 2007), 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 “reconorosas”, para referirse a las mujeres. He aquí un ejemplo claro de este espejismo de género:

B1- Hay algunas 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 konbersasino 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 dramatistas. 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 royos...

Estos ejemplos reflejan el sentido teórico que proponían Buckingham & Bragg (2004); Kehily, (2009); Martino & Pallota-Chiarolli (2005: 99); Frosh, Phoenix, & Pattman (2002); y Renold (1997; 2004; 2007). Al igual que explicaban las fuentes citadas, 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 legitiman 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 (De Beauvoir, 1949; Lagarde, 1990; Megias & Ballesteros, 2014). 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 que nos mostraban y explicaban Conell (1995), Bourdieu (1999), Buckingham & Bragg (2004); Kehily, (2009); Martino & Pallota-Chiarolli (2005: 99); Frosh, Phoenix, & Pattman (2002); y Renold (1997; 2004; 2007). Primero, las chicas del grupo 1, y diferentes chicos de distintos grupos 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 (Buckingham & Bragg, 2004; Kehily, 2009; Martino & Pallota-Chiarolli, 2005; Renold, 2007). 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 las chicas de los grupos 1 y 4 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 del grupo 8 y 5 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–, se parece en gran medida a la caricatura que nos describía Connell (1990), quedando 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 el estadio y pódium más cercano a la representación de la masculinidad hegemónica. De esta forma, tal y como describían las fuentes del marco teórico (Bourdieu, 1999; Frosh, Phoenix, & Pattman, 2002: 67; Martino & Pallota-Chiarolli, 2005; Renold, 2007), 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 como Bourdieu (1999), Martino & Pallota-Chiarolli (2005: 99), Renold (2007), y Ringrose & Renold (2010) recogían en sus trabajos, esta queda “checkeada” por la aprobación masculina. De tal modo, que 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 (Martino & Pallota-

Chiarolli, 2005; Frosh, Phoenix, & Pattman, 2002), tal y como relatan las chicas del grupo 7:

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 (Bourdieu, 1999:70; Martino & Pallota-Chiarolli, 2005; Frosh, Phoenix, & Pattman, 2002; Renold, 2007; Ringrose & Renold, 2010). 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". Al igual que se dibujaba en el esquema piramidal de Connell (1995), y como describían estudios más actuales

como los de Martino & Pallota-Chiarolli, (2005: 99); Frosh, Phoenix, & Pattman (2002); y Renold (1997; 2004; 2007), 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, tal y como apuntan las propias chicas y chicos de esta investigación, 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. Tal como referían el Instituto de

Mujer (2001), Buckingham & Bragg (2004); Megias & Ballesteros (2014); Ruiz (2014) y Giddens (1992) los chicos viven la sexualidad desde la libertad y la demostración de excitación constante.

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 pillo 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 adquiere un carácter público, y 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 (Martino & Pallota-Chiarolli, 2005: 99; Frosh, Phoenix, & Pattman, 2002; Renold, 1997; 2004; 2007).

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 puto 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 el sistema sexo/ género descrito en el apartado teórico. 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 (Maquiera, 2001; Martínez & Bonilla, 2000). Se reproduce, por tanto, una construcción simbólica en la que se mantienen las categorías tradicionales impuestas, percibiéndolas como “lo natural” del comportamiento humano, aludiendo, incluso, a la diferencia natural del cerebro femenino y masculino. 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, tal y como señalan los chicos del grupo 5. 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).

En resumen, la visión sexualizada y antagónica que mantienen en muchos de los discursos supone una reproducción del legado que nos deja el sistema sexo/genero. Tanto es así que los códigos que el alumnado ha ido describiendo equiparan el rol femenino con roles expresivo comunales; y el rol masculino con roles instrumentales-agentes (García-Leiva, 2005:75; Connell, 1995:39-45; Instituto de la Muejr, 2001:20). 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 7.1 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

Si se compara este cuadro con el propuesto en el apartado teórico se observa que existen grandes similitudes, y que muchos de los códigos propuestos previamente



se repiten y se integran en el discurso de las y los adolescentes que han participado en esta investigación, y, en definitiva, como se asegura en el apartado teórico, todo ello desemboca en una profecía autocumplida (García-Leiva, 2005:75). Los esquemas y oposiciones fijas quedan impregnados en su vida cotidiana y en su forma de pensar (Zafra, 2005a), siendo una parte más de nuestro hexis y ethos. Ello, como Bourdieu (1999) apuntaba, nos refleja un habitus impregnado en la adolescencia, que como veremos, acaba volcándose en la Red.

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 este mismo sentido, en la profundización de los discursos de la adolescencia, se encuentra que, en esta construcción de relaciones de género entre las personas adolescentes, como nos advertían Tubert (2008:69) Buckingham & Bragg (2004); Martino & Pallota-Chiarolli (2005) y Renold (2007), se establecen jerarquías y posiciones subordinadas. Continuando con la lógica de la dominación masculina en la que se basa el sistema sexo/genero, las y los adolescentes a la hora de perfilar las características adscritas al rol femenino, las envuelven con connotaciones de mediocridad e inferioridad, desvalorizando, en muchos casos, el referente femenino.

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, son especialmente integrados por los chicos que pertenecen a los grupos 2 y 5. De hecho, se puede referenciar que algunos (I8, B8, E2) 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 remarcable 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:

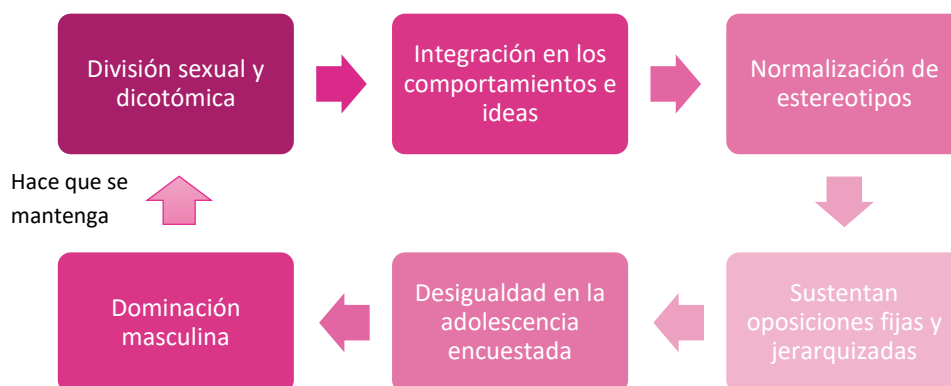
A6-Yo creo que también que las chicas somos como más difíciles ¿de qué vas a hacer un videojuego para chicas?

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 comprensión, 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 10.1 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?**

Esta primera aproximación analítica nos ha ejemplificado una cultura juvenil plagada de sombras de género e identidades herméticas y tradicionales. Resultados que hacen pensar que generación, tras generación las normas tradicionales son más potentes que los avances que se implementan para el logro de la igualdad efectiva. Sin embargo, como se refería al inicio de este análisis cualitativo los grupos de discusión nos han aportado pluralidad, color, distintos discursos y visiones sobre la realidad que les rodea. Por lo que tal, y como apuntaban Ruiz (2014) y Renold (1997; 2002; 2004), en la cultura de las personas adolescentes también se están emergiendo modelos disidentes que rompen con las normas establecidas.

De esta forma, 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 el primer grupo –como se ha recogido en el apartado anterior– plasman discursos generalistas y se habla de estereotipos como condiciones naturales, y únicamente encontramos dos chicas que escapan de estos discursos absolutistas y estereotipados (A7 y A4). Estas dos chicas mantienen comportamientos disidentes como la atracción por los instrumentos tecnológicos y la referencia a la influencia social. Aunque quedan lejos de armar un discurso más complejo sobre estereotipos, estructuras sociales... Como realizan de forma más general los grupos de las chicas 6 y 7.

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 del sistema sexo/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 el grupo 8 –y no todos sus integrantes– reflexiona acerca de las construcciones de género y la influencia social, y desmitifica estereotipos. En concreto, únicamente uno de sus miembros (H9) mantiene durante todo su discurso una perspectiva crítica que cuestiona los mandatos de género.

En los grupos mixtos también encontramos diferencias evidentes. Mientras que el grupo 4 sostiene un discurso carente de perspectiva crítica, en los grupos 3 y 9 encontramos chicas (C10, C9, C2, I3, I7) y un chico (I2) 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<sup>164</sup> (I7). Esta, como

---

<sup>164</sup> Se considera interesante sumergirse en el debate entre I7 e I8, que apoyan perspectivas totalmente contradictorias, mientras que I7 mantiene una perspectiva más crítica, I8 mantiene un posicionamiento más tradicional y naturaliza un sinnúmero de estereotipos y comportamientos de género.

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 –el caso de los grupos 7, 6 y 8–, se detecta que han recibido charlas puntuales acerca de la formación de género e igualdad dentro del instituto. Por otro lado, los grupos 3 y 9 apuntan haber abordado esta temática en clase. 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.

En el caso del grupo 7 –además de esos talleres puntuales– se ha creado un grupo feminista dentro de su instituto, donde participan la mayoría de las integrantes exceptuando dos (G7 y G8) –casualmente, aquellas que mantienen la perspectiva menos crítica del grupo 7. 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. Por tanto, estas afirmaciones refuerzan lo que Díaz-Aguado & Carbajal (2011), Bonal & Rambla (2001); Instituto de la Mujer (2008b); Povedano, Muñiz, Cuesta, & Musitu (2015); y Rovira & Rambla (2001) sostenían: la educación en igualdad es agente de transformación social que permite la superación del sexismo y de ejercer/sufrir violencias machistas.

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 7.2 Las identidades disidentes y tradicionales en el alumnado que ha participado, según la formación en igualdad que han recibido**

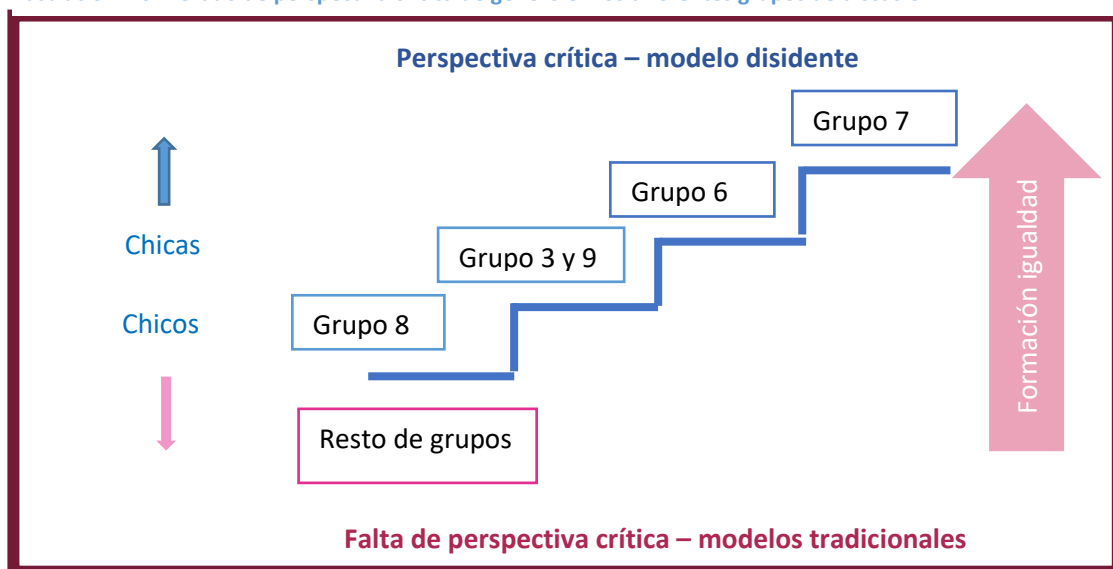
| Grupos que han recibido charlas en | Modelos disidentes y/o mantienen un discurso crítico | Identidades tradicionales y análisis basado en los estereotipos de género |
|------------------------------------|------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|
| 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 curriculum 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 10.2** 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 –excepto 4 chicos (B3, I2, H3 y H9)– 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 machistas<sup>165</sup>, 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...

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 aun 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.

---

<sup>165</sup> 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.

### 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. 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. Es decir, mientras que el grupo 7 –como es obvio– mantiene una vinculación positiva con el feminismo y se autocalifican como feministas; también una de las adolescentes del grupo 9 (I7), y algunas chicas del grupo 6 (F7, F3) se autocalifican como feministas. El resto de grupos obvian el feminismo y hablan de “radicalismos” y “exageraciones”, e incluso llegan a referirse al “hembrismo” como postura radical que reivindica la superioridad de las mujeres.

Especialmente, de nuevo, remarcar la visión y los comentarios de los chicos en relación a esta temática. Únicamente un chico, I2, 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, como los que se dan en el grupo 5, 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 videos 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.

El análisis y las posturas que mantiene el alumnado ante el machismo dependen de estas diferencias de análisis y vínculos con el feminismo. Aquellas y aquellos que se presentan lejanas y lejanos al feminismo, y naturalizan y normalizan los estereotipos, son incapaces de detectar las estructuras machistas, no utilizan la

palabra machismo, e inclusive, no reflexionan acerca sus diferentes formas dentro de la sociedad.

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 –las integrantes de los grupos 9 y 3, del grupo 6 (F6, F3)–, junto con uno de los chicos (B5) 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 (F5, F1, F2), 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 –algunas del grupo 7 (G4, G2, G5)– 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.

El contexto cibernético de la natividad digital de esta investigación se caracteriza por la rapidez y la inmediatez (Delegación del Gobierno para la Violencia de Género, 2014; Instituto de la Mujer, 2008b). 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 mundo –en palabras de las propias personas adolescentes– 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 (Aguinaga, 2016; Pérez, 2011; Ruiz, 2014; Villalón, 2016). 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 igo zenituan 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 (Aguinaga, 2016; Espinar & López 2009; Zafra, 2010:134). 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 (Aguinaga, 2016; Ruiz, 2014). Se sumergen, pues, en una hiperconexión diaria y que les convierte en lo que Zafra (2010:134), Aguinaga (2016), Espinar & López (2009), Marsh (2010) denominaban como “screenagers”. De tal forma –y gracias a la rapidez con la que sucede la información en Internet–, aun no entendiendo ellas y ellos mismos porqué, 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...

El hipertexto pierde importancia, y le gana la inmediatez, el momento, la imagen y el medio visual. Como refiere una de las participantes (F3), 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 videos 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 videos, 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 quede... Y me enseñó los videos 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 un Gran Hermano 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, Instragram 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 10.3 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 (cercanas 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

**Instragram:**

- Instragram –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 videos instantáneos, generalmente de humor o videos 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 los chicos del grupo 5, 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, especialmente en el grupo 6 y 7, ya que ellas mismas confiesen el gusto por investigar y saber de 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 Instragram, 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” su cultura ni estar al día, 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 –como hemos podido observar– 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 offline– 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 (Haraway, 1991; Cabezuelo, 2008; Gómez, 2008; Christakis & Fowler, 2010; Zafra, 2005b;2010; Turkle 1997).

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 del grupo del grupo 7 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 offline– 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 offline. 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 solo se producen a través del canal de Twitter. Según ella, el machismo logra nuevas vías de difusión y se puede encontrar en algunos videos 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.

En cuanto al contenido pornográfico basado en directrices heteronormativas, se debe señalar que en todos los grupos se refiere la gran frecuencia de este tipo de contenido. 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 por el Instituto de la Mujer (2011:117-118), Wajcman (2004), Briadotti (2002), Castaño (2005), Mujeres

en Red (1999), y Zafra (2010), las páginas de contenido erótico y pornográfico, aparte de ser las más visitadas, están por doquier. Así, y tal como apuna 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 zaizikizu 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 que se plasma en la Red, 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. Específicamente, en el caso de aquellas que mantienen un discurso más crítico, muestran su gran rechazo a los comentarios y los "como cacho de carne" (I7, G5). Sienten que es algo "asqueroso" (G2).

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. Pongamos algunos ejemplos:

F7- Yo cuando denuncie 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 litzaizuke... 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 offline, 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, el grupo 8 (únicamente integrado por 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 del grupo 7, se lo descargaba estos comentarios en los móviles para mostrarlos en clase. En sus palabras:

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...

Aunque los chicos del grupo 8 mantengan una perspectiva más crítica que el resto de sus compañeros de otros grupos, y no se ríen del machismo que se reproduce en la Red, tal y como apuntan, tampoco realizan ninguna acción contra estas frases y comentarios machistas. Esto muestra, de nuevo, que los chicos que han participado en esta investigación –situados desde sus posicionamientos privilegiados–, se encorsetan en una postura carente de perspectiva de género y que adolece de una gran ceguera ante los condicionamientos sociales, impidiéndoles ser conscientes de las situaciones y discriminaciones que se reproducen en su entorno, y en concreto, en la realidad virtual.

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 manchitas, como la construcción de la feminidad como objeto erótico (De Beauvoir, 1949). 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.

Este primer escenario plasmado sirve para acercarnos al entorno virtual de las personas adolescentes. Nos ha aportado información sobre cómo sienten, piensan e interactúan, y sobre cómo se reproducen las construcciones de género en este espacio. Un escenario que se quiere seguir explorando en los siguientes párrafos, a fin de comprender los elementos que interactúan para la generación de las realidades machistas digitales, complementando, así, este primer acercamiento a la Red como la base para la generación y creación de estas realidades.

### **3. ¿Cómo percibe la adolescencia la 2BDG?**

*#nichosformativos #imaginariosdigitales #exclusiónfemenina  
#valientesdigitales*

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. Para abarcar el interrogante planteado, se visualizan los primeros indicios de la cañería que gotea, tras ellos, se ejemplifica –en relación a lo que ha contestado el alumnado– la división sexual en las universidades, y tras esto se realiza un recorrido por los distintos factores socioculturales y psicosociales que se han detectado en el análisis de los diferentes grupos de discusión.

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. Momento de comenzar a tomar decisiones acerca del futuro profesional y ramas científicas, estableciendo la dicotomía: letras o números. 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 tabla<sup>166</sup>:

**Tabla 7.3 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

Aunque a “simple vista” 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 dubitativo<sup>167</sup>; 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 científico<sup>168</sup>. Así, en muchos de los casos únicamente especifican “letras” – encontraríamos el bachillerato humanístico– y la

<sup>166</sup> 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.

<sup>167</sup> 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.

<sup>168</sup> 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

“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, efectivamente, se comprueba lo que se había medido en los cuestionarios, y encontramos claros nichos formativos. 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 estos nichos formativos 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...

A pesar de que en las clases masculinizadas estas situaciones se agudizan, tal y como se señala en el grupo 6, este empujamiento se da desde los años de primaria, y posteriormente en los primeros años de instituto se 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 de 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 (Martino & Pallota-Chiarolli, 2005: 99; Frosh, Phoenix, & Pattman, 2002; Renold, 1997; 2004; 2007).

Mientras que las chicas han sido empujadas, los chicos han sido engrandecidos, 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 (Martino & Pallota-Chiarolli, 2005: 99; Frosh, Phoenix, & Pattman, 2002; Renold, 1997; 2004; 2007). 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 (Pineda & Aliño, 1999; Rovira, 2001; Tubert, 2008). Así, muchas de sus respuestas están condicionadas por lo que ven de forma cercana, les han



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.

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 interioriza 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. Estos, y tal y como señalaban Castaño & Caprile (2010a); Castaño & Müller (2010), tienen su origen en la división sexual histórica que ha existido en el sistema patriarcal –público-privado/hombre-mujer–, en la que la ciencia, y ahora tecnología ha estado vinculada y ligada a la construcción masculina. Ejemplo de ello rescatamos los siguientes comentarios:

C2- Sozietatean daudelako lanbide batzuk esaten dutela ba neskentzako 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, por ejemplo, los grupos 1, 2, 4 o 5 –algunas personas del grupo 3–, 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. En cualquier caso, todos estos elementos se convierten en un entresijo de hilos y conexiones que sustentan una estructura potente, compleja y no lineal, que divide a chicas y chicos.



**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. De la misma manera que se había recogido en los trabajos elaborados por las diferentes fuentes (Castaño, 2008:42; Castaño & Müller, 2010; López, 2003; Sánchez, Ortega & Vall-Ilovera, 2012; Unesco, 2010), la adolescencia señala las siguientes características de una “persona informática”:

Ilustración 10.6 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:

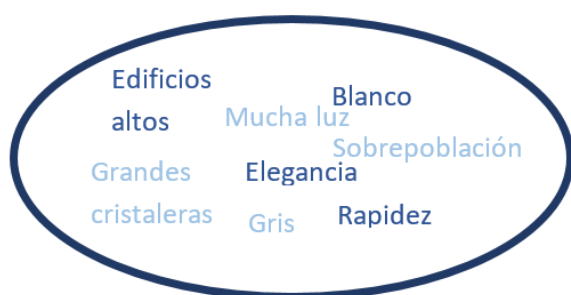
B10- Sí, además cuando antes has hablado del modelo de informático, es que normalmente siempre lo que te viene es un chico.

También, como característica fundamental vinculada a la informática apuntan el gran grado de dificultad que rodea a este mundo, y según ellas y ellos las capacidades digitales y habilidades personales que se deben tener son altas. 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 Valley<sup>170</sup>, 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:

**Ilustración 10.7 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, según decían Castaño & Caprile (2010a); Castaño & Müller (2010); Sánchez, Ortega & Vall-Ilovera (2012); Vázquez (2010), 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:

---

<sup>170</sup> Lugar de California donde se congregan las principales sedes de las multinacionales de informática.

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 10.8 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 en 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, como sucede, por ejemplo, como en el grupo 6. Por el contrario, si dicha profesora –como es el caso del grupo 2– o profesor se valora negativamente, esto alimenta la construcción del imaginario al que nos hemos referido, y el uso de palabras como "freak". En este sentido, es importante remarcar que únicamente los grupos 2 y 9 refieren tener una profesora informática, por lo que como como nos decía Castaño (2005), también la ausencia de modelos femeninos en las propias escuelas refuerza el imaginario cultural de hombre-informático.



### **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, Greace Hooper o las mujeres de EMIAC siguen quedando en el olvido, mientras las que hoy en día siguen quedándose en la clandestinidad y en el recuerdo de algunos libros que puedan escribir, pero que nunca se verán en medios como el último avance de Iphone (Castaño & Caprile, 2010a; Castaño & Müller, 2010; Sánchez, Ortega & Vall-llovera 2012; Vázquez, 2010).

Esto redundo, entre otras cuestiones, en una ausencia femenina evidente en la informática. Chicas y chicos aseguran –excepto los del grupo 5– 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 (A4 y F7), 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...”

En este sentido, 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...

La infancia de chicas y chicos aparece envuelta por esta dicotomía de género. En el caso de las chicas, vemos que su infancia está marcada, sobre todo, por la fantasía, el cuidado, y la importancia de la imagen; mientras que la de los chicos se caracteriza por la acción, la competición, el deporte y especialmente, los aparatos electrónicos y los videojuegos (Firestone, 1976:210; De Beauvoir, 1949: UNESCO; 2010; Elejabeitia, 2003; Instituto de la Mujer, 2008; López, 1996; Castaño & Caprile, 2010b:41-45),

Este ideario acaba resultando un factor importante en la toma de decisiones relativas al futuro profesional. Así, acudiendo a las individualidades, se halla que a 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 (A7, I7, F6, G1 o F3) que albergan y enumeran juguetes no asignados a su rol, entre los que destacan coches, pelotas de fútbol, PlayMobil, 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 diversas<sup>171</sup>.

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, de forma que, tal y como indicaban Martínez & Bonilla (1999), Frosh, Phoenix, & Pattman (2002); Martino & Pallota-Chiarolli (2005), Renold, (2007) y Connell (1995), desde pequeñas y pequeños se establecen jerarquías de género que impiden una movilidad en los chicos, y contribuyen a su distanciamiento de todo relacionado con la feminidad.

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 (Sainz y Gonzalez, 2008:23; Sainz, 2007; Castaño, 2008:17):

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....

---

<sup>171</sup> 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.

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 como señalan Sánchez, Ortega & Vall-llovera (2012), Merchán (2014), Wajcman (2004:170) e Instituto de la Mujer (2011:118) – y los resultados cuantitativos de esta investigación–, 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.



### Las TRIC hablan y entienden de género

Wajckman (2004) y Alcañiz (2001) planteaban que la tecnología en general queda diseñadas 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. Si bien se enumeran de manera individual, es importante volver a subrayar que todos estos factores se hilvanan, generando un telar complejo, por lo que esta enumeración no es lineal, ni se da necesariamente en el mismo orden. 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 (González y Sainz, 2008; Sainz, 2007; Phipps, 2002; Wajcman, 2004). 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.

Mientras las chicas se enfrentan al muro de contradicción de rol, los chicos se ven más cómodos en esta armadura construida para la informática. A pesar de que el prototipo freak no sea del todo favorable, ellos destacan otros aspectos positivos como la inteligencia, la habilidad digital y la complejidad que supone hacer informática. La única característica que les aleja es su dificultad, sobre todo en aquellos que prefieren realizar un futuro más práctico y “sencillo”.



### 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 teknologiekin daukan zerikusia dana da erakargarria

E2- Eske azken finean dena delako teknologia eta egunero gaude mugikorrekina 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'**

Díaz (2001), el Instituto de Mujer (2008), Sainz y González (2008) y Sainz (2007), identificaban otro proceso psicosocial interesante a tener en cuenta: el autoconcepto de las chicas profundizando en esta premisa, en esta investigación se detecta que las chicas se autodescalifican más que los chicos. Así, 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.

Las fuentes antes citadas exponían que una de las causas de este autoconcepto tan dañino hacia ellas mismas, es su propia socialización de género, basada en mandatos más estrictos y en una mayor autoimposición de la perfección. Asimismo, recordemos que las chicas desde que son pequeñas aprenden a empujarse, y a controlar sus comportamientos, y dejan de lado la aventura, la experimentación y la iniciativa. Tienden a sentirse seguras para poder realizar cualquier actividad que se planteen. Esta autoexigencia y bajo autoconcepto –y repetimos, junto con otros factores– hacen, en definitiva, que no se sienten válidas para este tipo de carreras o que consideren difícil el poder realizarlas



### **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 espero 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 bloque 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,

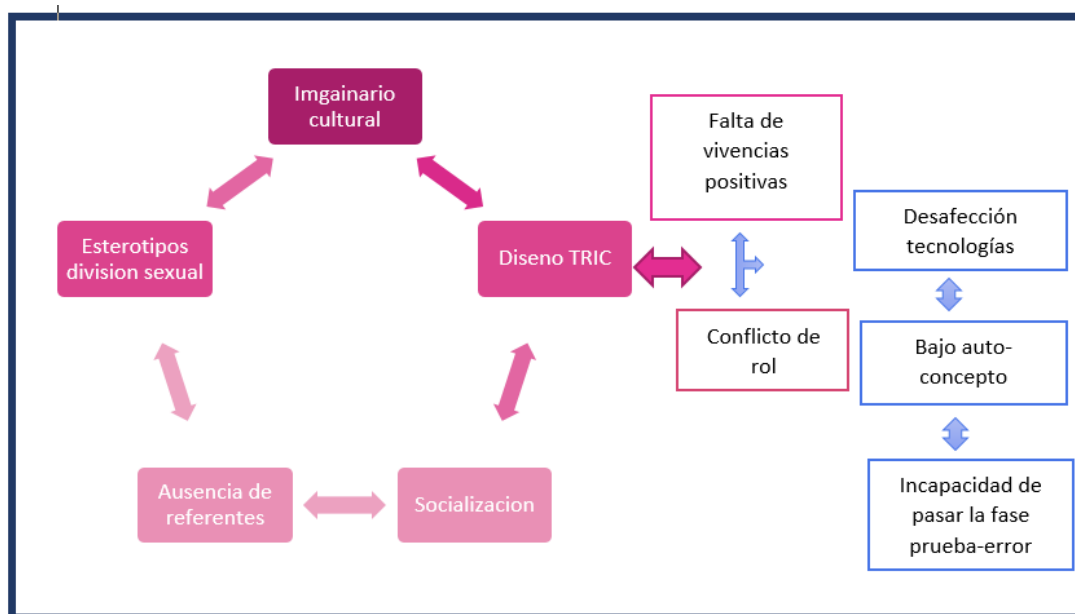


el miedo se instaura y la relación con la tecnología se convierte en una relación distante. En sus palabras:

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 acarrearían 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 10.9** 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

A pesar de este círculo negativo que impide a las chicas acercarse a este mundo, 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 G2. Para recoger y simplificar estos perfiles rupturistas y los factores que han posibilitado este acercamiento se elabora la siguiente tabla:

**Tabla 7.4 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"> <li>Se desenvuelve bien con la informática (le gusta investigar, arreglar aparatos electrónicos)</li> <li>Se autocalifica como buena tecnóloga</li> </ul>                                                                                              | Esquema flexible a través de los juguetes                         |
| A4                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>Rompe con los estereotipos vinculados con la informática</li> <li>Le gusta jugar a los videojuegos</li> </ul>                                                                                                                                      | Referente femenino positivo                                       |
| G2                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>Le gustaría hacer informática</li> <li>Rompe con los estereotipos vinculados con la informática</li> <li>Se desenvuelve bien con la informática (le gusta investigar, arreglar aparatos electrónicos)</li> <li>Dice ser buena tecnóloga</li> </ul> | Formación en igualdad<br>Feminista<br>Referente femenino positivo |
| G1                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>Se autocalifica como buena tecnóloga</li> </ul>                                                                                                                                                                                                    | Formación en igualdad                                             |
| F7                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>Rompe con los estereotipos vinculados con la informática</li> </ul>                                                                                                                                                                                | Referente femenino positivo                                       |

|    |                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                   |
|----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|
|    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se desenvuelve bien con la informática (le gusta investigar, arreglar aparatos electrónicos)</li> <li>• Le gusta jugar a los videojuegos</li> <li>• Dice ser buena tecnóloga</li> </ul>                                                             |                                                                                                   |
| F6 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se desenvuelve bien con la informática (le gusta investigar, arreglar aparatos electrónicos)</li> <li>• Le gusta jugar a los videojuegos</li> </ul>                                                                                                 | Formación en igualdad<br>Esquema flexible a través de los juguetes                                |
| F4 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se desenvuelve bien con la informática (le gusta investigar, arreglar aparatos electrónicos)</li> <li>• Le gusta jugar a los videojuegos</li> <li>• Dice ser buena tecnóloga</li> </ul>                                                             | Formación en igualdad<br>Esquema flexible a través de los juguetes                                |
| I7 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quiere realizar robótica</li> <li>• Rompe con los estereotipos vinculados con la informática</li> <li>• Se desenvuelve bien con la informática (le gusta investigar, arreglar aparatos electrónicos)</li> <li>• Dice ser buena tecnóloga</li> </ul> | Referente femenino positivo<br>Formación en igualdad<br>Esquema flexible a través de los juguetes |
| C5 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se desenvuelve bien con la informática (le gusta investigar, arreglar aparatos electrónicos)</li> <li>• Le gusta jugar a los videojuegos</li> <li>• Dice ser buena tecnóloga</li> </ul>                                                             | Formación en igualdad<br>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 flexibles 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-Ilovera (2012), dónde 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 casa<sup>172</sup>.

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.

---

<sup>172</sup> 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 vió obligada a abandonar este trabajo. Es decir, tal y como apuntaban en los estudios López (1996) y Sánchez, Ortega & Vall-Ilovera (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.

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 acercar a un mundo que, de primeras, no se les había otorgado.<sup>173</sup> 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.

Castaño (2008:17) sostenía que se necesita conocimiento y percepción de la aplicabilidad de la herramienta para crear vínculos positivos con esta y, por ende, construir un autoconcepto digital más confiado. Al hilo de lo que señalaba esta autora, 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, dotando 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

---

<sup>173</sup> I1 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.

más naturales a los videojuegos, elementos que por otra parte decíamos que se consolidaban como la puerta de entrada al mundo informático.

Por otro lado, 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. En relación a ello, se rescata el vínculo que se crea entre dos de las chicas chica del grupo 1 (A6 y A7). A7 siente que tiene capacidades tecnológicas, y A6 reafirma esos sentimientos, y juntas rebaten a sus compañeras los argumentos de que únicamente a los chicos se les da bien tratar con los instrumentos tecnológicos. Asimismo, en la sumersión del dialogo de ambas se puede observar cómo entre ellas se generan lazos de sororidad, y A6 antepone la ayuda de su compañera a la de cualquier otro chico. 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, 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.

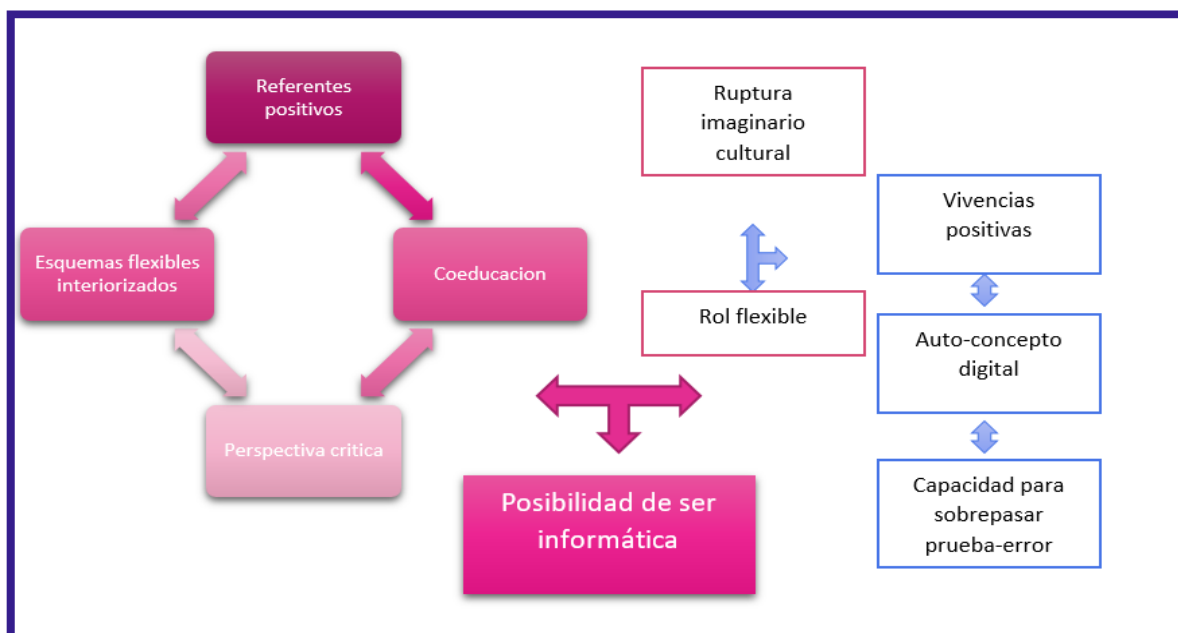
A6-Yo por ejemplo a mí me gusta investigar también, y cambio de Android al Iphone para saber cómo va todo me ha costado lo suyo, pero bueno, más o menos yo sola me he sabido manejar y tal. Por ejemplo, yo en clase cuando no me sale algo, pues soy de voy a tocar botones, y a veces la lío, y sí es verdad 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 (Instituto de la Mujer, 2008a; Vázquez, 2010). 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 el propio sistema sexo/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 10.10 Factores para romper con la estructura de la segunda brecha digital



Fuente: Elaboración propia

El recorrido por los distintos factores nos ha permitido esclarecer aún más las relaciones que se generan entre los distintos factores, y cómo estos se intercalan en las personas adolescentes. También hemos podido aportar luz a las interconexiones tan fuertes que se dan entre 2BDG y 3BDG, y comprender cómo el ocio tiene un gran vínculo con la toma de decisiones y la generación de habilidades digitales. Por otra parte, se constata la gran importancia que ha tenido la socialización, así como todos los agentes y canales de socialización más mediáticos: películas, series... en la toma de decisiones, expectativas de futuro y creación de imaginarios culturales.

La vida online cumple con los patrones diseñados de la vida offline, 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 #rivalidadfemenina #sexismo*

En otras ocasiones se ha mencionado la falta de una consecución de factores en la creación de la 3BDG. Si bien en la 2BDG era factible ir identificando factores socioculturales y psicosociales –aunque luego se crearan interconexiones complejas–, 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/genéro, 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**

En el apartado anterior, y en el análisis cuantitativo, encontrábamos que los videojuegos se convierten en pieza central para comprender cómo interaccionan las brechas digitales de género. En este sentido se abre un apartado que pretende navegar en la profundidad de la influencia que tienen el uso de los videojuegos, y

su contenido en la reacción de la adolescencia con estos instrumentos. Una exploración que siempre se realiza desde la perspectiva de género.

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, 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.

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 (Ararteko, 2009:70; Carbonaro, & otros, 2010; Delegación del Gobierno para la Violencia de Género, 2014; Diez, 2009b:57; Instituto Andaluz de la Mujer, 2005: 6-8; López Muñoz, 2010:278; Vall-llovera & Gil, 2009:32-41). 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 –como sucede en el grupo 1–. 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.

Al igual que a los chicos, a las chicas se les preguntaba sobre esta hipotética situación de trabajar para una gran empresa de videojuegos, y de forma contraria a las expresiones que efectuaron los chicos, las chicas no muestran ningún interés hacia esta posibilidad, que consideran como algo aburrido<sup>174</sup>. Esto es, muy al contrario que los chicos, las chicas muestran tener una vinculación muy negativa con los videojuegos, tal y como ya apuntaban Sánchez, Ortega & Vall-llovera (2012).

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 estas se adquieren con el paso de tiempo; un tiempo

---

<sup>174</sup> Dentro de las chicas que refieren su gusto por los videojuegos, únicamente una de ellas señala sentirse interesada por el trabajo que se realiza en una empresa multinacional de videojuegos. Sin embargo, optaría por un puesto más afine a su rol de género, como historiadora, ilustradora o traductora. Ello se corresponde con lo planteado por Instituto de la Mujer (2008a) y Vázquez (2010), es decir, si bien algunas chicas rompen con estos condicionamientos, finalmente estas optan por un camino más correspondiente a sus códigos de género interiorizados, como es el interface y la comunicación.

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 Duty, 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. Ello nos lleva a recoger lo señalado por Merchán (2014), mientras que las chicas mantienen un rol más flexible, los chicos se quedan encajonados en esquemas más estáticos y poco permeables a modificaciones.

Sin embargo, que 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 10.11 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 (Ararteko, 2009:361; Instituto de la Mujer, 2004: 30-35; Merchán, 2014:81; López, 2010: 308-309). 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. Mientras que a las chicas se les “dulcifican” los videojuegos y se revisten de caratulas de colores pasteles, con contenido que promueve el cuidado, la responsabilidad de tareas del hogar, belleza... los denominados Pink Games (Perales, Adam, & García, 2008); a los chicos se les dedica videojuegos que tienen que ver con la agresividad, la guerra, la violencia y los deportes.

Las chicas del grupo 6 y 7 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, remarcando de nuevo esa legitimidad y superioridad masculina.

Esta división no solo sucede en los tipos de videojuegos, sino que tal y como señalaban Ararteko (2009: 180-181, 220-222) y el Instituto Andaluz de la Mujer (2005: 8), 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 del grupo 7, 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 futbol, 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 7.5 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

El sexismo explícito que señalaban las fuentes recogidas se confirma gracias al discurso de las personas participantes en los grupos (Instituto Andaluz de la Mujer, 2005: 14-18; Díez, 2009a: 60-62; Díez, 2009b: 44; Instituto de la Mujer, 2004: 339-352; López, 2010: 313). De esta forma, encontramos que existe una sobresexualización de los avatares, y en concreto una sobrerotización<sup>175</sup> 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.

<sup>175</sup> 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.



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 Duty y así lo que no puedes hacer es poner a tu personaje una chica, y en GTA puedes hacer, pero en el Call Off Duty tienes que ser un chico, aunque te pongas un traje diferente. Eres un chico siempre...

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 –aquellos que están altamente masculinizados–, 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" (Instituto de la Mujer, 2004: 358 y Díez, 2009: 60). Por ejemplo, tal y como lo describe D8:

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 mí 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, que se consideren “malas jugadoras” –como sostenía Merchán (2014)–, o incluso con una falta de habilidades para su manejo, creando como nos decía Veikeri (2010) un bajo autoconcepto digital. Un autoconcepto que, por una parte, tiene su origen en el propio diseño tecnológico, y por otra, se convierte en una gran barrera para acercarse más al mundo tecnológico. Un autoconcepto que además se va consolidando gracias a los comentarios que suelen escuchar de sus compañeros, que consideran que ellas en comparación con ellos no tienen buenas habilidades para el juego, y así se lo hacen saber:

H9- Sí y alguna vez les hemos dicho en plan : “qué mala eres”

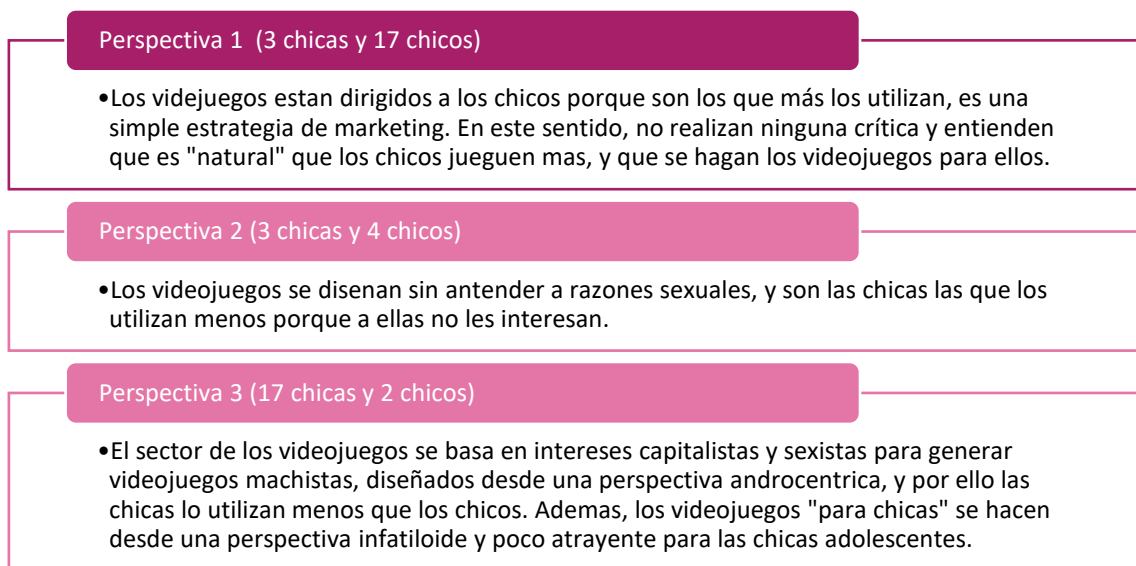
H1- A mí alguna vez me desesperan, y las grito: “¡pero dale al botón!”

Las chicas hacen frente a barreras internas –autoconcepto, conflicto de rol, desafección– y externas que son difíciles de superar este mundo tan mediado por los intereses capitalistas y patriarcales. Pero el resultado que obtenemos es que se reproduce una sumersión desigual, desequilibrada, en la que a las chicas les cuesta encontrar vínculos positivos. Vínculos que, como hemos comprobado anteriormente, resultan esenciales para continuar su trayecto profesional en el mundo tecnológico.

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 (Wajckman; 2004; Alcañiz, 2001; UNESCO, 2010; Sainz, 2007; Gil-Juárez, Feliu & Vitores; 2012; UCM, 2010: 15; Sarsaneda, 2012: 203). 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 10.12 Perspectivas que mantiene el alumnado encuestado acerca de la desafección de las chicas hacia los videojuegos**



Fuente: Elaboración propia

Estas visiones de las personas adolescentes consultadas muestran el grado de normalización e integración que tienen estas estructuras en su entorno. Asimismo, vemos de nuevo que especialmente son las chicas, y las mismas que han sustentado un discurso crítico durante toda su intervención, las que hablan de una construcción sexualizada y basada en el machismo. Pero, lamentablemente, son mayoría las y los que hablan de una división "normalizada" e incluso "lógica", comprendiendo que todo gira en función del mercado y de los intereses económicos.

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. De hecho, recordemos que para ellos los videojuegos son algo divertido. 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 D10:

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 heterodigida. 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 (Zafra, 2005a). 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 es 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 tener estructuras en contra, se aventuran y se adentran en este mundo virtual, entre las que se

destacan: G7, G6 o G3, I7, A7, A6, F7, F6 y F4. 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.

En esta línea, se destaca que dos de las participantes (F6 y F4) refieren el gran gusto que tienen por videojuegos que califican como “violentos”. Esto podría interpretarse desde el análisis que nos propone Renold (2007), quien señala que muchas feminidades se construyen desde la alabanza a masculinidad e integran sus códigos como propios, y así, estaríamos ante chicas que refuerzan todo lo relacionado con lo masculino, como la violencia que se reproduce en un videojuego. Así, se sustentan los beneficios patriarcales y la masculinidad hegemónica también desde el discurso de las chicas, creyendo que todo lo vinculado a ellas es inferior, y prefiriendo mantener estructuras y actitudes más masculinas –y valoradas–.

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 sido por voluntad propia, sino que ha estado marcada por la vinculación con un compañero: hermano, primo, amigo... Tal y como cuenta G6:

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 of Duty, 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, dicese en la lonja, o su caso en presencia del hermano, o con sus primos (a excepción de F6, ninguna de ellas dice jugar sola). Además, tal y como relatan los chicos de los diferentes grupos, si bien han conocido chicas que juegan, estas, 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. Y, ¿por qué resulta tan interesante integrar este espacio en este análisis? La respuesta nos la aportan las y los adolescentes. 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.

La lonja además de ser todo lo mencionado anteriormente 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, además, como se decía, quedan mediadas por la tecnología, y en concreto por la PlayStation. Antes se mencionaba a la falta de paridad –en usos y contenidos– de esta marca de videoconsola, pero en la cultura de la natividad digital también divide espacios. 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 del grupo 7 (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 y la exclusión femenina:

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 los grupos 6 y 9. 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, esto llevó a establecer normas “más equitativas”, como poder jugar todas y todos por igual, no tener siempre la videoconsola 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. Esto es, estos espacios más tener una mera finalidad lúdica, abalan la construcción de la masculinidad hegemónica, en la medida que sirven para jerarquizar posiciones dentro del grupo de chicos, quienes compiten por ser el más “masculino” (Connell, 1995; Bourdieu, 1999; Frosh, Phoenix, & Pattman, 2002: 67; Martino & Pallota-Chiarolli, 2005; Renold, 2007).

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 Duty, 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**

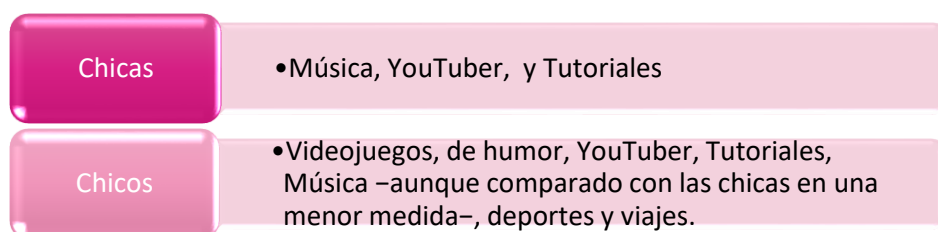
Antes de comenzar la profundización del segundo canal que compete a este análisis, y a pesar de quedar demostrado que para la adolescencia de este estudio los Blogs quedan obsoletos, algunas chicas (A7, A1, G4) y chicos (E3, I8, C7) dicen que siguen blogs. Dos chicas (A7 y A1), en concreto, refieren a su gusto por la moda y siguen canales y blogs que hablan de ello, y otra (G4) dice que sigue a uno dedicado a la literatura. Por lo que podemos observar, que como bien viene ocurriendo hasta ahora a lo largo de esta tesis, mientras que se reproducen algunos patrones tradicionales, como por ejemplo vincular la moda y la belleza con la feminidad<sup>176</sup>, también se abren puertas y espacios para la reflexión como la creación de un espacio de lectura. Por su parte, los chicos refieren ver blogs de viajes y paisajes.

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 genericamente dividido. Específicamente, las chicas y los chicos dicen ver los siguientes videos:

---

<sup>176</sup> Según las y los adolescentes consultados, los blogs de moda y belleza están escritos por mujeres y sólo son seguidos por mujeres.

Ilustración 10.13 Videos 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 YouTube que siguen, encontramos los siguientes datos:

Ilustración 10.14 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 videos sobre maquillaje, peinados, hablan de moda, cuentan su vida personal... Mientras que los chicos realizan videos 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 videos 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 makilajeko 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 poco que conozco son todo chicos, y si son chicos será por algo...

A7-Es que no son conocidas como un hombre, pero sí que hay y muchas.

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 videos 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, videos que para las chicas no resultan de ningún interés. Uno de los chicos (C8), por ejemplo, nos cuenta que el 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 videos en la crítica y burla ajena, aspecto que no les gusta y rechazan; inclusive, en este tipo de videos encuentran comentarios homofobos, 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 videos 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 videos, más dinero ganan, y, por tanto, YouTube les añade antes en videos 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 videos... 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 el sistema sexo/género, machista y xenófobo en sus videos, y con marcados intereses capitalistas. No obstante, se reconoce que este canal necesita de un análisis más profundo, que daría paso a otra investigación que nos permitiera poder diagnosticar la situación real de las diferencias entre chicas y chicos Youtubers. En cambio, los foros nos permiten un acercamiento preciso a este tipo de contenido.

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. Es un amasijo de interacciones y flujos que estructura una era digital sustentada en dividendos patriarcales, hilos que tienen que seguir siendo estudiados por el siguiente canal: las redes sociales.

#### **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 utilizado 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” (Pineda & Aliño, 1999:17-18; Capdevila, & otros, 2008; Rovira, 2001).

Influencers o instagramers, que además de anunciar la última “moda”, también estipulan cuerpos. Y es que estas plataformas se convierten en escaparates con maniquís 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 (Vázquez, Estébanez, & Herbón, 2013; Egan & Hawkes, 2012; Renold, 2007; Bragg, Buckingham, Russell, & Willett).

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 “típicas” fotos para chicas y para chicos respectivamente. Entre las características más comunes que adscriben dichas fotos se destacan:

**Ilustración 10.15** Diferencias en las "típicas" fotos que aparecen en Instagram de chicas y chicos<sup>177</sup>

| Chicas                                                                                                                                                      | Chicos                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <input 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... (Bourdieu, 1999; Vázquez, Estébanez, & Herbón, 2013; Egan & Hawkes, 2012; Renold, 2007; Bragg, Buckingham, Rusell, & Willett; Frosh, Phoenix, & Pattman, 2002: 67; Martino & Pallota-Chiarolli, 2005; Renold, 2007). Los esquemas de género quedan tan impregnados, que acaban representándose en las fotos y comportamientos que se dan a través de la Red.

<sup>177</sup> 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.

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.

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 adolescentes<sup>178</sup>:

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 (Zafra, 2005a; Haraway, 1991; Turkle, 1991) 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:

---

<sup>178</sup> 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.

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 besta "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 (Bourdieu, 1999; De Beauvoir, 1950; Gil, 2008; Lagarde, 1990; Martínez & Bonilla, 2000; Egan & Hawkes, 2012; Buckingham & Bragg, 2004: 103; Renold, 2007). 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:

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. En palabras de las propias chicas, se puede leer como estas acaban percibiendo su cuerpo, como un cuerpo "por-para-otros" (De Beauvoir, 1949; Bourdieu, 1999; Lagarde, 1990; Egan & Hawkes, 2012; Buckingham & Bragg, 2004: 103; Renold, 2007). 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 besti “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 F4:

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 que sean. 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, y 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 del grupo 7 (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 & Nuñez (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 Instragram 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, como se destacaba en el apartado teórico, la objetivación del cuerpo femenino no se da únicamente de manera unilateral –únicamente en las chicas–, y se integra en los discursos de chicas y chicos. Esto es, por un lado, 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 impregnado y han aprendido a ver la corporalidad femenina como un objeto estático y erótico – recordemos la pornografía heterodirigida, los videojuegos...–. De esta manera, los





chicos juegan y se pasan estos cuerpos, como si fueran objetos para su disfrute, y también, y al igual que aseguraban Martino & Pallota-Chiarolli (2005), y Frosh, Phoenix, & Pattman (2002: 75), este tipo de demostraciones ante otras masculinidades, se convierten en mecanismos de validación de su masculinidad y virilidad. 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 como 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...

Recordemos que De Beauvoir (1949) y Woolf (1929) nos explicaban que dado al mito de la sumisión que permanece adscrito a los esquemas sociales de las chicas, estas competían entre sí por la mirada ajena, de forma que se sientan rivales por captar las miradas masculinas. Esto genera un mayor sufrimiento en las chicas, ya que 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 & Pallota-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 juerarquía 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 (I7, G6, G2) 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 G6:

G6- A mí es que me parece perfecto, que las chicas que quieren enseñar, que enseñen todo lo que quieran y que sepas 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 establecido, 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). Para la natividad digital, hoy por hoy, aun cuando una joven hace alarde de su cuerpo y lo expone de forma "insinuante" representa el mito erótico, y por tanto el pecado carnal (Giddens, 1992; Lagarde, 1990; Gil, 2008; De Beauvoir, 1949).

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 estigmatizadas<sup>179</sup>. 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.

Esta ambivalencia de cómo perciben la sexualidad y el cuerpo femenino confirma lo que apuntaban Buckingham & Bragg (2004); Egan & Hawkes (2012; Megias & Ballesteros (2014); y Renold (2002; 2007). Esto es, 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 (Renold, 2002;2007).

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 salenmen postura sexy).

---

<sup>179</sup> Para las chicas y los chicos las fotos normales son aquellas que se sacan con sus amistades, con la familia, de fiesta...

A3-Sí que guarras (las demás asienten). O, ¡qué pintas!

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 (Buckingham & Bragg, 2004; Megias & Ballesteros,

2014; Ruiz, 2014; De Beauvoir, 1949: 437). 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 (Egan & Hawkes, 2012; Buckingham & Bragg, 2004: 103; Renold, 2002; 2007), 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 (De Beauvoir, 1949:487). Su subconsciente psicológico les impide liberarse de dicho lastre y, por ello, permanecen en la cárcel y escondidas (Rodríguez, 2003:203; Giddens, 1992).



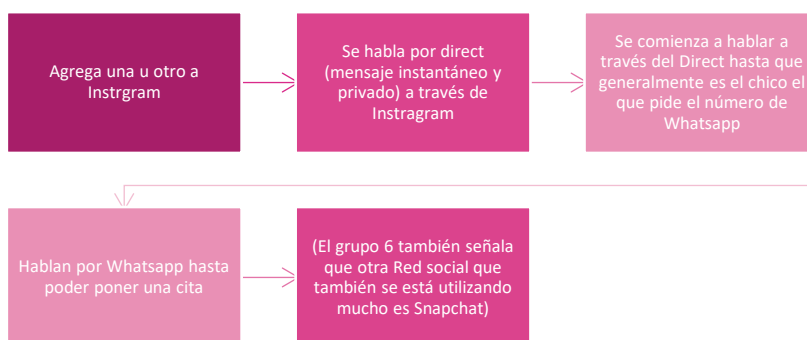
### **El enredamiento en clave de esquemas de género**

Las redes sociales han propiciado nuevos espacios relacionales virtuales que no necesitan el “face to face” (Villalón, 2016) y que han hecho que la forma comunicarse cambie sustancialmente. Sin embargo, como hemos encontrado a lo largo de todo el análisis, aún encontrándonos en este nuevo espacio se consolidan patrones marcados de nuestra vida offline. En este marco, las formas de relacionarse entre chicas y chicos<sup>180</sup>, y sus formas de cortejo, o en palabras de las 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:

---

<sup>180</sup> Únicamente se hace referencia a patrones heteronormativos porque las personas que han participado en esta investigación únicamente especifican

**Ilustración 10.16 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 —exceptuando algunos chicos del grupo 4 y 8—, suelen ser comenzados y, posteriormente, dirigidos por los chicos. Por lo que este es un ejemplo más de que los esquemas interiorizados de género, y así, sus comportamientos digitales quedan mediados



por esta normatividad. 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 (De Beauvoir, 1949; Buckingham & Bragg, 2004; Megias & Ballesteros, 2014). Y, por el contrario, si deciden romper “estas apariencias”, como ya ha quedado reflejado, son estigmatizadas como “puta” o “fácil” (Ruiz, 2014; Renold, 2002; 2007), o tal y como las llama B1 “seltas”.

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 (Connell, 1995; Ruiz, 2014; Buckingham & Bragg, 2004; Megias & Ballesteros, 2014), 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 –aunque no necesariamente den posteriormente el primer paso– 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 numero?” 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.

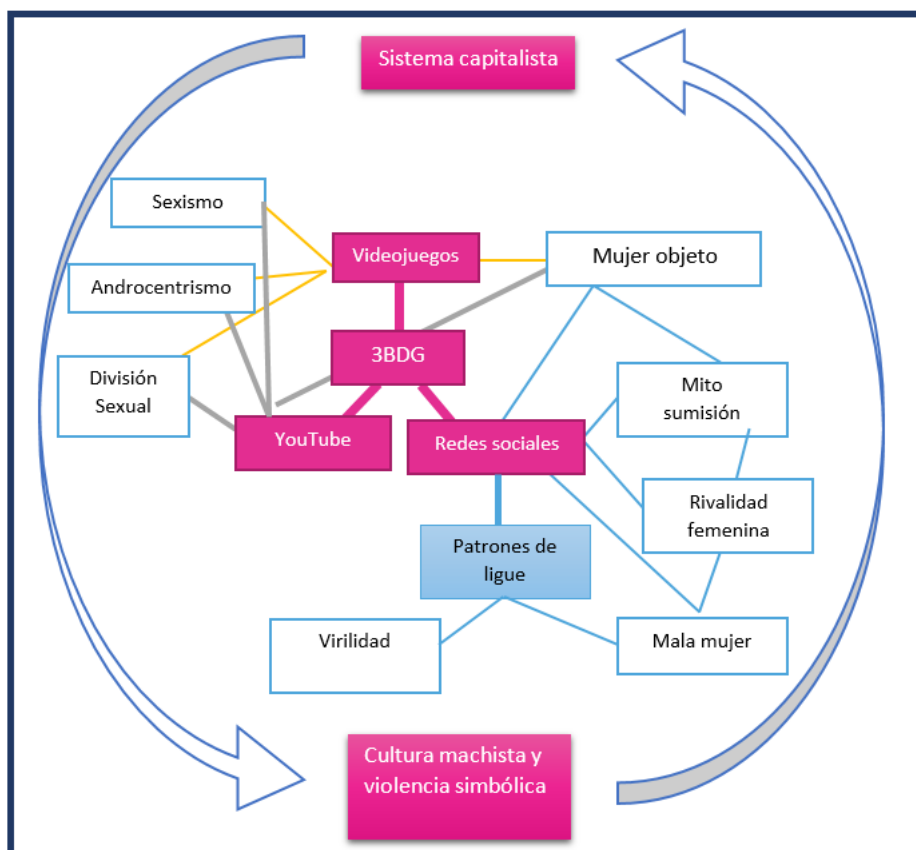
En resumen, de todo lo mencionado, se puede afirmar que el sistema sexo/genero esta impregnado en todas las estructuras de la tercera brecha digital, que además viene acompañado de un gran componente que es el capitalismo, sistema que se ha encargado de mantener los dividendos patriarcales y el “orden 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.

Estas estructuras, como se han analizado vienen intercaladas con esquemas potentes y muy integrados en el discurso de las personas adolescentes como son la construcción de “mala mujer”, o el mito de sumisión y “mujer objeto” en las chicas, construcciones que las llevan a creerse rivales, y generar e identificarse como distintas feminidades. Respecto a la masculinidad, entre los chicos queda muy impregnada la ansiada masculinidad hegemónica y sus patrones culturales de



comportamiento, normalizando una serie de actitudes sexistas y machistas. 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 10.17 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?*

Reiterar que las redes sociales se producen como canal relacional y de comunicación a estas alturas, es una obviedad. Aunque en la sumersión de las

relaciones que se establecen dentro de las redes sociales se averigua que, tal como se justificaba en el apartado teórico (Gobierno Vasco, 2013:18; Ruiz, 2014; Aguinaga, 2016), 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 las redes sociales. como ya mencionaba el estudio elaborado por Megias & Ballesteros (2014), 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 10.18 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”. Se advierte, pues, que dentro de la Red establecen códigos de comunicación, y chicas y chicos, aportan significados diferentes a cada uno de los actos.

Volviendo a las actitudes de control que se han detectado, estas, al igual que ocurría en el apartado cuantitativo, 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 (A11, D9, D10) 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 que 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 Instragram 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 (I1, B10, B8, B9 y B4) 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 (Esteban, 2011; Herrera, 2010; Illouiz, 2010; Ruiz, 2014). Aspectos que, por otro lado, y como se decía, necesitan de su registro y visibilización para no generar un discurso y análisis sesgado y con la retórica de que “ahora también las chicas controlan”. Así, teniendo en cuenta lo propuesto en la teoría, nos sumergimos en la profundidad de las palabras de las chicas de esta investigación, lo que nos permite ahondar, en el mismo sentido, en los recogidos en el apartado cuantitativo (y dar respuesta a los interrogantes planteados).

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), que su autorrealización se basa en encontrar una fuente de felicidad externa: un chico. Esta búsqueda de la felicidad en un agente externo, que se envuelve en una categoría normativa de encontrar el amor verdadero, genera una gran dependencia en las chicas. Recordemos que Lagarde (1990:189-194) vinculaba esta dependencia con estado de cautiverio que ha construido el sistema patriarcal y que mantiene la dominación masculina.

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. Todo ello constituye una huella más de la interiorización de un esquema incompleto y dependiente por parte de las chicas, mientras que los chicos, y como se decía en el apartado teórico, se construyen la independencia y como seres completos (Lagarde, 1990; Firestone,

1976; De Beauvoir, 1949). 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 altzatzen 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 manifiesta 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 ineterés. 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 el grupo 6 y 9 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 se no se perciban como seres independientes para tomar propias decisiones. Como ejemplo de ello, encontramos que cuando a una chica del grupo 1 (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". De este modo, en esta investigación se decide establecer una

división entre el control activo, y “control pasivo”. 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 (únicamente D10 se excede más en sus prácticas, que el resto de sus compañeras). 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, F7 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, cuando salía, por ejemplo cuando 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...

Lo que comenta esta informante nos dirige a lo que Megias & Ballesteros (2014) proponían. 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, mío, tuya, las demás... Los mitos del amor romántico integrados en la adolescencia**

Todo lo argumentado posibilita identificar que las chicas han interiorizado la dependencia al amor (De Beauvoir 1949; Ruiz, 2014; Vázquez, Estébanez, & Herbón, 2013), en concreto, a su pareja. Un ideal hegemónico de amor romántico

(Esteban, 2011; Herrera, 2010; Illouiz, 2010; Ruiz, 2014) que nos permite “leer entre líneas” que aún buscan “príncipes azules” que las rescaten. Un ideal de amor que aparece inundado de mitos y falsas creencias presentadas como verdades absolutas, que sostiene que “los celos son inevitables e incontrolables” o que “si quieres, sientes celos”. De este modo encontramos, que entre los mitos más generalizados –como identificaban Estébanez (2010), Megias & Ballesteros (2014) y Ruiz (2014)–, 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 (Coria; 2001; Davis, 1976; Dublin, 1973; Esteban, 2011; Herrera, 2010: 294-296; Ruiz, 2014:22). Como se mencionaba anteriormente, 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 los grupos 1, 4 y 6 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, a pesar de que la gran mayoría de chicas y chicos refieren a que el móvil es un espacio privado, y ponen como límite coger el móvil sin permiso de la otra persona. Según ellas, ello sería sinónimo de que “no esconden nada” (Coria; 2001; Davis, 1976; Dublin, 1973; Esteban, 2011; Herrera, 2010: 294-296; Ruiz, 2014:22). 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 (D10, D9) que normalizan el conflicto, y lo comprenden como un mecanismo de comunicación instaurado en su pareja. Especialmente, una de ellas (D10) 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. Describen relaciones enjauladas, y con altos niveles de dependencia. Pero la relación "must go on" (debe continuar), ya que como la gran industria del amor romántico transmite, lo socialmente deseable es que el "amor triunfe" y romper con la relación de pareja; estableciendo y normalizando relaciones de sumisión y superioridad.

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. Sin embargo, sí encontramos chicas que cuestionan alguno de los mitos propuestos, además de los chicos, que viven sus relaciones con más seguridad. Así, encontramos chicas como C5, F4, A6, G3, y G2 que 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! Que 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 berdín zait, es que yo sí confío en mi novio al fin y al cabo me da igual lo que haga o lo que deje de hacer

En alusión a esto, es importante destacar que únicamente I7 contrataca todas estas ideas, y se posiciona desde una perspectiva más compleja, no sujeta a dependencias y ni exclusividades. Ella no concibe que sea "TODO PARA ÉL", y rompe con estos mitos del amor romántico. Es decir, es la única chica que continúa con una perspectiva crítica durante todo su discurso, o lo integra también en sus relaciones intrapersonales, como ella misma refiere:

I7- Sí, es como si voy a tu casa porque me da la gana, y empiezo abrir tu armario, y hago lo que me dé la gana. ¿Quién te ha dado derecho a hacer eso?

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<sup>181</sup>.

En conclusión, la natividad digital establece relaciones virtuales basadas en mitos y emparejamientos tradicionales. Relaciones asimétricas, dañinas y herméticas, en las que las chicas apuestan "todo o nada" en estas relaciones, sumergiéndose en espirales de frustración, daño, agotamiento, fatiga y autocastigo continuo,

---

<sup>181</sup> 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 solteras", 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.



vigilando en secreto los pasos de aquel que dice ser quien les va a aportar la felicidad eterna y plenitud. Por lo que, a pesar de haber hecho avances en cuanto a la corresponsabilidad familiar, y otros aspectos, aún las relaciones más personales quedan mediadas por mandatos dañinos de género, patriarcales y machistas, lo que llevan a sustentar relaciones tóxicas y creencias dañinas sobre sus parejas.

## **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 (Castaño, 2005; Castaño & Caprile, 2010b; Castaño, Martín, & Martínez, 2009).

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. Así, con el interés de seguir profundizando en este tipo de agresiones y responder a los interrogantes planteados en el apartado teórico se les plantaba un caso sobre ciberacoso sexual y/o sexista (acuda al ANEXO 5 para conocer el caso). Al oír este caso muchas y muchos contestaban que era “típico”.

Aparentemente, son casos que se están dando con una frecuencia alta dentro de su contexto. En un contexto un tanto cercano, ya que, 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 10.19 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, este 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 sinnúmero 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. Llego 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 amenazaba de que, si no volvían, la iba a subir a Instragram, 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 masturbándose 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 videos 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 contacticos, 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 Instragram y que, supuestamente, lo subió sin querer, pero era la foto de la chica desnuda y pronto lo tenía todo el mundo... Le hablo la chica, lo borró... (...)Lo pasó mal, mal... Los primeros días tu veías cincoorros 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.
- 17- 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.

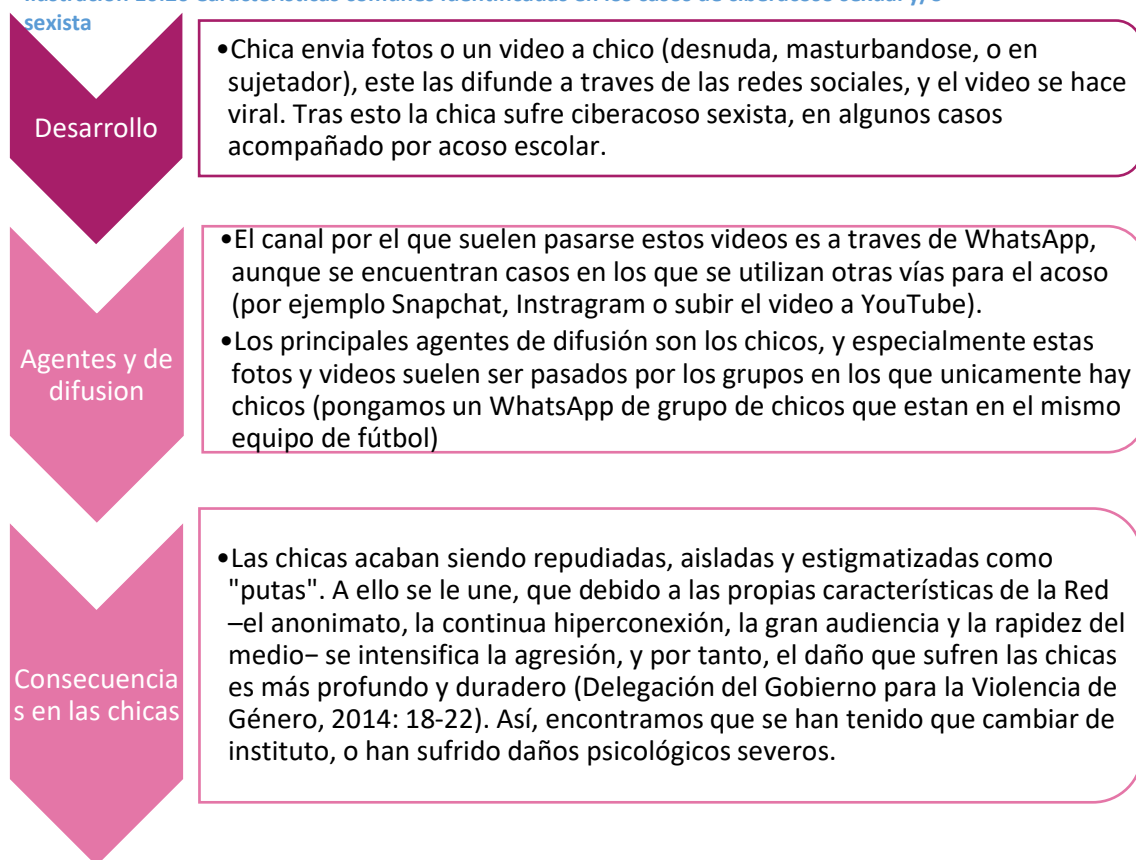
Como queda evidenciado existen claras similitudes entre los casos descritos. En este sentido, primero subrayar la gran presencia de contenido sexual que tienen todos estos videos. Es decir, al igual que de la Delegación del Gobierno para la Violencia de Género (2014), Mascheroni & Cuman (2014), Del Rey, Elipe, & Ortega-Ruiz (2012) y Buelga y Pons (2011:93), 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.

Asimismo, estos resultados nos permiten ir perfilando de una forma concreta las interacciones y rasgos específicos del ciberacoso sexual y sexista. Esto es, el ciberacoso sexual, tal y como quedaba limitado, se refiere a todas las actitudes intimidatorias, como pueden ser las amenazas de mandar las fotos, y el propio hecho de difundir el contenido sexual que la chica ha enviado. En cuanto al ciberacoso sexista nos referimos a todos aquellos insultos machistas que recibe la joven (más adelante se comentan las diferentes razones de este tipo de ciberacoso).

Sin embargo, vemos que el Ciberacoso sexual queda estrechamente unido al ciberacoso sexista, que a veces uno precede al otro, tal y como apuntan las chicas y los chicos de esta investigación; como dice D10, en el caso que ellas conocen, la chica recibió un sinnúmero de insultos: “Y luego ya hubo gente que le habló por Whatsapp para insultarla y así, que la llamaban guarra y de todo...”.

También el hecho de que se da un proceso tan similar en todos los casos, ha permitido completar el proceso que nos planteaba Lenhart (2003), y constatar que es más complejo (Powell & Henry, 2014). 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 10.20 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” videos 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 video de una discoteca de Bilbao, que se subió una chica y a un Gogo le estaba chupando la polla, y es que fue en escenario...

G5- Hace poco en verano creo que fue, en jaia, 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. Así, 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 (De Beauvoir, 1949; Lagarde, 1990; Megias & Ballesteros, 2014). Como se explica en el grupo 4:

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 (1,4, 6, 7) 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 tota, 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 intimas 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 videos 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 (Egan & Hawkes, 2012; Martino & Pallota-Chiarolli, 2005: 99; Renold, 2002; 2007). 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...

Por otro lado, y algunas chicas y chicos (A8, B10, B3, H1, H3), con el fin de argumentar por qué se crea este tipo de ciberacoso, aluden a uno de los estereotipos adscritos a la feminidad "la debilidad". Así, señalan que son "más manipulables", "son más ingenuas" o "cogen confianza muy rápido". Observamos que, de nuevo, se da esta visión individual sobre un problema cuyo origen es marcadamente social.

A pesar de que al inicio se marcaban discursos disidentes, subversivos y reivindicativos, en este aspecto, pocas mantienen una postura crítica, y la mayoría sostienen una postura dañina no solo con la víctima, sino con ellas mismas. De esta forma, solo se puede mencionar –además de I7, que como ya se ha dicho tiene una marcada perspectiva crítica– a dos chicas más (G2 y F3), 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, de hecho, 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, como en el grupo 8 y 2, 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. ¡Qué 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, los chicos de los grupos 2, 4 y 5, a la hora de contar los casos, se ríen e indican que han sido agentes de difusión de estos videos. Veamos algunos ejemplos:

E3- Bai esaten dugula : “¡MIRALAAA!”

E8- O que 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.

El grupo 3, 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 que 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, se necesita concretar lo que la Delegación del Gobierno para la Violencia de Género (2014) explicaba acerca de la normalización y naturalización del envío de fotos y videos. 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 videos 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 está! ¡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). Así, tal y como Vázquez, Estébanez, & Herbón (2013) apuntaban, todas estas diferencias y desigualdades se siguen manteniendo debido a esta normalización e invisibilización que trasciende gracias a la sumersión continua en esta información sexista y machista.

Asimismo, estos resultados muestran que a pesar de estar expuestas y expuestos a un sinfín 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 exploración 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 (Bartrina, 2014; la Delegación del Gobierno para la Violencia de Género, 2014: 18-22; Del Rey, Elipe, & Ortega-Ruiz, 2012; Mitchell & otros, 2016). 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 se agregan en unas y otros. En tanto en cuanto 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 objetibización, 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 del grupo 6:

F4- Pues te dicen: “puntuá a no sé quién...” Y entonces se puntuá a tal... Y entonces tu 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, tal y como se explican en el grupo 5, 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, tal y como se explica en el grupo 5:

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

En otras palabras, las chicas se adentran en este espacio desde una posición inferior y con el riesgo de poder ser insultadas y denigradas (Gobierno Vasco, 2013; INJUVE, 2011). Su cuerpo y sexualidad se convierten en elementos de esclavitud, y opresión (De Beauvoir, 1949). La Red es un espejismo hostil de huellas tradicionales que quedan arraigadas a las construcciones machistas y de género. Esto es, la vida online y offline son sistemas y mundos que se interconectan e intercambian estructuras, reflejándose, aumentando, generando otras... Aunque como ha quedado patente, se puede decir que dentro de este espacio se ha generado un ciberacoso específico contra las chicas.

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 infomantes (A1) y un amigo de otra (C2), o dos casos que cuentan dos chicos (B9 y D10) sobre videos 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 transfobia y homofobia que también emergen en la Red, y que como Philips (2013), se considera necesario visibilizar. Debido a esta cultura machista que condiciona posiciones, y normas, aquel o aquella que se salga de la norma recibe una condena social (Renold, 2007). En este sentido, 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" (Ringrose & Renold, 2010). En palabras de E3:

E3- Bai. Nik ezagutzen nibeanean 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 zizkieten, bakarrik neska izateagatik eta sexua aldatzeagatik.

Asimismo, en el grupo 7 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 repeinada... 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 se sitúan en escalones más bajos, y sobre todo aquellas que se posicionen en los escalones inferiores, para mantener el orden social. En esencia, nos figuramos un espacio basado en las categorías propuestas por Connell (1995), y que refleja las feminidades y masculinidades que describen Martino & Pallota-Chiarolli (2005: 99); Frosh, Phoenix, & Pattman (2002); y Renold (1997; 2004; 2007). En relación a esta asimetría se destaca lo comentado por uno de los chicos:

C2- Neskei caña gehiago ematen zaie, sare sozialetan.. eta kaña ematen diogu neskak eta mutilak... Eta mutilen kasuan bakarrik dira mutil batzuk...

De la misma manera, se observa que a la sexualidad femenina y masculina se le otorgan espacios diferentes: privado/público. En definitiva, hoy por hoy existe un encarcelamiento simbólico-cultural de la sexualidad femenina, se sienten y se hacen esclavas de su propia sexualidad. Una esclavitud que viene acompañada de una carga de erotismo heterodigido, como señalaban Mujeres en Red (1999); Reverter (2001); Egan & Hawkes (2012); Buckingham & Bragg (2004: 103); Renold (2007) y Zafra (2010).

Todo ello produce una normalización de la violencia que alimenta las actitudes de abuso y coerción contra las mujeres. Se crean, por tanto, muros machistas para

mantener, también en la Red, la dominación masculina, y por ende, el orden de la cosmología sexualizada, y se favorece la manifestación de machismo más visible: la violencia (Lagarde, 1990).

Atendemos, por tanto, a un problema que sucede al menos en los países occidentales, tal y como apunta una de las chicas (G2) no es un problema local, pero 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*

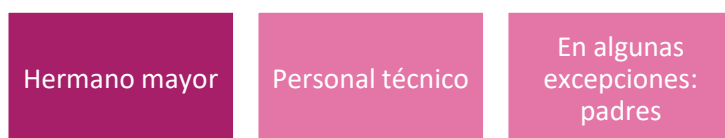
Ante todas estas incertidumbres, miedos, sentimientos de impotencia, mandatos de género, sobresexualización, construcciones machistas y riesgos en un universo de magnitudes incontrollables e infinitas, nos encontramos con un panorama desolador, en cuanto a los agentes de apoyo y ayuda que se ofrecen desde la educación formal e informal.

Este apartado se abre con la intención de explorar las fuentes de ayuda y apoyo que tienen para gestionar los problemas que se han descrito; lo que nos permite diagnosticar las herramientas coeducativas y emocionales con las que se cuenta desde el contexto educativo –formal e informal–, y así poder perfilar la propuesta de intervención con la que concluye esta tesis.

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 10.21 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...

INTENCO (2013:17), Bartrina (2014) la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa (2010), recogían esta brecha generacional, y los daños que generan esta ausencia parental en el mundo virtual de sus hijas e hijos. Para sus progenitores son espacios no gobernables, 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.

Segundo, percibimos que solo dos personas refieren que preguntarían a su madre. Estos resultados nos acercan a lo que viven las personas adolescentes. Esto es, 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...

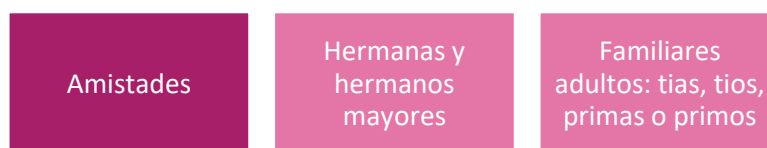
H8- A aita bien, pero a ama...

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 10.22 Referentes para pedir apoyo emocional



Fuente: Elaboración propia

Se analiza que una de las principales fuentes de ayuda serían sus propias amistades. Ello nos muestra una de características principales de la etapa de la adolescencia: la importancia de las amistades (Pineda & Aliño, 1999). Es la etapa separación de la protección parental, en ella crean muros para construir su identidad y sentir que ganan independencia respecto a sus familiares, contemplando a sus progenitores 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 A1 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 paso 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 a la que se van a la cama, las horas que están estudiando, o por donde han salido por la noche, sus amistades.... Así, sus progenitores –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 (Tubert, 2008; Pineda & Aliño, 1999; Rovira, 2001), 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 I7, que a diferencia de lo que ocurre en los grupos anteriores, siente que su madre y su padre son personas de apoyo y referentes positivos tanto digitalmente como de ayuda y 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 G6, A6, y B8 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, los chicos del grupo 2 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.<sup>182</sup> También señalan que este control depende de la ubicación de la videoconsola. Si esta 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, este control se hace desde una preocupación que no llega a las personas adolescentes, lo que hace que se distancien de sus madres y padres y no les perciban como agentes de apoyo y ayuda en el caso de ocurrir algún problema. Espinar & López (2009) nos aseguraban que esta visión pesimista integrada en las familias interfiere en las relaciones filioparanteales y generan brechas que distancian a madres y padres de hijas e hijos. Así, trasladan a sus hijas e hijos que ellas y ellos son incapaces de gobernar y ayudarles en un mundo que está continuamente presentes.

Existe una marcada ausencia parental dentro de su contexto digital. De esta forma, las chicas y chicos hablan de una soledad digital y de sus familias como inmigrantes digitales a quienes no perciben como agentes de ayuda (Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa, 2010). 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?

---

<sup>182</sup> Únicamente D10 refiere que su madre controla el contenido de los videojuegos a su hermano pequeño.

G4- Cuando pasa cualquier cosa en casa, siempre: “¡. ven a ver esto que me ha salido una ventana y no sé qué es...”

H9- Yo creo que les enseño 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.

De esta forma, la inclusión tal y como queda reflejada en los diferentes grupos no se están dando de manera uniforme, y solo las personas interesadas, aquellas que han recibido una educación formal –aunque esta es de manera aleatoria– y/o aquellas y aquellos que cuentan con familias protecnológicas realizan un uso más avanzado (Sánchez, Ortega & Vall-Ilovera 2012).

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 protecnologica (F4) se observa que gestionan con mayor 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. Es decir, la educación informal digital se convierte también en un elemento potente para conseguir usos más adecuados y seguros en las personas adolescentes, tal y como aseguraba Bartrina (2014). Además, si esta inmersión guiada y acompañada es gestionada por un referente femenino, tal y como se ha apuntado en la teoría, y 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.

Por otro lado, en cuanto a las herramientas emocionales de gestión de conflictos entre familias e hijas e hijos, encontramos grandes brechas entre chicas y chicos. Sin embargo, en aquellas familias que se ha generado una confianza, y en el caso de las chicas no haya un enjuiciamiento de género, se puede observar cómo se crean espacios más confortables para que la adolescencia, y en estas condiciones las chicas se sienten seguras y libres de culpas para contar un caso como los que ya han sido mencionados.

En la educación informal se han construido grandes barreras entre las personas adolescentes y sus familiares, procurando un solitario vértigo a las personas adolescentes, impregnando, así, aun más su integración al mundo tecnológico de incertidumbres y falta de pautas. 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 –tal y como se apreciaba en los cuestionarios–, 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 aula<sup>183</sup>. 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.

Ello plasma, tal y como lo hacían Turkle (1997, 286); y Veikeri (2010), la actitud fatalista y pesimista que ha sido difundida e integrada en las posiciones parentales y adultas. Se generan brechas generacionales en las que la figura adulta queda difusa y diluida, y en la mayoría de los casos, ausente, presa de un recelo que les aleja de los espacios en los que, en este caso, las personas estudiantes permanecen diaria y continuamente presentes.

Además de la integración de las tecnologías, en cuanto a la formación específica sobre informática, se identifican importantes carencias. Por un lado, es muy

---

<sup>183</sup> Como anécdota destacar que en las clases se realizan los grupos de discusión, en la gran mayoría de los institutos.



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. Esto es, por parte de la educación formal, también se ha propiciado ese ideal de informático androcéntrico y capitalista, y se han invisibilizado las aportaciones de las mujeres, relegándolas, de esta forma, al olvido. Además, constatar que estas formaciones androcéntricas son arbitrarias, y no todos los grupos parten del mismo conocimiento de informática, lo que muestra la inexistencia de un currículm educativo digital dentro de los institutos.

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 desde la educación formal sobre estas políticas de seguridad –que añade a su orfandad digital–, el alumnado ha tenido que generar diferentes estrategias, y se refieren a ellas mismas y ellos mismos como autodidactas digitales (INTENCO, 2013:17). Entre las diferentes estrategias que han generado, se pueden destacar:

**Ilustración 10.23 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

Estas manifestaciones proyectan la misma realidad que dibujaban Sánchez, Ortega & Vall-Ilovera (2012): adolescentes que han tenido que gestionar de forma autodidacta y pasiva sus identidades en un universo complejo e infinito. 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 sitúan 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 realizaban a los 7-8 años (Mascheroni & Cuman, 2014)]. Con motivo de contextualizar lo que mencionan las personas adolescentes, en la adolescencia prematura, momento que comienzan a explorar y conocerse a ellas y ellos, se adentran en un mundo amplio, e ingobernable y que queda bajo la atenta mirada de la audiencia, y saltan al vacío sin un paracaídas o un arnés de seguridad. 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 (confirmando, por consiguiente, el sentir que se había plasmado en el análisis cuantitativo). 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 a 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 veís a los irakasles?) Como personas amargadas, sin vida, y que quieren ir a joderse.

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 el grupo 9 se cuenta que una alumna sufrió acoso escolar, y el instituto –directora y orientador en concreto–, desatendió por completo este caso, y dejó 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 solicitarían ayuda, tal y como refieren únicamente cuando el caso fuera “muy grave”. De este modo, perciben el lugar en el que más tiempo pasa y se relacionan como un espacio carente de gestión de conflictos, y así, se normalizan y se siguen invisibilizando los problemas que ocurren en los institutos, que solo se detectan cuando el daño ya sea insoportable por la persona adolescente, tal y como apunta H9:

H9- A ver, si ya llega un punto en que ya no podrías soportar el asunto, pue sí, a lo mejor sí... Para que te pongan medidas y no te siga afectando... Pero si se puede evitar...

De nuevo volver a subrayar en referencia a la educación formal, la falta de homogeneización y la presencia de la coeducación en las aulas. Estas se han visto limitadas a unas pocas formaciones puntuales, siempre arbitrarias y al son de lo que decide cada instituto, o cada profesora o profesor en concreto cuando han quedado demostrados los importantes cambios que se generan en el alumnado el hecho que la coeducación pueda ser implementada.

La educación formal que reciben queda limitada y acotada al uso básico y técnico de ciertos programas. Formación, que como se señalaban Milic & Skoric (2010), no es suficiente para asegurar una inclusión tecnológica igualitaria, ya que, si esta no es acompañada de una educación en valores que posibilite gestionar los problemas, ni de pautas coeducativas, se promueve –como queda demostrado– un mantenimiento de reproducción de estereotipos y esquemas machistas en la Red

(Bartrina, 2014; Livingstone, Kirwil, Ponte, & Staksrud, 2013). Se pierde, por tanto, la potencialidad transformadora de la escuela, que se limita a un traspaso de conocimientos básicos, androcéntricos, y posiblemente lejanos, para el uso de los instrumentos tecnológicos.

Por otra parte, en los diferentes grupos de discusión se encuentran algunas “buenas practicas” 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 en los grupos 4 y 6 el profesor de informática les ha transmitido pautas de ciberseguridad, además de aportarles información y formación acerca los riesgos de privacidad. También, I3 y las personas del grupo cuenta que en su anterior instituto recibieron educación formal en formato de charla sobre los riesgos digitales; y el grupo 7 cuentan que, en diferentes asignaturas, independientes a la de informática, han tratado aspectos relacionados con la informática, como es el caso de Silicon Valley. 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. Ello nos muestra, tal y como proponían Díaz (2001), Livingstone, Kirwil, Ponte, & Staksrud (2013), Bartrina (2014) e Instituto de la Mujer (2008a), que la presencia y el trabajo del sistema educativo es un elemento necesario en estas temáticas para generar cambios sustanciales en el modelo de relaciones y comportamientos integrados por las personas adolescentes.

En definitiva, propiciar espacios de reflexión sobre el género hace que se rompan en mayor medida los mitos y estereotipos, lo que permite generar una mayor conciencia y actitud crítica, no solo en su vida offline, como en su vida en la Red. Asimismo, si la educación formal se esfuerza más en integrar las tecnologías y hablar de pautas de seguridad y acerca de este mundo, esto también ayudaría en gran medida a las personas adolescentes a sentirse más seguras en la Red, ¿Y si juntásemos ambos elementos? ¿permitiría esto romper con las brechas digitales de género?

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 ti si desde pequeña te han estado metiendo en la cabeza las consecuencias y como 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 Instragram 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 Instragram que denuncia el daño a animales, y hasta ahora no ha habido... Y ahora hay un montón de videos de Instragram 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 7.6 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"> <li>• Adquisición y conocimiento de pautas de ciberseguridad.</li> <li>• Seguridad y confianza para solicitar ayuda técnica y apoyo emocional.</li> <li>• Genera mayor perspectiva crítica, lo que permite romper estructuras y estereotipos normalizados.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se generan huérfanos y huérfanas digitales.</li> <li>• Desconocimiento del mundo digital.</li> <li>• Falta de estrategias y herramientas cibernéticas para solucionar los problemas digitales.</li> </ul> |



|                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Inclusión de las tecnologías en el aula como herramientas de aprendizaje.</li> <li>• Factor para deconstruir la segunda y tercera brechas digitales de género, así como para prevenir el ciberacoso sexual y/o sexista.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de lazos de confianza con las familias y el profesorado para pedir ayuda técnica y apoyo.</li> <li>• Exclusión de las tecnologías en las aulas.</li> <li>• 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.</li> <li>• Invisibilización de las mujeres informáticas.</li> <li>• Factor que sustenta y mantiene las brechas digitales de género.</li> </ul> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

## DEBATES Y DISCUSIONES ACERCA 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. Por lo que, considerando los resultados obtenidos, conviene recordar lo escrito al comienzo de la presente tesis. Como se imaginaba, las estructuras estudiadas crecen de forma no lineal y en continua interacción, pero como bien referían Byrne (1998); Prout (2005); y Eve, Hosfall, & Lee (1997), en la era post-moderna las estructuras sociales, y más si cabe si hablamos en interacción con las TRIC, requieren de análisis complejos y no uniformes. Comprender que los esquemas interaccionan y se restroalimentan produciéndose una homeostasis, en la que se generan nodos importantes de interacción en sus ramificaciones, de elementos que intersecciona con otros nodos.

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 a la vez con esquemas y patrones tradicionales de género, que a su vez crean lo que se ha denominado como el ciberacoso sexista y/o sexual y el cibercontrol, y estos a la vez se nutren de estos esquemas, y fluyen con e interaccionan con las otras realidades machistas. 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 al sistema sexo/genero. 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- abierto-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 (Castells, 1998:285). 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 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. O dicho de otro modo, tal y como proponían las fuentes (Byrne, 1998; Prout, 2005; Eve, Hosfall, & Lee, 1997) desde esta complejidad asumida, estos sistemas interaccionan con otros sistemas, como es el caso del patriarcal, con el capitalista.

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.

Los otros canales explorados y más utilizados 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, como 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 de incertidumbres, contradicciones, mitos, alta sexualización... se convierten en un “colchón” y “base” idónea para reproducir lo que en esta tesis 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. Ello, en definitiva, nos dibuja las jerarquías de Connell (1999) y de autoras como Martino & Pallota-Chiarolli (2005: 99); Frosh, Phoenix, & Pattman (2002); Renold (1997; 2004; 2007) y Ruiz (2014), por lo que, de nuevo, jugamos con esa interconexión pasado-presente; realidad offline- realidad online.

En la gestión de sus relaciones a través de las redes sociales también se encuentran prácticas que quedan estrechamente ligadas con los esquemas de género y mensajes basados en la cultura patriarcal, como ocurre con 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 un nodo 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.

La realidad virtual de las personas adolescentes es dura y carente de apoyo, lo que en su conjunto provoca, como decían García & Nuñez (2008:56), una generación de asimetría funcional, dándose intercambios simbólicos, en los que las chicas se ven abocadas a un encarcelamiento sexual, a una violencia simbólica digital que desfigura sus cuerpos, a una dependencia y rivalidad asumida, y a la propia auto-objetivización; en un contexto bañado por el desprecio y a la vez erotización de las curvas femeninas, que hacen que no se sientan parte del mundo tecnológico y se vean en situaciones inferiores.

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 de la consciencia de 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 tesis–, 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 transversal 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).

Estos avances y resultados nos sirven como guías para poder encaminar una acción e intervención coeducativas en estas temáticas. 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.

Se han producido cambios sustanciales y se están generando espacios subversivos, y, sin embargo, aún quedan condicionamientos que necesitan ser trabajados, tal y como apuntaban Díaz-Aguado & Carbajal (2011), de una forma mucho más continuada y transversal. Es preciso que se traspasen responsabilidades individuales, y que otorguemos mayor importancia a la responsabilidad comunitaria, como puede ser la educativa, ya que vemos que los otros espacios quedan corrompidos por un gigante llamado “capitalismo”, dibujando un futuro

difícil de gobernar. De este modo se acaba con las palabras de una de las participantes: “ahora se está empezando a cambiar un poco, porque ya como que nos estamos dando más cuenta, pero va a costar mucho. O sea, de la noche a la mañana no se puede cambiar esto” G3.

Como en las fases anteriores, 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 10.24 Resumen de los resultados de los grupos de discusión**

- a) La adolescencia encuestada porta esquemas de género basados en el sistema sexo/género. Ello hace que se generen dentro de sus patrones de comportamiento dividendos 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 propuesto, 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 II. PROFUNDIZACIÓN EN LAS REALIDADES MACHISTAS. EL HIPERTEXTO DE LA NATIVIDAD DIGITAL (2ª PARTE)**

El presente análisis cualitativo nace como complemento de los grupos de discusión. Este se convierte en un diálogo con dichos grupos, con la teoría y su vez, con el contenido multimedia que suelen ver las personas adolescentes consultadas. 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.

Pese a ser análisis que se complementan, el análisis que se presenta a continuación dispone de un mayor peso en el discurso –y menor en la argumentación teórica–, ya que, si bien los grupos permitían, primero, recoger todas las disposiciones teóricas, y segundo, generar un discurso espontáneo y construir un diálogo y narración común, que hacía referencia a la idea cultural que impregna en su realidad virtual, 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, y a fin de responder a los objetivos, que recordemos que nos proponíamos:

*Profundizar en las posibles causas y relaciones de la 2BDG y la 3BDG, y las otras estructuras, como el cibercontrol y el Ciberacoso sexista y/o sexual dentro del alumnado de la CAE.*

*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).*

*Analizar las relaciones de cibercontrol que se reproducen en las relaciones heterosexuales de la natividad digital de la CAE.*

*Identificar el ciberacoso sexual y/o sexista que se da dentro de los canales digitales, especialmente en las redes sociales.*

Asimismo, estos foros han permitido plasmar en imágenes, y videos, aquello de lo que nos hablaban en los grupos, lo que ha dotado de una mayor realidad al análisis,

considerandolo especialmente interesante, y las reacciones y opiniones que las personas adolescentes ofrecían ante el material audiovisual colgado<sup>184</sup>.

Como en los análisis precedentes, el presente, 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 ciberviolencia 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.

## **1. 2BDG, fotografía de una realidad buscada**

*#medios de comunicación#capitalismo #nosinmujeres*

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 atractivo y lo rodean de connotaciones positivas, describiéndolo como “el futuro”. Así, exceptuando SIT, 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

---

<sup>184</sup> 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.

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 11.1** Fotos de empresas dedicadas al desarrollo tecnológico (Google -dcha.- y Riot Games -izq.-)

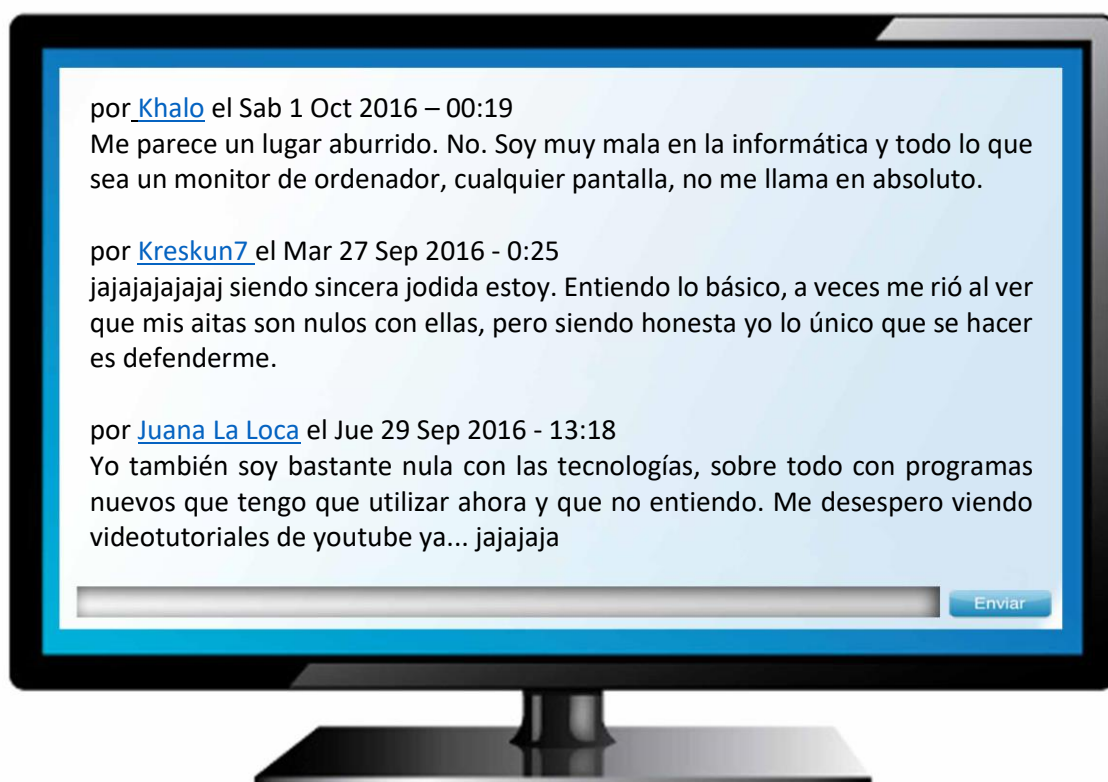


Fuente: Imágenes extraídas de: <http://starterdaily.com/wp-content/uploads/2014/02/google-plex.jpg> y <http://shubinanddonaldson.com/wp-content/uploads/2013/03/Riot-Games-workspace.jpg>

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 Juana la Loca 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.



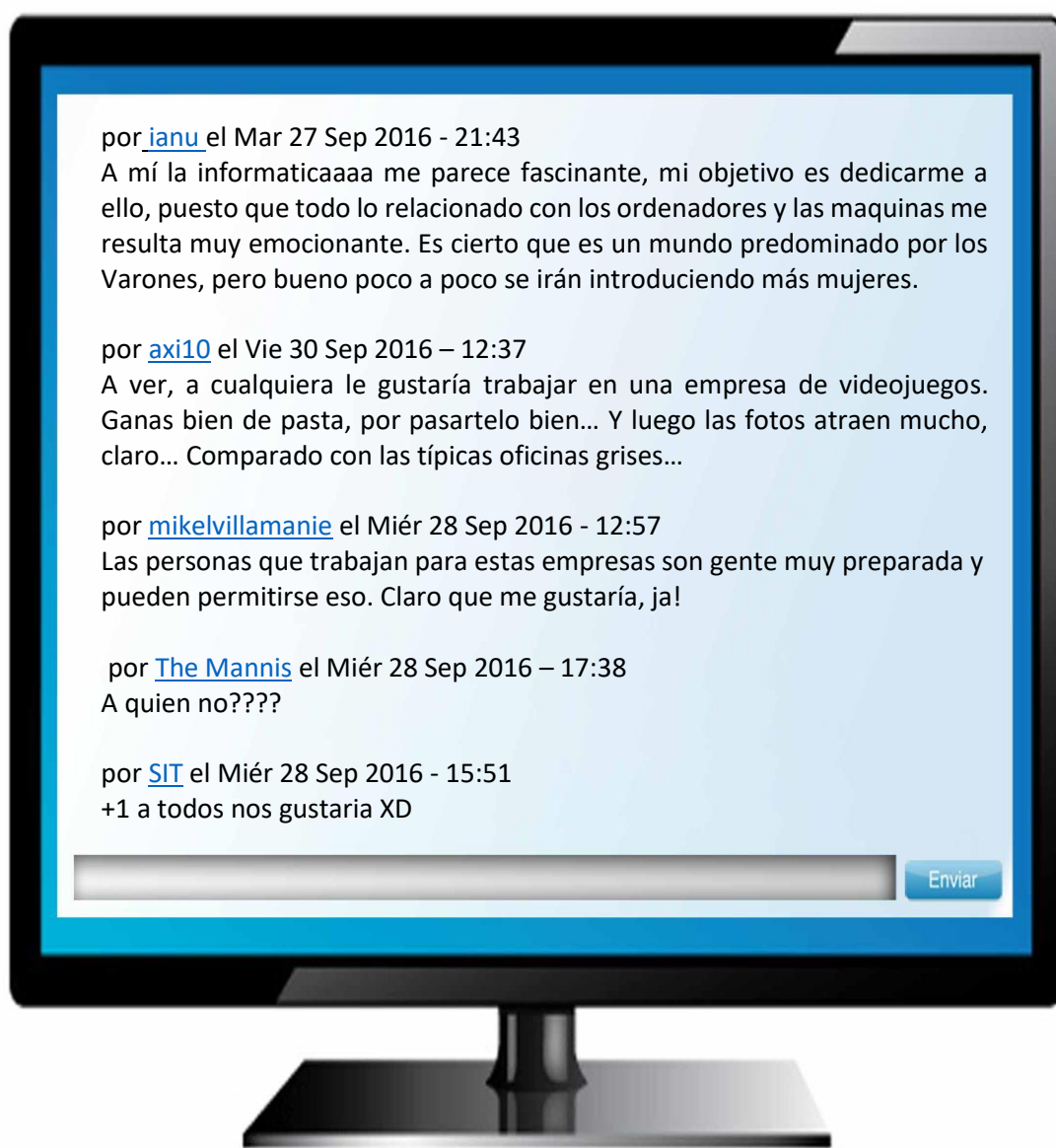
Veamos algunos ejemplos de lo comentado:



Únicamente aquellas que mantienen un autoncocepto digital alto y muestran tener una vinculación positiva con este mundo (las antes mencionadas Inefable e Ixgm), les resultan lugares idóneos para trabajar en este campo, demostrando el mismo entusiasmo que muestran los chicos en sus discursos. Lo que nos lleva a recoger y reafirmar de nuevo, lo que sostenía Castaño (2008:17), cuanto mayor sea la vinculación, mayor utilidad y, por ende, menor el rechazo a este sector.

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 valido 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, ya que puede seguir reproduciendo la fantasía de la masculinidad hegemónica (Connell, 1995).

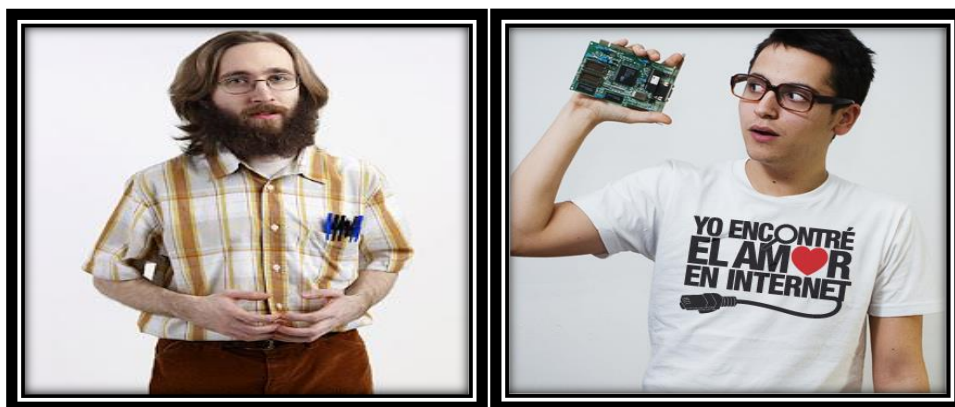
En las fases pasadas se ha señalado que una de las conexiones más potentes entre la 2BDG y la 3BDG son los videojuegos, y en la presente se destaca, de nuevo, la gran presencia que adquieren estos instrumentos en su ocio, y en su toma de decisiones. Estos instrumentos –fantasías de la masculinidad hegemónica (Instituto Andaluz de la Mujer, 2005; Díez, 2009a; Díez, 2009b; Instituto de la Mujer, 2004; López, 2010)–, tal y como se había apuntado anteriormente y recogían las fuentes (Sánchez, Ortega & Vall-Ilovera, 2012; Merchán, 2014; Wajcman, 2004:170; Instituto de la Mujer, 2011:118), son piezas clave para comprender las primeras desafecciones de las chicas y las tempranas aficiones de los chicos hacia este universo.

Estos resultados confirman los resultados de los grupos de discusión, en el sentido de que tener un autoconcepto digital alto y mantener una vinculación positiva con este mundo, se convierten en factores favorables hacia la informática. Asimismo, en su cultura se ha impregnado un imaginario de lo que representa el mundo de la informática, mundo que, sin duda, ha sido más aproximado –a través de medios de comunicación y promovido por el sistema capitalista– a la cultura de la masculinidad, que a la de la feminidad; identificando la informática, y más si cabe los videojuegos, con la masculinidad, hechos que vemos impregnados y normalizados en la adolescencia encuestada.

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 11.2 Imágenes vinculadas al ideario de "Freak"



Fuente: Imágenes extraídas de:

[http://viejuna.eljueves.es/medio/2014/07/24/mg\\_geek\\_interior\\_310x415.jpg](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”, permitiéndonos confirmar que la construcción cultural del imaginario de la persona “freak” es un hecho asumido por todas y todos. 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”<sup>185</sup>.

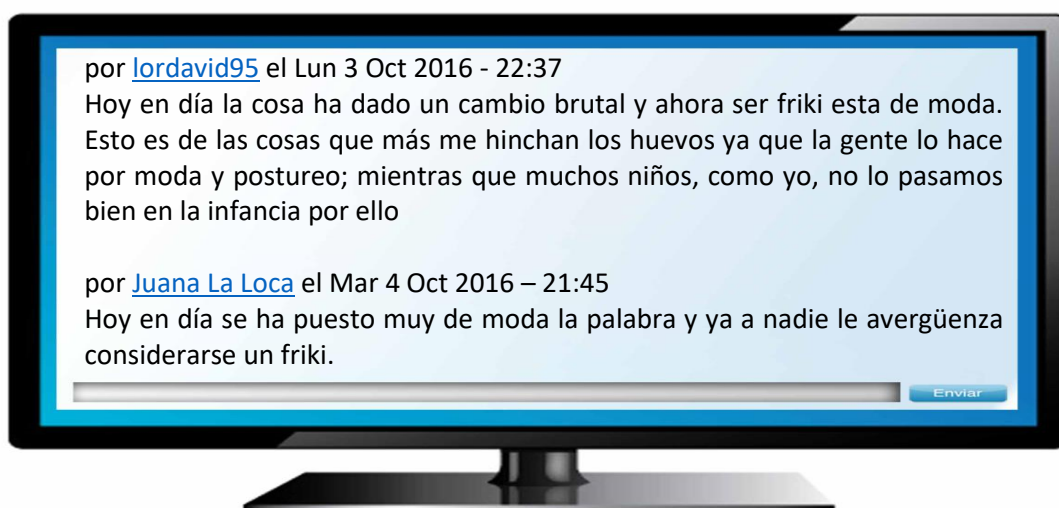
Las chicas y los chicos de los foros convienen en la influencia que tiene este tipo de series en el imaginario cultural, y apuntan indistintamente que esta serie –que

---

<sup>185</sup>Video extraído de: <https://www.youtube.com/watch?v=HDzplHPXuFs>

muchas y muchos de ellos siguen–, dibuja todos los estereotipos referentes al “freak”, aunque se haga desde el humor.

Junto a estas fotos y videos, en ambos foros se gesta un debate paralelo acerca de los matices diferentes que tiene este término. Según Juana la Loca y LordDavid esta palabra ha ido adquirido connotaciones distintas a lo largo de los años, y señalan que puede ser utilizada en términos positivos gracias a que empresarios "de gran éxito" han vinculado “freak” con el fanatismo o gran vinculación con un campo en concreto, aunque generalmente suela quedar vinculado a la informática, como explican:



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” (Castaño, 2008:42; Castaño & Müller, 2010; López, 2003; Sánchez, Ortega & Vall-Ilovera, 2012; Unesco, 2010).

Ilustración 11.3 "Referentes masculinos informáticos". Fotos de Steve Jobs (izq.) y Bill Gates (dcha.)

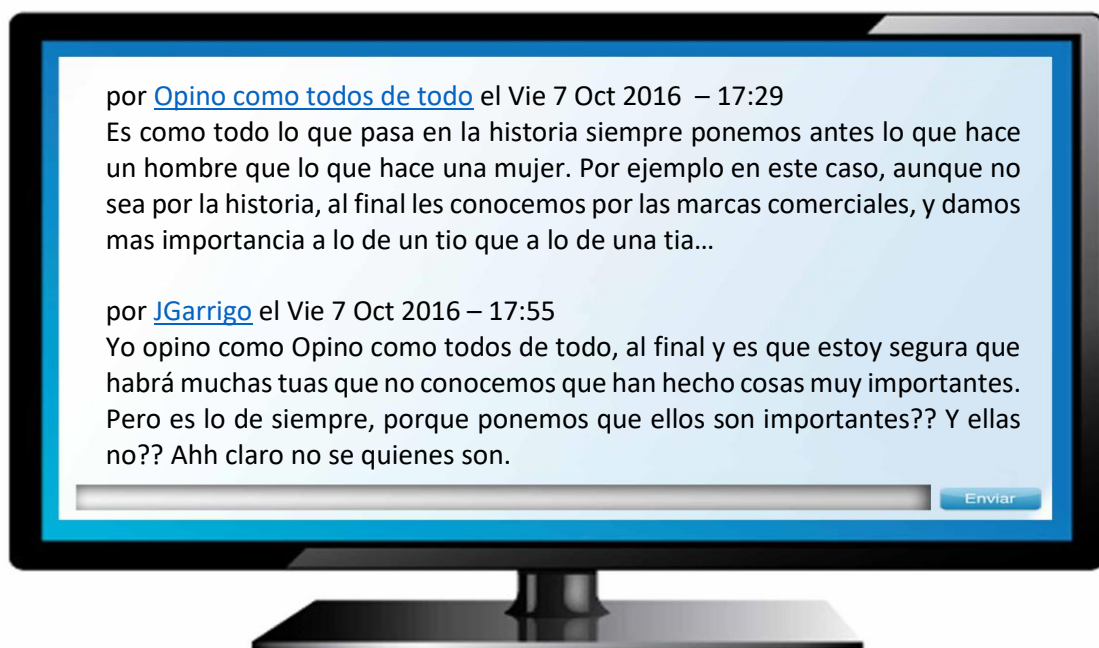


Fuente: Imágenes extraídas de: <http://www.kissfm.es/wp-content/uploads/2013/10/steve-jobs-lider1.jpg> y [http://www.biografiasyvidas.com/biografia/g/fotos/gates\\_bill\\_1.jpg](http://www.biografiasyvidas.com/biografia/g/fotos/gates_bill_1.jpg)

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, tejedoras y generadoras de conocimiento informático como Ada Lovelace o Grace Hooper. Al agregar sus fotos, solo un chico y una chica supieron identificar a Ada, que además el chico la identificó 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 noticias<sup>186</sup> 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.

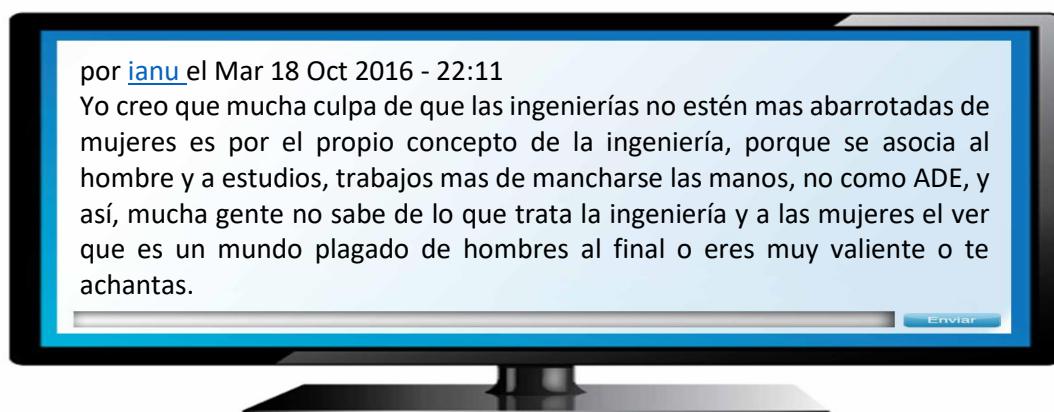
Situándose desde prismas y posiciones diferentes, en los chicos se genera un discurso que reconoce que hay menos chicas en estas áreas, pero no percibe la responsabilidad social, ni creen que, en este sentido, se pueda mejorar la situación,

---

<sup>186</sup> 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)

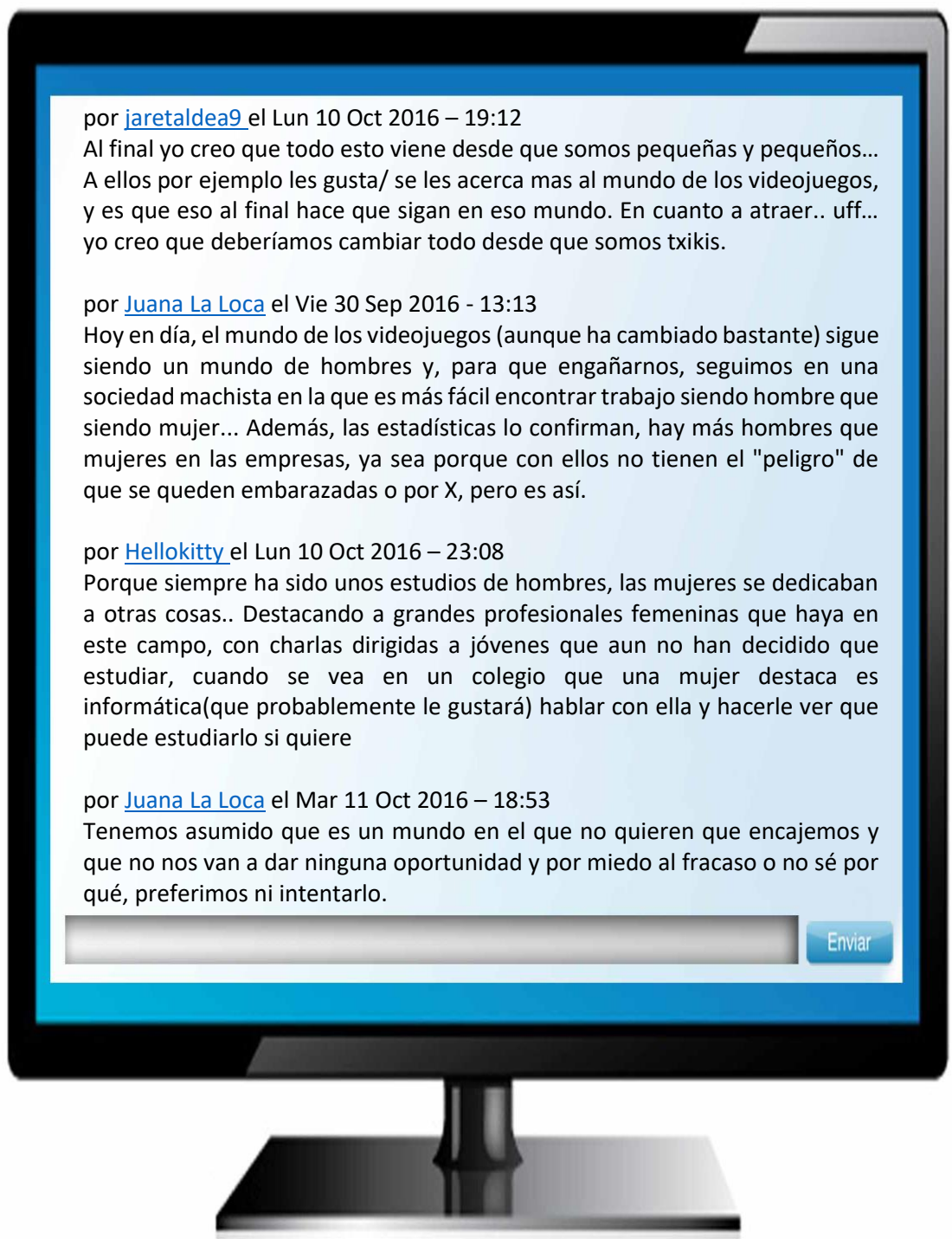
además de que algunos responsabilizan únicamente a las chicas de estas decisiones, que según ellos son “individuales”.

Únicamente ianu reflexiona acerca del 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, tal y como lo hacían las fuentes citadas en el apartado teórico (Castaño & Caprile, 2010a; Castaño & Müller, 2010; Castaño, 2008:42; López, 2003; Sánchez, Ortega & Vall-llovera, 2012; Unesco, 2010; Elejabeitia, 2003; Instituto de la Mujer, 2008a). También reconocen que existe “un ruido social” en esta etapa que les influye marcadamente 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:

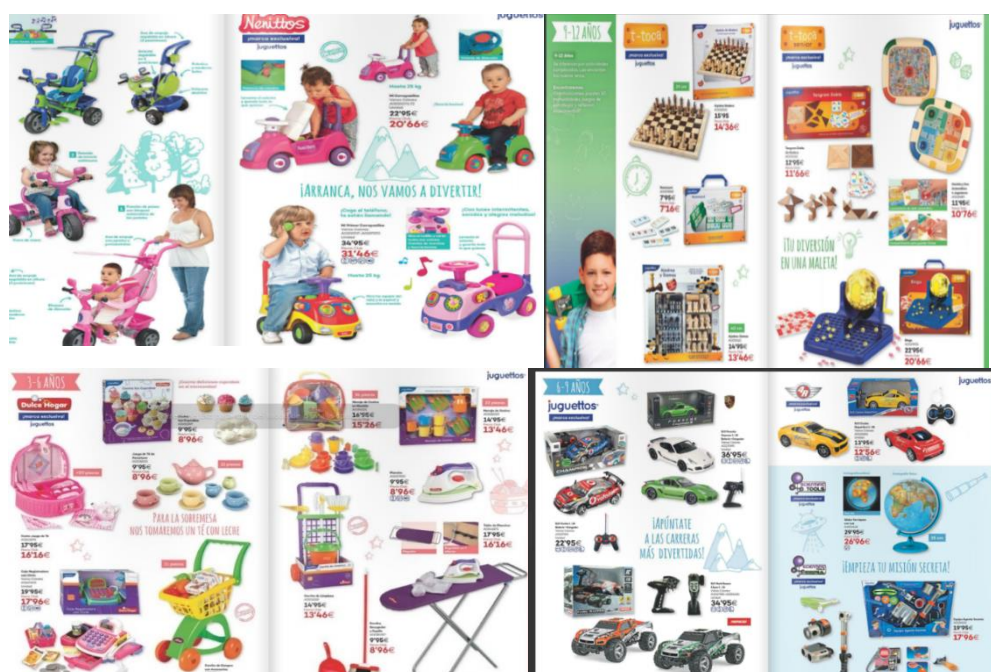




Todas estas líneas discursivas también se proyectan al ver las fotos tomadas de un catálogo de juguetes (aparecen más adelante), en el que los juguetes quedan

divididos según los pares dicotómicos diseñados por el sistema sexo/género: para las chicas juegos ligados a la belleza, cuidado de la prole, y el trabajo reproductivo –"hacer la compra", "cocinar"...–; y para los chicos, juegos de acción y lógica bañados de colores azules y colores fuertes. 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 11.4 División sexual en los catálogos de juguetes



Fuente: Copias realizadas de las siguientes página web:

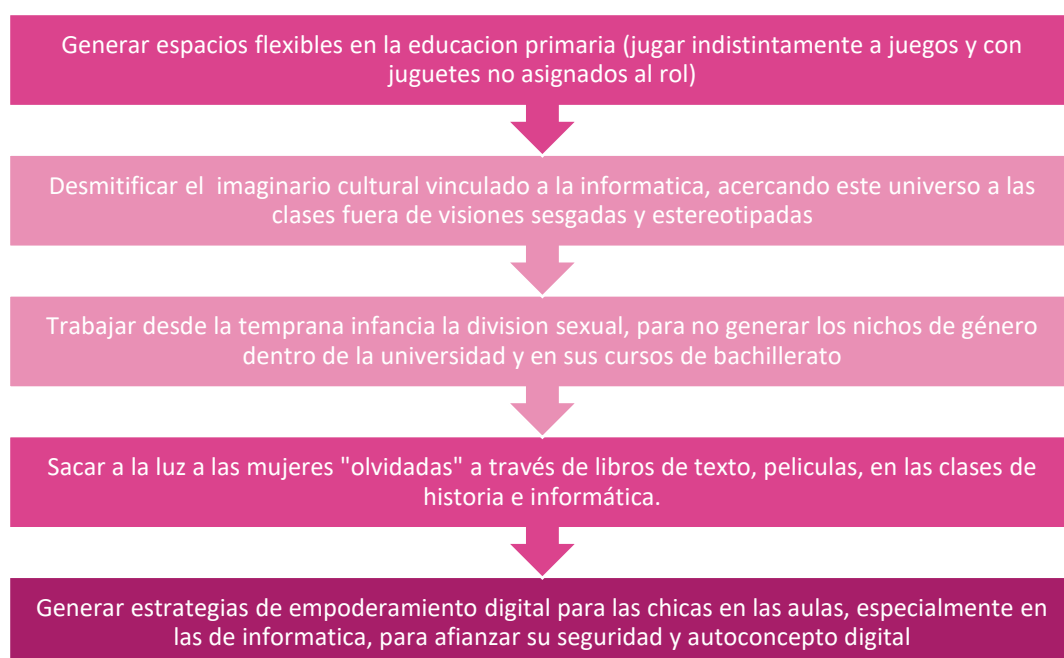
<https://juguettos.com/catalogos-juguettos/catalogo-navidad-2016>

Ante esta realidad dividida, una vez más, señalar las estructuras e imposiciones rígidas con las que se diseña su masculinidad (Connell, 1995; Martínez & Bonilla, 2000), 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 11.5** Propuestas planteadas por las chicas participantes en los foros para prevenir y trabajar la segunda brecha digital de género



Fuente: Elaboración propia

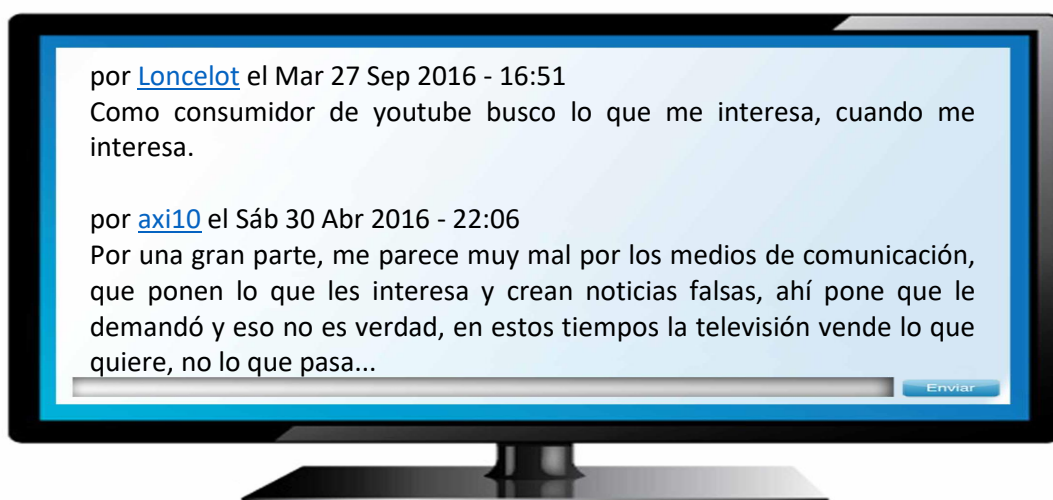
## 2. (Inter) realidades machistas en los canales de reproducción de la 3BDG

*#yoenlapantalla #identidadesdegénero #cuerposfragmentados*

La profundización en cada uno de los canales que estructuran la presente brecha digital de género se realiza mediante tres epígrafes que buscan estudiar cada canal: YouTube, videojuegos y redes sociales; apreciando en cada uno de ellos cómo interactúa con los contenidos de los otros.

## 2.1 YouTubers, reflejos de lo paradójico: subversión y tradición

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 –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:



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 Snapchater, Instragramers...–, 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, JGarrido y Kaliak aportan videos en los foros<sup>187</sup> que visibilizan la problemática de las y los menores con leucemia. También las diferentes chicas que comparten este espacio hablan del gusto por los videos de humor, que ellas denominan “react” –videos que graban reacciones de personas ante diferentes situaciones– o “failarmy” –videos de caídas de personas o situaciones embarazosas–. También, destacar el carácter internacional de estos videos. 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 videos, y con frecuencia ocupan el centro de sus relaciones, ya que como cuentan en los foros sus videos 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

---

<sup>187</sup> Videos 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=5pynXxLh9iM>

YouTubers. Sin embargo, en el análisis de género de estas noticias se encuentran diferencias destacables. Dos noticias recogidas del periódico digital la Vanguardia<sup>188</sup> 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)<sup>189</sup>, 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 visitas 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 videos 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

---

<sup>188</sup>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)

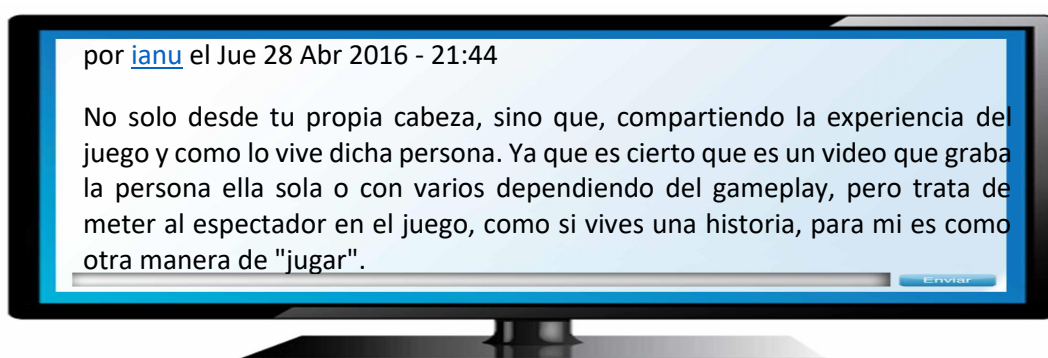
Collera, V. (2015): “La revolución de los YouTubers”. Periódico digital El País. Disponible en la Red: [http://elpais.com/elpais/2015/06/24/eps/1435156615\\_876950.html](http://elpais.com/elpais/2015/06/24/eps/1435156615_876950.html) (Consultado el 21-12-2016)

<sup>189</sup> 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)

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 videos de diferentes YouTubers. El primero<sup>190</sup> 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 videos “colgados” en este canal. El segundo<sup>191</sup> corresponde a una YouTuber, también destacada en los grupos, y que facilita claves y “trucos” de belleza, y es editado con colores vivos.

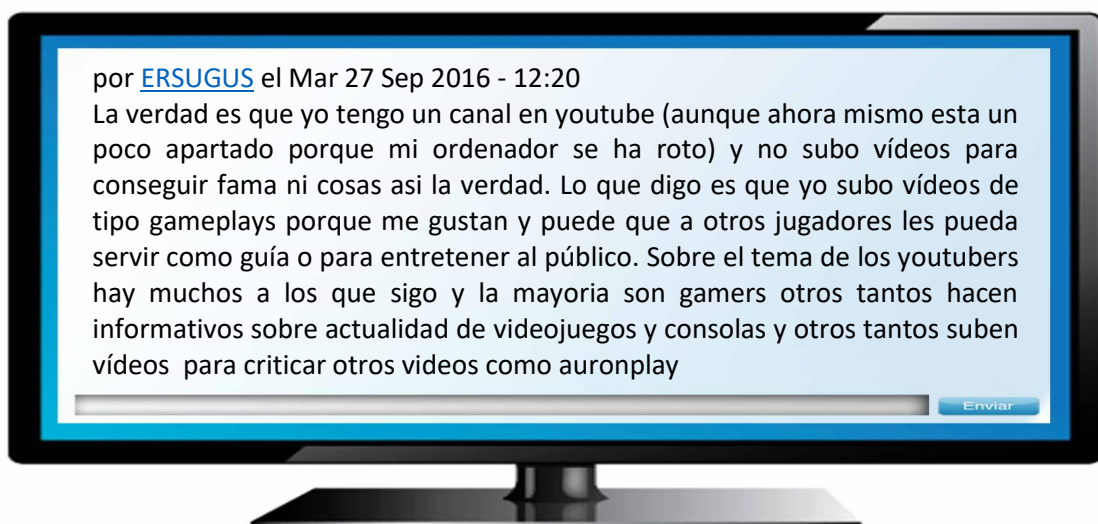
Ante todas estas diferencias, al igual que ocurría en los grupos de discusión, chicas y chicos reconocen que al menos las YouTubers más reconocidas son aquellas que graban videos de belleza y moda, mientras que en el caso de los chicos se centran en los videojuegos y videos de “broma”, de hecho, algunos de los chicos reconocen que comenzaron a ver YouTubers para conocer más estrategias para jugar a los videojuegos. Veamos algunos ejemplos:



---

<sup>190</sup>Video extraído de: <https://www.youtube.com/watch?v=kJgsyfRjhCY>

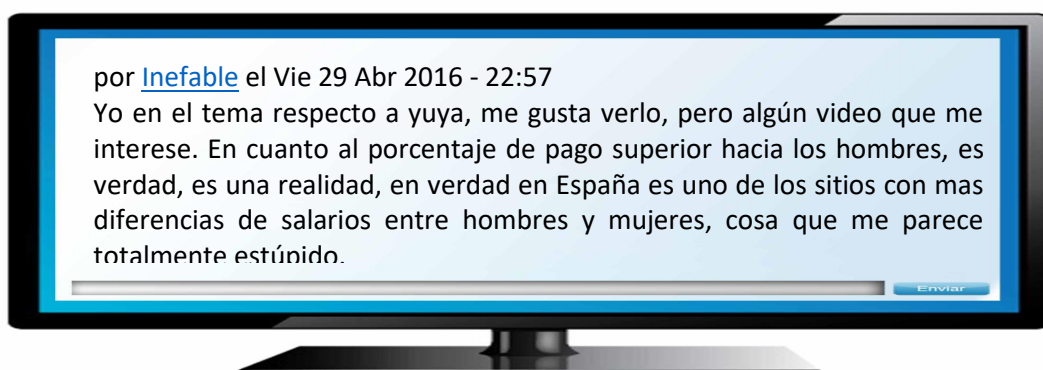
<sup>191</sup> Video extraído de: <https://www.youtube.com/watch?v=w6Z8UIESvcw>



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 videos de las chicas son “un rollo”, y The Mannis infravalora estos videos y comenta "no suelo preocuparme mucho por mis uñas", demostrando que guardan una necesidad de desvincularse con todo aquello que se cataloga como “femenino” (Buckingham & Bragg, 2004; Kehily, 2009; Martino & Pallota-Chiarolli, 2005; Renold, 2007).

Las chicas, por su parte, y como ya se ha referido, dicen seguir a chicas y chicos, pero especialmente a videos con los que puedan aprender y también divertirse. Aunque, sobre estas diferencias que se apuntaban las noticias, Infable 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 en este mundo, 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, y con la intención de seguir explorando y analizando la realidad virtual en la que viven sumergidas chicas y chicos, se decide agregar distintitos videos protagonizados por un YouTuber<sup>192</sup> 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 videos 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 como humor, normalizando en todos sus videos 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

---

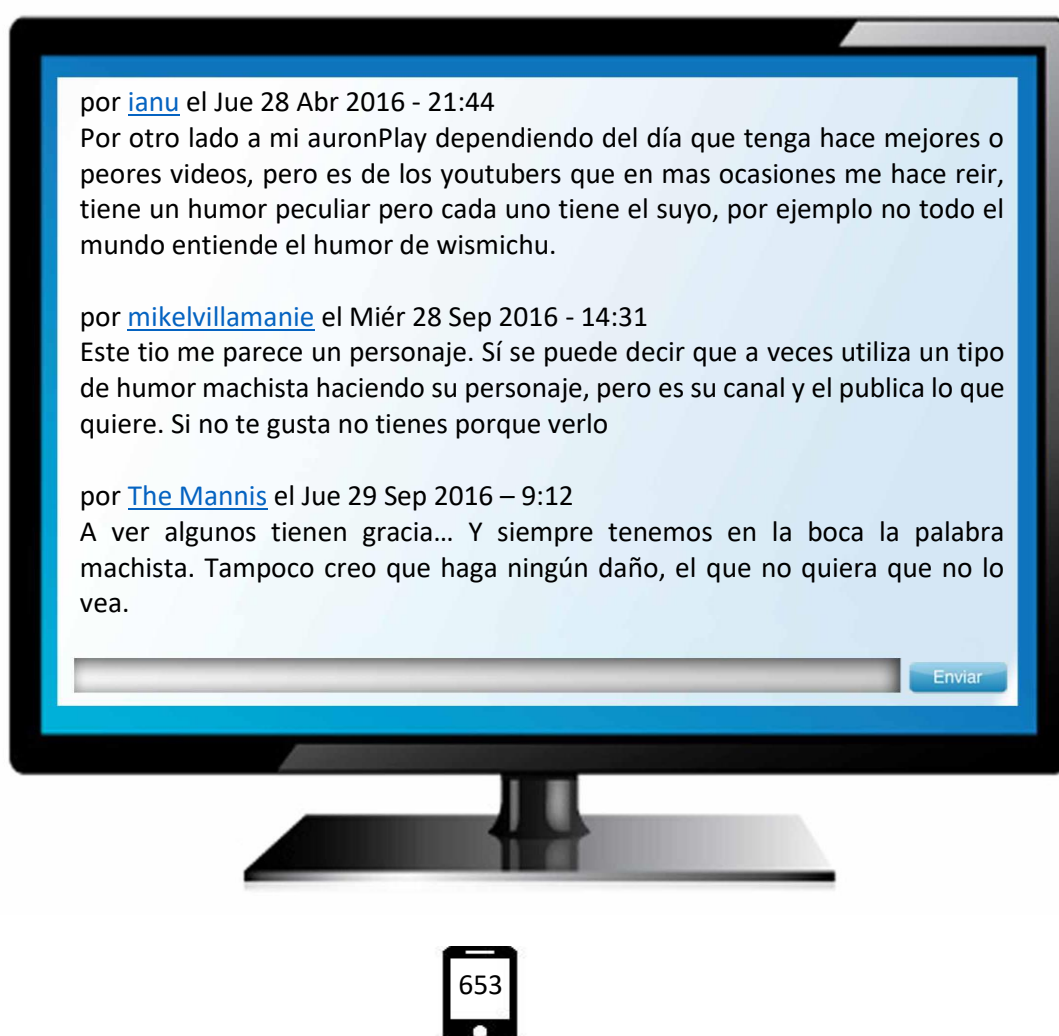
<sup>192</sup>Video extraído de: <https://www.youtube.com/watch?v=kGrFNJdyNAG>

Video extraído de: <https://www.youtube.com/watch?v=fDbmR3Ab3B0>

Video extraído de: <https://www.youtube.com/watch?v=6SOvpRLxG-A>

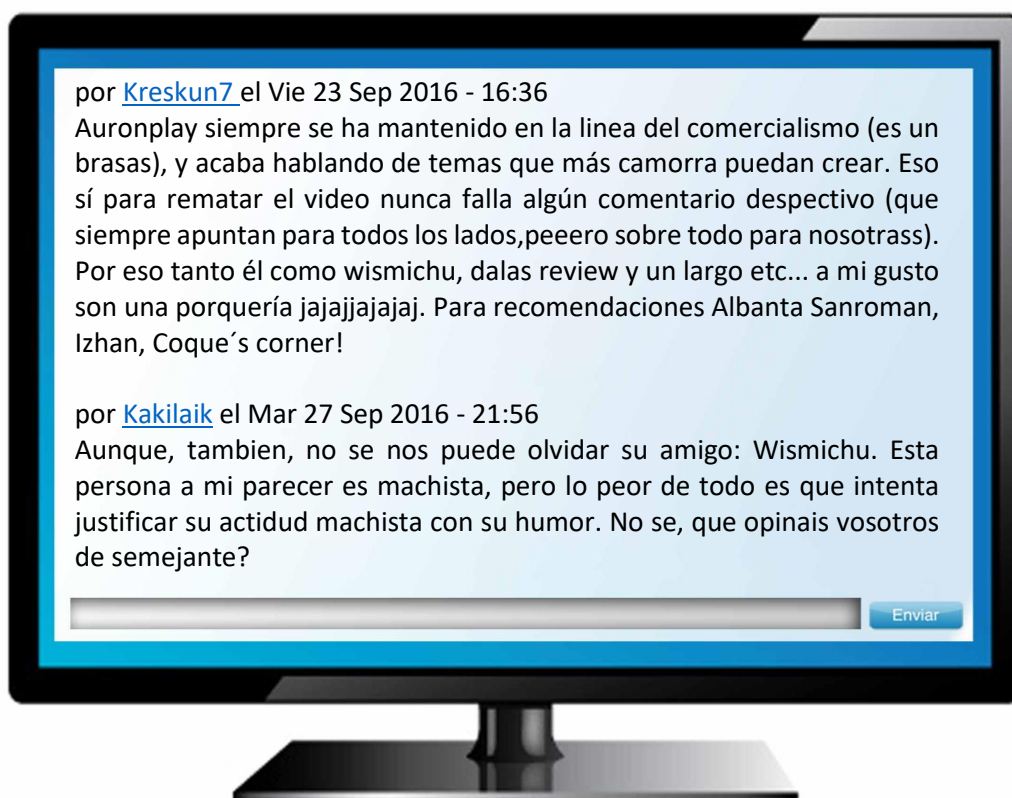
realizar los trabajos reproductivos), el insulto machista a las feministas, la parodia y la burla de mujeres, incluyendo mujeres en situación de vulnerabilidad como aquellas que ejercen la prostitución –llamándolas y burlándose de ellas–, normalizando el acoso hacia estas mujeres, además de articular un discurso estereotipado sobre la naturaleza “de la mujer y el hombre”.

Ante estos videos, 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, considerándolo 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:

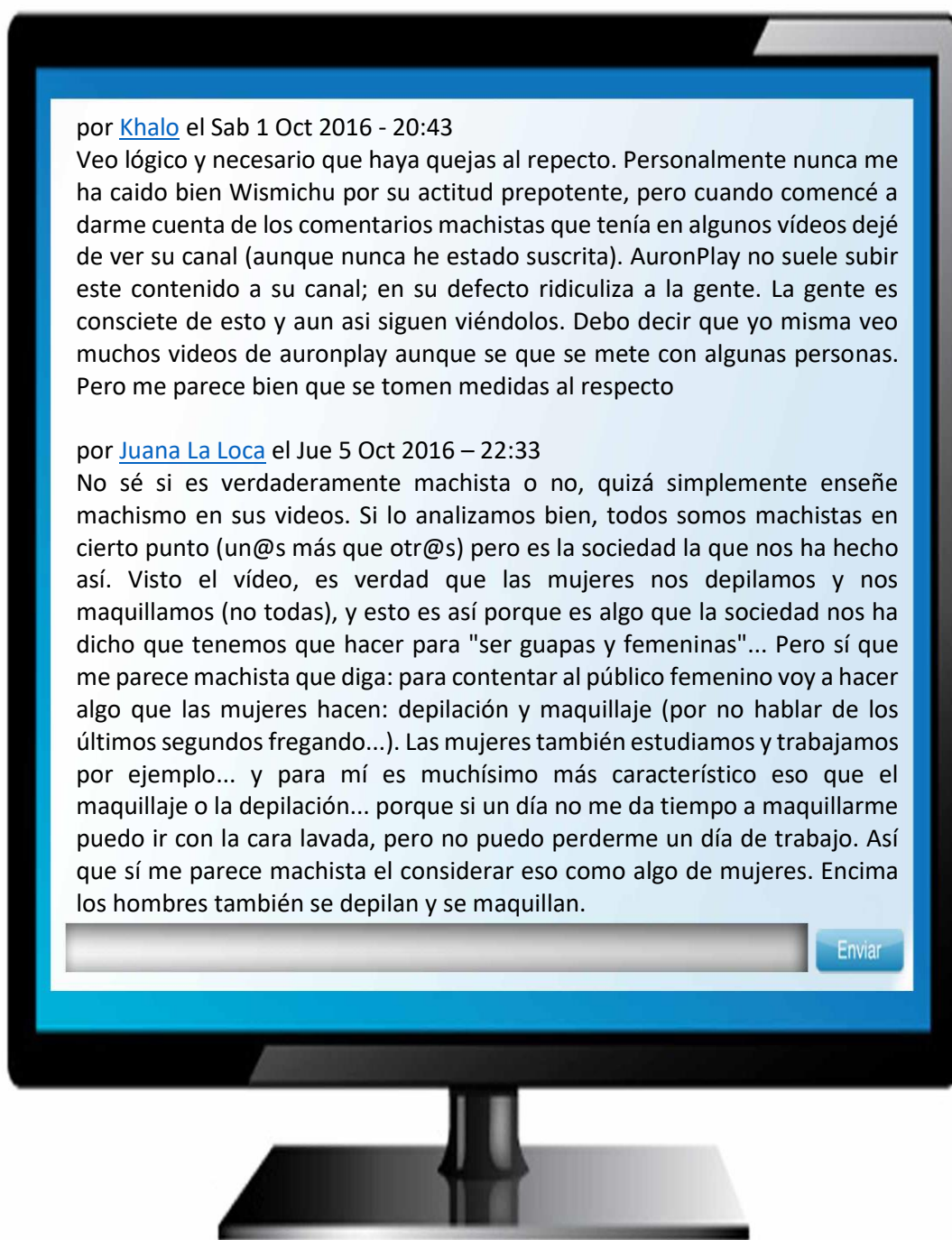


Únicamente Loncelot considera que este YouTuber genera contenido “toxico” y poco valioso, además de machista, y así, agrega un video de otro YouTuber<sup>193</sup> que habla de repercusión mediático que están teniendo algunos de los YouTubers, que son justamente los que generan contenido dañino, en alusión 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:



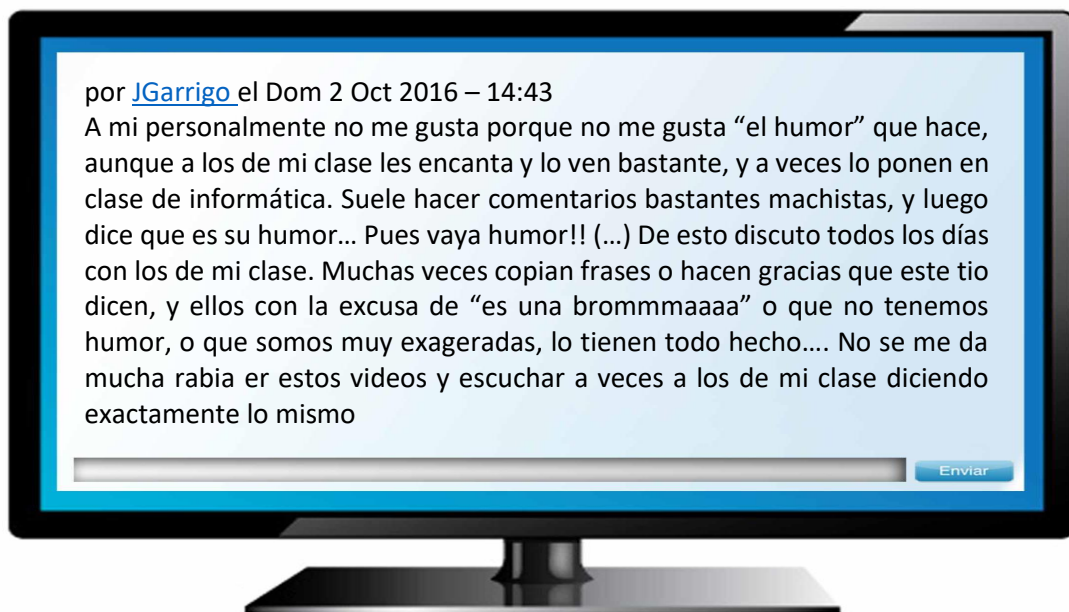
<sup>193</sup> Video extraído de: [https://www.youtube.com/watch?v=vRFaJez\\_Mqs](https://www.youtube.com/watch?v=vRFaJez_Mqs)

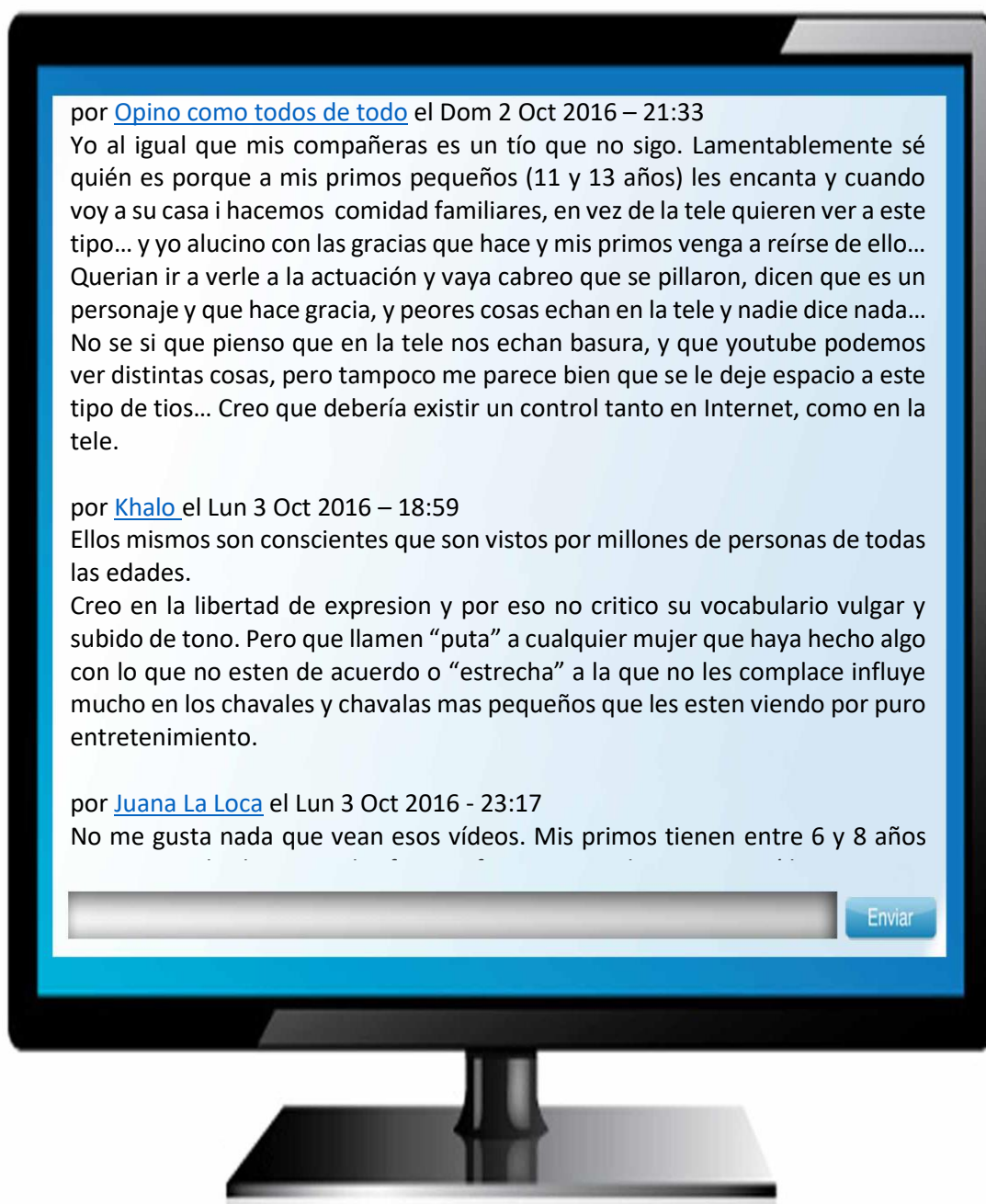


Una vez más chicas y chicos nos permiten ver desde qué prismas se sitúan hacia las desigualdades de género. Del mismo modo, nos dejan aproximarnos a las

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 videos se virilizan y se normalizan entre los chicos de la edad de 10-12 años:

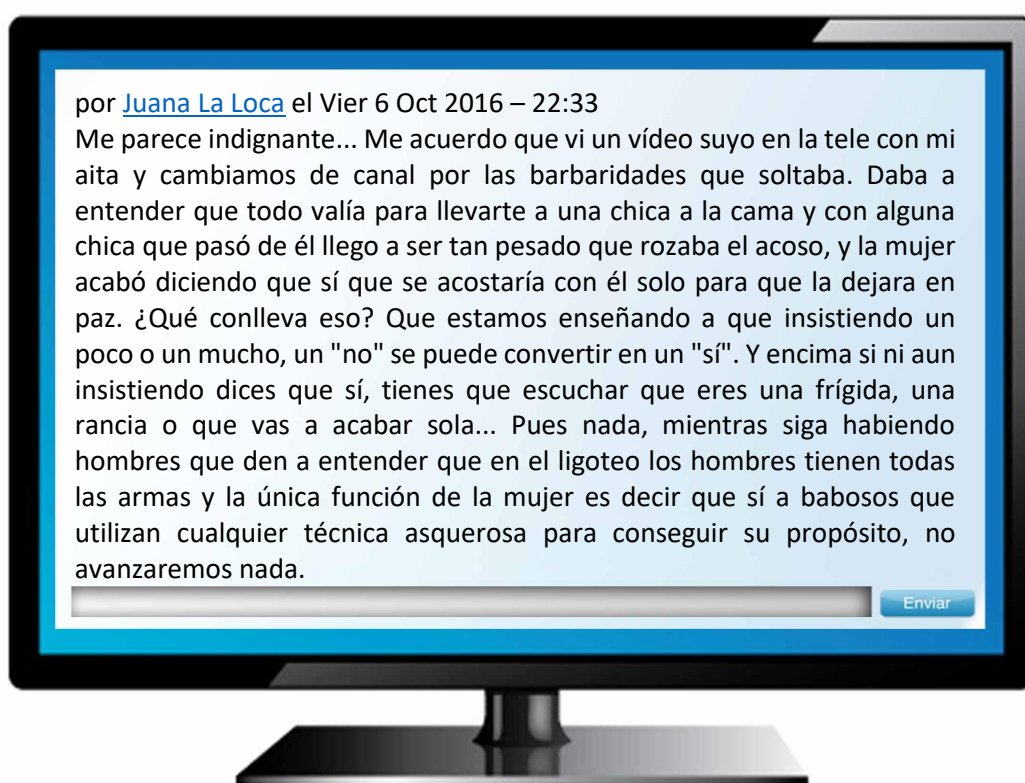




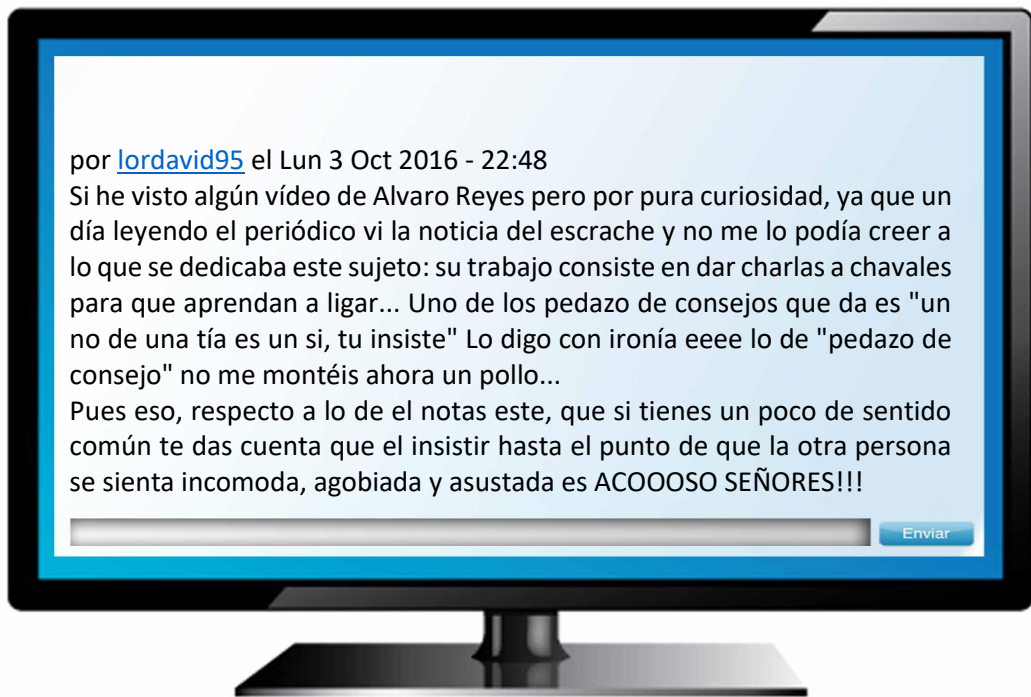
Los relatos destacados proyectan la normalización de la ridiculización y desvalorización de la feminidad como sustento, a su vez, de la masculinidad hegemónica, y cómo en edades tempranas, 12 años (momento en el que comienzan los primeros pasos de la adolescencia y la necesidad de remarcar aún

más la identidad), la burla hacia las chicas se convierte en un mecanismo recurrente para afianzar la supremacía de la masculinidad (Martino & Pallota-Chiarolli, 2005; Lagarde, 1990).

Por otro lado, se plantea la noticia de un "scratch feminista" (interrumpir un video de una persona YouTuber)<sup>194</sup> a un YouTuber que graba videos "ligando con chicas". Según la noticia, y opinión que comparten chicas y chicos, los videos 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 videos:



<sup>194</sup> 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 (Martino & Pallota-Chiarolli, 2005: 99; Frosh, Phoenix, & Pattman, 2002; Renold, 1997; 2004; 2007). 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.

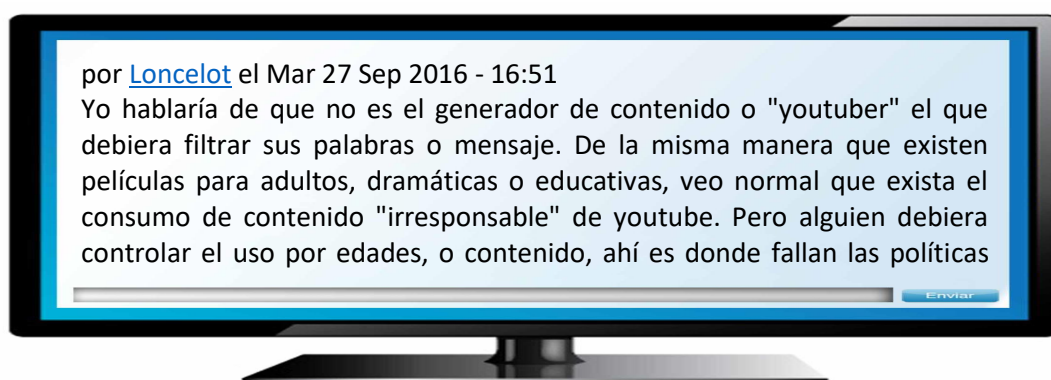
No obstante, y a pesar del rechazo que muestran sus expresiones ante este tipo de sexismo y machismo, los chicos reconocen que algunas frases las reproducen entre sus grupos de amigos, uno de los participantes (axi10) refiere que se suelen reír de



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 mas 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 con las brechas, se decide ahondar, a través de los videos, 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- (Instituto Andaluz de la Mujer, 2005:8), se colgaron, por un lado, el tráiler del ya mencionado GTAV<sup>195</sup>, en el que se pueden apreciar todos los rasgos de la fantasía de la masculinidad hegemónica –fuerza, dureza, violencia, persecuciones, lenguaje agresivo, machista y homófobo (Instituto de la Mujer, 2004: 358; Díez, 2009a: 60); y por el otro, carátulas enfrentadas según la cosmología sexual (tal y como se puede apreciar a continuación), una del GTAV y otras dos de los videojuegos catalogados como “Pink Games” (Perales, Adam, & García, 2008).

---

<sup>195</sup>Video extraído de: <https://www.youtube.com/watch?v=QkkoHAznUs>

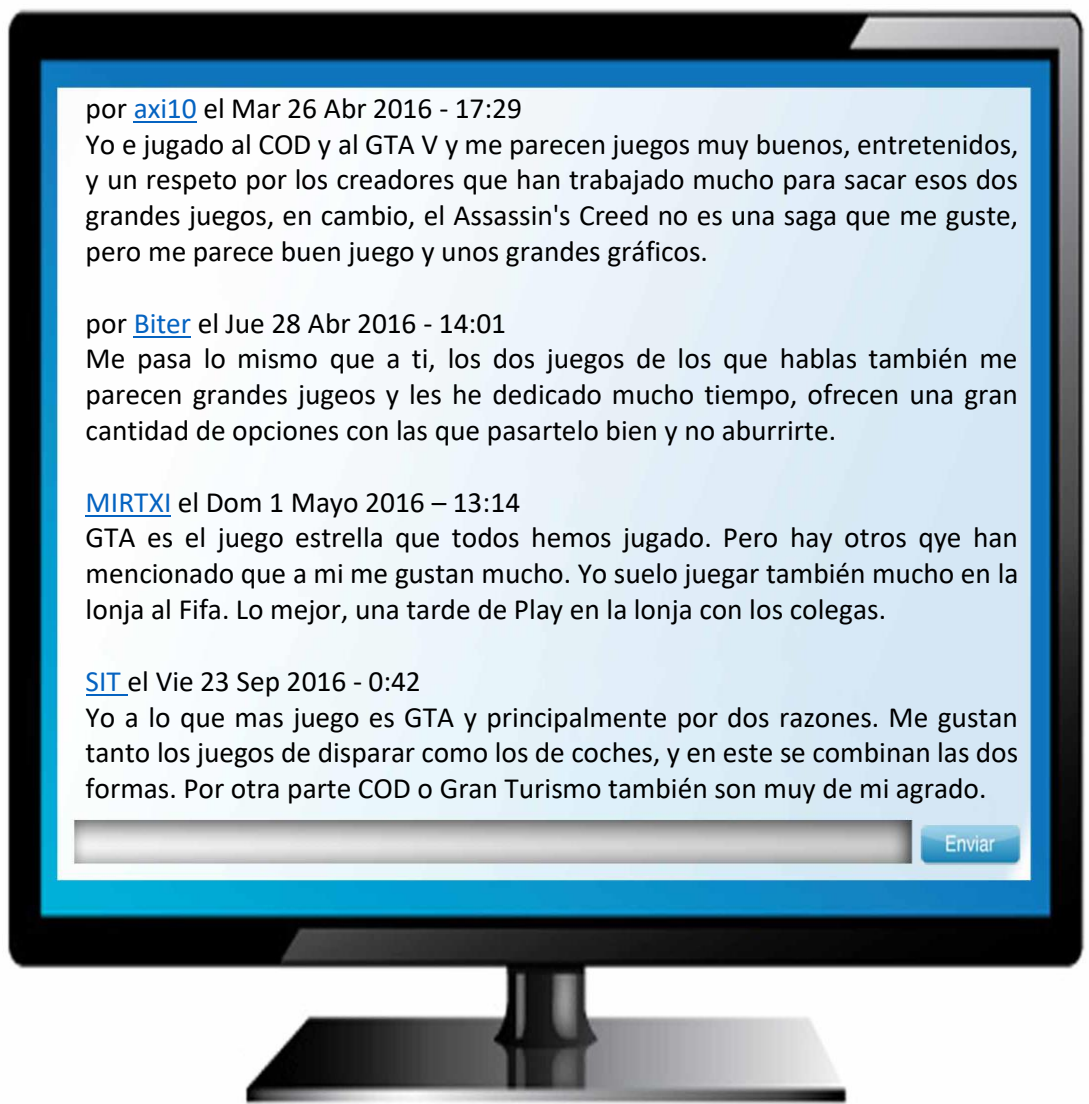
Ilustración 11.6 Sexismo en los videojuegos. Caratulas de la edición de videojuegos "Imagina-Nintendo" (izq.) y "GTAV-Play Station" (dcha.)



Fuente: Imágenes extraídas de: [http://sm.ign.com/ign\\_es/screenshot/default/gta-5-wallpaper\\_jmmc.jpg](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 qué avatar femenino es representado 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 (Instituto Andaluz de la Mujer, 2005: 14-18; Díez, 2009a: 60-62; Díez, 2009b: 44; Instituto de la Mujer, 2004: 339-352; López, 2010: 313). 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:



por [axi10](#) el Mar 26 Abr 2016 - 17:29

Yo e jugado al COD y al GTA V y me parecen juegos muy buenos, entretenidos, y un respeto por los creadores que han trabajado mucho para sacar esos dos grandes juegos, en cambio, el Assassin's Creed no es una saga que me guste, pero me parece buen juego y unos grandes gráficos.

por [Biter](#) el Jue 28 Abr 2016 - 14:01

Me pasa lo mismo que a ti, los dos juegos de los que hablas también me parecen grandes juegos y les he dedicado mucho tiempo, ofrecen una gran cantidad de opciones con las que pasartelo bien y no aburrirte.

[MIRTXI](#) el Dom 1 Mayo 2016 – 13:14

GTA es el juego estrella que todos hemos jugado. Pero hay otros qe han mencionado que a mi me gustan mucho. Yo suelo jugar también mucho en la lonja al Fifa. Lo mejor, una tarde de Play en la lonja con los colegas.

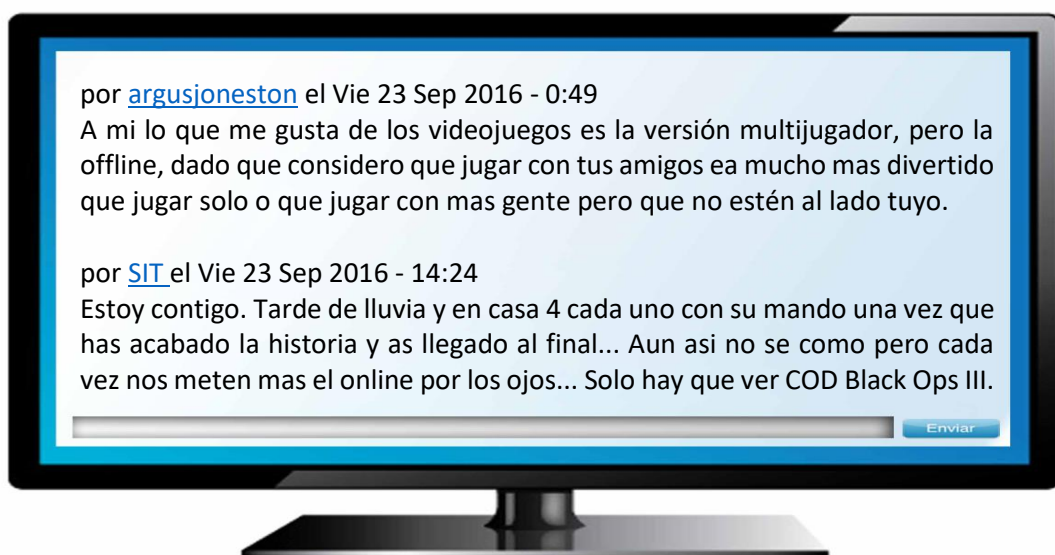
[SIT](#) el Vie 23 Sep 2016 - 0:42

Yo a lo que mas juego es GTA y principalmente por dos razones. Me gustan tanto los juegos de disparar como los de coches, y en este se combinan las dos formas. Por otra parte COD o Gran Turismo también son muy de mi agrado.

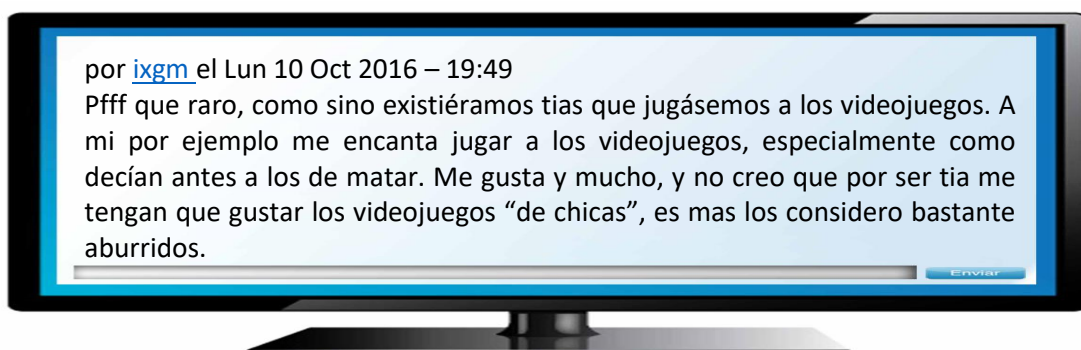
Enviar

Los videojuegos son escenografías de lo que representa la masculinidad más hegemónica (Instituto de la Mujer, 2004; Díez, 2009). 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:



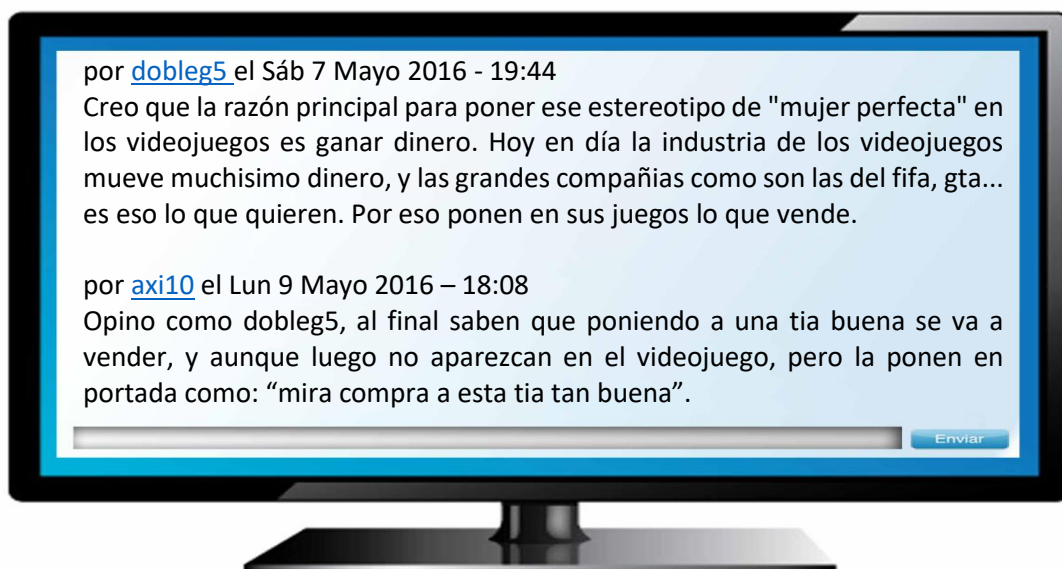
En abierto contraste con estas experiencias, en el caso de las chicas únicamente serían tres las que refieren su gusto por los videojuegos (ixgm, Hellokitty, e Inefable), y dos de ellas explícitamente por los videojuegos de “matar”, aunque reconocen que utilizaban estos en edades más tempranas. Basándonos en estos resultados, y en los comentarios que se pueden leer a continuación, se puede decir que tal y como apuntaban Sánchez, Ortega & Vall-Ilovera (2012), 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; Megías & Ballesteros, 2014).

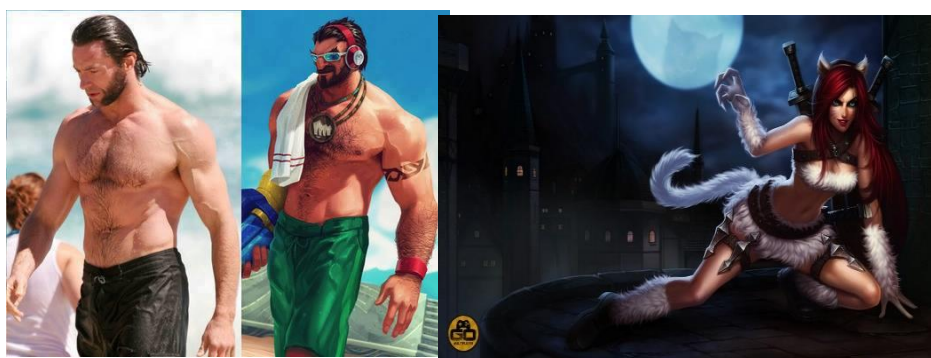
También, en cuanto al contenido, volver a recalcar que las estructuras y esquemas de los chicos se mantienen en consideraciones más herméticas y rígidas, y únicamente juegan a videojuegos en los que se ve reflejada perfectamente la imagen de la masculinidad, ya que, por el contrario, si utilizasen videojuegos como los “PinkGames” su masculinidad sería dudosa y podrían quedar estigmatizados.

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 11.7** Imágenes de Avatares del videojuego LOL (Legue of Legends) propuestos por uno de los principantes



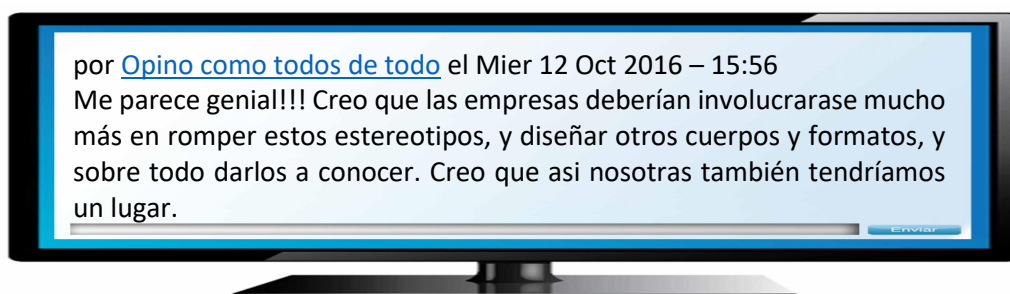
Fuente: Imágenes extraídas de: <http://i.imgur.com/Krd0316.jpg> y [http://www.gomultiplayer.com/wp-content/uploads/2014/10/Katarina\\_4.jpg](http://www.gomultiplayer.com/wp-content/uploads/2014/10/Katarina_4.jpg)

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 (Frosh, Phoenix, & Pattman, 2002: 67; Martino & Pallota-



Chiarolli, 2005; Renold, 2007). 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 (Instituto Andaluz de la Mujer, 2005: 14-18; Díez, 2009a: 60-62; Díez, 2009b: 44; Instituto de la Mujer, 2004: 339-352; López, 2010: 313). 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 videojuegos<sup>196</sup>, 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

---

<sup>196</sup> 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-videojuegos> (Consultado el 21-12-2016)



efectividad, ni cambios. Por lo que como se 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**

Otro de los canales de reproducción de identidades y producción de género que requieren de un análisis profundo y que nos permiten navegar por los comportamientos, sentimientos e imágenes, tal y como se analizaba en los grupos de discusión, son las redes sociales. Por esta importancia que adquieren en la construcción de identidades y relaciones de la natividad digital, en los foros se quería seguir explorando y analizando el lado intersubjetivo que se impregna en el uso de estos canales digitales.

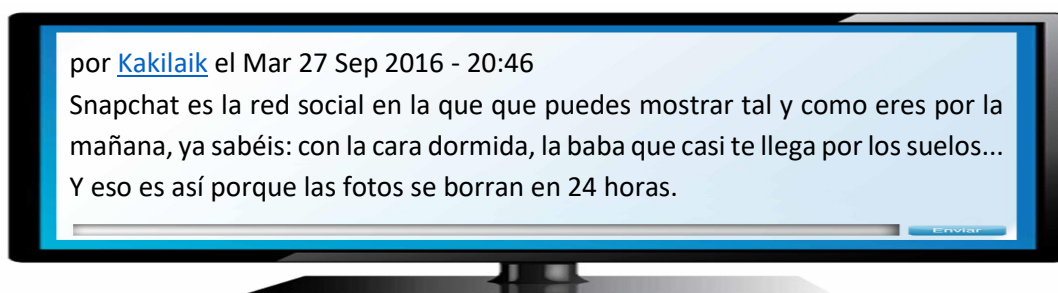
En el análisis estadístico se obtenía que entre las redes sociales más utilizadas por la adolescencia se encontraba Snapchat, y sin embargo, en el transcurso de los grupos de discusión no se identificaba esta presencia en sus vidas. Por ello, en los foros se proponía un video editado por un YouTuber,<sup>197</sup> 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 videos 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.

---

<sup>197</sup>Video extraído de: <https://www.youtube.com/watch?v=QluSn071MvY>

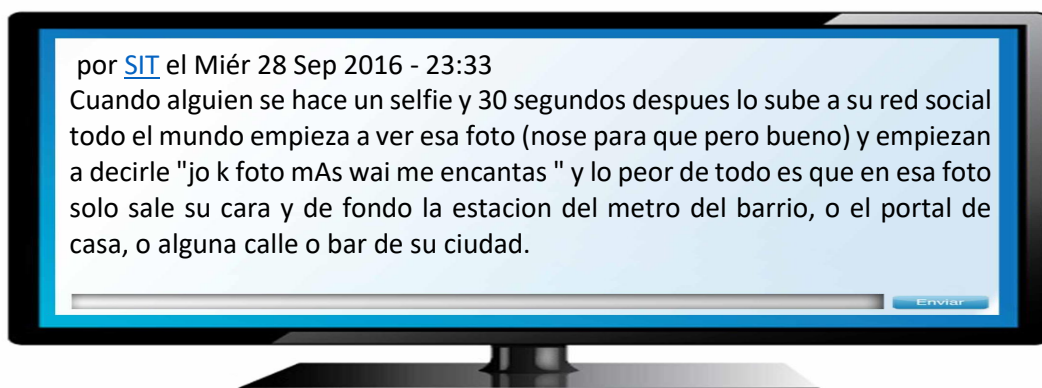
Bajo estas sensaciones se comprende que esta red se convierte en un canal para la diversión instantánea, por la que pueden compartir comentarios, fotos y videos. Como nos cuenta una de las participantes:



No obstante, el debate no llega a más en ambos grupos, y se centran en la preocupación que les genera la homogeneización de la imagen en Instragram. Así, el debate en ambos foros se generaliza en esta dirección y ofrecen discursos sumamente interesantes.

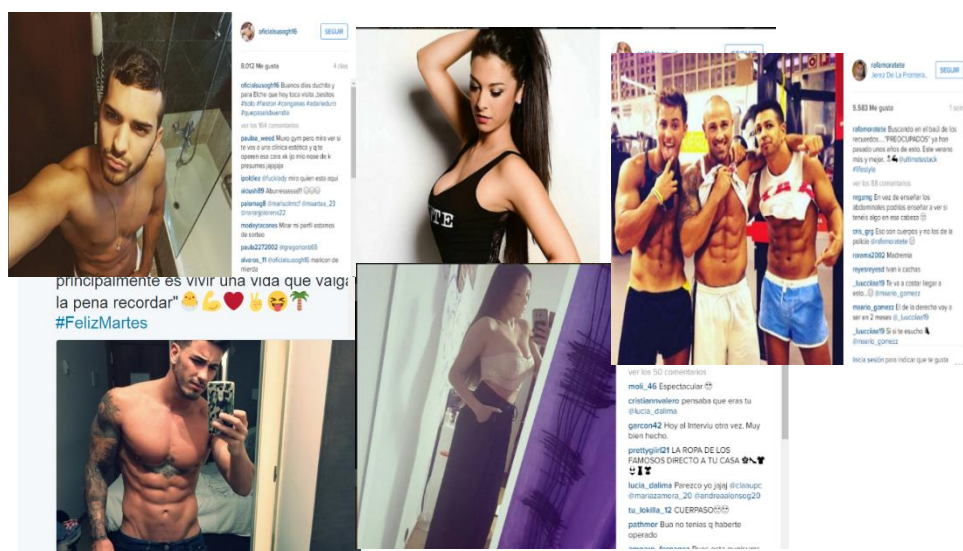
En este sentido, se destaca que en Instragram se configura como un encadenamiento de "likes" –“yo te doy like, si tu me das like”–. Se convierte en un entramado comunitario que expresa su valoración positiva, e incluso su cariño hacía esa otra persona a través del "like". Esto es, si bien las fotos sirven 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:





Siguiendo estas tendencias que se marcan en Instragram, se les agrega por una parte un video de una YouTuber<sup>198</sup>, 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 11.8 "Selfies" de referentes famosos de las personas adolescentes. Fotos de personas que han aparecido en el programa de "MHYV" extraídas de cuentas de Instragram abiertas**



<sup>198</sup>Video extraído de: <https://www.youtube.com/watch?v=MWCz6SNEeag>

<https://www.instagram.com/p/BKTp8MZA1qu/?taken-by=susogh16official>;

<https://www.instagram.com/ruthbasauri/>;

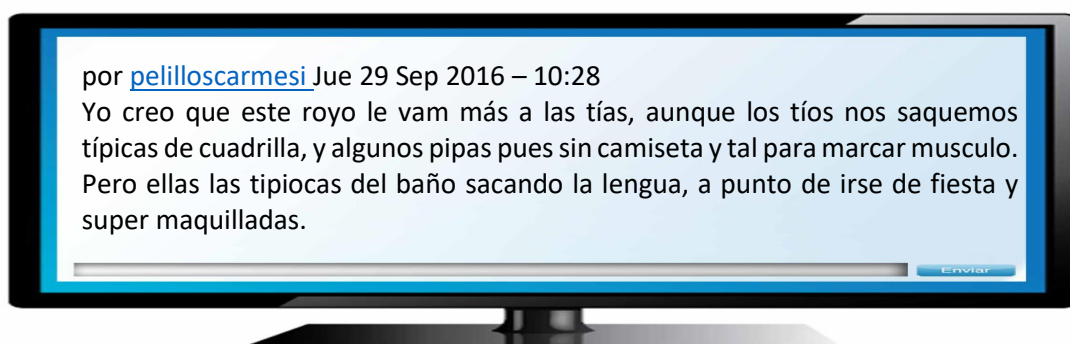
<https://www.instagram.com/rafamoratete/>;

<https://www.instagram.com/ivan.myhyv/>

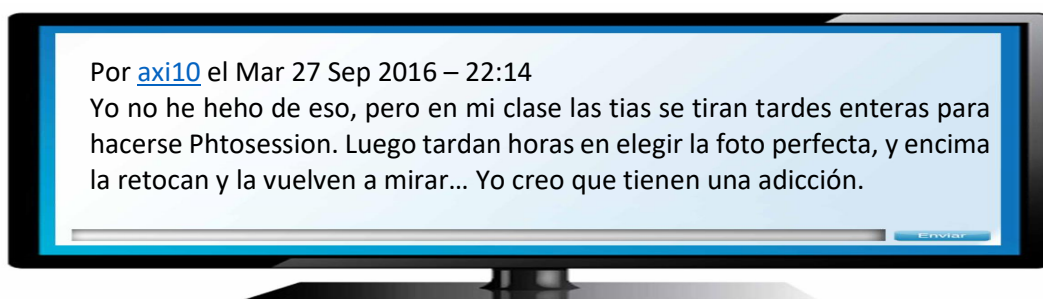
En estas formas de representación en la pantalla hacen que se conviertan en referentes (especialmente corporales) para la adolescencia. Es decir, aunque la intención no sea una imitación consciente, la exposición a una infinidad de imágenes parecidas, hace que se adentre y se impregne en la forma de percepción de cada una y cado uno, lo que se acaba plasmando en una homogeneización de las fotos y una presión sobre el sentir corporal, tal y como referían Bragg,

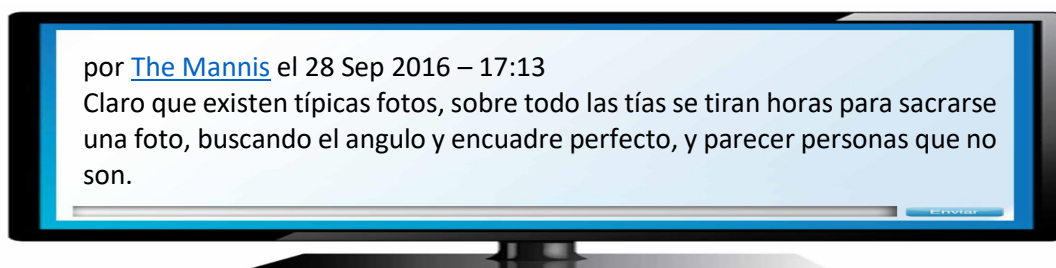
Buckingham, Rusell, & Willett (2011), Vázquez, Estébanez, & Herbón (2013), Capdevila, & otros (2008), Rovira (2001), Aranzazu (2009), y Renold (2007).

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:

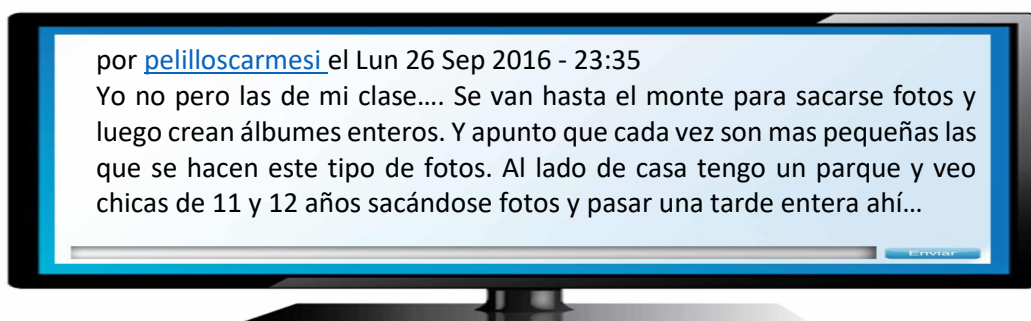


En sus palabras se puede detectar que ellos utilizan la imagen para mostrar situaciones concretas, y en grupo generalmente. Pero sobre todo lo que se intenta es distanciar estos aspectos de ellos, ya que la “importancia de la imagen” queda catalogada como “algo de chicas” (Buckingham & Bragg, 2004; Kehily, 2009; Martino & Pallota-Chiarolli, 2005; Renold, 2007). De este modo, al preguntarles por "Photosession", lo identifican con las chicas, estableciendo una marcada diferencia entre ellos y “las cosas que hacen las chicas”:





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, o lo que existe en “la trastienda”, una forma de reconocimiento y aprobación de la feminidad (De Beauvoir, 1949; Martino & Pallota-Chiarolli, 2005: 99; Renold, 2007). 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:

por [JGarrigo](#) el Mar 26 Abr 2016 - 20:21

Hola. Me e echo mil photo sessions la verdad, y me encanta sacarme fotos constantemente jajaja. Eso si, de cada 10 fotos salgo bien en una porque soy experta en poner caras y salir mal

por [1327](#) el Mar 26 Abr 2016 - 20:54

Alguna vez he ido de fotoseshion pero dos veces contadas, las veces que he ido coincido con alguna que de 10 fotos no me gusta ni la mitad. A todos nos gusta de vez en cuando presumir un poquito Pd. me gustan mas las fotos improvisadas

por [aaneetxu](#) el Lun 9 Mayo 2016 - 20:56

Yo si que he hecho varias fotoesions con mis amigas jajaj, y estoy muy de acuerdo con que mucha gente se saca fotos por simple posturoeo, aunque a veces yo también lo haga

por [Kakilaik](#) el Mar 27 Sep 2016 - 20:46

Respecto a las 'fotosesion' sí, claro que he ido un Sábado con mis amigas a sacarme fotos para luego subirlas al Instagram, o ponérmelas de foto de perfil, ya sabes, para dar una buena imagen y dejar una buena impresión sobre la opinión ajena, que por cierto debe de ser la que no nos importe, pero bueno, este no es el tema. Como ya sabrías, detrás de esa foto que exponemos al público tan cool y casual también hay algo que nos suele pasar a muchas y muchos de nosotr@s. Primero, que si la papada, luego el michelín que se te sale por la cintura.... Y no hablemos del pelo o de las 100 fotos que te hacen y de las 5 que sólo te gustan porque no se te ve ninguna imperfección. Sinceramente, invertimos demasiado tiempo en dar una buena imagen. Hablando de la foto de las piernas he de decir que alguna vez la he hecho para ver que yo también podía hacerlas pero nunca he llegado a compartirla porque mis piernas no eran lo suficientemente morenas, ni tenían el hueco ese que tantas chicas 'guapas' y 'delgadas' tienen.

Enviar

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 (Egan & Hawkes, 2012; Buckingham & Bragg, 2004: 103; Renold, 2007), 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".

Las líneas que se dibujan entre aparecer "sexy" y "puta", son finas y fácilmente quebrantables, como ya nos decían Egan & Hawkes (2012) y Renold (2002; 2007). Estas líneas o límites se quedan delimitados por el tipo de ropa, gestos, y lugares en los que se realiza la foto, sustentando el paradigma de la sexualidad femenina que emana de la dicotomía público/privado. Esto es, si la foto queda enmarcada en sujetador (privado), baño (privado) y con una postura que exhibe su sexualidad, puede ser estigmatizada; en cambio, si la foto aparece en la piscina, con bikini y de forma coqueta, en este caso se considera, en sus palabras, como una "foto normal".

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**

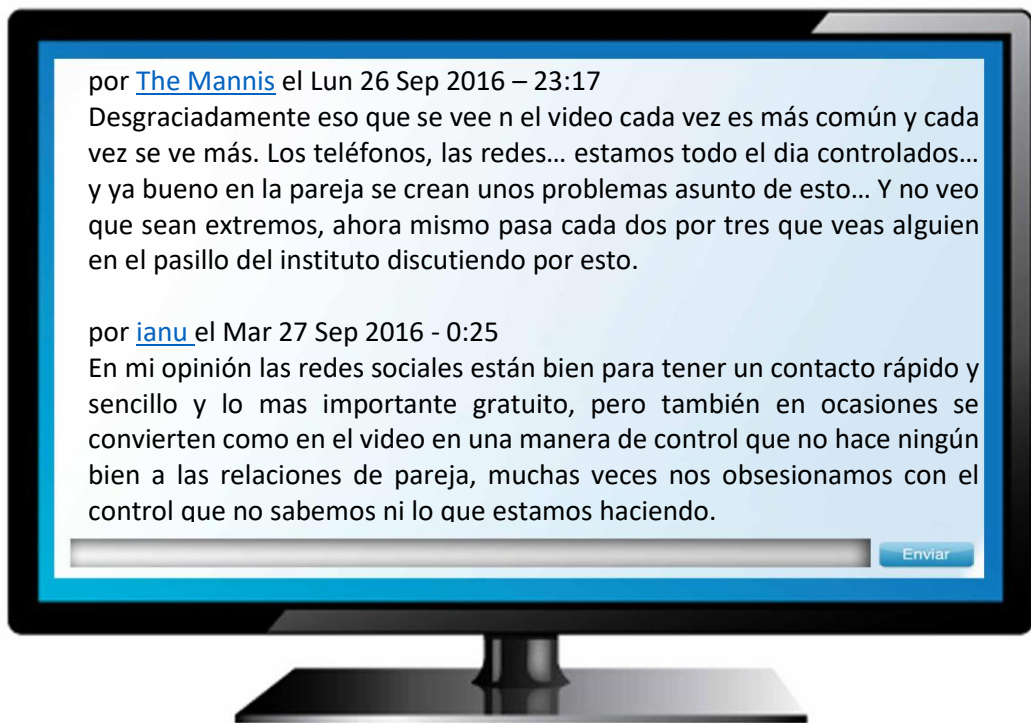
*#amorverdadero #dependencias #miedos*

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 <sup>199</sup>, 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:

---

<sup>199</sup> Video extraído de: <https://www.youtube.com/watch?v=XjCUrU-9eIU>



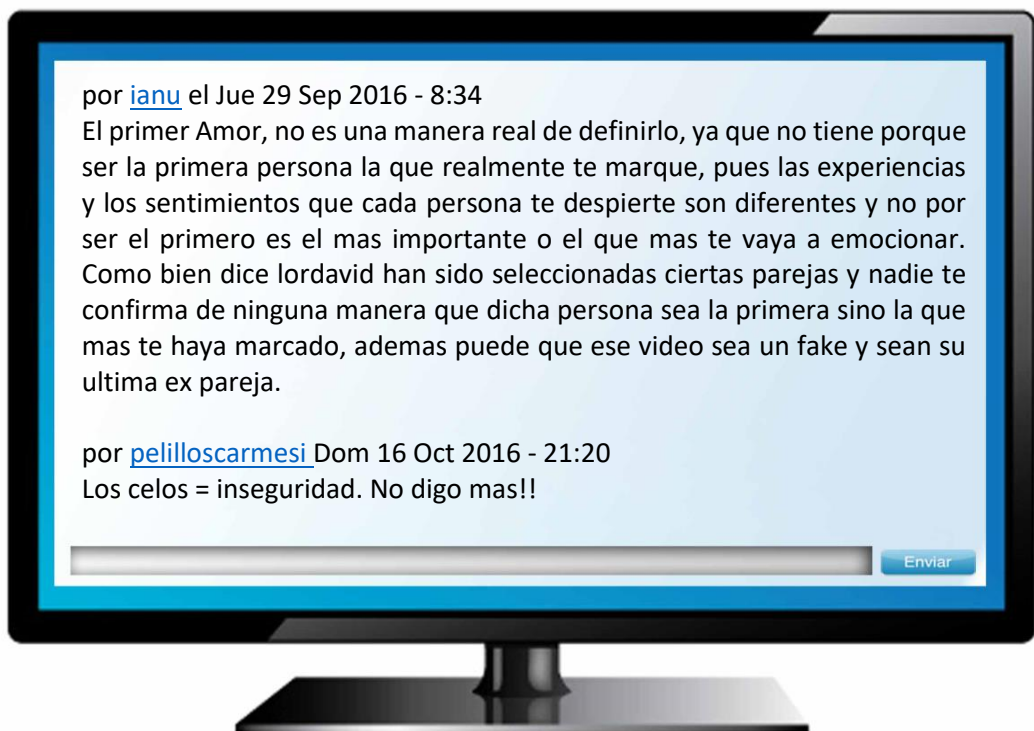
Ello vuelve a reafirmar la existencia de una normalización acerca del modelo normativo de pareja. Este ha quedado descrito según el ideal del amor hegemónico, y por tanto en parámetros herméticos, heterosexuales y como un “único y verdadero amor” (Coria, 2001; Davis, 1976; Dublin, 1973; Esteban, 2011; Herrera, 2010: 294-296; Ruiz, 2014:22). 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”<sup>200</sup>, 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–

---

<sup>200</sup>Video extraído de: <https://www.youtube.com/watch?v=6u0kB4ybO3g>

se muestran muy críticos con las formas de control en la pareja, y los mitos del amor romántico, cuestionando estos ideales:



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:

por [Kreskun/](#) el Mar 28 Sep 2016 - 11:27

En la primera relación estar pegada al móvil lo empecé a ver como algo común, algo enfermizo que me empezó a enganchar, sobre todo en las discusiones, horas y horas mirando la pantalla esperando a que la otra persona escribiera, intentando reducir todos tus pensamientos en un simple parrafo, y ya no saber si llorabas por lo que te contestaba, por la impotencia de no poder hablarlo en persona, o por el dolor de vista que te estaba causando ese momento.

por [Juana La Loca](#) el Jue 29 Sep 2016 - 13:30

Desgraciadamente si que es así. Cuando empecé mi relación actual, yo estaba todo el rato colgada del móvil porque quería hablar con él, y más de una vez me dejó con el doble check azul, lo que me tenía comiéndome la cabeza hasta que me contestaba. Al final me he acabado ando cuenta de que yo también lo hago. Es decir, me hablan por whatsapp mientras estoy a otra cosa y leo el mensaje pero no puedo contestar. El doble check azul ahí queda, y luego se me olvida contestar y la lío petarda jajajaja

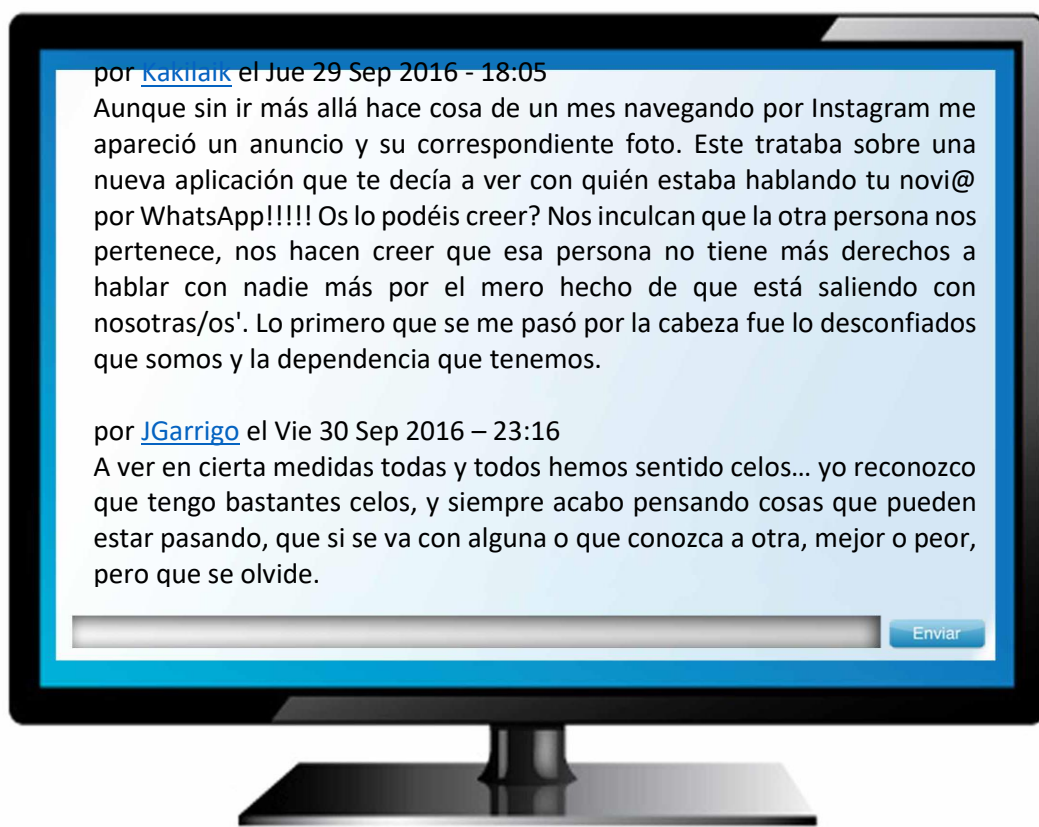
por [Kakilaik](#) el Jue 29 Sep 2016 - 18:05

La situación plateada es casi rutinaria en la vida de muchas de nosotras. Aún recuerdo cuando todavía tenía el doble check en mi WhatsApp. Lo subiré hace 4 meses ya que había amigos o amigas que me decían a ver por qué no les había respondido si había visto sus mensajes. Ellos no entendían que yo soy una persona muy independiente, y que no debo por que resoonder al instante los mensajes recibido

por [Opino como todos de todo](#) el Lun 3 Oct 2016 – 13:38

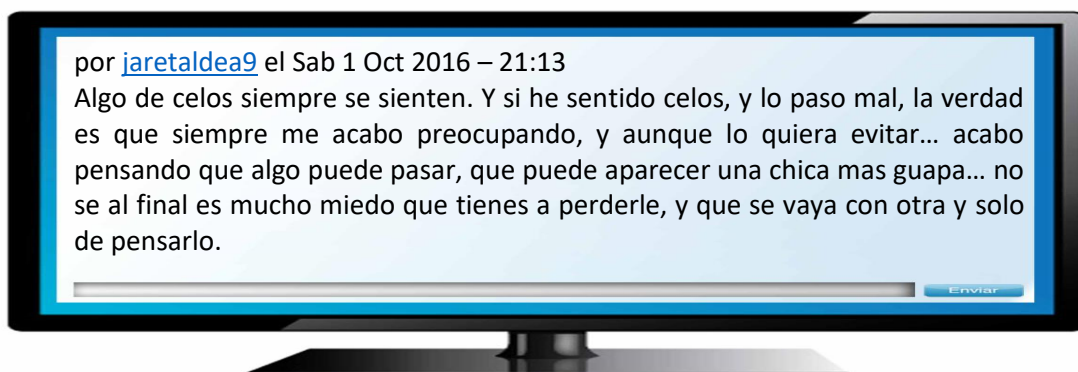
Yo también he tenido ese miedo a que me deje, o que se vaya con otra, y a veces te vuelves paranoica mirando la hora de conexión o fotos, o comentarios, pensando en que puede estar haciendo, o si te la esta jugando. Se que no son buenos, y tal, pero yo pienso que son inevitables al menos en mi caso.

De la misma manera, sus discursos se revisten de mitos del amor romántico e ideales sustentados en el modelo de amor hegemónico (Coria, 2001; Davis, 1976; Dublin, 1973; Esteban, 2011; Herrera, 2010: 294-296; Ruiz, 2014:22). Es así, cuando se les agrega un video de una YouTuber <sup>201</sup>, 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:



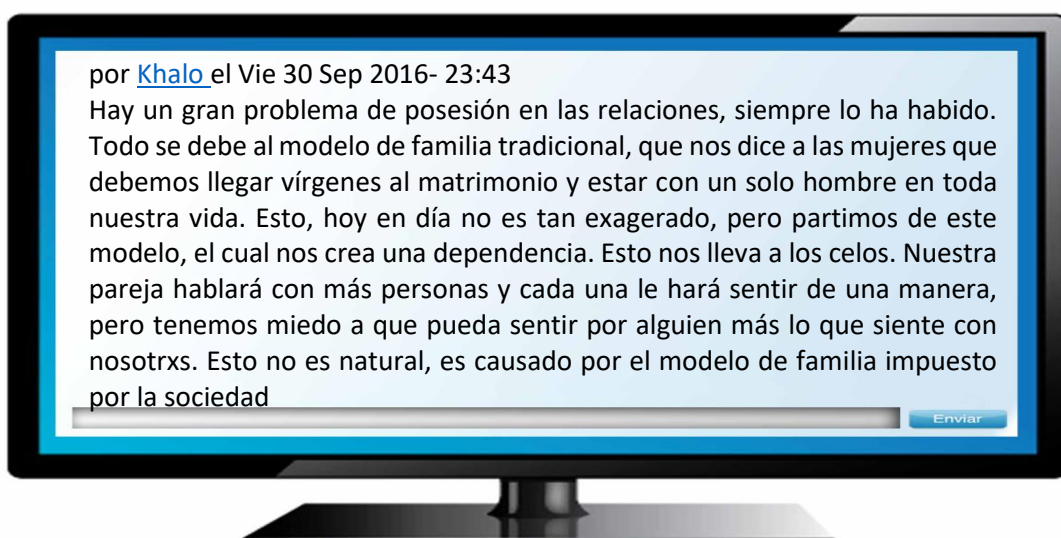
---

<sup>201</sup>Video extraído de: [https://www.youtube.com/watch?v=qS\\_utciFT0](https://www.youtube.com/watch?v=qS_utciFT0)



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 noticias<sup>202</sup> que recogen casos de ciberacoso sexual y sexista que han sufrido actrices famosas y chicas anónimas.

---

<sup>202</sup> 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](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)

Primeramente, ninguna de las noticias recogidas menciona que se trata de una violencia específica ejercida contra las chicas, ni liga esta violencia 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: estigmatización y 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 comentan 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:

---

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)



por [The Mannis](#) el Jue 13 Oct 2016 – 23:03

A todos nos han llegado fotos, videos... De tías de gente denusa o, no? Solo hay que ver lo que ha pasado con los futbolistas del Eibar... De un día para el otro todos tebíamos ese video, todos los comentábamos

por [MIRTXI](#) el Miér 28 Sep 2016 - 23:52

Solo con ejemplo del Eibar... Todos participamos, las enviamos o nos reimos, Crea morbo y tal, luego ya lo que me parece mal es que por sea tía pues la tengamos que insultar a la chavala que encima no tiene culpa de nada. Tambien, lo que han dicho tenemos que ser conscientes de lo que enviamos.

por [jaretaldea9](#) el Lun 10 Oct 2016 – 16:25

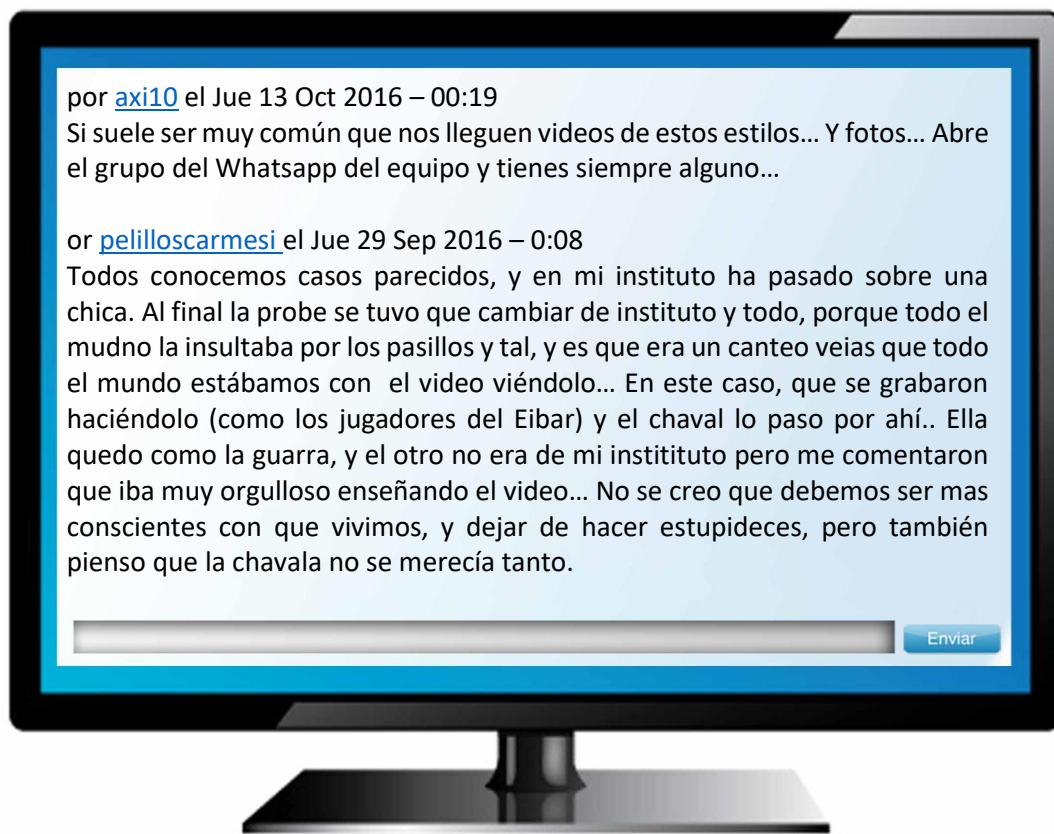
Lo de la Uni si que me enteré... no me acurdo muy bien como fue... pero se lio bastante gorda. Creo que son casos que cada vez se están dando mas, por ejemplo en mi instituto paso que una chica le paso a su novio en pelotas y este luego las paso... la verdad es que la chavala sufrio bastante porque lo tpico, no?? La llamaron puta zorra y guarra, e imagino que en esos casos también pasaría un poco igual.

por JGarrigo el Lun 10 Oct 2016 – 22:01

En mi instituto también paso lo de una chica que se saco unas fotos y se las envio a un tipo que conosco por internet y resulto que era amigo de amigo de... bueno que al final todos tuvieron estas fotos... y la chavala tuvo que cambiarse de colegio y pueblo, porque vivimos en un pueblo. La señalaban por la calle y tal... muy mal lo paso... Y en estos casos me imagin pues que la llamarían de todo...

Enviar

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 videos y fotos sexuales son elementos que se traspasan cotidianamente, especialmente entre los grupos de WhatsApp de los chicos. Como relatan:

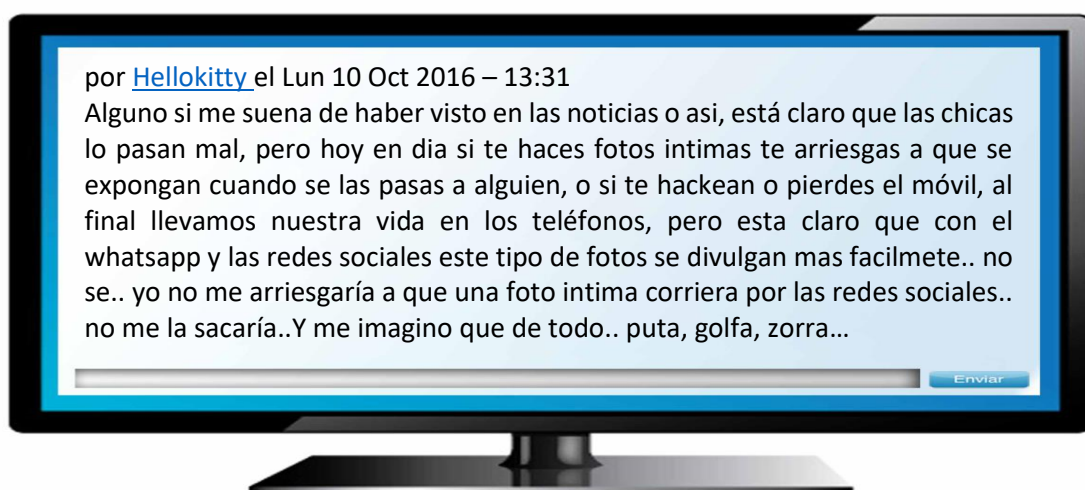


Enviar y recibir este tipo de fotos se convierte también en una práctica para validar la masculinidad, ya que demuestra potencia sexual, tal y como reconocían las fuentes (Martino & Pallota-Chiarolli, 2005: 99; Ringrose & Renold, 2010). Reírse y comentar estos videos se convierten en nuevos escenarios 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.

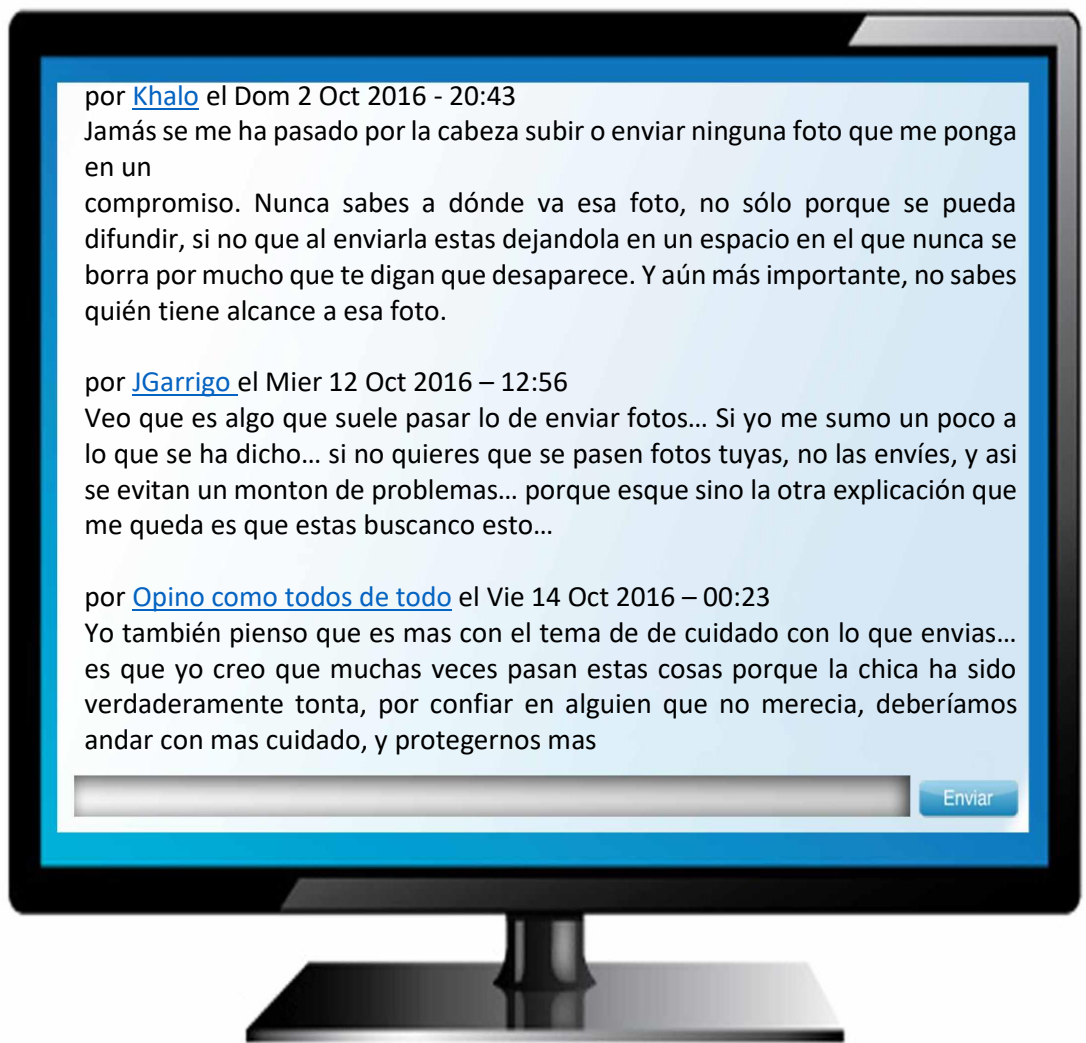
De esta forma, la chica que ha sido grabada o fotografiada –por otras personas o

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 foros<sup>203</sup>. 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:



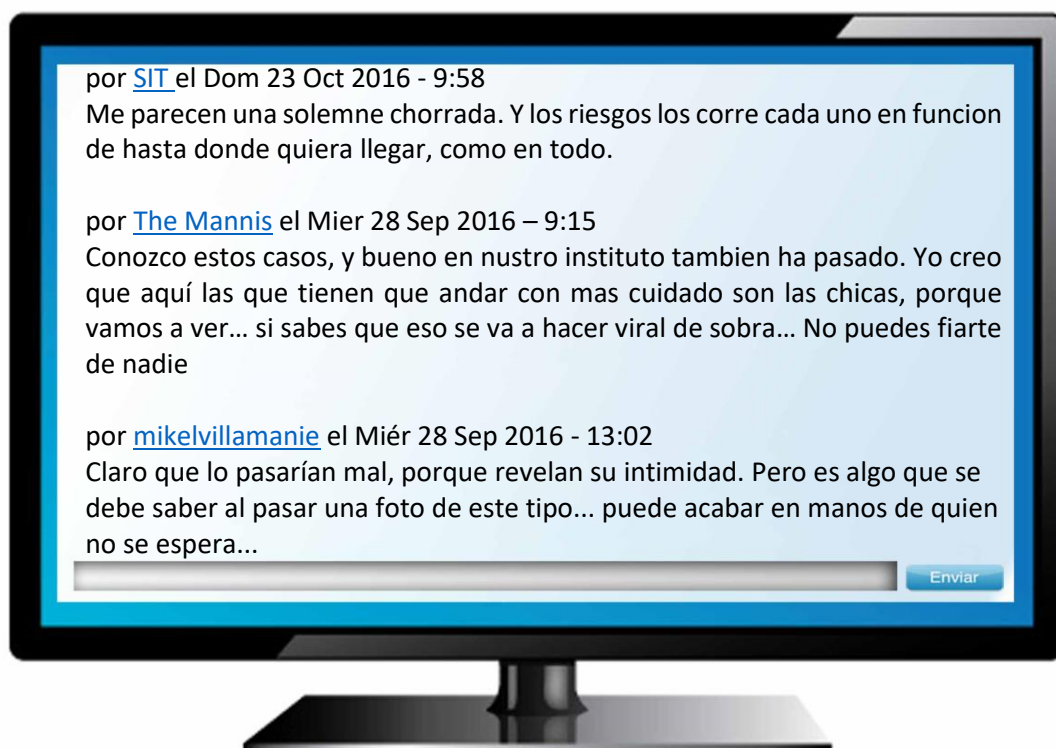
<sup>203</sup> Video extraído de: <https://www.youtube.com/watch?v=6vhvr2mYCXc>



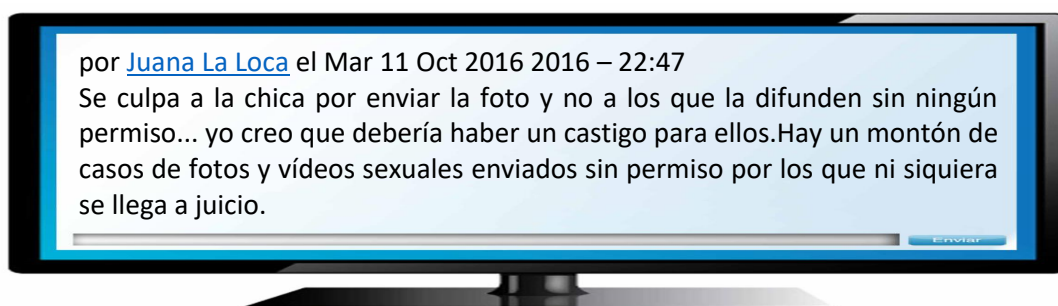
Esta responsabilidad asumida hace que vean a las víctimas de estas situaciones como “las otras”, siendo incapaces de empatizar ellas, sobre todo en aquellos casos en los que las chicas voluntariamente han enviado las fotos. Existe, por tanto, un mensaje generalizado e interiorizado en las chicas sobre 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 videos 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.



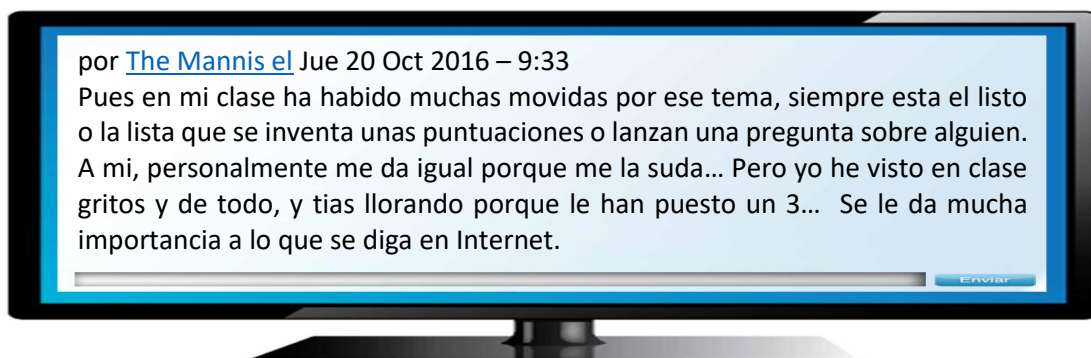
En relación a las distintas formas de violencia que se proyectan en la Red, en los foros se continua con las líneas marcadas en los grupos, y se exploran distintas vías y formas de reproducción de ciberviolencia machista. Concretamente, uno de los canales en los que se encontraban más agresiones sexistas era la plataforma Ask. Bajo el resguardo del anonimato, chicas y chicos contaban que era común recibir insultos, pero que en el caso de las chicas era asiduo recibir mensajes denigrantes sobre su cuerpo y mensajes intimidatorios.

Para ello, se plasman diferentes noticias<sup>204</sup> 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 también se encuentran en su entorno, y los chicos apuntan que son especialmente las chicas las que “lo pasan peor”:

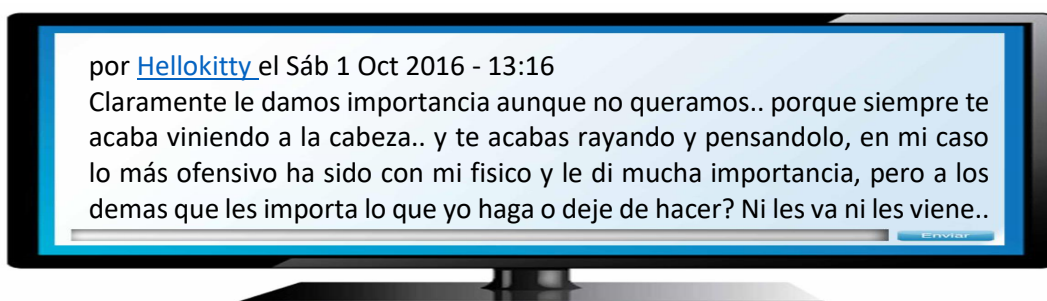
---

<sup>204</sup> 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)

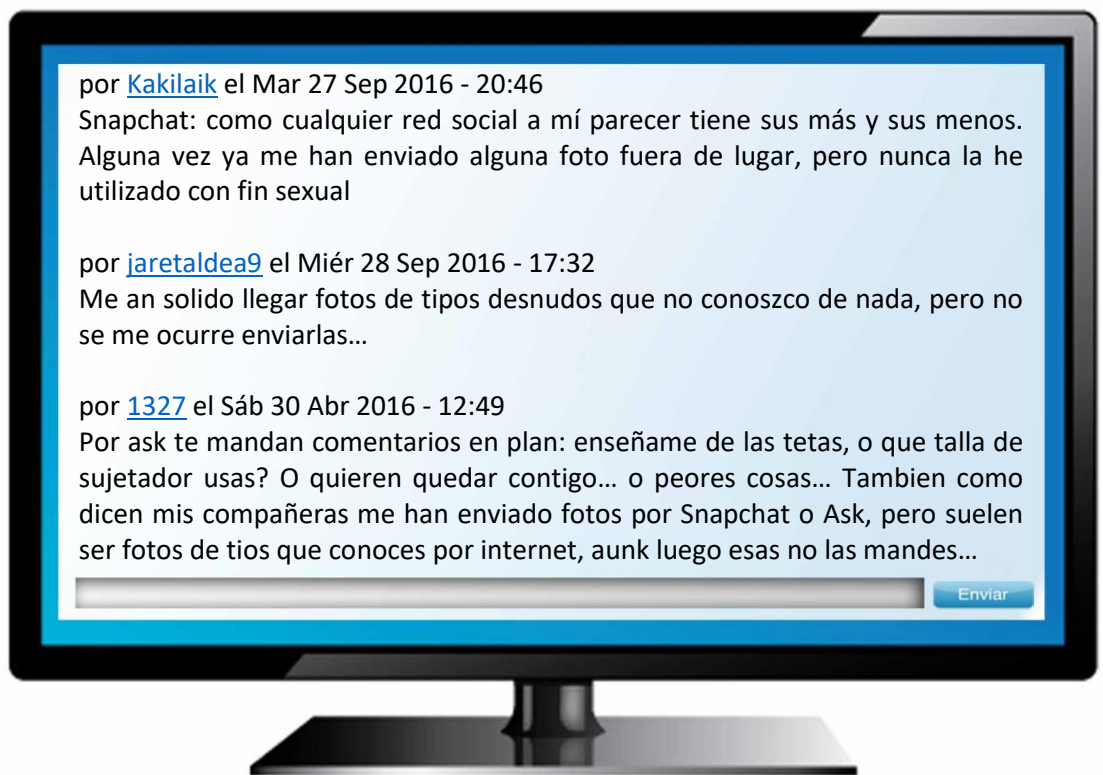
Lospitao, C. (2015). “Ask.fm, la red que obsesiona a los adolescentes”. Periódico digital Estrella digital. Disponible en la Red: <http://www.estrelladigital.es/articulo/espanha/insultos-amenazas-y-sexo-nuevas-redes-sociales/20150603113745241742.html> (Consultado 21-12-2016)



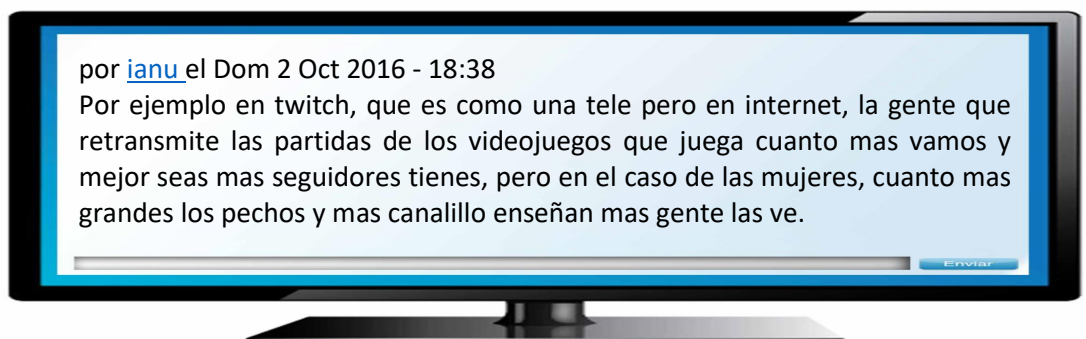
Las chicas reconocen haber sufrido por comentarios sobre su cuerpo que se proyectan en esta plataforma, reflejando que su corporalidad se convierte en un espacio de invasión y en un mecanismo de coerción. Viven fuera de sus cuerpos, alimentadas y temerosas de la mirada externa:



Por otro lado, cuentan que han recibido comentarios sexuales con los que se han sentido incomodas 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:

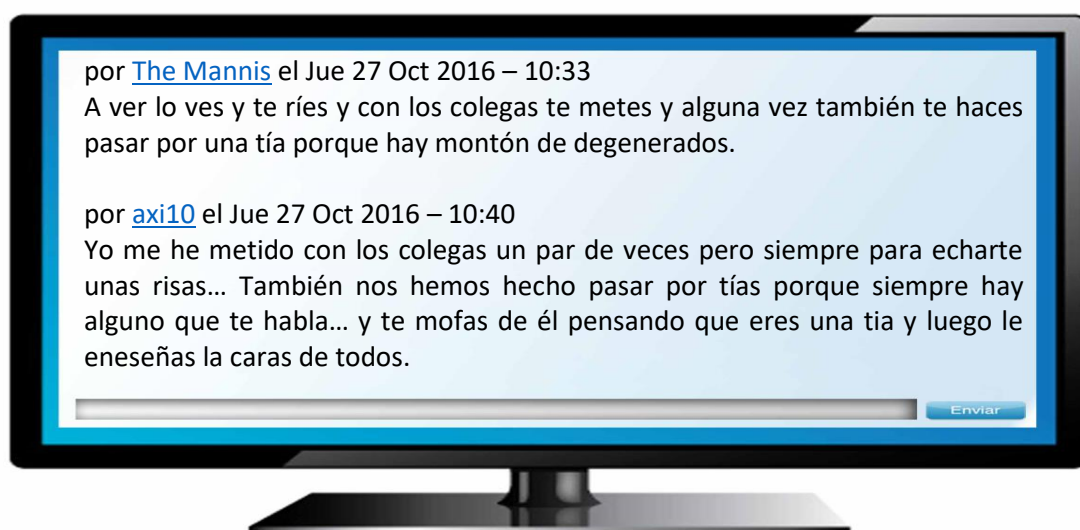


En estas asimetrías de poder es interesante destacar lo que sucede en los portales dedicados a establecer conexiones entre personas que viven en diferentes lugares



del mundo, para mantener relaciones sexuales de forma online. Esto supondría, tal y como argumentaban las ciberfeministas (Haraway, 1991; Plant, 1998; Turkle, 1997; Zafra, 2005b), 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.

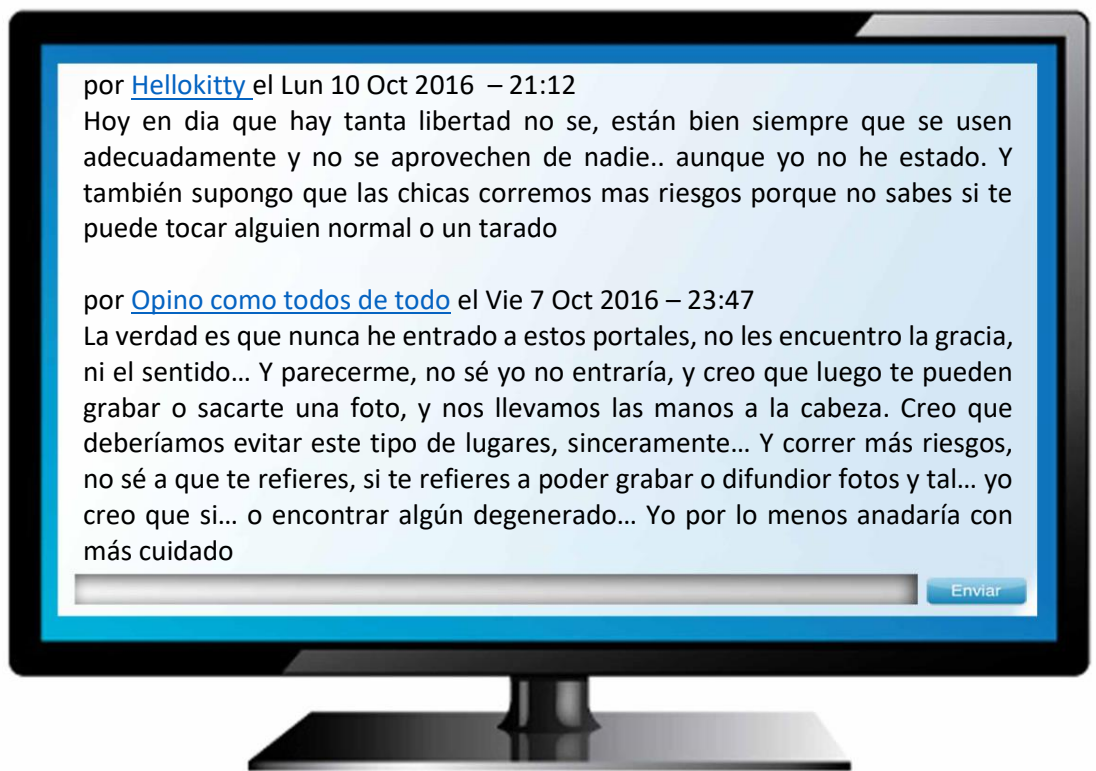
Primero, se añade un video de uno de los YouTubers<sup>205</sup> que entra a esta plataforma. Este se hace pasar “por chica” para poder conectar, según él “con pervertidos”. Desde estas mismas premisas, las chicas creen que se encuentran en situaciones de mayor vulnerabilidad que los chicos, por lo que 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:

---

<sup>205</sup> Video extraído de: <https://www.youtube.com/watch?v=Mv4k00FOgh0>



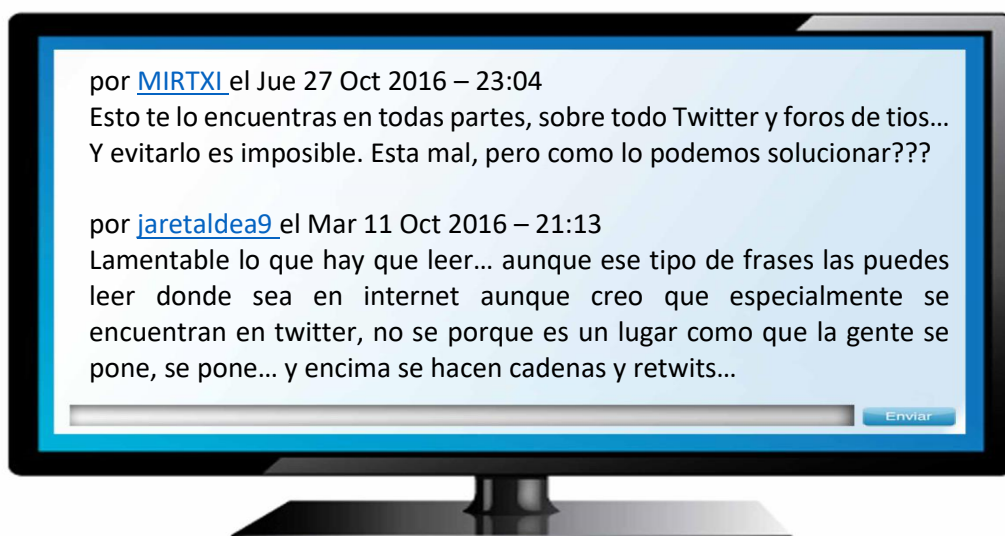
En definitiva, esto nos dibuja una escenografía de cómo las y los adolescentes viven y reproducen su sexualidad en la Red. Las chicas se sienten y se perciben como presas y cautivas del machismo, y los chicos promueven estas situaciones, siempre desde “la diversión”, lo que genera una asimetría de poder 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

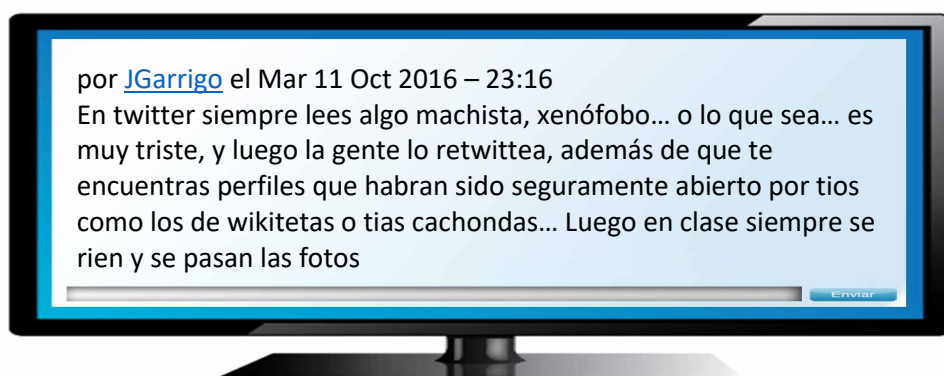
las páginas web y perfiles de redes sociales que se aportaban en los foros<sup>206</sup>, o la pornografía heterodirigida que utiliza el cuerpo femenino como esclavo erótico para las necesidades masculinas. A ello se le añaden, como apunta SIT, los foros y portales que contienen una gran presencia masculina, 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 (INTENCO, 2009; Larrondo, 2005; Mascheroni & Cuman, 2014; Rubio, 2003; Zafra, 2005a; Wajcman, 2004). Imágenes y frases que como refieren suelen ser cotidianas en la red, tal y como refieren:



<sup>206</sup> Cuenta Twitter “Humor Machista”: [https://twitter.com/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#](http://www.rincondeschistes.com/profesiones/informatica_m.html#) (Consultado el 21-12-2016)

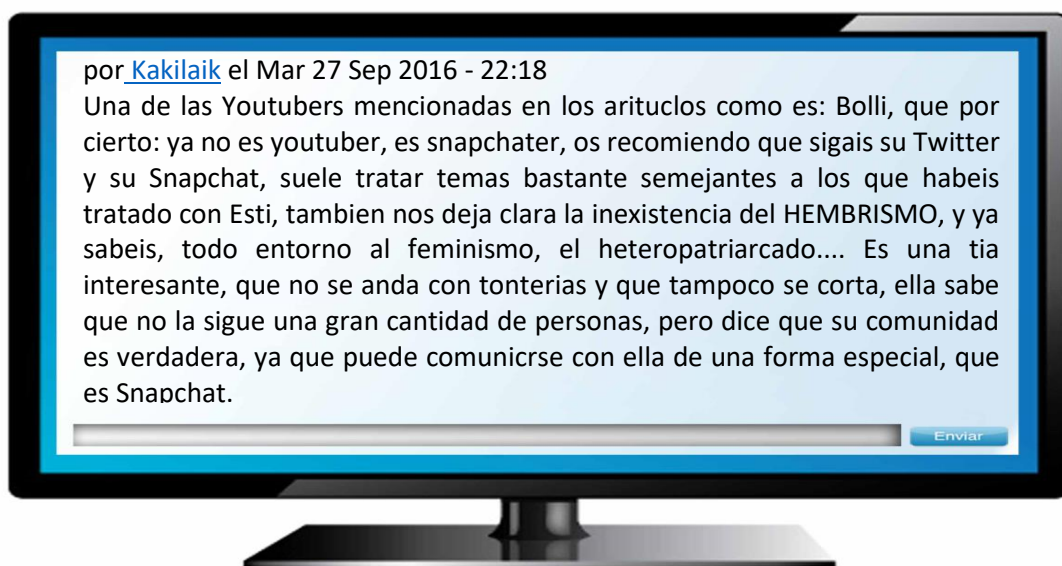
Página Web Perú.com (2016): Polémica campaña que utilizó #MeSientoMujerCuando. Disponible en la Red: <http://peru.com/actualidad/internacionales/polemica-campana-que-utilizo-hashtag-mesientomujercuando-noticia-443466> (Consultado el 21-12-2016)



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 tesis, 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).

Como estos aspectos ya han sido abordados anteriormente, en este apartado se considera más interesante destacar las reacciones, el análisis y la confrontación de la adolescencia con estas realidades tan dispares, y explorar si los canales y plataformas alternativas que construyen igualdad son cercanos a ellas y ellos. Así, tal y como se ha venido dando a lo largo de espacio de análisis y profundización en las palabras de la adolescencia, encontramos posiciones muy distintas en los discursos de las chicas y de los chicos.

Las chicas construyen un discurso muy crítico, e incluso alternativo<sup>207</sup>, son activas en las redes y denuncian aquello que consideran machista o xenófobo, además de acudir a portales feministas, tal y como cuenta Kalikaik:



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 (Haraway, 1991; Plant, 1998; Turkle, 1997; Briadotti 2002; Fernández & Wilding, 2002; Wajcman, 2004; Zafra, 2005b). 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.

---

<sup>207</sup>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.

A pesar de ello, en estas plataformas también discurren voces “antifeministas”. En torno a ello, Kaliak aporta un video<sup>208</sup> 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 como 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.

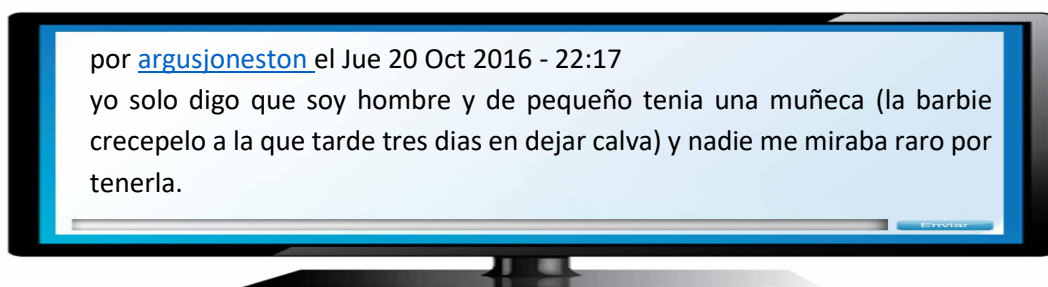
En algunos casos, no se posicionan únicamente desde una distancia pronunciada, sino que se leen discursos impregnados de machismo y misoginia. Desde aquí, señalan que las feministas son “exageradas”, y “buscan cosas negativas en todas partes”. Como demuestran las notas destacadas, los chicos conviven con el feminismo desde la lejanía –temerosos de perder su status quo– 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 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.

---

<sup>208</sup> Videos extraídos de: <https://www.youtube.com/watch?v=dKb2VyJ2quU;>  
[https://www.youtube.com/watch?v=l\\_00jiex1hU;](https://www.youtube.com/watch?v=l_00jiex1hU;)  
<https://www.youtube.com/watch?v=8Bi33T4lnkE>

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 instauradas, 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, para terminar de tejer los hilos que hilvanan las costuras de esta tesis, 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:

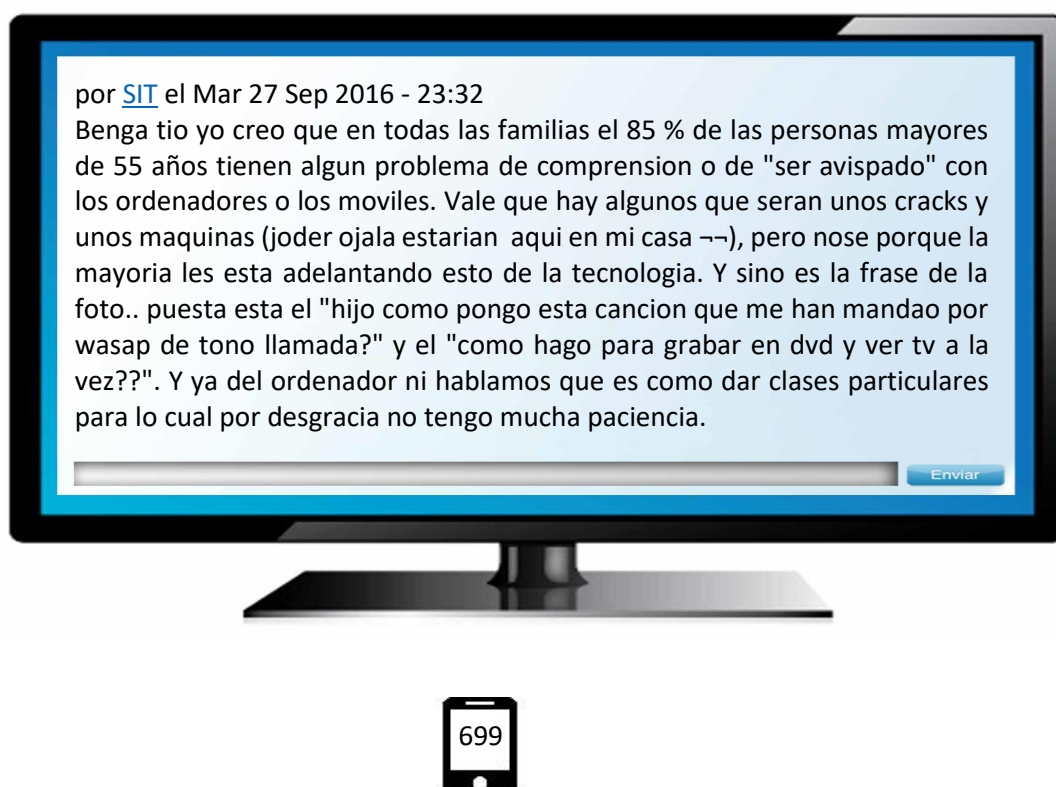


Ilustración 11.9 Segunda brecha digital de género y brecha generacional

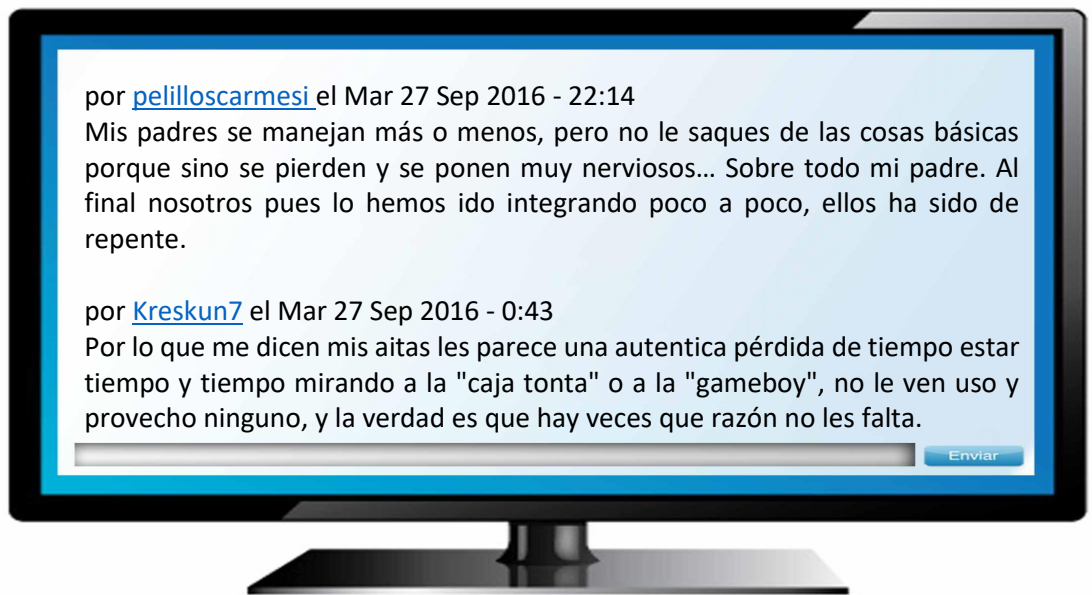


Fuente: Imágenes extraídas de: <https://www.recreoviral.com/wp-content/uploads/2016/06/mensajes-pap%C3%A1s-3.jpg>

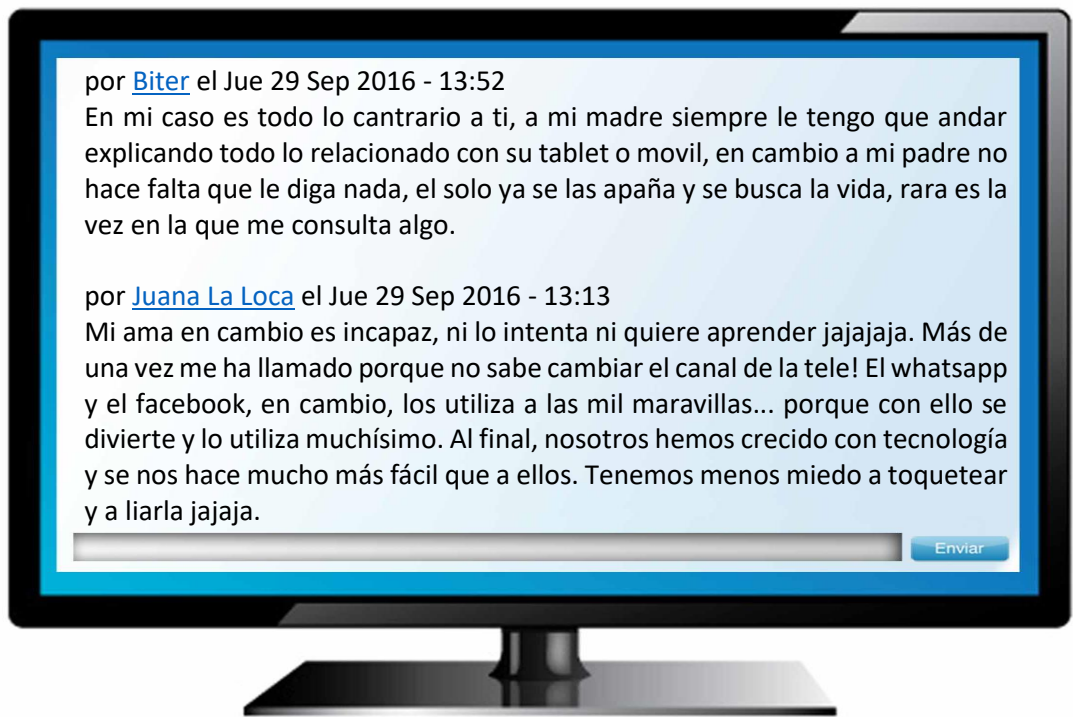
La reacción del alumnado al ver la foto –bien de chicas, bien de chicos– ha sido la palabra "típica". Se han sentido identificadas e identificados con esta foto, y han comentado la lejanía con la que sienten a sus familiares ante las tecnologías, especialmente a sus madres. He aquí algunas muestras:



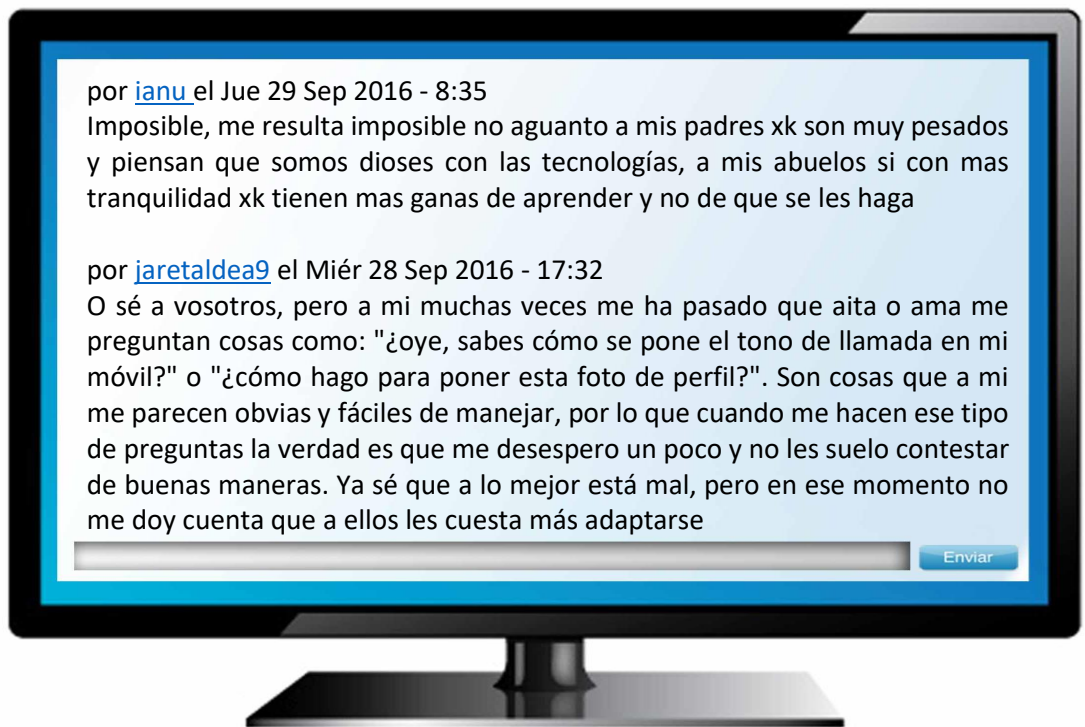




Aluden al coste que han tenido sus familias para hacer frente a la integración de las tecnologías en su vida cotidiana, y perciben estas con grandes dificultades para el manejo de estos instrumentos, especialmente de nuevo a sus madres, ya que solo un chico (mikelvillamine) ve a su madre cómoda con las 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:



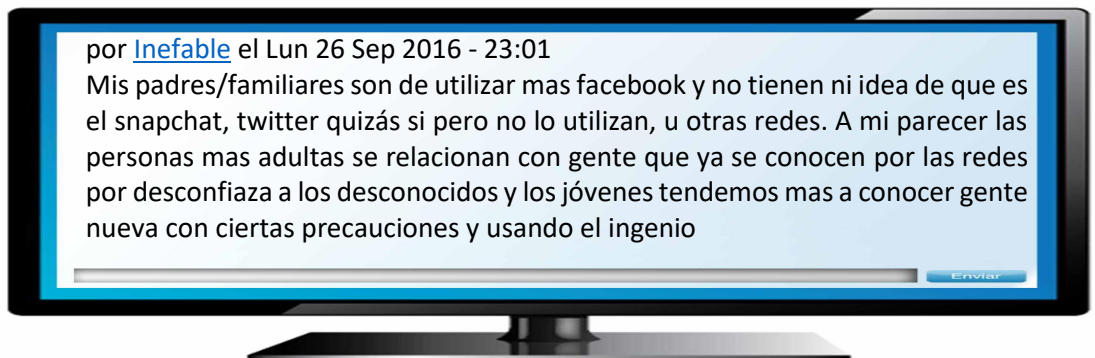
Ante estas circunstancias las y los jóvenes proyectan los sentimientos que les genera esta brecha generacional con sus familiares. Hablan de frustración y cansancio, además de sentirles lejanas a sus realidades y sus gustos, y de no creer que sean capaces de poder ayudarles. Son, en definitiva, causas de la denominada orfandad digital (Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa, 2010), tal y como muestran los comentarios rescatados:



Creen 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 y al igual que aseguraban Powell & Henry (2014) y Bartrina (2014), conocer el medio les aportaría más herramientas y les sentirían más cercanas y cercanos a ellas y ellos.

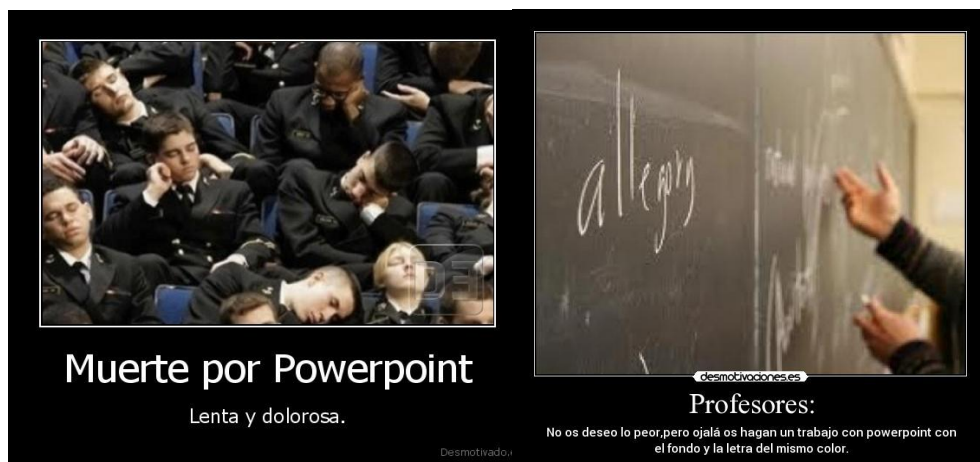
En relación a cómo las y los adolescentes perciben a sus familiares, desatacar las palabras de Inefable. La joven nos cuenta que, aunque la integración no es igualitaria y está resultando difícil, también se generan espacios diferenciados en la Red. Dicho de otro modo, mientras que el WhatsApp es una red transversal que, independientemente de la edad, se utiliza de forma generalizada para la comunicación, no ocurre lo mismo con otras redes como Facebook o Twitter, que en sus palabras estas son para “más mayores”, mientras que Sanpchat e Instragram se consolidan en la convivencia juvenil. Asimismo, la joven incide en que sus

familiares de forma general utilizan estas herramientas principalmente para la comunicación y únicamente agregan a personas concretas que conocen, ellas y ellos, como ya ha quedado reflejado, las utilizan con una infinidad de funciones, tal y como ella asegura:



Para tratar el vértice indispensable de la educación formal se agregaban las fotos que se adjuntan abajo.

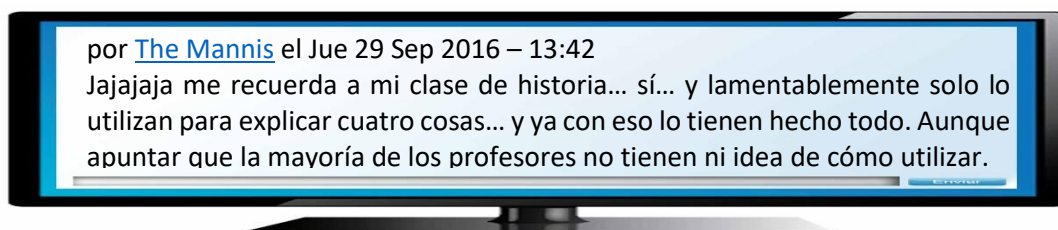
Ilustración 11.10 Distancia digital con el profesorado



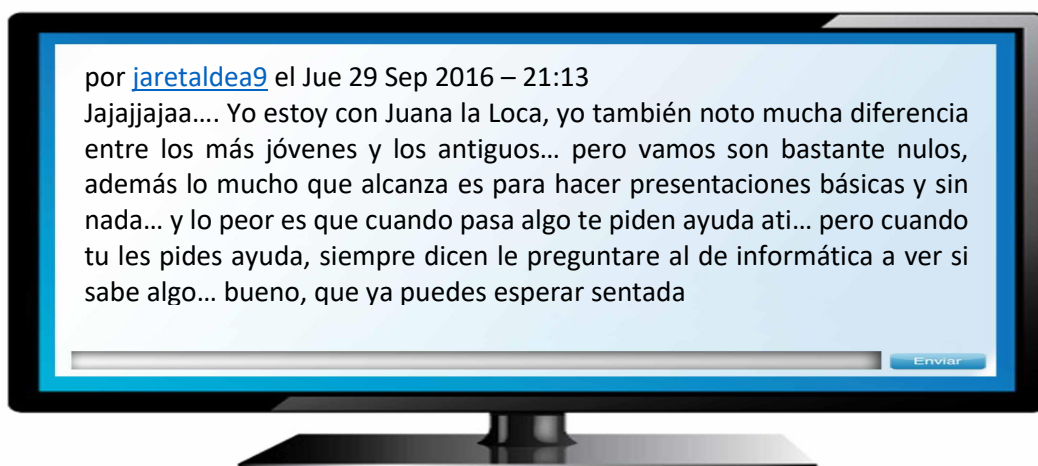
Fuente: Imágenes extraídas de:

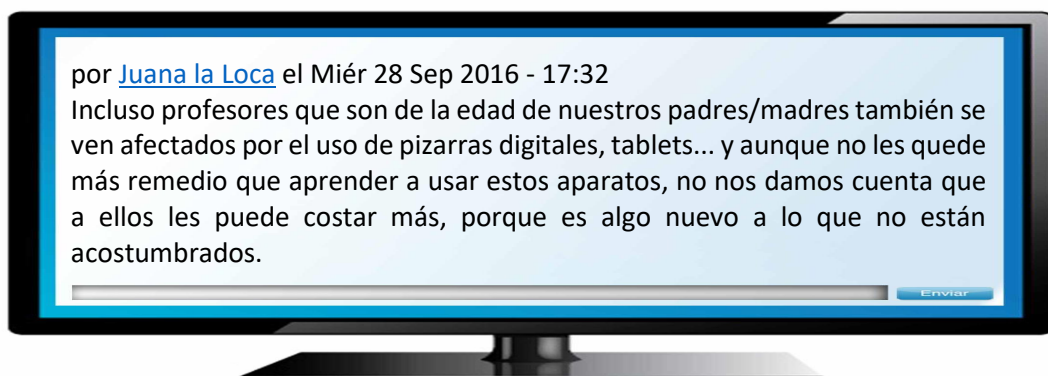
[http://www.desmotivado.es/media/demotivators/desmotivado.es\\_Muerte-por-Powerpoint-Lenta-y-dolorosa\\_13600209740.jpg](http://www.desmotivado.es/media/demotivators/desmotivado.es_Muerte-por-Powerpoint-Lenta-y-dolorosa_13600209740.jpg)  
y  
[http://img.desmotivaciones.es/201205/profesor\\_5.jpg](http://img.desmotivaciones.es/201205/profesor_5.jpg)

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:

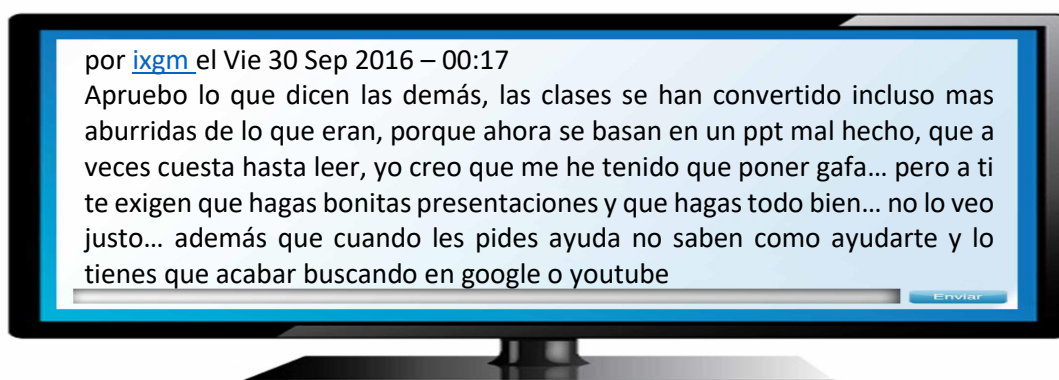


Comenzando, por el propio profesorado, el alumnado que participa en los foros cuestiona sus habilidades y competencias digitales. Perciben que existe una gran diferencia entre el profesorado más veterano y más nuevo. En las veteranas y los veteranos perciben un cierto “pasotismo” hacia la integración 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:

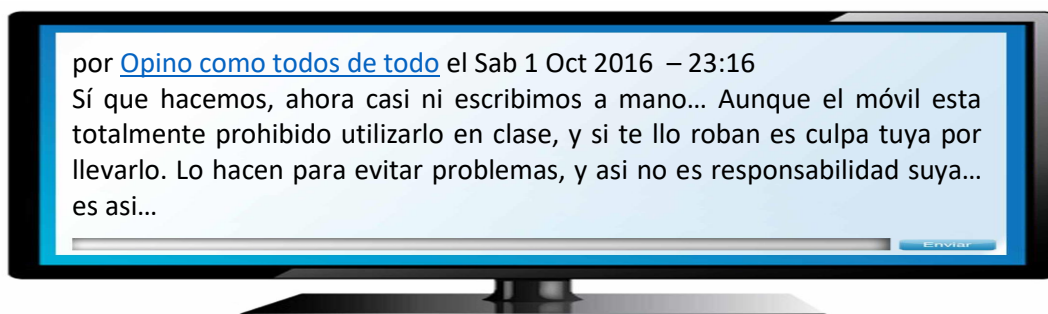




También apuntan al propio uso de los medios tecnológicos de los que disponen en las aulas. Chicas y chicos creen que estos son utilizados en el beneficio del profesorado, más que del alumnado. Cuentan que las TRIC principalmente sirven para respaldar las explicaciones teóricas del profesorado, lo que, 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. Dicho de otro modo, queda "terminantemente", "absolutamente", y "totalmente" excluido uno de los instrumentos que más utilizan, y, además, estas prohibiciones surgen poco efecto. De hecho, 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:

por [SII](#) el Vie 30 Sep 2016 - 14:14

No la verdad es que yo creo que no hay confianza. Siempre hay profesores mas majos y otros no tan majos. Opino que a veces es como la relacion carcelero - recluso, el bueno y el malo, incompatibilidad.

por [lordavid95](#) el Lun 3 Oct 2016 - 13:25

En mi caso no he tenido nunca en el cole o insti un profesor/a en el cual me pueda apoyar... Hoy en dia ese mínimo contacto que podría haber tenido ha desaparecido ya que no se aprenden ni tu nombre... para la gran mayoría de los profesores solo eres un número.

por [The Mannis](#) el Mar 4 Oct 2016 – 22:34

Me ha hecho gracia la pregunta... confiar en los profesores...antes confio en satanas.... No se puede confiar en ellos. Van a lo suyo y somos otro alumno más. Además en el caso de pedirles ayuda... Luego pasan de ti..

por [Inefable](#) Mar 4 Oct 2016 – 19:21

No. Creo que el profesorado pasa de nosotros ya que les importa más bien poco nuestros asuntos personales a menos que les afecte en su clase, es decir si interrumpen la clase etc. Y eso es algo que debería cambiar

por [Khalo](#) el Mar 4 Oct 2016 – 21:02

No, yo personalmente no me veo con la confianza necesaria para contarle mis problemas a ninguna profesora. Estando en el instituto es más complicado porque no compartes todas las horas con la misma profesora/el mismo profesor. Tendría que verla/e como un(a) amiga. Con dos horas de tutoría a la semana y un tutor o una tutora con una mínima preocupación e iniciativa es suficiente. En esas horas semanales se pueden comentar tanto problemas personales como temas sociales en general, nunca viene mal refrescar la cabeza a las personas y concienciarlas.

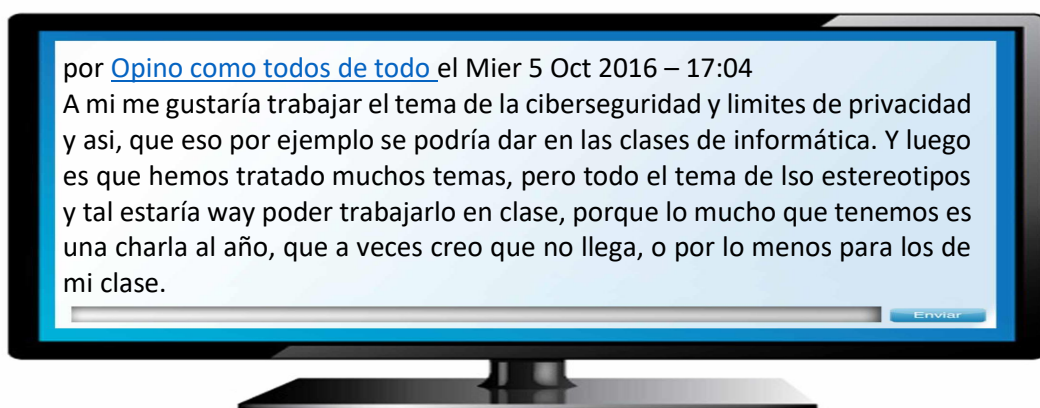
Enviar



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, muy contrariamente a lo que se proponía en esta tesis (Zafra, 2004; Del Rey, Casas, & Ortega, 2012; Veikeri, 2010; Renold, 2003).

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 acarreen, 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 por integrar primero las tecnologías, y segundo por generar espacios más cómodos entre ellas y ellos y trabajar con más convicción la relación entre alumnado y profesorado. 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:



Por [lordavid95](#) el Miér 12 Oct 2016 - 13:07

Yo pienso que si sería importante en el profesorado tratar el tema de "comprender y ayudar al alumn@" pero es probable que se lo pasen por el forro. En conclusión, pienso que el tema de profes no existe solución.

por [The Mannis](#) el Jue 13 Oct 2016 – 10:33

Yo creo que sería importante emepezar por los propios profesores. Primero su actitud y luego sus conocimientos acerca las tecnologías y como tratar los problemas que nos ocurren en las clases.

por [Khalo](#) el Mier 5 Oct 2016 – 19:13

Si porque aunque para algunxs resulte evidente todo esto y seamos capaces de razonar, hay personas que aún no son conscientes y creo que si no se habla en clase nunca se les podrá explicar nada. De forma practica, exponiendo situaciones, debatiendo... Algo que mantenga la atención de todo el mundo y anime a participar. Pero lo más importante es que algunxs enseñemos a otrxs.

por [ixgm](#) el Mier 5 Oct 2016 – 23:49

A mi aparte de lo de la ciberseguridad, también me gustaría trabajar el tema de los celos y tal, y del control a las parejas, es que veo que cada vez hay mas problemas en las parejas y es algo que no tratamos en clase, y bueno en ninguna parte, y me gustaría comprender porque pasa y porque nos sentimos asi. Iba poner tutorías y tal, pero como lo tenga que hacer mi tutora o la desorientadora lo llevo mal... asi que estaría bien que nos viniesen hablar y tal...

por [Juana La Loca](#) el Mier 5 Oct 2016 – 23:52

Si. Pienso que si hubiera más información sobre ellos se podría cambiar la forma de pensar que tenemos en nuestra sociedad. De una forma que nos llegue, es decir, de una forma que nos haga pensar y tomar conciencia sobre ello.

Enviar

## DEBATES Y REFLEXIONES EN TORNO AL HIPERTEXTO

Los relatos presentados, junto con los videos y fotos que han podido ser estudiados 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, de 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.

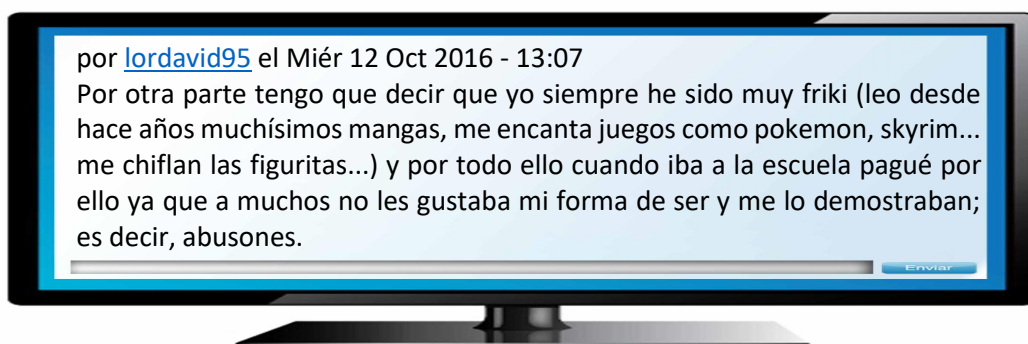
Este análisis, a la vez, nos ha permitido confirmar aquellos resultados que se exponían en los grupos de discusión, permitiéndonos como en el caso de la 2BDG, observar la gran influencia que tienen en su gestación los medios de comunicación y el sistema capitalista. Estos resultados muestran que se ha 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, 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 “habilidoso” 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 feminidad 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 feminidad.

Debido a ello, y 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 compañeros. Como argumentaban Ringrose & Renold (2010), Buckingham & Bragg (2004), Kehily (2009), Martino & Pallota-Chiarolli (2005) y Renold (2007), las construcciones de género oprimen en ambas direcciones –aunque de forma desigual–, por lo que 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.

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 tesis, 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, también con la intención de ir marcando, finalmente, la experiencia piloto de esta tesis:

**Ilustración 11.11 Cuadro resumen de los resultados obtenidos en la experiencia piloto**

- a) 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) 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.
- c) 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.
- d) La violencia simbólica digital es especialmente dañina en el caso de las chicas, tanto que les impide autovalorarse de forma positiva.
- e) Dado que la feminidad 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.
- f) 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.
- g) Las feminidades adolescentes quedan especialmente coaccionadas y sometidas a los mensajes de la belleza, la sexualidad –con la que conviven con gran contradicción– y los mitos del amor romántico. No obstante, encontramos discursos y feminidades disidentes que buscan romper estas condiciones.
- h) 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 feminidades–, encontramos masculinidades disidentes, aunque estas hayan tenido que sufrir la crueldad normativa.

- i) 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...
- j) Este tipo de violencia no está reconocida públicamente, por lo que queda invisibilizada, y establecen nuevas versiones del “problema que no tiene nombre”.
- k) 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 III. 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 y las propias fuentes consultadas (Bartrina, 2014; Merchan, 2014; Castaño, Martín, & Martínez, 2009: 145; Mascheroni & Cuman, 2014; Zafra, 2004).

Con este importante reto, damos paso al apartado que traspasa el análisis y se adentra en la práctica, para que esta, 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 tesis –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.

De tal modo que, aun siendo planteada como última fase de este recorrido metodológico, en su ser, se teje como un capítulo que retroalimenta y completa tanto las fases metodológicas, como el marco teórico. Esto es, a continuación, se ahonda en aquellos entresijos que otras investigaciones no han alcanzado, y, a su vez, se abren nuevas puertas y direcciones de investigación, situando a la práctica como fuente de generación de teoría, tal y como nos lo proponían Povedano, Muñiz, Cuesta, & Musitu (2015), Ander-Egg (2006) Hernández (2000) y Latorre (2004). En este sentido, se circunscriben flujos verticales en ambos sentidos, de la teoría a la práctica, y viceversa.

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 (acuda al CD para ver las fichas, dinámicas y el material utilizado).

A pesar de que nos proponemos el desafío importante de enmarcar acciones generales –aunque no generalizables– que se desprenden de un diagnóstico general y amplio, en la presente fase se considera oportuno contemplar las peculiaridades y especificaciones que tiene el grupo con el que se interviene. Esto es, se pretende aunar y recoger los intereses y necesidades concretas del grupo

piloto, ya que como proponían Ander-Egg (2006), una característica propia de la Investigación- Acción es considerar que la comunidad en la que se interviene convive en un entramado de sistemas complejos, y requiere de un enfoque sistémico/ecológico.

Para ello, se utilizan los resultados del pre-test y las propias actitudes y comportamientos recogidos en los diferentes días. 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.

Basándonos en estas premisas, esta experiencia se traduce como un engranaje de estrategias preventivas y de intervención con un fondo reivindicativo, transformador e incluso subversivo, continuando con el legado de algunas de las (ciber)feministas (Briadotti 2002; Fernández & Wilding, 2002; Wajcman, 2004;

Zafra, 2005b). Asimismo, es importante remarcar –a pesar de las intenciones subversivas– que esta constituye una experiencia para explorar otras vías de análisis y nuevos estudios más prácticos y futuros proyectos que busquen este encuadre. Se convierten, pues, en reflexiones, propuestas e ideas que susciten nuevas y alternativas formas de trabajo, investigación e intervención sobre las realidades machistas digitales.

### **1. El diálogo teoría-praxis. 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), al igual que proponían Bonal & Rambla (2001), el Plan Director para la coeducación y la prevención de la violencia de género en el sistema educativo, Povedano, Muñiz, Cuesta, & Musitu (2015) y Zafra (2004), 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).

Por tanto, esta propuesta experimental, con tendencia promocional y que utiliza técnicas de intervención social y sociológicas, quiere *concienciar sobre y prevenir las realidades machistas digitales de las personas adolescentes*. Dicho de otro modo, 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.

Es asimismo interesante aludir que teniendo en cuenta el diagnóstico del problema, esta propuesta trabaja desde la pluralidad, la complejidad y la ambivalencia, atendiendo tanto a las peculiaridades del grupo con el que se interviene –la intersubjetividad, roles, autoestima, autoimagen, autovaloración y esquemas interiorizados–, como al trabajo de discursos generales y estructuras complejas –comportamientos, actitudes comunes, estereotipos, prejuicios...– (Instituto de la Mujer, 2008b; Díaz-Aguado & Carbajal, 2011; Muñiz, Cuesta, & Musitu, 2015). Esto es, es una propuesta que trabaja desde el sentir comunitario, y la individualidad de los diferentes sistemas que interaccionan en las identidades de género de cada individuo.

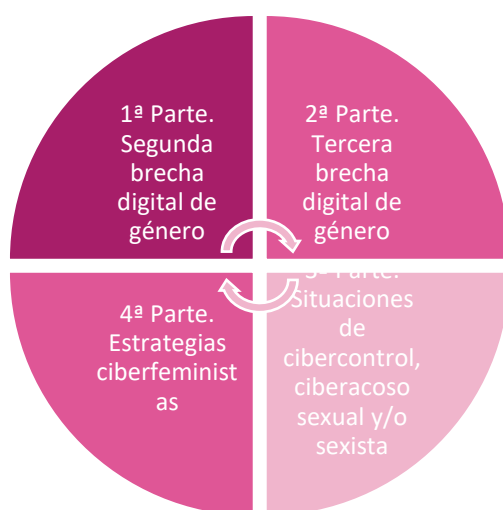
El diagnóstico y la profundización en la problemática ha ayudado a plantearse esta combinación de dimensiones. También desde la teoría de la complejidad, ya se proponía lo fundamental que era, para cualquier intervención o investigación (Byrne, 1998; Prout, 2005; Eve, Hosfall, & Lee, 1997), atender a los diferentes niveles y sistemas con los que interacciona el individuo. Por ello, la intervención que se lleva a cabo practica un buceo por comportamientos e identidades, y una mirada en ellas y ellos mismos, para así, generar cambios en las identidades, sin maquillarlas, tal y como nos aconsejaba Martínez (2009), posibilitando otras alternativas, para así, deshilar los nodos importantes que interaccionan en estas realidades.

Se apuesta, por tanto, y como recomendaban Martínez (2009) y Rubio (2012:119), por trabajar desde los propios recursos de las personas adolescentes, y de forma que estas sean protagonistas del cambio. Dada esta necesidad, se utilizan videos, videojuegos y casos que ellas y ellos mismos han ido comentando en las diferentes fases de esta tesis, 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 12.1** 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”.

Todo ello se plantea con la intención de tejer nudos que consoliden una alfabetización digital crítica. La cual, tal y como proponían Zafra (2004; 2010); Milic & Skoric (2010); Delegación del Gobierno para la Violencia de Género (2014) y Díaz-Aguado & Carbajal (2011), no quede limitada a la adquisición de habilidades digitales y pautas de ciberseguridad, sino que quede acompañada de un pensamiento crítico que promueva elecciones libres y un cambio simbólico en la Red y en sus comportamientos digitales. 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 videos 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 tesis, 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 desempoderamiento de las masculinidades hegemónicas, pudiendo romper los códigos herméticos y rígidos asignados a la masculinidad de la adolescencia.

Considerando lo planteado, es imprescindible atender a los esquemas de género que portan las y los adolescentes, dado que, y como se ha visto, dichos esquemas están naturalizados en sus discursos, y sustentan patrones desiguales de dominación y subordinación. Esto es, a pesar de no dedicar a estos elementos una sesión específica, estos aspectos son trabajados de forma transversal, haciendo

mención a ellos en las diferentes dinámicas y sesiones, donde también se trabaja desde la intención de aportar herramientas tecnológicas, y no tecnológicas, para la construcción de identidades menos herméticas, rígidas y sustentadas en poderes asímétricos.

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.



### **1ª 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 (Instituto de la Mujer, 2008b; 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; UNESCO, 2010). El proceso cuantitativo y cualitativo llevado a cabo en esta tesis encuentra las mismas necesidades, como la ruptura del imaginario cultural –compuesta principalmente por el imaginario capitalista de “freak”– y la cercanía a modelos femeninos informáticos. No obstante, se apuntan otras cuestiones, como la necesidad de reforzar su autoconcepto, y seguridad cibernética, para acentuar un posicionamiento proactivo, tal y como nos aconsejaba Veikeri (2010).



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”.



### 2ª 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, tal y como apuntaban Ararteko (2009:70); Carbonaro, & otros, (2010); Delegación del Gobierno para la Violencia de Género (2014); Díez (2009a:57); Instituto Andaluz de la Mujer (2005: 6-8); López (2010:278); & Vall-Ilovera y Gil (2009:32-41).

En ellos, como se remarcaba en los resultados, se encuentran elementos específicos que requieren de su intervención: por un lado, el sexismo explícito e implícito de los videojuegos, especialmente en el caso de los chicos, que es preciso visibilizar y desnaturalizar; y, por el otro, los apegos y vínculos desiguales por parte

de chicas y chicos, pudiendo profundizar en la contradicción de rol que las aleja de las carreras de informática –percibiendo así los nexos entre diferentes estructuras–. Al unísono, 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, que, a su vez, permite interactuar con uno de los recursos más utilizados por las personas adolescentes. Se puede trabajar la división sexual y el machismo, y a la vez aportar espacios diversos y YouTubers que hablan de feminismo, igualdad... 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. Ello nos permite, de nuevo, trabajar en distintas direcciones: 1) considerar el sexismo y machismo que se reproduce; 2) romper los códigos hegemónicos de feminidades y masculinidades; 3) deslegitimar el mecanismo del “humor” como producto de la dominación masculina y subordinación femenina; y 4) aportar herramientas de subversión para crear identidades más subversivas e igualitarias.

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 la 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.

Todo ello es trabajado atendiendo a las habilidades, que como decían las fuentes en la parte teórica (Carbonaro, & otros, 2010; Delegación del Gobierno para la Violencia de Género, 2014; Sánchez, Ortega & Vall-llovera, 2012; Jiménez-Albiar, & otros, 2012; Díaz-Aguado, 2009:39; Martínez, 2009; Pérez, 2011), son necesarias para trabajar la 3BDG ya que, en este sentido, además de desestructurar comportamientos, actitudes e ideas, se acompañan de una intervención más profunda y honda sobre las identidades y relaciones entre ellas y ellos. Es decir, se quiere encontrar con el núcleo duro de sus ideas más interiorizadas, para generar cambios importantes en cómo se comprenden como “mujer” y “hombre”.

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 videos 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. Para enfrentarse a estos elementos, se consideran las pautas aconsejadas por el Plan Director para la coeducación y la prevención de la violencia de género en el sistema educativo (2013: 23); INTENCO (2013; 2009:15); Powell & Henry (2014), Vázquez & Estébanez (2017), y Avilés (2013), que establecen como eje principal de actuación el trabajo de la educación en valores –especialmente trabajar la asertividad y la empatía–, yendo especialmente acompañada de pautas de ciberseguridad.

Sin embargo, y de forma concreta Powell & Henry (2014) nos decían que debíamos atender a una pluralidad de factores, y específicamente, remarcaban la necesidad de trabajar desde la “desculpabilización” y el traspaso de responsabilidades. Por lo que, en este sentido, y si antedemos a los resultados obtenidos en las difentes fases, 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 problemáticas 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.

Concretamente, en el caso del cibecontrol, 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 dismantlar 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 (Buckingham & Bragg, 2004; Martino & Pallota-Chiarolli, 2005; Megias & Ballesteros, 2014; Vázquez & Estébanez, 2017).

Junto con este trabajo, tal y como nos planteaban Vázquez & Estébanez (2017), 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.

Como hemos visto, es incuestionable la necesidad de plasmar modelos diferentes de “amor” y relaciones afectivo-sexuales, y enfatizar la propia toma de decisiones en ellas, para romper con la dependencia vinculada a la feminidad. Ello, en primer lugar, nos llevaría a desnaturalizar mitos como los celos como medida de amor, o las actitudes de cibecontrol. Y, en segundo lugar, permitiría desmitificar actitudes de virilidad y dominación que se proyectan en las relaciones íntimas: control, violencia –hacia ellas y hacia otros (como la lucha por la virilidad)–, posesión...



En las diferentes fases metodológicas de esta investigación se ha intentado remarcar la necesidad de visibilizar la violencia machista que se reproduce en las redes digitales. En este sentido, además de lo que INTENCO (2013: 34) recomendaba (dar unas pautas de ciberseguridad, como informar de las políticas de privacidad, legalidad, etc.), se quiere reconocer e identificar a los problemas planteados como mecanismos de reproducción de la cultura machista.

Desde esta intención, se comprende que además de dar a conocer las formas diferentes de violencia y los factores de las mismas (la propia interacción de las demás realidades machistas estudiadas), 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 ciberacoso 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 ciberacoso 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 espacios 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 institutito



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 a da una palabra una persona del equipo y esta 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#interviniendoenmicrocomunidad*

Realizar Investigación en Acción es una experiencia viva, que requiere de una continuo repaso, revisión y transformación, siempre atendiendo al propio objetivo



marcado (Ander-Egg, 2006; Hernández, 2000; Latorre, 2004). Por estos motivos, y 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.

Conocer los códigos del grupo que se investiga es una condición y requisito necesario para trabajar junto con el grupo (Povedano, Muñiz, Cuesta, & Musitu (2015), Ander-Egg (2006) Hernández (2000) y Latorre (2004). 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.

Esta situación rompe con las ideas y propuestas por Zafra (2004, 33), Del Rey, Casas, & Ortega (2012), Díaz-Aguado & Carbajal (2011) y Renold (2002), sobre el sentido y el ser de los espacios educativos formales y su potencialidad de construir espacios subversivos de recreación de la identidad. Tal y como apuntaban Rovira & Rambla (2001), estas ideas han quedado limitadas a categorías individualistas y poco

participativas, con el único sentido de traspasar conocimientos teóricos, de forma, además, vertical (de profesorado a alumnado).

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.

Pero, retomando estas creencias, 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 esta temática. 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, como Díaz-Aguado (2003) Ruiz (2014), y el Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud (2015: 3-5), 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 (Buckingham & Bragg, 2004; Kehily, 2009; Martino & Pallota-Chiarolli, 2005; Renold, 2007).

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 (Castaño & Caprile, 2010a; Castaño & Müller, 2010; Castaño, 2005; Zafra, 2005a). 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, y aunque en los grupos de discusión se mostraba la existencia generalizada del imaginario cultural de las personas informáticas, en este grupo –y como sucede en los resultados del apartado cuantitativo– chicas y chicos desechan vincular la figura de la persona informático con el ideario de “freak” (Sánchez, Ortega & Vall-llovera 2012, 116; Unesco, 2010). 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 (Egan & Hawkes, 2012; Buckingham & Bragg, 2004: 103; Renold, 2007; De Beauvoir 1949; Ruiz, 2014; Vázquez, Estébanez, & Herbón, 2013; Capdevila, & otros, 2008; Rovira, 2001; Bragg, Buckingham, Russell, & Willett, 2011). 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 videos en bases igualitarias, sin detectar la división sexual y el machismo que integran muchos videos, 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 (Martino & Pallota-Chiarolli, 2005: 99; Renold, 2002; 2007). 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 8.1 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                                                                         | Chica |                 |                    | 14,3%           | 85,7%          |
|                                                                                                                    | Chico |                 | 12,5%              | 12,5%           | 75,0%          |

|                                                                                                                         |       |       |       |       |       |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|
| personal, no influyen más factores                                                                                      |       |       |       |       |       |
| 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% |
| Si una chica envía una foto a su novio desnuda, y este la pasa, la                                                      | Chica | 14,3% | 28,6% | 14,3% | 42,9% |
|                                                                                                                         | Chico | 50,0% | 50,0% |       |       |

|                                                                                     |       |       |       |       |       |
|-------------------------------------------------------------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|
| responsabilidad es de la chica por enviarla                                         |       |       |       |       |       |
| 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, de 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 (Povedano, Muñiz, Cuesta, & Musitu, 2015). 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 (Connell, 1995; Martino & Pallota-Chiarolli, 2005: 99; Frosh, Phoenix, & Pattman, 2002; Renold, 1997; 2004; 2007; Ruiz, 2014).

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” (Connell, 1995) o según Martino & Pallota-Chiarolli (2005: 99) “la cool”, 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 complice, 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 al igual que aparecía en otros apartados (Connell, 1995; Martino & Pallota-Chiarolli, 2005: 99; Frosh, Phoenix, & Pattman, 2002; Renold, 1997; 2004; 2007; Ruiz, 2014), este grupo tiene un referente claro de masculinidad hegemónica, y en base a esta se estructuran las distintas masculinidades. Encontramos, pues, una marcada masculinidad dominante que se posiciona contraria al feminismo, y mantiene su status, 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 de identidades y roles, encontramos identidades disidentes y que quiebran estas estructuras y marcos<sup>209</sup>, 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. Todo ello, presentes todas estas subjetividades, “mochilas”, arraigos, y creencias personales es fundamental para llevar a cabo una práctica eficaz. La coeducación, por tanto, y como referían Bonal & Rambla (2001), el Instituto de la Mujer (2008b) y Povedano, Muñiz, Cuesta, & Musitu (2015), no solo, ni únicamente, se trabaja con el discurso e ideario grupal, sino que se desmantelan las intersubjetividades personales que encarcelan y que generan, a su vez, las interacciones de género.

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

---

<sup>209</sup> 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.

Martínez (2009) –núcleo duro, núcleo flexible–, y que nos sirve para medir el epicentro de aquellos arraigos que permanecen más interiorizados:

**Ilustración 12.2** 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*

Todas las cuestiones del grupo previamente descritas resultaron detonantes para el desarrollo de las sesiones. La práctica coeducativa se desarrolló 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 perdida, lo que costó que tomaran una actitud más crítica y de trabajo.



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 dibujos<sup>210</sup> 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 dialogo 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

---

<sup>210</sup> 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...

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.

Ello apoya lo propuesto por Povedano, Muñiz, Cuesta, & Musitu (2015), Bonal & Rambla (2001) y Díaz-Aguado & Carbajal (2011): 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, 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”,<sup>211</sup> 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

---

<sup>211</sup> 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.

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 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 autoestima<sup>212</sup>, permitiendo, a su vez, empoderar aquellas feminidades y masculinidades subordinadas, y fortalecer las disidentes. Asimismo, 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 a 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

---

<sup>212</sup> 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.

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:

Tabla 8.2 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<br>2BDG      | 3 de mayo.<br>10:05-11:00 | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Presentación</li> <li>2. ¿Cómo son las personas informáticas?</li> <li>3. Conociendo nuevas palabras, y aclarando otras</li> </ol> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aportar terminología que facilite la comprensión, dícese: (ciber)feminismo, machismo, sexismo, estereotipo, género/sexo, brechas digitales de género...</li> <li>▪ 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...)</li> </ul> |
|                       | 3 de mayo.<br>11:30-12:25 | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Digital Barómetro</li> <li>2. Midiendo con números las diferencias</li> <li>3. Las olvidadas</li> </ol>                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conocer el estado actual de la segunda brecha digital de género y la división sexual</li> <li>▪ Visibilizar las mujeres informáticas de la historia de la informática</li> </ul>                                                                                                                                                                         |
|                       | 6 de mayo.<br>13:20-14:15 | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Explicación audiovisual del "muro invisible digital"</li> <li>2. YouTubers, ¿personas que rompen lo tradicional?</li> </ol>        | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Analizar desde perspectiva de género la falta de mujeres informáticas</li> <li>▪ Desmitificar el imaginario cultural con la informática y las personas informáticas</li> <li>▪ Detectar los estereotipos de género y el sexismo simbólico de los YouTubers</li> </ul>                                                                                    |
| 2ª Parte<br>3BD       |                           |                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |

|                                            |                               |                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|--------------------------------------------|-------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                            | 10 de mayo<br>11:30-<br>12:25 | <b>1.</b> Explicación audiovisual de “analizando los videojuegos desde otra perspectiva”<br><b>2.</b> Mi #yovirtual    | <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Analizar la división sexual instaurada en el canal YouTube y videojuegos</li> <li>■ Recordar los estereotipos de género y el sexismo simbólico de los YouTubers</li> <li>■ Analizar el sexismo explícito e implícito de los videojuegos, así como el machismo</li> <li>■ Reflexionar sobre la importancia de la imagen en las redes sociales</li> <li>■ Ofrecer herramientas para analizar las fotos que se suben desde perspectiva de género</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                       |
| 3ª Parte<br>Ciberacoso                     | 11 de mayo<br>11:30-<br>12:25 | <b>1.</b> Explicación audiovisual de “Celos ¿a favor o en contra?”<br><b>2.</b> Casos de ciberacoso sexual y/o sexista | <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Identificar mitos del amor romántico interiorizados</li> <li>■ Desmitificar el mito de los celos como medida de amor</li> <li>■ Detectar los signos, las actitudes y comportamientos de cibercontrol</li> <li>■ Reflexionar sobre los diferentes modelos de relaciones afectivo-sexuales (dependiente, independiente, e interdependiente)</li> <li>■ Analizar casos de ciberacoso sexual y/o sexista desde perspectiva de género</li> <li>■ Trabajar la culpabilización de las chicas adolescentes</li> <li>■ Fortalecer los lazos de sororidad entre las chicas</li> <li>■ Aportar herramientas sociales para gestionar los casos de ciberacoso sexual y/o sexista</li> </ul> |
| 4ª Parte<br>Estrategias<br>ciberfeministas | 13 de mayo<br>13:20-<br>14:15 | <b>1.</b> ¿Tú también lo detectas?<br><b>2.</b> Evaluación                                                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Interiorizar los conceptos y la teoría aprendida</li> <li>■ Proponer alternativas digitales ciberfeministas, como blogs, páginas web....</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |



|  |  |  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|--|--|--|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  |  |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Construir alternativas y estrategias digitales conjuntas que favorezcan la e-igualdad y se pudieran integrar en el instituto</li> <li>▪ Aportar herramientas y pautas para el autocuidado de su identidad digital</li> <li>▪ Proponer fotos alternativas que fomenten la diversidad</li> <li>▪ Explicar los mitos del amor romántico: exclusividad, celos, media naranja (somos naranjas enteras) ...</li> <li>▪ Profundizar en las estrategias para gestionar dificultades que se dan en la Red</li> </ul> |
|--|--|--|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

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 gráfico<sup>213</sup>:

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 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.

---

<sup>213</sup> 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.

#### **4. Cambios, resistencias y aspiraciones de transformación. Resultados del post-test**

*#transformaciones#rupturaestereotipos#feminidadesymasculinidadesdisidentes*

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 estas y estos 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 Instragram, 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 estas 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 pre-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. Es decir, es preciso que la adolescencia no solo deconstruya y desnormalice estereotipos, brechas digitales de género, y desmitifique comportamientos y comentarios machistas y sexistas, –tal y como veíamos en los resultados de las otras fases–; también es necesario generar y aportar alternativas coeducativas y (ciber)feministas, para que puedan ser integradas y llevadas a cabo por ellas mismas, tanto en un plano más intersubjetivo –pudiendo generar identidades más diversas–, como en el plano de la acción comunitaria; como sería la denuncia cibernética, o el acercamiento al feminismo, y de forma que ellas y ellos mismos puedan construir estrategias para actuar en determinados contextos. De esta manera, en la última sesión, ante la pregunta: ¿cómo se os ocurre trabajar estos temas con más personas de vuestra edad? 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 pre-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 estas 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 rosa los resultados considerados positivos y más relevantes, y en verde aquellos en los que no se han dado un cambio de opinión:

**Tabla 8.3 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                             | Chica | 83,3%           | 16,7%              |                 |                |
|                                                                                   | Chico | 44,4%           | 44,4%              | 11,1%           |                |



|                                                                                                                         |       |        |       |       |       |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|--------|-------|-------|-------|
| comprender y entender los sentimientos de las demás personas                                                            |       |        |       |       |       |
| 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% |       |       |
| 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                                                            | Chica | 16,7%  |       |       | 83,3% |

|                                                                                                                |       |       |       |       |       |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|
| tienen más visualizaciones                                                                                     | 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.

Tejiendo desde sus palabras, números y propuestas escritas, se plasma la evaluación que aporta el alumnado de estas sesiones. Así, se comienza 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 8.4 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  |
|                                                                                                                   | 9.16   | 8.38   | 8.71  |
| ¿Se han aportado claves para gestionar los problemas que surgen en las redes sociales?                            | 9.17   | 9.15   | 9.21  |
| ¿Se han ofrecido alternativas que no conocías y que son útiles y ayudan a detectar el machismo en la Red?         |        |        |       |
| 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 complices 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 8.5 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                                                                                                                     |
|-----------------|----------------------------------------------------------------------------------------|----------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Chicas</b>   | Mensajes relacionados con la igualdad y la ruptura de mecanismos machistas             | 7              | <p>"No al machismo"</p> <p>"Todas y todos somos iguales"</p> <p>"No tiene que haber diferencias entre mujeres y hombres"</p> |
| <b>Chicos</b>   | 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              | <p>"Ha estado muy bien y me lo he pasado genial"</p> <p>"He aprendido mucho"</p>                                             |

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 –que hablen con cercanía del feminismo, y muestren una actitud reivindicativa ante el

sexismo y machismo (aunque algunos únicamente remarcan el disfrute de las sesiones)–, como un factor bastante positivo, y que favorece que estas prácticas puedan ser integradas en su cotidianidad.<sup>214</sup>

Todos estos datos, también se reafirman en la dinámica de consolidación, donde chicas y chicos mostraron el alto grado de interiorización de conceptos técnicos, el trabajo de los estereotipos, y un discurso muy reivindicativo sobre la necesidad de cambio en la Red y fuera de esta, siendo conscientes de la ataduras y embalajes sociales y machistas que les rodean. De esta forma, eran capaces de mencionar palabras como: machismo, sexismo, violencia simbólica, mitos... Y dismantelar estereotipos vinculados a la feminidad y masculinidad. También en cuanto a sus relaciones, articulaban un discurso igualitario basado en el respeto y la tolerancia, lejos de celos y hermetismos. Asimismo, cuestionar los arraigos machistas que esconden los casos de ciberacoso sexual y/o sexista y empatizar con ellos, lo que les permitía exponer pautas de intervención y de comprender los arraigos machistas que se esconden tras este tipo de violencia.

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

---

<sup>214</sup> 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.

deberían darse más talleres cómo este?” Así, de las 16 personas que han participado, las 16 dicen que sí consideran necesario implementar este tipo de talleres en su instituto, y justifican su respuesta en base a los siguientes argumentos:

**Tabla 8.6 Argumentos aportados por el alumnado para implementar más sesiones y experiencias parecidas, según el sexo**

|               | Justificación                                                             | Nº |
|---------------|---------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Chicas</b> | 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  |
| <b>Chicos</b> | 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 8.7 Temas propuestos por el alumnado para trabajar en sesiones parecidas a las realizadas, según el sexo

| Temáticas propuestas |                                                                              | Nº |
|----------------------|------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Chicas</b>        | 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  |
| <b>Chicos</b>        | 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 quiénes 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, tal y como señalaban Díaz-Aguado & Carbajal (2011), este tipo de formaciones, y 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.

## DEBATES Y PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN Y PREVENCIÓN

Este recorrido por lo observado, en las diferentes sesiones 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 (Zafra, 2004; Renold, 2002).

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), la “gran transformación” 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 dogmatismos.

En este sentido se ha encontrado que, para trabajar el núcleo profundo de las identidades (Martínez, 2009), 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 videos 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 (Mártinez, 2009). Los chicos perciben la igualdad como algo lejano. Es vital hacerles sentir parte del cambio, y devolverles su responsabilidad, y a la vez confianza en la capacidad de cambio que tienen. En cada una de las intervenciones ha sido esencial remarcar la empatía con sus compañeras, desbancarles de la dominación otorgada –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. En estas estrategias, es considerable la importancia de cuestionar la virilidad, y dar énfasis a otras masculinidades, tal y como nos proponían Martínez (2009) y Vazquez & Estébanez (2017), 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 infravolación 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. Este ha ayudado a articular

discursos críticos y reivindicativos, y especialmente, a ser capaces de detectar estos mecanismos machistas dentro y fuera de la Red.

Otras dinámicas y 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 a destacar 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 estos 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 considerablemente 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 estudiantes<sup>215</sup>. 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

---

<sup>215</sup> 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.

de ideas muy diferentes, ha conseguido afianzarse como grupo, sentirse cómodo, y especialmente sentirse parte del cambio.

Ha resultado, en definitiva, una experiencia gratificante tanto para el alumnado, como para la dinamizadora, dónde se han construido espacios de reflexión, crítica, empoderamiento y cambio. Se han podido generar sinergias en las que ambos roles (dinamizadora y alumnado), han podido aprender conjuntamente, explorar, criticar, deconstruir para volver a construir... Mirar desde otras monturas para tejer espacios comunes y establecidos desde la igualdad, la tolerancia, el respeto, la no violencia y la construcción de géneros disidentes.

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.

Al igual que en las demás fases, 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:

**Ilustración 12.3 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 desnormalizar 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

# Observations, proposals and conclusions

Gaps, stereotypes, identities, transformation, machismo, sexism, subversion... These are the scenes, elements and structures that are featured in the cybernetic, complex, non-linear, connected reality in which adolescents in the Basque Country are immersed. As stated by Aguinaga (2016), Villalón (2016) Castells (2005) and Wajcman (2004: 10-11), teenagers in our society come together through peer networks. Their construction and inter-subjectivities stand at the intersection of the community dimension. The virtual world is made up of complex relationships and realities in which digital natives gestate their own identities.

At the outset of this study, a picture of adolescence and its link to technologies was provided. In order to understand adolescence, it is essential to discuss technology. The culture of adolescence means actively operating as part of a Web. Images and video matter today more than ever. This is where adolescents find their sources of information and education, and manage their identities. They live with these sources daily and continuously, so their relationships, thoughts, actions and privacy are mediated by technological tools. This has involved substantial changes in the way of interacting with, and perceiving human relationships compared to what happened decades ago, as noted by Aguinaga (2016); Briadotti (2002); Castaño (2005); Castells (2005); Instituto de la Mujer (2008b) and Zafra (2010).

In general terms, the Internet is a symbolic space that often helps to reveal what was previously concealed, and to establish new connections with the undercurrent of traditional roots. But at the same time, it has the ability to be a 'speaker' for

multiple people and identities. The Internet thus becomes a photographic and symbolic 'screenshot' of the cultural imaginary.

I have described how even the most intimate interactions (partnerships, friendships, *lonjas*<sup>216</sup>, sexual) are displayed onto the screen, through mobiles, computers or video games. As some of the literature has suggested (Turkle 1997; Wajcman, 2004; Zafra, 2010; Cabezuelo, 2008; Gómez, 2008; Christakis & Fowler, 2010), human reality remains behind the screen and also transcends it, taking on a spontaneous and natural life of its own on the Internet. There has been a hybridisation between the technological and the real, and it is not known which space precedes the other, as both are spaces which adolescents feel a 'part of'.

This complex reality contains some main nodes, such as gender schemata, Relationship, Information and Communication Technologies (RICTs), and co-education. The interaction and rift between these give rise to a construction that could be called the Macho-driven Digital Iceberg. In other words, the digital gender gaps and the forms of cyberviolence studied do not function as independent entities, but it is in their interaction and in their patriarchal elements that a more complex structure is articulated, which requires a global and profound vision and navigates between homeostatic interconnections. As stated by Byrne (1998), Prout (2005), and Eve, Hosfall, & Lee (1997), this construction should be understood from the point of view of its complexity and non-linearity, and studied from its structures, in order to understand the specific behaviours and attitudes featured in it.

Based on this complex view of the functioning of macho-driven digital systems, given the results of the present study, it could be argued that for the Macho-driven Digital Iceberg to become established, the jumble of interactions begins with those gestated in the gender schemata and codes incorporated into society; and in this

---

<sup>216</sup> Translator's note: *Lonjas* are premises rented for the use of groups, particularly of young people, to meet in their leisure time.

particular case, into the world of adolescents in the Basque Country. These schemata are a 'broth' or, in other words, an ideal scenario to be the basis of, and generate the present structure. Specific behaviours and attitudes become gradually established through these interactions, which then shape the digital divides discussed in this study. These interactions become solid and visible (widespread in both research and the media), including their more coercive facets, expressed in cyberbullying and cybercontrol.

This social construction that is rooted in the behaviour of digital natives is a reflection of the symbolism already designed by Galtung (1999), that is to say, the Macho-driven Violence Iceberg. And as the Internet is a screenshot of our real life, it also has a great capacity for universalisation, homogenisation and the exponential dissemination of contents.

However, within this Digital Iceberg there are some interstices of subversion, change and cyber-feminism. The Internet has questioned the epistemological spaces of being described above and has generated powerful connection networks that can help confront the macho-driven structure. This provides a scenario of risks and possibilities, of lights and shadows, of traditional and dissident genders, and of tradition and subversion.

This ambiguous reality also converges and coexists with another system that has strongly contributed to consolidate the Macho-driven Digital Iceberg: capitalism. This system is embedded into and interacts within each one of the structures of the Iceberg. The interaction of capitalism with machismo is superimposed onto adolescents' systems and creates an unequal, asymmetric universe that reproduces the same traditional patterns. These patterns become widely transmitted and standardised through the power of images, androcentric IT values and the reproduction of technology design.

The above leads us to a general overview of this macho armour. When focusing on each of the realities that have been studied, and considering their respective life

constructions, certain results must be recalled and reinforced that help to understand what has been studied, analysed, and ultimately, transformed. This helps to understand the specific connections of the Macho-driven Digital Iceberg.

This statistical, qualitative and transformative journey has gradually brought us closer to the realm of adolescents' lives. This means that specific elements can be studied, but also the multiple male and female experiences and identities developed in adolescents' society and culture can be analysed. It is worth noting that, although statistical exploration is removed from identity issues, the more qualitative phases have been more conducive to interact with the theories proposed by various authors (Lagarde, 1990; Connell, 1995; Ruiz, 2014, Martino & Pallota-Chiarolli, 2005: 99; Frosh, Phoenix, & Pattman, 2002, Renold, 1997; 2004; 2007). Specifically, this analysis has shown, following Connell (1999), the gender hierarchies that are based on adolescent gender relationships.

The most emphasised femininities are designed for the benefit of hegemonic masculinity (Connell, 1995). Thus, the hegemonic femininity in adolescence, as noted by Martino & Pallota-Chiarolli (2005: 99), Egan & Hawkes (2012), Buckingham & Bragg (2004: 103) and Renold (2002, 2007) is constrained by beauty, and sexuality is disengaged from one's being. However, young girls live with the pressure and weight of their hypersexualised and hyper-eroticised bodies.

It has been seen that female adolescents live with harmful patriarchal schemata that shape their identities, such as the construction of the woman-as-object. The myth of submission and the abnegation of their bodies is pressured by symbolic (digital) violence, which in turn becomes entangled with the complex, ambivalent and contradictory messages sent through their most commonly used media (instagrammers, video games, mass media ...). This causes a sense of defencelessness among female teenagers and rivalry between them; which constitutes an obstacle to sisterhood and to individual and collective empowerment.

Despite living with all these patriarchal rules, it is interesting to note that some of the dissident femininities that have been found throughout the different discourses, and in the transformational experience. This shows that there are subversions and identity changes, and that there are teenage girls who adopt a critical stance. In particular, they have demonstrated that the portrayal of adolescence as a terrifying period should be demythified, as argued by Tubert (2008: 51) and Marina, Rodríguez, & Lorente (2015), and that more subversive identities can be constructed.

With regard to the masculinities found, all the positions held by Martino & Pallota-Chiarolli (2005: 99); Connell (1995); Frosh, Phoenix, & Pattman (2002); Renold (1997; 2004; 2007) and Ruiz (2014) were re-affirmed. These are governed by the norms of hegemonic masculinity, based on the rejection of femininity and homosexuality, with a continuous tendency to demonstrate virility, and little sensitivity and affection. It was found that 'normative cruelties' (Ringrose & Renold, 2010) supported their position, subjugating femininity and other masculinities that break with the normative conception of 'virility'.

It was also found that masculinity was constructed on great impenetrability, resistance and immobility. As Martínez & Bonilla (2000) pointed out, the most hegemonic masculinity manifested itself through rigidity. This has meant that boys, unlike girls, have not experienced, or do not allowed themselves to express, that they have shared more flexible spaces than their gender stereotypes; or that they were connected with more feminine codes, as they manifested the importance of maintaining the concept of normative virility in their discourse.

Similarly, these schemata have made it possible to question the asymmetric and unequal powers that are reproduced in the classroom, and how, once again, femininity has been displaced and devalued. A predominance of masculine values such as authority and action was found in both girls' and boys' discourses (in fact, it was found that certain girls adopted masculine codes in ways of behaving and expressing themselves, seeing them as more positive expressions). This implies that

adolescence contains multiple identities, and very complex stereotypes and contradictions which, on several occasions, interfere with ways of acting and defining themselves as a 'woman' or a 'man'.

Turning to the most important aspects of DGG2, it can be seen that it is a perennial element in the relationship between technology and adolescence. Guided by the traditionally rooted spectre of gender, including the traditional sexual division, girls and boys face technology from unequal positions. Under this structure, it was found that some social damage has been caused by an androcentric historical legacy, and in which only the stories of successful white men were represented. This has been packaged, wrapped and disseminated—through various channels—by a ferocious capitalist system, which has limited the global vision of the history of information technology and its potential, reducing it to being appreciated only by male hands.

These premises transcend girls' feelings towards technology. Although there was no technophobia among them (this is more characteristic of adult women), girls showed greater distancing, poorer self-assessment and more insecurity in the 'handling' of technology, especially, as noted by Megias & Ballesteros (2014) and Rees & Noyes (2007), when faced with computers or using advanced technology. It has been statistically and qualitatively demonstrated that most girls linked the use of ICT to communication and relationships, did not perceive them as interesting tools for exploration or play, and did not think of them as instruments to be trained in and continue to explore. Therefore, unlike the boys who participated in the study, they did not self-perceive themselves as computer workers.

Video games have become a key element of interaction, a thick thread with which the ramifications and roots of digital gender gaps are woven. The statistical analysis and the opinions of the participant adolescents stressed the great importance of video games, since they are a gateway to the digital world for both girls and boys. As already mentioned in the theoretical section (Sánchez, Ortega & Vall-Ilovera, 2012, Merchan, 2014, Wajcman, 2004: 170; INE, 2011: 118), video games are the



first technological spaces with which they interact, and the interest in investigating and discovering this cyber world further emerges from this positive experience.

As noted in the literature (López, 2003; Sainz and González, 2008: 227-239), there is no doubt that DGG2 results from the interaction of psycho-social and socio-cultural factors. The views of the participant adolescents, and the statistics collected from EUSTAT and INE reaffirm and complement the previous literature on this phenomenon. It involves sociocultural factors such as the cultural imaginary, which include making ICT female experts invisible, the absence of females to model on in technological terms, and technological design itself. These factors converge with more intersubjective aspects such as role conflict, digital self-concept, links and experiences.

However, what is particularly noteworthy in the study of DGG2 is the sociocultural factors that break the negative circle that drives girls away from the world of technology. The different aspects mentioned include (1) the proximity of female computer experts to model on as positive influences, as mentioned by other sources (Elejabeitia, 2003; López, 1996; Sánchez, Ortega & Vall-Ilovera, 2012); 2) having been socialised and immersed in flexible gender spaces in childhood; 3) feeling a positive link with technological tools, especially with video games; and 4) incorporating a critical perspective to break with gender mandates.

Investigating DGG3 requires studying the peculiar interactions and macho-driven constructions identified in video games. It needs to be stressed that: (1) video games are key mechanisms in these interactions, as stated at the onset of this study (Carnagey, Anderson, & Bushman, 2006); and (2) the most commercially popular video games are designed on the basis of the fantasy of hegemonic masculinity, and are imbued with implicit and explicit sexism. Again, capitalism operates as a system that rewards inequality.

In addition to confirming what other sources had already proposed, this study has also shown the importance these tools have in the relationships among digital

natives. These tools are no longer only part of their own interconnected rooms. They have gone out into the public space, and manage other relationships such as those occurring in the physical spaces shared between girls and boys (venues where they meet). These instruments have even become elements of gender struggle. Along with the male superiority and domination granted to and assumed by boys, these constitute forms and mechanisms for the exercise of male domination in these spaces. Girls need to be greatly empowered and prepared to struggle so as not to be caught up in asymmetrical power relations.

In addition to video games, another platform in which gender is also managed and represented is YouTube. As was seen in the statistical analysis, it is one of the main platforms for relationships, communication, training and entertainment of the adolescents surveyed.

This channel is described as a multifaceted and multipurpose imaginary of ideas, opinions, people, forms, demands, information and education. It has been a total breakthrough for the recreation of online identities. On this platform image and sound are mixed, and are both important. It has all the ingredients to be an attractive place for teenagers to explore their identities. However, as with video games and the other tools, while it is a broad space of possibilities and opportunities, sexual divisions and abuse of power have also been detected.

Again, the patriarchal and sexist systems are part of the mainstream propagation of gender inequalities. There is a sexual division of content, in which video games and beauty trigger the differences. It was also seen that behind the most viewed videos there were capitalist interests and asymmetric power relationships. In other words, while young male YouTubers are widely publicised, have greater economic power and receive the backing of companies and multinationals with a significant weight in the market of video games, technologies, etc., young female YouTubers are 'sponsored' by cosmetics companies and well-known multinational clothing brands, and resort to repertoires relying on the importance of and dependence on image, so their videos have lower ratings.

Within all these differences, the participant girls mentioned that they liked both markets, and many of them break with the usual patterns. But boys continued to take shelter in their structures and schemata, not allowing themselves to explore new spaces that are different from their (self-)imposed gender rules. It was noted that boys felt a certain fear or 'vertigo' that they might lose their *status quo*, and in each sentence, action and behaviour they re-emphasised their masculinity, and indeed, rejected femininity and everything related to it.

The social networks were clearly the channel preferred by adolescent boys and girls who took part in the study. This channel has transformed the purpose of interpersonal relationships, and even inter-subjectively speaking, the configuration of the 'I' (Aguinaga, 2016; Zafra, 2010). Considering the results of the statistical section, the main social networks used by the students from the Basque Country were: WhatsApp, Instagram and Snapchat. WhatsApp and Snapchat are the main channels of communication and relationships, and in many cases they are also entertainment channels, where they share videos and photos. Although the most common use is entertainment, one of the main macho-driven mechanisms disseminated through these networks is cybercontrol. A mechanism that has subjected especially younger girls to suffering and dependence.

The statistical results predicted that there would be different positions about the perception of love relationships between girls and boys. The groups and forums have complemented this view, as the discourse identified showed that one of the most powerful agents of domination for girls is the ideal of 'romantic love' (Estébanez, 2010; Coria, 2001; Megias & Ballesteros, 2014; Esteban, 2011, Herrera, 2010, Illouiz, 2010, Ruiz, 2014). While many of the stereotypes are questioned, and some flexible and dissident identities arise, the most intimate relationships are still encumbered by traditional ideals that are harmful to girls. Girls conduct their relationships hidden behind the screen, in fear and rivalry. Their identity—despite finding occasional respite—is dependent on the male gaze and evaluation.

Through these networks, machismo becomes more complex, and results in what has become known as sexist and/or sexual cyberbullying. The results show that the cause is the very schemata and structures that they have internalised, in which female sexuality is definitely coerced and mistreated by the macho system. Sexuality is stolen, and girls become victims of their own body and sexuality. Their bodies are not their own, and are at the mercy of external agents. This type of violence has been found to be particularly common in public secondary schools. This violence, given its diverse and changing names, and the tacit tradition underlying it, remains invisible and is not questioned, prevented and dealt with. Consequently, there are girls who have an even stronger and permanent sense of guilt, becoming totally defenceless victims.

These aggressions are macho-driven mechanisms that legitimise male domination and heteronormative mandates. Forms of cyberviolence which clearly need to be named, and whose legacy should be identified. They certainly require investigation beyond statistical results. Most of the sources consulted and discussed in the chapter dedicated to sexist cyberviolence focused merely on a quantitative analysis of the victimisation index, which has led to the problem being treated superficially. It is a problem that demands detailed and exhaustive analysis, in order to investigate the schemata codes internalised by the people who exercise domination, and by the females who suffer it. This is a structural problem, basically driven by macho constructions.

Other cultural patterns deserve special mention, such as the extension of 'hooking-up' schemata reproduced on the Internet, based on the sex/gender system. While girls wait, boys boast their sexual potency and virility and deploy sexually active attitudes, either on the Internet or in classrooms and shared spaces. Here the oppression of female sexuality is continuously (re)created, which shows that the most powerful mechanisms with which girls interact (and that oppress them on the Internet) are the most down-to-earth, personal spaces, such as their sexuality and their dependence on others' approval.

This dependence on other people's approval ends up blurring their identities. Unable to see and value themselves, girls fail to use their individual capacity to show their real body in photos. Filters, Photosession and Photoshop become weapons of body oppression, and so, in Instagram, they appear as they want to be seen, tied as they are to an ideal concept of the female body and to fear of 'what others will say.' There is a confluence of powerful schemata and structures within capitalism and the patriarchal system, which are transformed through symbolic (digital) violence, and directly damage their forms of representation and self-worth.

More than ever before, image and photos are vastly important today. A game which girls and boys also play. But inevitably, given the socialised importance of the body, girls believe they should appear fragmented, their bodies mutilated, to conform to a model of perfection induced by oppressive systems. Girls make visible the damage caused to them by their inability to see themselves, without being filtered by cameras, looks and screens. For this reason, the ideology of freedom and the feminine soul valued by cyber-feminists (Haraway, 1991, Plant, 1998, Turkle, 1997) are sometimes blurred by the strategies that both machismo and capitalism have found to recreate oppressive standards.

At point it is important to reformulate what had been termed as DGG3, which was initially described as the different ways of using the new technologies by each sex. The study showed that this structure is extremely complex and that differences do not only reside in 'the form of use'; instead they are all different uses, experiences and codes of behaviour based on digital gender schemes, incorporated into the Internet by girls and boys, and those mediated by channels such as social networks, YouTube, and video games. Additionally, this gap, contrary to what was proposed in the theoretical approach, does not necessarily follow the same patterns as DGG2, since DGG3 has a more complex structure, where various macho-driven mechanisms and gender schemata can be analysed within each of the channels. Once again, an in-depth analysis is required to understand these macho-driven digital constructions.

Male and female digital natives coexist with a myriad of contradictory messages that diminish their critical capacity. This is neither addressed nor countered in the different educational levels completed by Basque students. They experience a marked technological and emotional distance from their teachers, even though the different plans and programmes described in the theoretical section assured there would be a greater predisposition towards technology. The discourses of the adolescent participants indicated that the implementation of these programmes has been reduced to technological integration into the classrooms, but without the necessary support or care for the change and development of technological skills. In fact, many students found that teachers had great difficulties in this area, and that in the end all these good intentions resulted in a basic use of technology, which turned out to be more favourable for teachers than for students.

Similarly, it is interesting to note that technology has not been uniformly incorporated in these secondary schools, and that those forms of technology most commonly used by girls and boys (such as Smartphones) have been strictly excluded from formal education. This led students to perceive the integration of technologies as being boring and ineffective, and among other aspects, girls were found to lack motivation to pursue a technological path.

From a pedagogical and co-educational viewpoint, these aspects are remarkable, and even worrisome, but what is truly alarming is how the teacher-student relationship was described by all the discussion groups. In the schools that participated in this study, students reported that they have a distant, even 'toxic' relationship with their formal education agents. This means that students do not see teachers as people to consult and ask for emotional support, for example, in the event of some form of aggression. This educational abandonment undermines their sense of security within the school, and therefore aggravates the consequences of harassment (whether cybernetic or not).

In the family setting, although this emotional gap is not so clear, the perception that daughters and sons have of their parents is certainly striking. They see their

parents as external agents who are far removed from their own world. They believe that their parents are not capable of providing technical support, nor of understanding the spaces they visit. The view they have of their mothers is remarkable, since it refers to female technophobia. Even though their mothers are not to blame for this type of mechanism, the fact is that they become models for their daughters. It was seen that those mothers who dealt with technologies and showed a positive attitude towards them could become positive models for their daughters, to ensure that they daughters also interacted with these tools, and that they maintained a more open attitude towards technology.

Regarding emotional support, despite being closer to family members (than to teachers), the discourses of both girls and boys showed that they have fears and insecurities. These feelings are also significantly different in girls and boys. Girls, conditioned by their gender and sexuality and by the influence of their relatives, expressed their fear of asking their family for help, as they were afraid that they might 'disappoint' their family. Female adolescents showed that they are not willing to break their gender mandates. The boys, however, distanced themselves as part of their claim for masculinity.

The problem, therefore, is not that they are digital natives; the problem is that they are digital orphans, as reported by the *Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa* (2010), INTENCO (2013:17) and Espinar & López (2009). The study presented here found there is educational barrenness regarding the digital environment, and without digital education, or rather, without digital co-education, macho-driven digital constructions are promoted and strengthened.

On the contrary, paying attention to digital education, co-education and feminism transforms spaces and stimulates awareness of the gender system. Therefore, working to that effect and ensuring the involvement of formal education are important nodes in these constructions, either to expand them or to reduce their scope.

Considering these findings, proposals and conclusions, understanding the main hypotheses that were formulated in this thesis at the outset requires a greater effort. Although they sought to give examples of interactions in connection with the different aspects involved, they did not portray a reality as complex as that concerning macho-driven constructions and adolescence. In particular, the first hypothesis was as follows:

Formal education in the Basque Country operates as a socialising agent within the socialisation process, based on the sex/gender system that socially and culturally construct both ICT and technological skills as being typically male. This has a strong impact on the structure of the second and third gender gap.

This approach focused only on formal education. Although this pillar undoubtedly has some weight in the construction of digital skills and gaps, the results show that: (1) adolescence maintains the link with technologies mainly through leisure; and 2) as a consequence, the sex/gender system and its schemata are transmitted by different education agents that forge gender identities and produce attachments and detachments in the management and use of technologies. Different channels are employed to structure those schemata.

These channels of transmission of schemata are wide-ranging. One of them is the family which, given the lack of interaction regarding the digital area, is one of the fundamental pillars for the development and maintenance of these digital gaps. The content generated in the channels also plays a strong role, as content in turn becomes a mirror that can reflect the same patterns on other people, helping to perpetuate macho-driven constructions in the digital world.

In addition to the sex/gender system, the discourses disclosed other elements that can be traced back to a macho-based history and have been propagated by the capitalist system, such as the myths of romantic love and symbolic violence. These myths bring us to the second hypothesis formulated in this thesis:



Both digital gaps feed on each other by structuring a male-dominated digital world, which brings with it symbolic violence within social networks, YouTube and video games. This generates macho-driven cyberviolence such as cybercontrol, and sexual and/or sexist cyberbullying.

Although this hypothesis was intended to reflect the dynamic interaction of the digital gaps, and is fairly consistent with the results shown, the complexity of these structures has been found to go beyond this hypothesis. The elements and interactions do not occur in a staggered or a linear way; rather, the other macho-driven mechanisms and constructions such as cybercontrol and sexual and/or sexist cyber-bullying take place in the dynamic interaction of the elements previously discussed. These realities converge with the others, establishing what has been termed in this thesis the 'Macho-driven Digital Iceberg'.

Finally, a third hypothesis had been proposed that underlies the structuring of the last phase:

Cyberfeminism can be a coeducational pedagogy that encourages critical, emotional and egalitarian digital literacy within schools in the Basque Country.

After the last phase, this hypothesis was reaffirmed by the conclusions drawn from the discussion groups. In fact, it has been demonstrated that (cyber)feminism can be used as a co-educational mechanism for the deconstruction of myths, schemata and stereotypes, and in turn, as an empowerment strategy for both the community and individual in the promotion of attitudes of protest and change. Therefore (cyber)feminism not only makes it possible to formulate a discourse and to think critically, but also helps people to position themselves actively when faced with macho-dominated structures. This enables them to generate stable and lasting changes that help to transform social reality and affective-sexual and intersubjective relationships (creating less impenetrable, more flexible identities). Both (cyber)feminism and co-educational processes produce and reproduce well-

being, coexistence, a community feeling and a critical attitude and way of thinking. All of which are a fundamental pillar within homeostatic relationships for breaking away from macho-driven relationships of the Digital Gender Iceberg.

With regard to the objectives set and the use of interpretive techniques, the results obtained have provided a descriptive statistical analysis of the forms and scope of cyberbullying in secondary schools in the Basque Country. The interpretive techniques enabled the investigation of the causes and relationships of macho-driven constructions, as well as the understanding of the adolescents' discourses, opinions, behaviours, stereotypes, attitudes, uses, assessment and perceptions regarding their virtual reality. This makes it possible to understand under what circumstances cybercontrol cases are reproduced. Through their discourses, aggressions against girls have been reviewed, and the terminology and specific characteristics of sexual and sexist cyber-bullying have been outlined. The final stage of this study presented a practical approach to these systems, which met the last objective set: 'to propose co-educational solutions from the perspective of cyber-feminism to prevent and intervene in the macho-driven constructions in the digital world within the education system in the Basque Country.

The last chapters of the theoretical framework and the final phase of the methodology provide some optimistic observations informed by hope and a demand for change. As has been demonstrated, macho-driven digital structures and their traditional schemata can be transgressed, transformed, criticised and even overturned, in order to strengthen new foundations with an air of equality and respect, without any gender subordination or illusions. Co-education and cyber-feminism are capable of producing this change, and ensuring critical digital literacy.

The results show that social transformation requires a great community and educational effort, as mentioned by Zafra (2004, 33). Following Rubio (2009), the educational system must escape from the boundaries where it has been

comfortably placed, and 1) provide more co-educational spaces; and 2) meet the social needs and situations found in the daily life of digital natives.

Attention needs to be paid to the structures unveiled by the studies by Rubio (2009: 56) and Pérez (2011: 66). The educational system has promoted individualistic, systematic and theory-based goals, while reducing aspects such as critical thinking and creativity to a secondary, lesser role. In fact, the space and time devoted to co-education and equality is transitory and unbalanced. This is illustrated by the fact that, in order to carry out the pilot experience, there were several management problems and limited availability of office hours.

Co-education has been limited to specific courses on the subject areas to be covered, against the approaches advocated by Díaz-Aguado & Carbajal (2011). There is a palpable androcentric spectrum in the educational curriculum that seems resistant to change, but change must begin precisely through involvement and participation in education. Programmes need to be developed that require an effective and real practice (that is not merely circumstantial and intermittent, or marked by the willingness of each individual school). While there is a desirable and 'egalitarian' discourse, it is not realised into specific concrete attitudes. As Bourdieu (1999) said, the gender revolution needs structural changes.

The same happens with the integration of technology into the classrooms. Although it has been integrated into schools as work tools, Relationship, Information and Communication Technologies (RICTs) have taken on a passive, non-pedagogical role, and have become a complementary tool for the work of teaching staff. Additionally, not all technologies have been integrated into the classroom, and the most commonly used by adolescents (Smartphones) are 'strictly' excluded from education, establishing a gap between 'educational' devices and 'leisure' devices. This position leads to Smartphones being perceived as leisure-only tools, with no pedagogical purpose or potential.

In-class approaches to technology can be complex and difficult, but unquestionably necessary to give rise to a more egalitarian, pedagogical and co-educational use. The main challenge is, therefore, to promote critical digital literacy through digital pedagogical integration and co-education to eliminate sexist digital structures, together with the management of identities within the classroom.

The conception of the school needs to be transformed. Schools, as well as being places to produce, transfer and share knowledge, as stated by Rovira & Rambla (2001), Rubio (2009: 50-55) and Subirats (2001), should be provided with high-quality, efficient spaces to manage identities, emotions, conflicts, critical thinking and creativity, and strengthen social and emotional skills. Places where it is possible to maintain a critical perspective that helps to dismantle stereotypes, myths and false beliefs that support asymmetric, unequal and macho-dominated spaces. Environments that have room for recognition, personal learning and collective empowerment. Among other things, this would reinforce a sense of belonging to a community and of social responsibility, ensuring that digital natives are able to analyse and make choices informed by critical thinking. In other words, space should be given to (cyber)feminism in schools.

In order to implement these changes, it is necessary to start working with teachers. As noted by Veikeri (2010), Bartrina (2014) and INTENCO (2013, 42-43), teachers are both the main agents for transformation, and the agents that sustain and incorporate these inequalities. It is therefore necessary to develop specific training programmes in critical digital literacy for teachers, where tools can be provided to manage gender identities, stereotypes, inequality in the classroom, and the integration of technology. And going 'a step further', it is essential that time and space be given to teacher training for the development and learning of inclusive and co-educational (and, consequently, feminist) pedagogy.

This proposal would help teachers to adopt a cross-cutting approach to these areas, so that each practitioner can incorporate a co-educational and gender perspective into their practice. It would also be an opportunity to break with the normalisation

of attitudes that generate inequality, such as boys screaming in the classroom, laughing at other boys, or as reported by some participants, telling sexist jokes and being the centre of attention in the classroom. It would also provide empowering spaces for those feminine aspects that have been relegated to a secondary invisible place, shying away from the male gaze.

Another interesting proposal noted by INTENCO (2013) is bringing experts in co-education and gender violence into schools, in order to assist, support and guide teachers in their work and ensure that no unequal conducts take place. It is therefore essential to experts whose role it is to implement co-educational strategies in secondary schools and deal with the discrimination that results from a macho culture. These experts could also handle violence cases and detect if anyone is a direct victim of gender violence. This would enable them to strengthen the ties with the social services, and ensure early detection.

These measures should not be optional, since this would result in systematic inequality. It is important to ensure that these efforts are driven by the educational community as a whole. There needs to be an awareness that combating inequality and aggression requires exceptional measures, since they involve structural problems. These arise from society itself and require profound, lasting, operational and systematic interventions that are not subject to the willingness and interpretation of each individual school.

In view of these co-education proposals, it is unquestionable that there are few digital literacy efforts devoted to working with families. Many co-education and digital literacy practices are only targeted to students, and only a few focus on families and teachers. Social transformation needs to originate from different sources. Important shortcomings have been identified, so greater efforts are required to work with families, given their transformative role as socialising agents.

Another proposal resulting from the results of the methodological framework is to begin this transformation from an early age. It is often the case that prevention and



co-educational work is centred on adolescence, as is the case of this thesis. However, these efforts need to permeate young children's lives. It has been found that developing flexible spaces in infancy fosters the generation of more dissident identities. This suggests that, if violence prevention and equality programmes were implemented in childhood, they could obtain more positive outcomes than those from work carried out in advanced adolescence, as identities have been nearly completely forged by then, and it is difficult to break the core identity at that stage.

Unless there is constant reinforcement, the effects will be minimal in regard to essential core identities. These are constantly exposed to powerful agents such as the media and the sexist and macho-driven content on the Internet. As pointed out by the literature, challenging myths and stereotypes is a permanent, community-based endeavour that requires the full cooperation of the agents involved.

Individual and community awareness is essential in short-term prevention and intervention programmes implemented within the educational system of a region or within a school. Educational agents must be aware that they are intervening in a highly complex system, and should meet the specific needs of the individual and the group concerned. Consideration of both individual and group aspects helps to plan the intervention and to address specific needs. For these reasons, the initial contacts are crucial to detect specific and group aspects that need to be worked on.

A good method for identifying needs involves expressing stereotypes and ideas that may be initially held (starting with open questions, a test, or activities in which they express their ideas). In these initial contacts, it is also extremely important to gauge and observe the identities that are represented in the classroom and the way in which they establish their relationships. This helps to get to know the group, and to analyse the established hierarchies, the way they communicate and behave, as these relationships are mechanisms of coercion and generators of inequality.

Operationalisation is an extremely helpful strategy: having objectives previously set, the evaluation system used, data collection... Practice should be flexible and

adapted to each of the groups involved. Even within the same school, each group has different features, and therefore the expert who delivers the training needs to have excellent adaptive skills to carry out appropriate proposals for co-educational intervention.

There is no single way to act and to provide this training, but the following guidelines are considered to be essential: 1) the discourse and attitude needs to be accessible for students; and 2) strong social skills are required; the educationalist should refrain from engaging in authoritarian prejudices and attitudes. The trainer needs to be an expert in this area, with previous experience in gender and macho-driven conditioning that may inadvertently have been assumed.

Evaluation usually takes place at the end of these interventions, and is of great importance. As noted by Ander-Egg (2006) and Povedano, Muñiz, Cuesta, & Musitu (2015), evaluation becomes the backbone of practice. In this case, evaluation was found to be useful when conducted at the early stage of the sessions, during the training (to change and redirect discourses and dynamics, and adapt the sessions to the particular group), and at the end of the process. This helped to assess the effectiveness of the intervention, promote practicable operability, and to be able to consider suitable actions for other groups and communities.

As far as content is concerned, there is no doubt that one of the main tasks of any co-educational work plan or programme for the prevention of macho violence begins with the very questioning of identities. Throughout the methodological process, there was an emphasis on the great strength of female and male identities within the classroom, and how these create specific hegemonic figures. Managing them is one of the main challenges to be covered during the process, empowering some of these figures and disempowering others, in order to achieve a more balanced and equitable environment, which fosters two-way communication and expression.

When working towards a balanced environment, it is again important to 'depatriarchalise' co-educational and prevention interventions. In general, these interventions have emphasised the need for women's empowerment, the generation of specific spaces, and the provision of self-care tools. Without ignoring these criteria, efforts should be complemented by the decolonisation of hegemonic masculinity. Any intervention that seeks to break gender-based asymmetrical and unequal positions requires special attention to engaging with female accomplices, as well as with those that are subjugated to male discourses. There is significant work to be done on boys' empathy with the situations faced by girls. New mechanisms are to be generated to deconstruct and delegitimise that hegemonic, resistant, authoritarian, and violent masculinity.

The ideal of femininity and masculinity normalised within the different fields needs to be combated, and the idea of 'what is cool' demands questioning. By exploring what adolescents see and do, it is possible to gain a close understanding of alternative spaces that are generated among them, as is the case of some YouTubers. Their own spaces become co-educational tools, through which systems can be analysed and subverted.

Both alternative and traditional spaces can be found within their structures, and the resulting materials may be used to develop and build flexible and dissident identities jointly with the young people involved. Co-educational work with adolescents and children relies on their own realities in order to redesign attractive structures that they perceive as being close to them. Co-educational practice should be informed by research, and in turn, practice should also feed research. Important links need to be generated between research and its application, to ensure that programmes are based on previous experience and are also supported by theoretical foundations. In both cases the ultimate goal is to transform the structures under study that are the object of intervention. Theory and experience are fully complementary and mutually necessary.



Similarly, given the peculiarity of the systems that have been investigated, it is necessary to demythologise stereotypes linked to the sex/ gender system, and rescue those women who have been forgotten and made invisible. As regards the third digital divide, in-depth work is needed on the normalisation of sexism and machismo in video games, especially among boys, which also helps to address the impenetrable attitudes of boys; whereas working with girls, emphasis should be made on self-inflicted punishments due to symbolic digital violence (Zafra, 2010). Girls require tireless work that involves learning to take care of and pamper their own bodies.

Condemned to hate and devalue their bodies, girls no longer feel their own masters; they feel great self-deprecation, which inevitably causes them to be placed in an inferior position. Empowerment spaces for girls and training for boys to empathise with the sufferings of women need to be made available, so that together they can combat the social constraints that place them in unequal positions.

Another important task that remains to be done is 'de-normalising' dependent and toxic situations, as they tend to be embalmed and wrapped in the ideals of hegemonic love and myths of romantic love. Girls live with the hope of 'belonging to' someone, they want to be cared for and protected, thus forgetting their autonomy and self-care. For this reason, it is essential to provide them with a discourse that shows their capacity to be autonomous and manage their own lives, emotions and feelings, and, consequently, their own body; to break the chains of dependence, making it clear that 'the one who loves you will make you happy' and 'that love is worth the joy and not the pain'.

In this sense, one of the most suitable mechanisms is to demythologise attitudes, such as 'control of WhatsApp'; 'everyone is jealous'; 'love can change you', to give way to different examples and ways of loving that do not involve suffering and dependency.

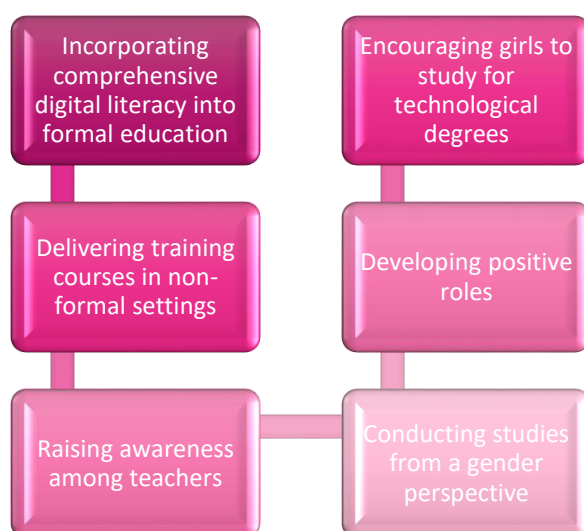
In the cases of sexual and/or sexist cyberbullying, one of the main challenges is the transfer of responsibilities. Female sexuality must be returned to its owner, the woman. Adolescents should understand that female sexuality is being held captive. This understanding involves both girls and boys, and empathy is the best tool for transferring that responsibility and reinstating female sexuality as appropriate. It is essential that cases of sexual and/or sexist cyberbullying can be seen from a community perspective which is capable of recognising the structural macho-driven origin of violence, so as to prevent any more victimising attitudes and maintaining this unaddressed, muted and nameless aggression.

This endeavour also needs to use a cascade, interlinked approach. Dealing with identities and beliefs that have been long forged, and approaching the core of these identities is a step-by-step, deliberate process. It is important to work first on general ideas and stereotypes, and then to go deeper into the structures and mechanisms that manage and constrain their more intimate, down-to-earth relationships and their self-perception.

At the beginning of this thesis, (cyber)feminism was considered to be a subversive strategy that helps to bring to light different alternative constructions reproduced on the Internet, and in turn, makes it possible to have a more critical position against machismo. It is also proposed here that (cyber) feminism be naturally integrated, with a view to 1) strengthening more positive links with it; and 2) dismantling (neo)sexist discourses that have been integrated into adolescence.

At this point it seems appropriate to recall the chart that was initially included in the theoretical section, which proposed different initiatives based on a UNESCO report (2010):

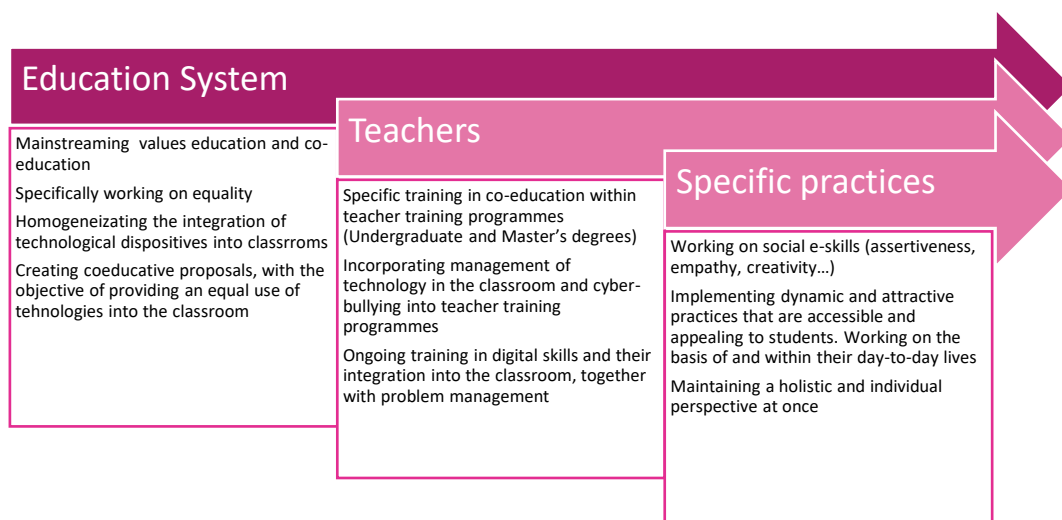
**Illustration 14.1 UNESCO's (2010) Recommendations for Overcoming the Second Digital Gender Gap**



Source: Based on UNESCO (2010)

Other proposals have also been made that were discussed previously, which are included in the chart below. It helps to discern the differences between the two types of work. Although UNESCO (2010) made specific suggestions, I consider that these structures are inherently complex and need to be addressed from within and therefore, at different levels. To summarise, the table below outlines some proposals informed by the results:

Illustration 14.2 Co-educational proposals after results



Source: Developed by the author

All these measures are not 'magic recipes' to ensure that their implementation will 'eradicate' machismo, or in this case, macho-driven cybernetic structures. As discussed earlier, the purpose was to study, analyse and delve into these constructions in order to transform them, as well as to provide certain guidelines to put into practice some observations and proposals.

All these transformations arise from the participant students' own claims, and in turn bring other interesting considerations, which include: YouTube content control, greater parental control over what they see, games they play and things they do, campaigning against symbolic (digital) violence... As can be seen, students themselves crave transformations in the cybernetic fabric of their reality.

Returning to the beginning of this thesis, (cyber)feminism as a movement is sustained and further expanded on the Internet, as its legacy continues and proposals are made to ensure online spaces that deconstruct machismo, weaving spaces of subversion. However, the aspirations of Haraway (1991) and Plant (1998), among others, are now far away. Despite the importance of providing spaces for

reflection, these alone do not promote the transformation, as proposed by Wajcman's (2004) techno-feminism, and by the (cyber)feminism of Fernández & Wilding (2002), Braidotti (2002) and Zafra (2005b: 132). This world is now dominated by a ferocious capitalism, which has been integrated into the daily practice of adolescent people. Therefore, future (cyber) feminist studies need to remain in touch with the complex and hybrid reality of the Internet; rather than being merely driven by the enthusiasm about the Net enabling us to establish global cyber communities, and making (cyber) feminism visible in a way that previously—without the Net—would not have been possible.

In the same line of seeking to propose future (and desirable) actions, when recapitulating the challenges and advances achieved in research, other macho-driven constructions have been detected that require in-depth study but have not been fully analysed, due to either lack of time, or to being outside the scope of the study. These areas of research will be briefly outlined below.

It is unquestionable that families and teachers are necessary agents to understand these structures, as proposed by Bartrina (2014) and Del Rey, Casas, & Ortega (2012). This understanding includes their experiences with technology, how they face macho-driven constructions and how they manage the problems with their children/ students. These visions would help complete the discourses of adolescent people and, for example, provide more comprehensive knowledge of the educational strategies implemented in the field of formal education, 2BDG, and the distance described by adolescents with respect to their parents. This would, among other things, enhance interventions and better identify the weaknesses to be addressed.

In essence, these realities require that the educational community work from a holistic perspective. For the nodes to be transformed and disrupted, there needs to be joint involvement that is not restricted to sporadic events, as noted by Diaz-Aguado & Carbajal (2011), Bonal & Rambla (2001) and Povedano, Muñiz, Cuesta, & Musitu (2015). In addition, setting the target group means that adolescents as the

only ones responsible for these structures. In view of the above, the challenge for the future lies in involving and taking into account the discourses and experiences of families and teachers when dealing with these macho-driven systems.

Other issues that merit attention in future research and could be detected in the different stages of the study (and in the results) are homophobic and transgender aggressions that are reproduced in the school grounds and later, on the Internet, as noted by Philips (2013). Because these are based on macho-dominated schemata, they result in a homophobic and trans-phobic cyberbullying. It is necessary to engage in research and provide specific spaces to deal with this problem that is embedded in channels such as connections of 'gamers', YouTubers and Intragrammers who have identified themselves as lesbian, gay or trans-sexual; and more specifically, additional theoretical and practical support should be provided to those students who are labelled for breaking the sex/gender duality and the heteronormativity of the patriarchal system.

Along with these considerations, early adolescence (11-13 years) and their relationships and experiences in the use of technology is clearly another group to study, analyse and work with. The qualitative framework provides a basis to investigate and analyse how the initial approaches of digital natives to technological tools take place. It is, therefore, crucial to study this age group that begins to be present in the networks, to play video games, to see YouTubers, etc. These first experiences are the most risky for young adolescents, and they do not know and are not aware of the implications of being online (as the very adolescents who participated in the study pointed out). Some examples of these risks are situations that have taken place in Ask, such as accounts being stolen, privacy risks, etc. This implies that very young, inexperienced adolescents may be in contact in macho-driven, misogynist and sexist attitudes which they then reproduce in their discourses in classrooms, games and even behaviours, since they lack critical awareness and parental control.

Following these questions, it is necessary to understand the reproduction of hegemonic femininity and masculinity discourses currently used in classrooms. Certain female and male images and profiles are superimposed from within the different communication spaces, which are internalised by girls and boys, and thus hierarchies are constructed in their relationships and asymmetric powers in the leisure spaces shared by girls and boys, as in the case of the aforementioned *lonjas-txokos*. This is why an investigation is required to demythify the femininity and masculinity that prevails among adolescents, to influence their behaviours and relationships and, ultimately, to prevent the reproduction and the legacy of inequality in the different relational levels among adolescents. This would greatly help to guide future research that seeks to study the culture of adolescents and the terms in which bullying occurs between girls and boys of these ages.

Within the same scope, further research could be carried out to reveal the relationship of adolescent people with feminism. Resistance to, prejudices against and distance from feminism were identified in the ideas of adolescents, especially in the case of boys. They said that they had read and seen on the Net a 'more radicalised' feminism, and their words revealed their strong rejection of and distancing from this digital and non-digital movement. However, it is equally remarkable that some girls, especially those who have had a feminist background (whether outside or inside the school) have a more positive link with feminism. These findings show the importance of continuing to investigate these relationships, based on specific analyses of the subject. In fact, the distancing from (cyber) feminism is, as has been remarked on several occasions, one of the turning points in overcoming macho-driven and misogynist contexts.

In view of these challenges, the results related to the internalisation of the myths of romantic love and dependence within femininity cannot be ignored. The internalisation of the female schemata has been linked to parameters that place them in inferior positions, dependent on male figures, especially regarding the identity and ideal of love. These ideas and mechanisms are forged in the depths of

their understanding of the concept and experience of forming partnerships, so they often lead them to self-destructive and self-harming behaviour. These situations demand a profound approach to the subjectivities and beliefs of girls, to give way to studies that continue to make the perpetuation of these mechanisms visible. Today these mechanisms are deeply rooted in the constructions of girls' identities, and result in them failing to act in violent situations within relationships, in addition to chaining themselves to frustrating and obsessive ideals and hopes.

Finally, there is a great need to undertake applied research in feminist and gender studies, among other areas. This experience has helped to break with traditional methodological dichotomies, and explore a diversity of techniques that are mutually complementary and also serve as a complement to the theoretical review. The various phases, techniques and theories continuously feed on each other and complement each other.

This has been an exploratory journey into the digital screens of adolescents in the Basque Country. A picture has been provided that has revealed the Macho-driven Digital Iceberg to its full extent. These notions have become established in the digital relational life of the people who participated in the study, and convey existing constructions but with a new face, and greater audience potential and dissemination. However, this is a hopeful journey. It is true that adolescents carry a heavy load and substantial gender constraints, but the vast majority want to get rid of them. As one student said: 'At the end of the day, society has some moulds. From an early age you are already immerse in all of them and you cannot break out, but I think we can '(F7).

However, they currently lack the necessary tools to do away with those moulds. For this reason, once again drawing on the hopes of Woolf's writings (1929), I would like to encourage anyone to continue to write about equality, subversion and change, continue to question and demand, and to provide spaces for reflection within and outside of the Internet. This collective space belongs to us, and belongs to teenagers. Let them write their destinies, and let girls be masters of their bodies,





and boys be masters of their feelings. May girls escape from closed rooms, and generate connected spaces to work together, and if they also want, spaces for self-care. Let us break the chains and help remove the veils that prevent them all from being critical, to encourage them to write, explore and navigate among the myriad of identities and experiences, so that they can create and dream of dissident, diverse worlds that allow them to address the base of the Macho-driven Digital Iceberg.



#YoEscriboMiDestino#YoRompoMoldes

#yoescribomiidentidad#yocontrolomivida#mesientofuerte

#juntasyjuntossecambia

#bastaelacoso#relacionesigualitarias

#empoderamientodigital(colectivo/individual)#romperloway

#chicossensibles

#chicasconsuscuerpos#libertadsexual

#cambioDigital#alfabetizacióndigitalcrítica

#pensamientocrítico#cambioeducativo#igualdad#subversión

#identidadesdiferentes#estrategiasciberfeministas

#traspasoresponsabilidades#videojuegosalternativos

#esmicuerpo#esmividaymequieromucho#implicación  
educativa

# BIBLIOGRAFIA

- 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 affect, physiological arousal, and prosocial behavior: A Meta-Analytic Review. *Psychological science*, 12(5), pp. 353-359. Doi: [doi.org/10.1111/1467-9280.00366](http://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](http://doi.org/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-Gazteiz, 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. Ibañez, & 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.
- Briones, G. (2002). *Metodología de la investigación cuantitativa en las ciencias sociales*. Bogotá, Colombia: ARFO.
- 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](https://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.

- 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 sorprendete poder de las redes sociales y cómo afectan*. Madrid, España: Taurus.
- Combessie, J.C. (2000). *El método en sociología*. Madrid, España: Alianza. Ciencias Sociales.
- 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. Investigació 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*. -Vitarioa-Gazteiz, 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, complexityu, 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 Orenge. 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: Ministerior 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. Ibañez, & 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.
- Gayle, R. (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.
- Ghiglione, R. (1989). Encuestar. En A. Blanchet, R. Ghiglione, J. Massonnat, & A. Trognon, *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales. Datos, observación, entrevista, cuestionario* (pp. 131-182). Madrid, España: Narcea S.A.
- Giddens, A. (1992). *La transformación de la intimidad. Sexualidad, amor y erotismo en la sociedades modernas*. Madrid, España: Catedra.
- \_(1997). *Métodos de investigación sociológica*. Madrid, España: Alianza. Ciencias Sociales.
- \_(2002). *Género y sexualidad*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Gil, A. y Vall-Ilovera, 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- Gazteiz, 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- Gazteiz, 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 modestía 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](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). Bureacratizing Masculinities Among Brazilian Torturers and Murderers . In L. H. Bowker, *Masculinities and Violence* (pp. 29-51). California, EEUU: Sage Publications.
- Ibañez, J. (2010). Como se realiza una investigación mediante grupos de discusión. En M. García, J. Ibañez, & 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 de 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.
- Iñiguez, L. (1995). El debate sobre metodología cuatitativa versus cuantitativa. *Psicología Social aplicada*, 5(1/2), pp. 57-82.
- 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 lerning*. Canada: Routledgerfarmer.
- \_ (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. Madrespoas, 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.
- Latorre, A. (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/Intheirownwords020213.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., Rodriguez, M. T., & Lorente, M. (2015). *El nuevo paradigma de la adolescencia*. Madrid, España: Centro Reina Sofia 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: Univerty 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 Sofia.
- 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 sexualizacion del acoso sexual. Apuntes para una lectura en clave feminista*. Mujeres en la red. Periódico feminista.

Disponible en Internet formato pdf:  
[http://www.mujeresenred.net/IMG/article\\_PDF/article\\_a50.pdf](http://www.mujeresenred.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.

Núñez, S. (2008). Una exploración de la praxis feminista en España: Nuevas tecnologías y nuevos espacios de relación desde el ciberfeminismo. En S. Núñez, & 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 Sofia 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 childhooh* (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.
- 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.

- \_ (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. *Asparkía. 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.
- 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 las tesis doctorales.
- 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-Ilovera, 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: Paídos.
- 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](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 Acces 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* (po. 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. 11)* (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](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](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](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](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](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](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](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 biomédica 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](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](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=F77D74E29B7AFD9EFDA3B309326AE611> (Consultado el 25-3-2017).



# ANEXO



## ANEXO 1. CARTA DE INVITACIÓN PARA LA PARTICIPACIÓN DE CENTROS EDUCATIVOS

Estimada directora o estimado director:                      Zuzendari jaun/andrea:

Me llamo Estibaliz Linares, pertenezco al Equipo Deusto Valores Sociales de la Universidad de Deusto, y estoy realizando una **Tesis Doctoral que explora las relaciones, los diferentes usos y los riesgos que dan en las TIC por parte de las personas adolescentes de la Comunidad Autónoma Euskadi**. Por lo que la colaboración de los centros educativos, tanto de la red pública como de la privada, para esta investigación resulta indispensable.

Estibaliz Linares deitzen naiz, Deusto Unibertsitateko “Deusto Valores Sociales” taldean nago, eta Tesi Doktorala egiten ari naiz, non **Euskal Autonomi Erkidegoko nerabezaroen artean IKT-etik sortzen diren erlazioak, erabilera desberdin eta arriskuak esploratzen diren**. Horrela, ikerketarako hezkuntza zentroen, hezkuntza-sare publiko zein pribatuen, partaidetza ezinbestekoa da.

En concreto, este estudio **quiere investigar** en las aulas de los cursos **de 4º de ESO y 1º de bachillerato y tiene previsto realizar tres fases de investigación:** 1) Se necesitará que el alumnado responda a un cuestionario sencillo y corto 2) Posteriormente, se realizarán grupos discusión, necesitando por cada centro un grupo de discusión en el que participen chicas y chicos (10 personas por cada centro). Asimismo, se hará un foro telemático con todas las personas que hayan

Zehazki, **estudio honek 4. DBH-ko eta 1. batxilergoko geletan ikertu nahi du eta hiru fasetan ezartzen da:** 1) Ikasleek galdera-sorta, laburra eta erraz, erantzun beharko lukete. 2) Ondoren, eztabaida taldeak egingo litzakete, zentro bakoitzeko talde bana beharko genuke (10 pertsona zentro bakoitzeko). Era berean, talde hauetan parte hartu duten ikasleen artean foru telematikoa egingo da, zentro desberdinetako neskak eta mutilak Interneteko eztabaida orokor batean bilduko

participado en estos grupos, aglutinando a chicas y chicos de los diferentes centros educativos en un debate en Internet. 3) Por último, se seleccionará un centro al azar para participar en una experiencia piloto en el que se realizarán talleres de conciencia y prevención respecto a la temática que se está trabajando. Cada una de **estas fases podrán ser en euskera o castellano**, de acuerdo con las preferencias de cada centro escolar.

dira eta. 3)Azkenik, ausaz aukeratuko da zentro bat esperientzia-pilotu batetan parte hartzeko.

Era horretan lantzen ari garen gaiarekin lotuta dauden prebentzioko eta kontzientziatzeko tailerrak egingo dira. **Fase bakoitza euskaraz euskaraz edo gaztelaniaz izan daiteke**, ikastetxe bakoitzak azaltzen duen preferentzia errespetatuz.

Los centros que participen han sido seleccionados al azar, siguiendo una serie de criterios de representatividad. En esta selección **su centro ha resultado seleccionado para la muestra y por ello solicitamos su colaboración, rogándole que nos facilite el acceso a las aulas de los cursos antes mencionados**. Así, en los próximos días se pondrá en contacto con Uds. la investigadora de referencia para conocer su disponibilidad y concretar las fechas convenientes. No obstante, siempre tienen la posibilidad de no participar en la investigación, ya que esta es **totalmente voluntaria**.

Ikastetxeak ausaz aukeratuko dira, zenbait ordezkaritza-irizpideren arabera. Hautaketa honetan **zuen zentroa hautatu dugu eta, horregatik, zuengana gatoz, esandako geletara sartzeko bahimena eman diezaguzuen**. Horrela izanda, datozen egunetan, erreferentzia-ikertzailea zuekin harremanetan jarriko da, zuen partaidetzaren posibilitatea ezagutzeko eta komeni zaizkizuen egunak zehazteko. Hala ere, parte ez hartzeko aukera beti izango duzue izan ere, **partaidetza borondatezkoa da**.

Queremos señalarle que **se garantizará y Lortutako emaitzak anonimoak izango dira, salvaguardará el anonimato** relacionado con bai ikasleei dagokienez, bai ikastetxeari dagokionez. Ez da inon agertuko lagundu duten ikastetxeen izenik, ezta ikasleen izenik. los datos de las personas participantes y del propio centro. No figurará el nombre de ningún centro de enseñanza que haya colaborado encuesta, ni de ninguna estudiante y ningún estudiante.

Somos conscientes del cúmulo de demandas Badakigu honelako eskaera ugari egiten de este tipo que recaen en sus centros, pero zaizkizuela, baina ahalik eta daturik fidagarrienak lortzeko, zuen laguntza behar dugu. Benetan uste dugu, txosten honetan lortzen dugun informazioa diagnostiko egokia egiten lagunduko duela, baita nerabezaroen mundu birtualaren deskribapena egin dezakegun eta arazoaren prebentziorako eta esku-hartzerako gakoak eman ditzakegun. y aportará claves de intervención y prevención del problema que se está estudiando.

Para cualquier aclaración que pudiera Beste argibiderik behar baduzue, **dударик ez** necesitar, **no dude en contactar con Estibaliz izan eta jar ezazue harremanetan Estibaliz Linares,** mediante el siguiente mail: **Linares-ekin,** hurrengo mail-aren bitartez: [estibaliz.linares@deusto.es](mailto:estibaliz.linares@deusto.es).

[estibaliz.linares@deusto.es](mailto:estibaliz.linares@deusto.es).



Gracias en todo caso por la atención que Edonola ere, eskerrik asko gure eskaerari, ziur  
sabemos prestarán a nuestra demanda. asko, eskainiko diozuen arretagatik.

Atentamente.

Begirunez.

Estibaliz Linares

Deusto-Bilbao, 2015ko Urriaren 30a

## ANEXO 2. CARTA DE AUTORIZACIÓN PARA FAMILIAS

Estimadas madres y padres:

Guraso agurgarriak:

Me llamo Estibaliz Linares, pertenezco al Estibaliz Linares deitzen naiz, Deusto Equipo Deusto Valores Sociales de la Unibertsitateko “Deusto Valores Sociales” Universidad de Deusto, y estoy realizando taldean nago, eta Tesi Doktorala egiten ari naiz, una **Tesis Doctoral que explora las relaciones, los diferentes usos y los riesgos que dan en las TIC por parte de las personas adolescentes de la Comunidad Autónoma Euskadi**. Así, el centro en el que estudian sus non **Euskal Autonomi Erkidegoko nerabezaroen artean IKT-etik sortzen diren erlazioak, erabilera desberdin eta arriskuak esploratzen diren**. Horrela, zuen seme-alabek hijas y/o hijos, siguiendo unos criterios de ikasten duten zentroa, zenbait ordezkaritza-irizpideren arabera, ausaz aukeratua izan da representatividad, ha resultado seleccionado proiektu honetan parte har dadin, eta para participar en este proyecto, y la ikastetxeko zuzendariak kolaborapena onartu directora o director ha accedido. Por lo que du. Horregatik, gutun honen bitartez **zuen se envía esta carta informativa para umeak parte hartuko duten ikerketa asegurarnos de que conozcan el proceso de prozeduraren informazioa jakinarazten investigación en el que van a ser dizuegu.** protagonistas sus hijas y/o hijos.

En concreto, este estudio **quiere investigar** Zehazki, **estudio honek 4. DBH-ko gelan edo en la aula o las aulas de 4º de ESO y 1º de geletan ikertu nahi du eta hiru fasetan bachillerato, y tiene previsto realizar tres ezartzen da:** 1) Ikasleek galdera-sorta, laburra **fases de investigación:** 1) Se necesitará que eta erraz, erantzun beharko lukete. 2) el alumnado responda a un cuestionario Ondoren, eztabaida taldeak egingo litzakete, zentro bakoitzeko talde bana beharko genuke sencillo y corto 2) Posteriormente, se realizarán grupos discusión, necesitando por (10 pertsona zentro bakoitzeko). Era berean,

cada centro un grupo de discusión en el que participen chicas y chicos (10 personas por cada centro). Asimismo, se hará un foro telemático con todas las personas que hayan participado en estos grupos, aglutinando a chicas y chicos de los diferentes centros educativos en un debate en Internet. 3) Por último, se seleccionará un centro al azar para participar en una experiencia piloto en el que se realizarán talleres de conciencia y prevención respecto a la temática que se está trabajando.

Queremos señalarles que **se garantizará y salvaguardará el anonimato** relacionados con los datos de las personas participantes y del propio centro. No figurará el nombre de ningún centro de enseñanza que haya colaborado encuesta, ni de ninguna estudiante y ningún estudiante.

Para cualquier aclaración que pudiera necesitar, **no dude en contactar con el centro educativo o con la responsable de la investigación Estibaliz Linares**, mediante el siguiente mail: [estibaliz.linares@deusto.es](mailto:estibaliz.linares@deusto.es).

Gracias en todo caso por vuestra atención y colaboración de sus hijas y/o hijos.

talde hauetan parte hartu duten ikasleen artean foru telematikoa egingo da, zentro desberdinetako neskak eta mutilak Interneteko eztabaida orokor batean bilduko dira eta. 3) Azkenik, ausaz aukeratuko da zentro bat esperientzia-pilotu batetan parte hartzeko. Era horretan lantzen ari garen gaiarekin lotuta dauden prebentzioko eta kontzientziazteko tailerrak egingo dira.

**Lortutako emaitzak anonimoak izango dira**, bai ikasleei dagokienez, bai ikastetxeari dagokienez. Ez da inon agertuko lagundu duten ikastetxeen izenik, ezta ikasleen izenik.

Beste argibiderik behar baduzue, **dударik ez izan eta jar ezazue harremanetan ikastetxearekin edo Estibaliz Linares-ekin**, hurrengo mail-aren bitartez: [estibaliz.linares@deusto.es](mailto:estibaliz.linares@deusto.es).

Edonola ere, eskerrik asko zuen arretagatik eta zuen seme-alaben kolaborapenagatik.

Atentamente.

Begirunez.

Estibaliz Linares

Investigadora responsable de la Tesis en Curso.

A handwritten signature in blue ink, consisting of several loops and a long horizontal stroke extending to the right.

**ANEXO 3. CUESTIONARIO CERRADO (euskera y castellano)**

# **Nola Erabiltzen ditugu IKT?**

## **INKESTA**

Deustuko Unibertsitatea

Egilea: Estibaliz Linares



### Nor naiz, eta zergatik parte hartu?

Nire izena Estibaliz Linares da, eta ikerketa talde bateko -Deusto Valores Sociales taldea- kidea naiz, eta **Interneten, bideojokoetan eta sare sozialetan izaten dituzuen esperientziak, bizipenak eta orokorrean aurkitzen duzun errealitatea hurbiletik ezagutzea gustatuko litzaiguke**. Hau jakinda, eramaten ari garen ikerketarako **zuen klankidetza ezinbestekoa** da, eta esperientzia honetan zuen parte hartzea pozez hartuko genuke.

### Nola doa ikerketa?

Ikerketa fase desberdinetan zatituta dago, **lehena** –gaur egingo duguna- **inkesta** bat da. Inkesta honetan izango ditugun ondorioek proiektuaren **bigarren fasera** gidatuko gaituzte, hau da, **eztabaida taldeetara eta geroago foro telematikotara**, non eztabaida jarraituko genukeen. Gure interes printzipala mundu digitala nola bizi duzun eta bertan zela erlazionatzen zareten ezagutzea denez, animatzen zaituztegu parte hartzera.

**GARRANTZITSUA!!** Ikerketan zure lankidetzarekin jarraitu nahi baduzu, **inkestaren ostean horri bat pasatuko zaizu izena emateko**.

### Zer egingo dugu gaur?

Gaurko lana erraza da, ondoren **inkesta labur bat pasatuko dizuegu, 10 minutu baino gehiago ez duzue beharko betetzen**. Zuen mundu birtuala ezagutzeko galdera laburrak dituen inkesta da, hau da, zer motatako sare sozialak edo bideojokoak erabiltzen dituzuen, nola erabiltzen dituzuen etab. lotuta dauden galderak aurkituko duzue.

Mesedez, erantzun ezazu zure burura datorkizun lehenengo ideiarekin. **Inork ez ditu zure erantzunak jakingo, inkesta konfidentziala delako**. Gogoratu: ez dago erantzun egokirik, ezta txarrik, ikuspuntu desberdinak dira eta.

### EZ parte hartzea posible al da?

Inkesta honetako partaidetza -eta ikerketa orokorrean- **guztiz borondatezkoa da**, eta zure gurasoak ikerketa honi buruz jakinaren gainean badaude ere, eta ikastetxeak baimena eman badigu ere, azkenengo erabakia zurea da. Era berean, geroago eztabaida taldeetan parte hartzearekin berdin gertatzen da. Inkesta honetan parte hartzeak ez du esan nahi ondoren eztabaida taldeetan parte hartuko duzunik. Ikerketaren fase guztietan erabakiak hartzeko eskubidea izango duzu, hau da, nirekin jarraitzea, ala ez.

## Informazio gehiago behar badut?

Azkenik, ikerketarekin lotuta dagoen dudarik izanez gero, ez izan zalantzarik nirekin kontaktuan jartzeko mail honen bitartez: [estibaliz.linares@deusto.es](mailto:estibaliz.linares@deusto.es)

## HASI KO GARA??

**Non ikasten duzu?:** \_\_\_\_\_

Lehenbiziz zure datuekin eta IKT erabilpenarekin lotuta dauden galderekin hasiko gara. Mesedez, zure aukera X batekin marka ezazu laukiaren barnean. Galdera bakoitzari arreta jarri, galdera bat baino gehiagotan erantzun bat baino gehiago egon daitekeelako.



¡¡CAUTION!! IKT- ei buruz hitz egiten dugunean, adierazi nahi duguna zera da: Informazio eta Komunikazioen Teknologia, non aurkitzen ditugun:

- Ordenagailuak
- Smartphonak
- Bideokonsolak

**Sexua:**

☐ Neska ☐ Mutila

**Adina:**

☐ 15 ☐ 16 ☐ 17 ☐ 18 ☐ Besteak \_\_\_\_\_

**Kurtsoa:**

☐ 4. DBH

Zein batxilergo aukeratu nahi duzu?

☐ Arteak

☐ Giza eta Gizarte Zientziak

☐ Teknologia eta Zientziak

☐ Ez dut batxilergoa egingo, Erdi Mailako Gradua egingo dudalako

☐ 1. Batxilergoa



Zein batxilergo eredua aukeratu duzu?

- ☐ Arteak
- ☐ Giza eta Gizarte Zientziak
- ☐ Teknologia eta Zientziak

Pentsatuta daukazu zein karrera edo behe/goi mailako gradu egingo duzun?

- ☐ Bai, pentsatuta daukat    ☐ Ez daukat pentsatuta

Erantzuna BAIEZKOA bada. Zure aukeren barnean informatikarekin lotuta dagoen karrera edo behe/goi mailako gradurik egon al daiteke?

- ☐ Bai    ☐ Ez

Ikasten duzun ikastetxean badago aurreratuta dagoen informatika klaserik (software erabiltzen, programatzen ikasten dugu...)?

- ☐ Bai
- ☐ Bai, baina bakarrik teknologia eta zientzia eredua aukeratu duten ikasleek egin dezakete
- ☐ Ez, oinarriko informatika klaseak daude (word, excell... erabilpena)
- ☐ Ez, oinarrizko klaseak daude (word, excell... erabilpena) eta teknologia eta zientziak eredua aukeratu dutenentzat dira
- ☐ Ez, ez daude

Hurrengo ekintzetatik gehiago egiten dituzun hiru ekintzak X batekin marka itzazu, beti ere, erabilpen maiztasunaren arabera 1tik (gehiago) 3ra (gutxiago) ordenenean jarrita:

| Ekintzak | 1º | 2º | 3º |
|----------|----|----|----|
|          |    |    |    |

|                                                                    |  |  |  |
|--------------------------------------------------------------------|--|--|--|
| Lagunekin, bikotearekin, familiarekin... sare sozialetan hitz egin |  |  |  |
| Argazkiak igo eta sare sozialetan komentatu                        |  |  |  |
| Bideojokoetara jolastu                                             |  |  |  |
| Klaseko lanak egiteko Interneten informazio bilatu                 |  |  |  |
| Blogs eta Web orriak bisitatu                                      |  |  |  |
| Youtuben bideoak ikusi                                             |  |  |  |

Aurreko ekintzarik ez dut egiten . Egiten dudana zera da: \_\_\_\_\_

Normalean erabiltzen dituzun BI sare sozialak X batekin marka ezazu, 1tik (gehiago) al 2ra (gutxiago) :

| Red social                      | 1º | 2º |
|---------------------------------|----|----|
| Facebook                        |    |    |
| Snapchat                        |    |    |
| Twitter                         |    |    |
| Instagram                       |    |    |
| Whatsapp                        |    |    |
| Ez dut sare sozialik erabiltzen |    |    |

Hurrengo bideojokoetara jolastu baduzu X batekin marka ezazu (aukera bat baino gehiago jarri ahal dezakezu, baita guztiak ere):

☐ GTA V

☐

FIFA 15

- ☐ MINECRAFT
- ☐ GEARS OF WAR
- ☐ LOL (League of Legends)
- ☐ Ez dut jolastu aurreko bideojokoetara

Hurrengo web orritik zeintzuk dira bisitatzen dituzun ohikoenak?

- ☐ Moda eta edertasunezko blogak eta web orriak
- ☐ Kotxeko blogak eta web orriak
- ☐ Futboleko blogak eta web orriak
- ☐ Ez ditut blogak eta web orriak bisitatzen

Youtuberrik jarraitzen duzu?

- ☐ Bai ☐ Ez

Hurrengo taulan hainbat ideiekin eta iritziekin topatuko zara. Mesedez, X batekin marka ezazu zure iritzia araberaren arabera:



1 ez bazatoz bat ideiarekin;



2 ideia ez bazaizu asko gustatzen;



3 esaldiarekin zerbait ados bazaude;



4 guztiz ados bazaude ideiarekin, pentsatzen edo noizbait pentsatu duzunarekin nahiko antzekoa bada.

| Iritziak                                                                 | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|
| 1. Betidanik emakumeek erraztasun gehiago izan dute txikitxoak zaintzeko |   |   |   |   |

|                                                                                                 |  |  |  |  |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|
| 2. Betidanik gizonak matematiketan, fisikan etab. Hobeak izan dira                              |  |  |  |  |
| 3. Bideojoko gehiago daude mutilentzako, neskentzat baino                                       |  |  |  |  |
| 4. Informatiko gehienak "freaks" batzuk dira                                                    |  |  |  |  |
| 5. Neskak sentimenduak adierazteko eta besteenak ulertzeko hobeto moldatzen dira                |  |  |  |  |
| 6. Mutilei aparatu elektronikoekin "trasteatzea" hobeto ematen zaie                             |  |  |  |  |
| 7. Emakume informatiko gutxi daude                                                              |  |  |  |  |
| 8. Neskek mutilak baino "selfie" gehiago ateratzen dituzte                                      |  |  |  |  |
| 9. Neskek sare sozialak zurrumurrutarako erabiltzen dituzte                                     |  |  |  |  |
| 10. Mutilek sare sozialak ligatzeko erabiltzen dituzte                                          |  |  |  |  |
| 11. Neska batzuk sare sozialetan gehiegi erakusten dute                                         |  |  |  |  |
| 12. Youtuber gehienak mutilak dira (AuronPlay, Rubius OMG, Pewdiepie...)                        |  |  |  |  |
| 13. Neskek modarekin eta edertasunarekin lotuta dauden blogetan batez ere idazten dute          |  |  |  |  |
| 14. Edonork bere bikotea sare sozialetik noizbait kontrolatu du                                 |  |  |  |  |
| 15. Zure bikotea beste neska edo mutil batekin ikusten duzunean jeloskorra sentitzea normala da |  |  |  |  |
| 16. Zure bikotea kontrolatzen duzunean maitatzen duzulako da                                    |  |  |  |  |
| 17. Jendeak neskak biluzik agertzen diren bideoak eta argazkiak zabaltzeari normala deritzot    |  |  |  |  |

Ondoren, sare sozialetan gertatzen diren eta ohikoak izan ahal daiteken hainbat egoera jasotzen ditugu, mesedez noizbait horrelako egoerarik bizi izan baduzu X batekin marka ezazu (ez dago aukera mugarik, nahi baduzu aukera guztiak marka ditzakezu).

| Nik ere...                                                                                          |  |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Nik ere sare sozialetan (twitter, Facebook...) esaldi matxistak irakurri ditut                   |                                                                                     |
| 2. Nik ere nire bikotearen azkeneko ordu-konexioa begiratu dut                                      |                                                                                     |
| 3. Ni ere nire bikotea nire whatsapp irakurri duelako eta ez duelako erantzun haserretu naiz        |                                                                                     |
| 4. Nik ere nire bikotearen mugikorra noizbait begiratu dut, bera horretaz jabetu barik              |                                                                                     |
| 5. Nire bikotea argazkietan beste neskarekin edo mutilarekin ikusi dudanean jeloskorra sentitu naiz |                                                                                     |
| 6. Biluzik ateratzen den neska baten argazki edo bideoa jaso dut                                    |                                                                                     |
| 7. Biluzik dauden nesken argazkiak eta bideoak taldeko whatsappetik zabaldu ditut                   |                                                                                     |

Inkestarekin amaitzeko, hurrengo taulan pertsonalago diren edo gure eguneroko jarduerekin lotuta dauden hamaika esaldi proposatzen dizuegu. Erantzuna baiezkoa bada irudi berdearen zutabea jar ezazu X bat, aldiz, erantzuna ezezkoa bada, irudi gorriaren zutabea kokatu. Ez badakizu edo ez baduzu nahi erantzun, horretarako hirugarren zutabea daukazu:

| Esaldiak                                      |  |  | ED/EE |
|-----------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| 1. Emakume informatikariren bat ezagutzen dut |                                                                                     |                                                                                     |       |

|                                                                                        |  |  |  |
|----------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|
| 2. Etorkizunean bideojokoetako enpresa handi batean lan egitea gustatuko litzaidake    |  |  |  |
| 3. Facebook asmatu zuena bezalakoa izatea gustatuko litzaidake                         |  |  |  |
| 4. IKT-n aditua naizela uste dut                                                       |  |  |  |
| 5. Erosotasunez IKTak erabiltzen ditut                                                 |  |  |  |
| 6. Ordenagailua edo sakelako telefonoa apurtzen badira ni neu konpontzen saiatzen naiz |  |  |  |
| 7. Txikitan playmobiletara, eraikuntza jokoetara etab. jolastea gustatzen zitzaidan    |  |  |  |
| 8. Ordenagailuaren bitartez ikertzea eta gauza berriak ikastea gustatzen zait          |  |  |  |
| 9. IKT erabilpenean nire gurasoak baino askoz hobeagoa naiz                            |  |  |  |
| 10. Interneten zerbait bilatu behar dudanean nire gurasoei galdetzen diet              |  |  |  |
| 11. Youtuberrak bezala izatea gustatuko litzaidake                                     |  |  |  |
| 12. Bideojokoetan egoera agresiboak eta dinamikoak egotea gustatzen zait               |  |  |  |
| 13. Bideojokoetara jolasteko abilezia onak ditut                                       |  |  |  |
| 14. Interneten nabigatzen ari naizenean pornografia duten edukiak ateratzea ohikoa da  |  |  |  |

**¡¡¡ESKERRIK ASKOOO!!!**

### ¿Quién soy y por qué participar?

Mi nombre es Estibaliz Linares, y formo parte de un equipo de investigación de la Universidad de Deusto -el Equipo Deusto Valores Sociales- y estamos **realizando un estudio que busca conocer de cerca vuestras experiencias, vivencias y en general la realidad con la que os encontráis en Internet, en los videojuegos y en las redes sociales**. Por lo que **vuestra colaboración es esencial** para la investigación, y estaríamos encantadas que participaseis en esta experiencia.

### ¿Cómo es la investigación?

La investigación estará dividida en varias partes, **la primera parte** -que es la que realizaremos hoy- es **un cuestionario**. Los resultados que se obtengan de ellos conducirán a la **segunda fase** de este proyecto, que sería la participación en unos **grupos de discusión y su posterior debate en los foros telemáticos**, y a los que te animamos a participar, ya que el interés es conocer de cerca cómo os relacionáis y vivís dentro de Internet.

**¡¡IMPORTANTE!!** En el caso que quieras seguir formando parte en este estudio, **tras el cuestionario se os facilitará una hoja donde podréis apuntaros**.

### ¿Qué vamos a hacer hoy?

El trabajo de hoy es sencillo, a continuación, **te pasamos un cuestionario corto, no te llevará más de 10 minutos**. Es un cuestionario con preguntas cortas para conocer vuestro mundo virtual, es decir, qué tipo de redes sociales utilizáis, cómo las utilizáis...

Por favor, responde con la primera idea que te venga a la cabeza. **Nadie va a saber tus respuestas porque este cuestionario es confidencial**. Recuerda: no hay respuestas buenas ni malas, se trata de diferentes puntos de vista.

### ¿Puedo no participar?

Por otro lado, la participación en este cuestionario- y en la investigación- **es totalmente voluntaria**, y a pesar de que tu madre y padre tengan conocimiento, y el instituto haya accedido, la última decisión la tienes tú. Igual que el participar posteriormente en los grupos de discusión. Que realices este cuestionario no quiere decir que vayas a realizar los grupos de discusión. En todas las fases de la investigación tendrás derecho a decidir, si continuar conmigo, o no.

### ¿Necesitas más información?

Por último, si tienes alguna duda sobre la investigación no dudes en ponerte en contacto conmigo, a través de esta mail: [estibaliz.linares@deusto.es](mailto:estibaliz.linares@deusto.es)

**¡¡COMENZAMOS!!**



**Instituto en el que estudias:** \_\_\_\_\_

Primero comenzaremos con unos datos generales de ti y sobre el uso de las TIC. Por favor marca con una X dentro de los recuadros. Presta atención a cada pregunta, porque en más de una pregunta hay varias respuestas posibles.



¡¡CAUTION!! Cuando hablemos de TIC nos referimos a: Tecnologías de la Información y la Comunicación, entre las que encontramos:

- Ordenadores
- Smartphones
- Videoconsolas

**Sexo:**

☐ Chica ☐ Chico

**Edad:**

☐ 15 ☐ 16 ☐ 17 ☐ 18 ☐ Otra \_\_\_\_\_

**Curso:**

☐ 4º ESO

¿Qué modelo de bachiller vas a elegir?

☐ Artístico

☐ Humanidades y Ciencias Sociales

☐ Ciencias y Tecnología

☐ No escogeré ninguno, porque iré a un Grado Medio

☐ 1º Bachiller

¿Qué modelo de bachiller has elegido?

- ☐ Artístico
- ☐ Humanidades y Ciencias Sociales
- ☐ Ciencias y Tecnología

¿Has pensado que carrera o grado medio/superior vas elegir?

- ☐ Sí, lo tengo pensado    ☐ No lo tengo pensado

Si la respuesta es Sí. ¿Entre tus opciones podría estar alguna carrera o grado medio/superior relacionado con informática?

- ☐ Sí    ☐ No

¿El instituto en el que estudias cuenta con clases de informática avanzada (aprendemos a utilizar software, a programar...)?

- ☐ Sí
- ☐ Sí, pero solo para el alumnado que ha elegido el bachiller de ciencias y tecnología
- ☐ No, hay clases de informática básica (manejo de word, excell...)
- ☐ No, hay clases de informática básica (manejo de word, excell...) y solo son para el alumnado que ha elegido el bachiller de ciencias y tecnología
- ☐ No, no hay clases de informática

Marca con una X las tres actividades que más realizas, ordenándolas del 1 al 3 según la frecuencia con la que hagas las siguientes actividades:

| Actividades                                                         | 1º | 2º | 3º |
|---------------------------------------------------------------------|----|----|----|
| Hablar con mis amistades, pareja, familia... por las redes sociales |    |    |    |
| Subir fotos y comentarlas por las redes sociales                    |    |    |    |

|                                                             |  |  |  |
|-------------------------------------------------------------|--|--|--|
| Jugar a los videojuegos y juegos de ordenador               |  |  |  |
| Buscar información en Internet para hacer trabajos de clase |  |  |  |
| Visitar blogs y páginas Web                                 |  |  |  |
| Ver videos en youtube                                       |  |  |  |

Ninguna de las anteriores. Lo que hago es: \_\_\_\_\_

Marca con X las dos redes sociales que más realizas, ordenándolas del 1 al 2:

| Red social                | 1º | 2º |
|---------------------------|----|----|
| Facebook                  |    |    |
| Twitter                   |    |    |
| Instragram                |    |    |
| Whatsapp                  |    |    |
| No utilizo redes sociales |    |    |

Marca con una X en el caso que hayas jugado a los siguientes videojuegos y juegos de ordenador (se pueden marcar más de una opción, incluso todas):

- ☐ GTA V
- ☐ FIFA 15
- ☐ MINECRAFT
- ☐ GEARS OF WAR

☐ LOL (League of Legends)

☐ No he jugado a ninguno de los anteriores

¿De las siguientes páginas web cuáles son las que sueles visitar?

☐ Blogs y páginas de moda y belleza

☐ Blogs y páginas de coches

☐ Blogs y páginas de fútbol

☐ No visito ninguno de los blogs anteriores

¿Sigues algún youtuber?

☐ Sí ☐ No

En el siguiente cuadro te vas a encontrar con unas ideas y opiniones acerca del tema que estamos trabajando. Por favor, marca con una X en las casillas:



1 si estás totalmente en desacuerdo con el comentario;



2 si no te gusta mucho esa idea;



3 si estas algo de acuerdo con esa frase;



4 si estás totalmente de acuerdo con esa idea, se parece a lo que tú piensas o has pensado alguna vez.

| Frase                                                                                  | 1 | 2 | 3 | 4 |
|----------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|
| 18. Las mujeres desde siempre han tenido más facilidad para cuidar a los niños y niñas |   |   |   |   |
| 19. Los hombres desde siempre han sido mejores en las matemáticas, físicas...          |   |   |   |   |
| 20. Hay más videojuegos para chicos que para chicas                                    |   |   |   |   |

|                                                                                                        |  |  |  |  |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|
| 21. La mayoría de los informáticos son "freaks"                                                        |  |  |  |  |
| 22. Las chicas se desenvuelven mejor para expresar sus sentimientos y comprender el de los y las demás |  |  |  |  |
| 23. Los chicos se les da mejor "trastear" con los aparatos electrónicos.                               |  |  |  |  |
| 24. Hay pocas mujeres informáticas                                                                     |  |  |  |  |
| 25. Las chicas se sacan más selfies que los chicos                                                     |  |  |  |  |
| 26. Las chicas entran en las redes sociales para cotillear                                             |  |  |  |  |
| 27. Los chicos utilizan las redes sociales para ligar                                                  |  |  |  |  |
| 28. Hay chicas que se exponen demasiado en las redes sociales                                          |  |  |  |  |
| 29. Casi todos los youtubers son chicos (AuronPlay, el Rubius OMG, Pewdiepie...)                       |  |  |  |  |
| 30. Las chicas escriben más en blogs de belleza, o moda                                                |  |  |  |  |
| 31. Todo el mundo alguna vez ha controlado a su pareja por las redes sociales                          |  |  |  |  |
| 32. Es normal sentir celos si ves a tu novia o novio en las fotos con otra chica o chico               |  |  |  |  |
| 33. Cuando controlas a tu novia o novio el móvil lo haces porque la quieres                            |  |  |  |  |
| 34. Es normal que la gente difunda videos o fotos de chicas desnudas                                   |  |  |  |  |

A continuación, recogemos una serie de situaciones que nos suelen pasar en las redes sociales, por favor marca con una X si te ha pasado alguna vez alguna de las siguientes circunstancias (no hay límite de opciones, si quieres puedes marcar todas).

|                                                                                                            |                                                                                     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|
| Yo también...                                                                                              |  |
| 8. Yo también he leído frases machistas en las redes sociales como twitter, Facebook...                    |                                                                                     |
| 9. Yo también he mirado la última hora de conexión de mi novia o novio                                     |                                                                                     |
| 10. Yo también he discutido con mi novia o novio porque sé que ha leído mi whatsapp y no me ha contestado  |                                                                                     |
| 11. Yo también he mirado alguna vez el móvil a mi novia o novio sin que ella o él se enterase              |                                                                                     |
| 12. Yo también me he puesto celosa o celoso cuando he visto a mi novia con otra chica o chico en las fotos |                                                                                     |
| 13. Yo también he recibido un video o imagen de una chica desnuda                                          |                                                                                     |
| 14. Yo también he difundido en mis grupos de amigas y amigos de whatsapp fotos y videos de chicas desnudas |                                                                                     |

Terminando con el cuestionario, en el siguiente cuadro te proponemos unas frases más personales o frases que corresponden a nuestro día a día. Marca con una X en el caso de sí en el símbolo verde, y no símbolo rojo. Si no sabes o no quieres contestar a la frase tienes el tercer recuadro:

| Frases                                                                     |  |  | Ns/Nc |
|----------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| 15. Conozco a mujeres informáticas                                         |                                                                                     |                                                                                     |       |
| 16. En el futuro me gustaría trabajar para una gran empresa de videojuegos |                                                                                     |                                                                                     |       |
| 17. Me encantaría ser como el creador de Facebook                          |                                                                                     |                                                                                     |       |
| 18. Me considero una experta o experto en las TIC                          |                                                                                     |                                                                                     |       |

|                                                                                                    |  |  |  |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|
| 19. Manejo con comodidad las TIC                                                                   |  |  |  |
| 20. Cuando el ordenador o el móvil se estropea lo intento arreglar por mis propios medios          |  |  |  |
| 21. Desde que soy pequeña o pequeño me ha gustado jugar con los playmobils, juegos de construir... |  |  |  |
| 22. Me gusta investigar y aprender cosas nuevas con el ordenador                                   |  |  |  |
| 23. Soy mejor que mi madre y mi padre manejando las TIC                                            |  |  |  |
| 24. Cuando necesito buscar algo por Internet les pregunto a mi madre y mi padre                    |  |  |  |
| 25. Me gustaría ser como los youtubers                                                             |  |  |  |
| 26. Cuando juego a un videojuego me gusta elegir al más fuerte para ganar                          |  |  |  |
| 27. Soy buena o bueno jugando a los videojuegos                                                    |  |  |  |
| 28. Cuando navego por Internet me suelen aparecer anuncios con contenido pornográfico              |  |  |  |

**¡¡¡MUCHAS GRACIAS!!!**

Hoja que se agregaba en un sobre cerrado para que participasen en los grupos de discusión:



En el caso que quieras participar en el siguiente paso y ser parte de los grupos, déjanos tu nombre y clase a la que perteneces:

**Nombre:**

**Clase:**



Hurrengo fasean parte hartu izan nahi ostean, eztabaida taldeetan egoteko, utzi zure izena eta gela zenbakia eta hizkia:

**Izena:**

**Gela:**



#### ANEXO 4. FICHA TÉCNICA DE CENTROS EDUCATIVOS

| Centro educativo                         | Territorio | Modalidad de lengua | Régimen (privado, público, concertado) | Nº de alumnado | Curso que ha participado    |
|------------------------------------------|------------|---------------------|----------------------------------------|----------------|-----------------------------|
| BEURKO BHI                               | Bizkaia    | D                   | Público                                | 187            | 4º de ESO y 1º bachillerato |
| KIRIKINO IKASTOLA                        | Bizkaia    | D                   | Concertado                             | 150            | 4º de ESO y 1º bachillerato |
| ARRIGORRIAGA BHI                         | Bizkaia    | D                   | Público                                | 187            | 4º de ESO y 1º bachillerato |
| CPEIPS MARIAREN BIHOTZA IKASTOLA HLBHIP  | Gipuzkoa   | D                   | Concertado                             | 50             | 4º de ESO                   |
| CPEIPS MARIAREN LAGUNDIA IKASTOLA HLBHIP | Gipuzkoa   | D                   | Concertado                             | 50             | 4º de ESO                   |
| CPEIPS ANOETA IKASTOLA HLBHIP            | Gipuzkoa   | D                   | Concertado                             | 22             | 4º de ESO                   |
| IES MUTRIKU BHI                          | Gipuzkoa   | D                   | Público                                | 50             | 4º de ESO y 1º bachillerato |
| IES OIANGUREN BHI                        | Gipuzkoa   | D                   | Público                                | 52             | 4º de ESO y 1º bachillerato |

|                                    |       |   |            |     |                                |
|------------------------------------|-------|---|------------|-----|--------------------------------|
| IES ZARAOBE BHI<br>(Falta carta)   | Araba | D | Público    | 140 | 4º de ESO y 1º<br>bachillerato |
| IES LAUDIO BHI                     | Araba | D | Público    | 129 | 4º de ESO y 1º<br>bachillerato |
| CPEIPS ARESKETA<br>IKASTOLA HLBHIP | Araba | D | Concertado | 33  | 4º de ESO                      |

## **ANEXO 5. GUIÓN DE CONDUCCIÓN PARA LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN (euskera y castellano)**

### **GUIÓN DE CONDUCCIÓN**

Realizando un esfuerzo por imaginar la trayectoria del discurso de los grupos de discusión –y a la vez abarcar las dimensiones, variables y categorías propuestas, además de basarnos en los resultados obtenidos en los cuestionarios– se elabora el siguiente guión de conducción, utilizando el mismo para todos los grupos (compuesto únicamente de chicos, únicamente de chicas y mixtos).

No obstante, como técnica interpretativa, este guión puede ser modificado en el propio desarrollo del grupo, generando nuevas preguntas o alterando el orden propuesto, por lo que siempre se propiciará un discurso flexible y un desarrollo natural del propio grupo, favoreciendo la comodidad y las dinámicas que se crean dentro de este.

### **PRESENTACIÓN**

- Presentación de la persona investigadora
- Presentación de la institución de la que se procede
- Presentación de la investigación
- Presentación del tema de discusión (analizar los usos, ideas, vivencias y experiencias que viven en las TIC)
- Presentación de todas las personas integrantes (Nombre, edad, instituto en el que se estudia y bachiller el que le gustaría elegir o está cursando).

### **CONSOLIDACIÓN**

Tras las presentaciones, con el fin de crear un ambiente confortable y poder entrar en materia, se considera conveniente utilizar una pregunta lanzadera, pudiendo a la vez introducir la primera dimensión del objeto de estudio analizado. De este modo, el grupo de discusión comenzaría con:

“Si os parece, podríamos empezar por nuestros sueños, expectativas, planes de futuro... es decir, diciendo qué idea tenemos en la cabeza sobre la carrera que nos gustaría estudiar, da igual si no lo tenemos muy claro, es comentar sobre lo que nos gustaría ser, o estudiar si pudiéramos elegir ahora mismo...”

Esta primera parte introductoria ayuda a crear el primer hilo conductor del discurso grupal, y poder introducir las siguientes temáticas:

## CONDUCCIÓN

### 2BDG

En el caso que no haya salido carrera informática: ¿Alguien se ha planteado estudiar alguna carrera que esté relacionada con la informática?

Y, por ejemplo, soñando a lo grande ¿Alguna de nosotras o nosotros nos veríamos, por ejemplo, trabajando para una gran empresa de videojuegos?

- ¿Por qué sí, o por qué no?

¿Cómo os imagináis a alguien que se dedica a la informática?

- ¿Quién se nos viene a la cabeza? O, en otras palabras, ¿Qué creéis que se necesita para ser un buen informático?

¿Y por ejemplo, si os enseño esta foto?



Mark Zuckerberg: El creador de Facebook

¿Le tenemos como referente informático? ¿Y cuándo le vemos, qué es lo que nos viene a la cabeza?

- ¿Cómo os imagináis Silicon Valley?

Y, ¿alguna de nosotras conocemos alguna mujer informática? (¿Más allá de vuestra profesora?)

- Si es que sí: ¿cuéntanos un poco sobre ella?

¿Creemos que hay menos chicas estudiando informática?

- ¿Por qué creéis que es así?

Ahora llevándolo, y aterrizando un poco en nuestro entorno, por ejemplo, lo que vemos en clase, a nuestras compañeras y compañeros, o lo que oímos a nuestras profesoras y profesores:

¿Por qué creemos que hay más chicos en el bachiller tecnológico? Y En cambio, ¿por qué hay más chicas en el humanístico?

Por ejemplo, si os preguntase si creemos que los chicos normalmente tienen más iniciativa para arreglar los aparatos electrónicos... ¿qué nos parecería?

- ¿A quién creéis que se le da mejor comprender y entender los sentimientos de las demás personas? ¿a las chicas o a los chicos? ¿Y cuidar a otras personas?
- Y por ejemplo, ¿a quién se les da mejor las matemáticas, y aquellas asignaturas que tiene que ver con la física, química... ?

Por último, y para cerrar este bloque, y ahora yéndonos al pasado ¿Cuándo éramos txikis qué tipo de juguetes nos solían gustar? ¿Podéis nombrar alguno en especial?

### **3BDG**

Ahora, si os parece, vamos hablar de lo que solemos hacer, ver... lo qué más solemos utilizar... Entonces, podríamos empezar por los videos que vemos en YouTube:

- **Canal youtube**

¿Qué tipo de videos vemos en YouTube?

¿A qué youtuber seguís?

- ¿Cómo vemos a las personas youtubers? ¿por qué creéis que consiguen tantos seguidores?

- ¿Creéis que hay más chicos youtubers? ¿Por qué es así?

- **Blogs**

¿Qué tipo de páginas web solemos visitar?

- Según el cuestionario que os pasamos, las chicas suelen visitar más los blogs relacionados con belleza y moda, ¿creéis que es así?
- ¿Por qué creéis que es así?

- **Videojuegos**

¿Jugáis algún tipo de videojuego? ¿Nos gusta por ejemplo jugar a los videojuegos?

- ¿A qué tipo de juego jugáis?
- ¿Dónde soléis jugáis?
- ¿Con quién solemos jugar?
- ¿Qué sentimientos tenemos cuando jugamos?
- ¿Cuántas horas podríamos estar jugando a un videojuego?
- ¿Entienden nuestras amas/aitas que juguemos a ellos?

¿Cómo suelen ser los protagonistas de los videojuegos a los que jugamos?

- ¿Y las protagonistas de los videojuegos?

¿Por qué creéis que a las chicas les gusta jugar menos a los videojuegos?

- ¿Creéis que hay más juegos para chicos?

- **Redes sociales**

Dejando los videojuegos, y adentrándonos en las redes sociales....

¿Nos gusta subir fotos a las redes sociales?

- ¿Encontráis diferencias en las fotos que suben las chicas y los chicos?  
¿Cómo suelen ser la de las chicas? ¿y la de los chicos? ¿Por qué creéis que es así?
- Y, por cierto, cuando decimos que una chica enseña demasiado en una foto, ¿qué queremos decir con ello?

- ¿Cómo veis que se hagan fotos así? ¿los chicos también se hacen fotos enseñando demasiado?

¿Nos gusta “cotillear” o ver lo que hacen las otras personas por las redes sociales?

¿cómo lo hacemos?

¿Ligáis por las redes sociales?

- ¿Qué hacéis para ligar? ¿Quién suele dar el primer paso? ¿Cómo ligan los chicos? ¿Las chicas cómo ligan? (esta pregunta dependerá del grupo en el que estemos)

### **LAS CIBERVIOLENCIAS**

Hablando de cómo influye todo ello en nuestras parejas, las que tengamos; y las personas que no también podemos opinar de cómo lo vemos...

¿Creemos que las redes sociales dificultan mantener parejas estables?

- ¿Miramos la última hora de conexión? ¿esto ha generado alguna discusión? ¿por qué lo solemos hacer?
- ¿Y alguna vez hemos mirado su teléfono?
- ¿Alguna vez nos hemos puesto celosas o celosos al ver nuestra novia o novio en una foto con otro chico o chica? Podríamos poner alguna situación en concreto.
  - ¿Sentimos celos cuando queremos? ¿Creemos que estos son inevitables?
- Y por ejemplo, ¿miramos los “me gusta” que da nuestro novio/novia a otras chicas o chicos?
- En algún momento, aunque lo hagamos sin querer, le hemos mirado el móvil?
- ¿Creéis que existen límites? ¿dónde pondríamos el límite?
- ¿Alguna otra situación parecida a estas que queramos comentar?

Ahora me gustaría poner un caso real, para que me dijerais que opináis sobre el:

“Una chica le envía una foto desnuda a su novio. Cortan y este lo envía a otras personas esta foto. Tras esto ella empieza a recibir una serie de insultos a través de las redes sociales”

- ¿Alguna vez habéis visto/conocido algún caso parecido? Podéis poner algún ejemplo. En el caso que salga ejemplo: ¿sabemos cómo lo vivió la chica? ¿qué consecuencias tuvo?
- ¿Qué pensamos cuando nos llegan estas fotos?
- Y estas fotos, ¿qué hacemos con ellas?  
\*\*En el caso de que todo el grupo diga la borramos; ¿nunca la hemos pasado? ¿ni a nuestros colegas o cuadrilla?
- ¿Y recibís también fotos de chicos? ¿en mayor o en menor medida? ¿crees que sufren estos insultos de igual manera?

Y cuando estamos en Internet, por ejemplo, ¿alguna vez nos ha parecido el típico anuncio de “pincha aquí para ver a las tías más buenas”?

- ¿Suele ser habitual? ¿Tenéis otros ejemplos?

En los cuestionarios muchas de vosotras y vosotros comentabais que solíais ver comentarios machistas en la Red ¿es así?

- ¿A qué nos referimos con comentario machista? ¿Podemos poner un ejemplo? ¿Dónde lo solemos ver?
- ¿Cómo no sentimos al verlo?, ¿Hacemos algo cuando lo vemos?

### **AUTOCONCEPTO DIGITAL**

Para terminar con el grupo me gustaría preguntaros cómo nos sentimos cuando navegamos por Internet.

¿Nos sentimos cómodas o cómodos cuando manejamos las TIC?

- ¿En qué lugares nos sentimos más tranquilas o tranquilos?
- ¿Podríamos decir que nos sentimos seguras o seguros cuando entramos en Internet?

¿Creemos que sabemos controlar/gestionar todo lo que sucede en las redes?

- ¿Podríamos decir que somos expertas en el manejo de las TIC?



- Cuando el ordenador o el móvil se ha estropeado ¿buscamos soluciones o pedimos ayuda?
- ¿A quién le pedimos ayuda? Por ejemplo, ¿pedimos ayuda a ama/ aita?

### **HABILIDADES PARA GESTIONAR LOS PROBLEMAS**

Por ejemplo, si nos surgiera algún problema en la Red, como los comentados, ¿a quién le pediríamos ayuda?

- ¿El profesorado nos ayuda en nuestros problemas con Internet? ¿les pediríamos ayuda? ¿Y ama/aita? En el caso de que no: ¿por qué no?

Podemos comentar un poco este tema

¿Alguien nos ha enseñado a utilizar las TIC?

¿Veis que vuestras amas/aitas se manejan bien con las tecnologías?

Por último, ¿sabemos qué es denunciabile y qué no?

### **CIERRE O PUNTO FINAL**

Se sugiere si alguna de las personas integrantes tiene algo más que comentar, y se comenta como se han sentido dentro del grupo.

### **AGRADECIMIENTOS**

**¡¡ESKERRIK ASKO!!**

Eztabaida taldeen igaropena imajinatzearen –eta era berean proposatutako dimentsioak, aldagaiak eta kategoriak landuz, eta gainera galdetegietan izandako ondorioei estutuz- hurrengo gidapen gidoia eraikitzen da, gidoi berdina eztabaida talde guztietan erabiliz (bai mutilez osatutako taldeetan, bai nesken taldeetan eta mistoetan).

Hala eta guztiz ere, interpretaziozko teknika denez, gidoi hau talde eztabaida igaropen beran zehar alderatu daiteke, galdera berriak sortuz edo galderen ordena aldatuz, beti diskurtso askea, naturala eta malgua bahimenduz, erosotasuna eta taldean sortzen diren dinamikei egokituz.

## **AURKEZPENA**

- Ikerlariaren aurkezpena
- Instituzioaren aurkezpena
- Ikerketaren aurkezpena
- Gaiaren aurkezpena (IKT-ei inguruan dituzten ideiak, iritziak, egiten dituzten erabilpenak, izaten dituzte biziapenak eta esperientziak aztertu)
- Ikasleen aurkezpenak (Izena, adina, ikasten duten ikastetxea eta zein batxiler eredua aukeratuko lukete edo aukeratu dute).

## **FINKAPENA**

Behin aurkezpenak eginda, anezka galdera erabiliko da giro eroso sortzeko asmoz, gaian sartzeko, eta ikerketaren lehenengo dimentsioa sartzeko. Modu horretan, eztabaida taldeak hasiko lirateke:

“Ondo ikusten baduzue, gure ametsekin, itxaropenekin, etorkizuneko planekin, etab. hasi ahal ginateke, hau da, zein karrera gustatuko litzaiguke egitea, berdin da ez badugu oso argi, daukagun ideia orokorrari buruz hitz egingo dugu, eta

bakarrik komentatuko dugu zer gustatuko litzaiguke izatea o ikastea. Imajina ezazue orain aukeratzeko posibilitatea izango bagenu...”

Sarrera honek galdetegiaren ildoak sortzeko lagunduko liguken, eta hurrengo gaiak sartu ahal genituzke:

## **GALDERAK**

### **2BDG**

Informatika aukera sortuko ez balitz: Norbaitek informatikako ikasketak egitea pentsatu du?

Eta, adibidez, amets handiz izanda ere, norbaitek ikusiko luke bere burua bideojokoetako enpresa handi batean lan egiten?

- Zergatik bai, zergatik ez

Nola imajinatzen duzue informatikari bat?

- Nor etortzen zaigu burura? Edo, beste era batera esanda, zer uste duzue behar duela informatikari onak?

Eta adibidez, argazki hau erakusten badizuet?



**Mark Zuckerberg: El creador de Facebook**

Informatiko honi eredutzat daukagu? Eta ikusten dugunean, zer datorkigu burura?

- Eta adibidez, nola imajinatzen duzue Silicon Valley?

Eta, emakume informatikari ezagutzen duzue?

- Bai esanez gero: berari buruz hitz egin ahal dezakezu?

Uste dugu neska gutxiago daudela informatika ikasten?

- Zergatik uste duzue horrela gertatzen dela?

Eta orain gure ingurugirora eramanez eta bertan oinarrituz, adibidez, klasean ikusten duguna edo gure irakasleei entzuten dieguna: Zergatik uste dugu mutil gehiago batxiler teknologikoan daudela? Eta aldiz, zergatik uste duzue mutil gutxiago batxiler humanistikoan daudela?

Adibidez, esango banu mutilek normalean aparatu elektronikoak konpontzeko inizatiba gehiago dutela, zer pentsatuko genuke?

- Beste aldetik, nori ematen zaio hobeto besteen sentimenduak ulertzea, neskoi edo mutiloi? Eta prestonei zaintzea?
- Eta orokorrean matematikak, eta kimikarekin, fisikarekin, etab. Lotutako ikasgaiak nori ematen zaio hobeto?

Azkenik, eta bloke hau ixteko, eta iraganera joanez, txikitxoak ginenean zer motatako jostailuak gustatzen zitzaizkigun? Batzuk aipatu ahal ditzakegu?

### **3BDG**

Orain, ondo baderitzozue, zer egiten, ikusten... dugunari buruz hitz egingo dugu. Beraz, YouTube ikusten ditugun bideoekin hasi ahal ginateke:

- **YouTube kanala:**

Zer motatako bideoak ikusten ditugu Youtuben?

Zein YouTuber jarraitzen duzue?

- Nola ikusten diegu Youtuberrei? Zergatik uste duzue hainbeste jarraitzaile lortzen dituztela?
- Uste duzue YouTuber mutil gehiago daudela? Zergatik uste duzue horrela dela?

- **Blogs**

Zer motatako blogak eta web orriak bisitatzen ditugu?

- Inkestan aintzat hartuta, neskek edertasunarekin eta modarekin lotuta dauden blogak ikusten dituzte, uste duzue horrela dela?
- Zergatik gerta ohi da?

- **Bideojokoak**

Bideojokoetara jolasten duzue? Gustatzen zaigu bideojokoetara jolastera?

- Zer motatako bideojokoetara jolasten duzue?
- Non jolasten dugu?
- Norekin jolasten dugu?
- Zein sentimendu sortzen zaigu jolasten dugun bitartean?
- Zenbat denbora ematen dugu jolasten?
- Gure gurasoek ulertzen dute guk horietara jolastea?

Nolakoak izaten dira bideojokoetan agertzen diren protagonistak?

- Eta emakumeon rola, nolakoak izaten da ?

Zergatik uste duzue neskei bideojokoetara jolastea gutxiago gustatzen zaiela?

- Uste duzue bideojoko gehiago daudela?

- **Sare sozialak**

Bideojokoak albo batera utziz, eta sare sozialetan murgilduz...

Argazkiak igotzea gustatzen zaigu?

- Mutilek ateratzen dituzten eta neskek ateratzen dituzten argazkien artean desberdintasunak aurkitzen dituzue? Nolakoak izaten dira neskena? eta mutilena? Zergatik uste duzue horrela dela?
- Eta, esaten dugunean neska batek gehiegi erakusten duela, zer esan nahi dugu horrekin?
  - Nola ikusten duzue horrelako argazkiak egiteak? Mutilek ere horrelako argazkiak egiten dituzte?

Sare sozialetik zurrumurruka ibiltzea gustatzen zaigu? Adibidez, besteen argazkiak ikustea, edo haien “egoerak” ikustea... Nola egiten dugu?

Sare sozialen bidez ligatzen duzue?

- Zer egiten duzue ligatzeko? Nork ematen ohi du lehenengo pausua? Nola ligatzen dute mutilek? Eta neskek? (galdera hau taldearen osaketaren arabera egingo da)

## **ZIBER-INDARRAK**

Esan duguna nola eragiten digun gure erlazioetan eta bikotean hitz eginez, daukagunok, eta ez daukagunok entzuten dugunari buruz ere iritzia eman dezakegu...

Uste dugu sare sozialek erlazio egonkorrak eramateko oztopatzen dutela?

- Gure bikotearen azkeneko konexioa begiratzen dugu? Honek eztabaida bat eragin du? Zergatik egiten dugu?
- Eta noizbait bestearen mugikorra begiratu dugu?
- Noizbait jeloskor jarri gara gure bikotea beste neska edo mutil batekin argazki batean ateratzen denean? Gogoratzen dugun egoerarik jarri ahal dezakegu?
  - o Zeloak sentitzen ditugu maitatzen dugunean? Uste dugu hauek halabeharrez gertatzen direla?
- Eta adibidez, gure bikotea beste bati "gustatzen zait" jartzen dion ala ez begiratzen dugu?
- Noizbait, nahi gabe egin badugu ere, begiratu diogu bere sakelako telefona?
- Uste dugu mugak daudela? Non jarriko zenukete muga?
- Beste egoerarik jarri nahi duzue?

Orain kasu bat ipintzea gustatuko litzaidake, kasuaren gainean iritzia emateko:

"Neska batek biluzik ateratzen den argazki bat bere mutilagunari bidaltzen dio. Hauek erlazioa apurtzen dute eta mutilak beste pertsoneri argazkia bidaltzen die. Horren ondoren, neskak irainak agertzen diren hainbat mezu jasotzen ditu".

Noizbait horrelako kasurik ikusi edo jakin duzue gertatu denik? Adibide bat jarri ahal dezakezue. Kasurik agertzen bada: neskak nola bizi izan zuen badakigu? Zer motatako ondorioak izan zituen?

- Zer pentsatzen dugu horrelako argazkiak ailegatzen direnean?
- Eta argazki hauek, zer egiten dugu hauekin?

**\*\*Taldea osoak esaten badu borratzen duela: ez dugu inori pasatu? Ezta koadrilari ezta ere? Eta gure lagunminari?**

- Eta mutilen argazkiak ere jasotzen ditugu? Kantitate gehiagotan edo gutxiagotan? Irain berdina jasotzen dutela uste duzue?

Eta Interneten nabigatzen ari garenean, adibidez, noizbait "sakatu hemen tias buenas ikusi nahi badituzu" iragarki tipikoa ateratzen zaigu?

- Ohikoa da? Beste adibiderik duzue?

Galdetegiaren askok esaten zuten sare sozialetan esaldi matxistak irakurtzen zutenela, horrela da?

- Zer esan nahi dugu esaldi matxistarekin? Adibiderik jarri ahal genuke? Non ikusten ditugu?
- Nola sentitzen gara hori ikusterakoan? Zerbait egiten dugu ikusten dugunean?

### **AUTOKONTZEPTU DIGITALA**

Taldearekin amaitzeko, Interneten nabigatzen ari garen bitartean izaten ditugun sentimenduei buruz hitz egitea gustatuko litzaidake:

IKT erabiltzen ditugunean eroso sentitzen gara?

- Zein lekutan sentitzen gara lasaiago?
- Esan ahal dezakegu Interneten seguruak sentitzen garela?

Uste dugu sare sozialetan gertatzen dena kontrolatu edo kudeatu ahal dezakegula?

- Esan ahal dezakegu IKT-n adituak garela?
- Ordenagailua edo sakelako telefonoa apurtzen badira, gu geu konpontzen ahalegintzen gara edo laguntza eskatzen dugu?
- Nori eskatzen diogu laguntza? Adibidez, ama edo aitari eskatzen diegu laguntza?

### **ARAZOAK KUDEATZEKO GAITASUNAK**

Sarean arazorik gertatuz gero, adibidez lehen ipini ditugun arazoak bezalakoak gertatuko balitzaigu, nori eskatuko genioke laguntza?

- Irakasleek gure arazoekin laguntzen digute? Laguntza eskatuko genieke?
- Eta gure gurasoei? Sakonago komentatu ahal dezakegu gai hau?

Norbaitek IKT erabiltzera irakatsi digu?

Zuen gurasoek teknologiak ondo erabiltzen dutela uste duzue? Nola ikusten diezue?

Azkenik, badakigu zer den denuntziagarria eta zer ez?

### **ITXIERA EDO AZKENENGO PUNTUA**

Taldeko pertsonak zerbait gehiago esan nahi badute iradokitzen da, eta taldean nola sentitu diren komentatzen da.

### **ESKER EMATEAK**

**ESKERRIK ASKO!!**



## ANEXO 6. FICHA TÉCNICA DEL ALUMNADO QUE HA PARTICIPADO EN LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN

| Grupo           | Territorio | Día y hora de realización            | Alumna o alumno | Edad | Curso              | Modalidad de bachillerato       |
|-----------------|------------|--------------------------------------|-----------------|------|--------------------|---------------------------------|
| 1 (Solo chicas) | Gipuzkoa   | 11 de febrero de 2016<br>11:00-13:00 | A1              | 16   | 4º de ESO          | Ciencias Sociales y Humanidades |
|                 |            |                                      | A2              | 15   | 4º de ESO          | No sabe aún                     |
|                 |            |                                      | A3              | 16   | 4º de ESO          | Ciencias Sociales y Humanidades |
|                 |            |                                      | A4              | 15   | 4º de ESO          | No sabe aún                     |
|                 |            |                                      | A5              | 15   | 4º de ESO          | Ciencias Sociales y Humanidades |
|                 |            |                                      | A6              | 15   | 4º de ESO          | Ciencias y Tecnología           |
|                 |            |                                      | A7              | 15   | 4º de ESO          | Ciencias Sociales y Humanidades |
|                 |            |                                      | A8              | 16   | 4º de ESO          | Ciencias y Tecnología           |
|                 |            |                                      | A9              | 15   | 4º de ESO          | No sabe aún                     |
|                 |            |                                      | A10             | 15   | 4º de ESO          | Ciencias Sociales y Humanidades |
| 2 (Solo chicos) | Bizkaia    | 16 de febrero de 2016<br>13:15-15:05 | B1              | 16   | 1º de bachillerato | Ciencias y Tecnología           |

|           |       |                                      |            |    |                    |                                 |
|-----------|-------|--------------------------------------|------------|----|--------------------|---------------------------------|
|           |       |                                      | B2         | 16 | 1º de bachillerato | Ciencias y Tecnología           |
|           |       |                                      | B3         | 17 | 1º de bachillerato | Ciencias y Tecnología           |
|           |       |                                      | B4         | 16 | 1º de bachillerato | Ciencias y Tecnología           |
|           |       |                                      | B5         | 16 | 1º de bachillerato | Ciencias y Tecnología           |
|           |       |                                      | B6         | 16 | 1º de bachillerato | Ciencias y Tecnología           |
|           |       |                                      | B7         | 17 | 1º de bachillerato | Ciencias y Tecnología           |
|           |       |                                      | B8         | 16 | 1º de bachillerato | Ciencias Sociales y Humanidades |
|           |       |                                      | B9         | 16 | 1º de bachillerato | Ciencias Sociales y Humanidades |
|           |       |                                      | B10        | 16 | 1º de bachillerato | Ciencias y Tecnología           |
| 3 (mixto) | Araba | 17 de febrero de 2016<br>12:45-14:45 | C1 (chico) | 15 | 4º de ESO          | Grado superior                  |
|           |       |                                      | C2 (chica) | 15 | 4º de ESO          | Artístico                       |

|           |          |                                      |            |    |           |                                 |
|-----------|----------|--------------------------------------|------------|----|-----------|---------------------------------|
|           |          |                                      | C3 (chica) | 15 | 4º de ESO | Ciencias Sociales y Humanidades |
|           |          |                                      | C4 (chica) | 15 | 4º de ESO | No sabe aún                     |
|           |          |                                      | C5 (chica) | 15 | 4º de ESO | Grado superior                  |
|           |          |                                      | C6 (chica) | 15 | 4º de ESO | Ciencias Sociales y Humanidades |
|           |          |                                      | C7 (chico) | 15 | 4º de ESO | Ciencias y Tecnología           |
|           |          |                                      | C8 (chico) | 16 | 4º de ESO | Ciencias y Tecnología           |
|           |          |                                      | C9 (chico) | 15 | 4º de ESO | Ciencias y Tecnología           |
| 4 (Mixto) | Gipuzkoa | 19 de febrero de 2016<br>11:15-13:15 | D1 (chica) | 16 | 4º de ESO | No sabe aún                     |
|           |          |                                      | D2 (chico) | 16 | 4º de ESO | Grado medio                     |
|           |          |                                      | D3 (chico) | 15 | 4º de ESO | No sabe aún                     |
|           |          |                                      | D4 (chica) | 15 | 4º de ESO | Ciencias Sociales y Humanidades |
|           |          |                                      | D5 (chica) | 15 | 4º de ESO | Ciencias Sociales y Humanidades |
|           |          |                                      | D6 (chico) | 16 | 4º de ESO | Grado medio                     |
|           |          |                                      | D7 (chico) | 16 | 4º de ESO | Grado medio                     |
|           |          |                                      | D8 (chico) | 15 | 4º de ESO | Ciencias Sociales y Humanidades |

|            |          |                                      |             |    |           |                                 |
|------------|----------|--------------------------------------|-------------|----|-----------|---------------------------------|
|            |          |                                      | D9 (chica)  | 17 | 4º de ESO | Ciencias Sociales y Humanidades |
|            |          |                                      | D10 (chica) | 16 | 4º de ESO | Ciencias Sociales y Humanidades |
|            |          |                                      | D11 (chica) | 15 | 4º de ESO | Grado medio                     |
| 5 (chicos) | Gipuzkoa | 23 de febrero de 2016<br>14:30-16:30 | E1          | 15 | 4º de ESO | Ciencias Sociales y Humanidades |
|            |          |                                      | E2          | 15 | 4º de ESO | Ciencias y Tecnología           |
|            |          |                                      | E3          | 16 | 4º de ESO | Ciencias Sociales y Humanidades |
|            |          |                                      | E4          | 15 | 4º de ESO | Ciencias Sociales y Humanidades |
|            |          |                                      | E5          | 15 | 4º de ESO | Ciencias Sociales y Humanidades |
|            |          |                                      | E6          | 15 | 4º de ESO | Ciencias y Tecnología           |
|            |          |                                      | E7          | 15 | 4º de ESO | Ciencias Sociales y Humanidades |
|            |          |                                      | E8          | 15 | 4º de ESO | Ciencias Sociales y Humanidades |
|            |          |                                      | E9          | 15 | 4º de ESO | Ciencias y Tecnología           |

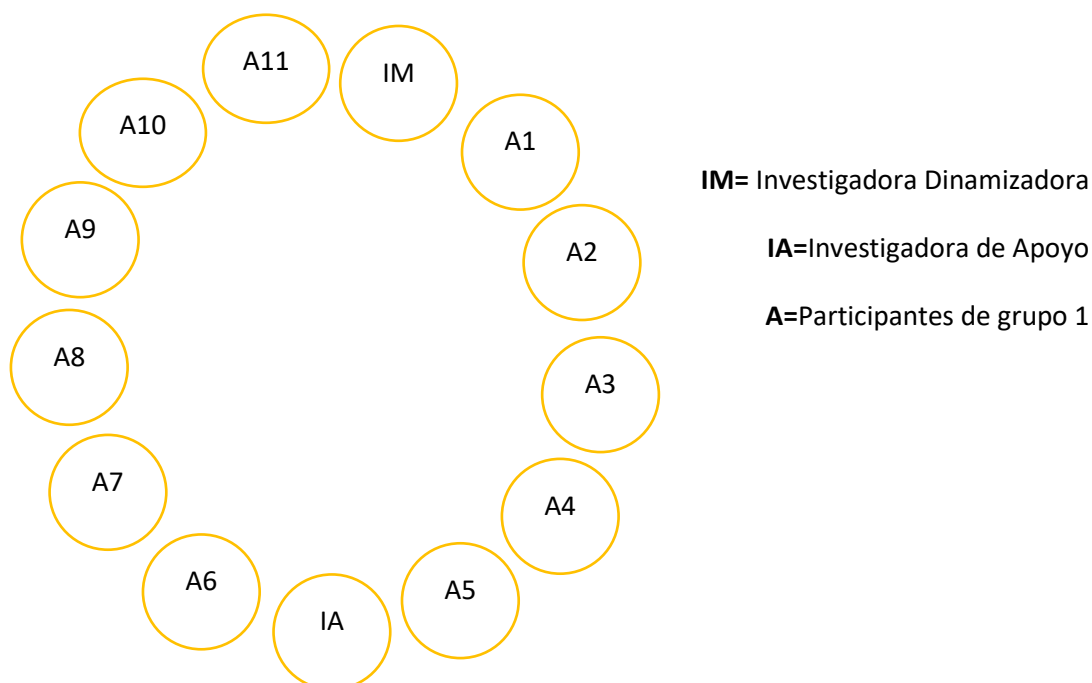
|            |         |                                     |    |    |                    |                                 |
|------------|---------|-------------------------------------|----|----|--------------------|---------------------------------|
| 6 (chicas) | Araba   | 24 de febrero de 2016<br>9:15-11:15 | F1 | 16 | 1º de bachillerato | Ciencias y Tecnología           |
|            |         |                                     | F2 | 16 | 1º de bachillerato | Ciencias y Tecnología           |
|            |         |                                     | F3 | 16 | 1º de bachillerato | Ciencias y Tecnología           |
|            |         |                                     | F4 | 16 | 1º de bachillerato | Ciencias y Tecnología           |
|            |         |                                     | F5 | 16 | 1º de bachillerato | Ciencias y Tecnología           |
|            |         |                                     | F6 | 16 | 1º de bachillerato | Ciencias y Tecnología           |
| 7 (chicas) | Bizkaia | 25de febrero de 2016<br>13:50-15:30 | G1 | 16 | 1º de bachillerato | Ciencias y Tecnología           |
|            |         |                                     | G2 | 16 | 1º de bachillerato | Ciencias y Tecnología           |
|            |         |                                     | G3 | 16 | 1º de bachillerato | Ciencias y Tecnología           |
|            |         |                                     | G4 | 17 | 1º de bachillerato | Ciencias y Tecnología           |
|            |         |                                     | G5 | 16 | 1º de bachillerato | Ciencias Sociales y Humanidades |

|            |       |                                |    |    |                    |                                 |
|------------|-------|--------------------------------|----|----|--------------------|---------------------------------|
|            |       |                                | G6 | 16 | 1º de bachillerato | Ciencias Sociales y Humanidades |
|            |       |                                | G7 | 16 | 1º de bachillerato | Ciencias Sociales y Humanidades |
|            |       |                                | G8 | 16 | 1º de bachillerato | Ciencias Sociales y Humanidades |
| 8 (chicos) | Araba | 8 marzo de 2016<br>13:35-15:35 | H1 | 16 | 1º de bachillerato | Ciencias y Tecnología           |
|            |       |                                | H2 | 17 | 1º de bachillerato | Ciencias y Tecnología           |
|            |       |                                | H3 | 16 | 1º de bachillerato | Ciencias y Tecnología           |
|            |       |                                | H4 | 16 | 1º de bachillerato | Ciencias y Tecnología           |
|            |       |                                | H5 | 16 | 1º de bachillerato | Ciencias y Tecnología           |
|            |       |                                | H6 | 16 | 1º de bachillerato | Ciencias y Tecnología           |
|            |       |                                | H7 | 17 | 1º de bachillerato | Ciencias y Tecnología           |
|            |       |                                | H8 | 16 | 1º de bachillerato | Ciencias Sociales y Humanidades |

|           |         |                               |            |    |                    |                                 |
|-----------|---------|-------------------------------|------------|----|--------------------|---------------------------------|
|           |         |                               | H9         | 16 | 1º de bachillerato | Ciencias y Tecnología           |
| 9 (mixto) | Bizkaia | 9 marzo de 2016<br>8:15-10:15 | I1 (chico) | 15 | 4º de ESO          | Ciencias y Tecnología           |
|           |         |                               | I2 (chico) | 15 | 4º de ESO          | Ciencias Sociales y Humanidades |
|           |         |                               | I3 (chica) | 15 | 4º de ESO          | Ciencias y Tecnología           |
|           |         |                               | I4 (chica) | 15 | 4º de ESO          | Ciencias Sociales y Humanidades |
|           |         |                               | I5 (chica) | 15 | 4º de ESO          | Ciencias y Tecnología           |
|           |         |                               | I6 (chico) | 16 | 4º de ESO          | Ciencias y Tecnología           |
|           |         |                               | I7 (chica) | 15 | 4º de ESO          | Ciencias y Tecnología           |
|           |         |                               | I8 (chico) | 15 | 4º de ESO          | Ciencias y Tecnología           |

## ANEXO 7. FICHAS DESCRIPTIVAS DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN

### ESQUEMA Y COMENTARIO DESCRIPTIVO DE LA DINÁMICA DEL GRUPO 1

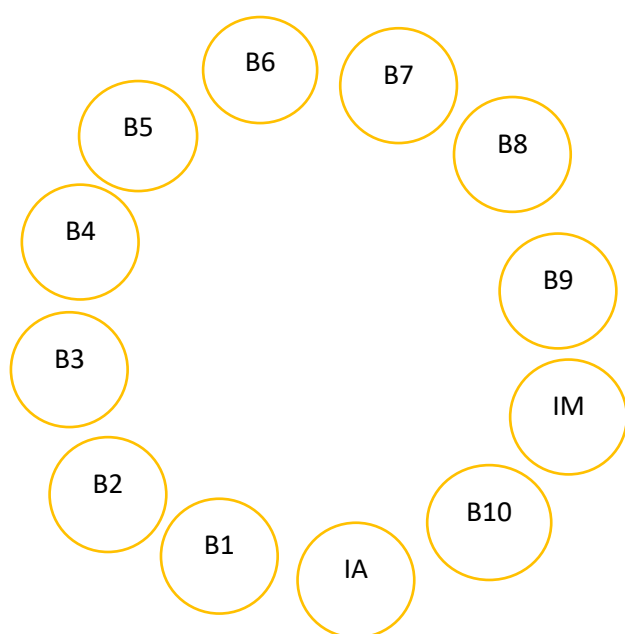


A pesar de ser un grupo dinámico, y que fluyó en todo momento el discurso, el discurso de todas las participantes no tuvo el mismo peso. Encontramos que algunas chicas participaron activamente y motivadas con el tema, mientras que a otras les costaba participar. Sin embargo, se pudo seguir el hilo del grupo en todo momento, y se motivó el discurso libre y flexible.

Por otro lado, destacar que el tema propuesto era cercano a ellas, y aportaron opiniones y discursos interesantes para la investigación. Asimismo, comentar que no se crearon coaliciones relativamente importantes, ni oposiciones directas, aunque algunas de ellas, como se decía, llevaron en mayor medida la iniciativa del discurso.



## ESQUEMA Y COMENTARIO DESCRIPTIVO DE LA DINÁMICA DEL GRUPO 2



**IM=** Investigadora Mediadora

**IA=** Investigadora de Apoyo

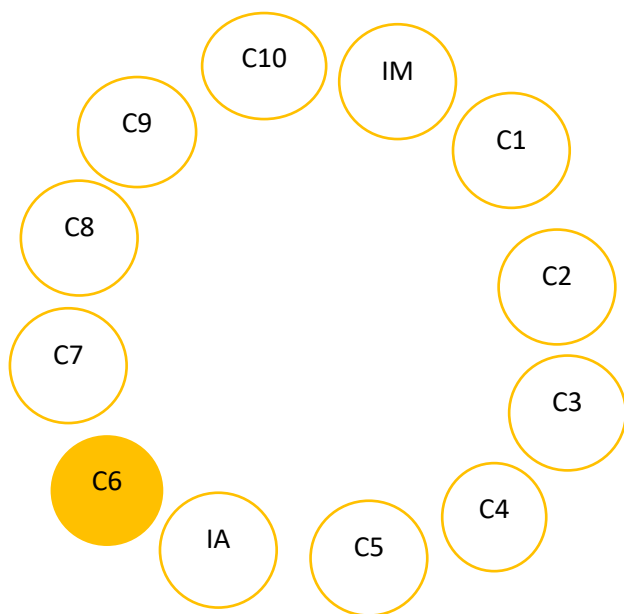
**B=** Participantes de grupo 2

El grupo se desarrolló muy rápido, y hablaron todos de manera equilibrada y continuamente; creándose un dialogo continuo y sin interrupciones, pudiendo pasar ideas y opiniones de uno a otro de una manera natural. Se pudo seguir el hilo del grupo en todo momento, y se motivó el discurso libre y flexible. A pesar de ello, en algunas ocasiones se exaltaban debido al tema de discusión y se interrumpían entre ellos.

Por otro lado, destacar que el tema propuesto era cercano a ellos, y aportaron opiniones y discursos interesantes para la investigación. Asimismo, es importante destacar que dentro del mismo grupo se crearon dos grupos. Cuatro de los chicos algunas veces se reían de los comentarios que hacían los del otro grupo. Ello produjo que, en algunas ocasiones, que el resto de los chicos se avergonzaran de sus comentarios o se sintieran incómodos (en este sentido se tuvo que hacer mención a la importancia de respetar los turnos y todas las opiniones, y reforzar el discurso de aquellos que habían sido intimidados).

No obstante, esto ocurrió un par de veces, y el grupo en ninguna ocasión se vio obstaculizado. Aunque es preciso remarcar que, en comparación con el grupo de las chicas, estos mantenían una actitud más chulesca y más reticentes a hablar de ciertos temas.

### ESQUEMA Y COMENTARIO DESCRIPTIVO DE LA DINÁMICA DEL GRUPO 3



**IM=** Investigadora Mediadora

**IA=** Investigadora de Apoyo

**C=** Participantes de grupo 3

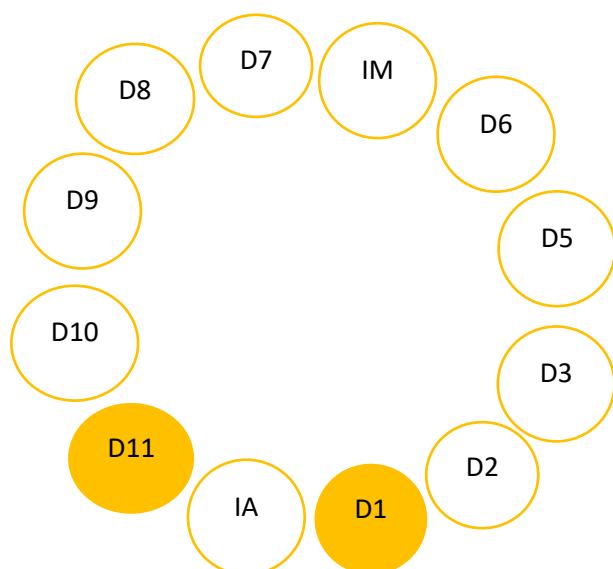
**C6=** Chica que no participa

Era un grupo mixto, en el que costó que se creara un ambiente fluido y cómodo. Se tuvo que plantear o repetir las preguntas para generar debate. Por otro lado, es interesante destacar que tanto chicos, como chicas cambiaban sus respuestas y discurso dependiendo de las caras que ponían sus compañeras y compañeros.

Además, apuntar que la distribución de grupo quedó dividida según el sexo, es decir, por un lado, se sentaron chicas, y por el otro los chicos. A pesar de ello, y que en ocasiones costó que surgiera el debate, el grupo no se vio obstaculizado y se pudo realizar el grupo sin problemas.

Destacar que una de las chicas no participó durante el grupo, y se levantó casi al final de este, señalando que se aburría y que prefería irse. Durante todo el grupo se mantuvo al margen y aunque se le preguntase, sus respuestas en todos los casos eran bastantes cortas. Comentar que en el momento que se fue no se estaba hablando de ningún tema incómodo, ni personal.

#### ESQUEMA Y COMENTARIO DESCRIPTIVO DE LA DINÁMICA DEL GRUPO 4



**IM=** Investigadora Mediadora

**IA=** Investigadora de Apoyo

**D=** Participantes de grupo 4

**Circulo naranja=** Chica que no participa

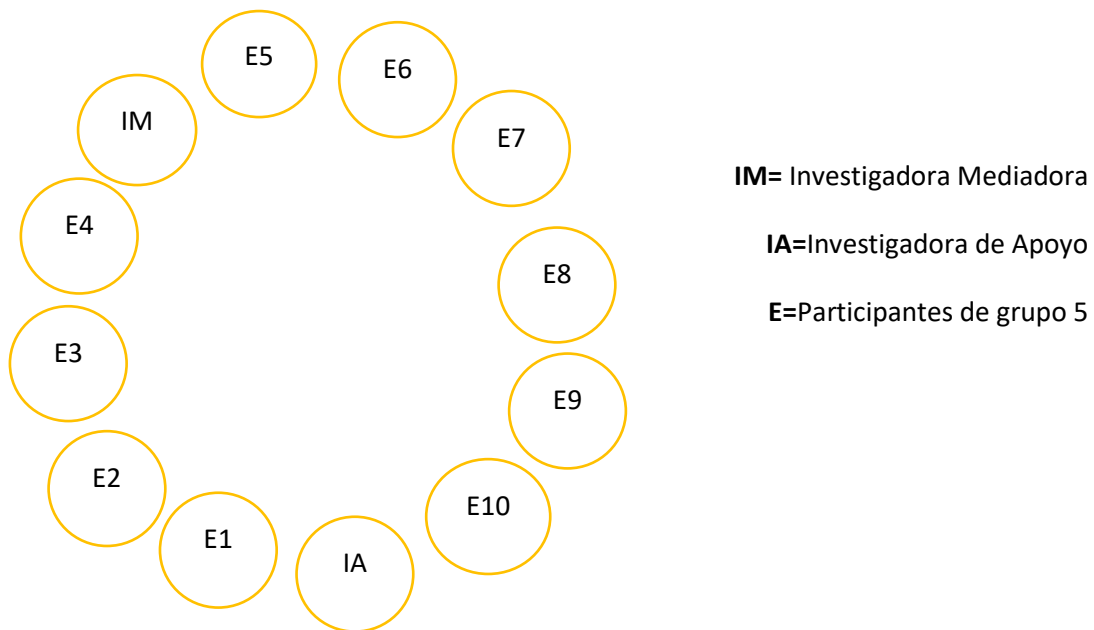
Era un grupo mixto, en el que surgió un discurso libre y fluido, aunque en algunas preguntas costaba generar debate y participaran; y en otras, las respuestas eran bastante cortas y no llegaban a reflexionar de manera profunda, por lo que se ha necesitado reformular preguntar o realizar algunas nuevas. Además, la participación en este grupo no se ha dado de manera equilibrada, de hecho, especialmente encontramos que dos chicas y dos chicos han sido las personas protagonistas, mientras que las demás realizaban comentarios o solo respondían a algunas preguntas [en el caso de los otros chicos especialmente en el tema de los videojuegos].

Otras dos chicas dentro del grupo (D1, D11) no participaron y no quisieron responder a las preguntas. Se encontraban apartadas y mostraban una actitud introvertida y tímida. Se les preguntó en un par de ocasiones, pero estas no quisieron contestar o contestaron con monosílabos. Es importante apuntar que una

de ellas acababa de llegar al instituto y se encontraba bastante apartada del grupo. Por ello, no se quiso insistir en más ocasiones, y evitar que se sientan intimidadas.

Por otro lado, es interesante destacar que tanto chicos, como chicas cambiaban sus respuestas y discurso dependiendo de las caras que ponían sus compañeras y compañeros. A pesar de ello, el grupo no se vio obstaculizado y se pudo realizar el grupo sin problemas.

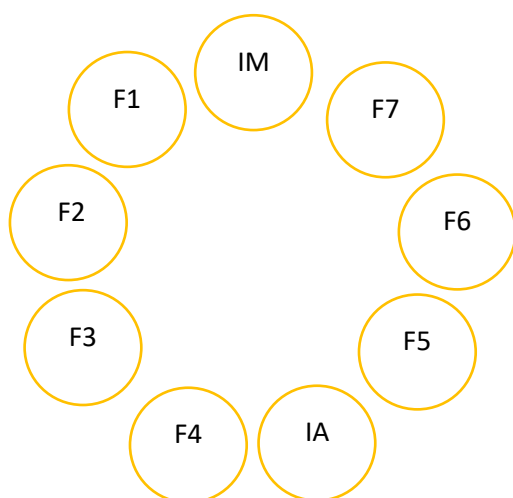
### ESQUEMA Y COMENTARIO DESCRIPTIVO DE LA DINÁMICA DEL GRUPO 5



El grupo se desarrolló correctamente, y hablaron todos de forma equilibrada y continuamente, creándose un dialogo continuo. A pesar de que se pudo seguir en todo momento el hilo conductor, hubo ciertas interrupciones (uno se calló, hacían comentarios por lo bajo, comenzaban a hablar, o se reían de comentarios que hacían), lo que dificultó el buen transcurso del grupo, y se tenían que retomar preguntas y cuestiones que no quedaban del todo claros.

Por otro lado, destacar que el tema propuesto era cercano a ellos, y aportaron opiniones y discursos interesantes para la investigación. Asimismo, comentar que no se crearon coaliciones relativamente importantes, ni oposiciones directas. A pesar de ello, en la mediación del grupo se consolidaba una masculinidad hegemónica, y a medida que respondía este, los demás contestaban.

## ESQUEMA Y COMENTARIO DESCRIPTIVO DE LA DINÁMICA DEL GRUPO 6



**IM=** Investigadora Dinamizadora

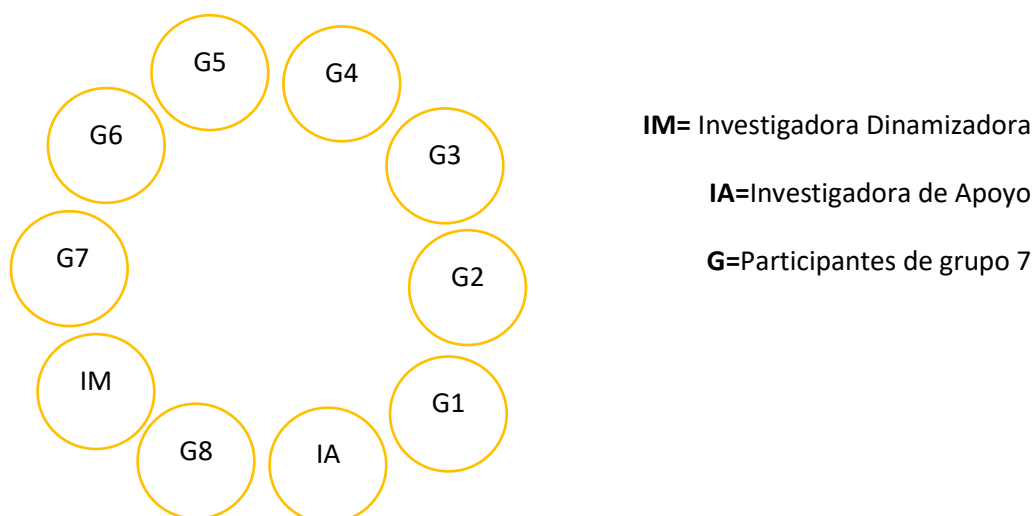
**IA=** Investigadora de Apoyo

**F=** Participantes de grupo 6

El grupo se desarrolló de manera dinámica, y todas participaron equilibradamente, y mostraron una actitud participativa y motivadas con el tema. Se crea, así, un debate muy natural en el que las chicas se expresaron abiertamente y sin reservas. De esta manera se dio un discurso flexible y abierto, y las chicas pudieron compartir sentimientos, situaciones personales y aportaron quejas y reivindicaciones que necesitaban exponer.

Por otro lado, destacar que el tema propuesto era cercano a ellas, y aportaron opiniones y discursos interesantes para la investigación, no dándose ningún tipo de interrupción y obstáculos. Asimismo, comentar que no se crearon coaliciones relativamente importantes, ni oposiciones directas. Por otro lado, comentar que este grupo es más pequeño que el resto de grupos porque dos de las chicas elegidas tenían una excursión organizada por el instituto y otra estaba enferma.

## ESQUEMA Y COMENTARIO DESCRIPTIVO DE LA DINÁMICA DEL GRUPO 7

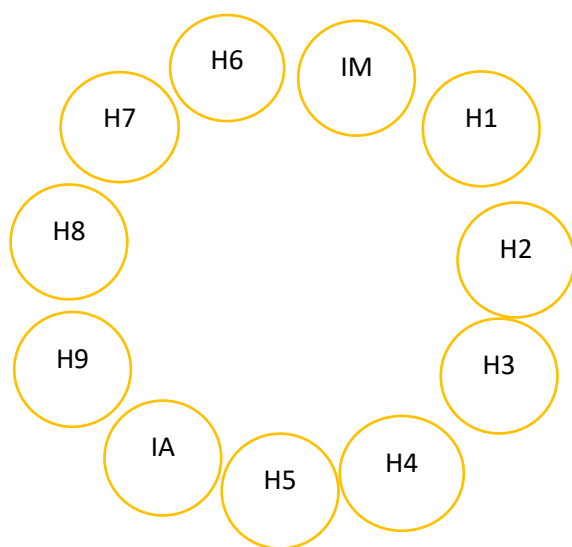


El grupo se desarrolló de manera dinámica, y casi todas participaron equilibradamente, y mostraron una actitud participativa, pareciendo motivadas con el tema. No obstante, dos de ellas no participaron tanto como las demás, y en muchas ocasiones mostraban su desacuerdo con sus compañeras (las demás mantenían una actitud muy crítica con la sociedad). A pesar de ello se crea un debate muy natural en el que las chicas se expresaron abiertamente y sin reservas. De esta manera se dio un discurso flexible y abierto, y las chicas pudieron compartir sentimientos, situaciones personales y aportaron quejas y reivindicaciones que necesitaban exponer.

Por otro lado, destacar que el tema propuesto era cercano a ellas, y aportaron opiniones y discursos interesantes para la investigación, no dándose ningún tipo de interrupción y obstáculos. Asimismo, comentar que no se crearon coaliciones relativamente importantes, ni oposiciones directas. No obstante, en el grupo se aprecia que se sentaron entre amigas y de la misma clase.



### ESQUEMA Y COMENTARIO DESCRIPTIVO DE LA DINÁMICA DEL GRUPO 8



**IM=** Investigadora Mediadora

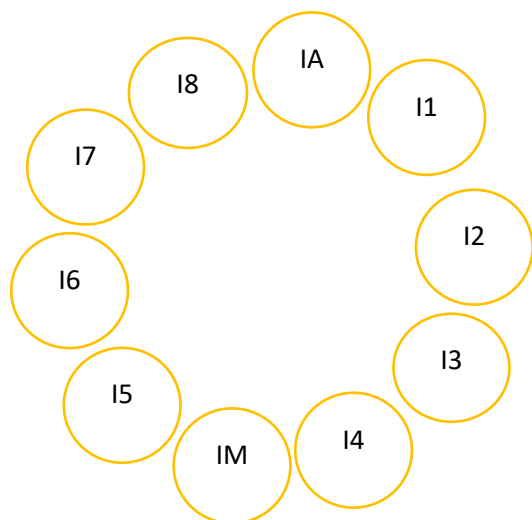
**IA=** Investigadora de Apoyo

**H=** Participantes de grupo 8

El grupo se desarrolló correctamente, y rápidamente se creó un ambiente confortable y cómodo entre ellos, dónde pudieron compartir opiniones, experiencias y vivencias. También señalar que tres de ellos fueron los principales protagonistas del grupo de discusión, ya que fueron los que guiaron y los que más participaron; en cambio, uno de ellos (H5) no participó durante todo el grupo. No obstante, no se crearon coaliciones relativamente importantes, ni oposiciones directas, y todos respetaron las opiniones de los demás.

Por otro lado, destacar que el tema propuesto era cercano a ellos, y aportaron opiniones y discursos interesantes para la investigación. Asimismo, remarcar que este grupo tuvo menos duración que el resto de los grupos, porque hubo varios problemas técnicos con el centro (no había clase dónde poder hacer el grupo, y se tuvo que acortar el grupo, aunque no influyó ni en su discurso, ni en las preguntas que se realizaron).

## ESQUEMA Y COMENTARIO DESCRIPTIVO DE LA DINÁMICA DEL GRUPO 9



**IM=** Investigadora Mediadora

**IA=** Investigadora de Apoyo

**H=** Participantes de grupo 9

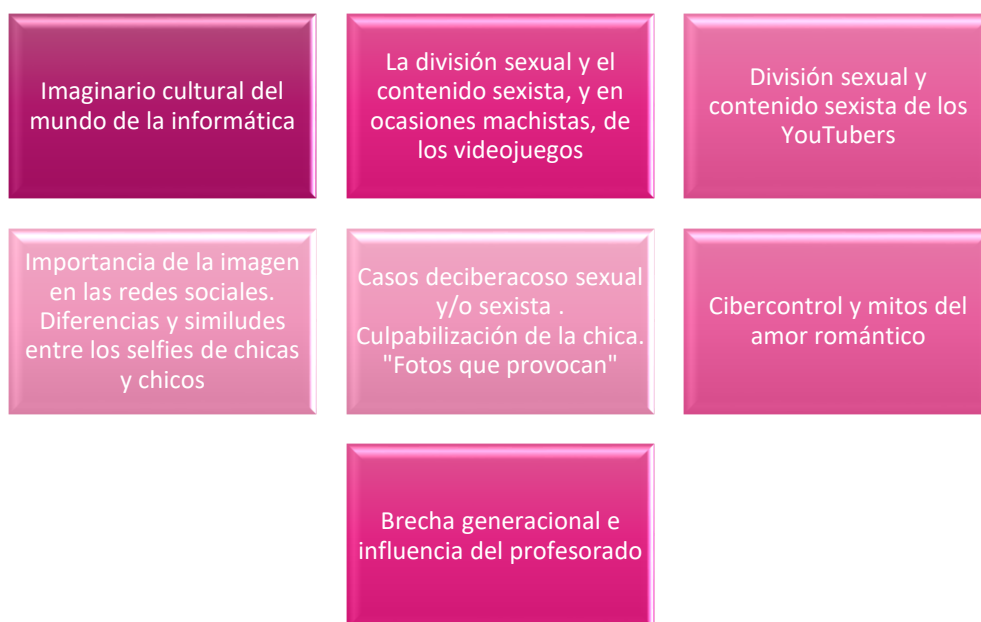
Era un grupo mixto, en el que al principio costó que se creara un ambiente fluido y cómodo, sin embargo, a medida que trascurrieron las preguntas comenzaron a sentirse más cómodas y cómodos, y pudieron compartir experiencias, vivencias y opiniones. Se sentaron intercaladamente (chico-chica), y compartieron abiertamente su visión y opiniones acerca del tema propuesto.

El tema resultó de interés, y no hubo ni obstáculos, ni interrupciones. Asimismo, no se crearon coaliciones, ni oposiciones directas, dónde todas y todos participaron equilibradamente y se respetaron todas las opiniones de las personas participantes, generando, así, un grupo dinámico y flexible, sintiéndose cómodas y cómodos entre ellas y ellos. Como excepción, aunque ello no causara ninguna interrupción, I8 e I7 mantenían una visión muy distante. Ella (I7) tiene una actitud muy reivindicativa y confronta continuamente a él (I8) con sus comentarios machistas y sexistas.

## ANEXO 8. RUTA DE PREGUNTA DE LOS FOROS

### RUTA DE PREGUNTAS O TEMAS A TRATAR

A continuación, se expone la ruta de preguntas o temas a tratar para la mediación del foro telemático. Recordemos que el interés principal de este foro es enriquecer y complementar los grupos de discusión. Para ello, se recogerán temas que han suscitado debate, necesitan ser profundizados, u otros que aún quedan por explorar. Es decir, el foro telemático trabaja los siguientes tópicos:



En base a estos se planifica una ruta que nos sirve para guiar e introducir diferentes cuestiones, sugerir videos o añadir fotos, siempre con el interés de suscitar un debate que pueda complementar los discursos que se han realizado en los grupos de discusión. Asimismo, este foro nos permite analizar comportamientos, expresiones y la interacción de la natividad digital a través de la red. No obstante, esta ruta queda abierta y es flexible a las modificaciones, ya que una de las

características principales de esta técnica es la importancia del libre discurso. Por otro lado, decir que se utiliza la misma ruta para ambos sexos.

A cada tema se le dedica aproximadamente dos días. Al ser una herramienta acrónica es importante dejar espacio para que las personas contesten y se genere debate y discusión. Sin embargo, el ritmo lo marca el propio grupo, así, las preguntas, videos y temas que la investigadora introduce se adaptan a las exigencias y debates que se generan en el grupo, pudiendo realizar modificaciones a la propia estructura de la ruta.

Por último, subrayar que se altera el orden de temas (dimensiones) que se había planteado en fases anteriores, comenzando, así, con un tema que les motiva y les apasiona, los YouTubers. De este modo, se quiere comenzar por un estímulo que les motive con el fin de que les atraiga y participen en el foro, y al ser un material muy visual, ayuda a crear un foro dinámico y activo.

## **ruta de preguntas**

- **Bienvenida e introducción del foro:**

¡Bienvenidas todas y todos!

Esta investigación continúa, y seguimos con vosotras y vosotros en una nueva fase, donde vuestra colaboración es imprescindible. En este nuevo periodo vamos a **participar en un foro común junto con otras chicas de otros institutos**, y que al igual que tú participaron en los grupos de discusión. En este foro solo encontrareis a chicas (o chicos), y está creado para compartir experiencias, vivencias y opiniones acerca de los siguientes temas:

- Situación actual del mundo de la informática
- Videojuegos más utilizados, y sus diferencias
- Mundo YouTuber.

- Redes sociales: selfies y comunicación continúa.
- Envío y difusión de fotos.
- Influencia de la tecnología en nuestras relaciones.
- Brecha generacional e influencia del profesorado

**¡No te preocupes!** cómo en las otras fases, **tu anonimato es salvaguardado**, y en ningún caso aparecerá tu identidad. Además, este foro es de carácter privado y únicamente se utiliza con fines de investigación. Sin embargo, **¡recuerda!** te encuentras en un servidor de Internet, y siempre queda una pequeña huella. Así, para evitar que las otras personas conozcan tu verdadera identidad te recomiendo que **no utilices tu verdadero nombre o apellido, y utilices un Nick**.

Igualmente, ¡POR FAVOR! En este foro **no están permitidas las faltas de respeto, en el caso que sea así, serás automáticamente expulsada/o del grupo**. Es de suma importancia que os tratéis entre todas y todos con tolerancia y respeto, tanto a vosotras (y vosotros), cómo a vuestras opiniones.

En definitiva, espero que durante estas **dos semanas** podamos compartir, opinar, y por qué no, divertirnos. Os ánimo a que seáis protagonistas de este foro y digáis y opinéis lo que pensáis (claro, siempre desde el respeto).

Por otro lado, si tienes cualquier problema para entrar o comunicarte en este chat ponte en contacto conmigo: [estibaliz.linares@deusto.es](mailto:estibaliz.linares@deusto.es) y juntas resolveremos el problema.

Lo único que me queda decirte es:

**¡MIL GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN Y ME ALEGRA TENERTE AQUÍ!**

**¡ÁNIMO Y BIENVENIDA/O!**

- **Canal youtube**

Para comenzar con el foro, me gustaría que opinásemos sobre el mundo YouTuber. En los grupos comentabais que uno de los mejores es AuronPlay, ¿Qué opináis sobre él? Os dejo un video de él:

<https://www.youtube.com/watch?v=kJgsyfRjhCY>

- ¿Cuál es tu video favorito de AuronPlay? ¡Cuélgalo!
- ¿Por qué creéis que es tan famoso y cada vez tienen más seguidores?
- ¿Creéis que hay otros mejores?

También os propongo un video de Yuya:

<https://www.youtube.com/watch?v=w6Z8UIESvcw>

- ¿Queréis poner videos de otras YouTubers? ¡Adelante!
- ¿Por cierto, creéis que existen diferencias entre las chicas y los chicos YouTubers?
  - o ¿Quién tiene generalmente más suscriptores? ¿Quiénes ganan más dinero? ¿Por qué ocurre así? ¿Ellos son más graciosos?

<http://www.lavanguardia.com/gente/quien/20150221/54426379665/youtuber-oficio-muy-rentable.html>

Hablando sobre las diferencias, me gustaría que comparásemos los siguientes videos de Elrubius y YellowMellowMG:

<https://www.youtube.com/watch?v=Ob7O7P3VNZ8>

<https://www.youtube.com/watch?v=yPuVYH94PJc>

Por otro lado, os dejo dos noticias. Una que trata sobre las YouTuber, ¡Encuentra las diferencias!

<http://www.elmundo.es/yodona/2016/02/25/56cdf451268e3eb8278b4573.html>

[http://elpais.com/elpais/2015/06/24/eps/1435156615\\_876950.html](http://elpais.com/elpais/2015/06/24/eps/1435156615_876950.html)

¿Qué os pareció la polémica que surgió con Wismichu? Os dejo el artículo para conocer esta polémica:

<http://www.eitb.eus/es/noticias/sociedad/detalle/3922318/el-teatro-campos-suspende-espectaculo-hay-wismichu-mi/>

- También os dejo un video de AuronPlay y Wismichu

<https://www.youtube.com/watch?v=kGrFNJdyNAg>

- ¿Cómo veis que estos videos lo vean la chavalería de 12 años?
- ¿Qué os parecen estas bromas?

Por otra parte, me gustaría que vieras los siguientes videos de Wismichu:

<https://www.youtube.com/watch?v=fDbmR3Ab3B0>

<https://www.youtube.com/watch?v=6SOvpRLxG-A>

- ¿Por qué creéis que le llaman machista? ¿Realmente lo es?

Otros videos que pueden suscitar debate:

<https://www.youtube.com/watch?v=hml9NIM-KEg>

[https://www.youtube.com/watch?v=WSsLQ24bqkY&list=PLyeAEik82TIV3tSGZ4Yc6](https://www.youtube.com/watch?v=WSsLQ24bqkY&list=PLyeAEik82TIV3tSGZ4Yc6Z-vBSbrV2m-7&index=2&nohtml5=False)

[6Z-vBSbrV2m-7&index=2&nohtml5=False](https://www.youtube.com/watch?v=WSsLQ24bqkY&list=PLyeAEik82TIV3tSGZ4Yc6Z-vBSbrV2m-7&index=2&nohtml5=False)

[https://www.youtube.com/watch?v=ATttMrzOyiM&list=PLyeAEik82TIV3tSGZ4Yc6](https://www.youtube.com/watch?v=ATttMrzOyiM&list=PLyeAEik82TIV3tSGZ4Yc6Z-vBSbrV2m-7&index=4&nohtml5=False)

[Z-vBSbrV2m-7&index=4&nohtml5=False](https://www.youtube.com/watch?v=ATttMrzOyiM&list=PLyeAEik82TIV3tSGZ4Yc6Z-vBSbrV2m-7&index=4&nohtml5=False)

Entorno a este tipo de polémica, otro YouTuber, Alvaro Reyes, sufrió un scrath feminista:

<http://señorasque.com/alvaro-reyes-el-youtuber-que-da-clases-para-ligar-que-bordean-el-acoso-sexual-se-enfrenta-a-un-escrache-feminista/>

- ¿Qué os parece esta noticia?
- ¿Habíais visto algún video de él? ¿Qué os parece lo que hace?

- **Imaginario cultural de la informática y sus estereotipos:**

Muchas gracias por todas las aportaciones. Ahora, me gustaría tratar otro tema: el mundo de la informática. ¿Cómo lo veis?

En los grupos de discusión estuvimos hablando, espero que lo recordéis, de Silicon Valley. Aunque nunca lo habíamos visto, nos estuvimos imaginando como sería el lugar, las calles, las personas.... No sé si esto os decepcionará o no, pero aquí lo tenéis:



¿Qué os parece os imaginabais que fuera así?

- ¿Creéis que es peor o mejor de lo que os imaginabais?

También me gustaría colgaros una foto de la empresa de Google que encontramos en Silicon Valley:



¿Qué os parece?

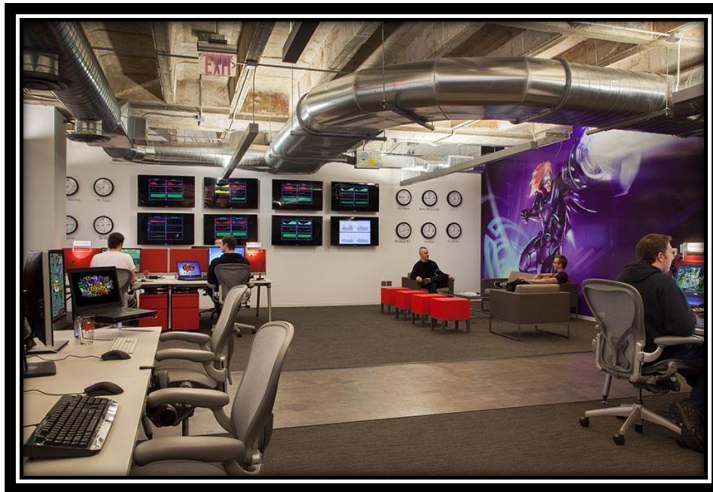
- ¿Os gustaría trabajar en este lugar?
- ¿Cómo pensáis qué es trabajar para este lugar?
- Por ejemplo, en relación a lo que estamos comentando ¿habéis visto la película de becarios? Os dejo el tráiler:

<https://www.youtube.com/watch?v=KvrGvEPbFcl&nohtml5=False>

- ¿Creéis que lo que aparece en esta película se asemeja a la realidad?



También os propongo la empresa de EA Games:



- ¿Qué os parece este lugar?
- ¿Os gustaría trabajar para una empresa como está? ¿Cómo creéis que viven estas personas?
- ¿Creéis que este tipo de empresas mueven dinero?
- ¿Por qué creéis que no aparecen mujeres? ¿Pensáis que esto sucede también en otras empresas?

¿Os acordáis de vuestra idea de Freak? He estado buscando por Internet, y creo que se asemeja bastante a este prototipo, ¿no?



- ¿O se aproxima más este prototipo?



- ¿Tenéis alguna foto que se aproxime más?



- ¿Sabemos que diferencia existen entre Geek y Freak? ¿Qué diferencia hay entre estos términos? ¿Podemos poner ejemplos?
  - ¿Cómo veis a los protagonistas de Big Bang Theory?  
<https://www.youtube.com/watch?v=HDzplHPXuFs>
  - ¿Encajarían en la descripción de freak? ¿O de Geek?
  - ¿Por qué creéis que los guionistas les han personificado de esta manera? ¿Creéis que las personas que se dedican a la ciencia y la informática son así? ¿O son estereotipos? ¿Por qué creéis que son todo chicos?
- Os dejo dos fotos, ¿sabéis quiénes son?



- ¿Cómo les describiríais? ¿Creéis que han sido importantes para la informática?
- Mirad cómo eran cuando eran jóvenes:



- ¿Cómo les describiríais?
- Os dejo una entrevista que les hicieron a ambos. En esta entrevista dicen que ambas personas han sido claves para la evolución de la informática. ¿Creéis que existen otras personas también importantes? ¿Por ejemplo? ¿cuáles?

<https://www.youtube.com/watch?v=zVPiO0ekLnU>

- ¿Por qué creéis que estos son conocidos y los demás no?

Si os pondría las siguientes fotos. ¿Sabríais decirme quiénes son?



Ada Byron: Primera programadora



Grace Hooper: Matemática que desarrolló un lenguaje de programación, y que se utiliza hoy



Frances E. Allen: Informática con gran renombre, y le dieron el premio Alan Turing.



Arantza Illarremendi: Informática de Euskadi que ha aportado grandes avances en el Sistema de Bases de datos.

(En el caso de no conocer a ninguna de las mujeres propuestas, se explicará quiénes son).

- ¿Por qué creéis que no se les conoce tanto? ¿Conocéis a otras mujeres informáticas? ¿Y científicas?

En los grupos de discusión comentamos que posiblemente había menos chicas en el mundo de la informática. Os propongo la siguiente noticia:

<http://www.elcorreo.com/vizcaya/20131025/mas-actualidad/sociedad/informaticas-201310211843.html>

- ¿Por qué creéis que faltan mujeres en la informática?

- ¿Según vosotras y vosotros cómo podríamos atraer más chicas a las carreras de informática?
- La vanguardia, también nos lanza esta pregunta: “¿Qué pasa con la ingeniería informática?” En este caso, también habla de la influencia de la educación y los condicionamientos. Sin embargo, si leemos los comentarios, uno de ellos señala:

*“La responsabilidad de que el número de ingenieras sea bajo es exclusivamente de las propias mujeres universitarias, que prefieren estudiar Derecho, ADE, Medicina, o cualquier otra carrera. chicas tienen exactamente la misma libertad que los hombres para elegir su destino profesional, o sea que dejémonos de explicaciones baratas”.*

¿Quién lleva razón? ¿cómo lo veis?

<http://www.lavanguardia.com/vida/20140413/54405763426/informatica-se-buscan-mujeres.html>

¿Qué opinamos sobre este video?

<https://www.youtube.com/watch?v=97ybVu8K3HA>

- ¿Qué podemos destacar?

Hablando sobre las diferencias de chicas y chicos. me gustaría que observarais “los pantallazos” que se han realizado de un catálogo actual de juguetes. ¿Qué os parece?



- ¿Creéis que esto puede tener algún tipo de influencia en nosotras y nosotros? ¿Y en nuestro futuro?

- **Videojuegos**

Ha estado muy interesante todo lo que habéis comentado en este apartado. Continuando con las temáticas que aún tenemos pendientes, me gustaría abarcar el tema de los videojuegos.

Para ir calentando, os dejo algunos trailers de diferentes

<https://www.youtube.com/watch?v=QkkoHAzinUs>

[https://www.youtube.com/watch?v=kAQZWa\\_3meg](https://www.youtube.com/watch?v=kAQZWa_3meg)

<https://www.youtube.com/watch?v=BpoAktIX5Ps>

- ¿Los habéis utilizado? ¿Cómo lo describiríais?
- ¿Para vosotras o vosotros cuál es el mejor videojuego de la historia?

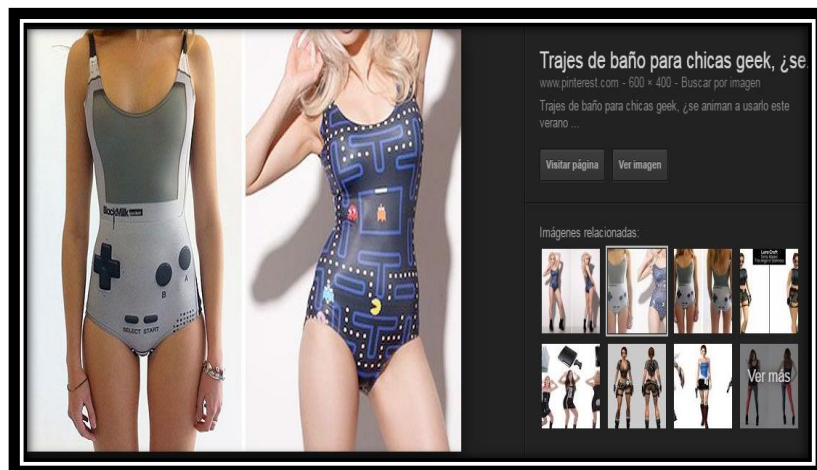


¿Cómo valoráis estas imágenes?



- ¿Cuáles consideráis que están dirigidos para chicas? ¿Y para chicos? ¿Por qué?

Por cierto, a la hora de poner “videojuegos para chicas”, me ha parecido la siguiente foto, ¿qué os parece?



En relación a estas diferencias de las que venimos hablando, en Estados Unidos se hizo la siguiente campaña:

<http://www.vrutar.com/noticias/11079-una-campana-para-prevenir-la-bulimia-nos-muestra-las-heroínas-de-los-videojuego>

- Una de las Youtubers que han denunciado el machismo (únicamente utilizar esta palabra si ellas o ellos la han utilizado, y si no hablar de diferencias, problemas...) de los videojuegos, mirar lo que le ha pasado. ¿Qué os parece?

<http://blogs.elpais.com/mujeres/2014/10/machismo-videojuegos.html>los-con-cuerpos-realistas

- (Esta pregunta se hará en el caso de que no se haya creado un debate extenso) En relación a estos videojuegos me gustaría que vierais el video de Wismichu, y me dijerais que opináis:

[https://www.youtube.com/watch?v=i\\_2UF6RpeNw](https://www.youtube.com/watch?v=i_2UF6RpeNw)

¿Por último, ¿Creéis que los informáticos juegan mucho a los videojuegos? Os dejo este video:

<https://www.youtube.com/watch?v=P1yPuLe91-s>

- **Redes sociales**

Dejamos los videojuegos, y nos adentramos en el mundo de las redes sociales y las fotos. ¿quiénes de vosotras y vosotros habéis hecho photosession?



Existen una multitud de ejemplos en el que las famosas y famosos ganan dinero a través de Instagram y cuelgan fotos para publicitar sus productos o imágenes. Además, en algunos casos, incluso personas que eran anónimas gracias a las fotos que suben a Instagram, ahora son famosas y tienen mucha repercusión y peso dentro de la red, os dejo un par de ejemplos:

<https://www.instagram.com/alexisalvarrez/?hl=es>

<http://segnorasque.com/la-hija-de-romario-revoluciona-instagram/>



- ¿Creéis que hoy por hoy una imagen vale más que mil palabras? ¿Creéis que damos importancia a la imagen?

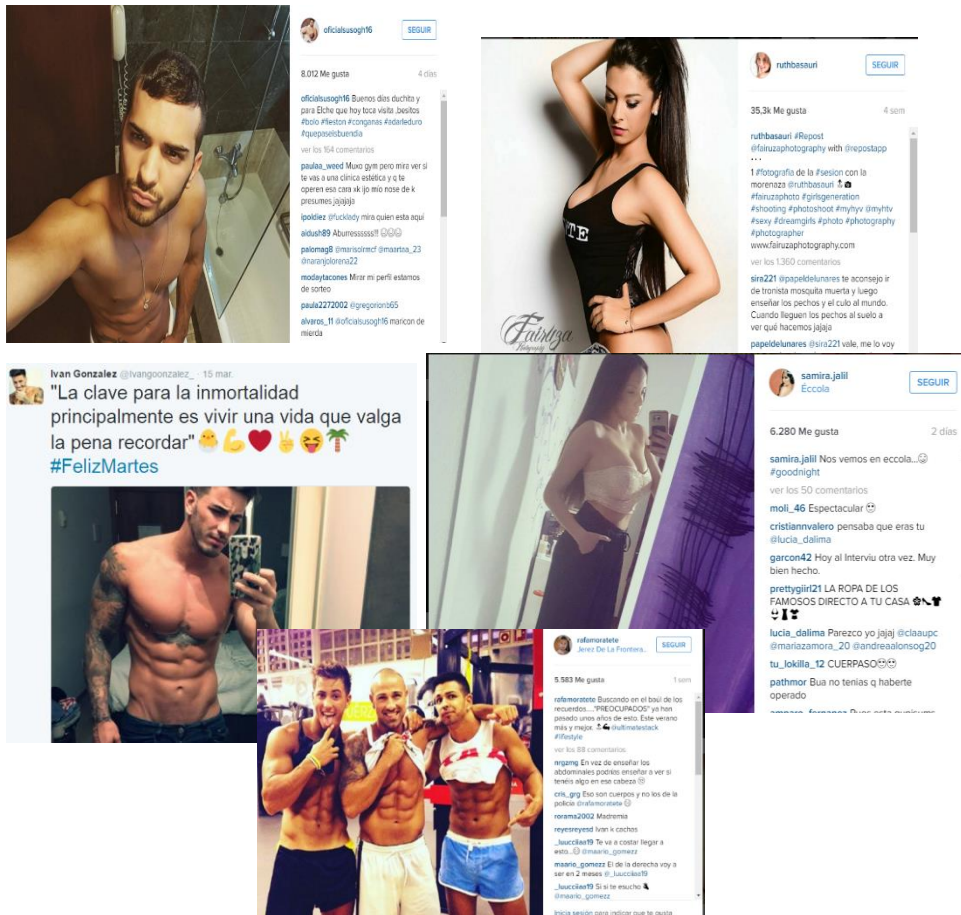
Por otro lado, me gustaría que vierais el video de YellowMellowMG, en el que comenta las diferencias que existen entre las fotos que se sacan las chicas y los chicos:

<https://www.youtube.com/watch?v=MWCz6SNEag>

- ¿Qué opináis? ¿creéis que ocurre así?
- ¿Creéis que existen “típicas o míticas fotos”? Cómo las que os dejo aquí:



- ¿Pondríais algún otro ejemplo?
- En mi caso, he recogido distintas fotos de personajes televisivos que todas y todos conocemos, si no es así, por favor decídmelo:



- ¿Cómo veis estas fotos? ¿Crees que se corresponden con las fotos que nos solemos sacar nosotras y nosotros?
  - o ¿Son habituales este tipo de fotos? ¿Podéis poner ejemplos?
  - o Estas personas reciben muchos comentarios, ¿vosotras también soléis comentar? ¿también dais muchos likes? ¿a qué tipo de fotos le dais like?

Otra de las redes sociales que comentabais que utilizabais es Snapchat. Para tratar este tema os dejo el video de Forfast:

<https://www.youtube.com/watch?v=QlU5n071MvY>

- ¿Soléis pasar fotos por Snapchat? ¿qué tipo de fotos?

- Como dice el presentador, ¿las fotos se borran o se quedan en el servidor?
- ¿Alguna vez se ha puesto en contacto con vosotras y vosotros alguna persona desconocida?
- ¿Al igual que le ha pasado a la gente del video os han llegado fotos de personas que salen desnudas?

Una de las redes sociales, que según vosotras y vosotros más problemas nos han traído ha sido Ask. Os adjunto dos noticias en relación a esta red social:

<http://www.abc.es/sociedad/20130809/abci-boicot-social-tras-suicidio-201308091114.html>

<http://www.estrelladigital.es/articulo/espanha/insultos-amenazas-y-sexo-nuevas-redes-sociales/20150603113745241742.html>

- ¿Le damos importancia a lo que nos comentan por las redes sociales? ¿La gente suele ser ofensiva? ¿Cuál ha sido el insulto más grave, o el que más daño nos ha hecho que hemos recibido por las redes sociales?

En la red nos encontramos con chats dirigidos a personas que buscan tener relaciones sexuales online. Los YouTubers suben videos sobre estos portales, os propongo uno de Elrubius y otro de Wismichu:

<https://www.youtube.com/watch?v=Mv4k00FOgh0>

<https://www.youtube.com/watch?v=WU6BEKrQJro>

- ¿Qué nos parecen estos portales?
- ¿Alguna vez hemos estado en alguno de estos portales? ¿Cómo son?
- ¿Cómo vemos que los YouTubers entren dentro? ¿Por qué creéis que siempre se hacen pasar por una chica?
- ¿En cierto sentido, creéis que las chicas corremos más riesgos?

Para terminar con este apartado me gustaría dejaros diferentes ejemplos de comentarios o chistes machistas que se han podido encontrar en la red:

[https://twitter.com/humor\\_machista](https://twitter.com/humor_machista)

[http://www.rincondechistes.com/profesiones/informatica\\_m.html#](http://www.rincondechistes.com/profesiones/informatica_m.html#)  
<http://peru.com/actualidad/internacionales/polemica-campana-que-utilizo-hashtag-mesientomujercuando-noticia-443466>

- ¿Qué nos parecen? ¿Pensamos que podemos hacer algo para evitar que se creen este tipo de espacios?
- ¿Tenéis otros ejemplos?

- **Situaciones de ciberacoso sexual y/o sexista**

Continuando con las redes sociales... Una foto de Blanca Suarez se hace viral:

[http://señorasque.com/blanca-romero-ensena-un-pezon-en-instagram-y-no-lo-censuran/?utm\\_source=fbsinde](http://señorasque.com/blanca-romero-ensena-un-pezon-en-instagram-y-no-lo-censuran/?utm_source=fbsinde)

- ¿Qué pensamos? ¿Por qué creemos que se hacen virales este tipo de fotos?
- ¿Se han dado más casos de otras famosas? ¿Y famosos?

<http://www.elmundo.es/loc/2016/03/16/56e93a3c22601d2b5d8b456c.html>

Este tema de las fotos nos ha tocado de cerca, en concreto en lo que antes era la Image y en la Universidad de Deusto:

<http://www.elcorreo.com/vizcaya/v/20121127/vizcaya/retiran-fotos-comprometedoras-menor-20121127.html>

<http://www.elcorreo.com/vizcaya/v/20121129/pvasco-espana/fotos-ntimas-supuestas-alumnas-20121129.html>

- ¿Cómo vemos estos casos? ¿Los conocíais? ¿Creéis que las chicas lo pasaron mal? ¿Qué tipo de insultos creéis que sufrieron?
- También me gustaría que hablásemos sobre los siguientes casos:

<http://www.ideal.es/granada/201407/07/absueltos-tres-menores-difundieron-20140707090522.html>

<http://www.farodevigo.es/sucesos/2014/05/08/policia-investiga-difusion-fotos-nina/1018871.html>

- ¿Quién tiene en este caso la responsabilidad? ¿Por qué?
- ¿Creéis que el juez ha hecho bien en absolverles? ¿O cómo el otro juez les debería haber condenado?
- ¿Conocéis casos similares?
- ¿Tenéis como ejemplo otro tipo de problemáticas relacionadas con red y qué os gustaría compartir?
- A todo ello, ¿qué os parece este anuncio?

[https://www.youtube.com/watch?v=EF\\_mrEdw7q8&ebc=ANyPxKrPrAwghyxaa7QB1iQ4O7j-PuECbkViaJEj52-1GIGDIMWdrF12FhyPrYrOXd11xJHuBJ7jF6mIpxNrhVByPFeyPOfb4Q](https://www.youtube.com/watch?v=EF_mrEdw7q8&ebc=ANyPxKrPrAwghyxaa7QB1iQ4O7j-PuECbkViaJEj52-1GIGDIMWdrF12FhyPrYrOXd11xJHuBJ7jF6mIpxNrhVByPFeyPOfb4Q)

- **Cibercontrol y mitos del amor romántico**

Por otra parte, tal y como estuvimos comentando en los grupos discusión, en algunas ocasiones las redes sociales han complicado nuestras relaciones. Para tratar este tema os propongo el siguiente video:

<https://www.youtube.com/watch?v=XjCURU-9eIU>

- ¿Cómo veis esta situación? ¿Es común?
- ¿Creéis que Miguel tenía razones? ¿Por qué creéis que se pone así?
- ¿Pensáis que ella debería haber dado más explicaciones?

El siguiente video fue compartido por varias personas, y pronto se hizo viral:

<https://www.youtube.com/watch?v=6u0kB4ybO3g>

- ¿Qué os parece este video? ¿creéis que existe un primer amor y es el más especial?

También YellowMelowMG nos habla sobre las relaciones y los celos:

[https://www.youtube.com/watch?v=qS\\_utciFTO](https://www.youtube.com/watch?v=qS_utciFTO)

- ¿Opináis como YelowMelowMG? ¿Creéis que los celos los tenemos por naturaleza? ¿Creéis que en cierta manera es normal tener celos?

- **Brecha generacional**

Muchas gracias por todas vuestras opiniones, reflexiones y vivencias. Para finalizar con el foro, podríamos tratar las diferencias que encontramos entre el uso que hacen las personas adultas de las tecnologías y el que realizamos nosotras mismas y nosotros mismos.

En relación a ello, ¿La siguiente foto os resulta familiar?



- ¿Hemos enseñado alguna vez a Ama y Aita a utilizar las tecnologías?
- ¿Tenemos paciencia como estas niñas y niños a la hora de explicar cómo se usan?

<https://www.youtube.com/watch?v=BzvX0pgo7dg>

- ¿Por qué perdemos la paciencia?

¿Ama y aita juegan con nosotras y nosotros a videojuegos?

<https://www.youtube.com/watch?v=rnzTDkH9U80>

- ¿Tienen redes sociales? ¿Los tenemos entre nuestras amigas y amigos?
- ¿Alguna vez nos han controlado el móvil, perfil...?

Otros referentes adultos son nuestras profesoras y profesores, ¿Cómo veis a vuestras profesoras y profesores con las tecnologías? ¿Creéis que las utilizan bien?



- ¿Hacéis trabajos a ordenador? ¿Hacen que utilizéis las tecnologías de manera avanzada?
- ¿Os dejan utilizar el móvil? ¿Por qué?

¿Tenéis confianza para contar algún problema a vuestras profesoras y profesores?

¿Creéis que tenéis buena la relación con vuestras profesoras y profesores?

- ¿En qué creéis que se podría mejorar?
- ¿Cómo la mejoraríais?
- ¿Qué creéis que falta en vuestra relación con el profesorado?



Por último, ¿Pensáis que los temas que hemos estado trabajando estas dos semanas son necesarias tratar en clase?

- ¿Por qué?
- ¿Cómo os gustaría que la tratásemos?

### **CIERRE O PUNTO FINAL**

Se sugiere si alguna de las personas integrantes tiene algo más que comentar, y se comenta como han sentido dentro del grupo.

### **AGRADECIMIENTOS**



## ANEXO 9. FICHA TÉCNICA DE PARTICIPANTES DE LOS FOROS

| Chicas                   | Chicos          |
|--------------------------|-----------------|
| Etemolamucho             | jujos           |
| Khalo                    | SIT             |
| Opino como todos de todo | lordavid95      |
| Hellokitty               | ianu            |
| Kakilaik                 | argusjoneston   |
| Lolita                   | pelilloscarmesi |
| Juana La Loca            | axi10           |
| Kreskun7                 | Biter           |
| jaretaldea9              | Loncelot        |
| Inefable                 | mikelvillamanie |
| JGarrigo                 | ERSUGUS         |
| Nerea                    | lonts23         |
| Loreee                   | dobleg5         |
| Ixgm                     | The Mannis      |
| Aaneetxu                 | MIRTXI          |
| 1327                     | Aitoor88        |
| Anonimus                 | ander2300       |

## ANEXO 10. CODIFICACIÓN

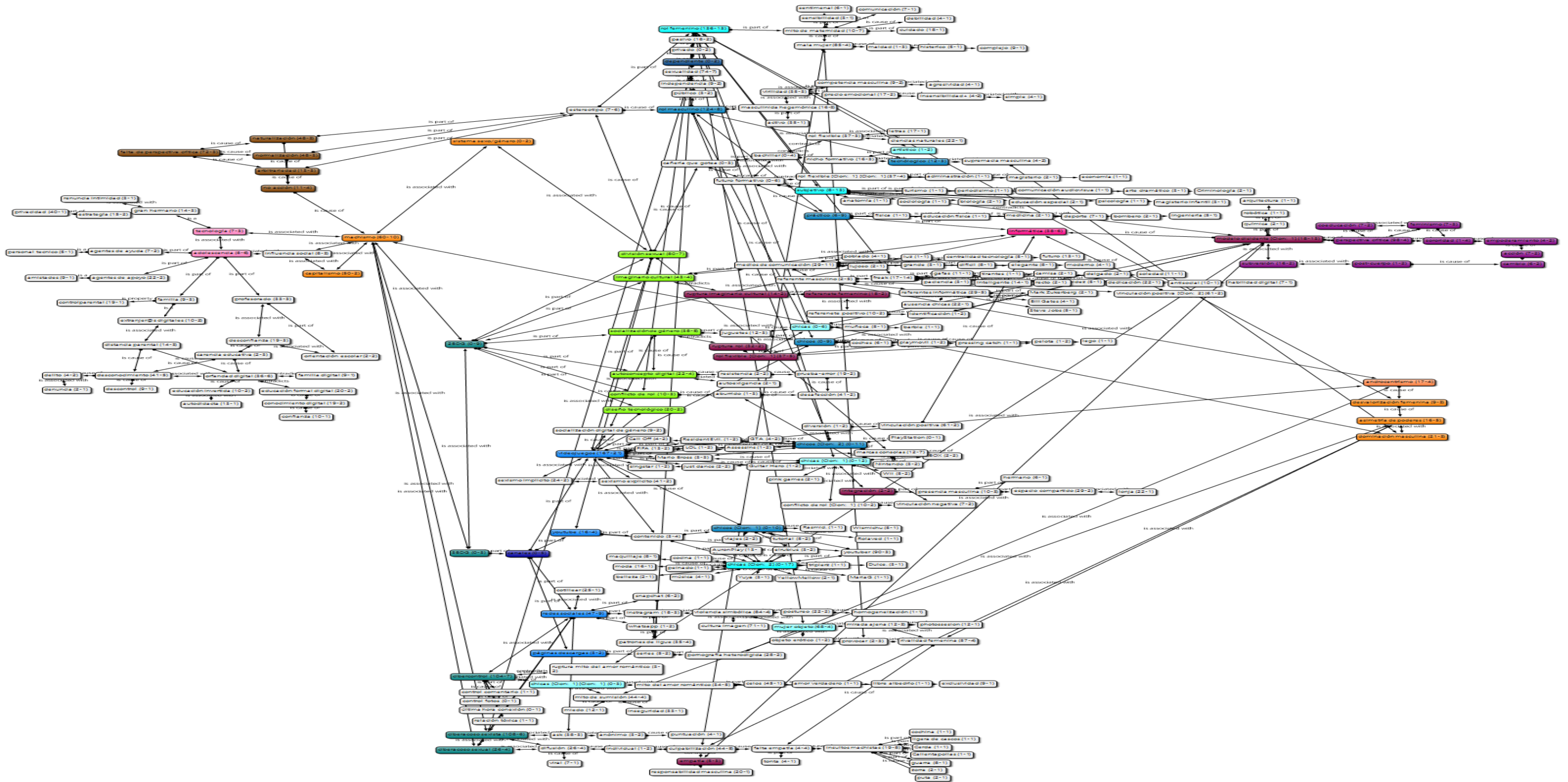
A continuación, se agrega una tabla con todos los códigos, y tras esto, se plasma un esquema en el que muestran las interrelaciones y los nodos importantes de cada uno de los códigos propuestos:

|                      |                      |                          |                |                       |
|----------------------|----------------------|--------------------------|----------------|-----------------------|
| aburrido             | acción               | activo                   | administración | admiración            |
| adolescencia         | agentes de apoyo     | agentes de ayuda         | agresividad    | amistades             |
| amor verdadero       | anatomía             | androcentrismo           | anonimus       | anónimo               |
| antisocial           | arbitrariedad        | arquitectura             | arte dramático | artístico             |
| asimetría de poderes | ask                  | Assessins                | AuronPlay      | ausencia chicas       |
| autoconcepto digital | autodidacta          | autoexigencia            | balón          | barbie                |
| belleza              | Bill Gates           | biología                 | blog           | bombero               |
| borrar               | Calienta pollas      | Call Off Dutty           | camisa         | capitalismo           |
| carencia educativa   | celos                | centralidad tecnología   | Cerda          | ciberacoso sexista    |
| ciberacoso sexual    | cibercontrol         | ciencias naturales       | científico     | coches                |
| cochina              | cocina               | coeducación              | colores        | competencia masculina |
| complejo             | comunicación         | comunicación audiovisual | conciencia     | confianza             |
| conflicto de rol     | conocimiento digital | consciencia              | consecuencia   | contenido youtube     |
| contradicción        | Control parental     | corresponsabilidad       | cotillear      | Criminología          |
| crítica              | cuidado              | culpabilización          | cultura imagen | debilidad             |
| dedicación           | delgado              | delito                   | denuncia       | deporte               |

|                              |                  |                          |                     |                       |
|------------------------------|------------------|--------------------------|---------------------|-----------------------|
| desafección                  | desconfianza     | desconocimiento          | descontrol          | desequilibrio         |
| desvalorización femenina     | difícil          | difusión                 | diseño tecnológico  | distancia parental    |
| diversión                    | división sexual  | dominación masculina     | Dulceira            | economía              |
| educación especial           | educación física | educación formal digital | educación invertida | el puto amo           |
| elegante                     | elrubius         | empatía                  | empoderamiento      | entretenimiento       |
| espacio compartido           | estereotipo      | estrategia               | exclusividad        | extranjer@s digitales |
| falta de perspectiva crítica | falta empatía    | familia                  | familia digital     | fantasía              |
| feminismo                    | FIFA             | física                   | fotografía          | freak                 |
| fuerte                       | futuro           | gafas                    | Google              | gran hermano          |
| grande                       | GTA              | guarra                   | Guitar Hero         | habilidad digital     |
| hermana                      | hermano          | histérica                | homogeneización     | humanístico           |
| humor                        | identificación   | igualdad                 | imaginario cultural | incertidumbre         |
| indefensión aprendida        | independencia    | individual               | influencia social   | informática           |
| ingeniería                   | inseguridad      | insensibilidad           | instragram          | insultos machistas    |
| integración                  | inteligente      | intimidad                | Jbrojo              | juguetes              |
| just dance                   | lego             | letras                   | libertad            | libre albedrío        |
| ligera de cascos             | like             | LOL                      | lonja               | lujoso                |
| machismo                     | magisterio       | magisterio infantil      | mala mujer          | maldad                |
| maquillaje                   | marcas consolas  | MariaG                   | Mario Bross         | Mark Zuckerberg       |

|                             |                                   |                                       |                        |                        |
|-----------------------------|-----------------------------------|---------------------------------------|------------------------|------------------------|
| masculinidad<br>hegemónica  | medicina                          | medios de<br>comunicación             | miedo                  | mirada ajena           |
| mito de<br>maternidad       | mito de<br>sumisión               | mito del amor<br>romántico            | moda                   | modelo<br>disidente    |
| moderno                     | móvil                             | mujer objeto                          | muñeca                 | música                 |
| naturalización              | nicho<br>formativo                | Nintendo                              | no acción              | normalización          |
| objeto<br>erótico           | opresión                          | orfandad<br>digital                   | orientación<br>escolar | paciencia              |
| pasivo                      | patrones de<br>ligue              | páginas<br>descargas                  | peinado                | periodisimo            |
| personal<br>técnico         | perspectiva<br>crítica            | photosesion                           | pink games             | playmovil              |
| pornografía<br>heterodigida | post-cuerpo                       | postureo                              | práctico               | precio<br>emocional    |
| presencia<br>masculina      | pressing<br>catch                 | privacidad                            | profesorado            | protección             |
| provocar                    | prueba-error                      | psicología                            | puntuación             | puta                   |
| público                     | química                           | rapidez                               | Rasmid                 | recto                  |
| redes<br>sociales           | referente<br>femenino             | referente<br>negativo                 | referente<br>positivo  | referente<br>masculino |
| referentes<br>informática   | relación<br>tóxica                | renuncia<br>intimidad                 | Resident Evil          | resistencia            |
| responsabilidad<br>acción   | responsabilidad<br>masculina      | retroceso                             | riesgo<br>cibernético  | rivalidad<br>femenina  |
| robótica                    | rol femenino                      | rol flexible                          | rol masculino          | Rolaved                |
| rosa                        | ruptura<br>imaginario<br>cultural | ruptura mito<br>del amor<br>romántico | ruptura rol            | seguridad              |
| sensibilidad                | sentimental                       | series                                | sexismo<br>explicito   | sexismo<br>implícito   |
| sexualidad                  | sexualización                     | simple                                | singstar               | snapchat               |

|                                 |                         |                      |                      |                     |
|---------------------------------|-------------------------|----------------------|----------------------|---------------------|
| socialización digital de género | socialización de género | sociología           | soledad              | sororidad           |
| Steve Jobs                      | subjetivo               | subversión           | supremacía masculina | tabú                |
| tecnología                      | tirantes                | tonta                | tranquilidad         | tripletz            |
| turismo                         | tutorial                | Twitter.             | uso                  | valoración positiva |
| viajes                          | videojuegos             | vinculación negativa | vinculación positiva | violencia simbólica |
| viral                           | virilidad               | whatsapp             | Wii                  | Wismichu            |
| XBOX                            | YellowMellow            | youtube              | youtuber             | Yuya                |
| zorra                           | Tota: 301               |                      |                      |                     |





## ANEXO 11. PRE/POST TEST DE EXPERIENCIA PILOTO

En el siguiente cuadro te vas a encontrar con unas ideas y opiniones acerca del tema que estamos trabajando. Por favor, marca con una X en las casillas:



1 si estás totalmente en desacuerdo con el comentario;



2 si no te gusta mucho esa idea;



3 si estas algo de acuerdo con esa frase;



4 si estás totalmente de acuerdo con esa idea, se parece a lo que tú piensas o has pensado alguna vez.

Todas las respuestas y opiniones están bien, por favor, se lo más sincera y sincero posible:

1 2 2 4 5

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |  |  |  |  |  |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|--|
| <p><i>Cuando me imagino a una persona informática, me lo imagino como “el típico freak”</i></p> <p><i>En la historia han existido pocas mujeres informáticas</i></p> <p><i>Las chicas, por lo general, tienen más facilidad para comprender y entender los sentimientos de las demás personas</i></p> <p><i>Los chicos tienen más habilidades para estar con los ordenadores y los videojuegos</i></p> <p><i>La elección de una carrera es una decisión personal, no influyen más factores</i></p> <p><i>Cada vez hay más chicas que estudian informática</i></p> <p><i>Por naturaleza las chicas y los chicos somos diferentes, por eso nos comportamos diferente</i></p> <p><i>Por lo general a los chicos se les da mejor jugar más a los videojuegos</i></p> |  |  |  |  |  |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|--|



Las chicas se sacan más fotos que los chicos

*A las chicas les importa más salir mejor en las redes sociales, porque la sociedad las obliga a estar siempre perfectas*

*Veo normal que entre las chicas se critiquen las fotos*

*El mundo de los YouTubers se basa en criterios de igualdad, libertad de expresión...*

*Los chicos YouTubers ganan más dinero que las chicas, porque tienen más visualizaciones*

## Los videojuegos más comercializados son machistas

*Si una chica envía una foto a su novio desnuda, y este la pasa, la responsabilidad es de la chica por enviarla*

*Todo el mundo alguna vez ha  
sentido celos por su pareja*

*Mirar la última hora de conexión no es controlar a tu pareja*

*Si subo una foto a las redes sociales sin preguntar a las otras personas es delito*

*Creo que no voy arreglar nada si denuncio una frase machista que he leído en la red*

*Sobre todo, las chicas tenemos que tener cuidado con las fotos que enviamos*

*El feminismo es lo contrario del machismo*

## ANEXO 12. EVALUACIÓN EXPERIENCIA PILOTO

### Encuesta de evaluación de los talleres

Curso \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_ Sexo: Chica ☐ Chico ☐

*¿Nos das tu opinión de los talleres? ;-)*

1. ¿Crees que el taller te ha hecho reflexionar sobre la situación de las chicas en el mundo de la informática? Valora de 1 (poco) a 5 (mucho)

|   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|

2. ¿El taller te ha aportado otra perspectiva sobre la realidad virtual (videojuegos, YouTubers, redes sociales...)? Valora de 1 (poco) a 5 (mucho)

|   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|

3. ¿Se han aportado claves para gestionar los problemas que surgen en las redes sociales? Valora de 1 (poco) a 5 (mucho)

|   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|

4. ¿Se han ofrecido alternativas que no conocías y que son útiles y ayudan a detectar el machismo en la Red? Valora de 1 (poco) a 5 (mucho)

|   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|

5. Valora del 1 (poco) al 5 (mucho), los siguientes aspectos:

|                           |   |   |   |   |   |
|---------------------------|---|---|---|---|---|
| Material utilizado        | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Contenido de las sesiones | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Dinámicas realizadas      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| La profesora              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

6. ¿Qué puntuación le darías al taller en general?

|   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|

7. En base a lo aprendido, si tuvieras que decir a tu amiga o tu amigo qué has aprendido ¿qué le dirías?

---

---

---

8. ¿Quieres hacer alguna sugerencia?:

---

---

9. ¿Crees que deberían darse más talleres cómo este? (justifica tu respuesta):

- 
- 
- ¿Qué temas te gustaría trabajar o crees que son importantes trabajar?
- 
- 

***ESKERRIKKK ASKOOO!!! :-D***

### ANEXO 13. DIARIO DE CAMPO DE LA EXPERIENCIA PILOTO

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Día y horas de impartición de taller                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| 3 de mayo<br>10:05-11:00<br>11:30-12:25                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| Objetivos propuestos y abarcados                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <p>Objetivos propuestos previamente:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Aportar terminología que facilite la comprensión, dícese: (ciber)feminismo, machismo, sexismo, estereotipo, género/sexo, brechas digitales de género...</li><li>▪ 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...)</li><li>▪ Desmitificar el imaginario cultural con la informática y las personas informática</li><li>▪ Conocer el estado actual de la segunda brecha digital de género y la división sexual</li><li>▪ Visibilizar las mujeres informáticas de la historia de la informática</li><li>▪ Analizar desde perspectiva de género la falta de mujeres informáticas</li></ul> <p>De estos objetivos, los que se pudieron trabajar fueron:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Aportar terminología que facilite la comprensión, dícese: (ciber)feminismo, machismo, sexismo, estereotipo, género/sexo, brechas digitales de género...</li><li>▪ 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...)</li><li>▪ Conocer el estado actual de la segunda brecha digital de género y la división sexual</li><li>▪ Visibilizar las mujeres informáticas de la historia de la informática</li></ul> |
| Desarrollo del taller                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| Se tuvo que alargar la introducción, asentar las normas de comportamiento, explicar los objetivos del taller y aclarar el propio desarrollo del taller, ya que, según el alumnado nunca habían recibido un taller de estas características; además de no informar que recibirían un taller de 6 horas. Ello hizo que se tuviera                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |

que reforzar el primer contacto y fortalecer la introducción, así, no hubo tiempo a terminar todas las dinámicas.

Sin embargo, el taller no se vio dificultado, y por parte del alumnado hubo una muy buena acogida; en todo momento participaron con ganas y mostraron su interés y motivación. Además, pudieron aportar inquietudes, miedos, sugerencias... sin ninguna reserva, generándose un ambiente cómodo y confortable para hablar y exponer sentimientos.

Para la siguiente sesión se propone un repaso general de lo trabajado y se retoma la invisibilización de las mujeres, para luego abarcar el imaginario cultural de la persona informática, y los factores por los que no hay chicas en la informática (todo ello exposición audiovisual).

#### Éxitos y retos de las dinámicas planteadas

Las dinámicas que se realizaron fueron las siguientes:

1. Presentación
2. ¿Cómo son las personas informáticas?
3. Conociendo nuevas palabras, y aclarando otras
4. Digital Barómetro
5. Midiendo con números las diferencias
6. Las olvidadas

Todas las actividades y dinámicas planteadas funcionaron especialmente bien, aunque el alumnado se encontró más motivado en las siguientes actividades:

1. Digital Barómetro
2. Las olvidadas

No obstante, se precisa remarcar que un factor importante es la actitud de la propia dinamizadora. Se necesita motivar la participación y tratar a cada persona de manera individual (hacer sentir especial, que sienta que se le escucha y se le comprende). Otro aspecto importante a la hora de tratar con la adolescencia, es hablar sin estigmatizaciones, desde la cercanía y no minusvalorando sus creencias y conocimientos; especialmente en este grupo creían que no servían para hacer debates, críticas, les parecía un “rollo” la informática...

#### Observaciones

Tienen unos conocimientos muy básicos, jamás habían tratado temas relacionados con igualdad, construcciones de género, y feminismo, ni habían

realizado debates. Así, no estaban acostumbradas y acostumbrados a este tipo de talleres. A pesar de ello, ha habido muy buena acogida y se ha creado un ambiente de reflexión y debate. Espacios muy enriquecedores y en el que todas y todos pudieron participar.

Por otro lado, decir que es un grupo que funciona bien, pero que se distrae con bastante facilidad, sobre todo en el caso de los chicos. Desde el instituto vuelcan sobre ellas y ellos etiquetas y estereotipos, y así comentan que dentro de este grupo están: “los listos”, “los tontos”, “los vagos”, y “las mariberritxus”... También hablan de la necesidad de compartir más espacios de debate, de reflexionar y aprender “otras cosas que no vienen en los libros”.

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Día y horas de impartición de taller                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| 6 de mayo<br>13:20-14:15                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| Objetivos propuestos y abarcados                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| <p>Objetivos propuestos previamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Analizar la división sexual instaurada en el canal YouTube y videojuegos</li> <li>▪ Detectar los estereotipos de género y el sexismo simbólico de los YouTubers</li> <li>▪ Analizar el sexismo explícito e implícito de los videojuegos, así como el machismo</li> </ul> <p>De estos objetivos los que pudieron trabajar:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Analizar desde perspectiva de género la falta de mujeres informáticas</li> <li>▪ Desmitificar el imaginario cultural con la informática y las personas informática</li> <li>▪ Detectar los estereotipos de género y el sexismo simbólico de los YouTubers</li> </ul> |
| Desarrollo del taller                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| <p>Han surgido varias dificultades:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Era última hora de semana: se encuentran con mayor excitación, y con ganas de acabar la semana,</li> <li>2. Han perdido 10-15 minutos porque tenían gimnasia.</li> <li>3. Ha surgido una confrontación (aunque no directa) con uno de los chicos, cree que el machismo no existe, y que son todo invenciones y exageraciones. Otros chicos, en su caso, mantenían una actitud pasiva y “pasota” del taller, estaban pendientes del reloj, para poder terminar la clase.</li> </ol> <p>Considerando estas importantes dificultades la sesión de este día se vió entorpecida y únicamente una dinámica.</p>                                   |
| Éxitos y retos de las dinámicas planteadas                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| <p>La sensación ha sido frustrante y no motivaba a los chicos, ni a las chicas con las feminidades más recalcadas. Así, la única dinámica que se pudo desarrollar fue la del video de YouTuber, sin embargo, esta llevó a que el alumno con mayores resistencias al cambio, reafirmarse continuamente su pensamiento y opiniones,</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |



|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| creando una distnacia marcada entre la materia que se estaba trabajando y ellas y ellos.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| Observaciones                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| <p>Se observa, pues, que se requiere un trabajo importante en crear lazos positivos con la dinamizadora y la materia que está trabajando, y efectivamente, romper resistencias con los chicos; además de marcar una serie de pautas de comportamiento que se basen en la tolerancia y el respeto; ya sea entre sus iguales, o hacia la dinamizadora (o profesora). Por lo que se plantean las siguientes estrategias para intervenir y generar un cambio positivo;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Al comienzo de la sesión se abrirá un espacio de debate y diálogo, con las intenciones de realizar un feedback entre dinamizadora y alumnado. Un espacio que permita expresar sentimientos y opiniones, y den respuestas a sus comportamientos y sensaciones sobre del taller, y especialmente expectativas.</li> <li>■ En esta devolución, se considera especialmente importante hablar desde la empatía y la asertividad, utilizando su lenguaje. Sin prejuizarles, se debe devolver la confianza en ellas y ellos, para que tomen</li> <li>■ En cuanto a las masculinidades más resistentes se piensa, que como estrategia sería conveniente realizar un “caramelo emocional”, es decir, desde la empatía hablaremos y retomaremos los encorsetamientos de género que deben hacer frente los chicos para representar sus masculinidades, y las frustraciones que les genera estas situaciones. Ello calmaría las resistencias, y nos daría pie a hablar acerca de sus privilegios masculinos.</li> </ul> <p>Finalmente, comentar que debido a estos hechos en las siguientes sesiones se deben realizar cambios en los planteamientos de las dinámicas. De tal modo, se propone para el siguiente día hablar de la división sexual en los espacios digitales y la violencia simbólica digital. El miércoles dedicar el espacio a las ciberviolencias, y el último día a la consolidación y evaluación del taller.</p> |

|                                      |
|--------------------------------------|
| Día y horas de impartición de taller |
| 10 de mayo<br>11:30-12:25            |
| Objetivos propuestos y abarcados     |

Objetivos propuestos previamente:

- 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
- 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)

De estos objetivos los que pudieron trabajar:

- Analizar la división sexual instaurada en el canal YouTube y videojuegos
- Detectar 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

#### Desarrollo del taller

Se ha comenzado el taller recogiendo lo sucedido en la sesión anterior, y por parte del alumnado ha demostrado una buena devolución y comportamiento. La sesión ha transcurrido tranquila y sin perturbaciones, en todo momento han mostrado interés. Se ha realizado una exposición audiovisual en la que se han abarcado las siguientes temáticas:

1. Sexismo explícito e implícito de los videojuegos
2. División sexual de los YouTubers, y sexismo.
3. Importancia de la imagen, y las fotos. La violencia simbólica.
4. Además de los patrones de género a la hora de ligar.

#### Éxitos y retos de las dinámicas planteadas

En este caso se ha realizado una exposición audiovisual, y se han lanzado preguntas para reflexionar y debatir. De esta manera, se han creado espacios interesantes de debate, reflexión y poder compartir experiencias.

| Observaciones                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>El espacio de diálogo ha resultado muy positivo. El alumnado ha tomado total conciencia sobre sus actitudes, y han mostrado entusiasmos y ganas con la experiencia. De tal modo, su comportamiento ha sido excepcional y han aportado ideas y opiniones muy interesantes, de cómo la sociedad les influye y el daño que sienten con la ciberviolencia simbólica digital. Del mismo modo, es importante resaltar que el trabajo desde la empatía y la asertividad han resultado esenciales para “suavizar” las resistencias de la masculinidad, y se ha logrado hablar sobre los propios privilegios de la masculinidad. Sin embargo, el chico que permanece con un discurso y comportamiento resistente, cuesta que empatice y perciba sus propios privilegios. Dada esta situación, se plantea no realizar confrontaciones directas y seguir trabajando desde estas habilidades sociales.</p> <p>Es importante recalcar que en este juego de roles ambos perdemos. Asimismo, se considera necesario que en las siguientes sesiones se dé prioridad a las dinámicas. Para la siguiente sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cibercontrol</li> <li>▪ Situaciones de Ciberacoso.</li> </ul> |

| Día y horas de impartición de taller                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>11 de mayo</p> <p>08:15-09:10</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| Objetivos propuestos y abarcados                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| <p>Objetivos propuestos previamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Analizar casos de ciberacoso sexual y/o sexista desde perspectiva de género</li> <li>▪ Trabajar la culpabilización de las chicas adolescentes</li> <li>▪ Fortalecer los lazos de sororidad entre las chicas</li> <li>▪ Aportar herramientas sociales para gestionar los casos de ciberacoso sexual y/o sexista</li> </ul> <p>De estos objetivos los que pudieron trabajar:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identificar mitos del amor romántico interiorizados</li> <li>▪ Desmitificar el mito de los celos como medida de amor</li> <li>▪ Detectar los signos, las actitudes y comportamientos de cibercontrol</li> </ul> |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Reflexionar sobre los diferentes modelos de relaciones afectivo-sexuales (dependiente, independiente, e interdependiente)</li> <li>▪ Analizar casos de ciberacoso sexual y/o sexista desde perspectiva de género</li> <li>▪ Trabajar la culpabilización de las chicas adolescentes</li> <li>▪ Fortalecer los lazos de sororidad entre las chicas</li> <li>▪ Aportar herramientas sociales para gestionar los casos de ciberacoso sexual y/o sexista</li> </ul>                                                                                                                                                |
| Desarrollo del taller                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| <p>Se ha comenzado con un breve repaso de la sesión anterior. Posteriormente se ha realizado un debate sobre las situaciones de cibercontrol, y tras este se han debatido las diferentes formas de violencia, por qué se dan, y cuál es el motivo.</p> <p>En este no se han creado obstáculos, ni interrupciones. Se ha podido continuar con el taller.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| Éxitos y retos de las dinámicas planteadas                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| <p>Son adolescentes que necesitan su espacio de seguridad y no quieren moverse de sus pupitres. Así, el debate de ados y ez ados, se ha realizado desde sus asientos. En cambio, en la dinámica de los casos se han realizado grupos pequeños, y todas y todos han participado activamente. Ambas dinámicas han llegado al alumnado y han sabido detectar y analizar perfectamente el machismo, actitudes y comportamientos de control, ciberacoso...</p> <p>Se percibe que cuando se habla de machismo, algunos no están de acuerdo. Un alumno ha comentado: “los chicos también sufren violencia”.</p>                                               |
| Observaciones                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| <p>Sigue existiendo una resistencia por parte del alumno. El resto de las alumnas y alumnos (sobre todo chicas) se encuentran entusiasmadas con el taller y muy comprometidas. Es importante seguir manteniendo la asertividad con las masculinidades más resistentes, pero, a su vez, dar legitimidad a aquellos discursos que comienzan a detectar y analizar la sociedad, y por ende, a considerar una visión más crítica y holística de la situación.</p> <p>En la siguiente sesión se realizará una dinámica en grupo general y posteriormente se realizará un feedback por parte de la profesora y el alumnado.</p> <p>Necesidad de abarcar:</p> |

- Aportar herramientas y pautas para el autocuidado de su identidad digital
- Proponer fotos alternativas que fomenten la diversidad
- Remarcar los mitos del amor romántico: exclusividad, celos, media naranja (somos naranjas enteras) ...
- Como gestionar dificultades.

El siguiente día se tiene que ir antes para preparar todo (prepara grupos, poner evaluaciones individuales y grupales). El desarrollo del taller tiene previsto trabajar:

- Hacer los grupos y hacer las dinámicas (preparar desde antes las respuestas).
- Exposición y devolución positiva.
- Evaluación.

También, para la última sesión se propone mensajes que incentiven la integración en su vida diaria (relaciones entre ellas y ellos) de habilidades sociales y emocionales:

- Son juegos de roles en los que perdemos los dos.
- Romper esquemas y patrones culturales y ser libres. Ser y dejad ser libres.
- Os he querido aportar herramientas para observar analizar y criticar, ahora las podéis utilizar o no.
- Necesidad de que vosotras y vosotros realices plataformas y espacios de cambio.
- No existen verdades abosultas.
- Relativizar y poneros en el lugar de la otra persona.

|                                      |
|--------------------------------------|
| Día y horas de impartición de taller |
| 13 de mayo<br>13:20-14:15            |
| Objetivos propuestos y abarcados     |

Objetivos propuestos previamente:

- Interiorizar los conceptos y teoría aprendida
- Proponer alternativas digitales ciberfeministas, como blogs,
- Construir alternativas y estrategias digitales conjuntas que favorezcan la e-igualdad y se pudieran integrar en el instituto

De estos objetivos los que pudieron trabajar:

- Interiorizar los conceptos y 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 institutito
- 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.

#### Desarrollo del taller

Desde el comienzo se adoptó una postura de trabajo por parte del alumnado, y se creó un clima de confianza y complicidad. Así, se hicieron pequeños grupos, y cada grupo tuvo que trabajar y exponer una temática en clase que se había trabajado (la dinamizadora aportaba a cada grupo la temática). Además, se hizo una pequeña performance en la que se simulaban que estaban en la universidad y la dinamizadora era el tribunal, tras la exposición la dinamizadora les evaluaba, y les obsequiaba con un pequeño regalo (y la evaluación envuelta como si fuera un certificado académico). Tras esto, y con el fin de que el alumnado aportara un feedback de las sesiones, se hacía una evaluación grupal sobre las sesiones. Para ello cada alumna o alumno debía colocarse en una foto (se habían extendido por todo el suelo diferentes fotos de estado de ánimo) y explicar qué relación tenía su evaluación de la sesión con esa foto en concreto.

Apuntar que en el pequeño regalo que se entregó, la dinamizadora escribió individualmente una evaluación destacando aspectos positivos de cada persona, esto motivó enormemente al alumnado.

#### Éxitos y retos de las dinámicas planteadas

La dinámica planteada, si bien llevó toda la hora, ya que se consideraba importante hacer una buena devolución –matizando en aquellos aspectos que

no estaban del todo claro y recuperar contenido que no había tenido su lugar (por falta de tiempo)–, tuvo un gran éxito, y se pudieron demostrar todos los conocimientos que habían adquirido. De esta forma, se pudo observar la gran evolución que habían hecho desde la primera sesión, y tras la devolución positiva, el alumnado quedaba muy satisfecho y con una sensación muy gratificante.

#### Observaciones

Desde el comienzo, a la última clase ha existido una gran evolución, hablan de conceptos teóricos como: violencia simbólica, sociedad machista, ciberacoso contra las chicas, mitos del amor romántico, roles de género... Además de desmitificar comportamientos y actitudes asignados a la construcción de género y mecanismos patriarcales (como los celos como medida de amor...). Además, en esta sesión el alumnado desde el comienzo mostró su interés, de hecho, cuando entraron las mesas ya estaban colocadas como las solía exigir la dinamizadora, y estaban ya preparadas y preparados para trabajar, además en toda la sesión mostraron su interés y motivación (contando con que era última hora de clase y viernes).

Por otro lado, destacar que la devolución que realizó el alumnado resultó ser muy, muy positiva, e hicieron comentarios como: “hemos aprendido mucho”, “hemos aprendido a que juntas y juntos podemos construir otro mundo”, “ha sido muy divertido”, “necesitamos más talleres, pero no solo en tutorías, o de manera individualizada, sino que se dé más a menudo”...