

LA UNIVERSIDAD Y NUEVOS HORIZONTES
DEL CONOCIMIENTO

RITA VEGA BAEZA
PAULA REQUEIJO REY
(*Coordinadoras*)

LA UNIVERSIDAD Y NUEVOS HORIZONTES DEL CONOCIMIENTO

Colección:
EDICIONES UNIVERSITARIAS



Diseño de cubierta:
J. M. Domínguez y J. Sánchez Cuenca

1.ª edición, 2018



Reservados todos los derechos. El contenido de esta obra está protegido por la Ley, que establece penas de prisión y/o multas, además de las correspondientes indemnizaciones por daños y perjuicios, para quienes reprodujeran, plagiaran, distribuyeran o comunicaren públicamente, en todo o en parte, una obra literaria, artística o científica, o su transformación, interpretación o ejecución artística fijada en cualquier tipo de soporte o comunicada a través de cualquier medio, sin la preceptiva autorización.

© FORUM XXI, 2017
© EDITORIAL TECNOS (GRUPO ANAYA, S.A.), 2018
Juan Ignacio Luca de Tena, 15 - 28027 Madrid
ISBN: 978-84-309-7xxxxx
Depósito Legal: M-xxxxx-2018

Printed in Spain

CONSEJO EDITORIAL

OLAIA ABADÍA GARCÍA DE VICUÑA
Universidad Isabel I de Castilla (España)

AYSEN AKYUZ
Universidad de Estambul (Turquía)

LEYDA ALVIÁREZ
Universidad del Zulia (Venezuela)

FLOR ÁVILA HERNÁNDEZ
Universidad del Zulia (Venezuela)

ALEXANDER BEREZHNOV
Universidad Lomonosov de Moscú (Rusia)

JESÚS BERMEJO BERROS
Universidad de Valladolid (España)

ANTONIO BOSCÁN LEAL
Universidad del Zulia (Venezuela)

MARCO BOSCHELE
Universidad de Estambul (Turquía)

MARITZA M. BUENDÍA
Universidad de Zacatecas (México)

VÍCTOR CAZURRO BARAHONA
Universidad Isabel I de Castilla (España)

FRANCISCO BENJAMÍN COBO QUESADA
Universidad Carlos III (España)

DANIEL FELIPE CORTÉS PEREIRA E SÁ
IPAM (Portugal)

FRANCISCO DOMÍNGUEZ MATITO
Universidad de La Rioja (España)

LEONARDO FERNÁNDEZ
Universidad del Zulia (Venezuela)

JOSÉ LUIS GÓMEZ URDÁÑEZ
Catedrático Universidad de La Rioja (España)

ANDREW M. GORDON
Universidad de Florida (EEUU)

ANATILDE IDOYAGA MOLINA
Centro Argentino de Etnología Americana (CAEA)-Conicet (Argentina)

PETER KRÄMER
Universidad de East Anglia (Gran Bretaña)

FRANCISCO JAVIER MARTÍN
Universidad Estatal de California San Marcos (EEUU)

GONZALO LIZARDO MÉNDEZ
Universidad de Zacatecas (México)

VINICIUS MEDINA KERN.
Universidad Federal de Santa Catalina (Brasil)

ADÁN OBERTO BLANCO
Universidad del Zulia (Venezuela)

FAUSTINO PAULO
Universidad de Oporto (Portugal)

ROSA RIVEIRO CONDE
IPAM (Portugal)

NURIA RODRÍGUEZ DE MARTÍNEZ
Universidad Autónoma de Bucaramanga (Colombia)

YANIRIS RODRÍGUEZ SÁNCHEZ
Instituto de Información Científica y Tecnológica en La Habana (Cuba)

LUIS ROMERO NECES
Universidad del Zulia (Venezuela)

MARÍA MERCEDES SAIZAR
Centro Argentino de Etnología Americana (CAEA)-Conicet (Argentina)

ADOLFO SÁNCHEZ BURÓN
Universidad Isabel I de Castilla (España)

BENOÎT SANTINI
Université du Littoral-Côte d' Opale (Francia)

JAVIER RAMÓN SANTOVENIA DÍAZ
Universidad de La Habana (Cuba)

NAJMEH SHOBERYRI
Universidad de Teherán (Irán)

DARCI LIANE STROTHER
Universidad Estatal de California San Marcos (EEUU)

JUAN TOMÁS FRUTOS
Universidad de Murcia (España)

JESÚS TORRECILLA
Universidad de California en Los Ángeles (EEUU)

NURHAN TOSUN
Universidad de Estambul (Turquía)

JACQUELIN VILCHEZ FARÍA
Universidad del Zulia (Venezuela)

OTTO F. VON FEIGENBLATT
Universidad de Millenia Atlantic en Doral, Florida (EEUU)

LYUDMYLA YEZERSKA
Universidad de Piura (Perú)

ÍNDICE

PREFACIO, por <i>David Caldevilla Domínguez</i>	Pág.	00
PRÓLOGO, por <i>Rita Vega Baeza y Paula Requeijo Rey</i>		00
1. LA TRATA DE SERES HUMANOS CON FINES DE EXPLOTACIÓN SEXUAL: RECOMENDACIONES DE LAS ENTIDADES Y ABORDAJE PERIODÍSTICO, por <i>Pilar Antolínez Merchán y Elvira del Carmen Cabrera Rodríguez</i>		00
2. LABORATORIO DE PERIODISMO Y TECNOLOGÍAS DE IMPRESIÓN TIPOGRÁFICA. EJERCICIO DE EMPRENDIMIENTO, por <i>Tania Arriaga Azkarate</i>		00
3. A LIGAÇÃO DE ÁREAS COMO O DESIGN E AS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO-DESIGN INCLUSIVO E EDUCAÇÃO ESPECIAL, por <i>Maria Caeiro M. Guerreiro</i>		00
4. NEUROMARKETING OLFATIVO: ANÁLISIS DEL ELECTROENCEFALOGRAMA Y LAS RESPUESTAS PSICOFISIOLÓGICAS PROVOCADAS POR DIFERENTES OLORES, por <i>Ubaldo Cuesta Cambra, Victoria Cuesta Díaz y Luz Martínez Martínez</i>		00
5. ASPECTOS EN LA EXTIMIDAD EN PSICOANÁLISIS <i>ONLINE</i> , por <i>Rosa Imelda De la Mora Espinosa</i>		00
6. LA RELACIÓN ENTRE DIGNIDAD Y DERECHOS HUMANOS EN EL ÁMBITO JURÍDICO: ESPECIAL REFERENCIA AL CONCEPTO DE DIGNIDAD PROCESAL, por <i>María Luisa Domínguez Barragán</i>		00
7. LA ATLETA POPULAR CORDOBESA: PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO Y OBSTÁCULOS PERCIBIDOS PARA LA PARTICIPACIÓN EN COMPETICIONES, por <i>Belén Donoso Pérez y Amalia Reina Giménez</i>		00
8. REDES SOCIALES Y PROTECCIÓN DEL MENOR. EL CONTENIDO DE <i>WHATSAPP</i> Y OTRAS APLICACIONES DE MENSAJERÍA INSTANTÁNEA COMO PRUEBA, por <i>Francisco Javier Durán Ruiz</i>		00
9. LAS ACTITUDES DE LOS PROFESORES Y FUTUROS DOCENTES: INDICADOR CLAVE PARA EL ÉXITO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA, por <i>Jacqueline Franco Ochoa y Diego Navarro Matéu</i>		00

10.	LA MARCA EMPLEADOR EN EL SECTOR PÚBLICO EN ECUADOR, por <i>María de los Ángeles Freile Pinargote</i>	00
11.	ESTUDIO TEÓRICO DEL MENSAJE YIHADISTA EN EL CIBERESPACIO, por <i>Gilda Gadea Aldave</i>	00
12.	EL CAMINO DE LOS NUEVOS PERIODISTAS. RASGOS DE LAS TRAYECTORIAS PROFESIONALES DE EGRESADOS DE PERIODISMO DE LA UNIVERSIDAD DE LA HABANA ENTRE 2010 Y 2014, por <i>Alejandra García Elizalde, Abel Somohano Fernández y Maribel Acosta Damas</i>	00
13.	DISEÑO DE INVESTIGACIÓN MULTIMETODOLÓGICA SOBRE EL FENOMENO FABLAB, por <i>M.^a Elena García-Ruiz y Francisco Javier Lena-Acebo</i>	00
14.	UNIVERSOS VISUALES, IMAGINARIOS COLECTIVOS, por <i>Ana González Menéndez</i>	00
15.	BREVE INTRODUCCIÓN SOBRE EL ANÁLISIS DEL DISCURSO, por <i>Ahmed Kissami Mbarki</i>	00
16.	HERMENÉUTICA DE LA REBELIÓN EN ALBERT CAMUS, por <i>Vicente Lozano Díaz y Carmen Romero Sánchez-Palencia</i>	00
17.	LA CONCILIACIÓN DE LA VIDA LABORAL Y FAMILIAR Y EL <i>BURNOUT</i> EN LA PROFESIÓN PERIODÍSTICA: UN ESTUDIO EXPLORATORIO, por <i>Richard Mababu Mukiur</i>	00
18.	FILOSOFÍA PARA NIÑOS Y EXPLORACIÓN CONCEPTUAL. EL DICCIONARIO CREATIVO, por <i>Sara Mariscal Vega</i>	00
19.	UN ACERCAMIENTO A LAS TÉCNICAS DE EMPRENDIMIENTO REPRESENTADAS EN LA SERIE DE FICCIÓN «LOS SIMPSON» Y APLICADAS POR HOMER, SU PROTAGONISTA, por <i>Carmen Marta Lazo, Alejandro Tovar Lasheras y Francisco Javier Ruiz del Olmo</i>	00
20.	MUSEOS SIN LIQUIDEZ, UNA FISURA PARA CONVERTIRLOS EN AGENCIA DE RELACIONES PÚBLICAS DE SUS PATROCINADORES, por <i>Santos M. Mateos Rusillo</i>	00
21.	ACONTECIMIENTOS INSURRECTOS - ARTE, TECNOLOGIA E PRODUÇÃO EM UMA PESQUISA ARTIVISTA, por <i>Clélia Mello</i> ..	00
22.	TRANSICIÓN A LA VIDA ADULTA DE LOS JÓVENES TUTELADOS EN LOS SERVICIOS SOCIALES. PROPUESTAS DESDE LA EDUCACIÓN SOCIAL, por <i>Sonia Morales Calvo y Roberto Moreno López</i>	00
23.	LA SALVAGUARDA DEL PATRIMONIO CULTURAL INMATERIAL CASTELLANO-LEONÉS: LOS RAMOS CANTADOS EN VALDEBECEDAS (ÁVILA, ESPAÑA), por <i>Jesús Moreno Arriba</i>	00

24.	ADOLESCENTES SUICIDAS: ENTRE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN, LA NARRATIVA MEDIÁTICA Y FAMILIA, por <i>Viviana Naranjo Ruiz y María Elena Medina Tuapanta</i>	00
25.	Las imágenes en los libros de texto de español: OPINIÓN DE ALUMNOS Y PROFESORES, por <i>Dimitrinka G. Nikleva</i>	00
26.	EL DISCURSO DEL REGENERACIONISMO ESPAÑOL Y LA CONDENA DEL SISTEMA, por <i>Begoña Pérez Calle</i>	00
27.	COMPONENTES VERBALES Y NO VERBALES EN TRES TIPOS DE DISCURSOS: ANÁLISIS DE CASOS, por <i>Geoconda Pila</i>	00
28.	EL DERECHO A LA INTIMIDAD EN LA PRENSA ESPAÑOLA. ANÁLISIS DEL TRATAMIENTO FOTOGRÁFICO EN LA INFORMACIÓN DE SUCESOS, por <i>Esperanza Pouso Torres</i>	00
29.	COMENTARIOS SOBRE LOS PRINCIPIOS BAYESIANOS, GERENCIA DE SUPERVIVENCIA Y COMUNICACIÓN, por <i>Milton Enrique Quero Virla</i>	00
30.	LAS RELACIONES FAMILIA ESCUELA Y EL USO DE LOS GRUPOS DE WHATSAPP. ESTUDIO PSICOMÉTRICO DE INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN, por <i>Antonia Ramírez-García y Patricia Bancalero-Fernández</i>	00
31.	DE LO PROBABLEMENTE MEDIBLE A LA POSIBILIDAD DE UNA MEJORA REAL: LOS EDUCADORES SOCIALES COMO GARANTES DE LA CALIDAD SOCIOEDUCATIVA, por <i>Monia Roderigo</i>	00
32.	EDUCACIÓN MUSICAL PERFORMATIVA. UNA APROXIMACIÓN TEÓRICA, por <i>José A. Rodríguez-Quiles</i>	00
33.	¿RESPONSABILIDAD SOCIAL O NEGOCIO EMPRESARIAL?: LA IMAGEN DEL TURISMO «DE BAJO COSTE» EN ESPAÑA, por <i>José Rodríguez Terceño, Rosa María Torres Valdés y Mario Barquero Cabrero</i>	00
34.	«¿RECUPERAR LO SAGRADO EN UN TIEMPO DE DESENCANTO»? ¿«ATEÍSMO RELIGIOSO», «ANATEÍSMO»... O PESIMISMO DESDE LA FORTALEZA?, por <i>Encarnación Ruiz Callejón</i>	00
35.	LA EDUCACIÓN DE LAS CINCO MENTES DEL FUTURO DESDE LA PERSPECTIVA DE LA PSICOLOGÍA POSITIVA, por <i>Lina M.ª Tomás Pastor, M.ª José Lombarte Londres y Natividad Gómez Gómez</i>	00
36.	LO VIRTUAL Y LO PRESENCIAL EN LAS INTERACCIONES COMUNICATIVAS DE LOS JÓVENES UNIVERSITARIOS, por <i>Olivia Velarde Hermida y Belén Casas-Mas</i>	00

37. LA ANTROPOLOGÍA EN EL SIGLO XXI. PERSPECTIVAS DES-
DE LA PRÁCTICA ARTÍSTICA: LA OBSERVACIÓN PROVOCATI-
VA, LA CREACIÓN PROVOCADA Y PROVOCADORA, Y LA AN-
TROPOLOGÍA VISUAL EXPERIMENTAL, por *Xabier Vila-Coia* ... 00

PREFACIO

El presente título, *La universidad y nuevos horizontes del conocimiento*, incluido en la serie «*Ediciones Universitarias*» dentro de la magna colección «Biblioteca Universitaria de Editorial Tecnos» (BUET) está formado por las aportaciones, originales y punteras, de Académicos internacionales de las áreas de las Ciencias Sociales, Artes y Humanidades, así como por su plasmación en el mundo de la Docencia, ya que aplicar lo investigado, es el fundamento de la Universidad, así como lo es el formar a futuros formadores en la Enseñanza Superior en un *perpetuum mobile*.

Con especial presencia y relevancia de los países de la Lengua y de la Comunidad Iberoamericana, los capítulos de este texto son el resultado de investigaciones innovadoras para la Academia y su difusión obedece al imperativo moral de aportar a la sociedad, mediante trabajos serios y rigurosos, nuevos conocimientos que la hagan progresar en un avance constante en pro de un mundo más libre.

Por ello, la serie «*Ediciones Universitarias*» apuesta por una rigurosa selección de textos que deben responder a unas exigencias inexcusables: han de ser innovadores, sea en formas y/o en fondo, han de cumplir las normas éticas propias de toda investigación superior, en especial las que regulan el plagio, han de emplear fuentes contrastadas, actuales y relevantes, han de ser originales y actuales, no han de responder a criterios interesados o personales y han de aplicar el método científico si derivan de una investigación o aportar reflexiones válidas y fundamentadas si se trata de un ensayo.

Con el fin de cumplir con las exigencias de toda labor científica para la confección de textos; desde la selección crítica y valorativa de las fuentes, pasando por los métodos empleados, hasta la extracción de conclusiones universalizables por su valor académico, «*Ediciones Universitarias*» evalúa mediante el sistema de pares ciegos —con tercer árbitro en caso de divergencia— (*peer review*) todos los trabajos antes de ser presentados públicamente. Así quedan asegurados los aspectos nucleares en la calidad científica:

- Consentimiento de todos los autores en la publicación o sus entidades financiadoras (tácita o explícitamente).
- Originalidad del texto, como fruto de análisis y/o reflexión personal.
- Las citas empleadas no obedecen a criterios de favor.
- La bibliografía es actualizada y pertinente.
- Trabajo de revisión a cargo de revisores externos a la editorial Tecnos y pertenecientes a la Comunidad Universitaria Internacional, en especial a la Hispana.
- Coherencia y calidad de los resultados, objetivos y conclusiones.

El resultado de todo ello es que la serie «*Ediciones Universitarias*» puede ser encuadrada a la altura de las mejores y más grandes colecciones de literatura científica, propias de una editorial tan prestigiosa como Tecnos (Grupo Anaya) y que se perfila, ya desde su nacimiento, como referente en sus campos temáticos y curriculares, con especial hincapié en las Ciencias Sociales, Humanidades y Artes así como su Docencia.

El lector y la Academia serán, sin duda, quienes juzguen si nuestra labor merece su atención y aplauso, y a ellos nos remitimos, como jueces finales que dictarán su veredicto, al traspasar el umbral que supone la presente página.

DAVID CALDEVILLA DOMÍNGUEZ

Grupo Complutense de investigación en comunicación *Concilium* (n.º 931.791)

Universidad Complutense de Madrid (España)

Coordinador de la Serie «*Ediciones Universitarias*» de la Colección «Biblioteca
Universitaria de Editorial Tecnos» (BUET)

PRÓLOGO

Este libro reúne las aportaciones de distintos investigadores que tienen un objetivo común: abrir nuevas perspectivas en el estudio de la Comunicación Social. Consideramos que ésta es una de las funciones principales de la Universidad, que debe expandir de forma continua los límites del conocimiento, a partir de la combinación de técnica y creatividad por parte de su capital humano.

La Comunicación Social es poliédrica. Podríamos emplear aquí la metáfora del caleidoscopio que nos fascina con sus múltiples formas y colores. En este sentido, esta obra refleja la variedad de aspectos que la componen y los numerosos enfoques a través de los que podemos aproximarnos a ella.

Encontramos, así, capítulos que se centran en distintas realidades del periodismo: desde las dificultades para la conciliación y el *burn out* que afecta a los profesionales de este campo hasta el análisis de la imagen de las periodistas mujeres en las principales televisiones de España pasando por el derecho a la intimidad en la información de sucesos.

Se abordan también otros elementos de la Comunicación Social más allá del ejercicio del periodismo y los contenidos que generan sus profesionales. Por ejemplo, uno de los capítulos identifica el modelo de emprendimiento que ofrece la popular serie de televisión *Los Simpson* y otro, a partir de varios casos de estudio, reflexiona sobre los peligros del recurso al *fundaraising* por parte de los museos españoles. Con la disminución de las partidas destinadas a cultura por parte de las Administraciones nacional y autonómicas, el museo corre el riesgo de convertirse en una agencia de RRPP de sus patrocinadores.

Por último, hay investigaciones que se centran en la enseñanza. En este sentido, se analiza el papel de los profesores en la calidad de la educación y la transmisión de conocimiento, la clasificación de las llamadas «cinco mentes del futuro» y cómo dirigirse a cada una de ellas o el desarrollo de un laboratorio de periodismo y tecnologías de impresión.

Las metodologías para aproximarse a todos estos objetos de estudio, como ya comentamos, son muy variadas: encontramos desde el análisis del discurso, clave en el estudio de la comunicación desde hace ya tiempo, hasta la «observación provocativa», una técnica cualitativa con tan sólo unos años de existencia que profundiza en la clásica observación participante.

Esperamos y deseamos que disfruten con la lectura de cada uno de estos capítulos, que se dejen llevar por las múltiples formas y colores de la Comunicación Social.

RITA VEGA BAEZA

Universidad Autónoma de Zacatecas (México)

PAULA REQUEIJO REY

Universidad Complutense de Madrid (España)

1. LA TRATA DE SERES HUMANOS CON FINES DE EXPLOTACIÓN SEXUAL: RECOMENDACIONES DE LAS ENTIDADES Y ABORDAJE PERIODÍSTICO

PILAR ANTOLÍNEZ MERCHÁN
ELVIRA DEL CARMEN CABRERA RODRÍGUEZ
Universidad Camilo José Cela (España)

I. INTRODUCCIÓN

Los medios de comunicación constituyen una pieza básica en la conformación de nuestra realidad social. Vigilancia, correlación y transmisión de la herencia social son las tres funciones que cumplen los medios de comunicación para la sociedad (Lasswell, 1948). Gracias a los medios de comunicación podemos conocer nuestro entorno y tener una visión de lo que acontece, visión que en la mayoría de las ocasiones no podríamos obviamente adquirir, dado que no nos encontramos en el lugar de los hechos. La pregunta que nos planteamos es ¿cuál es esa realidad y cómo la representan los medios?

Como señala Rodrigo (2005) «la realidad es cada día más compleja y necesita de profesionales mejor preparados, éste es el reto. Pero también es necesaria una buena actitud de interés y respeto hacia la realidad interpretada» (2005: 323). Esta realidad que muestran los medios es la que sirve de base para la formación de la opinión pública.

Una de estas realidades tan complejas es el delito de la trata de seres humanos con fines de explotación sexual, no solo por las grandes dimensiones que ha adquirido en los últimos años, sino por su falta de visibilidad.

Existen números documentos, guías y manuales, elaborados tanto por organismos públicos como gubernamentales, dirigidos a los medios de comunicación en general y a los periodistas en particular, con orientaciones y recomendaciones para el adecuado contenido informativo de la trata de seres humanos con fines de explotación sexual. Pero, ¿en qué medida estas recomendaciones se están aplicando?

El objetivo del presente trabajo es estudiar el contenido informativo de la trata de seres humanos con fines de explotación sexual en la prensa digital española, con el propósito de conocer si los medios han incorporado en su estructura narrativa y el uso del lenguaje, las recomendaciones que desde los diferentes organismos se vienen elaborando.

II. ESTADO DE LA CUESTIÓN

La trata de seres humanos constituye una flagrante violación de los derechos humanos y una forma moderna de esclavitud del siglo XXI. El derecho a la vida, a la dignidad y seguridad, al trabajo en condiciones favorables, a la salud, a la igualdad, entre otros, son los derechos humanos que son claramente vulnerados en este caso, y que se encuentran recogidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948).

Según Escribano (2009), la vulneración de los derechos de las mujeres y los niños, que supone la práctica delictiva de la trata, llevada a cabo por redes de criminalidad organizada, puede llegar a ser vejatoria para estos grupos de especial vulnerabilidad, llegando a ser considerada próximas a las prácticas modernas de esclavitud, sea en el ámbito de la explotación sexual como de la explotación laboral.

Así pues, la trata de seres humanos se presenta como un fenómeno altamente complejo acompañado de una serie de dificultades en su abordaje, y que se traducen, entre otras, en la necesidad de su delimitación conceptual, regulación y en una apropiada medición y cuantificación, dada su escasa visibilización.

En relación a su delimitación conceptual, Boldova (2010) la define como un fenómeno muy antiguo que ha estado presente en la historia de la humanidad desde tiempos muy pretéritos, pero que su visibilidad y consideración como una grave vulneración de los derechos humanos y como delito, se ha visto reconocida desde un punto de vista jurídico, sólo en las últimas décadas.

Por su parte, Herrero (2011), señala que será objeto de trata, aquella actividad en la que se produzca el reclutamiento, la recepción, en definitiva, la captación de una persona sin su consentimiento, con el fin de explotarla sexualmente, laboralmente o a través de cualquier otra actividad en la que la víctima es vista por los tratantes como meros objetos de los que beneficiarse. Así pues, el autor lo expresa en los siguientes términos,

La actividad consistente en el reclutamiento, transferencia, acogida o recepción de personas, ignorando, o neutralizando por cualquier medio el ejercicio de su capacidad de razonar y de decidir libremente, dedicándolas con alguna prolongada asiduidad, como si fuesen simple cosa o mercancía, a actividades que supongan explotación sexual, laboral, o de obligarlas a cualquier clase de comportamientos que entrañen similar degradación y sometimiento, incluida la aceptación forzosa de extracción de órganos. Todo ello, por móvil económico (Herrero, 2011: 353).

Junto a las definiciones de estos autores, es necesario destacar la recogida de manera consensuada a nivel general por uno de los instrumentos jurídicos internacionales más importantes en la materia, el *Protocolo para Prevenir, Reprimir y Sancionar la trata de seres humanos, especialmente mujeres y niñas, de diciembre de 2000*, más conocido como el Protocolo de Palermo. En su artículo 3, el Protocolo la define como sigue:

Por «trata de personas» se entenderá la captación, el transporte, el traslado, la acogida o la recepción de personas, recurriendo a la amenaza o al uso de la fuerza u otras formas de coacción, al rapto, al fraude, al engaño, al abuso de poder o de una situación de vulnerabilidad o a la concesión o recepción de pagos o beneficios para obtener el consentimiento de una persona que tenga autoridad sobre otra, con fines de explotación. Esa explotación incluirá, como mínimo, la explotación de la prostitución ajena u otras formas de explotación sexual, los trabajos o servicios forzados, la esclavitud o las prácticas análogas a la esclavitud, la servidumbre o la extracción de órganos.

Según Villacampa (2010), en este concepto internacional de trata hay que destacar los tres elementos básicos que lo integran:

1. La acción: aquella conducta que consiste en captar, transportar, trasladar, acoger o recibir personas.
2. Los medios comisivos empleados: a través de amenazas, coacciones, rapto, engaño, abuso de poder, etc.
3. La finalidad de explotación a la víctima: en cualquiera de sus manifestaciones (sexual, laboral, tráfico de órganos, servidumbre, etc.).

Por otra parte, la trata de seres humanos se define, desde un punto de vista jurídico penal, de acuerdo a lo dispuesto en el artículo 177 bis del Código Penal español, como sigue:

será castigado con la pena de cinco a ocho años de prisión como reo de trata de seres humanos el que, sea en territorio español, sea desde España, en tránsito o con destino a ella, empleando violencia, intimidación o engaño, o abusando de una situación de superioridad o de necesidad o de vulnerabilidad de la víctima nacional o extranjera, o mediante la entrega o recepción de pagos o beneficios para lograr el consentimiento de la persona que poseyera el control sobre la víctima, la captare, transportare, trasladare, acogiere, o recibiere, incluido el intercambio o transferencia de control sobre esas personas, con cualquiera de las finalidades siguientes:

- a) La imposición de trabajo o de servicios forzados, la esclavitud o prácticas similares a la esclavitud, a la servidumbre o a la mendicidad.
- b) La explotación sexual, incluyendo la pornografía.
- c) La explotación para realizar actividades delictivas.
- d) La extracción de sus órganos corporales.
- e) La celebración de matrimonios forzados.

Por último, y relación a la definición de trata de seres humanos es importante señalar su diferencia con otros fenómenos afines, como por ejemplo, el tráfico ilícito de migrantes y la prostitución coactiva. Con respecto a esta última, y relacionada con la trata de seres humanos con fines de explotación sexual, se trata del principal destino al que se ven forzadas las víctimas a trabajar por parte de las redes criminales que las explotan.

Según Fernández (2012) la trata de seres humanos al estar principalmente vinculada a la prostitución, ha propiciado que la opinión pública de muchas de

las sociedades avanzadas, no hayan tomado conciencia de la verdadera situación a la que son sometidas las mujeres que son explotadas. De esta manera, el hecho de que la problemática que rodea a la prostitución esté fundamentalmente centrada y ligada al debate sobre su legalización o no y a la libertad de la decisión de la mujer sobre su propio cuerpo, promueve el efecto paradójico de que la trata aumente cada día, pero que sea cada vez más difícil su visibilización.

La trata de seres humanos con fines de explotación sexual es la que desde hace algunos años ha sido objeto de mayor atención por parte de los investigadores, y la que junto con la trata con fines de explotación laboral, es la que actualmente cuenta con mayor número de víctimas registradas, mayoritariamente mujeres y niñas, según los últimos datos facilitados por diferentes organismos internacionales.

Al respecto, el último Informe Global de las Naciones Unidas sobre la trata de personas (2016), señala que en alusión a las víctimas, un total de 17.752 personas fueron detectadas como víctimas de trata en 85 países. De estas, el 51% fueron mujeres, el 21% hombres, el 20% niñas y el 8% niños.

Por otra parte, el informe destaca que las formas de trata que más se detectan, en el periodo comprendido entre los años 2012-2014 y más recientemente, siguen siendo principalmente las de con fines de explotación sexual y laboral, aunque existen otras cuyo auge está siendo cada vez más notorio, como por ejemplo, el matrimonio forzado, la extracción de órganos, seguidas de otras formas de explotación, como pueden ser la explotación para la mendicidad, la producción de pornografía, etc. En el caso de la trata con fines de explotación sexual, el 66% de los casos detectados corresponden a los países de Europa Occidental y del Sur, seguido de los países de Europa Central y del Sudeste con un 65% y de los países de Asia Oriental y el Pacífico con un 61%.

La trata con fines de explotación sexual no sólo incluye la explotación de las víctimas en contextos de prostitución, sino que además comprende la colaboración de la víctima en la elaboración de material pornográfico o su participación en espectáculos pornográficos y de matrimonios forzados a través de la venta de esposas o novias mediante el empleo de las nuevas tecnologías.

En este sentido y en cualquiera de las manifestaciones de la trata de seres humanos, (sexual, laboral, tráfico de órganos, explotación para la mendicidad, etc.), es necesario abordar el fenómeno desde diferentes perspectivas. Según Villacampa (2011), los instrumentos normativos internacionales y supranacionales existentes en la materia han pasado de un enfoque criminocéntrico, centrado en la persecución del delito a un abordaje victomocéntrico que atiende a las necesidades de protección y asistencia a las víctimas. Este aspecto se asienta en la estrategia de la denominada «3P» (prevención, protección y persecución), derivada de las tres principales finalidades en la que se basa el Protocolo de Palermo, anteriormente señalado.

Por su parte, Poelemans, Richard, Gutiérrez y Riaño (2013) destacan que a la estrategia de las «3P», se une un nuevo enfoque de las «5P», (prevención, protección, provisión, persecución y participación), en la que se incluye la prestación de servicios a las víctimas y la apertura a la participación de la sociedad civil, en especial consideración a las ONGs especializadas en la materia, así como la coordinación y colaboración institucional en cualquiera de las acciones dirigidas

contra la trata de seres humanos. Todo ello, implica que sea necesario renovar los esfuerzos desde todos los ámbitos de actuación, teniendo presente un objetivo común, proseguir y reforzar la visibilización y erradicación de la trata de seres humanos entre todas las administraciones, instituciones, organismos y sociedad civil en su conjunto, para luchar contra la vulneración sistemática de los derechos de las víctimas que se encuentran en una grave situación de vulnerabilidad.

En este sentido, y atendiendo de manera específica al papel que desempeñan los medios de comunicación, es de especial importancia dejar patente su labor a la hora de concienciar a la sociedad en su conjunto en pro de las víctimas y en la tolerancia cero a sus explotadores o tratantes.

Así pues, diferentes entidades públicas como de acción social, han elaborado propuestas y recomendaciones con el fin de mejorar el tratamiento comunicativo del fenómeno de la trata de seres humanos con fines de explotación sexual.

En líneas generales, estructuran sus manuales, guías o documentos, en dos grandes apartados:

- a) Conceptos básicos o claves para interpretar el fenómeno.
- b) Pautas o recomendaciones para los profesionales de la comunicación.

También, en algunos documentos, se incluye pautas de cómo entrevistar a los actores (víctimas, autoridades y organizaciones que trabajan con mujeres), así como glosario de términos. Este es el caso de «Como informar sobre la trata. Manual de estilo para medios de comunicación» de la Comunidad de Madrid o «Guía de intervención con víctimas de trata para profesionales de los medios de comunicación de la Asociación para la Prevención, Reinserción y Atención de la Mujer Prostituida» (APRAMP).

Con un enfoque más pedagógico, algunos documentos recogen casos específicos, como la cobertura mediática del caso Nora o las noticias sobre famosos demandantes de prostitución y menores (Ayuntamiento de Madrid. El abordaje de la prostitución y la trata de seres humanos con fines de explotación sexual. Guía para Periodistas).

Dentro de las propuestas, todas las entidades, sean públicas o de acción social convergen en los siguientes puntos:

- Visibilizar el contexto: abordar el fenómeno en toda su complejidad, mostrando el contexto político, social, económico y la desigualdad de género.
- Diferenciar entre la prostitución ejercida voluntariamente y la prostitución forzada.
- Visibilizar a toda la red, no solo a las mujeres víctimas, sino a los responsables de la trata y explotación sexual y los proxenetas.
- Evitar que las víctimas puedan ser identificadas en ausencia de su consentimiento.
- Pluralidad y diversidad de fuentes: fuentes especializadas y dar voz a las mujeres que ejercen la prostitución.
- Evitar reproducción de estereotipos. Uso no sexista del lenguaje.
- Evitar el sensacionalismo.

- Mejorar el uso de las imágenes.
- Promover la denuncia.
- Mostrar que hay salidas.

III. METODOLOGÍA

Para nuestro estudio, hemos elegido el análisis de contenido como método de investigación. El análisis de contenido busca obtener indicadores (cuantitativos o no) por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes, permitiendo así la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción (contexto social) de estos mensajes (Bardin, 1996). En nuestro análisis, que debe considerarse exploratorio y preliminar, recogimos aquellas informaciones archivadas en las hemerotecas de los diarios digitales elmundo.es y elpais.es, durante el periodo comprendido entre el 1 de enero de 2017 y el 31 de mayo de 2017, que abordaran la temática de la trata de seres humanos con fines de explotación sexual. La elección de estos medios se justifica por ser los dos periódicos digitales con mayor número de usuarios únicos entra los meses de septiembre de 2016 y diciembre de 2016, según comScore.

Para la selección del material se han utilizado los buscadores que ofrecen los propios medios. Las búsquedas se han realizado por mes, bajo los conceptos de: «prostitución», «prostitución infantil», «explotación sexual», «explotación sexual infantil», «trata de blancas», «víctima de trata», «proxeneta», «traficante», «trante», «trata de seres humanos», «tráfico de personas».

El universo total del periodo analizado se compone de 39 textos, con la siguiente distribución por meses:

<i>Mes</i>	<i>Diario Digital</i>	
	<i>El País</i>	<i>El Mundo</i>
Enero		4
Febrero	2	3
Marzo	5	5
Abril	11	2
Mayo	4	3

Para el análisis se han tenido en cuenta las siguientes categorías:

- Género periodístico.
- Sección.
- Tipo de información.
- Fuentes/Actores.
- Estilo léxico.

IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS

El análisis de la frecuencia de publicaciones relativas al tema en los diarios digitales elmundo.es y elpais.es, nos muestra el siguiente resultado en cuanto al número de informaciones que trataron el tema:

	<i>Diario Digital</i>	
	<i>El País</i>	<i>El Mundo</i>
Total	22	17

Si bien predominan las noticias (de los 39 textos, 23 son noticias), existe una diversidad de géneros periodísticos, que incluyen reportajes (23,1%), crónicas (15,4%) y entrevistas (2,6%).

El País presenta una mayor atención a la trata de seres humanos con fines de explotación sexual, no solo por la mayor frecuencia de publicaciones sobre el tema, sino también en las características de este material: el 41% de las informaciones son reportajes, donde se mezcla la información y la opinión, frente a un 36,4% de noticias sobre hechos violentos.

Aunque una de las recomendaciones de las entidades es no ubicar las noticias en la sección de sucesos, en el periodo analizado observamos que todavía siguen apareciendo algunas informaciones en dicha sección, aunque en menor medida respecto a otras secciones de los periódicos. En este sentido, es más frecuente la información en la sección de sucesos en el diario elmundo.es frente al elpais.es. Esto guarda relación con las diferencias de género periodístico utilizado en uno y otro periódico digital.

Respecto al tipo de información, el 66,1% de las noticias se refieren a acciones policiales, quedándose por tanto en un relato de hechos aislados. Otra de las indicaciones de las entidades, que se centraba en el tratamiento del fenómeno en su globalidad, profundizando en el tema, raramente se cumple. Encontramos pocas noticias que analicen la trata de seres humanos con fines de explotación sexual en todas sus dimensiones. No obstante, algunos titulares muestran ese tipo de información:

- *Rescatadas de la esclavitud sexual (El País, 24-04-2017).*
- *5.600 víctima de esclavitud afloran en España tras los cambios legales (El País, 17-04-2017).*
- *La explotación sexual de menores, un delito en auge en España (El Mundo, 13-03-2017).*

Las entidades también ponen el foco de atención en el uso de las fuentes de información especializada o los expertos. Con el término especializada se incluyen no solo a fuentes policiales y judiciales sino a organizaciones no gubernamentales, organizaciones internacionales, profesionales, expertos, y a las propias mujeres.

Fuentes policiales y judiciales: son las más habituales en especial en las noticias. Tanto los Cuerpos y Fuerzas de Seguridad, con 28 menciones, como, en menor medida, el Poder Judicial, con 3 menciones, son las fuentes que más figuran:

— *Desmantelado un grupo que explotaba a mujeres nicaragüenses y hacía que abortasen.*

Una vez en España, las víctimas eran explotadas en trabajos domésticos o de prostitución, y si quedaban embarazadas, las obligaban a abortar y enterraban los fetos, según ha informado este viernes la policía (*El País*, 05-05-2017).

— *Arrestada en vitoria una proxeneta que obliga a prostituirse a dos menores en bruselas.*

Gracias a la cooperación entre policías españoles, belgas y alemanes, coordinados por Europol, la investigación contra esta trama ha permitido liberar de sus explotadores a dos mujeres muy jóvenes que ya están a cargo de una ONG especializada en el tratamiento a las víctimas de trata de seres humanos, informa la Dirección General de la Policía (*El Mundo*, 17-04-2017).

Es frecuente la aparición de los Cuerpos y Fuerzas de Seguridad y el Poder Judicial como actores:

— *La policía libera a cinco mujeres que eran obligadas a prostituirse en Guipúzcoa y Cantabria (El Mundo, 06-02-2017).*

— *La policía libera a dos mujeres obligadas a prostituirse en Ibiza (El Mundo, 06-05-2017).*

No obstante, su presencia es con frecuencia indirecta, pues lo que se designa explícitamente es, más bien, una acción (la «liberación») que presupone a un agente (la policía):

— *Liberada a una mujer y una menor obligadas a ejercer la prostitución en clubes de alterne (El Mundo, 28-03-17).*

— *Liberada en plascencia una víctima de trata captada a los 12 años en rumanía (El País, 09-05-17).*

En total, un 85% de los titulares que informan sobre acciones en las que están involucrados la policía o los jueces optan por esta forma de designación que no nombra a los actores, aunque sí su acción.

Fuentes políticas (gobiernos, diputaciones y municipios locales, partidos políticos y otros organismos públicos): su presencia en el *corpus* del texto es mínima.

Organizaciones y Asociaciones: como fuentes, cobran importancia en los reportajes y las crónicas, facilitando información sobre la situación actual de la trata, proporcionando datos o señalando su papel en el proceso de intervención con las víctimas:

«*Esclavas*» en los CIE

Interior asegura que no cuenta con estadísticas sobre el número de víctimas que pasaron por los CIE porque, según el ministerio, sus aplicaciones informáticas «no recogen el lugar donde fueron identificadas» como tales. Pero las alarmas hace años que saltaron en las ONG. «En estos centros, hemos detectado una sobrerrepresentación de mujeres que ejercen la prostitución. Sabemos, por tanto, que hay muchas probabilidades de que sean víctimas de trata. Y, más aún, en los casos de las paraguayas, brasileñas y nigerianas», apunta SOS Racismo (*El País*, 24-03-2017).

Cuando figuran, en la mayoría de las ocasiones, se las identifica de manera individual:

5.600 víctima de esclavitud afloran en España tras los cambios legales

Cada vez acogemos más menores, o muy jóvenes, que lo eran cuando fueron captadas, advierte Marta González, directora de Proyecto Esperanza, una de las principales ONG que ayuda a rescatar víctimas.

España es el tercer país en demanda de prostitución, según la ONU, detrás de Tailandia y Puerto Rico, la clave es la demanda, insiste Rocío Mora, directora de Apramp, otra de las ONG de referencia (*El País*, 17-04-2017).

Expertos: su presencia es escasa, si bien, cobra importancia la frecuencia de menciones del Centro de Inteligencia contra el Terrorismo y el Crimen Organizado (CITCO):

Una mujer obligada a prostituirse en Zaragoza tras caer en las redes de un «ciber lover boy»

Un total de 5.695 personas han sido liberadas en España por las fuerzas de seguridad de su esclavitud, como víctimas de trata y explotación sexual o laboral en el periodo de 2012 a 2016, según datos del Centro de Inteligencia contra el Terrorismo y el Crimen Organizado (CITCO) (*El País*, 27-04-2017).

Víctimas: En la mayoría de las ocasiones aparecen como actores objeto de la noticia. Tan solo en 5 ocasiones en el *corpus* su versión figura como fuente. Los nombres de las víctimas no figuran, salvo cuando ya son *supervivientes* (es decir, cuando han conseguido escapar de la explotación y superar la situación vivida).

La Comunidad de Madrid, en «Cómo informar sobre la trata. Manual de estilo para los medios de comunicación», establece una serie de recomendaciones en el uso del lenguaje:

<i>No</i>	<i>Sí</i>
Prostituta	Víctima de tratas
Prostitución infantil	Explotación sexual infantil
Rescate	Recuperación
Trata de blancas	Personas con fines de explotación sexual
Proxenetá	Explotador
Tráfico	Trata
Traficante	Tratante
Víctima	Supervivientes (cuando ya no pertenecen a la red)

Tabla 1. Recomendaciones en el uso del lenguaje (Fuente: Comunidad de Madrid).

Mientras que algunos términos ya no se nombran (*trata de blancas* o *traficante*), otros todavía se utilizan: *prostituta* se menciona en 15 ocasiones, si bien el término *víctima de trata* se menciona en 34 ocasiones; el término *proxeneta* en 27 ocasiones, frente al de *explotador* en tan solo 12 ocasiones y *tratante* en 24 ocasiones.

El término *rescate* o términos similares como *liberados* se mencionan en 14 y 23 ocasiones, respectivamente. *Recuperación* tan solo se menciona en 2 ocasiones.

Aunque la organización Save de Children, recomienda no utilizar el término *menor* para referirse a los niños, niñas y adolescentes, en el periodo analizado dicha palabra se menciona en 66 ocasiones.

V. CONCLUSIONES

A pesar de los esfuerzos de las entidades a fin de establecer recomendaciones para el abordaje periodístico de la cuestión de la trata de seres humanos con fines de explotación sexual, la recepción por parte de los medios analizados de estas recomendaciones es todavía muy limitada.

Ante todo, el fenómeno de la trata se incluye dentro de la categoría de suceso y desde esta se construye. A partir de esta construcción del fenómeno de la trata como suceso, en el sentido más tradicional de las prácticas periodísticas, el abordaje no puede dejar de ser superficial y más bien «impresionista», limitado a un repertorio de acciones y actores muy concretos, casi estereotipados, sin que el fenómeno se contextualice y represente en todas sus dimensiones e implicaciones.

Respecto a la recepción de las recomendaciones sobre el léxico, el análisis muestra la persistencia de términos ya muy arraigados y fuertemente connotados (*prostituta*, *proxeneta*...) o considerados inapropiados por las entidades (*menor*, *rescate*...), frente a las nuevas designaciones propuestas por estas organizaciones.

En definitiva, aunque sí se observa cierta receptividad en los medios analizados respecto a las recomendaciones de las entidades, las prácticas y los códigos periodísticos más convencionales y tradicionalmente arraigados sigue siendo dominante.

VI. BIBLIOGRAFÍA

- Acción contra la Trata (2016): *La trata de mujeres y niñas con fines de explotación sexual en Navarra. Herramientas para un periodismo responsable*.
- APRAMP (2015): *Guía de intervención con víctimas de trata para profesionales de los medios de comunicación*.
- Ayuntamiento de Barcelona (2015): *El tratamiento de la prostitución y el tráfico de seres humanos con finalidad de explotación sexual en los medios de comunicación*.
- Ayuntamiento de Madrid (2016): *El abordaje de la prostitución y la trata de seres humanos con fines de explotación sexual. Guía para Periodistas*.
- Bardin, L. (1996): *Análisis de Contenido*, Madrid: Akal.
- BOE (2015): Ley Orgánica 1/2015, de 30 de marzo, por la que se modifica la Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal, BOE n.º 77, § 3439 (2015). Recuperado de: www.boe.es/boe/dias/2015/03/31/pdfs/BOE-A-2015-3439.pdf

- Boldova, M.A. (2010): «Trata de seres humanos, en especial menores», en *Revista de Derecho migratorio y extranjería*, (23), pp. 51-112.
- Comunidad de Madrid (2015): *Cómo informar sobre la trata. Manual de estilo para los medios de comunicación*.
- Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948): *Adoptada y proclamada por la Resolución de la Asamblea General 217 A (III) del 10 de diciembre*. Recuperado de: www.un.org/es/documents/udhr/
- Escribano, J. (2009): *Terrorismo, narcotráfico, blanqueo de capitales, trata de personas, tráfico ilícito de migrantes, tráfico ilícito de armas, lucha global contra la delincuencia organizada transnacional*, Madrid: Visión Libros.
- Fernández, P. (2012): «Una aproximación práctica a la lucha contra la trata de seres humanos», en García, S. y Fernández, P. (coords.), *La trata de seres humanos*, Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, pp. 99-150.
- Herrero, C. (2011): *Fenomenología criminal y Criminología comparada*, Madrid: Dykinson.
- Informe de la Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (UNODC) (2016): *Trata de Seres Humanos*. Recuperado de: www.unodc.org/unodc/data-and-analysis/glotip.html
- Lasswell, H. D. (1948): «Estructura y Función de la comunicación en la sociedad», en De Moragas, M. (coord.), *Sociología de la comunicación de masas. II. Estructuras, funciones y efectos*, 5, Barcelona: Gustavo Gili, pp. 50-68.
- Ley Orgánica 5/2010, de 22 de junio, por la que se modifica la Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal, *BOE* n.º 152, § 9953 (2010): Recuperado de: www.boe.es/boe/dias/2010/06/23/pdfs/BOE-A-2010-9953.pdf
- ONU (2004): «Protocolo para prevenir, reprimir y sancionar la trata de personas, especialmente mujeres y niños, que complementa la Convención de las Naciones Unidas contra la Delincuencia Organizada Transnacional», en *Resolución 55/25, de la Asamblea General, de 15 de noviembre de 2000. Convención de las Naciones Unidas Contra la Delincuencia Organizada Transnacional, en Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito. Nueva York, 2004*, Convención de las Naciones Unidas Contra la Delincuencia Organizada Transnacional y sus protocolos, Viena. Recuperado de: www.ONUDD.org/documents/treaties/UNTOC/Publications/TOC%20Convention/TOCebook-s.pdf
- Poelmanns, M., Richard, M., Gutiérrez, M.^a R. y Riaño, I. (2015): *El fenómeno de la prostitución. Cooperación franco-española en la lucha contra la trata de personas*, Cizur Menor (Navarra), Thomson Reuters Aranzadi.
- Rodrigo, M. (2005): *La construcción de la noticia*, Barcelona: Paidós.
- Save the Children (2012): *Prevención y abordaje del delito de trata de personas. Guía para periodistas*.
- Van Dijk, T. (1996): *La noticia como discurso*, Barcelona: Paidós.
- Villacampa, C. (2010): «El delito de trata de personas: un análisis del nuevo artículo 177 bis CP desde la óptica del cumplimiento de compromisos internacionales de incriminación», en *Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad de la Coruña* (14), pp. 819-865.
- (2011): *El delito de trata de seres humanos. Una incriminación dictada desde el Derecho Internacional*, Cizur Menor (Navarra): Thomson Reuters Aranzadi.

2. LABORATORIO DE PERIODISMO Y TECNOLOGÍAS DE IMPRESIÓN TIPOGRÁFICA. EJERCICIO DE EMPRENDIMIENTO

TANIA ARRIAGA AZKARATE

Universidad del País Vasco, UPV/EHU (España)

I. INTRODUCCIÓN

La generalización del uso de internet y la crisis económica a la que nos hemos visto expuestos han provocado cambios profundos en el mundo del periodismo y la comunicación. Las condiciones laborales de miles de profesionales han empeorado y otros muchos han perdido su puesto de trabajo. Sin embargo, este cambio de paradigma también ha dado pie a la agrupación de publicaciones, creación de nuevos medios, desarrollo digital de empresas informativas e implementación de nuevas narrativas. Por desgracia, a menudo, el profesional no puede permitirse el riesgo de investigar nuevos formatos y géneros y se encuentra a merced de las aventuras de las importantes empresas. Además, el signo de los tiempos anima al consumidor a no considerar las noticias como un bien en el que gastar su, normalmente, escaso presupuesto. La sociedad red ha hecho tambalear, especialmente, al sector impreso de la empresa informativa y «en los últimos cuatro años, el grupo de los que compran solo diarios impresos ha caído del 48,3% al 35,2%, mientras se mantiene el porcentaje de internautas duales (7%), que pagan por noticias impresas y digitales»; en consecuencia, en los últimos años numerosas revistas y periódicos, han cesado su actividad o han decidido dejar de publicar la edición en papel (Digital News Report, 2017).

Frente a esta situación, primero en los Estados Unidos y después en el resto del mundo, grandes empresas privadas e instituciones públicas han creado laboratorios de periodismo que tratan de adelantarse a las necesidades del consumidor de noticias. La mayoría de los laboratorios se centran en la adecuación y utilización de las nuevas tecnologías de la comunicación. El recién inaugurado laboratorio de periodismo Erredakzioa, en cambio, quiere recuperar el binomio tipografía-periodismo para reflexionar sobre el valor de la información y su publicación en papel, al convertirse este en un objeto singular.

II. ESTADO DE LA CUESTIÓN

El modelo de negocio de la prensa, basado en grandes tiradas de ejemplares a bajo precio, publicidad e ayuda institucional, venía presentando problemas estructurales desde hacía tiempo. En la era de la información, ahora que los mensajes circulan de manera simultánea y los medios de comunicación de masas han pasado a ser medios de comunicación masiva personalizada (Castells, 2009, Kindle), invertir en impresión, papel y distribución parece no tener mucho sentido. En este último año la circulación de periódicos ha disminuido casi un 10%, las copias diarias han bajado por debajo de los 2 millones, menos de la mitad de las que se vendían hace 10 años. Por primera vez en casi seis décadas, en España ningún periódico vendió más de 200.000 ejemplares diarios en total (Reuters Institute for the Study of Journalism, 2017: 93). Así, al cotejar los datos que facilita la Biblioteca Nacional de España en su página web, se puede observar que a partir del año 2011 cada vez son menos los emprendedores que deciden invertir en la creación de una publicación periódica de información general y actualidad.

En este sentido, el estudio de la Asociación de Revistas Culturales de España (ARCE) sobre los nuevos hábitos de lectura en España, subraya que «Nos falta perspectiva para analizar y determinar la profundidad de los cambios que se han producido en poco tiempo» (ARCE, 2015: 31). Acaso, este sea el momento de preguntarse por qué los periódicos tradicionales siguen utilizando la rotativa cuando todo parece indicar que hacerlo es un error. El caso del diario *El País* es especialmente descriptivo. El director de la rotativa madrileña, Antonio Caño, a principios del 2016 publicó un editorial en el que especificaba que asumían el compromiso de seguir publicando una edición impresa de *El País* de la mayor calidad durante todo el tiempo que fuera posible (*El País*, 3/3/2016). Toda una declaración de intenciones que hasta el momento sigue vigente, ya que este diario terminó el año 2016 con un promedio de tirada de 248.664 copias y un promedio de difusión/distribución de 194.005 (OJD, 2017) y a día de hoy, *El País* sigue llenando los quioscos de nuestras ciudades.

Por lo tanto, podemos concluir que el nuevo paradigma tecnológico no ha hecho sino empezar y que el panorama que conozcamos en las próximas décadas será el resultado de un proceso en el que ya estamos participando; Pero no hay escenarios inequívocos e indubitables que aseguren el final de las publicaciones periodísticas en papel.

III. METODOLOGÍA

Ninguno de los 31 laboratorios de medios que ha identificado el profesor Ramón Salaverría surge vinculado a una revista o a un grupo al margen de grandes organizaciones. La mayoría, 14 de los 31 casos, corresponden a espacios de investigación impulsados por empresas televisivas y 12 a medios impresos. En el momento de realizarse el estudio, la mayor parte de los laboratorios se encontraban en Estados Unidos y Europa, de los cuales 4 estaban localizados

en el Estado español: RTVE, *Diario de Navarra*, *El Confidencial* y *Vocento* (R. Salaverría, 2015: 399-401).

1. ERREDAKZIOA: LABORATORIO DE PERIODISMO

Varios agentes del ámbito artístico y periodístico del País Vasco hemos unido deseo y curiosidad para dar comienzo a Erredakzioa, laboratorio de Periodismo, Impresión y Tipografía. Este es un proyecto humilde, al margen de grandes empresas, pero atrevido en su formulación. Desde Erredakzioa extrañamos un espacio de debate sobre el periodismo y la edición impresa. Somos conscientes del cambio de paradigma y eso nos impulsa a mirar el futuro con curiosidad. El caso de Gran Bretaña, donde el repunte de las ediciones impresas de los principales periódicos sorprende, nos anima a creer en la necesidad de estudio (*The Guardian*, 16/2/2015).

Nuestro objetivo es claro: crear un espacio multitarea donde poder testar ideas innovadoras, aprender del ensayo y mejorar nuestra práctica periodística y plástica. De este modo, hemos acondicionado el espacio y dotado con infraestructura que ha quedado obsoleta desde el punto de vista de su rendimiento industrial, para crear una redacción, imprenta y espacio expositivo. Erredakzioa es una redacción periodística independiente y abierta, con el pequeño formato como elección y la manualidad como reto. El periodismo es un oficio especializado y algunos de sus géneros son disciplinas de creación. Tratar estos textos de creación con los recursos de la impresión tipográfica y la manufactura artística es nuestra propuesta.

Erredakzioa recuerda más a un taller de creación manual que a una oficina donde, actualmente, se redactan las piezas periodísticas. Este espacio está dotado con una prensa tipográfica, Minerva, que la Fundación Tipográfica Neufville, S.A. de Barcelona comercializaba en años 1950. La tecnología de la que hace uso, sin embargo, corresponde a innovaciones mecánicas del siglo XIX. En concreto, nuestra máquina es una Minerva Hispania II con platina y tímpano de una sola pieza. Erredakzioa también dispone de una mesa de luz y un chibalete marca Fundación Tipográfica J. Iranzo, modelo Súper Estelar con 44 cajones.

En el momento de escribir estas líneas atesoramos una colección tipográfica de diez familias y veintidós fuentes, en tipos de madera y plomo.

Esta apuesta por lo material no implica una postura contraria ni cerrada al mundo digital. Al contrario, tenemos intención de servirnos de su capacidad de ampliar el contenido del texto, distribuirlo y recoger el *feedback* de quienes se animen a participar en el proyecto o tal vez simplemente a tocar este artefacto.

En cualquier caso, mediante la recuperación del trabajo manual y la consideración del texto periodístico como pieza de creación, Erredakzioa transforma la empresa informativa, por una parte, en una pequeña factoría creativa y por otra, en una iniciativa cultural que dinamiza el barrio y la escena periodístico-literaria. Debe tenerse en cuenta que este espacio nace unido a la Galería y taller de grabado La Taller, que en el año 2016 fue galardonada con el «premio a la actividad realizada por los diferentes agentes en el ámbito de las artes plásticas y visuales», Gure Artea, del departamento de Cultura y Política Lingüística del Gobierno Vasco. El jurado destacó que este proyecto «ofrece, desde un espacio

donde juntarse, aprender sobre la cultura y familiarizarse con los lenguajes contemporáneos de estos ámbitos, un lugar que electriza un entorno histórico de Bilbao como es Solokoetxe, uno de los motores ahora mismo de las propuestas independientes de cultura en Bilbao» (*Deia*, 9/9/2016).

También, el ámbito del emprendizaje en las aventuras creativas y culturales se convierte en objeto de trabajo y análisis de este proyecto. Hemos alquilado un pequeño local al ayuntamiento de Bilbao gracias a las ayudas al emprendizaje del servicio municipal Bilbao Ekintza. En este sentido, cumplimos los requerimientos de formación que nos solicitó esta institución, incluido el correspondiente proyecto empresarial. Hemos necesitado, aproximadamente, un año para preparar este pequeño laboratorio. En el proceso, muchos vecinos y vecinas se han volcado y nos han ayudado tanto a adecuarlo como a aprender a utilizar la maquinaria. Erredakzioa es un ejemplo de emprender y aprender haciendo; «Learning by doing»: cada paso ha sido una incógnita a resolver, que nos ha llevado a otro problema más complicado que, a su vez, hemos solucionado probando, preguntando y mejorando lo anteriormente realizado. Aquellos que han accedido a dar solución a las dudas que han surgido a lo largo del camino nos han enseñado con el ejemplo. Estas personas también nos han recordado que, no hace tanto tiempo, las imprentas daban trabajo a cientos de personas y nos han mostrado verdadero cariño por ese oficio ora, prácticamente, olvidado. Esa relación es recíproca y su participación es correspondida con nuestro compromiso para con el barrio.

Erredakzioa también posee un afán educativo; como ya hemos expuesto anteriormente, los agentes impulsores somos los primeros en aprender a través de esta experiencia. Por lo tanto, queremos que todo aquel con interés pueda valer-se de este experimento. El laboratorio alberga la infraestructura necesaria para aprender mediante la elaboración y consecución de proyectos. Si el periodismo se encuentra en un momento incierto, la investigación es obligatoria y la enseñanza debe ajustarse al momento de cambio que vive. En consecuencia, Erredakzioa es un espacio de conocimiento informal, donde las líneas de aprendizaje fluyen en todas las direcciones y descubren caminos inesperados. Prestigiosos centros educativos como el Massachusetts Institute of Technology (MIT) o la Harvard University sustentan espacios donde grupos multidisciplinares de alumnos y alumnas idean y construyen, con sus propias manos, distintos proyectos. De ese modo, el aprendizaje abarca todos los aspectos que rodean la pieza. Por ejemplo, en ambas universidades ofertan un taller de construcción de una prensa similar a la que realizó Johannes Gutenberg.

En este sentido, Erredakzioa atenderá las necesidades de distintos agentes culturales, escuelas de diseño, facultades de Periodismo y Bellas Artes, así como del alumnado de Educación Secundaria del barrio.

Actualmente, en Erredakzioa se trabaja por proyecto y, próximamente, además acogerá a equipos e individuos en régimen de cotrabajo. Nos comprometemos a tratar tanto el contenido como el continente de la publicación como un objeto de arte, como una joya (periodística). Por eso mismo, quien trabaje en Erredakzioa deberá valorar económica y emocionalmente la preparación y elaboración que necesita cualquier trabajo periodístico en su creación y publicación.

2. PRIMER PROYECTO: «MINERVA. EL REPORTAJE ILUSTRADO»

«Minerva. El reportaje ilustrado» se inspira en las revistas ilustradas del siglo XIX que, en su momento, se valieron del grabado xilográfico para reproducir las imágenes que acompañaban los textos informativos. Esa novedosa técnica de reproducción abarató las ediciones, lo que hizo que se ampliaran y llegaran a muchos más lectores que las anteriores propuestas editoriales. Las revistas se popularizaron, de ahí que puedan considerarse precursoras de la cultura de masas.

Mediante la revista experimental *Minerva*, queremos repensar la convención, que nos remonta al siglo XIX, según la cual las publicaciones periodísticas deben soportar tiradas de millares de ejemplares; ya que, actualmente, ese alcance lo ofrece el espacio digital. Sin embargo, a través de la tradición del grabado y la impresión tipográfica podemos dotar al texto periodístico de un continente único. La tirada de *Minerva* no será mayor de 250 ejemplares y todos y cada uno de ellos tendrá una intervención manual. De ese modo, queremos añadir al estatus informativo de la revista, el valor artístico, y convertir cada ejemplar en una pieza de creación.

Invitaremos a periodistas de reconocido prestigio a escribir un reportaje de temática libre. Seguidamente, pondremos en contacto a un ilustrador o ilustradora con el periodista para que ilustre el texto. Elegiremos al artista plástico por la calidad de su trabajo y por la intuición de que su manera de enfocar los temas puntúe y multiplique el texto. A partir de los textos y las ilustraciones, diseñaremos y produciremos una publicación exquisita. Para el primer número, hemos contado con la inestimable ayuda del profesor de diseño periodístico José María Legarda, quien nos ha enseñado, paso a paso, la técnica para crear una maqueta.

La impresión la llevaremos a cabo mediante diferentes técnicas. En este primer número, la portada, de un papel de mayor grosor y color verde, soportará un proceso serigráfico; el cuerpo del texto lo imprimiremos digital y mecánicamente, con tipos; y las ilustraciones se imprimirán en la *Minerva* mediante planchas de fotopolímeros. La revista constará de un solo reportaje y ocho ilustraciones.

Para el primer número hemos convocado a la periodista Mirentxu Purroy, recientemente condecorada con la Cruz Carlos III el Noble por contribuir al prestigio de Navarra. Para este reportaje, que verá la luz a finales de septiembre, hemos estimado que el estilo irónico y fresco de la ilustradora Higi Vandis, genera una fructífera tensión entre texto e ilustración.

Tal y como sucede en las ediciones de grabado, cada revista se venderá firmada tanto por la periodista como por la ilustradora.

IV. ANÁLISIS O DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Este es un trabajo en progreso y debido a la reciente puesta en marcha del laboratorio y de que el primer número de la revista todavía no ha pasado por la máquina tipográfica, no contamos con resultados definitivos.

En mayo del 2018 hará un año de la inauguración de Erredakzioa, entonces será cuando valoremos el trabajo que venimos realizando. Llegado ese momento,

haremos uso de las categorías que Salaverría propone a la hora de categorizar los laboratorios de medios. La primera agrupa aquellos donde se desarrollan aplicaciones digitales e innovación tecnológica. La segunda categoría corresponde a la exploración de nuevas narrativas, formatos multimedia y periodismo de datos. La tercera, al impulso de nuevos proyectos empresariales, iniciativas comerciales y startups y la cuarta y última, a la formación periodística y promoción del consumo de medios entre jóvenes (Salaverría, 2015: 397).

También repararemos en la capacidad de mediación de Erredakzioa para con los centros educativos, agentes culturales y colectivos e individuos que nos propongan trabajar en este espacio. El ámbito de la educación nos abre interesantes vías de investigación en el ámbito de las metodologías activas de enseñanza. El trabajo con instituciones, colectivos e individuos nos hará adentrarnos en el mundo de las tecnologías blandas, asociadas al funcionamiento y la gestión de las organizaciones.

Las obligaciones económicas evaluarán la viabilidad del proyecto, por nuestra parte, tomaremos nota de los factores que ayuden a la supervivencia o fracaso de este proyecto.

Con respecto al análisis de los resultados de la revista *Minerva*, la venta, repercusión pública y continuidad del proyecto serán apartados clave para su evaluación.

V. CONCLUSIONES

La decisión que tomamos en su día de embarcarnos en esta aventura nos enriquece cada día. El laboratorio ha atraído la atención de periodistas, impresores, artistas y curiosos de toda edad y condición.

La puesta en marcha de la revista nos está llevando más tiempo del que pensamos en un principio pero, sin duda alguna, está siendo un ejercicio muy interesante en lo referido a la disciplina de diseño gráfico, gestión de equipos y ejecución técnica.

La puerta de Erredakzioa, el laboratorio de barrio y papel, está abierta.

VI. BIBLIOGRAFÍA

- Biblioteca Nacional de España (2017): *Bibliografía española en línea*. Recuperado de: www2.bne.es/BEL_publico/prepBibliografia.do?tipoBib=SER
- Castells, M. (2009): *Communication Power*, Oxford, New York: Oxford University Press. Kindle Edition.
- Caño, A. (3/3/2016): «Carta abierta del director de *El País* a la Redacción del periódico», en *El País*. Recuperado de: https://elpais.com/elpais/2016/03/03/actualidad/1457031570_991358.html
- Garmendia, A. (9/9/2016): «Sistiaga, Mabi Revuelta y La Taller, premios Gure Artea», en *Deia*. Recuperado de: www.deia.com/2016/09/09/ocio-y-cultura/cultura/sistiaga-mabi-revuelta-y-la-taller-premios-gure-arte.
- Greenslade, R. (16/2/2015): *The Guardian Why print newspapers remain the dominant media power in Britain*. Recuperado de: www.theguardian.com/media/greenslade/2015/feb/16/why-print-newspapers-remain-the-dominant-media-power-in-britain

- ICC Consultors (2015): *Los Lectores de Revistas. Perfil y nuevos hábitos de lectura*, Madrid: ARCE. Recuperado de: www.revistas culturales.com/xinformes/LectoresRC.pdf
- Información y control de publicaciones (OJD) (2017): Recuperado de: www.ojd.es
- Reuters Institute for the Study of Journalism (2017): *Reuters Institute Digital News Report 2017*. Recuperado de: https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/sites/default/files/Digital%20News%20Report%202017%20web_0.pdf
- Salaverría, R. (2015): «Los labs como fórmula de innovación en los medios», en *El profesional de la información* (24), 4, julio-agosto, pp. 397-404.
- Vara-Miguel, A., Negro, S. y Amoedo, A. (2017): *Digitalnewsreport.es 2017*, Universidad de Navarra Facultad de Comunicación, Center for Internet Studies and Digital Life. Recuperado de: www.digitalnewsreport.es

3. A LIGAÇÃO DE ÁREAS COMO O DESIGN E AS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO-DESIGN INCLUSIVO E EDUCAÇÃO ESPECIAL

MARIA CAEIRO M. GUERREIRO
Universidade do Algarve (Portugal)

I. INTRODUÇÃO

Atualmente, a mudança social, política, económica, e cultural da sociedade contemporânea propicia a que pensemos melhor nos processos de ensino e de aprendizagem que se desenvolvem no ensino superior em Portugal, assumindo-se que, segundo Pedrosa (2001) as estratégias de intervenção pedagógica deverão responder às necessidades de um público cada vez mais heterogêneo.

A transição e adaptação às novas diretrizes, impostas pelo Processo de Bolonha, que ocorreu nas diversas instituições de ensino superior português, fomentaram a passagem de um «paradigma de ensino passivo, baseado na aquisição de conhecimentos, para um modelo baseado no desenvolvimento de competências» (Decreto-Lei n. °74/2006).

Assim, com o destaque que passou a ser dado a certas competências, considerando que estas «têm um papel crescente nos objetivos de aprendizagem e de empregabilidade», segundo Lourtie (2012), e, de acordo com o plano de formação de cada área científica, ocorreu o desenvolvimento de metodologias próprias de ensino e de aprendizagem.

Neste âmbito, deu-se a valorização das componentes de trabalho experimental e de projeto em certas áreas e, a aplicação dessas metodologias em áreas do conhecimento que se acabaram por unir, como foi o caso da ligação das Ciências da Educação e do Design, mais especificamente da Educação Especial e do Design Inclusivo.

Diante destas mudanças, os formandos e futuros profissionais das áreas assinaladas passaram a ficar melhor preparados para intervirem em situações que envolvam crianças com Necessidades Educativas Especiais e, passaram a ter um papel social-formativo, mais vinculado para com a sociedade, elevando assim a sua responsabilidade social.

II. ESTADO DA QUESTÃO E FUNDAMENTOS TEÓRICOS

1. DESIGN E DESIGN INCLUSIVO

A *debe Design*, segundo Sena da Silva (2001) e Margarida Fragoso (2012), apareceu «oficialmente» em Portugal em 1971, na «I-Exposição de Design Português», coadjuvando a configuração da identidade profissional (Fragoso, 2012: 127).

Nesta época, a *debe Design* passou a ser citada para identificar e/ou qualificar produtos, objetos ou espaços, que fossem modernos e esteticamente relevantes. O termo era tão abrangente que era utilizado de forma pouco cuidada por alguns, ou seja, aplicavam a *debe*, mas não sabiam o seu verdadeiro significado.

Os anos subseqüentes a 1971/74, segundo Almeida (2009), foram anos importantes para a institucionalização da área do Design em Portugal (Almeida, 2009, 2014) e os anos 80 e anos 90, de acordo com Lopes (2000) e Félix (2013), foram anos alusivos à «[...] expansão e legitimação de um processo» de «[...] incorporação social do Design e do profissional na sociedade» (Lopes, 2000: 82; Félix, 2013: 197).

Como consequência da situação económica em que o país se encontrava nos anos 80, com a adesão de Portugal à Comunidade Económica Europeia (CEE) em 1986, ocorreram diversas reformas, elevados investimentos em infraestruturas e, gerou-se uma rápida aceleração do crescimento económico português. O país passou por um período de crescente estabilidade política, proporcionando uma melhoria do nível de vida da população, o que gerou novos investimentos nos sectores da cultura e da indústria.

Nos anos 90, o Design alcançou uma maior «[...] notoriedade pública» (Lopes, 2000: 82), principalmente a partir da exposição «Design Lisboa 94», que esteve patente no Centro Cultural de Belém.

Nesta década, a gradual divulgação da área do Design, foi levada a cabo pelo Centro Português de Design (CPD), a partir das campanhas de sensibilização para o Design, com fundos dos programas como o Programa Específico para o Desenvolvimento da Indústria Portuguesa (PEDIP) I e II a partir de algumas ações, tais como: a edição da Revista *Cadernos de Design*; de livros; videogramas didáticos; seminários e exposições como a exposição itinerante «Caminhos do Design». O CPD definia como missão, a promoção do Design, fazendo a ligação entre a área e o tecido industrial português, no âmbito da conceção, produção e valorização das redes de serviços.

No início deste novo século XXI, e no seguimento da opinião de investigadores, professores e profissionais na área, como Francisco Providência, João Branco, Vasco Branco, Paulo Maldonado, passámos por um período de constantes mudanças ao nível das metodologias utilizadas nos processos de Design «[...] partindo da evidência de que as redes, humana e eletrónica, potenciam a informação e o conhecimento [...]» (Maldonado, 2000: 94), ao nível da tipologia de interação dos produtos criados, causando «maior protagonismo na revelação da funcionalidade» (Branco e Providência, 2000: 92) formou-se, segundo João Branco, «[...] uma prática continuada de observação e de reflexão [...]» (Branco, 2000: 93) como base para criação dos novos produtos.

Neste contexto, o Design começou a afluir em áreas do conhecimento variadas como as Ciências Sociais, Humanidades e Saúde, criando novas estratégias para resolução do processo de Design, por vezes até mais humanista e social como sucede no Design inclusivo/Design Universal.

Segundo João Lemos, o conceito de Design Inclusivo ou Design Universal

representa uma estratégia para eliminar a discriminação, aproximando-se do desenho de produtos e ambientes que podem ser utilizados por todos sem que seja necessário recorrer a adaptações ou a produtos especializados (Lemos, 2000: 96).

Atualmente, o Design adapta-se à realidade, molda-se às tendências e procura responder a problemas colocados pela sociedade. Perspectivam-se produtos que sejam objetivos, simples e diretos em termos conceptuais, dos materiais de fabrico, e dos sistemas de produção.

O Design Inclusivo ou Design Universal ou ainda Desenho para todos (ResAP, 2001) é uma subárea existente na área do Design que proporciona a criação de produtos, serviços ou ambientes adequados à diversidade humana existente. Reúne assim uma faixa de população bastante alargada, abrangendo indivíduos colocados em desigualdade pelas circunstâncias.

O termo Design Universal foi criado pelo arquiteto e investigador Ronald Lawrence Mace, por volta da década de 70 do século XX.

Segundo o *Center for Universal Design* (North Caroline State University, EUA), o Design Universal tem como objetivo criar ambientes, produtos, serviços, programas e tecnologias acessíveis pelo maior número de indivíduos, sem a necessidade de adaptação ou criação de algo específico.

Nos finais da década de 90 do século XX, uma equipa multidisciplinar do *Center for Universal Design*, formada por arquitetos, designers, engenheiros, e investigadores, com base no projeto «Estudos para Incrementar o Desenvolvimento do Design Universal», definiram um conjunto de sete princípios base, a ter em atenção no processo de criação e produção dos futuros produtos: 1. Uso equitativo, 2. Flexibilidade no uso, 3. Uso simples e intuitivo, 4. Informação perceptível, 5. Tolerância ao erro, 6. Baixo esforço físico, 7. Tamanho e espaço para aproximação e uso.

Os sete princípios podem ser aplicados aquando da análise de um produto existente ou, na criação de algo, como um objeto, um ambiente ou quando pretendemos comunicar.

Diante do exposto, deve existir na formação da maior parte dos profissionais, principalmente aqueles que estão em áreas nas quais é preciso criar, construir ou produzir algo, formação no âmbito do Design Inclusivo.

2. CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO ESPECIAL

De acordo com o exposto por vários investigadores no campo, os termos Ciências da Educação e Educação, são palavras que se definem de forma singular,

contudo, certas interpretações aduzem que existe uma forte complementaridade entre todas elas.

Segundo Boavida e Amado (2008) as Ciências da Educação constituem uma «família das disciplinas científicas» (Amado, 2008: 197), unidas por um objeto e objetivo comum que é o aperfeiçoamento dos indivíduos.

Avanzini (1995) identifica as Ciências da Educação como «as ciências que tem como objeto a inteligibilidade das práticas educativas em qualquer período ou lugar em que elas se desenrolem» (Avanzini, 1995: 5-26) e Esteban (1978) afirma que o objeto das Ciências da Educação

é o estudo, a investigação e análise da influência do homem sobre o homem [...] o estudo dos processos educativos, individuais e de grupo [...] a investigação dos processos educativos e, enfim, a análise empírica, sistémica e controlada das experiências educativas (Esteban, 1978: 148).

Perante o exposto definimos assim que o maior objetivo das Ciências da Educação é observar; analisar e descrever o que já passou, o que está a passar, e o que poderá surgir; compreender e justificar práticas educativas e formativas, processos internos e procedimentos (Boavida e Amado, 2008). Para alcançar estes e outros propósitos «a teoria e a prática constituem o cerne das Ciências da Educação» (Boavida e Amado, 2008: 198).

De acordo com Boavida e Amado (2008), o conceito de Educação é amplo e inacabado, pois estamos sempre diante uma realidade distinta e pluriforme, na qual existem práticas quotidianas diferentes, processos, normas, objetivos, distintas finalidades, ambientes e intervenientes desiguais.

Charlot (1995) reafirma o juízo de Boavida e Amado quando afirma que a Educação é um espaço de «ambiguidade, incerteza e mestiçagem epistemológica que não é fácil de delimitar» (Charlot, 1995: 26).

Nos termos da Constituição Portuguesa, a Educação é um direito que todos os portugueses possuem e, o Estado deve «promover a democratização do ensino garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares» (Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, art. 2).

Relativamente à Educação Especial, iniciou em Portugal no princípio do século XIX, com a criação de espaços de formação com características específicas, como foi o caso de asilos ou instituições privadas. Em 1823 foi criado o «Instituto de surdos – mudos e cegos» por António Rego e em 1863 abriu o Asilo de cegos de N.ª Sr.ª da Esperança (Ferreira, 1988). Nos anos subsequentes foram criados muitos outros espaços, mas, apenas no século XX, mais propriamente em 1967, surgiu a Comissão de Reabilitação no Ministério da Saúde e Assistência, com o propósito de coordenar ações de reabilitação.

Na década de 70 do século XX, foram aplicadas diversas estratégias, consideradas mais tarde como a base para a mudança da política de ensino de crianças deficientes. Num formato ainda experimental, o Ministério da Educação deu início à formação de educação especial nas escolas primárias de várias regiões do país, criou diversas estruturas regionais designadas Centros de Educação Especial e

organizou cursos de especialização para educadores de infância e professores na área das deficiências visual e auditiva.

Através do Decreto-Lei n.º 45/73, de 12 de fevereiro, foi criada uma Divisão de Ensino Especial, na Direcção-Geral do Ensino Básico, e com a Lei n.º 5/73, de 25 de julho, a escolaridade obrigatória passou de 6 para 8 anos (4 anos no ensino primário e 4 anos no ensino preparatório) e passou a existir atendimento educativo para crianças inadaptadas, com deficiência ou precoces.

Com a Lei da Educação Especial, Lei n.º 66/79, de 4 de outubro, foram definidos os princípios orientadores da Educação Especial, em termos dos objetivos a prosseguir, e da organização estrutural que lhe serve de suporte.

A partir da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Portugal passou a usufruir de um enquadramento legal idêntico à Constituição da República Portuguesa, que visa afirmar a formação cívica e moral dos jovens, o direito à diferença, a igualdade de oportunidades e contribuir para desenvolver o espírito e a prática democrática.

Na década de 90 do século XX, mais propriamente em 1994, na Declaração de Salamanca (1994, art. 7) surge o conceito de Escola Inclusiva, que instituiu que sempre que possível, todos os alunos deveriam aprender juntos, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentassem.

Desde a criação da LBSE até aos dias de hoje, a educação de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) em Portugal, sofreu uma evolução progressiva, o aluno passou a estar inserido no ensino regular, com o fim de ter uma integração plena na sociedade.

Com a criação de um sistema adequado, mas integrado no sistema de ensino existente em Portugal, passaram a ser criadas infraestruturas e recursos materiais e humanos, equipas pluridisciplinares de profissionais, com o fim de proporcionar um ensino e uma aprendizagem diferenciado em função das necessidades, dos estilos e dos ritmos de aprendizagem dos alunos.

No âmbito da formação dos profissionais que trabalham com os alunos com NEE, passaram a ser desenvolvidas várias ações. Surgiram diversos tipos de cursos, com tempo de duração diferente, tais como pós-graduações, cursos de mestrado e de doutoramento nas várias instituições de ensino superior em Portugal, a criação de centros de investigação dedicados à temática aumentou, assim como a investigação na área.

3. O ENSINO DO DESIGN INCLUSIVO NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA UNIVERSIDADE DO ALGARVE

A formação no campo do Design Inclusivo iniciou em Portugal por volta de 2002, 2003. Entre 2003 e 2004 surgiram várias ações enquadradas no projeto «Equal – Design inclusivo», no âmbito das ações de formação que o Centro Português de Design (CPD) oferecia principalmente a profissionais na área do Design, da Arquitetura e da Engenharia.

Neste período, tanto o arquiteto Jorge Falcato como o Designer Renato Bispo foram uns dos grandes impulsionadores destas ações, e responsáveis pela passagem

de conhecimentos dentro da temática. Além das ações de formação, dinamizaram outras atividades, tais como a criação de recursos sobre o tema, como foi o caso do site www.designinclusivo.net e do site www.designinclusivo.org.

O projeto Equal – Design Inclusivo foi desenvolvido em parceria, entre o Centro Português de Design, a Faculdade de Arquitetura da Universidade Técnica de Lisboa, a Câmara Municipal de Lisboa e a Associação de Cegos e Amblíopes de Portugal (ACAPO).

No âmbito do ensino superior, na primeira década do século XXI a maior parte das instituições de ensino superior não possuíam nem disciplinas nem cursos na área, apenas alguns docentes abordavam o tema, como um dos conteúdos programáticos, principalmente nas unidades curriculares de projeto como afirmou Barbosa, Pacheco e Silva (2006). Contudo Bispo afirmou (2006), na entrevista que fez para o CPD, que desde 2001/2002 que existe na Escola Superior de Artes e Design no último ano do curso de Design, uma disciplina opcional específica sobre o tema.

Alguns profissionais e/ou professores universitários também adquiriram conhecimentos nesta área fora de Portugal. Em 2002 participaram no workshop «Including Design for All Education in ICT Education» na Royal Flemish Academy for Science and the Arts em Bruxelas, organizado pelo European Institute for design and Disability (EIDD), e em 2004 ocorreu a Conferência Internacional «Designing for the 21st Century III» no Rio de Janeiro, organizada pela Adaptive Environments. No âmbito da conferência realizaram-se dois workshops específicos: «Inclusive Innovation: Focus on Health Care Delivery» apresentado por Melody Roberts e Aaron Sklar da IDEO, e o workshop «Extreme Design – a workshop on design and preception» por Dan Formosa e Abby Godee da Smart Design (CPD, 2006).

Em 2003, a Câmara Municipal de Lisboa organizou, com o apoio de Ruth Morrow, Marcus Ormerod e Huber Froyen, o workshop internacional «O Ensino do Design Inclusivo».

Atualmente o tema Design Inclusivo surge no ensino superior como uma unidade curricular, como sucede na Universidade Lusíada de Lisboa (curso de licenciatura em Arquitetura), ou na Universidade do Algarve (curso de licenciatura em Design de Comunicação e curso de mestrado em Educação Especial-Domínios cognitivo e motor) no âmbito de áreas do conhecimento como a Arquitetura, o Design e a Educação. Também aparece como um dos conteúdos programáticos de uma unidade curricular, como ocorre na Universidade de Lisboa – Faculdade de Belas Artes (curso de licenciatura em Design de Equipamento, UC – Ergonomia). Sob o formato de workshop, como sucedia no início, verificou-se que atualmente não existe.

Relativamente ao caso da formação em Design Inclusivo na área da Educação, em específico a Educação Especial, no presente artigo apenas iremos falar do que ocorre na Universidade do Algarve no curso de mestrado em Educação Especial – Domínios cognitivo e motor.

O curso de mestrado Educação Especial – Domínios cognitivo e motor teve início em 2012 e foi acreditado pelo Conselho de Administração da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior. Até à atualidade o curso já passou

por pequenas alterações, contudo, tem vindo sempre a ter um forte número de interessados e inscritos por ano.

O curso é dirigido a educadores de infância, professores do ensino básico e secundário, assim como outros profissionais de outras áreas, como têm surgido nas áreas da Terapia da Fala e da Educação Social.

Relativamente à estrutura curricular, além da área científica predominante, que é a Formação de professores/formadores e ciências da educação, o curso também possui unidades curriculares (UC) obrigatórias nas áreas da Psicologia, da Saúde, das Ciências da Educação, do Design e da Informática na ótica do utilizador, e unidades curriculares opcionais nas áreas do Desporto e do Direito.

O plano de estudo integra UC de formação geral na área das Ciências da Educação, UC de formação específica direcionadas para a área da especialização e UC que se centram na formação orientada para a elaboração de projetos de cariz profissional, com o fim de capacitarem os formandos a conceberem, desenvolverem e avaliarem projetos em contextos educativos com populações com necessidades educativas especiais (CAI, 2011).

Com base nas competências de cada uma das UC foram definidas metodologias de ensino e aprendizagem próprias, dando-se maior relevância a metodologias de cariz mais prático, para que os formandos adquiram competências pedagógicas, técnicas e científicas que lhes permitam intervir de forma adequada no processo educativo de crianças com necessidades educativas especiais nos domínios cognitivo e motor.

Relativamente à UC Design Inclusivo são aplicados dois tipos de abordagens, uma mais teórica, sobre princípios e conceitos pluridisciplinares com base na relação biunívoca entre o ser humano e o seu espaço envolvente, e outra prática, para que o aluno compreenda a importância que o Design Inclusivo tem na criação, avaliação e/ou produção de propostas de intervenção educativa.

Um dos principais objetivos é o formando ser capaz de desenvolver soluções direcionadas para a diversidade humana, com o fim de proporcionar a todos os indivíduos o direito de igualdade de oportunidade.

Em virtude das áreas de formação e dos anos de experiência, a maioria dos formandos possuem um conhecimento profundo sobre as características específicas de alunos com NEE.

III. METODOLOGIA

O presente artigo faz parte de um projeto de investigação que estou a desenvolver, cujo principal objetivo é identificar a importância que o Design Inclusivo tem na formação de indivíduos na área da Educação Especial.

Deste objetivo de âmbito geral, decorrem algumas questões de investigação, cujas respostas poderão contribuir para a compreensão e melhoramento das instituições que apreendem.

Para atingir os objetivos definidos, adotamos uma abordagem de investigação qualitativa, segundo uma estratégia de estudo de caso.

Como base técnica estamos a utilizar a observação, a análise documental, e a entrevista. Na análise da informação que já possuímos, recorreremos à análise documental e à análise de conteúdo. Tendo em conta o modelo de análise, foi necessário levar a efeito uma investigação fundamentada no terreno.

Os dados, as observações recolhidas, o contato com o espaço *in loco*, e a tentativa de compreender como é que tudo é percebido e interpretado pelos formandos tem sido um dos critérios primordiais desenvolvido neste estudo.

IV. ANÁLISE OU DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Com base na recolha de dados que foi feita até à data, registo de observações aleatórias e análise de alguns pontos relevantes no estudo, apercebemo-nos que a inserção de formação no âmbito do Design Inclusivo no seio da área da Educação, especificamente Educação Especial, pode proporcionar a criação eficaz de diversos materiais, úteis no crescimento de crianças com NEE.

O facto de o formando aperceber-se da importância que o Design Inclusivo tem, como elemento estrutural de uso teórico e prático, na criação, avaliação ou produção de materiais/produtos, pode mudar ou até melhorar a resposta ao problema.

Analisámos ainda a formação base que os formandos possuem, ou seja, em virtude da diversidade de formação inicial (1.º ciclo, licenciatura) dos formandos e dado à experiência de vida que alguns já possuem em certas áreas, o desenvolvimento de trabalho em equipa em projetos ou atividades, interdisciplinar e multidisciplinar pode ser considerada uma mais-valia para o formando.

Relativamente às respostas criadas para os problemas, na maior parte das vezes, não podem ser consideradas como soluções estereotipadas, pois no Design Inclusivo pretende-se encontrar a melhor resposta para cada caso particular, já que a abordagem que o formando faz está assente em princípios.

Uma vez que a investigação proporciona a construção e desenvolvimento de uma disciplina, de uma área, de uma IES ou de uma comunidade —académica ou civil— e também de um país, parece-nos favorável utilizarmos no presente estudo uma metodologia de cariz mais qualitativo, o estudo de caso e a observação *in loco*.

V. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude do estudo exposto no presente artigo encontrar-se numa fase de observação e análise, apenas iremos indicar algumas considerações.

A introdução de uma abordagem inclusiva, com base nos princípios do Design Inclusivo, aquando da criação de um material pedagógico, um objeto, um ambiente ou um serviço, proporciona uma mudança de atitude nos profissionais que trabalham com crianças com NEE e, garante a elaboração de respostas com maior qualidade e funcionalidade.

A metodologia de trabalho utilizada no seio do espaço sala de aula, segundo uma abrangência teórica e outra prática, ao nível da elaboração de um projeto, procura uma formação fortemente orientada para a aplicação prática.

Em virtude da formação inicial, da experiência de trabalho com indivíduos com NEE e da formação que passam a ter no âmbito do Design Inclusivo, os formandos passam a saber desenvolver mais eficazmente produtos, materiais ou serviços que todos vão utilizar com facilidade e eficácia.

VI. BIBLIOGRAFIA

- Almeida, V. (2009): *O Design em Portugal, um Tempo e um Modo. A institucionalização do Design Português entre 1959 e 1974*, Tese de doutoramento em Belas-Artes – Especialidade de Design de Comunicação, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Almeida, V. M. (2014): «Design em Portugal: da democratização à popularização», em Vilar, E. T. (coord.), *Design et al*, Lisboa: Publicações Dom Quixote, pp. 187-205.
- Almendra, R. A. (2010): *Decision making in the conceptual phase of Design Process: a descriptive study contributing for the strategic adequacy and overall quality of design outcomes*, Tese de doutoramento, Faculdade de Arquitectura da Universidade de Lisboa.
- Avanzini, G. (1995): «Des Sciences de l'Éducation», em *Cahiers Binet-Simon* (64), pp. 5-26.
- Boavida, J. & Amado, J. (2008): *Ciências da Educação: Epistemologia, Identidade e Perspectivas*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Branco, J. (2000): «Produtos para o novo milénio: da futurologia à necessidade da informação», em *Cadernos de Design Anuário 2000 - O Tempo do Design* (8), 21/22, Lisboa: Centro Português de Design, pp. 93 ss.
- Branco, V. & Providência, F. (2000): «Design de objeto de /e quase sujeitos», em *Cadernos de Design Anuário 2000 - O Tempo do Design* (8), 21/22, Lisboa: Centro Português de Design, pp. 92 ss.
- Centro Português de Design [CPD]. (2000): *Observar o Design*, Lisboa: Centro Português de Design.
- (2006): *Experiências de Ensino do Design Inclusivo em Portugal*, Lisboa: Centro Português de Design.
- Charlot, B (1995): *Les Sciences de l'éducation, un enjeu, un défi*, Paris: ESF.
- Comissão de Avaliação Interna [CAI]. (2011): *Apresentação do curso de formação especializada – mestrado em Educação Especial - domínios cognitivo e motor*, Faro: Universidade do Algarve, Escola Superior de Educação e Comunicação.
- Comité de Ministros do Conselho da Europa (2001): *Resolução ResAP* («Resolução de Tomar»).
- Félix, M. J. L. G. (2013): *Contributos para uma visão estratégica da investigação na área do design em Portugal*, Tese de Doutoramento em Design, Universidade de Lisboa: Lisboa.
- Fernandes, R. (1988): «Nas Origens do “Ensino Especial”: o primeiro Instituto Português de Surdos-Mudos e Cegos», em *Revista da Biblioteca Nacional*, 2.
- Fortin, M. F. (1999): *O processo de investigação: da concepção à realização*, 2.^a ed., Loures: Lusociência.
- Fragoso, M. (2008): «O Século Pop em Portugal - Formas e Expressões do Design», em *Arquitetura e Vida*, n.º 94.
- (2012): *Design gráfico em Portugal. Formas e expressões da cultura visual do século XX*, Lisboa: Livros Horizonte.
- Graziano, A. M. & Raulin, M. L. (2012): *Research methods: A process of inquiry*, 8th edition, Londres: Published by Pearson.

- Falcato, J. & Bispo, R. (2006): *Design Inclusivo – acessibilidade e usabilidade de produtos, serviços e ambientes*, Lisboa: Centro Português de Design.
- Lemos, J. (2000): «Design universal: uma visão mais humanista/social do Processo de Design», en *Cadernos de Design Anuário 2000 - O Tempo do Design* (8), 21/22, Lisboa: Centro Português de Design, pp. 96-97.
- Lopes, N. L. (2000): «Os anos 80/90 - O novo design e a transformação dos modos de habitar», en *Cadernos de Design Anuário 2000 - O Tempo do Design* (8), 21/22, Lisboa: Centro Português de Design.
- Lourtie, P. (2012): «Bolonha e Competências», en *Actas del Encontro nacional sobre «A Concretização do Processo de Bolonha em Portugal*, Castelo Branco.
- Maldonado, P. (2000): «Design: uma visão estratégia», en *Cadernos de Design Anuário 2000 - O Tempo do Design* (8), 21/22, Lisboa: Centro Português de Design, pp. 94-95.
- Pedrosa, J. (2001): «Sessão de abertura do Colóquio “A formação pedagógica dos professores do ensino superior”», en Reimão, C. (coord.), *A formação pedagógica dos professores do ensino superior*, Lisboa: Colibri, pp. 15-16.
- Rosa Pires, M.^a M.^a, Barbosa, C., Moreira da Silva, F. & Bispo, R. (2006): «Experiências de Ensino em Design Inclusivo», en *Experiências de Ensino do Design Inclusivo em Portugal*, Lisboa: CPD.
- Seaman, C. H. C. (1987): *Research methods: principles, practice and theory* (3.^a ed.), Norwalk: Appleton & Lange.
- Selltiz, Claire *et al.* (1989): *Métodos de pesquisa nas relações sociais*, São Paulo: Herder.
- Tuckman, B. W. (2012): *Manual de Investigação em Educação – Metodologia para conceber e realizar o processo de investigação científica*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Wolfgang, F. E. Preiser, Elaine Ostroff (2001): *Universal Design Handbook*, EEUU: McGraw-Hill.

1. NORMATIVO LEGAL

- Decreto-Lei 74/2006, de 24 de março, *Diário da República n.º 60/2006 - I Série A*, Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, Lisboa.
- Lei 46/1986, de 14 de outubro, en *Diário da República*.

4. NEUROMARKETING OLFATIVO: ANÁLISIS DEL ELECTROENCEFALOGRAMA Y LAS RESPUESTAS PSICOFISIOLÓGICAS PROVOCADAS POR DIFERENTES OLORES

UBALDO CUESTA CAMBRA
LUZ MARTÍNEZ MARTÍNEZ

Universidad Complutense de Madrid (España)

VICTORIA CUESTA DÍAZ

Hospital Quirón de Madrid (España)

I. INTRODUCCIÓN

En la obra *Por el Camino de Swan* (Proust, 1919) el autor cita la historia en la cual una magdalena mojada en un té de tila evocaba recuerdos muy vívidos de su infancia. Desde entonces a este fenómeno, la capacidad de los aromas por evocar intensos recuerdos vinculados a emociones, se le conoce como «Fenómeno Proust».

En marketing y comunicación se constata que recordamos algo de lo que se toca, un poco de lo que se oye, algo más de lo que se ve y un elevado porcentaje de lo que se huele. Nuestro ánimo se incrementa hasta en un 75% si nos exponemos a un olor positivo. Es el sentido con mayor capacidad de afectar emocionalmente al consumidor, más que cualquier otro y de manera más sutil, dado que se procesa de forma inconsciente y afecta a las «estructuras más profundas» del sistema nervioso central y también del sistema nervioso periférico.

Precisamente por este motivo, a la hora de evaluar objetivamente su incidencia sobre el sistema emocional, es necesario aplicar medidas psico-fisiológicas. Éstas proporcionan al investigador índices objetivos de las respuestas emocionales y cognitivas que provoca el aroma, dado que se trata de respuestas «autonómicas» que emite el organismo sin la participación consciente del sujeto (por ejemplo, la dilatación pupilar, la tasa cardíaca... reaccionan frente a los estímulos sin control consciente ni voluntario).

Actualmente existe un conjunto muy sólido de evidencia empírica que demuestra que las variables psicofisiológicas empleadas con mayor frecuencia en los estudios de neurociencia correlacionan con autoinformes de estados emocionales de los sujetos, pruebas de neuroimagen y estudios comportamentales, tales como tareas de preferencias de estímulos (Herz y Schooler, 2002; Herz *et al.*, 2004; Sown-

dhararajan y Kim, 2016). Por ello, su aplicación al neuromarketing está siendo empleada por los institutos de investigación aplicada más desarrollados con gran éxito, empleándose no sólo como medidas «implícitas» de los estados emocionales (*arousal*) y cognitivos (especialmente mediante EEG) de los sujetos, sino también como indicadores objetivos de análisis de conductas automatizadas, mediante el empleo de técnicas de *eye-tracking* (seguimiento visual pupilar) conjuntamente con la medida de muchas de estas variables psicofísicas.

Este tipo de investigaciones pueden realizarse en laboratorios de neurocomunicación no excesivamente sofisticados si se satisfacen tres parámetros muy concretos:

— Disponer del laboratorio adecuado que satisfaga dos condiciones: instrumental adecuado y condiciones ambientales propias de una investigación de neuromarketing. El instrumental necesario consiste fundamentalmente en:

- Electroencefalógrafo.
- Psicogalvanómetro.
- Pupilómetro.
- Pletismógrafo.
- Reconocimiento facial de emociones.
- *Eye-tracker*.

— Disponer del software que registre el *input* de las señales psicofisiológicas y pueda integrarlas *de forma conjunta* entre todas ellas y *simultáneamente* con el estímulo presentado. El elemento fundamental consiste en poder integrar el *input* de las señales psicofisiológicas con el estímulo presentado (un anuncio de televisión, una imagen estática, una web, la emisión de una fragancia...). De esta manera se puede analizar la reacción del sujeto fisiológicamente *justo en determinado momento* de la emisión del estímulo.

— Disponer de personal especializado que cuente con la preparación necesaria en (1) técnicas de investigación en marketing y comunicación y (2) análisis e interpretación de variables y datos neurofisiológicos.

II. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA: ANÁLISIS DE LAS VARIABLES PSICOFISIOLÓGICAS PROPUESTAS PARA EL ANÁLISIS

1. ELECTROENCEFALOGRAMA (EEG)

Consiste en un registro de determinada actividad eléctrica del cerebro, registrada mediante electrodos superficiales colocados en la cabeza. Refleja la actividad eléctrica post-sináptica de determinadas neuronas cerebrales actuando conjuntamente. Existen muchas razones por las cuales se ha transformado en una herramienta de gran utilidad para estudiar los procesos neurocognitivos subyacentes a la conducta humana (Cohen, 2011).

Presenta una «alta resolución temporal» y captura los procesos cognitivos en el mismo marco de referencia temporal en que ocurren los fenómenos estudiados: los procesos cognitivos, perceptuales, lingüísticos, emocionales y motores son muy rápidos ocurren en milisegundos y son desencadenados por estímulos que también acontecen en unos pocos cientos de milisegundos (algunos segundos, como máximo). El EEG posee una resolución temporal muy rápida, que le permite capturar los cambios fisiológicos que subyacen a los procesos cognitivos de forma muy precisa, de forma similar a como haría una cámara de alta velocidad, por así decir.

El EEG mide directamente la actividad neuronal: los sensores del EEG captan directamente la actividad eléctrica del cerebro relacionada con los procesos cognitivos, mientras que otras técnicas, como la resonancia magnética funcional o la tomografía por emisión de positrones proporcionan información indirecta y requieren complejas interpretaciones y conocimiento sobre las complejas relaciones entre lo que se está midiendo y los procesos cognitivos subyacentes.

Es barato, fácilmente manejable y portátil, lo cual permite emplearlo incluso en situaciones reales, permitiendo tomar datos mientras los sujetos actúan en su entorno real, enfrentándose a la complejidad estimular que le rodea, mejorando así la validez externa de las investigaciones.

El EEG monitoriza el procesamiento cognitivo-afectivo en ausencia de respuesta conductual. De esta manera permite estudiar procesos de extraordinaria importancia, como las respuestas de inhibición, los procesos mentales creativos o de meditación, etc.

Esta monitorización analiza los cinco tipos de ondas cerebrales conocidos hasta la fecha. Estos tipos de ondas muestran frecuencias y amplitudes diferentes y parecen estar involucradas en procesos cognitivo-afectivos diferentes, aunque formando «patrones colaborativos».

Estos cinco tipos de ondas cerebrales son los siguientes:

— *Ondas Delta*: (0-4 Hz) son la más lenta y la característica más importante del EEG del sueño no REM (Assenza, 2015).

— *Ondas Teta*: se producen entre las frecuencias de 4-8 Hz durante el sueño y también en la meditación profunda. también está conectado con miedos subconscientes, preocupaciones y pesadillas. Además, estas ondas indican sueño, somnolencia, soñar despierto, así como imaginación creativa e imaginativa controlada por la mente subconsciente. Juegan un papel importante en la función de la memoria a corto plazo y el proceso de construcción de recuerdos (Desai *et al.*, 2015; Buzsaki, 2005; Lisman&Idiart, 1995).

— *Ondas Alfa*: tienen frecuencias de 8 a 13 Hz. ocurren mientras un individuo está temporalmente inactivo, pero aún alerta, durante niveles moderados de actividad cerebral y está altamente asociada con el rendimiento cognitivo (Klimesch *et al.*, 1993). También se han correlacionado con una mayor percepción de calma y con la coordinación mental, estado de alerta, y los estados de aprendizaje del cerebro (Basar, 2012).

— *Ondas Beta*: el rango de frecuencias es de 13-30 Hz y normalmente ocurre durante un estado aumentado de conciencia. Ocurren cuando estamos alertas,

atentos y comprometidos en la resolución de problemas, la toma de decisiones, y la actividad cerebral enfocada (Neuper, 2001). En general, la actividad de las ondas beta disminuye durante el estado de somnolencia y aumenta durante las altas alertas (Lee *et al.*, 2014).

— *Ondas Gamma* ocurren a la frecuencia de >30 y correlacionan con un procesamiento simultáneo de información de diferentes áreas cerebrales. Se encuentran durante la memoria de trabajo y la conciencia ampliada, la emoción espiritual y también durante los estados hipnóticos (Skinner, 2000; Wang, 2013).

Las regiones cerebrales se clasifican en regiones frontal, temporal, parietal y occipital y cada región tiene funciones específicas. Sin embargo, muchas actividades requieren coordinación de múltiples áreas en ambos hemisferios.

— *Región frontal*: se encuentra debajo de nuestra frente y consiste en: área motriz, el área premotora y la corteza prefrontal (Schoenemann, 2006). La región prefrontal las construcciones fisiológicas de la memoria, percepción, acción compleja, y diversos procesos cognitivos. Controla funciones corticales superiores esenciales para la planificación, el lenguaje, las interacciones sociales y realiza una supervisión ejecutiva general de otras regiones del cerebro para acciones como: el razonamiento, la planificación, la resolución de problemas, partes del habla, el intelecto, el comportamiento, la atención, los movimientos, el sentido del olfato y la personalidad (Bush&Allman, 2004).

— *Región parietal*: se sitúa entre las regiones frontal y occipital. Se ocupa de la integración de la información sensorial, la comprensión la orientación espacial, el reconocimiento y la percepción de los estímulos. (Acuna *et al.*, 2004; González *et al.*, 2015).

— *Región temporal*: se localiza cerca de las orejas y se asocia principalmente con la información auditiva, la memoria, la emoción, la comprensión conceptual y la percepción de la lengua hablada y escrita (Schoenemann, 2006). El hemisferio derecho está relacionado con el procesamiento creativo, y el hemisferio izquierdo con el procesamiento lógico (Mai *et al.*, 2008; Kiernan, 201).

— *Región occipital*: es la porción más posterior y se asocia principalmente con el procesamiento de información visual (recepción, orientación, movimiento y reconocimiento de color) (Schoenemann, 2006; Li *et al.*, 2013).

Para realizar el registro, los electrodos se distribuyen de acuerdo con las normas del «sistema internacional de colocación de electrodos» (Cacioppo *et al.*, 2000). Así el registro de la señal se obtiene de las regiones prefrontal, frontal, temporal, parietal y occipital (Cuesta *et al.*, 2017). Los datos proporcionados, llamados «datos en bruto» (*raw EEG signal*) son transformados mediante una transformación rápida de Fourier (*Fast Fourier Transform*, FFT) por un software especializado. La FFT transforma la señal del EEG en frecuencias y voltajes. Puede analizar la frecuencia en un rango entre 1 y 45 Hz, lo cual incluye, todo el rango de frecuencias de las ondas de medida cognitiva-afectiva). De esta manera, el software empleado en el análisis de este tipo de investigaciones, puede «transfor-

mar» la señal, en patrones interpretables en términos útiles para la aplicación en neuromarketing o neurocomunicación. Por ejemplo, si detecta un patrón general de ondas Beta, se puede afirmar que el sujeto se encuentra en un estado de alerta, probablemente de concentración por la tarea.

Aunque existen diferentes sistemas de monitorización del EEG, básicamente evalúan las mismas características, como es lógico. Por ejemplo, los sistemas B-Alert EEG de *Advanced Brain Monitoring* (ABM)¹, ofrece dos métricas cognitivo-afectivo, fuertemente validadas en diferentes investigaciones (Berka *et al.*, 2004/2007; Johnson *et al.*, 2011; Stevens *et al.*, 2007; Stikic *et al.*, 2014):

— *Estados cognitivos*: reflejan el estado general de «compromiso» o *engagement*, atención y concentración durante la monitorización y almacenamiento de la información por parte del sujeto. El sistema construye una escala entre cero (bajo compromiso) y uno (alto compromiso). Para *clasificar* los valores intermedios, ABM proporciona la siguiente clasificación en cuatro niveles:

- a) Adormecimiento (0,1).
- b) Distracción (0,3) 7.
- c) Bajo compromiso (0,6).
- d) Alto compromiso (0,9).

— *Carga cognitiva*: refleja cualquier proceso cognitivo que involucre procesos de ejecución tales como memoria de trabajo, resolución de problemas y razonamiento analítico. Este sistema ofrece también una escala de cero a uno:

- a) Aburrimiento (0 a 0,4).
- b) Carga óptima de trabajo (0,4-0,7).
- c) Estrés y sobrecarga de información (superior a 0,7).

— *Asimetría frontal*. Uno de los aspectos más apasionantes del EEG y su aplicación a la neurociencia, hace referencia a la asimetría en la actividad de los lóbulos frontales, recientemente descubierta (Luck, 2014). Se trata de uno de los índices más sensibles de *engagement* y motivación. Típicamente emplea ondas beta (12-25 Hz) o gamma (>25 Hz). Frecuentemente se emplean los canales F3 y F4 del lóbulo frontal, tal y como nosotros hemos hecho en nuestra investigación. La figura 1 refleja la conexión de los electros F3 y F4 así como un ejemplo de gráficas de EEG asimetría frontal y la fórmula de cálculo.

¹ Puede consultarse el sistema ABM en www.advancedbrainmonitoring.com/xseries/

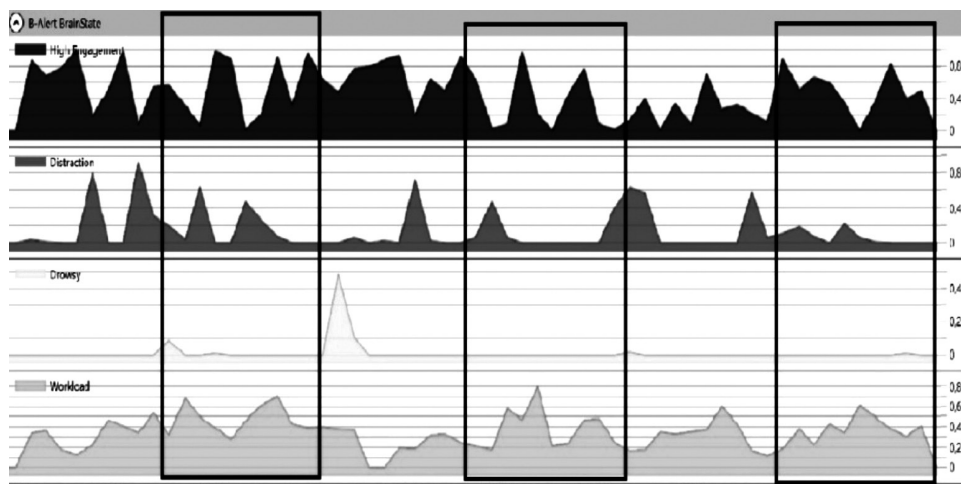


Figura 1. Asimetría frontal medida en electrodos F3 y F4 (Fuente: iMotions).

Existe evidencia muy consolidada que indica que un desequilibrio en la actividad eléctrica entre los lóbulos frontales derecho e izquierdo (asimetría) indica la aparición de estados motivacionales. Se han encontrado que mayor activación de la corteza frontal izquierda frente a la derecha indica sentimientos positivos, compromiso y motivación (Schaffer *et al.*, 1983). Evidencias recientes sugieren que la lateralización frontal puede de hecho ser usada para probar el *engagement* de los encuestados cuando se enfrentan con anuncios de medios, productos físicos y servicios (Astolfo *et al.*, 2008; Yilmaz *et al.*, 2014).

La asimetría frontal refleja las tendencias momentáneas de «acercamiento-evitación» de una persona para comprometerse o retirarse. Indirectamente, este compromiso momentáneo también refleja la motivación de uno (Harmon-Jones *et al.*, 2010). Una activación mayor del polo frontal izquierda (F3) es un índice de emociones relacionadas con el *engagement* como la «alegría», mientras que una activación mayor del polo frontal derecho (F4) puede indicar estados emocionales negativos (disgusto, miedo o tristeza, por ejemplo).

2. RESPUESTA DERMOELÉCTRICA

Se trata de una de las variables psicofisiológicas más empleadas desde hace casi cincuenta años. En 1972, Boucsein, uno de los investigadores más prestigiosos en este campo afirmaba que más de 1.500 artículos sobre GSR habían sido publicados en publicaciones profesionales y que, ya en esa época, le GSR era considerado como el método más popular para investigar los fenómenos psicofisiológicos humanos (Boucsein, 2014).

Conocida también como *galvanic skin response* (GSR), actividad electrodermal o conductancia de la piel. Es una de las medidas más sensibles de la actividad

o *arousal* emocional. Refleja las variaciones en las características eléctricas de la piel. Su actividad se mide frecuentemente en micro-siemens o micro ohmios (Mho). El mecanismo subyacente es sencillo: frente a cualquier estímulo que provoque emoción en el sujeto (sea ésta positiva o negativa) provoca una activación de las glándulas sudoríparas de la piel, las cuales segregan «humedad» a través de los poros de la piel. La modificarse el balance positivo y negativo de los iones del líquido segregado, la corriente eléctrica fluye más fácilmente por la piel, resultando en cambios medibles de la conductancia de la piel, al decrecer la resistencia eléctrica.

La lógica del sistema de medición es sencilla: se colocan dos electros en algún lugar sensible a la activación de las glándulas sudoríparas, como la parte proximal o distal de los dedos de la mano, se aplica una corriente de bajo voltaje y se mide la transmisión de la corriente entre los dos electrodos evaluando, de este modo, la conductancia de la piel y, por consiguiente, el estado emocional del sujeto. Habitualmente el GSR detecta el estado emocional provocado en el sujeto por un estímulo entre 1-5 según dos después de su aparición. A estas respuestas se les denomina «respuesta de conductancia dérmica» (*skin conductance response*, SCR). Es importante diferenciar esta respuesta del «nivel de conductancia dérmica» (*skin conductance level*, SCL): consiste en el nivel tónico de la conductancia, el cual sufre ligeras variaciones espontáneas en el tiempo de una duración que oscila entre decenas de segundos hasta minutos. Estos ascensos y descensos en la reactancia son constantes en los sujetos, por lo que resulta fundamental aprender a distinguirlos de las SCR, que son las verdaderas modificaciones causadas por la situación estimular.

El software de IMotions empleado en esta investigación proporciona una característica de gran utilidad: permite detectar las diferencias significativas entre la SCR y la SCL, de tal manera que ofrece visualmente los puntos donde se ha producido «picos» (*Peaks*) en el GSR, es decir, donde ha habido una alteración significativa de la conductividad dérmica y, por tanto, de las emociones del sujeto.

3. TASA CARDÍACA Y VARIABILIDAD DE LA FRECUENCIA CARDÍACA

La tasa cardíaca (frecuencia de latidos del corazón por minutos, HR, o *heart rate*) y la variabilidad de la frecuencia cardíaca (diferencia en la duración de la pausa entre latidos) está consistentemente relacionada con aspectos emocionales y cognitivos, especialmente focalización de la atención (Lacey y Lacey, 1980). El mecanismo psicológico subyacente hace referencia a las llamadas «respuestas de orientación» (RO) y «respuestas de defensa» (RD). La RO se produce cuando el sujeto focaliza su atención en tareas cognitivas no emocionales, en cuyo caso la tasa cardíaca disminuye. Sin embargo, cuando el sujeto reacciona de forma emocional frente a un estímulo, se produce una RD, caracterizada por un *incremento* de la tasa cardíaca. La respuesta emocional puede ser de valencia positiva o negativa, por lo que es necesario «triangular» estas respuestas psicofisiológicas con otras medidas (como el reconocimiento facial de emociones) que nos permitan evaluar

la *valencia* de la emoción, dado que la pupilometría únicamente permite conocer la *intensidad*.

4. PUPILOMETRÍA

La pupilometría permite calcular el tamaño de la pupila mediante técnicas de infrarrojos proyectados en la córnea. El concepto subyacente es comúnmente conocido como *pupil center corneal reflection* (PCCR). Se trata de una variable psicofísica muy empleada en el ámbito de la psicología y las ciencias de la comunicación².

El tamaño de la pupila responde principalmente a los cambios en la luz (luz ambiente) o material de estímulo (por ejemplo, estímulo de vídeo). Dos variables psicológicas que producen el incremento/disminución del tamaño pupilar son: la excitación emocional y la carga de trabajo cognoscitiva. En la mayoría de los casos las respuestas pupilares se utilizan como una medida para la excitación emocional. Al igual que ocurría con la tasa cardíaca, las respuestas pupilares, por sí solas, no dan ninguna indicación de si la excitación surge de un estímulo positivo o negativo, dado que una dilatación puede producirse tanto frente a un estímulo atractivo como uno aversivo, por lo que también es necesario triangular con otras medidas.

III. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación se desarrolló en el Laboratorio de Neuromarketing del Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad II de la UCM, en la Facultad de Ciencias de la Información Avenida Complutense, empleando el sistema de Software de IMotions³.

Se trató de una investigación de caso único, con el objetivo de detectar, describir y analizar cualitativamente la posibilidad de detectar reacciones emocionales cuantificables mediante respuestas psicofísicas frente a estímulos olfativos.

En los últimos años, varios estudios han confirmado que la estimulación olfativa a través de la inhalación de fragancia ejerce diversos efectos psicofisiológicos sobre los seres humanos (Herz, 2009; Angelucci *et al.*, 2014).

El efecto positivo y negativo de las fragancias sobre la conducta humana está sólidamente contrastado (Angelucci *et al.* [5] para una revisión del efecto fisiológico de los estímulos olfatorios en los seres humanos). Las alteraciones emocionales y del comportamiento por inhalación de fragancia han sido evaluadas frecuentemente por diferentes métodos electrofisiológicos como electroencefa-

² La UNED, incluso, dispone de una asignatura específica sobre este tema, llamada: «pupilometría como técnica de exploración del procesamiento de la información» http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93, 27108113&_dad=portal&_schema=PORTAL&idAsignatura=22202099&idContenido=2

³ <https://imotions.com/>

lografía (EEG), la respuesta dermoeléctrica de la piel (GSR), la tasa cardíaca, etc. (Schulz, 1998; Sowndhararajan *et al.*, 2015; Gedney *et al.*, 2004). La variable independiente empleada fue: «tipo de estímulo aromático», con tres niveles de tratamiento experimental:

- Aroma agradable (perfume Hugo Boss n.º 6 para hombre).
- Aroma no-agradable pero no aversivo (citronela, muy similar al olor a limón).
- Aroma desagradable (amoniaco).

Las variables dependientes fueron las variables psicofisiológicas descritas anteriormente: EEG, GSR, Pupilómetro, Reconocimiento Facial de Emociones.

Las preguntas de investigación (Research Questions, RQ) fueron las siguientes:

- RQ1 ¿Es posible detectar, mediante las técnicas de neuromarketing habituales, reacciones frente a diferentes tipos de fragancias de valencia positiva y negativa?
- RQ2 En caso afirmativo, ¿Cómo afectarán fragancias positivas y negativas a las respuestas de EEG, GSR, dilatación pupilar y reconocimiento facial de emociones?

El procedimiento de desarrollo de la investigación fue el siguiente:

a) *Acondicionamiento*. El sujeto es dirigido a una sala específicamente acondicionada para el experimento donde encuentran tres elementos: (i) mesa con cajas numeradas con los estímulos, que se presentará en orden aleatorio mediante un dispensador de fragancia regulado; (ii) un ordenador con el software adecuado para codificar los *inputs* psicofisiológicos y (iii) los sensores psicofisiológicos (EEG, GSR, Pupilómetro) y una cámara estándar de alta definición (Reconocimiento Facial Emociones). Por lo demás, la sala no dispone de ningún otro tipo de tipo de estímulo sensorial visual, auditivo ni olfativo. El personal técnico, siempre el mismo, es encargado de colocar los sensores correspondientes. Los sensores empleados fueron: B-Alert X10 de AMS para el EEG, Shimmer para el registro de GSR⁴, Tobii Eye Tracking para la pupilometría⁵. El software empleado fue el del laboratorio de neuromarketing del departamento CAVP II de la Facultad de Ciencias de la Información (sistema IMotions, como ya se ha expuesto).

b) *Baseline*. Colección de datos basales del sujeto (15 min de duración, incluyendo los 9 minutos necesarios para el *benchmarking* del EEG) sin presentación de ningún estímulo.

c) *Exposición*: Se instruye al sujeto a exponerse a cada muestra durante 10 segundos. Entre cada exposición a la fragancia existen 10 minutos de separación durante los cuales se proyecta al sujeto un vídeo neutro de entretenimiento para

⁴ Puede consultarse las características del Shimmer en www.shimmersensing.com/products/gsr-optical-pulse-development-kit

⁵ Disponible en www.tobii.com/

colaborar a disipar las emociones evocadas por la fragancia. Las tres fragancias se presentan en el siguiente orden: perfume, citronela, amoniac). Se emplea un difusor estándar para presentar el aroma. El tiempo total de exposición es de 60 segundos⁶.

d) *Output*. Los distintos sensores conectados al ordenador graban en tiempo real la información codificada generando un *patrón conjunto* de información donde se integran *todos* los indicadores psicofisiológicos con el momento de presentación del estímulo.

IV. RESULTADOS

La figura 2 refleja los resultados del EEG para los 3 aromas empleados. Cada recuadro en la figura representa el momento de la emisión de cada uno de los aromas (de izquierda a derecha: Hugo Boss, Citronela, Amoniac). En la figura aparecen los resultados del electroencefalograma tras el análisis FFT (de superior a inferior) y tras el procesamiento generado por el software de IMotions anteriormente citado: *Engagement*, *Distracción*, *Falta de concentración* y *Carga cognitiva*.

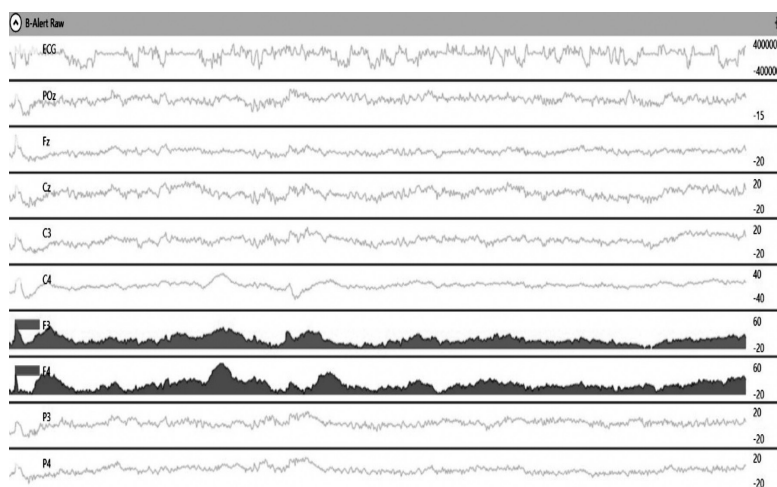


Figura 2. Resultados del EEG para los 3 aromas (de superior a inferior): *Engagement*, *Distracción*, *Falta de concentración* y *carga cognitiva*. Cada recuadro representa la emisión de cada uno de los aromas (Hugo Boss, Citronela, Amoniac) (Fuente: elaboración propia).

La figura siguiente (figura 3) pueden verse los resultados «en bruto» (*raw data*) del EEG antes de la FFT. En esta última gráfica se han destacado los resultados de los electrodos F3 y F4, que son los que permiten analizar la *asimetría frontal*.

⁶ Estos 60 segundos se articulan de la siguiente manera: 3 «descansos» de 10 segundos (incluyendo el inicial, previo a la presentación del primer estímulo) y 3 exposiciones de 10 segundos (una por cada perfume).

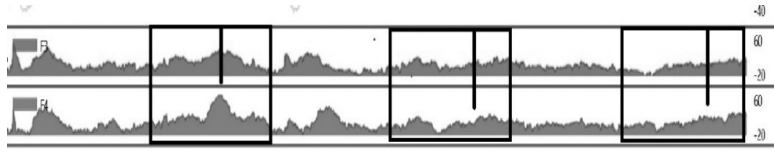


Figura 3. Resultados en «bruto» (*raw data*) del EEG a lo largo de la sesión. Figuras destacadas: asimetría F3-F4 (Fuente: Elaboración propia).

El análisis conjunto de ambas gráficas permite concluir, a modo de interpretación cualitativa de las gráficas, lo siguiente:

Los valores del EEG transformados en las variables *Engagement*, Distracción, Falta de concentración y Carga cognitiva no parecen arrojar valores diferentes en las secuencias de emisión de los estímulos.

Por el contrario, como puede verse en la figura 4, los valores correspondientes a la asimetría frontal evaluada en los polos F3 y F4, sí parecen mostrar modificaciones en el momento de emitir los aromas. La figura 4 muestra los tres momentos de emisión de la fragancia mediante recuadros y, mediante flechas, se indica los momentos de asimetría entre los electrodos F3 y F4, donde puede claramente apreciarse una mayor actividad del electrodo F4.

Recordemos que una activación mayor del polo frontal derecho (F4) puede indicar estados emocionales negativos (disgusto, miedo o tristeza, por ejemplo).

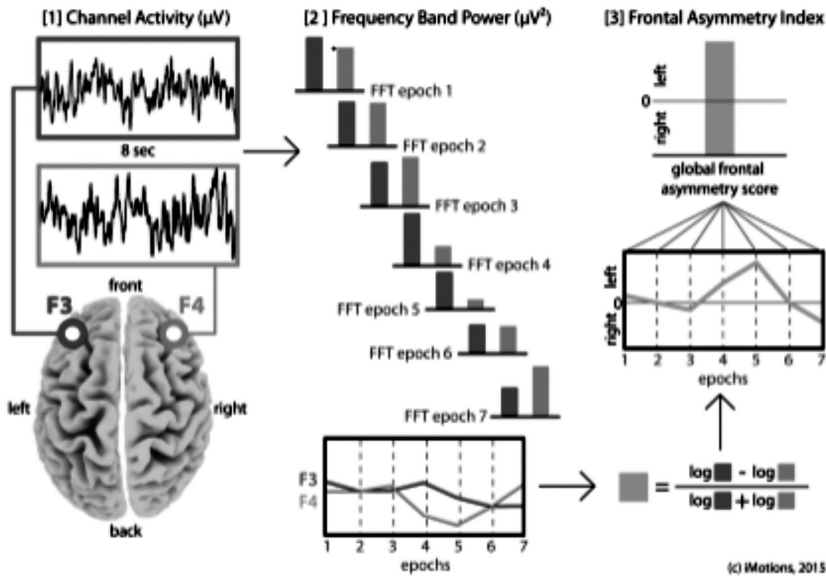


Figura 4. Resultados del EEG para la asimetría F3-F4 donde se ha señalado la presentación de los estímulos y la aparición de la asimetría (flecha vertical en cada estímulo).

Finalmente, la Figura 5 muestra los resultados del GSR, el Reconocimiento facial y la Pupilometría.

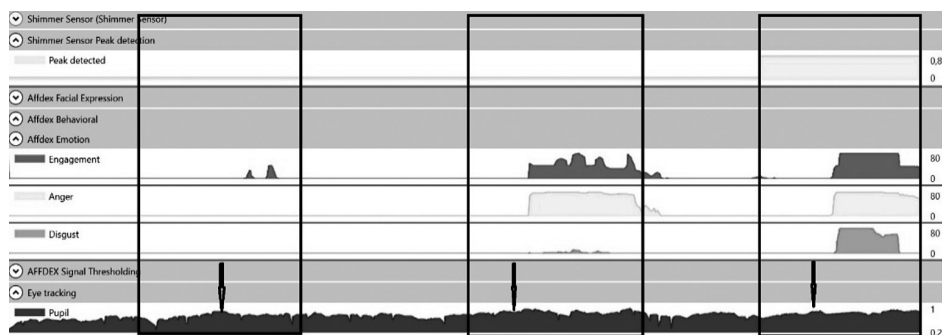


Figura 5. Resultados del GSR, el Reconocimiento facial y la Pupilometría (Fuente: Elaboración propia).

Como puede apreciarse, aparece un *Peak* en la última presentación del estímulo olfativo (amoniaco), pero no en los anteriores.

En cuanto al reconocimiento facial de emociones, los resultados que aparecen en esta figura son los siguientes:

- Frente al primer estímulo (perfume Hubo Boss) no hay reacción
- Frente al segundo estímulos (citronela) aparece las reacciones de *engagement* y *anger*.
- Finalmente, frente al tercer estímulo (amoniaco) aparece: *engagement*, *anger* y *disgust*.

V. CONCLUSIONES

En la presente investigación, se ha analizado, de forma tentativa, como estudio piloto, la posibilidad de detectar reacciones psicofisiológicas frente a un perfume. Existe un sólido conjunto de investigaciones que avalan la existencia de estas reacciones (Sowndhararajan *et al.*, 2016). Sin embargo, hasta el momento, no se había analizado todo ello como un «patrón organizado». Por patrón organizado entendemos el análisis simultáneo de todas estas variables psicofisiológicas junto con la presentación simultánea del estímulo, incluyendo, además la variable «asimetría frontal electroencefalográfica». Este último dato es de especial importancia, considerando que la literatura científica comienza a aportar sólida evidencia sobre la utilidad de esta variable en la evaluación de los procesos afectivos/evaluativos (aproximación *vs* rechazo) en el ser humano (Luck, 2014).

Hasta fechas recientes no existía un software capaz de integrar todo este patrón de respuestas tanto de *input* como de *output*. El laboratorio de neuromarketing

del Departamento CAVPII de la Facultad de Ciencias de la Información permite realizar estos análisis con gran rigor.

Los resultados obtenidos en la investigación, como se ha mostrado en el epígrafe anterior, proporcionan guías futuras de investigación interesantes. Especialmente en lo que se refiere a la asimetría frontal cerebral, las expresiones faciales y el GSR. La presente investigación se ha realizado empleando los datos «cualitativos» que ofrece el sistema de software mencionado (gráficas de ondas cerebrales, gráficas de asimetría y emociones, etc.). Además, se ha realizado un planteamiento metodología del tipo «*case study*», es decir, caso único. Por lo tanto, los resultados y la discusión deben siempre de interpretarse como «resultados exploratorios», que proporcionen una guía para posteriores investigaciones que, siguiendo un esquema metodológico similar, utilicen una muestra de sujetos de un tamaño adecuado e interpreten los *outputs* cuantitativamente.

En síntesis, las «tendencias encontradas» en este análisis exploratorio apuntan en la siguiente dirección: primero no parece detectarse modificaciones relevantes en las ondas del EEG que evalúan el *Engagement*, Distracción, Falta de concentración y Carga cognitiva. Sin embargo, sí parece haber diferencias en la «asimetría frontal». Sorprendentemente, la asimetría indica reacción de «rechazo» frente a los tres estímulos. Recordemos que un valor de F4 superior a F3 indica rechazo. Futuras investigaciones deberán explorar la razón por la cual frente al primer estímulo (aroma positivo) genera este patrón de rechazo.

Por otro lado, se ha encontrado que el GSR muestra una reacción muy clara frente a los estímulos negativos cuando son intensos: apareció un pico (*peak*) de GSR en la presentación del tercer estímulo (amoniaco). Sin embargo, no apareció reacción ni en el aroma ligeramente negativo ni en el aroma positivo (primer y segundo estímulo).

Además, el reconocimiento facial demuestra ser un elemento muy sensible a la hora de discriminar la percepción de olores aunque también con algunas limitaciones: el estímulo positivo no generó expresiones de ningún tipo (ni positivas ni negativas), el estímulo moderadamente desagradable generó *Anger* y *Engagement* y el estímulo fuertemente desagradable generó *Anger*, *Engagement* y *Disgust*.

Finalmente, la pupilometría se mostró extraordinariamente sensible a la presentación de los estímulos dado que se provocó una dilatación pupilar en los tres casos.

Futuras investigaciones, como decíamos, deberán analizar de forma cuantitativa y con muestras mayores estos resultados, aparentemente muy interesantes e inspiradores pero, por el momento, meramente exploratorios.

VI. BIBLIOGRAFÍA

- Acuna, B. D., Eliassen, J. C., Donoghue, J. P. *et al.* (2002): «Frontal and Parietal Lobe Activation during transitive inference in humans», en *Cerebral Cortex* (12), pp. 1312-1321. DOI: 10.1093/cercor/12.12.1312
- Angelucci, F. L., Silva, V. V., Dal Pizzol, C. *et al.* (2014): «Physiological effect of olfactory stimuli inhalation in humans: An overview. *Int. J. Cosmet*», en *Sci.*, 36, pp. 117-123. DOI: 10.1111/ics.12096

- Assenza, G., Pellegrino, G., Tombini, M. *et al.* (2015): «Wakefulness delta waves increase after cortical plasticity induction», en *Clinic Neurophysiology* (126), pp. 1221-1227. DOI: 10.1016/j.clinph.2014.09.029
- Astolfi, De Vico Fallani, Cincotti *et al.* (2008): «Neural basis for brain responses to TV commercials: a high-resolution EEG study», en *IEEE Transactions in Neural Systems and Engineering*, 16 (6), pp. 522-553.
- Basar, E. (2012): «A review of alpha activity in integrative brain function: Fundamental physiology, sensory coding, cognition and pathology», en *Int. J. Psychophysiol* (86), pp. 1-24. DOI: 10.1016/j.ijpsycho.2012.07.002
- Berka, Izzetoglu, Bunce *et al.* (2004): «Real-time analysis of EEG indexes of alertness, cognition, and memory acquired with a wireless EEG headset», en *International Journal of Human-Computer Interaction*, 17 (2), pp. 211-227.
- Berka, Levendowski, Lumicao *et al.* (2007): «EEG correlates of task engagement and mental workload in vigilance, learning, and memory tasks», en *Aviation, Space, and Environmental Medicine*, 78 (5), pp. 231-244.
- Boucsein, W. (2012): *Electrodermal activity. Techniques in psychophysiology*, EEUU: Springer.
- Bush, E. C. y Allman, J. M. (2004): «The scaling of frontal cortex in primates and carnivores», en *Proc. Natl. Acad. Sci.* (101), pp. 3962-3966. DOI: 10.1073/pnas.0305760101
- Buzsaki, G. (2005): «Theta rhythm of navigation: Link between path integration and landmark navigation, episodic and semantic memory», *Hippocampus*, 15, pp. 827-840. doi: 10.1002/hipo.20113
- Cacioppo, J., Tassinary, L. G. y Berntson, G. G. (2000): *Handbook of Psychophysiology*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Cohen, I. (2011): «It's about time», en *Frontiers in Human Neuroscience*, 5 (2), pp. 1-15.
- Cuesta, U., Niño, J. I. y Rodríguez-Terceño, J. (2017): «El procesamiento cognitivo en una app educativa con electroencefalograma y "Eye Tracking"», en *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación* (52), pp. 41-50.
- Davidson, G. (2004): «What does the prefrontal cortex "do" in affect: Perspectives on frontal EEG asymmetry research», en *Biological Psychology*, 67 (1-2), pp. 219-234.
- Gedney, J. J., Glover, T. L. y Fillingim, R. B. (2004): «Sensory and affective pain discrimination after inhalation of essential oils», en *Psychosom. Med.* (66), pp. 599-606. DOI: 10.1097/01.psy.0000132875.01986.47
- González, C. L. R. y Flindall, J. W. (2015): «Parietal Lobe», en Wright, J. D. (coord.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (2.^a ed.), Oxford: Elsevier, pp. 506-510.
- Harmon-Jones, Gable, Peterson *et al.* (2010): «The role of asymmetric frontal cortical activity in emotion -related phenomena: A review and update», en *Biological Psychiatry* (84), pp. 451-462.
- Herz, R. S. (2009): «Aromatherapy facts and fictions: A scientific analysis of olfactory effects on mood, physiology and behavior», en *Int. J. Neurosci* (119), pp. 263-290. DOI: 10.1080/00207450802333953
- Johnson, Popovic, Olmstead *et al.* (2011): «Drowsiness/alertness algorithm development and validation using synchronized EEG and cognitive performance to individualize a generalized model», en *Biological Psychology*, 87 (2), pp. 241-250.
- Kiernan, J. A. (2012): «Anatomy of the temporal lobe», en *Epilepsy Res. Treat.*, pp. 176-187. DOI: 10.1155/2012/176157
- Kim, S. C., Lee, M. H., Jang, C. *et al.* (2013): «The effect of alpha rhythm sleep on EEG activity and individuals' attention», en *J. Phys. Ther. Sci.* (25), pp. 1515-1518. DOI: 10.1589/jpts.25.1515

- Klimesch, W., Schmike, H., Pfurtscheller, G. *et al.* (1993): «Alpha frequency cognitive load and memory performance», en *Brain Topogr.* (5), pp. 241-251. DOI: 10.1007/BF01128991
- Lacey, B. B., Lacey, J. I., *et al.* (1980): «Cognitive Modulation of Time-Dependent Primary Bradycardia», en *Psychophysiology* (17) 3, pp. 209-221.
- Lee, B. G., Lee, B. L., Chung, W. Y. (2014): «Mobile healthcare for automatic driving sleep-onset detection using wavelet-based EEG and respiration signals», en *Sensors.* (14), pp. 17915-17936. DOI: 10.3390/s141017915
- Li, J., Xu, C., Cao, X., Gao, Q., Wang, Y., Wang, Y., Peng, J. y Zhang, K. (2013): «Abnormal activation of the occipital lobes during emotion picture processing in major depressive disorder patients», en *NeuralRegener. Res.* (8), pp. 1693-1701.
- Lisman, J. E., Idiart, M. A. *et al.* (1995): «Storage of 7 +/-2 short-term memories in oscillatory subcycles», en *Science.* (267), pp. 1512-1515. DOI: 10.1126/science.7878473
- Mai, J. G., Paxinos, G. y Voss, T. (2008): *Atlas of the Human Brain* (3.^a ed.), Amsterdam: Elsevier.
- Neuper, C. y Pfurtscheller, G. (2001): «Event-related dynamics of cortical rhythms: Frequency-specific features and functional correlates», en *Int. J. Psychophysiol.* (43), pp. 41-58. DOI: 10.1016/S0167-8760(01)00178-7
- Palva, S., Palva, J. M., *et al.* (2007): «New vistas for alpha-frequency band oscillations», en *Trends Neurosci.* (30), pp. 150-158. DOI: 10.1016/j.tins.2007.02.001
- Plews, D. J., Laursen, P. B., Stanley, J. *et al.* (2013): «Training adaptation and heart rate variability in elite endurance athletes: Opening the door to effective monitoring», en *Sports Medicine*, 43 (9), pp. 773-781.
- Schaffer, Davidson, Saron *et al.* (1983): «Frontal and parietal electroencephalogram asymmetry in depressed and nondepressed subjects», en *Biological Psychiatry* (18), pp. 753-776.
- Schoenemann, P. T. (2006): «Evolution of the size and functional areas of the human brain», en *Annu. Rev. Anthropol.* (35), pp. 379-406. DOI: 10.1146/annurev.anthro.35.081705.123210
- Schulz, H., Jobert, M. y Hiibner, W. D. (1998): «The quantitative EEG as a screening instrument to identify sedative effects of single doses of plant extracts in comparison with diazepam», en *Phytomedicine.* (5), pp. 449-458. DOI: 10.1016/S0944-7113(98)80041-X
- Siddiqui, S. V., Chatterjee, U., Kumar, D., Siddiqui, A. y Goyal, N. (2008): «Neuropsychology of prefrontal cortex», en *Indian J. Psychiatry.* (50), pp. 202-208.
- Skinner, J. E., Molnar, M. y Kowalik, Z. J. (2000): «The role of the thalamic reticular neurons in alpha-and gamma-oscillations in neocortex: A mechanism for selective perception and stimulus binding», en *Acta Neurobiol. Exp.* (60), pp. 123-142.
- Stevens, Galloway, Berka, *et al.* (2007): «EEG-related changes in cognitive workload, engagement and distraction as students acquire problem solving skills», en *Actas de la 11th International Conference on User Modeling* (UM 2007), pp. 187-196.
- Sowndhararajan, K., Cho, H., Yu, B. y Kim S. (2015): «Effect of olfactory stimulation of isomeric aroma compounds, (+)-limonene and terpinolene on human electroencephalographic activity», en *Eur. J. Integr. Med.* (7), pp. 561-566. DOI: 10.1016/j.eujim.2015.08.006
- Stikic, Johnson, Tan *et al.* (2014): «EEG-based classification of positive and negative affective states», en *Brain-Computer Interfaces*, 1 (2), pp. 99-112.
- Vecchiato, G., Toppi, J., Astolfi, L., *et al.* (2012): «The added value of the electrical neuroimaging for the evaluation of marketing stimuli», en *Bulletin of the Polish Academy of Sciences Technical Sciences*, 60 (3), pp. 1-8.

- Wang, J., Barstein, J., Ethridge, L. E., Mosconi, M. W., Takarae, Y. y Sweeney, J. A. (2013): «Resting state EEG abnormalities in autism spectrum disorders», en *J. Neurodev. Disorde* (5), p. 24. DOI: 10.1186/1866-1955- 5-24
- Yilmaz, Korkmaz, Arslan *et al.* (2014): «Like/dislike analysis using EEG: determination of most discriminative channels and frequencies», en *Computational Methods and Programs in Biomedics*, 113 (2), pp. 705-771.

5. ASPECTOS EN LA EXTIMIDAD EN PSICOANÁLISIS *ONLINE*

ROSA IMELDA DE LA MORA ESPINOSA
Universidad Autónoma de Querétaro (México)

I. INTRODUCCIÓN

Estamos viviendo una época sin precedentes en lo que corresponde a las nuevas tecnologías y su impacto en nuestra cotidianeidad; no en balde se dice que estamos en la cuarta revolución industrial e incluso hoy se habla de hipermodernidad; son muchas las actividades que podemos realizar en la *World Wide Web*, a saber, estudiar, trabajar, realizar diversos trámites, buscar información de una cantidad inconmensurable de temas, pedir un servicio de transporte, ordenar comida, solicitar la despensa del supermercado, comunicarnos de forma inmediata allende nuestras fronteras, realizar transacciones bancarias, acceder a las noticias, interactuar en redes sociales, entre otras cosas. Accedemos al internet desde computadoras portátiles, *tablets* e incluso desde la comodidad de nuestra palma de la mano en nuestros *smartphones* (teléfonos inteligentes), que prácticamente son unos ordenadores (algunos tienen capacidad de 256 gigabytes) Es decir, estamos en la quinta generación de computadoras, conocida por sus siglas en inglés como FGCS (*Fifth Generation Computer Systems*), que abarca de 1983, año en que se creó la primera computadora portátil o *laptop* hasta la actualidad.

Sin embargo, aunado a todas esas facilidades, en el internet no hay nada privado, (Hilbert, 2017; Jalife-Rahme, 2016); hoy cualquiera puede buscar información sobre otro ser humano que le interese. Las complejidades de la indiscreción del internet conducen a situaciones antes insospechadas, en virtud de que lo que está en el internet está expuesto. Incluso se habla de extimidad, término con el que Sergé Tisseron (2001) psiquiatra y psicoanalista francés nominó a la sobreexposición de la intimidad en la que se han visto inmersos algunos internautas.

El psicoanálisis no es ajeno a esta revolución tecnológica, inclusive puede comentarse que, desde sus inicios, la clínica psicoanalítica, en algunos momentos se ha llevado a cabo fuera del consultorio, por ejemplo, cuando Freud trabajó clínicamente con Katharina (Freud, 1893) en una larga sesión al aire libre en las montañas de Austria. Es en este tenor que se ha instrumentado el denominado psicoanálisis *online*, o a distancia, cuando se presentan complicaciones por enfermedad, mudanza, dificultades económicas, imprevistos, incluso por situaciones de índole subjetivo. El psicoanálisis *online* se realiza con los inconvenientes *per*

se del internet, es decir con la indiscreción y extimidad que prevalece en él y ello tiene consecuencias.

II. ESTADO DE LA CUESTIÓN O FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Esta investigación se está llevando a cabo con un marco teórico psicoanalítico; de Freud, creador del psicoanálisis se recupera, en lo que respecta a la especificidad de la clínica psicoanalítica, que se lleva a cabo en la intimidad con el inconsciente, la transferencia y la asociación libre.

Se retoma igualmente el psicoanálisis de Lacan en lo que concierne a como los *gadgets* se han convertido en síntomas del sujeto y en el sentido de que la clínica psicoanalítica es un espacio que permite la escucha del sufrimiento psíquico del sujeto, así como de su deseo y a partir de estos fundamentos teóricos abordar el denominado psicoanálisis *online*.

En esta quinta generación de computadoras, la tecnología ha producido muchos *gadgets*, ello nos ha ido transformando en sujetos que pueden acceder de manera ultrarrápida a informaciones de lo más diversas, sin embargo, es menester mencionara que el internet y el uso de estos *gadgets* no ha logrado superar los enormes retos de la sociedad actual en la que perduran grandes problemáticas de pobreza, violencia, inseguridad.

A pesar de todo esto, se mantiene el valor del psicoanálisis al brindarle escucha al sujeto deseante en el espacio analítico, más allá de la animosidad por los *gadgets*, ya advertida por Lacan el 1.º de noviembre de 1974 en *La tercera*. El deseo del sujeto precisa seguir siendo escuchado y atendido hoy en día.

En la actualidad con el internet es factible realizar un psicoanálisis *online*, o a distancia, sea por circunstancias de enfermedad, cambio de residencia, dificultades económicas o imprevistas. Sin embargo, aparecen problemáticas inherentes a esta modalidad; entre otras podemos mencionar la presencia virtual de los implicados, la no privacidad que prevalece en internet y complicaciones de los dispositivos, como las distorsiones de imagen, de sonido o de ambos. Serge Tisseron (2001), psiquiatra y psicoanalista francés, propone el término extimidad para nominar la sobreexposición de la intimidad que acontece en esta modalidad y de la que deben estar advertidos quienes participen de ella. A partir de las anteriores consideraciones nos preguntamos ¿cómo influye la indiscreción *per se* del internet en el psicoanálisis *online* y de qué modo repercute sobre el conocimiento del material psicoanalítico?

Estamos ante una nueva modalidad para las ciencias sociales, a través de internet contamos con herramientas que facilitan obtener una gran cantidad de datos, correlacionar la información, inferir eventualidades personales y sociales de los internautas e incluso hacer predicciones de comportamientos sociales; todo ello de manera ultrarrápida (Hewson y Stewart, 2016). Esto es nuevo en las ciencias sociales, pues hoy nos es posible acceder a un sinnúmero de datos, los cuáles antes había muchas dificultades para obtenerlos. Se calcula que al 28 de junio del presente año se estimó la existencia de más de 47 billones de páginas web en internet, sin incluir la *Deep Web* (De Kunder, 2017). En el 2014 (Pappas,

2016), un estudio mostró que la capacidad de almacenamiento de Internet, en ese momento, equivalía a 10^{24} bytes, es decir, 1 millón de exabytes. Un exabyte es igual a 1 billón de billón de bytes; por lo que 1 millón de exabytes es una cifra difícilmente imaginable para nuestro pensamiento. En el presente, se calcula que la información disponible en la nube es de 10 Zettabytes o 10^{21} (Hopenhayn, 2017), es decir un 1 con 21 ceros, información que se calcula podría duplicarse en un par de años, o sea en 2019 y/o 2020. Un reportaje del *Washington Post* (Dewey, 2015), en 2015, expuso que se requerirían 305,5 billones de páginas para imprimir el contenido de Internet, sin contar vídeo ni audio.

Los *Gafaty*, es decir, Google, Apple, Facebook, Amazon, Twitter y YouTube están valuados en millones de dólares por la información que recolectan de sus usuarios, sea de manera voluntaria o no (Halife-Rahme 2016). Es menester recuperar los planteamientos de Snowden, Assange y Hilbert (2017), de que los gobiernos y las compañías privadas espían a los cibernautas. Ejemplo de ello es Google (Meserve y Pemstein, 2017) que ofrece públicamente su Reporte de Transparencia (*Transparency Report*), en él encontramos las solicitudes que ha recibido por parte de los gobiernos para remover información relacionada a cualquiera de sus servicios; así, la Búsqueda de Google o contenido de YouTube. El total de solicitudes desde diciembre de 2009 a junio del 2016 es de 38,062 (Google, 2017). A partir de diciembre de 2010, Google clasificó los motivos de las solicitudes en categorías; siendo la de mayor porcentaje «Otros» (44,96%) y la segunda «Difamación» (32,26%).

Google recolecta nuestra información al usar sus servicios, de manera legal, y asociada a nuestro nombre si contamos con cuenta de Gmail. Esto ocurre porque nosotros como usuarios de internet aceptamos las políticas de privacidad y el contrato para el uso de correo electrónico, por lo general sin leer dichos contratos. Algunos de los datos son: nombre, dirección, edad, correo electrónico, modelo de teléfono, proveedor de telefonía celular, consumo telefónico y de internet. También:

Las palabras que usas con más frecuencia dentro de tus correos electrónicos. Todos los correos que hayas escrito o recibido, incluido *spam*. Los nombres de tus contactos y sus direcciones y teléfonos.

Las fotografías que tomas con tu teléfono Android, aunque las hayas borrado y aunque no las subas nunca a ninguna red social. Los sitios a los que vas, dentro y fuera del país; la fecha en la que fuiste y la ruta que tomaste. Qué tan rápido llegaste. La tarjeta de crédito o débito que usas para pagar (Valery, 2016).

Estas y otras categorías explicitadas en su documento de política de privacidad. Además, es posible pedirle a Google una copia de toda la información recabada a partir de la cuenta personal.

Esta situación nos conduce al espionaje realizado por terceros (Zimmermann y Emspak, 2017), Julian Assange, fundador de Wikileaks, y Edward Snowden, antiguo empleado de la CIA y de la NSA, han dado evidencias sobre el espionaje efectuado por gobiernos a través de programas de vigilancia masiva como PRISM y Xkeyscore. Asimismo, el software Pegasus permite el dominio remoto de telé-

fonos celulares, envío de archivos y espiar las actividades en tiempo real (AN, 2017; Pazos, Gómez, León y Nácar, 2017). Martin Hilbert (2017; Hopenhayn, 2017), profesor adjunto del Departamento de Comunicación de la Universidad de California, afirma que el ser espiados no es por sí solo «ni bueno, ni malo»; aunque, es contundente en que «la gente tiene que saberlo».

Freud publicó fragmentos de sus casos y modificó datos para asegurar el anonimato. Aun así, varios han sido identificados (Allouch, 2004; Rieder y Voigt, 2004). Lacan (Allouch, 1995; Lacan, 1976) sólo publicó un caso, *Aimée*, posteriormente en algunos de sus seminarios hizo balbuceos de trazos clínicos de analizantes. Pacientes de ambos han hablado y escrito acerca de sus respectivas experiencias en análisis, a manera de testimonio (De la Mora, 2008; Rosales Álvarez, 2017). De estos recursos ha sido posible conocer sesiones que han ocurrido fuera del consultorio. Brevemente dos ejemplos, en 1932 Freud y su familia tomaron vacaciones durante cuatro meses de verano fuera de Viena; alquiló una casa en Pötzleinsdorf y en ella eran preparadas habitaciones para varios pacientes regulares (Berthelsen, 1995). De estos pacientes a los que se les facilitó alojamiento, sencillamente asistían a sus sesiones de análisis en este consultorio, que no es el usual de Viena. De lo contrario, habrían suspendido sus análisis por cuatro meses o tendrían que estarse trasladando a Pötzleinsdorf, a 9 kilómetros de Viena, para asistir a sus sesiones. Asimismo, tenemos noticia de la sesión que tuvo el compositor Gustav Mahler con Freud fuera del consultorio, en la ciudad universitaria de Leyden; aquella fue una caminata de 4 horas (Starcevic, 2013).

Otro ejemplo es la primera sesión de una analizante realizada fuera del consultorio. El analista de ella acababa de fallecer y el entierro ocurría el mismo día que fue a pedirle a Lacan reanudar su análisis. Al enterarse, dejó plantados a los demás en su consultorio y la acompañó al entierro (cfr. Allouch, 1992: 92). Por lo que el psicoanálisis fuera del consultorio no es un acontecimiento novedoso; sin embargo, las formas en que se puede realizar un psicoanálisis a distancia u *online* remiten a los artefactos de que se dispone, es decir, se puede llevar a cabo por teléfono, vídeo llamada, a través de correos electrónicos, mensajes de texto, *chats*. El uso de ellos implica mínimamente tres problemáticas inherentes a esta modalidad: 1) la no privacidad que prevalece en internet; 2) la presencia virtual de los involucrados, y 3) complicaciones de los dispositivos. La segunda y tercera incluyen la manera de discernir el material clínico.

De acuerdo con Coleman (Lemma, 2015; Loeffler, 2016), profesora de Medios Digitales Experimentales, la nube ofrece una experiencia que no es enteramente virtual ni real sino virtualmente actual; dado que hay comunicación en tiempo real, al menos entre dos personas. Skype es un programa que, de manera patente, cumple dicha función y su uso en el psicoanálisis *online* ha generado discrepancia (Merchant, 2016); si a través de él se lleva a cabo psicoanálisis o, en estricto sentido, sólo psicoterapia. Es evidente entonces el supuesto de que la tecnología dificulta el análisis (Brahnam, 2017; Lemma y Caparrotta, 2014).

Por lo que hemos logrado investigar, diferentes instituciones psicoanalíticas emplean el psicoanálisis *online* como parte del análisis didáctico; tres de ellas son la Asociación Psicoanalítica Internacional (IPA), la Asociación Internacional

de Psicología Analítica (IAAP) y la Alianza Psicoanalítica Chino-Americana (CAPA). Aunque hay escasa información al respecto.

Las objeciones comunes al psicoanálisis *online* son la introducción de un tercero, la falta de proximidad física, dificultades técnicas y la ausencia de elementos no verbales como el aroma y la falta del consultorio (cfr. Merchant, 2016: 311-312) John Merchant (2016) cuenta un episodio donde debido a una falla, el analizante podía oír al analista pero no viceversa; así, mientras el primero seguía hablando el segundo interpretaba el silencio como resistencia. Volviendo notoria la necesidad de conocer el funcionamiento de los dispositivos y replanteando cómo se reconoce al material clínico (Brahnam, 2017). En general, el nivel de seguridad sobre la privacidad de los pacientes en esta modalidad es aceptado por ambas partes; excepto cuando se trata de personas de interés.

Freud (1915-17/2016a, 1926/2016c) aseveró que el tratamiento psicoanalítico no soporta la presencia de terceros, son incompatibles, pues influiría en cómo los pacientes cuentan su sufrimiento o provocaría la interrupción del relato; preocupados por quien podría escucharlos y saber de su situación. Constituyendo un obstáculo para la asociación libre. Al respecto, en la primera conferencia de Introducción al psicoanálisis, de 1915, para Freud:

La conversación en que consiste el tratamiento psicoanalítico no soporta terceros oyentes; no admite ser presentada en público (Freud, 1915-17/2016a: 15).

Esa conversación en que consiste el tratamiento, ¿de qué está hecha? En otras palabras, ¿de qué está hecho el material clínico en psicoanálisis que la presencia de terceros conlleva tales dificultades? En la misma conferencia, líneas más adelante dice Freud:

Las *comunicaciones* de que el análisis necesita sólo serán hechas por él [el paciente] a condición de que se haya establecido un *particular lazo afectivo* con el médico; callaría tan pronto notara la presencia de un solo testigo que le fuera *indiferente*. Es que esas comunicaciones tocan lo más *íntimo* de su vida anímica (ibíd. La cursiva de las palabras es nuestra).

Reparemos en cuatro elementos: las comunicaciones, un particular lazo afectivo, indiferente e íntimo. Las comunicaciones sobre el sufrimiento psíquico solamente tienen valor y pertinencia para el tratamiento si cumplen dos criterios: 1) que sea el analizante quien las dice y no así, al menos para el modelo teórico de Freud, lo que digan otros sobre su padecer; por ejemplo, familiares, amistades o la persona amada; y 2) el establecimiento del particular lazo afectivo que es la transferencia. Gracias a esta se posibilita intervenir sobre la causa de los síntomas al remitir a las series psíquicas que comprenden la dinámica familiar, las imagos infantiles, las condiciones de amor y el Superyó (Freud, 1917/2015a, 1915/2015d, 1912/2015e, 1923/2016b); vale decir, lo más íntimo que conforma la vida psíquica del paciente y que no necesariamente sabe de ello. De ahí que se la comprenda como una forma de realidad virtual (Lemma, 2015). Acerca de la indiferencia,

nuevamente en la cita: El paciente «[...] callaría tan pronto notara la presencia de un solo testigo que le fuera indiferente» (ibíd.). De allí el valor de poder expresar sus conflictos, deseos, angustias, en el terreno de la intimidad y sabiendo que el psicoanalista es y será absolutamente discreto con su paciente. Aunado a que, precisamente el análisis se lleva a cabo en transferencia.

En cambio, en la propuesta de Lacan, el material clínico no son palabras ni representaciones sino significantes; a saber, una red de significantes estructurada en términos topológicos cuyo soporte pueden ser las palabras. La articulación de ellos es el encadenamiento a manera de bucle gracias al cual se interviene sobre un tema, o sujeto, sea en sincronía o diacronía; tratándose del funcionamiento de un material bidimensional (Eidelsztein, 2012; Lacan, 1975, 1957/2010a, 1966/2010b, 1956/2015a).

Respecto a los dispositivos tecnológicos, Lacan indica en la sesión del 13 de Marzo de 1973, también seminario 20:

[...] todos esos *gadgets* cuyos sujetos en adelante ustedes son en mayor medida de lo que piensan, todos esos instrumentos que, mi Dios, del microscopio a la radio-televisión ¿no es cierto? Se vuelven elementos, elementos de vuestra existencia esto, cuyo alcance ustedes no pueden ni siquiera medir actualmente pero que no por ello forman menos parte de lo que yo llamo el discurso científico, en tanto que un discurso, es lo que determina como tal una forma, una forma completamente renovada de lazo social (Lacan, 1973/2017c: 8).

Los *gadgets* son instrumentos que se han vuelto parte de nuestra existencia, incluso en ámbitos donde nos sorprende su uso y necesidad; sin embargo, por más cotidianos que nos parezcan, remiten a un discurso en particular, el científico. Lacan establece que todo discurso determina una forma de lazo social distinta a las precedentes. Si uno desconoce la configuración de tal discurso corre el riesgo de confundir con mayor facilidad sus elementos. En este sentido, consideramos como interrogante fundamental si el modo de entender la subjetividad a partir de los dispositivos tecnológicos y su funcionamiento, en el tratamiento psicoanalítico, da cuenta o no de un cambio en la estructura discursiva. En caso de la negativa, examinamos elementos en el lazo social, a los que quizá no estamos acostumbrados, ocupando el lugar que otros tuvieron. Lo que nos presenta una nueva modalidad, mas no así una modificación estructural.

El vocablo extimidad sólo aparece una vez en la obra de Lacan, en el seminario de *La ética del psicoanálisis* (cfr. Lacan, 1960/2016: 171); a la vez, *extimo* aparece únicamente en dos ocasiones, en francés y en el seminario *De otro a Otro* (cfr. Lacan, 1968-69/2017a: 109, 125). La extimidad surge de la intimidad en la enseñanza de Lacan, con el extimo hace referencia a como lo extimo es lo íntimo, en el sentido de lo íntimo es lo más exterior como un cuerpo extraño. Miller (2010) declara que se trata de un concepto y lo ha trabajado como tal, siguiendo el pensamiento de Lacan. Aunque, la extimidad que ocurre en Internet no es ésta, más bien seguimos a Serge Tisseron (2001, 2011), quien propone el término extimidad para nominar la sobreexposición de la intimidad que acaece en Internet; justamente cuando los usuarios introducen datos personales, sea texto, imágenes,

vídeo o audio, esperando obtener acceso a cierta información o reconocimiento. Incluyendo todos los datos referidos que las instituciones laborales, educativas, de impuestos, redes sociales y navegadores recopilan sobre los internautas. Esta extimidad puede convertirse en algo perturbador, para quien es víctima de ella; situación conocida por muchas figuras públicas y, también, para quienes han vivido experiencias, por este medio, de acoso, fraude, estafa, chantaje, entre otras.

Sobre la base de estas consideraciones, el psicoanálisis *online* denota la importancia de distinguir los pormenores de los programas y dispositivos empleados para su realización; al mismo tiempo, muestra las repercusiones en su abordaje debido a las formas de concebir el material clínico. Numerosos analistas admiten experimentar ansiedad y anhelo por evitar los silencios al preocuparse por la posibilidad de que ocurra un problema técnico durante la sesión *online* (cfr. Brahnám, 2017: 149). Dos de las formas son la propuesta de Freud y la de Lacan. En la primera, las representaciones remiten al presupuesto de una realidad fáctica y exterior al aparato psíquico, pues de ella provino su contenido. Mientras que

[...] en lo que concierne al significante, es la puesta aparte del campo de la referencia (la realidad referencial). Lo que hace funcionar al nivel del significante y del significado es la noción de pura diferencia funcional sin sustancia. Nunca es cuestión de la sustancia, es una relación de oposición entre los términos que constituyen cada nivel (Lacan, 1972/2017c: 3. Clase 3: 19 de diciembre de 1972).

Para la propuesta de Lacan, el significante no refiere a una realidad fáctica, no hay esa suposición, tampoco a sustancia alguna sino a otro significante de la red, por oposición y diferencia.

Finalmente, señalamos una diferencia entre ambas propuestas. Para el psicoanálisis de Freud, en la historia de la vida del paciente, hecha de representaciones, se asume la existencia de un sustrato que ocurrió y/o fantaseó, y que el paciente recuerda de cierta manera; en la clínica con su psicoanalista podría reescribirlo, es decir, modificar la versión de lo que le produce sufrimiento a otra versión que ya no lo haga padecer. Esa versión se sostiene en ciertos presupuestos del psicoanálisis de Freud y que en el de Lacan al trabajar con significantes, en lugar de representaciones, son otros. Así, la manera de pensar la historia en el ejercicio clínico cambia. Aunado a lo anterior, hay que estar advertido de que el psicoanálisis *online* carece de privacidad absoluta, está vinculado a la extimidad, e implica la probabilidad de ser espiado. Este proceder en la clínica psicoanalítica es, a veces, la única posible en virtud de factores ajenos al tratamiento. Por lo que más investigación al respecto es imprescindible frente a esta circunstancia, donde concurren la práctica clínica y el interés por obtener y controlar la información.

III. METODOLOGÍA

Realizamos un cruce de los escritos nuevos que se están produciendo sobre el psicoanálisis *online* con las advertencias de las complicaciones que surgen por el

uso de *gadgets* en la subjetividad que ya fueron advertidas por Lacan, sin olvidar los fundamentos del psicoanálisis establecidos por Freud, a saber, el inconsciente, la transferencia y la asociación libre y como operan en el mundo virtual. Esto implica un abordaje metodológico de recolección, conceptualización, análisis e interpretación de los textos, contrastación, desde el marco teórico del psicoanálisis y las nuevas tecnologías que se utilizan para el denominado psicoanálisis *online*. Se construye una escritura que va perfilando las conclusiones del recorte de lo investigado, una escritura que vaya entrecruzando los problemas y perspectivas del denominado psicoanálisis *online*, dada la especificidad de la clínica psicoanalítica.

Esta es una investigación básica teórica, en virtud de que de la intimidad que se aborda en el psicoanálisis no es posible decir nada, del lado del analista, es por ello que se abordan textos teóricos del psicoanálisis y se cruzan con artículos de internet y con testimonios públicos.

IV. ANÁLISIS O DISCUSIÓN DE RESULTADOS

El psicoanálisis procede caso por caso, siempre de manera singular, avanza desde la clínica y a partir de ella se construye la teoría, procede de lo particular a lo particular, a saber, una vez que un analista ha pasado por la experiencia única, singular y transmisible del psicoanálisis, ha tomado cursos y seminarios de psicoanálisis, está en condiciones de llevar a cabo psicoanálisis con pacientes y/o analizantes. Por lo regular se lleva a cabo en un consultorio que permite trabajar en la intimidad con el analizante. Sin embargo, no podemos dejar de decir que la práctica del psicoanálisis fuera del consultorio regular, sea precisamente nueva.

En párrafos anteriores mencionamos distintos eventos en los que tanto Freud como Lacan llevaron a cabo sesiones psicoanalíticas fuera del consultorio.

Las formas en que se puede realizar un psicoanálisis a distancia u *online* remiten a los artefactos de que se dispone, es decir, se puede llevar a cabo por teléfono, por videollamada, a través de correos electrónicos, de mensajes de texto, por medio de *chats*. Todas estas formas implican complicaciones en virtud de que no se está presente más que de manera virtual o a distancia y cada aparato implica complicaciones diversas, a saber, distorsiones de la imagen para verse, distorsiones del sonido para oírse bien, complicaciones en la escritura, por ejemplo, algo que escribe un paciente en un correo, un mensaje o en un *chat*, ¿es un *lapsus calami* o es el auto corrector del *smart phone*? Aunado a lo anterior hay que estar advertido de que dicha actividad en el internet jamás será privada, siempre tendrá que ver con lo que se llama extimidad, y por supuesto de que implicaría la posibilidad de ser espiados.

Con respecto a los *gadgets* y a la tecnología, en el sentido de hablar del real, que tiene como característica propia que es que uno no se lo imagine, que tiene que ver con la incertidumbre y la alteriara, nos dice Lacan el 29 de octubre de 1974, cuando fue entrevistado por periodistas italianos en Roma:

— Pero el real al que accedemos mediante formulitas, el verdadero real, es algo completamente distinto. Hasta ahora solo tenemos como resultados *gad-*

gets. Se manda un cohete a la luna, tenemos la televisión, etcétera. Eso nos come, pero nos come mediante cosas que remueve en nosotros. Por algo la televisión es devoradora. Ocurre que a pesar de todo nos interesa. Nos interesa por cierto número de cosas completamente elementales que podría enumerarse, de las que podría hacerse una breve lista. Pero, finalmente, uno se deja comer. Por eso no me cuento entre los alarmistas ni entre los angustiados. Cuando nos hartemos, eso se detendrá, y nos ocuparemos de las cosas verdaderas, a saber, de lo que llamamos religión.

— [...] Lo real es trascendente [...]. En efecto, los *gadgets* nos comen.

— Si. Yo por mi parte, no soy muy pesimista. Habrá un taponamiento del *gadget*. Su extrapolación, que hace converger lo real y lo trascendente, me parece un acto de fe (Lacan, 1974: 93-94).

Pero no, la sentencia de Lacan de que habría un taponamiento del *gadget* no ocurrió, es precisamente al contrario, hoy vivimos una época en que innumerables personas pasan mucho tiempo en sus *gadgets* y dedican poco tiempo para otras actividades humanas, más bien ocurre que el internet y los *gadgets* nos comen, y nos siguen comiendo, aunque se diga que no nos interesa, la verdad es que si nos interesa, y no sólo eso, si seguimos los planteamientos de Assange, Snowden, Hilbert, todas las actividades que realizamos en nuestros artefactos electrónicos son súper espías.

He ahí entonces que quien acceda al psicoanálisis *online*, deberá estar advertido de que esa clínica no es ni será privada, es una clínica en la que seguramente hay transferencia, asociación libre, demanda de análisis e interlocución con el analista, pues es el amor de transferencia el que puede hacer plausible este psicoanálisis, el cual se llevará a cabo en la extimidad y muy seguramente con el *Big Data* se pueden hacer correlaciones de la frecuencia de las sesiones, de la localidad en que están los interlocutores y más datos. Esta forma de clínica psicoanalítica, es a veces la única posible en virtud de enfermedades, accidentes, cambios de residencia, e incluso problemas económicos, pues nos testimonian algunos psicoanalistas que trabajan *online*, que cobran menos en sesión virtual, que en sesión presencial.

V. CONCLUSIONES O CONSIDERACIONES FINALES

En las últimas dos décadas ha aparecido una nueva realidad que la humanidad no había conocido, pues si bien es fácil conseguir rápidamente informaciones a través del internet, obtener textos, vídeos, archivos de casi de cualquier tema de estudio, contactarse con otros seres humanos en otras partes del planeta, jugar video juegos *online*, participar en congresos, video conferencias, realizar transacciones bancarias, hacer video llamadas, también simultáneamente comenzó a aparecer lo que se ha dado en llamar extimidad misma que cada vez se maximiza más.

No obstante, a pesar de estas exposiciones inquietantes sobre todos nosotros quienes navegamos en el *World Wide Web*, es innegable que el internet se ha convertido en una herramienta primordial e imprescindible para una gran cantidad de actividades humanas. Y es precisamente para acceder al internet que requerimos artefactos electrónicos, *gadgets*, que van desde una computadora, pasando por

un reproductor de música, hasta un teléfono inteligente, que algunos modelos ya son prácticamente minicomputadoras, reproductores de música, grabadoras, videograbadoras, agendas, cámaras fotográficas, medios de chat, con aplicaciones para estar conectado en redes sociales, incluso se pueden hacer movimientos bancarios y un sinnúmero más de aplicaciones incluidas, todas ellas en un mismo aparato telefónico.

Esta investigación se está llevando a cabo con un método teórico básico, se leen, revisan y analizan textos de psicoanálisis, asimismo textos sobre psicoanálisis *online* y a distancia y sitios de internet que se especializan en psicoanálisis *online*. Hemos encontrado, testimonios publicados en internet de psicoanalistas que practican dicho psicoanálisis y que escriben viñetas de pacientes y/o analizantes y que los han subido al *World Wide Web*.

Podríamos preguntarnos sobre estos apuntes que se publican si ¿es un asunto de promoción del psicoanálisis *online*?, ¿es para dar confianza de las bondades de analizarse a distancia?, ¿son ambos? Estas complicaciones nos conducen a otras preguntas, a saber: ¿por qué aquellos que se analizan a distancia u online no han publicado testimonios de su análisis en algún texto o en el internet?, ¿temen verse sobreexpuestos en su intimidad en el internet?, pues un testimonio de esta índole es por entero diverso a publicar que se está comiendo en un restaurant o que se están disfrutando de unas maravillosas vacaciones en un lugar de ensueño.

En este tenor, es conveniente comentar que únicamente hemos conseguido un testimonio de un analizante, el resto de los testimonios han sido de analistas.

He aquí otra de las complicaciones del psicoanálisis *online*, probablemente los analizantes y/o pacientes de esta modalidad de psicoanálisis no han vertido sus testimonios por razones ¿de la extimidad? Continuamos con esta incógnita.

VI. BIBLIOGRAFÍA

- Allouch, J. (1992): *213 Ocurrencias con Jacques Lacan*, México: SITESA.
 — (1995): *Marguerite: Lacan la llamaba Aimée*, México: Sistemas Técnicos de Edición.
 — (2004): *La sombra de tu perro: discurso psicoanalítico, discurso lesbiano*, Buenos Aires: El cuenco de plata.
- An, R. (2017): «Hijo de AMLO, Aristegui y cientos fueron espiados con programas del gobierno», en *Eje Central*. Recuperado de: <http://aristeguinoticias.com/2206/mexico/hijo-de-amlo-aristegui-y-cientos-fueron-espiados-con-programas-del-gobierno-eje-central/>
- Aristóteles (1988): *Tratados de Lógica (Organón) II: Sobre la interpretación; Analíticos primeros; Analíticos segundos*, Madrid: Gredos.
 — (2007): *Acerca del alma*, Madrid: Gredos.
- Berthelsen, D. (1995): *La vida cotidiana de Sigmund Freud y su familia. Recuerdos de Paula Fichtl*, Barcelona: Ediciones Península.
- Brahnam, S. (2017): «Comparison of In-Person and Screen-Based Analysis Using Communication Models: A First Step Toward the Psychoanalysis of Telecommunications and Its Noise», en *Psychoanalytic Perspectives*, 14 (2), pp. 138-158.
- De Kunder, M. (2017): «The size of the World Wide Web (The Internet)». Recuperado de: www.worldwidewebsite.com/

- De la Mora, R. I. (2008): «Testimonios en Psicoanálisis», en *Acheronta: Revista de Psicoanálisis y Cultura*, 25.
- Dewey, C. (2015): «If you could print out the whole Internet, how many pages would it be?», en *Washington Post*, 18.
- Eidelsztein, A. (2012): *La topología en la clínica psicoanalítica*, Buenos Aires: Letra Viva.
- Freud, S. (2010a): *Lo inconsciente* (1914) (vol. XIV), Buenos Aires: Amorrortu.
- (2010b): *Pulsiones y destinos de pulsión* (1915) (vol. XIV), Buenos Aires: Amorrortu.
- (2014a): *Fragmentos de la correspondencia con Fliess* (1950 [1892-1899]) (vol. I), Buenos Aires: Amorrortu.
- (2014b): *La interpretación de los sueños* (1900 [1899]) (vols. IV y V), Buenos Aires: Amorrortu.
- (2014c): *Neurosis y psicosis* (1924 [1923]) (vol. XIX), Buenos Aires: Amorrortu.
- (2015a): *27° conferencia. La transferencia* (1917 [1916-1917]) (vol. XVI), Buenos Aires: Amorrortu.
- (2015b): *El malestar en la cultura* (1930 [1929]) (vol. XXI), Buenos Aires: Amorrortu.
- (2015c): *La represión* (1915) (vol. XIV), Buenos Aires: Amorrortu.
- (2015d): *Puntualizaciones sobre el amor de transferencia (Nuevos consejos sobre la técnica del psicoanálisis, III)* (1915 [1914]) (vol. XII), Buenos Aires: Amorrortu.
- (2015e): *Sobre la dinámica de la transferencia* (1912) (vol. XII), Buenos Aires: Amorrortu.
- (2016a): *Conferencias de introducción al psicoanálisis* (1916-17 [1915-17]) 1.ª conferencia. Introducción (vol. XV), Buenos Aires: Amorrortu.
- (2016b): *El yo y el ello* (1923), Buenos Aires: Amorrortu.
- (2016c): *¿Pueden los legos ejercer el análisis? Diálogos con un juez imparcial* (1926), Buenos Aires: Amorrortu.
- (2016d): *Tratamiento psíquico (tratamiento del alma)* (1890), Buenos Aires: Amorrortu.
- Google (2017): *Informe de transparencia: Solicitudes gubernamentales de retirada de contenido*. Recuperado de: www.google.com/transparencyreport/removals/government/
- Hewson, C. y Stewart, D. W. (2016): *Internet research methods: Wiley Online Library*.
- Hilbert, M. (2017): «C.V. & BIO». Recuperado de: www.martinhilbert.net/cv-bio/
- Hopenhayn, D. (2017): *Martin Hilbert, experto en redes digitales: «Obama y Trump usaron el Big Data para lavar cerebros»*. Recuperado de: www.theclinic.cl/2017/01/19/martin-hilbert-experto-redes-digitales-obama-trump-usaron-big-data-lavar-cerebros/
- Jalife-Rahme, A. (2016): *Inicua y antidemocrática censura de Google, Facebook y Twitter*. Recuperado de: www.jornada.unam.mx/2016/11/23/opinion/018o1pol
- Lacan, J. (1975): «Conférences dans les universités nord-américaines: le 2 décembre 1975 au Massachusetts Institute of Technology», en *Scilicet* (6-7), pp. 53-63.
- (1976): *De la Psicosis Paranoica: en sus relaciones con la personalidad*, México: Siglo XXI.
- (2010a): «La instancia de la letra en el inconsciente o la razón desde Freud (1957)», en *Escritos 1*, México: Siglo XXI, pp. 461-495.
- (2010b): Posición del inconsciente (1966), en *Escritos 2*, México: Siglo XXI, pp. 789-808.
- (2014): *El seminario 20: Aun 1972-1973*, Buenos Aires: Paidós.
- (2015a): *El seminario 3: Las psicosis. 1955-1956*, Buenos Aires: Paidós.
- (2015b): *El seminario 11: Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis 1964*, Buenos Aires: Paidós.
- (2016): *El seminario 7: La Ética del Psicoanálisis*, Buenos Aires: Paidós.

- (2017a): *D'un Autre à l'autre 1968-1969*. Recuperado de: <http://staferla.free.fr/>
- (2017b): *El seminario 14: La lógica del fantasma* (R. E. R. Ponte, Trans.), Buenos Aires: Escuela Freudiana de Buenos Aires.
- (2017c): *El Seminario 20: Otra vez / Encore* (R. E. R. Ponte, Trans.), Buenos Aires: Escuela Freudiana de Buenos Aires.
- Lemma, A. (2015): «Psychoanalysis in times of technoculture: Some reflections on the fate of the body in virtual space», en *The International Journal of Psychoanalysis*, 96 (3), pp. 569-582.
- Lemma, A. y Caparrotta, L. (2014): «Introduction», en Lemma, A. y Caparrotta, L. (coords.), *Psychoanalysis in the Technoculture Era*, New York: Routledge.
- Loeffler, M. (2016): «Journal review of Lemma, Alessandra (2015). "Psychoanalysis in times of technoculture: some reflections on the fate of the body in virtual space", *International Journal of Psychoanalysis*, 96, 3, pp. 569-582», en *Journal of Analytical Psychology*, 61 (4), pp. 534-537.
- Merchant, J. (2016): «The use of Skype in analysis and training: a research and literature review», en *Journal of Analytical Psychology*, 61 (3), pp. 309-328.
- Meserve, S. A. y Pemstein, D. (2017): «Google Politics: The Political Determinants of Internet Censorship in Democracies», en *Political Science Research and Methods*, pp. 1-19.
- Miller, J.-A. (2010): *Extimidad* (G. Brodsky, Trans.), Buenos Aires: Paidós.
- Moskowich-Spiegel Fandiño, I. (1995): «Los conceptos de cláusula y oración en las gramáticas angloamericanas: sus repercusiones», en *Lenguaje y textos*, 6-7, pp. 121-143.
- Pappas, S. (2016): «How big is the internet, really», en *Live Science*, 18.
- Pazos, F., Gómez, I., León, L. y Nácar, J. (2017): *729, los blancos del espionaje: Secretarios de Estado, jueces, activistas, periodistas y el hijo de López Obrador, entre otros, fueron blanco*. Recuperado de: www.ejecentral.com.mx/729-los-blancos-del-espionaje/
- Peinado, V. R. (2013): «Dolor y sufrimiento en la Grecia Antigua», en Pérez, C. G. G. (coord.), *Dolor y sufrimiento*, México: Fontamara, pp. 13-26.
- Rieder, I. y Voigt, D. (2004): *Sidonie Csillag: La joven homosexual de Freud*, Buenos Aires: El cuenco de plata.
- Rosales Álvarez, F. J. (2017): *La valía de la escritura testimonial para la enseñanza psicoanalítica*, México: Fontamara.
- Tisseron, S. (2001): *L'Intimité surexposée*, Paris: Ramsay.
- (2011): «Intimité et extimité», en *Communications* (1), pp. 83-91.
- Valery, Y. (2016): «Cómo averiguar todo lo que Google sabe de ti». Recuperado de: www.bbc.com/mundo/noticias-36797839
- Van Dijk, T. A. (2012): *Estructuras y funciones del discurso: una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso*, México: Siglo XXI.
- Zimmermann, K. A. y Emspak, J. (2017): *Internet history timeline: ARPANET to the world wide web*. *Live Science Contributors*. Recuperado de: www.livescience.com/20727-internet-history.html

6. LA RELACIÓN ENTRE DIGNIDAD Y DERECHOS HUMANOS EN EL ÁMBITO JURÍDICO: ESPECIAL REFERENCIA AL CONCEPTO DE DIGNIDAD PROCESAL

MARÍA LUISA DOMÍNGUEZ BARRAGÁN

Universidad de Sevilla (España)

Este estudio se ha realizado en el desarrollo del período de beca FPU otorgada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España.

I. INTRODUCCIÓN

«Se cerchiamo di esaminare i diversi aspetti e livelli in cui si manifesta l'esigenza di tutelare la dignità umana, ci rendiamo conto che il primo diritto fondamentale, innato, della persona umana, è il diritto alla vita» (Cattaneo, 2006: 23). Hemos querido abrir este trabajo con esta frase del filósofo del derecho italiano Mario Alessandro Cattaneo, pues pone de manifiesto la relación directa entre la noción de Dignidad y la de Derechos Humanos, cuestión esencial sobre la que se articula este estudio¹. Para este autor, la dignidad humana ha de pasar de un modo innegable por el Derecho Fundamental a la vida. Sin embargo, cabe preguntarse si la dignidad va siempre de la mano de este derecho o, por el contrario, puede existir sin el mismo. Como puede pensarse, en torno a la institución de la dignidad, se abren muchos interrogantes desde el momento mismo de su configuración. En este trabajo se intentará dar una visión² de las principales cuestiones que rodean a la dignidad, desde su definición hasta su reciprocidad con los llamados Derechos

¹ Como Derechos Fundamentales hacemos referencia aquí a Derechos Humanos que por su importancia vienen recogidos en la Constitución. También incluimos aquí como sinónimos de Derechos Humanos y Derechos Fundamentales para este ámbito los derechos naturales: «Los derechos fundamentales son, pues, los derechos naturales constitucionalizados sobre la base del principio de soberanía popular» (Pérez Royo, 2007: 219).

No obstante, hacemos la precisión siguiente: a pesar de que puedan parecer sinónimos y que gran parte de los operadores jurídicos hable de ellos como tales, hemos de recordar que derechos humanos y naturales sí pueden llegar a ser considerados como sinónimos pero, en cambio, abarcan un concepto más amplio que el de derechos fundamentales.

² Hablamos de visión porque entendemos que en torno a la dignidad humana no podemos hablar de dar una respuesta a todos los interrogantes que pueden plantearse. No hay una única

Fundamentales, pasando, no obstante, por la posibilidad de la existencia de varias dignidades (en especial, la dignidad procesal) y la cuestión del valor de la persona, para terminar con una conclusión personal final.

II. QUÉ ES LA DIGNIDAD HUMANA

Definir de forma completa un concepto tan utilizado es casi una tarea imposible (De Miguel Beriain, 2004: 188). Muchos han sido los autores que a lo largo de los siglos han intentado dar una definición de lo que debe considerarse dignidad para poder dotarla de protección. A pesar de que para nosotros, en su vertiente legal³, sea casi un concepto jurídico indeterminado sometido a un contexto temporal de espacio/tiempo, entendemos que para responder al esclarecimiento de lo que debe considerarse la dignidad humana debe atenderse primero a su naturaleza jurídica.

En relación a este aspecto, podemos decir que para un sector amplio de la doctrina (Gutiérrez Gutiérrez, 2005: 37; Fernández García, 2001: 17; Pascual Lagunas, 2009: 25) nos encontramos ante un valor o incluso ante un principio rector, pero no ante un derecho como tal individualmente considerado y, por tanto, tampoco ante un derecho fundamental. Así, consideramos junto a Pérez Royo que «la dignidad del ser humano es el presupuesto indispensable para la comprensión del Derecho» (Pérez Royo, 2007: 249). Dicho esto, pasamos a entrar en el contenido propio del concepto de dignidad.

De que la dignidad es un principio absoluto no cabe duda. Aunque durante muchos siglos haya sido constantemente vulnerada, en el desarrollo histórico del pensamiento occidental así se ha configurado y en la actualidad se muestra como la cualidad más inherente al ser humano, es decir, el valor que le permite formar su propia voluntad y participar de todos los demás derechos naturales. La condición de persona debe ir unida al concepto de dignidad. Ahora bien, ¿qué fondo encierra el término de dignidad?

Si bien es cierto que podemos encontrar miles de descripciones que oscilan entre la moralidad y el derecho, parece que la doctrina es pacífica al entender que el concepto de dignidad (tras el paso por todas las corrientes históricas y con la fuerte presión de todo el horror acontecido durante la Segunda Guerra Mundial) posee las siguientes notas características: es un valor o principio de máxima categoría, un «deber ser» que respeta la condición del ser humano por ser persona y que no permite ningún tipo de intromisión en su integridad. De todas formas, debe precisarse que se trata de un concepto tan absoluto debido a que ha sido revestido de consenso internacional, es decir, se trata de una categoría creada por el propio ser humano para proteger (aunque parezca demasiado darwiniano) la especie.

solución ni respuesta sino que, en función de la definición misma que otorguemos a la dignidad, las cuestiones se resolverán de un modo u otro.

³ Con su vertiente legal queremos hacer referencia a que, en este trabajo nos estamos centrando en la perspectiva jurídica, dejando a un lado, por tanto, las definiciones tanto filosóficas como sociales, políticas o de otro tipo que por su naturaleza y aplicación puede encerrar el concepto de dignidad.

Como vemos, la dignidad se muestra así como una cualidad que va de la mano con el propio hecho de ser persona, por lo que el momento en el que se pasa a tener esta cualidad y se deja de ser pre-persona posee una importancia manifiesta en todo lo que concierne a lo digno, al igual que el momento de la muerte agota el concepto, pues se deja de ser persona⁴. La dignidad es la noción que da sentido al manifiesto de igualdad que se propugna en casi todas las Normas Fundamentales. Los individuos son iguales, puesto que por ser persona poseen todos su propia dignidad. Aunque pueda parecer extraño en un análisis jurídico como éste queremos traer aquí la definición de Dignidad Humana que hizo el Concilio Vaticano II, pues nos muestra con claridad que se entiende socialmente por dignidad:

El conjunto de los derechos del hombre corresponde a la sustancia de la dignidad del ser humano, entendido íntegramente y no reducido a una sola dimensión. Se refiere a la satisfacción de las necesidades esenciales del hombre, al ejercicio de sus libertades, a sus relaciones con otras personas. Pero se refiere también, siempre y dondequiera que sea, al hombre, a su plena dimensión humana (Gros Espiel, 2003: 195).

En España, y siguiendo el camino ya marcado por los países de nuestro entorno, la dignidad se propugna como un valor y es recogida en el art.10.1 de la Constitución en los siguientes términos: «La dignidad de la persona, los derechos inviolables que le son inherentes, el libre desarrollo de la personalidad, el respeto a la ley y a los derechos de los demás son fundamento del orden político y de la paz social». Debido a la importancia que posee el concepto, el Tribunal Constitucional se ha pronunciado en varias ocasiones e, incluso, ha llegado a definir la dignidad de la forma siguiente: «consiste en el derecho de cada cual a determinar libremente su vida de forma consciente y responsable y a obtener el correspondiente respeto de los demás» (STC 53/1985, de 11 de abril, FJ 3.º).

Tras esto, y viendo la relación que posee la dignidad con los derechos (el apartado 1.º del art. 10 ya citado indica que la dignidad es titular de una serie de derechos que le son propios) debemos preguntarnos acerca de los derechos que comprenden la condición de dignidad. Para Pascual Lagunas (Pascual Lagunas, 2009: 67) (que ha seguido la interpretación jurisprudencial que de este tema hace la STC 57/1994, de 28 de febrero, FJ 4.º), el contenido esencial de la dignidad en nuestra Norma Fundamental lo componen tanto el artículo 15 («Derecho a la vida») como el artículo 18 («Derechos de la personalidad»), puesto que son los Derechos Fundamentales de carácter personal de mayor protección. Los derechos que conforman el núcleo duro de la dignidad han de ser (como los comprendidos en los dos artículos citados) inherentes e inviolables. No es nada atrevido el decir

⁴ Por ello, el concepto de dignidad aparece siempre en todos los estudios relacionados con la bioética y la genética, así como en todos los avances tecnológicos que se llevan cabo en estas áreas. No podemos centrarnos en este aspecto tan concreto debido a las restricciones de extensión del presente trabajo pero, sin duda, merecería un desarrollo posterior. De igual forma, éste es uno de los motivos por lo que es siempre tan controvertido el límite de pasar de no ser persona a serlo, cuestión muy relacionada con las ideas político-religiosas. De la misma forma, el concepto de muerte y, por consecuencia pérdida de la dignidad, ha de aplicarse en un sentido amplio.

que estos derechos son, tradicionalmente, los Derechos Humanos merecedores de un mayor respeto, cuya vulneración provoca que hablemos de violaciones de la dignidad de los individuos (genocidios, esclavitud, torturas etc.).

III. EXISTEN ¿UNA O VARIAS DIGNIDADES?

La cuestión que se plantea aquí es la de analizar si la dignidad es un concepto inamovible, igualitario para todos los individuos o, por el contrario, puede cambiar a lo largo de la vida en función de distintas circunstancias.

En nuestra opinión la dignidad por su propia naturaleza es igual en origen para toda persona humana pues, si no, no respetaría su propia esencia. No obstante, atendiendo a lo dispuesto por De Miguel Beriain, debemos decir que este autor contempla que puede haber varios tipos de dignidad: por un lado, la dignidad fenomenológica, aquella que puede cambiar en función de la actuación personal del ser humano y la dignidad ontológica, aquella de valor absoluto e igual para todos los seres humanos por el mero hecho de ser persona. En conjunto darían lugar al término que conocemos como Dignidad (De Miguel Beriain, 2004: 193).

En cambio, para nosotros la dignidad es únicamente la que De Miguel Beriain entiende como dignidad ontológica, puesto que es el presupuesto que iguala a los seres humanos y que no permite diferenciaciones debido al comportamiento de los mismos. Entendemos que estas circunstancias de cambio conductual pueden provocar alteraciones en la persona, pero no podemos compartir ni defender que, por ello, un ser humano pierda su dignidad, es decir, porque un ser humano tenga un comportamiento que pudiera calificarse como indigno o vejatorio no pierde su dignidad, puesto que ésta debe ser inalienable, debe conservar siempre su carácter absoluto⁵. Otra cosa distinta es la voluntad. La voluntad solamente puede ser individual y, por ello puede tomar distintas posturas. Por ejemplo, el desprecio de lo humano es también un pensamiento posible por el otorgamiento a todos de la idea de dignidad. Llegando más allá podríamos incluso entenderlo como legítimo por la protección que le otorga la dignidad aunque al común de los mortales pueda parecernos repugnante. No debemos olvidar que la libertad ideológica es un Derecho Fundamental y por todos es conocido que los pensamientos no son punibles. Las ideas radicales también están comprendidas y amparadas en los textos constitucionales y las Normas Fundamentales. El problema viene cuando esta libertad se lleva a sus últimos extremos, y choca con el contenido esencial de la propia dignidad que, como ya hemos visto lo forman los artículos 15 y 18. Estos derechos están siempre en un escalafón superior en un conflicto de intereses, por lo que la libertad ideológica ha de ceder en todo caso frente a ellos. No obstante, sí compartimos las ideas de Aienza (Casado, 2009: 92), cuando entiende que dentro de la noción normativa de la dignidad podemos encontrar dos realidades. Por un lado, dignidad como

⁵ Por ejemplo, podemos citar que los criminales de los conflictos en Bosnia o en cualquier otro lugar no pierden, en los Estados democráticos, su dignidad por su comportamiento, aunque éste haya sido absolutamente rechazable.

fundamento último de los derechos y por otro, una dignidad traducida en derechos fundamentales concretos. Aquí sí encontramos nosotros una diferenciación dependiendo del grado de concreción que apliquemos.

Así, para nosotros lo que De Miguel Beriain define como dignidad fenomenológica, debe ser entendido como voluntad humana, voluntad que puede ser desarrollada por el hecho de pertenecer al concepto de lo que conocemos como dignidad. De hecho, la dignidad fenomenológica no es más que una consecuencia de la propia idea de dignidad, pero no una parte de ella. Como indica magistralmente Pérez Royo, «por el hecho de tener voluntad propia todos somos diferentes. [...] En cuanto que todos somos portadores de voluntad propia todos somos iguales» (Pérez Royo, 2007: 248). Es el concepto de voluntad el que puede seguir o no las pautas de la moralidad, y no el de dignidad. Como venimos reiterando ésta es única e igual para todos. El deber moral no tiene nada que ver con lo que ha de proteger o protege la dignidad, puesto que está en un nivel distinto⁶.

La idea de persona viene inalterablemente unida con la de dignidad, en la cual han de considerarse integrados los Derechos Humanos. Como explica De Koninck, durante el genocidio cometido en la Segunda Guerra Mundial, directamente lo que se había perdido era el convencimiento de la igualdad en la condición de ser humano. Así, este autor expresa: «Según la ideología nazi, determinados hombres, los esclavos y algunos otros, eran sub-hombres; otros, los judíos, eran no-hombres, es decir, que no pertenecían a la especie humana» (De Koninck, 2006: 12). Aunque pueda parecer una idea alocada *a priori*, este autor nos muestra que un sector residual de la doctrina sigue creyendo en la existencia de *human non persons*, que, claro está, basándose en esta premisa, puede incluir las teorías acerca de la concesión o no de dignidad a ciertos colectivos. Decimos alocada *a priori* porque debemos puntualizar lo siguiente: ¿A quién no le preocupa los avances en el campo de la bioética y su conjunción con nuestro texto constitucional? Tras esta pregunta la alusión a *human no persons* ya no parece tan chocante como al principio de estas líneas. El debate gira ahora en torno a si la concepción de la dignidad como tal puede ser extensible a todos o, por el contrario ha de limitarse a los seres humanos de la visión tradicional. Si se atiende al pensamiento de la comunidad científica se comprueba que su opinión dista mucho de la de la comunidad jurídica en general. Esta reflexión deja el camino abierto para atender a la siguiente cuestión que precisa este trabajo.

IV. ¿POR QUÉ ES VALIOSA LA PERSONA HUMANA?

El valor de la persona humana se encuentra en su propia condición de sujeto individual, diferente a todos los demás pero revestido de la misma protección que sus semejantes gracias a los derechos naturales inherentes a su condición y al amparo que recibe por el otorgamiento consensuado de dignidad. El valor lo otorga el individualismo.

⁶ Aquí observamos la dignidad desde el punto de vista jurídico y no, desde el filosófico. Para más información acerca de la diferenciación jurídica-moral puede consultarse: Bloch, 1980: 233.

La STC 91/2000, de 30 de marzo (FJ 7.º) establece lo siguiente:

Para precisar, en concreto, cuáles son esos derechos y esos contenidos de derecho que la CE proclama de modo absoluto y, en consecuencia, proyecta universalmente, hemos de partir, en cada caso, del tipo abstracto de derecho y de los intereses que básicamente protege para precisar si, y en qué medida, son inherentes a la dignidad de la persona humana concebida como un sujeto de derecho, es decir, como miembro libre y responsable de una comunidad jurídica que merezca ese nombre y no como mero objeto del ejercicio de los poderes públicos.

Como vemos, para nuestro Alto Tribunal la persona humana debe ser considerada como un individuo libre y no puede estar sometida a instrumentalización. Esto nos lleva de nuevo a considerar que el valor (entendido como grado de utilidad o aptitud de las cosas para satisfacer las necesidades o proporcionar bienestar o deleite) de la persona humana radica en el consenso social acerca de su importancia como sujeto diferenciador y parte de un todo que debe ser respetado por ser el elemento básico sobre el que construir una comunidad para todos. Como puede pensarse, esta idea ha sido muy criticada y lo sigue siendo en la actualidad, puesto que otorgar valor es una tarea ardua y muy subjetiva. Además, debe reflexionarse sobre la idea de quién está autorizado para otorgar una importancia a determinada cuestión. ¿Debe pensarse que una única persona está legitimada para ello? O, por el contrario ¿es necesario un consentimiento común?⁷ Es difícil establecer una solución o respuesta a estas cuestiones, puesto que el relativismo en este caso está muy presente. Lo que para una persona puede ser valiosísimo, para otra puede carecer absolutamente de importancia alguna. Para ilustrar nuestra tesis acerca de la dificultad de encontrar la explicación de la importancia del individualismo, extraemos una frase del filósofo canadiense De Koninck para el cual, uno de los rasgos más fundamentales del ser humano como tal «es precisamente el tratar de descifrar el enigma de esa humanidad que hace que cada ser humano sea único en el mundo» (De Koninck, 2006: 26).

Para De Miguel Beriain, la solución radica en los hechos que son los que van a marcar las pautas acerca del valor personal. En cambio, para nosotros (siguiendo el íter argumentativo que estamos presentando en este trabajo) el valor personal que debe tener un ser humano es siempre el mismo por el mero hecho de serlo. Cuestión distinta será el concepto o el tratamiento que tenga la comunidad con él en función de sus actos.

V. VINCULACIÓN ENTRE DIGNIDAD HUMANA Y DECLARACIONES DE DERECHOS HUMANOS

Parece pacíficamente adoptado por la doctrina que el momento clave a partir del cual podemos hablar del binomio Dignidad Humana-Declaraciones de Derechos Humanos tal como la conocemos hoy en día es la finalización de la Segunda

⁷ Aquí entran en juego las teorías del contrato social de Rousseau y sus coetáneos.

Guerra Mundial con la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Fue tal el impacto y la repercusión que tuvo este hecho histórico que provocó una revolución en el concepto y en el tratamiento de la dignidad y, sobre todo en el merecido respeto que se le debe tener. Sin embargo, hay que recordar que, la Carta de las Naciones Unidas ya reflejaba el concepto de dignidad en su Preámbulo (Gros Espiel, 2003: 202).

A partir de este momento, las Normas Fundamentales tanto nacionales como los instrumentos Internacionales (ya sea el Pacto de Derechos Civiles y Políticos, Conferencias de las Naciones Unidas sobre Derechos Humanos etc.)⁸ de manera general, han incorporado este concepto como paraguas bajo el que situar el respeto a los distintos Derechos Humanos proclamados. Cuestión lógica si tenemos en cuenta que se trata del presupuesto inicial sin el que es casi imposible ejercitar estos derechos, a pesar de su condición de naturales. Además, también lo han recogido en su parte dispositiva, otorgándole así fuerza normativa y no simplemente reconociéndoles una mera declaración retórica. No obstante, esto nos lleva a plantearnos si, sin los hechos históricos producidos en la Segunda Guerra Mundial, la dignidad sería el concepto que analizamos hoy en día. ¿Por qué antes de esta Segunda Guerra el concepto de dignidad no se materializó con la misma fuerza? Los Derechos Humanos que se trataron a raíz de la Primera Guerra Mundial estuvieron más relacionados con el ambiente bélico (por ejemplo regulando el trato a los prisioneros de guerra) pero fue en la Segunda cuando el concepto de dignidad se alzó frente a todos los demás. En nuestra opinión, el maltrato indiscriminado que recibió la sociedad civil fue el punto de inflexión que hizo reaccionar a las distintas potencias. Es por ello que entendemos que la dignidad es fruto del consenso y de la idea de paz. Una necesidad que, por haberse visto vulnerada de forma tan profunda, produjo su reconocimiento de una forma tan expresa. Con ello queremos hacer ver la importancia que ha tenido en el tiempo la vulneración constante de los Derechos Humanos que ya venían siendo reconocidos por la Filosofía tradicional desde hacía varios siglos, a pesar de lo actual que parece hablar hoy en día de Derechos Humanos en cualquier foro. La idea que encierra toda esta argumentación es que la dignidad nace como un concepto negativo, una afirmación de una serie de derechos que sirva de obstáculo a las injerencias que puedan producirse en el ser humano en un futuro. Es decir, la dignidad surge como concepto aglutinador de una serie de derechos que por su importancia y su íntima relación con el ser humano son denominados Derechos Humanos. Esta es la verdadera relación entre el binomio Dignidad y Derechos Humanos.

En lo referente a la vinculación entre Derechos Humanos e instrumentos de Declaración de los mismos, atenderemos principalmente a la dignidad que propugna la Declaración Universal de los Derechos Humanos por su importancia y proyección en las demás.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos es un documento internacional declarativo adoptado por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su Resolución 217 A (III), el 10 de diciembre de 1948 en París, en la que se recoge

⁸ Para conocer como se refleja la dignidad en cada una de las normas internacionales a partir de la Segunda Guerra Mundial es imprescindible la lectura de Gros Espiel, 2003.

una relación de Derechos Humanos que han sido tradicionalmente considerados básicos para el ser humano. Como nos indica Gros Espiel, la Dignidad Humana es invocada en varias ocasiones en este documento. La más importante se encuentra en el artículo primero: «Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros» (Gros Espiel, 2003: 204).

Aunque pueda parecer una declaración de intenciones más que una norma, nos encontramos ante el artículo que da sentido a todas las Normas Fundamentales que fueron promulgadas a raíz de su aparición. En esta proclamación de fraternidad podemos ver las notas características que encierra el término dignidad. Por un lado encontramos la pauta de igualdad como elemento estructural básico que ha de acompañar a la dignidad. Asimismo aparece la libertad como mecanismo de formación de la voluntad humana que, como hemos dicho, es la que estará más relacionada con la moralidad. Por otro, vemos que el artículo concede a todas las notas de razón y conciencia como base de la fraternidad. En este punto queremos indicar que aquí podría basarse la argumentación siguiente: ¿es legítimo decir que si un ser humano no está dotado de razón y conciencia pierde su dignidad? O, más allá, la cuestión no es si la pierde si no si nunca la ha tenido. Puede parecer agresivo pero es la fundamentación última que están aplicando muchos de los gobernantes actuales para saltarse el respeto debido a los Derechos Humanos.

Junto a esta Declaración queremos también hacer una referencia expresa por su nota de actualidad a la Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos de la UNESCO del año 2005. Esta Declaración también contempla el concepto de dignidad. Veamos como lo hace. En su artículo 2.c) expresa: Los objetivos de la presente Declaración son:

promover el respeto de la dignidad humana y proteger los derechos humanos, velando por el respeto a la vida de los seres humanos y las libertades fundamentales, de conformidad con el derecho internacional relativo a los derechos humanos.

Para Casado, la dignidad puede definirse como «las condiciones de posibilidad para vivir la vida elegida y para la coexistencia de lo diverso» (Casado, 2009: 36).

Una de las reflexiones más importantes que nos permite el análisis de esta Declaración es la relativa a si solo los seres humanos son titulares de dignidad. En principio (y siguiendo con todo lo que hemos visto en este trabajo) deberíamos afirmar rotundamente que sí. No obstante, es por todos conocidos la corriente actual en favor de la dignidad del reino animal que descarta la teoría del antropocentrismo⁹. Como vemos, la dignidad en el ámbito de la bioética sigue teniendo una importancia vital, llegando al punto de haber promulgado este instrumento de carácter internacional y con el afán de extenderse más allá de los límites establecidos hasta la fecha.

Como conclusión de este apartado puede observarse que los instrumentos destinados a proclamar los Derechos Humanos recogen siempre esta idea de dignidad porque es el elemento cohesionador para los mismos. Es decir, aunque

⁹ Vid. Escartín Gual, M. (en Casado, 2009: 155).

se pretendiera, sería imposible separar la idea de Derechos Humanos de la idea de dignidad, y estas Declaraciones son el vivo ejemplo de ello.

VI. LA DIGNIDAD PROCESAL: ¿MITO O REALIDAD?

Tras el análisis de la dignidad como valor fundamental para el desarrollo de la persona, ha de pasarse a otro plano. Ya hemos dicho que, teleológicamente solo existe una dignidad, entendida en el sentido filosófico. Sin embargo, la dignidad se proyecta en los distintos aspectos que rodean nuestra existencia, dando lugar al planteamiento de situaciones que han de buscar el respeto a lo que se considera «digno».

En el mundo jurídico donde, como ya hemos visto, tanto se habla de Derechos Fundamentales, Derechos Humanos y Dignidad, llama poderosamente la atención el poco tratamiento que recibe la dignidad en el ámbito procesal. Pocos son los estudios que se refieren a esta realidad o, que al menos, la referencian. Si entendemos que la dignidad es la base de cualquier relación jurídica, la dignidad en el ámbito procesal ha de ocupar un lugar preferente en el tratamiento global y es por ello por lo que le hemos dedicado este epígrafe.

La primera pregunta que hemos de hacernos es la siguiente: ¿qué ha de entenderse por dignidad procesal? En este término se encierra el tratamiento que ha de recibir la persona en los Tribunales, respondiendo al mandato constitucional que comprende el artículo 24. Sin embargo, entendemos que quedarnos en este primer escalón impide observar que la dignidad procesal debe ir más allá y comprender también el acceso a la Justicia de forma gratuita. El libre acceso a la Justicia como defensa de la propia realidad de la persona y su entorno, ha de formar parte de lo que hemos considerado como dignidad, integrando el concepto en su totalidad.

La segunda pregunta va más allá. Tras dotar de responsabilidad penal a las personas jurídicas, ha de plantearse si éstas han de poseer dignidad procesal. Es claro que la dignidad como tal es una cualidad inherente al ser humano, es decir, a la persona física, por lo que, cuando hablamos de personas jurídicas debemos referirnos a su honor. No obstante, los Tribunales se han hecho eco de esta realidad y han considerado que, como desarrollo del principio de responsabilidad penal de las personas jurídicas se ha de estar al principio de culpabilidad que comprende también la dignidad¹⁰. Por todo ello debemos entender que, a pesar de la poca atención que ha recibido este concepto, es un punto clave a la hora de formar un término de dignidad que comprenda todas las realidades, especialmente desde el punto de vista jurídico.

VII. CONSIDERACIONES FINALES

En este apartado hemos de atender a dos conclusiones fundamentales, una de carácter individual y otra de índole social o colectiva y a un cierre referido al papel de la dignidad en el siglo XXI.

¹⁰ Vid., por todas, STC 59/2008, de 14 de mayo.

En primer lugar, hemos de resumir nuestra posición ante el concepto de dignidad. Desde nuestra perspectiva y tras el análisis de los documentos consultados y las lecturas realizadas, debemos concluir que solo existe un tipo de dignidad, que es la absoluta y la que pertenece a toda persona por el mero hecho de serlo. Los cambios de conducta no pueden producir alteraciones en el concepto de dignidad, por lo que las ideas subjetivas acerca de este concepto pertenecen a otro ámbito que no puede ser nunca el jurídico. La idea de dignidad está permanentemente unida a la de igualdad y es por ello que es inalterable a pesar de las circunstancias más o menos dramáticas que puedan rodearla.

En segundo lugar y como conclusión colectiva establecemos lo siguiente: como puede comprobarse, la dignidad en nuestro ordenamiento es un pilar básico de toda la arquitectura jurídica, pero no debemos olvidar que es una idea sobre la que se articula también la filosofía de un Estado. Los Estados democráticos han recogido tradicionalmente la dignidad en sus ordenamientos, pero en el momento actual en el que vivimos cabe preguntarse si verdaderamente (incluso en los propios Estados occidentales¹¹) este concepto sigue siendo alcanzable o hemos llegado al punto de convertirlo en una utopía. Todo lo que acontece en nuestros días a nivel de limitación de garantías y desprecio por los semejantes como ponderación de intereses para «evitar males mayores» debe ponernos en guardia para alzar voces en contra, pues si ni siquiera respetamos las nociones de dignidad vamos, de manera irrevocable, a nuestra propia destrucción.

Bajo nuestro punto de vista, la dignidad dejó hace tiempo de ser una idea de máximos para convertirse en la fijación de unos mínimos que permitan el respeto al desarrollo de la persona humana en libertad. Como indica Pérez Royo: «(el contenido de la dignidad) resulta tan indiscutible, que prácticamente no hay nadie que no pueda no aceptarlo». ¿Es esto cierto? Nuestra opinión es absolutamente negativa (y más si atendemos a las noticias de estos últimos tiempos) pero, no obstante, el debate sigue abierto.

Por último y como colofón queremos hacer referencia al papel de la dignidad en este siglo en el que vivimos. Aunque hablar de dignidad en ciertos foros pueda parecer un concepto dieciochesco, cada vez que entran en juego la bioética o las nuevas tecnologías aplicadas a la medicina o la ciencia, el concepto de dignidad hace su aparición en el horizonte como elemento configurador que no puede ser traspasado. En nuestra opinión, el concepto de dignidad está pactado y fijado en la actualidad pero debemos decir que en cierto modo, puede que llegue el momento que sea revisable, puesto que todo el mundo tecnológico supere a las bases jurídicas, circunstancias que ya hoy en día está sucediendo. Con todo esto, ¿qué broche podemos poner a estas conclusiones? Pues que, como decíamos al principio de este trabajo, la dignidad vuelve a ser un concepto jurídico indeterminado que, seguramente, cambiará con las coordenadas de espacio/tiempo. Mientras, aún seguimos conservando la esperanza de que llegue el momento en el cual sea inamovible y respetado por todos.

¹¹ Evidentemente, dejamos fuera todos los Estados que viven en una dictadura y aquellos otros que están en guerra o sometidos por la fuerza al dar por hecho que en ellos la dignidad es un concepto que brilla por su ausencia.

VI. BIBLIOGRAFÍA

- Andorno, R. (2012): *Bioética y dignidad de la persona*, Madrid: Tecnos.
- Bloch, E. (1980): *Derecho natural y dignidad humana*, Madrid: Biblioteca Jurídica Aguilar.
- Casado, M. (coord.) (2009): *Sobre la Dignidad y los Principios: Análisis de la Declaración Universal sobre y Bioética y Derechos Humanos de la UNESCO*, Cizur Menor: Aranzadi.
- Cattaneo, M. A. (2006): *Giusnaturalismo e dignità umana*, Nápoles: Edizioni Scientifiche Italiane.
- De Koninck, T. (2006): *De la dignidad humana*, Madrid: Dykinson.
- De la Torre, J. (coord.) (2008): *Dignidad humana y Bioética*, Madrid: UPCO.
- De Miguel-Berriain, I. (2004): «Consideraciones sobre el concepto de dignidad humana», en *Anuario de Filosofía del Derecho* (21), pp. 187-212.
- Fernández, E. (2001): *Dignidad humana y ciudadanía cosmopolita*, Madrid: Dykinson.
- González-Pérez, J. (2011): *La dignidad de la persona*, Madrid: Civitas-Thomson Reuters.
- Gros-Espiel, H. (2003): «La Dignidad Humana en los Instrumentos Internacionales sobre Derechos Humanos», en *Anuario de Derechos Humanos. Nueva Época* (4), pp. 193-223.
- Gutiérrez-Gutiérrez, I. (2005): *Dignidad de la persona y derechos fundamentales*, Barcelona: Marcial Pons.
- Pascual-Lagunas, E. (2009): *Configuración jurídica de la dignidad humana en la jurisprudencia del Tribunal Constitucional*, Barcelona: Bosch Editor.
- Pérez-Luño, A. (2010): *Derechos Humanos, Estado de Derecho y Constitución*, Madrid: Tecnos.
- Pérez-Royo, J. (2007): *Curso de Derecho Constitucional*, Barcelona: Marcial Pons.

7. LA ATLETA POPULAR CORDOBESA: PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO Y OBSTÁCULOS PERCIBIDOS PARA LA PARTICIPACIÓN EN COMPETICIONES

BELÉN DONOSO PÉREZ
AMALIA REINA GIMÉNEZ
Universidad de Córdoba (España)

I. INTRODUCCIÓN

Tradicionalmente, el deporte ha sido un espacio vetado para la práctica femenina. Vázquez (2002: 59) explicaba que la participación deportiva de la mujer se ha visto históricamente frenada por la existencia de diversos mitos tales como que el deporte las masculiniza, es peligroso para su salud y no tienen las suficientes capacidades ni el mismo interés. Estas creencias dificultaron el acceso de las mujeres al ámbito deportivo porque contradecían el ideal de feminidad reinante en la cultura victoriana de la Inglaterra del siglo XIX, época y lugar en la que se desarrolló el deporte moderno.

Debido a los cambios sociales acontecidos con posterioridad y con el avance de la propia mujer en la consecución de sus derechos, la mayoría de estos mitos han ido desapareciendo, y en palabras de Rodríguez, Martínez y Mateos (2005: 11), han permitido que la mujer realice un enfoque de su vida de una manera más amplia, rebasando los límites del hogar con la participación en la vida social, en el mundo laboral, en la cultura, en la política y, por supuesto, en el deporte.

A pesar de que la participación femenina en competiciones deportivas ha crecido notablemente en las últimas décadas, Salguero y Martos (2009: 3) evidenciaron que continúa siendo inferior a la masculina. Este hecho ha fortalecido la creencia de que la propia naturaleza de la mujer es menos competitiva y más pasiva, sumisa y dependiente que la del hombre, de ahí el desarrollo de los mitos de inferioridad de la mujer, o de que la competición es un espacio prioritariamente reservado para los hombres. Sin embargo, y en palabras de estos mismos autores, «¿no sería más lógico pensar que esa falta de competitividad no responde a sus caracteres naturales, sino a una privación social de oportunidades?».

En palabras de Leruete, Martos y Zabala (2015: 3) el progreso de las deportistas españolas en términos de igualdad, no debe ceñirse al acceso de mayor cantidad de mujeres al deporte o a la toma de decisiones, sino que debe profundizar en el

conocimiento de aspectos de realidad social y las dificultades que se les presentan en el camino.

Afortunadamente y aunque en España se realizan esfuerzos para acercar a la mujer al deporte, aún persisten una serie de obstáculos psico-sociales invisibles que dificultan el acceso y/o mantenimiento de una práctica deportiva igualitaria.

El origen y los factores que influyen en las evidentes desigualdades de género que se observan actualmente en la regularidad de los entrenamientos, la participación deportiva en las carreras populares de fondo y el análisis de su perfil sociodemográfico de las mujeres permiten establecer los enclaves de referencia de la investigación que se presenta a continuación.

Según Shipway, Holloway y Jones (2013), el deporte tiene un papel clave en la estructuración de la identidad y pertenencia del individuo, así como en su realización social, de ahí que las desigualdades que se observan en el ámbito deportivo evidencien el complejo mundo de las relaciones de género en la sociedad actual. Los escenarios deportivos deben constituirse como un espacio de libertad con el fin de conseguir la igualdad efectiva y real.

II. ESTADO DE LA CUESTIÓN

El deporte es una de las escasas áreas en la cultura moderna donde el cuerpo, su imagen y los estereotipos juegan un papel predominante en cuanto a las demostraciones de fuerza física, poder y agresividad. Las diferencias de género están influenciadas por el contexto sociocultural y el propio proceso de socialización de hombres y mujeres, en el que las imágenes de feminidad y masculinidad se manifiestan de manera más evidente (Rodríguez, Martínez y Mateos, 2005: 1).

En España, en la época de los ochenta, una mujer con chándal de atletismo era tildada como «una marimacho». Los éxitos deportivos femeninos eran modestos y esporádicos debido a la falta casi absoluta de una Educación Física y cultura deportiva en el ámbito femenino. Hasta 1964 no se les permitió competir en un Campeonato de España de Atletismo y hasta 1968 no hubo ninguna española en una final olímpica. Hubo que esperar hasta 1976 para que una atleta participara en unos Juegos Olímpicos. Fue Carmen Valero en Montreal'76. En esos momentos las atletas españolas habían iniciado su particular cruzada.

Entre la victoria de Miriam Blasco en la final de judo de Barcelona'92 que permitió que se convirtiera en la primera española que ganaba un metal olímpico y las recientes medallas de Mireia Belmonte en los Campeonatos del Mundo de Natación en Budapest, se ha ido produciendo un deterioro progresivo de los estereotipos de masculinidad y feminidad tradicionales que han desencadenado en una transformación de las características de los roles sociales de mujeres y hombres. Este cambio, entre otros, ha permitido que las deportistas españolas hayan pasado de la invisibilidad más absoluta a la excelencia en apenas 25 años.

De ahí que y coincidiendo con Salguero y Martos (2009: 3), carece de sentido mantener que las características psicológicas y sociales que distinguen a la mujer del hombre sean, entre otras, la falta de competitividad, de agresividad, de iniciativa, de tenacidad o de resistencia, precisamente, cuando su lucha y perseverancia

han propiciado la revolución de la mujer en el último siglo. A pesar de que queda mucho por camino para alcanzar la igualdad real en el ámbito deportivo, estos autores mantienen que casi se ha alcanzado en la alta competición, pero no el ámbito federado ni en las pruebas populares, en las que España se encuentra a la cola de los países más desarrollados y aún se siguen manifestando desigualdades en la participación deportiva. Este hecho pone de manifiesto la importancia de un acercamiento a la deportista en general y a la atleta popular en particular, desde el mirador de la sociología y la psicología social con el fin de comprender las causas que la provocan.

Los eventos deportivos de carácter popular han experimentado un considerable aumento en cantidad y en volumen de participación en todo el mundo. Concretamente, las carreras populares cuentan con muy buena acogida entre el público de todas las edades, independientemente de su nivel socioeconómico, debido a la facilidad en el acceso a la práctica, la adaptabilidad a la condición física y ritmo de los practicantes y la flexibilidad que otorga el poder desarrollarse prácticamente en cualquier lugar y a cualquier hora (Llopis y Llopis, 2012: 10). Estas competiciones deportivas están enmarcadas en lo que actualmente se conoce como «running», anglicismo procedente del inglés «to run» que significa correr, y engloban las prácticas físico-deportivas que tradicionalmente se conocían como carrera a pie o el atletismo popular.

Bataller, Marcén, Piedrafita y Arbonés (2014) puntualizaron que el atletismo popular se desmarca del tradicional en que éste último constituye una práctica institucionalizada y entendida dentro del espectro del deporte tradicional de carácter competitivo. A pesar de que las carreras populares tienen en su origen un componente recreativo y un carácter festivo que en teoría deberían atraer a las mujeres, las actuales estadísticas de participación no reflejan unos resultados igualitarios.

Un ejemplo, se encuentra en las competiciones de fondo, de las cuales las mujeres han sido históricamente excluidas. Salguero y Martos (2009, 2010, 2011) estudiaron profundamente las desigualdades de género en la participación en las carreras populares españolas y abrieron una extensa línea de investigación en la que profundizaron sobre las causas que la desencadenan. Salguero y Martos (2009: 11) observaron que la mayor o menor dureza de una competición puede llegar a variar del orden de tres veces la proporción de mujeres participantes (1, 5: 1 hasta 5, 2: 1). Estos autores comprobaron que en España, la participación media de la mujer en pruebas de 10 kilómetros se sitúa entre el 10% y el 20%, mientras que en un medio maratón, representan en la mayoría de los casos menos del 10% del total de participantes, situándose la media en un 8,2%. Estas evidencias mostraron que hombres y mujeres tenían comportamientos diferentes a la hora de participar en competiciones populares de fondo, por lo que decidieron acometer una investigación en la que partieron del supuesto de que esos comportamientos llevarían asociadas diferencias de género en aspectos como la edad de participación, la procedencia, los hábitos y los procedimientos de inscripción (Salguero y Martos, 2010: 1). Para estudiar el alcance de estas diferencias, seleccionaron el Medio Maratón «Ciudad de Granada» del año 2008. El tamaño de la muestra evaluada coincidió con el total de atletas inscritos en la prueba, que alcanzó los

1.624 participantes de los cuales 151 mujeres y 1.473 hombres. Los resultados del estudio corroboraron la desigualdad que continuaba existiendo entre hombres y mujeres, en cuanto a la práctica deportiva. Se pudo constatar que, en pruebas populares de medio maratón, las mujeres representan en la mayoría de los casos menos del 10% del volumen total de participantes (8,0% de media). La desigualdad de género era evidente, por cada mujer participante, había 11 hombres participando. Los datos obtenidos indicaron que no existieron diferencias de género importantes en todas las variables estudiadas salvo en la relativa al volumen. Un dato muy significativo indicó que la desigualdad en la participación de hombres y mujeres en carreras de fondo crecía conforme avanzaba la edad de los participantes. Los autores manifestaron que esta circunstancia podía ser un reflejo de los condicionamientos sociales evidentes que se exigen roles diferentes a hombres y a mujeres. Por otra parte, las mujeres evaluadas encontraron más dificultades o tenían menos motivaciones que los hombres, para asistir a las pruebas cuando eran fuera de su ciudad de residencia.

Estos resultados se vieron enriquecidos por otra aportación de los mismos autores en 2011 en la que partieron del supuesto de que, para que se diera la participación en una competición popular de fondo, resultaba fundamental que la motivación del participante fuera lo suficientemente alta como para superar los factores que desanimaban a la práctica deportiva, la elección de las carreras de fondo y la dificultad para participar en la competición. Si los condicionantes sociales fuesen iguales para hombres y mujeres, estos factores influirían más o menos en la misma proporción en ambos sexos. Para comprobar esta hipótesis, analizaron 19 pruebas de 10 kilómetros, 58 medios maratones y 8 maratones en las que investigaron las siguientes variables: el interés por hacer deporte; por correr; por competir; las exigencias físicas y los hábitos socio-culturales. Las conclusiones más relevantes indicaron que los factores relacionados con el interés por competir, tienen un mayor efecto en la participación masculina que en la femenina. La influencia específica de estos factores creó unas diferencias de género que se situaron en torno al 20,7%, aunque podrían aumentar dependiendo de la dureza de la competición. Las menores diferencias se encontraron en las pruebas más cortas, debido a su claro componente festivo, o multitudinario. Por el contrario, las pruebas más duras y con más aliciente competitivo, contaron con menor participación, en general, y femenina, en particular.

Por otra parte y con respecto a la influencia del factor físico en la participación, cuando se comparan los datos de participación en las distancias de 10 kilómetros, medio maratón y maratón, la desigualdad de hombres y mujeres crece a medida que aumenta la longitud del recorrido. La influencia específica que tiene la distancia de la competición en la participación produce unas diferencias de género en torno al 21% para pruebas de 10 km, pasando por un 51% en medios maratones y alcanzando el 68% en pruebas de maratón. Los datos reflejaron que la dureza del recorrido se consolida como el factor que más influencia puede tener en la participación femenina en una competición popular de fondo.

Tal y como se ha comprobado hasta ahora, la actualidad que implica este contexto hace necesario que aparezcan estudios que traten de establecer el perfil sociodemográfico de los participantes en pruebas de carácter popular ya que en

palabras de Ruiz, Salinero y Sánchez (2008: 6) al identificarlo «estamos definiendo la propia naturaleza de este deporte desde sus practicantes, así como otros indicadores relevantes (sexo, motivaciones, relaciones familiares...) que pueden suponer las claves de la pertenencia o no pertenencia a una particular cultura deportiva».

Para tal fin, estos autores acometieron un estudio en el trataron de explorar el perfil sociodemográfico del triatleta castellano-mancheo a través de un cuestionario. La muestra evaluada quedó definida por 60 deportistas, de los cuales sólo 6 eran mujeres (10%). Todos los participantes pertenecían a clubes representativos de la región. Los resultados indicaron que la edad media del triatleta es de 29 años. Este comienza su práctica a una edad tardía (24 años) pero ya competía con anterioridad en alguno de los 3 deportes que componen el triatlón, lo cual coincide con triatletas de alto nivel. Este deportista entrena 12 horas semanales que ya se considera un volumen de entrenamiento alto para ser desarrollado a nivel de «afición», lo que viene a determinar en gran medida el perfil de este tipo de deportistas en base a la propia naturaleza del deporte estudiado. La clase social predominante es la clase media, posee vivienda propia que comparte con otras personas. El nivel de estudios es medio-alto, pero ante la incompatibilidad de estudios-deporte, el triatleta renuncia al deporte, teniendo que faltar a entrenamientos y acumulando un cansancio negativo para el rendimiento deportivo. No se encontraron diferencias significativas para ninguna variable cuantitativa y paramétrica de este estudio tomando como variable independiente el género, pero se apreció que las 6 mujeres evaluadas se consideraron dentro del nivel de implicación de «competidoras», mientras que la mayoría de los hombres (55,6%) se consideraron «aficionados», frente al 42,6% de los «competidores». Las conclusiones indicaron que el grupo de mujeres era mucho más selecto y con mayor orientación a la competición. Los autores denunciaron la escasez de investigaciones con esta línea temática en el ámbito del triatlón y consideraron necesario promocionar la práctica en el ámbito femenino.

Llopis y Llopis (2012) fueron conscientes de la heterogeneidad sociocultural de los atletas populares en aspectos tales como las razones de inicio, la frecuencia, las experiencias que les proporciona, el grado de tecnificación, el espacio de realización, la pertenencia a clubes, asociaciones o grupos informales de entrenamiento y la participación en competiciones. Estos autores decidieron llevar a cabo una investigación que tratara de descubrir los factores que generan la heterogeneidad sociocultural y, a partir de ellos, diseñar una tipología que los integrara y especificara las singularidades que concurren en cada uno de los perfiles detectados. Los participantes evaluaron a 76 corredores populares con edades comprendidas entre 22 y 55 años de los cuales 29 eran mujeres y 47 varones. De ellos, 34 fueron entrevistados individualmente por medio de entrevistas semiestructuradas, mientras los restantes 42 formaron parte de cuatro grupos de discusión. Los resultados pusieron de manifiesto la existencia de una importante heterogeneidad sociocultural en los perfiles de los corredores populares que se relaciona con las dos dimensiones que estructuran la práctica del *running*: su carácter relacional (individual frente a grupal), y su grado de formalización técnica (mayor o menor). Los autores definieron cuatro tipos ideales de corredores: solitarios hedonistas, individualistas competitivos, rodadores sociables y grupalistas disciplinados. El

conocimiento y la adscripción de los atletas a estos perfiles deberían ser tenidos en cuenta a la hora de desarrollar estrategias de motivación, objetivos y planes de entrenamiento, entre otros factores.

A pesar de que Bataller, Marcén, Piedrafito y Arbonés (2014) argumentaron que debido al incremento en el número de practicantes, eventos y su impacto socioeconómico, estaba creciendo el interés de los investigadores de diferentes áreas en estudiar este fenómeno, no ha existido una proliferación amplia de estudios que permitan definir el perfil sociodemográfico de la atleta popular y los obstáculos que manifiestan ante el entrenamiento y la competición.

La producción científica española a nivel teórico se ha centrado principalmente en publicaciones que plantean el establecimiento del perfil sociodemográfico del participante en competiciones populares sin diferenciar el género como categoría de pertenencia tal y como se evidencia en las dos aportaciones presentadas con anterioridad.

Para contrarrestar esta situación, algunos autores como Baena y Rebollo (2008) trataron de identificar el perfil sociodemográfico centrado en la mujer como practicante de raids de aventura. Esta tipología de competición por equipos presenta un elevado componente de resistencia, tiene lugar por terrenos naturales de diversa índole y utiliza distintos medios de desplazamiento con el objetivo de completar el recorrido trazado. Presenta la particularidad de que se puede competir en equipos mixtos. Esta práctica deportiva de aventura y riesgo, antiguamente sólo concebida para aquellos «hombres» más arriesgados y valientes, está siendo también objeto de interés de mujeres deportistas. Para identificar el perfil sociodemográfico, analizaron a 43 mujeres participantes en diferentes competiciones de la Liga Española de Raids de Aventura. Los resultados indicaron que el perfil coincide con una mujer de 26-35 años, poco practicante (si se compara con los hombres que suelen presentar un índice de participación mayor), soltera, con estudios universitarios, autónomas, y con trabajos de asalariadas y docentes generalmente en los ámbitos de las Ciencias del Deporte. A su vez, administraron el cuestionario a 129 participantes masculinos. Las conclusiones más relevantes fueron que los raiders opinaron que la participación femenina es inferior a la masculina debido principalmente a la educación deportiva de la mujer y a la dificultad física de la competición. La participación femenina en estas pruebas se valoró como muy importante. La mujer destacó principalmente en su aspecto psicológico y táctico dentro de las competiciones. Resulta muy llamativo destacar que los participantes opinaron que los requisitos que debería reunir la mujer raider son los mismos que poseen los raiders masculinos.

En la línea del estudio anterior pero acotado a las deportistas de alta competición, Leruite, Martos y Zabala (2015) analizaron su situación y los diferentes elementos que influyen en su microsistema deportivo: el marco normativo en igualdad de trato y sin discriminación en el deporte, las políticas deportivas con perspectiva de género llevadas a cabo por el Consejo Superior de Deportes y las federaciones deportivas, la discriminación por razón de género y violencia machista y los medios de comunicación social y lenguaje sexista. La muestra del estudio estuvo formada por nueve personas relevantes relacionados con la perspectiva de género en España en los diversos sectores del ámbito deportivo en los que

desarrollan su actividad profesional de las cuales seis eran mujeres y 3 hombres. El instrumento que se utilizó fue la entrevista semiestructurada. Como resultado más relevante, se encontró que la mayoría de los entrevistados manifestaba que las mujeres deportistas tenían que hacer frente a barreras «sutiles» o «invisibles» de índole educativa, legislativa, cultural o social que obstaculizan su práctica deportiva. A pesar de que la respuesta predominante fue que no percibían barreras visibles generales que impidieran que las deportistas realizarán actividad física de competición, sí que se encuentran con obstáculos difíciles de superar a lo largo de su trayectoria deportiva. Culturalmente, y desde la infancia, son las familias las que estimulan a las niñas a elegir una actividad deportiva determinada que esté en consonancia con los estereotipos tradicionales de género, dejando a un lado los deportes considerados tradicionalmente «masculinos».

En otro estudio con una línea temática similar, Leruite, Morente, Martos, Girela y Zabala (2016) quisieron conocer y comparar las características psicosociales de las ciclistas y triatletas federadas en España con el fin de establecer unas pautas de actuación que mejorasen su situación en el deporte de competición. La muestra de la investigación la constituyeron 80 ciclistas y 126 triatletas. El perfil sociodemográfico promedio se determinó mediante 2 cuestionarios semiestructurados. Los datos sociodemográficos recogidos indicaron que la media de edad de las triatletas evaluadas era de 30,10 años ($\pm 8,06$), superior a la de las ciclistas, 28,76 años ($\pm 9,42$). A su vez su experiencia deportiva era más corta en el deporte practicado (3,91 años *vs* 7,59 años). Esta diferencia en la experiencia deportiva induce a pensar que las triatletas iniciadas en la práctica competitiva del triatlón a una edad tardía ya practicaban y competían en algunas de las tres disciplinas deportivas del triatlón. El nivel educativo de las ciclistas y triatletas estudiadas es alto ya que la gran mayoría tienen estudios universitarios completados o en curso. En cuanto al análisis del estrato social, la clase media es la predominante en ambos grupos. La práctica deportiva de estas deportistas españolas se enmarcaba dentro de un perfil medio amateur con tendencia competidora ya que no son deportistas profesionales porque la mayoría no recibe ninguna ayuda económica o beca deportiva. Los resultados obtenidos indicaron que el triatlón y el ciclismo femenino se encontraban inmersos dentro de la problemática que envuelve al deporte femenino español de competición, tanto por la escasez de ayudas económicas existente para la práctica deportiva competitiva de las deportistas como por la baja consideración social y las situaciones de discriminación por razón de género a las que se ven sometidas.

El estudio que se presenta a continuación ofrece un diagnóstico inicial de la situación de la atleta popular cordobesa y pretende con sus resultados acercar la mirada a su realidad sociocultural y realizar una humilde aportación al complejo mundo de las relaciones de género en el ámbito deportivo.

III. METODOLOGÍA

1. OBJETIVOS

1. Determinar el perfil sociodemográfico de las atletas populares cordobesas.

2. Identificar los obstáculos que les dificultan la participación en competiciones.
3. Contrastar los obstáculos percibidos por las mujeres con los argumentados por la muestra masculina evaluada.
4. Valorar si la participación femenina fluctúa en función del volumen de la prueba.

2. PARTICIPANTES

La elección de este colectivo en concreto obedece a la idoneidad del mismo para la investigación. La muestra del estudio estuvo constituida por 150 mujeres, de las cuales 134 competieron en la Carrera de la Mujer y 16 en la Media Maratón. Ambas pruebas se disputaron en Córdoba en el año 2013. La media de edad de las participantes fue de $35,2 \pm 10,39$ años. Paralelamente y para garantizar el cumplimiento del objetivo número 3 de este estudio, se analizó a 82 hombres en la Media Maratón cuya edad media fue de $35,2 \pm 8,93$ años.

3. INSTRUMENTO

A raíz de la literatura consultada y nombrada con anterioridad en el apartado estado de la cuestión y teniendo en cuenta que este estudio pretende ser un acercamiento empírico que dé paso a otros de mayor envergadura y complejidad, se diseñó un cuestionario de respuesta cerrada que se adaptó a los fines de la investigación (*ad hoc*).

Los ítems que determinaron la creación del perfil sociodemográfico fueron los siguientes: edad, municipio de residencia, nivel de estudios completado, situación laboral, situación sentimental, situación o no de convivencia y el número de hijos. El análisis de los obstáculos para la participación en competiciones se organizó en base a los siguientes apartados: incompatibilidad o falta de tiempo debido al trabajo o los estudios, incompatibilidad o falta de tiempo debido al cuidado/atención a hijos, falta de tiempo por otros motivos, incompatibilidad o falta de tiempo debido a tareas del hogar, dificultades de tipo económico, dificultades no económicas para desplazarme hasta el lugar de la carrera, falta de apoyo por parte de pareja, familia o amigos, la intimidación de correr junto a corredores más rápidos o jóvenes y la intimidación de correr junto a hombres. El instrumento se administró por parte de cinco integrantes del equipo investigador de forma impresa el día de la celebración de ambas pruebas, con el fin de resolver las posibles dudas que pudieran surgir durante su cumplimiento.

4. PROCEDIMIENTO

La elección del atletismo popular como una de las variables de esta investigación descansa en su consideración como una modalidad deportiva neutra,

desde el punto de vista del género tal y como indicaron Salguero y Martos (2011: 92).

La base empírica de este trabajo procede de una investigación cuantitativa y descriptiva realizada en Córdoba el año 2013. La toma de datos se realizó en dos ocasiones diferentes: la Carrera de la Mujer y en la Media Maratón, ambas competiciones separadas por un intervalo de tiempo de dos meses. El equipo investigador solicitó autorización a la organización de las pruebas seleccionadas para la administración de los cuestionarios. La selección de las carreras respondió tanto a criterios de idoneidad con los objetivos planteados como a la propia implicación de los investigadores en la organización de ambas pruebas. Los participantes fueron informados en la recogida de dorsales sobre la voluntariedad de participar en la misma con el fin de optimizar el reclutamiento de la muestra. Los investigadores abordaron a las/los participantes en la zona de descanso una vez finalizada la competición. El tratamiento estadístico de los datos se realizó con el software SPSS en la versión 21.

IV. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

1. PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO

El análisis de los datos obtenidos indicó que las participantes de la Carrera de la Mujer tenían una edad media de $35,1 \pm 10,58$ años mientras que en la media maratón la edad fue de $36,3 \pm 8,51$ años. La media total de la muestra de ambas carreras fue de $35,2 \pm 10,39$ años. Con respecto al nivel de estudios, el 38,4% había finalizado la educación secundaria obligatoria y sólo el 21% los estudios universitarios superiores. El 64% de la muestra evaluada se encontraba en situación de trabajo activo, el 18% era estudiante y el 11% en desempleo. Como dato significativo resaltar que el 45% trabajaba en puestos de administración pública y privada. Con respecto a la situación sentimental, el 76,2% tiene pareja y el 63% de ellas conviven juntos, mientras que el 23,8% no la tiene. Si se atiende al número de hijos, los resultados más llamativos indican que el 45% no tiene ninguno y que el 32% tiene 2. En relación al lugar de procedencia, el 56,5% es de fuera de la ciudad de Córdoba mientras que el 43,5% vive en la misma.

Los resultados obtenidos en este estudio difieren totalmente con los encontrados por Baena y Rebollo (2008) en el que analizaron el perfil sociodemográfico de la mujer como practicante de raids de aventura. La media de edad se encontraba en un rango más amplio 26-35 años. La mayoría eran solteras, con estudios universitarios, autónomas, y con trabajos de asalariadas y docentes, la mayoría de ellas en ámbitos de las Ciencias del Deporte.

A su vez también se alejan de los hallados por Leruite, Morente, Martos, Girela y Zabala (2016) en un estudio realizado con triatletas y ciclistas cuya media de edad fue de $30,10 \pm 8,06$ y $28,76 \pm 9,42$, respectivamente, más baja que la de la muestra evaluada en este estudio. El nivel educativo de la muestra estudiada es alto ya que la gran mayoría tienen estudios universitarios completados o en curso,

mientras que en la muestra de la investigación aquí presentada la mayoría de las participantes solo habían completado los estudios secundarios.

2. OBSTÁCULOS PARA LAS COMPETICIONES

Para contextualizar este apartado del estudio e intentar profundizar en el conocimiento de los obstáculos que manifiestan las mujeres de la muestra estudiada, se decidió analizar dos aspectos previos: la distancia en la que suelen competir y la frecuencia de asistencia a las competiciones.

Con respecto a la distancia elegida, el 69% de las mujeres evaluadas en este estudio solía competir en carreras de entre 5 y 9 kms, el 24% lo hacía en carreras de 10 kms, el 16% en media maratón, el 10% en carreras de más de 10 y menos de 20. Más alejados ya se encuentran las pruebas de cross (9%), triatlón (5%), carreras de montaña (3%), duatlón (3%) y maratón (3%). Los datos obtenidos reflejan que las mujeres preferían distancias más reducidas en lo que se refiere al volumen de carrera, por lo que el mayor volumen o dureza de una competición lleva asociado un descenso en la participación femenina. Estos datos vienen a corroborar los encontrados por Salguero y Martos (2009) que observaron que la mayor o menor dureza de una competición puede llegar a variar del orden de tres veces la proporción de mujeres participantes (1, 5: 1 hasta 5, 2: 1). A su vez, los resultados aquí presentados se asemejan con otros obtenidos por Salguero y Martos (2011) en un estudio en el que valoraron la influencia del factor físico con los datos de participación en carreras de distancias de 10 kilómetros, medio maratón y maratón y observaron como la desigualdad de participación entre hombres y mujeres crecía a medida que aumentaba la longitud del recorrido.

Con el fin de comprobar este hecho y contrastarlo en la población cordobesa, se analizó la participación en la Media Maratón de Córdoba que tuvo lugar apenas dos meses después de la Carrera de la Mujer y se encontró que la población femenina representaba el 10% del total de participantes (374 mujeres frente 3.333 hombres). Estos resultados coincidieron con los hallados por Salguero y Martos (2011: 101) los cuales indicaron que las mujeres representan en la mayoría de las competiciones de medio maratón en España menos del 10% del volumen total de participantes (8,0% de media).

A pesar de que entre 2013 y 2017 ha habido un 25% más de carreras populares en la provincia de Córdoba, este hecho no ha derivado en un aumento de la participación de la mujer en las competiciones que componen el calendario. De hecho, ésta si se ve aumentada pero circunscrita principalmente a manifestaciones deportivas de carácter festivo y multitudinario segregadas por sexo como la Carrera de la Mujer o la Pink Running. Por citar algunos ejemplos, la carrera de la mujer ha registrado un aumento de participación de 987 mujeres en 2013 frente a 1.739 en 2017, según datos de la Federación Andaluza de Atletismo, mientras que la Carrera Zoco a Zoco con sólo un kilómetro más de diferencia presentó un aumento de 31 mujeres en 2013 a 155 mujeres en 2017. La controversia vendrá con la celebración de la Pink Running del presente año sobre una

distancia de 5 kilómetros, sólo cinco días después de la carrera Zoco a Zoco y la inscripción alcanzó a las 3.000 corredoras y 2.384 llegaron a concluir la prueba. Este hecho corrobora en parte los resultados de la investigación de Salguero y Martos (2011) en el que evidenciaron que las menores desigualdades de participación se encontraron en las pruebas más cortas, debido a su claro componente festivo o multitudinario. El presente estudio aporta un valor añadido ya que presenta indicios de que las mujeres optan por participar en pruebas en las que sólo participen mujeres.

A continuación, se analizó la frecuencia de participación de las mujeres estudiadas según la carrera en la que participaron. La prueba chi cuadrado de igualdad de frecuencias dio un p-valor de 0,00, por lo que existieron diferencias estadísticamente significativas entre las frecuencias de participación de las mujeres de las dos carreras analizadas. Estos datos inducen a pensar que las participantes en la media maratón son corredoras más estables que llevan un entrenamiento regular ya que el 43,8% compite una o dos veces al mes que supone una frecuencia elevada. Mientras que el 27,5% de las participantes en la Carrera de la Mujer participaba una vez al año y 31,9% menos de una vez al año, por lo que se podrían considerar como corredoras ocasionales.

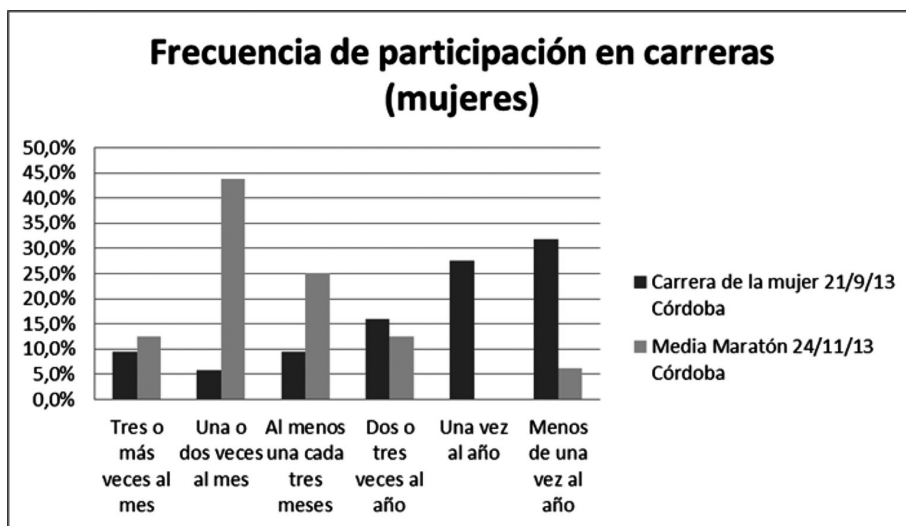


Gráfico 1. Frecuencia de participación en competiciones (Fuente: Elaboración propia).

A continuación y para contrastar si la frecuencia de participación difiere con la de la muestra masculina estudiada, se aplicó la prueba chi cuadrado de igualdad de frecuencias y se obtuvo un p-valor de 0,00 que evidenció diferencias significativas. El 43,2% de los hombres competía una o dos veces al mes, el 9% solo lo hacía una vez año y ningún participante declaró hacerlo menos de una vez al año.

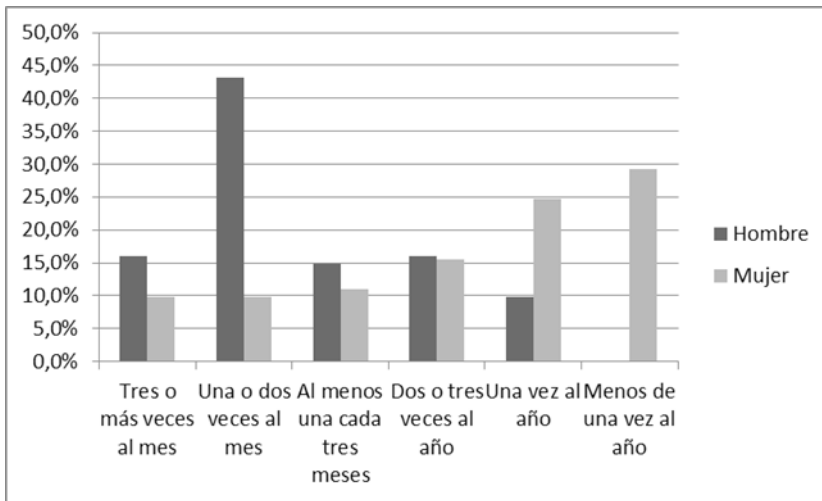


Gráfico 2. Comparativa de participación entre los hombres y las mujeres (Fuente: Elaboración propia).

A continuación, se presentan los resultados de los obstáculos percibidos en el estudio en función del sexo de la muestra estudiada.

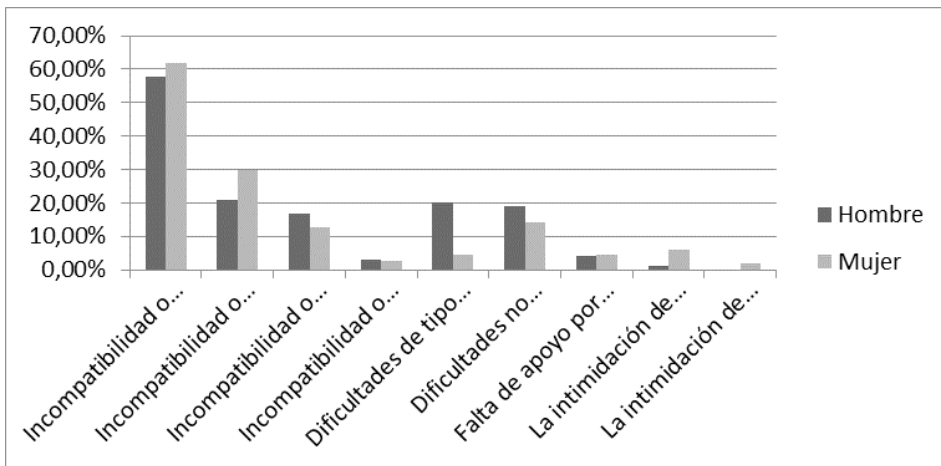


Gráfico 3. Dificultades para ir a correr según el sexo de los participantes (Fuente: Elaboración propia).

Los mayores obstáculos percibidos fueron: la incompatibilidad o falta de tiempo debido al trabajo o a los estudios (62% de las mujeres y 57% de los hombres) y la incompatibilidad o falta de tiempo debido al cuidado/atención a hijos (30% de

las mujeres y 21% de los hombres). Para comprobar si existían diferencias significativas, se aplicó el test exacto de Fisher a los ítems analizados con respecto al sexo de los participantes. No se encontraron diferencias significativas en ninguno de los ítems analizados, salvo ligeramente en las dificultades de tipo económico e intimidación de correr junto a corredores más rápidos o jóvenes (este último a un nivel 0,1 que induce a pensar que si se aumentara el tamaño muestral, se encontrarían diferencias significativas). Esta presunta intimidación que argumentan las mujeres al correr junto a otros atletas más rápidos o más fuertes puede verse reflejada en el aumento masivo de los índices de participación femenina en pruebas de carácter festivo y multitudinario (Salguero y Martos, 2011: 101) en las que solo corren mujeres como se evidencia en la carrera de la mujer 2013 (evaluada en la presente investigación), en la última edición de la Pink Running 2017 y de la Carrera de la Mujer.

V. CONSIDERACIONES FINALES

Una vez analizados los resultados, se observó que a pesar de no existir diferencias significativas en la percepción de los obstáculos entre ambos sexos que impidieran una participación igualitaria entre hombres y mujeres en las carreras populares en la provincia de Córdoba, la realidad vivida cada fin de semana es bien distinta. A pesar de haber aumentado el volumen de participación femenina tal y como se ha mencionado con anterioridad, no alcanza a estar equiparada con la masculina. Las mujeres optan por asistir a pruebas de entre 5 y 9 kms, preferiblemente más cercanas a 5 y a aquellas en las que sólo participan mujeres. Los datos obtenidos inducen a pensar que la dureza del recorrido se presenta como uno de los factores que más influencia puede tener en la participación femenina en una competición popular de fondo y que la posible intimidación que argumentan al correr junto a otros corredores hace que se «refugien» en pruebas deportivas circunscritas a su propio género.

Una posible explicación a los resultados encontrados puede hallarse en palabras de Sáinz (2007: 208), que apuesta porque la identidad de género puede ayudar a explicar la existencia de una serie de presiones sociales que se desarrollan en el entorno social para que las personas actúen conforme a los roles de género impuestos y no sientan que el ser incongruentes con ellos es una amenaza para su propia identidad. El hecho de que históricamente, la práctica de actividades físicas no ha entrado dentro del rol que la sociedad ha asignado a las mujeres al suponer una amenaza a la femineidad, ha podido desencadenar en una desigual transmisión de expectativas y valores de las familias y las personas del entorno, los cuales probablemente consideran menos necesaria la presencia y autorrealización profesional de las mujeres en los escenarios deportivos. De ahí que puedan desalentarlas o no impulsarlas hacia el deporte de la misma manera de la que lo harían si fueran hombres. Este hecho puede constituir uno de los condicionantes psicosociales invisibles que según Martínez (2008: 276) constituyen el techo de cristal que impiden a la mujer alcanzar el desarrollo en el ámbito deportivo que ha logrado el hombre.

Afortunadamente, este país cuenta con bastantes mujeres deportistas que se están consolidando como auténticos referentes sociales y que poco a poco empiezan a ser respetadas por los medios de comunicación. Nombres como Mireia Belmonte, Carolina Marín, Garbiñe Muguruza, Ruth Beitia y Ona Carbonell, entre otras, representan los referentes que las niñas y adolescentes necesitan para luchar contra el peso de los estereotipos de género tradicionales que las aleja de la práctica deportiva de competición. La sociedad actual debe esforzarse en pagar la deuda histórica que el deporte tiene con las mujeres, otorgándoles el reconocimiento social que merecen.

VI. BIBLIOGRAFÍA

- Baena, A. y Rebollo, S. (2008): «Perfil sociodemográfico de la mujer como practicante de raids», en *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 14, pp. 30-34.
- Bataller, V., Marcén, C., Piedrafitá, E. y Arbonés, I. (2014): «Comparación de los perfiles de corredores de carreras populares y corredores de carreras por montaña», en *Actas del XII Congreso Internacional de la Asociación Española de Investigación social aplicada al Deporte (AEISAD)*, Valencia, 25-27 de septiembre.
- Leruete, T., Martos, P. y Zabala, M. (2015): «Análisis del deporte femenino español de competición desde la perspectiva de protagonistas clave», en *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 28, pp. 3-8.
- Leruete, M., Morente, J., Martos, P., Girela, M. J. y Zabala, M. (2016): «Análisis del contexto deportivo de ciclistas y triatletas españolas», en *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 16 (64), pp. 667-684.
- Martínez, R. (2008): «La mujer del siglo XXI: la desigualdad y el techo de cristal», en *VVAA, Actas de Feminismos & interculturalidad: V congreso internacional AUDEM*, Sevilla: Arcibel.
- Llopis, R. y Llopis, D. (2012): «Una tipología sociocultural de los corredores populares en España», en *Apuntes de Educación Física y Deportes*, 108, pp. 9-16.
- Rodríguez, D., Martínez, M. J. y Mateos, C. (2005): «Identidad y estereotipos de la mujer en el deporte: una aproximación a la evolución histórica», en *Revista de Investigación en Educación*, 2, pp. 109-126.
- Ruiz, G., Salinero, J. J. y Sánchez, F. (2008): «Valoración del perfil sociodemográfico en el triatleta: el ejemplo de Castilla-la Mancha: Nivel de implicación y entorno», en *Apuntes de Educación Física y Deportes*, 92, pp. 5-14.
- Sainz, M. (2007): *Aspectos psicosociales de las diferencias de género en actitudes hacia las nuevas tecnologías en adolescentes*, Tesis inédita de maestría o doctorado en la Universidad Nacional de Educación a Distancia de España.
- Salguero, A. y Martos Fernández, P. (2009): *Perspectiva social sobre la participación de la mujer española en competición*, Documento inédito, Universidad de Granada.
- (2010): «Análisis de la participación femenina en el medio maratón de Granada 2008. Habilidad Motriz», en *Revista de Ciencias de la Actividad Física y del deporte*, 34, pp. 43-51.
- (2011): «Desigualdad de género en competiciones populares de fondo», en *Apuntes de Educación Física i Esports*, 103, pp. 91-100.

- Shipway, R., Holloway, J. y Jones, I. (2013): «Organizations, practices, actors, and events: Exploring inside the distance running social world», en *International Review for the Sociology of Sport*, 48 (3), pp. 259-276.
- Vázquez, B. (2002): «La mujer en ámbitos competitivos: el ámbito deportivo», en *Faisca: Revista de altas capacidades*, 9, pp. 56-69.

8. REDES SOCIALES Y PROTECCIÓN DEL MENOR. EL CONTENIDO DE *WHATSAPP* Y OTRAS APLICACIONES DE MENSAJERÍA INSTANTÁNEA COMO PRUEBA

FRANCISCO JAVIER DURÁN RUIZ
Universidad de Granada (España)

I. INTRODUCCIÓN. LA PROTECCIÓN JURÍDICA DEL MENOR EN LA SOCIEDAD DIGITAL: ¿HACIA UN ENTORNO VIRTUAL MÁS CONTROLADO?

El auge de las tecnologías de la información y de la comunicación (en adelante, TIC) es uno de los signos de los tiempos que llega incluso a caracterizar o definir la sociedad actual. Se la denomina «sociedad digital» o «sociedad de la información»: aquella en la que las tecnologías que facilitan la creación, distribución y gestión de la información juegan un papel esencial en las actividades sociales, económicas y culturales.

El desarrollo de esta sociedad no está limitado a las ventajas y peligros, casi infinitos, que ofrece Internet. No obstante, la Red ha desempeñado un papel decisivo en el acceso e intercambio de datos mediante las TIC¹. De este modo, el entorno virtual ha propiciado que la información sea más completa y democrática. Así, se ha pasado de una información concentrada, en muchos casos centralizada, controlada, a una información conectada, descentralizada, incontrolable y omnicomprendiva. No obstante, debemos señalar también el aspecto negativo. La ingente cantidad de información disponible adolece en muchas ocasiones de fiabilidad, de fuentes fidedignas, de certeza en definitiva, lo que provoca también a menudo lo que se ha dado en llamar la intoxicación informativa o «infoxicación».

Preocupa cada vez más la falta de protección y de seguridad que plantea en muchas ocasiones el mal uso o abuso de Internet. Prueba de ello es la aparición de nuevos delitos cibernéticos como el ciberacoso, ciberbullying, ciber grooming, sexting, etc. Igualmente es perentoria la necesidad de poder constatar la veracidad de la información que se publica o contrastar la calidad de los contenidos digi-

¹ Las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación) engloban los servicios que proporcionan soportes tan importantes como la telefonía, las redes de televisión, las redes sociales, el correo electrónico, el uso de aplicaciones móviles, el comercio y la Administración electrónica, los videojuegos, los contenidos educativos, así como otras actividades de ocio y sociales.

tales, debido a la multiplicación de informaciones falsas, la vulneración habitual del derecho de protección de datos personales, la reducción de las medidas de seguridad y los derechos de las personas.

En muchas ocasiones, como hemos puesto alguna vez de manifiesto hablando sobre la tecnología Big Data², los avances científicos y tecnológicos, o la posibilidad de almacenar ingentes cantidades de datos siempre disponibles para su localización hace surgir dudas sobre sus límites y compatibilidad con derechos fundamentales como la intimidad o la privacidad, la libertad de expresión o el derecho a la información, y aparecen nuevos derechos ligados al mundo digital como el derecho a la desconexión digital, el honor o la reputación digital, la muerte digital, así como la protección de los datos personales.

Algunos derechos relativos a estas realidades emergentes están siendo codificados tras una labor pretoriana de la jurisprudencia, como el denominado derecho al olvido (recordemos la relevante Sentencia Google *vs.* España, del Tribunal de la Unión Europea de fecha 3 de marzo de 2014), o el derecho a no ser sometido a decisiones automatizadas sin intervención humana que impliquen la discriminación a través de la creación de perfiles que se han incluido en el Reglamento (UE) 2016/679 General de Protección de datos (RGPDUE)³. Se intenta también responder a nivel internacional a las nuevas necesidades de seguridad en los entornos virtuales, como puede comprobarse con la Directiva (UE) 2016/1148 de medidas para garantizar un elevado nivel común de seguridad en las redes y sistemas de información de la Unión⁴. Por otra parte sigue avanzando la propuesta de Reglamento sobre el respeto de la vida privada y la protección de los datos personales en el sector de las comunicaciones electrónicas y por el que se deroga la Directiva 2002/58/CE, conocido como Reglamento europeo de privacidad de las comunicaciones electrónicas o E-Privacy⁵.

Es importante desde luego que los avances en las TIC se produzcan en un marco legislativo que permita reconstruir la confianza de los usuarios, muy fuertemente erosionada por los últimos escándalos de espionaje masivo, robo de datos personales o fallos en sistemas (casos de Yahoo, HBO, Instagram o Lexnet, por citar algunos de los más relevantes y recientes).

A pesar de sus enormes ventajas, las TICs entrañan riesgos para los usuarios en general, y los menores en particular. Como afirma Gil Antón (2015: 277) «la demanda de intimidad y la necesidad de controlar el uso que terceros hacen

² Durán Ruiz, F. J. (2017), «Big Data aplicado a la mejora de los servicios públicos y protección de datos personales», en *Revista de la Escuela Jacobea de Posgrado*, n.º 12, junio, p. 39.

³ Reglamento (UE) 2016/679, y la del Parlamento Europeo y del Consejo, de 27 de abril de 2016, relativo a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales y a la libre circulación de estos datos y por el que se deroga la Directiva 95/46/CE.

⁴ Directiva (UE) 2016/1148 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 6 de julio de 2016 relativa a las medidas destinadas a garantizar un elevado nivel común de seguridad de las redes y sistemas de información en la Unión.

⁵ Cfr., a este respecto, Paniza Fullana, A. (2017), «Una nueva era en la privacidad y las comunicaciones electrónicas: la Propuesta de Reglamento del Parlamento Europeo y del Consejo sobre el respeto de la vida privada y la protección de los datos personales en el sector de las comunicaciones electrónicas», en *Revista Doctrinal Aranzadi Civil-Mercantil*, n.º 7.

de los datos personales de todo tipo, ha pasado a constituir una preocupación prioritaria, al tiempo que una necesidad para garantizar el respeto a la dignidad humana en nuestro entorno».

Las conductas o manifestaciones de los menores en entornos virtuales pueden tener mayor impacto en sus vidas debido a que este colectivo no ha alcanzado todavía un grado de madurez suficiente. Sobre todo, cuando se lesiona el desarrollo de su personalidad sin que a veces sean, ni tan siquiera, conscientes de ello. En las redes sociales, que por definición y función sirven para socializar información, uno de los aspectos que más preocupa es la falta de conciencia por parte de los menores a cerca de las consecuencias que conlleva insertar información en ellas, y la falta de reparo en que esa información, si no se determina de forma correcta el nivel de privacidad, puede ser vista por cualquier persona, y utilizada por parte de terceros, sin consentimiento, así como los delitos que pueden cometerse en el seno de las redes sociales (Ramón Fernández, 2015: 35).

No se trata sólo de la privacidad en el mundo virtual y su problemática, sino de la evolución del concepto mismo de privacidad en el actual entorno de las redes sociales. Gil Antón (2015: 279) concluye que «nos hallamos ante un cambio de perspectiva de los derechos de la personalidad para esta nueva generación de los *digital babies*», y que no podemos olvidar que se trata de un colectivo para el que la vida *on line* se asimila a la vida *off line*, sin que se vislumbre, al menos por el momento, un cambio respecto de la despreocupación tanto por su privacidad, como por los posibles atentados a su integridad física y moral, resultando realmente difícil proteger a quien voluntariamente expone su vida privada en Internet, sin ningún pudor, y se pone en riesgo de actuaciones fraudulentas por parte de terceros. Resulta difícil proteger a un colectivo que no está interesado en su propia protección, o no es consciente de los riesgos que conlleva la navegación por Internet. En este sentido, y teniendo en cuenta cuestiones como el creciente avance de tecnologías como *Data Mining* o *Big Data*, numerosos autores hablan ya de la muerte de la privacidad.

Por otra parte, los niños y adolescentes sirven de reclamo para definir perfiles sociales y determinar tendencias de mercado⁶. Por ello, las multinacionales dedican grandes esfuerzos a obtener información relacionada con sus hábitos de vida y a fidelizarlos como futuros clientes⁷. La realización de estas prácticas con fines

⁶ Como dato curioso, una encuesta reciente realizada por la empresa «Smarty Pants» situaba como marca preferida por los más pequeños a Apple (concretamente, el iPad), por encima de otras como Disney, McDonalds, Hershey's, Oreo, Doritos o Xbox. Dicho estudio, conocido como «Young Love» se llevó a cabo de forma en línea, utilizando un grupo representativo de hogares estadounidenses con pequeños entre 6 y 12 años, donde les daban a elegir 256 marcas de consumo divididas en 20 categorías. El estudio se desarrolló durante tres meses y sus resultados se basaron en las respuestas de 6.661 niños y padres (vid. www.techtimes.com/tags/young-love).

⁷ Como forma de analizar las pautas de consumo que los usuarios en general, y los menores en particular, tienen al buscar, comprar, utilizar, evaluar y desechar los productos y servicios que consideran, satisfarán sus necesidades. De hecho, algunas empresas como Famosa o Danone han hecho uso del *branded content* para hacer llegar su mensaje publicitario y permitir a los niños acceder a contenidos controlados y seguros, desarrollando una estrategia de marca «amiga». Algunos canales de televisión infantiles también han optado por esta estrategia y convierten

comerciales se ha convertido en una táctica empresarial tan productiva, como peligrosa, a la par que las exigencias legales frente a la captación y tratamiento de estos datos han ido creciendo con el propósito de limitar los abusos⁸. No obstante, todavía queda un largo camino que recorrer para hacer frente al reto de garantizar la seguridad en un entorno protegido.

La publicación de información en perfiles de redes sociales ofrece información sobre intereses personales y ofrece un mercado para la publicidad orientada. Es por ello importante que estos servicios funcionen respetando los derechos y libertades de los usuarios, respetando los datos personales de acuerdo con la legislación europea y nacional relativa a la protección de datos y la intimidad.

Los datos de uso de internet y de las redes sociales son muy reveladores sobre la penetración cada vez mayor de las TIC en la sociedad. Así, según el INE, el porcentaje de personas que han accedido a Internet en alguna ocasión, alcanzó el 82,7% en el año 2016, elevándose año tras año (en 2005 era tan sólo del 50,4%). Se incrementa además la frecuencia, pues el número de personas que acceden a Internet a diario ha aumentado de modo constante desde un 20,6% en 2005 hasta un 66,8% en el año 2016. El número de internautas totales (los que han accedido a Internet en alguna ocasión en 2016) mayores de 10 años se ha incrementado también y asciende a 31.568.229 personas⁹. Por otra parte, actualmente, un 86% de los internautas entre 16 y 65 años usan redes sociales¹⁰.

Según datos del INE de 2016, la proporción de uso de tecnologías de información por la población infantil (de 10 a 15 años) es, en general, muy elevada. Así, el uso de ordenador entre los menores es prácticamente universal (94,9%), mientras que el 95,2% utiliza Internet. Por vez primera, el número de menores usuarios de Internet supera al de ordenador. Por sexo, las diferencias de uso de ordenador y de Internet apenas son significativas, como en años anteriores. Además, la disponibilidad de teléfono móvil también se ha aproximado. El dispositivo más utilizado para conectarse desde cualquier sitio a Internet es, con mucho, el teléfono móvil (el 93,3% de los internautas en los tres últimos meses lo mencionan). Tras él se sitúan el ordenador portátil (57,8%), el ordenador de sobremesa (45,4%) y la tablet (41,5%). También son citados la Smart TV (16,3%) y otros dispositivos móviles (11,7%)¹¹.

sus páginas en centros de ocio para niños, con actividades, concursos y materiales extras que reducen la navegabilidad a otras páginas, al encontrar los niños todo el contenido multimedia disponible en un mismo canal. En esta línea, es reseñable la estrategia llevada a cabo por Clan Tv, que ha desarrollado una aplicación descargable al mismo tiempo que ha comercializado una Tablet dirigida a lo más jóvenes con prestaciones pensadas para ellos.

⁸ Este marketing dirigido, lo que se ha dado en llamar «comportamiento del consumidor», está enfocado a determinar la forma en la que los individuos adoptan sus decisiones para gastar recursos disponibles (tiempo, dinero y esfuerzo).

⁹ Datos extraídos del estudio «Perfil sociodemográfico de los internautas, análisis de datos INE 2016», elaborado por el equipo de Estudios del ONTSI (Observatorio Nacional de las Telecomunicaciones y de la Sociedad de la Información).

¹⁰ Según datos del Estudio anual IAB de Redes Sociales 2017. Puede consultarse en <https://es.slideshare.net/elogia/iab-estudio-anual-redes-sociales-2017>

¹¹ Datos extraídos de la «Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares. Año 2016» del INE. En 2015 la disposición de móvil en las niñas

II. PROTECCIÓN DE LOS DERECHOS DEL MENOR EN ENTORNOS VIRTUALES

Este «entorno virtual» rompe con barreras físicas y temporales al mismo tiempo que posibilita una interacción en tiempo real con amigos. Ello hace que los menores puedan cambiar su «concepto de privacidad» e, incluso, adaptar su identidad, como individuos en desarrollo, a lo que los demás piensan. El tratamiento de la información personal de niños y adolescentes constituye uno de los retos a los que se enfrenta nuestra sociedad. No sólo en cuanto a la protección de los propios menores, sino también para proteger a su entorno familiar, puesto que los menores pueden proporcionar una gran cantidad de información de toda la familia. Las situaciones a las que se exponen estos menores se ven agravadas por la inmediatez y difusión con que se transmiten los contenidos y el seguimiento constante de estos contenidos a través de dispositivos móviles conectados a Internet como acabamos de ver: teléfonos, ordenadores, tabletas, televisores inteligentes, consolas de videojuegos, etc.

En este sentido, cabe recordar que en la propia Constitución se establece como objetivo de los poderes públicos la protección de la juventud y de la infancia, al ser un colectivo especialmente vulnerable. Promover y garantizar un buen uso de Internet constituye una respuesta pública y también privada a las numerosas implicaciones de la Sociedad Digital en el buen desarrollo de nuestros menores, por lo que el Estado con la coparticipación de las entidades privadas tiene que regular las relaciones de los menores en Internet previniendo abusos, peligros y comportamientos delictivos, utilizando todos los recursos jurídicos, educativos y formativos necesarios. Es una labor compartida entre la familia y los poderes públicos, puesto que el artículo 39 CE tras establecer la obligación de los poderes públicos de asegurar la protección social, económica y jurídica de la familia y la protección integral de los hijos, dice, en su párrafo 3.º, que los padres deben prestar asistencia de todo orden a los hijos, añadiendo en el párrafo 4.º que los niños gozarán de la protección prevista en los acuerdos internacionales que velen por sus derechos. Este precepto, desde la óptica de protección de los derechos de los menores resulta absolutamente predicable en este ámbito que demanda la creación de un entorno seguro para los menores (Aba Catoira, 2010: 488).

Debemos también traer a colación la afectación que las conductas de los menores en Internet y las redes sociales pueden tener sobre principios tan importantes como los de «dignidad humana», «desarrollo de la personalidad» y «respeto a los derechos de los demás». El artículo 10.1 de la CE resalta la importancia que tienen estos valores en nuestra sociedad al señalar que «el respeto a la dignidad humana, así como el desarrollo de la personalidad y el respeto a los derechos de

superaba en más de cinco puntos a la de los niños. En 2016 se ha reducido a 2,1 puntos. La evolución de los resultados según la edad sugiere que el uso de Internet y, sobre todo, del ordenador, es una práctica mayoritaria en edades anteriores a los 10 años. Por su parte, la disposición de teléfono móvil se incrementa significativamente a partir de los 10 años, hasta alcanzar el 93,9% en la población de 15 años. La disposición de móvil aumenta 2,8 puntos respecto a 2015 y crece por tercer año consecutivo. Así, repuntó 3,5 puntos en 2015 y 0,4 en 2014.

los demás, son el fundamento del orden político y la paz social». Todos ellos, como principios axiológicos, se relacionan además de con la libertad de expresión, información y comunicación, con un extenso catálogo de derechos fundamentales entre los que cabe citar el derecho al honor, a la intimidad personal y familiar, y a la propia imagen, garantizados por el artículo 18 de la Constitución, que les otorga rango constitucional. La defensa de esos derechos fundamentales resulta esencial también en el entorno virtual, sobre todo los de aquellas personas que merecen mayor protección como son los menores de edad, o los discapacitados. Sin embargo, el citado precepto constitucional, no da un concepto o una definición de lo que sean cada uno de estos derechos, sino que al ser la CE declarativa de los principios que han de informar el nuevo Estado social y democrático de Derecho, su contenido programático ha sido y, continua aun siendo, desarrollado mediante leyes orgánicas que van concretando en forma específica los diferentes derechos y principios inspiradores de este orden social.

Los citados derechos fundamentales de la personalidad —honor, intimidad e imagen— han sido por consiguiente, regulados mediante la Ley Orgánica 1/82, de Protección de Derechos Fundamentales —LOPDF—, que sin embargo, como nos recuerda Gil Antón (2015: 281), no fija definiciones de los mismos, sino que, en unos casos lo hace en forma negativa, determinando lo que considera ataque o intromisión ilegítima a cada uno de ellos, como en el supuesto del honor; diferenciando el derecho a la intimidad del derecho al honor y del de la propia imagen, pero con una vertiente personal y familiar, y predominando su carácter de exclusión, como en el caso de la intimidad; u ofreciendo por la ley una serie de conductas que constituyen atentados o intromisiones ilegítimas contra el derecho fundamental y, estableciendo las correspondientes sanciones, en el supuesto del derecho a la propia imagen. Por otra parte, dada la complejidad de la ponderación e interpretación de los derechos del artículo 18.1 CE, su desarrollo en la LOPDF no resulta suficiente, siendo necesario en este ámbito analizar detenidamente la abundante doctrina jurisprudencial para su conocimiento¹².

A esta protección civil de los derechos, se une también la protección penal de los mismos cuando la gravedad del ataque a los derechos protegidos lo requiere. También entra en juego la protección otorgada por el Derecho Administrativo frente a las posibles vulneraciones del derecho a la protección de datos personales o autodeterminación informativa, desgajado del derecho a la intimidad por la jurisprudencia constitucional como derecho fundamental autónomo en las SSTC 290/2000 y 292/2000, de 30 de noviembre y regulado tanto en la normativa de la Unión Europea ya mencionada (RGPDUE) como en España a través de la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de protección de datos personales (en

¹² Los derechos al honor, intimidad y propia imagen no constituyen tres aspectos de un único derecho, sino que se trata de tres derechos diferenciados entre sí en sus propios contenidos esenciales. Así lo establece la jurisprudencia en las SSTS de 17 de diciembre de 1997 y de 13 de julio de 2006, al igual que en la STC de 2 de julio de 2001, en las que se determina que a pesar de existir una estrecha relación entre los tres derechos fundamentales dirigidos a la protección del patrimonio moral de las personas, tienen un contenido propio y específico cada uno de ellos, criterio reiterado y compartido por las SSTC de 26 de marzo de 2001, 25 de febrero de 2002, 30 de enero de 2003 y 30 de junio de 2003, entre otras.

adelante, LOPD), que tiene como núcleo central que todo tratamiento de datos de carácter personal requiere el consentimiento previo e inequívoco de la persona interesada o titular de los mismos, pues este principio permite a la persona ejercer el control efectivo del uso de sus datos por parte de terceros¹³. El derecho a la autodeterminación informativa o protección de datos como derecho fundamental autónomo se concreta, como hemos apuntado en ocasiones anteriores, en un poder de disposición y de control sobre los datos personales que faculta a la persona para decidir cuáles de estos datos proporcionar a un tercero, sea el Estado o un particular, o cuáles puede este tercero recabar, y que también permite al individuo saber quién posee esos datos personales y para qué, pudiendo oponerse a su posesión o uso (Durán Ruiz, 2017: 55)¹⁴.

En el momento actual, la sociedad se pregunta: ¿cómo se puede trasladar al ámbito normativo el nuevo concepto de privacidad que surge del entorno digital?, ¿de qué forma se puede concienciar a los menores de los riesgos y consecuencias que la permisividad, o en muchos casos el exhibicionismo que hacen de sus vidas, le pueden deparar en el futuro (por ejemplo, al buscar un empleo remunerado)? En definitiva, ¿de qué forma se les puede proteger? La respuesta a estas cuestiones, en ningún caso, es sencilla, pues una regulación en exceso exigente que restrinja sus libertades no es la respuesta. Más bien se trata de persuadir al menor para que realice un uso apropiado de estas tecnologías¹⁵. En todo caso, se requiere de una reflexión amplia por parte de todos sectores de la sociedad involucrados; y, también, del Derecho¹⁶. No resulta extraño, por tanto, que se haga referencia a

¹³ Sobre el origen y los precedentes normativos del derecho a la protección de datos personales, permítase la remisión a Durán Ruiz (2015: 387-388).

¹⁴ El contenido del derecho incluye (Martínez, 2007: 50) un haz de garantías y facultades que se traducen en determinadas obligaciones de hacer. Se trata del derecho a que se requiera el previo consentimiento para la recogida y uso de los datos personales, el derecho a saber y ser informado sobre el destino y uso de esos datos y el derecho a acceder, rectificar y cancelarlos, derechos que en nuestra opinión se está ampliando cada vez más con el avance de las TIC, como resulta patente en el Reglamento 2016/679/UE General de Protección de Datos Personales.

¹⁵ En esta línea, Danah Boyd en «Social Network Sites: Public, Private or What?», al señalar que: «más que proporcionar reglas o normas se trata de interpelar a los jóvenes, plantearles cuestiones relativas al uso de las redes sociales y a las consecuencias que pueden comportar utilizarlas». Citado por Vilaseu Solana (2010: 74). Cabe hacer referencia en este sentido el portal Pantallas Amigas (www.pantallasamigas.net/proyectos.shtml), una iniciativa que tiene como misión la promoción del uso seguro y saludable de las nuevas tecnologías y el fomento de la ciudadanía digital responsable en la infancia y la adolescencia, que colabora con entidades sin ánimo de lucro, gobiernos autonómicos y las distintas Defensorías del Pueblo y del Menor a nivel tanto estatal como autonómico en este sentido.

¹⁶ Obligando a los diferentes sectores de intervención y a las instituciones a fortalecer el protocolo de buenas prácticas, por ejemplo, facilitando los accesos para gestionar la privacidad del perfil de usuario en redes sociales. En dicho sentido, las Instituciones, las Autoridades competentes, tienen un papel relevante en esta misión, ya que «es imprescindible que las agencias de protección de datos, desde su independencia, especialización y autoridad, tutelen el derecho a la privacidad de los menores no siempre fácil en el marco globalizado en el que operan las redes sociales» (Piñar Mañas, 2011: 23).

la privacidad del menor como un «debate abierto» en el que fijar los límites de la «identidad digital» y la «privacidad»¹⁷.

III. EL ENCAJE JURÍDICO DE LOS SERVICIOS DE MENSAJERÍA INSTANTÁNEA EN EL ENTORNO VIRTUAL. ESPECIAL REFERENCIA A LA APLICACIÓN «WHATSAPP»

Una red social se define como cualquier forma de estructura social que une a individuos u organizaciones de acuerdo a algún criterio (relación profesional, amistad, parentesco, etc.). En el entorno virtual dicha red construye, a través de un software informático, un vínculo entre personas que conecta sus intereses mediante una relación diádica o de lazo interpersonal, consiguiendo establecer relaciones de amistad, parentesco o laborales, entre otras. Ya hemos visto cómo los servicios que proveen estas redes sociales pueden tener impactos en el desarrollo de la personalidad de los menores: a través de su identidad, de la privacidad, del aprendizaje, del uso por otros adolescentes, etc.

En cuanto a la clasificación de redes sociales en Internet, no existe unanimidad para establecer una tipología concreta. De este lado, podemos encontrar modelos horizontales, que buscan establecer formas de interrelación general (Facebook, Instagram, Tuenti, Google+, Hi5, Ello o Bebo), o verticales, que pueden clasificarse por tipo de usuarios, pues se dirigen a un perfil público profesional (como LinkedIn, Xing y Viadeo), a los amantes de los Gatos (MyCatSpace), a una actividad particular, como la generación de contenidos multimedia (YouTube, Tumblr, Vine, Deviantart & Vimeo, Microblogging, Twitter, Flickr, Pinterest...), entre otras.

Junto a éstas, encontramos otras aplicaciones que, como WhatsApp, Skype, Snapchat o Messenger, interconectan personas al igual que hacen las redes sociales al permitir enviar y recibir mensajes mediante Internet, complementando servicios de correo electrónico, mensajería instantánea, servicios de mensajes cortos o sistemas de mensajería multimedia. Además de utilizar la mensajería en modo texto, los usuarios pueden crear grupos y enviarse mutuamente, imágenes, vídeos y grabaciones de audio. De este lado, el concepto de red social abarca un concepto más amplio que el de las plataformas tradicionales como *Facebook*, *Twitter* o *Youtube*. Dicho concepto se amplía a formas de comunicación y de interrelación cuya regulación y funcionamiento no conocemos o controlamos adecuadamente, como sucede con *Whatsapp*, *Hangouts*, *Two*, *Telegram*, *Snapchat* y otras, vinculadas a *Smartphones*, *tablets*, etc. En ellas, como señala Gil Antón (2014), los menores

¹⁷ Sobre esta cuestión, vid. Gil Antón (2014), que señala «No hay duda sobre el hecho de que el mundo de las redes sociales ha comportado un cambio sociológico, y “no cabe poner puertas al campo”, no podemos excluir a nuestros menores de esa nueva realidad en la que viven, pero sí es necesario que a nivel general trabajemos conjuntamente, todo tipo de agentes sociales, autoridades, fiscalía de menores, educadores, padres para educar en un uso saludable de Internet y minimizar los posibles riesgos, al tiempo que concienciamos sobre la propia privacidad, y como actuar y comportarnos».

y nosotros mismos nos comunicamos e interactuamos en tiempo real, sin ningún tipo de reparo, a pesar de la indefinición de las medidas de seguridad disponibles; redes éstas que se suman a las más conocidas y, por otra parte, menos seguras, pese a lo cual no impiden hacer un uso público de lo privado.

Diferentes pronunciamientos internacionales y normas de *soft law* han advertido sobre la necesidad de proteger la privacidad en las redes sociales al mismo tiempo que reconocen su capacidad para transformar el mundo¹⁸. De entre estos pronunciamientos, cabe destacar la labor realizada por el Grupo de Trabajo sobre Protección de Datos del artículo 29 (y en concreto, su Dictamen 5/2009 sobre redes sociales en línea), que ha afirmado que los servicios de redes sociales pueden definirse «como plataformas de comunicación en línea que permiten a los individuos crear redes de usuarios que comparten intereses comunes...». Siguiendo esta definición¹⁹, las redes sociales son servicios ligados a la sociedad de la información que comparten una serie de características: 1) los usuarios deben proporcionar datos personales para generar su descripción o perfil; 2) proporcionan herramientas que permiten a los usuarios compartir sus propios contenidos en línea (fotografías, comentarios, vídeos, etc.); 3) funcionan gracias a la utilización de herramientas que proporcionan una lista de contactos para cada usuario, con las que los usuarios pueden interactuar; y 4) generan la mayor parte de sus ingresos con la publicidad que se difunde en las páginas web que los usuarios crean y a las que acceden.

Desde esta perspectiva, no cabe duda de que podemos considerar a WhatsApp como una red social al uso, pues cumple todas estas condiciones. Se trata, además, de una aplicación de gran aceptación. Según el barómetro del CIS de febrero de 2016 (Estudio n.º 3.128), la proliferación del uso de WhatsApp en España es notoria. El 98,2% de los usuarios que utilizan servicios de mensajería utiliza WhatsApp como primera opción. Un 42,3% de los usuarios lo usa «continuamente» durante el día y un 47,5% varias veces al día (89,8% en total). Además, la aplicación complementa sus funciones con otras redes sociales, uniendo amigos y tipo de comunicación. Sobre todo, tras la compra de dicha aplicación por Facebook por 19.000 millones de dólares (14.000 millones de euros), que ha introducido la interconexión de aplicaciones de mensajería instantánea con redes sociales en lo que supone un intento más de neutralizar el avance de otras opciones que están en el mercado, especialmente en Asia, donde WeChat y Line son las más demandadas en la actualidad.

¹⁸ Entre otras, la 30.ª Conferencia Internacional de Privacidad celebrada en Estrasburgo en 2008, en la que se aprobó la Resolución sobre Protección de la Privacidad en las Redes Sociales. También el Memorandum de Roma, del Grupo internacional de Berlín sobre protección de datos de las telecomunicaciones, de marzo de 2008. De igual modo, instituciones como la Agencia Europea de Seguridad de las Redes y de la Información, ENISA, ha elaborado una lista de riesgos potenciales del uso de las redes sociales con el título «Security Issues and Recommendation for on line Social Networks».

¹⁹ Inspirada en el artículo 2.1 de la Directiva 98/34/CE, por la que se establece un procedimiento de información en materia de las normas y reglamentaciones técnicas modificada por la Directiva 98/48/CE.

IV. EL USO ABUSIVO DE LOS SERVICIOS DE MENSAJERÍA INSTANTÁNEA: LA VALIDEZ DE ESTOS MENSAJES COMO PRUEBA ELECTRÓNICA EN LOS PROCESOS JUDICIALES

Los menores son titulares del derecho al secreto de las comunicaciones. La Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, reconoce en su artículo 4 este derecho junto con los derechos a la intimidad personal y familiar, el derecho a la propia imagen y a la inviolabilidad del domicilio, y encomienda a los padres o tutores y a los poderes públicos (el Ministerio Fiscal puede instar de oficio acciones para defender estos derechos) el asegurar la obligación de respetarlos y protegerlos frente a ataques de terceros, todo ello sin perjuicio de las modulaciones derivadas del ejercicio legítimo de la patria potestad o de la tutela.

La protección del derecho a la imagen de los menores e incapaces plantea problemas que se pueden resolver en función de si se refiere a intromisiones toleradas por el propio titular o, por el contrario, están autorizadas ante la existencia del interés general a la formación de una opinión pública y libre.

En cuanto a las primeras, rige el principio de autonomía de la voluntad, intensificándose la libertad del menor para realizar actos que tienen que ver con el derecho de la personalidad, siempre en función de su grado de madurez; en cuanto a las segundas, se refuerza la tutela de los derechos al honor, intimidad e imagen frente a las libertades de información y expresión.

Los menores, en las redes sociales o los grupos de Whatsapp, deben de mantener una actitud de respeto hacia los demás y evitar acosar a otros compañeros o difundir fotografías de ellos sin su consentimiento. Pero, ¿cuáles son los límites y las consecuencias de incumplir esta obligación? ¿Qué medidas se pueden adoptar en el curso de una investigación?

Existen medios en Internet, como los chats o los foros, que permiten que varias personas se puedan comunicar de forma pública y simultánea, en tiempo real. En estos casos, las conversaciones no pueden tener la consideración de privadas, por lo que no precisan autorización judicial para su grabación u observación. Distinto es el caso de una comunicación bidireccional cerrada entre dos usuarios, donde deben protegerse las garantías del artículo 18.3 de la CE. Distinto es también el supuesto de los documentos no integrados en una comunicación y que están almacenados en archivos informáticos, bien en teléfonos móviles, ordenadores o asimilados, que tendrán la consideración de simples documentos y, por tanto, sólo resultarían, en su caso, protegidos por el derecho a la intimidad, pero no por el derecho al secreto de las comunicaciones (vid. STS 782/2007, de 3 de octubre)²⁰.

²⁰ Por ejemplo, la apertura de archivos de un disco duro o de unidades externas en los delitos informáticos, donde no es imprescindible la autorización judicial, a excepción de lo que sucede con los correos electrónicos. Los Cuerpos y Fuerzas de Seguridad del Estado pueden, sin autorización judicial, intervenir un soporte magnético o electrónico, como un disco duro, aun cuando su contenido material pudiera afectar al derecho a la intimidad del artículo 18.1 CE si se aprecian razones de urgencia y se persigue un interés constitucionalmente legítimo con base en la habilitación legal para dicha actuación reconocida en los artículos 282 LECrim, 11.1 LO 2/1986, de 13 de marzo, de Fuerzas y Cuerpos de Seguridad, y 547 LOPJ. En este sentido, vid. la STC 173/2011, de 7 de noviembre, sobre la investigación de un delito de pornografía infantil.

Como ha señalado la Circular 1/2013, de 11 de enero, de la Fiscalía General del Estado, sobre pautas en relación con la diligencia de intervención de las comunicaciones telefónicas, en la intervención de las comunicaciones telefónicas y, más concretamente, en la validación de pruebas obtenidas por Whatsapp, es una «*communis opinio*» considerar al e-mail como un medio asimilable al teléfono, a efectos de aplicarle idénticas garantías procesales penales²¹. A estos efectos debe aplicarse el mismo régimen a las diversas modalidades de mensajería instantánea (*instant messaging*) cuyo uso generalizado ha colocado a este medio como pieza esencial en las comunicaciones interpersonales (tanto clásicos, como el SMS, como a través de Internet, WhatsApp, Snapchat, Messenger, WeChat, Skype, etc.).

Sin embargo, los mayores problemas surgen al determinar el valor probatorio que alcanzan las pruebas obtenidas a través de estas modalidades y si pueden ser aportadas como tales al proceso judicial. Así, ante la generalización de servicios de telefonía móvil y de servicios de mensajería instantánea se produce en la práctica judicial, cada vez con mayor frecuencia, la necesidad de probar ante los jueces y los tribunales todas las versiones de lo discutido utilizando como prueba el contenido de conversaciones y mensajes enviados o recibidos a través del teléfono móvil.

La regulación procesal no ordena específicamente el tratamiento probatorio de tales comunicaciones. De este lado, es necesaria una reforma de las Leyes de Enjuiciamiento Civil y Criminal que atienda específicamente a esta cuestión, pues no estamos ya ante un supuesto tan novedoso. Urge una repuesta jurídica para determinar la dimensión que tiene la prueba electrónica, más allá de la regulación general prevista para esta cuestión: autenticidad, obtención lícita, etc.

Hasta el momento, en tanto en cuanto no se ordene esa revisión, son variados los pronunciamientos que se han producido en una cuestión tan importante como ésta. En el ámbito civil, se ha dado valor de prueba a las manifestaciones mediante mensajes telefónicos por WhatsApp, valorándose conjuntamente con otras pruebas, por ejemplo, en el reconocimiento de una deuda²². Este reconocimiento de los mensajes de WhatsApp es también explícito en el ámbito penal, para reconocer, por ejemplo, casos de amenazas vertidas contra un destinatario, incluso de forma alusiva y no directa²³. Por tanto, podemos afirmar que el contenido de las conversaciones hace prueba en juicio, aun cuando hayan de hacerse distintas precisiones acerca de cómo han de presentarse estos contenidos para alcanzar valor probatorio y en qué condiciones se podría impugnar esa validez inicial²⁴.

²¹ También por analogía le será aplicable a las intervenciones de correo electrónico el plazo de las intervenciones telefónicas.

²² Vid. SAP de Alicante 4/2014, de 9 de enero, cuando señala: «[...] la expedición de las facturas [...] obedece a una petición realizada por la demandada [...] según se desprende de la transcripción del chat con WhatsApp aportada como documento número 5 de la demanda».

²³ Véase, por ejemplo, la SAP de Madrid 533/2014, de 24 de julio, que llega incluso a condenar en un juicio de faltas por injurias leves, las alusiones contenidas en el «estado de WhatsApp», al considerar que dicha información es visible para cualquier contacto y no solo para el interlocutor.

²⁴ Para ello, se debe acompañar de las correspondientes imágenes o de las impresiones de pantalla de la conversación transcrita. Lo ideal, para corroborar este hecho, es aportar el propio móvil como elemento de prueba y solicitar que, dando fe pública, se levante acta por el secretario del juzgado del contenido, con transcripción de los mensajes recibidos en el terminal, y de que

Del estudio de la jurisprudencia se extrae que la mera transcripción privada por sí misma, si no se impugna, sería admisible²⁵. No obstante, es habitual y en ocasiones resulta procedente, aportar acta notarial relativa al contenido de la conversación de acuerdo a las mismas premisas que acabamos de citar (transcripción del contenido y cotejo del número de teléfono)²⁶. Pero ¿cuándo se puede entender que estos mensajes alcanzan un completo valor probatorio? Siguiendo a Álvarez (2014) podemos entresacar varios supuestos en los que no cabría confusión alguna al respecto:

- a) Cuando la prueba no haya sido impugnada por la otra parte, como interlocutora de los mensajes.
- b) Cuando exista un reconocimiento expreso de la conversación y de su contenido²⁷.
- c) Cuando así resultara en caso de exhibición (cotejo de la información el otro terminal implicado)²⁸.
- d) En los casos en que exista contradicción, cuando una prueba pericial acredite la autenticidad y envío de la conversación de que se trate²⁹.

Este último punto, la confirmación pericial de la prueba, nos lleva a plantearnos la fiabilidad del servicio y si son técnicamente manipulables los mensajes

éste se corresponde con el teléfono y con el número en concreto. Para un estudio más amplio de esta cuestión, cfr. Delgado Martín, J. (2015), «La prueba del whatsapp», *Diario La Ley*, n.º 8.605.

²⁵ La prueba con dicho proceder se ha admitido, por ejemplo en la SAP de Córdoba núm. 159/2014, de 2 de abril: «SEGUNDO.—[...] el Secretario Judicial, según consta en la diligencia extendida por el mismo [...] procedió a la “transcripción xerográfica de los mensajes recibidos por doña Dolores en el terminal número NUM003”. Por tanto, [...] resulta que quien ostentaba la fe pública judicial, [...] dejó constancia de un hecho con trascendencia procesal. Nada hay que objetar a un acto consistente en reflejar, merced a una serie de fotocopias de las diversas pantallas del terminal presentado por la denunciante, determinados mensajes a través de “WhatsApp” asociados a un usuario con nombre “José Miguel”, el del denunciado, incorporadas a los autos entre los folios 46 y 78».

²⁶ Vid., a este respecto, Cervilla Garzón, M. J. (2016), «Los “pantallazos” de los mensajes “whatsapp” como medio de prueba en el proceso laboral: a propósito de la Sentencia del Tribunal Superior de Justicia de Galicia, de 28 de enero de 2016», *Revista Aranzadi Doctrinal*, n.º 11, pp. 177-183. Dicha Sentencia establece un criterio novedoso similar al que el Tribunal Supremo ha impuesto en el orden jurisdiccional penal. Así, considerando que no hay duda del valor probatorio que el contenido de estos mensajes pueda tener, el medio utilizado para aportarlos en el juicio debe garantizar su autenticidad y fiabilidad, no siendo válida la mera aportación del «pantallazo» del mensaje «whatsapp» obtenido del teléfono móvil como documento privado.

²⁷ Vid. SAP de Córdoba 159/2014, de 2 de abril: «[...] es, además, llamativo que se impugne por la defensa dicha documental cuando el propio acusado ha llegado a reconocer en el acto del juicio [...] haber remitido uno de los mensajes de “WhatsApp”».

²⁸ Vid. SAP de Barcelona 143/2014, de 7 de mayo: «[...] dado que se trata de una conversación vía WhatsApp [...], la misma puede llegar a conocerse a través de ambos terminales. Y el Sr. Simón entregó el suyo voluntariamente y con carácter previo, incluso, a la solicitud de información a las compañías telefónicas».

²⁹ Vid. SAP de Madrid 51/2013, de 23 de septiembre: «[...] no existiendo [...] prueba que avale su declaración, pues los mensajes [...] no han sido reconocidos por el acusado, ni se ha practicado sobre los mismos prueba pericial informática que acredite su autenticidad y su envío [...]».

y conversaciones de WhatsApp. Aunque se trata de una cuestión técnica que trasciende lo estrictamente jurídico, en determinados momentos han sido identificados fallos en el código de acceso a WhatsApp³⁰. De repetirse fallos como éste, se podría poner en cuarentena la validez probatoria de este tipo de contenidos³¹.

Como manifiesta Delgado Martín (2015), los riesgos de manipulación son elevados, el usuario remitente (o el receptor) puede eliminar la conversación y no dejar rastro en su respectivo dispositivo móvil, aunque un examen pericial forense del teléfono móvil podría recuperarla mediante un procedimiento de complejidad elevada; también cabe la posibilidad de que mensajes que realmente no han sido enviados pueden ser «colocados» como remitidos, y advierte sobre el peligro de suplantación de identidad utilizando un sistema informático especializado que envía mensajes haciéndose pasar por el teléfono móvil suplantado o sobre los problemas que pueden darse en los casos de extravío o sustracción del terminal.

Lo cierto es que, modificar el remitente de un mensaje de texto puede tener grandes implicaciones legales en un servicio de mensajería que cuenta con más de mil millones de usuarios y un tráfico diario de 42.000 millones de mensajes de texto, 1.600 millones de fotos y 250 millones de vídeos gestionado por sólo 57 ingenieros informáticos (según datos de 2016). Cualquier grieta en el sistema puede servir para generar pruebas falsas que alteren procesos judiciales donde se relacionan intereses personales: por ejemplo, divorcios, despidos laborales, chantajes y extorsiones, delitos sexuales... Estas vulnerabilidades son utilizadas por delincuentes para espiar conversaciones, descifrar contraseñas, redirigir informaciones falsas, conservar el anonimato en la comisión de ilícitos y hechos delictivos, etc.

Aunque se trata de una brecha difícil de detectar por el usuario medio, la situación es peligrosa si nos atenemos al creciente uso que se hace de WhatsApp como prueba en los juicios y los márgenes tiempo tan reducidos que tienen los peritos informáticos judiciales para examinar las pruebas por la proliferación de casos en todos los ámbitos jurisdiccionales. Las posibilidades son diversas: imágenes

³⁰ En concreto, dos ingenieros informáticos españoles, expertos en ciberseguridad (Jaime Sánchez y Pablo San Emeterio) habrían conseguido quebrar el código de WhatsApp para modificar el remitente de un mensaje. De esta forma llegaron a simular el envío de un mensaje a un teléfono móvil. En una situación normal, un mensaje del teléfono A al B pasa por el servidor de WhatsApp y un sistema de cuatro contraseñas lo valida al entrar y al salir. Lo que hacen estos dos ingenieros es interceptar el mensaje, una vez el mensaje pasa por los dominios de WhatsApp, pero antes de llegar al teléfono B, pudiendo redirigirlo a una tercera persona a la que desean suplantar. Cuando el mensaje aterriza en el teléfono B, este no solo no lo rechaza, sino que no hay manera de saber que el remitente ha sido modificado. Y como WhatsApp no almacena datos en sus servidores, es imposible encontrar el remitente original. Vid. Noticia diario *El País*, «Whatsapp, dudoso testigo de cargo», 4 de julio del 2014: http://sociedad.elpais.com/sociedad/2014/06/27/actualidad/1403886630_918603.html

³¹ Sentencias en el ámbito penal como la STS 300/2015, de 19 de mayo, llaman a ser cautelosos al afirmar que «la prueba de una comunicación bidireccional mediante cualquiera de los múltiples sistemas de mensajería instantánea debe ser abordada con todas las cautelas. La posibilidad de una manipulación de los archivos digitales mediante los que se materializa ese intercambio de ideas, forma parte de la realidad de las cosas. El anonimato que autorizan tales sistemas y la libre creación de cuentas con una identidad fingida, hacen perfectamente posible aparentar una comunicación en la que un único usuario se relaciona consigo mismo».

retocadas, manipulación de los sistemas de geolocalización, suplantaciones de personalidad a través de sistemas más complejos como la utilización de software electrónico, etc. Incluso existe un mercado negro donde se pueden contratar este tipo de servicios, lo que se conoce como «Deep Web».

Por el momento, parece que WhatsApp habría conseguido depurar los fallos detectados en el sistema de forma satisfactoria a través de la encriptación de mensajes y la contratación de los servicios de una empresa especializada: Open Whisper Systems. A diferencia de otros servidores, los contenidos de las conversaciones ahora solo se descifran en el móvil de la persona destinataria y viceversa. Como sucede en iCloud, la nube de Apple, WhatsApp no tiene acceso a los mensajes, tampoco si se lo piden las autoridades. Algo que ya ofrecían otras aplicaciones de mensajería instantánea como Cryptocat y Silent Text, poco conocidas, así como la rusa Telegram.

Aunque la falsificación no es fácil de detectar, un perito informático con suficiente formación puede hacer frente a este tipo de prácticas. Sin embargo, la justicia a día de hoy debe de evolucionar para no quedarse en un estado de apoplejía frente al fuerte desarrollo tecnológico de Internet. De poco puede servir lo que manifieste públicamente un notario o un juez si no tienen información suficiente para discernir si lo que se aporta es real o una burda manipulación. Resulta esencial en estos casos respetar la cadena de custodia para constatar la falta de manipulación del mensaje. No obstante, como señala de nuevo Álvarez (2014), la eventual fragilidad en términos de seguridad de WhatsApp, no debería afectar radicalmente al sistema. Opina este autor que únicamente debe quedar sin efectos este tipo de actividad probatoria cuando se produzca como mera invocación genérica; es decir, sin aportar prueba alguna, sobre todo en los casos en los que se critica la manipulación de la prueba sin aportar indicios de dicha alteración. En esta línea se expresa la SAP de Vizcaya, sección 2.^a, de 24 de julio de 2014, al señalar: «[...] en cuanto a los mensajes de whatsapp, no pueden ser tenidos en cuenta, según la recurrente, por cuanto los mismos no son fiables por su fácil manipulabilidad [...] Frente a ello, la mera protesta de que el whatsapp es manipulable [...] es manifiestamente insuficiente para alterar la valoración probatoria en el sentido interesado en el recurso. Todo apunta a la autoría [...] por el acusado [...]».

Otro debate distinto sería el de la incidencia probatoria que tendrían estos contenidos, que pueden ser considerados como única prueba, al ser suficientemente explícitos y merecedores por sí mismos de reproche penal³². Aunque, sin duda, lo más habitual es realizar una valoración conjunta del material probatorio aportado: mensajes móviles, declaraciones de las partes, testigos, otros soportes físicos e informáticos, etc.³³.

³² Vid. SAP de Barcelona de 7 de septiembre de 2013.

³³ Vid. SAP de Las Palmas 180/2011, de 15 de julio, «la sentencia apelada no incurre en error alguno pues valora las manifestaciones de las partes dando más credibilidad a una de las versiones [...] que se corrobora con las manifestaciones de los testigos. [...], y en segundo lugar la testigo, conocida de ambos, quien afirmó haber visto en Facebook los comentarios efectuados...», y SAP de Oviedo de 29 de julio de 2013: «[...] testimonio que viene averado por [...] el parte

En cuanto a los menores, hemos de recordar las limitaciones establecidas por el artículo 8 del RGDPUE relativo a las «Condiciones aplicables al consentimiento del niño en relación con los servicios de la sociedad de la información», que establece, cuando se produzca una oferta directa a menores de servicios de la sociedad de la información, que sólo se considerará lícito el tratamiento de los datos de un menor y el consentimiento del menor (que es el presupuesto para el tratamiento de los datos personales) cuando tenga como mínimo 16 años, o lo autorice el titular de su patria potestad o tutela si es menor. No obstante autoriza a los Estados miembros a establecer por ley una edad inferior a los 16 años, con el límite mínimo de 13 años. Por otra parte el apartado 2 del mismo artículo dispone que «El responsable del tratamiento hará esfuerzos razonables para verificar en tales casos que el consentimiento fue dado o autorizado por el titular de la patria potestad o tutela sobre el niño, teniendo en cuenta la tecnología disponible». Este artículo no encuentra lamentablemente aplicación por parte de aplicaciones como Whatsapp, que no disponen de mecanismos de control de su uso por parte de menores.

En el caso de España, tras la aprobación del RD 1720/2007 que desarrolla la LOPD, se reguló finalmente la cuestión de la prestación por parte de los menores del consentimiento para el tratamiento de sus datos personales. Su artículo 13 establece las reglas para que los menores puedan consentir el tratamiento de sus datos personales. El reglamento ha considerado los catorce años como la edad frontera a la que los menores pueden prestar por sí mismos el consentimiento para el tratamiento de sus datos personales, con excepción de aquellos casos en los que la ley exija para su prestación la asistencia de los titulares de la patria potestad o tutela.

El consentimiento de padres o tutores para el tratamiento de los datos personales de los menores se exige en todo caso cuando estos tienen menos de catorce años. Este consentimiento, que debiera ser expreso, en la práctica se otorga tácitamente al entregar desde edades muy tempranas (desde los 6 y 7 años de edad) a los menores dispositivos como móviles y tablets desde los que pueden ser víctimas y victimarios de delitos, de los que responderán civilmente sus padres o tutores, ya que la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, de responsabilidad penal de los menores, en su artículo 3, establece que no se exigirá responsabilidad penal a los menores de catorce años, aplicándose las normas sobre protección de menores de la LO 1/1996 de Protección Jurídica del Menor, del Código Civil y demás disposiciones vigentes.

V. CONCLUSIONES

La privacidad de los menores en las redes sociales es un asunto de máxima trascendencia para nuestra sociedad. Por ello, es preciso aportar soluciones diri-

de lesiones [...] donde se describen lesiones tanto a nivel de cuello como de extremidad superior izquierda, plenamente compatibles con el *iter criminis* denunciado, como por la documentación donde se contienen transcritas las conversaciones vía Whatsapp».

gidas a la formación, concienciación y educación de los menores en el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

La regulación se debe centrar en aspectos esenciales como la comprobación de la edad mínima del menor para el acceso a las redes sociales, en comprobar la identidad real de los interlocutores que participan en la comunicación con el fin de evitar suplantaciones de personalidad, la definición de cuándo se otorga consentimiento sobre los contenidos transmitidos en una conversación mantenida mediante servicios de mensajería instantánea o la relevancia que la prueba obtenida a través de servicios de mensajería instantánea tiene en el proceso judicial. El fin último debe ser garantizar la transparencia en una cuestión tan importante para la estabilidad emocional de las personas en desarrollo y avanzar a un consentimiento libre, informado, expreso y verificable por los usuarios que participan en estas conversaciones. En ningún caso se debe confundir la transmisión de fotos comprometidas donde prevalece el libre consentimiento, con otras conductas delictivas como el ciberacoso. El reto, en este sentido, está en inculcar a los jóvenes, a través de una correcta pedagogía por parte de los padres o tutores y centros educativos, la necesidad de gestionar la información privada que envuelve sus vidas.

El acceso a Internet supone una vía de progreso para estos jóvenes que, sin embargo, en su mayoría no son conscientes, por su escaso nivel de madurez, de las consecuencias que pueden tener lo que escriben en un futuro. De todo lo que venimos exponiendo, se deduce cómo los conceptos de privacidad e intimidad entre los jóvenes se van adaptando a un entorno dinámico e interconectado donde se crean comunidades y se generan nuevos modelos de inclusión y exclusión social.

En cuanto a la ordenación de los servicios de mensajería instantánea, en lo que a los menores se refiere, existe un vacío que se proyecta sobre dos aspectos decisivos:

1) La trascendencia sustancial y formal que deben tener los contenidos transmitidos a través de servicios de mensajería instantánea como prueba electrónica en el curso de un proceso judicial, así como la detección pericial informática de cuándo dicha prueba ha sido manipulada por la parte.

2) Las consecuencias últimas que tiene la transmisión de un contenido multimedia a través de una aplicación de mensajería instantánea, así como los límites del consentimiento de ese envío en la futura transmisión de dicho consentimiento a terceras personas.

En cuanto a la primera cuestión, hemos de señalar cómo la Ley de Enjuiciamiento Criminal del año 2000 difícilmente puede dar respuesta a problemas que vienen derivados de aplicaciones de mensajería instantánea que, como en el caso de WhatsApp, se crearon en el año 2009. De este lado, el ritmo evolutivo de la tecnología es muy superior al del sistema judicial, que muestra una ralentización excesiva en la adaptación de estos asuntos. La valoración de la prueba está plenamente condicionada a la decisión del cuerpo de peritos judiciales, que a su vez se ven superados por la ingente cantidad de pruebas que, cada vez más, tienen que informar. La cuestión se enmarca en un debate complejo, como es el que afecta a los asuntos de ciberseguridad, en el que las empresas de tecnología

tienen que asumir la responsabilidad de adoptar una posición más activa frente a estos problemas.

En cuanto los límites del consentimiento del menor y hasta donde alcanzan estos límites, a falta de una reforma del Código Penal que enfrente esta cuestión de forma decidida, la vía de la responsabilidad civil sigue siendo a todas luces la más adecuada para indemnizar el daño a la víctima agraviada.

VI. BIBLIOGRAFÍA

- Aba Catoira, A. (2010): «La protección de los derechos de los menores ante las nuevas tecnologías. Internet y redes sociales», en Cotino Hueso, L. (coord.), *Libertades de expresión e información en Internet y las redes sociales: ejercicio, amenazas y garantías*, Servei de Publicacions de la Universitat de València, pp. 486-511. Recuperado de: www.uv.es/cotino/elibertades2010.pdf. Consultado el: 07/07/2017.
- Álvarez, J. M. (2014): «Mensajes telefónicos, WhatsApp... ¿sirven como prueba en juicio? Blog de 29/11/2014». Recuperado de: www.bufetealvarezperez.com/blog/mensajes-telefonicos-whatsapp-sirven-como-prueba-en-juicio. Consultado el: 14/09/2017.
- Durán Ruiz, F. J. (2015): «Protección de datos personales de los menores en los centros docentes», en Durán Ruiz, F. J. y Said Hung, E. (dirs.), *TICs y Sociedad Digital: educación, infancia y derecho*, Comares: Granada, pp. 385-406.
- (2017): «Big Data aplicado a la mejora de los servicios públicos y protección de datos personales», en *Revista de la Escuela Jacobea de Posgrado*, n.º 12, junio, pp. 33-74.
- (2017): «Servicios públicos y Big Data. Potencialidades y riesgos para la privacidad y protección de datos del uso de Big Data en la educación», en Said Hung, E., y Durán Ruiz, F. J. (dirs.), *Educación, participación y escenarios digitales. Debates sobre la mediación digital en el siglo XXI*, Comares: Granada, pp. 44-61.
- Gil Antón, A. (2014): «Redes sociales y privacidad del menor: un debate abierto», en *Revista Aranzadi de Derecho y Nuevas Tecnologías*, n.º 36, Aranzadi: Pamplona. Recuperado de: aranzadidigital.es. Fecha de consulta 15/07/2017.
- (2015): «El menor y la tutela de su entorno virtual a la luz de la reforma del Código Penal LO 1/2015», *Revista de Derecho UNED*, 16, pp. 275-319.
- INE (2016): «Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares. Año 2016». Resumen disponible en www.ine.es/prensa/np991.pdf. Recuperado el 17/09/2017.
- Martínez, R. (2007): «El derecho fundamental a la protección de datos: perspectivas», *Revista de Internet, Derecho y Política*, 5, pp. 47-61. Recuperado de: www.uoc.edu/idp/5/dt/esp/martinez.pdf. Fecha de consulta 12/09/2017.
- ONTSI (2017): «Perfil sociodemográfico de los internautas, análisis de datos INE 2016». Recuperado de: www.ontsi.red.es/ontsi/sites/ontsi/files/Perfil%20sociodemogr%C3%A1fico%20de%20los%20internautas%20%28datos%20INE%202016%29.pdf. Fecha de consulta: 20/07/2017.
- Piñar Mañas, J. L. (2011): *Redes sociales y privacidad del menor*, Reus: Madrid.
- Ramón Fernández, F. (2015): «Menores y redes sociales: cuestiones legales», *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, 8, abril, pp. 33-44.
- Vilaseu Solana, M. (2010): «Privacidad, redes sociales y el factor humano», en Rallo Lombarte, A. y Martínez Martínez, R. (coords.), *Derecho y redes sociales*. Thompson-Civitas: Pamplona, pp. 55-82.

9. LAS ACTITUDES DE LOS PROFESORES Y FUTUROS DOCENTES: INDICADOR CLAVE PARA EL ÉXITO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

JACQUELINE FRANCO OCHOA
DIEGO NAVARRO MATÉU

Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir (España)

El presente texto nace en el marco de un proyecto de investigación de la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir, «El efecto de la empatía y de la orientación a la dominancia social sobre las actitudes inclusivas del profesorado» (PRUCV/2015/660).

I. INTRODUCCIÓN

Desde hace más de dos décadas la perspectiva inclusiva ha despertado un gran interés y alcance a nivel mundial (Halder y Assaf, 2017). La dinámica central de sus acciones se enfoca en la prevención de desigualdades (Barton, 1998) y en remover las distintas formas de exclusión educativa (Ainscow, 1995; Thomas y Loxley, 2007) las cuales están estrechamente vinculadas a la perspectiva dominante (Echeita, 2014). De este modo, la UNESCO expuso por primera vez, en la Declaración de Salamanca, que las escuelas inclusivas eran la forma más eficaz de contrarrestar los enfoques y actitudes discriminatorias hacia aquellos alumnos considerados *diferentes* (UNESCO, 1994) los cuales, han sido víctimas de rechazo en el sistema educativo (Echeita, 2014), de exclusión (Oliver, 1990) y de respuestas discriminatorias por parte de la sociedad (Tarabini, Jacovkis y Montes, 2017). Las distintas formas de exclusión repercuten negativamente en el bienestar, la salud y calidad de vida de las personas que lo sufren (Svensson, 2007). Por ello, disminuir el fenómeno de la exclusión social en el 2030, a través de las prácticas inclusivas, es el propósito de la Declaración de Incheon, fijado en el Foro Mundial sobre Educación 2015 (UNESCO, 2015). Asimismo, varios estudios dirigidos a medir las actitudes de los profesores (De Boer, Pijl y Minnaert, 2011) y de los futuros docentes (Kraska y Boyle, 2014), han detectado factores que influyen en la educación inclusiva. En este sentido, mostramos un tratamiento conceptual de las *actitudes* y de las respuestas inclusivas o excluyentes hacia la diversidad. Así como también, exponemos los hallazgos de diferentes estudios sobre las actitudes hacia la inclusión, junto a un *avance* que hacemos de nuestro estudio realizado en la Comunidad Valenciana.

II. ACTITUDES DEL PROFESORADO Y FUTUROS DOCENTES HACIA LA DIVERSIDAD PRESENTE EN EL AULA

1. LAS ACTITUDES

A) *Antecedentes*

Las *actitudes* no son innatas se aprenden (Ovejero, 1998; Peñafiel y Serrano, 2010). Desde hace varias décadas, el término *actitud* ha tenido un tratamiento muy extenso (Cooper, Blackman y Keller, 2016). En un primer momento el significado de las actitudes se situaba en un plano cognitivo (Spencer, 1862) y físico (Darwin, 1872) y era interpretada como una predisposición a responder (plano mental) o bien dependía de una disposición fisiológica (Corriente Fisicalista) para actuar. A partir de Thomas y Znaniecki (1918) el concepto de las actitudes empieza a ser considerado en el campo científico, ya que la distinción entre lo *personal* y *social* hace que las actitudes se conciban como formas de interacción entre un sujeto y objeto social (Morales, Moya, Gaviria y Cuadrado, 2007). Asimismo, las aportaciones sobre la medición de las actitudes de Thurstone (1928), Thurstone y Chave (1929) y de Likert (1932) sobre el diseño de una escala para medirla, hicieron que el estudio de *las actitudes* se enfocara en aspectos metodológicos y medibles (Morales et al., 2007). A lo largo del desarrollo y evolución del concepto, los teóricos han clasificado y definido la actitud en función de sus componentes (Martín, 2005). De esta manera, se han generado tres modelos teóricos que definen los componentes actitudinales y que son: el modelo unidimensional, el bidimensional y el tridimensional (Echebarría, 1991) como se verá a continuación.

B) *Modelos teóricos de la actitud*

Las actitudes reflejan una tendencia evaluativa que no es directamente observable desde fuera del propio sujeto (Morales et al., 2007). En este sentido, los componentes de una actitud pueden ayudar a inferirla (Cooper et al., 2016) por ello, cada uno de los modelos teóricos (unidimensional, el bidimensional y el tridimensional) define la actitud a partir de sus componentes:

— *Modelo unidimensional*: se centra en el componente afectivo. La actitud es definida como una evaluación y valoración afectiva (positiva o negativa) hacia un objeto/sujeto determinado (Thurstone, 1931).

— *Modelo bidimensional*: define a la actitud a partir del componente afectivo y cognitivo. Desde este modelo, la actitud se entiende como una disposición a proceder de una manera concreta en relación a la utilidad de los atributos del objeto (Allport, 1935).

— *Modelo tridimensional*: explica las actitudes a partir de la combinación de los tres componentes afectivo, cognitivo y conativo-conductual. En este caso, la

actitud es una predisposición a responder de forma afectiva, cognitiva y conativa hacia los estímulos (Rosenberg y Hovland, 1960).

En los últimos años hay una tendencia a explicar las actitudes desde el modelo teórico tridimensional (Morales et al., 2007). De este modo, cada uno de los componentes que componen la estructura de las actitudes hacen referencia a (Banet et al., 2004):

a) *Componente afectivo-evaluativo*: sentimiento o *valoración positiva* (simpatía, aprecio, empatía, respeto, aprecio, aceptación...) o *valoración negativa* (antipatía, odio, desprecio, intolerancia, rechazo...) hacia personas, colectivos, objetos o situaciones concretas. Acompaña al componente cognitivo y puede ser concordante o discordante. Implica una carga fuerte de motivación, hecho que lleva a distintos autores a considerar este factor como el núcleo de las actitudes y el motor de las conductas.

b) *Componente cognitivo*: conjunto de percepciones, ideas, creencias, estereotipos, opiniones, pensamientos, información, conocimiento hacia las personas, objetos o situaciones. La representación cognitiva o mental puede ser real/falsa, objetiva/subjectiva, amplia/estrecha o fuerte/débil (Travers, 1973).

c) *Componente conativo-conductual*: representa una declaración de intenciones, una tendencia a la acción. Es un impulso, deseo o motivo psíquico que produce una propensión o propósito hacia una persona, colectivo, objeto o situación, que, habitualmente, se queda en un *intento de*, un *conato* para realizar una acción en concordancia con los otros dos componentes, cognitivo y afectivo. Por tanto, la intención y actitud de una persona puede ser positiva/favorable o negativa/desfavorable.

2. ACTITUDES HACIA LA DIVERSIDAD

A) *Valoración de la diversidad presente en el aula: ¿positiva o negativa?*

Alonso, Navarro y Vicente (2008) afirman que la diversidad en su sentido más amplio abarca factores como: edad, género, aspecto físico, población, clase social, etnia, lenguas, religión, cultura, ideologías, valores, discapacidad, pensamientos, percepciones, ritmos y estilos de aprendizaje intereses, motivaciones, expectativas, afectividades, etc.

En este sentido, los alumnos en riesgo de exclusión y segregación por parte del sistema educativo y algunas prácticas educativas son aquellos que, dentro de su derecho y condición de ser *diversos* o *diferentes*, son receptores de una valoración o actitud negativa hacia esa *diversidad* o *diferencia* la cual va asociada a sus rasgos característicos como la etnia (ser gitano, afrodescendiente...), género (ser niña...), discapacidad (física, cognitiva), etc. (Echeita, 2014). Tales valoraciones negativas están estrechamente ligadas a la perspectiva dominante, también conocida como: esencialista (Riddell, 1996), individualista (Fulcher, 1989), modelo médico o de déficit (Grau, 2005). En la cual, a los alumnos en situación de desventaja se les

aplica una creencia de inferioridad (Shakespeare, 1993) respecto de los alumnos que sí se consideran *normales* (Arnaiz, 2003). De este modo, la singularidad y diversidad de los alumnos en situación de desventaja se ve sometida a una actitud o valoración negativa sobre la cual se edifica su experiencia vital (Barnes, 1990). Contrariamente a la perspectiva dominante, la perspectiva inclusiva da prioridad a los valores y trato igualitario para todas las personas sin excluir o rechazar a aquellas que, por alguna razón, han visto mermada sus capacidades (Oliver, 1998). De este modo, interpretar la diversidad¹ desde la perspectiva social (Abberley, 2008) de derechos humanos o inclusiva conduce a acciones respetuosas hacia las personas con o sin discapacidad (Booth, 2000).

Giménez, Sierra, Tierra, y Díaz (2001) sostienen que, por tanto, es importante observar las actitudes que los profesores/as tienen hacia la diversidad. Así pues, no resulta extraño que haya teóricos que expliciten la necesidad de analizar la naturaleza de *las actitudes de los profesores y futuros docentes* (Forlin y Loreman, 2014) ya que, según indica Sánchez (2002), la sociedad en la que vivimos y el sistema educativo en general están ante dos caminos *peligrosos* que, sin ningún tipo de atajo, conducen a la *exclusión* o a la *inclusión* de las personas y alumnos más vulnerables y en riesgo de desventaja social.

B) *La actitud hacia la diversidad: ¿inclusiva o excluyente?*

La diversidad según se valore, desde una perspectiva dominante o perspectiva inclusiva, puede desencadenar actitudes negativas o actitudes positivas las cuales se ven influidas por el contexto, el grupo al que se pertenece o las normas sociales (Echeita, 2014). Sobre esto, Echeita y Ainscow (2011) sostienen que las creencias y *actitudes* que los profesores tienen hacia la diversidad de los alumnos pueden suponer una barrera.

Asimismo, Santos (2005) nos advierte que no debemos caer en el peligro de identificar y asociar a la *diversidad* únicamente con los alumnos en desventaja social ya que, según Torres et al. (2012) el resto de alumnos también presentan necesidades educativas que deben ser atendidas. Por lo tanto, la diversidad no se debe asumir como algo excepcional de unos cuantos, sino que supone la base sobre la cual edificar las respuestas educativas para todos los alumnos (Sánchez, 2002). De este modo, los profesores y centros educativos que realizan la praxis educativa desde una perspectiva inclusiva ven la diversidad como un derecho, un valor (Martínez, 2002), una oportunidad para innovar y hacer las cosas diferentes y no como un problema (Echeita, 2014). Así pues, las actitudes influyen de forma decisiva en el tipo de respuesta positiva y negativa hacia la diversidad (Giménez et

¹ Frente a ambas perspectivas: modelo médico (dominante) y modelo social (de derechos humanos, inclusivo), surge en España, en 2005, el concepto de la Diversidad Funcional (Romañach y Palacios, 2008) a través del cual se pretende usar un término que no denote carencia; así pues, con el concepto *diversidad funcional*, se pretende reclamar la dignidad integral del ser humano. Con el término *funcionalidad* se pone en relieve que la discriminación no se produce por una peculiaridad fisiológica sino por el entorno social que la produce (Rodríguez y Ferreira, 2010).

al., 2001). Para llevar a cabo la inclusión no basta con que los docentes (Ainscow, Booth y Dyson, 2006) o futuros docentes (Beachman y Rouse, 2012; Lambe, 2011) tengan buenos conocimientos hacia las necesidades educativas de los alumnos, sino que, además, deben tener *ciertas actitudes*, capacidades, habilidades y estrategias que, aplicadas en su praxis educativa, permitan una educación de calidad para todos (Forlin y Loreman, 2014; Novo-Corti, Muñoz-Cantero y Calvo-Babío, 2015). En efecto, la actitud inclusiva hacia la diversidad conoce, respeta, acepta, valora y responde a las diferencias individuales y culturales de los alumnos sin caer en ningún tipo de discriminación (Porras, 2010). Porque discriminar es una acción que, cuando está presente, genera en las instituciones educativas resistencias internas que resultan inquietantes cuando se ven amparadas y respaldadas por una cultura de centro que la justifica (Croce, 2008). Tras lo expuesto, se desprende la necesidad de analizar las actitudes en los docentes ya que supone un punto clave para detectar formas explícitas o encubiertas de rechazo y exclusión hacia alumnos vulnerables y en situación de desventaja social.

III. MEDICIÓN DE LAS ACTITUDES EN PROFESORES Y FUTUROS DOCENTES

Diferentes investigaciones han intentado analizar las actitudes de los profesores (Avramidis y Norwich, 2002; De Boer et al., 2011; Marchesi, Martín, Echeita y Pérez, 2005) y futuros docentes en el ámbito educativo (Avramidis, Bayliss y Burden, 2000; Beachman y Rouse, 2012; Carroll, Forlin y Jobling, 2003) además de otros factores que parecen influir en la inclusión, como: el género, la edad, la experiencia, el contacto, la formación y actualización durante la carrera universitaria. Así, como los tipos y niveles de discapacidad (Necesidades Educativas Especiales) en los niños (Forlin, 1995; Forlin, Jobling y Carroll, 2001) o también la cultura, política y prácticas en los centros escolares, es decir, la implementación de la inclusión en la escuela, los recursos y su distribución, el apoyo de la administración escolar y de los propios docentes, el marco de la organización, etc. (Jerlinder, Danermark y Gill, 2010; Morley, Bailey y Tan, 2005).

Dado el interés en el estudio de las actitudes hacia la inclusión, se han elaborado distintos instrumentos enfocados en algunas dimensiones como las que se exponen a continuación:

a) El contacto e interacción con personas con discapacidad más allá del entorno escolar: *Escala de Interacciones con Personas con Discapacidad, IDPS* (Gething, 1991).

b) El impacto de la discapacidad en el aprendizaje del propio alumno, el aprendizaje de los compañeros de clase y las adaptaciones requeridas por el alumno: sociales, físicas, académicas o conductuales en el aula: *Escala de Actitud hacia la Inclusión Educativa (ATIE)* (Wilczenski, 1992).

c) La percepción, lo que se piensa, la creencia normalizada o estereotipada hacia la condición y derechos de las personas con discapacidad y la suposición

de lo que ellos piensan del encuestado: *Escala de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad. Forma G (EAPD)* (Verdugo, Arias y Jenaro, 1994).

d) La percepción de los maestros hacia los alumnos con discapacidad, creencias sobre la eficacia de la inclusión, percepción de roles y funciones profesionales: *Escala de las Actitudes de los Profesores hacia la Inclusión (TATIS)* (Cullen, Gregory y Noto, 2010).

e) La autoeficacia en la instrucción, colaboración, manejo y control del comportamiento del profesor para enseñar en aulas inclusivas: *Escala de la Eficacia Docente para las Prácticas Inclusivas (TEIP)* (Sharma, Loreman y Forlin, 2012).

f) Los sentimientos, las actitudes y las preocupaciones hacia lo que se siente en la interacción con alumnos con discapacidad o Necesidades Educativas Especiales, la aceptación o rechazo hacia ellos y la percepción hacia el desarrollo de la inclusión en los centros escolares: *Escala Revisada para medir los Sentimientos, las Actitudes y las Preocupaciones hacia la educación inclusiva (SACIE-R)* (Forlin, Earle, Loreman y Sharma, 2011).

A partir del estudio que hemos realizado en la Comunidad Valenciana nos propusimos, entre otros objetivos, adaptar y validar la escala SACIE-R (Forlin et al., 2011) al contexto español y, a través de ella, conocer las *actitudes* de los alumnos de magisterio (futuros docentes) y del profesorado (en activo) hacia la inclusión educativa.

El estudio arrojó datos interesantes con relación al análisis de las actitudes hacia la inclusión².

1. ACTITUD DE LOS PROFESORES HACIA LA INCLUSIÓN

Algunos de los resultados observados en diferentes estudios han arrojado información con relación a:

— *La claridad conceptual sobre lo que es la inclusión y las características de algunas discapacidades*: los profesores aún tenían información inadecuada sobre estos aspectos (Artan y Balat-Uyanik, 2003).

— *La formación*: existe la creencia de que la formación es necesaria para aumentar la confianza a la hora de trabajar en el aula (Taylor y Ringlaben, 2012). Asimismo, la frecuencia con la que actualizan los conocimientos les permite ajustar mejor la respuesta educativa y les ayuda a desarrollar una actitud más positiva hacia la práctica inclusiva (Avramidis et al., 2000; DeLuke, 2000; Kudek y Jurcevic, 2014). En efecto, la falta de formación afecta a la educación inclusiva (Ernst y Rogers, 2009).

— *La viabilidad de la inclusión*: los profesores siguen teniendo dudas acerca de la viabilidad y conveniencia de la inclusión, porque piensan que los alumnos

² Como ya se indicó en el apartado de la introducción, únicamente se expone *un avance* del estudio realizado. El desarrollo completo se recoge en otros artículos de posterior publicación a este.

con discapacidad requieren una gran dedicación de su parte (Moen, 2008) y porque creen que necesitan una formación especializada (Mock y Kauffman, 2002).

— *Las administraciones competentes y la legislación*: hay una sensación de frustración asociada a una inclusión exigida por la ley (Yadav, Das, Sharma y Tiwari, 2015), porque se cree que las aulas no pueden garantizar la inclusión (Powell, 2006).

— *Las etapas educativas*: la etapa de secundaria muestra mayores desafíos en la implementación de la educación inclusiva que en la educación general (Yadav et al., 2015).

— *Al género*: las mujeres parecen más adecuadas para la educación inclusiva (Alghazo y Nagar Naad, 2004; Opdal, Wormns y Habayeb, 2001), aunque algunos factores como la edad (más edad) podría disminuir los niveles altos hacia la inclusión (De Boer et al., 2011).

— *El contexto cultural y geográfico*: países como China están demandando más investigación sobre la educación inclusiva (Malinen, Savolainen y Xu, 2013) en su propio contexto cultural y además en otros contextos geográficos no occidentales (Yadav et al., 2015).

2. ACTITUD DE LOS FUTUROS DOCENTES HACIA LA INCLUSIÓN

Otros estudios centrados en la población universitaria han encontrado información relevante en relación con:

— *En relación a la formación*: se cree que las universidades y las instituciones deben hacer un esfuerzo para garantizar una adecuada preparación de los futuros docentes antes de acceder a un centro escolar (Yadav et al., 2015). Se han hallado dificultades en las prácticas docentes y en la organización, colaboración y coordinación de programas universitarios para los docentes (Harvey, Yssel, Bauserman y Merbler, 2010).

— *La confianza para diseñar actividades y programaciones curriculares inclusivas*: los estudiantes creen que no reciben una formación adecuada para atender las necesidades de los niños en el aula (Romi y Leyser, 2006).

— *Al concepto de la inclusión*: parece ser que los estudiantes sí que tienen una actitud positiva hacia el concepto de inclusión (Avramidis et al., 2000; Lambe, 2011), pero no la tienen hacia la inclusión total (Ward y Le Dean, 1996; Winzer, 1984).

— *Los compañeros con discapacidad*: los jóvenes universitarios muestran una actitud positiva hacia compañeros con discapacidad la cual se incrementa con el tiempo (Suriá, Bueno y Rosser, 2011).

— *Al género*: las mujeres presentaron una tendencia mayor (Novo-Corti et al., 2015; Rao, 2004).

— *El contacto con personas con discapacidad*: mejora y modifica las creencias y actitudes hacia éstos (García y Hernández, 2011; Shaukat, Sharma y Furlonger, 2013).

IV. CONCLUSIONES

La actitud de los diferentes profesionales de la educación es un factor clave en el desarrollo de la inclusión (De Boer et al., 2011; Woodcock y Vialle, 2016). Medir las actitudes permite examinar la valoración, positiva o negativa, que se tiene hacia la inclusión por parte de los docentes (Booth y Ainscow, 2015) o los futuros docentes (Novo-Corti et al., 2015; Sharma y Desai, 2002) hacia los alumnos más vulnerables y en situación riesgo de exclusión. En este sentido, la combinación de los tres componentes integradores de la actitud: cognitivo (creencias positiva o negativa), afectivo (evaluación y valoración positiva o negativa) y conativo-conductual (intento de actuar de una manera o de otra) (Montané y Arnau, 2010), conduce a respuestas de aceptación (inclusión) o de rechazo (exclusión) hacia la diversidad del alumnado presente en las aulas (Echeita, 2014). Dichas actitudes se ven potenciadas por el propio contexto y cultura de centro. Por tanto, la perspectiva que se asuma, bien sea *dominante* o *inclusiva*, desencadenará actitudes excluyentes o inclusivas en el contexto educativo y social.

V. BIBLIOGRAFÍA

- Abberley, P. (2008). El concepto de opresión y el desarrollo de una teoría social de la discapacidad. En L. Barton. (Coord.), *Superar las barreras de la discapacidad* (pp. 34-50). Madrid, España: Morata.
- Ainscow, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado* (3.ª ed.). Madrid: Narcea.
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Alghazo, E. M. y Nagar Naad, E. E. (2004). General education teachers in United Arab Emirates and their acceptance of the inclusion of students with disabilities. *British Journal of Special Education*, 31 (2), 94-99.
- Allport, G. W. (1935). Attitudes. En C. A. Murchison. (Coord.), *Handbook of Social Psychology* (pp. 1-50). Worcester, MA: Clark University Press.
- Allport, G. W. (1935). Attitudes. En C. A. Murchison. (Coord.), *Handbook of Social Psychology* (pp. 1-50). Worcester, MA: Clark University Press.
- Alonso, M., Navarro, R. y Lidón, V. (Mayo de 2008). Actitudes hacia la diversidad en estudiantes universitarios, *XIII Jornadas de Fomento de la Investigación*. Comunicación llevada a cabo en la Universitat Jaume I, Castellón, España.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Artan, İ. y Balat-Uyanik, G. (2003). An Examination of Pre-school Teachers' Knowledge and Opinions about Integration. *Kastamonu Education Journal* 11 (1), 65-80.
- Avramidis, E., Bayliss, P. y Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20, 191-211.
- Avramidis, E. y Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17, 129-147.
- Banet, E., Buiza, C., Del Carmen, L., Febrel, M., Ferrer, J. M., Fuentes, M.,... Yus, R. (2004). *Educación para la salud: la alimentación*. Barcelona: Graó.

- Barnes, C. (1990). *The Cabbage Syndrome: The Social Construction of dependence*. Lewes: Falmer.
- Barton, L. (coord.) (1998). *Discapacidad y sociedad* (R. Filella, trad.). Madrid: Morata.
- Beachman, N. y Rouse, M. (2012). Student teachers' Attitudes and beliefs about inclusion and inclusive practice. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12 (1), 3-11.
- Booth, T. (2000). Inclusion in Education, Executive summaries, Education for All 2000 Assessment, International Consultative forum on Education, Executive summaries. *Education for All* (pp. 43-50), París: UNESCO.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* (G. Echeita, Y. Muñoz, C. Simón y M. Sandoval, trads.). Madrid: FUHEM-OEI (Trabajo original publicado en 2011).
- Carroll, A. C., Forlin, C. y Jobling, A. (2003). The impact of teacher training in special education on the attitudes of Australian pre-service general educators towards people with disabilities. *Teacher Education Quarterly*, 30 (3), 65-79.
- Cooper, J., Blackman, S. y Keller, K. (2016). *The Science of Attitudes*. Florence: Taylor and Francis.
- Croce, A. (2008). De las resistencias internas para incluir a los adolescentes y jóvenes en el sistema educativo. En M. Krichesky. (Coord.), *Adolescentes e inclusión educativa. Un derecho en cuestión* (pp. 81-94). Buenos Aires: SES.
- Cullen, J., Gregory, J. y Noto, L. (Febrero de 2010). *The teacher attitudes toward inclusion scale (TATIS) technical report*, Comunicación presentada en el Eastern Educational Research Association de los EE. UU.
- Darwin, Ch. (1872). *The Expression of the Emotions in Man and the Animals* (vol. 2). Londres: John Murray.
- De Boer, A., Pijl, S. J. y Minnaert, A. E. M. G. (2011). Regular primary school teachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15 (3), 331-353.
- DeLuke, S. (2000). A model for merging programs in special education and elementary education: The inclusive education teacher preparation program at the College of Saint Rose. En L. Sherry y F. Spooner (Coords.), *Unified teacher preparation programs for general and special educators*. Reston, VA: National Council for Exceptional Children.
- Echebarría, A. (1991). *Psicología social sociocognitiva*. Bilbao: Desclée de Brouwers.
- Echeita, G. (2014). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones* (3.ª ed.). Madrid: Narcea.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12, 26-46.
- Ernst, C. y Rogers, M. (2009). Development of the inclusion attitude scale for high school teachers. *Journal of Applied School Psychology*, 25 (3), 305-322.
- Forlin, C. (1995). Educators' beliefs about inclusive practices in Western Australia. *British Journal of Special Education*, 22 (4), 179-185.
- Forlin, C. y Loreman, T. (coords.) (2014). *Measuring Inclusive Education*. Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T. y Sharma, U. (2011). The Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) Scale for Measuring Pre-Service Teachers' Perceptions about Inclusion. *Exceptionality Education International*, 21 (3), 50-65.

- Forlin, C., Jobling, A. y Carroll, A. (2001). Preservice teachers' discomfort levels toward people with disabilities. *The Journal of International Special Needs Education*, 4, 32-38.
- Fulcher, G. (1989). *Disabling politics? A comparative approach to Education Policy and disability*. Londres: Falmer.
- García, L. G. A. y Hernández, O. S. (2011). Actitudes hacia la discapacidad de jóvenes y adultos de Chiapas. *Universitas Psychologica*, 10 (3), 817-827.
- Gething, L. (1991). Generality vs. specificity of attitudes towards people with disabilities. *British Journal of Medical Psychology*, 64, 55-64.
- Giménez, F. J., Sierra, A., Tierra, J. y Díaz, M. (2001). *Educación física y diversidad*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Grau, C. (coord.). (2005). *Educación especial: orientaciones prácticas*. Málaga: Alji-be.
- Harvey, M. W., Yssel, N., Bauserman, A. D. y Merbler, J. B. (2010). Preservice teacher preparation for inclusion: An exploration of higher education teacher-training institutions. *Remedial and Special Education*, 31(1), 24-33.
- Halder, S. y Assaf, L. C. (eds.) (2017). *Inclusion, Disability and Culture: An Ethnographic Perspective Traversing Abilities and Challenges*. Suiza: Springer International Publishing.
- Jerlinder, K., Danermark, B. y Gill, P. (2010). Swedish primary-school teachers' attitudes to inclusión - the case of PE and pupils with physical disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 25 (1), 45-57.
- Kraska, J. y Boyle, C. (2014). Attitudes of preschool and primary school pre-service teachers towards inclusive education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42 (3), 228-246. DOI: 10.1080/1359866X.2014.926307
- Kudek, J. y Jurčević, A. (2014). Attitudes of educators and teachers on the implementation of inclusion in regular pre-school institutions and primary schools. *Croatian Review of Rehabilitation Research*, 50 (2), 17-29.
- Lambe, J. (2011). Pre-service education and attitudes towards inclusion: The role of the teacher educator within a permeated teaching model. *Journal of Inclusive Education*, 15 (9), 975-999.
- Likert, R. (1932). A Technique for the Measurement of Attitudes. *Archives of Psychology*, 140, 1-55.
- Malinen, O., Savolainen, H. y Xu, J. (2013). Dimensions of teacher self-efficacy for inclusive practices among mainland chinese pre-service teachers. *Journal of International Special Needs Education*, 16 (2), 82-93.
- Martín, M. J. (2005). *Violencia juvenil exogrupal. Hacia la construcción de un modelo causal* (2.º premio nacional EX AEQUO de investigación educativa 2003. Tesis de doctorado inédita). Madrid: CIDE.
- Marchesi, A., Martín, E., Echeita, G. y Pérez, E. (2005). Assessment of special educational needs integration by the educational community in Spain. *European Journal of Special Needs Education*, 20 (4), 357-374.
- Martínez, B. (2002). La educación en la diversidad en los albores del siglo XXI. En D. Forteza y M.R. Rosselló (Coords.), *Educación, diversidad y calidad de vida. Actas de las XIX jornadas de universidades y Educación Especial* (pp. 27-62). Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.
- Mock, D. R. y Kauffman, J. M. (2002). Preparing teachers for full inclusion: Is it possible? *The Teacher Educator*, 37 (3), 202-215.
- Moen, T. (2008). Inclusive educational practice: Results of an empirical study. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52, 59-75.

- Montané, J. y Arnau, L. (2010). Aportaciones sobre la relación conceptual entre actitud y competencia, desde la teoría del cambio de actitudes. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8 (22), 1283-1302.
- Morales J. F., Moya, M. C., Gaviria, E. y Cuadrado, I. (coords.) (2007). *Psicología Social*. Madrid, España: McGraw-Hill.
- Morley, D., Bailey, R. y Tan, J. (2005). Inclusive Physical Education: teachers' views of including pupils with Special Educational Needs and/or disabilities in Physical Education. *European Physical Education Review*, 11 (1), 84-107.
- Novo-Corti, I., Muñoz-Cantero, J. M. y Calvo-Babío, N. (2015). Los futuros docentes y su actitud hacia la inclusión de personas con discapacidad: una perspectiva de género. *Anales de Psicología*, 31(1), 155-171.
- Oliver, M. (1990). *The politics of disablement*. Basingstoke: Macmillan Press.
- (1998). ¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada? En L. Barton (Coord.), *Discapacidad y sociedad* (pp. 34-58). Madrid: Morata.
- Opdal, L. R., Wormns, S. y Habayeb, A. (2001). Teachers' opinions about inclusion: A pilot study in a Palestinian context. *International Journal of Disability, Development and Education*, 48 (2), 143-162.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (1994). *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad, 7-10 de junio*, París: UNESCO.
- (2015). *Educación 2030. Declaración de Incheon: hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos, 19-22 de mayo*, París: UNESCO.
- Ovejero, A. (1998). *Las Relaciones Humanas. Psicología social teórica y aplicada*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Peñafiel, E. y Serrano, C. (2010). *Habilidades sociales*. Madrid: Editex.
- Porras, J. (2010). *Aproximación al alumnado con necesidades especiales de apoyo educativo*. Madrid: Visión Libros.
- Powell, J. (2006). *Barriers to Inclusion: Special Education in the United States and Germany*. St. Paul, MN: Paradigm Publishing.
- Rao, S. (2004). Faculty attitudes and students with disabilities in higher education: a literature review. *College Student Journal*, 38, 191-198.
- Riddell, S. (1996). Teorizar sobre las necesidades educativas especiales en un clima político cambiante. En L. Barton (Coord.), *Discapacidad y sociedad* (R. Filella, trad.) (pp. 99-123). Madrid: Morata.
- Rodríguez, S. y Ferreira, M. A. (2010). Desde la dis-capacidad hacia la diversidad funcional. Un ejercicio de Dis- Normalización. *Revista Internacional de Sociología (RIS)*, 2 (68), 290-309.
- Romañach, J. y Palacios, A. (2008). El modelo de la diversidad: una nueva visión de la bioética desde la perspectiva de las personas con diversidad funcional (discapacidad), Intersticios. *Revista sociológica de pensamiento crítico*, 2 (2), 37-47.
- Romi, S. y Leyser, Y. (2006). Exploring inclusion preservice training needs: a study of variables associated with attitudes and self-efficacy beliefs. *European Journal of Special Needs Education*, 21 (1), 85-105.
- Rosenberg, M. J. y Hovland, C. I. (1960). Cognitive, affective, and behavioral components of attitudes. En C.I. Hovland y M.J. Rosenberg (Coords.), *Attitude organization and change: An analysis of consistency among attitude components* (pp. 1-14). New Haven, CT: Yale University Press.
- Sánchez, A. (2002). Una reflexión en torno al tipo de profesor que demanda la atención a la diversidad del alumnado desde la estructura curricular y organizativa. En D.

- Forteza y M.R. Rosselló (Coords.), *Educación, diversidad y calidad de vida. Actas de las XIX jornadas de universidades y Educación Especial* (pp. 188-206). Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.
- Santos, M. A. (2005). "El dromedario no es camello defectuoso". Atención a la diversidad en las organizaciones educativas. *Tabanque*, 19, 203-228.
- Sharma, U. y Desai, I. (2002). Measuring concerns about integrated education in India. *Asia and Pacific Journal on Disability*, 5 (1), 2-14.
- Sharma, U., Loreman, T. y Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices: An international validation. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12 (1), 12-21.
- Shakespeare, T. (1993). Disable people's self-organization: a new social movement? *Disability, Handicap and Society*, 8 (3), 249-264.
- Shaukat, S., Sharma, U. y Furlonger, B. (2013). Pakistani and Australian pre-service teachers' attitudes and self-efficacy towards inclusive education. *Journal of Behavioural Sciences*, 23(2), 1-16.
- Spencer, H. (1862). *First principles*. New York: Burt.
- Suriá, R., Bueno, A. y Rosser, A. (2011). Prejuicios entre los estudiantes hacia las personas con discapacidad: reflexiones a partir del caso de la Universidad de Alicante. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 18, 75-90.
- Svensson, A. (2007). *Breaking the Cycle of exclusion. Roma children in south east Europe*. Serbia: UNICEF.
- Tarabini, A., Jacovkis, J. y Montes, A. (2017). Los factores de la exclusión educativa en España: Mecanismos, perfiles y espacios de intervención. Madrid: UNICEF Comité Español.
- Tarabini, A., Jacovkis, J. y Montes, A. (2017). *Los factores de la exclusión educativa en España: Mecanismos, perfiles y espacios de intervención*. Madrid: UNICEF Comité Español.
- Taylor, R. y Ringlaben, R. (2012). Impacting Pre-service Teachers' Attitudes toward Inclusion. *Higher Education Studies*, 2 (3), 16-23.
- Thomas, G. y Loxley A. (2007). *Deconstrucción de la educación especial y construcción de la inclusiva*. Madrid: La Muralla.
- Thomas, W. L. y Znaniecki, F. (1918). *The Polish Peasant in Europe and America* (Vol. 1). Boston: Badger.
- Thurstone, L. (1928). Attitudes can be measured. *American Journal of Sociology*, 33, 529-554.
- (1931). The indifference function. *Journal of Social Psychology*, 2, 139-167.
- Thurstone, L. L. y Chave, E. J. (1929). *The measurement of attitude*. Oxford: Univ. of Chicago Press.
- Torres, M., Guirado, A. Prieto, A., Revert, R., Ruiz, N. y Valera, M. (coords.) (2012). *Altas capacidades intelectuales. Pautas de actuación, orientación, intervención y evaluación en el periodo escolar*. Barcelona: Graó.
- Travers, R. M. W. (coord.) (1973). *Second Handbook of Research on Teaching*. Chicago: Rand McNally College Publishing Company.
- Verdugo, M. A., Arias, B. y Jenaro, R. (1994). *Actitudes hacia las Personas con Minusvalía*. Madrid: Ministerio de Asuntos sociales.
- Ward, J. y Le Dean, L. (1996). Student teacher's attitudes towards special education provision. *Educational Psychology*, 16 (2), 207-218.
- Wilczenski, F. L. (1992). Reevaluating the factor structure of the attitudes toward mainstreaming scale. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 499-504.
- Yadav, M., Das, A., Sharma, S. y Tiwari, A. (2015). Understanding teachers' concerns about inclusive education. *Asia Pacific Education Review*, 16 (4), 653-662.

10. LA MARCA EMPLEADOR EN EL SECTOR PÚBLICO EN ECUADOR

MARÍA DE LOS ÁNGELES FREILE PINARGOTE
Universidad Complutense de Madrid (España)
Universidad Tecnológica Equinoccial (Ecuador)

I. INTRODUCCIÓN

La actual crisis económica y financiera está asociada a una disminución de la confianza en las instituciones públicas. Los recursos vienen restringidos y las expectativas de los ciudadanos son menos satisfechas que antes, es por esto que, las organizaciones del sector público están impulsadas a legitimar sus actividades y trabajar en su intangibilidad (Uslaner, 2010; Carpenter y Krause, 2012; Luoma-aho y Makikangas, 2014; Canel y Luoma-aho, 2015).

Este trabajo es parte de un proyecto de investigación que busca conocer cómo la gestión de activos intangibles puede tener un rol importante en la reconstrucción de confianza en el sector público. De forma específica, esta investigación se enfoca en el activo intangible «marca empleador» en el sector público que permite atraer y retener el mejor talento (Ambler y Barrow, 1996).

A diferencia del sector privado, en el sector público apenas se ha utilizado la marca empleador como estrategia competitiva para la captación, motivación y retención de talento. De hecho, la cantidad de investigaciones acerca de este tema en el sector público es escasa. Sin embargo, durante la revisión del estado de la cuestión, se hallaron tres trabajos que abarcan temas relevantes a este trabajo, uno elaborado por los estados pertenecientes a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), otro trabajo enfocado a los estados del Consejo de Cooperación del Golfo Pérsico, y uno orientado a la evolución de la marca empleador en Ecuador elaborado por una revista empresarial. En esta investigación se utilizó información y resultados de los trabajos mencionados acerca de la marca empleador, cómo evaluarla, sus dimensiones y factores que condicionan o complementan la aplicación de la marca empleador en el sector público. También se contó con publicaciones académicas que abarcan este tema.

En general, el sector público ha sido reacio a la gestión y evaluación de intangibles; salvo el área relacionada al capital intelectual ya que el talento y las personas son primordiales en las instituciones públicas debido a que su principal función es prestar servicios (Serrano, Mar y Bossi, 2003). Se hace por tanto necesario entender la diferencia entre las organizaciones privadas y las públicas,

ya que las privadas se evalúan principalmente por los beneficios económicos que generan y las públicas por el valor que aportan a los ciudadanos y a los gobiernos (Borseková, Petříková y Pevcin, 2013).

Debido a que tanto la literatura académica como los casos prácticos de marca empleador están más orientados al sector privado (Villafañe, 2001), este trabajo revisó literatura académica y empírica relacionada con el tema de investigación, evaluó si las dimensiones que el sector privado maneja para la gestión de marca empleador son válidas en las organizaciones públicas de Ecuador, buscó identificar los elementos singulares de la marca empleador en el sector público, determinar la proposición de valor; y en último término, se quiso verificar si la confianza y reconocimiento en el gobierno por parte de sus públicos de interés está relacionada con la marca empleador.

II. ESTADO DE LA CUESTIÓN

1. MARCA EMPLEADOR

Toda marca se construye a través de la ejecución cuidadosa y sostenida en el tiempo de estrategias dirigidas a los públicos de interés. Adicionalmente Kosnik (1991) señala que las marcas deben ser creíbles, únicas, confiables y durables. Un área relacionada a la marca corporativa de una organización es su marca empleador que ayuda a generar y mantener la reputación de la misma en un segmento de los públicos de interés concretos, personas que desean entrar en la compañía y trabajadores internos. En la actualidad, la literatura académica y empírica existente se ha enfocado mayoritariamente en el sector privado; sin embargo para la elaboración de este trabajo, también se recopiló información orientada al sector público en distintos contextos internacionales.

A) *En el sector privado*

Para poder entender la marca empleador, se necesita asimilar el concepto de marca como si fuera una persona con personalidad para comprender la relación existente entre empleadores y empleados. Ambler y Barrow (1996: 192) definen a la marca empleador como un «paquete de beneficios funcionales, económicos y psicológicos provistos por un empleo, e identificados con la empresa empleadora». Es decir que los empleados, empleados potenciales o nuevos profesionales no sólo reciben ventajas a nivel salarial, o cualquier otro beneficio económico, sino también la oportunidad de poder crecer profesionalmente dentro de una compañía y sentirse valorado por su trabajo, lo que se refleja en oportunidades de desarrollar nuevos cargos. Las ventajas también incluyen el sentimiento de pertenencia y propósito que las empresas pueden generar en sus empleados.

Según la literatura revisada, se crea una especie de contrato psicológico entre la empresa y el empleado donde no sólo se genera lealtad a cambio de un trabajo, sino que, de acuerdo a Miles y Mangold (2004) los empleadores sumi-

nistran a los empleados habilidades de mercado, a través de la formación y el desarrollo, a cambio de esfuerzo y flexibilidad. Para complementar la definición anterior, es necesario tomar en cuenta el trabajo de Backhaus y Tikoo (2004) que conceptualizan a la marca empleador como la aplicación de principios de marketing y la gestión de personas para que tanto los empleados como nuevos profesionales estén comprometidos con la cultura y objetivos de la empresa, logrando la percepción de un gran lugar para trabajar. Esta visión permite entender que las organizaciones inviertan en campañas comunicativas y desarrollen estrategias a largo plazo; ya que la marca empleador genera ventajas competitivas, facilita la vivencia de los valores corporativos, soporta la atracción, motivación y retención del talento, y, es un elemento clave de diferenciación en relación a la competencia.

Según el marketing-mix, tradicionalmente el marketing se orientaba al producto, precio, promoción y plaza (conocido como las 4Ps); sin embargo, se necesitan personas comprometidas con el proyecto de la empresa que puedan ejecutar las estrategias planteadas. Glassman y McAfee (1992) señalan que el marketing-mix debe contar con una P referente al personal. Para fines de esta investigación, se consideró que esa P no debe limitarse al personal sino que debería abrirse a las personas externas e internas que reciben los mensajes comunicativos de las empresas. Berry y Parasuraman (1991) propusieron que los empleados son clientes internos y los puestos de trabajo son productos internos. Si extendemos esta proposición, se puede indicar que los potenciales empleados también son clientes.

Las personas en las organizaciones son un activo valioso, pero también es un reto gestionarlas debido a su heterogeneidad. En relación a las personas que desean entrar en la compañía, Punjaisri y Wilson (2007) manifiestan que debido a que los valores de las personas son difíciles de cambiar, el proceso de selección de personal basado en la congruencia de valores, entre personas y organización, a veces es más viable que centrarse sólo en las habilidades técnicas, ya que éstas pueden mejorar a través de formación.

Debido a lo antes mencionado se infiere que el departamento de Recursos Humanos, o también llamado Personas y Organización, debe conciliar el concepto de marca empleador a cada uno de los programas de captación de empleados potenciales y desarrollo de empleados, tomando en cuenta una proposición de valor que esté incorporada en la marca y que sea coherente. La proposición de valor debe incluir la cultura corporativa, objetivos estratégicos de la empresa, y, su política de gestión de personas y otros públicos de interés. Es una promesa que genera creencias y expectativas en los empleados y nuevos profesionales. Si la proposición de valor es consistente, holística y flexible (Rousseau, 2001) genera retención de talento, eficiencia y productividad.

De acuerdo al trabajo de Mandhanya y Shah (2010), la construcción de una marca empleador debe entender los objetivos de la empresa, identificar las necesidades de talento, determinar los atributos reales a transmitir, vincular y mantener coherencia entre marcas, elaborar el contenido de la proposición de valor basados en cultura organizacional, desarrollar un plan de comunicación interno y externo; y definir evaluaciones periódicas del estado de la marca empleador.

Se identificaron las características que debe tener una marca empleador exitosa: ser comunicada y reconocida por empleados actuales y potenciales así como de personajes con influencia como reclutadores; ser diferenciadora en relación a sus competidores; y satisfacer el contrato psicológico entre organización y sus públicos de interés (Moroko y Uncles, 2008). La diferencia ente el éxito o debacle de una marca empleador se debe a la precisión y atractivo de la misma, para lo cual, se debe evitar errores de comunicación y contenido de la proposición de valor.

También se han determinado algunos factores que inciden en la percepción de los empleados actuales o potenciales de la marca empleador de una organización y son la cultura organizacional, estilo de dirección, calidad de las condiciones laborales, equilibrio entre vida personal y profesional, e imagen o reputación de la organización (Sullivan, 2004). Uno de los objetivos principales de esta investigación es comprobar si estos factores identificados a nivel privado aplican al sector público.

Los conceptos e ideas mencionados previamente fueron desarrollados para el sector privado, pero se pueden aplicar al sector público tomando en cuenta ciertos matices como que el gobierno y sus instituciones se consideran como organizaciones, la sociedad como clientes externos y los funcionarios públicos como clientes internos. La problemática principal en este sector se debe enfocar a la generación de una propuesta de valor; identificar los beneficios funcionales, económicos y psicológicos a los actuales y posibles funcionarios públicos; y los factores que afectan a la marca empleador del gobierno como la confianza y su reconocimiento.

B) *En el sector público*

El estudio de bienes intangibles en el sector público es relativamente nuevo entre los investigadores. Algunos autores como Cinca, Molinero y Queiroz (2003) y Luoma-Aho (2007) consideran esto como una contradicción, ya que los bienes intangibles están más presentes en el sector público que en el privado debido a la naturaleza misma de sus actividades. En el sector privado prima el aumento del valor de mercado y la necesidad de obtener beneficios, mientras que en el sector público, los objetivos son variados y no necesariamente monetarios. Además, entre los recursos productivos con los que cuenta la administración pública, los recursos humanos y el conocimiento, son de los más usados y se los relaciona con la intangibilidad de acuerdo Canel y García (2013).

La marca empleador tiene una alta relación con la marca país ya que los gobiernos ejecutan estrategias de marca empleador para atraer talento del exterior, impatriar ciudadanos con alto talento que viven en el exterior y competir por el mejor talento a nivel interno (Silvant, O’Ryan y McNulty, 2015). Es decir que cada país, en su proposición de valor como empleador, debería incluir las principales fortalezas y valores del gobierno que incluye las políticas públicas, las tasas de empleo y el dinamismo económico, la diversidad cultural, la calidad de vida, una reducida burocracia; y todo esto repercute en la confianza en el gobierno. En el caso de la marca empleador en el sector público, no sólo se debe tomar en cuenta el salario y condiciones laborales, sino que hay muchas otras variables que la influyen.

Otro enfoque de la marca empleador en el sector público plantea estrategias y posturas de los estados del Consejo de Cooperación del Golfo Pérsico para reducir el número de empleados expatriados y fomentar la contratación de ciudadanos de cada estado (Alserhan, 2013). En este trabajo, se definieron atributos que se deben tomar en cuenta al momento de redactar políticas públicas, enfocadas al largo plazo, para mejorar la empleabilidad: las medidas deben abarcar al sector público y privado, deben buscar el desarrollo profesional de sus ciudadanos; y considerar retos sociales, organizacionales y estructurales de la sociedad. Estos retos incluyen idiosincrasia, cultura laboral y remunerativa, nivel académico actual, indicadores de productividad, exposición de los ciudadanos a trabajos en el sector público y privado, desigualdad de oportunidades en función del género o escalas sociales, marco legal y regulación laboral. Todas las medidas y estrategias deben ser bien comunicadas para que no hayan malos entendidos, prejuicios o ideas preconcebidas por parte de la sociedad.

En países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos se desarrolló un proyecto en el que se presentan los diferentes esfuerzos realizados por varios gobiernos para mejorar la competitividad del sector público frente al sector privado en el mercado laboral (Äijälä, 2001). Estas estrategias se resumen en:

- Escala de salarios flexibles y competitivos con el sector privado.
- Mejoramiento de gestión del talento por desempeño.
- Implementación de reformas y códigos de conducta coherentes con la realidad.
- Mejoramiento del desarrollo profesional y competencias a través de oportunidades transversales y formación.
- Horarios de trabajo flexibles.
- Seguimiento continuo de factores motivacionales en empleados y sociedad para trabajar en el sector público.
- Seguimiento continuo de imagen y reputación de gobiernos y entidades específicas gubernamentales como un gran lugar para trabajar.
- Reclutamiento de trabajadores provenientes de minorías e incremento de las mujeres a niveles gerenciales.
- Implementar sistema de intercambio entre el sector privado y público.
- Estrategias de retiros tempranos para funcionarios.
- La estabilidad laboral no significa estar en el mismo trabajo toda la vida, sino planificar movilidad dentro del sector público para no quemar al funcionario.

También se señalaron los principales problemas que estos estados enfrentaban para atraer y retener el talento, especialmente a jóvenes nuevos profesionales porque tienden a cambiar constantemente de empleo, un problema de los *millennials*. Los principales factores que generan problemas a la atracción y retención del talento en el sector público son: salarios bajos en comparación con el sector privado, imagen del sector público usualmente no es positiva, baja calidad en liderazgo, el desarrollo profesional es lento y la antigüedad es más importante

que el mérito, el sector público no alcanza a los estudiantes y graduados; y las carreras dentro del sector público no tienen planificación.

Esta investigación consideró los estudios mencionados como una referencia de las diferentes perspectivas y alcances que tiene la marca empleador cuando se aplica en el sector público. Muchos de los factores que afectan negativamente la marca empleador pueden ser solventados con estrategias organizacionales ejecutadas en la administración pública, sin embargo, la imagen del gobierno o de ciertas instituciones debe ser altamente cuidada, por lo que la confianza debería ser un elemento clave.

C) *En el sector público de Ecuador*

En Ecuador se realizó un trabajo empírico acerca de la marca empleador en el país, tanto en el sector privado y público (Zabala y Jervis, 2014).

A partir de encuestas, se identificaron los cuatro atributos más relevantes en sector privado: imagen de compañía, tipo y condiciones de trabajo, gente y cultura; y remuneración y oportunidades de desarrollo. Para el sector público se encontraron cinco atributos principales: buena remuneración económica, estabilidad laboral, beneficios atractivos, crecimiento personal y profesional. Curiosamente, la imagen o reputación del sector no fue considerado con tanta importancia, por lo que se podría inferir que la confianza en el gobierno o sus instituciones no es tan relevante. Sin embargo la confianza se construye y destruye en el tiempo (Bouckaert y Van de Walle, 2001) y esto es clave ya que la aceptación del gobierno de Ecuador en 2014 tenía índices bastante buenos, alrededor del 60% según la empresa local Cedatos, por lo que es obvio que no se considerara por parte de los encuestados.

La conclusión del trabajo empírico en Ecuador acerca de la confianza difiere significativamente con la tendencia de los estudios internacionales. Es por esto que esta investigación toma relevancia ya que la metodología utilizada no se basa en encuestas donde se dirige la opinión de los participantes a atributos cerrados, sino que se planteó la ejecución de varios *focus group* donde los atributos fueron indicados por los participantes y la aceptación del gobierno al momento de realizar esta investigación, primer trimestre de 2017, era de 36% según la empresa local Cedatos.

III. METODOLOGÍA

La metodología incluyó una revisión bibliográfica con elaboración de un análisis del estado de la cuestión, comparando la gestión de marca empleador en el sector público y en el privado, del que se desprende la determinación y definición de las dimensiones aceptadas en el ámbito académico-profesional; y un contraste de la conceptualización de esa marca por parte de empleados públicos y por parte de posibles empleados. Para eso, se realizaron *focus group* con estudiantes universitarios de ramas técnicas, administrativas y sociales (y, por tanto, personas que son susceptibles de concurrir a las ofertas de empleo público). Los

principales resultados de los *focus group* sirvieron para establecer hipótesis que fueron revisadas con empleadores de instituciones públicas en el área de talento humano (y, por tanto, personas a quienes corresponde establecer los criterios y procedimientos para la captación de empleados públicos) a través de entrevistas a profundidad. Este estudio empírico se realizó en Ecuador entre 2016 y 2017, en periodos previos, durante y después de las elecciones presidenciales.

Los datos obtenidos de los *focus group* permitieron definir las dimensiones de la marca empleador que competen al sector público en Ecuador. Se debería extender esta investigación a otros países para corroborar la universalidad de los resultados; y poder elaborar programas de gestión del intangible «marca empleador» en el sector público.

IV. RESULTADOS

1. FOCUS GROUP

La realización de los *focus group* se llevó a cabo en las instalaciones de la Universidad Tecnológica Equinoccial en la ciudad de Quito-Ecuador con la participación de estudiantes de la carrera de Relaciones Públicas y Comunicación. El público de interés para este trabajo fueron estudiantes de universidades estatales y privadas para eliminar el factor sociocultural de las respuestas. La orientación de los resultados no varió entre semestres, a pesar de los tiempos electorales y la constante propaganda por parte del gobierno saliente. La siguiente tabla resume los resultados:

N.º	Hallazgos
1	Se prefiere al sector privado como principal empleador debido a los beneficios no económicos que brinda y al desarrollo profesional.
2	La sociedad no conoce los beneficios y atributos del empleador en el sector público.
3	La reputación y la confianza del gobierno ecuatoriano han sufrido un deterioro significativo que causa un rechazo por parte de la sociedad hacia el sector público como empleador.
4	Los futuros y actuales empleados buscan una organización que provea desarrollo profesional, estabilidad económica, salario atractivo, buen ambiente laboral, fomenta el respeto entre compañeros y sea imparcial en las promociones.
5	Fortalezas del sector público ecuatoriano para atraer, retener y motivar al talento humano: Salario, Infraestructura e Inversión en investigación.
6	Debilidades del sector público ecuatoriano para atraer, retener y motivar: Inestabilidad laboral, atrasos en pagos, falta de libertad de expresión e independencia ideológica a nivel político, trabajo monótono y falta de incentivos laborales no económicos.
7	Dimensiones que deben evaluarse en la marca empleador en sector público: clima laboral, salario, estabilidad laboral y desarrollo profesional.

Tabla 1. Hallazgos relevantes de *focus group*.

2. ENTREVISTAS

Se realizaron entrevistas a funcionarios públicos relacionados directamente con el área de talento humano con cargos de especialistas y directores en distintos Ministerios y Secretarías del gobierno. Estos funcionarios desempeñan actividades de selección de personal y gestión de talento. A continuación, se presentan las principales observaciones en relación a la marca empleador y su gestión:

<i>Tema</i>	<i>Hallazgos</i>
Conocimiento del intangible marca empleador	Poco conocimiento del término y cómo aplicarlo en el sector público.
Fortalezas del sector público en Ecuador para atraer el mejor talento	Sector atractivo, infraestructura, procesos estandarizados de selección a través de la página web gubernamental www.socioempleo.com.ec , salarios más altos que sector privado y estabilidad laboral.
Fortalezas del sector público en Ecuador para retener el mejor talento	Estabilidad laboral con funcionarios que ganan concursos de mérito y oposición, capacitación continua y desarrollo profesional.
Estrategias de comunicación aplicadas	Comunicación externa a través de páginas web gubernamentales y privadas, grupos de talento humano en Whatsapp y ferias universitarias para presentar vacantes. Comunicación interna a través de correos electrónicos o carteleros para presentar información general.
Dimensiones que aplicarían a la marca empleador en el sector público	Salario, equidad y diversidad, condiciones laborales y liderazgo.
Comentarios generales	Funcionarios aceptaron que el sector privado es preferido por la sociedad y que existe un problema comunicativo por lo que la sociedad no conoce de forma adecuada los beneficios económicos y no económicos del sector público. Funcionarios indicaron que la Ley Orgánica de Servicio Público (LOSEP) es el marco legal para la gestión del talento humano y no incluye herramientas específicas para la gestión de la marca empleador. Funcionarios mencionaron que la Secretaría Nacional de Administración Pública es la institución que maneja la gestión del cambio y cultura organizacional para el sector público.

Tabla 2. Hallazgos relevantes de entrevistas a funcionarios públicos de talento humano.

Debido a que los funcionarios de talento humano recalcaron el papel de la Secretaría Nacional de Administración Pública (SNAP) para la gestión de cul-

tura organizacional dentro del sector; así como la elaboración de políticas para la gestión del cambio, se coordinó una entrevista con un alto funcionario de esta institución para contrastar las acciones que ejecutaban realmente en comparación con lo establecido en el portal web de esta entidad. La siguiente tabla muestra los principales hallazgos:

N.º	<i>Hallazgos</i>
1	La institución se creó en agosto de 2013. Tuvo gran influencia en el sector público. Actualmente está en proceso de disolución debido a restricciones presupuestarias. Sus funciones serán redistribuidas en diferentes Ministerios y Secretarías del estado.
2	El principal objetivo de esta institución era coordinar la gestión del cambio, transparencia y desarrollo institucional; y establecer las bases para la cultura organizacional en el sector público
3	El principal logro de esta institución fue la creación del Plan Nacional de Valores y Código de Ética Institucional. También se encargó de la medición de clima laboral y hacer el seguimiento correspondiente a las acciones de mejora identificadas para el bienestar de los empleados públicos.
4	La calidad de gestión de esta institución fue disminuyendo debido a la reducción sistemática de su tamaño desde 2016. Varios proyectos y tareas fueron reasignados a equipos de trabajo que ya tenían responsabilidades adquiridas.
5	Fortalezas del sector público ecuatoriano para atraer, retener y motivar al talento humano: salario, marca país, reputación del gobierno, estabilidad laboral, capacitación continua y evaluación de clima laboral.
6	La SNAP define la cultura organizacional como los valores, hábitos, tradiciones, creencias, leyes, políticas, normas y procedimientos aplicados a las instituciones públicas. El desarrollo de la marca empleador no formaba parte de sus objetivos, tampoco las estrategias de marketing y comunicación inherentes. No existe una proposición de valor formal para los empleados actuales o potenciales en el sector público.

Tabla 3. Hallazgos relevantes de entrevistas a funcionario SNAP.

V. CONCLUSIONES

— Existe un desconocimiento general del concepto marca empleador y su campo de aplicación en el sector público. Si bien es cierto que se han planificado estrategias para atraer, motivar y retener talento; no hay una visión holística que combine estrategias comunicativas. Se concluye que el gobierno ecuatoriano no gestiona una marca empleador y por ende no se ha planteado una proposición de valor efectiva. Adicionalmente, se evidenció una confusión entre los conceptos de gobierno y estado por parte de los funcionarios entrevistados.

— La comunicación externa para atracción de talento está orientada a información de plazas de trabajo en distintos medios públicos y a través de portales

web gubernamentales y privados; pero no transmite propuesta de valor para atraer talento porque no existe.

— La comunicación interna para motivación y retención de talento no existe. Inclusive los entrevistados admitieron que las áreas de talento humano y comunicación usualmente están divorciadas dentro del sector público. La comunicación interna está orientada hacia temas administrativos, sociales e institucionales (agenda, eventos y actos especiales). No se transmite propuesta de valor para motivar y retener talento. El gobierno realiza encuestas de clima laboral y está en una etapa de identificación de realidad mas no en la gestión de una marca empleador.

— Salario atractivo e infraestructura (instalaciones e informática) son las fortalezas principales del sector público en Ecuador. Estos dos elementos fueron identificados en los *focus group* y en las entrevistas. Por otra parte, la estabilidad laboral en el sector es el punto de discrepancia entre los *focus group* y entrevistas. Los participantes del *focus group* identificaron la estabilidad laboral como el punto más débil del gobierno debido a la cantidad de contratos temporales con duración máxima de 2 años. En la actualidad, no existen suficientes plazas para cubrir con concursos de méritos y oposición debido a la reducción presupuestaria. Es necesario recalcar que la mayoría de direcciones en el sector público son puestos políticos con alta rotación y cada directivo ingresa a las instituciones con su propio equipo.

— De acuerdo a los focus group, las principales debilidades del sector público como empleador son: inestabilidad laboral, atrasos en pagos, falta de libertad de expresión e independencia ideológica a nivel político, trabajo monótono y falta de incentivos laborales. La inestabilidad laboral es un tema que ya se mencionó con anterioridad. Según las entrevistas, el atraso en los pagos es algo coyuntural por el tamaño de gobierno y restricción presupuestaria por crisis en precios de petróleo. La libertad de expresión está protegida en la LOSEP; pero los funcionarios, en su mayoría, evitan emitir comentarios. En relación al trabajo monótono, es una imagen que tienen los públicos externos ya que en la realidad depende del tipo de trabajo y las funciones específicas indicadas en la descripción del puesto. Como ya se mencionó, existe un desconocimiento de los incentivos no económicos que ofrece el gobierno por falta de un plan de comunicación adecuado. Es necesario destacar que la gestión de marca empleador debe incluir en los planes de carrera de las universidades el conocimiento de la LOSEP y convenios internacionales orientados al sector público (actualmente se enfocan de forma general en Código de Trabajo que rige para el sector privado).

— La gestión de cambio y cultura organizacional, así como su evaluación fue encargada a la Secretaría de Administración Pública desde 2013. Esta entidad tuvo mucho poder al inicio y ejecutó una serie de proyectos para la divulgación de ciertos conceptos para el sector público. La creación de esta institución fue una gran iniciativa pero se requiere una visión a largo plazo para gestionar activos intangibles como la marca empleador. Debido a recortes presupuestarios, esta institución se disolvió y sus funciones fueron reasignadas a varias instituciones.

— La marca empleador del sector público debe tener 2 componentes, una marca paraguía que refleje al estado como empleador y otra componente específica a cada institución. Esta marca debe pertenecer al estado y no al gobierno; debe

ser independiente de una ideología política para ser capaz de atraer, motivar y retener el mejor talento por méritos y no sentimientos o sensaciones personales. La marca empleador debe generar sentido de pertenencia a un sector que administra recursos y brinda servicios a la sociedad.

— La buena gestión de marca empleador en el sector público genera confianza en el gobierno, independiente de ideología política. Esta aseveración fue confirmada en los *focus group* y en las entrevistas realizadas. Los mejores embajadores de marca son los funcionarios públicos al ver cómo la proposición de valor es una realidad. Ecuador no cuenta con una proposición de valor como empleador.

— Los *focus group* y entrevistas revelaron las siguientes dimensiones que aplican a la marca empleador en el sector público: clima laboral, salario, estabilidad laboral, desarrollo profesional, igualdad y diversidad (oportunidades y apertura a ambientes multiculturales), y liderazgo. Estas dimensiones también son evaluadas en el sector privado por lo que se concluye que los empleados potenciales y actuales buscan lo mismo en el ámbito laboral, independientemente del sector.

— A partir de los resultados de esta investigación, se puede determinar la proposición de valor general del sector público en Ecuador. Luego se debería incluir elementos específicos de cada institución gubernamental:

a) El sector público ecuatoriano ofrece un plan de remuneración económica para profesionales recién graduados y con experiencia que supera sustancialmente al sector privado local.

b) Las instituciones públicas cuentan con infraestructura inmobiliaria e informática renovada que facilita la ejecución de trabajos y genera un ambiente confortable para los funcionarios.

c) El estado fomenta la inversión en investigación e innovación en todos los campos posibles como herramienta para el desarrollo de la sociedad.

d) El estado garantiza la continua capacitación de sus funcionarios en programas académicos y profesionales, brindando las licencias pertinentes de ser necesario.

e) El estado mide el clima laboral permanentemente, plantea acciones y realiza constante seguimiento para asegurar el bienestar del talento humano durante la realización de sus funciones y fomentar la transferencia de conocimiento dentro del sector público.

VI. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

— Análisis integral de la Ley Orgánica de Servicio Público (LOSEP) para que incluya procedimientos de gestión de marca empleador.

— Utilizar las dimensiones identificadas para el sector público en una investigación para determinar el estado de la marca empleador en instituciones gubernamentales en Ecuador y elaborar su proposición de valor específica.

— Realizar estudios similares en otros países para validar la universalidad de resultados o ajustar metodología con parámetros demográficos y culturales.

VII. BIBLIOGRAFÍA

- Äijälä, K. (2001): *Public sector-An employer of choice? Report on the competitive public employer project.*
- Alserhan, B. (2013): «Branding employment related public policies: evidence from a non-western context», en *Employee Relations*, 35 (4), pp. 423-440.
- Ambler, T. y Barrow, S. (1996): «The employer brand», en *Journal of brand management*, 4 (3), pp. 185-206.
- Backhaus, K. y Tikoo, S. (2004): «Conceptualizing and researching employer branding», en *Career development international*, 9 (5), pp. 501-517.
- Berry, L. L. y Parasuraman, A. (2004): *Marketing services: Competing through quality*, EEUU: Simon and Schuster.
- Borseková, K., Petriková, K. y Pevcin, P. (2013): «Creativity and Intangibles in the Public Sector: Sources and Socio-Economic Importance in Slovakia and Slovenia», en *International Public Administration Review*, 11 (3-4).
- Bouckaert, G. y Van de Walle, S. (2001): «Government performance and trust in government», Ponencia presentada en la *Annual Conference of the European Group on Public Administration*, Vaasa (Finlandia).
- Canel, M. J. y García, Á. (2013): «Comunicar gobiernos fiables. Análisis de la confianza como valor intangible del Gobierno de España», en *Zer-Revista de Estudios de Comunicación*, 18 (34).
- Canel, M. J. y Luoma-Aho, V. (2015): «Crisis en la Administración Pública, oportunidad para la intangibilidad», en VVAA, *La comunicación empresarial y la gestión de los intangibles en España y Latinoamérica*, pp. 121-132.
- Carpenter, D. P. y Krause, G. A. (2012): «Reputation and public administration», en *Public administration review*, 72 (1), pp. 26-32.
- Glassman, M. y McAfee, B. (1992): «Integrating the personnel and marketing functions: The challenge of the 1990s», en *Business Horizons*, 35 (3), pp. 52-59.
- Kosnik, T. J. (1991): «Designing and Building a Corporate Reputation», en *Design Management Review*, 2 (1), pp. 10-16.
- Luoma-Aho, V. (2007): «Neutral reputation and public sector organizations», en *Corporate Reputation Review*, 10 (2), pp. 124-143.
- Luoma-Aho, V. y E. Makikangas, M. (2014): «Do public sector mergers (re) shape reputation?», en *International Journal of Public Sector Management*, 27 (1), pp. 39-52.
- Mandhanya, Y. y Shah, M. (2010): «Employer branding-A tool for talent management», en *Global Management Review*, 4 (2).
- Miles, S. J. y Mangold, G. (2004): «A conceptualization of the employee branding process», en *Journal of relationship marketing*, 3 (2-3), pp. 65-87.
- Moroko, L. y Uncles, M. D. (2008): «Characteristics of successful employer brands», en *Journal of Brand Management*, 16 (3), pp. 160-175.
- Punjaisri, K. y Wilson, A. (2007): «The role of internal branding in the delivery of employee brand promise», en *Journal of Brand Management*, 15 (1), pp. 57-70.
- Rousseau, D. M. (2001): «Schema, promise and mutuality: The building blocks of the psychological contract», en *Journal of occupational and organizational psychology*, 74 (4), pp. 511-541.
- Serrano Cinca, C., Mar Molinero, C. y Bossi Queiroz, A. (2003): «The measurement of intangible assets in public sector using scaling techniques», en *Journal of Intellectual Capital*, 4 (2), pp. 249-275.

- Silvanto, S., Ryan, J. y McNulty, Y. (2015): «An empirical study of nation branding for attracting internationally mobile skilled professionals», en *Career Development International*, 20 (3), pp. 238-258.
- Uslaner, E. M. (2010): «Trust and the Economic Crisis of 2008», en *Corporate Reputation Review*, 13 (2), pp. 110-123.
- Villafañe, J. (2001): «La reputación corporativa como factor de liderazgo», en *Área abierta*, 1, pp. 1-6.
- Zabala, V. y Jervis, C. (2014): «Employer branding: la importancia de Ser y Parecer», en *Revista Ekos*, pp. 33-57.

11. ESTUDIO TEÓRICO DEL MENSAJE YIHADISTA EN EL CIBERESPACIO

GILDA GADEA ALDAVE

European Center for Social Science Research (España)

I. INTRODUCCIÓN

En la última década la comunidad internacional esta asistiendo a un nuevo fenómeno del terrorismo, que tiene lugar a raíz de nuevas oportunidades criminales en el ciberespacio (Miró Llinares, 2011). Según The European Commission's Expert Group on Violent Radicalisation (2008), el terrorismo habitual, se ha caracterizado por la búsqueda de la espectacularidad y la publicidad de sus atentados en los medios de comunicación tradicionales, ha dado paso a una nueva forma de terrorismo, personificada en el yihadismo, que centra sus esfuerzos en la promoción de su ideología por medio de Internet. Esto posee inmediatas ventajas dado que las nuevas tecnologías de la información (TIC) permiten controlar la creación y distribución del mensaje, sin que el contenido del mismo sea sometido a censura por parte de los medios de comunicación tradicionales, lo que facilita la promoción del mensaje yihadista con fines de captación, incitación y radicalización hacia el terrorismo.

El uso de Internet por parte de grupos terroristas con fines propagandísticos implica acciones en la red destinadas, entre otras, a la exhibición de las acciones violentas, la difusión de manuales armamentísticos, el reclutamiento o captación, el adoctrinamiento y entrenamiento (Weimann, 2004). Según Javier Jordán y Manuel Torres Soriano (2007: 129) «Internet [...] se ha convertido en un instrumento de difusión de propaganda». En el mundo actual este recurso visual puede tener lugar de una forma ampliamente difundida. Las nuevas tecnologías han alcanzado tal alto grado de desarrollo que el impacto de la acción terrorista es exponencial. Este amplio alcance supone una amenaza real y extendida en el sistema internacional que ha de ser analizada.

La importancia de Internet en relación a la propaganda yihadista, supone que por medio de comunicaciones gráficas y/o audiovisuales se promueve y propaga la ideología extremista. El material consiste en mensajes digitales emitidos en foros, revistas, imágenes, vídeos, audios, juegos online, etc. Esta difusión continuada y sostenida de mensajes en la red con retorica violenta no solo busca incentivar los actos de violencia, sino que también busca desarrollar una narrativa extremista de hondo calado que fomente de forma dirigida una única interpretación del Islam.

Por tanto se debe partir de la base de que cuando se habla de «narrativa terrorista online» se debe necesariamente hacer referencia al discurso propagandístico del cual hacen uso algunos grupos yihadistas con fines de reclutamiento, incitación al terrorismo y radicalización, y que está estratégicamente construido con orientaciones específicas hacia los diversos públicos en los que se enfoca.

En un análisis precipitado podría considerarse que el uso de la propaganda con fines yihadistas se promueve en la red de un modo indiscriminado y multidireccional, de forma que el discurso terrorista pareciera construirse con profusos y reiterados mensajes vertidos en la red sin dirección aparente y a la espera de ser recogidos de forma anónima por diversos usuarios de Internet. Esta visión de la difusión del mensaje yihadista en la red representa una idea equivocada. Por el contrario, lo que caracteriza al discurso del yihadismo es un estudiado mapa de audiencias que permite la creación de una narrativa con una orientación estratégica del mensaje en busca de atender a diversos segmentos poblacionales considerados como el público objetivo del terrorismo.

Teniendo en cuenta este hecho, el yihadismo desarrolla en Internet una segmentación de su narrativa que se traduce en la creación de una variedad de mensajes, que si bien se orientan siempre a una finalidad única e incuestionable, como resulta ser en este caso la detención de poder en el sistema internacional, se adaptan a diversos perfiles de usuario y a diversos formatos de difusión, con el objeto de conectar con los intereses del destinatario y así acrecentar la eficacia de los mismos.

II. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

El mensaje del yihadismo en Internet está construido por un elemento estrictamente comunicativo: la propaganda. La propaganda, como herramienta comunicativa, es la que permite la construcción del discurso del yihadismo en Internet. Por ello, y a fin de establecer los fundamentos que regirán teóricamente este estudio, es necesario establecer su conceptualización con el objeto de delimitar la aplicabilidad del término.

Se debe comenzar por establecer una distinción de la propaganda respecto de cualquier otra herramienta comunicativa en cuanto a la finalidad de su uso, a fin de no confundir este concepto con el de publicidad, marketing, u otro de similar naturaleza comercial.

Referirse a propaganda es referirse a una herramienta eminentemente política cuya finalidad es, única y exclusivamente, la legitimación de un grupo, organización o sistema político y/o religioso. Dicha legitimación puede estar orientada a la adhesión de nuevos miembros, a la comisión de acciones, a la promoción de las acciones realizadas por terceros, etc. Es decir, la propaganda se realiza con la finalidad de *propagar* una idea o un sistema de creencias vinculadas a un ámbito político o religioso.

Por el contrario, la publicidad o el marketing son conceptos comunicativos pero orientados a la promoción y/o venta de un bien o servicio. Al igual que en la propaganda, se suele utilizar la persuasión, pero esta no va dirigida a instaurar en la mente de los individuos a los que se dirige un sistema de ideas, valores, o

creencias; sino que su acción persuasiva se orienta al consumo mediante la emotividad o la racionalidad.

Por tanto, si bien todos los términos comunicativos enunciados son persuasivos, es únicamente la propaganda el termino que no esta orientado a una finalidad comercial, sino a una finalidad político-religiosa, que en tal caso resulta de estudio no solo de la comunicación, sino también (y muy acertadamente) de la ciencia política, el derecho y las relaciones internacionales.

Debido precisamente a la naturaleza ideológica de este concepto, es común referirse a la propaganda desde su finalidad política. Habitualmente cuando hablamos de «propaganda política» solemos relacionarlo con aspectos inherentes a la *acción política*¹ o del campo electoral. Por ejemplo, desde este último punto de vista, la propaganda de un partido político, tiende a reflejar un tipo de gobierno. Pensar, por tanto, la propaganda únicamente como un instrumento de acción social o electoral es reducir su finalidad a modelos teóricos ideales.

La propaganda busca entonces no la defensa de lo establecido en términos de legitimidad, sino también entronarse como un modo de construcción y propagación de una ideología bajo un fin político determinado. «Construcción y propagación» parecen ser aquí los elementos claves al referirnos a la propaganda, tanto en su plano mas abstracto y teórico como en su implementación práctica y en el análisis de casos puntuales, como el terrorismo yihadista, que permite ejemplificar este modelo de acción. En síntesis, se busca «crear el sistema» a partir de una estrategia planificada orientada a generar adeptos mediante un discurso o mensaje.

Debe tenerse en cuenta que la búsqueda de poder es el elemento conducente en el uso de esta herramienta comunicativa que es la propaganda, y es por ello que debe interpretarse la propaganda como un elemento principalmente, y no derivativamente, político.

Originalmente se definió la propaganda «como la difusión de ideas y opiniones sesgadas, a menudo mediante el uso de mentiras y engaños» (Pratkanis, A. y Aronson, E., 1994: 28). En 1939 Lee y Lee (1939: 15) definieron la propaganda como «una opinión (dirigida) expresada con el propósito de influir las acciones de individuos o grupos». En sintonía, Barlett (1941: 15) estableció que la propaganda supone la intención de «ejercer influencia en la opinión y la conducta de la sociedad, de manera que las personas adopten una opinión y una conducta determinada».

Driencourt en 1950, introduce el concepto de *adhesión* a un grupo mediante el cual se busca conducir al individuo a aceptar determinadas ideas o a incorporar un modo de actuar, de tal forma que sin la existencia de la propaganda no hubiesen existido tales pensamientos y/o conductas. Tal es el caso, por ejemplo, del adoctrinamiento pasivo², en el que la adhesión no se produce necesariamente a un grupo sino a una ideología global.

¹ Entendiendo a la *Acción política* desde la perspectiva de Hannah Arendt (1998: 127), en donde se presenta la acción como una actividad meramente política, que habitualmente interfiere en su propia naturaleza.

² Usuarios de Internet que se autoadoctrinan mediante un ordenador visitando regularmente sitios web de propaganda yihadista.

Quizás la definición que mas se ajuste a este estudio es aquella que tiende a destacar su aspecto mas dominante y tendiente a la búsqueda de poder y control, como es la que ha postulado White (1939: 23), quien menciona que la propaganda busca «inducir a grandes masas de personas a pensar de un modo semejante y deseado». La noción de «deseado», es la que revela el carácter dirigido y manipulador de la propaganda. Es decir, es lo que representa el ideario de un grupo, habitualmente una elite de poder o un grupo con ansias de poder.

Es importante destacar que la si bien la propaganda es una herramienta de la comunicación, no representa comunicación en sí misma. Es incorrecto, referirse a la comunicación terrorista o comunicación yihadista, dado que la comunicación implica necesariamente el entendimiento entre las partes. Comunicación no es, por tanto, igual a propaganda. La comunicación busca entablar un dialogo, por ello, podemos referirnos a comunicación empresarial o comunicación institucional, según nos estemos refiriendo a una empresa o institución en su pretensión de comunicarse con sus clientes o ciudadanos, respectivamente. Implica obligatoriamente comprender las necesidades del publico que atiende, buscar el entendimiento mutuo y la satisfacción de los intereses de ambas partes. En la comunicación hay *feedback* y los roles de emisor-receptor cambian constantemente. Debido a que el objetivo organizacional es establecer una relación de diálogo bidireccional como señala Cancelo (2017). En sentido opuesto, la propaganda, como ya hemos explicado anteriormente, busca adoctrinar y ejercer influencia a fin de inducir a una determinada ideología o comportamiento. Es por ello, que en la propaganda no tiene lugar el entendimiento mutuo y no hay *feedback*, sino únicamente información real, o manipulada.

En el caso del terrorismo yihadista, el discurso o narrativa de esta modalidad de terrorismo se construye mediante la instrumentalización de la propaganda. Esta propaganda es el eje conductor en la creación todos los mensajes que el yihadismo vierte en la red. ¿Cuáles son los mensajes, a quien o quienes van dirigidos y con que finalidad? Son algunas de las preguntas que plantea este estudio.

III. METODOLOGÍA

El objetivo primordial de este estudio es establecer una tipología del mensaje yihadista que permita clasificar los criterios de elaboración y distribución de este tipo de propaganda en la red. Para ello se establecen las siguientes categorías de estudio:

a) Público/s al que/a los que se dirige el mensaje; categorizado este *a priori* en hombres, mujeres y niños/as. Si resultaran del estudio más categorías a considerar, se enunciarían las mismas en el análisis de resultados.

b) Motivo de predisposición del sujeto receptor; es decir, las motivaciones personales que el sujeto receptor del mensaje yihadista posee de modo latente o manifiesto a priori en si mismo, y que resultan para este en la puerta de entrada

o argumento de justificación válido de la propaganda yihadista. Este es la variable por definición que establece el tipo de mensaje propagandístico que se construirá, en razón del motivo que deban potenciar para que resulte en una exitosa captación o radicalización.

c) Formato electrónico utilizado para la distribución; dado que en relación a las teorías comunicativas la distribución del mensaje atiende a diversos canales conforme los intereses o usos habituales del receptor.

Mediante estas tres categorías de análisis, que pueden resultar ampliables a futuro, se determina en este estudio una aproximación a la segmentación del mensaje en la propaganda yihadista. Para ello, se analiza, atendiendo a estas tres variables planteadas y en un espacio segmentado de seis meses (enero-junio de 2017), el contenido de la propaganda yihadista en YouTube, Facebook y Twitter (CyberCaliphate); así como páginas webs propias del yihadismo gestionadas por las productoras As Sahab (Al Qaeda) y Al-Andalus (AQMI), y páginas de análisis académico de propaganda yihadista (Memri JTTM).

IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Los resultados obtenidos durante los seis meses de estudio, permiten conocer la existencia de diversos públicos a los que se dirige el mensaje yihadista. Se ha detectado que existe una subdivisión en relación al género, sujeta a las «tareas» o «misiones» dentro de la organización terrorista. Así, por ejemplo, los mensajes dirigidos al género masculino se dividen (en la interpretación del terrorismo yihadista) hacia dos tipos de hombres, lo que denominaremos (para continuar la línea de interpretación del yihadismo) como «hombres fuertes» y «hombres débiles». A los primeros el yihadismo, les otorga un sentido de valor, hombría, fuerza, capacidad y destreza física que los sitúa como potenciales guerreros de la yihad. A los segundos los encuentra dóciles, fácilmente influenciables, con convicciones personales nulas, con escasa o nula destreza física. Por tanto, la propaganda que se crea y difunde en este caso es completamente diferente. A unos se los llama a ser los elegidos, los guerreros; mientras que a otros se los llama al sacrificio por la causa. Así, por ejemplo, en unos resulta permeable el mensaje de encausar la lucha armada, mientras que en otros permea el mensaje del sacrificio personal (inmolación) para la misma causa. En este sentido, actúa de forma determinante la identificación del sujeto con el mensaje.

Una subdivisión similar sucede con las mujeres, conforme existen mensajes diferentes hacia mujeres jóvenes o adultas. Finalmente los niños no aportan distinción de género u otro tipo. Lo relevante respecto a este grupo es respecto al formato utilizado para la distribución del mensaje, generalmente mediante canciones infantiles o juegos online.

Analizadas todas las variables se aporta la siguiente tipología de la construcción del mensaje del yihadismo en Internet basada en 14 elementos de estudio.

<i>Tipología básica del Mensaje Yihadista en Internet</i>		
<i>Público</i>	<i>Motivo</i>	<i>Formato</i>
1. Hombres «fuertes»	6. Odio	9. Redes sociales
2. Hombres «débiles»	7. Religión	10. Canciones infantiles
3. Mujeres «jóvenes»	8. Política	11. Juegos <i>online</i>
4. Mujeres «adultas»		12. Web sites propios
5. Niños/as		13. Correo electrónico
		14. Mensajería instantánea

Gráfico 1. Tipología básica del Mensaje Yihadista en Internet
(Fuente: Elaboración propia).

1. Hombres con capacidad para la lucha armada. Mensaje propagandístico utilizado con este público basado en: realización personal, demostración de hombría, llamada directa a la lucha armada, la virtud de «elegidos».

2. Hombres con capacidad de sacrificio. Mensaje propagandístico utilizado con este público basado en: resarcimiento, nobleza, recompensa, causa justa.

3. Mujeres susceptibles de ser esposas. Mensaje propagandístico utilizado con este público basado en: ideales de belleza, hombría, admiración, ideal de la causa, romanticismo sobre el sujeto o sobre sus convicciones.

4. Mujeres predisuestas al cuidado (menos frecuente). Mensaje propagandístico utilizado con este público basado en: dolor, amor maternal, comprensión, ayuda.

5. Niños/as. Mensaje propagandístico utilizado con este público basado en: asimilación temprana de la causa, culturización, normalización del odio al enemigo.

6. Odio. Explotación del odio como argumento de propaganda. El mensaje propagandístico cuyo contenido posee este motivo tiende a la utilización del odio manifiesto o latente en el sujeto para dirigirlo a la causa terrorista. Surte efecto en personas violentas que necesitan un motivo para odiar o manifestar su odio (hacia Occidente, hacia potencias europeas, etc.).

7. Religión. Explotación de la religión como argumento de propaganda. El mensaje propagandístico cuyo contenido posee este motivo tiende a la utilización de la religión como argumento de convicción. Este mensaje se dirige a personas de creencias religiosas o con profundo conocimiento teológico a fin de que consideren los supuestos de interpretación violenta del Islam.

8. Política. Explotación de la política como argumento de propaganda. El mensaje propagandístico cuyo contenido posee este motivo tiende a la utilización de la realidad política actual o internacional. Habitualmente se genera una distorsión de dicha realidad acomodando los argumentos a la causa del yihadismo. Se recurre a los mensajes de resistencia, oposición y lucha a lo que se denomina «el ataque de Occidente».

9. Redes sociales. Unos de los formatos electrónicos más utilizados para la distribución del mensaje. En los últimos años ha tenido un desarrollo exponencial.

Las plataformas más usadas suelen ser Facebook, Twitter, YouTube e Instagram. Los dos primeros son utilizados generalmente para distribuir mensajes propagandísticos dirigidos a hombres con fines de reclutamiento o radicalización. Los dos segundos, generalmente se utilizan para la distribución de propaganda dirigida a mujeres (jóvenes y adultas), dado que se explota el contenido audiovisual necesario para el efecto deseado de ideal, cuidado, belleza y amor.

10. Canciones infantiles. Dirigidas a niños. Buscan establecer de forma didáctica una ideologización que más tarde será utilizada para introducir la lucha armada. Las canciones infantiles atienden a un presente de culturización, pero teniendo en cuenta de que los niños representaran el futuro de la yihad. Gran parte de esta labor recae sobre Al-Battar media company.

11. Juegos *online*. Dirigidos principalmente a niños. Suelen representar un escenario en donde el enemigo es Occidente, Estados Unidos, o algún país europeo. Suele tener un formato simple de combate para eliminar a aquellos que se identifican como enemigos. Se recurre a la identificación visual mediante colores, banderas, u otros símbolos. Busca tempranamente identificar el enemigo. Existen juegos no violentos, como el alfabeto árabe de Daesh que enseña a los niños gramática con palabras que tienden a la legitimación de la causa del terrorismo.

12. Web sitios propios. Generalmente sitios alojados en países donde están protegidos por el derecho a la libertad de expresión, o bien sitios que se mantienen en la red hasta que son dados de baja. Suelen contener foros, revistas («Inspire» de Al-Qaeda), sitios de recudación económica para la causa, etc.

13. Correo electrónico. Es principalmente utilizado como una herramienta electrónica para las operaciones y acciones terroristas mediante el uso del «draft» (borrador) del correo. No obstante posee también un uso propagandístico.

14. Mensajería instantánea. Con una funcionalidad idéntica a Whatsapp, los grupos terroristas utilizan Telegram por su capacidad de encriptación de los mensajes. Al igual que el correo electrónico suele utilizarse para coordinar acciones u atentados. No obstante sirve como plataforma permanente de conversación orientada a la radicalización.

V. CONSIDERACIONES FINALES

Para el terrorismo yihadista el uso de Internet con fines propagandísticos posee dos vertientes. Por un lado, se encuentra la propaganda que se dirige a la población occidental cuyo contenido está orientado a generar preocupación y temor en la población de determinados Estados; y por el otro, la propaganda dirigida a los simpatizantes o población afín, cuyo contenido está orientado al reclutamiento y/o radicalización.

En el primer caso el uso de la violencia o la amenaza del uso de la violencia por parte de un grupo yihadista que utiliza Internet, genera el mensaje indiscriminado de terror y la ampliación de sus manifestaciones violentas. Las Nuevas Tecnologías de la Información (TIC) permiten controlar la creación y distribución del mensaje, sin que el contenido del mismo sea sometido a censura por parte de los medios de comunicación tradicionales. Bajo esta modalidad se promueve la

publicación y distribución de mensajes en la red de forma indiscriminada cuyo único objetivo es denotar presencia, sin establecer una distinción en el receptor o receptores de dichos mensajes.

En el segundo caso, que ha sido objeto de este estudio, el mensaje esta orientado a la propaganda con fines de reclutamiento y/o radicalización, y este mensaje propagandístico a su vez se encuentra segmentado, en diversas variables que tienden a la atención de diversos públicos, con diversas motivaciones, y que son ideologizados por medio de diversos formatos electrónicos, tal como se explico anteriormente. De esta forma, mediante la legitimacion de las acciones de violencia, mediante el establecimiento de una unica interpretación de Islam, y mediante el autoadoctrinamiento se produce un incremento de los atentados terroristas llevados a cabo por los denominados «lobos solitarios», es decir sujetos en los que la combinación Internet + propaganda yihadista surte especial efecto.

¿Qué aporta Internet en todo este proceso propagandístico? La propaganda yihadista en Internet posee una importancia determinante en la configuración del nuevo terrorismo. Internet aporta al proceso propagandístico elementos que son propios a la naturaleza de este medio, como los que se enuncian a continuación, como el anonimato, la ampliación de la red de distribución del mensaje, la rapidez en la diseminación del mismo y la existencia de *echo chambers*.

El primer aporte que realiza Internet al proceso propagandístico es el anonimato, debido al hecho de que el sujeto delictivo se encuentra *a priori* a cubierto tras un ordenador y/o protegido mediante números de IP enmascaradas. Debe tenerse en cuenta el hecho de que actualmente constituye delito la propaganda tendiente a la captación, adiestramiento o adoctrinamiento *online*³. En el caso de España, el 30 de marzo de 2015 tuvo lugar la aprobación y sanción de la Ley Orgánica 2/2015, en materia de delitos de terrorismo⁴. La LO 2/2015 incorpora, en torno a la tipificación, nuevos delitos de terrorismo (consistentes en la captación, adiestramiento o adoctrinamiento por medio de Internet), y adicionalmente, modificaciones en el enfoque político-institucional al establecer por medio de esta normativa al terrorismo como un asunto de Estado⁵, lo que a su vez ha permitido el aumento de las penas privativas de libertad (Gadea, 2014). Por lo tanto, en el anonimato que aporta Internet para la comisión de este tipo de delitos resulta de sumo beneficio para esta modalidad criminal.

El segundo aporte que realiza Internet al proceso propagandístico es la ampliación de la red de distribución del mensaje. Mediante el uso de las nuevas tecnologías el individuo, que es potencial sujeto de reclutamiento o radicalización, esta expuesto no solo al mensaje propagandístico de la fuente primaria, sino también a las replicas del mensaje realizadas por otros receptores del mismo. Ello, amplía

³ Plan Estratégico Nacional de Lucha contra la Radicalización Violenta (PEN-LCRV), Ministerio del Interior del Gobierno de España.

⁴ Ley Orgánica 2/2015, de 30 de marzo, por la que se modifica la Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal, en materia de delitos de terrorismo. Publicada en el *BOE* n.º 77, de 31 de marzo.

⁵ Diario *La Ley* (2015). Comentario a la LO 2/2015, de 30 de marzo, por la que se modifica la LO 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal, en materia de delitos de terrorismo (*BOE* de 31 de marzo de 2015), en Sección documento *on-line*, n.º 8.511, Editorial La Ley, p. 1.

la red de distribución del mensaje y por tanto maximiza su efecto en la diseminación del mismo. Debe también considerarse el hecho de que esta ampliación de la distribución esta dada en gran medida por la diversidad de formatos electrónicos existentes, para la distribución de un mismo mensaje.

El tercer aporte está dado por la rapidez. Según Cano Paños (2008), la rapidez es uno de los elementos determinantes que establece una diferencia respecto a la distribución de la propaganda antes y después de la existencia de Internet, es la inmediatez del mensaje. Esta inmediatez incide de manera significativa no solo en la rapidez de distribución del mismo, sino que también actúa acortando los periodos de adoctrinamiento.

Finalmente el cuarto aporte que realiza Internet a este proceso propagandístico es la existencia de las denominadas *echo chambers*. Internet genera el encuentro de personas con mismas ideas o intereses. Si bien en el ámbito de las telecomunicaciones el término posee diversos significados, el mas habitual se refiere al desarrollo de software que mediante algoritmos recoge la navegación de un usuario de Internet para ofrecerle contenido de similar características. De esta manera el software procesa los intereses o búsquedas del navegador para ofrecer permanentemente contenido idéntico al buscado en un inicio. De esta forma se generan las denominadas *echo chambers*, que en el caso del terrorismo yihadista tiende al aumento del extremismo, dado que las *echo chambers* son espacios o situaciones de reforzamiento de ideas mediante la repetición de intereses similares, reforzando de esta manera, y en este caso puntual, su sistema de creencias.

En conclusión, la propaganda yihadista online se construye en torno a un discurso extremista que busca incentivar los actos terroristas tendientes al reclutamiento, la incitación al terrorismo y la radicalización. Para ello utiliza Internet como su principal aliado debido a los múltiples beneficios que este medio le otorga. No obstante, aun cuando la naturaleza de este medio brinda *a priori* las facilidades descriptas para la creación y distribución del mensaje, el discurso yihadista se bifurca estratégicamente y atiende a la tipología presentada en este estudio a fin de acrecentar la eficacia de sus mensajes. En la lucha contra el terrorismo, es tarea institucional, exactamente de las fuerzas y cuerpos de seguridad del Estado, de la academia y de los entes gubernamentales, la creación de un contra-discurso que atienda de igual forma a esta o a una mayor segmentación de públicos susceptibles de ser ideologizados.

VI. BIBLIOGRAFÍA

- Arendt, H. (1998): *Los orígenes del totalitarismo*, Madrid: Taurus.
- Bartlett, F. C. (1955): *La Propaganda Política*, Buenos Aires: Huella.
- Cancelo Sanmartín, M. (2017): *La comunicación en las fuerzas y cuerpos de seguridad del estado*, Barcelona: Editorial UOC.
- Cano Paños, M. A. (2008): «Internet y terrorismo islamista. Aspectos criminológicos y legales», en *Eguzkilore* (22), diciembre, pp. 67-88.
- Consejo Europeo (2010): *Estrategia de Seguridad Interior de la Unión Europea. Hacia un modelo europeo de seguridad*, Luxemburgo: Oficina de publicaciones de la Unión Europea.

- Driencourt, J. (1950): *La propagande, nouvelle force politique*, Paris: Armand Colin.
- European Commission's Expert Group on Violent Radicalisation (2008): *Radicalisation processes leading to acts of terrorism*, Brussels: European Commission.
- Gadea Aldave, G. (2014): «Delito y propaganda terrorista, en Internet», en Rodríguez Terceño, J. y Fernández Paradas, A. (coords.), *Nuevas culturas y sus nuevas lecturas*, Madrid: McGraw-Hill.
- Jordán, J. y Torres Soriano, M. R. (2007): «Internet y actividades terroristas: el caso del 11-M», en *El profesional de la información* (2) 16, marzo, pp. 123-130.
- Lee, A. y Lee, E. (1939): *The fine art of propaganda*, New York: Octagonon books.
- Ministerio del Interior del Gobierno de España (s/f): *Plan Estratégico Nacional de Lucha contra la Radicalización Violenta (PEN-LCRV)*. Disponible en: www.lamoncloa.gob.es/consejodeministros/Paginas/enlaces/300115-enlaceradical.aspx. Fecha de consulta: 02/04/2015.
- Miró Llinares, F. (2011): «La oportunidad criminal en el ciberespacio. Aplicación y desarrollo de la teoría de las actividades cotidianas para la prevención del cibercrimen», en *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología* (13), 07, pp. 1-54.
- Pratkanis, A. y Aronson, E. (1992): *La era de la propaganda. Uso y abuso de la persuasión*, Barcelona: Paidós.
- Weimann, G. (2004): «Terrorismo e internet», en *Revista Ética Net* (3), pp. 1-6.
- White, A. B. (1939): *The new propaganda*, Londres: Victor Gollancz.

12. EL CAMINO DE LOS NUEVOS PERIODISTAS. RASGOS DE LAS TRAYECTORIAS PROFESIONALES DE EGRESADOS DE PERIODISMO DE LA UNIVERSIDAD DE LA HABANA ENTRE 2010 Y 2014

ALEJANDRA GARCÍA ELIZALDE

Periódico Granma (Cuba)

ABEL SOMOHANO FERNÁNDEZ

Universidad Iberoamericana (México)

MARIBEL ACOSTA DAMAS

Universidad de La Habana (Cuba)

I. INTRODUCCIÓN

El IX Congreso de la Unión de Periodistas de Cuba (UPEC), celebrado en julio de 2013, realizó un amplio análisis acerca del conflicto previsible para el lustro siguiente, derivado de la actualización del modelo económico y los reajustes de la política de empleo, junto con una mayor desprofesionalización y envejecimiento de la plantilla periodística, una estructura laboral en los órganos de prensa que apenas ha variado en décadas y la cifra descendente de estudiantes de Periodismo formados en siete universidades del país (Garcés, 2014).

El Congreso convino en que este tema debía ser motivo de una reflexión sistemática, que tuviera como premisa la redefinición del modelo de Periodismo, y de la Comunicación Social en su sentido más amplio, y que esta perspectiva no debía quedar sujeta a un simple problema aritmético de incongruencia entre las plazas disponibles y los presupuestos de la prensa, sino que debía responder ante todo a un examen político de las necesidades actuales y futuras de la sociedad.

Para ofrecer evidencia científica en el diagnóstico de esta realidad y de otras problemáticas asociadas al ejercicio de la profesión, se llevó a cabo una investigación en la Facultad de Comunicación de la Universidad de La Habana que se proponía caracterizar las trayectorias profesionales de jóvenes graduados de la carrera de Periodismo de la Universidad de La Habana, entre 2010 y 2014.

Como advierten investigaciones en este campo, la trayectoria profesional no solo está relacionada con los roles profesionales en los que se emplean los

individuos, sino también con la correspondencia entre formación y exigencias laborales, la instrucción académica y los estudios de posgraduación, los rasgos del contexto social y económico del país, y las condicionantes laborales e institucionales.

Por tanto, indagar sobre estas trayectorias es pertinente para precisar, entre otras cuestiones, las características del proceso en que tiene lugar la inserción de los nuevos graduados de Periodismo en los medios de la Isla, y el impacto que esto tiene en las dificultades identificadas en el sector, descritas en sus principales foros (Elizalde, 2014; Garcés, 2014) y en los documentos rectores de la práctica política en Cuba (PCC, 2011).

Este estudio valoró como antecedente las investigaciones que han asumido desde diversas categorías al comunicador o periodista en tanto profesional, como objeto de estudio en la Facultad de Comunicación de la Universidad de La Habana. Resaltan también investigaciones generadas desde la carrera de Sociología de la Facultad de Filosofía e Historia de la Universidad de La Habana en torno a los procesos de profesionalización y desde el Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES), en relación con la formación profesional y sus componentes, así como las asociadas a las características de los egresados universitarios. Entre ellas destacan las tesis de doctorado de los investigadores Enrique Íñigo (2000) y Juan Francisco Vega (2005).

Como parte de este trabajo se propone la atención a algunos de los presupuestos teóricoconceptuales que asisten al análisis de las trayectorias profesionales, a la metodología seguida en la investigación, así como a los resultados y conclusiones fundamentales de la indagación.

II. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Podría definirse las trayectorias profesionales de los egresados de la carrera de Periodismo como el proceso por el que atraviesa el graduado después de finalizar su formación universitaria al insertarse en el mercado de trabajo. Estas se encuentran tipificadas por los rasgos generales de la actividad laboral, la correspondencia entre formación y exigencias laborales, los desplazamientos en el interior del campo profesional o hacia otros sectores de la economía y las condicionantes de dichos movimientos de sujetos que se han insertado en procesos de formación universitaria asociados a esta profesión.

Esta movilidad se construye, por tanto, en dos sentidos: los ámbitos de desempeño profesional integrando actividades relacionadas o no con su formación universitaria en la carrera de Periodismo, y las etapas de desarrollo profesional, determinadas por la complejidad de las funciones que desempeñan, tales como cargos dentro de la estructura del medio o institución donde laboren.

Varios autores (Sánchez-Olavarría, 2014; Valenti y Varela, 2004; Vargas, 2000) observan los estudios de trayectorias profesionales como un mecanismo para evaluar la calidad de la formación universitaria. Pero una investigación que atienda a los recorridos de periodistas, de acuerdo con las características de esta profesión,

requiere una mirada más profunda del fenómeno, y precisa un análisis exhaustivo del contexto económico, político y social que enmarca dichas trayectorias.

Ruiz (2000) explica que en las trayectorias se enlaza una serie de variables, como la influencia de la institución formadora, las condiciones socio-familiares, los procesos de socialización, las representaciones subjetivas de la profesión y las percepciones del éxito profesional, y se articulan con las funciones, valores y relaciones experimentadas por los egresados dentro de su campo laboral, lo que genera oportunidades de ascenso laboral y movilidad social.

Esta afirmación se hace extensiva a los graduados de Periodismo. Por tanto, según Jiménez (2009), en sus desplazamientos profesionales podrían correlacionarse una serie de factores que condicionan e influyen los distintos trayectos, por ejemplo: las condiciones socio-familiares, la formación académica y continua, el contexto social y económico, los vínculos profesionales y relaciones personales amplias.

Las condiciones socio-familiares son consideradas un factor determinante en el rumbo de la trayectoria laboral del graduado de Periodismo, atendiendo a los ingresos económicos del entorno familiar en que se desarrolla el graduado.

La formación universitaria es otro de los aspectos decisivos en los desplazamientos de los egresados de Periodismo. En ella forjan conocimientos, habilidades y valores profesionales que serán el motivo principal que los guíe hacia un trabajo u otro. Otro aspecto de importancia es si el graduado realiza estudios de posgraduación, pues es decisivo en la trayectoria profesional, como un medio cualificador que les permite ascender en las posiciones laborales. Esto favorece la adquisición de mayores competencias. Ese es un medio de cualificación en el mercado de trabajo.

Por su parte, las características del contexto social y económico del egresado y sus condiciones laborales e institucionales en las últimas décadas se han transformado vertiginosamente debido a distintos factores, como la globalización, los cambios económicos, las nuevas formas de trabajo y las innovaciones tecnológicas, que por su parte influyen de manera determinante las condiciones del mercado de trabajo para los profesionistas. Por tanto, los distintos periodos de egreso son factores que pueden influenciar las movilidades profesionales de los periodistas, atendiendo a los cambios en el contexto laboral. Al respecto, desempeña un papel importante las condiciones económicas.

Por último, los vínculos profesionales y las relaciones personales amplias poseen una gran influencia en los individuos en su trayectoria laboral, como factor ajeno a la formación. Estas facilitan o disminuyen costos en el acceso al empleo y se pueden considerar como un mecanismo de los egresados para insertarse en el mercado laboral, ya que las relaciones con amigos y familiares constituyen un canal y soporte fundamental para encontrar empleo (Boado, 1996).

Podría concluirse que los estudios de trayectorias profesionales permiten visualizar un panorama general de las condiciones laborales en las que se desempeñan los egresados, la relación entre formación y exigencias laborales, los desplazamientos profesionales, así como tributan hacia la identificación de las condiciones que atraviesan estos procesos.

III. METODOLOGÍA

La investigación partió del concepto de *trayectorias profesionales de los egresados de la carrera de Periodismo*, entendidas como el «tránsito por los distintos puestos de trabajo y actividades profesionales que desarrollan los individuos, derivadas de la formación recibida y de la combinación de factores micro y macro-sociales como los antecedentes familiares, las relaciones personales, el momento social del egreso, el primer empleo y las condiciones del mercado de trabajo que permiten explicar su movilidad social, económica y laboral» (Jiménez, 2009). En el caso específico de la investigación se refiere al proceso por el que transita el egresado después de finalizar su formación universitaria en Periodismo al insertarse en el mercado de trabajo. Estas se encuentran tipificadas por los rasgos generales de la actividad laboral y los desplazamientos en el interior del campo profesional o hacia otros sectores de la economía de sujetos que se han insertado en procesos de formación.

Como población de la investigación se puede señalar a los graduados de Periodismo de la Facultad de Comunicación de la Universidad de La Habana en los últimos cinco cursos académicos, que en el momento de iniciada la investigación (en el año 2015) llevaban al menos un año de práctica profesional: 2009-2010; 2010-2011; 2011-2012; 2012-2013, y 2013-2014. Del total de 352¹ egresados se trabajó con todos aquellos que participaron en la investigación, un total de 142 encuestados². Esta cifra representa el 40,3% de la población.

En la investigación se atendió a un muestreo intencional por criterio teniendo como referentes: relevancia del marco temporal, amplitud del número de graduados y accesibilidad a los sujetos investigados.

En términos de políticas educativas, los años 2010-2014 marcan el comienzo de una etapa diferente debido al proceso de actualización del modelo económico y social, con el propósito de promover la productividad del trabajo y aumentar la eficiencia laboral. Los cambios que se han implementado se han orientado a asegurar la calidad de los egresados de todas las modalidades de estudio (Echeverría y Tejuca, 2015).

El 2010 representó un antes y un después en el ámbito laboral y social cubano tras la publicación en el mes de noviembre del Proyecto de Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución, que fueron aprobados por el VI Congreso del Partido Comunista de Cuba en abril de 2011. Estos principios partidistas abarcaron todos los aspectos de la vida ciudadana; esta es la

¹ En documentos de la secretaría de la Facultad de Comunicación de la Universidad de La Habana destacan como graduados del año 2009 los alumnos del Curso Especial de Periodismo a estudiantes de las Sedes Universitarias Municipales (CEPSUM). Por no incluirse en el marco temporal asumido en la investigación así como por las propias tipicidades en la constitución del curso se excluyen de la muestra los alumnos vinculados a este.

² Aunque durante la investigación se pretendió contactar con todos los graduados de la carrera de los cursos mencionados, factores como la disposición a colaborar con la indagación; así como la complejidad tecnológica de la vía asumida para el intercambio, que dificultó en ocasiones que los egresados pudieran acceder a la encuesta, incidieron en que el número de encuestas respondidas fuera este.

razón por la cual se toma como punto de partida para la presente investigación, los egresados del 2010 al 2014.

Este es, además, el período en el que se ha graduado un mayor número de estudiantes de Periodismo en la Facultad de Comunicación de la Universidad de La Habana.

La aplicación de la encuesta a los graduados se complementó con entrevistas semiestandarizadas a los egresados que se encuentran ubicados en los principales medios de la capital como son Granma y Juventud Rebelde, Cubadebate, Sistema Informativo de la Televisión Cubana, Radio Rebelde y Prensa Latina; así como también, se realizaron encuestas y entrevistas semiestandarizadas a los empleadores de dichos medios, a especialistas en temas de la comunicación en Cuba y directivos de la UPEC.

Para la selección de los medios se atendió a los criterios de: relevancia en el panorama mediático cubano, variedad en su tipo (impreso, televisivo, radial, etc.) y número de egresados ubicados en cada uno.

Los métodos y técnicas asumidos en la indagación fueron la investigación bibliográfico-documental, la encuesta a egresados de la carrera y a empleadores, y la entrevista semiestructurada a egresados, empleadores, especialistas y directivos de la asociación profesional en la que se insertan los graduados.

IV. DISCUSIÓN DE RESULTADOS: TRAYECTORIAS PROFESIONALES DE LOS GRADUADOS DE PERIODISMO DE LA FACULTAD DE COMUNICACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE LA HABANA ENTRE 2010 Y 2014

1. MOTIVACIÓN HACIA LA CARRERA Y UBICACIÓN LABORAL INICIAL

Las condiciones y características del ámbito periodístico en Cuba han sufrido transformaciones desde el año 2010 que requieren jóvenes profesionales estrechamente ligados y comprometidos con su entorno. Por tanto, para el análisis de los resultados es conveniente comenzar describiendo los niveles de satisfacción de los graduados con el estudio de la carrera, así como los criterios de empleadores y especialistas sobre la formación.

Más del 96% de los graduados encuestados respondió que estaban «Motivado» y «Muy motivado» hacia la carrera en el momento del ingreso. Sin embargo, esta motivación va disminuyendo en el transcurso del tiempo. De un 70,4% en la respuesta de «Muy Motivado» al inicio de la carrera, disminuye a un 23% en el momento de su actual desempeño.

El Estado cubano destina para cada uno de los egresados del país un fondo salarial que le garantiza plazas y salarios a todos una vez concluida la universidad. El proceso de ubicación de los graduados de Periodismo de la Facultad de Comunicación de la Universidad de La Habana lo realiza una comisión dirigida por el Partido Comunista de Cuba con la anuencia de la Universidad y organizaciones estudiantiles, a partir de la propia solicitud de los estudiantes y sus resultados académicos.

El 79,6% de esta muestra de egresados de la carrera de Periodismo de la Facultad de Comunicación de la Universidad de La Habana señala que fueron situados en medios de comunicación; el resto entre instituciones docentes y otras entidades. De los 142 graduados que participaron en la investigación, 2 jóvenes, el 1,4%, no comenzó el servicio social en la entidad donde fue ubicado.

Otro resultado relevante es que la mitad de los encuestados se muestran satisfechos con el medio en el que fueron ubicados, mientras la otra mitad expresa indiferencia o insatisfacción. La mayor satisfacción se muestra en los ubicados en la esfera de la docencia e investigación, mientras la menor se registra en la prensa escrita.

Varios graduados refieren satisfacción con el tipo de medio en el que fueron ubicados (televisivo, radial, impreso...) pero no necesariamente con el lugar donde debían realizar el servicio social. Por lo tanto, no es excepcional la movilidad dentro del propio sistema de medios en el cual se insertan tras salir de la universidad.

2. ASPECTOS GENERALES DEL MEDIO LABORAL DEL GRADUADO DE PERIODISMO

El 80% de los graduados encuestados aseguran que el nivel educativo de sus jefes es superior y está acorde con la calificación que exige el puesto que este ocupa. Por su parte, el 100% de los empleadores que se encuestaron afirman ser egresados de la Educación Superior, sin embargo, un grupo considerable no es graduado de Periodismo.

No obstante, al interior de los medios, explica Belkis Pérez Cruz (2016, entrevista personal), vicepresidente de la Unión de Periodistas de Cuba, no se demandan algunas competencias que se forman en los graduados de la carrera. La principal causa de ello es que

no se cambian los modelos de gestión, ni las rutinas productivas del medio, porque tenemos empleadores que no son licenciados de Periodismo y que tampoco asimilan esas nuevas habilidades del graduado para ponerlas en función del medio (Pérez, 2016, entrevista personal).

De ahí se deduce la importancia que tiene para los graduados que sus superiores estén familiarizados con el estudio de la profesión periodística.

De los 26 empleadores encuestados para esta investigación, el 83,3% asegura que «la búsqueda de soluciones que permitan elevar la calidad y la eficiencia de los procesos y resultados del trabajo» es el rasgo que define totalmente y en gran medida el estilo con que rige la labor de los graduados de sus medios e instituciones. En contraste, el 64,1% del total de graduados encuestados manifiesta que «el cumplimiento de determinadas normas, procedimientos o parámetros de funcionamiento» es el rasgo fundamental del estilo con que es dirigida su labor al interior de sus centros de trabajo. En un segundo plano ubican «la búsqueda de soluciones operativas que permitan el funcionamiento ininterrumpido de los procesos de trabajo» (55,6%). Belkis Pérez Cruz (2016, entrevista personal), ante

este fenómeno reflexiona que «no se innova, no se renuevan los saberes dentro del medio» (Pérez, 2016, entrevista personal).

Los graduados se muestran insatisfechos con el modo en que se dirige su trabajo en los medios e instituciones, en contraste con sus deseos de hacer periodismo, que muchas veces no se ven respaldados con lo que se concibe para ellos en sus entidades. La Facultad de Comunicación de la Universidad de La Habana asegura que sus graduados culminen sus estudios con un cúmulo de saberes y competencias, que no se ven reafirmados o no se les exige completamente en el ámbito laboral.

3. CARACTERÍSTICAS RELEVANTES DEL PROCESO DE ENSEÑANZA Y DEL CLAUSTRO DE LA CARRERA DE PERIODISMO

De manera general, hay una visión positiva entre graduados y empleadores acerca de la enseñanza que reciben los estudiantes de la carrera de Periodismo de la Facultad de Comunicación de la Universidad de La Habana.

El 77,5% de los graduados califica que «totalmente» y «en gran medida» las actividades docentes favorecieron a su formación integral como profesional. Mientras, un 60,6% considera «totalmente» y «en gran medida» que las actividades prácticas en general influyeron de forma significativa en el desarrollo de habilidades propias de la profesión.

Una de las mayores fortalezas de la Facultad son las prácticas laborales que realizan los graduados cada fin de semestre, pues ha permitido la vinculación de los jóvenes con el entorno mediático, según afirma Belkis Pérez Cruz (2016, entrevista personal). No obstante, «este factor es a la vez una debilidad, porque quizás si la práctica fuera mucho más tiempo el estudiante pudiese familiarizarse mejor con el sistema mediático y que el impacto al salir de la Universidad sea menos fuerte» (Pérez, 2016, entrevista personal).

Por su parte, Roger Ricardo Luis (2016, entrevista personal), profesor de la Facultad de Comunicación de la Universidad de La Habana, señala como principal necesidad en la formación una «mayor rigurosidad en el ejercicio académico. Creo que podemos exigirle más a los estudiantes».

Por otro lado, entre los rasgos en los que la formación ha tenido más dificultad, según los graduados, se encuentran las condiciones materiales para el desarrollo de la práctica laboral, la cual fue marcada por un 40,1% de los encuestados en las opciones de «poco» y «nada». Lo mismo opinaron en torno al modo en que la carrera «orientó acerca de las condiciones reales en las que desarrollaría más tarde su labor profesional», marcada en las opciones de «poco» y «nada» por un 33,8% de los egresados encuestados.

Al mismo tiempo, entre las principales fortalezas de la carrera se reconoce la puesta en práctica de un plan de estudio acorde con las exigencias actuales del campo profesional, que si bien tiene fisuras, permite la preparación adecuada de sus futuros periodistas. Este proceso educativo también se ve favorecido con la presencia de un claustro al interior del departamento de esta carrera a la altura que la profesión demanda.

Para Belkis Pérez Cruz (2016, entrevista personal), entre las fortalezas que tiene la Facultad de Comunicación se encuentra su claustro, pues poseen una alta categoría docente y científica. Esta afirmación se corrobora en el resultado de las encuestas a graduados realizadas para esta investigación.

Los egresados de Periodismo consideran que la Facultad de Comunicación posee un claustro preparado y de calidad. El 90% de los graduados afirman que «totalmente» y «en gran medida» los profesores conocen sus materias y están actualizados; el 83,1% concuerda en que «totalmente» y «en gran medida» poseen cultura, intereses científicos e intelectualmente amplios.

Sin embargo, el 52,1% consideran que los profesores estimulan «medianamente» y «poco» la iniciativa de los alumnos. Otras dificultades del claustro, según los graduados, es que estimulan «poco» o «nada» la participación de los alumnos en la codirección de las actividades docentes (21,8%) y poseen «poco» o «nada» experiencia de las condiciones laborales reales en que se desenvuelve actualmente el trabajo de la profesión (13,4%).

A pesar de estas dificultades, la Facultad de Comunicación de la Universidad de La Habana posee un claustro de calidad, como muestran los resultados de las encuestas.

4. HABILIDADES, CONOCIMIENTOS Y VALORES ADQUIRIDOS DURANTE LA FORMACIÓN QUE DEMANDA EL DESEMPEÑO LABORAL

Al evaluar los resultados de las encuestas a graduados se evidencia un equilibrio en el desarrollo de habilidades profesionales durante la formación. La opción «totalmente» predomina para describir las habilidades que potencia la Facultad.

Por ejemplo, el 85,2% de la muestra señala que la habilidad «totalmente» y «en gran medida» formada es la expresión oral y escrita. Otras «totalmente» y «en gran medida» son la capacidad analítica (79,6%), la capacidad de investigación (74,6%), capacidad de trabajo en grupo (73,2%), las relaciones interpersonales (71,8%), habilidad para la integración de conocimientos pertenecientes a las diferentes áreas de su formación (71,1%) y creatividad en su labor profesional (71,1%).

Aun así, sobresalen como «poco» o «nada» formadas la capacidad para orientar y controlar el trabajo de otros (56,3%), capacidad para involucrar a otros en proyectos profesionales (40,8%), capacidad de adaptación a los cambios en el ámbito laboral (33,1%) y capacidad para promover transformaciones en el entorno laboral (33,1%).

Mientras, de los 26 empleadores encuestados, el 79,2% opina que la habilidad «totalmente» y «en gran medida» desarrollada por los graduados es el manejo de las tecnologías de la información y las comunicaciones. Otras «totalmente» y «en gran medida» desarrolladas, según los jefes y directivos de medios, son la capacidad de autosuperación profesional (70,8%), las relaciones interpersonales (66,7%) y la capacidad de trabajo en grupo (58,3%).

Por otro lado, las demandas que los graduados declaran que se hacen de sus habilidades, y las que dicen los empleadores encuestados son distintas. Mientras que los graduados afirman que las habilidades «totalmente» y «en gran medida»

demandadas son la expresión oral y escrita (90,8%), las relaciones interpersonales (83,8%), manejo de las tecnologías de la información y las comunicaciones (82,4%) y la independencia para el trabajo profesional (81%); los empleadores aseguran que se demanda «totalmente» y «en gran medida» la creatividad en su labor profesional (79,2%), independencia para el trabajo profesional (79,2%), la capacidad de autosuperación profesional (79,2%) y la capacidad para promover transformaciones en el entorno laboral (75%). Esta última, según los graduados, es de las menos demandadas; a ella se une, entre las menos exigidas, la capacidad para orientar y controlar el trabajo de otros y la capacidad para involucrar a otros en proyectos profesionales.

En el resultado de las encuestas se demuestra que, como explica el directivo de medios, Randy Alonso (2016, entrevista personal), los graduados de Periodismo «vienen con una preparación académica bastante buena, con mucho conocimiento del tema de las nuevas tecnologías y una cultura general muy amplia».

Al respecto, Raúl Garcés Corra, Decano de la Facultad de Comunicación de la Universidad de La Habana (Garcés, 2016, entrevista personal), explica que

la formación no es la sumatoria de habilidades y conocimientos adquiridos a través de los libros y el claustro, sino también esto se complementa con las capacidades investigativas que potenciamos, y el trabajo extensionista de la Facultad, que desde hace pocos años ha logrado un movimiento cultural, social y político más favorable. Gracias a ello hay ganancias en la formación curricular (Garcés, 2016, entrevista personal).

Acerca de los conocimientos desarrollados, los graduados de Periodismo encuestados aseguran que el lenguaje y estilos periodísticos (86,7%), las temáticas socio-políticas, económicas y culturales (63,4%) y los métodos y técnicas de investigación social (62,7%), han sido «totalmente desarrollados» y «muy desarrollados» a lo largo de la formación.

En cambio, los empleadores consideran que los graduados poseen «totalmente» y «mucho» dominio del lenguaje y estilos periodísticos (87,5%) y el idioma extranjero (58,3%). Por otro lado, el 68,3% de los jóvenes periodistas afirma que el idioma extranjero fue «medianamente» y «poco» formado.

El 71,1% de la muestra de graduados, por lo tanto, asegura que los conocimientos que poseen de las temáticas socio-políticas, económicas y culturales han sido «totalmente» y «muy» demandados. El 70,8% de los empleadores coincide con esta afirmación.

Entre los valores «extremadamente» y «muy» desarrollados durante la carrera los graduados destacan las cualidades éticas y humanas (82,4%), el respeto al trabajo propio y de los demás (81,7%), la honestidad (80,3%), responsabilidad con los públicos (77,5%) y la actitud crítica y autocrítica (71,1%).

Los empleadores opinan que la flexibilidad (79,2%), el respeto al trabajo propio y de los demás (70,8%), los valores éticos y humanos (70,8%), la honestidad (66,7%) y la responsabilidad con los públicos (66,7%) son las cualidades que poseen «extremadamente» y «mucho».

Por otro lado, los graduados declaran que el compromiso con los objetivos de la entidad laboral es una cualidad «totalmente» y «en gran medida» demandada en el ámbito laboral (90,2%). A ella se suman la seguridad de sí mismo (89,4%), honestidad (88,7%) y laboriosidad (86,6%). En cambio, sus empleadores aseguran que las habilidades «totalmente» y «en gran medida» necesarias son la laboriosidad (91,7%) y el compromiso con los objetivos de la entidad laboral, actitud crítica y autocrítica, seguridad de sí mismo, responsabilidad con los públicos y respeto al trabajo propio y de los demás, con un 87,5% de coincidencia a favor de «totalmente» y «en gran medida».

5. ESFERAS DE ACTUACIÓN Y EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO PROFESIONAL

La esfera en la que más han incursionado los graduados encuestados es Docencia e Investigación. Esto podría ser consecuencia de que el 75,4% del total afirman haber realizado cursos de posgraduación y a su vinculación a tareas asociadas a la Facultad como desarrollo de asignaturas, acompañamiento de tesis y participación en tribunales de ejercicios de culminación de estudios. Las otras esferas con mayor incursión son Hipermedia, Prensa Impresa y Radio.

Por otro lado, las esferas de mayor interés son Docencia e investigación (45,1%) e Hipermedia (39,4%). Las de menor interés son: Agencias (8,5%), Televisión (14,1%) y Prensa Impresa (19%). Nótese que coinciden con los medios tradicionales. En el caso del gabinete de comunicación, es más alta la preferencia que las posibilidades de incursión en esta esfera de los graduados.

En la Isla han proliferado espacios de comunicación en plataformas digitales, lo cual podría estar relacionado con que esta sea una de las favoritas entre las esferas mencionadas. Además, permite la incursión de los graduados de Periodismo en las nuevas maneras de comunicar, imbricando sus habilidades y conocimientos al máximo en el momento de crear productos comunicativos, donde pueden utilizar imagen, sonido, vídeo e hipervínculos.

A pesar de que el 50% de los 27 empleadores encuestados consideran que el desempeño de los jóvenes de manera general es «bueno», el 79% asegura que los graduados de Periodismo de la Facultad de Comunicación no han propiciado el desarrollo de ciertos aspectos en su desempeño laboral, como por ejemplo, la eficiencia, el uso racional de la fuerza de trabajo y la dirección participativa.

Entre las dificultades de los egresados señaladas por los empleadores pueden desatacarse: problemas de redacción, inmadurez política, desmotivación con el ejercicio de la prensa, desconocimiento de la historia cubana, geografía y política internacional; así como, en menor medida, dificultades con la aplicación de las nuevas tecnologías.

Estas dificultades tienen un origen multifactorial, según los directivos y jefes inmediatos. A pesar de que el 57,9% de la muestra asegura que son insuficiencias de la formación recibida en el nivel superior, culpan también a los problemas de utilización de su trabajo como graduado universitario o de otras circunstancias técnico- organizativas.

A ello habría que agregar otras condiciones, destacadas por los empleadores, como las dificultades en la enseñanza básica, las desmotivaciones generales que condiciona el modelo de prensa cubano; así como el interés por otros empleos con mejor remuneración.

Las trayectorias profesionales de graduados abordan un fenómeno muy complejo, atravesado por diversas condicionantes. Para ello se hace imprescindible analizar el precedente educativo de los sujetos involucrados. No obstante, la formación podría no ser la única causa que motiva a los graduados a tomar una ruta profesional u otra. En ello podrían influir otros factores que atraviesan las condiciones sociales, económicas y políticas del contexto donde los sujetos se desenvuelven.

6. DESPLAZAMIENTOS Y PROYECTOS PROFESIONALES DE LOS EGRESADOS DE PERIODISMO

Para describir las trayectorias profesionales de los graduados de Periodismo de la Facultad de Comunicación de la Universidad de La Habana, se indagó sobre sus desplazamientos tanto al interior del campo laboral como hacia el exterior, sus satisfacciones con el ejercicio profesional, proyectos, entre otros aspectos. De ese modo se describen los movimientos que han tenido los graduados de los años 2010 al 2014.

Como principal resultado se obtuvo que el 72,9% de la muestra considera que existe una correspondencia alta entre la carrera que estudió y su actividad laboral. El 28,6% declara que se corresponde «medianamente», «poco» o «nada». Entre los factores destacados con más frecuencia como causa del abandono de la especialidad se destacan por voluntad propia o por inadecuada concepción y utilización de su trabajo.

Por otro lado, un rasgo característico de los desplazamientos que han efectuado los graduados al interior del campo laboral es que el 55,6% del total, además de ser plaza fija en un medio, colabora con otros medios tanto estatales como privados. El medio nacional con mayor número de colaboraciones es la agencia Prensa Latina, mientras la plataforma digital OnCuba posee mayor cantidad de jóvenes colaboradores entre los medios privados.

Por tanto, otro resultado relevante de esta investigación es que permite conocer el rol que desempeñan los egresados de Periodismo de la Facultad de Comunicación en un escenario en el que coexisten en el espacio público medios tradicionales y nuevos medios que operan en el entorno digital. Los egresados que se encuestaron en esta investigación colaboran o trabajan a tiempo completo para 21 medios privados que operan activamente en la Isla.

El contexto mediático cubano ha cambiado en los últimos años gracias a la proliferación de medios privados con políticas editoriales de diversa índole diferentes a las políticas que siguen los medios tradicionales del país. Este fenómeno ha llamado la atención de los graduados, no solo por las remuneraciones económicas que proveen, sino por la diversidad de temas que admiten.

Los jóvenes que colaboran con estos medios se multiplican por día, no solo por la búsqueda de un respiro económico, sino para sentirse realizados profesionalmente. Mientras los medios tradicionales se someten a límites excesivos y poco dinamismo de sus rutinas productivas, en estos sitios privados ven los jóvenes una vía para dialogar con mayor libertad.

De 142 graduados, el 23,9% se desempeña al exterior del campo profesional (de manera exclusiva o simultaneando su labor como periodistas) tanto en el sector estatal como en el sector privado. Entre los empleos asumidos en el sector estatal se encuentran los de analista de información, webmaster, comunicador social, directora de programa no informativo, realizador de programa no informativo, especialista en el área de turismo, gerente comercial, académico y locutor. En el sector privado se han desempeñado como ejecutivo de ventas, director de eventos, publicista, informático, asistente de salud, gestor de proyectos culturales, productor de audiovisuales y arrendador de viviendas.

La directora del Sistema Informativo de la Televisión Cubana, Bárbara Betancourt (2016, entrevista personal) asegura que «actualmente el país no tiene las condiciones para garantizarle el proyecto individual a cada cual. Este es un asunto que en nuestro sector no se puede minimizar». Las condiciones económicas del sector, como se ha evidenciado, es un aspecto que influye decisivamente sobre las aspiraciones profesionales y personales de los recién graduados. Los entrevistados para esta investigación consideran que los bajos salarios en los medios es el motivo principal de insatisfacción con el ejercicio de la prensa y causa fundamental de los desplazamientos que han llevado a cabo los periodistas egresados de la Facultad de Comunicación de la Universidad de La Habana entre los años 2010 y 2014.

Esta condición —los bajos salarios— se confirma en los resultados. El 64,1% de los graduados opina que este es un factor «decisivo» o «extremadamente decisivo» en el desplazamiento. El 88% de los empleadores opina de igual forma.

Relacionado con lo anterior, los graduados encuestados afirman que han cambiado de trabajo o han deseado hacerlo para buscar mejores perspectivas económicas (64,1%), y porque tienen mejor remuneración los medios privados (40,1%), y catalogan estos factores como «muy decisivos» o «extremadamente decisivos». Según empleadores, después de los bajos salarios en los medios (88%), las mejores remuneraciones que ofrecen los medios privados son un factor «extremadamente» y «muy» decisivo para que los jóvenes se desplacen (72%).

Por otro lado, en las encuestas aplicadas a 142 graduados, resultaron como proyectos desde el punto de vista profesional, «totalmente» y «muy» presente, superarse sistemáticamente para llegar a ser un buen profesional (93%), continuar desarrollando aquellas cualidades personales que favorecen el desempeño profesional (93%), trabajar en un lugar donde existan condiciones favorables para el desempeño profesional (92,9%), contribuir con el desempeño profesional al desarrollo del país (85,9%), alcanzar una remuneración de acuerdo con las necesidades (71%) y lograr el reconocimiento del colectivo laboral (70,4).

V. CONCLUSIONES

La elevada motivación en el momento del ingreso en la carrera de Periodismo en la Facultad de Comunicación de la Universidad de La Habana se ve afectada en el desempeño profesional de los egresados. La insatisfacción de los egresados no se vincula solamente a la formación durante la carrera sino también a la manera en que se dirige su trabajo en los medios, lo cual se encuentra en tensión, con frecuencia, con sus deseos de ejercer la profesión. Ello se relaciona con la convivencia de modelos de gestión y rutinas disfuncionales desde los cuales se asumen débilmente las habilidades adquiridas durante el proceso de formación universitaria.

Por otro lado existe una visión positiva entre graduados y empleadores sobre los procesos de formación a los que se vincularon los egresados y el claustro en general. Una fortaleza de la carrera lo constituye un plan de estudio adecuado a las necesidades del campo profesional. Al mismo tiempo se destaca la presencia de un claustro acorde con las exigencias de la profesión.

Aunque la mayoría de los empleadores han evaluado el desempeño de los egresados como bueno, un gran número también ha destacado que los graduados de Periodismo poseen varias dificultades: problemas de redacción, inmadurez política, desmotivación con el ejercicio de la prensa, desconocimiento de la historia cubana, geografía y política internacional; y en menor medida, dificultades con la aplicación de las nuevas tecnologías.

Ello puede tener múltiples condicionantes vinculadas tanto a la formación recibida en el nivel superior, al modo en que se ha utilizado su trabajo en los distintos medios de prensa, así como puede asociarse a diversas condiciones técnico-organizativas. A estas razones han sumado también los empleadores las dificultades en la enseñanza básica, las desmotivaciones propiciadas por el modelo de prensa cubano y el interés por otros empleos con mejor remuneración.

Varios de los graduados de Periodismo se han desplazados hacia el exterior del campo profesional (en el sector estatal o privado) o hacia otros medios o instituciones vinculados a la prensa. Esto se encuentra relacionado con la reconfiguración de las condiciones del país, así como con las propias problemáticas que tipifican el ámbito de los medios en Cuba. Ello se produce en un entorno matizado por cambios de la estructura socioeconómica de la Isla y la emergencia de medios privados en el ámbito comunicativo cubano, como contraparte de los excesivos límites de la prensa y el poco dinamismo de las rutinas productivas en los medios oficiales.

VI. BIBLIOGRAFÍA

- Boado, M. (1996): «Movilidad ocupacional y mercado de trabajo: Las caras ocultas del empleo urbano en Montevideo», en *Revista de Ciencias Sociales*. Recuperado de: www.rau.edu.uy/fcs/soc/Publicaciones/Revista/Revista12/Boado.html. Fecha de consulta: 17/09/2017.
- Echevarría, D. y Tejuca, M. (2015): «Educación y empleo en Cuba 2000-2014: entre ajustes y desajustes», en Espina, M. P. y Echevarría, D. (coords.), *Cuba: los correla-*

- tos socioculturales del cambio económico*, La Habana: Ciencias Sociales y Ruth Casa Editorial, pp. 50-78.
- Elizalde, R. (2014): *El consenso de lo posible* (Tesis de doctorado), Universidad de La Habana (Cuba).
- Garcés, R. (2014): «Siete tesis sobre la prensa cubana». Recuperado de: www.cubadebate.cu/opinion/2013/07/14/siete-tesis-sobre-la-prensa-cubana/#.VsiJcLdndRk. Fecha de consulta: 20/08/2017.
- Íñigo Bajos, E. (2000): *La formación de profesionales: una perspectiva desde el mundo del trabajo* (Tesis de doctorado), CEPES- Universidad de La Habana (Cuba).
- Jiménez, M. (2009): «Tendencias y hallazgos en los estudios de trayectoria: una opción metodológica para clasificar el desarrollo laboral», en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Recuperado de: www.redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-jimenez.html. Fecha de consulta: 20/09/2017.
- Partido Comunista de Cuba (2016): «Lineamientos de la política económica y social del Partido y la Revolución», en VVAA, *Partido Comunista de Cuba*. Recuperado de: www.cubadebate.cu/wp-content/uploads/2011/05/folleto-lineamientos-vi-cong.pdf. Fecha de consulta: 16/08/2017.
- Ruiz, E. (2000): *Formación, profesión y actividad laboral de los ingenieros de la industria manufacturera. El caso del área metropolitana de la ciudad de México* (Tesis de doctorado), Xochimilco: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Sánchez-Olavarria, C. (2014): «Los egresados de comunicación y el mercado laboral: un estudio de trayectorias profesionales» en *Revista Electrónica Universia*, 5 (12), pp. 40-54. Recuperado de: <https://ries.universia.net/article/viewFile/151/195>. Fecha de consulta: 12/09/2017.
- Valenti, G. y Varela, G. (2004): «Diagnóstico sobre el estado actual de los estudios de egresados», en *Revista Digital ANUIES*. Recuperado de: www.anuies.mx/e_proyectos/pdf/Estudios_de_Egresados.pdf. Fecha de consulta: 25/08/2017.
- Vargas, R. (2000): «Trayectoria laboral de los ingenieros en la industria maquiladora electrónica: el caso Sanyo Video Components», en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2 (2). Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/22/1153>. Fecha de consulta: 22/08/ 2017.
- Vega, J. (2005): *Evaluación del desarrollo profesional de los jóvenes egresados cubanos en un nuevo contexto del mundo del trabajo* (Tesis de doctorado), CEPES-Universidad de La Habana (Cuba).

13. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN MULTIMETODOLÓGICA SOBRE EL FENOMENO FABLAB

M.^a ELENA GARCÍA-RUIZ
FRANCISCO JAVIER LENA-ACEBO
Universidad de Cantabria (España)

Hoy en día parece innegable la relevancia de la aplicación y el uso de la tecnología por la sociedad. Su presencia cada vez mayor, junto con el desarrollo de la red Internet, ha supuesto una verdadera revolución en varios ámbitos. A la creciente facilidad de acceso a la red a lo largo y ancho del planeta y su absoluta disponibilidad 24/7, se une la cantidad y la inmediatez de la información que dicha tecnología nos ofrecen. Pero si hay algo que destaca entre las ventajas que aporta es la facilidad de comunicación, que se presenta como una oportunidad clave en la generación de valor y que, en la actualidad, influye en todos los estadios de la creación de un producto llegando a desplazar procesos críticos tan aferrados al desarrollo puramente industrial como el diseño y el prototipado de productos (Choi y Cheung, 2008; Füller, Mühlbacher, Matzler y Jaweck, 2010; Halale, Gangadharan y Uden, 2015; Sawhney, Verona y Prandelli, 2005; Shyamsundar y Gadh, 2002).

Este auge de la interconexión social provoca una revolución en las tendencias socioeconómicas y una alteración en los modelos de negocio habituales, mostrando actualmente un claro avance hacia la economía colaborativa o sharing-economy (Aigrain, 2014; Cusumano, 2015; Ferber, 2005; McLean, 2015; Villano, 2014), la Micro-financiación o crowdfunding (Belleflamme, Lambert y Schwienbacher, 2010; Kuti y Madarász, 2014) o la participación social en la co-creación (Akaka, Vargo y Lusch, 2012; Hoyer, Chandy, Dorotic, Krafft y Singh, 2010).

Se puede, por lo tanto, identificar la etapa actual como heredera de una fuerte revolución digital debida al mencionado desarrollo de los ordenadores personales y la red Internet y, sobretodo, junto a la evidente interacción a través del pervasive computing por parte del usuario final (Endler, Skyrme, Schuster y Springer, 2011; Fundación Telefónica, 2014b; Hansmann, Merk, Nicklous y Stober, 2013). Además, atendiendo al desarrollo tecnológico y social, parece atisbarse una tercera revolución basada en la independencia en la creación y la manufactura de los bienes físicos por el propio usuario (Gershenfeld, 2008), apoyada en las tendencias sociales que toman como fundamento la colaboración frente al individualismo tecnológico clásico.

Es posible, por tanto, afirmar que la fábrica del futuro es digital, y que en ella se presentan nuevos procesos de fabricación aplicados con nuevas tecnologías y con entornos sociales diferentes a los anteriores que implican desde la colaboración en el diseño a la participación activa en el mismo o la auto-fabricación (Fundación Telefónica, 2014a). Esta independencia creativa necesita, a pesar de todo, del uso de unas herramientas concretas de elevado coste y de relativa dificultad en su manipulación que podría limitar su empleo a ambientes empresariales y que incluso podrían mostrarse como una barrera de entrada significativa para el emprendimiento y la pequeña empresa por las dificultades generadas en el desarrollo y el prototipado tecnológico a pequeña escala (García Sáez, 2016). De este modo, a pesar del avance social y las corrientes democratizadoras en la innovación y el desarrollo, pueden verse potencialmente mermadas las opciones de zonas deprimidas y, de igual forma, limitadas las posibilidades creativas (Walter-Herrmann y Büching, 2013).

Ante esta situación, actividades como los Hackerspaces, TechShops y los FabLabs democratizan el proceso de producción creando verdaderas ecologías colaborativas y de creación confirmando un carácter democratizador a la perspectiva tecnológica (Cavalcanti, 2013; Fundación Telefónica, 2014a; García Sáez, 2016). Novedosas herramientas de creación basan sus fundamentos en el trabajo colaborativo, el aprendizaje vicario y la cultura del DIWO —Do It With Others— (Anderson, 2014; Garrett, 2014) donde, mediante una filosofía de marcada tendencia abierta y centrada en el Open Source (Open Source Initiative, 2013; Weber, 2004) se establece un clima de intercambio que va más allá del DIY (Do It Yourself) (Fox, 2013, 2014; Orton-Johnson, 2014; Tanenbaum, Williams, Desjardins y Tanenbaum, 2013) y su economía particular (Atkinson, 2006; Buehn, Karmann y Schneider, 2009).

I. INTRODUCCIÓN

El fuerte cambio cultural, de elevada actualidad, mantiene una estrecha interrelación con los procesos industriales clásicos llegando a establecerse mecanismos de colaboración con las citadas plataformas de desarrollo y supone una revolución en los lugares de implantación al generarse diferentes modelos de negocio entorno a sus actividades. Así, y a través de estas plataformas, se desarrollan nuevos procesos de innovación cercanos al Open Innovation (Enkel, Gassmann y Chesbrough, 2009) definido como un paradigma contrario a la integración vertical de procesos, con aplicación no persistente en el día de hoy (Dahlander y Gann, 2010), en el que la investigación y el desarrollo conducen a la creación de un producto distribuido por la compañía considerando la investigación y el desarrollo como un proceso abierto en el que las ideas pueden circular en el interior y en el exterior de la compañía para poder alcanzar el mercado (Chesbrough, 2003a, 2003b; Enkel *et al.*, 2009).

Existe, de esta forma, un flujo de información y conocimiento en ambos sentidos, entre la industria y el exterior, que altera las propuestas de valor y los métodos de captura de valor preestablecidos clásicamente ofreciendo una mayor

democratización de ese conocimiento y, por lo tanto, una ampliación de las posibilidades generadas en el proceso de investigación y desarrollo. Se produce, así, un incremento de efectivos participantes en el proceso de innovación (Ebner, Leimeister y Krcmar, 2009) promoviendo del poder de las grandes masas de personas y su mayor desempeño en la resolución de problemas, la toma correcta de decisiones, el fomento de la innovación e incluso la predicción del futuro (Landemore, 2012) y redundando en el desarrollo tanto interno en la compañía como externo.

1. JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

El estudio que aquí se presenta fundamenta su interés en la relevancia surgida por la expansión de los entornos colaborativos de producción y las nuevas filosofías de co-creación como fenómenos de cultura digital, así como el desarrollo y la democratización de las nuevas tecnologías en los procesos de fabricación digital como elementos dinamizadores de una incipiente revolución económica. Paralelamente, también, se pretende identificar las variables definitorias de los principales patrones de funcionamiento característicos de las ecologías colaborativas, analizando su implicación, su repercusión y sus características principales y los procesos principales que en ellos se desarrollan. De esta forma, se pretende profundizar en el estudio de los entornos de trabajo basados en ecologías colaborativas y en su peculiar proceso de creación, activación, innovación y desarrollo, estableciendo como eje del estudio el desarrollo del movimiento FabLab, entendido como una plataforma colaborativo y social desarrollada inicialmente por el MIT, para el desarrollo cooperativo y la difusión del conocimiento (Betts, 2010; Gang, Kailiang, Nan, Qiang y Hui, 2008; Mikhak *et al.*, 2002; Troxler, 2010).

Antes de concretar los objetivos de nuestra investigación, comenzamos definiendo nuestro objeto de estudio desde su acepción más genérica, como ecología colaborativa a la más concreta como laboratorio de fabricación, *fablab*.

Con el término «Ecologías Colaborativas» nos referiremos a:

aquellas comunidades y espacios, con un grado mayor o menor apertura al público, con objetivos y metas acordadas por sus usuarios en los que, a través de procesos de aprendizaje, producción, prototipado, fabricación y diseño tanto de bienes materiales como inmateriales, se producen complejos intercambios bidireccionales de información, conocimiento, tecnología, habilidades y recursos entre los propios usuarios, los usuarios y la sociedad y entre los usuarios y la industria (Lena-Acebo y García-Ruiz, 2015: 67).

El término *FabLab* —derivado de *Fabrication Laboratory*— hace referencia a las ecologías colaborativas nacidas en el Media Lab del *Massachusetts Institute of Technology* (MIT) con ayuda del *Center for Bits and Atoms* se han convertido en lugares en los que es posible crear casi cualquier cosa (Gershenfeld, 2005), y que parecen destacar en su capacidad organizativa a nivel mundial al promover una estandarización de procedimientos, herramientas y normas que garantizan a

cualquier usuario las capacidades básicas para el desarrollo de los proyectos más característicos (Kohtala, 2014).

2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACION

El objetivo general de este trabajo es contribuir al análisis y la caracterización del fenómeno FabLab y su expansión a través de un enfoque de investigación multidisciplinar, mediante un desarrollo exploratorio y descriptivo. Bajo este cometido general subyacen los siguientes objetivos específicos:

- Analizar la repercusión científica actual del fenómeno FabLab.
- Conocer el impacto en la sociedad y la difusión del fenómeno FabLab en la actualidad.
- Identificar los elementos clave del fenómeno FabLab que han permitido su rápida difusión a través de un análisis exploratorio descriptivo.
- Construir modelos que permitan contextualizar y comprender las diferentes interrelaciones de los procesos implicados en el fenómeno FabLab.
- Caracterizar el fenómeno FabLab en el territorio español a través del estudio particular de casos.

Mediante el desarrollo del presente trabajo se pretende mejorar el conocimiento científico en el ámbito de la fabricación digital y el fenómeno FabLab y sus características y dinámicas en particular, desde un enfoque que permita establecer una base firme sobre la que ampliar investigaciones posteriores.

II. METODOLOGÍA

Debido a la novedad del fenómeno a estudiar, a la complejidad del mismo y a la diversidad de elementos que en él intervienen, la metodología empleada en esta investigación consta de dos fases diferenciadas: una primera fase focalizada en el análisis cualitativo y la obtención de información fundamental, y una segunda fase focalizada en el análisis cuantitativo de la información obtenida para, finalmente, aunar ambos enfoques en la aplicación de los resultados obtenidos al caso español. De esta forma, para lograr los objetivos expuestos anteriormente, se plantea llevar a cabo una investigación multimetodológica que permita combinar ambas metodologías para enriquecer la investigación.

Dada la escasa literatura científica relativa al fenómeno FabLab, y la falta de modelos teóricos contrastados sobre los que basar nuestra investigación, nos planteamos la necesidad de sugerir nuestros propios modelos y combinación de proposiciones que nos permitan avanzar en el análisis del fenómeno FabLab. En la revisión de las distintas posibilidades de análisis encontramos, además de las estrategias de investigación basadas en análisis clásicos cualitativos o cuantitativos de forma excluyente, la opción de llevar adelante una investigación combinando ambos tipos de análisis sin necesidad de renunciar a las ventajas de ninguno de

ellos. Mientras la investigación cuantitativa permite obtener valores contrastables y replicables que permitan validar teorías, los enfoques cualitativos son útiles en aquellos casos en los que se necesita conocer un fenómeno reciente sobre el que no se encuentra un amplio cuerpo teórico, o es necesario determinar los factores a examinar para poder continuar con la investigación (Morse, Barrett, Mayan, Olson y Spiers, 2002). En definitiva, la combinación de metodologías persigue la obtención de un mejor resultado en comparación con el uso de una única metodología como indican Johnson y Turner (2003) en su principio fundamental de los métodos mixtos.

En el caso que nos ocupa, la investigación basada en la combinación de metodologías cualitativas y cuantitativas ofrece ventajas inestimables para el desarrollo de nuestro estudio particular entre las que destacamos la posibilidad de generar, mediante Grounded Theory (Glaser y Strauss, 1967) de forma iterativa, y apoyada en la triangulación (Jick, 1979) a lo largo de toda la investigación, un modelo teórico que caracterice nuestro objeto de estudio, basándonos en la utilización de métodos mixtos que —como indica Creswell (2014)— pueden incluir tanto deductiva como inductivamente el uso de la teoría para su verificación o como una teoría emergente o modelo.

IV. CONSIDERACIONES FINALES

Tras la introducción, en la primera etapa se aborda el marco conceptual relativo al fenómeno FabLab, estructurando su desarrollo desde el estudio extenso de sus implicaciones sociales y las ecologías colaborativas generales existentes, organizándolas a través de una cartografía, hasta el estudio descriptivo del propio fenómeno y de los procesos principales implicados en su desarrollo. El objetivo principal es contribuir a la construcción del marco conceptual de referencia sobre el que basar el desarrollo de la investigación.

La segunda etapa, correspondiente a la primera Fase de la investigación, se estructura adoptando una metodología cualitativa abordando, de esta forma, una exhaustiva revisión bibliográfica en la literatura científica con objeto de obtener los enfoques destacados asociados al fenómeno FabLab, para posteriormente determinar, por medio de la realización de diversas entrevistas y un Focus Group, las dimensiones principales que caracterizarán el fenómeno y la generación de las premisas de investigación oportunas ante la ausencia de referentes teóricos previos en el campo de estudio. Dicha etapa concluirá con el diseño y creación de un cuestionario de aplicación internacional —FabLab Global Survey—, que permita la captación de información relevante para el estudio. La tercera etapa, correspondiente a la segunda Fase de investigación, adopta la metodología cuantitativa para analizar los resultados del cuestionario FabLab Global Survey para proceder a la validación de las premisas generadas en etapas anteriores y la construcción de diferentes modelos predictivos sobre los enfoques principales considerados. La cuarta etapa, asume la integración de la información de las etapas precedentes mediante la realización de cuatro estudios de casos identificados en el ámbito español con el objetivo de establecer los patrones de funcionamiento

característicos y la generación de una cartografía aplicada al subconjunto nacional de la red FabLab. Finalmente, se recogen las conclusiones principales que se originan, así como las limitaciones de la investigación realizada y las propuestas de líneas futuras de estudio a partir de los resultados alcanzados en este trabajo.

V. BIBLIOGRAFÍA

- Aigrain, P. (2014): *Sharing: Culture and the Economy in the Internet Age*, Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Akaka, M. A., Vargo, S. L. y Lusch, R. F. (2012): *An Exploration of Networks in Value Cocreation: A Service-Ecosystems View. Special Issue ? Toward a Better Understanding of the Role of Value in Markets and Marketing* (vol. 9). Recuperado de: [http://doi.org/10.1108/S1548-6435\(2012\)0000009006](http://doi.org/10.1108/S1548-6435(2012)0000009006)
- Anderson, C. (2014): *Makers: The new industrial revolution. Crown Business books*, Nueva York: Crown Business.
- Atkinson, P. (2006): «Do it yourself: Democracy and design», en *Journal of Design History*, 19 (1), pp. 1-10. DOI: <http://doi.org/10.1093/jdh/epk001>.
- Belleflamme, P., Lambert, T. y Schwienbacher, A. (2010): «Crowdfunding : An industrial organization perspective», en *Business*, pp. 25-26. DOI: <http://doi.org/10.1.1.416.4643>
- Betts, B. (2010): «Bringing The Factory Home», en *Engineering & Technology*, 56-58, junio. DOI: <http://doi.org/10.1049/et.2010.0813>
- Buehn, A., Karmann, A. y Schneider, F. (2009): «Shadow economy and do-it-yourself activities: The German case», en *Journal of Institutional and Theoretical Economics (JITE) / Zeitschrift für die gesamte Staatswissenschaft*, 165 (4), pp. 701-722. DOI: <http://doi.org/10.2307/40752785>
- Carrero, V., Soriano, R. M. y Trinidad, A. (2012): *Teoría Fundamentada Grounded Theory. El desarrollo de la teoría desde la generalización conceptual. Cuadernos metodológicos*, 37, Madrid: CIS.
- Cavalcanti, G. (2013): *Make: Is it a Hackerspace, Makerspace, TechShop, or FabLab?*. Recuperado de: <http://makezine.com/2013/05/22/the-difference-between-hackerspaces-makerspaces-techshops-and-fablabs/>
- Chesbrough, H. W. (2003a): *Open Innovation: The New Imperative for Creating and Profiting from Technology*, Boston: Harvard Business School Press (vol. 2006).
- Chesbrough, H. W. (2003b): «The Era of Open Innovation», en *MIT Sloan Management Review*, 44 (3), pp. 35-41. DOI: <http://doi.org/10.1371/journal.pone.0015090>
- Choi, S. H. y Cheung, H. H. (2008): «A versatile virtual prototyping system for rapid product development», en *Computers in Industry*, 59 (5), pp. 477-488. DOI: <http://doi.org/10.1016/j.compind.2007.12.003>
- Corbin, J. M. y Strauss, A. (1990): «Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria», en *Qualitative Sociology*, 13 (1), pp. 3-21. DOI: <http://doi.org/10.1007/BF00988593>
- Creswell, J. W. (2014): *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches. Research design Qualitative quantitative and mixed methods approaches*, Alemania: Sage Publications. DOI: <http://doi.org/10.1007/s13398-014-0173-7.2>
- Cusumano, M. A. (2015): «How traditional firms must compete in the sharing economy», en *Communications of the ACM*, 58 (1), pp. 32-34. DOI: <http://doi.org/10.1145/2688487>

- Dahlander, L. y Gann, D. M. (2010): «How open is innovation?», en *Research Policy*, 39 (6), pp. 699-709. DOI: <http://doi.org/10.1016/j.respol.2010.01.013>
- Ebner, W., Leimeister, J. M. y Krcmar, H. (2009): «Community engineering for innovations: The ideas competition as a method to nurture a virtual community for innovations», en *R and D Management*, 39 (4), pp. 342-356. DOI: <http://doi.org/10.1111/j.1467-9310.2009.00564.x>
- Endler, M., Skyrme, A., Schuster, D. y Springer, T. (2011): «Defining Situated Social Context for pervasive social computing», en *Actas del 2011 IEEE International Conference on Pervasive Computing and Communications Workshops, PERCOM Workshops*, pp. 519-524. DOI: <http://doi.org/10.1109/PERCOMW.2011.5766945>
- Enkel, E., Gassmann, O. y Chesbrough, H. (2009): «Open R&D and open innovation: exploring the phenomenon», en *R&D Management*, 39 (4), pp. 311-316. DOI: <http://doi.org/10.1111/j.1467-9310.2009.00570.x>
- Ferber, M. (2005): «The Sharing Economy: Solidarity Networks Transforming Globalization», en *Professional Geographer*, 57 (4), pp. 620-621. DOI: http://doi.org/10.1111/j.1467-9272.2005.00504_8.x
- Füller, J., Mühlbacher, H., Matzler, K. y Jawecki, G. (2010): «Consumer empowerment through internet-based co-creation», en *Journal of Management Information Systems*, 26 (3), pp. 71-102. DOI: <http://doi.org/10.2753/MIS0742-1222260303>
- Fundación Telefónica (2014a): *Fabricación digital: Nuevos modelos de negocio y nuevas oportunidades para los emprendedores*, Barcelona: Ariel.
- (2014b): *La Sociedad de la Información en España 2013*, Barcelona: Fundación Telefónica.
- Fox, S. (2013): «Paradigm shift: Do-it-yourself (DIY) invention and production of physical goods for use or sale», en *Journal of Manufacturing Technology Management*, 24 (2), pp. 218-234.
- (2014): «Third Wave Do-It-Yourself (DIY): Potential for prosumption, innovation, and entrepreneurship by local populations in regions without industrial manufacturing infrastructure», en *Technology in Society*, 39, pp. 18-30. DOI: <http://doi.org/10.1016/j.techsoc.2014.07.001>
- Gang, S., Kailiang, C., Nan, Z., Qiang, T. y Hui, Z. (2008): Innovation Mode of Fab Lab and Its Enlightenment, en *Scientific Management Research*, 6.
- García Sáez, C. (2016): *(Casi) Todo por hacer. Una mirada social y educativa sobre los Fab Labs y el movimiento maker*, España: Fundación Orange.
- Garrett, M. (2014): «DIWO (Do It With Others): artistic co-creation as a decentralized method of peer empowerment in today's multitude». Recuperado de: <https://seadnetwork.wordpress.com/white-paper-abstracts/final-white-papers/diwo-do-it-with-others-artistic-co-creation-as-a-decentralized-method-of-peer-empowerment-in-todays-mul-titude-diwo-do-it-with-others-artistic-co-creation-as-a-decentralized-method-of-pe/>
- Gershenfeld, N. (2005): *Fab: Personal fabrication, fab labs, and the factory in your computer*, Nueva York: B. B. Inc.
- (2008): *Fab: the coming revolution on your desktop, from personal computers to personal fabrication*, Nueva York: Basic Books.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967): *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research. Observations* (vol. 1). DOI: <http://doi.org/10.2307/2575405>
- Halale, S., Gangadharan, G. R. y Uden, L. (2015): «Enhancing cocreation using social media», en *IT Professional*, 17 (2), pp. 40-45. DOI: <http://doi.org/10.1109/MITP.2015.22>
- Hansmann, U., Merk, L., Nicklous, M. S. y Stober, T. (2013): *Pervasive computing handbook*, Berlin: Springer.

- Hoyer, W. D., Chandy, R., Dorotic, M., Krafft, M. y Singh, S. S. (2010): «Consumer Cocreation in New Product Development», en *Journal of Service Research*, 13 (3), pp. 283-296. DOI: <http://doi.org/10.1177/1094670510375604>
- Jick, T. D. (1979): «Mixing Qualitative and Quantitative Methods : Triangulation in Action Todd D. Jick Mixing Qualitative and Quantitative Methods: Triangulation in Action», en *Administrative Science Quarterly*, 24 (4), pp. 602-611. DOI: <http://doi.org/10.2307/2392366>
- Johnson, B. y Turner, L. A. (2003): «Data collection strategies in mixed methods research», en VVAA, *Handbook of mixed methods in social and behavioural research*, pp. 297-320.
- Kohtala, C. (2014): «Shaping Sustainability in Fab Labs», en *Actas de la Participatory Innovation Conference PIN-C 2013 en Lahti, Finlandia: Lappeenranta University of Technology*, pp. 287-290.
- Kuti, M. y Madarász, G. (2014): «Crowdfunding», *Public Finance Quarterly*, 59 (3), pp. 355-366.
- Landemore, H. E. (2012): «Why the Many Are Smarter than the Few and Why It Matters», en *Journal of Public Deliberation*, 8 (1), pp. 7 ss.
- Lena-Acebo, F. J. y García-Ruiz, M. E. (2015): «Caracterización de los Fablabs como agentes de innovación», en Cobo, A. y Vanti, A. (coords.), *Gobernanza empresarial de las tecnologías de la información*, Santander: Editorial de la UC.
- McLean, S. (2015): *The rise of the sharing economy. Computers & Law Magazine of SCL* (vol. 26).
- Mikhak, B., Lyon, C., Gorton, T., Gershenfeld, N., Mcennis, C. y Taylor, J. (2002): «Fab Lab : an Alternate Model of Ict for Development», en *Development by Design (DYD02)*, pp. 1-7.
- Morse, J. M., Barrett, M., Mayan, M., Olson, K. y Spiers, J. (2002): «Verification Strategies for Establishing Reliability and Validity in Qualitative Research», en *International Journal of Qualitative Methods*, 1 (2), pp. 13-22. DOI: <http://doi.org/10.1063/1.2011328>
- Open Source Initiative (2013): *Open Source Initiative: The Open Source Definition*. Recuperado de: <https://opensource.org/osd>
- Orton-Johnson, K. (2014): «DIY Citizenship, Critical Making, and Community», en VVAA, *DIY Citizenship: Critical Making and Social Media*, pp. 141-156.
- Sawhney, M., Verona, G. y Prandelli, E. (2005): «Collaborating to create: The internet as a platform for customer engagement in product innovation», en *Journal of Interactive Marketing*. DOI: <http://doi.org/10.1002/dir.20046>
- Shyamsundar, N. y Gadh, R. (2002): «Collaborative virtual prototyping of product assemblies over the Internet», en *CAD Computer Aided Design*, 34 (10), pp. 755-768. DOI: [http://doi.org/10.1016/S0010-4485\(01\)00204-4](http://doi.org/10.1016/S0010-4485(01)00204-4)
- Strauss, A. y Corbin, J. (1990): «Basics of qualitative research: grounded theory procedure and techniques», en *Qualitative Sociology*, 13 (1), pp. 3-21.
- (1994): «Grounded theory methodology», en VVAA, *Handbook of qualitative research*, pp. 273-285. DOI: <http://doi.org/10.1007/BF00988593>
- Strauss, A. L. (1987): *Qualitative analysis for social scientists. Cambridge University Press* (vol. 1). DOI: <http://doi.org/10.1017/CBO9780511557842>.
- Strauss, A. L. y Corbin, J. M. (1998): «Basics of qualitative research / grounded theory procedures and techniques», en *Qualitative Sociology*. DOI: <http://doi.org/10.2307/2074814>
- Tanenbaum, J. G., Williams, A. M., Desjardins, A. y Tanenbaum, K. (2013): «Democratizing technology: pleasure, utility and expressiveness in DIY and maker practice»,

- en *Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, pp. 2603-2612. DOI: <http://doi.org/10.1145/2470654.2481360>
- Troxler, P. (2010): «Commons-based Peer-Production of Physical Goods Is there Room for a Hybrid Innovation Ecology?», en *Third Free Culture Research conference (Berlin, 8-9 October)*, pp. 1-23. DOI: <http://doi.org/10.2139/ssrn.1692617>
- Villano, M. (2014): «The sharing economy 2.0», en *Entrepreneur*, 12, diciembre, pp. 56-58.
- Walter-Herrmann, J. y Büching, C. (2013): *FabLab: Of Machines, Makers and Inventors. FabLab: Of Machines, Makers and Inventors* [Transcript], Wetzlar: Cultural and Media Studies.
- Weber, S. (2004): *The Success of Open Source*, Cambridge: Harvard University Press.

14. UNIVERSOS VISUALES, IMAGINARIOS COLECTIVOS

ANA GONZÁLEZ MENÉNDEZ

Universidad Internacional de La Rioja (España)

I. INTRODUCCIÓN

En 1973 Foucault publicó su ensayo *Esto no es una pipa*, poniendo de manifiesto cómo las palabras y las cosas trataban de desentrañarse entre sí en las obras de Magritte, prisioneras de una trampa conceptual que las obligaba a enfrentarse con la doble convención simbólica de la letra y la imagen. Y así nos retrotraía a la idea de que en el inicio era el caos o, más aún, el doble caos: el caos de lo diferente, donde cada cosa es distinta a la otra, y el caos de lo original, donde cada cosa es igual a cualquier otra. De ahí que la historia del mundo pueda explicarse como un enfrentamiento dinámico entre lo semejante y lo diverso, como un continuo devenir de imágenes que se convierten en instrumentos para pensar.

Tal y como el propio René Magritte escribió en una carta a M. Foucault (fecha- da el 4 de junio de 1966), «el contexto puede decir que nada es confuso, salvo la mente que imagina un mundo imaginario». Y es que los procesos de aprendizaje y el desarrollo y afianzamiento del pensamiento individual y colectivo requieren de espacios abiertos e inclusivos, en los que generar ideas y experimentar dialógi- camente, donde lo icónico y lo visual se convierten, a menudo, en elementos clave.

II. ESTADO DE LA CUESTIÓN

La construcción de la identidad de uno mismo, la posibilidad de interpretar mundos ajenos y propios, lejanos y cercanos, recreados en imágenes de ámbitos gráficos y literarios, donde lo visual adquiere gran protagonismo en la configuración simbólica de la realidad, da lugar a que la experiencia estética se perciba como un componente más de la expresión humana. El imaginario que nos rodea se involucra así en las concepciones de la vida, de las relaciones personales, de lo propio..., haciendo que los seres humanos se sumerjan en universos en los que, en ocasiones, resulta difícil discernir qué es fantasía y qué realidad. En este sentido, la importancia que ha adquirido el lenguaje plástico y el protagonismo de las ilustraciones, ya no sólo como un complemento de las palabras, sino como un instrumento comunicador en sí mismas, dan lugar a la apertura de un espacio que

adquiere un valor cultural, lingüístico y comunicativo que es necesario entender y aprehender. Ahora bien, uno de los principales problemas no es tanto atender a ello en las primeras etapas educativas como en la etapa adulta.

1. PEQUEÑOS Y GRANDES OBSERVADORES

Los niños y niñas se encuentran rodeados de imágenes y, al igual que se le da importancia a la lectoescritura, también ha de considerarse importante otra forma de lectura: la lectura de las imágenes. La educación artística ha de fomentar el interés por el conocimiento, favorecer el desarrollo de la curiosidad y la actitud de búsqueda, para contribuir a la construcción de argumentos y criterios propios. Una educación estética apropiada deberá formar parte del proceso de alfabetización cultural, ayudando en la consecución y desarrollo de una educación integral, y fomentando así el que los centros educativos cuenten con espacios en los que se favorezca el encuentro del alumnado con las imágenes, haciendo que la educación visual enseñe a contemplarlas y a apreciarlas, así como a disfrutar de ellas, pero siempre con la capacidad de discernimiento adecuada.

Las imágenes evocan recuerdos, propician estados de ánimo, despiertan sensaciones y ponen de relieve el hecho de que no existe una única manera de contemplar, no hay una única forma de acercarnos a los objetos y de entender aquello que nos rodea. La finalidad de una educación integral, en la que se ponga un especial acento en el ámbito icónico y visual, no es tanto que los individuos adquieran unos conocimientos específicos, sino que se genere en ellos una estructura de pensamiento, una manera y una forma de mirar que se amplíe más allá del periodo y del ámbito escolar, para que los niños de hoy se conviertan en los adultos del mañana, capaces de apreciar y de comprender los valores éticos y estéticos del mundo que les rodeará.

Ahora bien, ¿cómo abordar la dimensión icónica en el universo adulto?

III. METODOLOGÍA Y ANÁLISIS

Varias décadas más tarde del ensayo de Foucault, Edward De Bono escribió los *Seis sombreros para pensar* (1985), donde relaciona los colores de cada uno de los sombreros (blanco, rojo, negro, amarillo, verde y azul) con las diferentes formas de pensamiento, perspectivas y puntos de vista, mediante los cuales se abordan los diferentes problemas o situaciones, proporcionando un método creativo que representa y tiene en cuenta los distintos enfoques y direcciones de pensamiento, fomentando la tolerancia y el pensamiento divergente al evitar el pensamiento en blanco y negro, y al abrir un espacio de diálogo en el que tengan cabida propuestas e ideas no siempre similares.

Cada sombrero simboliza una manera específica de pensar, una forma de ver, que no se ocupa tanto de lo que ya ha ocurrido, sino de aquello que está por venir. La utilización de los sombreros ayuda a expresar de forma más libre lo que la racionalidad occidental tiende a censurar, y cuando se incorporan las

reglas de este método, y el uso de los sombreros se convierte en una especie de lenguaje común, el ejercicio de pensamiento y de reflexión proporciona resultados inesperados.

Dada la manera en la que nuestro cerebro está diseñado, no nos resulta posible experimentar sensibilización de forma simultánea en diferentes direcciones, es decir, los componentes químicos del cerebro varían cuando, por ejemplo, somos prudentes o cuando somos positivos, es una sensibilización química esencial para el funcionamiento del cerebro. Pero el método de los seis sombreros tiene en cuenta esta constatación y, separando los diferentes modos de pensar, ofrece una alternativa nueva para mejorar la capacidad de pensamiento, promoviendo el esfuerzo consciente por ir más allá de lo meramente presente y pensar también en aquello que puede ser.

1. UN COLOR PARA CADA PENSAMIENTO. UN SOMBRERO PARA CADA TIPO DE PENSADOR

Probablemente los individuos no adopten la discusión porque sea su forma preferida a la hora de abordar un problema o una situación, sino que la mayor parte de las veces lo hacen porque desconocen otra manera de enfrentarse a ello. Sin embargo los sombreros de colores hacen del pensar casi un juego, en lugar de convertirlo en un espacio lleno de agravios y desconsideraciones, los sombreros de colores ayudan a organizar los diferentes puntos de vista y enriquecen el mapa para la toma de decisiones, los sombreros de colores simbolizan direcciones para observar y, aunque puedan considerar lo ya ocurrido (como hace el sombrero amarillo), se centran, sobre todo, en aquello que está por venir.

Así:

— El sombrero blanco. Invita a pensar en la información conocida o necesaria, en los datos, en los hechos, en las lagunas informativas... Necesitar un poco de pensamiento del sombrero blanco equivale a abordar los argumentos y las propuestas, así como a analizar las bases de datos.

— El sombrero rojo. Representa y legitima los sentimientos, la intuición y las emociones. Permite al pensador expresar una emoción, o una intuición, sin necesidad de justificarla. Por norma general las intuiciones y los sentimientos tienen cabida en los debates únicamente si están fundamentados sobre una base lógica, pero el sombrero rojo permite que también entren en consideración esos aspectos a menudo vetados por una lógica racional.

— El sombrero negro. Sirve para señalar la razón por la cual una sugerencia no encaja con los hechos, con la experiencia de la que se dispone, con el sistema utilizado o con la política que se está siguiendo. Es el sombrero lógico, el del juicio y la prudencia, el que detecta por qué algo puede no funcionar.

— El sombrero amarillo. Simboliza el optimismo y la alegría, representa la lógica positiva. Sirve para exponer las razones por las cuales algo podrá funcionar u ofrecer ventajas. Y también permite encontrar los aspectos positivos de algo que ya ha sucedido.

— El sombrero verde. Representa la creatividad, las ideas, las propuestas, las alternativas, las perspectivas interesantes, los cambios, las provocaciones, las posibles soluciones...

— El sombrero azul. Ofrece una visión de conjunto, y no analiza la cuestión en sí misma, sino la reflexión llevada a cabo sobre dicha cuestión. Representa así el metaconocimiento, y sirve además para gestionar el propio proceso de pensamiento.

De este modo los sombreros, esos complementos que una persona puede quitarse o ponerse de una manera relativamente fácil, se convierten, más que nunca, en objetos que simbolizan distintas formas de mirar la realidad. Cada uno representa un tipo de perspectiva diferenciada, y aunque parezca que pueda llevar a encasillar a las personas con una determinada forma de pensar, la realidad es que todos los sombreros están disponibles para todas las personas, siempre que se esfuercen y estén dispuestas a mirar en esa dirección. Esta teoría de los sombreros no pretende, por lo tanto, impactar en las motivaciones más profundas que los individuos puedan tener para llevar a cabo sus acciones, y tampoco pretende modificar las personalidades, sino que propone comportamientos, de ahí que sus resultados se consideren más eficaces que los de los métodos analíticos que se fundamentan en la promesa de transformar al individuo. La propuesta de los seis sombreros suple las carencias de aquellos pensamientos que sientan sus bases sobre la discusión y el análisis y dejan fuera muchas de las «necesidades» del pensamiento humano y de la existencia, sobre todo en un mundo cada vez más cambiante, donde las teorías y las conclusiones se vuelven obsoletas de un momento a otro.

V. CONSIDERACIONES FINALES

Lo visual y lo icónico adquieren su protagonismo en la propuesta de De Bono, que convierte un objeto en «el objeto», en el personaje principal que, al mismo tiempo, proporciona a los colores un lugar preeminente al hacer que en ellos recaiga la manera en la que el individuo se enfrenta a una situación. Pero su propuesta va aún más allá, aunando otros tantos elementos propios de la existencia humana y de las necesidades vitales.

Frente al pensamiento de confrontación e individualista, los seis sombreros abogan por un pensamiento grupal en el que las personas tratan de mirar en la misma dirección alternándola de forma coordinada, puesto que no es lo mismo que un grupo de personas trate de ponerse de acuerdo sobre cómo es una obra de arte cuando cada uno la mira desde una perspectiva diferente, a que intenten recrearla tras haberla mirado juntos desde diversos ángulos (este segundo camino permite coordinar los conocimientos, las ideas, la inteligencia y la experiencia de todos). Puede que entonces sea aquí donde la idea de una educación integral, que ponga un especial acento en la dimensión icónica y visual, y que fomente con ello la apreciación y comprensión de los valores éticos y estéticos del mundo, cobre su mayor sentido.

Y, quizá, bajo esta perspectiva, la pipa de Magritte podría adquirir una dimensión diferente, y el ensayo de Foucault se teñiría de otro color.

VI. BIBLIOGRAFÍA

- De Bono, E. (2008): *Seis sombreros para pensar* (2.^a ed.), Barcelona: Paidós Ibérica.
- Foucault, M. (1989): *Esto no es una pipa. Ensayo sobre Magritte* (2.^a ed.), Barcelona: Anagrama (original: *Ceci n'est pas une pipe*, Montpellier, 1973).
- Fundación Botín (2014): *Artes y emociones que potencian la creatividad. Informe internacional*, Santander: Fundación Botín.
- Gaimon, N. (2015): *Errores infalibles para (y por) el Arte*, Barcelona: Malpaso (original: *Fantastic Mistakes*, 2013).
- Gompertz, W. (2015): *Piensa como un artista*, Barcelona: Colección Taurus Pensamiento, Penguin Random House.
- Wunenburger, J.-J. (2008): *Antropología del imaginario*, Buenos Aires: Del Sol.

15. BREVE INTRODUCCIÓN SOBRE EL ANÁLISIS DEL DISCURSO

AHMED KISSAMI MBARKI
Universidad de Granada (España)

I. ¿QUÉ ES EL ANÁLISIS DEL DISCURSO?

El concepto «Análisis del Discurso»¹ alude a una de las recientes investigaciones que engloba diversos principios teóricos provenientes de otras ramas del conocimiento lingüístico, que algunas veces constituyen lo que conocemos por el concepto de «teoría» de AD. Esta disciplina tiene por objeto el estudio del discurso, que viene a decir la reciprocidad entre la forma y la función en la comunicación verbal de los hablantes en una situación determinada.

Los orígenes de esta denominación se hallan en los primeros estudios que tratan la oración, no solo como enunciado lingüístico afin a unas reglas gramaticales, con un objeto determinado dentro de un contexto dado, sino que está dotada de elementos extralingüísticos que encierran denotaciones y connotaciones dependientes de una sociedad e incluso del poder que se ejerce en ella.

Generalmente, las aportaciones de los estudios del AD resultan de gran utilidad para los docentes ya que el hecho de conocer los ejemplos prototipos adecuados para cada situación, pueden mejorar el aprendizaje con la adquisición de estos conocimientos indispensables que pueden desarrollar el enfoque comunicativo lingüístico de una lengua determinada (Cortés y Camacho, 2003: 13), afirman:

Los datos aportados por los estudios del análisis del discurso resultan cada día de más utilidad para los docentes; en primer lugar, porque a todos nos consta que el conocer cuáles son los modelos de uso apropiados para cada situación, podrá servir como orientación a los alumnos en el aprendizaje de cualquier lengua; en segundo lugar, porque dichos conocimientos serán más indispensables cuanto más conveniente sea un enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua.

Nuestra intención en este apartado es hacer una descripción breve de estas teorías y tratar de sacar mayor provecho de sus aportaciones.

¹ Las disciplinas científicas aparecerán en mayúscula, cumpliendo con las normativas de la Academia de la Lengua Española, salvo cuando se utilizan como adjetivos o sustantivos. Este término será reemplazado de aquí en adelante por la sigla AD.

1. PERSPECTIVA LINGÜÍSTICA

En los albores de la lingüística estructural el término «discurso» era sinónimo de «habla». Z. S. Harris (1952) fue quien utilizó el término «análisis» con una finalidad distinta a la que se conoce hoy en día, pues lo empleó según Cortés y Camacho (2003: 33) para: «[...] separar la forma de análisis de una oración y la de una concatenación de oraciones, denominada discurso por él».

Su método consistía en localizar las estructuras que sobrepasaban los límites de la oración. El punto de partida era descubrir las interrelaciones de las palabras de un texto dado, de este modo, destacar rasgos relacionados con la estructura del mismo. Su método recurría a los procedimientos de la lingüística descriptiva. Pero el AD ha de ocuparse de la estructura del texto. Este lingüista norteamericano ha seguido, en su planteamiento, los principios distribucionalistas e intenta extenderlos a fragmentos textuales de mayor envergadura, a fin de crear unidades equivalentes a la oración en el discurso. Por tanto, el estudio del discurso ha avanzado por otras direcciones no previstas por Z. S. Harris; fueron discípulos suyos como Chomsky quienes completaron las teorías lingüísticas. Junto con Z. S. Harris citamos a Grimas en su *semántica estructural* que se aleja en su concepción bastante del anterior y considera que el discurso es «un *tout* de signification» (Sarfati, 1997: 12) y su análisis se hace semánticamente. Así, las dimensiones del discurso superan a la oración y adquieren una visión más global.

2. TEORÍA DE LA ENUNCIACIÓN

Esta denominación se debe fundamentalmente a Benveniste (1966) que considera el discurso como totalidad significativa. La enunciación tiene que ver con la lengua tanto a nivel oral como escrito. Benveniste (*apud* Cortés y Camacho, 2003: 34):

[...] no considera que el discurso responda a una organización formal pre-construida comparable a una sintaxis: la oración solo existe en el momento en que es dicha y no se puede separar del contexto ni de la intención.

Razón por la cual las investigaciones de este autor presentan una imagen poco estructurada y con poca visión de conjunto del discurso. Estas teorías tienen que ver con los códigos que utilizan los hablantes para defender intereses o posiciones ideológicas que se plasman a través de la utilización de los pronombres. La utilización de la primera persona del singular en un contexto determinado, por ejemplo, determina que hay una voluntad de afirmarse como persona. Más que un «acte de la *parole*», la *teoría de la enunciación* «es un estudio sistemático de los aspectos deícticos en el acto concreto del decir» (ibíd., 34). Más adelante (ibíd., 35) dice:

La enunciación es, en principio, el conjunto de los fenómenos observables cuando se pone en movimiento, durante un acto particular de comunicación, los elementos que hemos esquematizado previamente.

Las aportaciones de este lingüista han supuesto un avance en la lingüística estructural, al igual que Jakobson; ambas teorías se basaron en los principios de Saussure. El objetivo principal de Benveniste es hacer una caracterización formal de la enunciación y descubrir sus manifestaciones explícitas. En este ámbito, hace una distinción entre:

- Los índices de persona, ya que el pronombre «yo» determina una implicación personal y una cierta responsabilidad en el enunciado, «tú» es partícipe en la acción.
- Los índices de tiempo (como ahora, en este momento, etc.).
- Los índices especiales (como este, aquí, etc.).

Los hablantes son ejes principales de la enunciación, pueden influir en el comportamiento del oyente dependiendo, entre otros factores, de la intencionalidad y del contexto del proceso discursivo.

En la teoría de la enunciación concurren muchos elementos tales como la identidad del locutor, el ámbito normativo contextual. Cortés y Camacho (2003: 36) subrayan que:

Hoy, desde la distancia, podemos decir que inscrita en el marco de la escuela francesa de Análisis del discurso, la teoría de la enunciación, teoría abordada rigurosamente por E. Benveniste, es un modelo válido en el Análisis del discurso.

3. LA PRAGMÁTICA

Según la RAE, «La Pragmática» es una «disciplina que estudia el lenguaje en su relación con los usuarios y las circunstancias de la comunicación». El contexto se entiende como una situación de comunicación ya que puede encerrar elementos extralingüísticos influyentes en el acto de comunicación.

Las oraciones en sí mismas encierran contenidos semánticos que requieren un contexto lingüístico determinado para poder interpretarlas adecuadamente. La Pragmática se interesa por la producción e interpretación de los enunciados en un contexto determinado, de ahí el interés que tienen las referencias extralingüísticas. Hay que tener en cuenta que intervienen otros factores como la entonación, la gesticulación. Este término se debe a C. Morris² quien la utilizó como disciplina lingüística.

Uno de los más importantes investigadores pragmáticos contemporáneos es J. L. Austin (1962), ha versado sus estudios sobre la intencionalidad del lenguaje y dio, de este modo, una aportación valiosa a La Pragmática. Asimismo, cabe aludir a los posteriores avances marcados por Searle (1965, 1969, 1975) quien perfeccionó las bases teóricas en los años setenta y ochenta.

² C. Morris (años treinta, siglo XX), clasifica la Pragmática dentro de una disciplina lingüística junto a la Semántica y la Sintaxis. Aunque, hoy en día, esta disciplina no se considera como un módulo de análisis lingüístico sino que tiene en cuenta factores contextuales.

4. TEORÍA DE LA COHESIÓN

Entre los autores que han perfeccionado el marco teórico del AD, con la denominación del concepto «cohesión» citamos a Halliday y Hasan (1976). El término se refiere a relaciones extraoracionales. El nivel cohesivo está presente tanto en la estructura como en el talante del texto. Los textos discursivos presentan una serie de enunciados enlazados entre sí con una clara finalidad comunicativa. A nivel estructural hay conectores (preposiciones, conjunciones, signos de puntuación, etc.) que refieren a un seguimiento en el hilo del pensamiento (Newmark, 1992: 42). Mientras que a nivel del talante del texto, y según Newmark, la cohesión es un factor dialéctico y que se mueve entre lo positivo y lo negativo, lo afectivo y lo neutral (ídem).

Newmark acaba afirmando (1992: 43) que: «el nivel cohesivo es un regulador que garantiza la coherencia y gradúa el énfasis».

La mayoría de estos descubrimientos se han aplicado sobre textos escritos, pero contando con la presencia del discurso oral. Cortés y Camacho (2003: 41), lo expresan: «en otras palabras, la textura no es privativa del texto escrito».

Hassan y Halliday dan al discurso un enfoque global y profundizan más sobre aspectos lingüísticos y contextuales.

5. LA LINGÜÍSTICA FORMAL

El concepto de formalismo en lingüística está ligado al estructuralismo, generalmente el concepto «forma» designa la manera de cómo se manifiesta en la lengua un contenido semántico o función gramatical.

En los años cincuenta y con las aportaciones de Chomsky, surge el análisis del lenguaje y de las lenguas naturales. Este modelo parece explicar aspectos claves de las lenguas naturales y estudia el carácter formal y generativo del lenguaje, de ahí la creación en el ámbito de la investigación del «lenguaje formal».

En la década de los años setenta, la figura más importante fue Bajtín que en 1929, considera el discurso como objeto principal de la lingüística (Bajtín, 1982: 248 *apud* Cortés y Camacho, 2003: 41), afirma que:

[...] el uso de la lengua se lleva a cabo en forma de enunciados (orales y escritos) concretos y singulares que pertenecen a los participantes de una u otra esfera de la praxis humana.

Bajtín fue consciente de la diversidad de los géneros discursivos, pues a cada situación le corresponde un género determinado. Defiende que la producción de un enunciado determinado conduce a un nuevo género discursivo, lo que implica una interpretación contextual. Bajtín introdujo también el concepto de «polifonía», rechazando la utilización del «yo» como concepción individualista. El individuo no tiene sentido por sí solo sino dentro de un colectivo interactivo del cual adoptamos nuestra manera de pensar y percepción de la vida. Por este motivo, el análisis de un texto depende mucho de factores extralingüísticos, sociales y políticos.

6. LA ETNOGRAFÍA DEL HABLA

El término «Etnografía» fue acuñado por un asesor ruso, August Schlozer (2001), profesor de la Universidad de Gottinga, quien utilizó el término en 1977 para designar a la «ciencia de los pueblos y las naciones». Entre las distintas investigaciones de la Sociolingüística norteamericana, los trabajos pioneros etnográficos se deben a Hymes y Gumperz que han aportado nuevos enfoques en el AD (Cortés y Camacho, 2003: 42):

[...] su objeto de estudio es la totalidad de los hábitos comunicativos, y su misión, la de explicar las relaciones entre dicha estructura y el contexto de su uso en una determinada sociedad.

Hymes da la prioridad al contexto social, a la situación discursiva, a los elementos que forman la comunicación social. Con sus teorías ha enriquecido el estudio sobre el AD.

7. TEORÍAS SUCESIVAS SOBRE EL ANÁLISIS DEL DISCURSO

Jürgen Linke *apud* Wodak y Meyer (2003: 63), define el discurso como:

[...] un concepto de habla que se encontrará institucionalmente consolidado en la medida en que determine y consolide la acción y, de este modo, sirva ya para ejercer el poder.

Más adelante afirma que el discurso tiene interés no solo por expresar realidades sociales sino también por defender algunos aspectos relacionados con el poder.

Los discursos encierran elementos problemáticos, ideas que pueden ser concebidas de distintas formas. A la hora de analizar un discurso determinado, el analista no se coloca al margen sino que basa su análisis en valores y normas, en la concepción y la transmisión del lenguaje, sin olvidar que estos elementos son el resultado histórico del discurso. Wodak y Meyer (2003: 66): «para ilustrar mejor el problema del poder y del saber es necesario, en primer lugar, examinar con más detalle la relación entre el discurso y la realidad societal».

Más adelante (Link, 1992, *apud* Wodak y Meyer, 2003: 66) afirman que los discursos reflejan la realidad con tintes propios, no son medios pasivos de información, son más bien realidades materiales con plena validez.

En definitiva, los discursos no ofrecen una visión distorsionada de la realidad y no encierran algún aspecto ideológico falso. Representan una realidad más cercana a las vivencias diarias. Son un medio de producción de la realidad social.

Para una mayor comprensión del término «discurso», se aboga por compararlo con el concepto «texto». Aunque ambos vocablos han designado dos formas diferentes de comunicación lingüística, actualmente es muy difícil distinguir entre ambos. Cabe aducir que el «texto» en los comienzos de la lingüística textual, se

refería al discurso escrito. Más tarde, se afirmaba que «discurso» era el estudio lingüístico de las condiciones de producción del texto» (Cortés y Camacho, 2003: 28).

El concepto de «texto», que quiere decir en latín *textus* (tejido), según Segre (1985: 36): «desarrolla una metáfora en la cual las palabras que constituyen una obra son vistas, dada la realización que las une, como un tejido».

El «texto» es un conjunto de enunciados articulados por un hablante con intencionalidad comunicativa y depende de un contexto determinado.

A nivel terminológico, la diferencia entre texto y discurso se puede solventar si entendemos que el texto es una representación del discurso (acto comunicativo).

El «discurso» utiliza el lenguaje en un contexto determinado, adecuándose a las circunstancias comunicativas. Intervienen en él elementos cognitivos, sociales y lingüísticos. Para hacer un estudio correcto y completo hay que tener en cuenta elementos contextuales (sociales y cognitivos); la única manera de entender el sentido de un texto es conociendo los elementos lingüísticos y extralingüísticos.

II. LA MULTIDISCIPLINARIEDAD DEL ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO

En este apartado hablaremos del Análisis Crítico del Discurso, en adelante (ACD) que, según Teun A. Van Dijk debe ser diverso y multidisciplinar, puede combinarse con cualquier área o disciplina de las Humanidades y las Ciencias Sociales. Wodak y Meyer (2003: 144), preconizan que: «se centra en los problemas sociales, y en especial en el papel del discurso en la producción y reproducción del abuso de poder o de la dominación».

El ACD se centra en los problemas sociales, en especial en la relación del discurso con el poder o la dominación. Se ocupa de estas cuestiones desde una perspectiva coherente adecuándose a los grupos dominados. A diferencia de otras corrientes, el ACD sencillamente defiende una posición sociopolítica determinada, expresa un sesgo del cual está orgulloso. Debe ser un saber riguroso, multidisciplinar y funcional.

Debe ser accesible, compartido por otros, especialmente los grupos dominados y ha de ser comprensible, porque si los estudiantes no nos comprenden, no pueden aprender de nosotros ni formular un punto de vista crítico.

1. DISCURSO-COGNICIÓN-SOCIEDAD

El estudio cognitivo del discurso en cuanto a la comunicación y la interacción requiere una sólida base lingüística, en el amplio sentido de la palabra; no debe limitarse al análisis social y cognitivo o a la combinación de ambas dimensiones. No obstante, los complejos problemas reales que trata el ACD, requieren también un enfoque mucho más amplio (por ejemplo, los expuestos por Van Dijk, 1977, *apud* Wodak y Meyer, 2003: 146).

El ACD necesita explicar, al menos, niveles estructurales, estratégicos y funcionales de un texto determinado que incluye las formas gramaticales, pragmáticas,

estilísticas, retóricas, etc. Razón por la cual Teun A. Van Dijk limita el ámbito del ACD al triángulo discurso-cognición-sociedad (*apud* Wodak y Meyer, 2003: 146). El concepto «discurso», en este sentido, denota comunicación, lo que incluye varios elementos y dimensiones del acto comunicativo. La cognición implica tanto lo personal como lo social, creencias, objetivos, valoraciones y emociones. Por último, la voz «sociedad» incluye estructuras más globales que se definen de varias formas. La unión de estos conceptos define el contexto del discurso.

Un adecuado AD requiere un detallado análisis social y cognitivo y sólo la integración de estas explicaciones puede lograr una descripción, explicación, sobre todo, una crítica en el estudio de problemas sociales.

Tanto el ACD como el AD, no constituyen sólo un método de estudiar la realidad social, los estudios discursivos están previstos de muchas subdisciplinas y áreas independientes entre sí. El ACD no brinda un planteamiento ya hecho, sino que establece para cada estudio, un completo análisis social (Wodak y Meyer, 2003: 147) afirman que es un:

Completo análisis teórico de una cuestión social, de forma que seamos capaces de seleccionar qué discursos y qué estructuras sociales hemos de analizar y relacionar. Además de esto, los métodos de investigación concretos dependen de las propiedades del contexto de la investigación erudita: objetivos, participantes, instalaciones y usuarios, lo que incluye también sus creencias e intereses.

Según Cortés y Camacho (2003: 126) es un error considerar que existen diferencias entre el AD y el ACD porque:

Ambas tienen parecidos intereses: el discurso, la importancia del contexto, la relevancia del aspecto interactivo del lenguaje, la organización de la expresión, significado y acción de varios niveles de análisis, etc.

Señalan también que el estudio de las estrategias y la manipulación de la lengua y la estimulación de la capacidad crítica del lector es una tarea específica de la enseñanza de la lengua. Desde esta perspectiva, se percibe una coincidencia entre los métodos de AD.

2. ¿QUÉ ESTRUCTURAS SE PUEDEN ANALIZAR?

Hay infinitas estructuras discursivas, lo cual revela que no se puede plantear un análisis completo del discurso. Wodak y Meyer (2003: 148), sostienen que: «el análisis discursivo completo de un gran corpus de textos o conversaciones es, por consiguiente, algo totalmente fuera de lugar».

Es preciso seleccionar para un óptimo análisis aquellas estructuras más relevantes. Lo que exige tener una idea sobre los vínculos entre el texto y el contexto, factor que nos ayudará a determinar las propiedades del discurso que dependen, en gran medida, de las estructuras sociales.

Para averiguar el ejercicio del poder en un texto determinado, basta con estudiar las propiedades que pueden variar en función del poder social (Wodak y Meyer, 2003: 148).

Tanto la entonación, el énfasis, el orden de las palabras, la coherencia, etc., resultan irrelevantes para el estudio del poder social. Dice (Wodak y Meyer, 2003: 66): «para ilustrar mejor el problema del poder y del saber es necesario, en primer lugar, examinar con más detalle la relación entre el discurso y la realidad societal».

Las estructuras discursivas varían en función del contexto, pueden ser relevantes o no, dependiendo del tipo de investigaciones que uno decida emprender. Por ejemplo, un estudio sobre los ingredientes del envoltorio de las Hojaldrinas, en especial las de la marca «Mata», la «manteca de cerdo» se traduce al árabe por «aceite vegetal». En este caso, ¿qué funciones desempeña el contexto o la situación social?

A nuestro parecer, la sustitución de un ingrediente por otro, encierra omisión de una información de gran relevancia en cuanto al consumo del producto en los países árabes. Sólo importa, en este caso, vender el producto, independientemente de las creencias del destinatario. Las exigencias y el poder de la empresa, al igual que la labor del traductor revelan una relación basada en intereses económicos, dejando aparte todo lo relacionado con la ética moral o profesional, rasgo que explica la capacidad que tiene el ejercicio del discurso en el poder y viceversa.

Los estudios sobre el AD han tenido que superar, con creces, los estudios de los lingüistas tradicionales que pensaban en conceptos abstractos y la imposibilidad de llegar a una generalización del lenguaje por su dificultad de asimilación; por otra parte, se pensaba que los datos aportados por dicho lenguaje no gozaban de tanto interés teórico palpable, al no explicar la naturaleza del lenguaje humano. Además, el discurso estaba demasiado ligado a las actividades humanas diarias, a las situaciones cotidianas del quehacer diario, como para formar un objeto propiamente científico. Pero con el tiempo se ha demostrado que hay aspectos de la conducta humana que son campo de estudio e investigación, por ejemplo, las aportaciones de la Sociolingüística o la Psicolingüística.

Estas investigaciones se anticiparon a la actual teoría discursiva y consiguieron avances que sirvieron en el desarrollo del AD. Fue Gadet (1977) el primero en subrayar que a partir de las deficiencias halladas en Chomski se iba a favorecer todo lo concerniente al contexto. Cortés y Camacho (2003: 32) citan, por ejemplo, «lo concreto, la variación, la comunicación, la interacción social, los aspectos semánticos, etc.».

No cabe duda de que todo el que haya pensado en el uso del lenguaje lo ha hecho también sobre su empleo. Del resultado de estas reflexiones nacieron varias formas de entendimiento del lenguaje que conducen a distintas perspectivas del AD.

Hacer un estudio sobre el AD es un tema amplísimo, que engloba varias disciplinas lingüísticas. Cada una se ocupa de aspectos diferentes de un campo determinado del discurso. Por ejemplo y sin entrar en detalles (la sociolingüística, la Psicolingüística, la Filosofía del Lenguaje, la Epistemología, las teorías micro-sociológicas, las teorías sociopsicológicas, etc.).

Todos estos planteamientos teóricos son características del ACD. Dice Wodak y Meyer (2003: 67):

Por consiguiente, el análisis del discurso no trata (únicamente) de las interpretaciones de algo que ya existe; y por ello no se ocupa (únicamente) de un análisis destinado a la asignación post festum de un significado, sino del análisis de la producción de realidad que el discurso efectúa –al ser transmitido por las personas activas.

III. CONSIDERACIONES FINALES

El discurso aporta más conocimientos del que un individuo es capaz de percibir. La identificación de un tema determinado requiere el conocimiento del entorno social e histórico, no solo para ubicarlo, sino también para conocer su evolución y su génesis (Wodak y Meyer: 67). La actividad humana está estrechamente relacionada con el discurso histórico que impacta en la sociedad, rasgo que explica la capacidad que tiene el ejercicio del discurso en el poder y viceversa.

Faucault en *L'archéologie du savoir* (*La arqueología del saber*, apud Wodak, 2003: 78) indica:

El discurso abarca formas y expresiones de la política, como la función de la instancia revolucionaria, que ni se remonta a una situación revolucionaria ni a una conciencia revolucionaria.

IV. BIBLIOGRAFÍA

- Austin, J. L. (1962): *How to do things with words*, Oxford, Clarendon Press [trad., en español: *Palabras y acciones*, 1971, Buenos Aires: Paidós; *Cómo hacer cosa con palabras*, 1982, Barcelona: Paidós,].
- Bajtín, M. (1982): *Estética de la creación verbal*, México: Siglo XXI.
- Benveniste, E. (1966): *Problèmes de linguistique générale I*, Paris: Gallimard [trad.: *Problemas de lingüística general*, 1974, México: Siglo XXI, tomo I].
- Brown, G. y Yule, G. (1993): *Análisis del discurso* [trad. de Silvia Iglesia Recuero], Madrid: Visor Libros.
- Chomsky, N. (1966): *Cartesian Linguistics*, Nueva York y Londres: Harper & Row.
- (1968): *Language and Mind*, Nueva York: Harcourt, Brace & World.
- Cortés, R. L. y Camacho, A. M.^a (2003): *¿Qué es el análisis del discurso?*, Barcelona: Octaedro.
- Foucault, M. (1966): *Les mots et les choses*, Paris: Gallimard (*Las palabras y las cosas*, 1968, México: Siglo XXI):
- (1969): *L'archéologie du savoir*, Paris: Gallimard (*La arqueología del saber*, 1970, México: Siglo XXI).
- (1986): *El pensamiento del afuera*, Valencia: Pre-textos.
- (1999): *El Orden del Discurso*, Barcelona: Fabula.

- Harris, Z. S. (1952): «Discourse Analysis», en *Language*, 28 (1), pp. 1-30, reimpreso en Harris, Z. S. (1970), *Papers in Structural and Transformational Linguistics*, Dordrecht, pp. 313-348.
- Morris, C. W. (2010): «Pragmática». Recuperado de: <http://cvc@cervantes.es>. Fecha de consulta: 14/09/2017.
- Newmark, P. (1992), *Manual de traducción* [trad. de Virgilio Moya], Madrid: Cátedra.
- Sarfati, G. E. (1997): *Éléments d'analyse du discours*, Paris: Nathan.
- Saussure, F. (1969): *Cours de linguistique générale*, Paris: Payot.
- Searle, J. (1965): «What is a speech act?», en Black, M. (coord.), *Philosophy in America*, Londres: George Allen, pp. 39-53 [trad. «¿Qué es un acto de habla?», en Valdés, L. (coord.) (1991), *La búsqueda del significado*, Madrid: Tecnos/Universidad de Murcia, pp. 431-448].
- (1969): *Speech acts: An essay in the philosophy of language*, Cambridge: Cambridge U.P.
- Segre, C. (1985): *Principios de análisis del texto literario* [trad. de María Pardo de Santayana], Barcelona: Grijalbo.
- Van Dijk, T. (1997): *La ciencia del texto, un enfoque interdisciplinario, con un Epílogo a la edición castellana del autor* [trad. de Silbia Hunzinger], Barcelona: Paidós.
- (1972): *Some aspects of text grammars: a study in theoretical linguistics and poetics/ by Teun A. Van Dijk*, Mouton: The Hague.
- Wodak, R. y Meyer, M. (2003): *Métodos de análisis crítico del discurso* [trad. de Tomás Fernández Aúz y Beatriz Eguibar], Barcelona: Gedisa.

16. HERMENÉUTICA DE LA REBELIÓN EN ALBERT CAMUS

VICENTE LOZANO DÍAZ
CARMEN ROMERO SÁNCHEZ-PALENCIA
Universidad Francisco de Vitoria (España)

I. INTRODUCCIÓN

En la segunda semana de diciembre de 1957 el escritor Albert Camus viaja a Suecia para la ceremonia de entrega del premio Nobel de literatura que le ha sido otorgado, siendo, a sus 44 años, el segundo autor más joven en recibirlo, sólo superado por el británico Rudyard Kipling, que había sido premiado en 1907 a la edad de 42 años. De hecho, la concesión del premio se produce en unos momentos muy delicados para Camus, en los que sufre la fuerte crítica y el rechazo tanto de los intelectuales franceses de izquierdas como de los de derechas.

Durante su estancia en Suecia, Camus pronuncia varios discursos y conferencias, concede ruedas de prensa y protagoniza algunas reuniones con intelectuales, en una de las cuales, según varios de los asistentes, explica cómo había concebido el conjunto de su producción:

Tenía un plan preciso cuando comencé mi obra: quería en primer lugar expresar la negación. Bajo tres formas. Novelesca: este fue *El extranjero*. Dramática: *Calígula*, *El malentendido*. Ideológica: *El mito de Sísifo*. Preveía lo positivo bajo tres formas todavía. Novelesca: *La peste*. Dramática: *El estado de sitio* y *Los justos*. Ideológica: *El hombre rebelde*. Entreveía ya una tercera capa acerca del tema del amor (Grenier, 1987: 10).

Puede resultar difícil de aceptar que Camus tuviese al principio de su carrera esa idea tan clara acerca del contenido de su futura producción literaria, pero lo cierto es que la secuencia de obras y de contenidos indicada en Suecia coincide con múltiples anotaciones realizadas en el transcurso del tiempo en sus diarios y cuadernos de notas, publicados con el título de *Carnets* después de su muerte, y en su correspondencia, igualmente publicada póstumamente. Por ejemplo, una anotación del 21 de febrero de 1941 indica: «Terminado *Sísifo*. Los tres Absurdos están acabados. Comienzos de la libertad» (Camus, 2006i: 920). Siendo evidente que se está refiriendo a la novela *El extranjero*, a la primera versión de la obra de teatro *Calígula* y al ensayo *El mito de Sísifo*, obras que aparecerán publicadas o serán representadas al año siguiente, y que una vez terminadas ya puede empezar

con las obras de la próxima etapa, la del ciclo de la rebelión, aunque aquí se la denomina de la libertad, y que serán escritas y publicadas durante los próximos diez años, hasta 1951. Igualmente, una anotación de junio de 1947, poco después de la publicación de la novela *La peste*, primera obra del ciclo de la rebelión, indica:

Sin mañana.

1.^a serie. Absurdo. *El extranjero*. – *El mito de Sísifo*. – *Calígula* y *El malentendido*.

2.^a serie. Rebelión: *La peste* (y anexos). – *El hombre rebelde*. – Kaliayev.

3.^a serie. El juicio. – El primer hombre.

4.^a serie. El amor desgarrado: La hoguera. – Del amor. – El seductor.

5.^a serie. Creación corregida o El sistema – gran novela + gran meditación + pieza irrepresentable (Camus, 2006i: 1084-1085).

Publicada la novela *La peste*, queda claro que Camus ya tiene presente las dos obras que culminan el ciclo de la rebelión, la obra de teatro *Los justos*, aunque aquí aún se la denomina Kaliayev, el nombre de uno de sus protagonistas, que será escrita el año siguiente a esta anotación, en 1948, y estrenada en 1949, y el ensayo *El hombre rebelde*, que será publicado en 1951. También se puede observar que posteriormente se unirán la serie tercera y cuarta en el que será el ciclo del amor, del que Camus apenas podrá empezar la novela *El primer hombre*, que quedará inacabada por su prematura muerte en un accidente de coche en enero de 1960. Mientras que de la quinta serie anunciada nada se sabe.

Finalmente, otra anotación de Camus de mediados de 1950, cuando ya está finalizando el ensayo *El hombre rebelde*, vuelve a referirse a los tres ciclos o etapas, asociándolos además con la mitología griega: «I. El mito de Sísifo (absurdo). –II. El mito de Prometeo (rebelión). –III. El mito de Némesis» (Camus, 2008d: 1093).

Podemos por lo tanto destacar tres ciclos o etapas, en la obra camusiana: el ciclo negativo, del absurdo o de Sísifo, el ciclo positivo, de la rebelión o de Prometeo, y el ciclo del amor, o de Némesis, que es el que aparece más confuso o impreciso, y que además quedará inacabado. Habría que añadir además una primera etapa o ciclo de juventud, de exploración, pues Camus comienza la descripción de su producción a partir del momento en que sus obras consiguen una rápida e importante aceptación, con la publicación de *El extranjero* y de *El mito de Sísifo*, en la editorial Gallimard de París en 1942, pero hay un periodo previo de iniciación, de búsqueda y de formación, presente en sus primeros libros, publicados en Argelia entre 1937 y 1939 con escasa repercusión tanto de crítica como de público.

Por otra parte, estos ciclos no sólo poseen unas intenciones específicas, sino que además obedecen a una poética concreta, es decir, están ligados a una determinada concepción acerca de cuáles son el contenido y la finalidad de una obra que aspire a considerarse artística, y, específicamente, literaria. Esto es lo que nos proponemos en el presente artículo, analizar la poética camusiana y mostrar los diferentes matices o cambios que va experimentando a lo largo de la elaboración de los diferentes ciclos o etapas citados, durante los cuales surge, se precisa y se comprende a sí misma.

II. EL CICLO DEL TESTIMONIO

A finales de 1938 Albert Camus vive en Argelia, país en el que había nacido al trasladarse allí sus padres. Licenciado en filosofía, aunque sabía desde un principio que nunca podría ejercer como profesor a causa de su tuberculosis, se gana la vida como periodista y crítico literario mientras intenta labrarse un camino en el mundo de la literatura. El año anterior ha publicado en una pequeña editorial argelina su primer libro, *El revés y el derecho*, y ya tiene preparado el segundo, *Nupcias*, que aparecerá publicado en la misma editorial al año siguiente.

Ambos volúmenes son en realidad breves recopilaciones de ensayos o estampas que reflejan la concepción que en esa época tiene su autor acerca del sentido y la finalidad de la literatura. Formalmente muestran el que será el estilo característico de Camus, una prosa inmediata, constituida por oraciones simples y sin complicaciones sintácticas o léxicas, aparentemente plana, pero que permite que aparezca su mensaje sin ningún adorno o exceso innecesario, hasta el punto de que el lector se olvide del hecho de que está leyendo. Mientras que en su contenido conviven dos temáticas aparentemente difíciles de conciliar, por una parte la exaltación de la belleza del mundo, una proclamación casi panteísta del Sol, del aire, del agua, de la tierra y de los placeres más sensuales e inmediatos, y, por otra parte, la denuncia de la miseria e insuficiencia de la vida humana. Ámbitos de la luz y de la sombra, del sí y del no, del revés y del derecho, entre los que no se puede escoger, pues son la esencia de la propia realidad.

Influenciado por Nietzsche y por Schopenhauer, pero también por André Malraux, por André Gide, y por Sartre, cuya novela *La náusea* le ha deslumbrado, Camus intenta evitar tanto el simple realismo como el idealismo sentimental, intentando combinar lo subjetivo y lo objetivo a partir del testimonio del autor como motor vital del acto de escribir. La literatura no es un divertimento, ni una antítesis o huida de la realidad. Al contrario, es ella la que permite decir la vida, comprenderla e incluso cambiarla (Lévi-Valensi, 2006: 148). Y si esta experiencia o su expresión pueden parecer contradictorias es porque la contradicción es inherente a la propia vida. Como indica el propio Camus en un proyecto del Prefacio de *El revés y el derecho* que luego no utilizará:

Estos ensayos nacieron de diversas circunstancias. Pienso que se sentirá la voluntad de no rechazar nada. Es verdad que los países mediterráneos son los únicos en lo que yo podría vivir, que amo la vida y la luz; pero es también verdad que lo trágico de la existencia obsesiona al hombre y que lo más profundo de sí mismo permanece oculto. Entre este revés y este derecho del mundo y de mí mismo, me niego a escoger (Camus, 2006a: 73).

Sólo al final de un verdadero proceso de elevación la belleza del mundo y la miseria del hombre podrán no solamente coexistir, sino comunicarse, y esto únicamente será posible mediante la capacidad de la literatura. Sólo la creación literaria permite comprender y superar, aceptándola, la contradicción de la existencia, pues sólo ella se niega a elegir, acepta que lo más importante no puede ser dicho, razonado, sometido a esquema o criticado, y se limita a mostrarlo a

partir del testimonio de lo experimentado o vivido, lo que nos permite superar toda separación con la naturaleza y, a la vez, encontrarnos a nosotros mismos:

¿Quién soy yo y qué puedo hacer sino entrar en el juego de las hojas y de la luz? Ser este rayo en el que mi cigarrillo se consume, esta tibieza y esta pasión discreta que respira en el aire. Si intento alcanzarme, es en el fondo de esta luz. Y si trato de comprender y de saborear este delicado sabor que revela el secreto del mundo, es a mí mismo a quien encuentro en el fondo del universo. Yo mismo, es decir, esta emoción extrema que me libera del decorado (Camus, 2006a: 70).

La verdadera literatura es comprensión y superación de lo contradictorio o separado, es filosofía, pero filosofía que escapa a la extrema racionalización, mostración en imágenes. Por eso anota en 1936 Camus en sus cuadernos: «Sólo se piensa mediante imágenes. Si quieres ser filósofo, escribe novelas» (Camus, 2006b: 800). Idea que repite en la reseña que publica sobre *La náusea* de Sartre en un periódico de Argel el 20 de octubre de 1938: «Una novela no es más que una filosofía puesta en imágenes. Y en una buena novela toda la filosofía se expresa en las imágenes» (Camus, 2006i: 794).

III. EL CICLO DEL ABSURDO O DE LA NEGACIÓN

En marzo de 1940, mientras trabaja de manera simultánea en las tres obras principales del ciclo del absurdo o de la negación, Albert Camus se traslada a París. Una vez instalado, todo acontece vertiginosamente: Secretario de redacción del periódico *Paris-Soir*, derrota de las tropas francesas ante las alemanas durante la Segunda guerra mundial y ocupación de Francia y de París por las tropas germanas el 14 de junio de 1940, contactos con la prestigiosa editorial Gallimard y publicación con gran éxito de público y de crítica de la novela *El extranjero* en 1942, seguida de las demás obras del absurdo, conocimiento personal de Sartre en 1943 e incorporación a su círculo más íntimo de amigos y colaboradores, referente intelectual y moral de la resistencia francesa junto con Sartre gracias a su colaboración con el periódico clandestino *Combat*, etc. Es cierto que su relación con Sartre contribuye a un éxito cada vez más grande, pues todos le ven como el discípulo destacado del existencialismo sartreano, que se va elevando hasta la cima, y sin embargo, el propio Camus no se ve en modo alguno como existencialista. Más allá de algunas coincidencias puntuales, Camus percibe su obra como radicalmente diferente de la de su amigo, siguiendo, de hecho, lo que ya había apuntado en la antes citada reseña a *La náusea* sartreana publicada en Argel en 1938: «Constatar la absurdidad de la vida no puede ser un fin, sino solamente un comienzo» (Camus, 2006b: 795-796).

Queda claro. Camus piensa como Sartre que el punto de partida es la constatación del absurdo, pero, a diferencia de él, no cree que haya que quedarse ahí, sino que hay que buscar una salida, una esperanza. Lo que, como sabemos, será precisamente el tema de las obras del siguiente ciclo, el de la rebelión, si bien resulta comprensible la excesiva reducción por parte de los lectores y los críticos de la

obra de Camus a los parámetros existencialistas ante la ausencia de las obras y de las precisiones futuras. Por el momento, Camus es el autor del absurdo, novelado en *El extranjero*, representado dramáticamente en diversas obras de teatro como *Calígula* y explicado teóricamente en *El mito de Sísifo*.

Recuérdese que según el mito de la antigüedad griega Sísifo es un mortal que al faltar a la promesa dada a Tánato, el dios de la muerte, es condenado tras su fallecimiento a empujar eternamente por la ladera de una colina de los infiernos una roca que cae de nuevo al llegar a la cima. El mito simbolizaba así la trágica condición humana, lo absurdo de una existencia que, más allá de algunos escasos momentos de satisfacción, está llena de sacrificios, amarguras y sinsabores, sometida al azar, carente de todo sentido o significado más allá del propio esfuerzo en perseverar, y que siempre termina con la derrota inevitable de la muerte. Esto es lo que comprende el protagonista de *El extranjero*, alguien que se siente un extranjero, un extraño, ante las relaciones y los convencionalismos que a todos nos envuelven y nos implican. Persuadido a partir de diversas experiencias de la falta de finalidad de la vida, simplemente existe, hace lo que puede en la selva que más allá de las apariencias y de las mentiras es la sociedad humana, sin ninguna esperanza, intentando disfrutar de los breves placeres terrenales y rechazando cualquier intento de autoengaño, de ilusión, de compromiso o de consuelo, pues nada en el fondo es importante y todo da lo mismo, hasta que llega el fin. Así, cuando su jefe le propone un proyecto que implicaría un esfuerzo extra pero que le supondría un ascenso, él mismo narra que:

Dije que sí, pero que en el fondo me daba igual. Me preguntó entonces si no estaba interesado en un cambio de vida. Respondí que no se cambia nunca de vida, que en cualquier caso todas valían lo mismo y que la mía aquí estaba lejos de disgustarme. Pareció descontento, me dijo que nunca respondía directamente, que no tenía ambición y que eso era desastroso en los negocios. Volví entonces al trabajo. Hubiera preferido no decepcionarlo, pero no veía razón alguna para cambiar de vida. Pensándolo bien, no me sentía desgraciado. Cuando era estudiante, tenía muchas ambiciones de este tipo. Pero cuando tuve que abandonar mis estudios, comprendí rápidamente que todo eso carecía de verdadera importancia (Camus, 2006c: 164-165).

Del mismo modo, el protagonista nos cuenta a continuación que ese mismo día la joven con la que está manteniendo una relación sentimental le propuso que se casaran y lo que él le contestó:

Por la tarde, Marie vino a buscarme y me preguntó si quería casarme con ella. Le dije que me daba igual y que podíamos hacerlo si ella quería. Me preguntó entonces si yo la amaba. Le respondí, como ya había hecho una vez, que eso no significaba nada, pero que ciertamente no la amaba. «¿Por qué te casarías entonces conmigo?», dijo ella. Le expliqué que eso no tenía importancia alguna, pero que si ella lo deseaba podíamos casarnos (Camus, 2006c: 165).

Ahora bien, más allá de la fría y desesperante apatía existencial del protagonista, constantemente desafiada por los que le rodean, que siempre están pregun-

tándole e intentando que se comprometiera o implique, es importante aclarar que en rigor Camus no indica que el ser humano sea absurdo, ni tampoco que lo sea el mundo. Lo que es absurdo, precisa Camus en *El mito de Sísifo*, es el divorcio entre el ser humano y el mundo:

Hay casamientos, desafíos, rencores, silencios, guerras y también paces absurdas. En cada uno de estos casos la absurdidad nace de una comparación. Por tanto, tengo razón al decir que el sentimiento de la absurdidad no nace del simple examen de un hecho o de una impresión, sino que surge de la comparación entre un estado de hecho y cierta realidad, entre una acción y el mundo que la supera. Lo absurdo es esencialmente un divorcio. No está ni en uno ni en otro de los elementos comparados. Nace de su confrontación (Camus, 2006d: 239).

Mi razonamiento quiere ser fiel a la evidencia que lo ha despertado. Esta evidencia es el absurdo. Es ese divorcio entre el espíritu que desea y el mundo que decepciona, mi nostalgia de unidad, el universo disperso y la contradicción que los encadena (Camus, 2006d: 254-255).

No puede haber absurdo fuera del espíritu humano. El absurdo surge de la confrontación entre nuestras ilusiones, deseos o esperanzas y la siempre decepcionante realidad. Por nuestra naturaleza, estamos impelidos a desear, a actuar con una intención o fin, esperando un determinado resultado, pero el mundo es irracional, neutro, y los hechos que acontecen o provocamos con nuestros actos nunca obedecen completamente a lo esperado, y de hecho en múltiples ocasiones son totalmente diferentes, surgiendo así ese sentimiento de inutilidad, de falta de sentido, de absurdo.

«El absurdo surge de la confrontación lúcida y constante entre mi deseo de transparencia y de unidad por una parte y la opacidad y la pluralidad del mundo por la otra» (Weyembergh, 1998: 30). El absurdo es una nostalgia provocada por el «no» del mundo al ser humano. Cuando realizamos nuestros actos, e incluso nuestras acciones, esperamos que todo sea como pensamos que tiene que ser y que encaje en un mundo con sentido y significado dentro del cual mi propia vida tenga su lugar específico, avanzando así hacia la plenitud personal y la felicidad. Pero la realidad es opaca, maciza, estúpida, como diría Sartre, es una sucesión de sucesos que suceden sucesivamente, una pluralidad y una diversidad dentro de la cual nunca termino de encajar, de conseguir mis anhelos. Y por eso, después de una decepción tras otra, se experimenta el absurdo, el sentimiento de carencia de libertad, de inutilidad o de que nada vale realmente la pena, adoptándose en consecuencia la actitud de dejarse ir, de intentar conseguir lo que se pueda mientras decimos lo que todos dicen y hacemos lo que todos hacen, hasta que nos llegue la muerte. Por eso Calígula, el emperador romano protagonista del drama camusiano titulado con su nombre, y al que todos toman por loco, siente la necesidad de lo imposible y desea la luna, pues ha comprendido la única verdad, una verdad simple y clara, un poco tonta, pero difícil de descubrir y pesada de llevar, una verdad que además pronuncia deliberadamente en un tono neutro: «que los hombres mueren y no son felices» (Camus, 2006e: 332).

Con relación a su concepción de la literatura, Camus insiste en que el tema principal del que se ocupa el artista es la experiencia humana ante la realidad, si bien ahora acentúa el aspecto paradójico de que hay que superar la hostilidad del mundo sin por ello rechazarlo. Así, la contradicción de la primera etapa se convierte ahora en el absurdo, mientras que se deja en suspenso su superación, que será el tema del siguiente ciclo, la rebelión. El cambio más importante consiste, sin embargo, en que ahora la actividad literaria se separa radicalmente de la actividad filosófica. Tanto el filósofo como el literato, explica Camus, se ocupan de las cuestiones esenciales inherentes a la condición humana. Pero mientras que el filósofo lo hace de manera abstracta, mediante conceptos o ideas, el literato lo hace utilizando imágenes o palabras, encarnando esas cuestiones esenciales en las situaciones del mundo concreto y partiendo por lo tanto de experiencias vividas. La filosofía estaría lastrada por el uso excesivo de la razón, por su rigor metodológico y por su afán explicativo, lo que le lleva a intentar encajarlo todo en un sistema ideológico cerrado y le impide captar la diversidad y la totalidad de lo real, que incluye lo racional, pero también lo irracional, los deseos y las acciones, pero también lo inconsciente y lo inexplicable. Por eso en 1945 escribe Camus en sus cuadernos: «¿Por qué soy un artista y no un filósofo? Porque pienso según las palabras y no según las ideas» (Camus, 2006i: 1029). Idea que repite el mismo año en una entrevista para la revista *Servir*:

No soy un filósofo. No creo lo suficiente en la razón como para crear un sistema. Lo que me interesa es saber cómo es necesario comportarse. Y más precisamente cómo puede uno comportarse cuando no cree ni en Dios ni en la razón (Camus, 2006g: 659).

Sólo el artista, y en especial el literato, puede afrontar la complejidad y la confusión de esa realidad en la que se produce el absurdo o separación entre los deseos de los seres humanos y los hechos que se imponen. Sólo él puede mostrar cómo puede comportarse el ser humano para superar el absurdo sin intentar transformar el mundo. La literatura se sitúa así entre la creencia en Dios y la creencia en la razón, entre la religión y la filosofía, entre el éxtasis religioso y el éxtasis laico (Musso, 2006: 16-17).

Es necesario hacer frente absurdo, superar la ruptura u hostilidad del mundo para con el ser humano, pero esto sólo es posible aceptando el mundo tal y como es, aceptando la realidad, no evadiéndose de ella. Por eso no sirve la creencia religiosa, que ofrece el desgarramiento moral, la aceptación de una vida que será más plena cuanto más se aleje de lo sensible o de lo que sucede, de lo experimentado inmediatamente. Pero tampoco sirve la experiencia filosófica, que diviniza la historia, que intenta someter los hechos a unos criterios explicativos previos que les den un sentido o una finalidad de la que en el fondo carecen. La única respuesta válida es, pues, la experiencia artística, que apela a la reconciliación mediante la rebelión.

IV. EL CICLO DE LA REBELIÓN O DE LA LIBERTAD

Camus aún está redactando algunas obras del ciclo del absurdo, como la versión revisada de *Calígula* o la obra teatral *El malentendido*, cuando emprende la redacción de las obras del ciclo de la rebelión, comenzando por la novela *La peste*, cuyos primeros esbozos y planes datan de 1942, en plena ocupación alemana de Francia durante la Segunda guerra mundial.

Afirmado el absurdo, la separación entre los deseos humanos y los hechos mundanos que se imponen, ahora se trata de mostrar cómo es posible su superación. Si el absurdo era el «no» del mundo al hombre, ahora se trata de reflejar el «sí» del hombre al mundo. En esto consiste la rebelión, en que el ser humano le diga al mundo que si no tiene sentido, él se lo va a dar, que introduzca en ese mundo neutro en el que tiene que vivir la justicia y la moral, en el que se sienta libre. Como no es posible transformar el mundo, pues sucede lo que tiene que suceder, lo hechos son inevitables, se trata de convertir esos simples sucesos o hechos en acontecimientos, en otorgarles un significado o un valor mediante la actitud y la actividad humanas. Se trata de decir «sí» al mundo sin consentir, de conciliar lo absurdo y la aceptación mediante la sabiduría de la rebelión (Comte-Sponville, 1997: 166-167).

Ese es precisamente el tema de *La peste*, en la que se narra cómo surge una epidemia de esa enfermedad en la ciudad argelina de Orán, y cómo, después de múltiples vicisitudes y tragedias, el brote sólo puede ser superado cuando los diversos protagonistas superan sus intereses inmediatos más individualistas, se unen y colaboran para afrontar el problema. Pues sólo la solidaridad y la participación, el pacto entre los seres humanos, permite la esperanza y la vida con sentido más allá de los hechos. La peste es por tanto la manifestación del absurdo frente a la cual debe surgir la rebelión, y frente a la cual debe mantenerse, pues es cierto que después de todo tipo de sufrimientos y esfuerzos la enfermedad es derrotada, alcanzándose la libertad, aunque sea de manera momentánea, pues, como se indica al final de la novela, cuando el doctor que ha dirigido la lucha contra epidemia observa la celebración de su desaparición por parte de los habitantes de Orán, la peste, el absurdo, sólo puede derrotarse temporalmente, y siempre volverá, siempre está presente, por lo que siempre hará falta o es necesaria la unión de todos, la solidaridad y la participación, la rebelión:

Escuchando los gritos de alegría que subían desde la ciudad, Rieux tenía presente que esta alegría estaba siempre amenazada. Pues él sabía lo que esa muchedumbre dichosa ignoraba, y que se puede leer en los libros, que el bacilo de la peste no muere ni desaparece jamás, que puede permanecer durante decenios dormido en los muebles, en la ropa, que espera pacientemente en las alcobas, en las bodegas, en las maletas, los pañuelos y los papeles, y que puede llegar un día en que la peste, para desgracia y enseñanza de los hombres, despierte a sus ratas y las mande a morir en una ciudad dichosa (Camus, 2006h: 248).

Lo cierto es que si en un sentido amplio la peste es una manifestación del absurdo, en su sentido más ligado al presente, a la civilización que acaba de superar

la Segunda guerra mundial y todavía permanece entre aliviada y atónita por todo lo sucedido durante su transcurso, la peste se manifiesta como una alegoría de la guerra, de la ocupación y de las atrocidades del nazismo. Siendo este sentido más concreto el que, más allá de la indiscutible maestría de la obra, provoca que al ser publicada en 1947 se convierta en un gran éxito de ventas y de crítica, a pesar de que su intención más significativa no fuese captada o comprendida del todo.

Y, sin embargo, Camus había dejado patente el significado más profundo del texto en diversos escritos e intervenciones, como en *Cartas a un amigo alemán*, conjunto de cuatro ensayos escritos durante la contienda, mientras trabaja en *La peste*, publicado en 1945, pocos meses después del fin de la guerra, y en los que bajo la forma de cartas a un supuesto nazi se explica la superioridad moral de los aliados frente a los agresores alemanes. Especialmente precisa es la última carta, terminada poco después de la victoria, en la que Camus reconoce que, como los vencidos, no cree en el sentido de este mundo, pero que, a diferencia de ellos, no piensa que eso justifique cualquier acto, que legitime la ley de la selva. Es cierto que no hay un sentido o significado último del mundo o de nuestra vida, y que no es posible fabricar uno externo, ya sea religioso o filosófico-racional, pero también es cierto que el ser humano puede introducir en el mundo sus valores, que puede aspirar a la distinción entre el bien y el mal y a la justicia para todos, superando así la neutralidad natural. Es decir, que el ser humano puede rebelarse ante el absurdo y alcanzar una vida digna que haga posible la auténtica salvación:

Nunca ha creído usted en el sentido de este mundo y de ello ha extraído la idea de que todo era equivalente y de que el bien y el mal se definían a nuestro antojo. Suponía que, en ausencia de toda moral humana o divina, los únicos valores eran los que regían el mundo animal, o sea, la violencia y la astucia. De ello concluía que el hombre no era nada y que podía matársele el alma, que en la más insensata de las historias, la labor de un individuo no podía ser sino la aventura del poder, y su moral, el realismo de las conquistas [...]

Como estaban ustedes cansados de luchar contra el cielo, descansaron en esa agotadora aventura en la que tienen asignada la tarea de mutilar las almas y destruir la tierra. En una palabra, eligieron la injusticia, se erigieron al nivel de los dioses. Su lógica no era más que aparente.

Yo, por el contrario, he elegido la justicia para permanecer fiel a la tierra. Sigo creyendo que este mundo no tiene un sentido superior. Pero sé que algo en él tiene sentido y es el hombre, porque es el único ser que exige tener uno. Este mundo tiene al menos la verdad del hombre y es misión nuestra dotarle de razones contra el propio destino. Y no tiene otras razones que el hombre, y a quien hay que salvar es a éste si queremos salvar la idea que nos forjamos de la vida. Me dirá usted, con su sonrisa y su desdén: «¿Qué es salvar al hombre?» Y lo grito con todo mi ser: no es mutilarlo y sí es posibilitar que se cumpla la justicia, que es el único en concebir (Camus, 2006f: 26-27).

La rebelión frente al absurdo consiste en intentar introducir la justicia humana en un mundo neutro que carece de cualquier valor y que siempre decepciona, por eso Camus la asocia con el mito griego de Prometeo, el titán que roba el fuego escondido en el Olimpo para entregárselo a los seres humanos, por lo que, al igual

que Sísifo, es castigado por los dioses. Mientras que Sísifo representa la constancia del esfuerzo absurdo, Prometeo es la figura arquetípica de la rebelión, aquél que rechaza la suerte que le ha sido asignada y protesta contra el rigor de una legalidad injusta (Grouix, 2009: 727), encarnando así la libertad humana enfrentada con orgullo a la divinidad o al destino.

Finalmente, del mismo modo que en el ciclo del absurdo hay una obra ensayística, *El mito de Sísifo*, Camus culmina el ciclo de la rebelión con un ensayo, *El hombre rebelde*. No se trata de un análisis filosófico, razonado y sistemático, pues recuérdese que a esta altura de su obra rechaza la filosofía académica, y, además, para él lo esencial no se dice rigurosamente ni se explica, sino que se muestra. Se trata de un ensayo literario en el que se van trazando pinceladas sobre diferentes aspectos de la rebelión, comunicándose una serie de intuiciones no siempre bien enlazadas o articuladas. De hecho, una de las cuestiones tratadas es el rechazo del totalitarismo, incluyendo en su crítica tanto al fascismo como al estalinismo. Por eso, cuando se publica en 1951, en plena enfrentamiento de postguerra entre el bloque capitalista y el bloque comunista, el libro provoca la ruptura de Camus con Sartre, alineado entonces con la Unión Soviética, y la feroz animadversión de todos los intelectuales y medios culturales de la izquierda francesa y occidental. Rechazo incluso superior al que Camus había recibido desde el ciclo del absurdo por parte de los círculos más conservadores y religiosos.

Lo cierto es que la inevitable repercusión mediática del enfrentamiento con Sartre hace que pasen desapercibidos algunos de los aspectos más significativos del libro, como los esfuerzos de Camus por aclarar el sentido plural de la rebelión o la función que el artista desempeña en ella. Así, se insiste en que la auténtica rebelión exige que el sujeto se eleve desde lo individual, nivel en el que se experimenta el absurdo, a lo colectivo, único nivel en el que ese absurdo puede en cierto modo superarse. En palabras del propio Camus, relacionando el título de la novela del ciclo del absurdo, el extranjero o el extraño, con el título de la novela del ciclo de la rebelión, la peste:

En la experiencia absurda el sufrimiento es individual. A partir del movimiento de rebelión, tiene conciencia de ser colectivo, es la aventura de todos. El primer progreso de un espíritu embargado de la extrañeza consiste, por lo tanto, en reconocer que comparte esa extrañeza con todos los hombres y que la realidad humana, en su totalidad, sufre de esa distancia en relación consigo misma y con el mundo. El mal que experimentaba un solo hombre se convierte en peste colectiva. En nuestra prueba cotidiana la rebelión desempeña el mismo papel que el *cogito* en el orden del pensamiento: es la primera evidencia. Pero esta evidencia saca al individuo de su soledad. Es un lugar común que funda en todos los hombres el primer valor. Me rebelo, luego somos (Camus, 2008a: 79).

La auténtica rebelión no puede hacerse sólo en nombre de uno mismo, para ser tal debe incluir a los demás, debe ser colectiva, y esta exigencia es el primer valor. Primer valor que incluye también al artista o literato, cuya obra es precisamente un acto de rebelión:

He aquí un mundo imaginario, pero creado mediante la corrección de éste, un mundo donde el dolor puede, si lo quiere, durar hasta la muerte, donde las pasiones nunca se distraen, donde los seres se entregan a una idea fija y están siempre mutuamente presentes. En él se da el hombre, finalmente así mismo la forma y el límite apaciguador que persigue en vano en su condición. La novela fabrica el destino a la medida. Así hace competencia a la creación y triunfa, provisionalmente, sobre la muerte. Un análisis detallado de las novelas más célebres mostraría, con perspectivas cada vez diferentes, que la esencia de la novela está en esa corrección perpetua, siempre dirigida en el mismo sentido, que efectúa el artista sobre su experiencia. Lejos de ser moral o puramente formal, esta corrección aspira, ante todo, a la unidad y revela con ello una necesidad metafísica (Camus, 2008a: 288).

La obra literaria es la manera que tiene el artista de expresar esa necesidad metafísica de transparencia y de unidad que todo ser humano posee y que le lleva tanto al sentimiento del absurdo, a la decepción ante los inevitables hechos del mundo, como a la necesidad de la rebelión. La literatura es así un diálogo entre el artista y sus lectores, pero un diálogo que no tiene una función moral, pues no juzga, sólo trata de comprender y de ayudar a comprender, y que tampoco es un mero juego formal, ya que no trata de evadirse del mundo, sino que aspira a mostrar la necesidad y la posibilidad de vivir con la esperanza

Toda victoria definitiva es imposible, pues la creación artística nunca podrá cambiar el orden de los hechos, el absurdo estará siempre acechante. Pero al plantear con sus personajes una realidad que en vez de intentar transformar el mundo sólo lo corrige de una manera creíble, al hacer provisionalmente la competencia a la creación, el artista invita al lector a que se rebele, a que permanezca fiel a sus evidencias y no renuncie a la lucha, a que con lucidez haga «como si» la victoria fuese posible (Nadeau, 2015: 38), a que continúe buscando y esperando esa superación del absurdo, esa unidad entre los deseos y los hechos que permite aspirar al bien y a la justicia. La esperanza en la que en el fondo consiste la rebelión no es así una mera esperanza en el porvenir, sino que es más bien búsqueda de la reconciliación y del equilibrio, armonía en el presente con uno mismo, con los demás y con el mundo, libertad que hace soportable la existencia a pesar de la decepción y la impotencia ante lo que sucede.

Ideas que Camus repite seis años después, en 1957, durante los discursos y conferencias que pronuncia e imparte en Suecia con ocasión de su recepción del premio Nobel de literatura. Así, en el discurso pronunciado en Estocolmo el 10 de diciembre de 1957, durante la ceremonia de entrega de los premios, insiste en el carácter colectivo de la creación artística, reconociendo además su función de conmover o de ayudar a tomar conciencia de la realidad:

Personalmente, no puedo vivir sin mi arte. Pero nunca lo he situado por encima de todo. Al contrario, si lo necesito es porque no se separa de nadie y porque me permite vivir, tal como soy, en el plano de todos. El arte no es a mis ojos un placer solitario. Es un medio para conmover al mayor número posible de personas, al ofrecerles una imagen privilegiada de los sufrimientos y alegrías comunes. Obliga, pues, al artista a no aislarse y lo somete a la verdad más hu-

milde y más universal. Y quien a menudo ha escogido su destino de artista por sentirse diferente, no tarda en darse cuenta de que no nutrirá su arte y su diferencia, sino reconociendo su semejanza con todos. El artista se forma en esta perpetua ida y vuelta de sí a los demás, a medio camino entre la belleza, de la que no puede prescindir, y la comunidad, de la que no puede extirparse. Por eso es por lo que los verdaderos artistas no desprecian nada; se obligan a comprender en vez de juzgar (Camus, 2008b: 239-240).

Del mismo modo, en una conferencia impartida en la Universidad de Upsala el 14 de diciembre de 1957 insiste en el carácter de rebelión de la obra artística, en su búsqueda del equilibrio y en el carácter a la vez alegre y desgarrado de la vida que el arte refleja y promete:

El arte, en un cierto sentido, es una rebelión contra el mundo en lo que tiene de huidizo e inacabado; no se propone, pues, otra cosa que dar otra forma a una realidad que, sin embargo, está obligado a conservar porque es la fuente de su emoción. A este respecto, todos somos realistas y nadie lo es. El arte no es ni el rechazo total ni el consentimiento total a lo que es. Es al mismo tiempo rechazo y consentimiento, y por eso no puede ser sino un desgarramiento perpetuamente renovado. El artista se encuentra siempre en esta ambigüedad, incapaz de negar lo real y, sin embargo, eternamente dedicado a negarlo en lo que tiene de eternamente inacabado. [...]

No se trata, pues, de saber si el arte debe rehuir lo real o someterse a ello, sino únicamente de conocer la dosis exacta de realidad con que debe lastrarse la obra para que no desaparezca en las nubes ni se arrastre, por el contrario, con suelas de plomo. Cada artista resuelve este problema como buenamente puede o entiende. Cuanto más fuerte sea la rebelión de un artista contra la realidad del mundo, mayor será el peso de lo real necesario para equilibrarla. La obra más alta será siempre, como en los trágicos griegos, Melville, Tolstoi o Molière, la que equilibre lo real y su rechazo en un avivamiento mutuo semejante a ese manantial incesante que es el mismo de la vida alegre y desgarrada. Entonces surge, de tarde en tarde, un mundo nuevo, diferente del de todos los días y, sin embargo, el mismo, particular pero universal, lleno de inseguridad inocente, suscitado durante algunas horas por la fuerza y la insatisfacción del genio (Camus, 2008c: 259-260).

V. EL CICLO DEL AMOR

Ya en septiembre de 1948, cuando todavía está escribiendo *El hombre rebelde*, Camus es consciente de que si la rebelión es colectiva, «me rebelo, luego somos», y si el arte es diálogo, será necesario tratar el tema del amor, tratar de cómo es posible superar la soledad de nuestra alma para tender hacia la solidaridad y la participación, y más teniendo en cuenta que nos desenvolvemos en un contexto social que a menudo nos genera rechazo por su indiferencia, o incluso por su hipocresía y su agresividad. Por eso escribe en sus cuadernos: «Hay que encontrar el amor antes de haber encontrado la moral. De lo contrario el desgarramiento» (Camus, 2006i: 1118). Empieza a esbozar así el ciclo del amor, que asocia en sus

apuntes con la figura mítica de Némesis, que se presenta en el mundo griego antiguo como la diosa de la venganza, pero cuyas venganzas no son ciegas, pues intenta siempre restablecer el equilibrio y aconseja la moderación.

Lamentablemente, la preparación de este ciclo será interrumpida bruscamente por la repentina muerte de Camus, y de él apenas poseemos lo contenido en varias obras de transición como la novela corta *La caída*, publicada en 1956, y el conjunto de relatos *El exilio y el reino*, de 1957, y algunas páginas de la que iba a ser la novela del ciclo, *El primer hombre*, novela autobiográfica en la que Camus pretendía narrar los años de su infancia en el norte de África, una infancia que vivió en unas difíciles condiciones materiales como huérfano de guerra criado por una madre analfabeta que se ganaba la vida modestamente fregando escaleras, pero una infancia en la que, sin embargo, habría sido feliz.

VI. BIBLIOGRAFÍA

- Camus, A. (2006a): «L'Envers et l'Endroit», en Camus, A., *Oeuvres Complètes. I. 1931-1944*, Paris: Gallimard, pp. 29-98.
- (2006b): «La Nausée», en Camus, A., *Oeuvres Complètes. I. 1931-1944*, Paris: Gallimard, pp. 794-796.
- (2006c): «L'Étranger», en Camus, A., *Oeuvres Complètes. I. 1931-1944*, Paris: Gallimard, pp. 139-216.
- (2006d): «Le Mythe de Sisyphe», en Camus, A., *Oeuvres Complètes. I. 1931-1944*, Paris: Gallimard, pp. 217-304.
- (2006e): «Caligula», en Camus, A., *Oeuvres Complètes. I. 1931-1944*, Paris: Gallimard, pp. 323-451.
- (2006f): «Lettres à un ami allemand», en Camus, A., *Oeuvres Complètes. II. 1944-1948*, Paris: Gallimard, pp. 1-29.
- (2006g): «Interview à "Servir"», en Camus, A., *Oeuvres Complètes. II. 1944-1948*, Paris: Gallimard, pp. 659-661.
- (2006h): «La Peste», en Camus, A., *Oeuvres Complètes. II. 1944-1948*, Paris: Gallimard, pp. 31-248.
- (2006i): «Carnets 1935-1948», en Camus, A., *Oeuvres Complètes. II. 1944-1948*, Paris: Gallimard, pp. 793-1126.
- (2008a): «L'Homme révolté», en Camus, A., *Oeuvres Complètes. III. 1949-1956*, Paris: Gallimard, pp. 60-378.
- (2008b): «Discours de Suède», en Camus, A., *Oeuvres Complètes. IV. 1957-1959*, Paris: Gallimard, pp. 234-243.
- (2008c): «Conférence du 14 décembre 1957», en Camus, A., *Oeuvres Complètes. IV. 1957-1959*, Paris: Gallimard, pp. 245-265.
- (2008d): «Carnets 1949-1959», en Camus, A., *Oeuvres Complètes. IV. 1957-1959*, Paris: Gallimard, pp. 957-1307.
- Comte-Sponville, A. (1997): «L'absurde dans *Le mythe de Sisyphe*», en Amiot, A.-M. y Mattéi, J.-M., *Albert Camus et la philosophie*, Paris: PUF, pp. 159-171.
- Grenier, R. (1987): *Albert Camus. Soleil et Ombre*, Paris: Gallimard.
- Grouix, P. (2009): «Prométhée», en Guérin, J., *Dictionnaire Albert Camus*, Paris: Bouquins, pp. 729-730.
- Lévi-Valensi, J. (2006): *Albert Camus ou la naissance d'un romancier*, Paris: Gallimard.

- Musso, F. (2006): *Albert Camus ou la fatalité des natures*, Paris: Gallimard.
- Nadeau, J. Ph. (2015): «Camus et l'éthique de la création: le paradoxe de l'artiste meurtrier», en Bastien, S., Prouteau, A. y Spiquel, A., *Camus, l'artiste*, Rennes: Presses Universitaires de Rennes, pp. 37-48.
- Weyembergh, M. (1998): *Albert Camus ou la mémoire des origins*, Bruxelles: De Boeck.

17. LA CONCILIACIÓN DE LA VIDA LABORAL Y FAMILIAR Y EL *BURNOUT* EN LA PROFESIÓN PERIODÍSTICA: UN ESTUDIO EXPLORATORIO

RICHARD MABABU MUKIUR

Universidad a Distancia de Madrid (España)

I. INTRODUCCIÓN

El trabajo y la familia representan dos ámbitos fundamentales de la vida de las personas. El bienestar depende en gran medida del equilibrio existente entre estas dos esferas en que suelen coexistir conflictos o interferencias. La conciliación entre la vida laboral y la vida familiar se ha convertido un factor de avances en la sociedad en que las personas tratan de equilibrar las tareas del mundo laboral y las responsabilidades e intereses del ámbito familiar o personal. En muchas profesiones, en que se incluye el periodismo, resulta difícil conseguir el equilibrio trabajo-familia. La incorporación de la mujer en el mercado laboral ha supuesto en un cambio importante y positivo en la mejora de las condiciones laborales. En esta línea, la conciliación de la vida laboral y la vida familiar o personal se perfila como una estrategia que facilita la consecución de la igualdad efectiva para mujeres y hombres de modo que puedan conseguir un equilibrio psicológico y social compatible como las diferentes facetas de la vida: trabajo, familia, y tiempo libre. Según el Departamento de Igualdad del Ministerio de Salud (2010), en España, existe todavía muchas barreras sociales para alcanzar una política de conciliación de vida laboral y familiar ya que las mujeres siguen dedicando todavía más horas a las tareas domésticas y al cuidado de la familia, incluso en el caso de que tengan trabajo remunerado, con una media de 3 horas y 45 minutos para las mujeres ocupadas (y 1 hora y 58 minutos para los hombres ocupados).

En general, como subraya Gálvez (2008) el equilibrio entre trabajo y familia afecta positivamente tanto a las mujeres como a los hombres, aunque el desequilibrio trabajo-familia afecta negativamente a más mujeres que a hombres, debido a los roles que le son adscritos en la sociedad. No hay que perder de vista que la conciliación de la vida laboral y familiar contribuye a construir una sociedad basada en la igualdad de oportunidades, facilitando la calidad de vida de las personas y el desarrollo personal y profesional. La conciliación de la vida laboral, familiar o personal se ha convertido en uno de los retos importantes en este siglo XXI debido a los cambios tecnológicos, sociales y culturales así como a los

modelos productivos que se están implementando en la sociedad. Este equilibrio entre las diferentes facetas de la vida juega un papel determinante como indicador relevante del bienestar puesto que el desequilibrio entre el trabajo y la vida familiar o personal puede resultar perjudicial para la salud y para el rendimiento laboral. La conciliación permite establecer un equilibrio personal al compatibilizar la actividad laboral remunerada con la vida familiar o personal que son los ejes principales del bienestar y de desarrollo socio-emocional de la persona. La falta de equilibrio entre estas áreas diferenciadas de la vida origina los conflictos que afectan a la persona generando el estrés o *burnout* (síndrome de estar quemado) y produciendo resultados negativos también para el desempeño laboral. El periodismo sigue siendo una de las profesiones más estresantes ya que los periodistas están expuestos a condiciones laborales que generan muchos trastornos ligados al estrés, el *burnout*, la ansiedad y la depresión. Resulta difícil conciliar, en muchos casos, la vida laboral con la vida personal o familiar. Los estudios existentes ponen de manifiesto que, los cambios tecnológicos, la inestabilidad laboral, las largas horas de trabajo, la necesidad de proporcionar a los usuarios o lectores la información actualizada... son algunos de factores que están dificultando la conciliación entre la vida laboral y familiar, y además están propiciando el incremento de estrés en los periodistas.

El objetivo de este trabajo es analizar el grado de conciliación entre la vida laboral y familiar de los periodistas así como la relación existentes con aspectos importantes de la vida como la satisfacción laboral, el compromiso laboral, el desempeño laboral, la satisfacción con la vida en general, y las estrategias de afrontamiento.

II. MARCO CONCEPTUAL: CONCILIACIÓN DE LA VIDA LABORAL Y VIDA PERSONAL Y BIENESTAR

1. CONCILIACIÓN DE LA VIDA LABORAL Y VIDA FAMILIAR: CONFLICTOS ENTRE EL TRABAJO Y LA VIDA FAMILIAR O PERSONAL

La conciliación de la vida laboral y de la vida familiar es uno de los grandes desafíos de la vida adulta. El esfuerzo por armonizar, por un lado, las tareas y el compromiso en el lugar de trabajo y por otro lado la vida familiar o personal, generan el conflicto existencial de conciliación de estos dos ámbitos o esfera de la vida (trabajo y de la familia o vida personal). El conflicto trabajo-familia es en realidad un conflicto inter-rol en que el trabajo y familia afectan al individuo cuando las expectativas de un determinado rol choca frontalmente con las exigencias de otro, provocando muchas deficiencias para el ejercicio del rol (Yildirim y Aycan, 2008; Vignoli, Guglielmi, Bonfiglioli y Saverio, 2016). Los conflictos de roles perturban la conciliación de la vida laboral y familiar. El conflicto trabajo-familia y familia-trabajo se refieren a las presiones de rol entre el trabajo y la familia y de familia y trabajo que son incompatibles o por lo menos difíciles de conciliar, de tal manera que la participación en un papel se hace más difícil por la realización en el otro (Greenhaus y Beutell, 1985). Los conflictos trabajo-familia

y familia-trabajo son antecedentes que afectan a la conducta humana, y que tienden a incrementar las posibilidades del estrés laboral que afecta a la mayoría de las esferas del comportamiento humano. El estrés crónico o el *burnout* ocurre cuando existen muchos conflictos en el entorno laboral. La autonomía del puesto de trabajo, la incertidumbre, el conflicto trabajo-familia, y la carga de trabajo percibida son algunos de los factores que favorecen el *burnout*, y particularmente el agotamiento emocional y la falta de realización laboral (Stoner y Kim, 2008; Rothenberger, 2017).

Las investigaciones realizadas en este campo conceptualizan y miden el conflicto trabajo-familia en términos de construcción unidimensional y bidireccional en la cual las tareas y responsabilidades de trabajo interfieren con los roles y el compromiso de la familia y viceversa (Googins y Burden, 1987; Tabassum, Fatima y Commer, 2017). Teniendo en cuenta la evolución tecnológica y las diferentes formas de trabajo, muchas veces los profesionales no consiguen establecer límites entre las actividades laborales y las tareas ligadas a la vida familiar o personal ya que el teletrabajo o el trabajo desde el domicilio genera conflictos entre estos dos campos (vida laboral y vida familiar). Cuando no existe una separación diferenciada entre trabajo y la familia, aparecen los conflictos que desembocan en estrés; y a lo largo del tiempo se convierten en *burnout* o síndrome de estar quemado. Los estudios más recientes especifican que son dos constructos estrechamente relacionados, pero diferentes formas de enfrentamiento inter-rol que son conflictos de trabajo a familia y conflicto de familia a trabajo (Adams, King y King, 1996). En este sentido, de cara a la conciliación, el conflicto entre los roles se desarrollan en ambas direcciones: del trabajo hacia la familia o de la familia hacia el trabajo. Los estudios consideran que es necesario estudiar las dos direcciones para analizar los efectos positivos y negativos de la conciliación (Frone, 2003). Además, las investigaciones centradas en la relación trabajo-familia consideran que el exceso de tiempo que se dedica al trabajo contribuye a generar conflictos en las otras esferas de la vida no laboral; del mismo modo, el tiempo dedicado de manera excesiva a la familia puede perturbar la realización correcta de las tareas laborales (Smith, Klein y Ehrhart, 2002; Ross, Intindola y Boje, 2017). En suma, cuando no existe el equilibrio, el tiempo dedicado a una de las esferas influyen negativamente en la otra, creando conflictos que descompensan el bienestar de la persona. En el campo de medios de comunicación, los estudios realizados destacan la existencia de la relación entre el desequilibrio trabajo-familia (y el conflicto trabajo-familia) con la calidad de vida debido a los problemas psicosociales que surgen como el alto estrés psicológico, el nivel de satisfacción laboral baja, la irritabilidad o fatiga crónica, etc. (Boles y Hair, 1997; De Vuyst y Raeymaeckers, 2015).

En relación con la forma de enfrentarse con los conflictos, las estrategias de afrontamiento han sido descritas como unas habilidades para enfrentar situaciones estresantes de la organización, y consisten en el esfuerzo que los individuos pueden realizar a nivel cognitivo, conductual o emocional para afrontar los desafíos internos o externos cuando consideran que no tienen suficientes recursos para satisfacer (Pienaar, 2008). Existen varios estilos de afrontamiento que han sido teorizado en la literatura como la manera en que las personas se defienden de las

situaciones o condiciones adversas (Amazue y Onyish, 2016). Los mecanismos de afrontamiento implican procesos que pueden ser adaptativos o desadaptativos. (Lazarus y Folkman, 1984). La mayoría de los estudios sobre las estrategias de afrontamiento y el conflicto trabajo-familia han puesto de manifiesto las estrategias utilizadas de manera recurrente por diferentes empleados para tratar de hacer frente a condiciones estresantes del trabajo y de la vida en general (Rotondo y Kincaid, 2008). El apoyo organizativo ha considerado como un concepto importante en la literatura de gestión porque ofrece una explicación de las relaciones entre el tratamiento de sus empleados por parte de las actitudes y comportamientos de los empleados hacia sus puestos de trabajo y la organización (Eisenberger, Huntington, Huntington y Sowa, 1986).

2. CONCILIACIÓN DE LA VIDA LABORAL Y VIDA FAMILIAR, EL *BURNOUT* Y LA SATISFACCIÓN CON LA VIDA

Los periodistas son profesionales que están sujetos a una carga psicológica importante debido a que están sometidos a un ritmo de trabajo muy acelerado, con multitud de presiones que les vienen desde diferentes fuentes, y que desembocan muchas veces al agotamiento emocional, la despersonalización y la falta de realización personal (Ufarte, 2013). El *burnout* es concebido como un proceso que se desarrolla por la interacción de características del entorno laboral y personales. La diferencia estriba en que el *burnout* como estado entraña un conjunto de sentimientos y conductas normalmente asociadas al estrés laboral, mientras que, entendido como proceso, asume una secuencia de etapas o fases diferentes con sintomatología diferenciada. Se suele considerar a Herbert Freudenberger (1974) como el autor que acuñó por primera vez el término *burnout*, para referirse a la respuesta del organismo antes la presencia prolongada de los factores estresantes emocionales e interpersonales que se presentan en el trabajo, que incluyen fatiga crónica, ineficacia y negación de lo ocurrido (Maslach, Schaufeli y Leiter, 2001). Posteriormente, introdujo el término de *burnout* profesional cuando observó cómo los voluntarios que trabajaban con toxicómanos, tras un tiempo en su puesto de trabajo, sufrían una pérdida de energía, para luego llegar al agotamiento y desmotivación por su labor.

Conceptuó el *burnout* como la sensación de agotamiento, decepción y pérdida de interés por la actividad laboral, que surge especialmente en aquellos que se dedican a profesiones de servicios como consecuencia del contacto diario con su trabajo (Gil-Monte, 2005). Casi cuatro décadas después, han sido muchos los autores e investigadores que han dirigido sus investigaciones hacia el síndrome de estar quemado, aportando numerosas definiciones, modelos teóricos y componentes. En esta línea, Maslach y Jackson (1986) utilizaron el mismo término acuñado por Freudenberger para describir el *burnout* como un síndrome caracterizado por el agotamiento emocional, despersonalización y la reducción de la realización personal. Pero, la definición clásica del *burnout* la formuló Maslach (1993) quien lo define como un síndrome psicológico de agotamiento emocional, despersonalización y reducida realización personal que puede ocurrir en individuos

normales que trabajan con personas de alguna manera. El agotamiento emocional se refiere a los sentimientos de no poder dar más de sí a nivel emocional y a una disminución de los propios recursos emocionales. La despersonalización se refiere a una respuesta de distancia negativa, sentimientos y conductas cínicas respecto a otras personas, que son normalmente los usuarios del servicio o del cuidado. La reducida realización personal se refiere a la disminución en los propios sentimientos de competencia y logro en el trabajo (Mababu, 2012). En este contexto, diferentes investigaciones han examinado la relación entre el conflicto trabajo-familia y diferentes constructos relacionados con el trabajo como la satisfacción laboral, la satisfacción con la vida, el *burnout*, el estrés, el compromiso laboral, el apoyo social, el bienestar subjetivo, etc.

La satisfacción con la vida es un proceso en el que los individuos evalúan la calidad de sus vidas sobre la base de sus propios criterios de acuerdo con su contexto social y cultural. Para determinar la percepción de satisfacción con la vida, cada persona compara sus circunstancias de vida percibidas con un conjunto de normas que proporcionan su entorno social y cultural inmediato (Shin y Johnson, 1978). El equilibrio entre el trabajo y la vida personal es un factor importante que impulsa la satisfacción organizacional, el compromiso laboral y el desempeño en el trabajo. Por otra parte, la satisfacción con la vida está determinada por la calidad de vida global que se compone por la percepción de satisfacción específica de cada ámbito de la vida (por ejemplo, familia, trabajo, red social y relación, ocio, etc.). En relación con la conciliación de la vida laboral y vida familiar, las extensas y prolongadas jornadas laborales y la sobrecarga de roles impiden que las personas dediquen más tiempo a sus tareas de la vida privada; lo que conlleva a que evalúen de manera negativa su trabajo, disminuyan su compromiso laboral. Además, este grado de falta de satisfacción favorece el desarrollo de *burnout* debido al estrés prolongado o crónico (Abarca, Letelier y Aravena, 2016).

III. METODOLOGÍA

1. MUESTRA

La muestra de este estudio consistió en 324 periodistas de la Comunidad de Madrid, de los cuales 200 (62%) son mujeres y 124 (38) son hombres, con edades comprendidas entre 23 y 67 años, siendo 29 la edad media (DT = 10,23). Como se aprecia en la tabla 1, la mayoría de los participantes (82%) tienen entre 30 y 49 años. Más de 50% afirman que están casados o viven en pareja, y el número de personas dependientes ronda entre 1 y 2 hijos. La mayoría de los participantes (83%) alegan que trabajan más de 40 horas a la semana y la antigüedad en la empresa actual supera los cinco años.

<i>Variable</i>		<i>n</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Variable</i>		<i>n</i>	<i>Porcentaje</i>
Sexo				Número de hijos			
					0	112	35
	Mujeres	200	62		1-2	156	48
	Varones	124	38		3-4	45	14
					5 o más	11	3
Edad							
	20-29	38	12	Media de horas de trabajo / semana			
	30-39	122	38		15 -30	8	2
	40-49	144	44		31-40	46	14
	50-59	12	4		41-50	208	64
	60-69	8	2		51 o más	62	19
E s t a d o civil				Antigüedad en la empresa actual			
	Soltero/a	102	31		Menos de 5 años	56	17
	Cohabitación/ en pareja	48	15		5-10	128	40
	Casado/a	140	43		11-15	48	15
	Separado-a/ divorciado-a	34	10		16-20	56	17
		324	100		21 años o más	36	11
						324	100

Tabla 1. Datos demográficos del estudio.

2. INSTRUMENTOS

Para conseguir los objetivos de este estudio, se han utilizado diferentes instrumentos siguientes: la versión española de *Work-life Balance scale (WLB)* ha sido utilizado para medir el grado en que los empleados consiguen mantener un equilibrio entre las actividades laborales y los compromisos familiares o personales. Consta

de seis ítems en total y la consistencia interna suele presentar el alfa de Cronbach comprendido entre .80 y .87 (para este estudio, el alfa de Cronbach ha sido de .84). *El Conflicto Trabajo-familia (WFC)* y el *Conflicto familia-trabajo (FWC)* han sido evaluado por dos escalas desarrolladas por Netemeyer, Boles y McMurrian (1996). Cada una tiene 5 preguntas y utiliza una escala tipo Likert que va de 1 (totalmente en desacuerdo) a 7 (totalmente de acuerdo). El coeficiente de alfa de Cronbach oscila entre .75 y .91. Para este estudio, la consistencia interna ha sido de .82.

Para evaluar el síndrome de estar quemado o *burnout*, la escala *Maslach Burnout Inventory* ha sido utilizada. Consta de 22 ítems que va de 0 a 7, que evalúan el agotamiento emocional, despersonalización y falta de realización personal. Es una escala que ha sido utilizada en varios estudios en España y tiene una consistencia interna comprendida entre .80 y .90. Otras escalas utilizadas son la Escala de *Coping Strategies* de Lazarus y Folkman (1984) con 12 ítems, la Escala de desempeño laboral desarrollado de Motowidlo and Van Scotter (1994) con 10 ítems, la Escala de Satisfacción laboral de Hackman y Oldham (1975) con 5 ítems, el Cuestionario de Satisfacción Laboral de Diener, Emmons, Larson y Griffin (1985) con 5 ítems, el Cuestionario de compromiso laboral de Meyer y Allen (1990) con 8 ítems. Todas estas escalas presentan unos coeficientes de alfa de Cronbach que oscilan entre .73 y .87.

IV. RESULTADOS

Para los resultados, el análisis se ha centrado principalmente en las intercorrelaciones y en la regresión jerárquica entre las diferentes variables del estudio.

Variables	Mean	SD	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Conciliación vida laboral y familiar	5.62	.89	1									
2. Conflicto trabajo-familia	3.54	1.61	-.46**	1								
3. Conflicto familia-trabajo	3.61	1.53	-.66**	.73***	1							
4. <i>Burnout</i>	2.18	.82	-.68**	.75**	.64**	1						
5. Intención de abandonar el trabajo	2.88	1.15	-.71***	.54**	.22	.56**	1					
6. Desempeño laboral	2.01	.94	.45	-.43**	-.55**	-.47**	-.25*	1				
7. Satisfacción laboral	4.42	1.06	.79	-.66**	-.61**	-.39**	-.55**	.64**	1			
8. Satisfacción por la vida en general	3.87	.88	.82***	-.81***	-.56**	-.63**	.34*	.48**	.65**	1		
9. Compromiso laboral	4.93	.96	.71***	-.57**	-.33*	-.54**	-.46**	.67**	.82***	.53**	1	
10. Estrategias de enfrentamiento	4.14	1.23	.65**	.36*	.48**	.60**	.27*	.56**	.37*	.78***	.66**	1

Nota: * < .05; ** < .01; *** p < .001

Tabla 2. Medias, desviaciones estándar y correlaciones.

La tabla 2 presenta las medias, desviaciones estándar y correlaciones para las variables del estudio. La conciliación entre la vida laboral y familiar se asocia con el conflicto trabajo-familia ($r = -.46$, $p < 0.001$), el conflicto trabajo-familia ($r = -.66$, $p < 0.001$) el agotamiento ($r = -.68$, $p < 0.001$), la intención de rotación ($r = -.71$, $p < 0.001$). Por otra parte, el equilibrio entre el trabajo y la vida se correlacionan positiva y significativamente con el rendimiento en el trabajo ($r = .45$, $p < 0.001$), LA satisfacción en el trabajo ($r = .79$, $p < 0.001$), el compromiso laboral ($r = .71$, $p < 0.001$), y las estrategias de afrontamiento ($r = .65$, $p < 0.001$). El conflicto trabajo-familia se correlaciona positivamente con el conflicto laboral familiar ($r = .73$, $p < 0.001$), con el *burnout* ($r = .75$, $p < 0, 001$), la intención de abandonar el trabajo ($r = .54$, $p < 0, 001$) = $.36$, $p < 0, 001$). El conflicto trabajo-familia también se correlaciona negativamente con el desempeño laboral ($r = -.43$, $p < 0.001$), con la satisfacción laboral ($r = -.66$, $p < 0.001$), la satisfacción con la vida en general ($r = -.88$, $p < 0.001$) y con el compromiso laboral ($r = -.57$, $p < 0.001$). Además, el conflicto familiar-laboral está también positivamente correlacionado con el *burnout* ($r = .64$, $p < 0, 001$), y la intención de abandonar el trabajo ($r = .22$, $p < 0, 05$), y las estrategias de afrontamiento ($r = .48$, $p < 0.001$), la satisfacción en el trabajo ($r = -.61$, $p < 0.001$), la satisfacción con la vida ($r = -.56$, $p < 0.001$) ($r = -.33$, $p < 0.001$). Exceptuando la intención de abandonar el trabajo ($r = .60$, $p < 0.001$), el resto de las variables presentan unas correlaciones negativas con el *burnout*: la satisfacción con el trabajo ($r = -.39$, $p < 0.001$), la satisfacción con la vida ($r = -.63$, $p < 0.001$), el trabajo compromiso ($r = -.54$, $p < 0.001$). En cuanto a la intención de abandonar el trabajo, se relaciona negativamente con el desempeño laboral ($r = -.25$, $p < 0.001$), satisfacción laboral ($r = -.55$, $p < 0.001$), compromiso laboral ($r = -.46$, $p < 0.001$), y está positivamente correlacionado con la satisfacción con la vida en general ($r = .34$, $p < 0.001$) y estrategias de afrontamiento ($r = .27$, $p < 0.001$). El rendimiento en el trabajo está positivamente correlacionado con la satisfacción en el trabajo ($r = 0.64$, $p < 0.001$), la satisfacción con la vida ($r = .48$, $p < 0.001$), el compromiso de trabajo ($r = .67$, $p < 0.001$). Finalmente, cabe poner de manifiesto que la satisfacción en el trabajo se correlaciona significativa y positivamente con la satisfacción con la vida ($r = .65$, $p < 0.001$), el compromiso laboral ($r = .82$, $p < 0.001$) y las estrategias de afrontamiento ($r = .37$, $p < 0.001$) estrategias están positivamente relacionadas con el compromiso laboral ($r = .66$, $p < 0.001$).

Variables independientes	Etapa 1			Etapa 2		
	B	SE (B)	β	B	SE (B)	β
<i>(Regresión para la conciliación trabajo-vida familiar)</i>						
<i>Conflicto trabajo-familia</i>	-.73	.15	-.35**	-.46	.12	.34**
<i>Conflicto familia-trabajo</i>	-.78	.17	-.38**	-.56	.16	-.38**
<i>Burnout</i>	-.75	.16	-.43**	-.49	.14	-.45**
<i>Intención de abandonar el trabajo</i>	-.81	.18	-.12	-.47	.15	-.11
<i>Compromiso laboral</i>	-.67	.15	-.16	-.51	.17	-.22
<i>Estrategias de enfrentamiento</i>	.75	.16	.35**	.49	.13	-.39**

R ² para la etapa 1 (ΔR^2 etapa 2)		.28			(.34)	
F-value		26.542			13.215	
(Regresión para la satisfacción laboral)	B	SE (B)	β	B	SE (B)	β
<i>Conflicto trabajo-familia</i>	-.97	.45	-.26*	-.91	.43	-.28**
<i>Conflicto familia-trabajo</i>	-.84	.41	-.34**	.81	.42	-.31**
<i>Burnout</i>	-.68	.47	-.28*	.69	.25	-.29**
<i>Intención de abandonar el trabajo</i>	.73	.35	-.03	.11	.15	.11
<i>Compromiso laboral</i>	.56	.27	.45**	.07	.12	.46**
<i>Estrategias de enfrentamiento</i>	.12	.60	.49**	.11	.14	.48**
R ² para la etapa 1 (ΔR^2 etapa 2)		.24			(.22)	
F-value		61.637			49.403	
(Regresión para la satisfacción con la vida en general)	B	SE (B)	β	B	SE (B)	β
<i>Conflicto trabajo-familia</i>	-.85	.38	-.39**	-.86	.42	-.38**
<i>Conflicto familia-trabajo</i>	-.67	.35	-.42**	-.66	.36	-.44**
<i>Burnout</i>	-.54	.31	-.56**	-.49	.54	-.58**
<i>Intención de abandonar el trabajo</i>	-.43	.41	-.07	-.47	.45	-.11
<i>Compromiso laboral</i>	1.35	.28	.53**	.91	.17	.52**
<i>Estrategias de enfrentamiento</i>	1.22	.57	.68**	.89	.43	.69**
R ² para la etapa 1 (ΔR^2 etapa 2)		.38			(.42)	
F-value		37.847			35.628	
(Regresión para el desempeño laboral)	B	SE (B)	β	B	SE (B)	β
<i>Conflicto trabajo-familia</i>	-.63	.15	-.26**	-.45	.24	-.24**
<i>Conflicto familia-trabajo</i>	-.59	.27	-.38**	-.56	.39	-.41**
<i>Burnout</i>	-.65	.26	-.47**	-.60	.34	-.49**
<i>Intención de abandonar el trabajo</i>	-.80	.18	-.37**	-.72	.20	-.36**
<i>Compromiso laboral</i>	.67	.15	.56**	.67	.18	.58**
<i>Estrategias de enfrentamiento</i>	.73	.16	.42**	.71	.17	.45**
R ² para la etapa 1 (ΔR^2 etapa 2)		.23			(.35)	
F-value		38.546			39.362	
Nota: * < .05; ** < .01; *** p < .001						

Tabla 3. Resumen del análisis de regresión jerárquica para la conciliación de la vida laboral y familiar, la satisfacción laboral, la satisfacción con la vida y el rendimiento laboral.

La tabla 3 presenta los resultados de los análisis de regresión jerárquica en los que los cuatro criterios fueron analizados por separado sobre los diferentes bloques de predictores. El conflicto trabajo-familia y el conflicto familia-trabajo presentan una relación significativa y negativa con la conciliación de vida laboral-

vida familiar ($\beta = -.34, p < 0.001$ y $\beta = -.38, p < 0.001$, respectivamente). El *burnout* también se relaciona de manera significativa y negativa con la conciliación entre el trabajo y la vida familiar ($\beta = -.45, p < 0.001$). Esta tendencia sugiere que los conflictos entre el trabajo y la familia, los conflictos entre la familia y el trabajo y el *burnout* dificultan la conciliación entre el trabajo y la vida familiar. Cabe resaltar que sólo las estrategias de afrontamiento parecen ser un predictor significativo y positivo para la conciliación de vida laboral y familiar del equilibrio entre el trabajo y la vida con una relación positiva ($\beta = .35, p < 0.001$ en el paso 1 y $\beta = 0.39, p < 0.001$ en el paso 2). En general, el coeficiente de determinación (R^2) indica la porción de varianza explicada en la variable criterio y se obtiene por la combinación lineal de las variables predictoras. En este caso, el coeficiente alcanza el 24% de varianza explicada debido especialmente a la contribución del conflicto trabajo-familia, conflictos familia-trabajo y *burnout*. El cambio en ΔR^2 (en el paso 2) no fue significativo en términos de la varianza incremental debido a las variables adicionales cuando entran en la ecuación.

El conflicto entre la vida laboral y la vida familiar ($\beta = -.28, p < 0.001$) y el conflicto familia-trabajo ($\beta = -.34, p < 0.001$) muestran una relación negativa y significativa con la satisfacción laboral. En la misma línea, la relación entre *burnout* y satisfacción en el trabajo ha sido negativa y significativa ($\beta = -.29, p < 0.001$). Por su parte, el compromiso laboral estuvo positivamente relacionado con la satisfacción laboral ($\beta = .46, p < 0.001$); y las estrategias de afrontamiento muestran una relación significativa con la satisfacción en el trabajo ($\beta = .49, p < 0.001$). La varianza explicada para la satisfacción laboral como variable criterio alcanzó el 24% en el paso 1; y su variación incremental en el paso 2 no era relevante. Las tres primeras variables independientes se han relacionado con la satisfacción con la vida en general: conflicto entre el trabajo y la familia ($\beta = -.39, p < 0.001$), conflicto entre la familia y el trabajo ($\beta = .44, p < 0.001$) y agotamiento ($\beta = ., p < 0.001$). El compromiso laboral fue significativo y positivamente relacionado con la satisfacción con la vida ($\beta = 0.58, p < 0.001$). Las estrategias de afrontamiento también muestran una relación significativa y positiva con la satisfacción con la vida ($\beta = 0.69, p < 0.001$). Las variables independientes explicaron la varianza explicada (R^2) en la satisfacción con la vida con 38% en el paso 1, y la variación incremental (ΔR^2) alcanzó 42% en el paso 2.

Se observan también relaciones negativas y significativas entre el conflicto trabajo-familia ($\beta = -.26, p < 0.001$), el conflicto vida laboral y familiar ($-.41, p < 0.001$) y el *burnout* ($\beta = -.49, p < 0.001$). La intención de abandonar el puesto está relacionado negativamente con el desempeño en el trabajo ($\beta = .37, p < 0.001$). El compromiso laboral ($\beta = .58, p < 0.001$) y las estrategias de afrontamiento ($\beta = .45, p < 0.001$) muestran una relación positiva y significativa con el desempeño laboral. Además, las variables independientes explican el 23% (R^2) de la varianza para el desempeño laboral; y su variación incremental (ΔR^2) en el paso 2 alcanzó el 35%.

V. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo de este estudio ha sido el análisis del grado de conciliación entre la vida laboral y familiar en los periodísticas así como el estudio de la relación que existe con aspectos importantes de la vida como la satisfacción laboral, el compromiso laboral, el desempeño laboral, la satisfacción con la vida en general, y las estrategias de afrontamiento. Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que los periodísticas desarrollan un nivel alto de *burnout* que interfiere con su esfuerzo de conciliación de vida laboral y vida familiar, con el desempeño laboral, con la satisfacción laboral y con la satisfacción con la vida en general. El periodismo es una profesión con mucha presión por la exigencia de las tareas a realizar a lo largo del día. Dicha presión se convierte en estrés; la agudeza y la prolongación de dicho estrés en el tiempo lo transforma en síndrome de estar quemado o el *burnout*. Además, la interacción de los periodistas con diferentes personas implica un riesgo notable para que se acentúe el *burnout*. Los resultados del análisis correlacional destaca la relación negativa entre la conciliación de la vida laboral y familia y el *burnout* así como con los conflictos de trabajo-familia y familia trabajo. Las estrategias de afrontamiento para mejorar el desajuste que provocan los conflictos (familia-trabajo y trabajo familia) suelen ayudar, pero no son suficiente para evitar el deterioro del bienestar que provocan estos conflictos en la persona. En cambio, la conciliación trabajo y familia tiende a tener una relación positiva y significativa con la satisfacción laboral, satisfacción con la vida en general, con el desempeño laboral y con el compromiso laboral, etc.

Los resultados de esta investigación subrayan que existe equilibrio entre estas dos esferas de vida cuando el empleado consigue dedicar el tiempo y los recursos personales a cada una de las esferas de manera adecuada. Pero el equilibrio se rompe cuando la persona tiene la percepción de que no existe un reparto o dedicación diferenciada entre el tiempo dedicado al trabajo y el de la vida personal o familiar, de modo que los roles se mezclan interfiriéndose mutuamente. Esta percepción de desequilibrio genera el estrés que, a su vez, si se prolonga en el tiempo conduce al *burnout*. Este síndrome tiende a reducir el grado de satisfacción tanto a nivel laboral como a nivel de la vida en general; además, interfiere negativamente en el compromiso laboral, y reduce de manera significativa el desempeño laboral.

Además, los resultados destacan que la adopción de estrategias de enfrentamiento no mejoran sustancialmente ni el desempeño laboral, ni el compromiso laboral y tampoco la satisfacción laboral. Los periodistas que perciben que su vida laboral interfiere con su rol familiar o vida personal, tienden a tener una percepción negativa de la conciliación de la vida laboral y familiar, basándose de su propia experiencia. Indudablemente, el nivel de la conciliación de la vida laboral y familiar está determinado por un número importante de factores relacionados con el propio trabajo (las horas de trabajo, el ritmo o presión, la posibilidad de optar a un horario flexible, el nivel de estrés ligado al puesto, etc.) y de las variables que son fuera del trabajo (número de hijos o personas a su cargo, el apoyo familiar o de la pareja, modelo de participación en la familia, etc.). Asimismo, hay que añadir que la cultura predominante en la empresa y en el país, las normas reguladoras existentes en materia de conciliación, juegan un papel determinante

para que los profesionales consigan el equilibrio entre la vida laboral y la vida familiar o personal.

Las políticas activas que adopten las organizaciones o empresas siguen siendo determinantes a la hora de poner en marcha estrategias de conciliación de vida laboral y de vida familiar. Para reducir el nivel de *burnout* o el estrés crónico y prolongado de los trabajadores, sería necesario que los directivos valoren adecuadamente la carga laboral, ofrezcan incentivos económicos en acorde con el desempeño laboral o esfuerzo realizado. La conciliación laboral y familiar quiere el esfuerzo de todo en mejora de las condiciones de trabajo, en implementar la cultura participativa, en adopción de horarios flexibles, en el desarrollo del sentimiento de pertenencia y de compromiso laboral. A partir de los resultados exploratorios de este estudio, se anima a los investigadores a realizar más estudios sobre la conciliación de vida laboral y familia y su relación con el *burnout*. Eso aportaría información necesaria para el diseño de estrategias adecuadamente para mejorar la salud y el bienestar de los profesionales, particularmente en el campo de los medios de comunicación.

VI. BIBLIOGRAFÍA

- Abarca, S. Letelier, A. y Aravena, V. (2016): «Equilibrio trabajo-familia, Satisfacción laboral, y Apoyo familiar en Docentes de Escuelas Básicas», en *Psicología desde el Caribe. Universidad del Norte*, 33 (3), pp. 285-298.
- Adams, G. A., King, L. A. y King, D. W. (1996): «Relationships of job and family involvement, family social support, and work-family conflict with job and life satisfaction», en *Journal of Applied Psychology*, 81 (4), pp. 411-420.
- Amazue, L. y Onyish, I. E. (2016): «Stress Coping Strategies, Perceived Organizational Support and Marital Status as Predictors of Work-Life Balance among Nigerian Bank Employees», en *Social Indicators Research*, 128, pp. 147-15.
- Boles, J. S., Johnston, M. W. y Hair, J. (1997): «Role Stress, Work-Family Conflict and Emotional Exhaustion: Inter-Relationships and Effects on Some Work-Related Consequences», en *Journal of Personal Selling & Sales Management*, 17 (1), pp. 17-28.
- De Vuyst, S. y Raeymaeckers, K. (2015): «Gender divides in transition? A study on the gender-related consequences of the changing working conditions in journalism», en *Tijdschrift Voor Communicatiewetenschap*, 43 (4), pp. 342-361.
- Eisenberger, R., Huntington, R., Huntington, S. y Sowa, D. (1986): «Perceived organizational support», en *Journal of Applied Psychology*, 71 (3), pp. 500-507.
- Freudenberger, H. (1974): «Staff burnout», en *Journal of Social Issues*, 30, pp. 159-165.
- Frone, M. R. (2003): «Work-family balance», en Quick, J. C. y Tetrick, L. E. (coords.), *Handbook of occupational health psychology*, Washington, DC: American Psychological Association, pp. 143-162.
- Gálvez, N. (2013): «¿Maternidad y periodismo?: la conciliación de la vida familiar y laboral en la prensa diaria valenciana. Comunicación e ciudadanía», en *Revista Internacional de Xornalismo Social*, 2, pp. 297-320.
- Gil-Monte, P. R. (2005): *El Síndrome de Quemarse en el Trabajo (burnout)*, Madrid: Psicología Pirámide.
- Greenhaus, J. H. y Beutell, N. J. (1985): «Sources of conflict between work and family roles», en *Academy of Management Review*, 10, pp. 76-88.

- Googins, B. y Burden, D. (1987): «Vulnerability of Working parents: Balancing work and home roles», en *Social Work*, 32, pp. 295-299.
- Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1984): *Stress, appraisal, and coping*, Nueva York: Springer.
- Mababu, R. (2012): «El constructo de Trabajo Emocional y su relación con el Síndrome del Desgaste Profesional», en *International Journal of Psychology & Psychological Therapy*, 12 (2), pp. 219-244.
- Maslach, C., Schaufeli, W. y Leiter, M. P. (2001): «Job burnout», en *Annual Review of Psychology*, 52, pp. 397-422.
- Maslach, C. y Jackson, S. E. (1986): *Maslach Burnout Inventory*, Palo Alto: Consulting Psychological Press.
- Ministerio de Igualdad (2010): *Conciliación de la Vida laboral, familiar y personal*, Madrid: Fundación Mujeres.
- Motowidlo, S. J. y Van Scotter, J. R. (1994): «Evidence that task performance should be distinguished from contextual performance», en *Journal of Applied Psychology*, 79, pp. 475-480.
- Netemeyer, R. G., Boles, J. S. y McMurrian, R. (1996): «Development and validation of work – family conflict and family – work conflict scales», en *Journal of Applied Psychology*, 81 (4), pp. 400-410.
- Papí Gálvez, N. (2013): «¿Maternidad y periodismo?», en *Comunicación e Xénero*, pp. 392-413.
- Pienaar, J. (2008): «Skeleton key or siren song: is coping the answer to balancing work and well-being?», en Näswall, K., Hellgren, J. y Sverke, M. (coords.), *The individual in the Changing Working Life*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 235-257.
- Ross, J. P., Intindola, M. L. y Boje, D. M. (2017): «It Was the Best of Times; It Was the Worst of Times: The Expiration of Work-Life Balance», en *Journal of Management Inquiry*, 26 (2), pp. 202-215. DOI: 10.1177/1056492616675414
- Rothenberger, D. A. (2017): «Physician Burnout and Well-Being: A Systematic Review and Framework for Action», en *Diseases of the Colon & Rectum*, 60 (6), pp. 567-576.
- Rotondo, D. M. y Kincaid, J. F. (2008): «Conflict facilitation and individual coping styles across the work and family domains», en *Journal of Managerial Psychology*, 23 (5), pp. 50-484.
- Shin, D. C. y Johnson, M. (1978): «Avowed happiness as an overall assessment of the quality of life», en *Social Indicators Research*, 5 (1-4), pp. 475-492.
- Smith, V., Klein, J. K. y Ehrhart, M. G. (2002): «Work Time, Work Interference With Family, and Psychological Distress», en *Journal of Applied Psychology*, 87 (3), pp. 427-436.
- Stoner, M. P. y Kim, H. P. (2008): «Burnout and turnover intention among social workers: Effects of role stress, job autonomy and social support», en *Administration in Social Work*, 32 (3), pp. 5-25.
- Tabassum, H., Fatima, I. y Commer, P. (2017): «Work Family Conflict, Perceived Work Overload and Work Exhaustion in Employees of Banking Sector», en *Pakistan Journal of Commerce and Social Sciences*, 11 (1), pp. 439-451.
- Ufarte Ruiz, M. J. (2013): «El Burnout en la profesión de Periodística. Un estudio del síndrome de estar quemado en los profesionales de la prensa escrita de Almería», en *Hologramatica*, VII, 17 (2), pp. 23-40.
- Vignoli, M., Guglielmi, D., Bonfiglioli, R. y Violante, F. S. (2016): «How job demands affect absenteeism? The mediating role of work–family conflict and exhaustion», en *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 89, pp. 23-31.
- Yildirim, D. y Aycan, Z. (2008): «Nurses' work demands and work-family conflict: A questionnaire survey», en *International Journal of Nursing Studies*, 45 (9), pp. 1366-1378.

18. FILOSOFÍA PARA NIÑOS Y EXPLORACIÓN CONCEPTUAL. EL DICCIONARIO CREATIVO

SARA MARISCAL VEGA
Universidad de Sevilla (España)

I. INTRODUCCIÓN. FILOSOFÍA PARA NIÑOS Y ELABORACIÓN DE CONCEPTOS

Ciò dipende dal fatto che l'immaginazione non è una qualche facultà separata della mente: è la mente stessa, nella sua interezza, la quale, applicata ad un'attività piuttosto che ad un'altra, si server sempre degli stessi procedimenti. E la mente nasce nella lotta, non nella quiete (Rodari, 2010: 20).

Esta lucha, necesaria en la filosofía, precisa del hegeliano «esfuerzo del concepto» (*Anstrengung des Begriffes*), de la búsqueda de la incomodidad¹ que produce el pensamiento en su exploración conceptual, en el difícil camino hacia la comprensión del mudo. De ahí que entendamos que la elaboración de conceptos sea un momento fundamental también en el trascurso de la maduración personal de los niños y jóvenes. Heidegger anuncia que dar nombre es dotar de existencia, y no sólo pretendemos indagar en esta capacidad creadora del ser humano, sino ahondar sobre los diferentes modos de comprensión que tienen los niños, según su etapa, que podemos trasladar a continuación a dos formas de comprender/ estar en el mundo, a saber: una que tiene que ver más con la existencia, con la práctica, y otra que se siente más cómoda con la conceptualización en sentido estricto, con la abstracción. Y veremos cómo estas concepciones, que pretenden tender a definiciones universales, lejos de apoyarse en un concepto extenso de ser humano, acaban acotándolo, pues, al pretender cerrar los conceptos en definiciones perfectas, que abarquen todo lo posible (real), dejan fuera circunstancias (experiencias), relegándolas al margen de la *normalidad*.

Y esto ocurre porque, a pesar de que lo propio del ser humano es conceptualizar, dar nombre (Génesis 2: 19), es impropio de él ser abarcado, no puede ser concebido, es inconcebible, en el sentido etimológico del término *concipere*, tomar enteramente, contener. El hombre no puede ser contenido en su totalidad, abarcado, pues tiene historia, es historia. Por ello, pretendemos comparar las

¹ El profesor y experto en Filosofía para Niños Barrientos indica: «la FpN no es un elemento ideologizante sino deconstructor. Desarticula las bases de las razones para provocar conciencia de cómo sus elementos básicos determinan al sujeto» (entrevista completa en Mariscal, 2014).

definiciones de los más pequeños y de los adultos, mostrando cómo, finalmente, lo difícil es pretender ofrecer un concepto cerrado de ser humano, pues la única esencia del hombre es su inesencialidad. Pues las definiciones, los valores, las normas son humanas, esto es, técnicas, creadas y perfectibles.

El valor de la técnica es que los valores son a su vez técnicos, los valores son creados, artilugios, artefactos, máquinas. Los valores son artificiales y justamente esto es lo que los hace más valiosos, pues siempre ha valido más el producto manufacturado que la materia prima. La manufactura lleva el sello de nuestra fragilidad, de nuestra caducidad, de nuestra finitud. Los valores son una fabulosa contingencia que en cualquier instante puede ser reemplazada por otra, por un disvalor para nosotros. Por eso, si creemos en la cultura de los derechos humanos, es porque nos reconocemos en ellos, y no porque ellos respondan a la «auténtica» naturaleza humana. La cultura de los derechos humanos es un producto precioso y muy delicado, que en cualquier momento se puede perder y que por ello, por razón de su exquisita rareza, conviene defender. Pero si llegase el malhadado día de su pérdida, no habría desaparecido ninguna parte inalienable e inviolable de la naturaleza humana (el mismo hecho de la desaparición descalificaría esos calificativos), sino un producto, seguramente el más hermoso, de la especie humana (Marín-Casanova, 2009: 163-164).

Con la Filosofía para Niños no se trata de negar las definiciones llamadas «oficiales», los conceptos y las normas, sino de tener en cuenta las voces de los niños, haciendo que, una vez expuestos sus modos de comprensión a través de lo que podríamos llamar «pre-conceptos», puedan problematizar tanto sus reflexiones como la de los otros, es lo que la autora Anna Maria Carpentieri denomina *giocare con le parole* (2009). Todo ello con la intención de evitar que, como nos indica uno de los niños en su definición, la filosofía se convierta en «una cárcel del pensamiento».

II. CREANDO REALIDADES CON PALABRAS

En este apartado recogemos en primer lugar las definiciones de los niños más pequeños, de entre cinco y ocho años. Todas ellas se refieren al trabajo que la autora ha realizado durante años en diferentes centros (CEIP «Lope de Vega» en Sevilla, CEIP y primer grado de Secundaria «Cuartillo de la Paz» en Jerez de la Frontera, incluido el estudio realizado conjuntamente con la alumna Esther Encina, a quien la autora dirigió su trabajo de Fin de Grado en el curso 2016/2017 y cuyas prácticas se realizaron en el Colegio «Santa Joaquina de Vedruna» en Sevilla).

MAMÁ: «una mujer» «una persona que es una niña, mujer, que tiene nombre de niña y entonces se llama mamá. Pero hay muchos nombres. Tiene un corazón de todo el mundo», «es la que cuida a su cría o su crío porque si la madre es la hembra o sale por la barriga o por otro sitio, pero no por los ojos. Las madres están en el médico esperando a que el bebé nazca».

ANIMAL: «mi abuela tiene un gato», «un perro», «Roky».

PAPÁ: «un hombre médico», «una parte de nuestra familia», «macho fuerte que se defiende que cuando las hembras están embarazadas el macho va a atacar a otro macho».

FAMILIA: «es donde tú naces y entonces tienes una mamá y un papá y tienes un hermano con quien jugar», «es una persona que se casa con otra persona y tienen hijos, y cuando esos hijos van creciendo pues se casan y tienen hijos, y así» «es un mandala de flores para que la gente se quiera», «es que todo el mundo tiene familia, porque en la familia hay amor y nacimos de la barriga de nuestra madre».

RAZÓN: «cuando mi padre pelea con mi madre», «es saber lo que se dice», «tener la verdad en alguna discusión».

VERDAD: «eso no se sabe», «no es una mentira», «yo tengo que decir la verdad», «es contar una sinceridad sin ocultar nada».

POESÍA: «es un cuento bonito», «pues mi madre dice que tengo mucho cuento», «es como algo que suena bien», «no, eso es un nombre», «suele ser un párrafo con rima».

PENSAMIENTO: «eso es pensar», «pero pensar es de gente grande», «yo no miento».

MEDITAR: «mi madre va a yogar o goyar, algo así», «pensar mucho», «es cuando corres mucho y te pones una pierna en la cabeza», «una práctica oriental».

SER HUMANO: «las mujeres que quieren a los demás», «todas las personas», «suena a mano», «personas que sienten y se reproducen y mueren».

NATURALEZA: «los árboles», «la vida», «yo salgo mucho al campo y me gusta», «es el conjunto de seres vivos», «es lo que es cada uno, la naturaleza de las personas».

VIDA: «el corazón tiene que latir si no, no hay nada», «todos estamos vivos».

DIOS: «muy fuerte y bueno», «tiene un libro muy importante», «mi amigo», «yo hablo con él todas las noches», «es una mentira, porque luego se murió mi abuelo», «un ser todopoderoso».

HISTORIA: «un cuento muy largo, que te quedas dormido», «mi abuelo cuenta muchas historias», «una asignatura del cole».

LITERATURA: «eso no sé, pero suena a algo difícil», «es como los libros, pero más grande y bonito», «es el grupo de libros de todo el mundo», «el conjunto de la escritura».

NOVELA: «eso lo ve mi madre, gritan mucho...y lloran», «un libro», «un tipo de literatura».

IDEA: «es lo que se tiene en la cabeza», «cuando yo quiero jugar y mi madre me dice que no», «es cuando quieres hacer algo, pero puede ser malo también», «son pensamientos que se tienen en la cabeza, si lo haces, ya no es una idea».

PALABRA: «hay un montón», «la a es una palabra», «todo es una palabra, sólo hay palabras», «un conjunto de letras».

CULTURA: «eso es cuando sabes mucho, si no sabes, no tienes», «también cómo vistes», «hay algunos que son malos porque tienen una cultura mala. Esos me dan miedo y a mi abuela también», «es saber mucho de algo».

FILOSOFÍA: «¿una palabrota?», «no, eso es también un nombre, como el de la hija del rey», «es una asignatura, mi hermano tiene eso en el instituto», «ah, sí, ahí hay mucha gente que está loca, como una cárcel del pensamiento, de gente que piensa y se vuelve loca creo yo», «es una categoría dentro de la ciencia».

CIENCIA: «eso cuando curan el cáncer. A mi vecina le cortaron el pelo, estaba calva, la ciencia no te corta el pelo», «también es pensar bien», «y los ordenadores», «es un conjunto de experimentos que avanza».

En estas definiciones podemos ver cómo los niños más pequeños responden con intuiciones en los casos en los que no saben por lo que se les está preguntando, teniendo como última autoridad su vida, su experiencia. De ahí que la mayoría de las definiciones sean simples ejemplos de sus vivencias. La «filosofía» de los niños, su pensamiento, es la *filosofía del como si*. La filosofía del «como si» defiende, precisamente, que, al no poder conocerse directamente la realidad, los seres humanos inventamos pequeñas realidades que acaban configurando el/nuestro mundo.

De esta forma, aunque, como veremos más adelante, la FpN pretende que los más pequeños consigan elaborar conceptos cada vez más cuidados, es importante resaltar cómo esta forma de comprensión se corresponde con el modo en que algunos filósofos, como Ortega o Vico, entienden el mundo y el pensamiento humano. Para Vico los poetas descubrieron, y nombraron, la realidad antes de que los filósofos- científicos la parcelaran y escrutaran. Descubrir, por tanto, es actividad previa de todo conocimiento. Y los niños se hallan en la etapa del descubrimiento por excelencia, idónea para comenzar a conocer.

A continuación presentamos las definiciones otorgadas por un grupo de adolescentes de entre trece y catorce años.

MADRE: «Animal o persona que ha dado a luz a otra criatura».

ANIMAL: «Ser vivo creado por la naturaleza que se clasifica en mamíferos u ovíparos, de condición irracional».

PADRE: «Expresión mexicana que designa algo que es muy satisfactorio o de agrado», «Animal o persona que ha copulado con otro ser para tener otro ser».

RAZÓN: «Cualidad que tiene el ser humano frente a los animales y las plantas», «Conocimiento que tiene el ser humano para decidir sobre sus actos».

VERDAD: «Cualidad abstracta del ser humano para definir lo que es correcto».

POESÍA: «Cualidad del ser humano para enlazar palabras de forma agradable».

PENSAMIENTO: «Cualidad del ser humano que le hace razonar y meditar».

MEDITAR: «Acción consistente en la relajación de cuerpo y mente, muy usada por la cultura budista».

SER HUMANO: «Ser vivo creado por la naturaleza con capacidad de razonar, pensar y crear».

NATURALEZA: «Entorno que creó la vida».

VIDA: «Capacidad de un cuerpo para alimentarse, reproducirse y morir».

DIOS: «Ser omnipotente que controla todo el universo y más allá».

HISTORIA: «Relato ficticio o verídico que relata una sucesión de hechos», «Verídico fue lo que ocurrió en un pasado y ficticio es invento basado en la verdad con matices inverosímiles».

LITERATURA: «Conjunto de ramas del lenguaje centrado en los libros».

NOVELA: «Libro que, a diferencia de un cuento, es más complejo, con más personajes, más escenas y tiempo en el que ocurre la historia».

IDEA: «Pensamiento que ilumina a la persona».

PALABRA: «Conjunto de letras».

CULTURA: «Historia, religión y ciencia de una civilización».

FILOSOFÍA: «Ciencia que estudia el pensamiento humano».

CIENCIA: «Actividad que intenta demostrar los hechos ocurridos en la tierra, en el Universo...».

Si los niños más pequeños, decíamos, tienen como autoridad sus vidas, como base su experiencia, los adolescentes ya se encuentran más cómodos en concepciones más amplias. De hecho, al principio de las sesiones, y como analizaremos más adelante, los niños de 2.º de ESO pedían acudir al diccionario para acceder a lo que consideraban definiciones correctas. En las ofrecidas por los jóvenes vemos cómo han comenzado a abstraer sus respuestas, que se parecen mucho a las que podríamos encontrar en un diccionario común de cualquier lengua. Si bien los pequeños, aún de tradición oral, describen las cosas desde sus circunstancias, los jóvenes, pequeños adultos, lo hacen de forma global, sin atender explícitamente a lo que les ocurre.

En particular, la escritura alfabética griega no sólo abstrae el texto del contexto, lo intelectual de lo sensible, cuando, además, lo hace como escritura continua, es decir, como escritura encriptada. [...] deslindado el texto del contexto, lo inteligible de lo sensible, el recuerdo se emancipa de la memoria, es decir; de la subjetividad, y adquiere, en cambio, un valor en sí mismo, es decir, un valor objetivo (Serna, 2011: 31).

Así, desligando el concepto del contexto, de la cultura, del hablante, intentando transcribir unas sentencias universales, los adultos finalmente ofrecen definiciones tan abstractas como éstas:

MADRE: «Mujer o animal hembra que ha parido a otro ser de su misma especie».

ANIMAL: «Ser orgánico que vive, siente y se mueve por su propio impulso».

PADRE: «Varón o animal macho que ha engendrado a otro ser de su misma especie».

RAZÓN: «Facultad de discurrir».

VERDAD: «Conformidad de las cosas con el concepto que de ellas forma la mente».

POESÍA: «Manifestación de la belleza o del sentimiento estético por medio de la palabra, en verso o en prosa».

PENSAMIENTO: «Facultad o capacidad de pensar».

MEDITAR: «Pensar atenta y detenidamente sobre algo».

SER HUMANO: «Que tiene naturaleza de hombre, ser racional».

NATURALEZA: «Principio generador del desarrollo armónico y la plenitud de cada ser, en cuanto tal ser, siguiendo su propia e independiente evolución».

VIDA: «Fuerza o actividad esencial mediante la que obra el ser que la posee».

DIOS: «Ser supremo que en las religiones monoteístas es considerado hacedor del universo».

HISTORIA: «Narración y exposición de los acontecimientos pasados y dignos de memoria, sean públicos o privados».

LITERATURA: «Arte de la expresión verbal».

NOVELA: «Obra literaria narrativa de cierta extensión».

IDEA: «Primero y más obvio de los actos del entendimiento, que se limita al simple conocimiento de algo».

PALABRA: «Unidad lingüística, dotada generalmente de significado, que se separa de las demás mediante pausas potenciales en la pronunciación y blancos en la escritura».

CULTURA: «Conjunto de conocimientos que permite a alguien desarrollar su juicio crítico».

FILOSOFÍA: «Conjunto de saberes que busca establecer, de manera racional, los principios más generales que organizan y orientan el conocimiento de la realidad, así como el sentido del obrar humano».

CIENCIA: «Conjunto de conocimientos obtenidos mediante la observación y el razonamiento sistemáticamente estructurados y de los que se deducen principios y leyes generales con capacidad predictiva y comprobables experimentalmente».

Si nos paramos en el concepto de verdad, vemos cómo el diccionario continúa recogiendo como principal la definición de verdad como correspondencia. Las ideas de las cosas deben corresponderse con las cosas mismas, con la Realidad común. En el caso de los niños para que algo sea verdad sólo necesita tener existencia dentro de su vida, dentro de su universo particular de discurso. Es justo lo que ocurre con las creencias:

Esas ideas que son, de verdad, «creencias» constituyen el continente de nuestra vida y, por ello, no tienen el carácter de contenidos particulares dentro de ésta. Cabe decir que no son ideas que tenemos, sino ideas que somos. Más aún; precisamente porque son creencias radicalísimas se cofunden para nosotros con la realidad misma—son nuestro mundo y nuestro ser—, pierden, por tanto, el carácter de ideas, de pensamientos nuestros que podrían muy bien no habérsenos ocurrido. [...] la verdad o falsedad de una idea es una cuestión de «política interior» dentro del mundo imaginario de nuestras ideas. Una idea verdadera cuando corresponde a la idea que tenemos de la realidad. Pero nuestra idea de la realidad no es nuestra realidad (Ortega y Gasset, 1995: 24-25 y 29).

Es ésta, entre otras, la verdad del pragmatismo, donde no hay correspondencia entre representación y mundo, porque son lo mismo. La verdad de los niños, pragmática en el sentido en que tiene que ver con la experiencia, es privada, la constituye simplemente el núcleo de creencias que sustenta sus vidas. Por contra, el adulto, también el pensador/filósofo epistemológico, tiende a la disolución de las experiencias particulares en pos del discurso hacia un auditorio universal. Los niños experimentan, argumenta, los adultos teorizan, demuestran. Y esto no es simplemente reflejo de las etapas en la vida del ser humano, sino que nos muestra

dos modos de entender el mundo². Mientras la epistemología, de corte científico, se basa en la razón teórica, utilizando las categorías de verdad y evidencia y el método demostrativo, la retórica, la dialéctica y la filosofía se basan en la razón práctica, dedicándose a lo verosímil y lo razonable a través del método argumentativo (Perelman, Ch. y Olbrechts-Titeca, L., 1989: 17). De ahí que llamemos persuasiva a la argumentación dirigida a un auditorio particular; y convincente a la que obtiene la adhesión de todo ente de razón (auditorio universal) (Perelman, Ch. y Olbrechts-Titeca: 67). En este contexto, la Filosofía para Niños utilizaría el método argumentativo, basándose en la razón práctica y asumiendo lo verosímil y no sólo lo necesario, los deseos y las expectativas.

III. CONCLUSIÓN: HACIA UNA FILOSOFÍA PARA NIÑOS HOSPITALARIA

El programa de Filosofía para Niños en relación con la conceptualización pretende generar, como dijimos al principio, esa inquietud de donde proceden siempre las ideas, de donde sacan fuerzas el arte, la poesía, incluso la ciencia. Conseguir que los niños expresen su visión del mundo, escucharles sin frenar sus razonamientos, sin dirigir sus conciencias, fomentando más bien que pregunten y se muestren, es un gran reto en un universo donde el éxito consiste en ganar tiempo y pensar no tiene más que un solo defecto, pero incorregible: hacer perder el tiempo (Lyotard, 1990: 47.) Por ello, en estas sesiones es imposible perder el tiempo, porque se atiende a los alumnos como totalidad, no sólo como seres racionales. En general el ser humano a veces se siente más animal³ que racional, más impulsivo, y otras demasiado racional, más reflexivo, pero siempre lo es todo a la vez. Y esto es imprescindible en la FpN, pues el niño no es nunca, por extraño que parezca, uno, esto es, no tiene identidad. Valgan los aforismos del autor colombiano Julián Serna al respecto: «el hombre no tiene identidad sino opciones» (Serna, 2013: 34), o «la identidad es un lastre o por lo menos un anacronismo» (Serna, 2014: 17). A lo sumo el hombre es *individuo*, porque no puede ser dividido, pero que no pueda ser dividido no significa que no sea polifacético, que no tenga diversas facultades o dimensiones, sino que éstas no se dan nunca por separado, ninguna se da en absoluto, es decir, son inter-dependientes. Y es que, «el hombre no es cosa ninguna, sino un drama» y su vida «un gerundio y no un participio: un *faciendum* y no un *factum*» (Ortega y Gasset, 1971: 41-42).

De ahí que el primer paso para acercarse a una sesión de FpN basada en la generación de conceptos es ése, estar disponible para las múltiples dimensiones

² Según Isaiah Berlin hay dos clases de pensadores: aquellos que poseen una visión central, sistematizadora de la vida, un principio ordenador en función del cual tienen sentido todos los acontecimientos, y aquellos que tienen una visión dispersa y múltiple de la realidad y perciben el mundo como una compleja diversidad. A la primera la llama visión centrípeta y a la segunda centrífuga (Berlin, 2002: 25-26).

³ Dice Serna que «el racionalismo olvida que somos un animal y cree que somos una máquina» (2013: 28).

del niño, sus necesidades, también sus sentimientos. Esta visión de apertura es la que se quiere conseguir también en ellos, fomentando la idea de que los conceptos se pueden elaborar entre todos, haciendo ver que dos ideas pueden ser compatibles incluso para definir una realidad. Sin embargo, en FpN no se aceptan todas los razonamientos, éstos deben ser expuestos con claridad conceptual, respeto y precisión racional. De ahí la importancia de desglosar con ellos una a una las definiciones que ofrecen. «Una actitud de apertura mental implica que nunca se dé algo por sentado y que sin cesar se cuestionen los presupuestos» (Haynes, 2004: 67):

El diálogo filosófico ofrece oportunidades para participar en el análisis conceptual, para utilizar el pensamiento lógico y para captar matices de significado e interpretación. De esta manera, los niños aprenden a señalar las coherencias en el argumento y toman conciencia de la necesidad de analizar muchos ejemplos con el fin de valorar si algo puede ser verdadero o falso. Esto no lo consiguen trabajando individualmente en la clasificación de las competencias de pensar críticamente, sino participando directamente, con espíritu de colaboración, en el debate sobre temas que ellos mismos han escogido (Haynes, 2004: 65-64).

De hecho, es interesante analizar las respuestas de los participantes en las sesiones sobre lo que han aprendido en ellas: «estar más unidos», «saber respetar», «expresarse mejor», «escuchar», «ver de forma distinta las cosas», «ayudar», «dar muchas vueltas a la cabeza», «razonar», «respetar las decisiones de los demás», «conocer conceptos», «exponer mis opiniones», «comprometerse». Según ellos han aprendido a expresarse mejor (pensamiento cuidadoso), «ver de forma distinta las cosas» (pensamiento crítico y creativo), «razonar» (pensamiento crítico y cuidadoso). Importante para este trabajo es sobre todo el hecho de que hablen de «conocer conceptos», ya que en las sesiones sólo se ha usado en una ocasión el diccionario. Se ha tratado de elaborar con ellos su propia conceptualización del mundo:

En una de las sesiones dialogamos sobre el concepto de persona e individuo. Todos participaron y expusieron qué creían que era lo propio del ser humano frente a otros seres vivos, en concreto lo ejemplificamos con un gato:

<i>¿Qué somos?</i>	<i>¿qué es?</i>	<i>Diferencia entre animales y personas</i>
Homo Sapiens	Animal	Palabras-lenguaje
Personas	Ser vivo	Utensilios-técnica
Humanos	Mamífero	Sentimientos
Más inteligentes y menos fuertes que otros seres anteriores	Ágil	Las personas dicen lo que quieren cuando quieren en contraposición a los loros que, usando palabras, sólo repiten
Una evolución del mono	Consumidores de paté	Trabajamos
Un conjunto de células	Independientes	Tenemos obligaciones
Seres creados por Dios	Agresivos	Tenemos hobbies
Mamíferos	Solitarios	Somos más libres

Animales	Animales domésticos	Somos capaces de obedecer a diferencia de los animales salvajes
Terrícolas	Nocturnos	
Seres con capacidad de asir	Inteligentes	
Bípedos	Odio al agua	
Tenemos unos cerebros mayores que nuestros antepasados	Tienen cuatro patas	

Tabla 1. (Fuente: Mariscal, 2014: 39 y 40).

Tras realizar varias aproximaciones a los conceptos de persona e individuo, nos dirigimos al diccionario. La RAE apunta: persona: «individuo de la especie humana», individuo: «que no puede ser dividido». Sin embargo, indagando entre todos sobre la cuestión, pudimos entender que las personas sí pueden ser divididas, interpretar varios roles a la vez e incluso mostrarse o sentir de modo contradictorio. Así, ellos mismos pudieron cuestionar la autoridad del Diccionario, aportando finalmente definiciones de persona tan alejadas a las de la RAE como «las personas hemos venido para estar en el mundo», «persona significa poder cambiar, tener sentimientos distintos y pensar».

De esta forma, nos adentramos en otro de los puntos clave en la conceptualización crítica realizada con la Filosofía para Niños, a saber, la confusión entre «autoridad» y «poder». La *potestas* se atribuía a aquellas personas que podían hacer cumplir sus decisiones legalmente, mientras que la *auctoritas* latina se concedía a personas cuya conducta moral era irreprochable y hacía que sus decisiones se consideran como relevantes. De ahí la importancia de estos pequeños detalles, como el del diccionario, donde todos querían ir desde el principio a buscar respuestas satisfactorias y claras. Otro modo de autoregulación muy interesante al respecto es el de las normas. En Filosofía para Niños el primer día de sesión se establecen unas normas entre todos que deben cumplirse durante todo el curso. En este caso la última norma, que propuso una niña, fue «cumplir las normas». De alguna manera estaba poniendo de relieve el hecho por un lado de que no siempre se cumplen y, por otro, de que quizás no todas las normas siempre sean justas, dignas de ser cumplidas. De ahí que les preguntara si «cumplir las normas» debía ser algo incuestionable, a lo que respondieron que «sólo se deben cumplir las normas razonables». Este carácter de incordio, inquietante, como lo llamábamos al principio, problematizador, es una de las características primeras de la FpN, donde «cualquier supuesto puede ser revisado» (De Bono, 1993: 114-115). Y esto se consigue, entre otras formas, ayudando en el desgrano de conceptos.

Así, la Filosofía para Niños, en lo que tiene de problematizadora de imágenes del mundo, de facilitadora conceptual, ayuda a cuestionar sistemáticamente a los niños, preparándoles y dándoles herramientas conceptuales, reflexivas, para que se enfrenten a la ruptura, consustancial a la vida. Esta ruptura siempre deja *algo* nuevo en una vida que «se desarrolla en ese algo, que siempre es algo y nunca una pura ilusión» (VVAA, 2008: 82). De esta manera, instalados en el pluralismo con-

ceptual, en la apertura, en el compromiso con el pensamiento cuidadoso, crítico y creativo, el niño se vuelve más hospitalario también con el mundo experiencial, concreto. Y es que desde el momento en que se abren, dan acogida a la alteridad del otro, quedando en una disposición hospitalaria.» (Spire, 19 de diciembre de 1997)

IV. BIBLIOGRAFÍA

- Berlin, I. (2002): *El erizo y la zorra*, Madrid: Península.
- Carpentieri, A. M. (2009): «Giocare con le parole. Il linguaggio e il mistico tra Wittgenstein e la P4C: quale rapporto?», en *Childhood & philosophy*, 5 (10). Recuperado de: www.e-publicaciones.uerj.br/index.php/childhood/article/view/20592. Fecha de consulta: 10/09/2017.
- De Bono, E. (1993): *El pensamiento lateral. Manual de creatividad*, Barcelona: Paidós.
- Haynes, J. (2004): *Los niños como filósofos*, Barcelona: Paidós.
- Lyotard, J. F. (1990): *La posmodernidad (explicada a los niños)*, Barcelona: Gedisa.
- Mariscal, S. (2014): *Filosofía para Niños y Cultura de Paz* [Repositorio de la Universidad de Cádiz Rodin]. Recuperado de: <http://rodin.uca.es/xmlui/handle/10498/16852>
- Ortega y Gasset, J. (1971): *Historia como sistema*, Madrid: Espasa-Calpe.
- (1995): *Ideas y creencias*, Madrid: Alianza.
- Perelman, Ch. y Olbrechts-Titeca, L. (1989): *Tratado de la Argumentación. La Nueva Retórica*, Madrid: Gredos.
- Rodari, G. (2010): *Gramamtica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, Trieste: Edizioni EL.
- Serna, J. (2011): *Las apuestas perdidas de Occidente. Universales, inmortalidad y culto al presente*, Barcelona: Anthropos.
- (2013): *Apócrifos. Contra los «ismos» dominantes*, México: Ediciones sin nombre.
- (2014): *Reptiles de a pie*, México: Ediciones sin nombre.
- Spire, A. (1997): *Entrevista con Jacques Derrida del 19 de diciembre*. Recuperado de: www.jacquesderrida.com.ar/textos/hospitalidad.htm. Fecha de consulta: 10/09/2017.
- VVAA (2008): *Ruptura de la tradición, Estudios sobre Walter Benjamin y Martin Heidegger*, Madrid: Trotta.

19. UN ACERCAMIENTO A LAS TÉCNICAS DE EMPRENDIMIENTO REPRESENTADAS EN LA SERIE DE FICCIÓN «LOS SIMPSON» Y APLICADAS POR HOMER, SU PROTAGONISTA

CARMEN MARTA LAZO

Universidad de Zaragoza (España)

ALEJANDRO TOVAR LASHERAS
FRANCISCO JAVIER RUIZ DEL OLMO

Universidad de Málaga (España)

I. INTRODUCCIÓN

Los Simpson es la serie de ficción animada más paradigmática de las últimas décadas. Sus tramas reflejan la realidad de las sociedades actuales, parodiando cualquier asunto de importancia o interés para las mismas. Así, la economía y el ámbito laboral y, más en concreto, el fenómeno del emprendimiento, tienen también una clara representación en sus tramas narrativas. En este capítulo, analizamos las técnicas para emprender negocios e iniciativas exitosas, las claves psicológicas para enfrentar las derrotas empresariales y los métodos para conocer y dominar los mercados a través de la figura de Homer J. Simpson, el que se revela como el gurú del emprendimiento más singular de la historia.

Muy significativamente, una de las máximas que guían la vida del personaje es la siguiente: «Intentar algo es el primer paso hacia el fracaso». Homer Simpson representa el prototipo inverso de lo que la sociedad del capitalismo avanzado entiende por emprendedor: es un hombre holgazán, con claros desórdenes alimenticios y que mantiene una relación demasiado estrecha con el alcohol. Su perfil es el de un padre negligente, marido desconsiderado y varón de mediana edad atrapado en un empleo que no le satisface, que no le permite realizarse y en el que no tiene ninguna opción de prosperar, dadas sus limitadas competencias en lo que a seguridad nuclear se refiere. Es también un claro ejemplo de un ser profundamente desmotivado.

Sin embargo, Halwani (2009), en su ensayo *Homer y Aristóteles*, invita a analizar al señor Simpson desde otra perspectiva. «No debemos ser demasiado severos con Homer, pues de vez en cuando actúa de modo admirable» (Halwani en Irwin, Conard y Skoble, 2009: 32). Como argumento, podemos atender a la recomendación del creador de la serie, Matt Groening, quien

afirma que «*Los Simpson* es un programa de televisión que te premia cuando le prestas atención».

El gurú de la televisión americana Kurt Andersen ya ponía de relieve en 1997 que «*Los Simpson* es más inteligente, agudo y alusivo que cualquier otro programa de televisión», e Irwin, Conard y Skoble defienden a este exitoso producto de animación aduciendo que se trata de una serie lo bastante profunda como para merecer una atención seria y asegurando a aquellos que la critican que «resulta superficial menospreciarla sólo a causa del soporte animado y la popularidad (2009: 18).

Los méritos de *Los Simpson* se cuentan por decenas: a escala popular, por ejemplo, la revista *Time* los calificó como «el mejor programa de televisión del siglo XX» y la industria del entretenimiento les otorgó, en su décimo aniversario, una de las cotizadas estrellas del *Hollywood Boulevard*. Además, la concesión de sellos de correos, premios *Emmy* y *Peabody*, una nominación a los Óscar y una enorme industria de *merchandising* que genera millones de dólares al año, son algunos de los éxitos que ha cosechado la serie de animación decana de la televisión.

Los Simpson nacieron como tira cómica de dos minutos de duración en 1987, integrados en *The Tracey Ullman Show* y sin pretensión de convertirse en lo que ahora son: un producto televisivo que ha redibujado el concepto de éxito y que forma parte de la cultura pop contemporánea. Pero más allá de los títulos y reconocimientos, *Los Simpson* son el retrato más ácido y satírico de la sociedad occidental. «Si eliminas los chistes, son una tragedia de proporciones operísticas; es decir, fracasos y frustraciones repetidos, puntuados por el indulto ocasional» (Pinsky, 2007: 237).

En sus guiones, crítica, ironía y cualquier tema de calado social: desde la ecología a la religión; desde la homosexualidad al machismo. *Los Simpson* se atreven con todo y, como afirman Marta y Tovar (2011: 129), «ese es el motivo por el que resultan interesantes para todos los públicos, y más con el tratamiento caricaturesco en el que se parodia la sociedad como un gran circo». Lo que aparentemente se presenta como una caravana de pintorescos personajes de ojos saltones y colores satinados encierra en realidad un sinfín de alusiones a la cultura elitista y a la popular. Así, numerosos investigadores han analizado la representación en la serie de la hegemonía de la televisión frente a otras fuentes de información y entretenimiento (Gómez Morales, 2013; Salazar, 2015; Marta, Ruiz del Olmo y Tovar, 2017), la psicología y la espiritualidad (Eaton y Uskul, 2004; Pinsky, 2007), las matemáticas (Singh, 2013) o el machismo y las cuestiones de género (Doncel y Segoviano, 2014; Analuisa, 2015).

En el presente capítulo se pretende analizar cómo Homer es, además de todo lo apuntado anteriormente, un personaje nacido para emprender. A través de análisis de diferentes capítulos en los que la trama gira en torno a las aptitudes emprendedoras del patriarca de los Simpson, se tratará de dar respuesta a dos hipótesis. En primer lugar, se establece que, a través de la parodia, los guionistas de la serie pretenden plasmar una perspectiva certera del fenómeno del emprendimiento empresarial y, por otro lado, que Homer Simpson pone en práctica de forma espontánea y sin fundamento todas las claves básicas que el buen emprendedor debe conjugar si quiere hacer triunfar una idea de negocio.

En definitiva, las siguientes páginas desentrañarán los secretos de lo que sus autores han dado en denominar el *Homer Way of Work*, analizando los inspiradores consejos que, inconscientemente, el señor Simpson ofrece al mundo sobre qué hay que hacer para emprender y, sobre todo, cómo no hay que hacerlo. Después de todo, y como afirman Montero y Galán (2008: 20), «Simpson no es el mejor empleado, ni el mejor ejecutivo, directivo o jefe. Tampoco es el mejor compañero. Sin embargo, podemos aprender mucho de él».

II. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

El término «emprender» encierra una revolución, representa el cambio del paradigma empresarial y el camino alternativo en contextos de economías deprimidas. La innovación y la creación de empleo son los problemas que, en los últimos años, más preocupan a los gobiernos, y la actividad emprendedora parece revelarse como una de las soluciones a estas dos aspiraciones. Desde la década de los sesenta, numerosos estudiosos han demostrado la importancia de esta iniciativa determinante para el crecimiento y su forma de abordarla y establecerla (Drucker, 1964; McClelland, 1961; Kirchoff y Phillips, 1988).

Como paso preliminar, nos detenemos en la pregunta: ¿qué es emprender? En primer lugar, cabe advertir que en el mismo fenómeno se ha producido un cambio conceptual. Durante décadas, la economía se ha concentrado en el impulso de las grandes y medianas compañías, despistando las pequeñas ideas de negocio (Nájar, 2010). En segundo lugar, se trata de la respuesta a una necesidad, dado que la mentalidad del trabajador es cada vez más diferente a la de épocas pasadas, y son muchos los que hoy prefieren arriesgarse con el propósito de disfrutar de un trabajo autónomo, independiente y que les permita realizarse.

En cuanto a la figura y perfil del emprendedor, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 1998) lo define como un «agente de cambio que, mediante la toma de una posición de riesgo, acelera la generación, la diseminación y la aplicación de ideas innovadoras en la economía». Con un enfoque más romántico, Nájar (2010) habla del emprendedor como un soñador, un buscador de posibilidades, un constructor de alternativas que hace rentables sus ideas, respondiendo con ellas a un nicho de mercado, y también como una persona práctica e independiente. Molina (2013) destaca la satisfacción que el emprendedor percibe al saber que puede tomarse un respiro sin tener que dar explicaciones.

No obstante, existen tantas modalidades de emprendedores como posibles planteamientos. En *El arte de crear riqueza* (2010), Remolins realiza una categorización en la que destaca los perfiles del visionario (aquel individuo osado que no se arruga ante ningún entorno), del azaroso (aquel que emprende por casualidad o accidente), del especialista (el que explota su capacidad de detectar errores en el mercado y su habilidad para solucionarlos) y el intuitivo (de gran personalidad y capaz de perseguir sus impulsos hasta último término). Y acota todavía más, hablando de los emprendedores por necesidad y los que se mueven por

oportunidades de negocio, siendo los primeros empujados por una insatisfacción profesional o económica, y siendo los segundos avezados batalladores que han encontrado una demanda no atendida.

El señor Simpson se integra en este segundo paradigma. Es cierto que busca incesantemente aumentar sus ingresos para poder comprarse, quizá, un dinosaurio: «Intenta en reiteradas oportunidades incrementar sus ingresos para no verse desprestigiado ante su vecino, Flanders, y elevar el nivel de vida de su familia» (Martín, 2006: 99). Pero sus aventuras empresariales están normalmente motivadas por la pretensión de satisfacer las demandas de sus conciudadanos. Como ejemplos: ¿Springfield es asolada por un temporal?, Homer compra un camión quitanieves; ¿que el Ayuntamiento decide reimplantar la Ley Seca?, Homer crea un imperio clandestino de alcohol; ¿que la ciudad aprueba una ley que permite el matrimonio homosexual?, Homer se ordena reverendo... Y todo ello con un temerario desprecio al miedo. En las siguientes páginas analizamos cómo Homer Simpson, adalid de la holgazanería, implementa sin saberlo las pautas básicas que todo emprendedor debe reunir si su última pretensión es triunfar con su negocio, aunque, obviamente, él no tenga ni las más remota idea de cómo aplicarlas convenientemente.

III. METODOLOGÍA

La técnica del análisis del discurso y la del análisis de personaje se revelan como las más adecuadas para abordar la consecución de este estudio. La primera de ellas es valorada por Sayago (2013) como un recurso que destaca por su multidisciplinariedad y por la heterogeneidad de corrientes y tradiciones que confluyen en él, poniendo de relieve su potencia y precisión para realizar estudios, aupada además por su ductilidad. La segunda recoge, como argumenta Galán, todos los estereotipos básicos de cualquier perfil, es decir, «los elementos necesarios en la narración de historias para medios audiovisuales, pues simplifican la realidad con el objetivo de que ésta pueda ser captada y aprehendida por el espectador» (2005: 77). El esquema de tabla analítica propuesta gira en torno a tres ejes principales: la dimensión física, la psicológica y la social, y bebe de las pautas establecidas por Egri (1946).



La dimensión física	
Nombre	Homer Jay Simpson
Edad	36 años
Sexo	Masculino
Nacionalidad	Estadounidense
La dimensión psicológica	
Tipo de personalidad	Extrovertido. Establece nuevas relaciones con facilidad
Temperamento	Osado, incosciente, pasional y egoísta
Objetivos/metás	Una vida cómoda, independiente, sin tareas, obligaciones ni ataduras y con disponibilidad de grandes cantidades de dinero
La dimensión social	
Estado civil	Casado
Ámbito familiar/nº hijos	Convive con su mujer y sus tres hijos
Ámbito profesional/laboral	Inspector de Seguridad en la Central Nuclear de Springfield
Ámbito educacional	Estudios superiores, licenciado por la Universidad de Springfield
Marco espacial	Su vivienda, su puesto de trabajo y la taberna de Moe
Estabilidad en las relaciones	Estables con su círculo e inestables con los demás. Mantiene vínculos férreos con familiares de primer grado (esposa, hijos, padre) y tiene un grupo de amigos (Lenny, Carl, Barney, Moe), aunque establece cientos de relaciones puntuales poco duraderas

Tabla 1. Análisis del personaje Homer J. Simpson (Fuente: Elaboración propia).

La combinación de ambas técnicas servirá para comprender, valorar y extraer conclusiones acerca del perfil emprendedor de Homer Simpson. De este modo, como ya se ha avanzado, en las siguientes páginas se desgranarán las lecciones y fundamentos teóricos aplicados por éste en sus iniciativas empresariales, para lo que se analizarán aquellos episodios cuyos argumentos estén centrados en las mismas.

IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS

La literatura relacionada con los consejos para emprendedores resulta, cuando menos, prolija. Multitud de autores se han ocupado durante años de elaborar decálogos y enumeraciones de técnicas y recomendaciones con el fin de ayudar a todo aquel que, teniendo una idea de negocio revolucionaria, haya decidido atreverse a lanzarla al mercado. Manuales como *Crossing de Chasm* (Moore, 1991), *Your Right to Be Rich* (Hill, 2003), *The Long Tail* (Anderson, 2006), *The Art of the Start* (Kawasaki, 2004) o *The Zigzag Principle* (Christiansen, 2011) ofrecen las pautas para materializar los sueños empresariales de los osados y aguerridos emprendedores.

En la profusión de manuales y monografías, los autores han establecido las líneas maestras que todo proceso emprendedor debe cumplir, conjugando en un único listado las reglas que la mayoría de estos gurús repasan en sus textos, siendo estas la necesidad de estudiar el mercado y adaptarse a sus necesidades, la innovación, la defensa de las ideas, la necesidad de darse a conocer entre el público objetivo, el abaratamiento de costes y la autoconfianza y la fe en uno mismo. De esta forma, vinculando dichas pautas a las acciones de Homer Simpson, se podrá determinar que éste las aplica con las mismas cotas de maestría que de inconsciencia. A continuación, repasamos cada una de las estrategias con perfil emprendedor que acomete el personaje de Homer, relacionadas con premisas de actuación basadas en diferentes aportaciones de autores especializados en la materia.

1. ESTUDIA EL MERCADO Y ADÁPTATE A SUS NECESIDADES

Uno de los principios básicos del emprendimiento es realizar un estudio de mercado para detectar una necesidad no satisfecha. Es el paso previo a la implementación de cualquier idea de negocio. En este sentido, Homer parece tener un don para hallar esos nichos. En el capítulo *El señor quitanieves* (T4. E9), no duda en comprar una máquina para despejar las entradas a las casas de sus conciudadanos, asoladas por un fuerte temporal de invierno. En *Homer contra la decimoctava enmienda* (T8. E18) establece un intrincado entramado clandestino de fabricación y venta de alcohol, procurando evitar la Ley Seca reimplantada por el Ayuntamiento de Springfield. En *Hijos de un bruto menor* (T12. E20), funda una guardería al caer en la cuenta de que sus vecinos no encuentran un lugar en el que «aparcar» a sus bebés. Y en *Casarse tiene algo* (T16. E.10), llega a ordenarse reverendo para beneficiarse de la aprobación de un decreto que permite las bodas homosexuales en la ciudad, ante la oposición del reverendo Lovejoy.

No obstante, como denominador común, Homer adolece de un plan bien estructurado. Se mueve únicamente por el impulso ante la posibilidad de generar lo que presume serán ingentes cantidades de dinero, sin caer en la cuenta de que, por ejemplo, la nieve se derretirá en primavera sin darle la posibilidad de rentabilizar la inversión de la máquina quitanieves, que un negocio delictivo tiene muchos visos de fracasar, que para gestionar una guardería se necesita contar

con permisos oficiales y que sus labores como reverendo quedarán sin demanda cuando los contrayentes descubran los precios abusivos fijados por sus ceremonias.

2. INNOVA, INNOVA, INNOVA

Otro principio básico del emprendimiento, que bebe de la máxima de ser competitivo: «El primero, el mejor o el único». Homer es consciente de ello o, en todo caso, algo dentro de él le empuja a perseguir la creación de productos novedosos y no existentes en mercado. Aunque todos sus ingenios exitosos son fruto de la casualidad, y los que de verdad son consecuencia de un razonamiento sosegado, resultan ser un fiasco. De forma azarosa, crea un cóctel con el que podría haber ganado cientos de miles de dólares, el Flameado de Homer (*El Flameado de Moe*, T3. E10), y una variedad de tomate con semillas de tabaco, aptas para el consumo infantil y que se convierte en una idea codiciada por una importante fábrica de tabacos [*EI-EI (Gesto de disgusto)*, T11. E5]. Tan sólo en una ocasión alumbró un ingenio auténticamente revolucionario: una silla con seis patas que permiten balancearse sin peligro de caída. Aunque resulta ser, en realidad, el plagio de un invento de Thomas Edison (*El Mago de Evergreen Terrace*, T10, E2).

3. DEFIENDE TUS IDEAS CON AHÍNCO

La idea es el mayor tesoro del emprendedor, aquello por lo que debe trabajar, que le puede catapultar al éxito empresarial. Homer ha rozado la gloria en infinidad de ocasiones pero ha tenido que aprender con el tiempo que cualquier ingenio debe ser blindado para evitar el plagio. Le sucedió con su cóctel estrella, resultado de mezclar varios destilados con un jarabe infantil para la tos, que finalmente fue copiado por el tabernero local, Moe Szyslak. Pero Homer aprendió la lección y, en el episodio *Chiromami* (T12. E20), decidió patentar otro invento fruto de la casualidad: un cubo de basura abollado que se reveló con un remedio infalible contra los dolores de espalda, finalmente destruido por la comunidad de quiroprácticos de Springfield.

4. DATE A CONOCER: INVIERTE EN *MARKETING* Y PUBLICIDAD

Todos los expertos en emprendimiento coinciden en la recomendación de darse a conocer entre los consumidores potenciales, implementando campañas de publicidad y promoción a través de los canales adecuados y populares entre el *target* al que se pretende llegar.

Movido por este convencimiento, Homer apuesta por publicitar el que ha sido uno de sus negocios con mayor proyección, al menos de forma puntual. En el ya aludido episodio *El señor quitanieves*, compra un espacio publicitario en la televisión local para anunciar sus servicios, aunque su estrategia es torpe: un brevísimo corte publicitario a altas horas de la madrugada y un *spot* filmado

de forma *amateur*. Aunque él queda satisfecho, pronto cae en la cuenta de que, si bien su intención iba bien encaminada, la inversión no dará los resultados esperados.

5. ABARATA LOS COSTES

Los emprendedores suelen comenzar su actividad sufragando los costes con su propio patrimonio o, en todo caso, con créditos, ayudas públicas o con inversiones de terceros relativamente moderadas. Y Homer ni es capaz de concitar el interés de inversores ni cuenta con unos fondos propios demasiado abultados. Por eso, recorta gastos, y suele emprender sus negocios en su domicilio, bien sea en el sótano (*El mago de Evergreen Terrace*) o en el comedor, como sucede en el capítulo *Das Bus* (T5. E11), cuando funda la compañía *Compuglobalhipermeganet*, en la que se auto designa vicepresidente ejecutivo, y que se presenta ante el mercado como una empresa proveedora de servicios de conexión a Internet.

6. CONFÍA EN TI MISMO, JAMÁS TE DEJES VENCER POR EL DESÁNIMO Y ANTEPONTE AL FRACASO

Homer Simpson, además de conductor de máquinas quitanieves, contrabandista de alcohol, reverendo, coctelero, director de una guardería, inventor o quiropráctico, ha desarrollado otros empleos por cuenta propia, cada uno más diferente al anterior: crítico gastronómico, conductor de ambulancia, consejero matrimonial, feriante o animador de fiestas infantiles. Y siempre con la misma voluntad y con un evidente desprecio al desánimo, porque el fracaso no le frena, no le frustra; simplemente, le sirve para darse cuenta de que su idea revolucionaria, después de todo, no era tal y como la imaginaba. Precisamente, este planteamiento coincide con otra de las reglas básicas del emprendedor: que la autoconfianza no se vea nunca mermada por la desilusión.

7. ENTONCES, ¿POR QUÉ FRACASA?

Los motivos de su fracaso son varios. Aunque *a priori* aplique las pautas básicas del emprendimiento, en realidad, no sabe lo que está haciendo. Y su fracaso se resume aplicando una sencilla ecuación, propuesta por Víctor Küppers (2011).

$$V = (C + H) \times A$$

Esta fórmula conjuga cuatro variables, y establece que el valor (V) de una idea es igual a los conocimientos (C), sumados a las habilidades (H) por la actitud (A). Al señor Simpson le sobra actitud, pero adolece de conocimientos y habilidades. Ahí radica, finalmente, el motivo último de sus constantes fracasos empresariales.

V. CONCLUSIONES

Homer es «un hombre hecho a sí mismo» (Montero y Galán, 2008: 99), «un tipo muy emprendedor, aunque no lo parezca» (Martín, 2006: 99) y, en definitiva, un personaje que reúne muchos de los requisitos para triunfar condensados en el *Homer Way of Work*. Pero es, sobre todo, uno de los representantes más claros del fenómeno del emprendimiento del panorama televisivo.

Ante las evidencias halladas en los capítulos referenciados se constata que en el ánimo de los creadores de la serie permanece inalterable a lo largo de todas las temporadas, así como la voluntad de ironizar y parodiar el fenómeno emprendedor y los usos y costumbres de las economías de países desarrollados. Además, queda claro que lo hacen a través del personaje de Homer J. Simpson, presentado de forma superficial como un individuo alejado de cualquier ideal de conducta pero que, de forma paradójica, se revela como el representante del ánimo de alcanzar la prosperidad económica y la independencia que marcan el pulso de los emprendedores.

A la luz de estas conclusiones, puede ser recomendable ahondar en el estudio del cariz educativo de una serie de gran profundidad argumental, analizando cómo *Los Simpson* sirven de canal para mostrar a los estudiantes de colegios y universidades los fundamentos de la economía moderna, caminando de esta forma en la senda que otros autores (James y Plant, 2016; Sharzer, 2017) han abierto en los últimos años.

No obstante, por el momento, habrá que comenzar a cambiar la opinión generalizada de que el señor Simpson representa la holgazanería, dado que refleja con interés diferentes aventuras empresariales. Después de todo, lo único que busca es prosperar porque, como él mismo afirma en la serie: «Saldré vivo de aquí, aunque me cueste la vida».

VI. BIBLIOGRAFÍA

- Analuisa, A. X. (2015): *La construcción de estereotipos sobre la familia tradicional en el programa de dibujos animados «Los Simpsons»*, Quito: Universidad Central de Ecuador en Quito.
- Andersen, K. (1997): «Animation Nation», en *The New Yorker*, pp. 7. Recuperado de: www.newyorker.com/magazine/1997/06/16/animation-nation. Fecha de consulta: 25/07/2017.
- Anderson, C. (2006): *The Long Tail*, Nueva York: Hyperion Books.
- Doncel, J. A. y Segoviano, J. (2014): «Percepción de la diversidad cultural y construcción de estereotipos a partir del impacto mediático de Los Simpsons», en *Global Media Journal México*, 11, pp. 25-49. Recuperado de: www.redalyc.org/articulo.oa?id=68731036002. Fecha de consulta: 15/06/2017.
- Drucker, P. (1964): *Managing for results*, Nueva York: Harper & Row.
- Eaton, J. y Uskul, A. (2004): *Using The Simpsons to teach social psychology*, Kent, Reino Unido: University of Kent.
- Egri, L. (1946): *The Art of Dramatic Writing. Its basis in the creative interpretation of human movies*, Nueva York: Touchstone Book.

- Galán, E. (2005): *Construcción social de la realidad y caracterización de los personajes en las «series dramáticas profesionales» en España (1998- 2003)*. Antecedentes y evolución, Mérida: Universidad de Extremadura.
- Gómez-Morales, B. M. (2013): *La imagen del periodista y el sensacionalismo en la ficción televisiva. El caso de las comedias animadas de prime time*, Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Halwani, R. (2009): «Homer y Aristóteles», en Irwin, W., Conard, M. T. y Skoble, A. J., *Los Simpson y la filosofía*, Barcelona: Blackie Books, pp. 23-45.
- Hill, N. (2003): *Your Right to Be Rich*, Emerville: High Road Media.
- Irwin, W., Conard, M. T. y Skoble, A. J. (2009): *Los Simpson y la filosofía*, Barcelona: Blackie Books.
- Kawasaki, G. (2004): *The Art of the Start*, Nueva York: Hardcover.
- Kirchhoff, B. A. y Phillips, B. D. (1988): «The effect of firm formation and growth on job creation in the United States», en *Journal of Business Venturing*, 3, pp. 261-272. DOI: 10.1016/0883-9026(88)90008-0. Recuperado de: www.sciencedirect.com/science/article/pii/0883902688900080. Fecha de consulta: 13/06/2017.
- Küppers, V. (2011): *El efecto Actitud*, Barcelona: Ediciones invisibles.
- Marta, C. y Tovar, A. (2011): «Los Simpson, un fenómeno social con 20 años de permanencia en la programación televisiva», en *Revista Mediterránea de Comunicación*, 2, pp. 126-139. DOI: 10.14198/MEDCOM2011.2.08. Recuperado de: www.mediterranea-comunicacion.org/article/view/2011-v2-n1-los-simpson-un-fenomeno-social-con-20-anos-de-permanencia-en-la-programacion-televisiva. Fecha de consulta: 15/06/2017.
- Marta, C., Ruiz-del Olmo, J. y Tovar, A. (2017): «El periodismo informativo y la televisión infantil en las primeras temporadas de la serie de ficción televisiva Los Simpson», en *Revista Icono 14*, 15, pp. 92-113. DOI: 10.7195/ri14.v15i2.1057. Recuperado de: www.icono14.net/ojs/index.php/icono14/article/view/1057/650. Fecha de consulta: 15/06/2017.
- Martín-Correa, J. P. (2006): *Detrás de los Simpson*, Barcelona: Laberinto.
- McClelland, D. (1961): *The Achieving Society*, Nueva Jersey: Princeton.
- Montero, F. y Galán, R. (2008): *La empresa según Homer Simpson*, Barcelona: Gestión 2000.
- Moore, G. (1991): *Crossing de Chasm*, Nueva York: Harper Business Essentials.
- OCDE (1998): *Fostering Entrepreneurship*, París.
- Pinsky, M. I. (2001): *The Gospel According to the Simpsons: The Spiritual Life of the World's Most Animated Family*, Louisville: Westminster John Knox Press.
- Remolins, E. (2010): *El arte de crear riqueza*, Barcelona: Emprendedor Zen. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/35443318/El-Arte-de-Crear-Riqueza>
- Salazar, K. P. (2015): *La parodia de la política a través de narrativas de las series de televisión: Los Simpson y South Park*, Quito: Universidad Politécnica Salesiana de Quito.
- Sayago, S. (2013): «El análisis de discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales», en *Cinta de Moebio*, 49, pp. 1-10. DOI: 10.4067/S0717-554X2014000100001. Recuperado de: www.cintademoebio.uchile.cl/index.php/CDM/article/viewFile/30331/32134. Fecha de consulta: 10/06/2017.
- Singh, S. (2013): *Los Simpson y las matemáticas*, Barcelona: Ariel.

20. MUSEOS SIN LIQUIDEZ, UNA FISURA PARA CONVERTIRLOS EN AGENCIA DE RELACIONES PÚBLICAS DE SUS PATROCINADORES

SANTOS M. MATEOS RUSILLO

Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya (Espanya)

I. INTRODUCCIÓN

Haciendo un ejercicio de ciencia ficción, este artículo no existiría si en 2008 no se hubiese desatado la crisis económica: si hablamos de la financiación de los museos públicos, todo seguiría más o menos de la misma forma.

Como ya se sabe, no fue así. En 2008 vimos como los trabajadores abandonaban la sede central de la banca de inversión Lehman Brothers y como explotaba la burbuja inmobiliaria en las manos del entonces presidente del Gobierno, José Luís Rodríguez Zapatero.

La crisis económico-financiera redujo los ingresos del Estado, lo que activó una política de austeridad con todo un paquete de medidas para contener el déficit público. Aunque la situación afectó a todos los sectores, su impacto en la esfera cultural fue como el de un meteorito en la Tierra: arrasador. Y lo fue por sus propias singularidades: un ámbito financieramente dependiente de los recursos públicos y con una consideración social menor que otros servicios del Estado del bienestar, como la educación o la sanidad (ante situaciones así, mucha gente no la considera un servicio esencial). Como comentan Juan Arturo Rubio, Joaquim Rius y Santi Martínez: «todo lo que parecía sólido en el mundo cultural parece desvanecerse en el aire de la crisis» (Rubio, Rius y Martínez, 2014: 7).

En paralelo, se ha experimentado otro cambio, éste bien curioso: en un momento de reducción de los presupuestos públicos, la sociedad es cada vez más exigente con el museo. Se le pide que continúe haciendo lo que ya hacía y se le suman nuevas responsabilidades. En pocas palabras, que haga más con menos.

Máxima exigencia y mínimos recursos, una ecuación difícil de cuadrar y más todavía de gestionar. La creciente presión social, sumada a la escasez de recursos públicos, se ha intentado compensar con fondos privados, captados de particulares, empresas, fundaciones, etc. Ante la participación cada vez más importante de la esfera privada en el sostenimiento efectivo de los museos, el lógico intercambio de intereses entre patrocinado y patrocinador comienza a mostrar indicios de des-

compensación. Se ha pasado de la sutileza que caracterizaba los primeros pasos de esta nueva realidad, a la demostración palmaria de los intereses del patrocinador.

En este artículo se reflexiona sobre el nuevo escenario, presentándose y analizándose un caso de patrocinio en un museo público español, que permite ver como se ha abandonado el tradicional protocolo de sutileza para convertir los museos en algo parecido a un bólido de Fórmula 1.

II. RADIOGRAFÍA DEL MUNDO DE LOS MUSEOS PÚBLICOS DE ESPAÑA

Para entender y valorar el proceso de cambio que se está experimentado en cuanto a la participación de recursos privados en los museos públicos españoles, es necesario conocer cuáles son las singularidades de este ámbito cultural y cuál es su realidad en los últimos años.

1. UN MUSEO NO ES UN EQUIPO DE FÚTBOL. SINGULARIDADES

Lejos todavía del modelo anglosajón, aunque cada vez más y más cerca, las instituciones culturales públicas de nuestro país han sido tuteladas y financiadas por las administraciones públicas, ya sea el Estado, las comunidades autonómicas, las diputaciones o los ayuntamientos. Si presentaban y representaban a alguien, ese alguien era la administración pública de la que dependían. La presencia de agentes externos existía, pero era secundaria.

Esa realidad, permitía que los museos se mantuviesen alejados de los intereses de empresas, fundaciones o particulares. Si su participación era marginal, su capacidad de presión también lo era. Tradicionalmente se limitaba a la colocación de su logo en los materiales de comunicación o de una discreta placa como máxima acreditación de su contribución.

En contraste y contraposición, cuando la contribución ha pasado a ser esencial para el mantenimiento del equipamiento cultural o para conseguir una mejora substancial como la construcción de una nueva sede, la compra o la restauración de una obra, etc., esa discreción ha comenzado a pasar a mejor vida.

En EEUU no es anormal que alguien haga una importante donación económica y como contrapartida se cambie el nombre del museo¹. Aquí, por ahora, se le puede dar el nombre del donante a la sala o salas en las que se exponen las piezas donadas, como pasó en el Museo Nacional del Prado tras recibir importantes donaciones por parte del empresario José Luis Várez Fisa en 1970, 1988 y 2013. El conjunto de dieciocho obras se exponen en la actual Sala Várez Fisa².

¹ Por ejemplo, en 2013 el Miami Art Museum pasó a llamarse Pérez Art Museum Miami (PAMM) como reconocimiento al compromiso y la importante donación del multimillonario Jorge M. Pérez.

² De manera discreta, pues ni en el plano de visita se identifica con ese nombre, sino con el tradicional alfanumérico: salas 51A, 51B y 51C.

2. MUSEOS SIN LIQUIDEZ. LA CRUDA REALIDAD EN LA ÚLTIMA DÉCADA

Como le ocurre a la baronesa Thyssen, hoy día los museos tienen un gran patrimonio pero escaso líquido en su cuenta corriente.

Si el gasto liquidado en cultura por la Administración General del Estado representaba en 2008 un 0,10% del PIB, en 2015 era ya de un 0,06%. Teniendo presente el modelo de gobernanza de la cultura en España, con un peso muy importante de las comunidades autónomas y de la administración local, es interesante ver esa evolución: el gasto de la Administración Autonómica pasaba del 0,20 al 0,10% en el periodo 2008-2014 (Ministerio de Cultura, 2009: 31 y Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016: 47)³.

La reducción del gasto público en cultura ha supuesto un reto más para los museos: la necesidad de buscar nuevas fuentes de financiación que suplan las que dejaron de fluir desde las administraciones públicas.

Para conseguirlo, han apretado el acelerador en algunos aspectos como el aumento de entradas vendidas (que implica un aumento de visitantes), el alquiler de espacios para eventos privados o para filmaciones, la venta de *merchandise*, o la captación de recursos de tres tipos de actores (empresas, organizaciones no lucrativas y donantes individuales). Por ejemplo, el Museo Nacional del Prado ha pasado de autofinanciarse en 2007 en un 34,39%, a hacerlo en un 71,5% en 2016, en vista de la progresiva reducción de la aportación pública.

Entre todas esas variables para autofinanciarse, la captación de recursos es considerada por el Museo Nacional del Prado como «vía de financiación fundamental de la Institución» (Museo Nacional del Prado, 2016: 287). Normal cuando representa su segunda fuente de ingresos, sólo por detrás de la venta de entradas y por delante de la venta de productos en las tiendas o de la cesión de espacios para eventos corporativos o para filmaciones.

Nuevas necesidades que han abierto las puertas de par en par a un modelo aplicado en el mundo anglosajón desde hace décadas. Cosas impensables hace años, son hoy comúnmente aceptadas.

Que un museo español colocase su tienda de tal manera que obligue al visitante a pasar por ella era impensable, ahora ya no lo es; basta con visitar el Macba de Barcelona. Que esa tienda comercializase algo diferente a publicaciones o reproducciones de las obras del museo, era raro; ahora basta con visitar la tienda del Museo Thyssen-Bornemisza para comprobar como se venden productos de alimentación bajo la marca *DelicaThyssen*: de vinagre de Jerez a mermeladas, pasando por vino tinto⁴.

Como comentaba recientemente el director artístico del Museo Thyssen-Bornemisza, Guillermo Solana⁵, que se alquilaran espacios para eventos privados también era raro; ahora son pocos los museos que no ofrecen esta posibilidad en su

³ Aunque los datos son incompletos, esa reducción también se ha producido en el gasto de la Administración Local.

⁴ En <https://tienda.museothyssen.org/es/todas/delicathyssen.html>

⁵ En una entrevista concedida a Natividad Pulido en *ABC*. Disponible en: www.abc.es/cultura/arte/abci-guillermo-solana-detesto-mona-lisa-201707160026_noticia.html

paquete de servicios. En relación a este tema, merece la pena tirar de hemeroteca para recordar que, en 1984, el director del Museo Español de Arte Contemporáneo (antecesor del actual Mncars), Álvaro Martínez Novillo, era destituido por permitir en sus salas un desfile de moda de Galerías Preciados; y que diez años más tarde, el historiador del arte y crítico Francisco Calvo Serraller, tenía que dimitir de la dirección del Museo Nacional del Prado por algo similar: el alquiler de la sala de *Las meninas* para la realización de un reportaje comercial de la revista *Nuevo Estilo*⁶. Como curioso es que Calvo Serraller comentase y criticase el tema en 1984⁷, y luego él hiciese algo parecido en 1994.

El peligro del proceso de cambio que se está viviendo es que determinadas líneas rojas se están difuminando hasta desaparecer definitivamente. Hoy, da la sensación que parece normal que las marcas de lujo celebren sus fiestas en las salas de los museos (Vogue en el Rijksmuseum o Vuitton en el Musée du Louvre), que se alquilen sus obras maestras al mejor postor (Musée d'Orsay) o que se creen franquicias (Musée du Louvre), que suponen tratar a los museos como si fuesen *vuittones* o *mcdonalds* (Molina, 2014).

El cambio es tan evidente, que el 1 de abril de 2017, el *blogazine Hyperallergic* publicaba un artículo en el que anunciaba «The Metbnb»: la colaboración del Metropolitan Museum con Airbnb. El museo, necesitado de ingresos, alquilaría sus habitaciones históricas utilizando la plataforma de alquiler de alojamientos. E incluso avanzaba otro proyecto con Uber, que permitiría darse un paseo por Central Park sobre un carro etrusco del siglo VI a.C. Aunque se trataba de una broma del «April Fools' Day», la verdad es que se basaba en una realidad y planteaba una interesante reflexión: los problemas financieros del Met y como los museos se verán obligados a aceptar cosas simplemente inimaginables, como la de la broma, si se siguen recortando o directamente eliminando las asignaciones públicas. En EEUU, si prospera finalmente el plan presupuestario del Presidente Donald Trump que plantea eliminar la National Endowments for the Arts, la National Endowment for the Humanities, el Institute of Museum and Library Services y la Corporation for Public Broadcasting, el impacto en el tejido cultural será tan relevante (Kennicott y McGlone, 2017) que no se pueden descartar cosas tan sorprendentes.

Algo que empieza a ser moneda corriente en nuestro país. Basta recordar que el Museu Nacional d'Art de Catalunya alquiló su sede para la celebración de un evento privado, lo que implicó cerrarlo durante todo un día⁸; que el Museo Nacional del Prado alquila obras de su colección para la celebración de exposiciones en otros museos o centros expositivos nacionales e internacionales (Riaño, 2013; Riaño, 2017); o la sucursal que el Centre Pompidou instaló en Málaga. Del museo y sus obras en alquiler, al museo *celebrity* (Esteban, 2014) o museo OVNI (Vicente Todolí en declaraciones a Rodríguez y Spottorno, 2016).

⁶ Se recogen ambas noticias en sendos artículos publicados por el diario *El País* en https://elpais.com/diario/1984/11/22/cultura/469926004_850215.html (22/11/1984) y en https://elpais.com/diario/1994/05/14/cultura/768866411_850215.html (14/05/1994).

⁷ Calvo Serraller, F. (1984), «Párbola», en *El País*. Recuperado de https://elpais.com/diario/1984/03/26/cultura/449100002_850215.html

⁸ La boda de la sobrina del magnate del acero Lakshmi Mittal, el 7 de diciembre de 2013.

III. A LA CAZA DE BUENOS PATROCINADORES. PATROCINIO Y ÉTICA

Es necesario comenzar este capítulo hablando de la cuestión terminológica. En nuestro caso, entre todas las formas actuales de captación de recursos, nos interesamos por el patrocinio, entendido como técnica de comunicación por el evento o la acción⁹. Entre el maremágnum de definiciones de patrocinio, nos quedamos con la de Pere Clotas:

Ayuda o aportación económica, en especie, en personal, equipamientos, tecnología, etcétera, de una persona jurídica o física (el patrocinador) a una actuación, entidad o persona (la patrocinada) de naturaleza cultural, científica, de solidaridad, deportiva, etcétera [de interés general y sin ánimo de lucro], ajena a la empresa, con el compromiso que al patrocinador le suponga alguna contrapartida, no económica, generalmente en el campo de la imagen y la comunicación, asociada a la actuación o a la entidad patrocinadas (Clotas, 2008: 52).

Como se ve claramente en la definición, las contrapartidas comunicativas para el patrocinador son evidentes en el patrocinio. Algo que los patrocinadores siempre han tenido claro; no así los patrocinados, que hasta hace poco no eran conscientes que debe ser así. El Guggenheim Bilbao es un buen ejemplo para fijar esa relación mutuamente beneficiosa:

Gracias a este compromiso, empresas e instituciones estrechan sus vínculos con el mundo de la cultura y obtienen una valiosa herramienta para sus estrategias de comunicación y relaciones públicas. Por su parte, el Museo logra una colaboración estable que le permite desarrollar sus actividades¹⁰.

Entre los muchos museos públicos españoles que lo tienen claro, el Museo Nacional del Prado, que en su *Programa de Patrocinio* dice lo siguiente:

Visibilidad. Mediante el patrocinio exclusivo o semi-exclusivo de proyectos, la empresa o institución obtiene una visibilidad máxima en toda la comunicación del proyecto y la asociación inmediata de su marca a la del Museo del Prado¹¹.

Como también tienen muy claro lo que son capaces de ofrecer a los patrocinadores:

[...] máxima visibilidad y reconocimiento del patrocinador, por la amplísima cobertura mediática y la excelente acogida de público que suscitan los proyectos del Museo del Prado [...]¹².

⁹ Prescindimos, por tanto, de otras como el mecenazgo o el *fundraising* (que incluye el micromecenazgo o *crowdfunding*).

¹⁰ En <www.guggenheim-bilbao-corp.eus/apoyo-al-museo/>

¹¹ En <www.museodelprado.es/museo/patrocinio>

¹² Ídem *supra*. Más adelante volveremos sobre este fragmento.

Una de las cuestiones conflictivas de la relación es la manera de satisfacer las necesidades comunicativas del patrocinador sin perder de vista que se trabaja en una esfera como la de la cultura. Partiendo de la premisa que el aspecto mejor valorado por las empresas a la hora de patrocinar es el fortalecimiento de su imagen de marca (Losada y Rey 2015: 55), el reto es equilibrar ese objetivo con la misión y la propia imagen del museo patrocinado.

En una conferencia dictada en 2015, Sally Yerkovich, directora del Institute of Museum Ethics de Estados Unidos, comentaba la creciente presión que comenzaban a aplicar los patrocinadores para controlar el destino de sus recursos, lo que podía poner en riesgo la autonomía e integridad de los museos (se recogen sus declaraciones en Vozmediano, 2015).¹³ Experta en el tema, Yerkovich reconoce que el tema de la financiación externa es uno de los aspectos más controvertidos, dedicándole dos capítulos («Ethical Problems Related to Fundraising and Other Income-Producing Activities» y «Controversy and Censorship») de su reciente libro *A Practical Guide to Museum Ethics* (2016: 79-110).

El *Código Deontológico del ICOM para los Museos* es claro en este sentido:

El órgano rector debe dotarse de una norma escrita relativa a los ingresos que puede generar con sus actividades o que puede aceptar de fuentes externas. Cualquiera que sea la fuente de financiación, los museos deben conservar el control del contenido y la integridad de sus programas, exposiciones y actividades. Las actividades generadoras de ingresos no deben ir en detrimento de las normas de la institución, ni perjudicar a su público (ICOM, 2017: 5).

Un principio ético, propuesto por el máximo organismo internacional ocupado por los museos, que se desarrolla un poco más en el *Code of Ethics for Museums* de la Museums Association del Reino Unido:

Evaluar cuidadosamente las ofertas de financiación de organizaciones comerciales y otras fuentes en el Reino Unido o en el mundo y buscar soporte en organizaciones cuyos valores éticos sean coherentes con los del propio museo. Ejercer la debida diligencia para comprender los estándares éticos de los socios comerciales con vistas a mantener la confianza pública y la integridad en todas las actividades del museo (Museums Association, 2015: 19).

Hoy, los museos no sólo tienen la ardua tarea de buscar patrocinadores, sino también de ponerlos bajo lupa para certificar que no sean éticamente reprobables o no afecten negativamente su imagen pública por mor de su actividad. En Gran Bretaña, las campañas de grupos organizados (Platform, Art Not Oil Coalition o Liberate Tate) contra el patrocinio de empresas petroleras como BP o Shell a grandes equipamientos culturales como la Tate, el British Museum, el National

¹³ En el mismo artículo, la periodista cultural Elena Vozmediano recoge un caso en el que la empresa patrocinadora quiso interferir en la actividad de un museo: Shell y su intento por influenciar en la galería *Atmosphere, Exploring Climate Science* y en el programa relacionado con el cambio climático de su patrocinado, el Science Museum de Londres (Macalister, 2015).

Theater o la Royal Opera House, demuestran que no hacerlo entraña serios peligros para su reputación (Vozmediano, 2013; Celis, 2015; Mateos, 2015).

IV. EL PATROCINIO *HARD* SE CUELA EN LOS MUSEOS PÚBLICOS ESPAÑOLES

El patrocinio *hard*, a diferencia del que se ha venido aplicando en nuestro país, un tipo de patrocinio *soft* en el que el patrocinador entiende y acepta los límites que marca el ámbito de la cultura, ha irrumpido con fuerza en los últimos años.

Un modelo de patrocinio *hard* en el que hay pocos límites a las peticiones de los patrocinadores. Es lo que describía astutamente la taiwanesa Chin-tao Wu (2007: 24): la conversión de los museos en agencias de relaciones públicas de los patrocinadores.

Mientras el patrocinio *soft* consigue equilibrar el fiel de la balanza, el patrocinio *hard* la descompensa claramente hacia el territorio del patrocinador.

El rastreo de acciones recientes de patrocinio en museos españoles por parte de empresas y fundaciones, ha permitido encontrar un ejemplo que ilustra esta forma de patrocinio *hard*: el proyecto *Cai Guo-Qiang en el Prado. El espíritu de la pintura*, la acción artística de Cai Guo-Qiang en el Museo Nacional del Prado.

El 13 de marzo de 2017, el museo difundía entre los medios de comunicación una nota de prensa para informar del proyecto del artista chino en el Prado. El titular de la nota era el siguiente: «ACCIONA patrocina el proyecto del artista contemporáneo Cai Guo-Qiang en el Museo del Prado»¹⁴.

Guiándonos por el titular, fundamental en éste tipo de piezas escritas de relaciones públicas, está claro que la noticia para el museo no era la intervención artística de Cai Guo-Qiang, sino el patrocinio de ACCIONA que la hacía posible.

La realidad es que el museo sólo hacía de correa de transmisión del gabinete de medios de comunicación de la empresa patrocinadora: la nota de prensa emitida el mismo día por ACCIONA era prácticamente calcada a la del Prado.¹⁵ Trabajada seguramente a cuatro manos entre los departamentos de comunicación de empresa y museo, éste último asumía el titular como propio. Y claro está, para la empresa la noticia que interesaba trasladar a los medios y a su audiencia era su patrocinio al Prado, como es lógico y natural.

Además, en el cuerpo de ambas notas de prensa se hablaba de la firma del convenio de patrocinio entre museo y empresa. Se quería «vender» a los medios como novedad algo que lo era relativamente, pues ACCIONA ya fue miembro benefactor del museo en julio de 2007, participando desde entonces como patrocinador exclusivo en exposiciones como *Patinir y la invención del paisaje* (2007), *Francis Bacon* (2009) o *Portrait of Spain. Masterpieces from the Prado* (2012), y

¹⁴ Se puede consultar la nota de prensa emitida por el Museo Nacional del Prado en <www.museodelprado.es/actualidad/noticia/acciona-patrocina-el-proyecto-del-artista/a58255c2-3971-4df6-a038-89573ae7e40b>

¹⁵ Se puede consultar la nota de prensa emitida por ACCIONA en <www.acciona.com/es/noticias/acciona-patrocina-proyecto-artista-contemporaneo-cai-guo-qi-ang-museo-prado/>

en proyectos de artistas vivos como la *performance Paso Doble* de Miquel Barceló y Joseph Nadj (2007) o *Lepanto. Cy Twombly* (2008).

En la rueda de prensa celebrada el mismo día en las instalaciones del museo, la presencia de la empresa tuvo también un papel protagonista: José Manuel Entrecanales, Presidente Ejecutivo de ACCIONA, dispuso de tiempo para su parlamento, como lo tuvieron el director del museo y el artista.

El museo dejaba de hablar, permitiendo que la empresa lo hiciese por él: el museo era Doña Rogelia y ACCIONA Mari Carmen.

Por su interés, se recupera una vez más el fragmento del *Programa de Patrocinio*:

[...] máxima visibilidad y reconocimiento del patrocinador, por la amplísima cobertura mediática y la excelente acogida de público que suscitan los proyectos del Museo del Prado. [...].

En este caso, queda claro que la prometida «máxima visibilidad» se cumple más que generosamente. El museo también acierta en lo que atañe a la buena acogida del proyecto artístico entre los medios de comunicación: la asistencia de periodistas a la rueda de prensa fue generosa, como espléndida la repercusión posterior en sus correspondientes medios. Agencias de noticias, medios escritos, televisiones y radios se hicieron eco de la noticia.

Si el papel del patrocinador siempre tiene un papel protagonista en los materiales publicados por el museo, nunca se había llegado a tal extremo. Si nos remontamos seis años atrás, tenemos otro ejemplo que permite (de)mostrar cómo ha basculado el tema hacia los intereses de la empresa.

El 6 de octubre de 2011, el museo presentaba a los medios el proyecto artístico *El Prado por Francesco Jodice*. Y ACCIONA ya era en aquel momento la patrocinadora de estas acciones de artistas vivos en el Prado.

Por aquel entonces, el titular de la nota de prensa emitido por el museo fue: «El Museo del Prado rinde homenaje a sus visitantes a través de la obra del artista italiano Francesco Jodice».¹⁶ El protagonista era el artista y su obra. En cambio, el titular de la nota de prensa emitido por ACCIONA fue: «ACCIONA impulsa un retrato contemporáneo del Museo del Prado»¹⁷. Una vez más, y cómo es lógico y natural, para la empresa la noticia era su patrocinio.

En 2011, el papel de la empresa patrocinadora era importante, pero actuaba como una actriz secundaria cuyo papel se desplegaba en la entradilla o *lead*. Hoy, en 2017, es la protagonista principal, por encima del propio artista invitado y del museo. Un ejemplo palmario de la actuación del museo como agencia de relaciones públicas de la empresa patrocinadora.

No obstante, hoy por hoy, la empresa se sigue ciñendo a los dictados del museo, que decide la programación artística y expositiva. ¿Quién sabe si en un futuro,

¹⁶ Se puede consultar la nota de prensa emitida por el Museo Nacional del Prado en www.museodelprado.es/actualidad/noticia/el-museo-del-prado-rinde-homenaje-a-sus/5a233fbc-53fe-4ad9-9440-e93a41b98431

¹⁷ Se puede consultar la nota de prensa emitida por ACCIONA en www.accionacom.es/noticias/accionacom-impulsa-un-retrato-contemporaneo-del-museo-del-prado/

siguiendo los pasos de las grandes cerveceras en el sector de la música (dejaron de patrocinador festivales de música para organizarlos directamente), no acabará por crear sus propias exposiciones?¹⁸.

En este sentido, la exposición *Portrait of Spain. Masterpieces from the Prado*, celebrada en el Queensland Art Gallery de Brisbane (Australia) en 2012, pudo ser el primer paso de la multinacional española. En el portal web del museo australiano, ACCIONA no sólo era el patrocinador principal de la muestra, también era su organizador junto al Prado, Art Exhibitions Australia y Queensland Art Gallery. Mientras, el titular de la nota de prensa emitido por la empresa decía lo siguiente: «ACCIONA promueve la exposición de obras del Prado, “Un retrato de España”, en Australia»¹⁹. Vale la pena recordar que, desde 2002, las divisiones de Infraestructuras, Energías Renovables y Agua de ACCIONA tienen una importante presencia en el mercado australiano²⁰.

V. CONSIDERACIONES FINALES

No se es tan ingenuo cómo para defender que la esfera comercial, que la empresas, deberían mantenerse al margen de la financiación de los museos públicos españoles. En las últimas décadas, existen multitud de ejemplos de buenas prácticas que desmontarían fácilmente una opinión apocalíptica como esa. Por tanto, no todas las formas de patrocinio son perniciosas, como tampoco todas pueden considerarse valiosas.

Cómo tampoco se es tan cándido como para defender que antes de la irrupción de las marcas, el mundo de los museos era virginal, no contaminado por intereses ajenos a lo estrictamente cultural. El poder y los poderosos siempre han gravitado alrededor de la institución museística desde sus orígenes modernos.

Lo que sí se puede exigir es que la relación sea equilibrada, «donde el patrocinador y el patrocinado conserven su poder y donde se tracen y conserven unos límites claros» (Klein, 2011: 66-67). Un equilibrio que debería servir para que determinadas líneas rojas de la gestión museística no se sobrepasen o directamente se eliminen.

¹⁸ El paso no le será dificultoso, ya que dispone de su propia empresa dedicada a la creación de proyectos museísticos y expositivos: ACCIONA Producciones y Diseño, responsable del diseño de museos en España (como el MARQ. Museo Arqueológico de Alicante o el MAN. Museo Arqueológico Nacional de Madrid) y fuera del país (en China, Omán o Qatar).

¹⁹ Ver en www.qagoma.qld.gov.au/whats-on/exhibitions/past-exhibitions/portrait-of-spain. Algo que no pasó con la otra sede de la exhibición, el Museum of Fine Arts de Houston: allí, su patrocinador principal, BBVA Compass, no era también coorganizador. Ver en www.mfah.org/exhibitions/portrait-spain-masterpieces-prado/. Se puede consultar la nota de prensa emitida por ACCIONA en www.acciona.com/es/noticias/acciona-promueve-la-exposicion-de-obras-del-prado-un-retrato-de-espana-en-australia/

²⁰ Aquí se puede ver una infografía con la presencia de la multinacional española en Australia entre 2002-2016: www.acciona.com/infografia-australia/index.html

En lo referido a esas líneas rojas, se concluye el artículo acudiendo a dos relatos de ficción, cuyos autores hacen un ejercicio de ciencia ficción distópica en el que las líneas rojas han desaparecido.

El primero, que se transcribe a continuación, es un pequeño relato que describe lo que podría pasar si no se ponen límites al patrocinio *hard* de la cultura:

Digamos que soy un amante del arte. En los conciertos cierro los ojos, con un sentido menos el oído adquiere una mayor percepción. Así escuchaba el otro día la segunda sinfonía de Sibelius, una obra poderosa con la que los violonchelos te arrebatan la voluntad mientras su sonido se vuelve literalmente físico y trepa por tus piernas. Así estaba, ebrio y desmadrado en la butaca, cuando un desvarío de los violines me hizo dar un respingo. Una melodía absurda se insinuaba por los agudos. Durante un instante pensé que mi imaginación me jugaba una broma de mal gusto. Pero era evidente que algo pasaba entre las cuerdas. Los violines, impasibles, en medio de la gran obra, no había la menor duda, estaban interpretando el sonsonete publicitario de una conocida marca de bebidas refrescantes. Miré escandalizado a mi alrededor, pero ningún rostro compartía mi desconcierto. Poco a poco, como si no hubiera pasado nada, la ejecución adecuada de la partitura fue reconduciendo la sinfonía hasta el final.

Con la boca seca, entré en un museo. Me gusta pasar largos ratos recorriendo *El jardín de las delicias*, el cuadro inagotable del Bosco, jugando a redescubrir rincones y seres insospechados como los dos cuerpecitos desnudos que asoman de un mejillón o algún culito escondido. En esas estaba, sorprendiéndome maravillado una vez más por esa luz que emana del interior de las casas de la zona más oscura del tríptico, que parece el destello fulgurante de la luz eléctrica y no de la luz de las velas, como si el Bosco, a la manera de Da Vinci, premonitorio, hubiera dibujado el futuro con la certeza y el vuelo de su genio. En esas estaba cuando un trazo desvariado me hizo dar un respingo. Me froté los ojos y volví a mirar. Una de esas casas terminaba la inclinación del tejado en un cruce de líneas que formaba, idéntico, el logo de una conocida compañía de electricidad. Me acerqué al lienzo. Ahí estaba, con un trazo diferente, grosero, el dibujito que acompaña mis facturas de la luz. No es posible, pensé, y deambulé perplejo hacia las salas de Velázquez. El cuadro de *Las hilanderas* me proporcionó unos instantes de paz, hasta que mis ojos tropezaron, en el centro de la rueda de Minerva, con el logo de una famosa marca de ropa. Qué está pasando, me dije, y corrí desorientado por los pasillos tapándome la cara con las manos para evitar la imagen de la caja de toallitas higiénicas que me pareció entrever pintada en la mesa del retrato de la pequeña infanta Margarita. Pero me encontré con *Los borrachos* y vi tembloroso que en la copa que alza el joven en su brindis por Baco, brillaban las letras de una conocida marca de champán. *El perro* no, pensé a gritos, y me adentré a empujones en la salas de Goya hasta que di con el magnífico cuadro y contemplé, sin aliento, la inquietante cabecita del animal que mira hacia lo alto, sin atreverme casi a levantar los ojos hacia el resto del lienzo, donde siempre había reposado el vacío de ocre y grises que plasmó el pintor y ahora asomaba, obsceno, el logo de una compañía aérea.

Me abalancé sudoroso sobre un vigilante. Alguien ha pintarrajeado en los lienzos, grité, los cuadros están mutilados. No exagere, me contestó, son acuerdos publicitarios; al fin y al cabo sólo afectan a un trocito del cuadro, puede usted mirar tranquilamente el resto. ¿Publicidad?, balbucí. Ya se acostumbrará,

prosiguió dándome golpecitos en la espalda, ¿recuerda las protestas que hubo cuando la televisión empezó a interrumpir las películas con anuncios? Desvirtúan el ritmo cinematográfico, decíamos furiosos, mutilan las obras del séptimo arte, perturban la narración. ¿Y al final qué pasó? Pues que nos hemos ido acostumbrando, como a tantas otras cosas. Con un poco de tiempo y de buena voluntad, también a esto, no lo dude, se acabará usted por acostumbrar (Sanchis Mira, 2008: 19).

El segundo es la obra teatral *La autora de las Meninas*, escrita por el dramaturgo Ernesto Caballero y puesta en escena en 2017. Es una sátira distópica situada en la España de 2037: la crisis se ha agudizado hasta extremos insospechados, de emergencia nacional; una situación que lleva al gobierno a la venta de *Las meninas* a un país sobrado de petrodólares.

Aunque ambos son relatos de ficción, lo cierto es que tienen un poso común: el escenario vivido en España en los dos últimos lustros. Esperemos que no pasen de la ficción, que no nos acostumbremos a este tipo de cosas.

VI. BIBLIOGRAFÍA

- Celis, B. (2015): «Fundido a negro», en *Ctxt*. Recuperado de: <http://ctxt.es/es/20150129/firmas/241/Fundido-a-negro-Cosmópolis.htm>. Fecha de consulta: 17/07/2017.
- Clotas i Cierco, P. (2008): *El patrocini empresarial*, Barcelona: LID Editorial Empresarial.
- Esteban, I. (2014): «Todo por la fotogenia», en *Babelia. El País*. Recuperado de: https://cultura.elpais.com/cultura/2014/09/18/babelia/1411071293_651001.html. Fecha de consulta: 16/07/2017.
- Hyperallergic (2017): «In Effort to Cover Deficit, Metropolitan Museum Partners with Airbnb to Rent Period Rooms», en *Hyperallergic*. Recuperado de: <https://hyperallergic.com/369463/in-effort-to-cover-deficit-metropolitan-museum-partners-with-airbnb-to-rent-period-rooms/>. Fecha de consulta: 15/07/2017.
- ICOM (2017): *Código de Deontología del ICOM para los Museos*. Recuperado de: http://icom.museum/fileadmin/user_upload/pdf/Codes/ICOM-codigo-Es-web.pdf. Fecha de consulta: 17/07/2017.
- Kennicott, P. y McGlone, P. (2017): «Trump wants to cut the NEA and NEH. This is the worst-case scenario for arts groups», en *The Washington Post*. Recuperado de: www.washingtonpost.com/lifestyle/style/with-elimination-of-nea-and-neh-trumps-budget-is-worst-case-scenario-for-arts-groups/2017/03/15/5291645a-09bb-11e7-a15f-a58d4a988474_story.html?tid=ss_tw&utm_term=.211ae8e3b157. Fecha de consulta: 15/07/2017.
- Klein, N. (2011): *No logo. El poder de las marcas*, Barcelona: Paidós.
- Losada, F. y Rey, E. (2015): *Barómetro de empresas 46*, Madrid: Deloitte. Recuperado de: www2.deloitte.com/es/es/pages/about-deloitte/articles/barometro-de-empre-sas-46.html. Fecha de consulta: 17/07/2017.
- Macalister, T. (2015): «Shell sought to influence direction of Science Museum climate programme», en *The Guardian*. Recuperado de: www.theguardian.com/business/2015/may/31/shell-sought-influence-direction-science-museum-climate-programme. Fecha de consulta: 17/07/2017.

- Mateos Rusillo, S. M. (2015): «A Few Good Sponsors. A Few Bad Sponsors», en *Miradas desde la copa. Portal de Comunicación y Patrimonio cultural*. Recuperado de: www.comunicacionpatrimonio.net/2015/05/a-few-good-sponsors-a-few-bad-sponsors/. Fecha de consulta: 17/07/2017.
- Ministerio de Cultura (2009): *Anuario de Estadísticas Culturales 2010*, Madrid: Subdirección General de Publicaciones, Información y Documentación. Recuperado de: <http://es.calameo.com/read/000075335520a6fedebab>. Fecha de consulta: 06/07/2017.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016): *Anuario de Estadísticas Culturales 2016*, Madrid: Subdirección General de Estadística y Estudios, Secretaría General Técnica. Recuperado de: <http://es.calameo.com/read/00007533581346845eda1>. Fecha de consulta: 06/07/2017.
- Molina, Á. (2014): «Ni “vuittones” ni “mcdonalds”», en *Babelia. El País*. Recuperado de: https://cultura.elpais.com/cultura/2014/09/18/babelia/1411071293_651001.html. Fecha de consulta: 17/07/2017.
- Museo Nacional del Prado (2016): *Memoria de Actividades 2015*, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de: <https://content.cdnprado.net/doclincs/pdf/museo/memorias/memoria-2015.pdf>. Fecha de consulta: 06/07/2017.
- Museums Association (2015): *Code of Ethics for Museums*. Recuperado de: www.museumsassociation.org/download?id=1155827. Fecha de consulta: 17/07/2017.
- Riaño, P. H. (2013): «El Prado aumenta sus ingresos con el alquiler de cuadros a museos extranjeros», en *El Confidencial*. Recuperado de: www.elconfidencial.com/cultura/2013-07-25/el-prado-aumenta-sus-ingresos-con-el-alquiler-de-cuadros-a-museos-extranjeros_12115/. Fecha de consulta: 16/07/2017.
- (2017): «El Prado alquila sus pinturas por 55 euros al día», en *El Español*. Recuperado de: www.lespanol.com/cultura/arte/20170326/203729633_0.html. Fecha de consulta: 16/07/2017.
- Rodríguez, J. y Spottorno, C. (2016): «El negocio de los grandes museos», en *El País Semanal*. Recuperado de: <http://elpaissemanal.elpais.com/documentos/negocio-los-grandes-museos/>. Fecha de consulta: 16/07/2017.
- Rubio, J. A., Rius, J. y Martínez, S. (2014): *El modelo español de financiación de las artes y la cultura en el contexto europeo. Crisis económica, cambio institucional, gobernanza y valor público de la cultura y la política cultural*, Madrid: Fundación Alternativas y Fundación SGAE. Recuperado de: www.sgae.es/recursos/fundacionsgae/modelo_espanol_de_financiacion_de_las_artes_y_la_cultura_en_el_contexto_europeo.pdf. Fecha de consulta: 06/07/2017.
- Sanchis Mira, C. (2008): «Acostrumbrarse», en *La Vanguardia*, n.º 45.436, miércoles 16 de abril, p. 19.
- Vozmediano, E. (2013): «Las alianzas problemáticas», en *El Cultural*. Recuperado de: www.elcultural.com/blogs/y-tu-que-lo-veas/2013/05/las-alianzas-problematicas/. Fecha de consulta: 17/07/2017.
- (2015): «Hacia un patrocinio ético», en *El Cultural*. Recuperado de: www.elcultural.com/blogs/y-tu-que-lo-veas/2015/11/hacia-un-patrocinio-etico/. Fecha de consulta: 17/07/2017.
- Wu, Ch. (2007): *Privatizar la cultura. La intervención empresarial en el mundo del arte desde la década de 1980*, Madrid: Ediciones Akal.
- Yerkovich, S. (2016): *A Practical Guide to Museum Ethics*, Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield.

21. ACONTECIMENTOS INSURRECTOS - ARTE, TECNOLOGIA E PRODUÇÃO EM UMA PESQUISA ARTIVISTA

CLÉLIA MELLO

Universidade Federal de Santa Catarina (Brasil)

I. INTRODUÇÃO

Em 2016 realizei estágio de pos-doutorado junto ao Programa de Pós Graduação em Desenvolvimento Humano e Tecnologias, UNESP, sob a supervisão do professor Dr. Carlos José Martins. A proposta, intitulada «Cartografias flu tuantes – desafios propiciados pela tecnologia na pesquisa voltada à produção de imagens», tinha por objeto a realização de proposições artísticas no âmbito da poética audiovisual com interfaces nos campos educacional, cultural, ecológico, ambiental e social, para investigar as confluências e refluxos de meios e de modalidades de expressão. Um projeto múltiplo e amplo de pesquisa in(ter)disciplinar que contemplou os diálogos existentes entre as diversas funções desempenhadas no ambiente acadêmico pelo professor-pesquisador-artista ao conectar zonas de atuação e convergir numa mesma práxis conhecimentos teóricos, técnicos e práticos.

Para fins de estudo de caso, a instalação será o foco desse ensaio. Trata-se de *Acontecimentos Insurrectos*, realizada em 2016 no Arquivo Público e Histórico do Município de Rio Claro «Oscar de Arruda Penteado», cujo acervo tem a chancela da UNESCO como «Patrimônio da Humanidade».

A ideia é contribuir para a diversificação sobre formas alternativas de produção e aproximação da academia à comunidade Assim, em um primeiro momento abordarei aspectos da pesquisa desenvolvida e após centrarei em *Acontecimentos Insurrectos*. O intuito é mostrar uma pequena «batimetria» de caminhos explorados nos quais a possibilidade de invenção coexiste em processo contínuo.

II. FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLOGIA

É fato indiscutível que a tecnologia de informação e comunicação tem mudado as formas de trabalharmos com a imagem. Percebe-se uma nítida mudança de paradigmas em relação à captação e manipulação imagética e aos grandes modelos teóricos, que possuem uma força em um nível macro mas não conseguem dar conta

de questões mais pontuais, as quais são em última instância as que primeiramente nos afetam. Entre essas destacam-se: o impacto dessa mudança sobre a escola, bem como sobre as políticas educacionais em curso com os desafios colocados pela realidade social, econômica e política e as novas demandas para o docente, devido aos deslocamentos do lugar do aprendizado; a necessidade de investigação aprofundada para o planejamento de ações destinadas ao desenvolvimento, expansão e consolidação no campo de estudos sobre arte e tecnologia; as possibilidades inventivas; e as práticas interdisciplinares que ocorrem fora dos eixos hegemônicos de produção artística e de conhecimento¹. A globalização crescente e o aumento das relações culturais entre diversos países fazem que as propostas de cooperação cultural sejam um dos aspectos mais interessantes das políticas culturais. No âmbito acadêmico, tem-se formulado e desenvolvido diversas estratégias e modelos para ampliar essa prática.

Somente assumindo os meios como dimensão estratégica da cultura é que a escola poderá interagir, em primeiro lugar, com os novos campos de experiência surgidos da reorganização dos saberes, dos fluxos de informação e das redes de intercâmbio criativo e lúdico com as hibridizações da ciência e da arte, do trabalho e do ócio (Martín-Barbero, 2001: 15).

E foi, justamente, no sentido de contribuir para a diversificação da pesquisa sobre as possibilidades de novas formas processuais de ensino/aprendizagem/produção a partir de ambientes digitais que apresentei o projeto de estágio sênior «Cartografias flutuantes – desafios propiciados pela tecnologia na pesquisa voltada à produção de imagens».

«Cartografias flutuantes» foi realizada através de um conjunto de práticas in(ter)disciplinares compartilhadas. A proposta envolveu teoria aplicada e fazer artístico voltadas à formas de atuação do professor-pesquisador-artista. A intenção era realizar um estudo através de pesquisas básica e aplicada, proposições ensaísticas em artes e cultura digital e experimentação – com a investigação de os processos de comunicação e a adaptação dos modelos tradicionais de produção da imagem aos contextos de criação e distribuição baseados nas tecnologias das redes de informação e de comunicação para aprendizagem e aperfeiçoamento dos mecanismos envolvidos.

A problemática compreendeu a imediatividade das mídias digitais atuais, o estudo de caso e a questão da produção de conhecimento voltada à prática reflexiva —na conjunção de um pensamento concomitantemente epistemológico, ético e estético—, com a aproximação da atividade universitária a novos paradigmas nos quais o fator tecnológico é determinante, o software é tão ou mais importante que o hardware e a tecnologia digital multiplica as possibilidades de uma articulação mais interativa do conteúdo audiovisual.

¹ Para discutir essas implicações no audiovisual, em 2013 organizamos a IV Conferência Internacional Small Cinemas: Crossing Borders. no Brasil. Uma realização do curso de cinema da UFSC. A conferência foi centrada em 6 eixos distintos: estéticas e poéticas; novas tecnologias e subjetividades; cinema de autor; produção, distribuição e exibição; políticas culturais; e cinemas transnacionais.

As proposições do estágio sênior percorreram caminhos marginais rascunhados em produções anteriores, com o movimento de produzir instalações, intervenções, performances imagéticas e apresentações de arte e tecnologia diferenciadas em locais inusitados e que simultaneamente envolvem processos artísticos, aprendizagem e ações culturais. Nelas operei em todos os aspectos do processo ensaístico da produção: proposição, organização, curadoria, ensaios audiovisuais, expografia, montagem, trilha musical, apresentação, divulgação, etc.

Como em todos os meus trabalhos artísticos, as proposições tiveram como tônica pensar a arte, e o processo de produzir, como um lugar de encontros, de convívio, de parcerias, de colaborações, de trocas; ou seja, como uma forma de sensibilidade compartilhada. A pesquisa também proporcionou a possibilidade de visibilidade às subjetividades emergentes por intermédio da difusão de uma prática reflexiva em processos abertos à troca de conhecimentos (mostras; exposições; intervenções; curadorias; explanação em aulas, debates e palestras; etc.).

Cabe ressaltar que o instrumental teórico alimentou os conceitos tramados no fazer e na leitura das obras em processo contínuo. Apropriou-se, por exemplo, de pensamentos de Benjamin, Deleuze, Guattari, Cage e de teóricos e artistas do panorama atual para tratar da questão da poética do espaço e tecer redes de relações. Empregaram-se, também, as noções de campos ampliados e cinema expandido em gradações teóricas que pontuam o debate sobre a contemporaneidade como condutos da experiência, tais como as questões do suporte, dos dispositivos, da desmaterialização da obra de arte, do deslocamento público, das tecnologias digitais, do arquivo, da memória, etc.

Georges Didi-Huberman, por exemplo, considera a produção artística como fruto de montagem, em que objetos, espaços e tempos podem ser reconfigurados em constante devir, encarando a experiência da imagem a partir do reconhecimento da densidade de sentidos da imagem e de seu poder expressivo, capaz de desestabilizar paradigmas epistemológicos históricos. E se retomarmos a proposta de divisão das artes em autográficas e alográficas de Nelson Goodman, relacionando a noção da imagem como um trabalho de montagem de Didi-Huberman à noção de pós-produção como prática artística colaborativa proposta por Nicholas Bourriaud, percebemos que uma prolongação da noção alográfica está na base da produção de numerosos artistas contemporâneos que trabalham o audiovisual como desconstrução da experiência fílmica. São trabalhos que privilegiam noções de deslocamento e impermanência. Bourriaud pontua como questão fundamental para uma apreensão do contemporâneo, a elaboração formal por parte dos trabalhos artísticos de cruzamentos entre espaço e tempo. Nomeadas como *timespecific*, essas práticas seriam respostas ao *site specific* dos anos 60. A peculiaridade destas respostas está justamente alicerçada no privilégio concedido aos cruzamentos entre espaço e tempo em detrimento de uma compreensão do lugar da obra como aquele constituído por coordenadas estritamente geográficas e fixas.

A ideia de cartografias flutuantes como cartas náuticas anacrônicas suscetíveis de receberem montagens e desmontagens de qualquer natureza atravessaram os processos. Uma estratégia de navegação errante em meio a uma paisagem babélica de signos. Nessa ideia estavam presentes o paradigma do rizoma; a ressignificação das metáforas entre as noções de cidade real e cidade virtual; as analogias do

espaço virtual como espaço urbano e/ou viagem desterritorializada; e os conceitos de nomadologia, corpografia e de espaço físico remediado para ciberespaço. O pesquisador-artista é compreendido como uma espécie de semionauta que no atravessamento de fluxos aprofunda conhecimentos e provoca disjunções por meio dos recursos da rede digital e da cartografia multimídia para propiciar a mediação entre aparatos, o mergulho na geografia dos afetos e delinear as modulações da paisagem.

Devido ao questionamento de paradigmas de representação que evidenciam a crise de um sistema de pensamento tão própria de nossa época, foram experimentadas distintas abordagens imagéticas e teóricas ensaiando outras formas de aproximação ao trabalhar com vários sistemas e disciplinas. Dessa aproximação fez parte inclusive a recodificação e transposição dos métodos cartográficos que foram aplicados tanto para o mapeamento errante quanto para delinear a produção propriamente dita. A digressão foi um método, a metodologia in(ter)disciplinar e a comparação foi um recurso indispensável para conectar sentidos ao estabelecer similitudes e diferenças. Tal processo foi, portanto, mutante e amoldável, ou seja, teve uma dinâmica própria.

Noções envolvidas:

— Corpografia, tipo de cartografia que registra a experiência corporal ficando inscrita e configurando o corpo de quem a experimenta. «A corpografia urbana seria uma forma específica, corporal, de psicogeografia, e a deriva uma das formas possíveis, um exercício entre outros, de errância urbana» (Jacques, 2008: 2).

— Nomadologia: como método que procura esclarecer uma prática social concreta com a idealidade do espaço estriado, mas realismo do espaço liso» (Deleuze e Guattari, 1997: 11).

— Cibercultura, «entendida como categoria referente às configurações socio-culturais contemporâneas articuladas por tecnologias e redes digitais», conforme o Estatuto da Associação Brasileira de Pesquisadores de Cibercultura (ABCiber).

— Paradigma rizomático: regido pelos princípios de conexão («qualquer ponto pode estar conectado a outro»), diferentemente do paradigma arbóreo em que as relações entre os pontos são mediatizadas); heterogeneidade (da ordem do acontecimento, contra a homogeneidade totalizante); multiplicidade (com linhas de fuga que não são submetidas a uma unidade); ruptura a-significante (sujeito a linhas de fuga em insuspeitas direções que também remetem umas as outras); cartografia (um mapa pautado em devires minoritários, moleculares, com entradas múltiplas e regiões insuspeitas a serem descobertas a cada instante) (Deleuze e Guattari, 1997: 97-155).

— Platôs: Os platôs se comunicam uns com os outros através de microfendas. «Um platô está sempre no meio, nem início nem fim. Um rizoma é feito de platôs. [...] Cada platô pode ser lido em qualquer posição e posto em relação com qualquer outro. Para o múltiplo, é necessário um método que o faça efetivamente» (Deleuze e Guattari, 1995: 7-37).

Os processos de diferenciação da feitura se bifurcaram e desmembraram nos seguintes platôs: livro de artista, páginas web com intervenções urbanas, instalação artística em espaço fechado e performance audiovisual em ambiente aberto.

Ao conectar artes, mídias e intervenções humanas através de um conjunto de práticas que utilizam ambientes digitais, a pesquisa foi determinante para fortalecer alguns setores do conhecimento que utilizam o audiovisual e as redes digitais como objeto de pesquisa, investigação e possibilidades inventivas de produção em diferentes estratos; bem como para atentar à necessidade de reformulação de um modelo político educacional disciplinar que vigora no Brasil, o qual considera as produções artísticas pedagógicas (voltadas à aprendizagem) como atividades de extensão por estas acontecerem em eventos, mesmo que em tais produções não seja possível diferenciar as atividades de ensino e pesquisa daquela que é classificada extensão. No processo de aprendizagem, principalmente em arte e tecnologia, mais do que falar à respeito é preciso mostrar no sentido lato do termo.

Como disse Deleuze, «O essencial são os intercessores. [...] é preciso fabricar seus próprios intercessores. [...] Eu preciso de meus intercessores para me exprimir, e eles jamais se exprimiriam sem mim: sempre se trabalha em vários, mesmo quando isso não se vê».

Sem os intercessores não há produção.

III. ACONTECIMENTOS INSURRECTOS

Em 2016, o Brasil sofreu um golpe parlamentar que destituiu a presidente eleita e presenciamos o pensamento reacionário, fascista, ser verbalizado por políticos de forma inimaginável. As frases de efeito que preponderaram na votação do impeachment continham os dizeres «Por minha família», «por Deus», «pelo Brasil», «pela Pátria», o que remetia direto para o cenário político que antecedeu o período da ditadura civil-militar brasileira (1964-1985). Esse movimento retrógrado ganhou força junto à grande parte da população e senti-me na obrigação de fazer uma intervenção artística que conectasse o passado e o presente. Juntamente com Carlos José Martins, que supervisionava o estágio de pos-doutorado, fomos ao Arquivo Público «Oscar Penteado» em Rio Claro (SP), que abriga o acervo do integralista Plínio Salgado (1895-1975), o mais influente ativista da direita brasileira, defensor de teorias de nacionalismo puro e que pregava o regime político unitário, hierárquico e corporativista, tendo como lema «Deus, Pátria e Família».

No Arquivo conversamos com a superintendente Maria Teresa Arruda Campos e com o historiador Amilson Barbosa Henriques, propusemos uma instalação audiovisual com material do acervo do integralista para traçar pontes com o nosso presente e uma conversa com o público. Mas logo que comecei a investigar tomei conhecimento sobre três vítimas da ditadura civil-militar: Maria Cecília Bárbara Wetten que foi torturada, e os desaparecidos Abílio Clemente Filho e Orlando Moura Momente. Decidi então que não mais abordaria Plínio Sampaio, mas sim efeitos da ditadura em Rio Claro e a atualidade daqueles acontecimentos no momento presente.

É importante frisar que foi um trabalho coletivo realizado à várias mãos, e marcar a importância da dimensão política desse trabalho. Trata-se de um trabalho de cooperação entre o Arquivo Público e Histórico do Município de Rio Claro «Oscar de Arruda Penteado» e o desenvolvimento de um trabalho de

pesquisa em nível de pós-doutorado junto ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano e Tecnologias da UNESP.

Sempre com o apoio do pessoal do Arquivo, dediquei-me ao levantamento, seleção e edição do material para montagens e desmontagens das imagens. Tanto a documentação física (fotografias em papel, em cartas, documentos, jornais) como a documentação oral que foi produzida ao longo de oito anos pelo Arquivo Público e Histórico de Rio Claro, que coletou depoimentos de pessoas comuns, com as histórias da cidade que pouca gente conhece.

Na edição, separei as imagens sonoras e as imagens visuais da cidade e seus habitantes e editei de forma vertiginosa. Um vídeo com imagens dos anos 50, quando começou o processo desenvolvimentista da cidade, com a industrialização e as rodovias. Outro com imagens dos anos 60, quando aconteceu o golpe civil-militar. Um terceiro vídeo com imagens dos anos 70, que foi o período de maior repressão no Brasil e o de maior resistência e ativismo por parte da população, que culminaria na volta de exilados políticos a partir de 1978 e no processo de redemocratização do país em 1985. Outro com imagens de manchetes dos jornais da cidade nos anos 60 e 70. Mais dois outros vídeos com as imagens retrabalhadas. Todos os vídeos continham imagens subliminares de Cecília Wetten, Abílio Clemente Filho e Orlando Moura Momente. Quanto aos sons, foram editados fragmentos de fala em seis áudios, de modo a criar pontos estratégicos de escuta na intervenção.

No dia da abertura, os vídeos foram projetados em todo o ambiente, refletidos nas divisórias envidraçadas e invadiram o espaço exterior do Arquivo. Os áudios foram dispostos em pontos estratégicos para interferir, criar camadas, ecos e ruídos do tempo, tanto nas imagens visuais quanto nas sonoras. A instalação também não continha uma narrativa de mão única para que cada um pudesse criar o próprio percurso, a própria narrativa. Também era possível apenas contemplar os trabalhos. Tudo para interagir com as imagens cidadinas de uma maneira inusual. Para criar sensações e outros sentidos abstraídos da própria cidade.

Naquele dia, como parte da proposta, eu e Carlos José Martins conversamos com o público presente. Em um trecho da conversa, abordamos aspectos singulares da história da cidade que havia despertado a atenção. Traçamos pontes entre o Clube da Lady criado na década de 1960, existente até hoje, e as matérias da grande mídia do Brasil que apresentavam a mulher do presidente em exercício, Michel Temer, como «Bela, Recatada e do Lar». Abordamos a resistência contra a ditadura nas figuras de Cecília Wetten, Abílio Clemente Filho e Orlando Moura Momente; e assinalamos, também, a resistência em Rio Claro por meio da arte, com a apresentação do «Living Theatre», em 1970, no auge da repressão. Esse grupo de teatro de vanguarda extremamente engajado apresentou-se em praça pública com o apoio da prefeitura municipal que, inclusive, construiu um palanque para o evento. Quando o grupo partiu, um filho da cidade, Ilion Troia, juntou-se ao grupo com o qual continua a atuar.

Também abordamos a sincronia na escolha da data do evento. Quando fomos escolher a data, era para ser entre o dia da República e o dia da bandeira, mas pelo feriado caiu em 25 de novembro. E quando pesquisava material na internet, eu encontrei uma carta da mãe da Cecília Wetten publicada no Jornal do Brasil

de 25 de novembro de 1977, na qual contava que a filha que a filha havia desaparecido e que ela própria foi sequestrada do apartamento onde se encontrava, no Rio de Janeiro, despidada e humilhada para entregar a filha. A carta foi replicada em 30 de novembro. Cecília Wetten se entregou a polícia quando soube que a mãe tinha sido presa.

Fizemos questão de frisar como Cecília foi levada do Rio de Janeiro para São Paulo deitada no chão de um camburão, com os policiais pisando nela e a humilhando em vários níveis. Frisamos a angústia de quem é levado sem saber do que é acusado e, principalmente, como as forças repressivas atingem não apenas as vítimas, mas toda a família. Sobre a carga emocional que paira sobre as famílias de pessoas cujos corpos não foram encontrados, cujas histórias não foram investigadas a contento. Estão há quase 50 anos desaparecidas e como a presença da ausência é atual. Uma ausência presente que não é preenchida de maneira alguma, devido a impossibilidade de prantear, enterrar seus mortos e fechar um ciclo.

Em meio as imagens sonoras e visuais e sob o impacto da conversa, alguns presentes constataram a importância do Arquivo para cidade. Transcreverei alguns trechos das falas do público, de modo livre, para evidenciar a importância da conversação no sentido de história oral e memória coletiva; pois alguns dados eram desconhecidos e surpreenderam os presentes, ainda mais que foram sendo corroboradas e complementadas por alguns que presenciaram aqueles acontecimentos.

Essas histórias, elas precisam ser unidas, estudadas. Essa instalação reflete esse momento que é um momento que a gente está enfrentando e que fica uma incógnita do que vai acontecer... Isso coroa um pouco a necessidade que a gente tem que defender esse tipo de trabalho... Como esse flash do Tróia. O Troia é uma pessoa que fez teatro com a gente na década de 60. Fez na época o clássico aqui no Ribeiro, que foi uma escola pública da melhor qualidade. Na época era científico e clássico. Quem ia para humanas fazia o clássico, quem ia para ciências exatas ou biológicas fazia o científico. Então na época de estudo ele fez o clássico à noite. O Sérgio tava junto e o Pedrinho, irmão da Teresa fez o clássico, depois veio a ser juiz. E a participação dele (Tróia) foi muito interessante porque essa performance do Living Theatre foi muito legal. Eles entraram no Jardim público todos já paramentados pra peça que viria depois, andando assim, lentamente, eles deram a volta no jardim público. Muito lentamente, dessa maneira (exemplificando) e o público foi chegando. Foi nesse passo que eles foram chamando as pessoas. Não era fácil ter uma intervenção desse tipo, embora na época aqui o teatro também era forte. Não era fraco. Tinha outras manifestações e era uma época de repressão mesmo e quando a repressão tá assim a coisa aflora também. E realmente aconteceu tudo isso. É um flash interessante daquele momento histórico e o Troia resolveu subir com eles. Foi embora com o Living Theatre. [...] O Troia vem de uma família que tinha uma chácara que era afastada da cidade, que vendia flores foi o primeiro comércio de flores chamava «O Tempo». era muito legal. Ele vem de uma família que tinha muita sensibilidade, ele fez teatro com a gente. [...]

Para fazer um link com as pessoas que você citou, como o Abílio. Naquela época o Centro Acadêmico da UNESP tinha uma sede no centro da cidade,

onde depois foi uma boate. Não era Diretório Acadêmico. era Centro Acadêmico, tinha CNPJ e uma vida própria. Depois a repressão vai transformar tudo isso em diretório acadêmico. [...] Nas escolas estaduais era o grêmio estudantil, com sede também, CNPJ, biblioteca. Nós tínhamos biblioteca. Nós fazíamos uma revolução dentro da escola. Era muito forte, enfrentava diretor, e na faculdade era o centro Acadêmico. E nessa sede que eles tinham no centro da cidade, ele (Tróia) fazia performance com a gente, teatro. Então, ele começou essa carreira ali e depois seguiu com o Living.

Ele foi preso junto com o grupo. Aquela história da maconha. Acho que pegaram eles fumando maconha em Minas Gerais. Eles conseguiram viajar para Inglaterra.

Eu só queria fazer uma outra perguntam outra ponte. A gente está falando dessa vanguarda, mas queria trazer um pouquinho da Cecília que foi que chamou atenção para esse momento agora. [...] Eu queria ver a carta publicada na época desse episódio, que não aconteceu só com a mãe dela. Aconteceu com ela (mãe) e com a tia da Cecília. A tia dela era professora de desenho nessa escola pública do Ribeiro, onde o Troia estudou, onde nós todos estudamos. E as duas foram torturadas e foi um choque. Imagina uma pessoa que era uma professora toda respeitada e de repente a gente fica sabendo que a mulher foi torturada sem roupa, pelada. Foi um choque para quem ficou sabendo, porque essas coisas eram escondidas. Então, foram as duas, a mãe a tia Dona Maria Madeira. As duas foram torturadas dessa maneira. [...] A gente não sabia exatamente o que acontecia, nós tínhamos poucas informações. [...] Mas esse episódio da Dona Maria Madeira foi chocante aqui na cidade quando ficamos sabendo [...], porque a mídia não noticiou. Ficou uma coisa velada e eram famílias importantes da cidade.

OBS: O vídeo de onde retirei as falas, encontra-se disponível no site do Arquivo Público de Rio Claro (<https://vimeo.com/202784914>).

Não há memória que não esteja conectada de alguma forma com seu presente e a proposta foi justamente criar novas formas de experimentar essas relações com o tempo, com o tempo histórico, com a memória através de diferentes recursos: recursos tecnológicos, recursos artísticos, estéticos, recursos filosóficos, ou seja, ferramentas de pensamento, históricas, entre outras. Nesse sentido, busca-se justamente romper com determinadas concepções muito rígidas de tempo de memória e poder abrir o tempo a novas experiências a possibilitar que a gente experimente, vivencie e atue sobre o nosso próprio tempo, inclusive o tempo presente. Sobretudo naquilo que ele possa nos trazer de, muitas vezes, incômodo ou mesmo de nefasto. Então trata-se sim de uma experiência também intempestiva, ou seja, uma experiência de ruptura que se pode instaurar através de determinadas relações que se estabelecem com o tempo. Essa intervenção artista é uma das possibilidades de exercício dessas novas experiências.

IV. INCONCLUSÃO

O estágio de pós-doutorado permitiu que me dedicasse integralmente à pesquisa e às proposições artísticas (disponíveis no sítio «Cartografias flutuantes»: <https://cartografiasflutuantes.blogspot.com.br>). E tal como é próprio da dinâmica

da pesquisa cartográfica, agregou reflexões e atividades transversais e tangenciais em rumos não cogitados *a priori*.

Pensar cartografias é percorrer questões pontuais de modo a dialogar com grupos distantes, seja essa distância geográfica ou cultural. Neste sentido, o contexto sociopolítico conturbado de 2016, principalmente no Brasil, irradiou-se no processo de elaboração das ações (um dos objetivos específicos da pesquisa era, justamente, produzir cartografias pautadas em devires artistas como meio de conhecer, rememorar e incidir sobre um espaço de afeto).

Na apreensão da importância de uma experiência de fôlego na pesquisa indisciplinar em artes e tecnologias —e, para além, em atos e ações como sujeito da própria conduta (estética da existência)—, posso afirmar que o estágio pós-doutoral junto ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano e Tecnologias da UNESP, sob a supervisão do Prof. Dr. Carlos José Martins, teve os méritos de propiciar e estreitar a cooperação entre Grupos de Pesquisa da UNESP e da UFSC; conectar uma rede de intercessores como potências de desestabilização das forças disciplinares instituídas; fazer pensar e exercitar estratégias micropolíticas de aprendizagem; e impulsionar fluxos de ações colaborativas entre pesquisadores e artistas com propósitos, desejos e rituais em comum.

V. BIBLIOGRAFIA

- Benjamin, W. (1987): *Rua de Mão Única*, Obras Escolhidas, vol. 2, São Paulo, Brasiliense.
- (2006): *Passagens*, Belo Horizonte: UFMG.
- Bourriaud, N. (2009): *Pós-produção: como a arte reprograma o mundo contemporâneo*, São Paulo: Martins Fontes.
- (2009): *Estética relacional*, São Paulo: Martins Fontes.
- (2011): *Radicante*, São Paulo: Martins Fontes.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1995): *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*, vol. 1, Rio de Janeiro: Editora 34.
- (1997): *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia*, vol. 5, Rio de Janeiro: Editora 34.
- Didi-Huberman, G. (2009): *La imagen superviviente. Historia del arte y tiempo de los fantasmas según Aby Warburg*, Espanha: Abada.
- (2010): *L'oeil de l'histoire. Remontages du temps subi T2*, Paris: Les Editions de Minuit.
- Jacques, P. B. (2008): «Corpografias Urbanas», em *Revista Vitruvius*, 093.07, ano 08, fev. Recuperado de: www.vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/08.093/165. Data de consulta: 23/07/2017.
- Martín-Barrero, J. (2001): *Dos meios à comunicação: comunicação, cultura e hegemonias*, Rio de Janeiro: UERJ.
- VVAA (s/f): *Estatuto da Associação Brasileira de Pesquisadores de Cibercultura (ABCiber)*. Recuperado de: www.abciber.org.br/estatuto_abciber_out09.pdf. Data de consulta: 20/07/2017.

22. TRANSICIÓN A LA VIDA ADULTA DE LOS JÓVENES TUTELADOS EN LOS SERVICIOS SOCIALES. PROPUESTAS DESDE LA EDUCACIÓN SOCIAL

SONIA MORALES CALVO
ROBERTO MORENO LÓPEZ

Universidad de Castilla-La Mancha (España)

I. INTRODUCCIÓN

En el marco de la Estrategia Europa 2020, la Agenda de Lisboa y la Agenda para la modernización de las universidades europeas, la Unión Europea ha reconocido la importancia del papel de las Instituciones de Educación Superior a través de la educación, formación, la investigación y la innovación en la transferencia de conocimiento a la sociedad y su contribución a la competitividad económica de Europa. Entre los objetivos formulados en Bolonia, cabe destacar la necesidad de formular criterios académicos, de desarrollo de competencias y de cualificación profesional que puedan dar respuesta a los desafíos en el ámbito educativo, laboral y social que demanda la sociedad actual (García y Pérez, 2008). El impulso de la Responsabilidad Social Universitaria (MEC, 2008) donde la universidad se reconoce «parte de» el conjunto de la comunidad, donde la comunidad ya no es vista ni como destinataria pasiva ni como cliente, sino como un espacio donde se aprende, se investiga, se construyen alianzas institucionales; y donde las iniciativas solidarias llevadas a cabo, junto con la comunidad, son para estudiantes y docentes, también una forma de aprender y de investigar. En este sentido, el papel de la formación de educadores sociales desde los grados universitarios toma especial relevancia a este respecto, donde la tarea educativa se concretó en «la capacidad de elaborar y ejecutar planes, programas y proyectos educativos que toman como referencias distintos contextos y colectivos sociales desde una perspectiva integradora de la educación en la sociedad y de su desarrollo a lo largo de la vida» (ANECA, 2005: 31). Se fijaron tres grandes ámbitos de intervención de los educadores sociales: situaciones de marginación y exclusión social y la educación a lo largo de la vida y la educación permanente.

La necesaria vinculación con entidades de carácter social, especialmente aquellas que se encargan de trabajar por el desarrollo de la profesión de los educadores sociales, como son los colegios y asociaciones profesionales, es un importante

aspecto que debe ser contemplado desde las universidades, para dar respuesta a «la necesidad de reflexionar conjuntamente sobre la figura y el rol del Educador Social, de posibilitar la unión de la teoría y la praxis, de romper las fronteras que tradicionalmente han separado la universidad de la realidad social y profesional» (March, 1998: 50).

En este sentido, desde la UCLM, y como forma de contacto permanente y apertura social, y con el objetivo de abrir puentes entre la universidad y los profesionales de la Educación Social (Arandía *et al.*, 2012), se impulsa la vinculación creación y consolidación del Colegio de Educadores Sociales de Castilla-La Mancha, con vinculación permanente al mismo, manteniendo acuerdos de colaboración con nuestra titulación en investigación para poder dar respuestas apropiadas, ajustadas y congruentes a la complejidad de la sociedad actual, activando espacios formativos a través de cursos de especialización y consolidando redes de trabajo de intervención y propuestas socioeducativas innovadoras a través de convenios de colaboración con las instituciones socioeducativas en materia de servicios sociales, situando entre sus prioridades la lucha preventiva contra todas las formas de exclusión social y la atención de las situaciones de vulnerabilidad.

Desde este planteamiento de construcción de una cultura de reflexión y acción, que recorre diferentes momentos en el proceso de aprendizaje de nuestro alumnado, a través de las diferentes asignaturas que configuran el grado de educación social haremos una breve aproximación a la realidad a los programas de preparación para la Vida independiente desde el sistema de protección de menores de la comunidad castellano-manchega, así como una propuesta de acción enmarcada en los procesos de mentorización.

II. ENTRE LA PROTECCIÓN Y LA DESPROTECCIÓN. ACERCAMIENTO A LA REALIDAD DE LOS PROGRAMAS DE PREPARACIÓN A LA VIDA AUTÓNOMA EN JÓVENES TUTELADOS

El nuevo sistema competencial de la enseñanza superior, pone al estudiante como protagonista en el proceso de aprendizaje, articulando nuevos espacios didácticos que cobran una especial relevancia en el proceso de enseñanza y aprendizaje que se enriquecen con la visión de los profesionales de la acción socioeducativa que entran en el aula y forman parte de estos procesos formativos. Destacamos entre ellos los seminarios técnicos de iniciación y profundización que se realizan a lo largo de diversas asignaturas impartidas en el Grado de Educación Social de la Facultad de Ciencias Sociales de Talavera de la Reina como, la asignatura del Educador Social en Servicios Sociales y los seminarios del Practicum I, dónde las preguntas de investigación e indagación desarrolladas en los estudios de casos centradas en: ¿cuáles y como se desarrollan s los procesos de transición a la vida adulta de un menor tutelado por la administración? ¿qué ocurre cuándo cumplen los 18 años?, ¿qué recursos se articulan?, ¿quién es el profesional de referencia? cobran una especial relevancia y acercan al alumnado a realidades

complejas y poco conocidas, como es el caso de los programas de transición a la vida adulta desde el sistema de protección a la infancia y la adolescencia, tema que en nuestro país no ha sido de especial relevancia, si nos centramos en el ámbito normativo, a pesar del profundo cambio sufrido por las instituciones de protección a la infancia, que han pasado de un modelo de carácter asistencial, a favor de un modelo especializado, que incide en la individualidad de los sujetos y el principio de normalización de la vida de éstos, centrándose en la consecución de la autonomía personal a través de la atención en todos los contextos en los que interviene el menor.

En el proceso de tránsito a la vida adulta de la población juvenil más vulnerable, la que se encuentra tutelada por las instituciones públicas, implica aún mayores dificultades y complejidad, al exigirles un desarrollo madurativo y responsabilidad que les conducirá a asumir precozmente conflictos y estilos de vida propios de la edad adulta, disponiendo de menos recursos personales y sociales para enfrentarse a éste proceso, y dónde las investigaciones (Goyette, 2010; Lopez *et al.*, 2013; Campos, Ochaíta y Espinosa, 2011) ponen de manifiesto que «la transición de estos menores es más breve, comprimida y acelerada que la de sus pares, presentando mayores dificultades en diferentes aspectos tales como el empleo, el alojamiento, los logros educativos, las salud física y mental, etc. (López, Santos, Bravo y Valle, 2013). Así pues, en el ámbito sociocultural español, protección y autonomía parecen entrar en conflicto. Esto es debido quizás, porque el objetivo global del sistema de protección, es la reagrupación familiar (Campos, 2013) y no la educación para la mayoría de edad.

No será hasta el año 2010 comenzaron a verse cambios en este ámbito. Tanto el Senado como la ONU llamaron la atención sobre este tema, indicando la necesidad de tomar medidas políticas y prácticas para facilitar el paso a la vida adulta de este colectivo.

Establecer normativamente la posibilidad de continuar un seguimiento tutelado para quienes hayan cumplido la mayoría de edad mientras estaban sometidos a medidas de protección, por medio de la aprobación de modelos de transición a la vida adulta (pisos de transición, viviendas tuteladas, etc.), posibilitando la continuidad asistencial en forma de hogares o centros de transición para adolescentes hasta alcanzar su plena autonomía personal.

Todas estas sugerencias tomaron forma en la Ley de Modificación¹ del Sistema de Protección a la Infancia y a la Adolescencia, que en el artículo 11.4 expone que: «Las Entidades Públicas dispondrán de programas y recursos destinados al apoyo y orientación de quienes, estando en acogimiento, alcancen la mayoría de edad y queden fuera del sistema de protección, con especial atención a los que presentan discapacidad».

En el artículo 22 bis «Programas de preparación para la vida independiente» se expone que: «Las Entidades Públicas ofrecerán programas de preparación

¹ Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia (BOE n.º 180, de 29 de julio del 2015).

para la vida independiente dirigidos a los jóvenes que estén bajo una medida de protección, particularmente en acogimiento residencial o en situación de especial vulnerabilidad, desde dos años antes de su mayoría de edad, una vez cumplida esta, siempre que lo necesiten, con el compromiso de participación activa y aprovechamiento por parte de los mismos. Los programas deberán propiciar seguimiento socioeducativo, alojamiento, inserción socio-laboral, apoyo psicológico y ayudas económicas».

Por otro lado, el II Plan Estratégico Nacional de Infancia y Adolescencia 2013-2016 (II PENIA) establece dentro del Objetivo 4: Protección e inclusión Social, en el apartado 4.11. Promoción de la autonomía personal: «Consolidar los programas dirigidos a la promoción de la autonomía personal y proporcionar un contexto de convivencia y de integración sociolaboral a los jóvenes extutelados en proceso de emancipación y difundir las buenas prácticas, así como realizar estudios para conocer la situación de la población juvenil en riesgo de exclusión social».

Una breve mirada a los datos estadísticos aportados por el Observatorio de infancia (Ministerio de Sanidad y Política Social, 2016) pone de manifiesto que 31 de Diciembre de 2015 había en España en torno a 42.628 niños y niñas acogidos con medida de protección. De estos, unos 13.596 se encontraban en una medida de acogimiento residencial y casi 20.172 en acogimiento familiar. A más edad mayor es el número de menores ingresados en acogimiento residencial. En cuanto a la distribución por sexo, predominan los varones en todos los grupos de edad y especialmente en el segmento de 15 a 17 años. En función de estos datos, diversos autores señalan que un gran número de jóvenes pasan dentro de los centros de protección las épocas clave para su desarrollo (Fernández y Fuentes, 2000; Ferrándiz, 2003; García, Imaña y De la Herrán, 2006), por lo que se hace necesario disponer de los recursos necesarios para que su trayectoria sea idónea y dispongan de las herramientas necesarias para su emancipación.

Grupo de Edad	Total		Sexo			
			Femenino		Masculino	
	Abs	Tasa	Abs	Tasa	Abs	Tasa
0-3	654	7, 8	297	3, 6	357	4, 3
4-6	951	11, 4	433	5, 2	518	6, 2
7-9	2.288	27, 4	1.025	12, 3	1.263	15, 2
11-14	4.201	50, 4	1.743	20, 0	2.458	29, 5
15-17	5.502	66, 0	2.122	25, 5	3.380	40, 5
Total	13.596	163, 1	5.620	67, 4	7.976	95, 7

Tasa 1/100.000 personas menores de 18 años.

Tabla 1. Menores en acogimiento residencial por grupos de edad y sexo (2015)
(Fuente: Ministerio).

Aproximadamente unos 2.268 menores tutelados en residencias en España cumplieron los 18 años a lo largo del 2015. aunque gracias a la Ley de Infancia aprobada en 2015 estos jóvenes en situación de vulnerabilidad seguirán contando con recursos de las administraciones hasta los 21 años y, en el caso de Galicia, hasta los 25 años, la mayoría de edad, de estas maneras los Programas de Autonomía Personal se alzan como recursos dirigidos a los jóvenes de 16 a 24 años que estén actualmente o hayan estado bajo una medida de protección administrativa (guarda o tutela) y/o una medida judicial debido a su situación de riesgo, desamparo o conflicto social y que siguen solicitando apoyo personal, formativo o económico. Con el Programa se persigue el desarrollo de acciones globales basadas en una atención personalizada dirigida a la integración y cohesión social del joven, a través de una serie de medidas de apoyo económico, formativo-laboral, residencial y personal. Los objetivos generales que se pretenden con el programa de autonomía personal es la creación de un sistema que facilite el proceso madurativo de estos jóvenes a través del acompañamiento, la motivación, asesoramiento, orientación y formación de los mismos, con el fin de facilitar y potenciar su proceso de Autonomía Personal. En nuestro país los programas de autonomía no son homogéneos, ya que cada comunidad ha diseñado sus propios programas y planes de actuación, aun así Suarez (2009) establecer tres modelos de actuación desde los que poder interpretar sus posibilidades de intervención.

Programas generales con actuaciones específicas, siguiendo una misma línea general de actuación para los jóvenes sobre los que actúa, ofrece, sin embargo, a cada uno de ellos distintas opciones en función de sus necesidades, con el fin de personalizar su itinerario. Programas con poblaciones y opciones diferenciadas, que actúan desde programas propios para cada una de las poblaciones diana y que, por tanto, acomodan sus recursos de forma diferenciada desde cada uno de ellos y programas interdepartamentales para la inserción sociolaboral de los jóvenes tutelados. Programas de colaboración interdepartamental, articulan más de 30 medidas desarrolladas en tres ejes. Desde propio sistema de protección del menores, el segundo eje y una vez que el joven se haya independizado promueve el alojamiento, la orientación profesional y la inserción del joven, y el tercer eje concreta la eventualidad de la derivación de hacia otros departamentos cuando necesite recursos específicos que no estén disponibles en el plan (Figura 1).

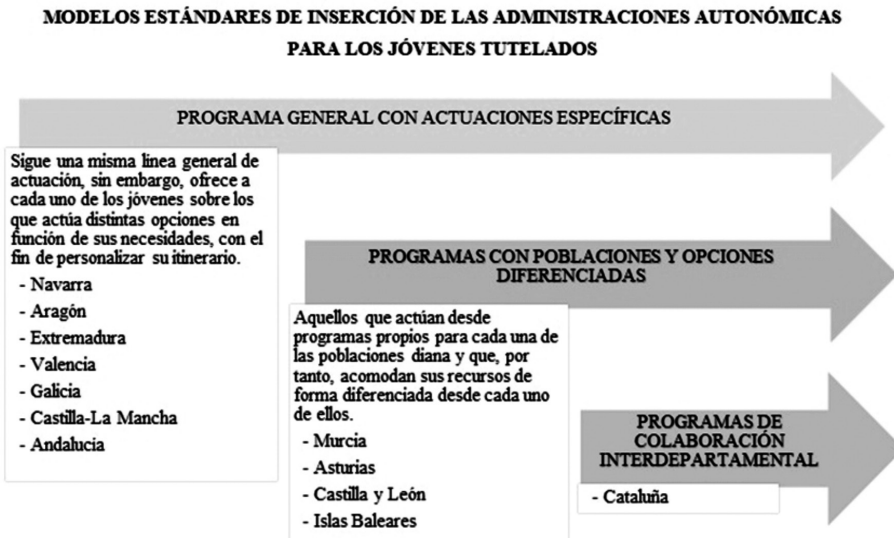


Figura 1. Modelos estándares de inserción de las Administraciones Autonómicas para los jóvenes tutelados (Fuente: Elaboración propia a partir de Suárez, 2009).

III. UNA MIRADA AL PROGRAMA DE AUTONOMIA PERSONAL Y PREPARACIÓN PARA LA VIDA INDEPENDIENTE EN CASTILLA-LA MANCHA

En Castilla-La Mancha el trabajo en materia de Autonomía Personal y preparación gestiona a través de Asociación Comisión Católica Española de Migraciones (ACCEM)² y se desarrolla a través de:

a) Programa de Autonomía Personal y Preparación para la vida independiente, mediante la realización de itinerarios personalizados de intervención, apoyados, en los casos que así lo precisen, por ayudas económicas que faciliten a los jóvenes la cobertura de sus necesidades básicas, así como sus necesidades educativas y formativas.

b) Proyecto de Vivienda Tutelada, que apoya además a los jóvenes en el ámbito residencial, favoreciendo su desarrollo madurativo, mediante un sistema de apoyos que permite desenvolverse de forma más autónoma e independiente en las actividades de la vida diaria.

² ACCEM es una organización no gubernamental y no lucrativa que proporciona atención y acogida a las personas refugiadas e inmigrantes, promueve su inserción social y laboral, así como la igualdad de derechos y deberes de todas las personas con independencia de su origen, sexo, etnia, religión, opinión o grupo social.

Este proyecto prepara para la inserción a los jóvenes de 16 a 24 años de edad que hayan tenido medidas de protección (guarda y/o tutela administrativo) y/o judicial en el Servicio de Menores de CLM (Medidas adoptadas durante la minoría de edad) y/o jóvenes que tengan la declaración formal de situación de riesgo y que se encuentren empadronados en algún municipio de Castilla-la Mancha y residir de manera continua. El acceso al programa es de carácter voluntario y se hace necesario que situación de los jóvenes se ajustes a los objetivos del mismo.

Los objetivos generales que se pretenden con el programa de autonomía personal es la creación de un sistema que facilite el proceso madurativo de estos jóvenes a través del acompañamiento, la motivación, asesoramiento, formación de los mismos, con el fin de facilitar y potenciar su proceso de Autonomía Personal. Todo ello a través de una intervención individualizada. La intervención dentro del Programa de Autonomía Personal comienza con un análisis exhaustivo de la realidad personal y social del joven con el fin de establecer un diagnóstico y pronóstico conjunto entre el Educador social y el/la joven.

El Educador Social se configura como el profesional clave en este proceso de autonomía, estableciendo entre sus funciones:

- Apoyar a los jóvenes a través de una atención integral y personalizada con el fin de conseguir la inclusión social, participación y la autonomía personal.

- Facilitar una efectiva integración y participación social de los jóvenes, generando mejores condiciones personales y contextuales que faciliten este proceso.

- Favorecer un adecuado aprovechamiento de los recursos de inserción social a través de una atención individualizada que permita analizar las situaciones y necesidades de cada joven, a través de una metodología motivadora.

- Proporcionar un adecuado soporte personal, planificado y coherente, desde la implicación del joven en su propio proceso.

- Proporcionar mediante una atención individualizada, los recursos personales que posibiliten la capacidad de tomar decisiones propias y autónomas.

- Determinar las necesidades de carácter económico y residencial, y proporcionar apoyos temporales hasta que logren los niveles suficientes.

- Establecer para cada joven itinerarios de inserción socio-laboral personalizados.

- Determinar las necesidades formativas y proporcionar los medios necesarios para acceder a los recursos formativos necesarios que precisen los jóvenes.

- Coordinación y seguimiento del programa con la JCCM.

El educador actuará como principal apoyo para el aprendizaje de su autonomía e independencia, sin olvidar que el joven tiene que implicarse y esforzarse para alcanzar los objetivos propuestos. Este apoyo está dividido en cuatro áreas de intervención, tales como área personal, área formativo-laboral, área residencial y área económica.

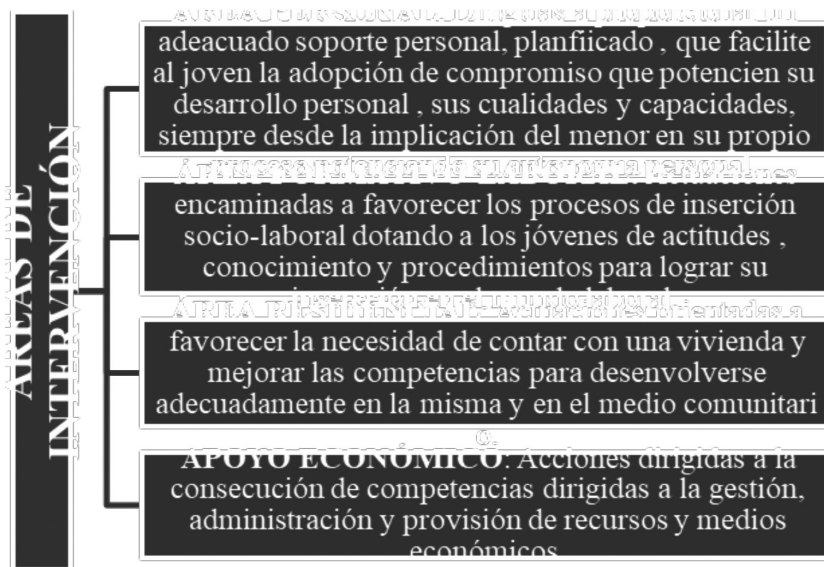


Figura 2. Áreas de intervención (Fuente: Elaboración propia a partir de memoria interna ACCEM, 2016).

El cese del programa de autonomía personal podrá deberse al cumplimiento de los objetivos acordados en el itinerario individual; al incumplimiento reiterado de los compromisos adquiridos por el interesado/a en el plan de intervención; abandono voluntario en el programa y derivación a otro recurso que se adapte más a sus necesidades; cambio de residencia que impida el desarrollo de la intervención prevista y por último alcanzar la edad máxima establecida que en el programa corresponde a los 24 años.

El programa de Autonomía Personal y Preparación para la vida independiente se lleva a cabo en las cinco provincias de Castilla-la Mancha. Accem asume la gestión de este proyecto en el año 2012 y en el 2013 asume la gestión de la totalidad de las Viviendas de Autonomía personal, siendo un total de 6 viviendas ubicadas en Albacete, Ciudad Real, Cuenca, Guadalajara, Toledo y Talavera de la Reina con un total de 6 plazas de residencia y dónde más de 170 jóvenes a lo largo del 2016 (Accem, 2017) han participado de los programas de autonomía.

IV. PROPUESTA DE ACTUACIÓN DESDE EL GRADO DE EDUCACIÓN SOCIAL

El Prácticum en el Grado de Educación Social de la Facultad de Ciencias Sociales de Talavera de la Reina se presenta como una oportunidad única para comprobar la pertinencia de los conocimientos teóricos en la resolución de pro-

blemas prácticos, abordando de forma conjunta el conocimiento sobre el diseño de aplicaciones teóricas, organizativas y metodológicas propias de la profesión. Desde la intervención práctica mediante la generación de un proyecto de intervención socioeducativa (Morales, Lirio y Aguilera, 2015) se plantea la posibilidad de generar procesos de acción que mejoren las futuras intervenciones de los educadores sociales en los programas de autonomía personal y transición a la vida adulta que se desarrollan en Accem como:

<i>Programa de Mentorización</i>	
Fundamentación	Un programa de mentorización es una herramienta donde se prepara al joven mentor para que adquiriera una serie de aprendizajes que puede transmitir a la persona mentorizada. Este proceso podríamos considerarlo como un aprendizaje-servicio, donde el/la joven, después de haber adquirido nuevos conocimientos, se ofrece a apoyar y enseñar a otros. El/la educador/a es la persona encargada de fomentar unos aprendizajes significativos, estableciendo la educación social como una profesión clave para la evolución, el progreso y la adquisición de valores, habilidades y competencias.
Referencias	EEUU «Big Brother, Big Sister». Los jóvenes cuentan con el apoyo de una persona adulta durante el proceso. A través de este programa se pretenden cubrir las carencias de apoyo natural de los jóvenes tutelados, tratan de proporcionar un apoyo instrumental (empleo, educación o formación) y un apoyo personal (Clayden y Stein, 2005). Mentoring and Befriending Foundation en apoyo al desarrollo de la mentoría y la promoción de la amistad en el Reino Unido, y está íntimamente ligada a la política del gobierno sobre juventud. En Escocia la mentoría era una característica de las asociaciones de inclusión social, que tratan de ofrecer de adoptar un enfoque holístico para satisfacer las necesidades de los menores vulnerables. Dolan y Brady (2015).
<i>Generando procesos formativos y elaboración de la guía del mentor y mentorizado</i>	
El Programa engloba los procedimientos de asignación de la pareja que sea compatible con la persona destinataria y le pueda brindar este apoyo. También marca una serie de compromisos, pasos a seguir, documentos a emplear y estrategias de evaluación, que nos dirá si la programación y todo el procedimiento ha sido el adecuado. Para brindar ese apoyo, el mentor recibirá una formación por parte de la educadora que a su vez, será la encargada de realizar la orientación y servir de guía durante todo el proceso.	

<i>Proyecto implementación de diferentes herramientas en el Programa de Autonomía Personal de Accem</i>	
Creación de un Reglamento de Régimen Interno	Pretende regular y mejorar la convivencia entre los jóvenes que viven en la VAP, y, así, a nivel general, mejorar el desarrollo del Programa de Autonomía Personal y establecer la norma de actuación del profesional.

Mejora del protocolo de intervención del Proyecto Educativo Individual (PEI)	Introducir criterios de evaluación dentro del PEI actual, ayudará a optimizar la forma de valorar y conocer los resultados obtenidos. De esta manera, la técnico de autonomía podrá visualizar de forma exhaustiva el trabajo realizado durante el tiempo propuesto con el/la joven y, conocer, además, los resultados y los objetivos cumplidos. Todo esto con el fin de mejorar su acción y actuación en futuras intervenciones con el/la joven. El Objetivo de estos programas es proporcionar tanto apoyo instrumental (empleo, educación o formación, disminución de conducta infractoras) como apoyo afectivo (vinculado al desarrollo personal y la autoestima).
Evaluación del Programa autonomía personal	Se establecerán cinco indicadores básicos de evaluación cuya finalidad es dar respuesta a las necesidades observadas en la población destinataria y si los objetivos propuestos se han conseguido eficazmente. Estos indicadores se centran en: Pertinencia/Eficacia/Eficiencia/Impacto. Viabilidad/sostenibilidad.

Tabla 2.

Stein (2004) señala los pilares básicos de los programas de transición a la vida adulta y que se deben de tener en cuenta:

- Demorar el momento del egreso hasta que el joven esté bien preparado.
- Reforzar la evaluación de las necesidades individuales y la planificación de su trayectoria vital.
- Facilitar la oportunidad de desarrollar habilidades de toma de decisiones y resolución de problemas.
- Establecer los apoyos necesarios durante y después de la transición, posibilitando estos apoyos más allá de los 21 años.
- Utilización de mentores.
- Mejoras las ayudas financieras.
- Apoyar el acceso a la educación, el empleo y desarrollar programas de habilidades de la vida diaria.
- Considerar la relevancia de las familias biológicas y acogedores.

Reforzar la colaboración y coordinación de los diferente agentes implicados, y dónde los educadores y educadoras sociales han de constituir piezas claves en los procesos de planificación y actuación compartida y consensuada entre personas que forman parte de la red , de manera que el individuo o el colectivo que participe en la acción socioeducativa que se lleve a cabo desde los programas de preparación para la vida autónoma sea considerado desde una óptica de desarrollo integral teniendo posibilidades de participar activamente en la comunidad a la que pertenece.

V. BIBLIOGRAFÍA

- Arandia, M. *et al.* (2012): «Formación y desarrollo profesional de los educadores y educadoras sociales en el ámbito de la infancia desprotegida: contexto y perspectivas en la comunidad autónoma vasca», en *Revista de Educación*, n.º 359, pp. 505-529. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-359-105. Recuperado de: www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/números-revistaeducacion/números-antteriores/2012/re359/re359_23html [21/06/2017].
- ANECA (2005): *Libro Blanco. Título de Grado en Pedagogía y Educación Social*, vols. I y II (inédito). Disponible en www.aneca.es/var/media/150392/libroblanco_pedagogia1_0305.pdf [10/01/2016].
- Campos, G. (2013): «Transición a la vida adulta de los jóvenes acogidos en residencias de protección», Tesis Doctoral, Madrid: Universidad Autónoma.
- Campos, G., Ochaíta, E. y Espinosa, M. A. (2011): «El acogimiento residencial como contexto de desarrollo desde la perspectiva de sus profesionales», *Educación y Diversidad*, 5(1), pp. 59-71. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3618850>
- Dolan, P. y Brady, B. (2015): *Mentoría de menores y jóvenes. Guía Práctica*, Madrid, Narcea.
- Fernández, J. y Fuertes, J. (2000): *El acogimiento residencial en la protección a la infancia*, Madrid: Psicología Pirámide.
- Ferrandis, A. (2003): «El sistema de protección a la infancia en riesgo social», en C. Vélaz de Medrano (ed.), *Orientación comunitaria. El asesoramiento educativo para la resolución de problemas de los menores vulnerables o en conflicto social*, Madrid, UNED, pp. 108-199.
- García, C., Imaña, A. y De la Herrán, A. (2006): «Menores protegidos en la Comunidad de Madrid. Cómo están y cómo valoran ellos y sus familiares la experiencia de acogimiento residencial», *Educación y Futuro*, 14, pp. 19-36.
- García, J. V. y Pérez, M.ª C. (2008): «Espacio Europeo de Educación Superior, competencias profesionales y empleabilidad», en *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 46/9.
- Goyette, M. (2010): «El tránsito a la vida adulta de los jóvenes atendidos desde los servicios sociales», *Pedagogía Social*, en *Revista Interuniversitaria*, 17, pp. 43-56.
- López, M., Santos, I., Bravo, A. y Valle, J. F. (2013): «El proceso de transición a la vida adulta de jóvenes acogidos en el sistema de protección infantil», *Anales de psicología*, 29 (1), pp. 187-196.
- MEC (2008): *Informe sobre estrategia universidad 2015*. Presentado por la Ministra de Ciencia e Innovación al Consejo de Ministros el 5 de septiembre de 2008.
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2016): *Boletín de Datos Estadísticos de Medidas de Protección la infancia* (Datos del 2015), *Boletín Estadístico*, n.º 18, Dirección General de Servicios para la Familia y la Infancia.
- Morales, S., Aguilera J. L. y Lirio, J. (2016): «Referentes, fundamentales y oportunidades en la formación inicial de los educadores sociales. Propuesta para el grado de Educación Social», en Mateo, A. y Manzanares, A. (dir.), *Mejores maestros, mejores educadores. Innovación y propuestas en Educación*, Málaga: Aljibe, pp. 413-435.
- Stein, M. (2006): «Young people aging out of care: the poverty of theory», *Child and Youth Services Review*, 28 (4), pp. 422-435.
- Suárez, J. M. (2009): «Algunos modelos de Programas de Inserción Sociolaboral de los jóvenes tutelados en España», *IPSE-ds*, 2, pp. 39-61.

23. LA SALVAGUARDA DEL PATRIMONIO CULTURAL INMATERIAL CASTELLANO-LEONÉS: LOS RAMOS CANTADOS EN VALDEBECEDAS (ÁVILA, ESPAÑA)

JESÚS MORENO ARRIBA

Universidad de Valladolid (España)

Este texto se enmarca dentro de los resultados científicos del trabajo de investigación inédito titulado «El Patrimonio Cultural Inmaterial de Castilla y León: el Caso de los Cantos del Ramo en los Pueblos de la Tierra de Valdebeceadas en la Comarca Abulense de El Barco. Una Tradición Popular en Trance por la Despoblación Rural».

El autor de este capítulo realizó el citado estudio, que aquí se sintetiza, como estudiante de la edición 2015/2016 del Curso Europeo On-line en Formación en Gestión del Patrimonio Cultural Inmaterial: La Etnología de Castilla y León, impartido por el Instituto de Estudios Europeos (IIE) -Centro de Excelencia Jean Monnet- de la Universidad de Valladolid (UVA).

I. INTRODUCCIÓN

Como señala Arnáiz-Alonso (2016: 2), desde mediados del siglo XX se han ido introduciendo progresivamente importantes novedades en el proceso de valoración, reconocimiento y ampliación del concepto de *patrimonio cultural inmaterial* (en adelante, PCI), que aportan nuevos modelos de intervención y gestión, novedosos planteamientos teóricos y la participación activa de sus propios protagonistas, así como de otros/as agentes sociales.

En este proceso han intervenido decisivamente «las disposiciones jurídico-administrativas y las políticas culturales, la incorporación de nuevas disciplinas y profesionales, y la sensibilización y demandas sociales en la protección y gestión del patrimonio cultural» (Carrera, 2009 y Ariño, 2005, citados en Arnáiz-Alonso, 2016: 2). Esta percepción ha subrayado el concepto de *legado común*, y la necesidad de *cooperación* en su conservación y mantenimiento de instituciones públicas y privadas, de los titulares de los bienes culturales y de la sociedad civil.

La aprobación de la *Convención de la UNESCO para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial* (2003) ha impulsado las iniciativas encaminadas a reconocer conocimientos, técnicas, representaciones, ritos festivos y expresiones culturales. En este marco, los diversos Estados que han adoptado la Convención

dentro de su ordenamiento jurídico, caso de España (2006), han promovido la realización de *inventarios, estudios, programas y proyectos de promoción*. Estas actuaciones están favoreciendo una visión más real de la *pluralidad y diversidad cultural*, a la vez que deberían contribuir a posibilitar la *transmisión y continuidad* de este inestimable *acervo (socio)cultural* tradicional, de acuerdo con los intereses del colectivo social que lo detenta.

No obstante, como alerta el mismo Arnáiz-Alonso (2016: 2), este proceso de reconocimiento, a su vez, ha puesto también en evidencia posibles factores de *alteración* que pueden incidir negativamente en la *pervivencia* natural de estos *saberes y manifestaciones culturales*, como son, entre otros: el incremento de la afluencia turística, el riesgo de conversión en espectáculo, la esencialización de la(s) cultura(s), la banalización de las tradiciones, la pérdida de control de las manifestaciones por sus auténticos/as intérpretes o, como el propio autor de este capítulo ha puesto de relieve en diversos estudios¹, que estas valiosas tradiciones rurales se encuentran desde hace lustros en el trance de su extinción ante la virulencia experimentada en estas áreas por el proceso de *despoblación, envejecimiento y desertización rural*.

Así, es en este último lance en el cual se hallan hoy en día los Ramos Cantados en los pequeños pueblos de la Tierra de «Valdebecedas» (Gómez-Blázquez, 2001: 219-220) (figuras 1, 2 y 3). En consecuencia, el autor del presente capítulo, quien tiene todas sus raíces familiares en el área geográfica, histórica y sociocultural objeto de estudio, por iniciativa propia y guiado por un firme compromiso ético y emotivo, de naturaleza etnográfica, ha emprendido, como primer paso para la salvaguard(i)a de los Cantos del Ramo, acciones iniciales de *investigación, documentación y estudio* de esta significativa muestra del inestimable PCI local valdebecedeño. Algunos de sus primeros resultados científicos se exponen muy concisamente en el epígrafe IV.

II. ESTADO DE LA CUESTIÓN: SALVAGUARD(I)A DEL PCI

El PCI es compartido por los miembros de una colectividad, es un *patrimonio cultural de grupos*, de comunidades o en uso por parte de individuos pertenecientes a sociedades que habitan en áreas geográficas, históricas y socioculturales determinadas, caracterizadas por estilos de vida o de organización propios. Por tanto, además de constituir una argamasa que unifica a colectivos a lo largo de la Historia, cumple también funciones de adaptación socioambiental/ecocultural al medio físico, de regulación de los sistemas económicos y modos de vida tradicionales rurales, etc.; pero también de expresión de significados reforzados en marcos comunitarios consensuados.

Ahora bien, como indica Arnáiz-Alonso (2016: 25), la transformación constante de los grupos humanos, bien por procesos internos o por relación con otras agrupaciones sociales, genera también nuevos comportamientos y modos de vida, con la consiguiente *variación* de todos los *procesos y expresiones socioculturales*.

¹ Véase a Moreno Arriba (2010; 2015).

Ello es debido a la expansión de determinados *modelos culturales hegemónicos* que generan una cierta homogeneidad o al menos *mestizaje* de aspectos y prácticas ecoculturales.

En consecuencia, la gestión e impulso de acciones de salvaguard(i)a del PCI requiere de un proceso de identificación, documentación e investigación que permita el análisis e interpretación de los elementos representativos de la *ecocultura* de un colectivo social. En estos procedimientos de salvaguard(i)a es imprescindible contar con *sus portadores/las* para no imponer desde el exterior acciones contraproducentes y para poder determinar con ellos/as los genuinos y legítimos *valores y significados* de estas prácticas socioculturales comunitarias.

Para ello, en los últimos lustros se vienen estableciendo un conjunto de *disposiciones jurídicas y normativas* para los distintos ámbitos territoriales y político-administrativos en los que se manifiestan estas expresiones socio y ecoculturales, que de manera muy sucinta se sintetizan a continuación:

1. DISPOSICIONES LEGISLATIVAS PARA NORMALIZAR EL ESTUDIO Y SALVAGUARD(I)A DEL PCI

La consideración de las *manifestaciones culturales inmateriales* como *bienes patrimoniales*, es algo bastante reciente en el ordenamiento jurídico. Hasta hace poco, el concepto tradicional de *patrimonio* era más restrictivo y primaban como valores para su declaración o consideración lo monumental, lo artístico, lo exquisito, lo antiguo, incluso a veces lo típico y lo pintoresco.

A) *Convención para la Salvaguardia del PCI (octubre de 2003)*

El 17 de octubre de 2003 se aprueba en París la *Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial*, la cual, se reitera, fue ratificada por España en el 2006. Entre las principales finalidades de la citada Conferencia² se encuentran las siguientes: la *salvaguard(i)a* del PCI. El *respeto* de este mismo PCI de las comunidades, grupos e individuos de que se trate. La *sensibilización* en el plano local, nacional e internacional de la importancia del PCI y de su *reconocimiento recíproco*. La *cooperación y asistencia* internacionales.

A los efectos de la Convención, se entiende por PCI:

Los usos, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas —junto con los instrumentos, objetos, artefactos y espacios culturales que les son inherentes— que las comunidades, los grupos y en algunos casos los individuos reconozcan como parte integrante de su patrimonio cultural. Este patrimonio cultural inmaterial, que se transmite de generación en generación, es recreado

² La Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés), en su 32.ª reunión, celebrada en París del veintinueve de septiembre al diecisiete de octubre de 2003.

constantemente por las comunidades y grupos en función de su entorno, su interacción con la naturaleza y su historia, infundiéndoles un sentimiento de identidad y continuidad y contribuyendo así a promover el respeto de la diversidad cultural y la creatividad humana (art. 2).

A su vez, el PCI se manifiesta en particular en estos ámbitos: tradiciones y expresiones orales, incluido el idioma como vehículo del patrimonio cultural inmaterial. Artes del espectáculo. Usos sociales, *rituales y actos festivos*. Conocimientos y usos relacionados con la naturaleza y el universo. Técnicas artesanales tradicionales.

Por su parte, se entiende por *salvuarda(i)a* las medidas encaminadas a garantizar la *viabilidad del PCI*. Estas comprenden la identificación, documentación, investigación, preservación, protección, promoción, valorización, transmisión —básicamente a través de la enseñanza formal y no formal— y revitalización de este patrimonio en sus distintos aspectos.

Para asegurar la identificación con fines de salvuarda(i)a, cada *Estado Parte* confeccionará uno o varios *inventarios del PCI* presente en su territorio. Estos se actualizarán regularmente, tratando de lograr una *participación* lo más amplia posible de las comunidades e individuos locales.

B) *Plan Nacional de Salvuarda del PCI (octubre de 2011)*

Entre sus objetivos básicos se encuentran el establecimiento de conceptos, metodología, criterios y programación de actuaciones que permitan la salvuarda(i)a del PCI de España y, entre otros, atiende a aspectos tales como estos:

1. *Síntesis de las características del PCI*. El PCI está *interiorizado* en los individuos y comunidades, como parte de su *identidad*. El PCI es *compartido* por los miembros de una colectividad. El PCI está *vivo* y es *dinámico*. El PCI es *transmitido y recreado*. El PCI es transmitido desde la *infancia*. El PCI es preservado tradicionalmente por la *comunidad*. El PCI forma parte de la *memoria colectiva viva*, como una realidad socialmente construida. El PCI es experimentado como *vivencia*. El PCI está *interconectado* con la dimensión material de la cultura. El PCI está *contextualizado* en un tiempo y en un marco espacial. El PCI se desarrolla y experimenta en el *tiempo presente*. El PCI remite a la *biografía* individual y a la colectiva. El PCI está *imbricado* en las formas de vida. El PCI *no admite copia*. El PCI está *ritualizado*. El PCI constituye una *experiencia sensorial*. El PCI tiene *efecto regenerador* en el orden social. Y, finalmente, el PCI es *vulnerable*.

2. *Ámbitos en los que se manifiesta el PCI en España*. Considerando que todos ellos se presentan en las comunidades formando parte de *hechos sociales totales u holísticos*, en continua interconexión, el PCI se manifiesta en España en los ámbitos subsecuentes:

Conocimientos tradicionales sobre actividades productivas, procesos y técnicas. Creencias, *rituales festivos* y otras prácticas ceremoniales. Tradición oral y

particularidades lingüísticas. Representaciones, escenificaciones, juegos y deportes tradicionales. Manifestaciones musicales y sonoras. Formas de alimentación. Formas de sociabilidad colectiva y organizaciones.

3. *Algunos de los riesgos para el PCI.* Actualmente existe un inusitado interés por parte de la *sociedad en conocer y conservar* las *manifestaciones culturales* pertenecientes a los diversos grupos o colectivos protagonistas, quienes las han mantenido hasta la contemporaneidad. Sin embargo, enclavado en un marco histórico nuevo en constante transformación e interferido por nuevas demandas reclamadas desde diversos ámbitos, el PCI está afectado en la actualidad por una serie de *riesgos* entre los que destacan los que se reseñan a continuación:

La *fosilización* o paralización de manifestaciones inmateriales por *agentes externos* a causa de políticas conservacionistas. La pérdida de *especificidad* debida a las *políticas globalizadoras* y, también, a la apropiación indebida del PCI por parte de sectores que carecen de *legitimidad*. De este modo, existen dos tipos de grandes riesgos en la atribución ilegítima del PCI:

- a) Riesgos procedentes de *réplicas* por agentes externos a la comunidad.
- b) Riesgos exógenos generados por políticas de salvaguard(i)a que no reconocen la labor realizada por los *interlocutores legítimos*.

En este sentido, en los últimos años en todas las comunidades autónomas españolas se ha avanzado hacia la promoción de la *diversidad cultural* mediante *políticas culturales* e *instrumentos reguladores*. No obstante, subrayar que el PCI se considerará objeto de protección siempre y cuando la *supervivencia* de las *manifestaciones* constituya un *indicador cultural* importante para los miembros de la *comunidad* y estos/as expresen su interés en perpetuarlo.

C) *Marco normativo del PCI en la Comunidad Autónoma de Castilla y León*

En este contexto, en 1984 se transfieren las *competencias* en materia de *Patrimonio Cultural* (en adelante, PC) del gobierno central a la Junta de Castilla y León, siendo la Consejería competente en materia de cultura la encargada de su gestión. Actualmente las competencias sobre PC dependen de la Dirección General de Patrimonio Cultural.

Dos normas regulan las acciones sobre el PC en Castilla y León: la *Ley 12/2002 de 11 de julio, del Patrimonio Cultural de Castilla y León* y el *Decreto 37/2007, de 19 de abril*, por el que se aprueba el *Reglamento para la protección del PC de Castilla y León*. La Ley 12/2002 de PC de Castilla y León especifica como bienes integrantes del PCI los siguientes:

Los lugares y los bienes muebles e inmuebles, así como las actividades, conocimientos, prácticas, trabajos y manifestaciones culturales transmitidos oral o consuetudinariamente que sean expresiones simbólicas o significativas de costumbres tradicionales o formas de vida en las que se reconozca un colectivo, o que consti-

tuyan un elemento de vinculación o relación social originarios o tradicionalmente desarrollados en el territorio de la Comunidad de Castilla y León (art. 62).

El desarrollo de las competencias que en materia de PCI disfruta la Junta de Castilla y León se expresa en diversos *planes de intervención* periódicos. Al respecto citar el último concluido, el *Plan PAHIS 2004-2012, del Patrimonio Histórico de Castilla y León*, en el que se incorpora un plan sectorial dedicado al *patrimonio etnológico e inmaterial*, a partir del cual se ponen en marcha diversas acciones y proyectos destinados a su estudio, documentación, protección y promoción³.

III. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

La metodología puede definirse como la estructura de procedimientos y reglas transformacionales por las que el científico extrae información y la moviliza a distintos niveles de abstracción con objeto de producir y originar conocimiento acumulado (Velasco-Maillo y Díaz-De Rada, 1997: 17).

Concretamente, en este trabajo de investigación se han implementado diversos métodos y técnicas propias de las Ciencias Sociales. Así, desde una *perspectiva transdisciplinaria*, que conjuga aspectos propios de dos disciplinas sociales como la Antropología Social y la Geografía («*Geo-Antropología*»)⁴, este estudio se ha cimentado básicamente en una propositiva combinación de metodología de investigación cualitativa y cuantitativa, sustentada fundamentalmente en una exhaustiva revisión bibliográfica, documental y estadística en torno a las temáticas objeto de este estudio, a partir de diferentes fuentes de información primarias y secundarias.

Por otro lado, el estudio de la dinámica demográfica se ha basado principalmente en el análisis de fuentes estadísticas para el conocimiento de la población como el *Nomenclator de Población*, los *Censos Generales de la Población Española (1900-2011)* y el *Padrón Municipal de Habitantes*.

Todo ello, apoyado sobre el conocimiento *in situ* que el investigador posee como natural y habitante del área de estudio. Además, en el caso de algunas localidades valdebeceñas, en donde la tradición y/o ritual festivo objeto de análisis se ha podido corroborar que se encuentra en un más avanzado proceso de extinción, ha resultado necesario recurrir a la implementación de una metodología característica de la Antropología Social y Cultural, como es la realización de diversas jornadas de *trabajo de campo* sobre el propio terreno. Mediante este método, entre otras cuestiones, ha sido posible rescatar e inventariar los principales *textos literarios* («letras») de los Ramos Cantados (imagen 1).

³ El *Plan PAHIS 2004-2012, del Patrimonio Histórico de Castilla y León*, se ha continuado con el *Plan PAHIS 2020, del Patrimonio Cultural de Castilla y León*. Al respecto véase a www.patrimoniocultural.jcyl.es/

⁴ Véase a Moreno Arriba (2017: 343).

**CANCIONES POPULARES DEL PUEBLO DE
LAS CASAS DE LA VEGA A SU PATRON SAN SEGUNDO**

5

<p>1 SAN SEGUNDO, SAN SEGUNDO TU QUE ESTAS EN ESTA ESCUELA TE VENIMOS A CANTAR LOS DE CASAS DE LA VEGA.</p> <p>2 TE TENIAMOS ABAJO PARA ARRIBA TE SUBIMOS PORQUE ERES NUESTRO PATRON QUEREMOS ESTAR CONTIGO</p> <p>3 Y DESPUES DE SALUDARTE TE VENIMOS A PEDIR QUE NOS DES LA BENDICIÓN A LOS QUE ESTAMOS AQUÍ.</p> <p>4 A LOS QUE ESTAMOS AQUÍ Y A TODOS LOS EMIGRANTES QUE SON TODOS NUESTROS HIJOS Y NO HAN VENIDO A ADORARTE</p> <p>5 SAN SEGUNDO, SAN SEGUNDO TE VENIMOS A PEDIR QUE NOS DES SALUD Y VIDA A LOS QUE ESTAMOS AQUÍ</p> <p>6 TE ELIGIERON POR PATRÓN NUESTROS ABUELOS Y PADRES CON TU SANTA PROTECCION HOY QUEREMOS RECORDARLES</p> <p>7 SAN SEGUNDO, SAN SEGUNDO TU CON EL PODER DIVINO HAZ QUE VUELVAN A ESTE PUEBLO MUCHOS DE LOS QUE SE HAN IDO</p> <p>8 SAN SEGUNDO, SAN SEGUNDO MUCHOS DE LOS QUE ESTAN FUERA HOY SE ACUERDAN DE LA FIESTA DE LAS CASAS DE LA VEGA</p> <p>9 RECUERDA A NUESTRAS FAMILIAS QUE ESTAN LEJOS DE SU PUEBLO Y TAMBIEN DE LOS QUE SUFREN PARA QUE ENCUENTREN CONSUELO.</p> <p>10 TE LLEVAN EN PROCESION PARA QUE VEAS LOS CAMPOS ÉCHALES LA BENDICION TAMBIEN A NUESTROS GANADOS</p>	<p>11 AUNQUE ESTAS EN ESTA ESCUELA QUE NO ES GRANDE CATEDRAL TODOS LOS FIELES DEL PUEBLO TE VENIMOS A IMPLORAR</p> <p>12 ESTE DIA, 2 DE MAYO, SIEMPRE TE RECORDAREMOS EN NUESTRA ESTANCIA EN LA TIERRA Y DESPUES ALLA EN EL CIELO</p> <p>13 PUES ERES SANTO Y OBISPO ABOGADO Y PROTECTOR, DEL QUE CON FE Y CONFIANZA IMPLORA DE DIOS PERDON</p> <p>14 PRÉSTANOS SIEMPRE TU AYUDA AUNQUE NO LA MEREZCAMOS QUE SI POR MEREZER FUERA NI LA TIERRA QUE PISAMOS.</p> <p>15 Y ASI CON TUS BENDICIONES Y TODOS LOS QUE TE HONRAMOS NOS BENDIGAS A NOSOTROS Y TAMBIEN A NUESTROS CAMPOS</p> <p>16 SAN SEGUNDO, SAN SEGUNDO COMO ESTAS JUNTO A LA SIERRA TE VENIMOS A CANTAR, LOS DE CASAS DE LA VEGA</p> <p>17 POR LA PUERTA DE LA ESCUELA ENTREMOS CON DEVOCION Y HAGAMOS LA REVERENCIA A AQUEL DIVINO SEÑOR.</p> <p>18 SAN SEGUNDO, SAN SEGUNDO QUE FUISTE PREDICADOR AHORA ESTAS EN ESTE PUEBLO PARA SER NUESTRO PATRON</p> <p>19 SAN SEGUNDO, SAN SEGUNDO TE DAMOS LA DESPEDIDA HASTA QUE HOY EN UN AÑO SI NOS CONSERVAS LA VIDA</p>
---	--

Angela Jiménez Blázquez
Autora Mayo-1985

Imagen 1. Manuscrito literario original e inédito del Ramo de la localidad de Casas de la Vega (Fuente: Documento histórico-etnográfico cedido por cortesía de su autora, la Sra. D.^a Ángela Jiménez Blázquez).

Para ello, ha resultado esencial la doble perspectiva del autor de este capítulo como geógrafo y antropólogo y persona vinculada emocionalmente al mundo rural agrario, por su descendencia de pequeños campesinos y pastores trashumantes del área geográfica, histórica y sociocultural objeto de este estudio (figura 1).

IV. EXPOSICIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

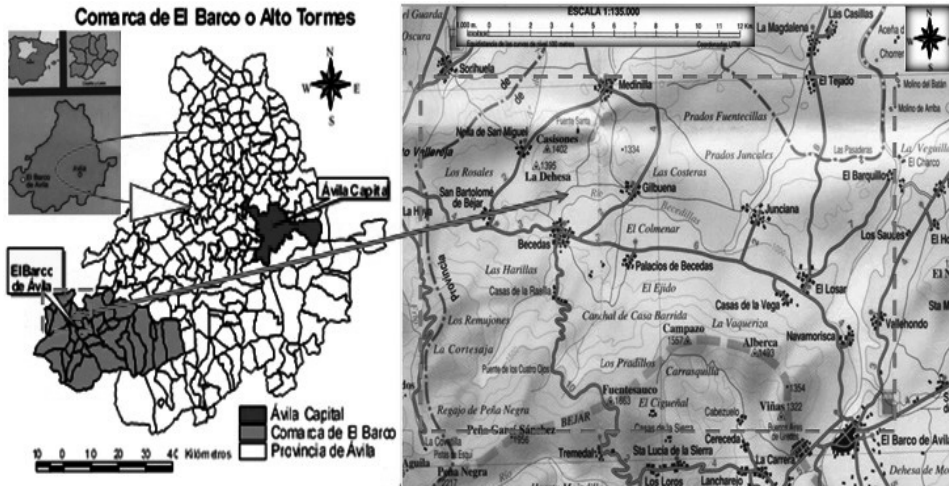


Figura 1. Localización y extensión geográfica de la Tierra de Valdebecedas y/o Valle del Río Becedillas (Fuente: Elaboración propia y Adrados, 2004).

Como se expone en todo este epígrafe IV, en la Tierra de Valdebecedas, una de las unidades geográficas, históricas y socioculturales que configuran la comarca de El Barco y/o Valle Alto del río Tormes (Ávila, Castilla y León, España) (figura 1), las raíces de la idiosincrasia territorial y socio/ecocultural local/comarcal fructifican en el mítico *árbol del Ramo*. En el Ramo coinciden:

El árbol totémico, la vestidura o traje típico del ancestro, el patronazgo indicativo del primer origen, los exponentes culturales de la poesía y música auténticamente autóctonas, la capacidad de convocatoria popular y el camino singular hacia lo trascendente y divino. Más todavía. En algunos momentos este Ramo se ha convertido en plegaria con el significativo nombre de gozos, triduos o novenas, la definición más exquisita de lo propio. No faltan casos en que, madrugando, forma parte de las alboradas del festejo (Sendín, 1994: 10).

1. ANÁLISIS DE LOS RAMOS CANTADOS EN LOS PUEBLOS DE LA TIERRA DE VALDEBECEDAS

Como previene Sendín (1990), «no resulta nada fácil resumir las costumbres de los pueblos, sobre todo de aquellos que por sí mismos o en conjunto con otros se presentan con identidad propia» (1990: 101). En el caso de los Ramos Cantados en Valdebecedas, su proximidad a una ruta transregional como es la *Vía de la Plata* favoreció la penetración en la zona de costumbres procedentes del NE de la Península Ibérica (Galicia, Asturias, León, Zamora, etc.). Al respecto de la

tradicional importancia local de los Ramos Cantados se expresa García-Matos (2000) en los siguientes términos:

En cada pueblo, en cada aldea, no falta el Santo Patrón o Patrona a quien todos veneran con encendida fe y a quien en su día hacen los más solemnes festejos sacándole en procesión y haciéndole objeto de ofrendas en prueba de agradecimiento por los favores de él recibidos. A la ofrenda se la llama el Ramo, y este lo hacen las personas que han hecho la promesa. Las letrillas de estas son en muchas ocasiones ideadas con antelación por quienes ofrecen el Ramo, y se relacionan con el favor y protección que el santo les ha dispensado. Terminada la procesión y ya en la iglesia, se repiten todos los cantares, haciéndose la entrega del «ramo» que poco más tarde es públicamente subastado. Se destina la recaudación a sufragar los gastos de la fiesta (García-Matos, 2000: 120).

De este modo, aunque los motivos de los Ramos Cantados son múltiples y diversos, sin embargo, en la base de los mismos, al igual que en el *exvoto*, subyace un *ofrecimiento* de carácter religioso popular. Si el *exvoto* es el cumplimiento de una *promesa*, de un ofrecimiento, el Ramo, en la mayoría de los casos analizados para las comunidades de Valdebecedas, también lo es.

Los motivos del Ramo son tan variados como los mismos acontecimientos de carácter personal o social que puedan darse en el ámbito individual, o de una comunidad rural en concreto. No obstante, resulta difícil dar una definición precisa del Canto del Ramo, tanto si se tiene en cuenta el *lenguaje visual* de su contenido o los códigos interpretativos de sus *signos* y *significados*. Simplificando su definición, se puede afirmar que se trata de:

La presentación de una ofrenda a través de un acto religioso; en un día de fiesta, con su correspondiente componente lúdico y la escenificación de un acto literario cantado ante un público silencioso, recogido, expectante y entregado (Rivero, 2006: 17).

A) *El signo material del Ramo*

El Ramo, una evidente manifestación de la *religiosidad popular rural*, se compone de una *parte material* (ramo verde o soporte de madera imitativo, del que cuelgan ofrendas y adornos) (imagen 2), otra *parte literaria* (textos y melodías) (imagen 1), más un *complejo socioceremonial* que lo convierten en algo singular y diferente a las procesiones religiosas, al teatro popular y a las comparsas del carnaval, aunque tenga un poco de todas ellas.

En los pueblos de Valdebecedas ancestralmente se ha utilizado como árbol del Ramo el acebo (*Ilex aquifolium*), una especie totémica para las comunidades valdebecedañas, que en esta tierra solamente se cría en los lugares más recónditos y sombríos de las riberas de la garganta de Becedas o río Becedillas, a más de 1.600 metros de altitud (figura 1).

El árbol del Ramo es un elemento que es ornamentado y revestido de un *simbolismo* particular, en torno al que se centra el *sentir del pueblo* y que es presentado

en la iglesia ante el santo/a patrón(a). Se trata de una manifestación tradicional popular donde «lo profano se sacraliza y lo sacro tiene tintes de profano» (Velasco, 1997: 42).

Como señala Alonso-Ponga (1986: 42), el *significado* de este soporte-ofrenda es doble; así tiene una faceta fundamentalmente *religiosa*, y otra simplemente *ornamental*. El ramo, en cuanto parte desgajada de un árbol, participa de las connotaciones que este ha tenido en las religiones primitivas: ha sido admirado como morada de espíritus, símbolo de la fecundidad y benefactor de la naturaleza. Por ello se le ha tributado *culto y veneración* especial en las *colectividades agrícolas*, y a su alrededor se crearon multitud de *ritos* que han llegado hasta hoy camuflados y *subterfugados* en tradiciones religiosas o profanas, pero fuertemente arraigadas en la *cultura pre-técnica*. Ha sido esta *adaptación al culto cristiano*, lo que ha permitido al ramo verde, sobrevivir como *tradición religiosa* hasta el siglo XXI.

B) *Partes de los Ramos Cantados*

Bien es cierto que no todos los Ramos tienen inflexiblemente estas mismas partes, pero todos ellos pueden enmarcarse dentro del siguiente esquema general: 1.º Anuencia. 2.º Descripción física del ramo. 3.º Descripción de los acompañantes del ramo. 4.º Semblanza del Santo, Cristo o Virgen. 5.º Voluntad de hacer público el asunto. 6.º El asunto del Ramo. 7.º La súplica. 8.º Resultados de la intervención divina. 9.º Agradecimientos. 10.º La exoneración. 11.º El vito final. 12.º La petición de protección perenne. 13.º El envío.

Los Ramos Cantados que han llegado hasta nosotros en muchos casos están enormemente fragmentados y deformados. No obstante, todos los textos de los Ramos de los pueblos de Valdebecedas, que se han podido recuperar con este trabajo, constan de tres partes bien definidas, amén de los trozos recitados: *cantos de entrada, parte central y despedida* (imagen 1).

C) *Significación de los Ramos Cantados*

1. *Religiosa-popular*. El Ramo, ante todo, tiene un carácter de *culto del pueblo*. Se canta para alejar un mal que podría caer sobre la comunidad, cumpliendo una función semejante a un tipo de *exvoto colectivo*:

Virgen de la Fuen Santa
mira por los labradores
que se ciegan con el polvo
que sale de los terrones.
Los trigos piden agua
y también los garrobales
las cebadas y los centenos
piden aguas temporales.
Los campos están muy tristes

los prados no tienen hierba
nuestros ganados se mueren
de hambre, sed y miseria⁵.

2. *Carácter social*. No es que el carácter social sea algo distinto al religioso en estas manifestaciones de culto, puesto que «toda oración por el mero hecho de serlo es social» (Mauss, 1970: 175), sino que en este caso el carácter social y comunitario es mucho más patente.

Al acto asisten prácticamente todos los vecinos y vecinas del pueblo, porque todos/as ellos/as se sienten reflejados/as en la ofrenda. Las estrofas finales de los Ramos predicán unidad y amor entre todos como única solución para acabar con los males temporales que azotan las comunidades. Los *cánticos* que acompañan a estas ofrendas, los llamados propiamente *Ramos*, son «composiciones de literatura popular, no muy largas, que, por su temática, conectan perfectamente con el sentir y el pensar de la colectividad» (Alonso-Ponga, 1986: 43-44).

Madre te llama este pueblo unido
pueblo nacido en la Santa Cruz,
pueblo que marcha entre tinieblas,
madre del pueblo siempre eres tú⁶.

3. *Algo de ritualismo mágico*. Como ejemplo se toma a los Ramos que tienen como tema de fondo la petición de la vital lluvia, puesto que la idea del agua para las comunidades agrosilvopastoriles, como las valdebecedeñas, abunda en las estrofas.

Virgen de la Fuen Santa
tú que tienes el poder
quita el candado a las nubes
y que se ponga a llover⁷.

D) *Intérpretes del Ramo*

En el Ramo destaca la presencia protagónica de los *mozos* (jóvenes solteros) y de las *mozas* del pueblo (jóvenes solteras) en la ritualidad festiva (imagen 2, centro). Dos de los mozos que ascendieron hasta las abruptas y umbrías gargantas de la Sierra del término de Becedas para cortar el totémico acebo (imagen 2, izquierda), serán quienes asumirán la función de portar el ramo material desde el ayuntamiento a la iglesia, en donde será introducido entre cantos de ofrenda, y pasará a ocupar un lugar privilegiado dentro del recinto, situándose desde el

⁵ Fragmento del Ramo a la Virgen de Fuente Santa de Medinilla (Valdebecedas, Ávila).

⁶ *Ibidem*.

⁷ *Ibidem*.

principio en el presbiterio; y, finalmente, durante la *procesión* y posterior *subasta* pública entre los asistentes al rito.



Imagen 2. Mozos y mozas del Ramo en la localidad de Neila de San Miguel, en Valdebecedas (Fuente: Fotografías cedidas por cortesía de la familia materna del autor del texto).

Por su parte, será un grupo de mozas quien asuma el papel de cantar las *coplas* ante el altar. En las pausas entre estrofa y estrofa, los mozos que portan el ramo van avanzando lentamente desde el coro de la iglesia hacia el altar mayor, agitándolo en forma circular, de manera lenta en los comienzos y muy rápidos al final, para hacer sonar los cascabeles, mientras los acompañan la *música* de la dulzaina, la chirimía, la gaitilla y el tamboril.

Además, cuando alguna calamidad se cierne sobre el pueblo y el conjunto de la comunidad toma conciencia de la necesidad de cantar un Ramo para combatirla, las mujeres son las encargadas del canto; pero deben hacerlo, o sólo las casadas o sólo las solteras. Sin embargo, en todos los pueblos de Valdebecedas, en los últimos lustros, ante el acentuado *proceso de despoblación* de las comunidades rurales (figura 3), el consiguiente agudo *envejecimiento* de la poblaciones locales (figura 2), y la consecuente casi total ausencia de personas jóvenes de ambos sexos, y especialmente de jóvenes-adultas solteras (mozas) en los pueblos, han tenido que ser las mujeres de edad, y generalmente casadas, quienes han tenido que responsabilizarse de representar el papel de «*mozas del Ramo*», encargándose de la preparación y puesta en escena del Canto del Ramo (imagen 2, derecha).

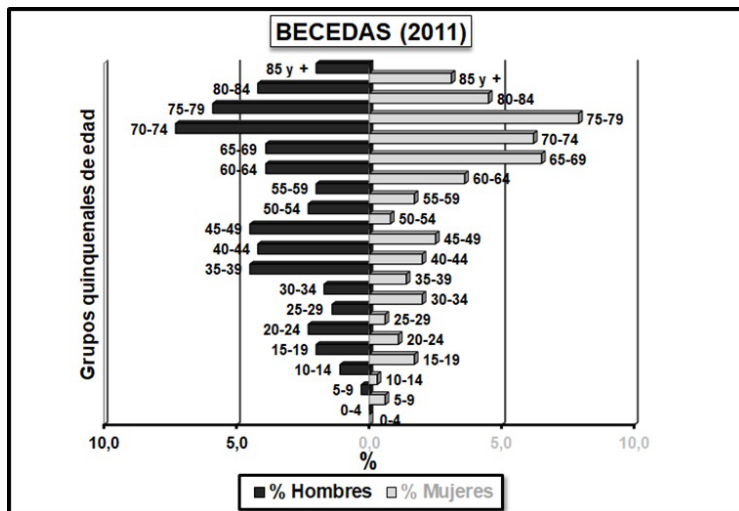


Figura 2. Estructura demográfica por grupos de edad (quinquenales) y sexo (hombres y mujeres) en la localidad de Becedas, cabecera comarcal histórica de la Tierra de Valdebecedas, en el año 2011 (Fuente: Elaboración propia).

Sin embargo, gran parte de esta inestimable *riqueza etnológica*, que en buena medida constituye parte del núcleo indisociable y aglutinador de la conciencia de la *identidad colectiva y tradición popular* comarcal valdebecedeña, se encuentra actualmente al borde de la extinción ante el fuerte *envejecimiento* de las comunidades locales y la alarmante ausencia de *reemplazo generacional* (figura 2). Como este trabajo ha constatado, si bien todavía se celebran algunos Ramos, sus exponentes *litúrgicos* originarios en muchos casos ya se han perdido casi irremisiblemente.

Y es que, una población escasa (figura 3), envejecida y sin posibilidad de relevo generacional (figura 2) está condenada a extinguirse a corto plazo, sino recibe aportes externos, y con ella sus más ancestrales tradiciones populares. Además, en las áreas rurales más envejecidas los esfuerzos de la población se concentran en subsistir, olvidando la conservación del *patrimonio ecosocial/ecocultural*. En este precario contexto, «las condiciones de vida empeoran y se hace evidente el deterioro del medio ambiente natural y cultural» (Faus-Puyol, 2001: 84).

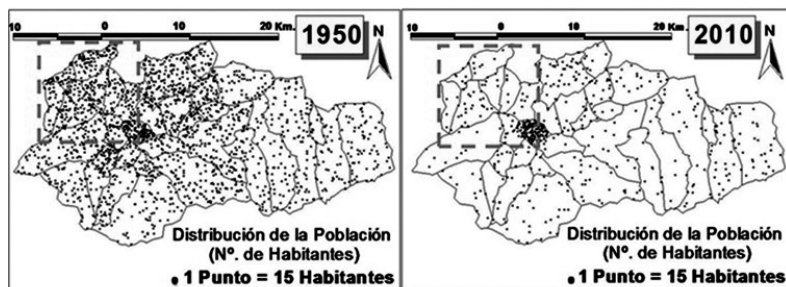


Figura 3. Transformaciones en la evolución y la distribución geográfica de la población total de la Tierra de Valdebecedas, dentro del conjunto de la comarca de El Barco, en el período 1950-2010 (Fuente: Elaboración propia).

V. CONSIDERACIONES FINALES

En estos tiempos modernos, definidos por un fenómeno poderosamente hegemónico, homogenizador y homogeneizante de las identidades socioterritoriales como es la *globalización*, en su proceso de búsqueda de sentido existencial, los seres humanos tratan de reencontrarse con sus *raíces* más remotas y los *sentimientos locales* arraigados en el *territorio*. Entretanto, el germen primigenio de la *idiosincrasia* de la Tierra de Valdebecedas fructifica en la tradición folclórica del Canto del Ramo, luego que los Ramos sintetizan la descripción del *marco eco- y sociocultural* más ancestral y popular de estas comunidades rurales y, junto a él, de «las producciones literarias o el espíritu hecho música y poesía» (Sendín, 1994: 11).

A su vez, algunas de estas formas festivas ritualizadas «parecen responder a lo que los evolucionistas del siglo XIX llamaban *supervivencias*» (Velasco-Maíllo, 2000: 61), luego que persisten a lo largo del tiempo, aparentemente reproduciendo año tras año las viejas formas, manteniéndolas incluso con celo y una cierta normativa de *ortodoxia*. Estas se presentan hoy como sorprendentes *anacronismos*. Efectivamente, *supervivencia* es la celebración de estos ritos festivos siempre en la misma fecha y bajo el mismo motivo. Así, «bastante supervivencia puede llegar a ser el que se celebre, que se siga celebrando, una fiesta en no pocas de las casi despobladas comunidades locales de las áreas de montaña en Castilla» (Velasco-Maíllo, 2000: 62). Sin duda estas fiestas instituidas por *voto* en las reducidas localidades valdebecedeñas, en cuyo marco se insertan los Ramos Cantados, responderían a estos *procesos tradicionalizadores*. Así, como recuerda el propio antropólogo castellano (2000), frecuentemente estos votos o compromisos:

Conllevaron como salva guarda la creencia en qué si alguna vez se dejara de celebrar la fiesta, si se quebraba la continuidad del ciclo, sobrevendrían catástrofes o desgracias colectivas. La memoria colectiva engloba la ocurrencia de tales catástrofes dentro del discurso legendario que explica la condición de símbolo sagrado que es la imagen objeto de culto (Velasco-Maíllo, 2000: 63).

De este modo, como afirma Velasco-Maíllo (2000: 63-64), las *fiestas votivas* presentan un modo de fuerte tradición. Y se dirían más propiamente *tradicionalizadoras*, pues explícitamente implican la asunción de una cierta *responsabilidad* por parte de las generaciones actuales, incluidas las emigradas, ya sea definitiva, temporal o pendularmente, del cumplimiento del *voto* que formularon sus *antecesores/as*. Ellos/as son ahora los/as receptores/as, continuadores/as y ejecutores/as de la tradición de los/as «abuelos/as». Una especie de compromiso ritual sagrado de *continuidad* con las creencias y los modos de vida de las generaciones pasadas.

Sin embargo, y se incide nuevamente en ello, este inestimable patrimonio etnológico y conglomerado de la conciencia identitaria y de las tradiciones populares territoriales valdebecedeñas, se encuentra hoy seriamente comprometido y en franco riesgo de caer en el *olvido*. Esto es debido en gran parte a los graves efectos desestructuradores (fuerte proceso de despoblación, envejecimiento, despoblamiento, desnatalidad, elevada mortalidad por sobre-envejecimiento y geriatrización, crecimiento vegetativo/natural negativo, alto índice de masculinidad, inexistencia de relevo generacional, etc.) que en la demografía de la tierra de Valdebecedas, así como la región en la que se incluye esta, la comarca de El Barco (Ávila), ha causado el fenómeno migratorio campo-ciudad conocido como *éxodo rural* (figuras 2 y 3).

En este contexto, los esfuerzos de la escasa población que aún permanecemos en el medio rural imperativamente se concentran en tratar de *subsistir*, olvidando el mantenimiento del secular *patrimonio socio y ecocultural*, heredado a través de generaciones de nuestros/as ascendientes. De esta forma, se hace evidente el deterioro, en varios y trascendentes aspectos para su *supervivencia* a corto, mediano y largo plazo, de arraigadas *tradiciones populares*, como son los Cantos del Ramo, cuya continuidad en el tiempo se ve, ahora sí, severamente amenazada de extinción.

En consecuencia, atendiendo al doble *compromiso* ético con los *votos sacros* de mis predecesores/as, de contribuir a la supervivencia de este ritual festivo-religioso local, tanto como receptor de sus tradiciones como por mi formación *geo-antropológica*, la *divulgación* de su problemática actual en medios académicos y editoriales de reconocido prestigio, tal es el caso en que se enmarca este texto, ya constituye suficiente argumento para justificar el inicio de las acciones preliminares de *investigación, documentación y estudio* de esta significativa muestra del rico y diverso PCI castellano-leonés. Todo ello, como indispensable, ineludible e inaplazable primer paso para la *salvaguard(i)a* de los Cantos del Ramo en la Tierra de Valdebecedas (Ávila).

Pero, de acuerdo con Díaz-Viana y Vicente-Blanco (2016), aunque en España, en general, y en Castilla-León, en particular, se han ido acordando y disponiendo los marcos legislativos y normativos que plasman la nueva orientación de la UNESCO (2003), es mucho todavía, y en el caso de los Ramos Cantados en Valdebecedas, *casi todo*, lo que en el terreno práctico queda por hacer (proyectos y acciones para su preservación, protección, transmisión, revitalización, promoción y/o valorización). Además, y sin duda alguna, «parece fundamental que tal patrimonio sea conocido y `puesto en valor` en cuanto a recurso económico y turístico, además de como factor privilegiado de cohesión interregional, estatal y europea» (2016: 11).

VI. BIBLIOGRAFÍA

- Adrados, M. Á. (2004): [Mapa del] *Parque Regional de la Sierra de Gredos (Excursionismo y trekking)*. 1: 25.000, Oviedo: Ediciones Adrados.
- Alonso-Ponga, J. L. (1986): *Religiosidad popular navideña en Castilla y León: manifestaciones de carácter dramático*, Valladolid: Junta de Castilla y León.
- Ariño, A. (2005): «La diversidad cultural en el discurso de la UNESCO», en A. Ariño (ed.), *Las encrucijadas de la diversidad cultural*, Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, pp. 497-525.
- Arnáiz-Alonso, B. (2016): *Criterios y estrategias para el inventario del Patrimonio Cultural Inmaterial en Castilla y León*, Valladolid: Consejería de Cultura y Turismo de la Junta de Castilla y León.
- Carrera, G. (2009): «Atlas del Patrimonio Inmaterial de Andalucía», en *Revista PH*, 17 (71), pp. 19-41.
- Díaz-Viana, L. y Vicente-Blanco, D. J. (2016): *El patrimonio cultural inmaterial de Castilla y León: propuestas para un atlas etnográfico*, Madrid: CSIC.
- Faus-Puyol, M. C. (2001): «Emigración, envejecimiento y degradación del medio ambiente», en Precado, A. J. y Revilla, A. (coords.), *Los problemas demográficos en el cambio de siglo*, A Coruña: Fundación Pedro Barrié de la Maza - Instituto de Estudios Económicos, pp. 73-86.
- García-Matos, M. ([1944], 2000): *Lírica popular de la Alta Extremadura*, Cáceres: Universidad de Extremadura [1.ª ed., 1944, Madrid: Unión Musical Española Editores].
- Gómez-Blázquez, J. (2001): «El Becedillas: un río para la discordia (seis siglos de historia)», en *Cuadernos Abulenses*, 20 (30), pp. 197-222.
- Mauss, M. (1970): *Lo sagrado y lo profano*, Barcelona: Barral.
- Moreno-Arriba, J. (2010): *El Alto Tormes: transformaciones recientes en la comarca de El Barco (Ávila) y perspectivas de desarrollo sostenible en un área de la Sierra de Gredos* (Tesis inédita de doctorado en Geografía), UNED, Madrid (España). Recuperado de: <http://e-spacio.uned.es/fez/view.php?pid=tesisuned: GeoHis-Jmoreno>. Fecha de consulta: 20/08/2017.
- (2015): «Despoblación rural y tradiciones populares: los Ramos Cantados en Valdebecedas (Ávila, España)», en *Opción*, 31 (1), pp. 484-509. Recuperado de: <http://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/20130>. Fecha de consulta: 03/08/2017.
- (2017): «Medio socioambiental y ecoturismo en la Reserva de la Biosfera de Los Tuxtlas (Veracruz, México): una posible nueva alternativa al desarrollo», en *Cuadernos de Geografía*, 26 (2), pp. 327-353. DOI: 10.15446/rcdg.v26n2.57461. Fecha de consulta 12/08/2017.
- Rivero, M. (2006): «El Canto del Ramo en Luyego de Somoza: sus referentes, leyes, signos y significados», en *Revista de Folklore*, 307, pp. 17-21.
- Sendín, J. (1990): *Becedas: Historia, vida y costumbres de un pueblo castellano*, Salamanca: Kadmos.
- (1994): *La Región Serrana*, Plasencia: Caja Salamanca y Soria.
- Velasco, F. A. (1997): «Fiestas del solsticio de verano en Saldueiro», en *Revista de Soria*, 18, pp. 37-48.
- Velasco-Maíllo, H. (2000): «Tradición y cambio en los calendarios y en las fiestas», en Alonso-Ponga, J. L., Blanco Álvaro, C., Carril Ramos, Á. et al. (coords.), *Las fiestas. De la Antropología a la Historia y la Etnografía*, Salamanca: Centro de la Cultura Tradicional, pp. 59-82.

Velasco-Maíllo, H. y Díaz-De Rada, Á. (1997): *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*, Madrid: Trotta.

24. ADOLESCENTES SUICIDAS: ENTRE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN, LA NARRATIVA MEDIÁTICA Y FAMILIA

VIVIANA NARANJO RUIZ
MARÍA ELENA MEDINA TUAPANTA

Universidad Técnica de Ambato (Ecuador)

I. INTRODUCCIÓN

Las relaciones familiares presentan ciertas dificultades que afectan a la estabilidad emocional se considera como un riesgo relevante para el intento suicida o muerte de los adolescentes.

El suicidio es un fenómeno que está presente desde épocas pasadas, se enfoca los factores con una revisión teórica como: ambiente familiar, problemas sentimentales, condición socioeconómica, nivel de estudios alcanzado, comunicación distorsionada, entre otros, que afectan la parte emocional.

El pensamiento suicida hace referencia a ideas de cometer suicidio o el deseo de quitarse la vida; mientras que el comportamiento suicida se refiere a las acciones concretas realizadas por quien piensa o prepara su propia muerte.

El intento de suicidio por lo general se refiere a una acción orientada a provocar la propia muerte que en mucho de los casos no logra su objetivo.

La familia constituye ser la institución irremplazable en la que se adquiere una serie de aprendizajes para ser parte de la sociedad y satisfacer ciertas necesidades, genera estabilidad emocional, social y económica, aceptación, tolerancia, cuidado y protección es en donde se debe fomentar los valores, el saber escuchar, el conocer y desarrollar derechos, deberes obligaciones como ser humano.

Otro aspecto que genera la crisis en la familia es el exceso de comunicación mediática que no permite clarificar las normas, funciones y valores de la familia, porque su concentración se ve sesgada por la inmediatez de la información, es decir que la familia quiera o no se ve sumergida en procesos de cambio por los diferentes problemas sociales que son avocados desde la individualidad o la integralidad.

II. LA ESTABILIDAD FAMILIAR PARTE DEL DESARROLLO DEL ADOLESCENTE

Con el incremento de los divorcios y el rompimiento de las relaciones y lealtades, surge una nueva alternativa que busca dar estabilidad en las familias monoparentales, y en muchos países, se discuten hoy en día las familias de homosexuales, con las nuevas alternativas familiares surge el aumento del costo emocional de las rupturas de las relaciones de pareja. Por otra parte aumenta los núcleos familiares de madres adolescentes producto de una combinación de elementos, debilitamiento del control social sobre la conducta sexual, carencia de información sobre la prevención de embarazos, el atractivo de su amor romántico gratificado como escape y libertad de una realidad básicamente frustrantes (Cervantes, P. y Melo, H., 2008: 149).

En la actualidad el proceso de modernización y la globalización produce en la familia efectos como los contextos socioeconómicos, las nuevas exigencias sociales, políticas y culturales, que interfieren en la vida privada perdiendo el papel de la formación de los valores personales y democráticos pasan el mayor tiempo aislados en sus habitaciones viendo la televisión, en el uso del celular, conectados al internet y jugando en la computadora.

Los adolescentes experimentan un gran aislamiento de la vida familiar, todo gracias al avance de la tecnología que no permite tener una relación más cercana, afectiva y filial; la falta de comunicación plantea que algunas veces la familia es tan desligada que simplemente no hay espacios para comunicarse, cada miembro de la familia vive su propia vida y como quiere, sin tomar en cuenta al otro.

Para los adolescentes la cobertura informativa que los medios de comunicación y que el internet genera es de mayor atención programas que enlazan con los homicidios, asesinatos, pornografía infantil, robos, atracos con armas, actos de vandalismo callejero, escándalos públicos, abusos sexuales, crea en los jóvenes sentimientos de inseguridad y desequilibrio emocional, motiva en algunos a ser protagonistas ante los sucesos mencionados.

Otro ambiente de tensión que perdura en la mentalidad del joven es la presencia de la programación de la televisión, por ejemplo las películas de contenido fuerte como suspenso, terror, acción, drama; otro género son las novelas que generan en los jóvenes una construcción mediática de victimización para lograr la atención de quienes les rodea, que al no ser atendidos centran sus imaginarios de vida en la ficción.

Los hijos cuando caen en conductas que imposibilitan crear relaciones sociales pueden convertirse en un riesgo por llamar la atención al sistema familiar y tomar en cuenta que algo pasa con sus miembros, la falta de tiempo familiar que atenta contra ella es el estilo de vida actual, las largas jornadas laborales, también implica en el desarrollo y la comunicación entre los miembros familiares, siendo remplazados por la televisión, celulares, redes sociales y otros medios tecnológicos que suplen la comunicación interpersonal.

Las crisis en las relaciones familiares se ven también condicionadas por el ambiente laboral de los padres, en las últimas dos décadas la fuerza laboral ha ejercido una gran influencia en la modificación de la estructura del parentesco y

la relación que mantienen con sus hijos e hijas, experimentan cambios normativos y funcionales, la consecuencia inmediata se da en una nueva relación de maternidad y paternidad con los descendientes; las relaciones familiares se acoplan a las nuevas características y relaciones emergentes entre los miembros individuales que constituyen esa realidad.

Los cambios producidos en las condiciones laborales de los progenitores la incorporación de la mujer al trabajo no se rige a la hora laboral, porque también lleva el trabajo a casa, lo cual afecta a la relación que mantienen con sus descendientes.

Anteriormente las madres pasaban más tiempo en el hogar con sus hijos, permitía generar una mejor comunicación y por ende las relaciones familiares eran de mayor armonía y equilibrio emocional; es decir, los progenitores no tienen tiempo para pasar con sus descendientes debido al ritmo de vida que llevan por las nuevas condiciones laborales que sesgan nuestra vida personal, familiar y social.

Las dificultades de conciliar las relaciones familiares entre los intereses y las necesidades individuales con los grupales, se originan conflictos que desatan emociones negativas en la que los grupos no están preparados como grupos, generando sentimientos de hostilidad y rechazo que conforman un clima emocional familiar adecuado para desajustes emocionales entre los miembros que forman el sistema familiar. Las familias de los suicidas se caracterizaron por las dificultades que tienen en la comunicación intrafamiliar, tanto de los afectos como en el área instrumental, predominando la comunicación indirecta y enmascarada, así como también la falta de congruencia entre los mensajes verbales y no verbales (Reyes, W. y Torres Miranda, N., 2001).

En el sistema familiar, las relaciones familiares sufren ciertas alteraciones como: el riesgo de vulnerabilidad, y conductas autodestructivas entre los miembros de la familia, debilitando así el afecto emocional de la personalidad y obstaculiza el avance y la eficacia de mecanismos que autorregulan la capacidad regenerativa, sin olvidar que el suicidio es una salida a las situaciones o problemas difíciles de enfrentar por las que el ser humano no dispone las herramientas necesarias para enfrentarla, y se dan por diferentes situaciones multifactorial.

La idea suicida se convierte en un fenómeno muy complejo por los adolescentes que buscan terminar con los problemas con su propia muerte de manera voluntaria sin embargo deja huellas de mucho dolor e impotencia a la familia que no comprende el factor que le llevó a desencadenar en el suicidio, el comportamiento suicida se refiere a las acciones concretas realizadas por quien está pensando o preparando su propia muerte por que no logra su objetivo (Cervantes P., W. y Melo Hernández, E., 2008).

El adolescente al no tener salida a sus problemas ni la capacidad de enfrentarlas busca una solución a sus causando su propia muerte de diferentes formas, se cree que con su muerte los problemas han terminado sin embargo continúan por los efectos que genera, sea cualquiera el factor o motivo que lo llevó a desencadenar en tal fatal episodio.

En los últimos tiempos el suicidio entre los adolescentes ha tenido un aumento dramático por diferentes motivos por las que se asocian las conductas suicidas, el inconformismo de la identidad relacionadas con la sexual, constituyen ser un riesgo

para los comportamientos suicidas, sobre todo en una cultura de discriminación hacia las mujeres u hombres que se reconocen a sí mismo como homosexuales (Cervantes P., W. y Melo Hernández, E., 2008).

Los patrones familiares destructivos generan eventos negativos durante la niñez conduciendo a una a una niñez infeliz, mayor violencia física, verbal y sexual, de esta manera, la prevención del suicidio debe de ir más allá del acto suicida, es decir, el objetivo debe fijarse primordialmente en la atención de las diversas manifestaciones que el adolescente expresa antes de lograr el suicidio consumado (Cantoral-Cansino y Betancourt-Ocampo, 2011: 60-63).

Hablar de un adulto que se suicida inmediato se asocia que era alcohólico, que sufría de depresión, que vivía solo, o sufre de trastorno de personalidad, no es lo mismo en los niños o adolescentes, no hay explicación, tal vez es la falla de los padres, de una mala información, comunicación inadecuada, experimentos, «no es la pena la que les lleva a la desesperanza, si no el sinsentido de la pena» (Corulnyk, Boris, 2011: 22).

III. CAUSAS POR LAS QUE EL ADOLESCENTE INTENTA SUICIDARSE

Durante el período de desarrollo del ciclo vital, el adolescente experimenta cambios, los biosico sociales, los cambios en el cuerpo, en los sentimientos, y en las ideas, creando confusión, miedo, incertidumbre, los factores económicos y la presión, en las capacidades del adolescente para resolver problemas y tomar decisiones, los cambios se acompañan de otros aspectos familiares como el divorcio, nuevas amistades, aspectos sentimentales, dificultades en las escuelas u otra pérdidas que pueden causar dolor y perturbación llevando a la desesperanza (Cervantes P., W. y Melo Hernández, E., 2008: 14).

Con el afán de buscar su independencia durante el desarrollo los adolescentes tratan de romper la relación con sus padres y hermanas, se aíslan de toda formación moral, espiritual y democrática.

IV. FACTORES QUE DETERMINAN EL SUICIDIO EN LOS ADOLESCENTES

— El Clima familiar Social influye de forma temprana, directa y duradera en la formación de la personalidad de los individuos; descubrir los factores de riesgo a tiempo puede apoyar en la toma de decisiones para tomar una terapia de intervención familiar.

— Factores culturales y demográficos, la falta de recursos económicos y materiales, la desventaja social o la pobreza de las familias, la carencia de necesidades, impide la participación en el consumo de bienes, afectando al mejoramiento de la calidad de vida, la escases de valores de la educación de los buenos hábitos y costumbres, se han debilitado en especial en los adolescentes que exponen sus vivencias durante su vida, lo que hacen que sean propensos a tener las ideas suicidas, dan

un impacto psicológico de tortura y alejamiento de los demás. Culturalmente no tienen facilidad de vincularse en las actividades tradicionales de la sociedad, así como el conflicto con los valores de los diversos grupos.

— El crecimiento de cada joven se relaciona con la tradición cultural colectiva; carecen de identidad cultural de una guía para resolver sus problemas, culturalmente tienen dificultades de identidad creando cierto grado de complejo individual con los pensamientos suicidas.

— Ruptura sentimental. Los intentos suicidas en su mayor no terminan en la muerte, logran ser atendidos a tiempo. Es un grito desesperado que busca ayuda, intenta suicidarse o llevar a la fatalidad ingiriendo veneno o por sobredosis, sin embargo depende del riesgo que contenga la sustancia que al final el intento termina con su muerte.

Abuso de alcohol y drogas. El adolescente pierde la noción del tiempo, el control de sí mismo, desequilibrio en sus ideas, confusión, presión para lograr éxito, ansiedad por tener dinero y otros miedos como el divorcio, la formación de una nueva familia con padrastros y hermanastros o las mudanzas a otras nuevas comunidades pueden perturbarlos e intensificarles las dudas acerca de sí mismos (Cantoral-Cansino y Betancourt-Ocampo, 2011).

— La desventaja social o la pobreza de las familias la carencia de necesidades, falta de recursos materiales imposibilita la participación en el consumo de bienes, perjudicando al mejoramiento de la calidad de vida, la carencia de educación de los hábitos costumbres y valores se han debilitado en especial en los adolescentes, experiencias que vivieron durante toda su vida; la escuela es parte de crecimiento y desarrollo por su contexto interactivo, hacen proclives a tener ideas suicidas, la educación no se le puede asignar una posición pasiva frente al fenómeno social del suicidio. La mayoría de fracasos escolares se originan por problemas en casa que no han sido tratados de la mejor manera: conflictos con adultos, la separación de los padres o las angustias económicas terminan reflejándose en las bajas calificaciones de la escuela (Óscar-Bohórquez, M., 2009).

La autora Dávila (2015) a nivel de Ecuador considera a los suicidios como un problema de salud, familiar y social, resulta preocupante por los datos estadísticos que tienden a aumentar en las distintas regiones. Investigaciones realizadas nos revelan datos estadísticos en el que recalca que en el Ecuador la estadística de suicidios, entre los años 2000 y 2012, ha crecido en un 9%, en el año 2012 se han registrado 1.377 suicidios de jóvenes entre las edades de 15 y 30 años.

La OMS (2014), nos dice que al año existen alrededor de 900 mil suicidios de personas entre 15 y 44 años de edad. El Ecuador ocupa el cuarto lugar en tasas de suicidios lo cual es representado con el 13, 1 por cada 100 mil habitantes en el país; una de las causas de suicidio en el Ecuador es la sensación de soledad que experimentan las personas suicidas, originado por el sentimiento de vacío que surge ante la poca o escasa presencia de los familiares, por lo que,

deciden refugiarse en la soledad originando ideas suicidas, dentro de los núcleos familiares no hay esa sincronía afectiva entre sus miembros lo que provoca el aislamiento familiar.

En el artículo sobre el suicidio, Mercurio (2016), mencionan que en el año 2013 según datos del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC) en el país se registraron 676 suicidios representando el 4,29% de cada 100 mil habitantes, cifras estadísticas que refleja el número de suicidios que el país experimenta; se suma a estas cifras las del Ministerio de Salud Pública (MSP) que indican que las muertes por suicidio representan el 49,1% de las muertes violentas, la mayor cantidad de casos se presenta en hombres, sin embargo los intentos de suicidio son más numerosos en las personas del sexo femenino, la tasa de suicidio es más frecuente entre los diez y 24 años de edad.

A nivel de la Provincia de Tungurahua en el Ecuador durante los años 2015 y 2016 los suicidios se han incrementado puesto que en el 2015 se registraron 67 muertes y en el 2016 la cantidad fue de 61. Según el autor Moreta (2017), del *Diario el Comercio* entre enero y abril del presente año se han registrado 16 suicidios de los cuales la mayoría se encuentran en el cantón Ambato, en algunos casos en otros cantones de la provincia.

Un informe emitido por la (Organización Panamericana de la Salud, 2015) menciona las principales causas de suicidios en la provincia de Tungurahua son los problemas sentimentales y familiares con el porcentaje de 38,5% en relación a muertes en la provincia, generando alarma en la ciudadanía y autoridades provinciales, surge ciertas hipótesis sobre las causas para el suicidio, los supuestos problemas en el núcleo familiar, la depresión, la comunicación y los inconvenientes económicos.

Ante la ola de suicidios la Gobernación de Tungurahua (2016) por medio de un comunicado dice: los principales motivos para los actos de suicidio estarían relacionadas con problemas familiares el 40% y sentimentales el 22%, pero a su vez pone énfasis en la formación de grupos de apoyo para los familiares de las víctimas de suicidio debido a su situación de crisis.

Un escrito sobre los suicidios en el cantón Ambato (Donoso, 2015) expone que este fenómeno enciende la alarma puesto que este pueblo considerado noble está viviendo estos sucesos que desconcierta y desconcieta especialmente ante el suicidio de un niño de 10 años y una adolescente de 14 años; los índices de suicidios son más de 6 por semana y sobreponiendo el temor mayor en la ciudadanía ante la creciente cantidad y el no saber las causas de las decisiones fatales de las personas que han optado por los suicidios son personas jóvenes e inclusive niños. Juega un papel importante el entorno familiar y la afectividad al momento de estudiar las causas de los suicidios, las cifras de los suicidios en el cantón Ambato reflejan que los más vulnerables a suicidarse son los jóvenes. Mediante investigaciones se ha comprobado que los casos que se han detectado de suicidios de 10 muertes, 7 corresponden al género masculino y el restante corresponde al sexo femenino.

<i>OMS (2014)</i>	<i>Ecuador</i>	<i>INEC (2013)</i>	<i>(MSP)</i>	<i>La Hora (2017)</i>	<i>Moreta (2017), del Diario El Comercio</i>
Cada año existen alrededor de 900 mil suicidios en personas entre 15 y 44 años de edad.	Ocupa el cuarto lugar en tasas de suicidios lo cual es representado con el 13, 1 por cada 100 mil habitantes en el país.	En el país se registraron 676 suicidios representando el 4,29% de cada 100 mil habitantes.	Las muertes por suicidio representan el 49,1% de muertes violentas. La tasa de suicidio es más frecuente entre los 10 y 24 años de edad.	Según los índices estadísticos Tungurahua en los años 2015 y 2016 los suicidios se han incrementado puesto que en el 2015 se registraron 61 muertes y en el 2016 la cantidad fue de 67.	En la provincia de Tungurahua entre enero y abril del 2017 se han registrado 16 suicidios de los cuales la mayoría se encuentra en el Cantón Ambato y algunos casos en otros cantones de la provincia.

Tabla 1. (Fuente: Viviana Naranjo).

El autor Donoso (2015) considera al suicidio como « una derrota ante la vida y sus posibilidades, también es un descalabro social, es una estadística pesimista, un acto de desesperanza» puesto que las personas que optan por esta «salida» a los problemas pierden el sentido de vida y su razón de ser llevando a cabo el suicidio (Cantoral-Cansino y Betancourt-Ocampo, 2011).

Según Alfredo Oliva (2006), las relaciones entre padres y adolescentes Las relaciones familiares durante la adolescencia se han convertido en uno de los tópicos que suscitan más interés entre investigadores y profesionales de la psicología, posiblemente porque uno de los mitos asociados a la imagen negativa sobre esta etapa se refiere al deterioro del clima familiar a partir de la llegada de la pubertad.

Storm and Stress, presenta a los adolescentes como indisciplinados, conflictivos y enfrentados a los valores de los adultos, continúa teniendo vigencia en la actualidad entre la población general, como lo demuestran algunos trabajos centrados en el estudio de las ideas y estereotipos sobre la adolescencia

Actualmente los medios de comunicación, contribuyen al fortalecimiento de esta imagen dramática y a la estigmatización de la adolescencia mediante la difusión de noticias sensacionalistas sobre el consumo de drogas, la delincuencia juvenil o la violencia escolar. En cuanto a la relación con la conflictividad familiar, es importante destacar que en la mayoría de familias aún existen relaciones afectuosas y estrechas.

Además, se sabe que adolescentes más conflictivos suelen ser aquellos niños y niñas que han atravesado una niñez difícil (Steinberg y Silk, 2002). Se debe rechazar una imagen excesivamente dramática de las relaciones entre padres y adolescentes, hay que reconocer también que la familia es un sistema dinámico

sometido a procesos de transformación, que en algunos momentos serán más acusados como consecuencia de los cambios que tienen lugar en algunos de sus componentes.

Además, el aumento del deseo y de la actividad sexual que conllevan los cambios hormonales puede inclinar a los padres a mostrarse más restrictivos y controladores con respecto a las salidas y amistades del chico y, sobre todo, de la chica adolescente, en un momento en el que éstos buscan una mayor autonomía, con lo que los enfrentamientos serán más frecuentes.

¿Por qué un niño, un adolescente quiere morir? ¿Dónde estaban los adultos que deberían velar por su seguridad, escuchar su sufrimiento, su dolor, tristeza y la desolación?, interrogantes que surgen cuando ya es demasiado tarde y un niño más manifiesto de dolor y tristeza de manera extrema y dolorosa.

V. METODOLOGÍA

La investigación tiene carácter cualitativo, por que orienta a la opinión obtenida a través de memorias narrativas, historias de vida y análisis de casos, este trabajo se complementa con la entrevista personal que permite realizar un acercamiento a la realidad de la toma de decisiones de los adolescentes suicidas. Por reserva y pedido de familiares no se da nombres.

<i>Casos: diálogo familiares</i>
<i>Suicidio 10 años:</i> Abandono del padre, maltrato de la madre.
<i>Suicidio 11 años:</i> Responsabilidad de hermanos menores.
<i>Suicidio 14 años:</i> Decepción amorosa, miedo a los padres.
<i>Suicidio 16 años:</i> Depresión, soledad.

Tabla 2. Análisis de resultados (Fuente: Viviana Naranjo).

— *Caso 1 (10 años)*. Suicidio de tan solo un niño de 10 años en el interior de su casa ahorcado, por su edad conmociona y golpea directo al corazón de sus familias, maestras y compañeros de escuela, provoca angustia, ansiedad en quienes tienen una relación cercana, la ruptura de los padres por sus relaciones quebrantadas, la soledad de su madre conlleva a la violencia física hacia su hijo, hoy solo queda una gran interrogante ¿que causó el suicidio?

Por medio diálogos la maestra de la escuela donde estudiaba el niño suicida, manifiesta que el niño siempre fue un buen estudiante, hasta unos tres meses antes de su muerte, luego empezó a bajar notas y ser algo distraído, siempre fue admirador de su padre, cuando una mañana la maestra le encuentra llorando y al preguntar ¿qué le pasa?, contesta estoy solo mi padre se fue de la casa y no cuento con mi madre, no me hace caso, ni me quiere ver, dice que por mi culpa mi padre nos abandonó.

La tía materna, dice el dolor de la ausencia de su padre y el maltrato de su madre posiblemente causó la idea suicida para la terminación con su vida, mani-

fiesta que fue un niño muy tranquilo, dócil, cariñoso, pero de un tiempo atrás, se le sentía más alejado, solo, ya no jugaba con sus primos y amigos. Nunca pesé que tomara tal decisión, era impactante llegar a casa de mi hermana y encontrar a mi sobrino atado a una viga, no puedo comprender tan pequeño e indefenso acabó con la muerte, si tenía toda una vida por delante.

— *Caso 2 (11 años)*. La responsabilidad de cuidar, atender a los hijos es específicamente de los padres, sin embargo el trabajo, la falta de organización en el cuidado de los hijos, delegan la responsabilidad a su hijo mayor del cuidado de los dos hermanos pequeños de cinco y tres años de edad mientras sus padres trabajan, según la entrevista realizada a su padre cuenta, que al llegar de su trabajo a casa le impactó ver a su hijo muerto colgado en el cuarto, no comprendo por qué, dice, era un niño dedicado a los estudios, ayudar en casa, tranquilo, feliz, nos ayudaba con el cuidado de sus hermanos menores, cree que pudo haber sido la responsabilidad muy fuerte, que ironía cuenta, yo, un policía y su madre una maestra, nunca nos dimos cuenta que algo pasaba o estaba mal en su hijo, no había motivos para hacerlo.

¿Sabía usted si algo pasaba en la escuela con los maestros o compañeros? No, contesta al parecer todo estaba bien; por eso no entiendo por qué termino con su vida, si su mente estaba llena de ilusiones, le preocupa el destino de sus hijos menores puesto que ellos observaron la acción del suicidio de su hermano mayor, el padre culmina con la frase ¡Con él se fue una parte de mi vida!.

— *Caso 3 (14 años)*. Los adolescentes sufren de una voluntad compulsiva, se enamoran, se ilusionan. En este caso el suicidio se da con la ingesta de un fungicida, por el rechazo de una mujer de la cual se enamoró, su primera ilusión, su primer amor.

La hermana mayor informa que era un muchacho lleno de esperanza, ilusiones, como todo adolescente, se enamoró de su amiga de barrio pero en silencio, solía desde su ventana contemplarla, admirarla, al mismo tiempo que sentía miedo de sus padres que llegasen a saber que está enamorado, los progenitores le replicaban constantemente que aún no tiene edad para enamorarse, y, si eso pasara sería castigado, de la misma manera sentía miedo e inseguridad hablar con la muchacha que es mayor para él con un año.

Cuando decide hablar y contarle sus sentimientos ella lo rechaza, sin embargo sigue insistiendo hasta que un día mira que llega hasta su casa con otro pretendiente, es allí donde se termina toda ilusión se encierra en su cuarto, sus padres le llaman la atención sin preguntar ¿qué está pasando? dos días después, no sale de su cuarto y su hermana decide ingresar forzando la puerta y encuentra a su hermano en el suelo muerto, gritó desesperada ¡no mi hermano no mi hermano no! Para él la solución a la desilusión fue la muerte donde puso fin a su problema de amor dice su hermana.

— *Caso 4 (14 años)*. Todo ser humano en algún momento de la vida, sufre depresión y soledad, las condiciones actuales tanto económicas como familiares conlleva a un estado de depresión que va más allá de la tristeza.

La depresión y soledad llevaron al suicidio a un joven de tan solo 16 años de edad, su madre relata que desde el fallecimiento de su padre, su hijo no tenía esperanzas u optimismo hacia el futuro de su vida; en ocasiones se mostraba deprimido, sin interés, irritable, no se concentraba en las cosas que hacía, pero también era a veces cariñoso y se ponía nostálgico cuando no podía darle lo que el me pedía.

No me alcanza, dice su madre tengo tres hijos más a quien educar, mi dolor que siento ante la pérdida de mi hijo y más aún cuando le encontré colgado en la cocina es profundo, se ahorcó con su propia correa.

A veces sabía decirme si yo me muero ya sería menos uno y ahí si le va alcanzar el dinero, no puedo tener lo que mis amigos tienen, nunca pensé que de verdad mi hijo iba a ser realidad sus palabras.

VI. CONCLUSIÓN

El suicidio es un problema social, es responsabilidad de todos. La atención, el amor, el afecto, el cariño, una buena comunicación, la escucha activa de los adultos, los lazos familiares, pueden convertirse en protección para que los niños y adolescentes puedan evitar los suicidios.

Las condiciones laborales es uno de los tantos factores que afectan las relaciones materno-paterno-filiales, las relaciones entre los progenitores e hijos/as que pueden ser influidos por las condiciones laborales, otro factor es la nueva diversidad familiar, el abandono de la familia nuclear y tradicional por el surgimiento de nuevas estructuras familiares.

Una prevención concreta al suicidio a nivel interdisciplinaria, de forma individual, con el diagnóstico, tratamiento y el seguimiento del trastorno mental, con campañas de salud mental en todas las instituciones tanto públicas como privadas con la intervención de la salud pública.

Las condiciones laborales es otro de los tantos factores que afectan las relaciones materno-paterno-filiales, y las relaciones entre los progenitores e hijos/as, otro factor es la nueva diversidad familiar, el abandono de la familia de origen por el surgimiento de nuevas estructuras familiares, son parte de la toma de decisiones fatales de niños y jóvenes.

Brindarles nuestro apoyo, para hacerle sentir que no está solo en los problemas, hacerle ver que la vida es única, maravillosa, existen grandes cosas por las cuales se puede disfrutar y vivirla y que no es solo la muerte la que pone fin a los problemas.

VII. BIBLIOGRAFÍA

- Cantoral-Cansino, D. C. y Betancourt-Ocampo, D. (2011): «Intento de suicidio y ambiente familiar en adolescentes de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas», en *Educación y Desarrollo*, pp. 60-63.
- Cervantes, P. W. y Melo Hernández, E. (2008): «El suicidio en los adolescentes: Un problema en crecimiento», *Duazary*, 5 (2), pp. 148-154. Recuperado de: http://www.imbiomed.com/1/1/articulos.php?method=showDetail&id_articulo=53978&id_seccion=2268&id_ejemplar=5470&id_revista=127

- Corulnyk, B. (2011): *Cuando un Niño se da Muerte*. Recuperado de: <http://site.ebrary.com/lib/utasp/reader.action?docID=11323025&ppg=14>
- Donoso, D. R. (2015): *Suicidios en Ambato*. Recuperado de: www.desdemitrinchera.com/2015/04/27/suicidios-en-ambato/
- Ecuador en vivo (2014): *Ecuador ocupa el cuarto lugar en tasas de suicidios*. Recuperado de: www.ecuadorenvivo.com/sociedad/189-videos/18003-ecuador-ocupa-el-cuarto-lugar-en-tasas-de-suicidios.html#.WQ_iYfk1_IU
- Óscar-Bohórquez, M. (2009): *El Suicidio en la Población escolar, desde la Perspectiva de la Educación*. Recuperado de: www.paho.org/ecu/index.php?option=com_content&view=article&id=1629:octubre-22-2015&Itemid=356
- Reyes, W. y Torres Miranda, N. (2001): «Intento suicida y funcionamiento familiar», en *Revista cubana de medicina general integral*, pp. 15-21. Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21252001000500008
- Veletanga, J. (2015): «Suicidio entre adolescentes aumenta en el país», entrevista a G. Dávila. Recuperado de: www.redaccionmedica.ec/secciones/salud-publica/-suicidio-adolescente-un-problema-de-salud-en-aumento--86786

25. LAS IMÁGENES EN LOS LIBROS DE TEXTO DE ESPAÑOL: OPINIÓN DE ALUMNOS Y PROFESORES

DIMITRINKA G. NÍKLEVA
Universidad de Granada (España)

I. INTRODUCCIÓN

El código visual como código semiótico, o sea, de comunicación, sigue reclamando la atención de los investigadores por su continua renovación en cuanto a la demanda y las necesidades de distintos sectores. En el ámbito educativo la imagen se concibe como transmisor de currículo oculto por lo que su lectura en el marco de la alfabetización visual se convierte en contenido de aprendizaje.

En este estudio, desde el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura, se presenta un análisis de las imágenes incluidas en distintos libros de texto de Lengua castellana y Literatura (lengua materna, L1) y de español como lengua extranjera (ELE). Se estudia también la opinión de alumnos y profesores sobre su uso en las clases. La muestra se compone de 640 imágenes de 8 manuales de 7 editoriales.

II. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Se podría afirmar que los estudios previos sobre el tema concreto de esta investigación son escasos: no se han localizado estudios sobre las imágenes en manuales de Lengua, pero sí, algunos estudios en el ámbito de ELE (González, 2015). Existen estudios sobre las imágenes en los libros de texto de Educación Física (Tabos y Rey, 2011), tecnologías (Díaz y Pandiella, 2007), historia (Gómez y López, 2014), geografía (Sandoya, 2009), biología (López-Manjón y Postigo, 2016), Educación plástica y visual (Gómez-Pintado y Marcellán Baraze, 2017), etc.

Un mensaje icónico se percibe como «un reflejo objetivo de la realidad» (Tabos y Rey, 2011). Esta equiparación mensaje-realidad se produce especialmente con las fotografías donde la neutralidad y la objetividad son aparentes a lo que Pericot (1987) denomina «truco de la realidad». Uno de los efectos de este truco se traduce en la admisión no reflexiva de ideas, pensamientos y sentimientos y en la reproducción de estereotipos sin cuestionarlos ni plantearse la posibilidad de

cambio. Por tanto, es necesario adoptar una actitud crítica con las imágenes en los manuales escolares y con el currículo oculto que transmiten (Tabos y Rey, 2011) y por su importancia en el aprendizaje de valores.

La idea de este estudio parte también de la reflexión de que las imágenes tienen cabida en todas las áreas y están presentes en todos los libros de texto, pero probablemente no se han actualizado suficientemente para responder a la demanda de la actual generación digital. Una hipótesis inicial es que tampoco reciben el uso didáctico ni el aprovechamiento que pueden proporcionar por sus características y funcionar como una estrategia más de aprendizaje al ser la imagen portadora de información, actitudes, valores, ideología, estética, contenidos culturales, etc.

Hemos de señalar que de los libros tradicionales enciclopédicos se ha pasado por la bimedialidad que combinaba el código verbal y el icónico y se ha llegado actualmente a la multimedialidad que añade el código audiovisual del que disponen muchos libros de texto. Sin embargo, hemos de hacer hincapié en que el tratamiento de la imagen como texto y como símbolo requiere una competencia lectora o alfabetización visual por parte del receptor para poder descodificar el mensaje correctamente, de acuerdo con sus características de realismo (iconicidad), polisemia y retórica (Gómez, 2010).

Las imágenes se conciben como signos icónicos, pero también como productos sociales. En palabras de Zecchetto (2002: 178), podemos considerarlas como «textos o discursos sociales en circulación» presentes en todos los medios de comunicación como televisión, Internet, cine, publicidad, prensa escrita, etc.

Otra característica fundamental en la lectura de las imágenes es su relación con el concepto de «intertextualidad» como un componente de la competencia textual, que abarca distintos aspectos interculturales y la multiplicidad de códigos semióticos que interactúan en la codificación y la descodificación de un texto que puede ser cualquier mensaje o unidad comunicativa (Nikleva, 2013). Esta característica permite un tratamiento didáctico interdisciplinar con mucho potencial y beneficios para el desarrollo de las inteligencias múltiples de los estudiantes y para el desarrollo de estrategias socio-afectivas (Dosal y Foncubierta, 2013).

III. METODOLOGÍA

1. OBJETIVOS

Los objetivos para este estudio son los siguientes:

1. Comparar el uso de imágenes en libros de texto de Lengua castellana y Literatura en tres grupos: Educación Primaria, Educación Secundaria y manuales de español como lengua extranjera.
2. Conocer la opinión de los alumnos sobre el uso de imágenes en clase.
3. Conocer la opinión de los profesores sobre el uso de imágenes en clase.

Pretendemos responder a las siguientes preguntas sobre las imágenes en los libros de texto:

1. ¿Cómo se utilizan las imágenes de los libros de texto?
2. ¿En qué medida se utilizan las imágenes de los libros de texto?
3. ¿Qué función de las imágenes predomina en cada etapa?
4. ¿Qué tipo de imagen predomina en cada etapa?

2. MUESTRA DE MANUALES

El objetivo de la investigación no ha sido el de analizar todas las imágenes de un libro de texto, sino comparar distintas etapas educativas. Por eso, de cada manual se han seleccionado 80 imágenes al azar y, de esta manera, entre varios cursos sumaban un número considerable de imágenes por etapa: Primaria (1.º, 3.º y 6.º), Secundaria (1.º ESO, 3.º ESO y 1.º de Bachillerato) y ELE (nivel A1 y C1).

La muestra total está formada por 640 imágenes, incluidas en ocho libros de texto de siete editoriales diferentes (tabla 1):

<i>Editorial</i>	<i>Año</i>	<i>Curso</i>
SM	2010	1.º Primaria
Santillana	2001	3.º Primaria
Anaya	2011	6.º Primaria
Bruño	2016	1.º ESO
Casals	2015	3. ESO
Oxford	2002	1º. Bachillerato
Anaya	2012	ELE, nivel A1
Edinumen	2011	ELE, nivel C1

Tabla 1. Manuales analizados (editorial, año y curso).

3. MÉTODO

El análisis de los datos se realizó con el paquete estadístico SPSS (*Statistical product and service solutions*), versión 24. Se aplicaron varias técnicas estadísticas: análisis descriptivo de frecuencias; análisis inferencial mediante tablas de contingencia personalizadas y el estadístico chi-cuadrado de Pearson para estudiar la existencia de dependencia significativa entre variables nominales.

4. INSTRUMENTO DE LA INVESTIGACIÓN

Además de la muestra de manuales, se han diseñado dos cuestionarios para los objetivos del estudio.

El cuestionario de los alumnos está compuesto por 25 ítems y el de profesores, por 22 ítems.

Se confirma la fiabilidad y la validez de los dos cuestionarios.

IV. ANÁLISIS DE DATOS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO

A) *Cuestionarios*

Entre los alumnos se ha contado con 150 participantes: 64 de Educación Primaria; 48 de Educación Secundaria y 38 de ELE.

La edad oscila entre 6 y 43 años, siendo la moda de 16. En cuanto al sexo, predominan las mujeres con 61,3% frente al 38,7% de los hombres.

El número de profesores participantes es de 75 (25 de cada etapa: Educación Primaria, Educación Secundaria y ELE).

Se formuló una pregunta sobre la frecuencia de uso de las imágenes en clase (tabla 2). Entre las respuestas de los alumnos, el primer lugar lo ocupa la respuesta «pocas veces al año, menos de 5» (26,7%). En segundo lugar encontramos dos respuestas: «nunca» y «a menudo» (las dos con un 20%). Siguen las respuestas de «una vez al mes» (13,3%), «una vez por semana» (12,7%), «en cada clase» (4%) y «otro» (3,3%). Las respuestas de los profesores difieren, pero no mucho: el 22,7% afirma que no usa «nunca» las imágenes del libro de texto. Sin embargo, el 25,3% las usa «en cada clase».

<i>Frecuencia</i>	<i>Alumnos %</i>	<i>Profesores %</i>
En cada clase	4,0%	25,3%
Una vez por semana	12,7%	12,0%
Una vez al mes	13,3%	1,3%
Pocas veces al año (menos de 5)	26,7%	17,3%
Nunca	20,0%	22,7%
A menudo	20,0%	20,0%
Otro	3,3%	1,3%

Tabla 2. Frecuencia de uso de las imágenes en clase según alumnos y profesores.

¿Qué tipo de imágenes prefieren los alumnos? Las imágenes más preferidas por los alumnos son las fotografías (54%), seguidas por las ilustraciones y los dibujos (31,3%) y, en tercer lugar, el cómic (11,3%). Cinco alumnos (de Bachillerato y de ELE) prefieren más explicaciones gramaticales y no imágenes.

Los dos cuestionarios contenían un bloque con preguntas de tipo escala Likert, donde se les pidió a los alumnos y a los profesores que valoraran su grado de acuerdo con cada una de las afirmaciones presentadas mediante una valoración del 1 al 5: 1 = totalmente en desacuerdo; 2 = en desacuerdo; 3 = ni acuerdo ni desacuerdo (indiferente); 4 = algo de acuerdo; 5 = totalmente de acuerdo.

A continuación comentamos los resultados más relevantes.

Hemos de destacar que a los alumnos (87,4%) y a los profesores (54,6%) les gusta la presencia de imágenes en los libros de texto y las consideran útiles para el aprendizaje, la memoria y la comprensión. El 86% de los alumnos y el 100% de los profesores opinan que el aprendizaje con imágenes es más divertido (motivador).

Sin embargo, al 28,7% de los alumnos no les gustan las imágenes en su libro de Lengua; al 29,4% de los profesores, tampoco. Un alto porcentaje de los alumnos (40,7%, sumado de «totalmente en desacuerdo» y «en desacuerdo») afirma que no las usa en clase. Un dato que nos parece preocupante es que el 22,7% de los alumnos y el 70,6% de los profesores opinan que las imágenes no tienen relación con el tema de la unidad didáctica. El 32,7% de los alumnos y el 49,4% de los profesores afirman que en el libro de texto no se proporcionan tareas y actividades relacionadas con las imágenes. Al 75,6% de los alumnos y al 73,3% de los profesores les gustaría usar más imágenes de la red en comparación con las del manual.

B) *Manuales*

En cuanto al análisis descriptivo de los manuales, hemos de destacar también que normalmente no se indica el autor de las imágenes (90,9%) frente a solo un 9,1% cuando se señala el autor (en el caso de obras de bellas artes).

En el estudio nos planteamos comparar la relación de las imágenes con distintos ámbitos. Los resultados indican que el 11,6% corresponden a la literatura. Sigue el cine con un 6,3%, las bellas artes (3,8%), la música (3,4%) y el teatro (2,5%). La gran mayoría (72,5%) corresponden a otros ámbitos difícilmente agrupables en una categoría. Este hecho se relaciona con la función predominante en el uso de las imágenes que por orden descendente son las siguientes: referencial/representativa/identificativa (43,1%), decorativa (20%), estético-motivadora (genera motivación e interés) (16,9%), explicativa (facilita la comprensión) (9,1%), emotiva (5,6%) y descriptiva (2,2%).

Cabe destacar también que el 91,9% de las imágenes son modernas y no antiguas.

Quizás el dato más importante para los objetivos de nuestro estudio consista en que el análisis descriptivo de los manuales indica que el 37,2% de las imágenes no reciben ningún uso en el manual.

2. ANÁLISIS INFERENCIAL

Para determinar la dependencia significativa entre dos variables se ha utilizado el estadístico de contraste ji-cuadrado (chi-cuadrado) de Pearson (χ^2) con un nivel de significación situado en el 5% ($\alpha=0,05$).

A) *Análisis inferencial de la muestra de imágenes (manuales)*

El análisis inferencial señaló que existe dependencia significativa entre el curso y el uso en actividades de las imágenes: $\chi^2(18)=167,699$, $p<,05$. La fuerza de asociación, medida con el coeficiente V de Cramer, indicó una dependencia alta ($V=0,724$).

De la siguiente tabla personalizada (3) se observa que los manuales donde hay actividades diseñadas para el 100% de las imágenes analizadas son las de 1.º curso de Primaria y los manuales de ELE. Los alumnos de ELE son mayores de 18 años, es decir, la edad no es la única razón que explique la disminución de planificación de actividades en el resto de cursos de Primaria y Secundaria. En el nivel C1 los alumnos de ELE tienen un nivel alto, así que tampoco es equiparable a 1.º de Primaria por aprender una lengua en etapas iniciales. En nuestra opinión, se trata de un modo muy distinto de trabajar y de diseñar manuales en la comparación entre lengua materna y lengua extranjera a favor del ámbito de idiomas extranjeros.

<i>Curso</i>	<i>Uso en actividades</i>	
	<i>Sí</i>	<i>No</i>
1.º Primaria	100%	–
3.º Primaria	75%	25%
6.º Primaria	15%	85%
1.º ESO	65%	35%
3.º ESO	32,5%	67,5%
1.º Bachillerato	15%	85%
ELE A1	100%	–
ELE C1	100%	–

Tabla 3. Uso de las imágenes en actividades del manual.

Comprobamos también que existe dependencia significativa entre el curso y el tipo de imagen: $\chi^2(35)=247,371$, $p<,05$. La fuerza de asociación, medida con el coeficiente V de Cramer, indicó una dependencia media ($V=0,393$).

En primer curso de Primaria la totalidad de las imágenes (100%) es del tipo ilustración gráfica/dibujo. Las fotografías predominan en el nivel C1 de ELE, 3.º ESO y nivel A1 de ELE. El manual que destaca por la pintura clásica es el de 1.º Bachillerato por incluir la literatura hasta el Barroco, aunque predominan las fotografías. El cómic ocupa el 20% de las imágenes en 3.º ESO y 1.º Bachillerato, pero predominan también las fotografías. En el manual de ELE, nivel A1, encontramos mapas (2,5%) y gráficos o esquemas, tablas, diagramas (2,5%).

En nuestro estudio nos planteamos analizar también la función de cada imagen analizada. Se establece una relación de dependencia con el curso. Recogemos los resultados en la tabla 4.

Los resultados indican que el 100% de las imágenes en 1.º Primaria tienen la función referencial/representativa/identificativa que se relaciona con el significado denotativo, muy útil para el aprendizaje del alfabeto y para la memorización de vocabulario en ELE. Encontramos, por ejemplo, el dibujo de un pulpo para elegir la palabra *pulpo*; lo mismo para *apio*, *lupa*, *pila*, *pie*, *pele*, etc. No hay ninguna foto. Recordemos que en las obras infantiles las ilustraciones no son un mero adorno, sino más bien un nuevo texto que permite al niño elegir los detalles y recrearse en ellos al ritmo que él necesite. Las imágenes participan en la formación de su sensibilidad y de su personalidad. Por ello, consideramos conveniente aumentar las ilustraciones con algunas funciones distintas de la representativa.

En 3.º Primaria la función referencial comparte el primer puesto con la decorativa (30%). En 6.º Primaria la función decorativa aumenta al 75%. En el resto de cursos el primer lugar lo ocupa la función referencial.

El uso de la función emotiva de las imágenes predomina en los manuales de ELE.

		Función de la imagen						
		Referencial/ representativa/identificativa	Explicativa (facilitar la comprensión)	Estético - motivadora	Decorativa	Descriptiva (mapas)	Emotiva	Otro
Curso	1.º Primaria	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	3.º Primaria	30,0%	7,5%	25,0%	30,0%	0,0%	7,5%	0,0%
	6.º Primaria	12,5%	5,0%	5,0%	75,0%	0,0%	0,0%	2,5%
	1.º ESO	57,5%	2,5%	22,5%	10,0%	0,0%	0,0%	7,5%
	3.º ESO	57,5%	2,5%	30,0%	7,5%	0,0%	0,0%	2,5%
	1.º Bachillerato	57,5%	0,0%	25,0%	5,0%	0,0%	0,0%	12,5%
	ELE, nivel A1	27,5%	22,5%	0,0%	20,0%	7,5%	22,5%	0,0%
	ELE, nivel C1	2,5%	32,5%	27,5%	12,5%	10,0%	15,0%	0,0%

Tabla 4. Funciones de las imágenes.

B) *Análisis inferencial del cuestionario de los alumnos*

Se confirmó la relación de dependencia entre la etapa educativa y la preferencia por un determinado tipo de imagen: $\chi^2(6)=19,278$, $p<.05$. La fuerza de

asociación, medida con el coeficiente V de Cramer, indicó una dependencia baja ($V=0,253$). Los alumnos de Secundaria y de ELE prefieren las fotografías y los de Primaria, la ilustración gráfica.

El sexo también influye en la preferencia del tipo de imagen: $\chi^2(3)=10,167$, $p<,05$. El coeficiente V de Cramer señaló una dependencia de grado medio-bajo ($V=0,260$). Las mujeres se inclinan por las fotografías (64,1%) y los hombres, por las ilustraciones (43,1%).

Otra relación de dependencia se observó entre la etapa educativa y la frecuencia de uso de las imágenes en clase: $\chi^2(12)=68,158$, $p<,05$. La fuerza de asociación, medida con el coeficiente V de Cramer, indicó una dependencia medio-alta ($V=0,477$). El mayor porcentaje de uso «en cada clase» se produce en ELE (66,7%), seguido de Primaria (33,3%) frente a un 0% para Secundaria. El porcentaje más alto de «nunca» se da en Secundaria (70%), seguido por Primaria (30%).

C) *Análisis inferencial del cuestionario de los profesores*

Los resultados son parecidos a los del cuestionario de los alumnos.

Se confirmó una relación de dependencia significativa entre la etapa educativa y la frecuencia de uso de las imágenes en clase: $\chi^2(12)=73,637$, $p<,05$. La fuerza de asociación, medida con el coeficiente V de Cramer, indicó una dependencia muy alta ($V=0,701$).

A diferencia de los alumnos, ni la etapa educativa ni el sexo determinan la preferencia por un determinado tipo de imagen.

Los resultados del estudio indican que los profesores de ELE son los que hacen mayor uso de las imágenes en comparación con los de Primaria y Secundaria, pero prefieren buscarlas en la red y no usar las del manual. Esto significa que conocen su potencial como herramienta didáctica, pero no les satisface del todo el manual del que disponen en cuanto a la utilidad de las imágenes incluidas.

V. CONCLUSIONES Y APORTACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Las conclusiones apuntan a que las imágenes tienen una presencia considerable en los libros de texto, pero con frecuencia no se aprovecha su potencial didáctico: no se usan en actividades o no tienen relación alguna con el tema de la unidad didáctica. Se subordinan al texto: lo ilustran, aumentan la estética del libro de texto y se reducen a elementos puramente decorativos. El uso escaso por parte de los profesores quizá demuestre que sean críticos con los recursos en el libro de texto, porque el ritmo vertiginoso de la vida moderna convierte en anticuadas para los alumnos las imágenes de ayer. La inmediatez es una característica en la vida de los jóvenes que difícilmente suscitaría mucho interés por imágenes que no se tienen en el móvil.

Hemos de destacar también que los alumnos y los profesores valoran la imagen como recurso didáctico con el que aumenta la retención de lo aprendido y ayuda a aumentar la comprensión y la motivación en el aprendizaje.

Los resultados del estudio indican que predomina la función referencial (43,1%) y que un porcentaje alto (37,3%) de las imágenes no recibe ningún uso en las actividades de los manuales. El 22,7% de los alumnos y el 70,6% de los profesores opinan que las imágenes no tienen relación con el tema de la unidad didáctica, un hecho que no debería pasar desapercibido.

Es necesario concienciar sobre la importancia del código visual incluido en los manuales, puesto que provoca una admisión no reflexiva de ideas, pensamientos y valores. Las imágenes siguen siendo un recurso poderoso por su función informativa, emotiva, simbólica, etc. Por tanto, no deben ser minusvaloradas en el aula. Por todo ello, nos posicionamos a favor de la alfabetización visual que contempla enseñar el lenguaje icónico, pero con la necesaria planificación didáctica, evitando el uso casual o meramente estético.

En general, todas las editoriales (exceptuando las de ELE) dan prioridad a la decoración del libro de texto en detrimento de un uso más didáctico de la imagen que mejore el aprendizaje de los alumnos. Hay que ir más allá de la función estético-motivadora y decorativa. Por eso, con este estudio se pretende fomentar el uso reflexivo de las imágenes como una estrategia didáctica.

VI. BIBLIOGRAFÍA

- Díaz, D. y Pandiella, S. (2007): «Categorización de las ilustraciones presentes en libros de texto de Tecnología», en *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 6 (2), pp. 424-441.
- Dosal, A. y Foncubierta, J. M. (2013): «Alfabetización visual, visualización y desarrollo de estrategias socio-afectivas», en *Actas de Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales: XXIII Congreso Internacional ASELE Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, pp. 370-375.
- Fariás, M. y Araya, C. (2014): «Alfabetización visual crítica y educación en lengua materna: estrategias metacognitivas en la comprensión lectora de textos multimodales», en *Colombian Applied Linguistics Journal*, 16 (1), pp. 93-104.
- Gómez, C. J. y López, A. M. (2014): «Las imágenes de los libros de texto y su función en la enseñanza de la historia. Diseño de un instrumento de análisis», en *Enseñanza de las ciencias sociales*, 13, pp. 17-29.
- Gómez, R. (2010): *Polisemias visuales. Aproximaciones a la alfabetización visual en la sociedad intercultural*, Salamanca: Ediciones Universidad Salamanca.
- Gómez-Pintado, A. y Marcellán Baraze, I. (2017): «¿Responden las imágenes utilizadas en educación plástica visual a la propuesta curricular? Un análisis de las imágenes de los libros de texto de Educación Secundaria en la Comunidad Autónoma Vasca», en *Educación XXI*, 20 (1), pp. 233-252.
- González, M. (2015): «Hacia una perspectiva intercultural en los manuales de español lengua extranjera (ELE)», en *Zona próxima*, 22, pp. 216-225.
- López-Manjón, A. y Postigo, Y. (2016): «¿Qué libro de texto elegir? La competencia visual en las actividades con imágenes», en *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias* 13 (1), pp. 84-101.

- Nikleva, D. G. (2013): «La intertextualidad entre lengua y artes en la enseñanza de idiomas», en *Onomázein*, 27, pp. 107-120.
- Pericot, J. (1987): *Servirse de la imagen: un análisis pragmático de la imagen*, Barcelona: Ariel.
- Sandoya, M. A. (2009): «Actividades cartográficas en libros de texto de secundaria», en *Anales de Geografía*, 29 (2), pp. 173-204.
- Tabos, M.^a I. y Rey, A. (2011): «Las imágenes en los libros de texto de Educación Física de la ESO: modelos corporales y actividad física», en *Revista de Educación*, 354, pp. 293-322.
- Zecchetto, V. (2002): *La danza de los signos. Nociones de semiótica general*, Quito: Abya-Yala.

1. LIBROS DE TEXTO ANALIZADOS

- Álvarez, M., Cervera, T., Gálvez, V., Gilabert, F. A., González, V., González, M. y López, M. J. (2016): *Lengua castellana y Literatura. 1.º ESO*, Editorial Bruño.
- Arroyo, C., Berlato, P. y Mendoza, M. (2002): *Lengua castellana y Literatura. 1.º Bachillerato*, Editorial Oxford.
- Bello Crespo, C., Bernal Regalado, T., Lluva Mera, C., Magarzo Jiménez, J. L. y Zaragoza García, P. (2011): *Lengua castellana y Literatura. 6.º Primaria*, Editorial Anaya.
- Cárdenas Bernal, F., Hierro Montosa, A. y Robles Ávila, S. (2012): *Método 1 de español A1*, Editorial Anaya.
- Gelabert, M. J., Isa, D. y Menéndez, M. (2011): *Nuevo Prisma, nivel CI*, Editorial Edinumen.
- Menéndez-Ponte, M., Calzado, A., Duque, M., Echevarría, E. y Oro, B. (2010): *Lengua castellana y Literatura. 1.º Primaria*, Editorial SM.
- Navarro, E., Moreno, P. y Soblechero, A. (2015): *Lengua castellana y Literatura. 3.º ESO*, Editorial Casals.
- Romo, L., Romero, C. y Honrado, A. (2001): *Lengua castellana y Literatura. 3.º Primaria*, Editorial Santillana.

26. EL DISCURSO DEL REGENERACIONISMO ESPAÑOL Y LA CONDENA DEL SISTEMA

BEGOÑA PÉREZ CALLE
Universidad de Zaragoza (España)

Durante el periodo del Regeneracionismo se construyó un aparato crítico que atrajo la atención de la política y la opinión pública hacia los problemas fundamentales, convirtiéndose, a pesar de sus frecuentes diagnósticos catastróficos o soluciones disparatadas, en una fábrica de ilusiones nacidas del propio pesimismo, y a través de ello, en el mecanismo de empuje para la acción positiva en distintos campos de la vida económica española.

I. INTRODUCCIÓN: UN PERIODO Y UN MOVIMIENTO

Los historiadores coinciden actualmente en conceder una importancia relevante al término «Regeneracionismo» para explicar un largo período de la época contemporánea española. El Regeneracionismo no fue una escuela de pensamiento político ni socioeconómico, ni tampoco quedaría reflejado en tan solo unos cuantos textos escritos, sino que resultaría más bien un movimiento que presidiría un largo periodo. Puede calificarse también como un estado de opinión que surgió como reacción ante el desastre del 98 y su quiebra ideológica. Su literatura se articuló en torno al examen de los hechos económicos y sociales inmediatos, analizando las posibles causas y aportando distintos remedios al problema nacional.

II. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Los distintos analistas del Regeneracionismo están de acuerdo en que, si bien no es posible observar un programa político, social o económico común del movimiento en España, los discursos de sus protagonistas precisaron de cierto lenguaje y retórica especial en la que residía la esperanza por un nuevo país que, rebelado contra el sistema, habría de ser construido sobre las cenizas del caciquismo.

En efecto, los argumentos de los autores regeneracionistas fueron muchos, en poco tiempo entraron para quedarse, lograron cuestionar vicios fundamenta-

les de la vida española y, aún nacidos del pesimismo y la condena de elementos corruptos, también consiguieron inyectar ciertas ilusiones que se tradujeron en un discurso fomentístico y otras medidas optimistas. Sea como sea, presidieron los fundamentos de muchas iniciativas económicas en el país, las enseñanzas en las cátedras, los artículos de prensa y otros medios de comunicación (Pérez Calle, Marta-Lazo y Arranz Martínez, 2016: 124), incluso las primeras imágenes del cine español, que nos presentan la realidad y las preocupaciones de esos momentos (Caldevilla, 2009). En este sentido, el Regeneracionismo fue un momento de la historia de España bien conocido y tratado por la Historia, la Historiografía, el Pensamiento Económico y otras disciplinas.

Laín Entralgo (1961: 173-177) identificó la inquietud «regeneradora» como la versión del arbitristismo español que corresponde a los supuestos del nacionalismo democrático, enfrentándose a los problemas internos de la España real: problema social, enseñanza, producción agrícola y otros del mismo corte, y definió la actitud regeneracionista por estas notas: la primera es que España tenía un problema de realidades más que de ideologías, y enderezando esas retorcidas realidades se recobraría la unidad de los españoles; la segunda nota consiste en admitir que todavía podía ponerse remedio¹; la tercera nota es una autarquía latente en el discurso de que la salvación la podían conseguir los españoles por sus propios medios, habiendo de renunciar a parte de su pasado. Apuntaba además, cómo los regeneracionistas se convertirían así en «predicadores y arbitristas» y sus obras en «sermones nacionales», a causa de la ineficacia de «todo el que se queda a mitad de camino entre el intelectual verdadero y el caudillo político auténtico».

Sin embargo, consideramos que no ha sido teniendo en cuenta el papel crítico contra el sistema que desempeñó el movimiento regeneracionista como actuación característica española dentro de la evolución de su historia. Este artículo dirige sus esfuerzos a intentar ofrecer una visión del Regeneracionismo como un fenómeno español, que saliendo de la visión pesimista de sus males invirtió ilusión y esfuerzos en redimirlos y corregirlos, poniendo al pueblo como protagonista. En efecto, el Regeneracionismo presentó una secuencia de fábrica española que no se quedó solo en las cátedras o en el Gobierno, sino llegó al ciudadano e incluyó una primera fase de análisis llena de desilusión, pesimismo y desengaño, seguido de otra de críticas sistemáticas y condenatorias que pretendían ofrecer distintas soluciones, para desembocar en ilusiones generalizadas y que, en muchas ocasiones, lograron penetrar en el modus operandi posterior. Una expresión atribuida a Mark Twain dice que la historia no se repite, pero rima; sirva este papel para intentar ilustrar sobre el Regeneracionismo como la versión, en su momento histórico, de un discurso español contra el sistema acompañado de soluciones esperanzadoras que a lo largo de la historia ha venido rimando con otras versiones de similar intención.

¹ Basta leer el último capítulo de *El Problema Nacional* de Macías Picavea o el folleto que Costa titula *Los siete criterios de gobierno* donde afirma «El español penetra dentro de sí propio y encuentra por ventura que lleva un hombre en potencia, cabalmente el hombre que nos hace falta» (Costa, 1914: 16).

III. METODOLOGÍA

A partir de una reflexión general de los discursos y comunicaciones regeneracionistas en cuanto a la secuencia: presentación del problema-argumentos a corregir/condenar-modo de acción directo, con una «base argumental razonada» (Marta-Lazo, 2010: 23), más allá de los aspectos meramente descriptivos, consideraremos otras interpretaciones alternativas y realizaremos un análisis de algunos discursos representativos de naturaleza diversa, para observar que, a partir de una visión más o menos pesimista y condenatoria de partida, las soluciones diversas planteadas parten de una crítica estructural contra el sistema que sugería un cambio, casi siempre radical, del mismo.

En efecto, comprobaremos a lo largo de este papel cómo el clima regeneracionista partiría de una crítica al *laissez faire* acompañada de muchos y distintos remedios que sugerirían diversas configuraciones del mercado, pero sobre todo enmarcada en un discurso condenatorio del sistema caciquil. Aunque se podrán extraer de los discursos analizados gran variedad de diagnósticos y remedios que presentan una diversidad de fundamentos imposibles de agrupar bajo un modelo único, se va a apreciar en todos los análisis dos elementos comunes: la crítica al sistema y la supresión de la corrupción del momento encarnada en el caciquismo.

Para analizar las críticas y remedios regeneracionistas de una forma sistematizada, la metodología empleada profundizará en los distintos discursos referidos haciendo hincapié en los siguientes planos de estudio:

a) La defensa del espíritu de asociación: era fundamental, así como un ingrediente básico para la cura de determinados males, como es el caso de mejora de la vida obrera, para lo que se apelaba a la ayuda de la Administración (al menos municipal).

b) La ética de la protección: en cuanto a defensa de la nación débil frente a los abusos de la fuerte, fue un tema dominante en los debates.

c) Las argumentaciones a favor del fomento: se apoyan en la indispensabilidad estratégica de ciertos sectores con el fin de conseguir la recuperación nacional.

IV. ANÁLISIS DE ARGUMENTOS Y RESULTADOS

Los discursos regeneracionistas más significativos se asentaron en una visión pesimista de la situación del país que a la vez condenaba el sistema por su falta de eficacia, generación de corrupción-caciquismo y fuente de males para el pueblo. En líneas generales la comunicación apelaba al Estado de intervención y muy comúnmente al autoritarismo, llegando a clamar por la aparición de un líder. Sobre esa base se predicaba un modelo económico basado en un mercado que trataba de evitar la imperfección más nefasta, el caciquismo, origen de todos los males políticos y económicos del país. Como hemos comentado anteriormente, a la vez que se debía luchar contra el caciquismo, había que fomentar la asociación, tanto a niveles de factor trabajo como a niveles de productores, como profiláctico del pauperismo generado por la negociación del mercado entre fuertes y débiles,

pero llegando en los discursos a la defensa del gremialismo y del corporativismo². A todo ello se añadía la defensa del fomento a determinados sectores sobre una base casi siempre proteccionista.

1. JOAQUÍN COSTA Y LAS RECETAS CONTRA LOS MALES DEL CACIQUISMO

El aragonés Joaquín Costa (1846-1911-1912) fue la figura emblemática del movimiento (Fernández Clemente, 1978: 3). Mantuvo buena relación con la Institución Libre de Enseñanza y con Giner de los Ríos. En su programa persistirían elementos de filiación krausista, influjos historicistas y actitudes personales propias de su condición autodidacta a resultas de una formación intelectual que había discurrido por Derecho, Filosofía y Letras, oposiciones a cátedras de Universidad y a notarías.

Sus postulados se integraban fundamentalmente en la crítica sociológica y política al sistema surgido en la Restauración y su Regeneracionismo criticó las bases socioeconómicas e ideológicas del régimen, que ocultaba un sistema caciquil y oligárquico a pesar de ir vestido de liberalismo (Serrano, Sánchez y Malo, 2001: 76). Verdaderamente se desmarcó claramente de maestros liberales y radicales, lo que pudo apreciarse en numerosos escritos y discursos, como el pronunciado en el Congreso agrícola organizado en Madrid por la Asociación de Agricultores de España en mayo de 1902:

El economista Say, con sus continuadores desarrollando indefinidamente las necesidades para fundar sobre ellas el progreso también indefinido; y Proudhon, Blanc, Fourier y Owen, arrullando al pueblo con sus proyectos absurdos de regenerar la sociedad en el seno mismo del sensualismo y de la inmoralidad, adelantaron la triste obra que hoy contempla el mundo con espanto [...] He oído de labios de algunos de los oradores las palabras «individualismo» y «socialismo»; y lo primero que quiero hacer constar es que, a mi juicio, esas palabras deben quedar desterradas [...] mis soluciones son éstas, con tales y cuales desenvolvimientos, y ahora que las conocen, pónganlas el mote que quieran; llámenme socialista ó individualista, me es igual: yo no soy lo uno ni lo otro (Costa, 1911-1912: 281-282).

Su ideología exigía frente al liberalismo un Estado de intervención, y en ese sentido no pedía reformadores políticos sino un «cirujano de hierro» que eliminando el pauperismo dependiente del caciquismo crease un estrato social de renta media fuerte, cuyo procedimiento se encontraba en sus famosos siete criterios de gobierno, mostrando un modelo de autoritarismo para el liberalismo y la democracia.

La principal novedad en la crítica contra el sistema de Costa fue la redefinición del papel del Estado en el orden económico, postulando por un lado una reordenación financiera (sustituyendo gastos superfluos y modificando el sistema

² Cabe añadir que asistimos a la época en que conviven discursos de distinta naturaleza que apelan al asociacionismo, el socorro mutuo y la previsión como paliativos de las situaciones de necesidad de las clases trabajadoras, véase López Castellano (2003).

fiscal al disminuir los gravámenes sobre las clases medias junto con una reforma administrativa profunda que incluiría una mejora de los servicios públicos), por otro lado, una reforma agraria, la regulación del contrato de trabajo y la creación de seguros obreros (Serrano, Sánchez y Malo, 2001: 78).

Es precisamente en sus discursos sobre la reforma agraria donde apreciamos la receta del antiproteccionismo³ como uno de los remedios contra el caciquismo. En este sentido lograría una comunicación sensibilizadora vía expresiones como las pronunciadas en su discurso «La Agricultura española y la libertad de comercio» (18 de mayo de 1881):

no hay más remedio que retroceder. ¿De qué ha servido, proteccionistas, para evitar este desenlace, la protección del 22% que al presente rige? [...] No está, no, en la protección, el remedio a los males que padece nuestra agricultura (Costa, 1911-1912: 141).

En efecto, para Costa, el proteccionismo era una situación condenable, algo a exterminar, que concedía el monopolio de la venta a los especuladores, ya que únicamente representaba «el interés egoísta de unos cuantos logreros, fabricantes de hambres artificiales y ministros de la muerte, acaparadores de campanario, negociantes extranjeros y fabricantes de harina» (Costa, 1911-1912: 142-143).

Sin embargo, no ha de identificarse esa pincelada librecambista con ningún tipo de aspiración sobre el liberalismo. En el discurso antisistema de Costa encontramos indiscutiblemente un espíritu corporativo, fue defensor a ultranza de la asociación, y de hecho intentó constituir una Liga Nacional de Productores poco después de la Asamblea de las Federaciones Agrícolas en 1899, donde comenzó su campaña regeneracionista (Lain Entralgo, 1961: 175).

En cuanto al monopolio del Estado: éste no era para Costa sino una herramienta caciquil que controlaba el mercado produciendo daño al bien común. Costa abogó por la intervención en precios y en productividad, e incluso por varias supresiones, como en el caso del tabaco, donde pedía la libertad de mercado⁴ o el de explosivos, lo que proponía en el punto 52 mediante los siguientes argumentos:

Supresión de los monopolios, principiando por anular inmediatamente el de explosivos, porque entorpece en alto grado, sin provecho ninguno para la Hacienda, el desarrollo de una industria tan importante en España como la minería; y sustitución de sus rendimientos por un impuesto directo (Costa, 1899: 67).

En el punto 71 hacía lo mismo con los servicios técnicos, instrucción pública, correos y telégrafos, montes, obras públicas y seguros del Estado, a la que había hecho referencia un año antes (Costa, 1898: 29), con el fin de sustraerlos a la influencia de los cambios políticos y el caciquismo. Esta «influencia perturba-

³ Este «antiproteccionismo antiliberal» puede identificarse como una característica fundamental de Costa, que le distingue de otras posiciones regeneracionistas (como las de Sánchez de Toca o Silió).

⁴ Volviendo al programa de la Asamblea Nacional de Productores, en el punto 7 establece tajantemente la «libertad de cultivo de tabaco».

dora» era una de las grandes preocupaciones de Costa y lo que condicionaba su postura con arreglo a eliminar estos monopolios, defendiendo la autonomía de cada mercado (Costa, 1899: 76-87).

Propuso también intervenir en el sector ferroviario mediante el empuje a esta industria así como el abaratamiento de las tarifas (Costa, 1898): 21) defendió «la comunalización de la industria del pan, sea con monopolio, sea sin él, como todavía hoy en Pamplona» (Costa, 1898): 22). Esto nos viene a confirmar una postura pragmática acorde a las necesidades para la regeneración de cada sector, entendiendo la competencia libre, la asociación o incluso el monopolio en función de las mayores ventajas posibles para cada industria.

Algunos postulados de Costa serían tenidos en cuenta por Primo de Rivera en su gobierno. Tierno Galván (1961: 9-10) apuntaría además al costismo como un punto de apoyo del «andamiaje teórico de contenido español en el sector “fascista” de las fuerzas contendientes en la última guerra civil española»⁵, argumento que reforzaba con la defensa que hacía Costa sobre los «gobiernos tutelares», entre los que hacía figurar nombres como Isabel la Católica, Colbert o Bismarck⁶, propensión que podemos ver de forma todavía más fuerte en el discurso de Macías Picavea. En general, cabe aclarar que las críticas al liberalismo por parte de los regeneracionistas han dado lugar a polémicas historiográficas continuas acerca del prefascismo de ambos, a lo que influyó el uso simbólico que hicieron del Regeneracionismo Primo de Rivera y el falangismo (Serrano, Sánchez y Malo, 2001: 76). Pero no olvidemos el trasfondo parlamentario que presentaba su visión de gobierno, así como su programa agrícola, el cual demandaba la colectivización del sector agrícola así como el empleo de un gran gasto público en mejoras públicas y en educación pública básica⁷.

2. RICARDO MACÍAS PICAVERA: RADICALISMO Y PESIMISMO

Un discurso contra el sistema en el que merece la profundizar por sus términos radicales es el de Ricardo Macías Picavea (1847-1899), contemporáneo de Joaquín Costa y Lucas Mallada⁸. Su obra de mayor significado: *El Problema nacional (hechos, causas, remedios)* de 1899 podría calificarse como un discurso condenatorio sobre la situación social, económica y política del país, enmarcado en un

⁵ Apunta además Tierno Galván que la idea de Costa prefascista ya había sido intuida por Dionisio Pérez en 1930 en su libro *El enigma de Joaquín Costa, ¿Revolucionario? ¿Oligarquista?* (Tierno Galván, 1961: 13).

⁶ Varias conferencias de Joaquín Costa acerca de grandes tutores de los pueblos en la historia (Isabel de Castilla, Colbert, Cavour, Bismarck...) fueron recopiladas en su obra de 1900 *Tutela de Pueblos en la Historia*.

⁷ Fernández Clemente (1978: 5) subrayó esta idea, aludiendo a la exposición de Gabriel Jackson en la obra *Costa, Azaña, el Frente Popular y otros estudios*.

⁸ Lucas Mallada (1841-1921), de discurso más moderado y en línea similar a su paisano Costa, denunció al liberalismo defendiendo posturas neomercantilistas, el nacionalismo económico, la protección arancelaria y las prácticas corporativistas, todo ello entrecruzado en un proyecto a lograr mediante la intervención directa del Estado junto con la reforma social.

pesimismo especial y acompañados de remedios a aplicar sobre un cambio previo del sistema, no hay más que leer sentencias como «Hoy estamos desorientados, perdidos, extraviados cual nunca. La España sana, viva y castiza se desvanece en el tiempo y se oscurece en lo profundo» (Macías Picavea, 1991: 241).

Dentro de su discurso, el liberalismo era condenado como la caja de los truenos, si bien, al plantear los posibles remedios, acababa desembocando en un modelo inequívocamente corporativo que aceptaba a la vez planteamientos impregnados de nacionalismo económico favorable a un fuerte desarrollo industrial, fomentado solo por la iniciativa privada. El pesimismo desbocado de su discurso, unido al empirismo metodológico, revertía en una crítica frontal e infundada a la Economía clásica, descalificada por individualista (Serrano, Sánchez y Malo, 2001: 79-80).

Macías Picavea fue un comunicador más radical que sus contemporáneos regeneracionistas. En su discurso condenatorio del sistema presentaba el problema nacional en todos sus aspectos: histórico, sociológico, político, moral, religioso, económico..., llegando a afirmar explícitamente que Mallada y Costa habían emprendido estudios en la misma dirección, aunque realizando obras parciales que no respondían a la magnitud de las necesidades, por lo que deseaba buscar soluciones inmediatas y «poner de inmediato la revolución en marcha» (Tierno Galván, 1961: 46).

La lucha por la desaparición de la situación caciquil, al igual que en Costa, era un condicionante principal para solucionar los problemas de la patria. Sin embargo, en este sentido, Picavea enfocó el caciquismo de una forma más violenta que Costa, como una «selección al revés, en que triunfan siempre los peores sobre los buenos, dando por espantoso resultado una dirección de ineptos [...] puesta al frente de un rebaño de esclavos» (Macías Picavea, 1991: 327).

Su definición del empresario agrario era de corte radical: «mangoneadores de la política caciquista, atrasados, explotadores del suelo feudales y atávicos, de mera tradición y costumbre, antiindustriales que no emplean las técnicas modernizadoras ya existentes», y a los que identifica con los de los países eslavos. Invocaba además cierta revolución a través de la necesidad de que «un terremoto social habrá de necesitarse para hacer evolucionable y transformable masa así cristalizada». Por ello la monopolización del suelo debía desaparecer, y el aumento de los poseedores de este recurso llevaría a un aumento paralelo en los beneficios empresariales (Macías Picavea, 1991: 122-123).

Sin embargo, a la vez mostraba un profundo deseo por el establecimiento de una gran industria en España, emitiendo una deprimente queja de las condiciones del momento y planteando un auténtico programa mercantilista con tal pesimismo y urgencia de industrialización moderna que le llevaría a olvidar riesgos como concentración y crecimiento de las empresas conducentes a situaciones de competencia imperfecta. Incluso lamentaba que no existiera la competencia real de mercado⁹. Si bien se contradecía al temer a la vez al industrialismo considerándolo

9 Refiriéndose a cómo algunas industrias catalanas o vizcaínas que «habrían llegado a desafiar toda competencia y aun a ser buscadas en el mercado del mundo» en su lugar eran «una multitud de fabricaciones hijas del arbitrio, sin base sólida, y por eso mismo sin potencia eficaz y conquistadora» (Macías Picavea, 1991: 134).

«signo y vicio de la innoble mesocracia» que dirigía las economías, y que además fraguaba «con insensata furia y calenturienta codicia una hiperproducción fabril que parece obra de locos», lo que llevaba a la civilización «a catástrofe estupenda de gigantescas proporciones» (Macías Picavea, 1991: 142).

Las soluciones aportadas en sus discursos partían de una previa nacionalización de la dirección política, para ello «extirpando a cuchillo y cauterizando hasta su total exterminio» al caciquismo, al que llama «instituciones, pandillas y granjerías particulares, verdaderos epitelomas impuros y mortíferos» (Macías Picavea, 1991: 251), proponiendo para ello restaurar el suelo y la raza, así como reformas políticas. En estas últimas destaca la propuesta que hace para llevar la representación nacional sustituyendo la ostentada por las Cortes en el momento, donde se aprecia el tinte corporativista, en este caso de carácter neogremialista:

se apelará a la tradición de los gremios consagrada por la Historia. Estos podrán, cuando lo estimen oportuno, reunirse en asambleas libres, totales o parciales, y designar un corto número de individuos, los cuales constituirán un Consejo permanente donde habrán de estar representados todos los ramos de la actividad social, que son también los ramos de la Administración. Se llamará Consejo Nacional. Este Consejo tendrá por misión estudiar, asesorar y prestar su autoridad nacional a las reformas, a cuyo efecto se hallará, por un lado, en constante relación deliberativa con el Gobierno, y por otro lado en no menos constante relación con los poderdantes Gremios, Cámaras, Centros, a fin de recoger a su vez la inspiración inmediata de las necesidades y aspiraciones del pueblo [...] En lo sustantivo, los distintos ramos administrativos se regirán por Ordenanzas especiales en que intervendrán los gremios respectivos interesados, luego el Consejo Nacional y, en fin, el Gobierno (Macías Picavea, 1991: 258-259).

De la misma forma proponía un Concejo de gremios que formaría parte del Gobierno en el Régimen municipal compuesto por representantes de todos los gremios agrícolas, industriales, mercantiles, de oficio, de profesiones liberales y de instituciones, en número determinado, añadiendo la necesidad de intervención estatal en fomento de industrias como las hulleras, lana merina, cáñamo, lino, esparto, maderas, corcho, vinos, aceites, frutas, hortalizas tempranas, floricultura, sedas, metalurgias de hierro, cobre, plomo y aleaciones, así como en obras públicas, ferrocarriles, correos y telégrafos. En el análisis de la cuestión obrera también demostraría su fe en el asociacionismo, proponiendo un modelo mixto en el que el obrero participase de los beneficios y del capital. Su base de reforma principal debía configurarse así:

fomento de asociaciones, en la gran Industria y grandes fábricas, de obreros con patronos en forma de genes familiar, ejerciendo el patrono el patronato tutelar y los obreros la clientela bajo estas bases: Un tanto de la ganancia industrial se destina al patronato. Otro tanto de la ganancia obrera [...] sistema de coparticipación de los obreros en los beneficios de la empresa, hasta incorporarse como coempresarios en proporción determinada (Macías Picavea, 1991: 274).

Y por añadidura, declaraba que para apoyar al gobierno nacional habría de ser preciso un cambio de sistema para proceder a la siguiente organización:

Primero las asambleas de los gremios, cámaras, círculos, juntas, ligas, sindicatos, asociaciones, centros, sociedades, colegios, uniones, comunidades, ateneos y demás representaciones del país para la elección de los miembros del Consejo Nacional (Macías Picavea, 1991: 275).

En la búsqueda de quién había de regenerar España, Picavea presentó su discurso autoritarista anhelando, al igual que Costa, la figura de un líder:

la aparición de un hombre, del hombre histórico, del hombre genial, encarnación de un pueblo y cumplidor de sus destinos [...]. Solo bajo su dirección cabría la certeza del éxito [...] mano de hierro, ante ella caerían, como ante el rayo, las torres cuartelada, oligarcas, banderías y caciques (Macías Picavea, 1991: 327-329).

Este tipo de líneas autoritaristas servirían, al igual que en el caso de Costa, para argumentar sobre cierto prefascismo en discursos como el de Picavea¹⁰, pero en el contexto del momento la propensión a la solución autoritaria era común, y en cualquier caso el trasfondo de la cuestión, en cuanto a justicia y eliminación de privilegios ha de entenderse como lo esencial del discurso.

3. OTROS DISCURSOS CONTRARIOS AL SISTEMA DE NATURALEZA DIVERSA

Como ya hemos comentado, el clima regeneracionista se extendió cargando contra el caciquismo y el modelo liberal a la vez, y apelando a la asociación, al gremialismo y al corporativismo del que estaban hablando Costa o Picavea. En la misma línea podemos analizar discursos de regeneracionistas menos conocidos, que no tuvieron la actuación política de Costa, Silió o Sánchez de Toca, ni alcanzaron la difusión de Lucas Mallada o Macías Picavea, pero que demuestran cómo el ambiente regeneracionista se había generalizado y ofrecía soluciones diversas a preocupaciones comunes pero con un denominador común: ir contra el sistema.

Algunas de las actitudes observadas utilizaron elementos del discurso de Costa, si bien envolviéndolo en cierto optimismo. Un caso interesante a modo de muestra sería la combinación de soluciones que Tomás Giménez Valdivieso bajo el seudónimo de John Chamberlain presentó en su obra de 1909 *El atraso de España* bajo un prisma optimista, realista y pragmático¹¹.

¹⁰ Clara es esta opinión, de nuevo de Tierno Galván (1961: 64): «en Picavea hay más que en germen un totalitarismo de signo fascista, que como veremos, procede de Costa [...]. El totalitarismo de Picavea, lo mismo que el de Mallada, gravitaron con enorme fuerza sobre cierto sector del grupo generacional que maduraba en España hacia los años treinta».

¹¹ Como dice en su Introducción «los escritos notables contemporáneos sobre los males que padece España, de Costa y Macías Picavea, son un tanto apasionados. Costa es pesimista. No ve fácil que España se regenere inmediatamente y desespera del porvenir. Macías Picavea lo

Su forma de escribir, que denota una formación universitaria con gusto especial por lo jurídico, así como el afán autodidacta de su tiempo en otras materias, muestran a un autor librepensador y anticlerical a medio camino entre el utopismo soñado y un socialismo presentido¹², pero escasamente meditado. El nombre y el ideario de la corriente regeneracionista, y de Costa más que de ningún otro, están constantemente presente en sus páginas, como muestra la necesidad de política hidráulica y la urgencia de una reforma profunda de los Ayuntamientos y la vida municipal. La denuncia y la reforma de las administraciones municipales, fuente vital del caciquismo, será un objetivo principal, pero no invocaría la gremialización que vemos en otros autores. Con fe en la libertad de mercado, para los males de la industria recomendaba el intervencionismo en cuanto a estímulos a la producción nacional, unido a cierto librecambismo moderado con el fin de estimular el incremento en calidad resultado de la competencia:

La tendencia librecambista moderada, unida a las primas de exportación y a los premios a las mejores fábricas, crearían una industria potente, pero por desgracia para aquel país no son esas las corrientes que predominan en las altas esferas del gobierno (Giménez Valdivieso, 1989: 153-156).

El monopolio u oligopolio resultado de la concentración es negativo para el bien común, y en este sentido consideraba que debía ser intervenida urgentemente la industria ferroviaria, responsable de la pobreza del comercio interior, al considerar los ferrocarriles escasos e inútiles, de tarifas escandalosas y anárquicas, imponiendo las compañías sus caprichos de un modo absoluto. Precisamente vemos en el marco de las tarifas ferroviarias un análisis sin ningún tipo de rigor sobre precios, producción y beneficios que recomienda una rebaja considerable en tarifas, lo que según él promovería un mayor tráfico y llevaría a que las Compañías obtuviesen unas ganancias mucho mayores, aun admitiendo que este aumento generaría un aumento en costes (Giménez Valdivieso, 1989: 160-170).

Sus soluciones para España, dentro del discurso regeneracionista, son las que más se enmarcan en un reformismo liberal, sin movimientos bruscos y en un clima de apertura al extranjero:

Lograr sacar a España de su letargo con una sacudida, como pretende Costa, es hacer ilusiones. [...] El acelerar el progreso de España es obra lenta, que ha

encuentro demasiado abstracto y sus soluciones pecan de idealismo. Hay que ceñirse a la realidad, examinar en cada ramo la causa del atraso, indicar el remedio más práctico, y luego, en conjunto, ni desesperar como Costa ni forjarse ilusiones de que la manera de ser de la raza va a cambiarse con unas cuantas medidas políticas y administrativas» (Giménez Valdivieso, 1989: 18).

¹² Políticamente, en esta obra sí que encontramos por su parte admiración manifiesta al socialismo español y en especial a Pablo Iglesias: «Hay que comenzar por rendir un tributo de admiración al organizador del partido obrero, a su caudillo y director, a Pablo Iglesias [...] Pablo Iglesias y los directores del socialismo español son un modelo de rectitud política [...] se inspiran en una honradez ejemplar, de la que deben tomar buena nota los demás partidos» (Giménez Valdivieso, 1909: 135). El discurso de Giménez Valdivieso discurriría años más tarde por caminos de izquierda y en 1920, también con el seudónimo de John Chamberlain, publicaría *Un nuevo socialismo. Igualdad con Libertad*.

de determinar principalmente la comunicación con Europa [...] Abierta España al contacto de los demás pueblos, surgirá la España ideal que yo imagino, y entonces resultará un Estado de primer orden (Giménez Valdivieso, 1989: 217-219).

Otra actitud, de corte sustancialmente distinto y frecuentemente observada, es un tipo de Regeneracionismo católico, crítico del liberalismo y del socialismo a la vez, pero de corte conservador, que predicaba la introducción de leves reformas a la situación existente. Son actitudes muy comunes, que consideran negativa la libre competencia pero que nunca aportan soluciones drásticas ni aceptan modelos autoritarios, careciendo además de los elementos necesarios para ser incluidos en la corriente católica social que comentaremos después. Un modelo de ello podemos verlo en Jesús Pando y Valle, quien desde su obra de 1897 *Regeneración Económica* atacaba duramente la doctrina del *laissez faire*, considerando que el sistema que mejores resultados había producido en situaciones como la que España atravesaba era el proteccionismo (Pando y Valle, 1897: 104). En el pensamiento de Pando se encuentra una posición contraria a la doctrina de la escuela clásica y más concretamente a los postulados smithianos, junto con cierto optimismo sobre la situación española a la que no considera tan desesperada como otros autores del Regeneracionismo. Si bien, ocasionalmente emitía juicios de tono catastrofista, formándose así un amasijo de contradicciones (Tamames, 1989: 18).

Verdaderamente, en cuanto al pesimismo por la situación actual y a la confianza en un líder salvador, observamos posturas muy distintas a Costa o Macías Picavea: «aunque nosotros los españoles no estamos tan mal en los asuntos económicos como algunos pesimistas propalan, pues ya se ha podido ver que con un poco de esfuerzo y perseverancia llegaremos a nuestra regeneración [...] no son suficientes un solo hombre ni un solo partido en cada pueblo para conseguir la regeneración apetecida, en la que se necesita el concurso de todos, políticos, estadistas, clero, banca, comercio, industria y cuánto hay de actividad y dirección en el movimiento y sostén de la gran masa» (Pando y Valle, 1897: 100-101).

Su posición antiliberal venía de la mano de la desconfianza en la movilización obrera del momento, junto con el deseo de que la clase obrera se aferrara a su fe religiosa y no se adhiriese a las nuevas tendencias sociales, que calificaba como «desquiciamiento social» y «peste demagógica», pero se trata únicamente de una queja más dentro de un discurso regeneracionista, sin soluciones para el mercado de trabajo bajo ningún prisma salvo el apelar a la «moralidad cristiana que tranquiliza las conciencias» (Pando y Valle, 1897: 93).

La defensa de la asociación con fe ciega en el corporativismo como solución económica y política, y concretamente como solución a los males causados por el caciquismo fue frecuente en varios discursos nacionalistas, contrarios al liberalismo y defensores de la manipulación de la competencia vía fomento de determinados sectores. Un ejemplo de ello podemos observarlo en la obra de Vital Fité, antimilitarista y anticlerical (actitudes no demasiado habituales entre los regeneracionistas), con un lenguaje regeneracionista, casi apocalíptico, quien también diagnosticaría las desdichas de la patria acompañándolas de unas soluciones donde da la impresión de que el arbitrista ha reaparecido, y ello por la mescolanza entre lo político, lo moral y lo anecdótico (Tusell, 1989: 9-12). Entre

sus propuestas estrictamente políticas se puede encontrar cierta voluntad de introducción de reformas de corte corporativista de las Cortes o de los ayuntamientos. En fórmulas corporativistas y cartelizadoras, junto con asociaciones de fomento de la cultura, está para Fité el empuje para solucionar los males que aquejan al país:

Las Cámaras de Comercio y de Agricultura; las sociedades Económicas y los Ateneos; los Gremios y todas las fuerzas vivas del país, han de despertar de su pesado letargo, combatiendo sin tregua ni descanso a tan impúdicos Gobiernos, para que la Patria se levante pronto de su dolorosa postración (Fité, 1989: 206).

En este tipo de entidades recomendará al ciudadano inspirarse para adoptar acuerdos de resistencia (con el fin de desarrollar la desobediencia pasiva y gubernamental, remedio alternativo a las insurrecciones para solucionar el problema del gobierno corrupto), y si este tipo de entidades están alejadas de la política, son los Municipios y Diputaciones provinciales los que tienen el deber de representar y defender los intereses generales del pueblo:

Recordemos a nuestros antiguos Municipios, nutridos de representación gremial, ajenos de pasiones políticas, y veremos cómo se levantaban contra los Gobiernos injustos, negándoles sumisión y obediencia con el apoyo de los pueblos que representaban (Fité, 1989: 19).

Su programa de gobierno rechazó explícitamente la escuela liberal y la socialista, proponiendo una tercera vía, inspirándose en el derecho y la justicia, y tendiendo al engrandecimiento de la Patria. En el programa, la autoridad del Poder ejecutivo debería estar hermanada con la expresión popular manifiesta oficialmente en sus corporaciones provinciales y municipales; para ello se habría de comenzar por restablecer los antiguos gremios, «armonizándolos con la libertad industrial y los Jurados mixtos» (Fité, 1989: 223-224).

El gremialismo y el corporativismo los combinaba con la lucha contra el monopolio así como con el fomento a determinados sectores. Esto lo llevaba a cabo proponiendo un Ministerio de la Gobernación del que dependían tres Direcciones generales (Administración pública, Beneficencia y Sanidad, y Correo y Telégrafos). En cuanto a la parte fomentística del programa, proponía otras tres direcciones generales: Agricultura y Minería, Industria y Comercio, y Obras públicas y Ferrocarriles, de claro tinte intervencionista y corporativista, donde toda la actividad partiría de una base gremial, incluso con poder para proponer precios (Fité, 1989: 231-232).

V. CONSIDERACIONES FINALES

A pesar de que el clima regeneracionista se extendió por el país y gozó de gran popularidad, envuelto de sus diagnósticos preocupantes y descriptivos de calamidades, presidiendo muchas buenas intenciones y ofreciendo soluciones que iban

a hacer tambalearse al sistema, en algunos casos tan solo se tradujo finalmente en levisimos retoques en el mundo del liberalismo y en otros en muchas reformas propuestas que sí resultaron efectivamente llevadas a cabo durante el reinado de Alfonso XIII e incluso servirían de base para medidas de la Dictadura de Primo de Rivera.

Queda claro que no existió una línea común: si bien en gran medida las posturas seguirían las corrientes de calificar al caciquismo como la principal variable dañina del mercado, propugnar la eliminación de monopolios fiscales, predicar el proteccionismo y realizar apostolado del gremialismo y el corporativismo, pero no podemos hablar de ortodoxia a la hora de presentar estas posturas, pues encontramos intercaladas a veces ideas librecambistas, contrarias al autoritarismo, defensas de monopolios fiscales o elogios al sistema político del momento.

Tras analizar los argumentos presentados queremos resaltar, por un lado y tal como se pretendía en los objetivos de este papel, que el Regeneracionismo caló en toda la sociedad y la vida pública españolas, y por otro, que a pesar de su ingenuidad en ocasiones y sus medidas a veces estrambóticas, fue un movimiento históricamente relevante que, de alguna forma, envolvió a España de inquietud por cambiar sistema a través de una ilusión nacida de desilusiones y pesimismo. Y ahí es donde queremos dirigir nuestro principal esfuerzo investigador, planteando que si la máquina del tiempo nos trasladase más de un siglo atrás a la época regeneracionista no encontraríamos una sociedad con discursos, preocupaciones e ilusiones demasiado distintas.

VI. BIBLIOGRAFÍA

- Caldevilla Domínguez, D. (2009): «Realidad social en las primeras imágenes del cine español», en *Prisma Social: revista de investigación social*, n.º 3, pp. 1-18.
- Costa, J. (1898): «Mensaje y programa de la Cámara agrícola del Alto-Aragón», en Costa, J. (1924), *Reconstitución y Europeización de España. Programa para un partido Nacional*, Huesca: V. Campo, pp. 21-29.
- (1899): «Conclusiones o programa de la Asamblea Nacional de Productores, celebrada en Zaragoza (votación de los días 18-20 de febrero de 1899)», en Costa, J. (1924), *Reconstitución y Europeización de España. Programa para un partido Nacional*, Huesca: V. Campo, pp. 76-87.
- (1911-1912): *La fórmula de la Agricultura Española*, Madrid: Biblioteca Costa.
- (1914): *Los siete criterios de gobierno*, Madrid: Biblioteca Costa.
- Fernández Clemente, E. (1978): *Costa y Aragón*, Zaragoza: Cometa.
- Fité, V. (1989): *Las Desdichas de la Patria*, Madrid: Fundación Banco Exterior.
- Giménez Valdivieso, T. (1989): *El atraso de España*, Madrid: Fundación Banco Exterior.
- Lain Entralgo, P. (1961): «Costa y el Regeneracionismo», en *Información Comercial Española*, diciembre, pp. 173-179.
- López Castellano, F. (2003): «Una sociedad de cambio y no de beneficencia. El asociacionismo en la España liberal (1808-1936)», en *CIRIEC-España, Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, 44, abril, pp. 199-228.
- Macías Picavea, R. (1991): *El problema Nacional*, Madrid: Fundación Banco Exterior.
- Marta-Lazo, C. (2011): *El EEES y el Proyecto Final en los Grados de Comunicación*, Madrid: Fragua.

- Pando y Valle, J. (1989): *Regeneración económica. Croquis de un libro para el pueblo*, Madrid: Fundación Banco Exterior.
- Pérez Calle, B., Marta-Lazo, C. y Arranz Martínez, P. (2016): «La modernización de la Economía en España a través del discurso periodístico: unas referencias al papel de Luis Olariaga», en *Revista de comunicación de la SEECI*, vol. XX (40), pp. 122-135. Doi: 10.15198. Recuperado de: www.seeci.net/revista/index.php/seeci/article/view/400/pdf_135. Fecha de consulta: 01/09/2017.
- Serrano, J. M., Sánchez, A. y Malo, J. L. (2001): «Las críticas a la Economía clásica», en Fuentes Quintana, E. (coord.), *Economía y Economistas Españoles*, vol. 5, Madrid: Galaxia Gutenberg, pp. 7-128.
- Tamames, R. (1989): «Prólogo», Pando y Valle, J., *Regeneración económica. Croquis de un libro para el pueblo*, Madrid: Fundación Banco Exterior, pp. 6-19.
- Tierno Galván, E. (1961): *Costa y el Regeneracionismo*, Barcelona: Barna DL.
- Tusell, J. (1989): «El Regeneracionismo de Vital Fité», en Fité, V., *Las Desdichas de la Patria*, Madrid: Fundación Banco Exterior, pp. 7-16.

27. COMPONENTES VERBALES Y NO VERBALES EN TRES TIPOS DE DISCURSOS: ANÁLISIS DE CASOS

GEOCONDA PILA

Universidad Complutense de Madrid (España)

I. INTRODUCCIÓN

Una correcta comunicación es un elemento fundamental de vida pública de cualquier político. En las dos últimas décadas, hemos sido testigos de cómo en América Latina han emergido figuras con gran notoriedad pública. Esto se debe, fundamentalmente, a que algunos países de esta región apenas han iniciado procesos de profesionalización de su comunicación política y, sobre todo, a que naciones como: Venezuela, Bolivia, Argentina, Chile, Uruguay y Ecuador se articularon alrededor de una línea de gobierno de izquierda que requería de una intensa comunicación para mantener esa forma de hacer política en el tiempo.

En ese contexto, este trabajo es un ejercicio de análisis de discurso de dos personajes públicos de América Latina: Rafael Correa, expresidente de Ecuador; y Rosana Alvarado, exasambleísta y actual ministra de Justicia del mismo país; y uno del cine: Rudy Baylor (Matt Damon) en la película *The rainmaker*, dirigida por Francis Ford Coppola.

II. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

1. BANDA VERBAL

A) *Tipos de discursos*

Para la presente investigación emplearemos la tipología planteada por Aristóteles, en su *Retórica*. El pensador griego señalaba que existen tres tipos de discursos: deliberativo, judicial y epidíctico o demostrativo.

El oyente es, por fuerza, o un espectador o uno que juzga; y, en este último caso, o uno que juzga sobre cosas pasadas o sobre cosas futuras. Hay, en efecto, quien juzga sobre lo futuro, como, por ejemplo, un miembro de una asamblea, y quien juzga sobre sucesos pasados, como hace el juez; el espectador, por su

parte, juzga sobre la capacidad del orador. De modo que es preciso que existan tres géneros de discursos retóricos: el deliberativo, el judicial y el epidíctico (Aristóteles, 1990: 193-194).

B) *Propósito del discurso*

De acuerdo a una metodología de análisis de discursos propuesta por el catedrático Felicísimo Valbuena, el punto de partida para cualquier discurso es fijar claramente el propósito del mismo, es decir, para qué habla el orador. En este sentido, propone nueve finalidades que se puede perseguir con un discurso: informar, exponer, influir en una audiencia, convencer, inspirar o motivar, estimular, conseguir una acción, persuadir, y, alabar o vituperar (Valbuena, 1997: 521-558).

C) *Materiales retóricos*

El último elemento que se analizará en la banda verbal de los discursos seleccionados se refiere a los materiales retóricos. Aristóteles (1990: 174) explica que existen pruebas «ajenas al arte» o inartísticas, es decir, aquellas «que existían de antemano»; y otras que son «propias del arte» o artísticas, lo cual significa «que pueden prepararse con método y por nosotros mismos». El pensador griego destaca que existen tres especies de pruebas por persuasión.

Estas «especies de pruebas por persuasión» son conocidas (y así constará en referencias posteriores) como: materiales de credibilidad o *ethos*, materiales de argumento o *logos*, y materiales dramáticos o *pathos*.

2. COMUNICACIÓN NO VERBAL

El estudioso de la comunicación, Mark L. Knapp, al referirse a la comunicación no verbal señala: «Comúnmente se utiliza el término no verbal para describir todos los acontecimientos de la comunicación humana que trascienden las palabras dichas o escritas» (Knapp, 1992: 41).

Quienes se han dedicado al estudio de la comunicación no verbal identifican en esta siete áreas: kinésica, características físicas, comportamientos táctiles, paralenguaje, proxémica, artefactos y entorno, pero, es preciso señalar que este trabajo se limitará al análisis de dos de ellas: el paralenguaje y la kinésica.

A) *Paralenguaje*

Varios autores que han realizado estudios acerca de la comunicación no verbal aportan definiciones acerca del paralenguaje, algunas muy completas como la que propone Poyatos (1994: 28). Sin embargo, la mayoría coincide en que el paralenguaje «se refiere a cómo se dice algo y no qué se dice» (Knapp, 1992: 24).

Citando a Trager, uno de los investigadores que más trabajó este tema, Knapp (1992: 24-25) explica que el paralinguaje se compone de: cualidades de la voz, caracterizadores vocales, cualificadores vocales, segregaciones vocales y pausas.

B) *Kinésica o lenguaje corporal*

Comprende de modo característico los gestos, los movimientos corporales, los de las extremidades, las manos, la cabeza, los pies y las piernas, las expresiones faciales (sonrisas), la conducta de los ojos (parpadeo, dirección y duración de la mirada y dilatación de la pupila), y también la postura. Fruncir el entrecejo, dejar caer los hombros o inclinar la cabeza son todas conductas comprendidas en el campo de la cinésica (Knapp, 1992: 17).

Dos de los más dedicados estudiosos de este tema, Ekman y Friesen (1969: 49-98), clasificaron los elementos de la kinésica en:

1. *Emblemas*. «Son gestos que sustituyen a una palabra o dos; incluso a una frase» (Valbuena, 1997: 521-558).

2. *Ilustradores*. Como su nombre lo indica, ilustran lo que el orador está diciendo. «Son actos no verbales íntimamente ligados al discurso hablado» (Knapp, 1992: 181).

3. *Muestras de afecto*. «Se trata predominantemente de configuraciones faciales que expresan estados afectivos» (Knapp, 1992: 21).

Ekman y Friesen (1969: 49-98) señalan que los estados afectivos básicos son: alegría, sorpresa, miedo, tristeza, ira y repugnancia o hastío.

4. *Reguladores*. «Indican al hablante que continúe, repita, se extienda en detalles, se apresure, haga más ameno su discurso, conceda al interlocutor su turno de hablar, y así sucesivamente» (Knapp, 1992: 21).

5. *Adaptadores*. «Se desarrollaron en la niñez como esfuerzos de adaptación para satisfacer necesidades, cumplir acciones, dominar emociones, desarrollar contactos sociales o cumplir con una gran cantidad de otras funciones» (Knapp, 1992: 22).

Estos, a su vez, se dividen en tres tipos: autoadaptadores (manipulación del propio cuerpo), heteroadaptadores (dar a y tomar de otras personas) y adaptadores de objeto (manipulación de objetos) (Valbuena, 1997: 521-558).

III. METODOLOGÍA

Uno de los principales desafíos en la redacción de este texto fue determinar el objeto de estudio. Decidimos situarnos en la última década de la política ecuatoriana, con dos sus representantes más importantes en el poder ejecutivo y en el poder legislativo. Seleccionamos el discurso demostrativo pronunciado por Rafael Correa, expresidente de Ecuador, en la reunión bilateral entre Ecuador y Perú de 2013, puesto que ahí se aborda un tema de vital trascendencia, el acuerdo de paz entre estas dos naciones.

Mientras que el discurso deliberativo recayó en Rosana Alvarado, exasambleísta, ex primera vicepresidenta de la Asamblea Nacional y actual ministra de Justicia, ya que durante la discusión de uno de los proyectos de ley más importantes de la última década, el Código Orgánico Integral Penal, se abanderó de la defensa de los derechos de la mujer y pronunció uno de los discursos más célebres del parlamento en relación al aborto.

Finalmente, y debido a que en Ecuador las audiencias judiciales están protegidas, seleccionamos el discurso judicial pronunciado por Rudy Baylor, de la película *The rainmaker*, dirigida por Francis Ford Coppola, durante los interrogatorios, y el discurso final, es decir, el que el personaje pronuncia antes de la decisión del jurado.

Posteriormente, determinamos las categorías de análisis que se emplearían para este estudio, las cuales se explican previamente en el marco conceptual.

Para facilitar el desarrollo del trabajo, transcribimos en su totalidad los tres discursos, aunque por razones de espacio no es posible adjuntar dichas transcripciones. Además, los vídeos de estas intervenciones pueden ser vistos desde los enlaces que constan en las referencias bibliográficas.

IV. ANÁLISIS

1. DISCURSO DELIBERATIVO

El discurso analizado es el que ofreció la entonces asambleísta de Ecuador, Rosana Alvarado, acerca de la despenalización del aborto en caso de violación, en el marco de la discusión del Proyecto de Código Orgánico Integral Penal que estaba siendo tratado en la Asamblea Nacional en ese momento y que buscaba regular todas las conductas penales.

Una de las discusiones más fuertes se dio en relación con la despenalización del aborto en caso de violación, puesto que en el anterior cuerpo legal solo se permitía esta práctica cuando la vida de la madre estuviera en peligro y cuando el embarazo fuese producto de una violación a una mujer «idiota o demente»¹, mientras que los grupos de defensa de los derechos de la mujer planteaban que se permitiera el aborto en caso de violación a cualquier mujer y en cualquier circunstancia.

Entre otras razones, este discurso es deliberativo porque se trata de un debate parlamentario basado en la idea de lo útil y lo dañoso.

A) *Banda verbal*

El discurso de Alvarado tiene el objetivo de influir en el resto de asambleístas para que estos acepten su idea de cambiar una figura legal que ella considera un

¹ Términos literales que constan en el anterior Código Penal de Ecuador para referirse a una mujer con discapacidad mental. El citado cuerpo legal no había sufrido modificaciones de fondo en más de 70 años.

atentado contra los derechos de la mujer: la penalización del aborto en caso de violación.

Según Felicísimo Valbuena (1997), los discursos que tienen esta finalidad se «mueven en una escala variable y se dirigen a distintas capas o niveles de la personalidad». En este tipo de presentaciones, no basta con la atención, sino que es decisiva «la aceptación o rechazo» (1997: 521-558).

a) Materiales de credibilidad o *ethos*

Valbuena y Padilla (2014: 271-302) explican que los llamados materiales de credibilidad por el Grupo de Yale y *ethos* por Aristóteles se refieren al carácter del orador o las cualidades que le permiten presentarse como una persona fiable. Además, aquí se incluyen las características que permiten al orador atacar a sus contendores o defenderse de sus ataques. En el discurso de Alvarado se ve cómo ella emplea ciertos materiales de credibilidad para atacar a sus adversarios políticos:

La Constitución dice, y con absoluta claridad, que la víctima no puede ser revictimizada, peor todavía por sepulcros blanqueados. Yo recuerdo bien en Montecristi cuando uno de los sacerdotes que nos acompañaba en el proceso constituyente reconocía en estas señoritas solemnes, ricas que probablemente abortaron en Miami, reconocía allí a quienes con él se habían confesado del aborto precisamente (Alvarado, 2012: minuto 2: 53).

También defiende a las mujeres de los ataques que reciben de grupos religiosos:

Las mujeres no somos ni malévolas, no somos malignas, no engendramos el demonio y tampoco somos santas o nos santificamos cuando llegamos a ser madres. Las mujeres somos mujeres (Alvarado, 2012: minuto 3: 36).

b) Materiales de argumento o *logos*

En el caso de las pruebas inartísticas, si bien el discurso de Alvarado no emplea estadísticas o datos que apoyen su tesis, cita varios pasajes bíblicos mediante los cuales muestra cómo la religión ha marginado históricamente a la mujer y señala su temor de que se pretenda legislar con base, precisamente, en esos principios de marginación religiosa:

Vuestras mujeres callen en las congregaciones porque no les es permitido hablar, sino que están sujetas, como la ley también lo dice, y si quieren saber algo que las mujeres pregunten en la casa a sus maridos porque es indecoroso que las mujeres hablen en la congregación (Alvarado, 2012: minuto 0: 46).

En pruebas artísticas, Alvarado emplea varias figuras. Sin embargo, una de las más recurrentes es la repetición, que se observa, al menos, quince ocasiones. Un ejemplo de ello es:

Algo tengo que decir cuando pretenden que las mujeres otra vez, una vez más legislemos y hagamos de las leyes actos de fe. Y si de fe se trata yo voy a dar cuenta de algunas cosas que por actos de fe deberíamos poner como ciertas. Y me voy a referir a esa misma fe con la que no puedo estar de acuerdo (Alvarado, 2012: minuto 0: 21).

Otra de las figuras empleadas por Alvarado, en ocho ocasiones, es la contrastación.

c) Materiales dramáticos o *pathos*

Con el fin de llamar la atención acerca de lo peligroso que sería mezclar la religión con la legislación, Alvarado comienza su discurso citando dos pasajes de la Biblia que hablan de la inferioridad de la mujer frente al hombre y una frase dicha por un personaje emblemático de la Iglesia católica, en la que se culpa a la mujer hasta de la muerte de Jesús y se muestra al hombre como una víctima del ser perverso que es la mujer.

Alvarado hace énfasis (incluso con lenguaje no verbal) en ciertas palabras o frases polémicas como cuando declara: «eso es lo que enseña la Biblia [...] cuando pretenden que la mujer violada, esa mujer es la que tiene que ir presa». Aquí hay una clara intención de conmover, de llegar a los sentimientos y generar la indignación de las personas, pero sobre todo de las mujeres, frente a lo que se pretende convertir en ley.

B) *Banda no verbal*

a) Paralenguaje

Las cualidades primarias de la voz son rasgos permanentes, en este contexto analizaremos el tempo; mientras que los cualificadores pueden variar según la circunstancia. En este último apartado nos centraremos en el tono, el volumen y la extensión. Además, observaremos las pausas.

Uno de los primeros elementos que se observa en el discurso de Rosana Alvarado es su manejo del volumen. Poyatos sostiene que «cada uno tenemos, además de un nivel de volumen determinado fisiológicamente, un nivel conversacional habitual» relacionado con nuestra personalidad, categoría social, ocupación, contexto situacional y normas sociales situacionales (1994: 32-33).

La legisladora empieza su alocución con un volumen bastante natural, casi como una conversación, con el fin de suscitar el interés de la audiencia. Conforme avanza, el volumen se eleva acentuando las frases y palabras más fuertes y

polémicas. En general, parece un manejo adecuado con relación al contexto situacional (pronunciar un discurso en un parlamento) porque consigue conmover a la audiencia y sobre todo porque, gracias a las variaciones, mantiene la atención de los oyentes.

El tempo es bastante equilibrado para el tipo de discurso que pronuncia y para la audiencia que le escucha. Un punto relacionado con esto es el uso de las pausas, que en el caso de Alvarado son casi inexistentes, aspecto que podría mejorar para generar mayor expectativa.

En cuanto al tono, Poyatos explica que es «el rasgo más versátil de la voz» y puede ser «bien agudo (alto) o grave (bajo)». El tono bajo se asocia con cariño, aburrimiento, temor, incredulidad o desilusión, mientras que el alto casi siempre con alarma, contento, sorpresa o enfado (1994: 36-38).

Aunque por momentos la voz de Alvarado resulta aguda —porque ese es su registro natural— mantiene un tono serio, de indignación, de ira a lo largo de todo el discurso, pues habla de un tema que le duele, le molesta. Sin embargo, para un oyente poco acostumbrado a su acento, lo que más destaca es su campo entonativo, pues la legisladora casi canta al hablar, pronuncia un discurso melodioso.

Esto es un rasgo característico de su origen, pues ella es de la ciudad de Cuenca, al sur de Ecuador, cuyos habitantes tienen un acento muy particular, influenciado por su herencia cañari², según el filólogo cuencano Oswaldo Encalada (Rodríguez, 2016).

Finalmente está la extensión o duración silábica —también relacionada con el tempo— que en el caso de Rosana supone arrastrar los fonemas /r/ (vibrante simple alveolar) y /r/ (vibrante múltiple alveolar), que en su forma de hablar se transforman en /ʀ/ (fricativa retrofleja sonora), es decir, en una erre muy marcada. Al igual que el campo tonal melodioso, esta forma particular de arrastrar las palabras es generalizada en los habitantes de esta ciudad, aunque también está presente, con ligeras variaciones, en otras zonas de la sierra centro ecuatoriana.

b) Kinésica o lenguaje corporal

Con relación a los emblemas, Alvarado hace uso de esta categoría cuando realiza una enumeración. En el minuto 3: 28 se observa cómo toca con su mano derecha los dedos de su mano izquierda representando los números uno, dos, tres y cuatro. En el minuto 4: 14 repite el emblema de los números uno y dos. También emplea varias veces el emblema de «no» con el dedo índice alzado y movimientos de izquierda a derecha; así como el emblema de «yo», llevándose la mano derecha hacia su pecho.

En cuanto a los adaptadores, la asambleísta hace uso de esta categoría por diez ocasiones. Dos son autoadaptadores (arreglarse el cabello detrás de la oreja) y ocho, son adaptadores de objeto, entre ellos arreglar el micrófono y tocar el anillo de su mano.

² Pobladores originarios del territorio que hoy corresponde a las provincias de Azuay y de Cañar en Ecuador.

Por otra parte, los ilustradores son la categoría del lenguaje no verbal más usada por Alvarado. Aunque se pueden observar una gran variedad de estos, citamos a continuación los más comunes:

- Índice levantado frontalmente, movimiento de mano de arriba hacia abajo (27 veces).
- Puño, movimiento de arriba hacia abajo (9 veces).
- Movimiento con la mano derecha formando círculo (8 veces).
- Dos manos extendidas, movimiento de arriba hacia abajo (8 veces).

Dichos ilustradores son, en su mayoría batutas expresadas en movimientos de las manos de arriba hacia abajo que, como Morris explica, denotan «una simbólica clava o palo preparado para caer sobre alguien» (1980: 61).

Por otra parte, en el discurso de la legisladora ecuatoriana, la principal manifestación de afecto que se observa es ira. Como se ve a lo largo de su intervención, en muchas ocasiones Rosana Alvarado acerca e inclina hacia abajo las cejas o las deja descendidas de una forma chata. A veces, este movimiento provoca una arruga entre las dos cejas de la oradora y los párpados están tensos.

Sin embargo, esta emoción no se presenta en estado puro pues también se pueden identificar rasgos del hastío, sobre todo en la parte baja de la boca, como la elevación del labio superior, lo que puede provocar arrugas en los lados y en un par de ocasiones, en la nariz. El ejemplo más evidente de esta mezcla de emociones se observa en la parte final del discurso, desde el minuto 4: 45.

2. DISCURSO JUDICIAL

El discurso seleccionado para el análisis pertenece a la película *The rainmaker*, dirigida por Francis Ford Coppola, concretamente al personaje Rudy Baylor (Matt Damon), durante el interrogatorio a Willfred Keeley y Jackie Lemanczyk, presidente y exempleada de la compañía aseguradora Great Benefit; y a la señora Black, madre de Donny Ray. También analizamos el discurso final.

Se trata de un discurso eminentemente judicial, de acuerdo con la retórica, porque se busca probar un delito que se llevó a cabo en el pasado, hay un pleito en donde una parte es la defensa y otra la acusación, y toda la argumentación está construida con el fin de probar un acto de injusticia.

A) *Banda verbal*

De acuerdo con su finalidad, el discurso de Damon en *The rainmaker* busca conseguir una acción: que el jurado falle a favor de la demanda de los padres de Donny Ray, en contra de la aseguradora *Great Benefit*. Donny Ray es un muchacho de 22 años que falleció a causa de una leucemia sin tratar, debido a que la compañía de seguros se negó a pagar el trasplante de médula que él necesitaba, por lo que sus padres piden una indemnización de 10 millones de dólares.

Como se verá, Rudy Baylor coloca al jurado frente a una disyuntiva: fallar a favor de una familia que perdió a su hijo y a los que se les ha acusado de querer sacar partido de ello o salvar de la quiebra a una compañía y como Damon señala «ser sus siguientes víctimas» (Ford-Coppola, 1997: minuto 2: 02: 35).

a) Materiales de credibilidad o *ethos*

A lo largo de la película se observa un ir y venir de acusaciones entre Rudy Baylor, el inexperto abogado acusador, y Drummond, el abogado defensor de Great Benefit. Sin embargo, como no se trata de una lucha entre dos personas sino entre una familia y una gran compañía, los materiales de credibilidad que se observan son a favor y en contra de la familia demandante y sus testigos; y, a favor y en contra de la empresa demandada y sus testigos.

Un ejemplo claro del primer caso se produce cuando Jackie Lemanczyk, una empleada de Great Benefit es llamada a testificar (Ford-Coppola, 1997: minuto 1: 40: 32) e intenta mostrar una sección oculta del manual de reclamos en la que se instruye a los supervisores del área a negar sin excepciones todo reclamo dentro de los primeros tres días de presentado este.

El abogado defensor ataca a la testigo señalando que tanto su testimonio como las pruebas que robó son producto de un odio en contra de la compañía y venganza en contra de Lufkin, un alto ejecutivo con el cual tenía una relación para ser promovida. Drummond también se asegura de que el jurado escuche que la testigo tiene problemas de alcoholismo y depresión, sugiriendo que su testimonio es poco confiable.

En cambio, los materiales de credibilidad en contra de la compañía y a favor de la familia son evidentes en el discurso final de Damon ante el jurado en donde él dice: «Espero que estén tan asombrados como yo de lo que es capaz una aseguradora rica, como el acusado, para quedarse con el dinero de una familia de bajos recursos y negarles un reclamo legítimo» (Ford-Coppola, 1997: minuto 2: 01: 52).

b) Materiales de argumento o *logos*

Al tratarse de un juicio, las pruebas inartísticas tienen una vital importancia en el discurso de Damon, pues se apoya en estas para demostrar al jurado que lo que dice no son apreciaciones suyas o de sus clientes, sino hechos reales cometidos por la compañía. Existen varios ejemplos de este tipo de pruebas, entre los cuales podemos citar la llamada sección U, en la que la aseguradora instruye a los supervisores a negar todos los reclamos dentro de los tres primeros días de su formulación.

Baylor interroga sobre esta sección a Jackie Lemanczyk (Ford-Coppola, 1997: minuto 1: 40: 32) y Willfred Keeley (Ford-Coppola, 1997: minuto 1: 51: 45), con quien finalmente logra mostrar dicha sección.

En relación con las pruebas artísticas, a pesar de su inexperiencia como abogado, el personaje caracterizado por Damon se vale de recursos como la repetición. Pide a

sus testigos que repitan aquello que él considera importante que escuche el jurado o repite siempre las declaraciones importantes después de que los testigos las formulan, como cuando la señora Black lee la respuesta de Great Benefit a su reclamo en donde se señala: «En siete ocasiones esta compañía rechazó por escrito su reclamo. Esta vez lo rechazamos por octava y última vez. Usted debe ser estúpida, estúpida, estúpida» y Damon dice: «léalo de nuevo» (Ford-Coppola, 1997: minuto 1: 20: 27).

Rudy Baylor también emplea la contrastación cuando muestra la cantidad de reclamos recibidos por Great Benefit y el número de los mismos que fue negado. Por razones de espacio no reproducimos este diálogo en su totalidad, sin embargo, la contrastación se produce cuando Baylor resalta: «11400 recibidos, 9141 rechazados» (Ford-Coppola, 1997: minuto 1: 55: 43).

c) Materiales dramáticos *pathos*

El elemento más destacable en este apartado es el uso de un vídeo que Donny Ray, el muchacho con leucemia, grabó antes de morir. En su último discurso, Damon exhibe ante el jurado este material en el que se muestra a Donny ya muy delgado y afectado por la enfermedad, el muchacho dice su peso, el tipo de enfermedad que padece, la cura que necesitaba y cómo la compañía aseguradora le negó esa posibilidad de salvar su vida.

B) *Banda no verbal*

a) Paralenguaje

Se observa una evolución en el manejo del paralenguaje del personaje, pues al principio del juicio se muestra como un abogado tímido, que comete muchos errores, lo cual se ve reflejado en un tono dubitativo de voz acompañado de un volumen bajo al hablar.

En general, Baylor mantiene un tempo adecuado en sus discursos, sin embargo, cuando hace su primer interrogatorio a la madre del muchacho con leucemia, habla de forma tan acelerada como si tratara de decir de golpe todo lo que aprendió de memoria, para evitar olvidarlo.

Conforme avanza el juicio, el personaje gana confianza lo cual se refleja en el paralenguaje de Damon. Cuando interroga a Jackie Lemanczyk o Willfred Keeley, por ejemplo, el joven abogado muestra más seguridad en su tono de voz, inclusive emplea un volumen más alto y ciertas pausas para remarcar los aspectos de las declaraciones de sus testigos que considera relevantes.

Un ejemplo de ello se produce en el discurso que Damon pronuncia antes de la decisión del jurado. Su tono de voz evidencia una mezcla de tristeza e indignación, volumen bajo en general y el uso de pausas para enfatizar lo que dice: «Les pido a ustedes, el jurado (pausa), solo (pausa) que hagan lo que crean correcto en sus corazones (pausa). Si no castigamos a Great Benefit (pausa) podrían ser su siguiente víctima» (Ford-Coppola, 1997: minuto 2: 01: 52).

b) Lenguaje corporal o kinésica

Los ilustradores son el recurso más empleado por el joven abogado acusador. Entre los más comunes, aquí se puede observar el índice levantado con movimiento de mano de arriba hacia abajo, movimiento de mano de arriba hacia abajo con la palma extendida hacia abajo o de lado, manos extendidas con las palmas hacia arriba, señalar un punto fijo con el índice levantado, palma frontal fija, señalar a un punto fijo con la palma extendida hacia arriba y golpear la palma de una mano con el dorso de la otra.

Baylor hace uso también de algunos autoadaptadores y adaptadores de objeto. En el primer caso, los más recurrentes son llevarse las manos a los bolsillos, inclinarse hacia adelante para hablar, juntar las manos y tocarse la barbilla. En el segundo caso, quizá el adaptador de objeto que más llama la atención en la película es beber un vaso de agua. Esto aparece como una medida desesperada de Damon para tranquilizarse ante el desastre que parece ser su interrogatorio a la señora Black, pues desconoce los protocolos del litigio.

En cuanto a las manifestaciones de afecto, Baylor muestra tres etapas. Primero un rostro de miedo y sorpresa cuando le dicen que su testigo estrella, Jackie Lemanczyk, no puede testificar. La segunda, es la ira y se expresa durante el interrogatorio a Keeley, el presidente de Great Benefit, por último, identificamos la tristeza, sobre todo cuando pronuncia el discurso final, luego de mostrar y ver él mismo el vídeo de Donny Ray grabado antes de morir.

3. DISCURSO DEMOSTRATIVO

El discurso seleccionado para este análisis es el pronunciado por el expresidente de Ecuador, Rafael Correa Delgado, en la reunión bilateral entre Ecuador y Perú, realizada en noviembre del 2013.

Se trata de una intervención en la que analiza las relaciones de estos dos países en ese momento. Hay una alabanza de los logros mutuos o las cualidades del país vecino, y también se establece una comparación de la situación bilateral antes del tratado de paz (pues los dos países se enfrentaron en guerra) y la situación actual, dejando implícito un tratamiento de las cosas en términos de lo honroso y lo feo.

A) *Banda verbal*

La finalidad de este discurso es exclusivamente informativa. Como se puede observar, hay un recuento histórico breve de las relaciones bilaterales entre Ecuador y Perú. Además, un tono de voz natural y un lenguaje corporal muy escueto. La finalidad del presidente de Ecuador es informar a los ciudadanos de ambos países acerca de los avances en sus relaciones bilaterales, gracias a los esfuerzos mutuos realizados en este sentido, después de la firma de la paz.

a) Materiales de credibilidad o *ethos*

En este discurso no observamos con claridad los materiales de credibilidad empleados. No hay un engrandecimiento del orador o del pueblo al que él representa, así como tampoco un ataque. En ese contexto podríamos considerar como materiales de credibilidad las palabras finales del primer mandatario de Ecuador:

Y para eso, querido presidente, estamos el día de hoy. Usted sabe que tiene en Ecuador, en su Gobierno, en Ecuador un pueblo hermano y en el Gobierno ecuatoriano, a los servidores del pueblo peruano, a los servidores de su Gobierno y aquí, en este momento, trabajando juntos por el beneficio de nuestros pueblos y por la verdadera paz que solo se puede basar en la justicia (Correa, 2013: minuto 4: 31).

b) Materiales de argumento o *logos*

Al ser un discurso corto, se identifican pocos materiales de argumento. En el caso de las pruebas inartísticas, se puede citar la mención de los acuerdos bilaterales por áreas y cuántos de estos se han cumplido o no:

Por aquí tenemos un informe con los cuatro ejes en los que hemos dividido nuestra acción. En el eje de desarrollo social, de diecisiete compromisos hemos cumplido nueve; del eje de infraestructura y conectividad, de catorce hemos cumplido siete; del eje de asuntos productivos y ambientales, de diecinueve compromisos hemos cumplido apenas tres; del eje de seguridad, defensa y confianza mutua, hemos cumplido únicamente siete de los veintidós compromisos (Correa, 2013: minuto 3: 03).

Con relación a las pruebas artísticas, el presidente ecuatoriano recurre al uso de imágenes y comparación. Un ejemplo de esto ocurre cuando señala que las aproximaciones que realizan los economistas esconden realidades muy duras:

Ese es uno de los problemas de los economistas, siempre decimos en promedio. Dicen que un economista es un tipo que si ve a un pobre ciudadano con la cabeza metida en un horno hirviendo y los pies en un cubo de hielo dice: en promedio está bien (Correa, 2013: minuto 2: 41).

c) Materiales dramáticos o *pathos*

Como se sabe, la enumeración transmite la idea de claridad, orden y está presente en el discurso de Correa como uno de sus materiales dramáticos: «Lograr una región de más igualdad, de más equidad, eso fortalece la cohesión social, la propia democracia» (Correa, 2013: minuto 1: 04).

Se observa también la repetición de ciertas ideas con el objetivo de fijarlas en la mente de su audiencia:

— Ollanta lo ha dicho, somos una de las regiones más inequitativas del planeta (Correa, 2013: minuto 0: 59).

— Y les insisto que, lo decía el presidente Humala, no es la región más pobre, pero sí la más inequitativa del planeta (Correa, 2013: minuto 2: 19).

B) *Banda no verbal*

a) Paralenguaje

Lo primero que destaca en esta intervención de Correa es el tono de voz que, contrariamente a lo que es típico en él, se muestra bastante natural y tranquilo, incluso cuando se refiere a temas en los que normalmente se altera como la inequidad social. Esto refleja que el exmandatario sabe adaptarse a cada espacio y emplea recursos no verbales diferenciados para discursos populares, políticos, formales, diplomáticos, entre otros.

El manejo del volumen no tiene mayores variaciones a lo largo del discurso, sin embargo, esto no llega a ser una molestia para los oyentes, pues se trata de una intervención corta.

Se observan algunas pausas, necesarias para separar las ideas, generar sorpresa y acentuar ciertos conceptos. Un ejemplo de esto es el siguiente:

Amigo (pausa) Ollanta Humala, presidente (pausa) del Perú (pausa), en primer lugar, muchas gracias por el cariño y la hospitalidad con la que siempre nos recibe (pausa). A las autoridades locales, alcaldesa de Piura, señor presidente regional (pausa) y sobre todo a ese pueblo hermano con el que siempre hemos tenido (pausa) entrañables lazos de amistad y fraternidad (pausa), el pueblo (pausa) peruano (Correa, 2013: minuto 0: 02).

b) Lenguaje corporal o kinésica

Correa hace uso de tres emblemas durante su intervención: el más común, con siete veces, es el emblema de «aceptación», expresado con el movimiento de la cabeza de arriba hacia abajo. También se observa el emblema de «yo», expresado con la mano contra el pecho, por una ocasión; y el emblema de «negación», expresado con el movimiento de la cabeza de izquierda a derecha, en dos oportunidades.

Aunque los ilustradores normalmente están asociados a las manos, debido a que el presidente Correa está sentado cuando habla, usa mucho los movimientos de su cabeza y hasta de su rostro para ilustrar los diferentes momentos de su discurso. Por esta razón, la principal batuta que encontramos es el movimiento de cabeza hacia un lado (55 veces) y cejas elevadas (38 veces). También se registran el uso de apuntes en cinco ocasiones y de pictógrafos cuatro veces.

Por otra parte, el adaptador de objeto más claro y el más común es tocar el micrófono, Correa lo hace en seis ocasiones. Se observa también un autoadaptador poco común, el pestañeo exagerado que se aprecia tres veces.

La única manifestación de afecto que se identifica con claridad es la alegría, pero no se trata de una emoción que esté presente en todo el discurso. El momento en el que mejor se evidencia esta manifestación de afecto es en el minuto 3:40. Allí se observa cómo el entonces presidente sonrío con mucha claridad, su boca permanece abierta, los dientes separados y visibles, mejillas elevadas y ojos achicados.

V. CONCLUSIONES

Rosana Alvarado es la oradora que logra el mejor resultado si se analiza el lenguaje verbal y la comunicación no verbal en conjunto. Su discurso es fundamentalmente emotivo, ya que se sirve de materiales dramáticos muy conmovedores a lo largo de toda su intervención. En general, su lenguaje corporal demuestra dominio de la situación y refleja su experiencia como oradora. Esto es especialmente destacable si se toma en cuenta que ella misma admite que no se trata de un discurso preparado, pues pensaba hacer observaciones técnicas y no hablar del aborto, pero que se ve obligada a cambiar el enfoque por el nivel de debate de otros legisladores. A pesar de ello, sus gestos transmiten naturalidad al receptor y un verdadero compromiso con las palabras que pronuncia.

Lo más destacable de Rafael Correa es la construcción retórica de su discurso, pues emplea de manera muy acertada los materiales de credibilidad y de argumento, al recurrir a imágenes como aquella en la que describe a los economistas o a pruebas inartísticas en donde es crítico respecto de su propio Gobierno. Por el contrario, el lenguaje corporal es bastante escueto, pues la cita que lo convoca aborda un tema sensible para las dos naciones. Esto demuestra que a pesar del histrionismo del que muchas veces se le acusa, Correa es capaz de modular sus discursos y adaptarse con mucha facilidad a diferentes contextos y necesidades comunicacionales.

Finalmente, aunque no se trata de un discurso extraído de una situación real, Rudy Baylor es el personaje que mejor refleja una correcta evolución de las destrezas verbales y no verbales de un orador. En este discurso es especialmente importante el manejo de los materiales dramáticos, gracias a lo cual logra dar un giro a su acusación, conmover y convencer finalmente al jurado, mientras genera una gran simpatía en el espectador de la película.

VI. BIBLIOGRAFÍA

- Aristóteles (1990): *Retórica*, Madrid: Gredos.
- Ekman, P. (2010): *Cómo detectar mentiras. Una guía para utilizar en el trabajo, la política y la pareja*, Buenos Aires: Paidós.
- Ekman, P. y Friesen, W. V. (1969): «The repertoire of nonverbal behavior: Categories, origins, usage, and coding», en *Semiotica: Journal of the International Association for Semiotic Studies/Revue De l'Association Internationale*, 1, pp. 49-98.

- Knapp, M. (1992): *La comunicación verbal. El cuerpo y el entorno*, Barcelona: Paidós.
- Morris, D. (1980): *El hombre al desnudo: un estudio objetivo del comportamiento humano*, Barcelona: Ediciones Nauta.
- Poyatos, F. (1994): *La comunicación no verbal II: paralenguaje, kinésica e interacción*, Madrid: Ediciones Istmo.
- Requeijo, P. (2010): «El estilo de comunicar en Barack Obama», *CIC-Cuadernos de Información y Comunicación*, 15, pp. 263-285.
- Rodríguez, A. (7 de febrero de 2016): «El cantado de los azuayos es una herencia cañari», *El Telégrafo*. Recuperado de: www.eltelegrafo.com.ec/noticias/de7en7/35/el-cantado-de-los-azuayos-es-una-herencia-canari
- Valbuena, F. (1997): «Comunicación Institucional (II): Presentaciones y Debates», en El-Mir, A. y Valbuena, F. (coords.), *Manual de Periodismo*, Las Palmas de Gran Canaria: Prensa Ibérica, pp. 521-558.
- Valbuena, F. y Padilla, G. (2014): «Los debates políticos televisados», en Herrero, J. C. y Römer, M. (coords.), *Comunicación en campaña. Dirección de campañas electorales y marketing político*, Madrid: Pearson, pp. 271-302.

VII. RECURSOS AUDIOVISUALES

- Alvarado, R. (2012): *Discurso sobre la despenalización del aborto*, Ecuador: Asamblea Nacional. Recuperado de: www.youtube.com/watch?v=0Wegoy9JJE.
- Correa, R. (2013): *Discurso sobre los avances de la cooperación bilateral entre Ecuador y Perú*, Perú: Gabinete Binacional Anual entre Ecuador y Perú. Recupeado de: www.youtube.com/watch?v=ZYaUWPESidA.
- Ford-Coppola, F. (1997): *The rainmaker*, Estados Unidos: Paramount Pictures.

28. EL DERECHO A LA INTIMIDAD EN LA PRENSA ESPAÑOLA. ANÁLISIS DEL TRATAMIENTO FOTOGRÁFICO EN LA INFORMACIÓN DE SUCESOS

ESPERANZA POUSO TORRES

Universidad de Vigo (España)

I. INTRODUCCIÓN

La conversión de Internet en un medio masivo de difusión de información periodística supuso un desafío para los medios de comunicación tradicionales, especialmente para el medio de comunicación de masas más antiguo: la prensa. En las últimas décadas la prensa escrita se ha adaptado al desarrollo tecnológico: a principios del siglo XX se produce la renovación de los sistemas de producción industrial; a finales de los setenta y principios de los ochenta comienza la segunda fase de renovación tecnológica, la de los sistemas redaccionales; desde mediados de los ochenta y hasta principios de los noventa se produce el tercer acto de renovación, el de las estructuras visuales. Fue a principios de los años noventa, cuando comienza a barajarse la posibilidad de distribuir el producto a través de Internet.

Así surge un «nuevo medio» que, con el paso del tiempo, ha conseguido aunar las características de los tres medios tradicionales: el uso del texto como la prensa, el uso del sonido como la radio y el uso de las imágenes en movimiento como la televisión. Y que, además, combina estas características con nuevas maneras de presentación de los contenidos apoyándose en el desarrollo tecnológico e incorporando conceptos tales como interactividad, multimedia, hipertexto, vínculo, etc., términos con los que se intenta definir las actividades desarrolladas por estos nuevos medios de comunicación digitales. Y es en este contexto, en el que la prensa escrita afrontaría su mayor reto: la supervivencia.

Fue entonces cuando, con el advenimiento de nuevos medios de comunicación y la competencia que esto acarrió, la prensa escrita optó por introducir importantes transformaciones en la manera de presentar la información y aprovechar los recursos visuales. En la actualidad, un diario no sólo es confeccionado para ser leído sino también para ser visto. Es transcendental escribir, pero también mostrar del modo más visible e inteligible los acontecimientos que ocurren informativamente. Es por ello que la fotografía dejó paulatinamente de ser un mero adorno

que se usaba con el fin de evitar la monotonía de las páginas de los diarios para convertirse en un elemento imprescindible.

Y es así, con el devenir de los acontecimientos, cómo surge un problema ético: la confrontación entre algunas fotografías publicadas en la prensa y el derecho a la intimidad de los protagonistas de las mismas. A diario encontramos en los periódicos, y en los medios de comunicación en general, multitud de informaciones sobre tragedias de diversa índole y gravedad, marcadas por el dolor y la ira, que son ilustradas con imágenes que ponen en peligro el derecho a la intimidad.

Se ha elegido como tema de estudio, el uso de la fotografía de tragedias en la prensa escrita. Es preocupante la falta de respeto a la intimidad de las personas que han sufrido una desgracia, a pesar de las consecuencias a largo plazo que conlleva la publicación de ciertas fotografías en la recuperación de las víctimas y sus familiares. Esta práctica está ligada al periodismo desde sus inicios pero, en las últimas décadas, con la mayor presencia de la fotografía en la prensa, ésta se ha visto incrementada.

Esta investigación se centrará en el análisis de cuatro temas: el triple atentado perpetrado por ETA en Madrid en el que hubo un fallecido y resultó herida, entre otros, la niña Irene Villa; la muerte natural que sobrevino al comisario español Jesús García mientras testificaba en la Audiencia Nacional; el linchamiento popular del líder libio Muamar Gadafi; y el descarrilamiento del tren Alvia en Santiago de Compostela. La selección tan dispar se debe a que se quiere estudiar un período suficiente de años y constatar que el tema y los protagonistas de las informaciones son indiferentes a la hora de vulnerar el derecho a la intimidad de las personas implicadas en las tragedias. Se ha optado por estas noticias porque respondían a los requisitos explicados anteriormente y porque no han sido estudiados desde este enfoque hasta el momento.

Esta práctica se ha convertido en algo usual en las últimas décadas y ha derivado en una situación que va *in crescendo*. Cada vez que hay una tragedia, como las descritas anteriormente y en las que se centrará este estudio, su cobertura informativa suscita debate sobre dónde se encuentra la frontera entre el derecho a informar y a recibir información y el derecho a la intimidad de los afectados, donde se encuentran las fotografías con primeros planos de las víctimas y de sus familiares y el uso abusivo del zoom, apostando así por el sensacionalismo, el dramatismo, la sangre y el horror.

En este contexto, se pretende realizar un análisis de las fotografías de prensa empleadas en la cobertura de los sucesos descritos anteriormente.

II. HIPÓTESIS Y METODOLOGÍA

En este apartado se exponen los objetivos que centrarán el desarrollo de este trabajo, las hipótesis planteadas y la metodología del estudio de los casos prácticos de esta investigación.

Este estudio del análisis del tratamiento fotográfico en la información de tragedias, de casos concretos, tiene dos objetivos primordiales. En primer lugar, averiguar si las principales cabeceras españolas de ámbito nacional vulneraron,

con la publicación de imágenes que acompañan a las informaciones de sucesos, el derecho a la intimidad de las personas implicadas. Y en segundo lugar, conocer el tratamiento mediático y la línea informativa a nivel fotográfico seguida por la prensa ante la categoría de noticias analizadas en este estudio.

Una vez conocidos los objetivos, se plantean tres hipótesis de trabajo:

— Hipótesis 1: *El Mundo*, *El País*, *ABC* y *La Vanguardia* quebrantaron, con la publicación de imágenes, el derecho a la intimidad de víctimas y familiares en momentos de gran vulnerabilidad.

— Hipótesis 2: Los medios analizados optan por el sensacionalismo para documentar visualmente los sucesos que se tratan, empleando fotografías cruentas que no aportan información a la noticia.

— Hipótesis 3: El incumplimiento del derecho a la intimidad por parte de la prensa española es una práctica antigua, que existe desde los inicios del periodismo (en este trabajo se estudiará desde 1990).

Para la realización del trabajo planteado, como ya se ha adelantado anteriormente, se va a emplear una metodología propia de las disciplinas sociales, el análisis de contenido, en este caso fotográfico.

Se suele llamar análisis de contenido al conjunto de procedimientos interpretativos de productos comunicativos (mensajes, textos o discursos) que proceden de procesos singulares de comunicación previamente registrados, y que, basados en técnicas de medida, a veces cuantitativas (estadísticas basadas en el recuento de unidades), a veces cualitativas (lógicas basadas en la combinación de categorías) tienen por objeto elaborar y procesar datos relevantes sobre las condiciones mismas en que se han producido aquellos textos, o sobre las condiciones que puedan darse para su empleo posterior (Piñuel, 2002: 2)¹.

En este estudio se emplean ambas técnicas. Berganza define las técnicas cualitativas de recogida de datos «a aquellas que, teniendo su base en la metodología interpretativa, pretenden recoger el significado de la acción de los sujetos. Se prima el sentimiento o las razones que tiene un individuo para realizar una acción concreta sobre la cantidad de veces que se realiza dicha acción. Las técnicas cualitativas se insertan en la lógica de la comprensión, siendo un componente esencial la interpretación subjetiva, y por ello el lenguaje y los discursos: se trata de captar los motivos, los significados, las emociones, y otros aspectos subjetivos de las acciones e interacciones de los individuos y los grupos (Schwartz y Jacobs, 1984: 21). Las técnicas concretas empleadas son la observación directa, las entrevistas en sus diferentes facetas, las historias de vida o los análisis de discurso». Asimismo, asegura que las técnicas cuantitativas de recogida de datos «parten de considerar el hecho de que a las Ciencias Sociales pueden aplicárselas los principios de las Ciencias Naturales. Tratan de resumir la realidad en números. Enlazan con el paradigma

¹ Véase: www.ucm.es/data/cont/docs/268-2013-07-29-Pinuel_Raigada_AnalisisContenido_2002_EstudiosSociolingüísticaUVigo.pdf

positivista, y, por tanto, con el enfoque explicativo, debiendo usarse en aquellos casos en que se necesite un análisis en extensión y generalizador, dándose énfasis a la búsqueda de la causalidad y la validación de la teoría (Mannheim y Rich, 1988: 15). En esta perspectiva, se busca la contrastación y la medición empírica de los fenómenos. Tal como recoge Alvira (1983: 54), las técnicas de este tipo más utilizadas son la encuesta y las fuentes de datos estadísticos».

En este caso, para llevar a cabo el análisis de contenido, se tomarán como referencia siete parámetros básicos: tres de contenido y cuatro de forma. En cuanto al contenido, se tendrán en cuenta los sujetos que protagonizan la instantánea, dónde está ubicada la misma y, finalmente, se describirá lo observado, la esencia de la imagen. Se trata de obtener un análisis pormenorizado de la fotografía, consiguiendo así, de una forma clara, sencilla y concisa, introducirnos en el contexto en el que fue retratada. En cuanto a la forma, se refiere al tamaño de la instantánea, a su ubicación en el periódico, teniendo en cuenta la sección y la página, si se trata de una foto en color o en blanco y negro y el tipo de plano de la misma. A través de esta observación se sabrá qué importancia se le otorga a la imagen en la publicación.

Este modelo de análisis surge de la compilación de los planteamientos de Terry Barrett (2006) y la aplicación del paradigma de Harold D. Lasswell (Moragas, 1993).

La metodología de este trabajo se basa en las ideas de Terry Barrett sobre la crítica de fotografías. Su método desglosa la fotografía en varios niveles que van del descriptivo al interpretativo y pasan por lo explicativo, la conceptualización teórica acerca de las fotos y el contexto que las rodea.

Para Terry Barrett describir una fotografía o una exposición es percibir cosas sobre ella y decirlas a otro de viva voz o por escrito. Describir es reunir datos, hacer una lista de hechos. Es responder a preguntas como ¿Qué hay aquí? ¿Qué estoy mirando? ¿Qué sé con certeza acerca de esta imagen? Las respuestas suponen la identificación de lo evidente, pero también de lo no tan obvio. A pesar de que algunas cosas pueden ser obvias para los críticos, las ponen de relieve ya que saben que lo que es obvio para un observador muchas veces es invisible para otro².

Barrett considera que los críticos obtienen información descriptiva de dos fuentes: interna y externa. Gran parte de la información descriptiva se obtiene mediante un examen exhaustivo de lo que incluye la fotografía, pero también buscan este tipo de información en fuentes externas, tales como las bibliotecas, los artífices de las imágenes y las publicaciones de prensa. El autor norteamericano también incluye dentro de la descripción de la foto la que se hace del sujeto principal de la misma, de la forma, el medio y el estilo³.

² Barrett, 2006: 16. «To describe a photograph or an exhibition is to notice things about it and to tell another, out loud or in print, what one notices. Description is a data-gathering process, a listing of facts. Descriptions are answers to the questions. “What is here?” What am I looking at? What do I know with certainty about this image?” The answers are identifications of both the obvious and the not so obvious. Even when certain things seem obvious to critics, they point them out because they know that what is obvious to one viewer might be invisible to another».

³ Barrett, 2006: 16. «Critics obtain descriptive information from two sources – internal and external. They derive much descriptive information by closely attending to what can be seen within the photograph. They also seek descriptive information from external sources including libraries, the artist who made the pictures, and press releases».

El segundo nivel, el interpretativo, se produce según Terry Barrett cuando las consideraciones y argumentos sobre la fotografía van más allá del mero interés por ofrecer información en cuanto a su significado⁴. Interpretar sería entonces explicar a alguien qué entiende uno sobre una fotografía. Añade que, para él, interpretar es hablar sobre la importancia, significado, sentido, tono y humor de una fotografía⁵. Mientras que, cuando describe, el crítico nombra y describe todo lo que ve en la fotografía⁶.

Barrett menciona a Roland Barthes como ejemplo de cómo se puede analizar el significado de una fotografía a partir de los niveles denotativo —lo que se muestra— y connotativo —lo que se sugiere—: Ronald Barthes, difunto erudito francés, era un teórico semiótico que investigaba cómo la cultura representa significados. Identificó dos prácticas relevantes: denotaciones y connotaciones. La fotografía de una naturaleza muerta puede denotar (muestra) flores en un jarrón sobre una mesa de madera, pero puede connotar (sugerir, insinuar) paz, tranquilidad y el placer de lo simple⁷.

Igualmente, indica que la interpretación, además de semiótica, puede ser psicoanalítica, feminista, formalista, marxista o basarse en las influencias estilísticas, técnicas o biográficas. Por este motivo, en lugar de buscar una interpretación certera, debemos tomar en consideración un abanico de interpretaciones plausibles desde diferentes perspectivas⁸.

El tercer nivel de análisis que menciona Barrett es la evaluación de fotografías. El autor considera que los términos evaluación y juicio son sinónimos. Agrega que un juicio es aquello que demanda un por qué. Los juicios, al igual que las interpretaciones, se basan en sus razones. Y, al igual que las interpretaciones, los juicios no son, totalmente acertados o erróneos. Tanto juicios como interpretaciones, son más o menos convincentes, persuasivos y cautivadores, dependiendo de cuán bien o mal estén argumentados⁹.

⁴ Barrett, 2006: 43. «While describing, a critic names and characterizes all that he or she can see in the photograph. Interpretation occurs whenever attention and discussion move beyond offering information to matters of meaning».

⁵ Barrett, 2006: 44. «Interpreting is telling about the point, the meaning, the sense, the tone, or the mood of the photograph».

⁶ Barrett, 2006: 43. «While describing, a critic names and characterizes all that he or she can see in the photograph. Interpretation occurs whenever attention and discussion move beyond offering information to matters of meaning».

⁷ Barrett, 2006: 44. «Roland Barthes, the late French scholar, was a semiotician who investigated how culture signifies. [...] He identified two signifying practices: denotations and connotations. A photographed still-life arrangement may denote (show) flowers in a vase on a wooden table; it may connote (suggest, imply) peace, tranquility, and the delightfulness of the simple».

⁸ Barrett, 2006: 55. «This more flexible view of interpretation allows us to accept several competing interpretations as long as they are plausible. Instead of looking for the true interpretation, we should be willing to consider a variety of plausible interpretations from a range of perspectives: modernist, Marxist, feminist, formalist, and so forth».

⁹ Barrett, 2006: 130-131. «A judgment is a what demands a why. Judgments, like interpretations, depend on reasons. [...] Also, like interpretations, judgments are neither definitively nor absolutely right or wrong. Rather, judgments, like interpretations, are more or less convincing, persuasive, and compelling, depending on how well or poorly they are argued».

Finalmente, las fotos se pueden juzgar de acuerdo con diferentes criterios, muchos de los cuales se pueden agrupar en categorías derivadas de teorías comunes del arte tales como el realismo, el expresionismo, el formalismo, el marxismo, el modernismo, el postmodernismo y el instrumentalismo. Estos criterios no son los únicos; la originalidad, por ejemplo, son criterios comúnmente usados¹⁰.

Otro elemento que se debe tener en cuenta dentro de la propuesta de Terry Barrett es la información contextual de la fotografía. Esto supone dar a conocer quién hizo la foto, cuándo, dónde, cómo y con qué propósito. La información contextual puede ser interna, original y externa.

El contexto interno se refiere a poner atención a lo que es evidente en la foto. Como vimos antes, esto incluye la descripción del sujeto principal de la foto, la forma, el medio y la relación entre ellos. Algunas fotografías son entendidas tan solo con mirarlas, y podemos entenderlas solamente con lo que en ellas se muestra. Si estamos familiarizados con la cultura de algunas fotografías, no necesitamos saber el origen o el porqué de dichas fotografías para entender sobre qué tratan¹¹.

Pero así como muchas fotos son entendibles con sólo mirar lo que hay en ellas, muchas fotografías son indescifrables si no obtenemos información más allá de lo que estamos viendo en ellas¹². A esta información Barrett la denomina contexto original.

Barrett añade que las fotos de prensa se benefician y con frecuencia dependen del contexto del cual emergen¹³. Este incluye las condiciones psicológicas en que estaba el fotógrafo cuando hizo la foto. Igualmente, conlleva considerar cierta información acerca del fotógrafo y las condiciones sociales en los tiempos en que hizo la toma.

El contexto original también incluye la intención del fotógrafo. Es decir qué quería dar a entender cuando hizo la imagen. Por esto también es relevante conocer la biografía del fotógrafo, sus influencias personales y estilísticas. Por la misma razón es menester conocer la obra del fotógrafo.

En fin, conocer la historia, la política, la religión y el ambiente intelectual del período en el que el fotógrafo estaba trabajando es importante para un completo entendimiento de una fotografía. El contexto original es, pues, historia: social, del arte, de la foto que analizamos y del fotógrafo que la hizo¹⁴.

¹⁰ Barrett, 2006: 133 y 138. «Critics judge photographs by many different criteria, most of which can be grouped into clusters derived from common theories of art: realism, expressionism, formalism, and instrumentalism». [...] «The preceding criteria are not exhaustive. Originality, for example, is a commonly used criterion».

¹¹ Barrett, 2006: 106. «Some photographs are understandable just by looking at them and thinking about what is shown in them. If we are familiar with the culture in which some photographs were made, we don't need to know much about the origin of the photographs to understand what they are about».

¹² Barrett, 2006: 107. «Many photographs are inscrutable without some information beyond that which can be gathered from simply observing the photograph».

¹³ Barrett, 2006: 108. «Photographs made for the press also benefit from, and often depend on, knowledge of the contexts from which they merge».

¹⁴ Barrett, 2006: 109. «Knowledge of the history, the politics, the religious and intellectual milieu of the period in which the photographer was working is important to a fuller understanding of a photograph. [...] Original context is history: social history, art history, and the history of the individual photograph and the photographer who made it».

Para Terry Barrett el contexto externo es la situación en la cual una fotografía es presentada o encontrada. Cada fotografía está intencionalmente o no, situada dentro de un contexto. El significado de cada fotografía está altamente influenciada por el contexto en el que es presentada: cómo y dónde la fotografía ha sido tomada afecta de manera radical a su significado¹⁵.

El contexto externo confiere connotaciones a la imagen. Es lo que Roland Barthes denomina canal de transmisión al referirse al entorno que rodea a la foto de prensa influenciándola de manera radical. El texto, el título, la leyenda, la ubicación de la foto y hasta el mismo nombre del periódico condicionan el mensaje fotográfico¹⁶.

Teniendo en cuenta el método que propone Terry Barrett, en este trabajo en cierto modo se tratará de describir, interpretar y evaluar las imágenes y se detallará la información contextual de las fotografías (interna, original y externa). Como ya se ha señalado, el planteamiento en este caso se centra en el contexto interno, lo evidente de la foto, pero se considera necesaria la existencia de un triple análisis, por lo que no obviamos el contexto externo, o situación en la cual una imagen es exhibida, y el contexto original, la historia que envuelve la instantánea.

A la hora de plantear la metodología también se ha tenido en cuenta el modelo comunicativo lineal de Harold D. Lasswell. En 1948 el profesor Laswell, de la Universidad de Yale en los Estados Unidos, publicó, en la revista *The Communication of Ideas*, un artículo que tuvo el gran mérito de plantear claramente los elementos que están en juego en un proceso de comunicación. Laswell proponía allí una fórmula de concatenación o encadenamiento lineal de cinco preguntas-programa: ¿Quién - dice qué - por qué canal - a quién - con qué efecto? Este esfuerzo de síntesis es particularmente valioso, dado que agrupa cinco puntos fundamentales del proceso de comunicación.

El estudio científico del proceso de comunicación tiende a concentrarse en alguna de estas preguntas. Los eruditos que estudian el «quién», el comunicador, contemplan los factores que inician y guían el acto de la comunicación. Llamamos a esta subdivisión del campo de investigación análisis de control. Los especialistas que enfocan el «dice qué» hacen análisis de contenido. Aquellos que contemplan principalmente la radio, la prensa, las películas y otros canales de comunicación, están haciendo análisis de medios. Cuando la preocupación primordial se centra en las personas a las que llegan los medios, hablamos de análisis de audiencia. Y si lo que interesa es el impacto sobre las audiencias, el problema es el del análisis de los efectos (Moragas, 1993).

¹⁵ Barrett, 2006: 109. «External context is the situation in which a photograph is presented or found. Every photograph is intentionally or accidentally situated within a context. [...] The meaning of any photograph is highly dependent on the context in which it is presented: How and where a photograph is seen radically affects its meaning».

¹⁶ Barrett, 2006: 112. «As for the channel of transmission, this is the newspaper itself, or more precisely, a complex of concurrent messages with the photograph as the center and surrounds constituted by the next, the caption, the layout and, in a more abstract but in no less informative way, by the very name of the paper».

A pesar de que esta exploración se centra en el análisis del mensaje, en este caso fotográfico, también se tiene en cuenta el emisor como fuente de información, los medios usados para transmitir el mensaje, el público al que se dirige la información emitida y el impacto que produce el mensaje dado en la población.

1. DEFINICIÓN DEL CAMPO DE ANÁLISIS

En cuanto al campo de análisis del presente trabajo, se han seleccionado hechos aislados e independientes, rodeados de contextos diferentes y que acontecieron entre 1991 y 2013. Se han elegido estos sucesos para ofrecer una visión general del problema desde distintas perspectivas, en lo que a espacio temporal, temas y protagonistas se refiere.

Debido a la necesidad de acotar el campo de trabajo, este estudio se centrará únicamente en la prensa generalista de tirada nacional, concretamente en cuatro cabeceras: *El Mundo*, *El País*, *ABC* y *La Vanguardia*. Se tomarán como referencia los siete ejemplares de cada periódico posteriores al día del suceso. Específicamente, se centrará en las ediciones impresas de los periódicos emitidos en las siguientes fechas: del 18 al 24 de octubre de 1991, del 15 al 21 de enero de 2000, del 21 al 27 de octubre de 2011 y del 25 al 31 de julio de 2013. Por lo tanto, se analizarán las fotografías publicadas en las primeras, en las secciones en las que se trató la información de manera directa y en las contraportadas de los números seleccionados de cada diario, un total 112 ejemplares y 570 unidades de análisis.

Por lo que respecta a las unidades de análisis, se han escogido cuatro: el triple atentado perpetrado por ETA en Madrid en el que hubo un fallecido y resultó herida, entre otros, la niña Irene Villa; la muerte natural que sobrevino al comisario español Jesús García mientras testificaba en la Audiencia Nacional, el linchamiento popular del líder libio Muamar Gadafi y el descarrilamiento del tren Alvia en Santiago de Compostela.

Tras elegir las cabeceras, los días y los temas, y siguiendo la cronología del tiempo, el campo de trabajo de esta investigación está compuesto por las imágenes que fueron publicadas en los números seleccionados de cada diario, un total de 112 periódicos. Este proceso de selección y localización de fotografías permitió identificar y someter a análisis 570 unidades.

III. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Los resultados derivados de esta investigación se exponen atendiendo al orden de hipótesis planteado en la metodología.

— *Hipótesis 1: El Mundo, El País, ABC y La Vanguardia* quebrantaron, con la publicación de imágenes, el derecho a la intimidad de víctimas y familiares en momentos de gran vulnerabilidad.

Este apartado hace referencia a la vulneración del derecho a la intimidad a través de la publicación de imágenes en los cuatro sucesos analizados. Se abordó

desde el siguiente aspecto específico, que se centra en *si vulneran o no vulneran* dicho derecho las fotografías publicadas.

Del recuento realizado se obtuvieron los siguientes datos. En el total de cabeceras analizadas fueron contabilizados 138 documentos fotográficos que quebrantaron el derecho a la intimidad, casi el 25% del total de unidades estudiadas: 75 pertenecientes al tema de Angrois, 38 al de Gadafi, 7 al del comisario y 18 al tema de ETA. En el gráfico que se muestra a continuación se representan las unidades analizadas en total por tema, el porcentaje de las fotografías que no vulneraron el derecho a la intimidad y el porcentaje de las que sí.

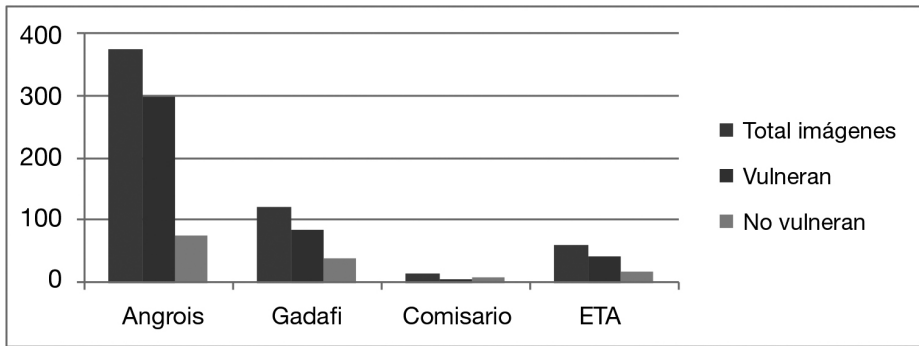


Gráfico 1. Muestra, por temas, el total de las imágenes recabadas, las fotografías que vulneran y no vulneran el derecho a la intimidad (Fuente: Elaboración propia).

1. RESULTADOS DE LAS CABECERAS

Si analizamos los resultados teniendo en cuenta las cabeceras, los temas y la vulneración del derecho a la intimidad estos son los resultados:

1. En el caso de Angrois el periódico que más imágenes divulgó fue *El País* (26), seguido de *ABC* (25), *La Vanguardia* (18) y *El Mundo* (6). En total vieron la luz 75 instantáneas.

2. En el caso de Gadafi la cabecera que más fotografías publicó fue *ABC* (11), seguido de *El País* (10), *La Vanguardia* (9) y *El Mundo* (8). En total vieron la luz 38 fotos.

3. En el caso del comisario el diario que más imágenes divulgó fue *El Mundo* (3), seguido de *ABC* (2), *La Vanguardia* (2) y *El País* (0). En total vieron la luz 7 instantáneas. Hay que destacar que este es el único tema en el que un periódico, *El País*, no hace públicas fotos con las que se quebrante el derecho a la intimidad, optando por una imagen de Jesús García testificando momentos antes de su fallecimiento.

4. En el caso de ETA el periódico que más fotografías publicó fue *ABC* (8), seguido de *El Mundo* (6), *El País* (2) y *La Vanguardia* (2). En total vieron la luz 18 fotos.

Desde el punto de vista de las cabeceras, el análisis demostró que todas publicaron imágenes en momentos de gran vulnerabilidad quebrantando un derecho fundamental e inherente a la persona, el derecho a la intimidad. A través del estudio de los resultados se ha comprobado que, en general, el diario *ABC* ha sido el que más fotografías de este tipo ha divulgado (46), seguido por *El País* (38), *La Vanguardia* (31) y *El Mundo* (23).

— *Hipótesis 2*: Los medios analizados optan por el sensacionalismo para documentar visualmente los sucesos que se tratan, empleando fotografías cruentas que no aportan información a la noticia.

Muchas de las fotografías de la prensa analizadas se han fijado en la retina de los lectores. Son muchos los factores que influyen en que una imagen adquiera un alto nivel de reconocimiento. Pero hay aspectos de las fotografías, que han sido analizados en este estudio, que pueden contribuir a ello: la utilización o no del color, el tamaño, el lugar que ocupa en la publicación, el plano, el propio contenido de la fotografía, etc. Las imágenes que vulneran el derecho a la intimidad cuentan, en la mayoría de los casos, con algunos de estos elementos.

- **Autoría.** Respecto al titular de las fotografías, se encontraron firmadas por el autor 96 fotos, por agencias de comunicación 156, por periódicos 15, por televisiones 1, de forma mixta (nombre-agencia, nombre-periódico, etc.) 158, no consta la autoría en 107 y se clasificaron en otros (redes sociales, imágenes de archivo, etc.) 37. Sin duda que una imagen de prensa, como elemento transmisor de información, aparezca firmada añade calidad al documento y a la propia cabecera. Hay que destacar que en el tema de Angrois y del comisario el mayor porcentaje lo obtienen las fotografías firmadas de manera mixta (27, 7% y 38, 5%, respectivamente), en el tema de Gadafi corresponde a las proporcionadas por las agencias (40, 5%) y en el tema del atentado a las firmadas por el propio autor de la fotografía (36, 1%).

- **Sección.** En relación a la sección, se observó, como se esperaba, que según el contenido del suceso, el lugar en el que sucedió, el tipo de información y la importancia del mismo, las fotografías se ubicaron en uno u otro apartado.

En el caso de Angrois: 34 fotografías fueron publicadas en portada, 178 en la sección España, 31 en Enfoque, 46 en Primer plano, 20 en Galicia y 66 en Actualidad gráfica. En el caso de Gadafi: 5 imágenes fueron publicadas en portada, 103 en la sección Internacional, 12 en Enfoque y 1 en Política. En el caso del comisario: 3 instantáneas fueron publicadas en portada, 7 en la sección España, 1 en Política y 2 en Imágenes. Y en el caso de ETA: 6 fotos fueron publicadas en portada, 16 en la sección España, 30 en Actualidad gráfica, 6 en Política, 1 en Madrid y 2 en Cultura.

- **Ubicación.** En lo que se refiere a la posición de las imágenes dentro del periódico, se observó que en las páginas consideradas más visibles del periódico, las pares, se publicaron casi la mitad, 277 fotos (48,6%). En la primera se publicaron 48 (8,4%), en página impar 188 (33,0%) y en ambas páginas, par e impar, 57 fotografías (10,0%).

Si centramos el interés en las fotografías que vulneraron el derecho a la intimidad, siguen destacando las publicadas en página par. Si sumamos las imágenes situadas en las páginas de mayor jerarquización —primera y varias— y las situadas en las más visibles —par—, supondrían un total de 96 instantáneas de las 138 totales, posicionándose más de la mitad en estas hojas.

- **Tamaño.** En cuanto al tamaño de las imágenes, se observó que un 51,4 de las unidades son de tamaño medio, dato que se situó notablemente por encima de las demás opciones. Las grandes suman un total del 17,5% mientras que las pequeñas un 31,1%. Por lo tanto, casi el 70% de las fotografías cuentan con un tamaño considerable, siendo minoría las unidades de pequeñas dimensiones. Cuanto más grande es la foto, más llama la atención y mayor es el impacto visual en los lectores.

Respecto a las imágenes que vulneran el derecho a la intimidad, en los cuatro temas las más numerosas son las de tamaño mediano. En el caso de Angrois destacan las de tamaño mediano (36), seguidas por las grandes (28) y las pequeñas (11). Lo mismo sucede en las informaciones de Gadafi (20 medianas, 8 grandes y 10 pequeñas) y de ETA (13 medianas, 3 grandes y 2 pequeñas). En el caso del comisario tan sólo se encontraron imágenes medianas (6) y grandes (1).

- **Plano.** En relación al plano, en las unidades analizadas los más destacados son el general y el medio, seguidos por el primer plano, el plano americano, el gran plano general y, en última posición, el plano detalle. De estos datos se deduce que la prensa cuando narra fotográficamente una tragedia opta por planos que permitan al lector reconocer el sujeto y el entorno en el que se encuentra de una forma precisa —en el caso del contexto general—, y por planos naturales y cercanos al sujeto fotografiado, asociando a éste sentimientos y disminuyendo la intimidad del mismo —en el caso del contexto medio—.

Si se tienen en cuenta únicamente las imágenes que vulneraron el derecho a la intimidad, la línea general en los cuatro casos es la misma. En las noticias de Angrois y ETA destacan las imágenes con planos generales (28 y 12, respectivamente) y en las de Gadafi y el comisario los planos medios (18 y 5, respectivamente).

- **Color.** De las 570 fotografías recopiladas, 459 eran a color. El cambio de la imagen en blanco y negro a la imagen en color se debe a la evolución pictórica-tecnológica. Y así lo corroboran los datos obtenidos del análisis de los distintos temas pues, como se esperaba, se ve como el color se ha introducido en las cabeceras españolas de manera progresiva desde 1991 a 2013. Mientras que las 18 fotos que vulneraron el derecho a la intimidad en el caso de ETA fueron publicadas en su totalidad en blanco y negro, en el caso de Angrois de 75 fotos 73 fueron divulgadas en color y tan sólo 2 en blanco y negro. Por su parte, en el caso de Gadafi de 38 imágenes 37 se publicaron en color y en el caso del comisario de 7 imágenes 5 se publicaron en blanco y negro. En total, de las 138 instantáneas que quebrantaron el derecho a la intimidad 112 fueron divulgadas en color y 26 en blanco y negro.

— *Hipótesis 3:* El incumplimiento del derecho a la intimidad por parte de la prensa española es una práctica antigua, que existe desde los inicios del periodismo (en este trabajo se estudiará desde 1990).

En esta tercera hipótesis, se abordaron los aspectos temporales que rodean a las cuatro noticias analizadas. Con las fechas de las noticias estudiadas ya se respondió la hipótesis, por lo que se pretendió dar un paso más y centrar el estudio en el interés que los medios de comunicación mostraron hacia estos sucesos durante el período estudiado. Para ello, el foco de atención se centró en la fecha de publicación de cada unidad, para ver así cuándo se producen los puntos álgidos y la caída del tratamiento informativo y su conexión con la vulneración del derecho a la intimidad.

La tendencia que mostraron los datos respecto a la temporalización es que existe distinción en el tratamiento, y ello se debe a distintos factores: al año en el que sucedió, a las diferencias temáticas de cada suceso, al número de personas implicadas en la tragedia y a la popularidad de los protagonistas de las noticias.

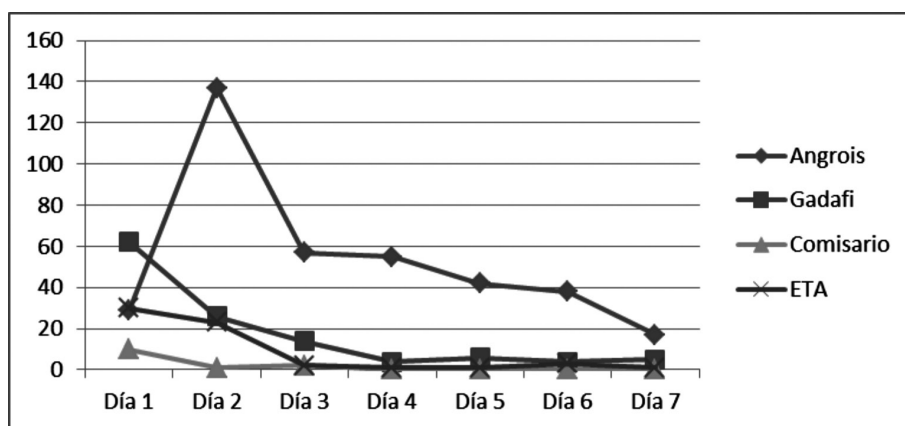


Gráfico 2. Muestra la frecuencia de los datos obtenidos de la publicación de las imágenes por temas respecto a la temporalización (Fuente: Elaboración propia).

Las noticias de sucesos son mayoritariamente noticias luctuosas, que rompen con la previsible actualidad cotidiana, lo que añade interés humano. Y es el hecho de que traten acontecimientos humanos, habitualmente negativos, lo que genera mayor interés entre los lectores. De ahí que los medios de comunicación dediquen mayor espacio a la información durante los primeros días, después comienza a descender el interés informativo hasta desaparecer de los medios de comunicación la noticia. Esta dinámica se repite si tenemos en cuenta la crudeza de las imágenes, pues la práctica común es que tanto la cantidad de imágenes como la dureza de las mismas se reduzcan con el paso de los días.

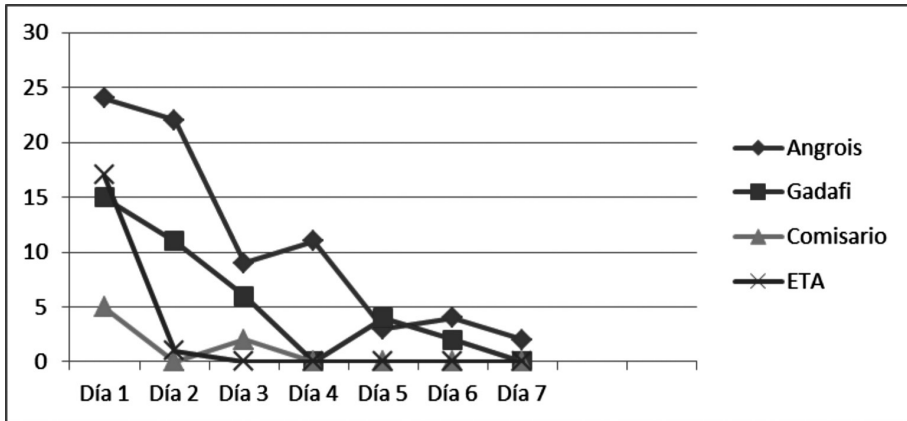


Gráfico 3. Muestra la frecuencia de los datos obtenidos de la publicación de las imágenes que vulneran el derecho a la intimidad por temas respecto a la temporalización (Fuente: Elaboración propia).

IV. CONCLUSIONES

Una vez finalizado el análisis de la cobertura fotográfica del triple atentado de ETA en Madrid en 1991, la muerte del comisario Jesús García en la Audiencia Nacional, el linchamiento popular de Muamar Gadafi y el accidente del tren Alvia en Santiago de Compostela, correspondientes a las cabeceras *El Mundo*, *El País*, *ABC* y *La Vanguardia*—fechados entre 1991 y 2013— y habiendo demostrado las hipótesis planteadas, a continuación se ofrecen las aportaciones más relevantes de esta tesis doctoral, a modo de conclusiones:

— Primera. *El Mundo* (16, 67), *El País* (27, 54), *ABC* (33, 33) y *La Vanguardia* (22, 46) vulneraron el derecho a la intimidad con la publicación de imágenes, ya que las representaciones chocan con el respeto al dolor, tanto de las víctimas como de sus familiares. Pues el sufrimiento y el dolor constituyen experiencias personales, que pueden formar parte de la vida íntima de quien los padece, incluso más allá de su propia muerte. Así, llega a existir una confrontación ética entre la imagen y el derecho a la intimidad.

— Segunda. La vulneración del derecho a la intimidad se produce independientemente del tipo de suceso, su causa, los protagonistas, las circunstancias que lo rodean, el número de implicados o el grado de popularidad de los mismos y sus consecuencias. Los factores y circunstancias que envuelven un suceso lo convierten en único, y son sus particularidades las que aportan el interés informativo que los caracteriza. Pero este aliciente no significa que haya imágenes que no deberían publicarse jamás.

— Tercera. Las fotografías que vulneran el derecho a la intimidad son sensacionalistas y no aportan más información a las noticias. Cuando se seleccionan las

fotos que se van a divulgar no basta con que estas sean atractivas e interesantes para causar impresión en el lector o tengan interés informativo o no. Lo primordial es que pertenezcan al ámbito público y, por lo tanto, no perjudiquen a la intimidad del doliente o la de sus familiares.

— Cuarta. Las imágenes que vulneran el derecho a la intimidad, en la mayoría de los casos, comparten factores, tales como el color, el tamaño, el plano o el lugar de publicación, que influyen en que unas fotografías adquieran un alto nivel de reconocimiento. Ello es lo que produce que estas instantáneas se fijen en la retina de los lectores, aunque en muchos casos se debe también a su incesante repetición.

— Quinta. Todas las cabeceras publicaron imágenes en momentos de gran vulnerabilidad siendo el diario *ABC* el que más imágenes cruentas ha divulgado, seguido por *El País*, *La Vanguardia* y *El Mundo*. Concretamente, en el caso de Angrois la cabecera que más publicó fue *El País*, en el caso del comisario fue *El Mundo* y en el caso de Gadafi y ETA fue *ABC*.

— Sexta. La tendencia es que la cantidad de imágenes y la dureza de las mismas se acentúen los primeros días y se reduzcan con el paso del tiempo. En el tratamiento, debido al interés informativo que genera la noticia, influyen distintos factores: el año en el que sucedió, las diferencias temáticas de cada suceso, el número de personas implicadas en la tragedia y la popularidad de los protagonistas de las mismas.

— Séptima. El incumplimiento del derecho a la intimidad por parte de la prensa española destaca como una práctica mantenida en el tiempo a través de la publicación de imágenes que vulneran este derecho fundamental. Es una práctica que se lleva a cabo desde los inicios del periodismo y que en este trabajo se ha constatado desde 1991. Los avances han influido mucho en la manera de presentar la información fotográfica, pero lo cierto es que cada vez que sucede una tragedia en la prensa se publican imágenes de este tipo y surge de nuevo el dilema sobre la ética periodística.

V. BIBLIOGRAFÍA

- Alvira, F. (1991): «Metodología de la evaluación de programa», en *Cuadernos Metodológicos*, 2, Madrid: CIS.
- Barrett, T. (2006): *Criticizing photographs: an introduction to understanding images*, Boston: McGraw-Hill.
- Berganza, M. R. (2005): *Investigar en comunicación: guía práctica de métodos y técnicas de investigación social en comunicación*, Madrid: McGraw-Hill.
- Mannheim, J. B. y Rich, R. C. (1988): *Análisis político empírico. Métodos de investigación en ciencia política*, Madrid: Alianza Universidad.
- Moragas, M. (1993): «Estructura y función de la comunicación en la sociedad», en Moragas, M. (coord.), *Sociología de la comunicación de masas*, Barcelona: Gustavo Gili, pp. 50-68.
- Piñuel, J. L. (2002): «Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido», en *Estudios de Sociolingüística*, 3 (1), pp. 1-42.

Schwartz, H. y Jacobs, J. (1984): *Sociología cualitativa. Método para la reconstrucción de la realidad*, México: Editorial Trillas.

VI. REFERENCIAS DE HEMEROTECA

El Mundo.

El País.

ABC.

La Vanguardia.

29. COMENTARIOS SOBRE LOS PRINCIPIOS BAYESIANOS, GERENCIA DE SUPERVIVENCIA Y COMUNICACIÓN

MILTON ENRIQUE QUERO VIRLA
Universidad del Zulia (Venezuela)

En este capítulo se pretende sustentar las potenciales relaciones entre los principios del *Bayesianismo* o epistemología Bayesiana que pudieran ser vinculables con la gerencia empresarial, y más específicamente con una *gerencia de supervivencia*, en la que destaca una *comunicación* fluida, permanente y omnimoda, como factor relevante.

I. INTRODUCCIÓN

A partir de la similitud de los entornos propios de la *epistemología Bayesiana* y de la *gerencia de supervivencia*, y de su elemento común, la *comunicación*, se identifican otros aspectos coincidentes que permiten conectar los principios de ambos campos del conocimiento. Mediante una estrategia de *investigación documental bibliográfica*, y haciendo uso de *traslaciones hermenéuticas*, entre otras técnicas, es posible identificar *categorías* de ambas áreas y establecer posteriormente las respectivas conexiones.

II. TEORÍAS REFERENCIALES

En esta sección se tratan dos grandes marcos teóricos: el del *Bayesianismo* o *epistemología Bayesiana*, y el de la *gerencia de supervivencia*, incluyendo en este último el aspecto relativo a la *comunicación*. De ambos marcos se derivará la integración teórica presentada en la cuarta sección.

1. CARACTERIZACIÓN DE LA EPISTEMOLOGÍA BAYESIANA

El Bayesianismo, o epistemología Bayesiana, es una *teoría de aprendizaje en incertidumbre*, una aplicación de los métodos Bayesianos a los problemas del conocimiento, y estudia las propiedades y dinámicas de los *grados de creencia*,

entendidos como probabilidades. Para las investigaciones sociales cuyo entorno es dinámico, incierto, conflictivo, «complejo, multivariante y preferiblemente no fraccionable» (Quero *et al.*, 2013: 47), el Bayesianismo se presenta como una opción frente a la epistemología tradicional, y que apoyándose en grados de credibilidad o creencia previos del investigador social individual o colectivo, integra evidencias tanto objetivas como subjetivas obtenidas mediante una diversidad de métodos y técnicas, que continua y dinámicamente permiten ajustar esos grados de credibilidad *iniciales*, obteniendo así estimaciones *posteriores* de dichas creencias (Quero y Romero, 2016: 304).

La siguiente definición de la epistemología Bayesiana integra de manera más completa todos sus elementos:

Una *teoría de aprendizaje en incertidumbre* con la cual personas, investigadores, científicos, individuales o colectivos, aprenden o conocen respecto a *eventos o estados aleatorios e inciertos* de las cosas, de la naturaleza, de la realidad, a partir de sus *opiniones iniciales, creencias, juicios intuitivos, datos anteriores o históricos*, o de considerar el supuesto clásico de resultados igualmente probables, expresados mediante *probabilidades a priori subjetivas o grados de creencia* —certeza o ignorancia relativa—, *objetivas* o de ambas, referidas a aquellos *eventos o estados* y que representan el conocimiento inicial o su parcial ignorancia; las que luego son *ajustadas o revisadas*, derivando en *probabilidades a posteriori* u opiniones finales, sobre la base de *evidencias y contra-evidencias* muestrales objetivas y subjetivas —y sus *verosimilitudes* asociadas— obtenidas mediante cualquier procedimiento fáctico de campo, intelectual o documental de recolección de información; probabilidades éstas que representan el nuevo conocimiento o *aprendizaje* acerca de aquel estado o evento incierto, sea en forma de *inferencias*, como de *decisiones sobre cursos de acción*. Este aprendizaje puede revisarse o actualizarse permanentemente siempre a la luz de nueva evidencia (Quero y Romero, 2016: 320).

Para valorar el estatus del asunto Bayesiano en los niveles epistemológicos y filosóficos, el artículo *Bayesian epistemology* (Talbot, 2015), publicado en The Stanford Encyclopedia of Philosophy por primera vez en el año 2001 y revisado sustancialmente en el año 2008, constituye una referencia muy significativa. Se destacan, en esta referencia: la *Teoría Bayesiana de la Confirmación*, la *Estadística Bayesiana*, la *Teoría de Aprendizaje Bayesiano*, y la *Teoría de Decisión Bayesiana*.

Entre las aplicaciones más específicas de la epistemología Bayesiana, pueden considerarse aquellas que van desde investigaciones que incluyen procesos muy cuantitativos, hasta aquellas con tratamientos más cualitativos, y que igualmente pueden abordarse desde un enfoque Bayesiano. Como ejemplos encontramos, desde las que se apoyan en los *diagramas de influencias*, «ayudas gráficas cuali-cuantitativas alternativas a los más populares árboles de decisión, para tratar situaciones de decisiones secuenciales» (Quero, 2003: 11), con el apoyo de programas computacionales específicos y que han conseguido su asidero en distintas áreas científicas; hasta las que pudieran tener un uso menos complejo, aunque igualmente importantes, de las técnicas o análisis Bayesiano, como en la planificación y evaluación de proyectos sociales o comunitarios (Quero, 2013).

2. NÚCLEO DE LA EPISTEMOLOGÍA BAYESIANA

Hartmann y Sprenger (2010) describen la epistemología Bayesiana como un intento de utilizar el *cálculo de probabilidades* como una intuitiva pero poderosa herramienta para abordar problemas de larga data en la epistemología y la filosofía de la ciencia, mediante el modelado de los grados de creencia como probabilidades matemáticas.

Los Bayesianos siguen una *interpretación subjetiva de la probabilidad*, la cual representa «*grados de creencia*» de un individuo ante distintas proposiciones. Sin embargo, la aceptación de la interpretación subjetiva de la probabilidad no impide a los Bayesianos formular sus grados de creencia sobre la base de datos anteriores o del supuesto clásico de resultados igualmente probables, o de ambas cosas a la vez (Chou, 1992). Las distinciones entre los Bayesianos subjetivos y objetivos (Talbot, 2015), no serán tratadas acá. Sin embargo, sea cual sea la orientación que dentro del Bayesianismo se tenga, todo análisis dentro de este gran marco hace uso, además de la estimación de probabilidades, de la relación conocida como el *Teorema de Bayes*, atribuido más popularmente a Thomas Bayes (1702-1761), y registrado en una publicación póstuma (Bayes y Price, 1763); no obstante, algunas versiones (Press, 1989) adjudican los antecedentes de este teorema a Bernoulli (1713) y a Laplace (1774, y que al parecer nunca vio el ensayo de Bayes), quienes también trataron el problema de la *probabilidad inversa*.

Permaneciendo fieles al propósito de evitar una simbología matemática compleja, y restringiendo los alcances de la epistemología Bayesiana a un caso simple de expresión del teorema de Bayes, usaremos una notación referida a una *hipótesis* H planteada (un *suceso incierto*) y a unos *datos* que pudieran recogerse mediante alguna observación o experiencia (Silva, 2009: 436). Bajo ciertas condiciones es posible establecer entonces, que la probabilidad de la hipótesis H después de haberse observado los datos —esto es, la probabilidad de la hipótesis *condicionada* a los datos: $p(H \mid \text{datos})$, también llamada probabilidad *posterior*— es *proporcional* al producto de la *verosimilitud* de los datos —esto es, una «probabilidad» de los datos *condicionada* a la hipótesis H: $p(\text{datos} \mid H)$ — por la probabilidad *previa* de la hipótesis H, $p(H)$.

Así, una expresión más tangible del teorema, que bien pudiera, finalmente, ser de más fácil interpretación por parte del lector, sería:

$$p(H \mid \text{datos}) = p(\text{datos} \mid H) p(H) / p(\text{datos}).$$

a partir de ciertas consideraciones hechas sobre la expresión anterior Lindley (1977: 123) deriva la expresión: «en forma abreviada: para cualquier suceso incierto, la probabilidad final es proporcional al producto de la verosimilitud y la probabilidad inicial», esto es:

$$p(H \mid \text{datos}) \propto p(\text{datos} \mid H) p(H),$$

(léase el símbolo « \propto » como «es proporcional a»); que en términos de Box y Tiao (1973: 11), sería:

distribución posterior \propto verosimilitud \times distribución previa.

Si para la expresión anterior del teorema de Bayes consideramos solo dos hipótesis *incompatibles* H y H' (Hartmann y Sprenger, 2010), esto es, H' es la única alternativa posible a la hipótesis H (Silva, 2009: 436), o de manera más general, exhaustivas y exclusivas (Lindley, 1977), la probabilidad de los datos $p(\text{datos})$, puede computarse mediante la expresión:

$$p(\text{datos}) = p(\text{datos} \mid H) p(H) + p(\text{datos} \mid H') p(H').$$

Recurriendo nuevamente a Lindley (1977), puede comentarse que el Teorema de Bayes describe cómo aprendemos, o más exactamente, cómo deberíamos aprender. Nos dice cómo deberían ser modificadas nuestras opiniones, expresadas mediante probabilidades iniciales, por la información que describe la verosimilitud para dar lugar a opiniones revisadas, descritas por probabilidades *a posteriori*.

3. PRINCIPIOS DE LA EPISTEMOLOGÍA BAYESIANA

Los aportes o logros de la epistemología Bayesiana, pueden clasificarse en áreas como las ya descritas en la primera subsección anterior según Talbott (Talbott, 2015), que coinciden con algunas de las comentadas por Hájek y Hartmann (Hájek y Hartmann, 2010). Hay principios que pudieran considerarse como propios de una concepción global de la epistemología Bayesiana, pero también cada área específica ha ido derivando sus propios axiomas o lemas. Algunas de estas especificaciones también dependerán del autor o escuela que se siga, y según esto, de si la concepción de epistemología se orienta a considerarla meramente como una técnica o una metodología, o más bien supera sus alcances epistemológicos hasta considerarla como un «punto de vista», el *punto de vista Bayesiano*, como veremos al final de esta subsección.

Por razones de extensión, en este trabajo solo se comentarán brevemente y con poca formalidad aquellos principios que mayormente cubran la división más general de la estadística Bayesiana, su epistemología, en dos categorías distintas, pero estrechamente relacionadas (Chou, 1992: 360): la *inferencia Bayesiana*, relacionada con la estimación de parámetros y la comprobación de hipótesis, y la *teoría de decisión Bayesiana*, que abarca principios y procedimientos para escoger un acto óptimo, más propiamente denominada, la *teoría Bayesiana subjetiva de decisión estadística* (Pericchi, 1989), que considera un método *a posteriori*, condicional a los datos.

Algunos autores coinciden en la consideración de tres principios o pilares de la epistemología Bayesiana (Strevens, 2017; Hartmann y Sprenger, 2010), aun cuando los denominen de manera relativamente diferente.

- Los axiomas de probabilidad.
- Condicionamiento Bayesiano («condicionalización»).
- El principio de coordinación de probabilidades (principio principal).

Varios sistemas de *axiomas de probabilidad* han sido propuestos y contrastados, unos con mayor nivel de «axiomatización» que otros. Por simplicidad, para los propósitos y alcances de este trabajo, basta tener presente las siguientes consideraciones. Para dos o más sucesos o eventos inciertos, sean estos hipótesis a probar o evidencias a recoger, se tiene: i) la probabilidad de un suceso será mayor o igual que cero y menor o igual que uno; ii) si dos eventos son incompatibles o *complementarios*, la suma de sus probabilidades será igual a uno; iii) la probabilidad de un evento condicionado a otro, que llamaremos la *condición*, será igual al cociente de la probabilidad de la ocurrencia simultánea de los dos eventos, dividida por la probabilidad de la condición, siempre que esta última sea distinta de cero.

A partir de estos axiomas se define la noción de *coherencia* o *consistencia*. Al respecto Press (1989) comenta que una persona cuyas afirmaciones de probabilidad acerca de una colección de sucesos inciertos no satisface nuestro sistema de axiomas, se dice «*incoherente*». Acota que de acuerdo a los psicólogos cognitivos, la conducta humana observada tiende a ser incoherente, mientras nuestro sistema de axiomas e interpretación normativa le especifican el comportamiento «ideal» apropiado. Si un individuo incoherente está dispuesto a hacer una secuencia de apuestas usando estas probabilidades (incoherentes), y considera que cada apuesta es favorable, sufrirá una pérdida neta sin importar lo que pase.

Respecto a la *regla de condicionamiento Bayesiana* (atribuida a Jeffrey, según Hájek y Hartmann, 2010: 95), consideraremos el ejemplo dado por Strevens (Strevens, 2017). Si suponemos que su probabilidad de lluvia mañana, condicional a una caída repentina de temperatura esta noche, es 0,8, mientras que su probabilidad de lluvia dado que no hay una caída de temperatura es 0,3. La temperatura baja. ¿Cuál debería ser su *nueva probabilidad subjetiva* de lluvia? Parece intuitivamente obvio que debe ser de 0,8. Este autor agrega que la regla de condicionamiento Bayesiano simplemente formaliza esta intuición. Esta dicta que, si su probabilidad subjetiva para algún resultado h condicional a otro estado e es p , y si usted *aprende* que e de hecho ha ocurrido (y no aprende nada más), debe establecer su probabilidad incondicional subjetiva para h , es decir, $C(h)$, igual a p . Además, continúa, esta regla de Bayes relaciona entonces las probabilidades subjetivas en dos momentos diferentes, un momento anterior en el que e no ha ocurrido o no se sabe que e ha ocurrido, y un momento más tarde cuando se *aprende* que e ha ocurrido realmente.

En referencia al *principio principal* o de *coordinación de probabilidades* (cuyas versiones relativamente equivalentes son atribuidas a Miller y a Lewis), Hartmann y Sprenger (2010: 4) exponen que «si un agente conoce que la probabilidad objetiva de la proposición A es igual a p y no tiene disponible “información que invalida”, entonces su grado racional de creencia en A también debe ser igual a p ». Strevens (2017) lo ejemplifica de la siguiente manera: si e es el evento de que el lanzamiento de una moneda es cara y h es la hipótesis de que la moneda caerá cara con una probabilidad de $\frac{1}{2}$, entonces $C(e | h)$, la *probabilidad condicional* de e dado h , también debe ser establecida en $\frac{1}{2}$, esto es, la *probabilidad subjetiva de e condicional a h* debe igualarse a la *verosimilitud o probabilidad física* de e asignada por h .

Otro principio que puede comentarse brevemente en este espacio es el *principio de indiferencia* o de *razón insuficiente*, así mencionado por Keynes, pero usualmente

atribuido a Laplace y a Leibniz (Strevens, 2010; Talbott, 2015). Este principio se dirige a establecer probabilidades iguales para alternativas mutuamente exclusivas relativas a que usted no tiene información diferenciadora. El concepto está relacionado con lo que tradicionalmente se ha llamado *interpretación clásica de la probabilidad* (Strevens, 2010).

Se destinan ahora unos comentarios a tres principios más enmarcados en la *teoría Bayesiana subjetiva de decisión estadística*, comentada anteriormente, aunque el tercero que se comentará, el de *verosimilitud*, igualmente es aplicable a la inferencia estadística, y constituye quizás el principio que más permite diferenciar entre Bayesianos y no Bayesianos. Básicamente se seguirán las ideas expuestas por Pericchi (1989), quien refiere a otros autores originarios. Según este autor, en resumen, el objetivo de la *Teoría de la Utilidad* es el de construir la función de utilidad (o pérdida) y el de justificar el *principio Bayesiano de maximizar (minimizar) la utilidad (pérdida) esperada*, el cual en definitiva consiste en escoger aquella acción que hace mínimo lo que se desea perder. Este principio Bayesiano cumple naturalmente con los principios de *riesgo Bayesiano posterior* y de *verosimilitud*.

El *principio de riesgo Bayesiano posterior*, esto es, la *pérdida Bayesiana esperada condicional en el valor x observado*, nos indica que el desempeño de una *regla de decisión* δ debe juzgarse para el dato observado x , o sea condicionalmente en x , en lugar de para todas las observaciones X , es decir, luego de obtener el dato es el riesgo posterior, y no el riesgo inicial, lo relevante para juzgar $\delta(x)$. En cuanto al principio de *verosimilitud*, se tiene: al tomar decisiones acerca de un parámetro, después que un valor x ha sido observado, toda información experimental está contenida en $p(x | \theta)$. Más aún, dos *funciones de verosimilitud*, que como funciones del parámetro, sean proporcionales, contienen la misma información sobre el parámetro (Pericchi, 1989). Complementando estos comentarios con los de Raiffa (1978), puede agregarse que este principio afirma que cualquier información acerca de un experimento y su resultado es irrelevante para las inferencias o decisiones acerca del parámetro de la población. Enfatiza que las inferencias Bayesianas y los métodos de decisión, satisfacen el principio de verosimilitud, y que para obtener la *distribución a posteriori* de un parámetro, el Bayesiano multiplica su *distribución a priori* por la función de verosimilitud y reajusta la escala. En el análisis *a posteriori*, nunca se preocupa de lo que podría haber sucedido y, de hecho, no sucedió.

A este mismo respecto de la verosimilitud, Nieto (1997) expresa que cuando para dos conjuntos de datos x e y y sus funciones de verosimilitud del parámetro son proporcionales, entonces la *distribución a posteriori* (del parámetro) son iguales, y las inferencias acerca del parámetro dependerán solamente de las variaciones relativas de la función de verosimilitud al variar el parámetro y no de las reglas del muestreo. Esto, según Nieto, constituye una de las distinciones más importantes entre las concepciones clásica y Bayesiana. Así pues, el Bayesiano, no presta demasiada atención al método de recogida de datos en virtud de este principio.

Abandonemos el relativo formalismo de los principios anteriormente expuestos. A partir de la inspección de los términos en el teorema de Bayes, Lindley (1977: 128) nos expone dos resultados sencillos: en primer lugar, no es recomendable asignar probabilidades nulas a *sucesos inciertos*, puesto que si la probabilidad ini-

cial es nula, también lo será la probabilidad final, cualesquiera que sean los datos; en segundo lugar, una probabilidad igual a uno es igualmente peligrosa porque entonces la probabilidad complementaria sería cero. Previamente argumentaciones, para cada resultado agrega, respectivamente, las siguientes frases: «de usted algo de probabilidad a que la luna está hecha de queso verde [...]»; y, «no crea usted en nada de forma absoluta, deje un margen de duda» (Lindley, 1977: 128).

Casi al cierre de esta subsección se presentan unas ideas de Brumat (Brumat, 1976) referidas a lo que denomina como el *punto de vista Bayesiano*, sometiendo a debate cuatro elementos de contacto que el asunto Bayesiano pudiera tener con otras «filosofías»: el eudemonismo, la coherencia, la reunificación de la teoría y la práctica, y la subjetividad. Brevemente, se comentará cada uno de estos elementos.

Concibiendo el *eudemonismo* como una teoría ética que establece la felicidad como fundamento de la vida moral, Brumat argumenta que el punto de vista Bayesiano procede «*eudemonísticamente*», desde la noción de que la felicidad o bienestar de un actor (decisor) es la meta de su acción, es decir, que cada quien procura seguir el mejor curso de acción. Considera, además, que la creencia en la maximización de la utilidad debe ir acompañada con «una disposición al *diálogo* con los otros, y con una pedagogía hacia aquellos cuya conducta encontramos objetable» (Brumat, 1976: xvii). Por su parte, la *coherencia* o *consistencia* es, como vimos, enfatizada por el punto de vista Bayesiano, y es una «característica distinguible de la filosofía». Considera, Brumat, que el ideal de la coherencia es el ideal de la civilización, de ser un hombre entero logrando diversidad en sus actividades y manteniendo al mismo tiempo consciencia de sus interrelaciones.

En cuanto a la *reunificación de la teoría y la práctica*, Brumat enfatiza que el punto de vista Bayesiano rechaza el dualismo de la teoría versus la práctica, eliminando la distinción entre acción y contemplación, entre el mundo práctico de la voluntad y el mundo teórico del intelecto. Finalmente, en cuanto a la *subjetividad*, el punto de vista Bayesiano renuncia a la quimera del conocimiento cierto, del *episteme* (excepto en el ámbito de lo tautológico y en la medida en que los errores pueden ser excluidos y las cadenas deductivas del razonamiento realmente ejecutadas), y completamente acepta que vivimos en el mundo de *doxa*, de opiniones subjetivas y expectativas. Además de las referencias sugeridas por Brumat, Quero y Romero (2016), disertan respecto al Bayesianismo como una aproximación entre el *objetivismo* y el *subjetivismo*, y se muestran algunas conexiones de los elementos relacionados con teoría y práctica, y con la subjetividad acá mencionadas.

Finalmente, es necesario cerrar estos comentarios relativos a los principios del Bayesianismo o de la epistemología Bayesiana, con la siguiente consideración. Ya hemos visto como de expresiones formales pueden derivarse reglas simples, algunas inmediatas otras no, y viceversa, de inspecciones o especulaciones, el investigador o científico ha derivado formalizaciones de tales ideas o reglas que concibe. Sea cual sea el sentido en que se haga ese *tránsito*, se establecen principios, proposiciones que se consideran como precauciones que advierten respecto a lo que es razonable o no. Una vez más se trae una idea proveniente de Lindley (1977). Al tratar un ejemplo clásico de extracción de bolas de urnas disponibles, y abordado mediante el teorema de Bayes, al referirse a la relación entre la información adicional X de haber extraído una cantidad específica de bolas de cierto

color de una de las urnas, es decir, *información relevante a los sucesos inciertos*, las urnas disponibles, comenta:

Tal relación es claramente necesaria si X debe tener algún efecto en nuestras opiniones sobre los sucesos inciertos. Difícilmente serviría tomar como X ciertas observaciones sobre el movimiento de las estrellas y esperar con ellas aprender algo sobre las urnas, aunque aparentemente hay gente que no opina lo mismo (Lindley, 1977: 124).

Queda destacado con esta última argumentación, lo imprescindible de la *calidad de la información* recogida para efectos de la aplicación y uso de los procedimientos Bayesianos. Para redondear esta subsección, es necesario destacar que algunos de los aspectos resaltantes en el tratamiento Bayesiano es el abordaje de la incertidumbre mediante el aprendizaje derivado de la obtención de información relevante y de estimaciones probabilísticas, y que sus conclusiones se basan en los datos observados, y no en lo que pudo haberse observado y no se observó.

4. GERENCIA DE SUPERVIVENCIA

En esta subsección se plasman, de manera resumida, ideas relativas a la *gerencia universitaria de supervivencia*, mediante un extracto del trabajo más extenso y específico para el tema «*Condiciones para una universidad con emprendimiento sustentable*» (Quero, 2016). Sus premisas provienen del más amplio campo empresarial, pero, en un sentido o en el otro, las premisas son extensibles de un campo al otro por «*traslación hermenéutica*».

La Universidad puede concebirse como una comunidad humana de aprendizaje, inmersa en una «realidad social compleja, multivariante, preferiblemente no fraccionable, en la cual se presentan eventos caracterizados por la incertidumbre y el cambio continuo» (Quero *et al.*, 2013: 47). En este marco y a partir fundamentalmente de la concepción de Arie de Geus (Arie de Geus, 1997) de una *empresa superviviente*, como aquella comunidad de seres humanos que está en un negocio para mantenerse viva, y a partir de una adaptación de Quero (2016) podemos definir la gerencia universitaria de supervivencia como: Una estrategia que genera las condiciones para una Universidad con emprendimiento sustentable, concibiéndola como una *comunidad humana, inteligente y aprendiente*, con relaciones de calidad, capaz de captar y retener estudiantes-clientes, que a partir de una causa y un gran objetivo compartido y sustentado en valores, con acciones «autopoieticas» y de supervivencia sustentable, se *adapta a: entornos rápidamente cambiantes, inciertos y complejos*, la disponibilidad limitada de ingresos otorgados y propios, y a las exigencias de *aprendizaje continuo y adaptabilidad*; y que conjugando condiciones favorables de *comunicación fluida, omnimoda*, con competencias potenciales de liderazgo, innovación, creatividad, re-emprendimiento, empoderamiento, entre otras, mediante acciones de *convocatoria, consulta, y consenso*, derivarán finalmente en una *participación y compromiso omnipresentes* de todas sus personas;

las cuales potencian la *toma de decisiones*, y dinamizan y generan servicios y productos universitarios internos y externos de calidad según las funciones de docencia, extensión e investigación, satisfactorios tanto de los requerimientos de instancias internas propias de la misma Universidad, como del entorno próximo comunitario, regional, nacional, y más allá de las fronteras geopolíticas. Acá, con letras cursivas identificamos las *categorías* que serán vinculadas con las identificadas en otras subsecciones.

5. COMUNICACIÓN Y APRENDIZAJE ORGANIZACIONAL

Al igual que en la subsección anterior, se extraen una ideas referidas a comunicación y aprendizaje organizacional presentadas más ampliamente en Quero (2016). Bien como un factor relevante y omnímodo en cualquier modelo de gestión o de aprendizaje organizacional, o como una dimensión propia de la calidad del servicio (Zeithaml, Parasuraman y Berry, 1993), la *comunicación fluida*, y el *diálogo* como una forma particular, es definitivamente el elemento o herramienta que permite a cualquier organización el desarrollo de sus funciones y acciones. Las relaciones humanas cálidas —de calidad— y un *clima de aprendizaje abierto* (Puentes, 2001: 20, 53), están definitivamente imbricados con la comunicación y el diálogo. Peter Senge considera al diálogo como la práctica más eficiente que se conoce para el *aprendizaje en equipo*, concibiendo a este último como una disciplina para transformar a diario las destrezas de comunicación (Senge, 2002: 88, 89). Y dentro de esta consideración del diálogo como forma de comunicación, Mayo y Lank (Mayo y Lank, 1994), afirman que el diálogo continuo asegura una comprensión en toda la empresa de las necesidades inherentes de negocio.

Por su parte Pinto (2000), considera que un *estilo de comunicación franco, directo y participativo*, en conjunción con una *sólida cultura de medición*, permiten asegurar las condiciones de productividad que optimizan la utilización de los recursos para obtener mejores resultados. En el contexto de la gestión de calidad total, Brocka y Brocka (1994), conciben la comunicación como el nexo que vincula todas las técnicas, métodos, filosofías y herramientas de la gestión de calidad total; afirman que el aprendizaje y desarrollo de las habilidades para cada uno de los principales tipos de comunicación debe ser algo permanente para todo el personal, y que una comunicación ineficaz está destinada a hacer fracasar la más ingeniosa de las iniciativas de la gestión de calidad.

En el contexto del mercadeo, los autores Barabba y Zaltman (1992), dedican un capítulo completo al *aprendizaje*. El segundo enfoque estudiado por ellos en cuanto a los procesos básicos de pensamiento que subyacen a las *decisiones*, implica *aprender* más sobre la naturaleza de la *incertidumbre*. Los autores se apoyan en la perspectiva propia de que las organizaciones son *redes de decisiones*. Términos o *categorías* como red de variables, estados de la variable, relaciones deterministas, grados de incertidumbre, probabilidad, distribución de probabilidad, incluso *diagramas de influencias*, aparecen en este capítulo, aún cuando la audiencia (lectores) potencial de esta obra quizás no sea la de personas con formación estadística o matemática formal.

Retomando nuevamente el entorno universitario, la estrategia de gerencia universitaria de supervivencia contiene procesos que ocasionan una especie de *efecto turbina*. En un entorno rápidamente cambiante y comprensivo de un aprendizaje continuo omnipresente, una *comunicación abierta e intensiva* y unas relaciones humanas de calidad proporcionan la fluidez apropiada para remolinar y dinamizar las acciones de convocatoria, consulta, consenso y compromiso (Quero, 2016). En definitiva, y en general para cualquier entorno organizacional, la conexión detallada entre los procesos de comunicación e información con las diferentes formas de aprendizaje, pudiera tomarse como una perogrullada.

6. PRINCIPIOS DE LA GERENCIA

En esta breve subsección se muestra una selección específica de algunos principios que pudieran potencialmente conectarse con los principios Bayesianos tratados anteriormente, y con la *categoría* complementaria de estudio, la *comunicación* (y la información). Para este propósito seguiremos las ideas de Donnelly *et al.* (1997), quienes recurren a concepciones originales de renombrados autores, como Taylor, Gantt, Gilbreth y Gilbreth, Emerson, Fayol, Mooney, fundamentalmente.

Donnelly *et al.* (1997), previa revisión histórica, terminan listando «algunos principios de la gerencia», acumulados hasta finales de los años noventa del siglo pasado y provenientes de destacadas personalidades de la gerencia y la administración empresarial, y que siguen siendo similares a los propuestos por Fayol en la tercera década del mismo siglo; de los que acá se muestran los más pertinentes. Refiriéndose, más directamente al gerente, escriben, entre un listado mayor: *a)* Sea comunicativo. La comunicación abierta hacia arriba, hacia abajo y a lo largo de toda la organización es el ingrediente esencial para el éxito. *b)* Siga los cambios. Los cambios en el ambiente competitivo, así como en los asuntos de interés social dentro de la compañía, se dan más rápidamente que nunca, y la gerencia debe mantenerse al ritmo de esos cambios. *c)* Se aconseja ser un *miembro* del equipo, concentrándose en lograr un acuerdo, a lo largo de su gestión, acerca de qué necesita lograrse. *d)* Escuche. Debe escuchar a todos, a sus clientes en el campo de trabajo, a sus distribuidores, a «su gente», y a la dirección general. *e)* Desarrollar su *visión*. Los grandes gerentes son personas que desarrollan una clara visión de lo que quieren que su empresa llegue a ser.

Muchas frases tomadas de propuestas formales de autoridades en esta área pueden presentarse, y permitirían establecer conexiones entre nuestras *categorías* de estudio. Por razones de espacio se dan solo dos de esas frases citadas por Donnelly *et al.* (1997): «los gerentes tienen la obligación de moral de *tomar decisiones basadas en el método científico* y no en una mera opinión» (Henry L. Gantt); y, «los gerentes deben hacer todo lo posible para *predecir las situaciones* que puedan afectar la empresa y elaborar planes que los guíen en las *decisiones futuras*» (Henry Fayol, refiriéndose a la primera función de la gerencia).

En conexión con estas dos frases anteriores relativas a las *decisiones*, se insertan acá los dos términos o *categorías consistencia y complementariedad* comentados por los autores ya citados Barabba y Zaltman (1992) para el contexto del mercadeo. Al primero, *consistencia*, lo consideran como el estado en el cual cada componente de una decisión en una mezcla se deriva lógicamente de una decisión de nivel superior. En cuanto al segundo, la *complementariedad* es asumida como el estado alcanzado cuando una decisión o componente de una mezcla refuerza el efecto de cada uno de los demás componentes. Como hemos visto estos términos o *categorías* quedaron asociados a los axiomas de probabilidad y los principios Bayesianos, por lo que, por *traslación hermenéutica* pudiésemos pasar a considerarlos también como otros de los principios de la gerencia.

Un aparte importante es necesario mencionar en este momento. En la subsección de *gerencia de supervivencia* se mencionó que su definición fue derivada a partir de la concepción de *empresa superviviente* de Arie de Geus (1997). En este estudio, el autor discrimina entre los *rasgos de la personalidad* básica de una empresa superviviente, y las *prioridades de la dirección* de una empresa de tal naturaleza. Para nuestro contexto de análisis extraemos y se comentan brevemente dos de estos aspectos. Primeramente, el rasgo de la *sensibilidad por el mundo que les rodea* se refiere a la capacidad de *adaptarse a los cambios* que se producen en el mundo que circundante, esto es, a la *excelencia de aprender y adaptarse*. En segundo lugar, en cuanto a la prioridad de *organizarse para aprender*, el autor comenta que una vez que una empresa alcanza un nivel determinado de organización, en armonía con el mundo que le rodea, es posible que se presente un cambio en las circunstancias exteriores, y a fin de mantenerse sincronizada con ese mundo exterior, la empresa debe ser capaz de modificar muchas de sus estrategias. Cuando la empresa *se ha adaptado a ese nuevo entorno*, ya no es la misma organización que era, ha evolucionado; esta es, según de Geus, *la esencia del aprendizaje*. Esta evolución pudiéramos considerarla como un *re-emprendimiento*. El autor enfatiza en que las *empresas vivas y dispuestas a aprender* tienen más *probabilidades de sobrevivir y evolucionar* en un mundo que no controlan, donde la competencia global está forzando a las empresas a salir de sus nichos nacionales o regionales a territorios menos conocidos. Estos dos aspectos mencionados, el rasgo de la sensibilidad del mundo que les rodea, y la prioridad de organizarse para aprender que si bien no fueron establecidos como principios, bien pudieran considerarse de esa manera, y anexarse también a la lista de principios de la gerencia moderna.

III. METODOLOGÍA

Siguiendo a Quero (2016) se hace uso de la estrategia de *investigación documental bibliográfica* para integrar y estructurar argumentaciones y propuestas de vinculación entre los principios Bayesianos o de la epistemología Bayesiana, la gerencia de supervivencia y la comunicación. *Traslaciones hermenéuticas* que se corresponden con una variedad de la investigación extensiva descrita por Peñaloza (1995: 85), nos permiten llevar principios de un campo de estudio a otro.

IV. INTEGRACIÓN DE TEORÍAS

En síntesis, en lo que respecta a la epistemología Bayesiana, uno de los aspectos resaltantes en el tratamiento Bayesiano es el abordaje de la incertidumbre mediante el aprendizaje derivado de la obtención de información relevante y de estimaciones probabilísticas, y que sus conclusiones se basan en los datos observados, y no en lo que pudo haberse observado y no se observó. Por otra parte, los principios Bayesianos se encuentran asociados, como es natural, con lo que denominamos el *núcleo de la epistemología Bayesiana*, pero, en resumen, todo está determinado según la estimación de probabilidades, la cual guarda íntima relación con los procesos dicotómicos pero imbricados de la inferencia y la teoría coherente de decisiones, los cuales, a la postre, no son sino una forma de abordar y aprender de la incertidumbre.

En cuanto a lo relativo a la *gerencia de supervivencia*, tenemos por una parte la *categoría* asociada a los entornos rápidamente cambiantes, inciertos y complejos, y en relación con esto, por otro lado, la condición de adaptabilidad a esos entornos mediante el aprendizaje continuo, para el cual, finalmente, una *comunicación fluida y omnimoda* representa un factor imprescindible. Al referirnos a la comunicación, se destacó el hecho de que, en general para cualquier entorno organizacional, exigirse dar una conexión detallada entre los procesos de comunicación e información con las diferentes formas de aprendizaje, pudiera considerarse como una perogrullada. Salvo raras excepciones, no puede concebirse un proceso de aprendizaje en el que no medie un proceso de comunicación. Los principios dados para la *gerencia moderna*, terminaron orientándose hacia la gestión de los cambios, el aprendizaje y la adaptación, la toma *coherente* de decisiones. También acá la comunicación pasó a ser un elemento constitutivo.

La intersección hermenéutica de las *categorías* identificadas tanto en la epistemología Bayesiana como en la gerencia de supervivencia y la comunicación permiten determinar la conexión entre los principios de ambas áreas, lo cual pudiese más adelante concretarse en la concepción de una *gerencia Bayesiana* poseedora de sus propios principios. Las ideas de Brumat (1976), respecto al *punto de vista Bayesiano*, pudieran en buena medida contribuir a esa definición.

V. CONCLUSIONES

Se han establecido conexiones entre los elementos de la epistemología Bayesiana con los de la gerencia de supervivencia y la comunicación. Desde la similitud de los entornos de cada área, caracterizados por la incertidumbre y los cambios frecuentes y repentinos, se va requiriendo un aprendizaje donde se van conjugando la estimación de probabilidades subjetivas y objetivas, y el establecimiento de expectativas y preferencias, apoyados casi de manera apodística en la comunicación, para derivar finalmente en inferencias y toma coherente de decisiones. Estas coincidencias permiten, en resumen, conectar los principios que subyacen a ambas teorías.

VI. BIBLIOGRAFÍA

- Barabba, V. P. y Zaltman, G. (1992): *La voz del mercado. La ventaja competitiva a través del uso creativo de la información del mercado*, España: McGraw-Hill.
- Bayes, T. y Price, R. (1763): «An essay towards solving a problem in the doctrine of chances. By the late Rev. Mr. Bayes, F.R.S. Communicated by Mr. Price in a letter to John Canton», en *AMFRS Philosophical Transactions*, 53, pp. 370-418. Doi: 10.1098/rstl.1763.0053
- Box, G. E. P. y Tiao, G. C. (1973): *Bayesian inference in statistical analysis*, USA: Addison-Wesley Publishing.
- Brocka, B. y Brocka, M. S. (1994): *Quality management (Gestión de calidad). Cómo aplicar las mejores soluciones de los expertos*, Argentina: Ediciones Vergara, pp. 43-68.
- Brumat, C. (1976): «Introduction», en Aykac, A. y Brumat, C. (coord.), *New developments in the applications of Bayesian methods. Proceedings of the First European Conference. Contributions to economic analysis*, vol. 119, pp. xv-xxiv.
- Chou, Y.-L. (1992): *Análisis estadístico* (2.ª ed.), México: Interamericana.
- De Geus, A. (1999): «La empresa superviviente», en Harvard Business School (coord.), *Harvard Business Review, Estrategias de crecimiento*, Bilbao: Deusto, pp. 107-125.
- Donnelly, J. H., Gibson, J. L. y Ivancevich, J. M. (1997): *La nueva dirección de empresas. De la teoría a la práctica*, vol. I (8.ª ed.), Santafé de Bogotá: McGraw-Hill.
- Hájek, A. y Hartmann, S. (2010): «Bayesian Epistemology», en *A Companion to Epistemology* (2.ª ed.), Singapur: Dancy J., Sosa, E., Steup, M. y Willie- Blackwell, pp. 93-105.
- Hartmann, S. y Sprenger, J. M. (2010): «Bayesian Epistemology», en Bernecker, S. y Pritchard, D. (coords.), Londres: Routledge, pp. 609-620.
- Lindley, D. V. (1977): *Principios de la Teoría de la Decisión*, Barcelona: Vicens-Vives.
- Mayo, A. y Lank, E. (1994): *Las organizaciones que aprenden (The power of learning). Una guía para ganar ventajas competitivas*, Barcelona: Gestión 2000.
- Nieto de Alba, U. (1973): *Introducción a la estadística. Concepción clásica y Bayesiana*, Madrid: Aguilar.
- Peñaloza, W. (1995): *El currículum integral*, Maracaibo: Universidad del Zulia.
- Pericchi, L. R. (1989): *Teoría Bayesiana de decisión y análisis Bayesiano*, Mérida, Venezuela: Facultad de Ciencia de la Universidad de Los Andes.
- Pinto, R. (2000): *Planeación estratégica de capacitación empresarial. Cómo alinear el entrenamiento empresarial a los procesos críticos del negocio*, México: McGraw-Hill.
- Press, S. J. (1989): *Bayesian statistics: Principles, models, and applications*, EEUU: John Wiley & Sons.
- Puentes, Y. (2001): *Organizaciones escolares inteligentes. Enseñanza para la comprensión, inteligencias múltiples, competencias organizacionales, prácticas alternativas de evaluación*, Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Quero Virla, M. E. (2003): *Toma de decisiones en dominios probabilísticos mediante diagramas de influencias* (Tesis inédita de Maestría), Universidad de Los Andes en Mérida (Venezuela).
- (2013): *Decisiones Bayesianas integradas para la evaluación de proyectos comunitarios* (Tesis Doctoral), Universidad Rafael Belloso Chacín en Maracaibo (Venezuela).
- (2016): «Condiciones para una universidad con emprendimiento sustentable», en Valderrama Santomé, M., Gaona Pisonero, C. y Peña Acuña, B. (coords.), *Experiencias y manifestaciones Culturales de Vanguardia*, Madrid: McGraw-Hill, pp. 631-643.
- Quero Virla, M. E. y Romero Suárez, N. (2016): «Una aproximación Bayesiana entre el objetivismo y el subjetivismo», en *Revista Opción*, año 32, Especial n.º 12, pp. 301-326.

- Quero Virla, M. E., González Pineda, M. y Gutiérrez, D. (2013): «Pertinencia de los términos validez y fiabilidad en investigaciones de la complejidad social», en *Revisita Opción*, año 29, n.º 71, pp. 45-56.
- Raiffa, H. (1978): *Análisis de la Decisión Empresarial*, España: Fondo Educativo Interamericano.
- Senge, P. (2002): *Escuelas que aprenden*, Colombia: Editorial Norma.
- Silva Aycaguer, L. C. (2009): *La investigación biomédica y sus laberintos. En defensa de la racionalidad para la ciencia del siglo XXI*, Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- Strevens, M. (2017): *Notes on Bayesian Confirmation Theory*. Recuperado de: www.nyu.edu/classes/strevens/BCT/BCT.pdf. Fecha de consulta: 11/09/2017.
- Talbott, W. (2015): «Bayesian Epistemology», en Zalta, E. N. (coord.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* [edición del verano del 2015]. Recuperado de: <http://plato.stanford.edu/archives/sum2015/entries/epistemology-bayesian>
- Zeithaml, V., Parasuraman y Berry, L. (1993): *Calidad total en la gestión de servicios*, Madrid: Editorial Díaz de Santos.

30. LAS RELACIONES FAMILIA ESCUELA Y EL USO DE LOS GRUPOS DE WHATSAPP. ESTUDIO PSICOMÉTRICO DE INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN

ANTONIA RAMÍREZ-GARCÍA
PATRICIA BANCALERO-FERNÁNDEZ
Universidad de Córdoba (España)

Financiación de la investigación: Proyecto I+D+I, titulado «Competencias mediáticas de la ciudadanía en medios digitales emergentes (smartphones y tablets): prácticas innovadoras y estrategias educomunicativas en contextos múltiples» EDU2015-64015-C3-1-R (MINECO/FEDER), financiado por el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER) y Ministerio de Economía y Competitividad de España.

I. INTRODUCCIÓN

La sociedad actual vive influenciada por una serie de cambios impredecibles, dinámicos y continuos, determinados en gran medida por el desarrollo tecnológico. Debido a la rapidez del mismo, en ocasiones, la ciudadanía manifiesta dificultades para afrontar las transformaciones que se producen (Marín y García, 2003). El impacto de la tecnología ha propiciado nuevas formas de comunicación, no solo a través del lenguaje oral (modelo *face to face contact*), sino también mediante otros medios como Internet, utilizando diversas aplicaciones (WhatsApp, Facebook, Twitter, etc.) como instrumentos indispensables para que dicha interacción se produzca.

El uso de estas herramientas llega a todos los contextos, incluido el familiar, no solo para comunicarse entre sí sus diferentes miembros, sino para establecer y mantener relaciones con otras familias. Si esta práctica habitual la trasladamos al ámbito educativo, las familias suelen utilizar los dispositivos móviles para obtener información sobre lo que sucede en la escuela. Así, a través de dichos dispositivos, intercambian opiniones con el resto de padres/madres sobre el transcurso de la jornada escolar o se organizan entre ellos para gestionar una actividad determinada.

Los objetivos de la investigación que se presenta son conocer la finalidad con la que las familias utilizan los grupos de WhatsApp e identificar los factores sociodemográficos que inciden en este uso, así como conocer su opinión sobre

la aplicación y su generalización en el contexto escolar. El estudio se sitúa en el marco de una metodología cuantitativa, basada en la técnica de la encuesta (cuestionario) y en este artículo se presenta el análisis psicométrico de los instrumentos utilizados en la investigación.

II. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

La necesidad de una óptima relación entre la familia y la escuela, para propiciar el desarrollo de un sistema educativo de calidad adaptado a las características de los niños y niñas (Bolívar, 2006), requiere nuevas formas de comunicación y participación en la escuela, adaptadas a la realidad del siglo XXI (Garreta y Llevot, 2007).

Las investigaciones realizadas por Henderson y Mapp (2002) y González-Pienda y Núñez (2005) ponen de manifiesto los múltiples beneficios que la participación de las familias tiene en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La colaboración fluida de las familias en los acontecimientos escolares de sus hijos e hijas aumenta el rendimiento académico, también se destaca la adquisición de mejores habilidades sociales y actitudes comportamentales. De manera que, una participación adecuada de la familia en la escuela, disminuye el índice de probabilidad para que el alumnado abandone la etapa de enseñanza secundaria (Martínez y Álvarez, 2006).

En este sentido, resulta necesario concebir que los avances tecnológicos se diseñaron para promover la comunicación entre las personas, teniendo en cuenta que el ser humano es un ser social por naturaleza. En este sentido, la expansión de los dispositivos móviles con acceso a Internet y su utilización por parte de la población favorece diversas formas de comunicación, relaciones sociales y autonomía de los usuarios (García-Galera y Monferrer, 2009) y representan una fuente social y cultural que interviene en el desarrollo personal y social de la ciudadanía. Al mismo tiempo que también genera ciertos riesgos (Carlsson, 2011) y la necesidad de formación para conocer cómo deben utilizarse correctamente este tipo de dispositivos (Andújar, 2016).

Además, su utilización se ha extendido hasta tal punto en la vida diaria de las personas que se considera una vía más de comunicación en la escuela, ya que las familias pueden acceder a multitud de información relevante gracias a los mensajes que se comparten en los grupos de WhatsApp, creados para obtener información sobre los diferentes aspectos de la vida diaria de sus hijos e hijas en el contexto educativo.

Haciendo alusión a WhatsApp, podría definirse como una aplicación de mensajería instantánea gratuita que permite a través del uso de datos enviar y recibir mensajes, ampliando los servicios del tradicional SMS, permitiendo el intercambio de datos multimedia como imágenes, notas de voz y vídeos, así como la posibilidad de hacer llamadas telefónicas. Se trata de una herramienta muy económica, a través de ella, sus usuarios, pueden crear grupos en los que compartir un número ilimitado de imágenes y vídeos, entre otros. La palabra WhatsApp proviene de la expresión inglesa *What's up*, la cual se asemeja al significado de ¿qué tal?, ¿qué

hay?, ¿cómo te va? Esta aplicación fue creada por Jan Koum en 2009, con la finalidad de sustituir a la vigente plataforma SMS, por un sistema gratuito y libre de publicidad (Bouhnik y Deshen, 2014). En el mercado desde 2010, bate récord de más de 54.000 millones de mensajes diarios.

El estudio realizado por Nagler, Ebner y Schön (2015), ya aporta datos respecto a la utilización masiva de esta aplicación comunicativa. En el ámbito universitario, Rodríguez, Valerio, Cárdenas y Herrera (2016) han analizado la percepción del uso de Whatsapp por parte de estudiantes de ciencias de la salud. Por su parte, Martín, Pazos, Montilla y Romero (2016) esta aplicación genera multitud de conflictos virtuales derivados de la pérdida de privacidad que tienen sus usuarios (se sabe la hora exacta en la que se conectó por última vez, si se encuentra en línea y si ha leído o no los mensajes, etc.), del desarrollo de ciertas conductas obsesivas, al tener la necesidad de estar en contacto permanentemente, o sentimientos de frustración cuando reciben una respuesta a destiempo sabiendo que esa persona se encontraba en línea en el momento de recepción del mensaje. De manera que, una aplicación creada con el objetivo de facilitar y mejorar la comunicación entre las personas está generando más contratiempos de los que se preveían.

Uno de los contextos donde las familias se convierten en usuarios de WhatsApp es el centro educativo de sus hijos. Diferentes diarios no dejan de recoger en prensa artículos que manifiestan su uso por parte de las familias con títulos como «Ventajas y riesgos de los grupos de WhatsApp del colegio», «Cosas que deberías saber si participas en un grupo de WhatsApp para padres de alumnos» o «Cuidado con el WhatsApp... de los padres».

No obstante, se destaca que existe una carencia de investigaciones en relación a los grupos de WhatsApp de padres y madres creados para obtener información sobre los procesos académicos de los hijos e hijas. En este sentido, el estudio de Ramírez-García (2015) es pionero en tratar dicha temática, ya que, analiza la información de un grupo de WhatsApp formado por padres y madres, obteniendo como resultados que el 27,3% de los contenidos multimedia transmitidos se centra en preguntar las tareas académicas de los hijos e hijas mediante imágenes, mientras que el 41,7% alude al envío de chistes y sus comentarios respectivos, siendo el 22,61% destinado a vídeos de humor, mientras que el 8,54% restante hace alusión al material escolar que los niños y niñas deben llevar al aula.

Esta investigación surge, pues, ante la necesidad de estudios con rigurosidad científica que muestren las características de los intercambios comunicativos de los grupos de WhatsApp en la escuela.

III. METODOLOGÍA

La investigación realizada es de carácter cuantitativo y presenta una naturaleza transversal, descriptiva e inferencial (Hueso y Cascant, 2012).

La población de este estudio está constituida por las familias cordobesas que participan en grupos de WhatsApp de padres y madres en los centros educativos. Los participantes de esta investigación conforman 100 padres/madres con hijos e hijas de edades escolares. Su elección ha sido aleatoria, accediendo a ellos mediante

la propia aplicación de WhatsApp y haciendo uso de los grupos de WhatsApp de centros educativos. De las familias participantes, el 81% está formado por mujeres, siendo el 19% restante hombres.

Respecto a la edad de los encuestados, tan solo el 2% tiene menos de 25 años, mientras que el 13% tiene entre 26 y 34 años. Sin embargo, el mayor porcentaje lo forman el 56% que se encuentra en la franja de edad entre 35 y 44 años, mientras que el 29% restante se sitúa en una edad comprendida entre 45 y 54 años.

Haciendo alusión a la tipología de centros en los que los padres y madres tienen escolarizados a sus hijos e hijas cabe destacar que el 69% se encuentran inscritos en centros de carácter público. Por otro lado, el 28% asisten a centros concertados, siendo la minoría del 3% los que acuden a escuelas privadas.

En cuanto a las etapas educativas con un mayor porcentaje de niños y niñas escolarizados, el 26% de los padres y madres que han accedido a este cuestionario, tienen adscritos a sus hijos e hijas en Educación Primaria, el 14% en Educación Infantil y el 22% comparte la escolarización de sus hijos e hijas en la etapa de Educación Infantil y Primaria.

En lo que concierne al análisis del nivel educativo de las personas que han cumplimentado el cuestionario, se observa que ostentan un nivel cultural alto, puesto que más de la mitad de los encuestados, concretamente el 54% posee estudios universitarios.

Respecto al nivel económico, el 43% de la muestra cuenta en su unidad familiar unos ingresos mensuales mayores a 2.000 euros.

El 78% de los participantes señala que dispone de espacio de estudio para sus hijos e hijas, coincidiendo el 97% en el acceso a ordenador; a su vez, el 96% indica que este dispone de conexión a Internet. En alusión a los libros de lectura, el mayor número de los participantes, el 83%, señala que cuenta con ellos. No obstante, referente a prensa y/o revistas especializadas, tan solo el 43% de la población destaca que posee dicho material en el hogar.

Por último, en cuanto a los aspectos referentes al uso que los encuestados hacen de WhatsApp y de los grupos de chat que se crean a través de dicha aplicación, existe unanimidad respecto a dicho planteamiento, ya que el 100% de los sujetos participan en grupos de WhatsApp, siendo el 38% los que lo hacen en más de seis. En alusión a la interacción en grupos de WhatsApp de la clase de los hijos e hijas la mayoría del 79% indica participar en uno o dos grupos creados para estos fines.

Respecto a las personas que administran los grupos de WhatsApp de la clase de los niños y niñas tan solo el 7% destacan que son administradores. En el 84% de estos grupos, no participa el tutor o la tutora de clase. Por otro lado, la mayor parte de las familias encuestadas 68%, no deja ver a sus hijos e hijas la información escrita en WhatsApp, frente al 27% que la muestra a veces y el 5% que la enseña siempre.

Asimismo, el mayor número de los encuestados (65%) destaca que mantiene dichos grupos silenciados y que leen toda la información que se escribe, pero que participan en menor medida (55%), tan solo el 5% subraya que no interactúa nada, frente al 18% que lo hace cuando quiere obtener una información específica y el 22% que indica que se comunica en todo momento, ya que le interesa todo lo que se escribe.

El procedimiento seguido en la investigación para la construcción de los instrumentos de obtención de datos se ha desarrollado a lo largo de dos fases: la primera denominada diseño y validación de las escalas; y la segunda, identificación de las propiedades psicométricas del instrumento.

El diseño de las escalas parte de la lectura de las referencias existentes y de las noticias de prensa, así como de una serie de entrevistas con padres y/o madres participantes en grupos de WhatsApp.

Tras definir los constructos de las escalas provisionales, se empleó el Método Delphi para comprobar su validez de contenido. El grupo de expertos estuvo constituido por 5 profesores universitarios, 2 maestros en ejercicio y 3 madres participantes en grupos de WhatsApp, cumpliendo, así, los requisitos postulados por Pozo, Gutiérrez y Rodríguez (2007). Asimismo, se diseñó una plantilla de respuesta de 10 ítems y 3 preguntas abiertas para estimar la idoneidad, estructura, adecuación, claridad y calidad de los ítems de la herramienta. Así, la V de Aiken arrojó un valor de 0,89 y 0,87 para la escala *Finalidad de los intercambios comunicativos de las familias que usan el grupo de WhatsApp de padres y madres del colegio* y *Opinión de las familias sobre el grupo de WhatsApp* respectivamente. La valoración global del grupo de expertos permitió la reducción de ítems en ambas escalas y la matización del vocabulario utilizado en la redacción de los mismos.

De este modo, el cuestionario quedó constituido por un apartado que recogía las variables sociodemográficas de los participantes (Figura 1) y dos escalas con sus correspondientes dimensiones (Figuras 2 y 3).

<i>Variables dicotómicas</i>	<i>Variables politómicas</i>
Sexo Espacio para actividades de estudio Ordenador Internet Libros de lectura Prensa y/o revistas especializadas Administración del grupo de WhatsApp Tutor integrado en el grupo de WhatsApp Tener silenciado el grupo de WhatsApp	Edad Número de hijos o hijas Tipología de centro educativo Etapa educativa Nivel educativo del participante Nivel económico de la unidad familiar Número de grupos de WhatsApp en los que se participa Número de grupos de WhatsApp de clase en los que se participa Visionado de conversaciones del grupo de WhatsApp por parte del hijo o hija Uso del grupo de WhatsApp

Figura 1. Clasificación de las variables independientes (Fuente: Elaboración propia).

<i>Variable dependiente</i>	<i>Definición semántica</i>	<i>Definición operativa</i>
Finalidad académica	Actividades de aprendizaje que los estudiantes realizan en clase y en el hogar con la finalidad de utilizar los recursos cognitivos aprendidos (Garello y Rinaudo, 2012).	Trata de medir sobre qué asignaturas se pregunta más en el grupo de WhatsApp.

<i>Variable dependiente</i>	<i>Definición semántica</i>	<i>Definición operativa</i>
Finalidad extracurricular	Son actividades realizadas en horario no lectivo que complementan los aspectos académicos, pero no guardan su estructura (Moriña <i>et al.</i> , 2006).	Mide los aspectos no académicos sobre los que las familias intercambian información: tutorías, excursiones, etc.
Finalidad lúdico-cultural	Los aspectos lúdicos y culturales se vivencian en mayor medida a través de diversas actividades de ocio y tiempo libre (Romera, Ortega y Monks, 2008).	Busca medir los intercambios comunicativos relacionados con chistes, felicitaciones, ocio, etc.
Función comunicativa	Permite la interacción y el intercambio de información tanto en espacios de aula como virtuales (Prado-Aragónés, 2001).	Se centra en determinar la opinión de los participantes sobre los aspectos comunicativos del grupo de WhatsApp.

Figura 2. Escala *Finalidad de los intercambios comunicativos de las familias que usan el grupo de WhatsApp de padres y madres del colegio* (Fuente: Elaboración propia).

<i>Variable dependiente</i>	<i>Definición semántica</i>	<i>Definición operativa</i>
Función comunicativa	Permite la interacción y el intercambio de información tanto en espacios de aula como virtuales (Prado-Aragónés, 2001).	Se centra en determinar la opinión de los participantes sobre los aspectos comunicativos del grupo de WhatsApp.
Función relacional positiva	Producida cuando una o más personas pueden expresarse claramente, sin que existan elementos que perturben la relación (Naranjo, 2008).	Gira en torno a la visión positiva que tienen los participantes sobre el grupo de WhatsApp de familias.
Función relacional negativa	Desarrollada cuando un grupo de personas se comunican de manera disfuncional y los mensajes se interpretan de forma no correcta (Naranjo, 2008).	Mide la perspectiva negativa que los participantes generan en torno al grupo de WhatsApp.

Figura 3. Escala *Opinión de las familias sobre el grupo de WhatsApp* (Fuente: Elaboración propia).

Respecto a las propiedades psicométricas de las escalas, se ha llevado a cabo el análisis descriptivo y discriminante de los ítems, la validez de constructo y la consistencia interna de las mismas a través de diferentes pruebas estadísticas: media y desviación estándar, medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin y la prueba de esfericidad de Bartlett, así como el Alfa de Cronbach respectivamente.

Previamente a la aplicación de estas pruebas, se realizó una recodificación de los valores en las variables que lo exigían. Así, la dimensión *función relacional negativa* (escala *Opinión de las familias sobre el grupo de WhatsApp*) requería una inversión del orden de sus valores, por lo que 1 se convertía en 5 y viceversa, y así

sucesivamente con los demás valores. Al realizar esta modificación, todos los ítems de dicha escala se analizaban en valor positivo, es decir, a una mayor puntuación de cada ítem, mayor puntuación en la escala. Por este motivo, al describir los resultados y hacer referencia a esta dimensión se añadirá la palabra «invertida».

IV. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

El análisis descriptivo y discriminante de los ítems comenzó con la media y la desviación estándar de ambas escalas, de manera que la escala encargada de analizar la finalidad de los intercambios comunicativos obtuvo una media global de $\bar{x} = 50.49$. Por su parte, la escala de opinión constató $\bar{x} = 46.66$. De manera que las puntuaciones medias oscilaron entre 4.02 y 5.07 en el caso de la escala *Finalidad de los intercambios comunicativos de las familias que usan el grupo de WhatsApp de padres y madres del colegio* (escala Likert 1-6) y entre 2.23 y 4.10 para la escala de *Opinión de las familias sobre el grupo de WhatsApp* (escala Likert 1-5). Las desviaciones típicas en ambas escalas fueron superiores a 1. El Alfa de Cronbach global de la primera escala fue $\alpha = .953$, aumentándose a $\alpha = .965$ y $\alpha = .956$ si se eliminaban los ítems 13 y 14 respectivamente. En la segunda escala, se obtuvo $\alpha = .769$, pero no mejoraba si se eliminaban varios ítems. En cuanto a la fiabilidad de cada uno de los factores que se configuraron se pueden apreciar en la Tabla 1.

Para saber si los ítems de las escalas tenían poder de discriminación se empleó la prueba de *t* (grupos contrastados) ($n.s = .05$), en el caso de la escala *Finalidad de los intercambios comunicativos de las familias que usan el grupo de WhatsApp de padres y madres del colegio*, el 100% de los ítems poseían un alto poder de discriminación ($p < .007$), de igual forma en la escala *opinión de las familias sobre el grupo de WhatsApp* todos los ítems discriminaron ($p < .006$).

Para determinar la validez del constructo de la primera escala, se halló la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin ($KMO = .919$) para los 16 ítems de la escala y la prueba de esfericidad de Bartlett ($p = 0.000$), el resultado evidenciaba garantías en el empleo del Análisis Factorial Exploratorio (AFE), al igual que el análisis de la matriz de correlaciones (determinante = 6, 27E-009). En la segunda escala los resultados fueron ($KMO = .609$) para los 14 ítems de la escala, prueba de esfericidad de Bartlett ($p = 0.000$) y determinante (= .006).

El Análisis Factorial Exploratorio (AFE) de ambas escalas comenzó con la obtención de comunalidades, alcanzadas mediante el análisis de componentes principales.

En la primera escala el valor más bajo fue 0.429 (ítem 13) y oscilando el resto entre 0.671 (ítem 15) y 0.909 (ítem 4). La varianza explicada por los 3 factores que se configuraron, fue de 76.772% lo que la situaría por encima del límite establecido por Henson y Roberts (2006).

En la segunda escala los valores más bajos fueron 0.378 (ítem 1), 0.406 (ítem 6) y 0.492 (ítem 9) y oscilando el resto entre 0.580 (ítem 14) y 0.764 (ítem 8). La varianza explicada por los cuatro factores que se configuraron fue de 63.804%, situándola por encima del límite señalado.

Por último, en ambos casos, se llevó a cabo una rotación de los factores (normalización Varimax con Kaiser) para detectar si se producía alguna modificación, pero esta no tuvo lugar.

En la Tabla 1 se pueden apreciar las dimensiones que se generaron en ambas escalas en función de los factores generados. En sendas escalas el AFE mostró una ligera discrepancia respecto al constructo teórico. En la primera escala el segundo factor denominado *finalidad extracurricular* incluía el ítem 13, pero a nivel teórico resultaba más adecuado incluirlo en el tercer factor (finalidad lúdico-cultural). En la segunda escala sucedía de igual modo con el ítem 4, además el ítem 9 se configuraba como un factor independiente, por lo que se decidió incluirlo en el tercer factor.

<i>Escalas</i>	<i>Dimensiones</i>	<i>Ítems</i>	<i>α de Cronbach</i>
Finalidad de los intercambios comunicativos de las familias [...]	F. académica	1 a 9	.974
	F. extracurricular	10 a 13	.860
	F. lúdico-cultural	(13), 14 a 16	.693
Opinión de las familias sobre el grupo de WhatsApp	Fun. Comunicativa	1 a 3, (4)	.754
	Fun. Relacional +	4 a 8	.754
	Fun. Relacional –	6, (9), 10 a 14	.779
	Aportación del grupo	9	

F. =Finalidad; Fun.= Función

Tabla 1. Dimensiones de las escalas generadas por el AFE
(Fuente: Elaboración propia).

V. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Los grupos de WhatsApp creados por las familias para conseguir una mayor información del proceso educativo de sus hijos han proliferado a la par que las posibilidades tecnológicas. Sin embargo, las investigaciones llevadas a cabo en torno al tema no han tenido el mismo ritmo creciente, aun son escasos los estudios que han abordado esta nueva forma de comunicación interfamiliar.

Esta investigación pretende ofrecer dos herramientas para seguir avanzando en el conocimiento de este fenómeno social que salpican las noticias de periódicos de manera continua y, sobre todo, cuando se inicia el curso escolar o estalla algún escándalo al respecto.

En lo que concierne a la escala *Finalidad de los intercambios comunicativos de las familias que usan el grupo de WhatsApp de padres y madres del colegio*, las dimensiones generadas coinciden con un planteamiento teórico de las mismas, salvo en el caso del ítem 13, integrado en la dimensión «finalidad extracurricular», que, a nuestro juicio, debería ubicarse en la dimensión «finalidad lúdico-cultural».

De igual forma sucede en la escala *Opinión de las familias sobre el grupo de WhatsApp*, los cuatro factores que se configuraron respondieron a cuatro dimensiones teóricas planteadas previamente. La única discordancia detectada fue el ítem

4, que forma parte de la dimensión «función relacional positiva» y a nivel teórico entendíamos que debía ubicarse en la primera dimensión «función comunicativa».

Esto nos lleva a pensar en la necesidad de seguir depurando y fortaleciendo las propiedades psicométricas del instrumento, sobre todo, la segunda escala, cuya fiabilidad es menor, aunque en ambos casos la discriminación de los ítems es adecuada.

A la vista de este análisis psicométrico, la propuesta definitiva de dimensiones e ítems presentada es un primer paso para obtener información valiosa sobre las relaciones interfamiliares a través del grupo de WhatsApp (ver anexo 1).

VI. BIBLIOGRAFÍA

- Andújar, A. (2016): «Benefits of mobile instant messaging to develop ESL writing», en *System*, 62, pp. 63-76.
- Bolívar, A. (2006): «Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común», en *Revista de Educación*, 339, pp. 119-146.
- Bouhnik, D. y Deshen, M. (2014): «WhatsApp goes to school: Mobile instant messaging between teachers and students», en *Journal of Information Technology Education: Research*, 13, pp. 217-231.
- Carlsson, U. (2011): «Los jóvenes en la cultura de los medios digitales», en *Revista Iberoamericana de Comunicación*, 5, pp. 99-112.
- García-Galera, M. y Monferrer, J. (2009): «Propuesta de análisis teórico sobre el uso del teléfono móvil en adolescentes», en *Comunicar, Revista Científica Educomunicación*, 17 (33), pp. 83-92. DOI: 10.3916/c33-2009-02-008
- Garello, V. y Rinaudo, M. (2012): «Características de las tareas académicas que favorecen el aprendizaje autorregulado y la cognición distribuida en estudiantes universitarios», en *Revista de Docencia Universitaria*, 10 (3), pp. 415-440.
- Garreta, J. y Llevot, N. (2007): «La relación familia-escuela ¿una cuestión pendiente?», en Garreta, J. (coord.), *La relación familia-escuela*, Lleida: Universitat de Lleida, pp. 9-12.
- González-Pienda, J. y Núñez, J. (2005): «La implicación de los padres y su incidencia en el rendimiento de los hijos», en *Revista de Psicología y Educación*, 1 (1), pp. 115-134.
- Henderson, A. y Mapp, K. (2002): *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*, Austin, Texas: SEDL.
- Henson, R. y Roberts, J. (2006): «Use of exploratory factor analysis in published research common errors and some comment on improved practice», en *Educational and Psychological measurement*, 66 (3), pp. 393-416.
- Hueso, A. y Cascant, M. (2012): «Metodología y técnicas cuantitativas de investigación», en *Cuadernos docentes en proceso de desarrollo*, 1, pp. 1-87.
- Marín, V. y García, M. (2003): «La familia e Internet, ¿un juego a tres bandas?», en *Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 21, pp. 123-126.
- Martín, A., Pazos, M., Montilla, M. et al. (2016): «Una modalidad actual de violencia de género en parejas de jóvenes: Las redes sociales», en *Educación XXI*, 19 (2), pp. 405-429. DOI: 10.5944/educXXI.13934
- Martínez, R. y Álvarez, L. (2006): «Fracaso y abandono escolar en Educación Secundaria Obligatoria: implicación de la familia y los centros escolares», en *Aula Abierta*, 85, pp. 127-146.
- Moriana, J. et al. (2006): «Actividades extraescolares y rendimiento académico en alumnos de Educación Secundaria», en *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4 (1), pp. 35-46.

- Nagler, W., Ebner, M. y Schön, M. (2015): «Why Facebook Swallowed WhatsApp!», en *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications*, Chesapeake: VA: AACE, pp. 1383-1392.
- Naranjo, M. (2008): «Relaciones interpersonales adecuadas mediante una comunicación y conducta asertivas», en *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 8 (1), pp. 1-27. Recuperado de: <https://goo.gl/umXR21>. Fecha de consulta: 25/07/2017.
- Pozo, M.^a, Gutiérrez, J. y Rodríguez, C. (2007): «El uso del método Delphi en la definición de los criterios para una formación de calidad en animación sociocultural y tiempo libre», en *Revista de investigación educativa*, 25 (2), pp. 351-366.
- Prado-Aragonés, J. (2001): «La competencia comunicativa en el entorno tecnológico: desafío para la enseñanza», en *Revista científica de educación y comunicación*, 17, pp. 21-30.
- Ramírez-García, A. (2015): «El WhatsApp como instrumento de comunicación entre las familias. Una investigación cualitativa», en González, J. E. y Valderrama, M. (coords.), *Comunicación actual: Redes sociales y lo 2.0 y 3.0*, Madrid: McGraw-Hill, pp. 535-546.
- Rodríguez, M.^a C., Valerio, G., Cárdenas, C. *et al.* (2016): «Percepción y realidad del uso de WhatsApp en estudiantes universitarios de ciencias de la salud», en *FEM. Revista de la Fundación Educación Médica*, 19 (3), pp. 119-124.
- Romera, E., Ortega, R. y Monks, C. (2008): «Impacto de la actividad lúdica en el desarrollo de la competencia social», en *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8 (2), pp. 193-202.

ANEXO 1

<i>Dimensiones</i>	<i>Ítems</i>
Finalidad académica	1. Preguntar sobre tareas, exámenes o trabajos de Lengua Castellana.
	2. Preguntar sobre tareas, exámenes o trabajos de Matemáticas.
	3. Preguntar sobre tareas, exámenes o trabajos de Ciencias Sociales.
	4. Preguntar sobre tareas, exámenes o trabajos de Ciencias Naturales.
	5. Preguntar sobre tareas, exámenes o trabajos de inglés.
	6. Preguntar sobre tareas, exámenes o trabajos de Música.
	7. Preguntar sobre tareas, exámenes o trabajos de Ciudadanía.
	8. Preguntar sobre tareas, exámenes o trabajos de Educación Artística.
	9. Preguntar sobre tareas, exámenes o trabajos de Religión/Valores Cívicos.
Finalidad extracurricular	10. Preguntar sobre actividades complementarias: excursiones, visitas, etc.
	11. Preguntar sobre aspectos de la tutoría: reuniones, entrevistas... con el tutor/a.
	12. Material que tiene que llevar a clase.
	13. Enviar felicitaciones a otras familias.

<i>Dimensiones</i>	<i>Ítems</i>
Finalidad lúdico-cultural	14. Enviar chistes.
	15. Seguir una conversación no académica sobre ocio y tiempo libre en familia, cultura, eventos deportivos, etc.
	16. Enviar información de interés sobre actividades de la localidad: ocio y tiempo libre, cultura, eventos deportivos... en familia.

Figura 1. Dimensiones e ítems de la escala *Finalidad de los intercambios comunicativos de las familias que usan el grupo de WhatsApp de padres y madres del colegio* (Fuente: Elaboración propia).

<i>Dimensiones</i>	<i>Ítems</i>
Función comunicativa del grupo	1. El WhatsApp permite una comunicación inmediata entre familias.
	2. El WhatsApp supera barreras de tiempo y espacio.
	3. El WhatsApp permite compartir una gran cantidad de información.
Función relacional positiva	4. El WhatsApp me ayuda a estar informado/a de aspectos académicos de mis hijos/as.
	5. El WhatsApp favorece las relaciones entre las familias del grupo clase.
	7. El grupo de WhatsApp me ha permitido crear lazos de amistad con otras familias.
	8. Las relaciones de las familias a través de WhatsApp mejoran las relaciones de los niños en la escuela.
Repercusiones negativas del uso del grupo	6. Las familias suelen hacer un uso abusivo del grupo de WhatsApp (hablar sobre cuestiones que solo afectan a 2-3 familias, incluir conversaciones inadecuadas, etc.).
	10. El grupo de WhatsApp provoca que los hijos/as sean más irresponsables con sus tareas escolares.
	11. Me molesta que los padres envíen fotos de mi hijo/a mediante WhatsApp.
	12. El grupo de WhatsApp puede repercutir de manera negativa en las relaciones sociales de los niños/as en el aula debido a conflictos que pudieran generarse entre los usuarios del grupo de WhatsApp.
	13. Las conversaciones que se mantienen a través de WhatsApp pueden generar dificultades en las relaciones entre familias a través de malos entendidos.
	14. Considero que la imagen que tiene mi hijo/a del profesorado se puede ver distorsionada si lee las conversaciones del grupo de WhatsApp.
Aportación del grupo	9. El grupo de WhatsApp no me aporta nada, por lo que he pensado en abandonarlo.

Figura 2. Dimensiones e ítems de la escala *Opinión de las familias sobre el grupo de WhatsApp* (Fuente: Elaboración propia).

31. DE LO PROBABLEMENTE MEDIBLE A LA POSIBILIDAD DE UNA MEJORA REAL: LOS EDUCADORES SOCIALES COMO GARANTES DE LA CALIDAD SOCIOEDUCATIVA

MONIA RODRIGO
Universidad de Almería (España)

*Cuando no me preguntan, sé lo que es;
cuando me preguntan, no lo sé
(San Agustín, Confesiones).*

I. *NON OMNE QUOD NITET AURUM EST:* O DE LA NECESIDAD DE GARANTIZAR LA CALIDAD

En una sociedad postmoderna como la actual, en la que los valores de la sociedad han virado hacia los propios de la economía neoliberal (Lipovetsky, 2003; Bauman, 2013) y en la que lo económico ha pasado de ser un medio para conseguir objetivos a representar lo sustancial de una ideología que ha modificado nuestra forma de relacionarnos con el mundo, pervirtiendo sobre manera el sentido último de las políticas educativas en general y de la educación en particular (Rodrigo, 2013, 2015), y en la que de repente nos hemos encontrado con la necesidad de garantizar la calidad frente a una ciudadanía o unos representantes de la misma, que parecen exigir más bien resultados para analizar la relación entre costes y beneficios y hacer ranking para diferenciar a los seres humanos en *castas o clases sociales*, que para garantizar el empoderamiento ciudadano; el concepto de calidad y su medición se han transformado en el eje central del debate educativo.

Si hasta hace tan solo una década, lo que nos convencía de la calidad de un profesor, médico, dentista, o institución educativa en su conjunto era la opinión de expertos en ese campo o de alguien que supiera más y pudiera informarse sobre ellos, hoy en día en lo que nos fijamos o en lo que cada vez nos fijamos más, es en el certificado o en la certificación de calidad que tienen u ostentan.

Nos hemos convencidos, o nos han empujado a que lo hiciéramos, de que tenemos la necesidad de medir y exigir el control externo para que podamos confiar en algo o en alguien. Si un terapeuta empieza con un tratamiento, controlamos, comprobamos y decidimos si eso es lo mejor en función de lo que está

establecido, sin tener en cuenta que —posiblemente— nuestro caso en concreto puede ser diferente, y justamente por eso hemos acudido individualmente; si un profesor manda o no deberes creemos poder opinar, éstos serán demasiados o demasiados pocos en función de nuestras vivencias, pero casi nunca adecuados, dado que según PISA —y a pesar de que la mayoría no sepa realmente en qué consiste o qué significa la E final de la sigla OCDE— la educación en España es mala —eso sí la pública porqué la privada no lo es—.

Podríamos seguir con múltiples ejemplos, sin embargo la idea que con ellos queremos resaltar no es otra que resaltar como ya no confiamos en la profesionalidad el otro, del especialista, sino esperamos y confiamos en el certificado de calidad que se ostenta en las puertas de profesionales e instituciones.

Conocedores de esta realidad hemos decidido revisar los análisis hechos acerca de este tema en los últimos años e intentar trasladar el mismo al campo de trabajo del educador y educadora social, no en aras de controlar una y otra vez la labor de este profesional, sino para entender qué repercusiones puede tener.

II. DE LA EMPRESA A LA REALIDAD SOCIAL: HACIA LA PARADOJA DE LA CALIDAD ÚNICA

El concepto que de calidad se maneja hoy en día en el entorno socioeducativo español en particular y europeo en general, es una directa trasposición de los enfoques empresariales que a lo largo del siglo pasado han ido evolucionando desde una concepción del concepto de calidad como de una propiedad propia e intrínseca al producto, hasta una filosofía fuerte y globalizadora que no sólo mira a la producción de un producto de calidad, sino controla mide y plantea indicadores para todos los pasos del proceso y todos los implicados en el mismo.

De hecho, a pesar de que tradicionalmente la calidad se ha considerado como un atributo más del producto, ligándose más al concepto popular de la calidad como algo bueno, bien hecho y sin fallos de producción o montaje, tangible, observable y medible; a partir de los finales de los noventa el concepto de calidad ha evolucionado, transformándose más bien en una filosofía de empresa que traslada la responsabilidad de verificar la calidad del producto al cliente, quien se transforma en el garante último de la misma.

Obviamente esto no significa que se deje de valorar y medir la calidad del producto en sí, o la relación calidad/precio sino que se pasa a hablar de una

filosofía de dirección que busca continuamente mejorar la calidad de actuación en todos los procesos productivos y /o de servicios en una organización [...] y que ofrece los medios por los que las organizaciones pueden proporcionar una participación de sus empleado, satisfacción a los clientes, igual de importante, competitividad en la organización (James, 1988: 33; citado en Fernández Sierra, 2002: 74).

Esta idea o filosofía, definida en el mundo anglosajón como *Total Quality Management* (TQM) y en castellano —aunque erróneamente a la hora de su tras-

lación por la pérdida del término y del concepto *management*— como Gestión de la Calidad Total (GCT) se convirtió rápidamente en un reclamo publicitario que a pesar de no poder obviar la necesidad de una empresa de generar beneficios hace que el cliente se considere absolutamente en el centro del proceso de producción o dicho de otra forma quién pone la condición y define el nivel de exigencia a la hora de acudir a un servicio o comprar un producto.

A partir de ese momento las empresas rediseñan sus finalidades teniendo en cuenta todos y cada uno de los elementos de la misma haciendo que toda corporación deba replantear sus finalidades, y pasándose a hablar de las mismas en tres sentidos: las estratégicas (satisfacer al cliente); la comercial (la necesidad de competir con otros) y su fin último, el de incrementar los beneficios.

Si por el mundo de la empresa el acercamiento de la producción al cliente y su empoderamiento es probablemente beneficioso, es bastante evidente que su traslación al ámbito educativo es por lo menos discutible: en principio ni hay productores, ni productos y menos clientes. Sin embargo, parece ser que las políticas educativas tanto europeas como estadounidenses¹, han optado por hacerlo por lo que por lo menos nos vemos obligados a analizarlo en profundidad.

¿Podemos entonces trasladar la filosofía de GCT sin más al ámbito socio-educativo?

Antes de intentar contestar a esta pregunta tenemos que parar un momento y reflexionar sobre otros elementos importantes. De hecho, cuando hablamos de calidad en educación en general o en educación social en específico, no podemos olvidarnos que el mismo no es sólo vocablo con un significante definido sino que en el establecimiento de este último concurren multitud de intereses políticos, económicos, ideológicos, éticos, etc. que dificultan soberanamente su uso y manejo en el ámbito de las políticas socioeducativas.

Aunque posiblemente haya más cuestiones a debatir para que podamos entender la dificultad que existe a la hora de hablar de calidad en este espacio, tres son los núcleos de análisis y/o cuestiones acerca de las que debemos reflexionar, ya que de otra forma no seremos capaces de contestar a esa ambiciosa pregunta que nos acabamos de formular o por lo menos acercarnos a ellas y debatir.

1. FINES Y OBJETIVOS VERSUS MEDIOS Y RECURSOS

Cuando se plantea un proyecto educativo, sea cual sea su ámbito de actuación, colectivo al que se dirige, duración y/o alcance, lo primero que se plantea o define —después de contemplar que se ajuste legislativamente a la normativa vigente— es el *para qué* de la acción o, dicho de otra forma, hay que establecer fines y objetivos del mismo.

Para hacerlo realidad, hay que conocer el entorno en el que se va a poner en marcha, estudiarlo y analizarlo, entender las necesidades de los involucrados y

¹ Para profundizar en este tema se pueden consultar los resultados de la evaluación posterior a la implantación de la Ley *No Child Left Behind* puesta en marcha en Estados Unidos entre el 2001 y el 2015.

por último, plantear qué medios y recursos necesitaremos para su desarrollo. Finalmente, los solicitaremos, analizaremos presupuestos, haremos balances y, si todo va como creemos, empezaremos a trabajar.

Claro está que a pesar del marco normativo en el que todos nos debemos mover la selección o definición de los fines y objetivos de todo proyecto, variará en función de la persona que la defina dado que elegir entre una u otra meta educativa se relaciona sin duda con nuestro ser, irrepetible y único, pero a la vez socializado y encorsetado en ideas que nos definen más allá de nuestra profesión; sin embargo, somos personas que trabajamos con personas y por lo tanto será imposible no tenerlo en cuenta o presumir que todos actuemos de una misma forma, estandarizadas y rutinaria.

Por otro lado, las administraciones públicas o privadas que los financian directa o indirectamente necesitan poner en marcha un sistema de control con un doble objetivo: por un lado, verificar que la inversión se esté utilizando de la mejor forma posible; y por otro, rendir cuenta a una sociedad que, a raíz del auge neoliberal y del cambio de valores en esta sociedad postmoderna, ha pasado a ser posible cliente y por lo tanto, los ciudadanos a ser interesados al que rendir cuenta de lo invertido.

Así, cuando se plantea la evaluación de un proyecto o servicio para definir su calidad o para comprobar su idoneidad en relación a lo previamente esperado, se deben definir indicadores de calidad comunes y repetibles, en aras de que se puedan comparar unos proyectos con otros, o unos centros con otros para que el inversor (administraciones públicas o privadas), el ciudadano (posible cliente o interesado) y el usuario del servicio (cliente) tenga conocimiento de cuáles son los centros con más o menos calidad.

Sin embargo, como fácilmente entenderá el lector es muy complejo plantear indicadores que definan a gran escala la subjetividad e idiosincrasia que debe definir la selección de las metas educativas, tanto que si nos fijamos en los indicadores que se han venido estableciendo (Postman, 1999; Pérez-Juste, 2005; Muñoz-Repiso y Murillo, 2010; Fernández-Sierra, 2011) nos daremos cuenta de cómo realmente lo que se está valorando tiene más que ver con los medios y recursos que los fines y objetivos².

² Sirva al lector de ejemplo el siguiente caso: Se me presenta como problema a resolver –en el marco de un programa de acción comunitaria- la realidad de un barrio en el que los ciudadanos con mayores dificultades y en peligro de exclusión social, resultan ser los que menos acceso tienen a las ayudas y programas existentes. Si me pusiera a pensar simplemente en el qué hacer y en qué tengo para hacerlo, posiblemente sería bastante fácil de evaluar, pero si como educador social, me paro a pensar en el para qué me daré cuenta de que existen por lo menos dos fines plausibles. Así mi fin podrá ser: *a*) empoderar al ciudadano para que conozca su entorno y pueda acceder a las ayudas o programas que necesita; o *b*) poner en marcha un punto de gestión de ayudas para gestionar eficaz y rápidamente las peticiones de los usuarios que no son todavía atendidos por los servicios sociales comunitarios. Obviamente, mi actuación se verá modificada en un caso y en otro, destinaré los recursos a una u otra cosa y daré prioridad a unas u otras cuestiones en función de hacia dónde iré. Sin embargo, los indicadores de calidad serán los mismos y las valoraciones probablemente parecidas, algo que, lamentablemente, hará que veamos claramente la complejidad de este proceso, sin que además nos garantice que el fin real de la labor socioeducativa sea lo que se considera de calidad.

Esta realidad, que en la empresa no se presenta al no existir esta subjetividad moral y ética en la selección del *para qué* de la producción de un producto, dificulta que podamos trasladar sin más, el concepto de control de calidad que se está manejando actualmente al ámbito socioeducativo en el que desempeñan su labor educadores y educadoras sociales.

2. LA PERSONALIZACIÓN DEL ACTO EDUCATIVO Y LA NECESIDAD DE LA PERTINENCIA SOCIAL DE PROGRAMAS Y PROYECTOS

Si bien es verdad que la calidad en educación está ligada a la calidad de la meta educativa, cuando pensamos en la labor de los educadores sociales no nos podemos olvidar tampoco de que además del *hacia dónde ir* para formar de forma integral al ser humano, hay que atender a «las circunstancias del aquí y ahora, de lugar y tiempo» (Pérez-Juste, 2005: 15) que inevitablemente hace que resulte necesario hablar de la necesidad de la personalización y la pertinencia social como principios a tener en cuenta a la hora de valorar la calidad de la misma.

Cuando pensamos en la educación de un ser humano, de hecho, no sólo podemos pensar en lo que necesita la sociedad de él o en qué recursos tenemos para atenderle sino que la prioridad de todo educador social que trabaje para el desarrollo integral de los ciudadanos y ciudadanas debe pensar en cómo atender de la mejor forma posible a su individualidad, llevando a cabo un proceso continuo de planificación y revisión, en aras de acompañar a los seres humanos hacia un desarrollo integral que les permita ser aquello que pueden o quieren ser. Una educación de calidad, además que intencionada, planificada y apoyada con recursos por parte de las administraciones competentes, debe perseguir unos objetivos respetuosos con la persona, su libertad y dignidad, debe respetar el entorno en el que cada individuo se desarrolla y desenvuelve; debe ser pertinente, no sólo respondiendo a lo que la sociedad o las corrientes neoliberales exigen en la actualidad sino con las personas; y finalmente, debe ser flexible y abierta al diálogo con políticos, necesidades sociales, entorno, otros planes o programas, etc.

Los proyectos o programas que se diseñan y ponen en marcha por parte de los educadores y educadoras sociales deben desarrollar y promover proyectos vitales, ser socialmente valiosos, potenciar la autonomía y favorecer la toma de decisiones razonadas y sólo cuando todo esto se consiga con todas y cada una de las personas con las que estamos llamados a trabajar —independientemente del nivel o ámbito— podremos hablar de una educación de calidad.

3. CALIDAD EDUCATIVA Y JUSTICIA SOCIAL

A pesar de que en las sociedades democráticas del siglo XXI pocos discutan ya el principio de igualdad de todos los ciudadanos y ciudadanas³ cuando éste se

³ No vamos a pararnos aquí a debatir sobre las implicaciones y modificaciones que sufre el significado del término igualdad cuando entran en juegos cuestiones raciales, culturales, xenó-

tiene que utilizar para hablar de educación, definir, planificar y poner en marcha proyectos o programas, aclarar presupuestos, o definir metas y recursos no resulta tan fácil como parece.

El problema real reside en que la utilización del concepto de igualdad, lleva implícita la idea de igualdad de oportunidades y justicia social, que sin embargo, si analizamos a partir de las medidas legislativas que se han ido promulgando, nos hacen dudar de si realmente podemos hablar de justicia social o menos dada su posibilidad de interpretación. Como ya afirmaba Fernández Sierra (2002: 19) a principio de este joven y recién estrenado siglo la trampa conceptual en la que se desenvuelven igualdad y justicia social reside en que la línea que definía garantizada dicha justicia estaba en que ésta

solía interpretarse como la posibilidad de acceso al sistema educativo [...] pero sin tener en cuenta las limitaciones producidas por otras circunstancias socio-políticas, personales o históricas que imposibilitan el éxito [...] consiguiendo una mejora de las condiciones [...] pero no la igualdad como un derecho humano inalienable.

De hecho, tratar a los individuos con igualdad no significa repartir a todos lo mismo potenciando el individualismo discriminatorio, sino pensar en actuaciones y ayudas de compensación dirigidas fundamentalmente a aquellas personas que más lo necesiten.

Sin embargo, en el ámbito político-administrativo, en ocasiones y a lo largo de muchas décadas, se ha hecho referencia al término de igualdad de oportunidades desde su sentido más estricto llegando incluso a utilizarse como sinónimos, los términos igualdad y equidad y potenciando que las interpretaciones gerencialistas que analizan la realidad educativa en términos de ganancias y recompensas, acabaran favoreciendo y estableciendo medidas extras paradójicamente para aquellos que más tenían⁴.

Finalmente, y después de haber reflexionado sobre estas cuestiones todavía es posible que tengamos dudas a la hora de contestar a aquella pregunta con la que venimos trabajando a lo largo de este escrito, ya que resulta bastante evidente que la variedad de interpretaciones posibles que existen del término calidad, de su medición y de la posibilidad de trasladar su control al ámbito socioeducativo desde la empresa complica sobremanera definir si es o no posible.

De hecho, a pesar de ser necesario mantener un control de la calidad en todos los ámbitos es preciso recordar que cuando hablamos de educación deberíamos de

fobas o discriminatorias ya que la base sobre la que se construye la educación deberían evitar *a priori* los espacios excluyentes y ofensivos.

⁴ Cuando hablamos de aquellos que más tenían no nos referimos sólo económicamente. Por ejemplo, proporcionar becas para el aprendizaje del inglés a aquellos que mejores resultados obtienen en un test de nivel, parece ser ecuivo, justo y respetar la igualdad; sin embargo, y aunque aparentemente lo parezca, no se está teniendo en cuenta que —probablemente y si sólo utilizamos ese como indicador— nos encontremos que los beneficiarios de la misma sean aquellos que previamente habían podido ir a academia privadas pagadas por sus padres; mientras que los excluidos aquellos que nunca pudieron llegar a tener ese nivel.

hablar de personas y no de números, pero que también es verdad que, en función de cómo entendemos los conceptos de equidad, justicia, pertinencia social; o según qué importancia prestemos al establecimiento de las metas educativas y del *para qué* de lo que hacemos nos encontraremos con ideas bien distintas sobre lo que significa realmente para el que habla y escucha el término calidad, haciendo que no podamos que admitir por lo menos una dualidad irresoluble —técnica vs práctica (Fernández Sierra, 2002)— que por cuanto intentemos acotar, analizar o debatir hará que resulte imposible.

III. LAS ACREDITACIONES Y LOS INDICADORES DE CALIDAD

Políticos, administradores, consejeros y legisladores e incluso algunos directores o educadores gestores han apostado en los últimos años por organizar, definir, objetivizar y medir las instituciones educativas y su calidad, trasladando por ello el modelo de control y gestión de la calidad que se estaba utilizando en el mundo de la empresa y la producción al ámbito socioeducativo sin más.

Si analizamos los programas actuales de evaluación de la calidad socioeducativa nos damos cuenta de que la mayoría de los aspectos que se tienen en cuenta a la hora de valorarla tienen más que ver con medios y recursos —humanos, funcionales, materiales— que con aspectos realmente educativos como a los que hemos apuntados en el apartado anterior.

De hecho, si tomamos como referencia los dos modelos que se usan en la actualidad para medir la calidad educativa en su sentido más amplio, es decir desde la escuela hasta los programas o proyectos de intervención social —las normas ISO y el modelo EFQM—, nos damos rápidamente cuenta de que ambos responden más bien a la filosofía de la GCT que a la práctica educativa real.

Las Normas ISO (International Standardization Organization) tienen un planteamiento que busca asegurar la calidad analizando y haciendo hincapié en la gestión, es decir, se centran fundamentalmente en cómo se controla y gestiona una organización socioeducativa, si $A+B$ es igual a C , si se han superado los objetivos, en si las partes interesadas están o menos satisfechas, etc.; cuestiones que más allá de ser claramente importantes y deseables, lamentablemente no plantean o analizan la idoneidad o la relevancia de las mismas.

El modelo EFQM (Modelo Europeo de Excelencia Empresarial) a pesar de tener otra rutina de certificación, no modifica su esencia, ya que en ningún momento hace referencia a la naturaleza y a la esencia de la calidad en el ámbito socioeducativo, centrando toda su atención en el funcionamiento mecánico y en la equidad entre inversiones y beneficios tanto para el productor como para el cliente.

Si bien es verdad que parte de la comunidad educativa celebra esta equiparación, probablemente en pro de los valores neoliberales que definen el desarrollo social de la ciudadanía del siglo XXI, creemos que estos mismos no se han parado a pensar en el peligro que conlleva trasladar la filosofía de la GCT al mundo socioeducativo, dado que como resulta patente del análisis que venimos llevando a cabo, el afán por medir y cuantificar actuaciones, intervenciones o proyectos

educativos; y la necesidad de hacerlo de la misma forma en todos los espacios/ámbitos en los que la acción socioeducativa acontece, hace que en muchas ocasiones se pierda de vista la esencia real de la calidad, sus fines y pertinencia y se acabe midiendo algo que realmente no puede darnos ni una respuesta fiable ni ayuda para modificar y mejorar la realidad.

Dada la realidad actual, sin embargo sería equivocado obviar analizar cómo esto afecta a los beneficiarios últimos de la labor educativa en general, y de los educadores y educadoras sociales en específico.

Si por un lado todos sabemos que un educador o educadora social es agente de cambio y mejora, quizás no todos nos hemos parado a pensar en que el educador social es un profesional que además de tener encomendadas tareas de transmisión, desarrollo y promoción de la cultura, mediación educativa, familiar y cultural, análisis y diagnóstico de los contextos reales de su actuación, diseño implementación y evaluación de programas y proyectos y dirección y gestión de centros (ASEDES, 2007); es también un profesional que debe tener la capacidad «para contrastar las causas y los efectos de las diferentes lógicas puestas en juego en esos contextos, con la finalidad de tomar decisiones basadas en criterios y principios reconocidos y avalados por la profesión» (2007: 44).

Esto significa que el educador social no es solo aplicador sino sujeto del acto educativo, que no sólo está llamado a establecer rutinas y a poner en marcha protocolos de evaluación para rendir cuentas *a otros*, a los que cuantifican, financian, buscan beneficios, etc.; sino que como profesional es llamado replantarse no sólo aquel «cómo» del que hablábamos con anterioridad, sino también aquel *para qué*, aquellas metas educativas que a pesar de haber sido olvidadas en las últimas décadas son, han sido y siempre deberán ser el foco de atención principal de la acción socioeducativa para que ésta, acabe siendo de calidad.

IV. CONCLUSIONES O CONSIDERACIONES FINALES

No podemos dejar en mano de los números la calidad de la atención educativa que reciben las personas en situación de desventaja social o simplemente todos aquellos ciudadanos que lo necesiten. Medir en término de inversiones-beneficios, esperando la rentabilidad no dejará de ser, según la opinión de quién escribe y analiza la realidad de la práctica del educador social, una tarea con poca utilidad, pero no vacía de significado.

A pesar de que la educación haya que medirla y mejorarla desde dentro, evaluando las realidades socioeducativas desde la perspectiva de quién las vivencias y sufre, y no desde fuera como se está llevando a cabo, tiene más significado del que creamos, ya que realmente estamos hablando de decisiones políticas e ideológicas, de cuestiones y elementos que marcan unas políticas educativas que —independientemente de que queramos o no— exaltan o minimizan la importancia de lo que hacemos.

Exactamente como cuando íbamos a la escuela pasaba y acabábamos estudiando no según lo que nos interesara más o menos sino en función de lo que el profeso nos decía que entraría en el examen y transformando en todo lo demás en accesorio, lo importante será lo que se legisle y cómo esto se valorará.

Si seguimos planteando la evaluación de la calidad educativa bajo el prisma neoliberal en un espacio en el que las grandes reglas y las recetas no funcionan y dónde medir y cuantificar incluso a veces con decimales —para asegurar la fiabilidad de una estadísticas obtenida a raíz del tratamiento de unos datos recogidos— hará no sólo que acabemos hablando de 1, 3 usuarios en vez que de personas, sino que además acabemos considerando importante hacerlo, dando más valor al envoltorio que al contenido y maquillando una realidad para hacer creer a todos los demás que sí es oro todo lo que brilla, pervirtiendo sobremanera toda tarea educativa.

V. BIBLIOGRAFÍA

- ASEDES (2007): *Documentos profesionalizadores*, Barcelona: ASEDES. Recuperado de: www.eduso.net/archivo/docdow.php?id=143
- Bauman, Z. (2013): *Sobre la educación en un mundo líquido: conversaciones con Riccardo Mazzeo*, Barcelona: Paidós.
- Fernández-Sierra, J. (2002): *Evaluación del rendimiento, evaluación del aprendizaje*, Madrid: Akal.
- (2011): *Formar para la economía del conocimiento vs educar para la sociedad del conocimiento*, Málaga: Aljibe.
- Lipovetsky, G. (2003): *La era del vacío*, Madrid: Anagrama.
- Muñoz-Repiso, M. y Murillo, F. (2010): «Un balance provisional sobre la calidad en educación. Eficacia escolar y mejora de la escuela», en *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (2), pp. 178- 186.
- Pérez-Juste, J. (2005): «Calidad de la educación, calidad en la educación hacia su necesaria integración», en *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 8, pp. 11-34.
- Postman, N. (1999): *El fin de la educación: una nueva definición del valor de la escuela*, en Barcelona: Octaedro.
- Rodorigo, M. (2013): *La mediación y la colaboración interprofesional para la educación intercultural. Estudio de Caso*, Tesis Doctoral, Universidad de Almería.
- (2015): «Postmodernidad y escuela», en *Revista Vozes dos Vales: Publicações Acadêmicas*, 7 (IV).

32. EDUCACIÓN MUSICAL PERFORMATIVA. UNA APROXIMACIÓN TEÓRICA

JOSÉ A. RODRÍGUEZ-QUILES
Universidad de Granada (España)
y Universidad de Potsdam (Alemania)

Este trabajo ha sido realizado en el marco del Proyector Europeo Art et Apprentissage (Ref. 16PE0010)

I. INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo se exponen las bases para una Educación Musical entendida como actividad performativa. Por motivos de espacio no se acompañará el texto con ejemplificaciones de corte práctico. Los lectores interesados¹ pueden consultar las referencias bibliográficas al final del texto².

Ya en el año 1918, el alemán Max Hermann (1865-1942) defendía una idea revolucionaria en el campo teatral de la época: «Mi convicción [...] es que el teatro y el drama [...] son opuestos tan esenciales en origen [...] que no pueden dejar de mostrar sus síntomas. El drama es creación del individuo por medio de la palabra usada artísticamente, mientras que el teatro es el mérito del público y de sus servidores»³. Tenemos aquí un avance de la separación texto/representación que serviría para sentar las bases de la *Theaterwissenschaft*⁴ moderna en la Alemania de los años setenta del pasado siglo, así como de los *Performance Studies* americanos por el mismo tiempo y, sobre todo, durante la siguiente década⁵. A partir de ese momento quedarían perfectamente delimitados tres grandes ámbitos de conocimiento en el mundo universitario: Filología (en sus diversas ramas), Arte Dra-

¹ Si bien la idea siempre es la de incluir tanto a mujeres como a hombres, por agilidad en la lectura se hará aquí uso sólo del género gramatical masculino.

² En particular, Moritz (2016); Rodríguez-Quiles (2013, 2014a, 2015, 2017b, 2017c); Salmerón (2016); Soria (2017); Urban (2017).

³ En «Bühne und Drama», publicado en el diario alemán *Vossische Zeitung*, el 30 de julio de 1918, cit. por Fischer-Lichte (2004: 43).

⁴ Ciencia del Teatro.

⁵ Fue en el año de 1980 cuando el *Graduate Drama Department* de la Universidad de Nueva York se convirtió en *Department of Performance Studies*, el primero de su género en todo el mundo (Schechner y Brady, 2013: 20).

mático y *Performance Studies*, cuyos respectivos objetos de estudio serán el texto escrito, la representación de ese texto y los acontecimientos que surgen durante la representación del texto (cuando lo hubiere). Así pues, los *Performance Studies* suponen un cambio importante en el punto de mira, desde el momento en que la atención no se dirige ya al texto como *monumento*, sino que éste es considerado como un *artefacto* más entre otros, pasándose a investigar lo que realmente ocurre al manejar éste y otros artefactos *durante* la puesta en escena: flujos de energías, creación de ambientes, interacciones entre actores y espectadores, reacciones del público... Esto es, se ponen en el punto de mira «las comunidades y culturas sociales bajo el aspecto de la significatividad de los acontecimientos, las formas de actuación y los procesos experimentados corporalmente» (Lange, 2006: 9).

El caso de España es singular una vez más, ya que, si bien los estudios filológicos están ampliamente consolidados como disciplinas universitarias, los estudios de Arte Dramático se sitúan fuera del ámbito universitario, mientras que no existen unos estudios específicos análogos a la *Theaterwissenschaft* del ámbito germano ni a los *Performance Studies* del ámbito anglófono. Por otro lado, no deja de llamar la atención el paralelismo existente entre esta situación concerniente a los estudios literarios y los estudios musicales en nuestro país. Así, mientras la Musicología aborda el estudio de la partitura como *monumento* y se desarrolla tanto en Universidades como en algunos pocos Conservatorios Superiores de Música, los estudios de composición e interpretación instrumental tienen su sede sólo en éstas últimas instituciones, mientras que las Facultades de Ciencias de la Educación han suprimido de su catálogo de titulaciones los estudios de Educación Musical, abriendo con ello una brecha sin parangón respecto a los países avanzados de nuestro entorno europeo (Rodríguez-Quiles, 2012, 2014, 2017a).

En efecto, a pesar de la necesidad y pertinencia de abordar el estudio del complejo mundo de la música desde diferentes frentes, defenderé aquí que Educación Musical Performativa (EMP) y Musicología son ámbitos de conocimiento distintos: mientras la segunda se ocupa del estudio de la partitura (*monumento*) en cuanto creación artística del individuo, la primera estudia los *acontecimientos* que, propuestos en origen con una intención educativa en torno al fenómeno sonoro, tienen lugar dentro del aula. Entiendo por *acontecimiento* el clima determinado que, gracias a intervenciones de corte pedagógico-musical, surge en el aula (o bien en el marco de otro espacio performativo elegido para la ocasión) al reunirse profesor y alumnos, todos ellos provenientes muy posiblemente de diversos contextos culturales, sociales, biográficos, situacionales... y con expectativas, intereses, estados anímicos y caracteres determinados. De este clima particular surgirá algo que así sólo puede acontecer esa única vez. El que algo ocurra y lo que propiamente ocurre afecta a todos los participantes en el acontecimiento, si bien de maneras diferentes y con intensidades también diferentes, lo que deberá ser muy tenido en cuenta desde el punto de vista pedagógico.

El ámbito educativo, como tantos otros ámbitos de la vida, ofrece un espacio en el que se articula una repetición continuada de actos ritualizados. En el marco de esta realidad, la EMP brinda posibilidades para jugar con y experimentar de formas diversas un mismo texto. Así, por ejemplo, mientras que en una clase de Historia de la Música o de Análisis Musical la *Sinfonía n.º 40 KV 550* de W.

A. Mozart *es lo que es* (esto es, fue compuesta en el año 1788; es de destacar la ausencia de trompetas y timbales en su orquestación; ésta y la n.º 25 son las únicas sinfonías en modo menor del compositor de Salzburgo...), en una clase de EMP esta misma obra puede vivirse, re-vivirse, re-experimentarse... de formas diversas, ya que aunque la música grabada que podamos usar en el aula sea *lo que es*, las condiciones de la *performance didáctico-musical* pueden variar (y de hecho siempre son distintas desde el momento en que los alumnos experimentan la música de Mozart en tiempos cronológicos y estados emocionales diferentes). Este potencial de la EMP contribuye como pocos al autoconocimiento y al desarrollo personal del alumnado y de ahí la importancia de la música como parte ineludible del currículo obligatorio, en contra de la apuesta de las políticas educativas neoliberales tendentes a desplazarla a los márgenes, cuando no a suprimirla directamente (caso de la Ley Wert de 2013, en España).

II. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Parafraseando a Féral (1982)⁶, podemos afirmar que, a diferencia de la Musicología, la EMP no trata de narrar hechos musicales, sino más bien de provocar relaciones sinestésicas con una intencionalidad estético-educativa entre los implicados en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la música.

Como no puede ser de otro modo, esto tiene consecuencias inmediatas para el área de conocimiento. En efecto, una EMP no se concibe exclusivamente en torno a ni se define solamente por la partitura, así como tampoco pretende en primera y última instancia promover un *museo imaginario* obligatorio de obras musicales de grandes genios de la historia de la música culta occidental. Lo que una EMP coloca en el centro de atención y constituye su objeto de estudio es lo que llamaré la *performance didáctico-musical* (PDM). Esto es, la implementación en el aula de secuencias educativo-musicales, así como los efectos de esa implementación en todos los participantes del proceso de enseñanza/aprendizaje (es decir, en alumnos pero también en docentes). Dicho de otro modo, la propia «puesta en escena» de la clase de música adquiere estatus de obra artístico-educativa, siempre y cuando cumpla esta función; o sea, siempre y cuando la implementación tenga una intencionalidad artística y educativa en algún sentido; sentido que, por otra parte, sólo el contexto puede otorgarle.

Las PDMs provocan efectos en los participantes y, con ello, generan realidades que serán percibidas y entendidas de determinados modos pero que también pueden modificarse con el consenso del grupo. En consecuencia, estas *performances didáctico-musicales* no tienen (ni se les presupone) un valor universal (a diferencia de lo que desde el siglo XIX se les viene presuponiendo a los monumentos del museo musical imaginario), ya que aunque la intencionalidad de partida pueda ser estética y educativa, sólo el contexto particular en el que se implementan puede

⁶ «[The performance] attempts no to tell (like theatre), but rather to provoke synaesthetic relationships between subjects» (Féral, 1982: 179).

conducir a su logro o a su fracaso, al igual que les ocurre a los performativos de Austin (1962), en el caso de los *actos de habla*.

Caigamos en la cuenta de que, en este sentido, la PDM (como la vida misma) no puede ser ni planificable ni predecible al cien por cien, teniendo el profesor, en particular, que estar muy atento al discurrir de los acontecimientos a fin de introducir cualquier elemento nuevo que el discurso pedagógico-didáctico requiera. Ejemplos de esta impredecibilidad se viven con frecuencia en las aulas entre los alumnos disruptivos, dispuestos a echar por tierra en cualquier momento la concienzuda planificación de la clase. Pero aparte de estos casos más extremos, hay que estar igualmente atentos a las reacciones de *todos* los alumnos a lo largo de la PDM, ya que muchas surgirán exclusivamente como consecuencia de las interacciones entre los participantes y algunas de ellas serán imprevisibles incluso para el profesor más experimentado. Es justo esta imposibilidad de cerrar una PDM al cien por cien por adelantado lo que le otorga su interés como praxis educativa y como objeto de estudio científico. Como vemos, hay que distinguir pues entre planificación e implementación de la PDM, ya que son conceptos que en ningún caso se deben confundir. Así, mientras que la primera tiene que ver con los aspectos pedagógicos y didácticos clásicos del proceso de enseñanza/aprendizaje (y que suelen venir dados en forma de objetivos, contenidos, secuenciación, temporalización, evaluación, etc.), la segunda remite directamente a los aspectos performativos propios de la puesta en escena; mientras la primera dirige su atención a la percepción y al entendimiento de los alumnos, la segunda se lleva a cabo como interacción de las acciones corporales entre todos los presentes en el aula (alumnos y profesor).

Conviene insistir en que el objeto de estudio de la EMP no es la partitura sino los procesos performativos que desencadena la puesta en práctica de actividades de índole sonoro con una intencionalidad artístico-educativa. En este sentido, el alumno pasa a ser el *creador*, siendo misión del profesor desencadenar, conducir, reconducir... estos procesos performativos. El sentido de comunidad social adquiere pues una relevancia fundamental en EMP, desde el momento en que la calidad de los procesos performativos dependerá en buena medida del mayor o menor número de relaciones sinestésicas que surjan entre los participantes (alumnos con el profesor, profesor con alumnos y alumnos entre sí). Dicho de otro modo, la calidad de una EMP no depende en exclusiva de la calidad que pueda tener la planificación previa del profesor ni sólo de su buena metodología, ya que si éste no tiene capacidad y habilidad para gestionar correctamente todos los elementos performativos que se van desencadenando en el aula (a través de la presencia corporal, de los *time-brackets*, del espacio construido performativamente, de las atmósferas, circulación de energías, situaciones liminales...) el proceso corre riesgo de pérdida de interés y, en el peor de los casos, de fracaso. De aquí se deducen pues algunas características importantes de la EMP, como son:

- Se define por la relación entre intencionalidad y emergencia.
- Todos los participantes son (co)creadores.
- Es un proceso eminentemente educativo-social.
- Presenta un alto grado de componente ético.

La influencia directa que ha venido ejerciendo la Musicología histórica sobre la Educación Musical en nuestro país sigue haciendo que la *cultura textual* (esto es, el culto a las partituras escritas por los *genios* de la música occidental) sea la que se imponga en la mayoría de los casos, viéndose con desprecio cualquier otra posibilidad, incluyendo aquí incluso los presupuestos de la propia Etnomusicología —disciplina ésta a la que los musicólogos «puros» también tratan con desdén—. Se trata pues de admitir que Musicología y Educación Musical son disciplinas distintas con objetos de estudio y metodologías de análisis diferentes, por mucho que algunos se empeñen en sostener lo contrario⁷. Y es que, pasar de la partitura a la *performance didáctico-musical*, del significado al efecto, de la mente al cuerpo... implica entender la Educación Musical como un elemento educativo de gran relevancia en una sociedad postmoderna, y ello debido precisamente a su performatividad y no a la calidad musical *per se* que unos les otorgan a los *monumentos* de algunos pocos privilegiados en detrimento de otros y que, a su vez, otros terceros seleccionan (respectivamente, excluyen) de los programas de estudio. Dicho de otro modo, no puede sostenerse ya la idea de que

[L]a Musicología [...] comprende en la actualidad absolutamente todo [...] y, como no podía ser de otra manera, también la Pedagogía o Didáctica Musical que necesariamente debe tomar sus contenidos y buena parte de sus métodos de las diversas disciplinas que integran las Ciencias de la Música (Martín Moreno, 2001: 540).

Como ya he expuesto en otro lugar (cfr. Rodríguez-Quiles, 2012, 2017a), este tipo de aseveraciones sin fundamento siguen siendo habituales en nuestro país. Así, comprobamos cómo en la cita anterior se considera erróneamente, sin más, que (1) Pedagogía Musical y Didáctica Musical son la misma cosa⁸, (2) que su objeto de estudio ya está contemplado en alguna rama musicológica de la que basta pues tomarlo a discreción y (3) que sus métodos de investigación son aplicables sin más a la Educación Musical.

También encontramos en la literatura al uso declaraciones de intenciones como aquella que considera que la solución a los problemas de la Educación Musical pasa por «[l]lograr la adecuación de los objetivos y los contenidos de las enseñanzas musicales a las realidades de la vida musical actual y a los avances en la investigación musicológica» (Rodríguez Suso, 2000: 6). Aunque la autora está refiriéndose aquí a la educación de adultos, no deja de ser llamativo el lugar en el que sitúa a las «enseñanzas» musicales en relación a los «avances» musicológicos.

⁷ «Es obvio [?] que los contenidos de la educación musical pertenecen a las Ciencias de la Música, que en una clasificación tradicional y unánimemente [?] aceptada comprenden...» (Martín Moreno, 2001: 539).

⁸ En países de larga tradición en Educación Musical, como pueden ser Alemania o Austria, la denominación de los departamentos universitarios a cargo de esta disciplina es la de *Institut für Musikpädagogik und Musikdidaktik* (Departamento de Pedagogía de la Música y Didáctica de la Música), dejando así bien patente que agrupan dos áreas de conocimiento complementarias pero diferentes.

Se hace imprescindible pues repensar la Educación Musical a fin de superar este tipo de encasillamientos. Mi propuesta en este sentido pasa por dar un giro performativo a esta área de conocimiento (Cf. también Rodríguez-Quiles, 2018). Así, en el momento en que la EMP coloca en el centro de atención los *acontecimientos* que se producen en el aula, su objeto de estudio se distancia de los del catálogo clásico de intereses musicológicos y, en consecuencia, sus métodos de investigación quedan también muy lejos de aquellos destinados a la conservación del patrimonio musical, a la crítica y a la gestión musicales o al análisis de la partitura, aspectos —éstos sí— propios de las diversas disciplinas musicológicas. De hecho, expondré más abajo, aunque de forma sucinta por motivos de espacio, algunos de los problemas metodológicos a los que se enfrenta la investigación en EMP.

En tiempos de crisis múltiples como los que atraviesa España en estos últimos años (crisis económica, política, de valores...), la naturaleza musical del ser humano en su sentido genuinamente antropológico constituye una fuente inagotable de la que pueden surgir las sinergias necesarias para salir adelante como sociedad civilizada. Sinergias que sólo pueden hacerse realidad a través de acontecimientos vividos y, en particular, a través de la ayuda que para ello ofrecen las artes y la música. Acontecimientos performativos que, desde luego, no se encuentran en un archivo musical pero tampoco en disquisiciones exclusivamente racionales sobre *la música de las esferas*. Es por esto que no se comprenden aquellas decisiones políticas que apuntan justo en el sentido contrario; esto es, eliminar del currículo obligatorio una materia que —muy antes al contrario— debiera ser potenciada sin reservas. En efecto, por su modo particular de acercarse a la realidad y tratar con ella, una EMP podría servir de modelo para otras materias escolares de entre las que configuran los sistemas educativos de las sociedades contemporáneas, en lugar de seguir primando unas áreas curriculares «importantes» que —más allá de la apariencia y la superficialidad— claramente han demostrado con creces no formar ciudadanos ni más igualitarios, ni más solidarios, ni más comprometidos, ni —menos aún— más felices con el mundo que les rodea y consigo mismos.

III. IMPORTANCIA DEL CUERPO EN LA EDUCACIÓN

En el año 1911, el suizo Emile Jaques-Dalcroze funda en la ciudad alemana de Hellerau, cerca de Dresde, la *Bildungsanstalt für Rhythmische Gymnastik*⁹ con la intención expresa de despertar en sus alumnos una nueva conciencia rítmica (cfr. Wilms, 2005). Para este pedagogo, la percepción del ritmo sólo es posible a través del movimiento del propio cuerpo, siendo necesario pues un entrenamiento específico que permita poder percibir y reproducir ritmos distintos con distintas partes del cuerpo y de forma simultánea (polirritmia) (cfr. Jaques-Dalcroze, 1994 [1922]). Este planteamiento que ahora vemos como algo normal en Educación Musical, representó una auténtica revolución en la época, sobretudo en la Europa

⁹ Lit., *Instituto de Formación en Gimnasia Rítmica*.

de los años veinte del pasado siglo, cuando se importaron de América bailes como el shimmy (o schimmy) y el charlestón, entre otros, con sus ritmos característicos.

Desde un punto de vista performativo, se trata de desdibujar las fronteras entre cuerpo fenomenológico y cuerpo semiótico. Por decirlo de forma muy resumida, se trata de superar la diferenciación entre mi *cuerpo-en-el-mundo* (cfr. Heidegger, 1927) y el uso del mismo con otros significados. Es decir, no se trata de actuar únicamente «como si» fuéramos esto o lo otro pero dejando claro que la actuación no tiene que ver con mi cuerpo ni conmigo mismo. En el caso del performativo, no se trata de imitar simplemente otras cosas, de fingir, sino de construir situaciones reales o próximas a la realidad de los alumnos (cantando, tocando, moviéndose, transformando el aula en una discoteca, en un estudio de grabación, en una escuela de paz...). Se trata, en definitiva, de superar las dicotomías entre calle/escuela, cultura de elite/cultura popular, cultura europea/cultura extraeuropea... entre aprendizaje formal/aprendizaje informal.

El cuerpo entero se transforma así en un instrumento musical tanto para producir mensajes sonoros como para recibirlos. De este modo, no sólo los oídos percibirán estos mensajes, sino el cuerpo en su totalidad. Y hay que tener en cuenta que no se trata sólo de mi cuerpo aislado, sino de una multiplicidad de cuerpos interactuantes como parte de la *performance didáctico-musical* en un ambiente particular que emerge en un momento concreto y que será determinante para el desarrollo de aquélla. Mientras uno[s] (profesor, grupo de alumnos...) hace[n] algo, ejecuta[n] algo, actúa[n]..., los otros perciben y reaccionan (esto es, no permanecen pasivos, sino que también actúan, aunque «sólo» sea escuchando activamente y emitiendo señales corporales). Y estas reacciones son percibidas por los primeros, quienes también reaccionarán a su vez... Dicho de otro modo, la EMP está muy atenta a los *feed-backs* que se van sucediendo a lo largo de la *performance didáctico-musical* a fin de responder a ellos de la mejor forma posible¹⁰, de suerte que puede decirse que esta PDM es constituyente de realidad (lo que surge y se desarrolla en el aula de música es real en el contexto determinado en el que se está desarrollando), siendo precisamente ésta una característica importante de los procesos performativos.

Al igual que no se escucha sólo con los oídos, sino que una EMP entiende y promueve la escucha en un sentido mucho más amplio, en unión con los demás sentidos como parte de un todo fenomenológico (el *estar-en-el-mundo* del que nos habla Heidegger, *op. cit.*) y en el seno de un grupo de personas que a su vez escuchan con todo el cuerpo, esta escuchas no se quedan exclusivamente en el interior de cada cual, sin más, sino que performativamente entran a formar parte de la *autopoietische Feedbackschleife* o lazo de retroalimentación autopoietico que Fischer-Lichte define para el caso del arte dramático, ejerciendo por tanto acciones sobre los demás, lo cual sólo es posible durante el devenir mismo, volátil y transitorio, de la PDM. Estamos aquí pues en un doble proceso continuo de complementariedad entre cuerpo fenomenológico y cuerpo semiótico, cosa que sólo se pone de manifiesto en el aula a través de los actos performativos que se suceden. Esta corporeidad actúa sobre los miembros del grupo-clase provocando

¹⁰ Es lo que la *Theaterwissenschaft* alemana ha denominado «lazo de retroalimentación autopoietico» (*autopoietische Feedbackschleife*). Cfr. Fischer-Lichte (2004, 2005).

determinados estados somáticos. Precisamente debido a la transitoriedad de estos actos performativos y a los modos diversos en que son vividos por los alumnos, su estudio resulta particularmente complejo, lo que no debe ser óbice para afrontarlo con rigor científico. De hecho, es éste un campo de investigación aún virgen en Educación Musical y en donde muy posiblemente podrían encontrarse las claves de algunos de los problemas a los que se enfrentan tanto docentes como discentes en las aulas (no sólo en las de música).

IV. PROBLEMAS METODOLÓGICOS

En el momento en que entendemos la investigación en Educación Musical como investigación de lo performativo, cuyo objeto de estudio lo constituyen —en primera instancia— las *performances didáctico-musicales* en el aula y sus efectos, surge la pregunta de cómo analizar científicamente algo que por naturaleza es efímero y transitorio; algo que nace y muere en intervalos de aproximadamente sesenta minutos escasos (duración usual de una clase de música); de algo que no se deja fijar ni es reproducible con precisión de laboratorio; algo que es singular e irrepetible (como sabe cualquier docente, una misma propuesta didáctica sobre el papel adquiere vida, se percibe y es vivida de forma distinta por un grupo de alumnos o por otro).

La investigación-acción se está mostrando un método muy adecuado para el estudio científico de la práctica educativo-musical, tal y como muestran, entre otros, los trabajos de Parker (2010), Cain (2011, 2014), Buchborn y Painsi (2011), Malmberg (2012). Entre los registros más usuales de esta práctica como investigación etnográfica se encuentran el diario del investigador, las notas tomadas durante el proceso didáctico, fotografías, desarrollo de la programación, comentarios del alumnado y, muy especialmente, grabaciones en vídeo. La cuestión es qué analizar en una clase de música. De las muchas posibilidades que se nos ofrecen, voy a centrarme aquí solamente en las *performances didáctico-musicales*.

Las PDMs tratan ante todo de acciones corporales que tienen lugar en un espacio (normalmente en un aula) y que son percibidas por un grupo de personas. En este sentido, habrá que prestar atención a:

- Las relaciones entre aquellos que realizan la acción y los que la perciben, teniendo en cuenta que ni los unos ni los otros constituyen grupos cerrados, sino que están sujetos a cambios.
- El espacio geométrico en donde tienen lugar las PDMs y cómo hacer de él un espacio performativo de verdadero interés artístico-educativo.
- Las acciones performativas propiamente dichas.
- La percepción, desde el punto de vista de su performatividad específica.
- Los aprendizajes a los que las PDMs dan lugar.

Por tanto, y al igual que ocurre en otras disciplinas performativas (artes escénicas, *performance studies*...), la investigación aquí pasa necesariamente por atender a aspectos como: semioticidad, materialidad, medialidad, esteticidad y eticidad.

— *Semioticidad*. Cualquier contexto pedagógico siempre presenta un doble carácter: el referencial y el performativo. El primero tiene que ver con la interpretación de los roles asignados a cada participante (y que básicamente son el papel de profesor y el papel de alumno), así como con las acciones, situaciones, relaciones, etc. que se dan en el aula al tratar unos contenidos curriculares determinados por medio de *performances didáctico-musicales*. El carácter performativo, por su parte, tiene que ver con la realización práctica de acciones (por profesores y alumnos) y también con sus efectos inmediatos. Estas dos funciones actúan simultáneamente pero mientras en la educación tradicional se pone el énfasis más en lo referencial, en EMP el foco de atención se dirige hacia la función performativa, de suerte que, por ejemplo, la frontera tradicional entre docente y discente se difumina con la intención de producir más y mejores significados; más y mejores aprendizajes significativos. Por esta razón —como se comentaba arriba—, los cuerpos de las personas dentro del aula no son simplemente cuerpos (que escuchan la explicación verbal del profesor, toman notas, procesan la información o piden la palabra para hacer preguntas), sino que pueden reasignarse, reinterpretarse y recodificarse como instrumentos musicales (que cantan y/o hacen percusión corporal); como personajes de una ópera que experimentan problemas y sentimientos análogos a los que puedan tener los alumnos en sus vidas; como inmigrantes en una sociedad que los mira con recelo; como miembros LGBTI+ que se sienten excluidos por el grupo de iguales; como mensajeros de paz en los tiempos de recreo; como mujeres víctimas de violencia de género; como activistas políticos... todo ello a través de actividades musicales diseñadas al efecto según cada ocasión. Hay que tener presente que los significados y aprendizajes que se producen en el aula mientras se desarrollan las PDMs surgen como resultados de determinadas «jugadas». De este modo, a través de la función performativa se llega en el aula de música a la función referencial. Estos aprendizajes significativos se usan, a su vez, como elementos de «juego» para tareas sucesivas dentro del aula y se desea que puedan traspasar los muros del centro educativo para ser de utilidad a los alumnos más allá del recinto escolar.

— *Materialidad*. Si bien en una clase de música se hace uso de materiales y objetos de otras disciplinas afines, tales como partituras, instrumentos musicales y demás objetos sonoros, grabaciones musicales, coreografías..., en EMP estos artefactos no tienen otra finalidad que la de ser unos elementos más entre otros en el marco de un proceso performativo. Desde una perspectiva puramente física, los artefactos aludidos presentan características importantes para el desarrollo de las PDMs tales como espacialidad (el volumen y la orientación del piano, la distribución de las sillas y de los instrumentos Orff en el aula, la colocación de la mesa del profesor...), corporalidad (de las personas que configuran el grupo-clase) y sonoridad (del material sonoro en su conjunto, incluyendo tanto objetos como personas). Sin embargo, esta *materialidad física* hemos de diferenciarla de la *materialidad performativa* que surge de la interacción del grupo-clase entre sí y con los artefactos materiales (moviéndose, hablando, cantando, tocando... pero también escuchando, percibiendo, mirando...). Dicho de otro modo, sólo a través de la performativización de los materiales físicos en el aula de música se construye, se hace perceptible y se vivencia la espacialidad, la corporalidad y la sonoridad.

— *Medialidad*. Si en una clase de historia de la música o en una clase de interpretación vocal o instrumental el texto escrito y/o la partitura constituyen el centro en torno al cual giran la percepción, la atención y la comunicación del grupo-clase, en EMP las condiciones de comunicación, atención y percepción resultan de las condiciones de la PDM. Aquí, *producción* (de secuencias educativo-musicales) y *recepción* (de las mismas) no sólo transcurren simultáneamente sino que se condicionan mutuamente debido a la forma particular de interacción cara a cara en donde los flujos de producción son bidireccionales (profesor < > alumno[s]) y no sólo unidireccionales (profesor > alumno[s]). Alumnos y profesor pueden incluso negociar las normas de actuación; normas que son válidas en tanto que sean ejecutadas (esto es: a veces, las normas también pueden modificarse durante el «juego» siempre que haya acuerdo en su modificación y la modificación se lleve a cabo).

— *Esteticidad*. A través de la mayor parte de las áreas curriculares escolares (y también de las materias que ofertan los estudios de Musicología) se espera del alumno que produzca resultados tangibles; resultados que pueden presentarse en forma de textos escritos (en la lengua materna, en una o varias lenguas extranjeras, sobre el pentagrama...), de soluciones a problemas determinados (de cálculo matemático, de física o química, análisis de una obra musical...), de objetos materiales (en tecnología, artes plásticas y visuales...), etc. Una EMP, sin embargo, produce *acontecimientos* en el sentido que aquí se viene considerando y la emergencia de lo que sucede en el aula puede ser a veces más importante que lo que sucede en sí. Desde el punto de vista pedagógico, la importancia radica pues no en la presentación aislada de una clase de música de forma puntual, sino en la continuidad que se les ofrezca a los alumnos para que experimenten estas emergencias a lo largo del tiempo (y de ahí la necesidad de una educación musical continuada y para todos durante toda la escolarización obligatoria). De hecho, las primeras experiencias pueden parecerle a muchos alumnos carentes de significado e incluso es posible que cuestionen su «utilidad», en especial en una sociedad que se interesa mucho por los productos y casi nada por los procesos. Sólo en la medida en que estas experiencias son progresivamente aprehendidas como significativas de forma individual (esto es, en la medida en que progresivamente se van produciendo aprendizajes significativos) se irá tomando consciencia de su importancia. Esto es así porque en EMP se ponen en marcha actividades estéticas no en forma de *obras artísticas*, sino en forma de *acontecimientos*¹¹ que desencadenan fuerzas, posibilitan el intercambio de energías y facilitan agrupamientos diversos y cambiantes, con lo que la cohesión del grupo se va fortaleciendo a lo largo del tiempo gracias a todo un despliegue de actividades de corte musical pero también socio-educativo.

— *Éticidad*. Como toda actividad educativa, la EMP tiene un componente ético intrínseco que deriva del propio hecho de la interacción con personas.

¹¹ Aún en aquellos casos en los que determinadas intervenciones pedagógicas puedan dar como resultado *obras* en el sentido tradicional del término (composiciones, *collages*..., pero también conciertos, recitales...) el interés de la EMP se orienta hacia los procesos de emergencia de los acontecimientos que la realización de esas obras provocan, antes que a las obras resultantes consideradas en sí mismas y aisladas del proceso de creación.

Aunque sin hacer mención expresa a las dimensiones referencial y performativa en educación que hemos visto arriba, Huaquín Mora escribe lo siguiente en relación al aspecto ético de los procesos de enseñanza/aprendizaje:

[L]a educación es una actividad práctica que modela a través de las conductas y consecuentes actitudes de los educadores relaciones de sentido traducibles a eticidad, lo que conlleva en la práctica docente la realización de lo moralmente recto o bueno y, al mismo tiempo, la educación es una actividad teórica que estimula en los alumnos la curiosidad natural de aprender en un contexto educativo genuino; es decir, lo moralmente recto induce al docente a realizar lo intelectualmente válido o verdadero (Huaquín Mora, s.f.).

Como vemos, según este autor, es al profesor al que le corresponde principalmente tomar las riendas éticas de la clase. Nosotros sabemos ya que los alumnos también tienen mucho que decir (hacer) en este sentido, desde el momento en que su presencia en el aula dista mucho de ser pasiva. Máxime si tenemos en cuenta que el carácter social de la EMP devendrá político en el momento en que alguna persona o varias —ya sea profesor o alumno[s]— pretendan imponer a los demás sus particulares gustos musicales, sus personales puntos de vista sobre una obra, sobre un compositor, intérprete, grupo..., los valores que según él/ellos transmite un determinado estilo, género o corriente musical, etc. Y es que, una PDM puede concebirse, en efecto, tanto como proceso estético, como proceso social o incluso político. La EMP cuestiona pues las tradicionales dicotomías que se han venido estableciendo en educación musical entre lo musical y lo social (y también entre lo musical y lo político). Una clase de EMP contempla siempre el trinomio musical/social/político en su más amplia dimensión y es desde este punto de vista desde el que se puede afirmar que las PDMs representan desafíos éticos que no pueden ser obviados. Dado que cada miembro del grupo/clase (aunque con diferentes intensidades) es copartícipe y cocreador de las PDMs, todos son pues corresponsables de lo que resulte en el desarrollo de éstas, de lo cual tanto el profesor como el alumnado tienen que ser conscientes.

V. ANÁLISIS DE LA *PERFORMANCE* DIDÁCTICO-MUSICAL

Al igual que ocurre con tantas otras situaciones que nos rodean, la cultura en general —y en particular, la música— es algo que nos viene dado desde que nacemos. Y así, sin preguntarnos siquiera, se nos va inscribiendo poco a poco en nuestros cuerpos a través de repeticiones sucesivas (fiestas, rituales, medios de comunicación, escuela...) a lo largo nuestras vidas, de forma que terminamos por asumir como natural algo que no es sino un constructo social. Pero por suerte, aquello que performativamente puede llegar a encarnarse, a personificarse, a hacerse nuestro, puede también de forma performativa revisarse, variarse, reescribirse, remodelarse... y generar nuevos significados.

El análisis semiótico de la *performance didáctico-musical* sería aquel que dirige su atención a los procesos de formación de significado en los alumnos, estudiando

cómo a partir de procesos performativos (p. ej., determinados sonidos, ambientes sonoros, movimientos asociados a una música determinada...) surge la posibilidad de concebirlos como signos, atribuyéndoles significados. Aquellos elementos que no pueden ser comprendidos como significantes, no son tenidos en cuenta. El análisis semiótico es interesante cuando lo que se pretende es describir y analizar los posibles significados que para el alumnado tienen las PDMs, bien en su totalidad, bien una parte o incluso un elemento de las mismas. Sin embargo, no se tienen aquí en cuenta aspectos como la interacción entre significado y efecto, los campos energéticos que surgen y se desarrollan durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la música, las relaciones intersubjetivas entre los participantes a la hora de cantar, bailar, tocar instrumentos, improvisar, etc. Corresponde al análisis performativo investigar y explicar estos elementos. Seitz lo expresa del siguiente modo: «Frente a un interés semiótico que trata las expresiones del cuerpo como texto legible, el *interés pragmático* [...] busca, en particular, investigar los efectos y, con ello, agudizar la percepción» (Seitz, 2006: 34).

La Educación Musical tradicional, centrada casi en exclusiva en el desarrollo de recursos didácticos y en la producción de nuevos materiales curriculares, ha olvidado tanto el análisis semiótico como el análisis performativo de los procesos de implementación de aquello que —no sin convencimiento y esmero— ofrecía como novedoso. El caso de las archiconocidas metodologías activas en Educación Musical, es un buen ejemplo de esto: centradas en última instancia en la enseñanza del lenguaje musical a través de actividades lúdicas y participativas, dejan a un lado el estudio científico tanto de los significados como de las relaciones significado/efecto en el aula de música. Urge pues investigar éstos y otros aspectos de la praxis educativo-musical, siendo muchas las preguntas a las que la Educación Musical del siglo XXI se tiene que enfrentar: ¿Cómo se constituyen las identidades musicales juveniles a través de los procesos performativos a los que se ven sometidos? ¿Hasta qué punto los alumnos se ven afectados o incluso transformados con motivo de una EMP? ¿Cómo se puede describir y determinar la experiencia estética provocada en y a través de una clase de música? ¿Se trata sólo de una experiencia sensorial o va mucho más allá? ¿Forman parte de esta experiencia los significados que el alumno asocia a las impresiones sensoriales?...

Ni la Musicología ni la Teoría del Curriculum pueden responder a éstas y otras preguntas por las que la EMP está interesada. Así pues, es tarea de esta área de conocimiento desarrollar nuevos métodos de investigación capaces de captar lo propiamente performativo de una clase de música, la intersección entre las funciones referenciales y performativas (o, dicho de otro modo, entre los elementos significantes y no significantes). Esto es particularmente importante en una materia como la nuestra en la que —a diferencia de una clase tradicional de Historia de la Música o de Análisis Musical— las funciones performativas prevalecen claramente sobre las referenciales. Por medio de la Educación Musical Performativa, y a diferencia de las metodologías clásicas para esta área de conocimiento, se quiere no pasar por alto en el aula las experiencias contradictorias de los alumnos en su vida diaria (en particular en el difícil camino hacia la adultez) y menos aún obviar los muros que alzan las desigualdades socio-culturales, las fronteras que dibujan las diferentes estéticas juveniles o los dictados no siem-

pre acertados de las leyes educativas que minimizan (cuando no ridiculizan) la presencia de las artes, la danza y la música en el sistema educativo. Y es que precisamente son estas últimas materias curriculares las que están en mejores condiciones para mostrar con claridad aquello que realmente ocurre en un mundo global, multimedia y altamente estetizado como el presente. En el caso de la danza, Seitz nos recuerda que:

[A]llí donde la sociedad fomenta de forma radical las relaciones *con lo competitivo, con el azar, con la destreza en las puestas en escena y con la capacidad de experimentar*, el arte de la danza ofrece al espectador un campo de ejercitación en el cual [...] no sólo se pueden experimentar las relaciones con la competencia, la inestabilidad, la pérdida de identidad o de sentido, sino que muestra en un inventario sismográfico¹² lo que realmente le importa a la sociedad y a los individuos. No sólo se representa lo que ocurre cuando los cuatro principios del juego se descontrolan, sino también cuando se difuminan las fronteras entre lo que es juego y lo que no lo es (Seitz, 2006: 37).

Estas consideraciones de Seitz bien pueden aplicarse al caso de la EMP que aquí nos ocupa, desde el momento en que el aula de música se transforma en un laboratorio en donde los alumnos no son meros espectadores, sino co-partícipes y co-creadores de las PDMs que allí se ponen en práctica, jugando con el significado del *spielen* alemán, en el doble sentido tanto de *tocar* (instrumentos musicales) como en el de *jugar* (propriadamente dicho). Efectivamente, en la clase de música también se pueden desdibujar fácilmente las fronteras a las que alude la autora alemana, mostrando a los alumnos el complejo y rico caleidoscopio sonoro/social/político que conforman las sociedades de nuestros días, así como sugiriendo nuevas maneras de abordarlo.

VI. BIBLIOGRAFÍA

- Austin, J. L. (2010): *Cómo hacer cosas con palabras*, Barcelona: Paidós.
- Buchborn, T. y Painsi, M. (2011): «The wind band class as a special music learning environment - musical activity and interaction in the peer group and self-beliefs about musical abilities and beliefs about musical learning», en Liimets, A. y Mäesalu, M. (coords.), *Music Inside and Outside the School*, Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, pp. 253-264.
- Cain, T. (2011): «How trainee music teachers learn about teaching by talking to each other: An action research study», en *International Journal of Music Education*, 29 (2), pp. 141-154.
- (2014): «Self Study, Action Research and Other Approaches to Teachers' Practitioner Research in Music Education», en De Baets, Th. y Buchborn, T. (coords.), *The*

¹² El adjetivo «seismographisch» viene siendo usado con frecuencia en la literatura en lengua alemana al referirse a acontecimientos performativos, no importa cuál sea el origen de éstos. La idea que subyace en esta metáfora es la de hacer tambalear los cimientos de la disciplina en cuestión provocando con ello nuevas formas de abordarla y (re)conceptualizarla.

- Reflective Music Teacher. European Perspectives on Music Education 3*, Esslingen: Helbling Verlag, pp. 87-100.
- Féral, J. (1982): «Performance and Theatricality: The Subject Demystified», en *Modern Drama*, 25, pp. 142-181.
- Fischer-Lichte, E. (2004): *Ästhetik des Performativen*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- (2005): «Inszenierung», en Fischer-Lichte, E., Kolesch, D. y Warstat, M. (coords.), *Metzler-Lexikon Theatertheorie*, Stuttgart: J. B. Metzler, pp. 146-153.
- Heidegger, M. (2009): *Ser y Tiempo* (2.^a ed.), Madrid: Editorial Trotta (ed. original en alemán del año 1927).
- Huaquín Mora, V. R. (s/f): «Ética y educación integral», en *Paideia. Philosophy of Education*. Recuperado de: www.bu.edu/wcp/Papers/Educ/EducHuaq.htm
- Jaques-Dalcroze, E. (1994 [1922]): *Rhythmus, Musik und Erziehung*, Velber: Kallmayer.
- Lange, M.-L. (coord.) (2006): *Performativität erfahren. Aktionskunst lehren - Aktionskunst lernen*, Berlín: Schibri-Verlag.
- LOMCE (2013): *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa* (BOE de 10 de diciembre de 2013), pp. 97.858 ss.
- Malmberg, I. (2012): *Projektmethode und Musikunterricht. Didaktisch-methodische Perspektiven der Projektmethode für Lehr- und Lernprozesse im Musikunterricht*, Viena y Berlín: LIT.
- Martín Moreno, A. (2001): «Bases musicológicas de la educación musical», en Perales, F. J., García, A. L., Rivera, E. et al. (2001), *Las Didácticas de las Áreas Curriculares en el siglo XXI* (vol. I), Granada: GEU, pp. 533-542.
- Moritz, K. (2016): *Didaktische Impulse und Umsetzung eines Projektplans zur musikalisch-performativen Aufführung des Bilderbuches «From a distance»* (Tesis de Fin de Máster), Universität Potsdam.
- Parker, E. C. (2010): «Exploring student experiences of belonging within an urban high school choral ensemble: An action research study», en *Music Education Research*, 12 (4), pp. 339-352.
- Rodríguez Suso, C. (2000): «La educación musical en los niveles profesionales», en *LÉEME*, 5, pp. 1-7. Recuperado de: <http://musica.rediris.es/leeme/revista/rodriguez00.pdf>
- Rodríguez-Quiles, J. A. (2012): «Del burro cantor la sombra. Educación Musical en España por movimiento cancrizante», en *Eufonia* (54), pp. 7-23.
- (2013): «Educación Musical Performativa en contextos escolares interculturales. Un estudio de caso», en *Enseñar Música. Revista Panamericana de Investigación*, 1, pp. 45-70.
- (2014a): «Chateando en el aula a pequeños sorbos. Aspectos performativos en culturas digitales escolares», en Durán, J. F. (coord.), *Aprendiendo en el nuevo espacio educativo superior*, Madrid: ACCI, pp. 405-422.
- (2014b): «Minister Werts Werte. Oder das Ende der Musik im spanischen Schulsystem», en *Musik Forum*, 4/14, Mainz: Schott, pp. 36-38.
- (2015): «Música, sexualidad, educación. Tratamiento de la diversidad sexual en la serie de televisión GLEE», en *European Scientific Journal*, 2015/1, pp. 236-246.
- (2017a): «Music Teacher Training: A precarious area within the Spanish university», en *British Journal of Music Education*. DOI: <https://doi.org/10.1017/S026505171600036X>
- (2017b): «Cuadros de una exposición. Intervención performativa con alumnos de Postgrado en Educación Musical», en *BIEM/ADOMU*, 1, 1, pp. 53-77.

- (2017c): «Aspectos performativos en educación musical. Estudio de un caso en educación secundaria obligatoria» (pp. 21-40), en Valderrama Santomé, M., Gaona Pisonero, C. y Peña Acuña, B. (coords.), *Experiencias y manifestaciones culturales de vanguardia*, Madrid: McGraw-Hill.
- (2018): «La música como rizoma. Bases para una educación musical performativa». *Revista musical chilena*, 72 (229), 1-19.
- Salmerón, M. (2016): *Reflexión sobre la práctica docente. Intervención musical performativa en un grupo de alumnos de 6.º curso de educación primaria* (Trabajo de fin de máster), Universidad de Granada.
- Seitz, H. (2006): «Ereignisse im Quadrat. Matrix für Performances an der Schnittstelle zum Tanztheater», en Lange, M.-L. (coord.), *Performativität erfahren. Aktionskunst lehren - Aktionskunst lernen*, Berlín: Schibri-Verlag, pp. 32-34.
- Soria, C. (2017): *Educación Musical Performativa como complemento a las Tertulias Dialógicas. Una apuesta por la música en las Comunidades de Aprendizaje* (Trabajo de Fin de Máster), Universidad de Granada.
- Urban, D. (2017): *Die Ukulele als schulmusikalisches Instrument* (Trabajo de Fin de Máster), Universität Potsdam.
- Wilms, G. (2005): *Emil Jaques-Dalcroze und die Hellerauer Schule* (Studienarbeit), Nordstedt: Grin Verlag.

33. ¿RESPONSABILIDAD SOCIAL O NEGOCIO EMPRESARIAL?: LA IMAGEN DEL TURISMO «DE BAJO COSTE» EN ESPAÑA

JOSÉ RODRÍGUEZ TERCEÑO
MARIO BARQUERO CABRERO

ESERP Business & Law School Madrid (España)

ROSA MARÍA TORRES VALDÉS
Universidad de Alicante (España)

I. INTRODUCCIÓN

En términos económicos y, también, en términos socio-culturales (con las ventajas e inconvenientes que ello supone), el sector turístico sigue siendo el principal motor económico de los países mediterráneos, siendo España uno de los países que encabeza la lista en cuanto a volumen de negocio; sector capital en cuanto a producción interior se refiere, su actividad y crecimiento es continuado y constante, tal y como destacan, año tras año, los informes anuales de la Organización Mundial del Turismo (OMT), cuya consecuencia más directa es que el sector esté cada vez más alejado del carácter estacional que hasta hace unos años marcaba su actividad.

Sólo en 2016, según las cifras aportadas por la OMT en la recopilación de sus últimos datos completos (junio de 2017), España fue visitada por casi 75 millones de turistas extranjeros, cifra que supone un aumento del 10% respecto del año anterior (cifras, no conviene olvidar, que no incluyen en llamado «tráfico doméstico», es decir, los turistas nacionales)¹.

La actividad turística continuada se ha manifestado notoriamente a través de nuevas formas de turismo, algunas de ellas positivas, piénsese por ejemplo, en la explosión que vivió hace unos años, y que continua, el turismo «rural» y los beneficios que trajo y sigue trayendo para algunas zonas de interior empobrecidas

¹ En ese contexto analizado, España ocupa el tercer lugar dentro de la clasificación internacional de países con más llegadas de turistas, reduciendo la distancia con respecto al país vecino, Francia, líder de la clasificación. La diferencia es todavía mucho mayor si se comparan los datos de ingresos, tanto en dólares como en euros, pues Estados Unidos sigue siendo líder en solitario, los más de 179.000 millones de euros de ingreso estadounidenses apenas se pueden comparar con los poco más de 50.000 millones de euros nacionales.

demográfica y económicamente, entiéndase, siempre, que hablamos de España; pero también otras formas de turismo no tan beneficiosas y sí más perjudiciales, aquellas que suelen incardinarse dentro del llamado turismo «de bajo coste», un tipo de turismo cuyas ventajas económicas, para los turistas y para el sector, no son negativas en sí mismas, todo lo contrario, pero sí algunas de sus actividades más populares, impopulares por mejor decir, dentro de esta nueva forma y fórmula turística, actividades turísticas que se constituyen, por derecho propio, como algunas de las más perniciosas para la imagen y economía de un país, incluso cuando los ingresos de dichas actividades sean cuantiosos, pues el coste a largo plazo, desde un punto de vista social, cultural, de imagen, y también económico, es demasiado alto como para ser ignorado. Nos referimos al comúnmente conocido como turismo «de borrachera». Este turismo «de borrachera», muy rentable en términos pecuniarios, y explotado bajo la tradicional fórmula turística nacional de «sol y playa», a la que se añaden otros factores entre los que destacan, por mucho, el alcohol y el sexo, deja de ser rentable, y así lo demuestran numerosos hechos noticiosos recogidos por los medios de comunicación para masas, y, sobre todo, deja de ser sostenible cuando se convierte en una carga para quienes lo padecen, tanto para los lugareños de los principales destinos turísticos como para su patrimonio, tanto en términos materiales como, especialmente, culturales y sociales (que muchas veces no se tienen en consideración por su carácter intangible, dejados al margen de las cifras de ingresos que el sistema capitalista de producción demanda).

El desarrollo de una actividad turística sostenible obligó a la Organización Mundial del Turismo a concretar los factores—sociales, políticos, medioambientales, tecnológicos, etcétera— de influencia directa sobre la empresa turística, teniendo en cuenta la importancia del sector desde una perspectiva socioeconómica, incidiendo especialmente sobre aquellos agentes por tener en consideración a la hora de establecer y consolidar el sector turístico como uno de los instrumentos más útiles y necesarios de y para el desarrollo sostenible de un país. Hablamos de Responsabilidad Social y, dentro de una actividad económicamente tan importante para un país como España, «el reto es conciliar los intereses económicos con la gestión ética para contribuir a la sostenibilidad y a reducir los efectos negativos del turismo» (Barquero, 2017: 120). Con ese espíritu nace el Código Ético de la OMT (1999), que recoge los principios que, a modo de baldosas amarillas, han de marcar el camino por seguir en materia de Responsabilidad, principios que si bien no forman parte (íntegra) del ordenamiento jurídico positivos, sí que constituyen sin lugar a dudas una «norma de cultura» cuya infracción es socialmente punible.

Para que el turismo responsable sea una realidad tangible en nuestro mundo, es esencial que el sector privado, al igual que sus contrapartes en las instituciones públicas, se adhieran a los principios de un turismo ético, sostenible y accesible para todos (OMT, 1999: 5).

Pero, al margen de estos loables principios y de toda buena intención socialmente responsable, el Turismo Sostenible asienta sus bases en factores y variables cuyo equilibrio es precario—oferta del destino, motivación de los turistas visitan-

tes, impactos negativos de la actividad en los destinos turísticos y vacacionales, recursos humanos, materiales, económicos, etcétera, y por ello, «cuando falla alguna de las variables, el turismo deja de ser sostenible y se convierte en una carga para las personas que lo padecen» (Capece, 1997: 22).

Se hacen, pues, necesarios unos compromisos de esencia social que atiendan a la contribución y conservación de las tradiciones locales y su patrimonio cultural, defendiendo y promocionando la convivencia y la tolerancia, por parte de las empresas que prestan el servicio turístico y por parte de sus públicos interesados, muy especialmente sus clientes finales o consumidores, es decir, turistas. Un compromiso, o compromisos, que, en lo que al turismo «de bajo coste» se refiere, y, sobre todo, en lo referente al turismo «de borrachera», es difícil alcanzar y cumplir, pues las más de las veces, las empresas operadores anteponen la cuenta de resultados a la cuenta social, cuenta esta última que por muchos principios de Responsabilidad Social que se integren y reconozcan, siempre estará por detrás en un sistema económico, e industrial y de producción, de corte capitalista.

En definitiva, el Turismo Sostenible choca directa y frontalmente con la denominada «cultura del dinero», una cultura, una filosofía, un pensamiento y modo de vida y comportamiento que han pervertido el significado último del turismo y su actividad, pues este tipo de «cultura homogeneizadora» es

potenciada por una industria empeñada en crear bienes susceptibles de ser consumidos en cualquier lugar del planeta [...] Destinos culturales tan emblemáticos como Barcelona y Venecia sufren la expulsión de su población local y la desaparición de servicios básicos porque se han convertido en espacios banalizados por unas prácticas turísticas que van desde el excursionismo y el turismo exprés y de sobaquillo hasta el turismo de borrachera (Martínez, 2010: 50).

El consumo turístico se ha visto afectado por la «cultura del dinero» tal y como advirtiera José Luis Sampedro (2004), pues las sociedades contemporáneas han erigido el dinero en dios supremo inspirador de conductas, y es ahí donde se nos revela el reduccionismo economicista que lo sacrifica todo a la rentabilidad y al beneficio (Martínez, 2010), conduciéndonos a una situación de banal mercantilismo que ha alcanzado, desgraciadamente, todos los aspectos de la sociedad y la cultura, entre los que encontramos el hecho turístico como consumo.

II. TURISMO «DE BAJO COSTE» Y TURISMO «DE BORRACHERA»

Dentro del, relativo, amplio espectro conformado por el comúnmente conocido como turismo «de bajo coste», la práctica dentro de éste con mayores problemas para compaginar el rendimiento económico (que es alto cuanto más reducido se da en el tiempo) con la Sostenibilidad y la Responsabilidad Social (propias de la actividad pero también inherentes a cualquier esfera sociocultural, hemos de entender), es, sin lugar a dudas y como ya venimos señalando, el denominado turismo «de borrachera». El turismo «de bajo coste» implica diversos compor-

tamientos de tipo económico: preferencias por viaje en líneas «de bajo coste» o «low cost», bajos alquileres en lugar de pernoctar en hoteles y hostales, incluso no declarados algunas veces (últimamente bastantes más de las deseadas), estancias en hoteles con todo incluido a precios realmente bajos, etcétera; algunos de estos comportamientos están caracterizados, desde su origen, por la oferta centrada en el fácil acceso y reducido coste al consumo de alcohol, en otras palabras, el beneficio procede del consumo de alcohol y de la entrada a eventos o actividades donde éste es el gran protagonista.

Es conveniente, para no generar malinterpretaciones, aclarar antes de nada que no todo el turismo «de bajo coste» es nocivo ni indeseado, no todo turista que desea hacer un viaje de acuerdo a sus posibilidades económicas reducidas adopta tales actitudes negativas asociadas al consumo de alcohol, pues, muy al contrario, existen personas, turistas, amantes de la cultura de los pueblos que viajan mucho gracias a programas económicos y que respetan idiosincrasia y entorno, patrimonio material, social y cultural de los destinos que visitan. Por ello es importante distinguir que no todo el turismo «de bajo coste» es turismo «de borrachera», pero que si todo turismo «de borrachera» es turismo «de bajo coste», pues no puede ignorarse que se ofrecen «bajísimos costes de borrachera».

Esta práctica turística, cuya popularidad ha aumentado exponencialmente en los últimos años aunque, reconozcámoslo, siempre se ha practicado, si bien en menor medida (intensidad) y número, es decir, de una forma más proporcionado (piénsese, por ejemplo, las habituales salidas y celebración de «despedidas de solteros y solteras» donde si bien el objetivo central no era la ingesta etílica, ésta formaba parte inseparable de las mismas); esta práctica turística, como decimos, se caracteriza por ligar a los bajos precios de alojamiento y alimentación, el sol y las playas españolas, especialmente las propias del margen mediterráneo, como las opciones de ocio identificadas con el tópico patrio de «fiesta», diversión garantizada en la que siempre ha existido el consumo de alcohol, sólo que ahora, éste es el eje vertebrador de casi todas ellas.

Práctica turística que, como no podía ser de otro modo, se identifica a través de los rasgos más propios de nuestro turismo y, en consecuencia, también de la Marca España, a saber: «Sol, Playa y Fiesta»; rasgos identitarios con los que España se ha promocionado desde siempre, y aún hoy se promociona, en el exterior. A las excelentes playas nacionales se une una inmejorable meteorología, pero también el tradicional ambiente distendido de ocio y festividad, más costumbrista en algunas zonas (piénsese en cualquier celebración local hoy ya convertida en rasgo de la identidad nacional, como por ejemplo sucede con las Fallas valencianas, la feria sevillana, etcétera), más urbanita en otras, adaptándose al paso del tiempo, consumiciones diurnas en las terrazas de los muchos negocios de hostelería (bares, cafeterías y restaurantes) durante el verano y, también, de alcohol como actividad social nocturna (para cuyo desarrollo también contamos con numerosos negocios).

El turismo «de bajo coste» alcanza, evidentemente, el propio bajo coste de las bebidas alcohólicas, desde la sencilla caña de cerveza hasta la copa combinada de alcohol de alta graduación con refresco. Cuando este bajo coste se publicita por delante de los también bajos costes en alojamiento y alimentación, sin necesidad de hacer alusión directa al sol y las playas españolas, por ser ya esta una imagen del

todo formada en el imaginario colectivo potencialmente turístico, obtenemos una tipología de turismo «de bajo coste» muy específica, el turismo «de borrachera», ofertas y prácticas turísticas destinadas a ciudadanos de países donde el consumo de alcohol es mucho más restringido, bien sea por el ordenamiento jurídico y/o social, bien sea por el alto coste o precio de consumición; o, incluso, porque se tenga considerada como una práctica sociocultural circunscrita a unos espacios muy delimitados, es decir, si pensamos en países donde el consumo de alcohol por persona es muy elevado, se trate de Reino Unido o Alemania, pero también, pese a la imagen que desde el exterior se pueda tener de ellos, en los países nórdicos (Dinamarca, Finlandia, etcétera), el consumo de alcohol está limitado a los locales destinados para este tipo de ocio y práctica social (a las salidas de los trabajos mientras se cena algo, como actividad de fin de semana, etcétera). En cambio, en España, el consumo de alcohol, aunque regulado por la ley, es una práctica sociocultural que se extiende más allá de las paredes de los locales destinados a ese tipo de ejercicio profesional, muy especialmente por la posibilidad de disponer de terrazas gracias al buen tiempo que se disfruta la mayor parte del año, y, por tanto, unido al coste reducido que tiene la consumición en comparación con otros países vecinos, extender el consumo de alcohol más allá de los locales de ocio no se considera como una infracción de la norma social, incluso cuando se trata del consumo de grandes cantidades hasta alcanzar la borrachera. En definitiva, el consumo de alcohol en el exterior no supone una infracción de la norma social pues forma parte de la identidad cultural española («Fiesta»), como no ocurre en otros países, formando, por lo tanto, una tríada de lo más adecuada para la publicitación de ofertas turísticas en torno al consumo de alcohol: permisividad legal, permisividad social y cultural, y bajo coste por consumo.

Aunque los paquetes turísticos de «alcohol y diversión» están dirigidos a todo tipo de turistas independientemente de su edad y género, su público objetivo son los jóvenes que buscan disfrutar del buen clima y las buenas playas al tiempo que se garantizan un desmedido consumo de alcohol durante todos y cada uno de los días que van a estar en el destino turístico; estancia que, en algunos casos, se limita a los fines de semana, concentrando la oferta turística en el consumo de alcohol nocturno y descanso diurno, cuando no continuación de las actividades étlicas nocturnas. Cuando el público objetivo son los jóvenes, al alcohol se une, en la promoción turística, el sexo, en algunas ocasiones tan indisociablemente como en los nefastos ejemplos sacados a la luz ocurridos en algunos locales de ocio nocturno de Magaluf² (Calvià, Baleares).

² En algunos locales de ocio nocturno en Magaluf, se premiaba la práctica de sexo oral con consumiciones gratuitas de alcohol, en condiciones de inseguridad e insalubridad cuando menos irregulares. Aunque este tipo de acciones son muy extremas, las prácticas que unen consumiciones gratuitas de alcohol y sexo son, desgraciadamente, bastante habituales en los locales de ocio nocturno españoles, desde los famosos concursos de «camisetas mojadas» hasta ofrecer la entrada y la primera consumición gratuitas a aquellas mujeres que acudan al local sin ropa interior, por citar sólo un par de los negativos ejemplos que tienen lugar en muchos locales durante los fines de semana. Este tipo de «ofertas» están, las más de las veces, por no decir todas ellas, dirigidas a mujeres, aspecto tanto o más negativo si cabe por lo que de objetualización y cosificación sexual de la mujer conlleva.

Concretar y cuantificar los impactos negativos del turismo «de borrachera» no es sencillo,

su análisis para por ser complejo, con muchos ítems, y con resultados que han de permitir posteriormente orientar los procesos de planificación y gestión de los destinos. En esa medición se tienen que implicar agentes del sector turístico tanto público como privado, donde los conceptos de justicia social y equidad sean principios básicos que inspiren las políticas turísticas (Abril, Azpilicueta y Sánchez, 2015: 495).

En España, y, en consecuencia, en su imagen exterior, o Marca España, existe una dificultad añadida, la difícil distinción entre unos indicadores o elementos propios y otros, de los destinos y localidades,

algunos elementos como, los espacios de ocio nocturno, discotecas, bares, pubs, [...] y los usos de algunos ámbitos, turismo de sol y playa, centros comerciales, entre otros, se parecen tanto entre sí, que esconden las realidades locales y por tanto un desconocimiento y de dicho ámbito turístico tanto por parte del cliente como por parte del lugareño que recibe positiva o negativamente las consecuencias de un turismo forjado en el marco del llamado turismo de masas (Abril, *et al*, 2015: 496).

En otras palabras, cuando el turismo de masas del que hablan Abril, Azpilicueta y Sánchez domina por completo el mercado turístico, absorbe, voluntaria o involuntariamente, otros escenarios que, aunque pudieran estar dentro de la actividad turística, se caracterizaban por otros usos y tipos de ocio. Es decir, el tradicional turismo de sol y playa iba acompañado de todo tipo de actividades de ocio nocturnas, entre ellas la posibilidad de consumir alcohol en locales de restauración o en lugares más específicos, discotecas y «pubs», por ejemplo. Cuando el turismo de masas es dominado, por el impacto económico que tiene, por un tipo muy concreto de turismo como es el «de borrachera», éste empieza a dominar algunos ámbitos hasta entonces no propios de su específica actividad, y, a modo de asimilación «borjiana», todo queda unificado, dificultando la diferenciación y el conocimiento, cuyas consecuencias son, las más de las veces, negativas, como así ocurre cuando se identifica, por ejemplo, y por desconocimiento, una playa, ámbito tradicional del turismo de masas de «sol y playa» (descanso y ocio no exento de diversión), como un escenario más del turismo «de borrachera». Todavía más grave supone la asunción de que el consumo de alcohol (entiéndase desmedido, pues siempre han existido los chiringuitos de playa donde poder comprar refrescos y cerveza) en este tipo de ámbitos no supone ni una infracción legal (incluso cuando está correctamente regulado) como tampoco una infracción de la norma social.

En consecuencia, no es siempre, más bien, las menos de las veces, garantizar el equilibrio entre la Calidad, la Responsabilidad y la Sostenibilidad anteriormente citados, esenciales en cualquier caso como criterios capitales del sector turísticos y las actividades desde él derivadas (Blázquez, 2012). Con el turismo «de borrachera» no sucede así; la causa principal es la oportunidad económica que este tipo de prácticas y ofertas turísticas ofrece, que condiciona por completo cualquier desa-

rollo y evolución ligados al turismo «de bajo» coste, tal y como hemos citado, por dominio y asimilación, y lo hace tanto en la esfera privada —empresas lucrativas y «tour-operadoras»— como en la esfera pública —Administración, nacional y local—, sin olvidar la esfera ciudadana —lugareños de los lugares de destino de estas prácticas turísticas—, destacando en esta parte los alquileres y re-alquileres turísticos por parte de particulares y pequeñas empresas (intermediadoras de servicios). A esta dominación se suma, como factor de ruptura, el consumo de bebidas alcohólicas, pues si ya de base las restricciones para su consumo son bastante laxas, las actividades que se vienen promocionando y produciendo en los últimos años han «derivado hacia una permisividad que se orienta a una fisura de las normas y convivencias sociales y por tanto al no seguimiento del turismo sostenible» (Abril *et al.*, 2015: 497).

La imagen turística nacional ha estado tradicionalmente vinculada con el descanso y el ocio, el «Sol y Playa» al que ya hemos aludido y que no han dejado de estar relacionados directamente con la diversión, con la «Fiesta» tan nuestra, como demuestra, por ejemplo, la campaña oficial lanzada por *Torrespaña* en el año 2010 para promocionar nuestro país en el exterior y que llevaba por nombre *I need Spain*, donde se hacía mención directa de estos rasgos identitarios de la Marca España. Una tradición turística caracterizada por numerosos espacios destinados al descanso, ocio y diversión, regulados por el ordenamiento jurídico pero también por el civismo y ciertas normas sociales, socio-culturales si se prefiere, la mayoría de ellos corrompidos por la dominación capitalista que prima la rentabilidad inmediata sin tener en cuenta el largo, incluso el medio, plazo, pues sólo así se entiende el éxito y explotación de estos espacios que se brindan al turismo «de bajo coste» de más y mayor rentabilidad, el turismo «de borrachera», lo que ha convertido a España en uno de los principales destinos de una práctica que podemos denominar como destino «alcohólico-turístico»; piénsese, por ejemplo, en el uso tradicional que se han dado en el Levante a las playas para las fiestas de San Juan y sus hogueras, y el cambio y transformación que han sufrido en los últimos años, convertidos estos espacios en sucios «botellódromos»; pero piénsese también en la adaptación de la normativa a este tipo de práctica social, ante la imposibilidad de impedir el consumo masivo de alcohol en la playa durante estas festividades, se regula el uso del espacio público hasta una hora nocturna concreta, momento en el cual los servicios de limpieza entran en acción para dejar la playa perfecta para su uso diurno; no ha habido una corrección de un comportamiento nocivo, en muchos aspectos, de salud por un lado, pero de imagen por otro, si no que la normativa se ha adaptado para que las carencias no sean visibles a la luz del día.

En contraposición al Turismo Sostenible o Turismo Socialmente Responsable, un tipo de turismo que «trata que los impactos negativos existentes e intrínsecos a la actividad sean los mínimos posibles, es decir, que los daños sean los menos y los beneficios económicos los máximos» (Ávila, 2002: 9), las opciones ofertadas de turismo de «sol, playa, fiesta y alcohol» privilegian los beneficios económicos por encima de la reducción de los impactos negativos. Un negocio lucrativo que ha generado el desarrollo y consolidación, aunque su perduración está aún por ver y estudiar con detenimiento, de pequeñas empresas «tour-operadoras» especializadas en este tipo de ofertas turísticas, como, por ejemplo, *I love Tour*, empresa

responsable de organizar y promocionar tanto viajes como eventos de corte musical o deportivo pero que están inherentemente asociados con el consumo (excesivo) de alcohol, como por ejemplo ocurre con el evento musical y de ocio *SalouFest*.

Las implicaciones de orden socio-económico se comienzan a tener en cuenta desde una perspectiva que va más allá de las agrupaciones vecinales, principales afectados del desprestigio sobre el territorio, del daño producido sobre el patrimonio material, cultural y social que hasta hace poco era ignorado por un sector de producción y administraciones (nacional y locales) que potenciaba el rendimiento económico por encima de absolutamente todo y que ha terminado por general reacciones contra el turismo por parte de los habitantes de estos principales destinos³.

Sin lugar a dudas el turismo implica un sistema, donde las interrelaciones y sinergias positivas, establecen la necesidad de generar equipamientos y servicios complementarios, pero a la vez medidas que limiten los aspectos nocivos que la práctica turística también conlleva (Martínez, 2010: 49).

Se puede vivir un destino turísticos, incluida la «Fiesta» (donde adscribimos las diferentes y populares festividades españolas que tanto atraen a los turistas extranjeros, tanto aquellas que superan la identidad local para convertirse en rasgo de la identidad nacional, las Fallas valencianas o los Sanfermines navarros, por ejemplo, como aquellas más locales, la Tomatina de Buñol (Valencia) o las fiestas de Moros y Cristianos de Ontinyent (Valencia) o de Crevillent (Alicante) entre otras; por otro lado, se puede vivir, decimos, desde el valor que la misma entraña en relación con el ocio inteligente y saludable, esto es aprovechar la cultura de la celebración y la cultura gastronómica implícita en la misma, factores de gran impacto en el turismo. Pero ello requiere repensar y reflexionar acerca de la forma en que comunicamos los atractivos turísticos de un territorio.

La invitación a espacios y fiestas debe hacerse con cautela, pues no se debe emplear la misma estrategia comunicativa cuando se invita a descubrir un territorio, su naturaleza y cultura (tradicional, gastronómica, etcétera) que escenarios de fiestas no tradicionales, donde el ocio etílico y alucinógeno es de fácil acceso, y donde puede hacer exhibiciones de mal gusto, irrespetuosas con el vecindario, con los residentes y lugareños y también con la imagen de una localidad y de un país, e incluso, daños materiales sobre el mobiliario urbano (que algunas veces consideramos de escasa importancia, pues nosotros mismos restamos importancia a los daños producidos sobre, por ejemplo, papeleras o contenedores de basura,

³ En algunas ocasiones no es necesario que se den prácticas nocivas como el turismo «de borrachera», basta simplemente con la masificación turística en determinados espacios que dejan de serle propios a sus habitantes (Barcelona o Venecia son dos ejemplos por todos conocidos), para convertirse en escenarios rentables, máquinas de hacer dinero, cuyo perjuicio sólo incide en sus residentes, motivo por el cual han surgido reacciones contra el turismo de masas o turismo masificado, no siempre explicadas (oportunidad pedagógica) del todo y, como en cualquier otra materia, manipuladas y usadas al antojo de los grupos mediáticos y medios de comunicación para masas a la hora de desinformar y adoctrinar política e ideológicamente (en el apartado sociocultural se entiende).

en muchos casos destrozados, si se compara, también por ejemplo, con daños ocasionados sobre esculturas o elementos arquitectónicos públicos).

Existen buenos ejemplos que combinan experiencias turísticas de acceso y conocimiento del territorio y su historia y cultura, a través de sus tradiciones festeras y gastronómicas, por medio de actividades lúdico-educativas, sin dejar de ser turísticas en ningún momento, y que no son gravosas para el bolsillo del visitante. Y es que el Turismo Sostenible, el Turismo Socialmente Responsable, pasa por la salvaguarda del patrimonio cultural tanto material como inmaterial, ofreciendo éste último oportunidades de ocio cultural inmejorables, porque

el desplazamiento para conocer que implica el turismo contemporáneo, supone no sólo el traslado en el espacio sino el traslado en el tiempo, haciendo destino de un lugar y con frecuencia de un ayer (Montero, 2003: 22).

En otras palabras,

la identidad turística está íntimamente relacionada con la identidad cultural [...] A la hora de entender la identidad de un destino, estimamos necesaria la contemplación de ciertos rasgos de nuestra época. La base de nuestra identidad se encuentra en la cultura y la globalización (Martínez, 2010: 49).

lo cual no es negativo en sí mismo, pero si se deja llevar por el exceso, del tipo que sea, pero muy especialmente por el del neocapitalismo de la rentabilidad máxima e inmediata, se termina devorado por un

proceso globalizador mundial que a su vez es un factor primordial en la *crisis* de identidades locales que sufrimos hoy en día, y que favorece el despliegue de una cultura homogeneizadora potenciada por una industria empeñada en crear bienes susceptibles de ser consumidos en cualquier lugar del planeta (Martínez, 2010: 49).

III. LA IMAGEN DEL TURISMO «DE BORRACHERA»

Turismo Sant Ignasi (TSI) perteneciente a la Universidad Ramon Llull de Barcelona, ha elaborado un mapa de la «fiesta de la borrachera» donde se pueden encontrar las principales localidades que conforman los principales destinos del turismo «de borrachera» en España; unas ofertas turísticas que la Asociación de Expertos en Empresas Turísticas ha calificado, no hace mucho, de *vergüenza* para la imagen de un país, y que, además, son completamente improductivas, ya que, como han alertado e informado a la Administración, el Estado, pero también a las Administraciones Locales, y a las empresas del sector, este tipo de ofertas «ético-turísticas» ahuyentan a sectores poblacionales, públicos objetivos turísticos (potenciales turistas, en pocas palabras), con un mayor poder adquisitivo, que, sin olvidar del todo las oportunidades económicas que ofrecen algunas ofertas más positivas de turismo «de bajo coste», están dispuestos a pagar un poco más para

disfrutar de las ventajas y comodidades que, desde siempre, ha proporcionado España como destino turístico.

Pese a ello, los lugares más populares para el turismo «de borrachera» conforman un todo cuyo discurso convendría revisar y reparar. Por ejemplo, Gandía (Valencia, Comunidad Valenciana) se ha convertido en un referente de este tipo de turismo y actividades gracias a la promoción obtenida con el programa televisivo del tipo telerrealidad *Gandía Shore* (*Costa Gandía*, en español), programa nada original y que, partiendo del ejemplo de otros «realities» como *Gran Hermano*, seguía los quehaceres de varios jóvenes durante la duración del programa, pero sin circunscribir la actividad de sus participantes a los quehaceres diarios dentro de una casa en la que convivían, sino que la extendía a las zonas turísticas y de ocio de la localidad, donde cobraban especial importancia las actividades nocturnas, más que las diurnas, suponiendo, en definitiva, una promoción inmejorable de los locales y actividades centrados en el consumo de alcohol, al que también, como la propia estructura y texto del programa obligaba, estaba unido el sexo, reclamo suficiente para atraer la atención de los espectadores jóvenes (y no tan jóvenes).

En Cataluña, Salou (Tarragona) es internacionalmente famosa por su festival, *SalouFest*, lugar de celebración donde el acceso y consumo de todo tipo de sustancias prohibidas no está del todo controlado. Lloret de Mar (Gerona), su gobierno local, decidió multar a todas aquellas empresas turísticas que focalizaran su promoción y ofertas en el consumo de alcohol, sobre todo después de la emisión de un programa televisivo muy similar al realizado en Gandía, salvo que esta vez estaba producido por una empresa alemana y dirigido a sus compatriotas; el programa, *We love Lloret*, presentaba la localidad española como el mejor lugar posible para dar rienda suelta a la fiesta y el desenfreno, reverso de la contención propia de la idiosincrasia germana que olvidan cuando no están es su país sino en ese «bar con terraza» que es para muchos europeos de bien España.

Un poco más al Este en ese «mapa de la vergüenza» encontramos la localidad de Magaluf (Calvià, Mallorca, Baleares), destino turístico («de borrachera») famoso por hacer indisociable el consumo excesivo de alcohol con el sexo inseguro, ya hemos aludido a la oferta de algunos locales de ocio nocturno de consumiciones alcohólicas gratuitas si se práctica sexo oral a la vista de los presentes. Si Gandía y su programa de telerrealidad dirigía su oferta a un público nacional, el público objetivo de las ofertas turísticas distribuidas desde Magaluf es, sobre todo, jóvenes procedentes del Reino Unido, aunque no únicamente. Sin salir de las islas encontramos también Playa de Palma (Mallorca), con ofertas similares, pero esta vez están destinadas a turistas procedentes de Alemania, al igual que ocurre en Sant Antoni de Portmany (Ibiza).

Para algunos pequeños negocios y particulares, para algunas empresas «tour-operadoras», e, incluso, para las administraciones de algunas de estas localidades, estas ofertas turísticas de breve pero continuada duración (lo que garantiza un goteo constante de turistas de diferentes procedencias), suponen una gran ventaja frente al turismo tradicional por la inyección de liquidez que, en tan corto margen de tiempo, y cantidad, suponen, es decir, pingües beneficios económicos obtenidos en corto plazo y sin apenas esfuerzo (económico y de trabajo), introduciendo en nuestras mentalidades y comportamientos que la obtención de beneficios econó-

nicos supone también la asunción de según qué aspectos negativos inherentes a la práctica capitalista, todo ello, como decimos, sin apenas esfuerzo en lo relativo a la planificación o reestructuración del modelo de negocio adaptando éste al turismo, cuyo perfil ha evolucionado con los años, desde el modelo más tradicional hasta el turista que persigue, únicamente, el ocio étlico. El beneficio económico continuado, pues, como ya advertimos al principio el sector turístico ha perdido en los últimos años su carácter estacional, es el principal argumento de quienes defienden este tipo de prácticas y ofertas; piénsese, por ejemplo, en el impacto económico que tiene sobre la localidad de Salou el festival organizado y ya citado.

Si consideramos por lo tanto, las campañas publicitarias y promocionales de este tipo de ofertas turísticas, es obligado preguntarnos si estas prácticas ¿son consecuencia directa de dichas campañas de imagen y promoción como única y la mejor oferta para los jóvenes a quienes están destinadas?, o, por otro lado, pero relacionado directamente, ¿son estos jóvenes (sobre todo) turistas quienes tienen una imagen distorsionada de nuestros destinos turísticos y éstos no han hecho sino responder a la oferta atendiendo a las necesidades económicas de municipios y negocios locales que a su vez responde a la demanda de aquellos? Consideremos algunos ejemplos.

En el año 2010, *Turrespaña* sacó a la luz una campaña bajo el nombre *I need Spain*, destinada a los turistas europeos principalmente, después de haber realizado un estudio donde se analizaba el posicionamiento de la Marca España y que revelaba que nuestro país seguía manteniendo una cierta hegemonía turística pese a la falta de diversificación, ya que estaba, las más de las veces, asociado únicamente con el turismo de «Sol y Playa». Se renovó en cierto modo los rasgos del turismo y marca españoles contando con fotógrafos y cineastas de prestigio internacional como Erick Almas o Julio Medem. El resultado fueron una serie de anuncios promocionales destinados a diferentes tipologías de públicos y entre los que se puede encontrar uno dirigido a turistas jóvenes y con ganas de fiesta. En él, foto fija, se puede observar a un grupo de jóvenes guapos y cosmopolitas disfrutando de la fiesta en una terraza urbana, con una luz propia del amanecer; el anuncio queda completado con un lema de doble sentido: *Aquí las fiestas siempre acaban temprano*, remitiendo, sin dudas, al ocio y la fiesta sin fin, fiestas unidas al consumo de alcohol.

En otro extremo, no del todo alejado, encontramos el vídeo musical realizado por el «pincha discos» Sak Noel, de procedencia catalana titulado *Loca people* (2011) en colaboración con la cantante Esthera Sarita. El vídeo muestra a una joven turista que se niega a visitar el patrimonio cultural y artístico de Barcelona optando, en cambio, por pasar el día y la noche bebiendo, transitando de un local a otro, de un bar a otro, de una terraza a otra, de una discoteca a otra⁴. La intención del autor se queda a medio camino, entre la parodia y la crítica social de este tipo de turismo y turista, y la promoción del mismo, algo que, gracias a lo pegadizo de la canción (y el éxito cosechado en diferentes listas musicales comerciales internacionales y en canales de reproducción como *YouTube*), se ha

⁴ El vídeo se grabó en Barcelona y, también, en algunos de los más importantes y populares clubes de ocio nocturno de Gerona.

logrado de una forma muy eficaz, pues el mensaje no queda clarificado, no es por lo tanto, perfectamente legible por parte del público espectador, al emplear instrumentos y rasgos propios del objeto, tema o asunto con el que pretende ser crítico: una joven turista, guapa, poca necesidad de poder adquisitivo para garantizar el consumo de alcohol, cierta idea de sexualidad desenfrenada (convirtiendo en objeto sexual, una vez más, a la mujer), ocio libre de responsabilidad social y civismo, etcétera. El visionado descontextualizado, como el posibilitado por el canal *YouTube*, no permite, ni proporciona las herramientas para ello, al espectador discernir la intención del autor y la obra, criticar o promocionar. Además, emplea una tipología textual narrativa —el vídeo musical— característica de los ambientes de ocio nocturno que retrata, es el tipo de música habitual en este tipo de espacios y locales. Su ritmo, la repetitivo, y por tanto pegadizo, de su escasa letra, y la popularización a través de las redes sociales, hacen que el vídeo se asocie indudablemente con una imagen alegre y festiva que, sin ser negativa en sí misma, ante la falta de contexto e información complementaria, su objetivo, si éste es criticar las prácticas turísticas «de borrachera» no es alcanzado del todo. Huelga decir, que la canción se convirtió en un éxito miles de veces reproducido en los locales de los principales destinos del turismo «de borrachera».

En cambio, existen ejemplos no tan conocidos ni popularizados entre los jóvenes que se preocupan por cumplir con el Turismo Sostenible, aquel que la Organización Mundial del Turismo define como «plenamente consciente de las repercusiones actuales y futuras, económicas, sociales y medioambientales para satisfacer las necesidades de los visitantes, de la industria, del entorno y de las comunidades anfitrionas».

Entre estos ejemplos encontramos, por citar dos de los más importantes en España, los desarrollados por los municipios de Ontinyet (Valencia) y Crevillente (Alicante).

La experiencia *Fester per un dia, Moros y Cristianos* de Ontinyet, promocionada por la asociación ASAYCO (Saber y Contar), invita los sábados del verano, a los posibles visitantes a hacer una inmersión en la esencia de la fiesta integrándole en las cenas de comparsa que incluye la gastronomía local en base a productos autóctonos incluido el vino de la zona, el acompañamiento de las bandas de música y la formación de hileras (filaes) para simular desfile al compás de la música festera. Los turistas vivirán como cualquier otro «Fester» del pueblo, toda la jornada que incluye visita al museo de la fiesta⁵; los esfuerzos de comunicación responsable de la mano de la asociación en colaboración con el ayuntamiento local son un perfecto ejemplo por seguir.

Este tipo de replanteamiento en las políticas comunicativas de nuestro patrimonio y atractivos turísticos, se encuentra también en la actividad lúdico-educativa de Crevillente tanto para sus fiestas de Moros y Cristianos (celebrados entre el 14 de septiembre y el 10 de octubre), como para su tradicional jornada de «Convivencia Festera», celebrada en mayo, en la que se proyecta la esencia de la fiesta a todos los asistentes con, incluso, concursos gastronómicos⁶.

⁵ <http://consejeroviajero.com/experiencia-fester-per-un-dia-moros-y-cristianos-ontinyet/>

⁶ www.morosicristianscrevillent.com/es/index.html

IV. CONSIDERACIONES FINALES

Cabe preguntarse entonces, ¿podemos intervenir para paralizar la transformación del paisaje humano rico en valores culturales y de convivencia en un paisaje humano deplorable producto del denominado turismo «de borrachera» que destruye el espacio social de convivencia entre habitantes de un territorio y visitantes?

Desde luego, si se busca el aturdimiento a precios bajos, se pueden hacer propuestas razonables en lo económico en invitar al regocijo público desde la experiencia de celebraciones de expresión de la cultura popular, buscando el equilibrio psicosocial reafirmando valores identitarios a la par que rompiendo con el «unanismo» (Pizano *et al.*, 2004), y a ello ayudaría la declaración de interés turístico internacional para todas aquellas celebraciones que buscan evitar la muerte social de un territorio. En los ejemplos citados de Ontinyent y Crevillente, su declaración contribuiría a una catarsis colectiva, saludable, divertida, educadora y socialmente responsable y sostenible.

La Responsabilidad Social no debe ser únicamente uno de los elementos constituyente de la razón de ser, planificación estratégica, de las empresas del sector turístico, también debe constituirse como uno de los objetivos más importantes de las administraciones e instituciones públicas, más allá de los ingresos y estadísticas beneficiosas, no lo ponemos en duda, para los principales destinos turísticos, especialmente cuando hablamos de turismo «de bajo coste», entendido como Turismo Sostenible o Turismo Socialmente Responsable.

La responsabilidad no es una elección, es un compromiso exigible y exigido. En nuestro mundo globalizado todos y cada uno tenemos nuestro papel, desde el hombre como individuo hasta las empresas y organizaciones como entes sociales-económicos que son (Viñarás, 2010: 164).

Las ventajas económicas que suponen las ofertas turísticas «de borrachera» suponen un incentivo para la tolerancia de este tipo de actividades que muchas veces conllevan el deterioro de la imagen de las localidades afectadas y con ella la de España y su Marca, destino turístico de excelencia a nivel europeo y mundial; pero también, daños materiales y perjuicios muchas veces de difícil reparación para las tradiciones sociales y culturales de muchos de estos destinos.

Cuando hablamos de sostenibilidad hay varios aspectos por tener en cuenta. En primer lugar, el sociocultural, donde se procura que la actividad no pueda perjudicar a la comunidad donde se produce más bien al contrario, que en la medida de lo posible la revitalice. En segundo lugar, el aspecto medioambiental, a través de minimizar los impactos y en contrapartida beneficiar con la protección y la conservación. Finalmente, en tercer lugar, el aspecto económico, donde dicha actividad tiene que beneficiar tanto a corto como a largo plazo, a empresarios, gestores y lugareños (Abril *et al.*, 2015: 498).

En tanto que, «el impacto en algunas comunidades que reciben al turismo apenas han notado dichos beneficios y no ha significado mejor alguna para la vida

de la población local» (De Juan, 2010: 9), más allá de las inyecciones puntuales de capital ya mencionadas con anterioridad.

Lograr el equilibrio entre sostenibilidad e incremento de beneficios económicos asociados al turismo «de borrachera» es una tarea difícil, y por ello se hace necesaria una política formativa destinada a los pequeños empresarios de las principales localidades destino de estas ofertas turísticas, sobre todo para aquellos negocios que promocionan y fomentan actividades donde el consumo de alcohol y otras sustancias es desmedido y queda fuera del control regulador de la administración local pertinente, pues con ello perpetúan un modelo de negocio imitable en tanto que fructífero (aunque efímero), extensible a todos los particulares y ciudadanos que quisieran obtener dinero fácil y rápido, como ocurre, por ejemplo, con la proliferación de alquileres particulares a muy bajo precio al margen del sector hostelero y hotelero.

Esa política formativa debe ser ofrecida de tal modo que se asuma como propia e inherente a la práctica empresarial:

La preocupación por los problemas sociales y medioambientales, las expectativas dentro de un contexto cada vez más global, las presiones de algunas fuentes de financiación, los niveles de retorno sobre la inversión al adoptar prácticas de compromiso, la preferencia de los públicos por productos y servicios ofrecidos por empresas socialmente responsables (en toda su extensión), o el coste por una mala conducta sancionada con la pérdida de reputación, de fidelidad, de mercado, son algunos de los factores que influyen a la hora de definir una estrategia de responsabilidad por parte de la empresa (Rodríguez Terceño *et al.*, 2015: 25).

Si hablamos de Turismo Socialmente Responsable, se han de dar facilidades a las empresas, dejando actuar al mercado dentro de un consensado control regulador político y social, pero que potencie la actividad económica del conjunto que conforman la localidad turística, con el objetivo último de incrementar el bienestar de toda la sociedad (Pardellas y Padín, 2004).

Un equilibrio muy difícil de conseguir y que necesita de la colaboración de todos sus agentes, cuyos intereses tienen que ser puestos en común, el económico del gestor turístico, con el mismo tipo de beneficio sin la carga negativa que conllevarían estas prácticas «de borrachera» para los residentes de los destinos turísticos, y, también, del turista que no piensa en otra cosa que no sea el ocio y el divertimento, del tipo que sea (Pérez, 2004).

Algunas de las prácticas de turismo «de borrachera», como hemos visto son perjudiciales para los destinos de las mismas y sus residentes en tanto que los excluye (Abril *et al.*, 2015), y provocan, irreversiblemente, un impacto negativo que genera actitudes y comportamiento de rechazo de todo aquello que provenga, surja o desarrolle desde el sector, y que se ha popularizado en los últimos meses en la forma de un concepto tan popular y mediático como erróneo, la denominada «turismofobia», objeto este que habríamos de tratar con más detenimiento en una futura ocasión que dejamos apuntada; «no es odio al turismo en general sino a las acciones de algunos turistas en concreto, pero que acaban, por tendencia,

generalizándose al sector turístico» (Blázquez, 2012: 22). Por suerte, la tendencia también está en proceso de transformación y, como hemos visto en los ejemplos levantinos citados, se promueven prácticas turísticas que, sin salir de la esfera del «bajo coste», ofertan actividades educativas, culturales y lúdicas fomentando la inclusión de lugareños y sus tradiciones (de diferentes tipologías) y turistas al mismo tiempo; ejemplos que, esperamos, sean modelos que seguir a la hora de replantear las políticas comunicativas de nuestros muchos atractivos turísticos, siempre en beneficio global, Marca España, como local, beneficio económico pero también intangible en cuanto a convivencia y comunión social y cultural entre los españoles y sus visitantes extranjeros.

V. BIBLIOGRAFÍA

- Abril Sellarés, M., Azpilicueta Criado, C. y Sánchez Fernández, M. D. (2015): «¿Vale todo en turismo? Residentes frente a turistas. Estudio comparativo entre el barrio de La Barceloneta, Barcelona, y la localidad de Magaluf, Calvià», en *Actas del las VIII Jornadas de Investigación en Turismo: Impulso al desarrollo económico a través del turismo*, pp. 493-510.
- Ávila, R. (2002): *Turismo sostenible*, Madrid: Iepala.
- Barquero Cabrero, M. (2017): «La ética en el sector del alojamiento turístico como fuente de ventaja competitiva», en *Revista de Comunicación de la SEECI*, 42 (XXI), pp. 118-129. DOI: <https://doi.org/10.15198/seeci.2017.42.119-130>
- Bien, A. (2006): «Una guía simple para la certificación del turismo sostenible y el ecoturismo», en *Center on Ecotourism and Sustainable Development*, pp. 1-32.
- Blázquez, J. (2012): «Impactos, riesgos y limitaciones de los modelos turísticos convencionales: nivel macro-socioeconómico, nivel micro-socioeconómico, medioambiental y sociocultural», en Rivera, M. y Rodríguez, L. (coords.), *Turismo responsable, sostenibilidad y desarrollo local comunitario*, Córdoba: Cátedra Intercultural.
- Camprubí, R. y Coromina, L. (2016): «La influencia de las fuentes de información en la formación de la imagen turística», en *Revista de Turismo y Patrimonio Cultural*, 14 (4), pp. 781-796.
- Capece, G. (1997): *Turismo sostenible y sustentable. Una visión holística*, Buenos Aires: Cid.
- De Juan, J. (2012): «Ética y turismo responsable: de los principios a las buenas prácticas», en Rivera, M. y Rodríguez, L. (coords.), *Turismo responsable, sostenibilidad y desarrollo local comunitario*, Córdoba: Cátedra Intercultural.
- Martínez, A. (2010): «Turismo y desarrollo local en un contexto globalizado», en Rodríguez Rodríguez, G. y Martínez Roget, F. (coords.), *Nuevos retos para el turismo*, La Coruña: Netbiblio.
- Montero, J.C. (2003): «Ambiente, patrimonio y turismo», en *Aportes y transferencias*, 7 (1), pp. 11-28. Recuperado de: www.redalyc.org/pdf/276/27600702.pdf
- Organización Mundial del Turismo: *Código Ético Mundial para el Turismo. Ética y Responsabilidad Social*. Recuperado de: <http://ethics.untwo.org/es/content/codigo-etico-mundial-para-el-turismo>
- Pizano y otros (2004): *La fiesta, la otra cara del patrimonio. Valoración de su impacto económico, social, cultural*, Colección Economía y Cultura. Recuperado de: www.flacsoandes.edu.ec/libros/143190-opac

- Rodríguez Terceño, J., Caldevilla Domínguez, D. y Ramos Fernández, F. (2015): «Dramanagement: cine, empresa y responsabilidad social corporativa», en *Revista Opción*, 31 (Especial 1), pp. 23-40.
- Viñarás Abad, M. (2010): «El discurso de la RSC en los medios de comunicación social», en *Vivat Academia, Revista de Comunicación*, XIII (110), pp. 160-181. DOI: <http://dx.doi.org/10.15178/va.2010.110.160-181>

34. «¿RECUPERAR LO SAGRADO EN UN TIEMPO DE DESENCANTO»? ¿«ATEÍSMO RELIGIOSO», «ANATEÍSMO»... O PESIMISMO DESDE LA FORTALEZA?

ENCARNACIÓN RUIZ CALLEJÓN
Universidad de Granada (España)

I. INTRODUCCIÓN: POR UN «ÁGORA INTELECTUAL»

En *Las religiones asesinas* Élie Barnavi comienza de este modo su provocador panfleto político:

Creía usted que Dios estaba muerto y enterrado o, al menos, definitivamente expulsado del espacio público [...] Descubre usted, atónico, que Él regresa con brío y con qué estrépito [...] ¿Dios? Es una manera de hablar, pues de Dios nada sabemos. Lo que estamos trayendo a debate es la religión (Barnavi, 2007: 11).

Para Barnavi la religión es una causa auténtica sin la que puede que las demás causas (pobreza, parados, retraso cultural, económico...) no hubiesen bastado para encender un conflicto. Por ello, la razón profunda de una guerra de religión es para el autor, la religión; el resto serían catalizadores. El caso es que solemos confundir adhesión a una religión con conocer la religión, hasta el punto de que ésta es el «ángulo muerto» de nuestra mirada de occidental (Barnavi, 2007: 12). Al hilo de esta cuestión nos invita a preguntarnos: «¿Por qué esta «ilusión», cuya desaparición no ha cesado de predecir el Occidente racionalista, resiste triunfante donde las grandes utopías laicas nacidas de la modernidad han mordido el polvo?» (Barnavi, 2007: 11).

Si para Barnavi la globalización no ha sido sólo económica ni sólo en una dirección y los altares también han viajado, para Byung-Chul Han a la globalización le es intrínseca una violencia peculiar que «hace que todo resulte intercambiable» y destruya lo singular y distinto «que dificulta la circulación de información, comunicación y capital» (Han, 2017: 23). Desde esta perspectiva, el autor coreano hace otra lectura del terrorismo: lo que lleva al terrorismo es «la resistencia del singular frente al violento poder de lo global [...] La muerte, que no se somete a ningún intercambio, es lo singular por antonomasia» (Han, 2017: 23-24). Si esto es así, tenemos un nuevo reto: detectar las patologías de lo hegemónico y actuar frente a ellas.

Nicolas Grimaldi también va más allá de la religión como causa. Entre las cosas que la adhesión a una ficción permite estaría la incapacidad de reconocer en el otro a nuestro semejante:

¿Esta capacidad tan común y habitual que tenemos de oponernos a la realidad, de suspender lo que esta nos impone, de apartarnos, de jugar, de creer, de dejarnos fascinar por una ficción, no origina otras formas bastante corrientes de delirio voluntario? [...]. A esta función fabuladora que somete lo real a lo irreal, Bergson y Freud le atribuyeron la salvaguardia y el desarrollo de la civilización. ¿Acaso no es deudora la humanidad, a pesar de todo, de las creencias religiosas, por su capacidad de abnegación, de sacrificio, de justicia y de caridad? (Grimaldi, 2017: 16-17).

Por eso precisamente afirma que «tal vez el problema que se nos plantea es tanto el de la barbarie como el de la civilización» (Grimaldi, 2017: 16-17). Tenemos que analizar y conocer cómo hacemos para creer como real lo que no lo es; pero sobre todo cómo reprimimos lo real, porque es esta supresión lo que permitiría actuar sin escrúpulos, sin conciencia.

Gilles de Kerchove, coordinador europeo en la lucha contra el terrorismo, afirma que estaríamos ante una cuestión generacional por lo que nos acompañará durante décadas. No podremos detectar todas las amenazas y una no menor será la del ciberterrorismo, aun por llegar. Pero insiste en la fortaleza de las democracias europeas, y entre las medidas que propone, está invertir en una «agenda positiva» basada en el trabajo, la educación, la cultura, los deportes.

Erradicar el terrorismo y en general desactivar la relación entre religión y violencia es un gran desafío para creyentes y no creyentes, cuando ni siquiera hemos resuelto cuál ha de ser el lugar de las distintas confesiones en el espacio público y vivimos en un mundo a varias velocidades. A la vista del número de religiones, ni siquiera estamos de acuerdo en qué significa «religión». La filosofía de la religión ha ido desplazando su centro de interés desde las tradicionales cuestiones relativas a la existencia y a los atributos de Dios, pasando por una crítica radical a la religión focalizada sobre todo en el cristianismo, hasta la búsqueda de una definición del hecho religioso atendiendo a las ciencias de las religiones. Para unos, estamos ante lo que llaman un «giro religioso» en la filosofía continental; para otros, ante un «giro antirreligioso» en donde la religión es considerada una patología. La filosofía de la religión está posiblemente inmersa en su propio giro hacia la complejidad, al hilo también de las transformaciones filosóficas, así como de los avances en las ciencias, las demandas sociales y los desafíos de la humanidad, incluido el terrorismo.

Mi objetivo no es abordar la amenaza del terrorismo desde la óptica de la actual filosofía de la religión, ni delinear un mapa de las corrientes en la materia. Para esto último remito, por ejemplo en castellano, al trabajo del profesor Estrada Díaz que cito en la bibliografía. Para lo primero, para analizar el terrorismo, venimos ensayando explicaciones de muy distinta índole y fundamento, algunas sumarias y otras tan irresponsables y poco rigurosas que han generado más recelo, si no confrontación: el islam es violento, impermeable a la razón e incompatible

con la democracia; los monoteísmos son intrínsecamente exclusivistas y fomentan la intolerancia; la religión es en sí ambivalente; estamos ante más efectos del colonialismo, de nuevos imperialismos o de dobles raseros de Occidente a nivel internacional; la causa es el resentimiento contra Occidente; las causas son la pobreza, la desigualdad y la falta de oportunidades, de educación y de perspectivas de futuro en ciertas áreas del planeta; la causa es la ausencia de democracia en el mundo árabe y el que no hayan pasado por la Ilustración; hemos fracasado en la integración; no se adaptan; estamos en guerra y hemos de preservar nuestra cultura, etc. Hemos ensayado también el perfil del terrorista. Luego nos encontramos con lobos solitarios, con individuos que apenas conocían su tradición religiosa y cultural, con mujeres, con conversos exprés, con individuos bien formados e integrados, con jóvenes, con compatriotas, con gente corriente para la que no encontramos otro molde. Ninguna de las causas explica tanta barbarie. Ningún perfil nos cuadra. Nos sobrecoge la crueldad de las organizaciones y de los individuos. No podemos pasar por alto tampoco que el problema no es solo nuestro: el 95% de las víctimas del DAESH son musulmanas y las matanzas tienen lugar en el mundo árabe e islámico (Álvarez-Ossorio, 2017).

Aún no sabemos cómo analizar este tipo de terrorismo y sobre todo qué hacer: «Sabemos poco de los yihadistas que nos atacan: sólo que son muy jóvenes, inasequibles a la persuasión porque están blindados con fervor y odio, de apariencia normal, incluso agradable, y sin el menor escrúpulo para asesinar o inmolarsé. Desconocemos cómo prevenir sus crímenes y qué razones ofrecerles para lograr que renuncien a cometerlos. La mayoría han nacido entre nosotros: quienes les conocieron de pequeños o les trataron antes de su paso a la violencia se asombran de que hayan experimentado tan terrible metamorfosis. ¿Cómo puede ser...?»

Aunque también perplejo, esto último me choca menos que a otros. A ver, en el País Vasco hemos padecido un fenómeno similar. Jóvenes nacidos en una sociedad democrática y en una de las regiones económicamente más desarrolladas de Europa, con estudios para todos y mejores oportunidades laborales que en el resto de España, se convirtieron en *serial killers*» (Fernando Savater, 2017).

Me gustaría centrarme en dos de las aportaciones actuales de la filosofía de la religión para poner de relieve su aportación en la comunicación y gestión de las creencias. La cuestión de fondo que planteo es si el marco terminológico que presentan supone en realidad un cambio conceptual y si es operativo. La tesis que voy a defender es que, pese a su interés, en un caso la terminología acaba siendo ambigua y no acaba de resolver lo que pretende; en otro, los aspectos clave de la propuesta pueden reconocerse en la nietzscheana por lo que volveríamos casi a la casilla de salida, es decir: frente al desafío ante el que nos colocó ya Nietzsche. He dividido este trabajo en las siguientes partes: en la primera abordo las propuestas de Dworkin y Kearney centrándome especialmente en este último por haber desarrollado más su propuesta; en la segunda, señalo dos lecturas del papel del extraño que complementan el análisis anterior: la de Enrique Santamaría y la de Fatima Mernissi. En la última parte me refiero a los aspectos de la posición de Nietzsche y expongo las conclusiones.

II. LO SAGRADO EN UN TIEMPO DE DESENCANTO

1. DEL «IMPULSO RELIGIOSO FUNDAMENTAL» AL «ATEÍSMO RELIGIOSO»

Para Dworkin, las guerras de hoy de religión serían guerras culturales, confrontaciones entre formas de vida: cómo vivir bien, qué es mejor para la especie. Pero incluso cuando no estamos ante un tipo de violencia asesina, la religión es motivo de conflictos varios, por ejemplo en el campo del derecho y en la arena política. Y aquí sitúa Dworkin su reflexión partiendo de algunos fenómenos al respecto en EEUU. Por ello nos propone revisar nuestra concepción más inmediata de la religión para situarnos en un marco de referencia más ajustado a la realidad y más útil para la convivencia. El texto en el que desarrolla esta problemática debe, sin embargo, considerarse con cierta cautela. Tiene su origen en un conjunto de conferencias impartidas en la Universidad de Berna en 2011 que el autor planeó ampliar los años siguientes. Al enfermar en el verano de 2012 solo tuvo tiempo de completar algunas revisiones del texto original antes de su muerte en febrero de 2013. Dicho esto, de la propuesta de Dworkin en *Religión sin Dios*, que fue el libro resultante, me interesa centrarme en qué es el «ateísmo religioso» y cuál es la propuesta práctica del autor.

Según Dworkin, todos partiríamos de un «impulso religioso fundamental» que se expresa en convicciones y emociones. A lo largo de la historia se habría materializado en: la creencia en un dios o la creencia en un conjunto de convicciones morales. Propone partir de ese impulso religioso fundamental, que es previo a toda religión concreta y a todo sistema moral o ético, y apelar a él como nexo y lugar de encuentro entre ateos y teístas. Pero haría falta algo previo: separar el tema de Dios del tema de la religión, porque el primero nos impide darnos cuenta de que la religión es «algo más profundo» que la creencia en Dios. La religión sería «una visión del mundo insondable, distinta y abarcadora: afirma que todo tiene un valor inherente y objetivo, que el Universo inspira asombro, que la vida de los humanos tiene un propósito y el Universo un orden» (Dworkin, 2016: 13). Situándonos en este marco de sentido, que todos suscribiríamos, teístas y ateos compartirían un compromiso más esencial (léase: su definición de religión) que lo que los separa. De ahí el concepto: «ateísmo religioso».

La propuesta práctica del autor es su traducción a nivel jurídico. Las religiones son estilos de vida basados en ese impulso fundamental. Y como no hemos descubierto una justificación para ofrecer a la religión un derecho de protección especial que sea exclusivo de las religiones teístas, deberíamos abandonar la idea de un derecho especial para la libertad religiosa. Esta ha de ser un caso más dentro de un derecho más general: el de «independencia ética» (Dworkin, 2016: 84). La independencia ética se refiere al tipo de vida que cada cual decide vivir. Dworkin entiende así que su propuesta tendría como efecto que «las religiones se verían forzadas a restringir sus prácticas con el fin de obedecer a leyes racionales que no discriminen y que muestren una preocupación igualitaria por ellas» (Dworkin, 2016: 85).

2. «DIOS DESPUÉS DE DIOS»

Richard Kearney expone su propuesta sobre todo en *Anatheism. Returning to God after God*. Y tiene buena parte de componente biográfico: la violencia entre católicos y protestantes en su Irlanda natal; su formación en la Abadía de Glenstal donde aprendió de los esfuerzos ecuménicos y de una hospitalidad que no intenta colonizar ni convertir (Kearney, 2010: xii). A ello añade su fascinación por las cuestiones espirituales; una gran admiración por los líderes que han trabajado por la paz, y el encuentro con yoguis, lamas, sufíes, etc., en Cairo, Nepal, India. A nivel filosófico sus referentes principales serían Ricoeur, Lévinas, la fenomenología, el existencialismo, el posestructuralismo, la deconstrucción, e intercambios a lo largo de los años con intelectuales de la talla de Derrida o John Caputo. Las guerras de religión tendrían su origen en pasiones religiosas patológicas, si bien la existencia de este origen no suele ser de ningún modo reconocida (Kearney, 2010: 138). El «anateísmo» nos propone una tercera vía entre el teísmo dogmático y el ateísmo militante, una respuesta a las presiones del secularismo y del absolutismo, y un «ágora intelectual» (Kearney, 2010: XIII-XIV).

El anateísmo no es una nueva religión ni propone un nuevo Dios, ni siquiera se interesaría por la hipótesis científica de su existencia, aunque tampoco trata de deshacerse de él. Kearney no quiere legitimar ni partir de ninguna teología; tampoco invocar una nueva. Se centra en el judaísmo, el cristianismo y el islam porque serían, junto con la herencia greco-romana, las cosmovisiones que han marcado la historia occidental especialmente en nuestra comprensión del ateísmo y del teísmo. No obvia de ningún modo la violencia de las religiones: ahí están los hechos. El anateísmo no es producto de la nostalgia, ni una vuelta a la fe perfecta. No es una fe posmoderna con los mejores ingredientes de todas las sabidurías, ni es una espiritualidad New Age. No es una teoría de las élites intelectuales. No es un panteísmo ni la sacralización de lo secular. Tampoco responde a una dialéctica como la hegeliana ni al sueño de la totalidad.

¿Pero qué significa anateísmo? ¿Por qué insiste el autor en «recuperar lo sagrado en un tiempo de desencanto» y afirma que «solo podemos retornar a Dios si hemos abandonado a Dios»? *Ana-theos* significa «Dios después de Dios». El anateísmo no es un anti-teísmo ni un anti-ateísmo sino una forma de post-teísmo (Kearney, 2010: 57). Está antes y está después de cada religión porque se refiere a la situación previa a su constitución y a su anquilosamiento institucional y doctrinal, y porque se trata de una vuelta a la religión y a Dios en una época posreligiosa, posdogmática y posmetafísica. El concepto de Dios como soberano absoluto del universo procedería de una lectura literal de los textos religiosos junto con una desafortunada aplicación de una metafísica de la omnipotencia de la causa. La teodicea y la teocracia habrían resultado de esta soberanía teísta.

El ateísmo, como crítica rigurosa, ha puesto de relieve patologías de la religión, ha sido una fuerza emancipadora, un «saludable extrañamiento antes de retornar a lo genuinamente sagrado» (Kearney, 2010: 52), si bien el mayor «no» al teísmo no habría sido el anuncio de la muerte de Dios, sino la desaparición de este de los campos de concentración en Europa en los años cuarenta. La religión del tercer milenio, si quiere significar algo, debe ser mucho más que un conjunto de normas.

Si la paz puede alguna vez alcanzarse, no será solo de la mano de políticas globales o leyes. El compromiso espiritual tiene los medios para proveernos de uno de los más efectivos antidotos contra la perversión de la religión. Debe morir el concepto del Dios soberano. El «dios que puede ser» tiene que ser posdogmático, sensible a la finitud y promotor de la «hospitalidad interconfesional». Si Dios no es cognoscible y los textos religiosos son obras de interpretación, estamos abocados a imaginarlo y a una situación hermenéutica. Esta nos salva del relativismo y del absolutismo, porque la interpretación lleva a un ejercicio profundo y constante, al diálogo y a la humildad. Cada religión debe realizar una labor de autocrítica y de purga de sus tendencias violentas y sus tentaciones de acotar e imponer el Absoluto, y debe rescatar lo que es genuinamente emancipatorio (Kearney, 2010: 175). El abandono de una religión nos puede inquietar internamente y llevarnos a conocer y valora mejor esa religión e incluso el fenómeno religioso. La religión pertenece al ámbito del significado y este ámbito se refiere a lo que nos conmueve interiormente (Fraijó, 2014: 11). Todas las confesiones pueden indagar en sus fundamentos y exponerse al extrañamiento que suponen las otras, y descubrir su tendencia a la hospitalidad y la sanación (Kearney, 2010: 177). El antidoto más efectivo contra el fundamentalismo está en atender al fondo último que ninguna religión puede apropiarse del todo. En ese fondo estarían las nuevas fuerzas para una resistencia no violenta y para la paz.

Kearney explica el anateísmo como un encuentro con un completo extrañamiento al que elegimos o no elegimos llamar «Dios». Lo extraño, lo divino y lo monstruoso representan experiencias que subvierten nuestras categorías cotidianas y amenazan lo conocido con lo desconocido. El extranjero es casi siempre el otro para cada uno; el monstruo nos recuerda que el ego nunca es del todo soberano ni está seguro en sí mismo (Kearney, 2003: 3). Centrarnos en el momento del encuentro con lo extraño y en las posibilidades de nuestro comportamiento al respecto abre un espacio de espiritualidad creativa y libertaria. Es la libertad de creer antes de la elección entre teísmo o ateísmo y antes de cualquier configuración en una religión concreta. Si se acepta seguir el camino de la hospitalidad, el creyente de una fe encuentra en otras aspectos que faltan en la suya o que aún no ha descubierto. Los momentos anateístas, de epifanía, han existido siempre, han requerido representación e interpretación y recibido diversas denominaciones (*Abgeschiedenheit, Gelassenheit, nada...*). Estos momentos de no-saber se han visto como preludios de intuiciones sagradas más allá del fin racional o del conocimiento metafísico; experiencias vinculadas a la mística, a una especial lucidez o a la sabiduría. Lo que caracteriza a todos esos momentos es: una ruptura con la vida cotidiana; la desposesión y el no saber; el compartir una variada procedencia; una experiencia y una significación más profundas; la posibilidad; la apertura capaz de acoger:

Such moments may visit us in the middle of the night, in the void of boredom or melancholy, in the pain of loss or depression [...]. Far from being the preserve of hypercognitive cogitos, the event of radical dispossession is felt by any human being who is deeply bewildered by what existence means [...]. And they are, I would insist, as familiar to believers as to nonbelievers (Kearney, 2010: 5).

El anateísmo subraya, sin embargo, la temporalidad y las condiciones de la finitud. No huye de la experiencia; no se refugia en la interioridad o en la abstracción extramundana. El compromiso con lo finito lleva a la acción transformadora y a lo todavía por llegar. La atención radical hacia el extraño sería un portal a lo sagrado en tanto encarna siempre algo más y remite a algo más, pero también tiene sus riesgos como perder la propia fe o la propia convicción. Pero si el extraño divino no aumenta nuestra humanidad, si no nos invita a creer que lo imposible puede ser posible, a realizar el bien, es decir, a un modo de ser creativo, justo y humanitario, no puede ser llamado divino (Kearney, 2010: 181-182). Kearney suscribe una hermenéutica diacrítica: investigación sobre las condiciones de posibilidad del significado y desvelamiento del poder implícito en nombre de la liberación y de la justicia y de la salud, de lo que aumenta la vida, por esto es diacrítica: «*dia-krinein* and *dia-krisis*, referred to the medical or therapeutic practice of diagnosing symptoms [...] The word designated the hermeneutic art of discriminating between health and disease» (Kearney, 2011: 3).

III. GARIB Y GENEALOGÍA

1. EL ENCUENTRO CON LA ESFINGE «BAJO EL SIGNO DE LAS ERINIAS»

Enrique Santamaría se ha ocupado del extraño en los discursos con los que se aborda la migración extracomunitaria. Nos propone preguntarnos si hay conceptos que humillan, ofenden y desprecian, comportando identidades deterioradas; y si puede haber otros que hagan posible un reconocimiento igualitario y generador de autonomía. La ideología implícita, la «ganga de las palabras» (Santamaría, 2002: 118), suele en demasiadas ocasiones usurpar el lugar de la mena, el contenido de verdad del discurso. Se transmite una ideología en un canal en apariencia riguroso o al menos neutro y tiene consecuencias: se fija qué son los otros y qué sus culturas. A partir de ahí se va generando un imaginario y unos sentimientos, una cultura del miedo, de la confrontación y del pensamiento binario, de la prevención, el rechazo, el tutelaje, el control. A todo ello no es extraño que sigan medidas sociales, políticas, legislación... Pero sobre todo, la violencia epistémica cosifica y/o deshumaniza al extraño: lo expulsa de la comunidad humana. Las personas se reducen a fenómenos, a procesos de la naturaleza, a animales, a plantas. Con nuestra «representación» «operamos» sobre los otros (evitarlos, controlarlos, tutelarlos, modificarlos, invisibilizarlos). La genealogía saca a la luz los prejuicios y nos revela desde dónde hablamos. No se trata de sanitizar el lenguaje, pero sí de sanar sus patologías a través del proceso de extrañamiento que supone la genealogía. Para Santamaría, el extraño es la esfinge que plantea una incógnita más bien sobre nosotros mismos. Revela nuestros fantasmas y miedos, y pone a prueba nuestra capacidad de «acoger lo incierto y lo ambiguo». Las Erinias eran unas diosas infernales que, entre otras cosas, velaban por la dignidad moral y el trato adecuado hacia extranjero. Santamaría propone medir nuestros actos poniéndolos bajo su protección.

2. «ESTAMOS CANSADOS DE TENER MIEDO, ESTAMOS HARTOS DE TENER MIEDO»

Kearney también se refiere al anateísmo en el contexto del islam. Un famoso hadiz afirma que el islam empezó como un extraño y se convertirá en un extraño por lo que se bendice al extraño. Y el Profeta enseña que nadie conoce la verdadera interpretación del Corán excepto Dios; la verdad divina no puede ser agotada en una sola forma humana. El autor irlandés también se refiere a otros ejemplos de hospitalidad y extrañación en las fuentes islámicas y a la afinidad entre su propuesta y las perspectivas de: Al-Yabri, Arkoun, Hasan Hanafi, Maqbood Siraj, Abdolkarim Soroush, Henri Corbin, James W. Morris; de dirigentes ilustrados mogoles como Babur o Akbar o el príncipe Dara Shikoh; de sufíes, poetas, pero también de Alfarabi o Averroes. Podemos citar también a al-Kindi, Avicena, ibn Tufayl... Y propuestas como: la reivindicación del *yihad* mayor o excelencia moral, la apertura del *iytihad*, o las propuestas del profesor Muhammad Zia-ul-Haq y del economista Muhammad Umer Chapra, entre otros, que han llamado la atención sobre la importancia de un concepto de la legislación islámica: los *maqasid al sharia*, es decir, atender a los objetivos o fines que persigue la ley islámica, lo cual es muy distinto al literalismo y a las acomodaciones.

También en ese contexto hay que situar las claves que ofrece Fatima Mernissi. *Garib* es lo extraño, lo nada común, lo raro, lo no familiar y por ello oscuro... (Bonebakker, 2017). El encuentro con ese supuesto otro que sería Occidente se convierte para Mernissi en que el mundo árabe se decida a investigar científicamente su propia tradición, su legado cultural y su pasado, en una suerte de extrañación, de viaje hacia su identidad reprimida: «No es al extraño Occidente al que le toca comprender, sino a nosotros» (Mernissi, 2003: 24). Hay que deshacer las construcciones compensatorias o manipuladas del pasado y de la tradición con las que los regímenes se siguen legitimando y se ha contenido a la población. Pero ha de aplicarse una singular metodología, una genealogía, porque se trata de explorar el mundo simbólico, las emociones, los síntomas: «lo que trato de hacer consiste en explorar lo que llamo nuestro territorio mental, es decir, la acumulación de imágenes y símbolos que rigen nuestras emociones y nuestra mentalidad, nuestros esquemas culturales y nuestros puntos de referencia de civilización, que nos permiten no solamente comprender el mundo, sino situarnos en él y actuar» (Mernissi, 2003: 31). Las mujeres han debido asomarse al pasado para recuperar su memoria y su legado por un camino oblicuo como requiere la investigación que propone Mernissi: «Como mujer, sé que explorando ambigüedades, analogías y paradojas pueden recorrerse todos los cerrojos ancestrales y los miedos que son guardianes» (Mernissi, 2003: 26). Hay que rescatar la tradición racionalista y humanista desde esta perspectiva. El que haya sido combatida por el despotismo político y reprimida no quiere decir que no exista, como «tener un brazo amputado no es lo mismo que nacer sin brazo». El miembro amputado sigue estando presente en el esquema mental del cuerpo (Mernissi, 2003: 43).

Mientras ultimo la redacción de este trabajo han ocurrido los atentados de Barcelona. El lema de la masiva manifestación en contra ha sido: «No tengo miedo». Fatima Mernissi, en este texto sobre el miedo a la libertad que he toma-

do como referencia, había afirmado respecto a la demonización con la que los poderes presentan a Occidente y a sus valores mientras manipulan y secuestran la identidad islámica y el legado cultural: «Estamos cansados de tener miedo, estamos hartos de tener miedo» (Mernissi, 2003: 24). Esta enérgica protesta es de gran valor. Necesitamos oírla y verla una y cien veces. Los medios de comunicación, que vuelven machaconamente sobre las noticias y las exprimen hasta su última gota siempre que captan audiencia, tienen la responsabilidad social de mostrarnos todas las manifestaciones de estos lemas. Algo está cambiando, como ya hemos presenciado otras veces en la opinión pública respecto a otras lacras sociales. Hemos visto en los medios de comunicación condenas de la comunidad musulmana respecto a los atentados de Barcelona. Y antes también: «Al contrario de lo pronosticado, las comunidades islámicas europeas han condenado de manera inequívoca los atentados registrados en los últimos años y han convocado manifestaciones de repulsa denunciando la manipulación del islam por parte de los terroristas. Merece la pena recordar que los tres terroristas de Westminster no fueron enterrados como héroes, sino más bien todo lo contrario ya que ningún imán quiso officiar su responso ni ningún cementerio musulmán acoger sus restos» (Álvarez-Ossorio, 2017). Necesitamos que los focos no se instalen una y otra vez en el velo islámico ni en una masa de hombres rezando.

IV. VIVIR EN EL DESENCANTO

1. *AMOR MUNDI Y UTOPIA*

Nos preguntábamos al principio en qué sentido las propuestas de Dworkin y Kearney son enfoques nuevos y operativos en filosofía de la religión. Ambas propuestas son valiosas porque evidentemente intentan proponer espacios de entendimiento y promover sensibilidades más inclusivas. Kearney quiere rescatar la capacidad que tienen todas las confesiones de indagar en sus fundamentos y descubrir también su tendencia a la hospitalidad y la sanación. El anateísmo nos previene también contra la tentación de lo absoluto, un tentación que afecta no solo a la religión. El absoluto nunca puede ser entendido completamente, en el sentido de determinarlo, acabarlo, por ninguna persona, grupo o religión. El anateísmo es también reconocimiento de lo cotidiano y respeto a la singularidad, más allá de la lógica del beneficio, la utilidad y el intercambio (Kearney, 2010: 163). Sin embargo, creo que en la posición de ambos autores persisten varios problemas:

La diferencia entre teísmo y ateísmo no es adecuada para dirimir qué sea o qué no sea religión, pero no puede ser una propuesta porque es una situación de hecho que, además, no acabaría con las variadas problemáticas de las religiones. Dworkin suscribe un realismo de los valores que no discute. Parte de un concepto de religión muy concreto en donde todo acaba siendo religión, a la vez que las distintas religiones quedan descontextualizadas e indiferenciadas. No cabe la posibilidad de ser no-religioso. Y la persona religiosa también perdería las señas de identidad de la religión que profesa. No comparto tampoco su división entre las partes científica y valorativa de una religión porque identifica las concepciones

míticas y/o poéticas; los relatos salvíficos, sapienciales o de sentido con la ciencia. Estoy de acuerdo en identificar la protección de la religión con la protección asignada a la «independencia ética» para situarnos en el plano de la argumentación, los derechos y el respeto mutuo. Eso implica que no todos los estilos de vida pueden aceptarse. Pero con ello no hemos salido de la problemática en la que siempre estamos: cómo garantizar el estilo de vida elegido y su compatibilidad con los estilos de los demás.

Kearney advierte que el mayor peligro para la religión es asumir un poder soberano. Está descartada la pretensión de administrar lo absoluto y también la simbiosis entre religión y política, pero con ello no se solventa el problema de la religión en el espacio público, cómo ha de ser su visibilidad.

A diferencia de lo que afirma nuestro autor, sí hacen falta nuevas teologías en todas las religiones que quieran tener algo que decir al creyente y quieran colaborar a crear una cultura de la paz. Un ejemplo es el profundo proceso de autotransformación que reclama Juan José Tamayo en uno de sus últimos trabajos: *Otra teología es posible. Pluralismo religioso, interculturalidad y feminismo*. El planteamiento del profesor Tamayo tiene, entre otras, la virtud de referirse a críticas precisas y de articular propuestas concretas. Otra cosa es si tal teología no es ya más bien filosofía.

Creo además que en los planteamientos de Dworkin y Kearney subyace un supuesto que no han puesto en cuestión, pero que es básico. Más allá de las reformas y autocríticas en cada religión, ¿por qué es necesaria la vuelta de Dios aunque sea «después de Dios» y por qué hay que «recuperar lo sagrado en un tiempo de desencanto» como pretende Kearney? O dicho de otra manera: ¿por qué necesitaríamos todavía recurrir al campo semántico de la religión para preservar ámbitos de especial interés o valores o para expresar lo que consideramos más valioso? Dworkin nos propone rechazar la religión como derecho especial, pero afirma sin más la existencia de un impulso religioso fundamental. El ateo ahora es religioso. También se resiste a renunciar al término inmortalidad. Aunque indique solo una vida lograda no renuncia a un cierto halo de trascendencia y sacralidad. Muchas personas simplemente optarían por no admitir inmortalidad alguna. Su concepción creo que no satisface ni a creyentes ni a no creyentes. En Kearney, la idea de Dios sufre una metamorfosis tal que no se entiende por qué insiste en mantenerla. ¿Quizá porque designa diversas aspiraciones?

2. DESTRUIR Y TALLAR VALORES

Kearney insiste en la necesidad de mantener la dialéctica sagrado-secular en una relación de interanimación e interconexión:

the sacred has the potential to keep the secular on its toes, never content with itself, always compelled to imagine and reimage new modes of living democracy, more just, more creative, more hospitable. And the secular, for its part, can serve the salutary role of keeping the sacred from being hijacked by theistic fundamentalist. To secularize the sacred is to bring it back into the body of time where living beings

act and suffer. To sacralize the secular is to remind liberal democracies that there are always neglected strangers not only at their gates but in their midst (Kearney, 2010: 145).

El Dios del anateísmo no apunta a una negación nihilista de la existencia profana, sino a la «afirmación de nuestra afirmación»; un Dios de la vida que viene a morar en las fracturas de nuestro ser para llamarnos de vuelta a la vida, a la resistencia y a la acción (Kearney, 2010: 69). A este Dios desprovisto de omnipotencia corresponde un tipo de humanidad fortalecida (Kearney, 2010: 69), como ya había anunciado Feuerbach. Lo sagrado debe buscarse en y a través de lo secular. Por eso el anateísmo es *amor mundi*, un amor a la vida en el mundo como realización o encarnación de lo infinito en lo finito, de trascendencia en la inmanencia, de escatología en el ahora (Kearney, 2010: 166). La propuesta de Kearney es la hospitalidad frente a la soberanía, lo cual afectaría a la ontología: se privilegia el «puede ser» del *eschaton* sobre el «ha sido» de la historia consumada.

Por otro lado, en función de su carácter hermenéutico, el anateísmo nos invita también a una vivificación de los textos y a entenderlos con la potencialidad de las historias. Para explicar esto nos remite a Aristóteles: «Stories, as Aristotle stated in the *Poetics*, can often reveal more essential and profound truths than histories that chronicle a mere sequence of events» (Kearney, 2010: 170). Pero también dice Aristóteles que al poeta le corresponde relatar universales y lo que podría suceder, pero no cualquier posible, sino «aquellas que podrían suceder según lo verosímil o lo necesario». Momentos anateístas habría también en la literatura y en las artes en general. Son capaces de idear historias y hacernos vivir y experimentar con «el otro lado» de un conflicto. La suspensión poética hace posible la hermenéutica porque permite imaginar diferentes opciones: «quizás una cierta poética de negativa potencialidad está en el corazón de todas las religiones y exposiciones filosóficas de lo extraño» (Kearney, 2010: 11) (traducción propia). La estética griega sería un ejemplo de énfasis de una sagrada inmanencia; mientras que la ética bíblica se referiría a una sagrada trascendencia (2010: 9). Pero si esto es así, el giro anateísta debe ser reducido a otro que sea capaz de determinar qué hay de común a esas experiencias que se da en distintos ámbitos y sobre todo qué capacidades humanas debemos cultivar para idear ficciones que, en la línea de Grimaldi, no nos impidan ver al otro como humano.

Lo que rescata Kearney es esa potencialidad que imprimimos a lo sagrado, lo que entendemos por ello y lo que nos hace hacer, el bien: algo sagrado, algo más grande que nosotros que nos da la audacia de transformar injusticia en justicia y la pasión para ayudar a otros en la necesidad. Ese algo más que las religiones llaman Dios (Kearney, 2010: 183). ¿Pero no es todo esto también la reivindicación de la utopía? Esta no tiene por qué ser entendida como un mero relato o el diseño de la sociedad perfecta; tampoco como una propuesta ilusa o un sueño mesiánico camuflado. La utopía ha acompañado siempre a la humanidad como instancia crítica y búsqueda de, tensión a y propuesta de un mundo mejor. El ágora filosófica abre un espacio de encuentro, pero el filósofo no puede determinar la fe ni la creación desde el anateísmo. Es asunto de los

creyentes posreligiosos el realizarlo. El filósofo ocuparía «un tiempo intermedio entre el duelo de los dioses que han muerto y la vigilancia de los signos de un nuevo retorno» (Kearney, 2010: 74) (traducción propia). Es un vigía que detecta la vuelta de indeseadas patologías pero atisba al huésped.

Quizá también tengamos que «volver a Nietzsche después de Nietzsche». Él fue el que levantó acta de forma más radical del primer desafío: la muerte de Dios y del Absoluto. Por otro lado, creo que Kearney despacha rápidamente su propuesta pero comparte varias de sus tesis. Después de Nietzsche, estamos preparados para aceptar sin dramas la convencionalidad de ideales y valores. No es indispensable recurrir a los andadores de lo sagrado y en general al campo semántico de la religión para preservar valores o idear nuevos. Además de lo señalado, el anateísmo tiene un componente voluntarista, pero Kearney no reconoce el mismo derecho a Nietzsche. Se refiere a la voluntad de poder con una lectura reductiva que vincula a un voluntarismo (Kearney, 2010: 74). Pero hay que recordar que en Kearney el individuo está llamado a pronunciarse. Y que en el aforismo 36 de *Más allá del bien y del mal*, en donde Nietzsche plantea el concepto de voluntad de poder, se expresa en términos de suposiciones, hipótesis y analogías a partir del mundo de los afectos. También Dworkin despacha pronto a Nietzsche, reduciendo su filosofía a la típica afirmación del poder (Dworkin, 2016: 78).

Después de Nietzsche, la crítica no puede ser sino genealogía. Si Kearney reivindica el papel del extraño, la genealogía nietzscheana nos invitaba a un proceso de más amplio y radical extrañamiento. Lo que Kearney reivindica como hermenéutica diacrítica es genealogía. Al cuestionar la lucha de fuerzas en las costumbres, así como en los ideales y valores y no solo en la religión, se produce un saludable proceso de extrañamiento que nos permite distanciarnos, cuestionar. Los otros, las cosas, el mundo, quedan liberados de nuestras representaciones y con aplicaciones muy diversas como hemos visto en Santamaría y Mernissi.

La propuesta de Nietzsche de fidelidad a la Tierra es equiparable al *amor mundi* del autor irlandés y ambos a una nueva promoción del pensamiento utópico. Nietzsche apuesta por la salud, y entiende esta como lo que aumenta la vida. A la salud también remite Kearney en la diacrítica, cuando indica que el encuentro con el extraño debe traer más vida (Kearney, 2010: 182) y que el anateísmo lleva a la celebración de la vida: «endorses the counter of an advening God –God as the *advena* who invites us to the feast of life in all it polyphony» (Kearney, 2010: 57).

En Nietzsche también tenemos la hospitalidad como expresión «del alma sobreabundante» capaz de «albergar en sí todas las singularidades», como nos recuerda Byung-Chul Han: «¡Y que aquí me sea bienvenido todo lo que está en devenir, lo que anda errante, lo que va buscando, lo que es fugaz! De ahora en adelante la hospitalidad será mi única amistad» (Han, 2017: 34). Y Zaratustra apuesta por el amor al lejano: cuando vamos al prójimo, vamos al próximo, buscándonos a nosotros mismos en realidad o porque estamos hartos de nosotros (Nietzsche, 1991: 98-100).

Kearney califica la posición nietzscheana de reactiva porque se quedaría en la negación. Posiblemente hemos identificado con demasiada ligereza su afirmación sobre la muerte de Dios con la de la religión, la espiritualidad y los

valores, pasando por alto no solo que son cosas distintas para Nietzsche, sino que la crítica nietzscheana no es a todas las religiones, ni siquiera a todos los monoteísmos, pues no reacciona igual ante el islam (una cuestión para analizar en otra ocasión). Interpretó la religión griega como una afirmación de la existencia y quiso hacer de Dionisos un símbolo de la misma. El héroe trágico siempre lucha, no aguanta. El genealogista no es solo un destructor. Hay que rechazar y destruir mucho pero también «dejar vivir mucho», nos dice. Filosofar con el martillo implica un segundo arte de tallar valores. Zaratustra quiere distanciarse de otra tentación aparejada al nihilismo: «No-querer-ya y no-estimar-ya y no-crear-ya! ¡Ay, que ese gran cansancio permanezca siempre alejado de mí!» (Nietzsche, 1991: 133).

Somos esencialmente artistas en tanto creadores de sentido, aunque no haya sentido ni redención sino en lo que construimos. Ahora sabemos que hemos de vivir como nómadas intelectuales. Las consecuencias mediatas de la muerte de Dios, y no solo las inmediatas, quizá no sean tan tristes y sombrías, sino también «parecidas a un nuevo y difícilmente descriptible tipo de luz [...], de aligeramiento [...] de reanimación, de aurora» (Nietzsche, 2001b: 330-331). No se ha borrado el horizonte. Es más libre «aunque no esté despejado» en un «mar abierto». Seguimos siendo los viajeros y los argonautas de siempre, aunque ahora sabiamente desencantados. Esa es una lección del pesimismo desde la fortaleza. La propuesta de Nietzsche acaba dirigiéndose al individuo, es cierto, pero no es incompatible con otras medidas ni con otras propuestas teóricas. De ahí que sea posible volver a Nietzsche, también aquí de otro modo que tendremos que repensar. No nos ofrece recetas, pero sí criterios para orientarnos: como la fórmula de la *afirmación suprema* para estar a la altura de la finitud; la genealogía como actitud y no solo como método para nuevos filósofos; la honestidad como virtud; lo que entiende por «vivir»: «derribar continuamente algo de uno mismo que quiere morir; vivir, esto significa: ser cruel e implacable contra todo lo que se vuelve débil y viejo en nosotros, y no sólo en nosotros» (Nietzsche, 2001b: 123). Y se distancia del «omnicontento»: «Masticar y digerir todo —¡esa es realmente cosa de cerdos!—. Decir siempre sí —¡esto lo ha aprendido únicamente el asno y quien tiene su mismo espíritu!—» (Nietzsche, 1991: 271).

Ahora sabemos que somos viajeros hasta el final, que esto es estar «en casa». El reto de este nuevo argonauta en realidad siempre ha acompañado a la humanidad: una y otra vez esta trata de discernir qué es lo valioso; cuidar aquello por lo que merece la pena vivir; sanar y redimir, en definitiva: orientarse y navegar en un mar que siempre fue abierto. En este sentido, no hemos salido de Nietzsche; tampoco ahora en la época de la globalización:

Nuestro tiempo da la impresión de una situación interina; danse todavía parcialmente las antiguas concepciones del mundo [...] Las nuevas no son todavía seguras ni habituales [...] Parece como si todo se hiciera caótico, lo antiguo se perdiera, lo nuevo no valiera para nada [...] Vacilamos, pero es necesario que no nos angustiemos por ello y menos que renunciemos a lo recién logrado. Además, no *podemos* volver a lo antiguo, *hemos quemado las naves*; sólo resta ser valientes (Nietzsche, 2001a: 163).

V. BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez-Ossorio, I. (22 de agosto de 2017): «La trampa del Estado Islámico», *El País*. Recuperado de: https://elpais.com/elpais/2017/08/21/opinion/1503332412_604986.html
- Barnavi, E. (2007): *Las religiones asesinas*, Madrid: Ediciones Turner.
- Bonebakker, S. A. (s/f): «Gharīb», en Bearman, P., Bianquis, Th., Bosworth, C. E., Van Donzel, E. y Heinrichs W. P. (coords.), *Encyclopaedia of Islam*. Recuperado de: http://dx.doi.org/10.1163/1573-3912_islam_SIM_2467
- Chapra Muhammad, U. (2008): *The Islamic vision of development in the light of maqasid al sharia*, Londres: The International Institute of Islamic Thought.
- Dworkin, R. (2016): *Religión sin dios*, Madrid: FCE.
- Estrada Díaz, J. A. (2010): «Corrientes actuales de Filosofía de la religión», en *Daimon. Revista Internacional de Filosofía*, 50, pp. 43-54.
- Fraijó, M. (coord.) (2010): *Filosofía de la religión. Estudios y textos*, Madrid: Trotta.
- Grimaldi, N. (2017): *Los nuevos sonámbulos*, Madrid: Pasos perdidos.
- Han, B. (2017): *La expulsión de lo distinto. Percepción y comunicación en la sociedad actual*, Barcelona: Herder.
- Kearney, R. (2001): *The God who may be: A Hermeneutics of Religion*, Indiana University Press.
- (2003): *Strangers, Gods and Monsters. Interpreting otherness*, Londres y Nueva York: Routledge Taylor and Francis Group.
- (2010): *Anatheism. Returning to God after God*, Nueva York: Columbia University Press.
- (2011): «What is Diacritical Hermeneutics?», en *Journal of Applied Hermeneutics*, pp. 1-14.
- Nietzsche, F. (1991): *Así habló Zaratustra*, Madrid: Alianza Editorial.
- (2001a): *Humano demasiado humano*, I, Madrid: Akal.
- (2001b): *La ciencia jovial*, Madrid: Biblioteca Nueva.
- R. Suanzes, P. (2017): «El coordinador antiterrorista de la UE: “Lo de Barcelona volverá a pasar, hay 50.000 radicales en Europa”», en diario *El Mundo*, 31 de agosto. Recuperado de: www.elmundo.es/espana/2017/08/31/59a70a48ca4741f7588b45e4.html
- Santamaría Lorenzo, E. (2002): *La incógnita del extraño. Una aproximación a la significación sociológica de la inmigración no comunitaria*, Barcelona: Anthropos.
- Savater, F. (2017): «Conversos», en diario *El País*, 2 de septiembre. Recuperado de: https://elpais.com/elpais/2017/08/31/opinion/1504185237_594262.html
- Zia-ul-Haq, M. (2015): «Varieties of Approaches to Human Rights in Islamic Thoughts», en *Pakistan Journal of Islamic Research*, 16, pp. 1-21.

35. LA EDUCACIÓN DE LAS CINCO MENTES DEL FUTURO DESDE LA PERSPECTIVA DE LA PSICOLOGÍA POSITIVA

LINA M.^a TOMÁS PASTOR
M.^a JOSÉ LOMBARTE LONDRES

Universidad Católica de Murcia (España)

NATIVIDAD GÓMEZ GÓMEZ

*Grupo de Psicología Positiva Colegio Oficial de Psicólogos- Región de Murcia
(COP-RM) (España)*

I. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la incorporación de distintas corrientes psicológicas en el ámbito educativo, están señalando un nuevo camino para entender la realidad de la formación integral de los alumnos del siglo XXI. El informe Delors (1996) ya marcó un hito en la forma de concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje, dio paso al *aprender a conocer, aprender a ser y aprender a convivir*. Se veía venir que ante los rápidos e imparables avances sociales, era necesario construir unos pilares equilibrados y estables. Han pasado veinte años, la vigencia de esta concepción es plena, y la evidencia lo avala, pues no surge de forma espontánea ese saber ser o saber convivir. Ahora nos toca, siguiendo su estela, afrontar otro desafío desde el sistema educativo, que impulse el desarrollo personal para poder influir en esta sociedad que se reafirma en constante transformación.

En este sentido, han sido muy relevantes las aportaciones de Gardner con el Modelo de las Inteligencias Múltiples (1987), quien removi6 los constructos sobre la inteligencia como un concepto estático, para definirla como un conjunto de capacidades cognitivas, relativamente autónomas, que todos los individuos poseen en grados diferentes, y que se potencian e interactúan entre sí. Es cierto que ha sido una de las teorías más criticadas, pero al mismo tiempo es la que más ha influido en el ámbito educativo en los últimos años (Pérez y Beltrán, 2006). Tengamos en cuenta que hace ya dos décadas de la primera publicación sobre Inteligencias Múltiples y es a partir de ese momento, cuando se abren de forma inequívoca, las posibilidades para un proyecto de educación integral, mediante un trabajo basado en las propias competencias de los alumnos reflejadas en las ocho inteligencias; un modelo que trata de identificar fortalezas, compensar debilidades

y con un objetivo añadido, conseguir la satisfacción personal además del éxito académico del alumno.

Años más tarde, un nuevo ensayo educativo de Gardner, nos propone la descripción de sus cinco mentes del futuro, en el que cada tipología reúne las características y virtudes esenciales para afrontar los retos en los que se verán inmersas las nuevas generaciones. «En los años venideros las sociedades sólo sobrevivirán, por no hablar de prosperar, si los ciudadanos respetamos y cultivamos el quinteto de mentes» (Gardner, 1998: 228).

Después de leer tal afirmación, hemos considerado muy valiosa la aportación de la Psicología Positiva para nutrir los cinco tipos de mentes, una rama de la psicología, que con rigurosidad científica, focaliza su atención en las cualidades y características positivas humanas (Vera, 2006) que se ha convertido en uno de los ejes centrales de nuestra comunicación.

En este momento, cada vez hay más centros que se suman a implementar programas dedicados a la educación emocional de sus alumnos, hacen uso de actividades basadas en las Inteligencias múltiples, desarrollan las didácticas desde una forma de trabajo cooperativo o por proyectos e incluso empiezan a demostrar interés por el *Mindfulness* (atención-plena). Es una realidad que el coaching educativo se empieza a considerar como una estrategia eficaz para el desarrollo profesional docente (Jiménez, 2012). Debemos tener en cuenta que, desde esta perspectiva se trabaja sobre las potencialidades del alumno y no sobre sus déficits, lo que es indiscutiblemente favorable para la educación de una «población» cada día más diversa; además ofrece herramientas para reconocer e incrementar las propias fortalezas de los docentes, lo que supone un empoderamiento de este colectivo y por consiguiente una mejora de su bienestar.

La verdadera innovación en educación, como ya hemos comentado, pasa por cambios conceptuales y no sólo por la incorporación de nuevas metodologías. Hasta el momento, la tendencia ha sido adaptar tecnologías y métodos al sistema educativo, y ahora se trata de adaptar el sistema educativo a unas herramientas nuevas y una sociedad distinta.

Una publicación reciente (González- Alorda, 2011) nos advierte con este título: *Los próximos 30 años van a ser los más interesantes de la historia de la humanidad*. Asimismo, lanza un mensaje a tener en cuenta: buena parte de la generación que los tendrá que liderar, no está preparada para afrontar los desafíos que se van a producir por las transformaciones sociales, económicas, políticas y empresariales que están cambiando el rumbo de la humanidad.

Tenemos la obligación de marcarnos nuevos retos como profesionales de la educación e incorporarnos al ritmo que marcan los tiempos, una responsabilidad que debe ser compartida con los padres, las instituciones, todos los agentes sociales, incluidos los medios de comunicación, pues el objetivo no queda limitado a la etapa escolar. Se trata en definitiva de una transformación social y nos sumamos al deseo de construir un «estilo educativo» en el que se puedan adquirir y desarrollar las cinco mentalidades como rasgos potenciales positivos de los seres humanos.

II. LAS CINCO MENTES DEL FUTURO

Howard Gardner (2008) nos describe las cinco mentes que serán precisas para prosperar en un mundo futuro, donde cada tipología reúne una serie de características y valores a tener en cuenta. La adquisición de estas características supone el desarrollo de nuestros potenciales positivos, nuestras fortalezas y virtudes humanas. Sin lugar a dudas, el proceso adecuado en el aprendizaje de las cualidades que poseen las cinco mentes, sólo es posible a partir del entrenamiento en la práctica de ciertas virtudes con cuya aprehensión y ejercicio se convertirán en los hábitos que permitan cultivar cada una de las cinco mentalidades.

Inmersos en un mundo globalizado, sobreinformado, dominado por la tecnología y avistando ya los grandes avances de la inteligencia artificial, es importante retomar argumentos en clave humanista, para fomentar y promover unas bases sólidas que nos permitan adaptarnos a la sociedad del futuro. El interés que despierta uno de los psicólogos más influyentes de las últimas dos décadas en materia educativa, nos anima a exponer sus teorías sobre las cinco mentes y nuestra aportación, una vez descritas las características de cada una de ellas, se centra en sustentar el desarrollo de las de cinco mentalidades: *disciplinada*, *sintética*, *creativa*, *respetuosa* y *ética*, como condicionantes esenciales para construir nuestra sociedad futura.

a) La mente disciplinada: el término disciplina viene de discípulo, «el que aprende» se refiere por tanto a la educación de una persona, pero también es el conjunto de reglas o normas cuyo cumplimiento de manera constante conducen a cierto resultado. De esta manera se entiende mejor la afirmación de Gardner cuando declara que la mente disciplinada se corresponde con un estilo de pensamiento, pues «una disciplina constituye un modo característico de pensar el mundo» (Gardner, 2008: 47).

Resulta especialmente interesante y todo un reto, transformar la escuela en un lugar en el que sea prioritario aprender a pensar; encontramos en esta línea a David Perkins (2006) cuando nos habla de aprendizaje pleno. Este autor, declara la importancia de generar en los alumnos la inclinación a usar todas sus habilidades para pensar; de este modo, se favorece que las utilicen de forma efectiva en situaciones nuevas. Coincide, precisamente, con el desarrollo de un pensamiento eficaz, que nos llevará a actuar con sensatez, teniendo como punto de partida el conocimiento y la comprensión del mundo que nos rodea (Schwartz y cols., 2013).

Tener una mente disciplinada, exige capacidad de autoevaluación. Esta competencia implica valorar el proceso de aprendizaje en sí mismo y tomar conciencia del procedimiento empleado. De esta manera, podremos distinguir carencias y fortalezas, teniendo muy presente que el dominio de una materia o una habilidad no se consigue si no es con tiempo y esfuerzo.

El profesor de comunicación estratégica de la universidad de Columbia, Simon Sinek (2015) argumenta en sus intervenciones sobre los *millennials*, que algunos de los problemas que tiene esta generación para alcanzar la satisfacción laboral y personal se deben, por una parte, a la desvalorización de la recompensa y por otra parte, a la falta de adquisición de recursos para sobrellevar el estrés. En nuestra

opinión, el efecto de estas «estrategias fallidas de educación» que nos señala, sólo podrían paliarse con el desarrollo de fortalezas y virtudes tan necesarias para avanzar en el camino de la autorrealización.

Para terminar, si hablamos de futuro, en su publicación *Los próximos 30 años* (González-Alorda, 2011) nos expone que, una de las claves para la empleabilidad será la disciplina, en sus dos acepciones, disciplina personal en cuanto a capacidad de esfuerzo, y mente disciplinada, es decir, en disposición de mantenerse en un proceso de formación continua, en definitiva, una actitud constante de motivación por aprender.

b) La mente sintética: Aprender a sintetizar es un valor añadido en una sociedad sobreinformada, y no solamente porque nos ayuda a filtrar y seleccionar entre el exceso de información que recibimos actualmente, sino también porque nos capacita para transmitir lo verdaderamente esencial para generar conocimiento. Adquirir criterios para sintetizar de forma productiva, es una de las grandes dificultades para desarrollar una mente sintética. «Los individuos sin capacidad de síntesis, se verán superados por la información y serán incapaces de tomar decisiones sensatas sobre sus asuntos personales y profesionales» (Gardner, 2008: 37).

Partiendo de esta premisa, es esencial promover en los jóvenes un pensamiento crítico, coincide esta forma de pensar con otros autores como Mel Levine (2003: 239) cuando expone: «las personas que no piensan de una manera crítica aceptan demasiadas cosas sin más. Suelen ser más concretas y pueden tener dificultades para mirar más allá de la superficie, para analizar y evaluar lo que no se ve a primera vista».

Como mencionamos anteriormente, vivimos en una sociedad sobreinformada, las nuevas tecnologías nos permiten disponer de gran cantidad de contenidos de todo tipo, a través de distintos dispositivos en los que se multiplican particulares, empresas agencias y medios de comunicación para ofrecer sus publicaciones.

Una mente sintética nos ayudará gestionar de manera adecuada este exceso de información, la finalidad de esta mentalidad será aprender a discriminar entre lo que es importante y lo que es superficial, entre lo que es beneficioso para nuestro conocimiento o lo que no nos resulta provechoso. La capacidad de síntesis contribuye a saber seleccionar datos, contrastar, comparar, establecer conexiones y resumir la información de forma útil, práctica, valiosa. Nuevamente, advertimos que una de las dificultades con las que se encuentran los jóvenes de hoy es la escasa autocrítica y una disposición insuficiente para la evaluación. Una interpretación superficial de la realidad es un obstáculo para el desarrollo de un pensamiento eficaz y delata carencias, la adquisición de una mente sintética supone incrementar el juicio crítico, tanto con la utilización de distintas metodologías de trabajo como con el descubrimiento de sus propias características personales y sus fortalezas.

En clave de futuro, no podemos olvidar que estamos inmersos en una sociedad digital, en la que no basta con saber expresar lo esencial, sino que además, en ocasiones, hay que hacerlo, de forma breve y buscando el formato adecuado. La actualización continua es una necesidad constatable, el desarrollo continuo de aplicaciones tecnológicas para el desempeño de distintas tareas, es solamente una muestra del avance imparable de la ciencia.

c) La mente creativa: la idea clave en la concepción psicológica de la creatividad ha sido la del pensamiento divergente (Gardner, 1995). Las personas creativas desarrollan este tipo de pensamiento y son capaces de dar soluciones alternativas a los problemas que se les plantean de una forma peculiar y posiblemente única, así pues, cuando hablamos de creatividad, hablamos de generar algo nuevo o transformar algo ya existente. La creatividad es un proceso clave para el desarrollo personal y el progreso social, y por eso se incluye en el campo de la Psicología Positiva (Garaigordobil y Berrueco, 2012). Con estas mismas autoras, nos identificamos plenamente al considerar el juego como primera actividad creadora. En sus recientes investigaciones destacan su importancia en el desarrollo del potencial creativo posterior, ya que facilita la adaptación al cambio, la flexibilidad, promueve la conducta de resolución de problemas, etc.

La estimulación del pensamiento creativo es una de las claves para el desarrollo de un pensamiento eficaz, pues es igualmente gratificante y productiva, y como afirma Donolo (2011), las posibilidades de desarrollo de esta capacidad son impredecibles.

Los rasgos de personalidad más habituales entre las personas creativas son: independencia, confianza en sí mismos, ausencia de convencionalismos, viveza, ambición y entrega al trabajo (Gardner, 1995). Una mente creativa está dispuesta a tomar riesgos, cometer errores e intentarlo de nuevo.

En una sociedad en la que se están transformando las organizaciones con nuevos valores, cambios de estilo de liderazgo, nuevas tecnologías de la información y en las que el principal recurso será el conocimiento y el desarrollo del talento, es fundamental que introduzcan en su desarrollo la cooperación, la formación, la investigación, la innovación, la responsabilidad social y la creatividad, teniendo en cuenta que los resultados de esta última enriquecen la cultura, mejorando indirectamente la calidad de vida del individuo (López Galindo y Pérez Rueda, 2015).

d) La mente respetuosa: la mente respetuosa valora la diversidad como un bien, no estamos hablando de tolerancia sino de aceptación. Esto conlleva percibir de manera objetiva la realidad, reconocer y asumir las diferencias como la mejor forma para prosperar en el avance de un modelo de sociedad global y por supuesto, en el crecimiento personal. «Resulta evidente que las organizaciones y las comunidades trabajan de una manera más efectiva cuando los individuos que las constituyen tratan de comprenderse unos a otros, se ayudan mutuamente y trabajan juntos para alcanzar metas comunes» (Gardner, 2008: 165).

Entra dentro de esta mentalidad el respeto por el código que cada sociedad establece para alcanzar objetivos de progreso y afianzar la estabilidad; son las normas que establecen el ensamblaje entre derechos y obligaciones. Estas normas no sirven únicamente para dirigir nuestro comportamiento, también son necesarias para que otros grupos comprendan nuestra forma de actuar.

En otros aspectos, la educación de una mente respetuosa implica una posición con respecto a la atención sobre el medio ambiente, promueve la participación activa en el cuidado de la casa común, sobre la que llamó la atención el actual Pontífice, en su Encíclica *Laudato Si*, una muestra más de aunar esfuerzos para proteger el bien compartido por toda la humanidad. En esta propuesta nos incita a mantener una sana relación con lo creado, que es

una invitación al abandono de algunos hábitos perjudiciales para la salud del planeta y para nosotros mismos: «iniciar caminos nuevos hacia la verdadera libertad» (Francisco, 2015: 205).

Sería deseable integrar en las escuelas programas *emocionalmente inteligentes*, que contengan actividades encaminadas a la consolidación de competencias para la convivencia como: la adaptación y el respeto a las normas, la comunicación asertiva y la sensibilidad para percibir las emociones propias y las de los demás, focalizados en el trabajo sobre fortalezas propuesto por la Psicología Positiva.

En nuestra opinión, toda actividad educativa que dote al individuo de recursos para afrontar debilidades y amenazas, generará oportunidades para crecer en «el respeto por los otros, el afán de justicia, la preocupación por el bien de todos, el ser democrático» (Salmerón, 2000: 163).

e) La mente ética: es la que nos impulsa a perdurar en la búsqueda de un mundo mejor; se necesita una combinación entre lo que se pide a las generaciones de esta época y las cualidades permanentes necesarias para que el crecimiento como personas sea una realidad, promover una sociedad en la que los intereses personales dejen paso a los intereses en el bien común. La educación de la mente ética es uno de los retos más inspiradores para la sociedad que queremos construir, teniendo en cuenta que, uno de los objetivos de la educación es desarrollar y orientar la actividad humana para que sean buenas las intenciones y se logre una conducta que se expresa en el bien hacer y en hacer el bien (López de Llergo, 2001).

Una mente ética es una mente reflexiva, que asume responsabilidades y valora las consecuencias que generan sus actos. Una persona con esta mentalidad se inclina por realizar un trabajo bien hecho, guiada por una motivación clara sobre lo que debe hacer y cómo lo debe hacer, no solamente para ser un buen trabajador, una buena persona, sino también con el objetivo de ser un buen ciudadano y mejorar la sociedad en la que vive.

1. LA ESCUELA EN TRANSFORMACIÓN

También la escuela está llamada a afrontar y adaptarse a estos grandes cambios en la ciencia, tecnología y el reto de la globalización. El primer cambio que se solicita a la escuela es transformar unas estructuras por lo general poco flexibles en una posibilidad de adaptación mucho más veloz, al ritmo que van marcando las novedades que se van presentando en la sociedad. Pero se le está pidiendo una velocidad en su transformación que no está habituada a tener y que tal vez tampoco sea aconsejable que presente. Pero reconocer y asumir estos cambios es necesario, si la escuela pretende continuar ejerciendo el protagonismo mítico de que está dotada en los procesos de socialización de los niños y jóvenes. Una vez que las fuentes de información y también de formación no se encuentran de forma prioritaria en la escuela, sino fuera de ella, urge que la educación formal sepa responder a la siguiente cuestión: *Escuela, en los momentos en los que nos encontramos, ¿qué dices de ti misma, cómo te defines*

y qué pretendes con los educandos? pues, tal y como afirma Gardner, muchos de los valores y objetivos de la escuela, que siempre han sido tan obvios, ya no nos sirven:

En vez de declarar explícitamente nuestros preceptos educativos, suponemos que los valores y los objetivos de la educación son evidentes. Reconocemos la importancia de la ciencia y de la tecnología, pero no enseñamos maneras científicas de pensar ni formamos personas capaces de sintetizar y de crear, unas cualidades esenciales para el progreso científico y tecnológico. Reconocemos los factores de la globalización [...] pero todavía no hemos decidido cómo prepararemos a los jóvenes para que sean capaces de sobrevivir y prosperar en un mundo totalmente nuevo (Gardner, 2008: 18).

Y es que la educación sigue siendo básicamente una preparación para el mundo del pasado en lugar de ser una preparación para los posibles mundos del futuro.

Está claro que unas transformaciones sociales nuevas requieren nuevas estructuras y procesos en la escuela, la cual siempre ha sido un reflejo social. Ha de estar preparada para dar respuesta a las inquietudes que pueda presentar la comunidad educativa, pues si no puede responder a sus cuestiones, los diferentes miembros buscarán esas respuestas fuera de ella. Especialmente la escuela debe ofrecer una perspectiva crítica de estas transformaciones sociales, con la finalidad de que los educandos puedan aprender a interpretar y manejar las situaciones de tal forma que favorezcan su propio aprendizaje y su educación integral.

Ante la necesidad de que los currículos reflejen todos estos nuevos avances, es al mismo tiempo importante que no queden desfavorecidos o relegados otros ámbitos fundamentales para la educación integral de los estudiantes, pues la adquisición de una verdadera educación requiere que se aborden todos los ámbitos en la escuela. Así lo afirma Gardner (2008: 15):

La ciencia amenaza con desplazar a esas otras áreas —ciencias sociales, humanidades, artes, civismo y urbanidad, sanidad, seguridad, educación del propio cuerpo...— causa de su actual hegemonía social. Igualmente perniciosa es la creencia de muchos de que en estas áreas de conocimiento se deben abordar con los mismos métodos y las mismas limitaciones que se aplican a la ciencia.

Hoy se tiende a desprestigiar aquellos ámbitos de conocimiento a los que no es posible dar la configuración de «ciencia», pero siguiendo este criterio dejamos de lado ámbitos tan relevantes como la educación de la interioridad, de la Inteligencia Espiritual o de la Inteligencia Emocional. De esta última, se pregunta Gerver (2012), si nuestro modelo educativo persigue de manera explícita el desarrollo de esas habilidades vinculadas con la inteligencia emocional, y si está cumpliendo la función para la que se diseñó, es decir, preparar a nuestros hijos para los retos de su futuro.

Lejos de restar importancia a estos ámbitos «menos científicos», parece que en ellos se encuentra la clave para formar personas que puedan realmente afrontar los retos que nos presenta el mundo futuro.

Tenemos que ser capaces de concluir la escuela con el bagaje necesario para enfrentarnos a un mundo que seguirá necesitando personal académico, profesionales, técnicos y trabajadores manuales, pero que también va a necesitar gente capaz de inventar las nuevas profesiones y formas de trabajar que sencillamente todavía no existen (Gerver, 2012: 25).

Sin embargo, tampoco queremos caer en la superficialidad a la que fácilmente puede llevar una educación apresurada o cambiante, pues el proceso formativo, sobre todo referido a los valores y hábitos más profundos y arraigados en el ser humano, requieren un proceso lento, de maduración, que también debemos de respetar. Nos conviene que esos procesos madurativos no se realicen de forma exprés, sino que se mimen y se cuiden y que se les dote del tiempo y cuidados que necesiten (Gardner, 2008). Los cambios veloces a los que hay que adaptarse nos alejan de una de las características de la verdadera educación: el progreso lento y paulatino que exige el buen desarrollo de la persona. Nadie duda que hoy se pueda, gracias a los avances tecnológicos, introducir por ejemplo velocidad al crecimiento y desarrollo de una fruta, sin perder en nada su sabor original, pero lograr lo mismo en la educación de las personas, es otra cosa. Se corre el peligro de que la educación se quede en un mero conjunto de actividades, en detrimento de la verdadera formación humana.

Según el filósofo de la Educación Francisco Altarejos, el aprender puede ser actividad o acción. «En sentido pleno, hay educación cuando lo aprendido se realiza como acción, pues así es como se perfecciona o mejora el sujeto directamente» (Altarejos, 1989: 617). Pero es preciso en primer lugar aclarar la diferencia entre acción y actividad, términos que, siendo sustancialmente diferentes, suelen confundirse. No es lo mismo acción y actividad y lo que las hace diferentes es su finalidad. Altarejos y Naval (2004) establecen las principales características de una y otra:

- a) la actividad tiene una finalidad *transeúnte* o *transitiva*, exterior a la propia actividad; la acción tiene una finalidad *inmanente* que se cumple en ella misma;
- b) la actividad tiene una realización *procesual*, a través de una sucesión de pasos que desembocan en la finalidad extrínseca; la acción tiene una realización *instantánea*, en cuanto que alcanza su fin en su ejecución;
- c) la actividad concluye en un producto final, en algo hecho; la acción concluye en ella misma, en lo obrado.
- d) en una actividad, alcanzar el fin es *cesar* de actuar, mientras que no es así en la acción; en ésta, alcanzar el fin es precisamente *actuar*.
- e) una actividad supone la manipulación, modificación o transformación de una realidad extrínseca; una acción, aunque tiene como referencia alguna realidad u objeto extrínseco, lo deja intacto: lo que se transforma o modifica es la propia capacidad o facultad de obrar.

La acción educativa en el que aprende se puede definir con el término *formación*. La formación es un aprender que requiere la inteligencia, pero también la voluntad. Es el querer o no querer aprender. Por tanto, el aprender no solo

es acción intelectual, sino que es también acción voluntaria; de hecho, no cabe una acción intelectual sin que quede implicada la voluntad del educando.

El concepto de enseñanza y aprendizaje varía mucho, bien se conciba ese aprender del alumno como actividad o como formación. Si escogemos esta última opción, el educando será el principal agente de la educación, siendo el educador causa instrumental. Así, no es el educador el que forma en sentido estricto: sostener lo contrario sería negar que el educando tiene una voluntad libre para adquirir los aprendizajes. El educador contribuye con su enseñanza a la calidad de la formación que, en propiedad, realiza el que aprende. Esto se implica de la noción de aprender como acción, del aprender como formación, que se corresponde con el sentido propio de enseñar, que no es el de informar, sino el de *señalar* o indicar; el de mostrar la realidad de un determinado modo: de modo que suscite acción intelectual, y no solo actividad.

La educación es también —y muy importante—, la formación en valores, y esto, según lo expuesto anteriormente, puede ser considerado como una de las acciones más importantes que tiene la escuela por delante. Es posible que a través de actividades, pero finalmente hay que llegar a la formación, y ésta no es posible de forma apresurada, sino que requiere del valioso factor *tiempo*.

Por lo tanto, podemos señalar que en el proceso de transformación que se le pide hoy a la escuela, no podemos olvidar que su principal función es la formación de las personas, entendido este concepto como *acción*, según acabamos de señalar. La precipitación no es compatible con la verdadera educación integral, a la que la escuela está llamada.

II. LA EDUCACIÓN DE LAS CINCO MENTES DESDE LAS APORTACIONES DE LA PSICOLOGÍA POSITIVA

La Psicología Positiva, se entiende como una corriente psicológica que tiene como objetivo la búsqueda del bienestar, la felicidad y la excelencia mediante el desarrollo de las emociones positivas y las fortalezas personales. Desde la Psicología Positiva se han hecho numerosas intervenciones en todos los ámbitos: intervenciones en el área de salud, intervenciones psicosociales, ámbito geriátrico, entorno educativo y en el campo de las organizaciones (Vázquez y Hervás, 2008). En este artículo, el eje central de la comunicación hace referencia a las aportaciones de la psicología positiva en materia de educación y más concretamente, en la adquisición y desarrollo de las cinco mentes del futuro propuestas por Gardner (2008). Consideramos que desde ésta perspectiva, la Psicología Positiva ofrece un modelo de revalorización de las características positivas del ser humano que favorece el cultivo de todas las cualidades mencionadas.

Desde hace varios años, nos encontramos en el sistema educativo distintos tipos de problemas con respecto al alumnado: altas tasas de abandono escolar, desmotivación, problemas de conducta, acoso escolar y, como consecuencia, una actitud negativa hacia el estudio. Simultáneamente, aumenta la falta de satisfacción entre el profesorado: desmotivación, síndromes de *burned out*,

depresión y, en ocasiones, una actitud negativa hacia el proceso educativo. Los intentos para reducir y/o eliminar esta problemática son innumerables. Una tarea ardua es el poder acrecentar la calidad educativa al mismo tiempo que se contextualiza con los cambios tecnológicos y sociales, teniendo como objetivo, preparar a los alumnos para un mejor futuro, incierto y fluctuante. En un sistema educativo focalizado en negativo, basado en castigos, reprimendas y sanciones, que no parece dar muchos resultados positivos, con la introducción de la Psicología Positiva, ofrecemos una visión educativa distinta, centrada en identificar las fortalezas del individuo y potenciar los recursos que posee cada persona. La perspectiva de una educación positiva y optimista, requiere un cambio conceptual y nos enfrenta a un nuevo reto, ya que el impacto de estos desarrollos no sólo tendrá efectos positivos individuales, también tendrá efectos sociales beneficiosos en un mundo complejo que plantea constantemente nuevos retos para sus habitantes (Vera, 2006).

Entre los antecedentes más antiguos de la Psicología Positiva tenemos una larga lista de autores, de los que cabría citar, desde la filosofía clásica a Aristóteles y Platón, hasta los más contemporáneos como Nietzsche, Maslow o Rogers, entre otros.

Sin embargo, es Martin Seligman (1999), psicólogo prestigioso en el campo clínico, quien pone nombre a esta corriente y comienza a darle un enfoque riguroso y científico. En su discurso inaugural como presidente de la Asociación Americana de Psicología, propuso retomar los objetivos olvidados de la psicología, antes de la Segunda Guerra Mundial, para ayudar a las personas a tener una vida más productiva y satisfactoria e identificar y promover el talento (Seligman, 2011).

Para alcanzar estos objetivos, Martin Seligman y Christopher Peterson (2004) elaboran a partir de sus investigaciones, una clasificación de 24 fortalezas humanas, entendidas éstas como rasgos morales, mensurables y susceptibles de desarrollo, y las agrupan en las siguientes seis virtudes universales:

- a) Sabiduría (curiosidad, amor por el aprendizaje, pensamiento crítico, creatividad, y perspectiva).
- b) Valor (Valentía, Persistencia, Integridad y Vitalidad).
- c) Amor/Humanidad (Amor, Amabilidad, e Inteligencia social).
- d) Justicia (Ciudadanía, Justicia y Liderazgo).
- e) Templanza (Perdón/Compasión, Humildad, Prudencia y Autorregulación).
- f) Trascendencia (Apreciación de la belleza, Gratitud, Esperanza, Sentido del humor y Espiritualidad).

Antes de abordar la relación entre las fortalezas personales que componen cada Virtud universal y la educación de las cinco mentes del futuro de Gardner, sería conveniente hacer una distinción en las características que diferencian capacidades y fortalezas. Hemos de tener en cuenta que las capacidades son más innatas y automáticas, mientras que las fortalezas son más personales, rasgos morales, fácilmente adquiribles y voluntarias (Seligman, 2011).

Partiendo de esta base, las fortalezas personales se pueden practicar y potenciar, lo cual es indispensable para la adquisición y desarrollo de las cinco mentalidades a lo que habría que sumar la influencia positiva que puede tener la implementación de las cinco mentes de Howard Gardner desde las aportaciones de la Psicología Positiva y sus consecuencias para el sistema educativo:

a) La mente disciplinada. Desde esta perspectiva podemos introducir fortalezas como, *el amor por el aprendizaje*, *querer* aprender, la motivación por estar inmerso en un proceso continuo de formación, *la curiosidad*, interés por encontrar cosas nuevas, y *la perspectiva*, comprender el mundo que te rodea y poder explicarlo a los demás.

b) La mente sintética. En esta mente podemos destacar fortalezas como *el pensamiento crítico*, «forma de pensar sobre las cosas con detenimiento y analizarlas desde todos los puntos de vista» (Seligman, 2011: 215), *la persistencia*, al ser un trabajo laborioso debemos potenciar terminar con lo que uno empieza.

c) La mente creativa. Por un lado, podemos desarrollar en esta mente, *la creatividad* y *la valentía*, para buscar nuevas formas de hacer las cosas, nuevos caminos, sin importar el riesgo, con el valor y la ausencia de temor; así como *la autorregulación* y *la prudencia*, que pueden ayudarnos a compensar la balanza de los impulsos y tomar riesgos con disciplina y cautela.

d) La mente respetuosa. En este apartado podemos incluir varias fortalezas que se pueden desarrollar para conseguir una mente respetuosa. Por ejemplo, *la ciudadanía*, pertenencia a un grupo y lealtad al mismo; *la equidad*, tratar a todos por igual; *humildad*, conocer las propias limitaciones y no creerse más que los demás; y *la inteligencia social*, conocer y/o reconocer los sentimientos y pensamiento propios y de los demás.

e) La mente ética. Por último, no menos importante, tenemos la mente ética, la cual, se puede potenciar con fortalezas tales como *el perdón*, saber perdonar y pedir perdón; *la gratitud*, saber apreciar las cosas que tenemos, materiales o no; *la amabilidad*, potenciar la generosidad y el apoyo mutuo; *la esperanza*, fomentar una actitud positiva hacia el futuro; y, *el amor*, no podemos concebir un mundo mejor sin el amor y la capacidad de ser amado.

En definitiva, la Psicología Positiva defiende el uso de las fortalezas personales (Peterson y Seligman, 2004) para conseguir unos niveles altos de bienestar. Se están implementando programas educativos, basados en resultados científicos sobre los beneficios de esta corriente en el bienestar personal. (Palomera, 2016). Trabajando desde esta perspectiva podemos conseguir además que los individuos obtengan un desarrollo óptimo de sus potencialidades, pero hemos de tener en cuenta que experimentar emociones positivas no solamente nos lleva a alcanzar un estado placentero, además nos prepara para tiempos futuros más duros (Fredrickson, 2001). Otro reto importante es extender el conocimiento y ejercicio de las fortalezas personales a los docentes y la familia, pues tener referentes y modelos positivos es imprescindible para conseguir un cambio integral en la sociedad actual.

III. CONSIDERACIONES FINALES

La educación de las cinco mentes debe tener repercusión en todos los ámbitos. Las propuestas de Gardner (2008) se centran en el desarrollo personal que, a nuestro modo de ver, viene dado por la familia en primera instancia, pues en ella se pueden descubrir y potenciar las seis virtudes universales que nos propone Seligman, empezando por despertar el interés y la curiosidad por el mundo que nos rodea, la capacidad de esfuerzo, la constancia, el juicio crítico, el respeto por el otro, la equidad, la amabilidad, la gratitud, la coherencia de vida, en suma. Pero en el plano académico también es necesario incitar al alumno a la reflexión, el discernimiento, la responsabilidad y el deseo por el trabajo bien hecho.

Las transformaciones sociales nuevas requieren nuevas estructuras y procesos en la escuela, la cual siempre ha sido un reflejo social.

Con la finalidad de que los educandos puedan aprender a interpretar y manejar las situaciones de tal forma que favorezcan su propio aprendizaje y su educación integral sería conveniente promover desde los centros educativos dinámicas pedagógicas enfocadas al desarrollo de estas disposiciones humanas tan deseables, lo cual sería la clave para que las instituciones educativas compartieran la responsabilidad de la formación del carácter moral (Salmerón, 2000).

Por último, para que este modelo que proponemos con la adquisición y desarrollo de las cinco mentes, se pueda implantar, no solamente tenemos que buscar herramientas y actividades que nos ayuden a realizarlo de la mejor forma posible. Podemos contar con las aportaciones de la Psicología Positiva que según Arguis y cols. (2012), lo que pretende en el ámbito educativo es promover oportunidades para el desarrollo integral en nuestros alumnos, potenciando el mayor número posible de fortalezas, tanto aquellas que ya poseen, como las que todavía no están presentes en ellos.

Se trata en definitiva, de consolidar un proceso formativo, sobre todo referido a los valores y hábitos más profundos y arraigados en el ser humano, como parte de la clave para formar personas que puedan realmente afrontar los retos que nos presenta el mundo futuro.

IV. BIBLIOGRAFÍA

- Altarejos, F. (1989): «La acción educativa: enseñanza y formación», en VVAA, *Filosofía de la educación hoy*, Madrid: Dykinson, pp. 603-622.
- Altarejos, F. y Naval, C. (2004): *Filosofía de la Educación*, Pamplona: EUNSA.
- Delors, J. (1996): *La Educación encierra un tesoro*, Madrid: Santillana/Ediciones UNESCO.
- Donolo, D., Elisondo, R. y Rinaldo, M. C. (2011): «Actividades inesperadas como oportunidades para la creatividad. Contextos creativos en la educación superior Argentina», en *Innovación educativa*, (11), pp. 147-156.
- Fredrickson, B. L. (2001): «The Role of Positive Emotions in Positive Psychology: The broaden and build theory of positive emotion», en *Am Psychol*, 56(3), pp. 218-226.
- Garaigordobil, M. y Berruero, L. (2011): «Effects of a play program on creative thinking of preschool children», en *Spanish Journal of Psychology*, 14(2), pp. 608-618.

- Gardner, H. (1995): *Mentes creativas*, Barcelona: Paidós.
- (2008): *Las cinco Mentes del Futuro*, Barcelona: Paidós.
- Gerver, R. (2012): *Crear hoy la escuela del mañana*, Madrid: SM.
- González-Alorda, A. (2011): *Los próximos 30 años*, Barcelona: Alienta.
- Jiménez-Cortés, R. (2012): «Coaching en el desarrollo profesional docente. Fases formativas y procesos metodológicos de investigación», en *REIFOP*, 15 (4). Recuperado de: www.aufop.com Fecha de consulta: 17/07/2017.
- Levine, M. (2003): *Mentes diferentes, aprendizajes diferentes*, Barcelona: Paidós Ibérica.
- López de Llergo, A. T. (2001): *Educación en Valores, educación en virtudes*, México: Compañía editorial continental.
- López-Galindo, M. y Pérez Rueda, S. F. (2015): «La Creatividad como Elemento para Lograr el Desarrollo Organizacional», en *Tepexi* (2), n.º 4. Recuperado de: www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/tepeji/n4/e1.html. Fecha de consulta: 14/06/2017.
- Palomera-Martin, R. (2017): «Psicología positiva en la escuela: un cambio con raíces profundas», en *Papeles del Psicólogo*, 38(1), pp. 66-71.
- Perkins, D. (2006): *El aprendizaje pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación*, Barcelona: Paidós.
- Pérez-Sánchez, L. y Beltrán-Llera, J. (2006): «Dos décadas de “inteligencias múltiples”: implicaciones para la psicología de la educación», en *Papeles del Psicólogo*, septiembre-diciembre, pp. 147-164.
- Peterson, C. y Seligman, M. E. P. (eds.) (2004): *Character strengths and virtues: a handbook and classification*, Washington DC: American Psychological Association and Oxford University Press.
- Salmerón, A. M. (2000): *La herencia de Aristóteles y Kant en la educación moral*, Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Seligman, M. (2011): *La auténtica felicidad*, Barcelona: Ediciones B de Bolsillo.
- Sinek, S. (2015): *Los líderes comen al final. Por qué algunos equipos funcionan y otros no*, Barcelona: Ediciones Urano.
- Vázquez, C. y Hervás, G. (eds.) (2008): *Psicología Positiva Aplicada*, Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Vera, B. (2006): «Psicología Positiva: una nueva manera de entender la Psicología», en *Papeles del psicólogo* (27), pp. 3-8.

36. LO VIRTUAL Y LO PRESENCIAL EN LAS INTERACCIONES COMUNICATIVAS DE LOS JÓVENES UNIVERSITARIOS

OLIVIA VELARDE HERMIDA
BELÉN CASAS-MAS

Universidad Complutense de Madrid (España)

I. INTRODUCCIÓN

Las aportaciones científicas de los análisis centrados en los colectivos juveniles abarcan diferentes grupos de edades. En España, desde que comenzaran los estudios de juventud en los años sesenta, las cohortes de edad han venido variando. En esos años, la juventud duraba sólo hasta los 22 años y llegaba hasta los 25 en la década de los setenta. Desde mediados de los ochenta hasta ahora, la condición juvenil se ha dilatado a los 30 años» (Martín y Velarde, 1996). Y en la actualidad es posible encontrar estudios sobre adolescencia y juventud desde los 12 hasta los 35 años, en función de temáticas específicas (Sanmartin, 2013). Pero en cualquier caso, los estudios que analizan comportamientos y percepciones de los jóvenes, clasifican al colectivo de los universitarios como personas que pertenecen a ese grupo.

Como se sabe, la tecnología y los medios de comunicación electrónicos, han invadido los espacios cotidianos de la gente joven para quienes las herramientas digitales se han convertido en elementos básicos de comunicación, para compartir y para crear contenidos (Taberero, Aranda y Sánchez-Navarro, 2010). Con el desarrollo de las redes sociales, las personas jóvenes han mostrado un alto nivel de adaptación a las nuevas formas de comunicación, dada su familiaridad nativa con el formato pantalla y los constantes cambios en contenidos, lenguajes y discursos (Rodríguez y Megías, 2014).

Según se afirma en el último informe presentado por la Fundación Telefónica sobre «La Sociedad de la Información en España 2016», la edad y el nivel de estudios son dos de los factores principales que influyen a la hora de acceder a Internet. Prácticamente la totalidad de los jóvenes de nuestro país con edades comprendidas entre los dieciséis y los veinticuatro años ha accedido a Internet en los últimos tres meses (98,4%), frente al 34,7% de las personas entre los sesenta y cinco y los setenta y cuatro años de edad.

Respecto a los internautas considerados como «usuarios intensivos» (aquellos que se conectan a Internet a diario): el 63% han finalizado la educación primaria,

frente al 95,4% con título de licenciatura o master, llegando incluso al 97,5% cuando se posee la titulación de doctorado (INE 2016, Encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de la información y comunicación en los hogares).

A la luz de estos datos, se comprenden las razones del aumento de los estudios que focalizan el interés por conocer y analizar los hábitos, comportamientos de los jóvenes en relación con los usos de las TIC. Según Bernete (2010: 98), «Para los jóvenes actuales, usar Internet o el sms es algo tan natural como para sus padres ver televisión o para sus abuelos escuchar la radio». Este autor apunta a los procesos de «naturalización» de las innovaciones tecnológicas por cada generación y grupo social, para un mejor aprovechamiento de las mismas. Otros investigadores (Yarto, 2010) apuntan a procesos de «domesticación» de estas tecnologías y analizan los usos que hacen de cada nueva herramienta comunicativa (smartphones y tablets) el colectivo infantil o el de jóvenes (Haddon, 2016).

Por su parte, Centeno y Cubo (2013: 533) evaluaron en un estudio entre el alumnado universitario la Competencia Digital y afirman que «el uso de las TIC se ha generalizado de tal modo que el 100% de los estudiantes disponen de recursos vinculados con ellas».

En el trabajo que ahora presentamos, ofrecemos algunos de los resultados del estudio realizado entre los estudiantes de grado de la Universidad Complutense de Madrid¹. De forma específica describimos la manera en que los universitarios abordan el tratamiento de temas existenciales: concretamente, anímicos, afectivos, económicos, sanitarios, educativos, laborales y familiares. Y examinamos cuándo se recurre y cuándo no se recurre a las TIC, como medio de abordar dichos temas y quiénes son los interlocutores en cada uno de éstos.

II. ESTADO DE LA CUESTIÓN

1. RELACIONES INTERPERSONALES DE LOS JÓVENES MEDIADAS POR LAS TECNOLOGÍAS

El debate público y científico sobre Internet como causante del aislamiento de los usuarios, ha ido cediendo lugar a razonamientos menos dicotómicos. Desde principios del siglo actual, está cobrando fuerza la argumentación que defiende que en términos generales, la interacción social en la red es solo un añadido *on-line* a las relaciones sociales previamente existentes. Como afirma Castells (2001), las relaciones sociales de los usuarios de Internet suelen ser más amplias que las de los no usuarios e incluso, Internet potencia la sociabilidad tanto en las relaciones a distancia como en los círculos locales de los usuarios.

¹ Los datos proceden de la investigación «Análisis de contenido del discurso científico referido a las repercusiones de las TIC en los escenarios juveniles.» Financiada por la Universidad Complutense de Madrid dentro de la convocatoria 2014/GR3/14. La información obtenida se ha utilizado para preparar y diseñar la investigación I+D+i «Los Usos del tiempo relacionados con la virtualización. Transformaciones Generacionales», con referencia CSO2015-63983-P (MINECO/FEDER) y duración del 1 de enero de 2016 al 31 de diciembre de 2019.

Diversos trabajos como el de Cornejo y Tapia (2011) analizan el comportamiento de las relaciones interpersonales en relación con la comunicación y la innovación tecnológica. Según un estudio llevado a cabo por Catalina, García-Jiménez, y Montes (2015), los jóvenes universitarios utilizan las redes sociales principalmente para estar en contacto con otras personas. En segundo lugar, para la búsqueda de información y de opinión. Además, independientemente de que se mantengan más tiempo conectados para contrastar información, destaca la preferencia por compartirla cara a cara, de forma presencial, incluso tratándose de «nativos digitales» (Catalina, García-Jiménez, y Montes, 2015: 617). Su alfabetización informacional y digital comprende, entre otras, una dimensión socio-comunicacional que les capacita para comunicarse y expresarse utilizando diferentes formas y tecnologías (Aria, 2009).

Cheung, Chiu y Lee (2011) condujeron otro estudio con el que mostraron que el elemento principal por el que los jóvenes participan en las redes sociales como Facebook, es la presencia social. Al ser esta red la más utilizada por la por los usuarios de Internet, la comunicación con sus amigos y conocidos es de carácter instantáneo y facilita las relaciones sociales. Ya en 2011, los datos del estudio del CIS sobre «Actitudes hacia las tecnologías de la información y la comunicación», mostraban que un 40 % de los encuestados consideraba que gracias a las TIC se relacionaban más con su familia y con sus amigos (frente al 54,6%). Además, las tres cuartas partes, aproximadamente, afirmaban que era más fácil hacer nuevas amistades.

Cuando se trata de estar más cerca de los familiares con los que no se convive, el 43% de la población afirma que las TIC les sirve «bastante» y el 23% «mucho» para tal fin. Y los datos aumentan a más del 81% cuando los encuestados afirman haber enviado un mensaje por el móvil en los últimos seis meses (CIS, 2016: 10-11). Estas cifras indican una tendencia al alza en el aumento del uso de las TIC por parte de toda la población para mantener e iniciar relaciones personales.

Los resultados del estudio llevado a cabo por Colás, González-Ramírez y Pablos-Pons (2013: 22), coinciden con otras investigaciones internacionales: el uso extensivo que realizan los jóvenes de las tecnologías 2.0 está fundamentalmente destinado «a relacionarse con sus iguales y a canalizar la expresión de sus opiniones». Winocour (2006) apunta que este grupo de individuos vive el mundo virtual y el real de forma complementaria, por lo que se entiende que el consumo de Internet y el uso del móvil se realiza como un modo de socialización. Esta nueva forma de relacionarse no desplaza las anteriores, sino que posibilita nuevas formas de interrelación y reunión. Por su parte, García y Rosado (2012: 36) no identifican características distintas en las relaciones virtuales entre los nativos y lo inmigrantes digitales, «siendo los amigos con los que más se relacionan, seguidos de los compañeros y los familiares».

Se pueden identificar dos tendencias en el ámbito académico de las relaciones sociales juveniles: por un lado, las que defienden las relaciones sociales virtuales porque favorecen la amplitud de la red social de los jóvenes y evitan su aislamiento. Y, por otro lado, la tendencia de estudios que analizan las relaciones «cara a cara». Aunque se reconocen las limitaciones de estas segundas, se entiende que ofrecen oportunidades «para favorecer el desarrollo de comportamientos pro-

sociales, la mejora de la autoestima y el fortalecimiento de la confianza mutua para afianzar la red social juvenil» (Fernández-García, de Fátima Poza-Vilches y Fiorucci, 2015: 136).

Dejando aparte las interacciones «cara a cara», las nuevas modalidades de relación tienen como principal herramienta las apps de mensajería instantánea que ofrecen los smartphones. Según el informe «Radiografía Tuenti Móvil e IPSOS sobre hábitos de uso del móvil e Internet entre los jóvenes en España» en 2014, «el 90% de los jóvenes chatea diariamente». Además, «el móvil es la herramienta preferida para dar excusas y cancelar planes después de la hora, para ligar y para felicitar la Navidad» (Fernández y Fernández, 2015: 1). Estos datos indican que los jóvenes encuestados consideran este dispositivo como una herramienta clave para organizar sus relaciones sociales.

El estudio entre jóvenes universitarios madrileños de García-Galera, Seco y Del Hoyo (2013: 101) señala que la participación de los jóvenes en las redes *online* «les permite prolongar sus relaciones en la vida real», y establecer un contacto permanente con los amigos que ven a diario. Estos resultados confirman los planteamientos de Ellison, Steinfield y Lampe (2007) sobre la consolidación de las relaciones *offline* establecidas previamente, gracias al uso de las redes digitales. Además, en términos cuantitativos es menos significativo la utilización de estas herramientas por los jóvenes para conocer a nuevas personas o comenzar relaciones de amistad o de pareja (García-Galera y Del Hoyo, 2013; Khane *et al.*, 2011).

Parece indiscutible que el desarrollo de las TIC ha ido ligado a nuevos modelos de interacción y participación social virtuales potenciados por la mayor facilidad de manejo y la gratuidad de las aplicaciones telemáticas (Prendes, Sánchez y Serrano, 2011; Domínguez y Llorente, 2009). Diversos estudios como el de Aranda *et al.* (2010), afirman que, lejos de aislar a los individuos, las redes digitales contribuyen al aumento de las relaciones sociales. Los resultados de una investigación realizada por Prendes, Sánchez y Serrano (2011: 11), indican que «los amigos presenciales generalmente son los mismos que se indican como amigos en entornos tecnológicos». Así, autores como Villalón (2017: 172), afirman que los nuevos vínculos virtuales no son «más laxos o ideológicamente débiles», sino que las dimensiones del espacio en el que se desarrolla la acción social han cambiado.

III. METODOLOGÍA

Los resultados que presentamos a continuación provienen de la investigación «Análisis de contenido del discurso científico referido a las repercusiones de las TIC en los escenarios juveniles». En dicho trabajo, además del Análisis de Contenido realizado, se aplicó una encuesta a los alumnos de grado de la Universidad Complutense de Madrid. Los resultados del análisis de contenido, que se están difundiendo en otras publicaciones, sirvieron para orientar los temas de la encuesta. La encuesta se levantó en el año 2015 a una muestra representativa de 810 estudiantes de grado de la Universidad Complutense de Madrid, mediante un muestreo bietápico, proporcional a las ramas de estudio de dicha universidad y aleatorio en cada rama. La información recogida se refiere, entre

otros tópicos, a la virtualización de las actividades presenciales; a las fuentes de información y conocimiento utilizadas por los estudiantes; a la autopercepción del uso que hacen de internet y a los interlocutores de sus interacciones comunicativas según distintos ámbitos referenciales². Este último aspecto es el que abordamos a continuación.

IV. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

1. CON QUIENES TRATAN LOS UNIVERSITARIOS SEGÚN LOS ÁMBITOS DE REFERENCIA

Como se ha mencionado, la encuesta aplicada incluía un indicador para analizar ciertos ámbitos referenciales utilizados por los universitarios en sus interacciones comunicativas. Para ello, se les ofrecía un repertorio de temas de conversación y otro repertorio de interlocutores. Los temas por los que se preguntaba están vinculados a aspectos de los que depende su inserción social y su bienestar físico y emocional. Concretamente, referidos a cuestiones familiares; a su situación económica, educativa y laboral; a su salud y sus estados de ánimos y a sus emociones derivadas de sus amores y desamores. Los posibles interlocutores incluían componentes de sus círculos sociales: Profesionales (por ejemplo, médicos, profesores, empresarios); miembros de su familia; amigos y otras personas. Con estos repertorios a la vista, se les pedía que indicasen cual fue su interlocutor, la última vez que habían hablado sobre cada tema. Y podían responder si dicha conversación se había llevado a cabo a través de las redes sociales digitales o de forma presencial. Los resultados obtenidos son los siguientes:

Cualquiera que sea el tema, una gran mayoría de los universitarios, lo trataron o con familiares o con amigos. Y aún más cuando los temas están relacionados con su inserción social y con su bienestar personal. El examen detallado de estas interacciones comunicativas nos indica que la familia en su condición de referente, se convierte en uno de los temas utilizados por la mayoría de los encuestados. Además, tres de cada cuatro universitarios conversan con sus familias temas inherentes a su endogrupo. Dicho de otro modo, los temas familiares se tratan preferentemente en familia. Sólo un 21% de estudiantes comparte esos temas con sus amigos y apenas un 1% dice hacerlo con otras personas o con profesionales. Al parecer, tampoco es un tema tratado de forma online, pues apenas un 2% de los universitarios lo menciona.

La situación económica, la salud y el trabajo, representan también ámbitos de referencia en los que la familia es el interlocutor elegido por la mayoría de los universitarios. Y aunque dos de cada cinco hablan de sus estudios en el entorno familiar, son todavía más numerosos quienes prefieren tratar estos temas con sus amigos. Y cuando se trata de temas anímicos, el porcentaje de quienes lo comentan

² Véanse los estudios realizados, dentro del marco de la investigación mencionada, por Bernete (2018) y Cadilla-Baz (2018).

en familia desciende al 25% y disminuye aún más en aquellas cuestiones referidas a los amores y desamores de los universitarios. Sólo uno de cada diez indica hablar con su familia de tales cuestiones. Este dato es lo que cabía esperar, si se toma en cuenta la importancia de las amistades entre los jóvenes.

La gran mayoría de los universitarios habla de amor y desamor con sus iguales. Concretamente cuatro de cada cinco. Y tres de cada cinco eligen a los amigos para conversar sobre los estados de ánimo. Cuando se trata de los temas académicos también los amigos ocupan un buen lugar en la vida de los universitarios. La mitad de ellos elige a sus amigos para hablar de sus estudios.

Cabe destacar que el tratamiento de todos estos temas se realiza mayoritariamente de forma presencial. A juzgar por las repuestas de los universitarios, sólo una proporción muy escasa utiliza los recursos *on line* para tratar con sus redes sociales los temas relacionados con su inserción social y con su bienestar. Por otra parte, también son muy poco los universitarios que tratan temas de salud y trabajo con profesionales especializados, tal y como puede comprobarse en la siguiente tabla.

Temas	Con quién los trataste						%	Base (N)
	Online	Presencial						
	Con sus círculos en las redes sociales	Consulta profesional	Conversación con su familia	Conversación con sus amigos	Conversación con otras personas			
De sus estudios	5.	1.	42.	49.	3.	100.	787	
De su situación económica	1.	0.	67.	29.	3.	100.	755	
De su salud	1.	9.	64.	24.	2.	100.	766	
De sus amores y desamores	2.	1.	10.	84.	3.	100.	760	
De su trabajo	3.	5.	50.	35.	7.	100.	635	
De temas familiares	2.	1.	75.	21.	1.	100.	780	
De su estado de ánimo	3.	1.	26.	66.	4.	100.	776	

Tabla 1. ¿Cómo y con quién trataron los siguientes temas, la última vez que hablaron de ello?

2. LOS RASGOS DE LOS UNIVERSITARIOS QUE FAVORECEN O DESFAVORECEN LA PREFERENCIA POR UNOS U OTROS INTERLOCUTORES

Hemos examinado los datos anteriores tomando en cuenta las diferencias entre los estudiantes atribuibles al sexo, a las edades, a la rama de estudios que cursan; a su lugar de residencia; y a las personas con quienes conviven. Y

también se han controlado tales diferencias según el tiempo que dicen permanecer conectados a internet. Los resultados de esos análisis diferenciales son los siguientes:

Como cabía esperar, algunos de los rasgos utilizados para diferenciar a los encuestados, aumentan o disminuyen el porcentaje de personas que acuden a unos u otros interlocutores, para tratar algunos temas. Pero lo más llamativo es que dichas variaciones porcentuales no alteran, en ningún tema:

— Las preferencias por tratar cada cuestión ya sea con la familia o con los amigos, según los temas y

— La posición que ocupa en cada tema, cada uno de los cinco tipos de interlocutores.

Ofrecemos a continuación la información detallada, destacando en cursivas cada una de las variables las diferencias encontradas:

A) *Cualquiera que sea el sexo*

— La mayoría de los universitarios trata los temas relativos a la salud y a la situación económica con su familia; y comentan con sus amistades, sobre sus amores y desamores.

• La diferencia: *Pero hay relativamente menos varones que mujeres, que así lo hagan.*

B) *Cualesquiera que sean las edades*

— Los temas familiares se comentan con la familia por la mayoría de los estudiantes.

• La diferencia: *Y todavía en mayor número, cuando tienen menos de veinte años.*

— La situación económica es tema que la mayoría trata con su familia, en todas las edades.

• Las diferencias: *Se trata de forma aún más generalizada entre los menores de veinte años. Pero a medida que se van cumpliendo años, va aumentando la proporción que utiliza a sus amigos como interlocutores.*

— Los amigos son los referentes utilizados por el mayor número de universitarios para hablar sobre el trabajo, y otro tanto sucede para tratar sobre los estados de ánimo.

• La diferencia: *Con el paso de los años, aumenta todavía más el número de quienes así lo hacen.*

C) *Cualquiera que sea el lugar de residencia*

— La familia es el referente utilizado por más universitarios para tratar de cuestiones familiares, y el segundo más utilizado para referirse a los estados de ánimo.

• Las diferencias: *Entre quienes residen en hogar propio, con o sin pareja, el recurso a la familia está relativamente menos generalizado para tratar temas familiares, y relativamente más utilizado para referirse a estados de ánimo.*

— También es la familia el referente utilizado por la mayoría de los encuestados para tratar sobre temas de trabajo.

• La diferencia: *Entre quienes viven en residencias universitarias disminuye relativamente esa proporción.*

— Igualmente, es la familia el referente utilizado por la mayoría de los encuestados para tratar sobre su situación económica.

• Las diferencias: *Entre quienes residen en hogar propio, con o sin pareja, otras personas son referentes relativamente más frecuentes.*

— Las amistades son los interlocutores para la mayoría de los encuestados para tratar de amores y desamores.

• La diferencia: *Es todavía más numerosa esta proporción entre quienes viven en pisos compartidos.*

D) *Cualquiera que sea la rama de estudios*

— Es la familia el referente utilizado por la mayoría de los encuestados para tratar sobre temas de trabajo.

• La diferencia: *Es todavía más numerosa esta proporción en estudiantes de ciencias de la salud.*

— Las amistades son los segundos interlocutores más utilizados por los universitarios para tratar de su situación económica cualquiera que sea la rama de estudios.

• La diferencia: *La proporción es relativamente menos numerosa en estudiantes de ciencias de la salud.*

E) *Cualquiera que sea el tiempo total de conexión a internet*

— La familia es el referente de la mayoría para tratar de la situación económica; y la segunda referencia en número de encuestados, para tratar sobre estudios y sobre estados de ánimo.

- Las diferencias: *Estas orientaciones se hacen tanto más generalizadas, cuanto mayor sea el tiempo total de conexión a internet.*

— Los amigos son referentes para la mayoría cuando el tema tiene que ver con los estados de ánimo.

- La diferencia: *Esta orientación se va haciendo relativamente menos generalizada, a medida que aumenta el tiempo de conexión.*

V. CONCLUSIONES

De acuerdo a las respuestas proporcionadas por los universitarios encuestados, se percibe claramente que las relaciones en las redes sociales no están desplazando, y ni siquiera equiparándose, a las relaciones no mediadas con familiares y amigos. Cuando en las interacciones presenciales los estudiantes tratan aspectos de los que depende su inserción social y su bienestar, persiste el funcionamiento complementario de la familia y de las amistades, como referentes de estos temas. Es una práctica comunicativa que ya se había podido comprobar en algunos de los informes de juventud en España realizados por el INJUVE (cfr. Martín y Velarde, 1996 y 2001).

También permanece la prioridad —o si se quiere la especialización— de la familia o de las amistades, en unos determinados temas:

— La familia sigue siendo la opción más generalizada en temas que afectan a las condiciones de vida de los universitarios porque en la gran mayoría de los casos sigue existiendo una situación de dependencia (concretamente en temas referidos a vínculos familiares, situación económica, salud, trabajo).

— Y las amistades permanecen como la opción más utilizada cuando están implicados los estados emocionales y las relaciones amorosas de estas personas jóvenes.

Las pautas de interacción que se han mostrado, están determinadas por el contenido de los temas a propósito de los que se conversa. Esa especialización puede ser más o menos generalizada entre los universitarios, pero se mantiene aunque sean diferentes las características sociodemográficas, o las prácticas de utilización de internet de los encuestados. Al respecto, los datos más relevantes son los siguientes:

Contradiendo un lugar común, se aprecia que el recurso a la familia para tratar los temas mencionados está más generalizado cuanto mayor sea el tiempo de conexión a internet. Esa tendencia es muy acusada cuando la conversación versa sobre la situación económica; sobre los estudios; pero también sobre los estados de ánimo.

Los veinte años marcan un punto de inflexión en el funcionamiento de estas pautas. Antes de esa edad, las cuestiones familiares y económicas se solventan con la familia, por una proporción todavía mayor de encuestados.

Es un indicador de lo generalizada que está la dependencia en estas edades. Esa dependencia sigue siendo la norma durante todas las edades en las que los jóvenes están estudiando en la universidad, como sabemos por los informes de juventud. En ese contexto, y a medida que los universitarios ven cumpliendo años, cuando se trata de cuestiones relativas a la situación económica hay un incremento relativo del número de encuestados que utilizan a sus amistades como interlocutores.

Las pautas de interacción que han aparecido en este estudio son las mismas para varones y mujeres. Pero menos hombres que mujeres manifiestan que conversan con sus familias, sobre cuestiones relativas a su situación económica o a su salud; y con sus amistades, a propósito de sus amores y desamores. Cabe pensar en la influencia de un factor de género, en la medida que la actitud de estos varones tenga que ver con la necesidad de mostrar una imagen de autonomía o tal vez de autosuficiencia en temas tan vinculados a la autoestima.

La rama de estudios que estén cursando no introduce variaciones en estas pautas. Con una excepción: en el alumnado de ciencias de la salud, está todavía más generalizado el recurso a la familia para tratar las cuestiones de trabajo y las relacionadas con la situación económica. Este dato puede deberse a que en esta rama de estudios haya un mayor número de encuestados que son dependientes.

Quienes no conviven con su familia de origen tienen, en quienes les acompañan, los referentes físicamente más próximos. Y como cabía esperar, conversan con ellos sobre los temas a los que estamos dando seguimiento. Pero sus nuevos compañeros o compañeras, son referentes para la mayoría, en la medida en la que cumplan ya sea funciones familiares o ya sean amistosas. Con lo cual, se está reproduciendo la misma pauta que operaba cuando vivan en el hogar de origen. Esa continuidad demuestra en los siguientes resultados:

— Los pisos compartidos son un espacio en el que se generalizan todavía más las intimidades que comparten los universitarios con quienes definen como sus amistades. Concretamente, tratan con ellos sobre sus de amores y desamores.

— Para la mayoría de quienes tienen su propio hogar —solos o con su pareja— la familia (de origen o de nueva creación) sigue siendo la instancia de referencia para tratar cuestiones familiares. Aunque es el grupo en el que aumenta —en poco— el número de quienes acuden a profesionales.

— En la mayoría de los componentes de este grupo también siguen siendo las amistades, referencia para tratar cuestiones referidas a estados de ánimo. Pero se ha producido una traslación a la familia, de una parte de este contingente. Véase en la perduración de esta pauta, una manifestación de una tendencia a mantener las relaciones de interdependencia con las amistades después de haber formado parejas. Este es un comportamiento de las personas jóvenes que está documentado en los informes de juventud desde el año 2000 y que —como el resto de las pautas que aquí se han analizado— se está manteniendo a medida que la virtualización se generaliza y abarca más ámbitos existenciales.

VI. BIBLIOGRAFÍA

- Aranda, D., Sánchez, J., Taberner, C. y Tubella, I. (2010): «Los jóvenes del siglo XXI: prácticas comunicativas y consumo cultural», en *Actas del II Congreso Internacional AE-IC. Comunicación y desarrollo en la era digital* [en línea]. Recuperado de: www.ae-ic.org/malaga2010/upload/ok/204.pdf. Fecha de consulta: 21/06/2017.
- Bernete, F. (2010): «Usos de las TIC, Relaciones sociales y cambios en la socialización de las y los jóvenes», en *Revista de Estudios de Juventud* (88), pp. 97-114.
- (2018): «El uso de Internet para las gestiones administrativas y las relaciones personales entre los estudiantes universitarios», en Díaz-Cuesta, J. (coord.), *Proyecciones de la investigación actual universitaria* (pp. 43-56), Madrid: Tecnos.
- Cadilla-Baz, M. (2018): «Comportamientos de los estudiantes universitarios en Internet: La virtualización de actividades culturales y otras tareas cotidianas», en Rodríguez Terceño, J. (coord.), *Investigando en comunicación e investigando en docencia* (pp. 49-64), Madrid: Tecnos.
- Castells, M. (2001): *La galaxia Internet. Reflexiones sobre Internet, empresa y sociedad*, Barcelona: Plaza y Jané.
- Catalina, B., García-Jiménez, A. y Montes, M. (2015): «Jóvenes y consumo de noticias a través de Internet y los medios sociales», en *Historia y Comunicación Social*, 20 (2), pp. 601-619. DOI: http://dx.doi.org/10.5209/rev_HICS.2015.v20.n2.51402. Recuperado de: <http://revistas.ucm.es/index.php/HICS/article/view/51402>. Fecha de consulta: 27/07/2017.
- Centeno, G. y Cubo, S. (2013): «Evaluación de la competencia digital y las actitudes hacia las TIC del alumnado universitario», en *Revista de Investigación Educativa*, 31 (2), pp. 517-536. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.31.2.169271>. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/HICS/article/viewFile/44963/42340>. Fecha de consulta: 30/06/2017.
- Cheung, M. K., Chiu, P. Y. y Lee, M. K. O. (2011): «Online Social Networks: Why Do Students Use Face-book?», en *Computers in Human Behavior*, 4 (27), pp. 1337-1343. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.07.028>. Recuperado de: www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0747563210002244. Fecha de consulta: 18/06/2017.
- Centro de Investigaciones Sociológicas (2011): *Distribuciones marginales. Actitudes hacia las tecnologías de la información y la comunicación, Estudio CIS n.º 2889*. Recuperado de: www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/2880_2899/2889/ES2889.pdf. Fecha de consulta: 20/06/2017.
- (2016): *Barómetro de marzo 2016. Avance de resultados. Estudio n.º 3131*. Recuperado de: http://datos.cis.es/pdf/Es3131mar_A.pdf. Fecha de consulta: 20/06/2017.
- Colás, P., González-Ramírez, T. y De Pablos-Pons, J. (2013): «Juventud y redes sociales: Motivaciones y usos preferentes», en *Comunicar*, 40 (20), pp. 15-23. DOI: 10.3916/c40-2013-02-01. Recuperado de: <https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=40&articulo=40-2013-03>. Fecha de consulta 19/06/2017.
- Cornejo, M. y Tapia, M. L. (2011): «Redes sociales y relaciones interpersonales en internet», en *Fundamentos en humanidades*, 12 (24), pp. 219-229. Recuperado de: www.redalyc.org/articulo.oa?id=18426920010. Fecha de consulta: 21/06/2017.
- Domínguez, G. y Llorente, M. C. (2009): «La Educación social la Web 2.0: nuevos espacios de innovación e interacción social en el espacio europeo de educación superior», en *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación* (35), pp. 105-114. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11441/22600>. Fecha de consulta: 15/07/2017.
- Ellison, N. B., Steinfield, C. y Lampe, C. (2007): «The Benefits of Facebook “Friends”: Social Capital and College Students’ Use of Online Social Network Sites», en *Jour-*

- nal of Computer-Mediated Communication*, 12 (4), julio, pp. 1143-1168. DOI: 10.1111/j.1083-6101.2007.00367.x. Recuperado de: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1083-6101.2007.00367.x>. Fecha de consulta: 11/07/17.
- Fernández, C. y Fernández, N. (2015): *Radiografía Tuenti Móvil e IPSOS sobre hábitos de uso del móvil e Internet entre los jóvenes en España en 2014* [en línea]. Recuperado de: <http://corporate.tuenti.com/es/communication/download/133>. Fecha de consulta: 05/07/2017.
- Fernández-García, A., Poza-Vilches, M. F. y Fiorucci, M. (2015): «Análisis metateórico sobre el ocio de la juventud con problemas sociales», en *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria* (25), pp. 119-141. DOI: 10.7179/PSRI_2015.25.06. Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/article/view/38029/21482>. Fecha de consulta: 25/07/2017
- Fundación Telefónica (2016): *Informe «La Sociedad de la Información en España SiE/16»*. Recuperado de: www.fundaciontelefonica.com/artef_cultura/sociedad-de-la-informacion/informe-sie-espana-2016/. Fecha de consulta: 21/06/2017.
- García-Galera, M. C. y Del Hoyo, M. (2013): «Redes sociales, un medio para la movilización juvenil», en *ZER Revista de Estudios de Comunicación*, (34), pp. 111-125. Recuperado de: www.ehu.es/zer/es/hemeroteca/articulo/redes-sociales-un-medio-para-la-movilizacion-juvenil/517. Fecha de consulta: 22/06/17.
- García-Galera, M. C., Seco, J. A. y Del Hoyo, M. (2013): «La participación de los jóvenes en las redes sociales: Finalidad, oportunidades y gratificaciones», en *Anàlisi: quaderns de comunicació i cultura*, 48, pp. 95-110.
- García-García, F. y Rosado, J. (2012): «Conductas sociocomunicativas de los nativos digitales y los jóvenes en la web 2.0», en *Comunicación y Sociedad*, 25 (1), pp. 1-24.
- Haddon, L. (2016): «Análisis de la domesticación y estudio sobre el uso que hace la población infantil de los Smartphones y las Tablets», en *Revista de Estudios de Juventud*, 111, pp. 141-153.
- Instituto Nacional de Estadística (INE) (2016): *Encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de información y comunicación en los hogares 2016* [en línea]. Recuperado de: www.ine.es/dynt3/inebase/es/index.htm?padre=3031&capsel=3035. Fecha de consulta: 27/07/2017.
- Kahne, J., Middaugh, E., Lee, N. J. y Feezell, J. (2011): «Youth Online Activity and Exposure to Diverse Perspectives», en *New Media & Society*, 14 (3), pp. 492-512. DOI: 10.1177/1461444811420271. Recuperado de: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1461444811420271>. Fecha de consulta: 21/08/2017.
- Martín, M. y Velarde, O. (1996): *Informe Juventud en España 96*, Madrid: Instituto de la Juventud.
- (2001): *Informe Juventud en España 2000*, Madrid: Instituto de la Juventud.
- Prendes, M. P., Sánchez, M. M. y Serrano, J. L. (2011): «Modelos de interacción de los adolescentes en contextos presenciales y virtuales», en *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 35, marzo, pp. 1-14. DOI: <http://dx.doi.org/10.21556/edutec.2011.35.414>. Recuperado de: <http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec/article/view/414>. Fecha de consulta: 12/07/2017.
- Rodríguez, E. y Megías, I. (2014): «La imagen de los jóvenes en los medios de comunicación. Percepciones desde los propios jóvenes», en Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud (coord.), *Jóvenes y medios de comunicación: el desafío de tener que entenderse* [en línea, Madrid: Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (FAD)], pp. 10-19. Recuperado de: <http://adolescenciayjuventud.org>. Fecha de consulta: 27/06/2017.
- Sanmartín, A. (2013): *Indicadores básicos de juventud. Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud*, Madrid: Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (FAD).

- Tabernerero, C., Aranda, D. y Sánchez-Navarro, J. (2010): «Juventud y tecnologías digitales: espacios de ocio, participación y aprendizaje», en *Revista de Estudios de Juventud*, 88, pp. 77-96.
- 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», en *Revista de estudios de juventud*, 111, pp. 155-173.
- Winocur, R. (2006): «Internet en la vida cotidiana de los jóvenes», en *Revista mexicana de sociología*, 68 (3), pp. 551-580.
- Yarto, C. (2010): «Limitaciones y alcances del enfoque de domesticación de la tecnología en el estudio del teléfono celular», en *Comunicación y sociedad* (13), pp. 173-200.

37. LA ANTROPOLOGÍA EN EL SIGLO XXI. PERSPECTIVAS DESDE LA PRÁCTICA ARTÍSTICA: LA OBSERVACIÓN PROVOCATIVA, LA CREACIÓN PROVOCADA Y PROVOCADORA, Y LA ANTROPOLOGÍA VISUAL EXPERIMENTAL

XABIER VILA-COIA

Universidad Complutense de Madrid (España)

I. DEFINICIÓN Y CONTENIDOS DE LA ANTROPOLOGÍA

La antropología es una ciencia social que nació a mediados del siglo XIX. El término es una palabra compuesta que procede del griego: *anthropos* significa hombre, mientras que *logos* se puede traducir como estudio o conocimiento racional. El rasgo característico de la antropología es su carácter holístico, pues aborda de forma integral la diversidad cultural y biológica del ser humano en todo tiempo y en todo lugar. Tradicionalmente se ha dividido en cuatro ramas: la antropología arqueológica, la antropología lingüística, la antropología física o biológica y la antropología cultural o social. No obstante, en las últimas décadas ha surgido otra área antropológica, la denominada «antropología del desarrollo», vinculada a los estudios de género, la antropología de la salud, la antropología política y materias afines. A efectos de este trabajo, el interés se centra en la antropología física y en la antropología cultural, cuyos objetos de estudio sintetizo, a modo de recuerdo y con brevedad, a continuación.

La antropología física o biológica se ocupa, como su nombre indica, del estudio de la biología humana en cualquier época, histórica o prehistórica, y en cualquier emplazamiento; mientras que el objeto de la antropología cultural es conocer y describir las sociedades y las culturas creadas por los hombres (modos de vida, organización económica, sistema político, mitos, ritos, etc.), muchos de cuyos rasgos suelen sustentarse en variables de naturaleza biológica (como por ejemplo, el sexo y la raza). El ámbito de la antropología física es muy amplio: abarca desde la paleoantropología hasta la genética, e incluye el examen de las características físicas y biológicas del Hombre así como su variabilidad.

Una de las formas de hacer antropología cultural es mediante lo que se denomina etnografía. La etnografía se basa en el trabajo de campo, que implica la convivencia del antropólogo durante un período de tiempo más o menos amplio (por lo general no inferior a un año), con los miembros de la sociedad objeto de

su conocimiento. Durante el trabajo de campo, el etnógrafo recopila datos de todo tipo sobre dicha sociedad, su cultura y sus integrantes. Para ello emplea diferentes técnicas de investigación, casi siempre cualitativas, como la entrevista personal, la historia de vida, la observación simple, la observación participante, o la novedosa *observación provocativa*.

II. LA OBSERVACIÓN PROVOCATIVA: EL EMPIRIO-REALISMO

La observación provocativa (a la que también he llamado *participación provocativa*), es una original técnica cualitativa de investigación social ideada por mí durante mis estancias en la «Universidad Estadual Paulista» (São Paulo, Brasil) y en la «Universidad de La Habana» (Cuba). Dada su trascendencia, a continuación explicaré de manera más detallada su conformación y origen.

En agosto de 1995 viajé al gigante sudamericano con una beca para participar en el «Programa de Cooperación Interuniversitaria Intercampus en América Latina», que me concedió el Instituto de Cooperación Iberoamericana (ICI) de la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI), para realizar una estancia de investigación sobre «Estado e democracia no Brasil». Yo venía de asistir a la Escuela de Antropología Social de la «Universidad Internacional Menéndez y Pelayo» (UIMP). Durante la realización del trabajo de campo, que titulé *Impacto sociocultural y económico del embalse del Ebro en los habitantes de los pueblos del Ayuntamiento de Campoo de Yuso*, ya percibí las deficiencias de las técnicas cualitativas tradicionales de investigación en las ciencias sociales en general y en antropología en particular; sobre todo de las referidas observación simple y observación participante. En Brasil esas deficiencias se hicieron más patentes. Volví a comprobar que si uno pregunta, observa, participa..., las respuestas y las observaciones son siempre naturales, moderadas, individual o colectivamente controladas; incluso razonadas y equilibradas. ¡A todo se le encuentra justificación y explicación!

Años más tarde, en 2003, durante una estancia de más de catorce meses en Cuba hube de integrarme en aquella peculiar sociedad caribeña; integración a la que favoreció mi aspecto físico. Participé en todo como un elemento más de la misma. Verifiqué que si uno logra acoplarse e implicarse de ese modo ha avanzado un buen trecho, aunque insuficiente. Hay pensamientos, actitudes, conductas, etcétera, que permanecen ocultas, desconocidas, desvirtuadas; incluso para un observador de estas características.

En La Habana, durante la manifestación del 1.º de Mayo de 2003 celebrada en la plaza de la Revolución, a la que acudí en calidad de estudioso de los movimientos sociales en Latinoamérica, sucedió un hecho que fue fundamental para mis conclusiones acerca de la necesidad de la observación provocativa. Estaba siendo interpretado el himno nacional de la República de Cuba y todos los asistentes lo escuchaban en silencio, de pie y sin moverse. Por el contrario, yo seguí caminando con la intención de acercarme a la tribuna de oradores, entre los que se encontraba el entonces, y ya fallecido, Comandante en Jefe, Primer Secretario del Partido

Comunista de Cuba, Presidente de los Consejos de Estado y de Ministros y jefe del Estado, Fidel Castro Ruz. Durante ese trayecto recibí insultos de todo tipo, zancadillas y amenazas que me mostraron el exacerbado nacionalismo y patriotismo del pueblo cubano. Yo ya conocía su existencia, si bien jamás hubiera sabido de su intensidad si este inconsciente comportamiento no se hubiera producido.

En un primer momento denominé a esta técnica de investigación *Empirio-Realismo*, la cual por sí misma devino en trascendental complemento de las técnicas clásicas puesto que permite llegar a donde aquellas no llegan. Pero no solo eso; además posibilita llegar más rápido. Y no podemos obviar que hoy en día no es posible llevar a cabo investigaciones en una comunidad de un fenómeno o proceso social durante largos períodos, a lo Malinovsky. Vivimos en sociedades muy dinámicas y cambiantes, yo diría que efímeras, y los resultados han de obtenerse en el plazo máximo de un año.

El Empirio-Realismo (E-R) es un método de investigación de la realidad social que se basa en tres premisas interdependientes: *Vivir. Pensar. Actuar*. Es decir, los hechos no solo se observan pasiva o activamente, sino que se provocan (al investigador corresponde diseñar el método de provocación adecuado a cada momento y objeto de estudio), buscando la transformación de pensamientos, actitudes y conductas silentes en acciones observables y valorables. A continuación se razona y reflexiona sobre lo observado comparándolo con observaciones previas y, por último, se actúa en función de las conclusiones obtenidas.

El E-R va más allá que la observación participante debido a que se fundamenta en la observación provocativa (de ahí la denominación definitiva que he dado a este procedimiento), cuya puesta en práctica hace que afloren a la superficie aspectos importantes y sin embargo hondamente ocultos presentes en todas las culturas y sociedades. Por lo tanto, tan solo aplicando de forma correcta y sucesiva las tres premisas mencionadas es factible obtener resultados con rigor científico susceptibles de ser considerados ciertos y exhaustivos.

III. LA CREACIÓN PROVOCADA Y PROVOCADORA: EL MOZ-ART

Para comprender el alcance de este otro innovador concepto, paralelo a la observación-participación provocativa, es preciso considerar que la ciencia se presenta por doquier vinculada al arte —y viceversa—, en una misma realidad que carece de solución de continuidad. *Entiendo por arte sacar, con muchísima dificultad, de donde no hay; y por ciencia sacar, con mayor o menor dificultad, de donde hay.*

He aquí unos sencillos ejemplos prácticos de la anterior afirmación: Si Rubén Darío escribe «Juventud, divino tesoro / ¡ya te vas para no volver!», está haciendo arte, pero también ciencia (gerontología). Cuando Salvador Dalí pinta relojes *achicados* está creando arte y, además, ciencia (física relativista). Y al componer «El holandés errante», Richard Wagner produjo arte y ciencia (matemática) en un mismo acto.

El *Moz-Art*, como forma artística de expresión, fue necesario que lo inventase para dar respuesta a la miopía, ya secular, de que han dado muestra las diferentes corrientes artísticas consideradas vanguardistas. Tomaré Dadá como arquetipo paradigmático de mis afirmaciones, aunque podría tomar cualquier proceso artístico de entre los universalmente conocidos y re-conocidos.

Sí pretendían los dadaístas alcanzar el objetivo último de todo arte: *la expresión libre de todo lo posible*. Para lograrlo empleaban (ellos y otros movimientos y creadores «istas» de similar cariz), métodos muy simples, aunque efectistas: la provocación por la provocación; el «todo vale»; la subversión escénica o el terrorismo de salón. Los Tzara, Ball, Breton, Aragon, Elouard..., no fueron sino simples alborotadores de la *pax burguesa*, bufones de las clases ociosas, niños con escopetas de madera; ¡mascaritas de carnaval! Dadá (y similares) murió porque erró en el objeto al que dirigió su provocación: el público. Y porque habiendo nacido como una reacción contra la Propaganda devino, todo él, pura propaganda.

El *Moz-Art* consiste en componer con sucesiones lógicas, alógicas e ilógicas y juegos pre-meditados, meditados e inevitados de letras, palabras, signos ortográficos, dibujos e imágenes, en lugar de con notas musicales y sonidos, una sinfonía visual pinaco-literaria (SVPL) extrínsecamente estridente pero intrínsecamente armónica y melódica, que impregne a los individuos, sacudiéndolos con fuerza de la solapa, de sentimientos, pensamientos, vivencias, voliciones y elucubraciones, *personales y transferibles*, del artista. El núcleo del *Moz-Art*, a diferencia de Dadá y manifestaciones análogas, no es el escándalo por el escándalo —que a lugar ninguno conduce—, sino la absolutamente libre representación de lo provocado en nuestra mente por el ultra-moderno, complejo y aldeano mundo en el que vivimos. Y esa libertad de representación que, es inevitable, conlleva un cierto grado de provocación, no tiene por objeto al público (que al auténtico arte poco importa, o nada). Su objeto es el propio sujeto; el creador.

Llegados a este punto podemos equiparar Dadá con la observación participante. Ambos procedimientos se autolimitan por su propia naturaleza: esta al confiar en que el público —en mayor grado si se forma parte de él— dice y hace todo, y que todo lo que hace y dice es real y verdadero; y aquel por depender/necesitar al público para disponer de un objeto a quien dirigir la provocación, esencia de su filosofía artística. Por el contrario, el *Moz-Art* desconfía de todo lo observable y prescinde del público ya que no lo precisa para exteriorizarse, provocándolo. *Su herramienta creativa es la auto-provocación*.

Para hacer buena ciencia, como acto consciente y voluntario que es, el método correcto es la participación provocativa porque el conocimiento y la verdad están fuera de nosotros. Mientras que para crear auténtico Arte, como acto involuntario e inconsciente que es, el único método cierto es la auto-provocación pues el demonio, el tormento, están en nuestro interior; muy al interior. En este sentido, debe considerarse que la observación-participación provocativa conlleva que el estudioso de una determinada cultura es ajeno a ella, por eso puede verse obligado a desencadenar el afloramiento de datos y comportamientos que sus integrantes tergiversan u ocultan. En contraposición, el artista suele pertenecer a la sociedad en la que desarrolla su trabajo, motivo por el que la conoce en profundidad y comprende su escala de valores.

Insisto en el hecho de que el arte, aunque puede mostrarse asociado a ella, no es ciencia, no es una actividad racional y, en consecuencia, su función no es obtener información objetiva, sino más bien tratar de que los individuos reflexionen y se replanteen su propia cultura en particular y el ser humano en general. Esta diferencia hace que, en gran medida, la actividad artística no sea provocadora sino provocada. La provocación que el creador recibe procede de dos fuentes: una interior, la aludida auto-provocación, que emana de su «yo» y de su «ello», y otra exterior o *exo-provocación*, proveniente del medio sociocultural y económico-político en el que su quehacer se desenvuelve. Esto es el Moz-Art; el cual solo provoca al espectador de forma involuntaria e indirecta, dado que el fin último de las obras provocadas realizadas por un autor es, como dije, motivar e incitar a la reflexión sobre las realidades humanas; no indignar, ni irritar (cfr. la imagen número 6 al final del artículo).

La auto-provocación es el *core* del proceso creativo e induce al artista a sumergirse, *motu proprio*, en ambientes, vivencias, lecturas y pensamientos, personales y ajenos, que estimulen hasta el infinito su creatividad. *En el Moz-Art, lo trascendente no es el receptor sino el emisor*. Y, considerando que, apenas, existen dos clases de artistas: los que pretenden que la sociedad progrese y los que pretenden progresar ellos; el Moz-Art es el vehículo necesario de expresión de los primeros; y el Cub-ismo, Futur-ismo, Surreal-ismo, Dada-ismo..., el de los segundos.

El más insigne de los creadores, el Poeta, es quien más se atreve a decirse a sí mismo —y a los demás— lo que quiere y como quiere; sin finita libertad. Es él el único que penetrando en su propio corazón, desgarrado por la vida junto a sus semejantes, logra adentrarse —sin buscarlo ni pretenderlo— en el corazón de los demás humanos (despreciando su cabeza), sin que importe la técnica ni el lenguaje utilizado para ello.

Es por este motivo que el Arte es la única manifestación que no puede estar sometida a las leyes humanas; ni siquiera en los estados democráticos y de derecho. Un presidente republicano o un monarca constitucional podrán ser irresponsables políticamente, pero no lo son penalmente. Sin embargo, el Artista sí lo es, o al menos debiera serlo. Pues como escribió, con acierto, Máximo Gorki: *Para un artista la libertad es tan indispensable como el talento o la inteligencia*.

IV. LA ANTROPOLOGÍA VISUAL EXPERIMENTAL

En las investigaciones antropológicas se utiliza una herramienta etnográfica peculiar, que cada vez es más indispensable para estudiar en profundidad las sociedades y las culturas humanas: la Antropología Visual. La antropología visual es una forma de hacer antropología que se apoya no solo en el texto, sino que incluye también imágenes (fijas o en movimiento), que devienen en complemento explicativo y analítico del registro textual.

A pesar de que desde el nacimiento de la ciencia antropológica se han empleado registros visuales en las investigaciones de campo, no será hasta la

década de 1960 cuando la antropología visual se convierta en una subdisciplina especializada en el seno de la antropología general. Como toda disciplina científica, la antropología visual procura ser objetiva, si bien es verdad que existe un sesgo inevitable en tanto en cuanto el observador elige el motivo a fotografiar o grabar (al tiempo que excluye otros), el encuadre, la composición, etcétera. Con todo, su pretensión es ser realista y creíble puesto que no deja de ser una herramienta etnográfica.

En 2015 publiqué el libro de imágenes *Os medos* (Los miedos). Escrito en gallego, vio la luz también en español, catalán e inglés. Este trabajo toma como centro perceptivo una calavera humana, proveniente de un osario común y perteneciente a un individuo anónimo, que utilizo como símbolo de la muerte, lo cual de modo inmediato (visual) nos remite a la antropología física. Sin embargo, al mostrarla junto a objetos y en circunstancias ajenos a ella, aunque propios de nuestras sociedades y del medio natural y cultural en el que nuestra vida se desarrolla (un caracol, un cuchillo, un periódico...), nos redirige a la antropología cultural. *Os medos* es, sin duda, un proyecto de antropología visual dado que empleo imágenes que plasman la realidad humana; no obstante, como no recojo escenas socioculturales espontáneas sino representaciones creadas experimentalmente por mí, estamos ante lo que he dado en denominar *Antropología Visual Experimental*.

La Antropología Visual Experimental es otra nueva disciplina que fui perfeccionando entre los años 2006 y 2014 a partir, sobre todo, de la antropología visual pero también de la poesía visual (o experimental). El antecedente directo de esta última se considera que son los caligramas de los poetas de la Grecia clásica, y fue profusamente cultivada por las vanguardias artísticas de principios del siglo XX, en particular por los mencionados Futurismo, Cubismo, Dadaísmo y Surrealismo. Al igual que sucede en la antropología visual, la poesía visual también combina texto e imagen (e incluso sonidos), aunque se puede hacer poesía y antropología visuales únicamente con imágenes.

En mi opinión, en la actualidad la poesía visual ha dejado de ser experimental en la medida en que su discurso conceptual y estético ha comenzado a ser redundante, aun en aquellas producciones que implementan técnicas vanguardistas como la videopoesía, la poesía cibernética o la holopoesía. No obstante, su experiencia histórica debemos aprovecharla para desarrollar, consolidar y hacer evolucionar la innovadora materia que estoy proponiendo: la Antropología Visual Experimental.

Debido a sus especiales características, la Antropología Visual Experimental se inserta tanto en el campo de la antropología como en el del arte. Pertenece a la antropología porque tiene como referente al ser humano, su ser biológico y su medio social y natural (en demasiadas ocasiones el medio natural ha sido menospreciado en el ámbito antropológico y en el artístico, cuando su relevancia es transcendental en ambos), sus creencias, usos y costumbres. Pero, además, pertenece también a la práctica artística por la creatividad que exige para ser capaz de simbolizar una materialidad que puede ser parcial o totalmente inventada; es decir, imaginada, soñada, fantaseada o manipulada. En consecuencia, al contrario de lo que ocurre con la antropología visual, la

Antropología Visual Experimental no busca objetividad (ni absoluta —que no existe— ni relativa), sin que por ello deje de ser antropología ya que su fundamento sigue siendo la heterogeneidad biológica y cultural humana. *Lo que quiere es creatividad: porque la Antropología Visual Experimental es pura inspiración y deseo imaginativos.*

Veamos a continuación, a partir de imágenes procedentes de distintas obras de mi autoría, un ejemplo práctico comparativo para poder apreciar las diferencias existentes entre las ya tradicionales poesía visual y antropología visual, y la novedosa Antropología Visual Experimental.

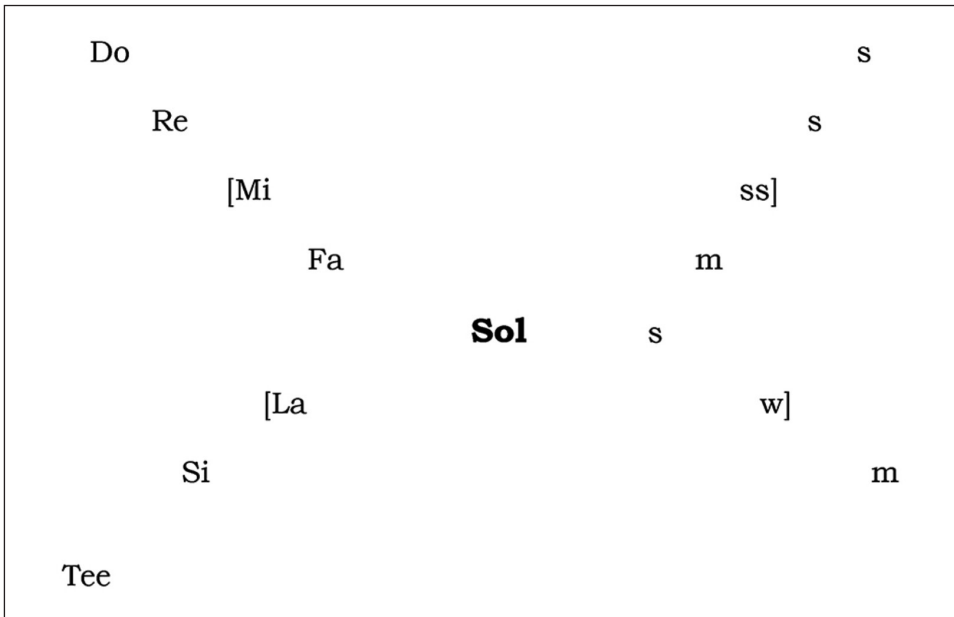


Imagen 1. SOLS (poema experimental) (Fuente: *Galiza C i B: Herriak Sense Fronteiras*, Xabier Vila-Coia, 2001).

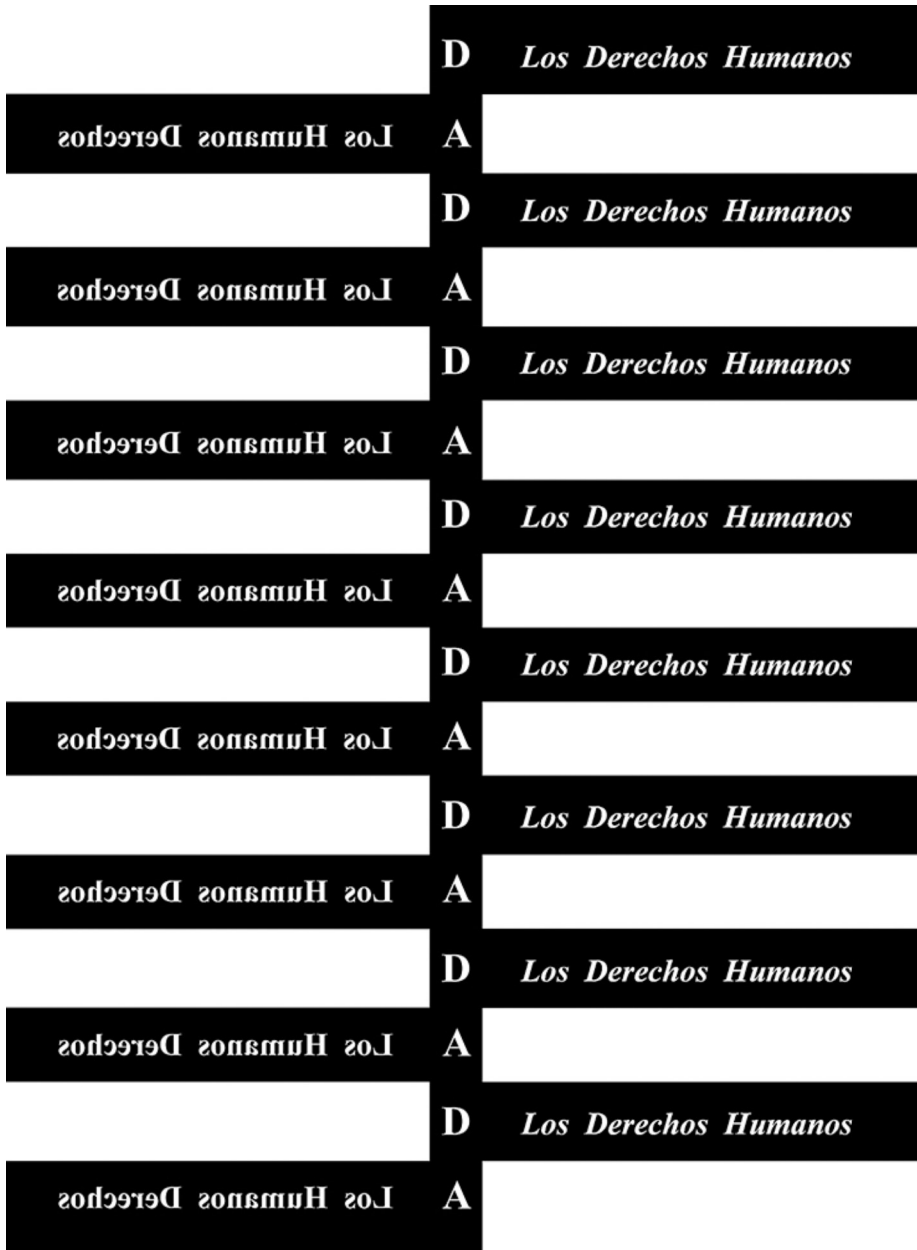


Imagen 2. DADA (poema visual) (Fuente: *El hombre masa y la mujer panadera*, Xabier Vila-Coia, 2004).



Imagen 3. Entierro en La Habana (imagen de antropología visual [cultural]).
Lo que aquí vemos es el inicio de las ceremonias de inhumación de un *babalao*, sacerdote de la religión afrocubana (Santería) (Fuente: *El socialismo no es una utopía: es una ilusión*, Xabier Vila-Coia, 2006).



Imagen 4. Familia de Centro-Habana (fotografía de antropología visual [social])
(Fuente: *El socialismo no es una utopía: es una ilusión*, Xabier Vila-Coia, 2006).

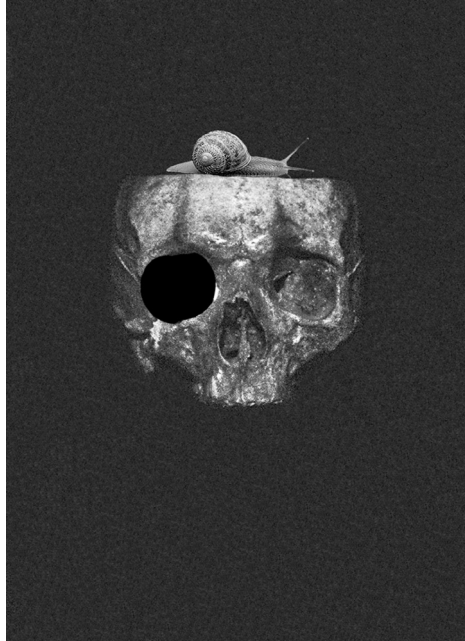


Imagen 5. *Ars Moriendi* (representación de Antropología Visual Experimental [biológica]) (Fuente: *Os medos/Les pors/Los miedos/Fears*, Xabier Vila-Coia, 2015).



Imagen 6. O Monte de Gozo / O Cristo D'Alí (Fuente: *Galiza C i B: Herriak Sense Fronteiras*, Xabier Vila-Coia, 2001).



Imagen 7. Representación de Antropología Visual Experimental [cultural]
(Fuente: *Antropología visual experimental* [vídeo], Xabier Vila-Coia, 2016).

Finalizo el presente artículo animando a antropólogos y artistas visuales a que comiencen a experimentar con la antropología visual y la poesía visual, para lograr que devengan una materia única, distinta y autónoma, dotada de *corpus* teórico y práctico propios, conocida y reconocida con la citada denominación de *Antropología Visual Experimental*.

V. BIBLIOGRAFÍA

- Béhar, Henri y Carassou, Michel (1990): *Dada. Histoire d'une subversion*, París, Francia, Librairie Arthème Fayard.
- Bohn, Willard (1986): *The aesthetics of visual poetry, 1914-1928*, Cambridge, Reino Unido, Cambridge University Press.
- Edwards, Elizabeth (ed.) (1992): *Anthropology and Photography, 1860-1920*, New Haven (Estados Unidos) y Londres (Reino Unido), Yale University Press.
- Kottak, Conrad P. (2011): *Cultural anthropology: appreciating cultural diversity*, Boston, Estados Unidos, Mc Graw-Hill.
- Lisón Arcal, José C. (1993): "Antropología visual: un campo abierto", en *Sociedad y Utopía: revista de ciencias sociales*, núm. 1, 211-221.
- Lisón Tolosana, Carmelo (2013): *Antropología: estilos de pensamiento e interpretación*, Barcelona, Catalunya, Anthropos.
- Martínez Pérez, Ana (2008): *La antropología visual*, Madrid, España, editorial Síntesis.

- Millán, Fernando y García Jesús (2005): *La escritura en libertad: Antología de poesía experimental*, Madrid, España, Visor Libros.
- Ramírez, Juan Antonio, et al. (2010): *Historia del arte. El mundo contemporáneo*, Madrid, España, Alianza Editorial.
- Read, Herbert (1976): *Arte y alienación* (Aida y Dora Cymber, traductoras), Buenos Aires, Argentina, editorial Proyección. Primera edición en inglés: *Art and Alienation*, Londres, Reino Unido, Thames and Hudson (1967).
- Rocker, Rukdolf (1989): *Artistas y rebeldes*, México DF, México, editorial Reconstruir.
- Señor, Luis (2000): *Diccionario de citas*, Madrid, España, Espasa Calpe, SA.
- Vila-Coia, Xabier (2001): *Galiza C i B: Herriak Sense Fronteiras*, Madrid, España, editorial S.U.F.E.
- (2004): *El hombre masa y la mujer panadera*, Madrid, España, Lapinga Ediciones.
- (2006): *El socialismo no es una utopía: es una ilusión*, Madrid, España, Lapinga Ediciones.
- (2015): *Os medos/Les pors/Los miedos/Fears*, Madrid, España, Lapinga Ediciones.
- Zweig, Stefan (2007): *El misterio de la creación artística*, Madrid, España, ediciones Sequitur.

Referencias videográficas

- Vila-Coia, Xabier (2009): *La observación-participación provocativa*. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=F_NLSBDvBCQ
- (2016). *Antropología visual experimental*. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=4gRU7Lmbqkg>

