ESCUELA DE DOCTORADO
INTERNACIONAL DE LA USC

Uxía
Fernández Regueira

Tesis doctoral

Dispositivo de género y prácticas de participación intermediada en entornos híbridos. Un estudio fenomenográfico de mujeres adolescentes de Galicia para repensar la competencia digital

Santiago de Compostela, 2024

Programa de doctorado en Equidad e Innovación en Educación

ESCOLA DE DOUTORAMENTO
INTERNACIONAL DA USC

TESIS DOCTORAL

DISPOSITIVO DE GÉNERO Y PRÁCTICAS DE PARTICIPACIÓN INTERMEDIADA EN ENTORNOS HÍBRIDOS

UN ESTUDIO FENOMENOGRÁFICO DE MUJERES ADOLESCENTES DE GALICIA PARA REPENSAR LA COMPETENCIA DIGITAL

Autor

Uxía Fernández Regueira

Directora: Adriana Gewerc Barujel

Tutora: Adriana Gewerc Barujel

PROGRAMA DE DOCTORADO EN EQUIDAD E INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN

SANTIAGO DE COMPOSTELA

© Uxía Fernández Regueira, 2024. Universidade de Santiago de Compostela. Esta tesis doctoral se encuentra bajo una licencia Creative Commons CC BY-NC-SA 4.0

Fernández Regueira, U. (2024). Dispositivo de género y prácticas de participación intermediada en entornos híbridos. Un estudio fenomenográfico de mujeres adolescentes de galicia para repensar la competencia digital [Tesis Doctoral]. Universidad de Santiago de Compostela

Esta tesis doctoral fue realizada con el apoyo de la Bolsa Predoctoral de la Xunta de Galicia 2020 (ORDEN de 20 de diciembre de 2019, conjunta de la Consellería de Educación, Universidad y Formación Profesional y de la Consellería de Economía, Empleo e Industria; ED481A)

A las mujeres de mi familia,

especialmente a mis abuelas, quienes no supieron nunca de esta tesis,

pero a las que he vuelto en cada página.

Siempre con la sensación de que, aun sin entenderla,

ellas podrían habérmela explicado a mí.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

AGRADECIMIENTOS

El día que decidí iniciar este camino fue el primero que tomé conciencia de qué significaba un aula. De pronto, me visualicé sentada en un pupitre del CEIP Villaverde, con la certeza de poder todavía recordar su olor, y fui consciente de que un día todo aquello que era estaba atravesado por mi pertenencia al "grupo A". Etiqueta que lucía con orgullo, que me hacía partícipe y me facilitaba las respuestas de todo lo que en ese momento importaba.

La etapa del doctorado era, por primera vez, mi travesía en solitario. Me situaba frente a una hoja en blanco, sin pauta y sin poder girarme en la silla para preguntar "¿y tú cómo lo vas a hacer?". De pronto las aulas, con las que en algún momento – quizás – no fui justa, se tornaron un refugio que merecía ser atendido, cuidado y añorado. Cuantas veces desee un aula sin percibir cómo las paredes del "Villa" se desarmaban para dar espacio a otros lugares: un banco del río Gafos durante el instituto, una sala de estudio en el grado, un bar, el dime…

Años después, próxima a concluir esta etapa, me sitúo frente a un texto ya escrito, todavía con algunos tachones y comentarios que se sienten como la tinta roja de un bolígrafo; y la pantalla de mi ordenador me devuelve – como un espejo – los cuerpos y artefactos que en este camino no han dejado nunca de conformar aulas.

En estas líneas, vuelvo sobre las aulas sin paredes que han dado lugar a este trabajo – y también a la persona que hoy lo firma – para dar las gracias:

a Adriana, la directora de esta tesis, quien despertó mi interés por la tecnología educativa en un aula del grado, me acogió cuando llamé a su puerta – sin saber muy bien qué era lo estaba buscando – y no ha dejado de alimentar mis inquietudes desde entonces. Por haberme invitado a cuestionar cada palabra e idea, por la generosidad intelectual, ser ejemplo de fuerza y compromiso. Este trabajo – y cualquier otro – solo habría sido contigo.

a mis compañeras del dime, aunque algunas de ellas ocupen hoy otros lugares:

a mis primeras aliadas en este trayecto y de quienes tanto he aprendido: Ana y Antía. A Ana, por hacer colectiva cada una de mis batallas, ser refugio y abrigo. Has sido docente – aunque odies que lo diga –, inspiración y amiga. Este camino no habría concluido nunca sin ti. A Antía, mi compañera de sonrisas, lágrimas, cafés y siestas. Fuiste la primera en dar sentido a este lugar y continúas haciéndolo desde los coles. De vosotras extiendo mi agradecimiento a Angie y Carmela, que han sido suspiro y alivio en días grises.

a Ángela e Inés, quienes han padecido los días más complicados. A Ángela, junto a quien he crecido en este despacho, quien ha sufrido cada una de mis frustraciones, animado cada día de trabajo y atendido con paciencia – más de la merecida – mi necesidad de leer en voz alta cada uno de los párrafos que escribía durante las últimas semanas. Eres la cara de la fiesta y

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

también del compañerismo. A Inés quien pese a llegar en el momento más complicado, ofreció su hombro y sonrisa sin dudarlo.

a Fer, por transmitir su amor por la profesión en los días más complicados y remar siempre en colectivo. Tu apoyo y generosidad han sido fundamentales en este proceso.

a Esther Vila y Esther Martínez, por ser ejemplos de ser y hacer equipo, por ofrecer siempre su ayuda y por fabricar tiempo para ejercerla.

a Almu, por haber compartido y alimentado mi inquietud por la perspectiva feminista en los inicios de esta etapa. Por su ayuda en un momento clave y su amistad.

a Tania, compañera de risas e incertidumbres compartidas en el camino.

y también a Virginia, por haber confiado en mí y contado conmigo.

Agradecimientos que extiendo a todo el grupo Stellae, quien hoy ocupa el lugar que en su día tuvo el "Grupo A", insignia que exhibo con el mismo compromiso y orgullo.

También al "despacho 33", especialmente a Antonio y María, quienes entre cafés han compartido su camino para facilitar el mío.

a Iván, que en un momento crucial dio la vuelta a este trabajo. Por su tiempo y su generosidad, que todavía continúan. Agradecimiento que extiendo a Rosa, quien me abrió las puertas de su casa; y a Rocío, mi compañera y amiga en no pocas aventuras en Estados Unidos. Estáis presentes en cada palabra de este trabajo, algunas incluso os pertenecen.

a las compañeras de México y Uruguay del Proyecto EDIGA: parte de este trabajo se ha construido junto a vosotras.

a mi familia. A mis padres, quienes han priorizado mi camino, aceptado mis ausencias sin necesidad de entenderlas y confiado más que yo en este proceso. Este trayecto tiene más que ver con el privilegio que con el esfuerzo o valía y mi privilegio sois vosotros. A Anxo, mi espejo y mi amigo. Agradecimiento que extiendo a Sara, Dani, Susi, Rosi y al abuelo, no sin pesar por el tiempo que no hemos compartido.

a Eli, por ser hogar. Por regalarme tu admiración y hacérmela sentir en cada momento. Por hacerte cargo de los cuidados cuando yo no pude, en la plenitud y sentido más positivo de la palabra, sin más pretensión que la de entregarse en cuerpo y alma a un proyecto común y constitutivo de quien somos hoy. Agradecimiento que extiendo a su familia, que asumo mía, por la comprensión, el apoyo y – no menos importantes – los *tuppers* de percebes y tortilla.

a mis amigas de siempre: Alba, Ro e Iria. Con quienes he crecido y compartido cada etapa de mi vida: la alegría, lágrimas y ahora también la ausencia. Sin vuestras palabras de ánimo, apoyo nocturno en la biblioteca e incluso *tuppers*, esto nunca habría sucedido. A Fel, Miguel y ahora Victor, Julia y Tania, a quienes extiendo estas palabras. También a Sergio, quien de distintos modos ha acompañado este camino: como compañero de piso, coautor y como amigo.

a la cuadrilla de Pepa a Loba: Beti, Sofi y Sara. No recuerdo cómo nace este nombre, pero, sin duda, ningún otro habría podido dar cuenta mejor de quienes sois. Fuisteis una casualidad en el Peche de Ciencias de la Educación, pero sé con total claridad que me habéis traído hasta aquí.

Y también a Rosalía, por su ayuda y apoyo constante en este camino. Gracias por compartir tu experiencia y tiempo con la generosidad que te caracteriza.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

No me olvido de las seis jóvenes que generosamente me han regalado su confianza, tiempo y experiencia. Ellas han permitido este trabajo, pero también – sin saberlo – han sido motivación durante los momentos más complicados de esta etapa.
A la Xunta de Galicia por la oportunidad de formarme amparada por un contrato de trabajo, un privilegio reservado a pocas/os y sin el que no habría podido realizar esta investigación.
Finalmente, a los lugares: el puesto 19 de la Biblioteca Concepción Arenal, el Interactive Research Methods Lab, el salón de Main Street Kennesaw, la Biblioteca del DIE, el jardín del Instituto Mora y todos aquellos donde se escribió este trabajo y que de algún modo me han traído hasta aquí..

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

RESUMEN

Esta investigación aborda los procesos de interacción y participación intermediada por tecnologías digitales articuladas en la cotidianeidad adolescente. Se considera que las prácticas digitales de interacción y participación son un lugar privilegiado para la negociación de subjetividades y la adquisición de saberes. De modo que las formas de ser, estar y hacer con otras/os en y a través de estas tecnologías supone la transformación de la brecha digital. Bajo este supuesto, el estudio se propone cartografiar: las oportunidades de negociación del constructo de género en las prácticas de representación de sí, las competencias que se ponen en juego para el ejercicio de la participación y los agentes que median esta negociación.

Para ello se diseña e implementa un estudio cualitativo, basado en la tradición fenomenográfica, con seis participantes: mujeres de entre 14 y 16 años, con diferentes subjetividades, que producen vídeos de distintos contenidos y características en plataformas digitales. Los datos se recogen a través de la observación cualitativo-interpretativa participante en plataformas digitales, dos entrevistas semiestructuradas y la técnica de foto-elicitación.

Los resultados apuntan que la experiencia de las participantes se articula desde la autoconcepción como mano de obra y producto o mercancía de un modelo de negocio. Esta experiencia se tensiona en la ambivalencia entre la acumulación de bienes simbólicos en las plataformas y el dinamismo de un rediseño del yo constante. En las prácticas se busca la coherencia con un marco referencial patriarcal y se resignifica el movimiento feminista para la calcomanía de un discurso mercantil.

En cambio, de forma simultánea, emerge en los resultados el acceso a marcos de significación alternativos a los disponibles en el contexto inmediato. Las participantes acceden a espacios de conversación y colaboración masculinizados, con agencia para el cuestionamiento del poder que regula y organiza los cuerpos y representaciones de sí en estas las comunidades. A su vez, exploran formas de enunciación y expresión que son razón de exclusión en sus respectivos contextos físicos y alcanzan relaciones de confianza y amistad tras experiencias de exclusión y acoso continuadas en otros contextos. Ejercicio que les permite el cuestionamiento de los marcos de significado familiar y escolar.

En este juego de negociación, la familia se presenta como mediadora del acceso e introductora de la práctica. Por una parte, se encuentran menores posibilidades de acceso a una práctica sofisticada en familias de un capital cultural menor. Por otra parte, si bien se observa la articulación de prácticas más complejas en familias de un capital cultural mayor, estas se revelan más complacientes con los intereses de las plataformas digitales.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

En todas ellas, la figura de la madre reproduce el arquetipo de la mujer desvinculada de la tecnología y cuidadora, que se traslada al ámbito digital mediante distintas estrategias de control parental desinformadas.

Mientras que en las comunidades de práctica y entre las personas identificadas como referente de hacer, ser o estar en estas plataformas: el hombre se sitúa en un lugar central, desplazando a la mujer o persona disidente del binomio sexogenérico hacia el lugar del producto de consumo que es facilitado por el algoritmo.

El centro educativo emerge como un agente central en la experiencia de las jóvenes. Allí, el feminismo y los móviles son concebidos – desde distintos abordajes – como problemáticos y son desplazados a los márgenes, aun cuando emergen en la cotidianeidad del centro de forma reiterada. En este contexto, el centro prioriza la contención del dolor y conflicto frente al abordaje educativo. Entienden las tecnologías digitales como instrumentos para el logro de fines académicos, con un lugar protagónico del ordenador, y las prácticas digitales cotidianas de la adolescencia quedan relegadas a charlas informativas enfocadas en el riesgo, que son recibidas con hartazgo.

A raíz de los resultados alcanzados, se propone la reflexión crítica acerca de: la enseñanza de la competencia digital en el contexto educativo español y las últimas políticas relativas a la prohibición del móvil en el contexto gallego, eco de una tendencia internacional.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ABSTRACT

This research addresses the processes of interaction and participation mediated by digital technologies articulated in the everyday life of adolescents. Digital practices of interaction and participation are considered to be a privileged place for the negotiation of subjectivities and the acquisition of knowledge. Thus, the ways of being and doing with others in and through these technologies imply the transformation of the digital divide. Under this assumption, the study aims to map: the opportunities for negotiation of the gender construct in the practices of self-representation, the competencies that are put into play for the exercise of participation and the agents that mediate this negotiation.

To this end, a qualitative study is designed and implemented, based on the phenomenographic tradition, with six participants: women aged between 14 and 16, with different subjectivities, who produce videos with different contents and characteristics on digital platforms. The data is collected through qualitative-interpretative participant observation on digital platforms, two semi-structured interviews and the photo-elicitation technique.

The results indicate that the experience of the participants is articulated from the self-conception as labour and product or commodity of a business model. This experience is tensioned in the ambivalence between the accumulation of symbolic goods on the platforms and the dynamism of a constant redesign of the self. In the practices, coherence with a patriarchal referential framework is sought and the feminist movement is re-signified for the decalcomania of a mercantile discourse.

Simultaneously, however, access to alternative frameworks of meaning to those available in the immediate context emerges in the results. Participants access masculinised spaces of conversation and collaboration, with agency to question the power that regulates and organises bodies and representations of self in these communities. They also explore forms of enunciation and expression that are a reason for exclusion in their respective physical contexts and reach relationships of trust and friendship after experiences of continued exclusion and harassment in other contexts. This exercise allows them to question family and school frameworks of meaning.

In this negotiation game, the family is presented as mediator of access and introducer of the practice. On the one hand, there are fewer possibilities of access to a sophisticated practice in families with less cultural capital. On the other hand, although more complex practices can be observed in families with greater cultural capital, they are more compliant with the interests of digital platforms.

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

In all of them, the figure of the mother reproduces the archetype of the technologically disengaged and nurturing woman, which is transferred to the digital sphere through various uninformed parental control strategies.

Meanwhile, in the practice communities and among the people identified as referents for doing or being on these platforms: the man is placed in a central position, displacing the woman or people who dissent from the sex-gender binomial, towards the place of the consumer product that is facilitated by the algorithm.

The educational centre emerges as a central agent in the experience of young women. There, feminism and mobile phones are conceived - from different approaches - as problematic and are displaced to the margins, even when they emerge repeatedly in the daily life of the centre. In this context, the centre prioritises the containment of pain and conflict over the educational approach. They understand digital technologies as instruments for the achievement of academic goals, with a leading role for the computer, and the daily digital practices of adolescents are relegated to informative talks focused on the risk, which are received with annoyance.

In the light of the results achieved, we propose a critical reflection on: the teaching of digital competence in the Spanish educational context and the latest policies regarding the banning of mobile phones in the Galician context, echoing an international trend.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ÍNDICE

1 INTRODUCCIÓN ---------- 22

2 PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN---------- 28

2.1 Construcción del problema de investigación y encuadre teórico ---------- 30

2.1.1 Ejes teórico-interpretativos del estudio---------- 31

2.1.1.1. La Teoría Rizomática: un marco interpretativo del flujo comunicativo en las sociedades híbridas ---------- 31

2.1.1.1.1. El rizoma como marco interpretativo de los trabajos de jesús Martín-Barbero y Carlos Scolari---------- 32

2.1.1.1.2. Principios de conexión, heterogeneidad y multiplicidad: hibridez en la comunicación en tanto praxis de la cultura---------- 35

2.1.1.1.3. Principio de ruptura asignificante: poder y devenir en la hipermediaciones---------- 40

2.1.1.1.4. Principios de cartografía y decalcomanía. La cartografía como estructura y estrategia de investigación para la emancipación en el rizoma---------- 42

2.1.1.2. La Teoría de las formaciones discursivas en el feminismo postestructuralista: un marco interpretativo de la subjetivación y representación del género 43

2.1.1.2.1. La representación de sí: el mecanismo de subjetivación que construye la noción de género y media la agencia de las mujeres y personas disidentes ------- 44

2.1.1.2.2. Las tecnologías de poder de género: los mecanismos que sostienen el discurso del patriarcado ---------- 47

2.1.1.3. La Teoría de la Práctica Social. Un marco interpretativo de las acciones de producción y representación del poder-saber ---------- 49

2.1.1.3.1. La práctica como actividad de representación de sí ---------- 49

2.1.1.3.2. Las dimensiones de la práctica social ---------- 51

2.1.2 Áreas temáticas del estudio ---------- 52

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

2.1.2.1. Participación intermediada por tecnologías digitales ---------- 53
2.1.2.2. Alfabetización y competencia digital ---------- 56
2.1.2.3. La brecha digital de género ---------- 63
2.2 Formulación del problema de investigación ---------- 65
3 ESTADO DEL ARTE ---------- 69
3.1 Artículos enfocados en la participación como una forma de expresión identitaria o política ---------- 76
3.1.1 Expresión o construcción identitaria ---------- 76
3.1.2 La expresión o construcción identitaria como cuestión política ---------- 81
3.1.3 Expresión o movilización política ---------- 85
3.2 Artículos enfocados en la alfabetización para la participación o como producto de un proceso participativo ---------- 89
3.2.1 Competencias o alfabetización para la participación en la ciudadanía digital ------ 89
3.2.2 Alfabetización multimodal durante la participación intermediada por tecnologías digitales ---------- 93
3.3 Líneas emergentes y huecos en la investigación ---------- 96
4 METODOLOGÍA ----------103
4.1 Rayuela como modelo conceptual y metodológico ----------103
4.1.1 Cosmovisión y posicionamiento investigador ----------105
4.1.2 Objetivos del estudio ----------110
4.1.3 Marco conceptual del estudio y problema de investigación ----------111
4.1.4 Diseño de investigación ----------113
4.1.4.1. Fenómeno de investigación ----------116
4.1.4.2. Participantes que informan la fenomenografía ----------117
4.1.4.2.1. Criterios de selección de las participantes ----------119
4.1.4.2.2. Reclutamiento de los participantes ----------120
4.1.4.2.3. Caracterización de las participantes ----------124
4.1.5 Pregunta de Investigación ----------125
4.1.6 Estrategias de recopilación de datos ----------126
4.1.6.1. Técnica de observación ----------126
4.1.6.1.1. Temporalización ----------130
4.1.6.1.2. Técnicas y estrategias de registro de la observación ----------130
4.1.6.2. Técnica de la entrevista ----------131

4.1.6.2.1. Caracterización del instrumento ---- 131
4.1.6.2.2. Implementación del instrumento ---- 135
4.1.6.2.3. Temporalización de la implementación ---- 135
4.1.6.2.4. Técnica de registro de la entrevista ---- 136
4.1.6.3. Técnica de foto-elicitación ---- 136
4.1.6.3.1. Consigna para las participantes ---- 137
4.1.6.3.2. Implementación d la foto-elicitación ---- 137
4.1.6.3.3. Temporalización ---- 138
4.1.6.3.4. Técnica de registro de la foto-elicitación ---- 138
4.1.7 Estrategias de análisis de datos ---- 138
4.1.7.1. Implementación del análisis fenomenográfico ---- 140
4.1.8 Rigor en la investigación ---- 143
4.1.9 Principios éticos ---- 146
5 RESULTADOS Y DISCUSIÓN ---- 150
5.1 Retrato biográfico de las participantes ---- 151
5.1.1 Andrea ---- 151
5.1.2 Antía ---- 154
5.1.3 Lorena ---- 156
5.1.4 Maia ---- 158
5.1.5 Nadia ---- 160
5.1.6 Yaiza ---- 163
5.2 Espacio de resultados ---- 165
5.2.1 El calco en los procesos de interacción ---- 166
5.2.1.1. La interacción como fuerza de trabajo y la aspiración económica en la visibilidad ---- 167
5.2.1.1.1. La construcción de infraestructuras como estrategia de visisbilidad ---- 176
5.2.1.1.2. La marca como estrategia publicitaria ---- 176
5.2.1.1.3. La búsqueda de engagement como estrategia de fidelización de la audiencia ---- 179
5.2.1.1.4. Experiencias que sugieren el ejercicio de cosificación por parte de una audiencia ---- 185
5.2.1.2. La inercia del hacer como imperativo de acumulación y repetición ---- 188

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

5.2.1.3. La búsqueda de coherencia de la representación de sí con un marco referencial ----------199
5.2.1.3.1. Acceso material y primeros usos de los artefactos ----------201
5.2.1.3.2. Mediación familiar en el acceso a las plataformas digitales ----------204
5.2.1.3.3. Apropiación de las plataformas digitales ----------209
5.2.1.3.4. Mediación de las comunidades de producción en la negociación de las prácticas en plataformas digitales----------212
5.2.1.4. La inercia del hacer en un marco referencial como imperativo de desarticulación del feminismo y sexualización ----------223
5.2.1.4.1. Agenciamiento y exhibición de símbolos que aluden o enfrentan el dispositivo de género ----------225
5.2.1.4.2. Agenciamiento de prácticas corporales ----------230
5.2.1.4.3. Agenciamiento de relatos e imaginarios de género ----------235
5.2.2 El acceso al capital social como catalizador de líneas de fuga para la participación ----------242
5.2.3 Reduccionismo y despolitización de la alfabetización y competencias digitales--256
5.2.4 Afectos en la tensión del enfrentamiento feminismo – antifeminismo----------273
6 CONCLUSIONS----------286
6.1 Responding to the research objectives ----------286
6.1.1 The experiences of interaction and participation of young Galician teenage girls 286
6.1.2 The experience of discourse production about being a woman in hybrid networks ----------289
6.1.3 Between literacy and competences: opportunities, constraints and actors involved ----------291
6.2 Implications of the study for the field of didactics ----------292
6.3 Recovering the teleidoscope----------298
7 REFERENCIAS ----------300

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Áreas competenciales y subcompetencias del Proyecto DigComp 2.2---------- 60
Tabla 2. Criterios de elegibilidad---------- 70
Tabla 3. Ecuaciones de búsqueda empleadas en las bases de datos seleccionadas---------- 71
Tabla 4. Criterios de exclusión---------- 72
Tabla 5. Corpus de artículos que abordan la participación como expresión de un proceso identitario---------- 77
Tabla 6. Corpus de artículos que abordan la participación como expresión identitaria y política---------- 82
Tabla 7. Corpus de artículos que abordan la participación como expresión política---------- 86
Tabla 8. Corpus de artículos que abordan la participación como ejercicio de la ciudadanía digital posibilitado por la disposición de competencias---------- 90
Tabla 9. Corpus de artículos que abordan la participación como posibilitadora de una alfabetización multimodal ---------- 93
Tabla 10. Objetivos personales, prácticos e intelectuales del proyecto de investigación---- 111
Tabla 11. Relación de tensiones de investigación y declaraciones temáticas---------- 118
Tabla 12. Caracterización de las participantes---------- 124
Tabla 13. Caracterización de las producciones de las participantes---------- 125
Tabla 14. Relación entre los objetivos intelectuales, tensiones de investigación (issues) y las técnicas de recopilación de datos---------- 127
Tabla 15. Tensiones de investigación y declaraciones temáticas que se informan a través de la observación---------- 129
Tabla 16. Periodos de observación---------- 130
Tabla 17. Estructuración del contenido en el instrumento---------- 132
Tabla 18. Temporalización de la implementación de las entrevistas---------- 136
Tabla 19. Reglas para la transcripción del lenguaje no verbal---------- 140
Tabla 20. Formación de los códigos identificativos de los documentos de análisis ---------- 141

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Articulación de los tres ejes teórico-interpretativos y áreas temáticas---------- 30

Figura 2. Mapa de las mediaciones de Martín-Barbero (2004) ---------- 34

Figura 3. Mapa de las mediaciones de Martín-Barbero (2004), revisado desde el trabajo de Scolari (2015) ---------- 35

Figura 4. Relación entre poder, saber y práctica en el trabajo de Michael Foucault---------- 45

Figura 5. Dimensiones de la práctica social en el trabajo de Schatzki (2012, 2017) ---------- 52

Figura 6. Articulación de las áreas temáticas del estudio---------- 53

Figura 7. Competencias transmedia identificadas en el proyecto Transmedia literacy. Exploiting transmedia skills and informal learning strategies to improve formal education---------- 61

Figura 8. Representación del estudio de experiencias de práctica---------- 67

Figura 9. Términos y límites seleccionados para la construcción de la ecuación de búsqueda---
---------- 70

Figura 10. Diagrama de flujo del proceso de búsqueda y selección del corpus---------- 73

Figura 11. Bases de datos de las que se extraen el corpus inicial y el corpus final---------- 74

Figura 12. Ámbito al cual se adscriben las/os investigadoras/es del estudio---------- 74

Figura 13. País en el que se desarrolla el estudio ---------- 75

Figura 14. Bloques temáticos encontrados en el corpus final ---------- 75

Figura 15. Representación gráfica de los pasos del Modelo Rayuela---------- 104

Figura 16. Articulación del marco conceptual y estado del arte para la delimitación del problema de estudio----------113

Figura 17. Representación gráfica del diseño de investigación---------- 115

Figura 18. Perfil del proyecto en Instagram---------- 121

Figura 19. Presentación del proyecto en la plataforma----------121

Figura 20. Presentación de las investigadoras en la plataforma----------122

USC
UNIVERSIDADE
DE COMPOSTELA

Figura 21. Proceso de reclutamiento de participantes----------123

Figura 22. Estructura de las entrevistas----------134

Figura 23. Mapa del corpus de documentos de análisis----------141

Figura 24. Mapa de códigos de la codificación abierta (izquierda) y red con las citas integradas (derecha)----------142

Figura 25. Proceso de reducción de datos y categorías emergentes en el espacio de resultados----------150

Figura 26. Relación de categorías y epígrafes de este capítulo----------151

Figura 27. Línea del tiempo creada por Andrea durante la primera entrevista----------152

Figura 28. Línea del tiempo creada por Antía durante la primera entrevista----------155

Figura 29. Línea del tiempo creada por Lorena durante la primera entrevista----------157

Figura 30. Línea del tiempo creada por Maia durante la primera entrevista----------159

Figura 31. Línea del tiempo creada por Nadia durante la primera entrevista----------162

Figura 32. Línea del tiempo creada por Yaiza durante la primera entrevista----------164

Figura 33. Red de códigos co-ocurrentes con las concepciones sobre el ejercicio laboral en la interacción----------167

Figura 34. Mapa conceptual de la interacción como fuerza de trabajo----------168

Figura 35. Ejemplo de un flujo de interacciones configurado por Andrea----------180

Figura 36. Ejemplo de un flujo de interacciones configurado por Yaiza en su perfil cosplayer----------181

Figura 37. Ejemplo de un flujo de interacciones configurado por Antía----------181

Figura 38. Ejemplo de un flujo de interacciones configurado por Lorena----------183

Figura 39. Ejemplo de un flujo de interacciones configurado por Yaiza en su perfil personal----------184

Figura 40. Tarjeta de visita creada por Yaiza (dos caras) ---------- 184

Figura 41. Ejemplos de mensajes de carácter sexual---------- 186

Figura 42. Ejemplos de mensajes y perfiles fraudulentos que utilizan como reclamo ofertas de prostitución o modelaje---------- 186

Figura 43. Red de códigos co-ocurrentes en la reproducción y acumulación de producciones consumidas---------- 188

Figura 44. Mapa conceptual del proceso de enunciación y producción en la reproducción de producciones consumidas----------189

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Figura 45. Fotogramas del vídeo compartido por Nadia y almacenado en stories destacadas---- 194

Figura 46. Fotografías destacadas de Andrea en Instagram---------- 195

Figura 47. Fotografías y capturas de vídeo de Antía en Instagram---------- 197

Figura 48. Fotografías y capturas de vídeo de Maia en Instagram ---------- 197

Figura 49. Fotogramas del vídeo compartido por Lorena y almacenado en TikTok--------- 198

Figura 50. Red de códigos co-ocurrentes con la recursividad de la práctica en las plataformas- ---------- 200

Figura 51. Mapa conceptual de los estadios de recursividad de las distintas formas de acceso a la práctica en plataformas ---------- 200

Figura 52. Acceso material de las participantes a los distintos artefactos---------- 201

Figura53. Relación entre los referentes de feminidad y masculinidad en el contexto familiar con el placer y los cuidados----------206

Figura 54. Relación entre los referentes de feminidad y masculinidad en el contexto familiar con el placer y los cuidados----------208

Figura 55. Red del código acceso inmaterial en las seis participantes----------211

Figura 56. Diagrama de Sankey de la co-ocurrencia del código referente de feminidad----- 215

Figura 57. Referentes estéticos de Andrea en la política local---------- 216

Figura 58. Ejemplo de la escenificación de Lorena, Yaiza y Nadia del referente idol--------218

Figura 59. Ejemplo de la escenificación de Maia del referente heroin chic girl---------- 218

Figura 60. Red de referentes identificados por las participantes en relación con la producción de contenido----------222

Figura 61. Red de códigos que coocurrentes en la enunciación----------224

Figura 62. Mapa conceptual de las formas de enunciación que interpelan al género----------224

Figura 63. Evidencias ejemplificadoras del uso de símbolos de Lorena y Yaiza en la imagen--- ---------- 228

Figura 64. Fotografías y capturas de vídeo de Andrea----------231

Figura 65. Fotografías del feed de Yaiza----------232

Figura 66. Fotografías y capturas de clips de vídeo (Instagram y TikTok) de Yaiza y Lorena--- ---------- 232

Figura 67. Capturas de vídeo de TikTok e Instagram de Nadia----------234

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Figura 68. Fotografías y capturas de clips de vídeo (Instagram y TikTok) de Nadia, Maia y Antía---------- 234

Figura 69. Capturas de clips de vídeo de TikTok de Lorena----------236

Figura 70. Capturas de clips de vídeo de TikTok de Antía---------- 236

Figura 71. Capturas de clips de vídeo de TikTok de Maia----------238

Figura 72. Capturas de clips de vídeo de TikTok de Antía donde aborda cuestiones de género----------240

Figura 73. Publicación collage de Andrea en Instagram---------- 242

Figura 74. Producciones de Andrea donde evidencia su involucración en marchas feministas----------242

Figura 75. Red de comunidades y sus coocurrencias----------244

Figura 76. Mapa conceptual de las comunidades como forma de acceso a capital social---- 245

Figura 77. Red de las coocurrencias de la comunidad cosplayer en la Ego Network de Lorena----------253

Figura 78. Red de las coocurrencias de la comunidad cosplayer en la Ego Network de Yaiza----------254

Figura 79. Red de las coocurrencias de la comunidad de baile en la Ego Network de Nadia----------254

Figura 80. Red de códigos co-ocurrentes con las concepciones sobre el aprendizaje y educación en relación las tecnologías digitales----------257

Figura 81. Mapa conceptual de las concepciones sobre el aprendizaje y educación en relación las tecnologías digitales---------- 257

Figura 82. Ejemplo de adaptación del contenido de Andrea para cada plataform----------271

Figura 83. Red de códigos co-ocurrentes con los afectos ----------274

Figura 84. Mapa conceptual de las concepciones sobre el miedo y la rabia en la polarización de la cuestión de género ---------- 275

Figura 85. Ego Network de Yaiza ---------- 281

Figura 86. Diagram of the distribution of feminism and the mobile phone in the school curriculum----------296

Figura 87. Reformulation of the theoretical articulation from the school's perspective-------297

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ÍNDICE DE ANEXOS

8 ANEXOS ----------333

8.1 Relación de tensiones de investigación, declaraciones temáticas y preguntas informativas --- 334

8.2 Documento Informativo---------- 340

8.3 Consentimento Informado ---------- 342

8.4 Informe del Comité de Bioética ---------- 344

8.5 Protocolo de observación ---------- 345

8.6 Guion de las entrevistas ---------- 347

8.7 Protocolo de la foto-elicitación ---------- 354

8.8 Plan de Gestión de Datos ---------- 356

8.10 Conclusiones (español) ---------- 369

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA



"Poema-collage" (Roberta Marrero, 2021)

Fuente: extraído de Marrero (2021) en la revista Re-visiones, 11, p.4, bajo la licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International que permite la distribución no comercial mediante atribución de autoría (https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8296618.pdf)

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

1 INTRODUCCIÓN

> si la escuela quiere tener futuro, tiene que centrarse en crear entornos de aprendizaje que sitúen los talentos, las elecciones y las necesidades de los aprendices en primer lugar. La escuela del futuro debe abrazar la movilidad y la flexibilidad a menos, evidentemente, que quiera acabar como una pieza exhibida en un museo pedagógico.
>
> (Masschelein & Simons, 2014, p.7)

Un ejemplo de las múltiples transformaciones sociales que hoy interpelan a la escuela son las prácticas que tienen lugar en y a través de herramientas y plataformas digitales; incorporadas en el día a día, enraizándose en la experiencia de vida y desdibujando los límites de lo físico y digital (Feenberg, 2019; Jandrić et al. 2018). Si bien las personas pueden preservar una agencia relativa para la elección de habitar o no estas plataformas, cuando disponen del acceso material, capacidades y actitudes necesarias, no pueden en cambio dejar de habitar un momento social que se construye en todos sus contextos y a través de las tecnologías de su tiempo. Aquello que las personas, en especial la población adolescente – ciudadanía mayoritaria de las plataformas digitales hegemónicas (Hernández-Serrano et al., 2022; Tarullo, 2020) –, negocian y deciden en la digitalidad supone hoy una línea más del flujo vivo que compone el relato colectivo de la experiencia vital.

En este marco, si bien prolifera una línea de investigación que advierte de los riesgos de los artefactos, las plataformas y prácticas digitales en el bienestar de las/os más jóvenes (Livingstone, 2014); ellas/os las encuentran valiosas, se apropian de estas y las integran en su cotidianeidad. En el intercambio de imágenes, configuración de relatos multimodales, las conexiones con otras/os – más o menos profundas –, entre otras formas de practicar, las jóvenes se enuncian ante el mundo, experimentan formas de ser y hacer, se sitúan y negocian un imaginario colectivo que encarnan también en el espacio escolar.

Implicaciones que cobran profundidad al interpretar las tecnologías digitales en y a través de las cuales se practica como construcciones sociales (Bijker, 1995), en las cuales la negociación de sus arquitecturas, posibilidades e intereses está liderada por grandes empresas que responden al sistema capitalista (Srnicek, 2018; Zuboff, 2020). En el practicar, las tecnologías digitales son entonces materialidades discursivas con agencia para la producción de poder en el orden de un discurso y, por tanto, también del *statu quo* de los poderes socioeconómicos.

En este marco, la participación en las prácticas cotidianas intermediadas por tecnologías digitales no es un mero acto de vanidad, neutra o irrelevante, sino que configura quién es, qué hace, en qué lugar de lo social se sitúa y también qué necesita y motiva al alumnado que se sienta en las aulas, tensionado con el contexto socioeconómico y sus particularidades.

USC DE COMPOSTELA

Con esta preocupación, este trabajo se focaliza en la relación de las prácticas de participación intermediada que las adolescentes articulan en su cotidianeidad y la brecha digital de género, que apunta diferencias en: los usos de las tecnologías digitales (Cánovas-Pelegrín et al, 2022; Masanet et al, 2021), que interpelan también a la presencia, visibilidad o exposición del cuerpo (Camacho-Miñano et al, 2019; Suárez-Álvarez & García-Jimenez, 2021); y los beneficios obtenidos (Estanyol et al, 2022), especialmente en lo que alude a oportunidades de aprendizaje (Miño-Puigcercós et al, 2019) y el interés o acceso a determinados sectores del ámbito laboral (Hencke et al, 2022).

Esta preocupación emerge de una controversia percibida en una fase inicial de este trabajo, según la cual estas formas de práctica pueden ser concebidas como un ejercicio de estratificación social o de superación de brechas sociales. Es decir, en la primera línea, se interpretan como prácticas en las que tiene lugar el agenciamiento y reproducción de un discurso social productivo del poder, perpetuando un constructo de género patriarcal que organiza: el acceso y la distribución de bienes, la disposición del cuerpo, experiencia identitaria, oportunidades de aprendizaje y exposición a la violencia de género, entre otras (Ficoseco, 2016). Y, en la segunda, son interpretadas como oportunidades de resistencia, negociación del imaginario colectivo, vindicación de la causa feminista y enunciación subversiva al sistema de poder-saber hegemónico en estos espacios (Walker & Laughter, 2019). Una controversia alimentada por las tensiones sociales y atención mediática que enfrentan las implicaciones de movimientos sociales como el #metoo (Sosa Sánchez & Brandariz Portela, 2022) y los riesgos de los artefactos tecnológicos y las prácticas digitales, algunas de ellas complejas y fundadas que han supuesto la intervención judicial de grandes compañías tecnológicas.

Un enfrentamiento que recuerda a la propuesta de Sonia Livingstone (2008) en torno a la competencia digital como la negociación entre riesgos y oportunidades de las tecnologías digitales, pero en cuyo centro se encuentran formas de hibridación entre las dos tensiones que complejizan esta propuesta dicotómica y los retos educativos subyacentes. ¿Qué sucede en estas tensiones donde la dicotomía se desdibuja? Una pregunta que resuena, en cierta medida, con las limitaciones señaladas por Van-Dijk (2020) a la metáfora de la brecha digital, no por cómo ha sido conceptualizada y abordada, sino más bien en tanto que alude de forma implícita a una división dicotómica, en dos partes, pudiendo desdibujar su complejidad, distintas expresiones y negociación.

Si bien hoy, en el marco de este trabajo, se considera que la expresión dicotómica de una casuística no da cuenta de su complejidad – especialmente sí se presta atención a la literatura académica sobre el tópico –, se abraza esta aproximación en una fase inicial de la etapa predoctoral como estrategia para la comprensión del proceso de investigación, tal y como la emplea Latour (2008a): la controversia como móvil para la cartografía de cuestiones socialmente vivas (España-Naveira et al, 2023), aquellas que se caracterizan por ser abiertas y complejas, al no tener una sola respuesta, combinar diferentes formas de conocimiento y poner en juego valores (Legardez y Simonneaux, 2006). Si bien este trabajo no recupera este concepto en su encuadre teórico, sí se vale de la noción de controversia como un recurso de partida para la cartografía. La descomposición de un planteamiento dicotómico en su complejidad: desengranar la tupida red de interconexiones, componer una imagen móvil que relata una

interpretación de lo social más compleja y profunda que la asunción de la diferencia, atendiendo a su edificación y negociación en lugar de priorizar su producto.

Desde este lugar, se propone explorar los procesos de negociación del dispositivo de género en las prácticas de participación intermediada por tecnologías digitales y la configuración o transformación de una brecha digital. Asumiendo, desde la argumentación teórica de este trabajo, que las diferencias emergentes dan cuenta de procesos de hibridación donde el devenir sujeto mujer en un sistema de poder-saber patriarcal se resignifica, al tiempo que lo hace la brecha digital de género, tomando otras formas y matices. En este marco, se considera que el énfasis en la diferencia puede ser entonces menos valioso para la tarea educativa que la identificación de procesos y tensiones donde se negocian las subjetividades, se apropian de las tecnologías de su tiempo y se transforma el sistema de poder-saber suponiendo simultáneamente avances y retrocesos en clave de equidad.

Bajo este pretexto, este trabajo se propone la pregunta ¿de qué formas experimentan las mujeres adolescentes la participación intermediada por tecnologías digitales para la producción de vídeo? Situándose en el vídeo bajo un pretexto estratégico, al considerar el lugar que adquiere hoy la imagen en movimiento en las arquitecturas de las plataformas digitales y la implicación que supone – frente a otras formas de prosumo –, permitiendo conocer la experiencia de aquellas que se han involucrado en procesos de mayor complejidad y menor presencia femenina (French et al, 2019). Esta pregunta se plantea desde la lógica de la tradición fenomenográfica (Marton, 1981), pero a ella subyacen otras que se despliegan en este trabajo a través del aparataje teórico-interpretativo: ¿Cómo se representa el dispositivo de género en estas imágenes? ¿Cómo se negocia el imaginario de feminidad en estas representaciones? ¿Cómo se dialogan estas imágenes con otras/os y con las plataformas? ¿Qué formas de cuestionamiento del sistema de poder-saber permiten estas negociaciones? ¿Qué relación construyen para con las tecnologías digitales en este proceso? ¿De qué alfabetización y competencia digital disponen para la problematización de las tecnologías de poder operantes? ¿Qué tensiones encuentran en su experiencia?

Este informe recoge el proceso de investigación, desde su diseño hasta su registro. En él se esbozan cada una de las decisiones tomadas para acercarse a la resolución de estas preguntas y configurar otras nuevas. Se trata de hacer explícito – en la medida de lo posible – el proceso de aprendizaje y negociación de la subjetividad investigadora de su autora, presente en cada decisión tomada. Con el objetivo de ser rigurosa, pero también desde el compromiso con la investigación cualitativa. Para ello se emplea como metáfora un tomoscopio: una variante del caleidoscopio caracterizada por disponer de una lente en su extremo, posibilitando la configuración de imágenes a partir del contexto exterior. El tomoscopio sirve a este trabajo como símil: el artefacto en sí mismo para entender la función del aparataje teórico que posibilita una u otra forma de mirar; los movimientos de su estructura como alegoría de las decisiones metodológicas que posibilitaron la composición de imágenes; el lugar hacia donde apunta la lente para aludir a la pregunta de investigación, aquello que se busca encontrar en la imagen; las composiciones caleidoscópicas, distorsionadas y parciales, sujetas a interpretación, en alusión a los resultados de este trabajo; y especialmente el ojo que se sitúa tras la lente y figura por tanto en cada una de estas partes. Este recurso permite, en el marco de este trabajo, incidir

en el lugar de quien mira, a través de viñetas personales, metáforas y recursos audiovisuales de distintos tipos que guían y refuerzan este trabajo.

Las siguientes páginas de este texto se organizan en la siguiente estructura:

Capítulo 1. Problema de investigación. En el cual se describe el proceso de construcción del problema de investigación. Se inicia el capítulo con la articulación de los ejes teórico-interpretativos que – en calidad de instrumentos que posibilitan una forma de mirar – sirvieron para la comprensión de las áreas temáticas, epígrafe siguiente, que convergen en la pregunta de investigación. El capítulo finaliza recuperando cada una de estas aportaciones para la presentación del problema de investigación al que se pretende dar respuesta en esta investigación.

Capítulo 2. Estado del arte. Este capítulo aborda, desde la Declaración PRISMA 2020 (Page et al, 2021) para informar revisiones sistemáticas, el estado del arte que alcanza a conocer este estudio para su contextualización y discusión.

Capítulo 3. Metodología. Pretende dar cuenta de cada una de las decisiones que se han articulado en el proceso de diseño, implementación y redacción del informe de esta investigación. El capítulo se desarrolla a partir del Modelo Rayuela (Jorrín-Abellan et al, 2021) que sirve – a su vez – para la estructuración del capítulo. Desde este planteamiento, se abordan las distintas etapas del estudio y las relaciones que se establecen entre cada una de ellas: la cosmovisión y posicionamiento investigador, el objeto de estudio, el marco conceptual del estudio y problema de investigación, el diseño de investigación, la pregunta de investigación, las estrategias de recopilación de datos, las estrategias de análisis de datos, el rigor en la investigación y los principios éticos.

Capítulo 4. Resultados y discusión. En este capítulo se presentan los principales resultados del estudio fenomenográfico (Marton, 1981) y se avanza en su discusión para con el aparataje teórico-interpretativo y estado del arte. En capítulo se inicia con la contextualización de cada una de las participantes que informan la fenomenografía, a cuenta de situar y profundizar en las particularidades que enriquecen el estudio. Y se presenta a continuación el espacio de resultados fenomenográficos (Marton & Pong, 2005), en el que se analiza y discute cada una de las categorías emergentes en la codificación selectiva: el calco en los procesos de interacción, el acceso al capital social como catalizador de líneas de fuga para la participación, el reduccionismo y despolitización de la alfabetización y competencias digitales y los afectos en la tensión del enfrentamiento feminismo-antifeminismo.

Capítulo 5. Conclusiones. Finalmente, en el capítulo de conclusiones se recuperan los principales resultados de este trabajo, para dar respuesta a los objetivos del estudio y movilizar un proceso reflexivo con el que se pretende: situar los resultados en el contexto pedagógico-didáctico, identificar limitaciones y plantear otras líneas futuras de trabajo. El capítulo concluye con la devolución del texto a la primera persona para la reflexión acerca del camino construido en este trabajo.

El informe concluye con las referencias bibliográficas en las que se apoya este trabajo, así como el corpus de anexos que lo nutren y sustentan.

A través de estas páginas se pretende una aproximación al *"mundo"* de las estudiantes, dar cuenta de sus necesidades de hoy – quizás también preguntas para el mañana – y también –

como apunta la cita que encabeza este texto – sus talentos y elecciones. No es una investigación sobre la escuela y, sin embargo, vuelve constantemente a ella casi sin quererlo.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA



"Instalación Transversal" (Inma Femenía, 2020)

.

Sobre la materialidad de lo digital
Pretende ponerse ante la visión de la espectadora,
condiciona su mirada a través de colores que
provienen de la luz e imaginario digital que construimos a través
de la pantalla

Fuente: Inma Femenía, *Transversal*, 2020 © Inma Femenía / Foto: Mariela Apollonio (para el uso de esta imagen se ha contado con la autorización de Inma Femenía).

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

2 PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

En este capítulo se aborda el proceso de construcción del problema de investigación de este estudio, que tiene por objeto analizar las experiencias de participación intermediada por tecnologías digitales de mujeres adolescentes para la producción de vídeo.

El interés epistemológico por el tema de estudio se origina en las transformaciones sociotécnicas que han tenido lugar desde principio de siglo, convirtiéndose en una parte integral de la vida (Weich & Macgilchrist, 2023).

Un interés que se magnifica, por una parte, a raíz de las nociones de convergencia mediática (Jenkins et al., 2003), cultura participativa (Jenkins, 2008) e inteligencia colectiva (Lévy, 2004). Y, por otra, en las preocupaciones políticas, económicas y educativas sobre la ciudadanía digital (Gleason & Von-Gillern, 2018; Panke & Stephens, 2018); de las que se hacen eco en sus textos organismos como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2004), la Comisión Europea (CE, 2018) y la UNESCO (2020).

Desde los diferentes campos de estudio que intersecan en la cuestión, surgen distintos tópicos de interés, como la ecología de medios, la identidad digital o la transformación de los procesos de aprendizaje, entre otros. Todos ellos interconectados con un reto de carácter educativo que pasa por la democratización y la enseñanza para los tiempos actuales y un futuro incierto.

En cambio, como se introducía en el primer capítulo de este trabajo, de la revisión inicial, para la formulación de este proyecto emerge una controversia que parece enfrentar potencialidades y riesgos del hacer en y a través de estos artefactos: participación frente a brecha digital, transformación del aprendizaje u oportunidades del mismo frente a riesgos, entre otras. Enfrentamientos donde habitar el espacio digital supone la negociación entre oportunidades y limitaciones (Livingston, 2008), pero en los cuales no se alcanza a conocer – hasta donde explora este trabajo – cómo se construyen los procesos que posibilitan el acceso inmaterial a unas oportunidades y limitaciones o como estas se relacionan en una red tupida de acciones.

Una percepción que se enfatiza en aquellos estudios que versan sobre la cuestión de género: instalados en la diferencia entre sujetos, donde aquello que hacen las mujeres parece suponer de forma anticipada una limitación frente a los hombres, y focalizados en los efectos y resultados de la disimilitud, sin trazar el camino a través del cual se llega a su constitución. Todo ello a riesgo de interpretar lo digital como una consecuencia de lo físico, heredera de una estructura social que se asume sitúa a la mujer en el lugar de la oprimida, pero sin un lugar o agencia en dicho proceso. Lo cual contrasta con el interés que se ha materializado en sendas publicaciones en los últimos años sobre la problematización de las plataformas como modelo

USC DE COMPOSTELA

de negocio (Van-Dijk, 2018), momento del sistema capitalista (Srnicek, 2018) o régimen de gobierno (Zuboff, 2020). Así como también pudiendo implicar la configuración de un discurso de dominación – desde la academia, en tanto autora (Foucault, 2005) – que construye y consolida el sistema de poder-saber mientras se propone lo contrario (Ballarín, 2020).

Llegadas/os a este punto, las principales preocupaciones sobre las que se sustenta la necesidad de construir un aparataje teórico-interpretativo para la comprensión del tema de estudio y posterior formulación del problema de investigación son: en primer lugar, la posibilidad de situarse en los procesos donde se negocian y agencian los arreglos colectivos que dan lugar a las diferencias narradas en la literatura científica. Es decir, desde qué lugar las jóvenes se interpretan a sí mismas y a las tecnologías digitales que posibilitan la participación cuando disponen del acceso material a estas y cuando los estudios apuntan a diferencias sensibles en las formas de uso que, sin embargo, se amplían en la posibilidad de extracción de sus beneficios (Observatorio Nacional de Tecnología y Sociedad, 2023). Es en esta preocupación por los procesos donde se identifica – en este trabajo y, como hipótesis, a juicio de su autora – la necesidad de abrir la controversia (Latour, 2008a) y dar lugar a las complejidades de un rango experiencial contenido entre el enfrentamiento dicotómico de lo positivo y lo negativo en los debates sobre la digitalidad.

En segundo lugar y como extensión de la preocupación por los procesos, se responde a la necesidad de teorizar sobre cómo opera el poder cuando se habla de posibilidades diferenciadas de acceso inmaterial. En tanto que superar los efectos de una brecha, pensar qué debiera conocer el campo educativo para incidir en el proceso de construcción de la diferencia y no necesariamente sobre una ya existente, pasa por la comprensión teórica de cómo se organiza y articula el poder y qué supone en las experiencias que las adolescentes desarrollan en su cotidianeidad. Permitiendo problematizar una relación posible entre estos momentos y la relación que las jóvenes mujeres establecen para con las tecnologías digitales.

A estos efectos, la Teoría Rizomática (Deleuze & Guattari, 1981) permite situar la preocupación de cómo se negocian y agencian estos arreglos como proceso en el área temática principal de este trabajo: la participación intermediada por tecnologías digitales. Sus principios, en conjugación con la Teoría de las Formaciones Discursivas desde los trabajos de Foucualt (1991) y las teóricas del feminismo postestructuralista (De Lauretis, 1989), permiten la comprensión de las que se sitúan como las áreas temáticas siguientes: las necesidades y oportunidades de aprendizaje y la configuración y el habitar de una brecha digital de género. Valiéndose finalmente de la Teoría de la Práctica (Shatzki, 2005; Bourdieu, 1977, 1991) para entender cada una de las acciones estructuradas que se configuran como el lugar de negociación, allí donde a través del hacer se construye y representa el relato de la diferencia en la interconexión y simultaneidad de significados, saberes y materialidades (Ariztía, 2017; Reckwitz, 2002; Shove et al, 2012).

En este capítulo se vuelve sobre el proceso de construcción teórica que se articula para la formulación del problema de investigación y las siguientes decisiones y acciones que se narran en los siguientes capítulos de este trabajo. Se toma la decisión de argumentarlos bajo esta estructura, recuperando cada uno de los hilos que llevaron a la pregunta que sostiene este trabajo, en lugar de otorgarle un capítulo independiente y distante del problema de

investigación. En tanto que – aun a riesgo de dificultar la lectura – se pretende documentar el proceso de construcción tal y cómo fue formulado, considerando que, a través de su articulación y las decisiones tomadas, se avanza en un proceso de aprendizaje de la tarea investigadora que fue necesaria para poder llegar a las preguntas que aquí se formulan y la configuración de este informe.

Es por ello que el capítulo se organiza en tres epígrafes: un primer bloque en el que se abordan los ejes teórico-interpretativos del estudio; seguido de las áreas temáticas en las que se sitúa; y, finalmente, un último bloque en el que se realiza el esfuerzo de recoger los hilos esbozados en cada uno de los puntos para trenzar un problema de investigación en el que se abren distintas preguntas solo posibles tras el proceso relatado.

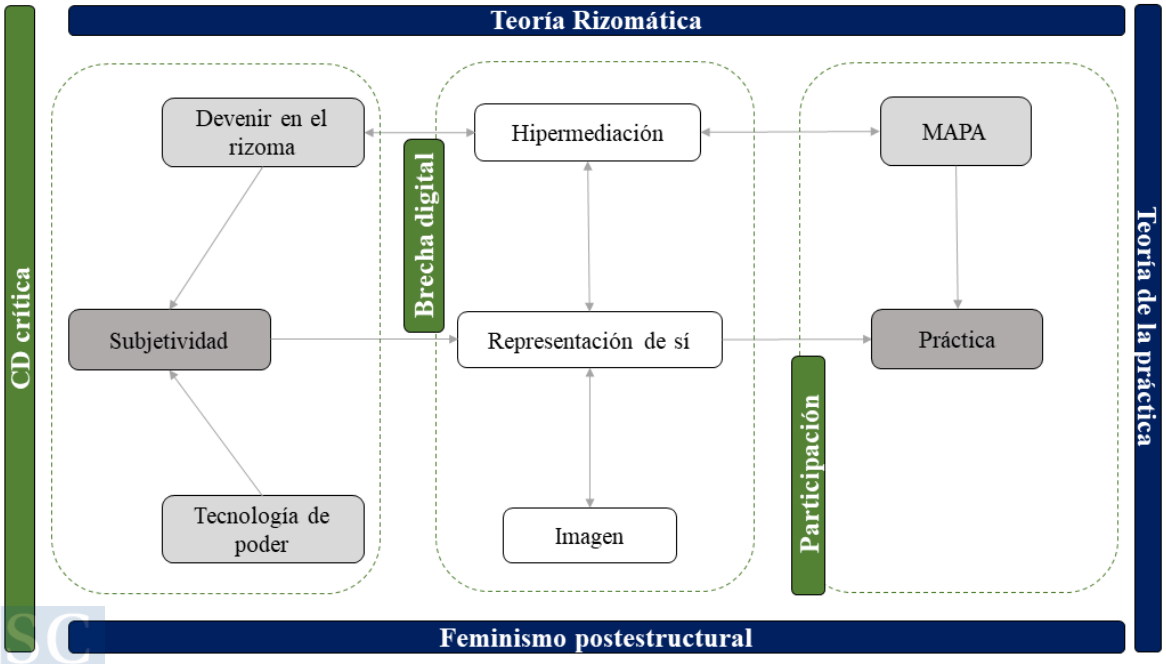
A raíz del trabajo que se desarrolla en cada uno de los apartados, se llega a la tarea de cartografiar las distintas experiencias de interacción de jóvenes adolescentes, con el objeto de configurar un mapa en el cual se identifiquen aquellas oportunidades de negociar, subvertir y representar el dispositivo de género en la cotidianeidad de las prácticas digitales. Es decir, abrir la metáfora de la brecha para preguntarse entonces qué sucede en el trecho que distancia sus dos fronteras.

2.1 Construcción del problema de investigación y encuadre teórico

Este trabajo propone la articulación de tres ejes teórico-interpretativos: la Teoría Rizomática (Deleuze & Guattari, 1981) en los trabajos de Martín-Barbero (2004, 2015) y Scolari (2015); la Teoría de las formaciones discursivas (Foucault, 1991) en el feminismo postestructuralista y los nuevos materialismos feministas (De Lauretis, 1989; Ahmed, 2004, 2017); y la Teoría de la Práctica Social (Shatzki, 2005; Bourdieu, 1977, 1991).

Figura 1

Articulación de los tres ejes teórico-interpretativos y áreas temáticas



Fuente: Elaboración propia.

En esta intersección, la Teoría Rizomática (Deleuze & Guattari, 1981) permite entender la participación como un mapa – representación – de las configuraciones del devenir sujeto/objeto participante y la investigación como la cartografía – el arte de trazar mapas – de la experiencia participativa. Un encuadre que subyace, al menos en sus principios fundamentales, a propuestas de autores/as del campo como Nico Carpentier (2014), cuando alude a los sistemas de comunicación como rizoma, o José Van-Dijk (2006), en alusión a la sociedad red como una colección de enlaces entre nodos de un sistema. La Teoría de la Práctica Social sirve a este compromiso como la operativización del concepto de acción estructurada en un rizoma, es decir, de cada una de las acciones complejas que podrían conformar el flujo de participación, capaces de producir saber en el orden del discurso (Foucault, 1991). En último lugar, la Teoría de las formaciones discursivas (Foucault, 1991), interpretada desde el marco del feminismo postestructuralista (De Lauretis, 1989), facilita la comprensión de los procesos de enunciación en relación con un dispositivo de género, como un agenciamiento y representación discursiva de la categoría mujer adolescente, que deviene en el proceso participativo.

En el siguiente epígrafe de este capítulo se aborda la delimitación conceptual y últimas contribuciones de las tres áreas temáticas – la participación intermediada por tecnologías digitales, la alfabetización y competencias digitales para la participación y la brecha digital de género – que permiten situar el tópico y su interpretación en el estado del arte.

2.1.1 Ejes teórico-interpretativos del estudio

2.1.1.1. La Teoría Rizomática: un marco interpretativo del flujo comunicativo en las sociedades híbridas

Este proyecto se vale de la Teoría Rizomática de los filósofos Gilles Deleuze y Félix Guattari (1972, 1981) como marco interpretativo de las mediaciones de Jesús Martín-Barbero (1987, 2004), traducidas por el autor Carlos Scolari (2015) al contexto actual, a partir de las nociones de convergencia mediática (Jenkins et al., 2003) y cultura participativa (Jenkins, 2008). Esta conjugación teórica permite situar en un esquema de inteligibilidad la participación intermediada por tecnologías mediáticas digitales, como flujo de acciones rizomáticas; y la relación entre la experiencia de participación y la experiencia de género, como formas de negociación, agenciamiento colectivo, representación y producción de subjetividad en el rizoma.

Volver sobre la teoría subyacente, el símil del rizoma (Deleuze & Guattari, 1981) y sus principios, permite desarrollar de forma circular las líneas que llevan a enfrentar la delimitación de los procesos objeto de estudio de este trabajo, el interés de focalizarse en los procesos y no en los objetos, el lugar de los medios digitales y lo humano en la producción de discurso y sus tensiones, los mapas que componen los flujos de acción y las formas en las cuales pueden ser estudiados. Nodos teórico-interpretativos que movilizan una primera aproximación a los axiomas epistemológico, ontológico, metodológico y axiológico (Guba & Lincoln, 1981) de este estudio, que se formulan en el encuentro con la lectura del feminismo postestructuralista (De Barbieri, 1993) y la teoría de la práctica (Shatzki, 2005; Bourdieu, 1977, 1991).

Al mismo tiempo, la articulación de las nociones de rizoma (Deleuze & Guattari, 1981) y los mapas de las mediaciones (Martín-Barbero, 2004) como aparato para entender las

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

hipermediaciones (Scolari, 2008, 2015) de la producción discursiva, en lugar de apresurar y abrazar la propuesta de Henry Jenkins (2008) sin su consecuente revisión; permite situar el poder en este flujo, atendiendo a las críticas que diversas autoras identifican en la noción de participación fecundada por el autor (ver epígrafe "Participación intermediada por tecnologías digitales").

Bajo esta interpretación, la controversia expuesta en la introducción de este trabajo – que confronta las lógicas capitalistas operantes en los entornos y prácticas mediáticas digitales (Srnicek, 2018; Zuboff, 2020; Van-Dijk, 2013, 2014, 2016, 2018) y las oportunidades de transformación, vindicación y expresión de género encontradas en estos espacios (Walker & Laughter, 2019) –, se expande en una suerte de cartografía rizomorfa, híbrida (Coeckelbergh, 2020; Feenberg, 2019; Floridi, 2015; Jandrić et al. 2018; Latour, 2008b), compleja y caótica (Deleuze & Guattari, 1981).

En ella emergen flujos de participación que: por una parte, se resignifican según las formas de poder capitalistas y patriarcales que operan, organizan y construyen estas plataformas y las prácticas articuladas en y a través de estos contextos; y, por otra, actúan como puntos de ruptura que segmentan y transforman estos rizomas y prácticas hacia nuevas formas de poder y saber (Foucault, 1991) significantes. Desde este prisma, la tarea investigadora implica la deconstrucción de la calcomanía estructuralista que asume la reproducción inmovilista del sistema de dominación, para cartografiar las tensiones de poder y los flujos de construcción y transformación del rizoma, que permitan identificar oportunidades de resistencia y cambio.

En este epígrafe se profundiza, en primer lugar, en el concepto rizoma (Deleuze & Guattari, 1981) y sus resonancias con los trabajos de Martín-Barbero (2004) y Carlos Scolari (2015); seguido de los principios generales del rizoma como marco explicativo de: la participación intermediada por tecnologías mediáticas digitales como mapa deslocalizado e híbrido (Martín-Barbero, 2004); el devenir sujeto-objeto en interconexión y tensión con los arreglos del dispositivo capitalista y patriarcal; y la cartografía como estrategia para identificar los flujos de contenido y poder que transforman y resignifican el rizoma (Martín-Barbero, 2002, 2004).

2.1.1.1.1. El rizoma como marco interpretativo de los trabajos de jesús Martín-Barbero y Carlos Scolari

La Teoría Rizomática desarrollada por Deleuze y Guattari (1981) supone una reapropiación de la noción de poder foucaultiana y su propuesta de las Sociedades de Vigilancia (panópticas); y responde al anuncio de una modernidad en crisis que moviliza a las/os autoras/es posmodernos en la exploración de la transformación del régimen social (Loose & Peterman, 2022).

Deleuze y Guattari (1981) apuntaron a cómo la transformación de las sociedades industriales dio lugar a un nuevo régimen de estatuto social donde los muros de las instituciones se desdibujaron y, con ellos, también sus técnicas disciplinarias. A medida que pierde fuerza la lógica mecánica, cerrada, geométrica, progresiva y analógica de las sociedades disciplinarias, emergen nuevas modalidades abiertas y fluidas, continuas y flexibles, que se dispersan aceleradamente por toda la sociedad en una suerte de caos organizado de interconexiones (Sibilia, 2009). En este entramado, los autores apuntan a cómo las estrategias y técnicas de poder, cada vez más sutiles y eficaces, permiten el ejercicio del control en espacios abiertos (Sibilia, 2009) y cómo las formas de subjetivación y representación de sí, descritas por Foucault (ver epígrafe "Teoría de las formaciones discursivas…"), se configuran como mercaderías,

metabolizadas con gran velocidad en la acción, adquiridas y descartadas por las/os consumidoras/es a los cuales se dirigen en una espiral de consumo en aceleración, que deviene en modelos subjetivos efímeros y descartables, vinculados a las caprichosas propuestas y a los volátiles intereses del mercado (Sibilia, 2009).

Ante esta transformación, señalan la necesidad de nuevos marcos teórico-interpretativos de las estructuras sociales, la productividad del poder, la resistencia o emancipación y su exploración.

El símil del rizoma es, a efectos operativos, un instrumento para explicar cómo se organizan estas interconexiones y los principios a partir de los cuales opera el poder construyendo y deconstruyendo otra noción de estructura. Para ello, Deleuze y Guattari (1981) toman como símil comprensivo de toda forma de vida y producción del discurso el tallo subterráneo, conocido como rizoma, característico de los tubérculos; cuyas ramificaciones, raíces, raicillas y bulbos crecen horizontalmente, generando múltiples conexiones que no pueden ser comprendidas bajo la lógica categorizadora del génesis y la verticalidad (ideas que subyacen al símil del árbol, como eje generador y estructurador para la categorización de la vida, propio del estructuralismo) (Deleuze & Guattari, 1981). Bajo este símil, toda actividad es interpretada como una representación rizomática; es decir, un mapa (multiplicidad) de interacciones (líneas, simbólicamente raíces y raicillas) que superponen e interconectan en forma de nodos (símil de los bulbos y tubérculos) elementos semióticos (Deleuze & Guattari, 1981). Entendiendo por elementos semióticos los "arreglos colectivos" bajo distintos regímenes de signos y estatutos de estados de las cosas (Deleuze & Guattari, 1981); es decir, disposiciones de enunciación colectiva que conjugan flujos de contenido y expresión, materiales y no materiales (Martínez-Quintanar, 2012), biológicos, lingüísticos, políticos, económicos o artísticos, entre otros (Deleuze & Guattari, 1981).

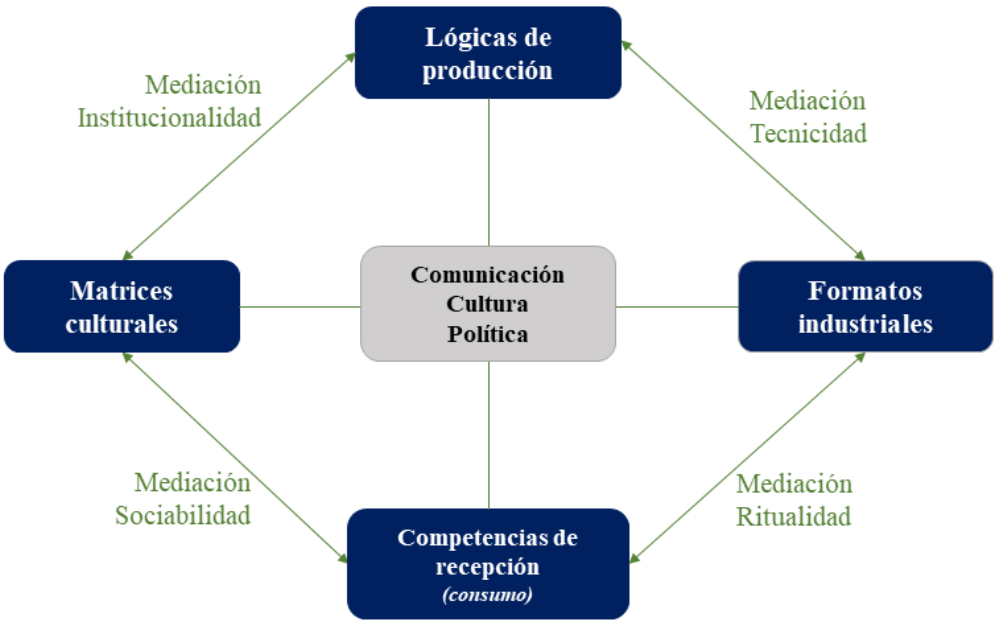
El rizoma propone la imagen geográfica de una superficie abierta, con territorios, descentralizaciones, en movimiento, con el que se pretende identificar, comprender y cartografiar procesos complejos y dinámicos que se articulan en un aparente caos sin previsibilidad (Loose & Peterman, 2022). Jesús Martín-Barbero (2004) recupera esta noción, con el objeto de problematizar el sentido de las prácticas de comunicación en la cultura. El autor interpreta la comunicación como producción simbólica y lo equipara a la cultura en tanto práxis. Es decir, la comunicación como producción cultural. En este trabajo atiende a los medios y sus entonces nuevas formas y alcance, al estudiar la televisión, prensa y radio, que entiende como productores culturales que hibridan con la cultura popular. Si bien no habla de forma explícita del rizoma, continúa con el símil geográfico para referirse a las ideas vernáculas del rizoma: la descentralización, hibridez y la construcción de mapas móviles, al referirse al archipiélago que, desprovisto de frontera que lo cohesione, disgrega al continente en islas múltiples y diversas que se interconectan, un lugar de confrontación entre las múltiples tierras-islas que los entrelazan (Martín-Barbero, 2004). Lo presenta como un espacio intolerante a la subordinación y la sucesión jerárquica, a partir del cual indagar en un nuevo tipo de logos en cuya raíz se hallan las profundas alteraciones perceptivas que atraviesa la experiencia espacio/temporal (Martín-Barbero, 2004).

Este símil actúa como germen en el trabajo de Martín-Barbero para la construcción de mapas cognitivos de las mediaciones (Loose & Peterman, 2022). Donde identifica zonas de intensidad en la producción cultural – lógicas de producción, matrices culturales, formatos industriales y competencias de recepción – y mediaciones que las interconectan – la institucionalidad, la sociabilidad, tecnicidad y ritualidad – (Figura 2).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Figura 2

Mapa de las mediaciones de Martín-Barbero (2004)



Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de Loose & Peterman (2022). Licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International.

Carlos Scolari (2008, 2015), recupera este mapa desde el enfoque del ecosistema, al señalar su vigencia con la pertinente adaptación a la realidad mediática actual. El autor propone el salto de las mediaciones a las hipermediaciones, que fecundan la idea de la deslocalización y despliegan la noción de hibridez (ver subepígrafe siguiente, "Principios…"), así como la transformación del consumidor en prosumidor (Jenkins, 2008) ahora con capacidad de comunicarse en un sentido multidireccional, que deviene en la ampliación de las que Martín-Barbero (2004) llamó competencias de recepción (Scolari, 2015) (ver epígrafe "Alfabetización y competencia digital" para avanzar en la discusión de esta aproximación).

El encuentro entre la teoría rizomática y la propuesta de Martín-Barbero, repensada desde el trabajo de Carlos Scolari (2008, 2015), se proponen los principios rectores del rizoma descritos por Deleuze y Guattari (1981), los cuales explican los mecanismos maquínicos que componen, construyen y transforman el rizoma: principio de conexión, principio heterogeneidad, principio multiplicidad, principio ruptura asignificante, principio cartografía y principio de decalcomanía. A través de estos principios, Martín-Barbero (2004) construye su noción de descentralización e hibridez cultural en el contexto latinoamericano, que da lugar a la formulación del mapa de mediaciones que Carlos Scolari (2015) adapta al panorama mediático digital actual; así como su trabajo en la documentación y exploración del trabajo de cartografía en la tarea investigadora.

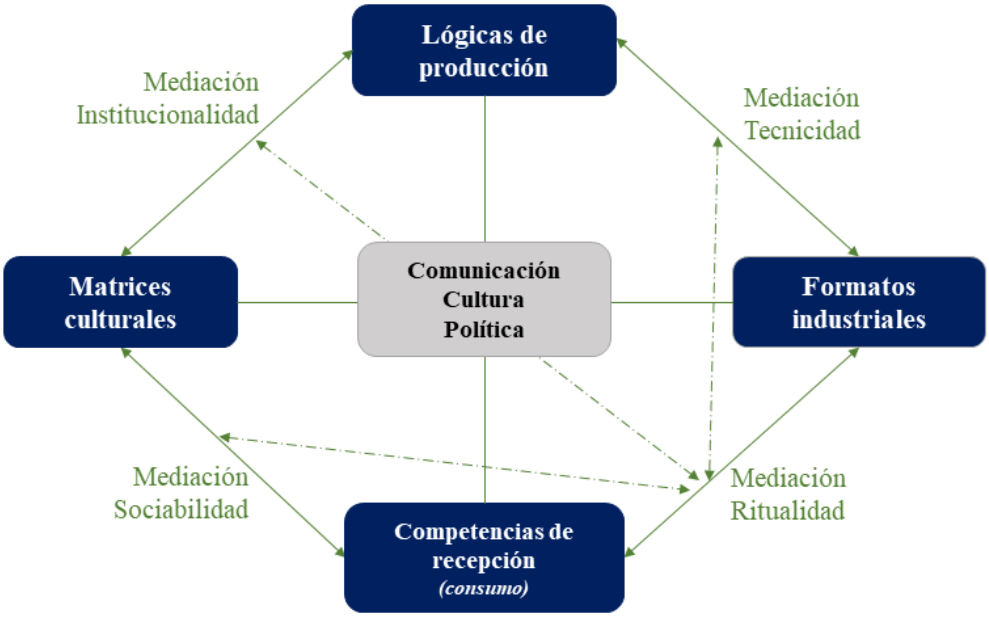
A continuación, se abordan los principios rectores del rizoma, con el objeto de atender a las nociones de descentralización e hibridez; el agenciamiento de los arreglos colectivos, como

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

formas de calco y transformación, y conceptualizar los mapas de interconexiones y su cartografía.

Figura 3

Mapa de las mediaciones de Martín-Barbero (2004), revisado desde el trabajo de Scolari (2015)



Fuente: Elaboración propia a partir de los trabajos de Loose & Peterman (2022) y Scolari (2015). Licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International.

2.1.1.1.2. Principios de conexión, heterogeneidad y multiplicidad: hibridez en la comunicación en tanto praxis de la cultura

Los (A) *principios de conexión* y (B) *heterogeneidad* son aquellos que aluden a la composición de la estructura rizomática. De acuerdo con el primero, cualquier punto del rizoma puede ser conectado con cualquier otro; que, conforme al segundo principio, puede presentar cualquier naturaleza, forma de codificación, régimen de signos y estatuto de estado de las cosas (Deleuze & Guattari, 1981). La conjugación de estos principios implica una estructura donde las fronteras entre los elementos se desdibujan. Si bien pueden identificarse eslabones semióticos y sus objetos en el rizoma, no pueden distinguirse radicalmente sus fronteras en los agenciamientos colectivos de enunciación y, por consiguiente, se desdibujan también las fronteras entre sujeto y objeto; como una suerte de filamentos que se trenzan en una fibra y, a su vez, hilan un tejido. Esta premisa deviene en el (C) *principio de multiplicidad*, según el cual lo múltiple se presenta como sustantivo en sí mismo, una entidad configurada por determinaciones, direcciones, tamaños y dimensiones distribuibles en un plan de consistencia (n – 1) (Sicerone, 2017), un discurso que no pueden aumentar sin que la multiplicidad cambie de naturaleza (Deleuze & Guattari, 1981).

La conjugación de estos principios implica la idea de acción o proceso deslocalizado, compartida por Martín-Barbero (2004) en su trabajo sobre el método cartográfico, que sitúa la

cartografía en una dimensión entre conexiones, donde el inicio y sus límites son irreconocibles y el movimiento se produce en todas direcciones (Peterman, 2017), evidenciando zonas de intensidad – nodos (Deleuze & Guattari, 1981) – que se desdibujan en las interconexiones – mediaciones (Martín-Barbero, 1993) – a las que subyace la idea de hibridez. A través de esta noción de hibridez, el autor narra: los medios como materialidades discursivas se configuran como actores (Martín-Barbero, 2002) y los discursos populares y masivos se tensionan y constituyen mutuamente desdibujándose.

En cuanto a la deslocalización, Martín-Barbero identifica zonas de intensidad. Se trata de las islas del archipiélago, que componen el escenario político, cultural y comunicacional para trazar nuevas complicaciones en las relaciones entre individuos: las matrices culturales, las lógicas de producción, los formatos industriales y las competencias de recepción (Martín-Barbero, 1993). Entre ellas, traza dos ejes:

Matrices culturales – formatos industriales (diacrónico, de larga duración), que tiene que ver con los cambios en la articulación de los movimientos sociales y los discursos públicos, y de cómo las modalidades de producción de lo público agencian las formas hegemónicas de comunicación colectiva (Martín-Barbero, 2008).

Lógicas de producción – competencias de recepción (síncrono), que alude a la trama de relaciones sociales tejida por las personas al juntarse, que actúa como anclaje de la praxis comunicativa y resultado de los modos y usos colectivos de comunicación. Esto es interpelación y constitución de actores sociales y de sus relaciones con el poder, moldean habitus y movilizan la configuración de diferentes competencias de recepción (Martín-Barbero, 2008).

Y sitúa conexiones entre los cuatro modos (figura 2) que denomina mediaciones, conexiones donde tiene lugar la hibridación que configura sus procesos de estudio (Espinosa-Moreno & Arellano-Hernández, 2010; Loose & Peterman, 2022).

Scolari (2015) recupera este mapa y lo revisa desde la noción de convergencia mediática (Jenkins et al., 2003). Tras esta idea se encuentra el trabajo de Sola Pool (1983) en torno a la convergencia de medios y su identificación con la descentralización de la producción, que inspira a Henry Jenkins (2008) para conceptualizar la Cultura Participativa (Jenkins, 2008). La convergencia mediática, entendida como el flujo de contenido a través de múltiples plataformas, la cooperación entre múltiples industrias y el comportamiento migratorio de las audiencias mediáticas (Jenkins, 2008), es identificada con la descentralización de la producción y esta, a su vez, con una ampliación de las libertades que asumen democrática. En tanto que las tecnologías mediáticas hacen posible que el mismo contenido fluya por canales muy diferentes y asuma formas muy diversas en el punto de recepción (Pool, 1983). Una premisa que guarda relación directa con lo que identifica con un incremento de la libertad y el grado de participación civil, cuando asume que la libertad se fomenta cuando los medios de comunicación se hallan dispersos, descentralizados, fácilmente accesibles, como sucede con la prensa o los ordenadores; frente al control central, más probable cuando los medios de comunicación están concentrados, monopolizados y son escasos. Este desarrollo tecnológico junto con los vínculos y alianzas entre los medios más antiguos, generan cambios profundos en la experiencia política, social y estética (Jenkins et al., 2003).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Henry Jenkins (2008) señala que la convergencia no es un proceso tecnológico, sino que se produce en el individuo que interactúa con el contenido, por ende, cada uno construye su propia mitología personal a partir de fragmentos de información extraídos del flujo mediático y los transforma en recursos mediante los cuales confiere sentido a la vida cotidiana (Jenkins, 2008). De este modo, el consumo es un producto de la inteligencia colectiva (Lévy, 2004) y esta, a su vez, una fuente de poder mediático. Bajo este prisma, Jenkins plantea y discute el concepto de Cultura Participativa (Jenkins, 2006, 2008). Alude a un cambio cultural promovido por la convergencia mediática que moviliza a la espectadora o el espectador para ejercer un rol activo y establecer conexiones entre las diferentes y dispersas formas de producción: prosumo (ver epígrafe "Participación intermediada por tecnologías digitales"). En este, se asume la circularidad descentralizada en la que las/os consumidores son resignificados pudiendo modificar e intervenir lo recibido haciéndolo circular de nuevo, como si anunciaran nuevas y más sofisticadas variantes de esas formas de reciprocidad y (re)distribución (Zafra, 2013).

Al recuperar este planteamiento, Carlos Scolari (2015) se reafirma en la validez del mapa trazado por Martín-Barbero (1987, 2004) introduciendo dos ideas: por una parte, la transformación de los nodos o zonas de intensidad que tiene lugar en los procesos, las interconexiones, resonando con la idea de hibridez; y, por otra, dentro de estos nodos, un desplazamiento del individuo como consumidor pasivo a potencialmente consumidor, distribuidor y productor de discurso, lo que han venido denominando como prosumidor, que implicaría el incremento de las conexiones y el paso de la competencia de recepción a competencias relacionadas con el prosumo.

Si bien los conceptos de cultura participativa (Jenkins, 2008) e inteligencia colectiva (Lévy, 2004) pueden ser entendidos de forma en exceso optimista, como se apunta en el epígrafe "Participación intermediada por tecnologías digitales" de este capítulo; recuperar la noción de rizoma (Deleuze & Guattari, 1981) y el mapa de mediaciones trazado por Martín-Barbero (1981), permite: identificar las hibridaciones entre lo digital y analógico y los imaginarios colectivos populares y de masas, que interpelan a las sociedades en conjunto en una realidad híbrida; así como identificar los mecanismos de producción del poder en los que deviene el sujeto, adquiriendo una u otra agencia para la participación en estos espacios.

En lo que respecta a la noción de hibridez, el planteamiento de Deleuze y Guattari (1981) deriva de un enfoque filosófico práctico de la inmanencia que recupera el trabajo de Spinoza, según el cual el ser tiene lugar a través de la acción (se inicia y termina con la misma), en tensión con sus condiciones contextuales semióticas y materiales; en contraposición al pensamiento platónico, binario, dicotómico y metafísico (Sicerone, 2017). Es decir, el enfoque rizomático – en un sentido ontológico – se enfoca en el proceso donde se interconecta lo humano, lo material, lo semiótico.

Premisa con diferentes interpretaciones en el marco de este trabajo:

El mapa como tejido donde la hibridez describe el lugar de los agentes semióticos en el todo. Por una parte, se opone al dualismo platónico que caracteriza a la literatura relativa a las tecnologías digitales (Coeckelbergh, 2020) y a las oportunidades auguradas en el ciberespacio por algunas autoras ciberfeministas en relación con la experimentación del género (Zafra, 2008).

USC

En el primer caso, se niega la dicotomía frecuente que contrapone lo offline, como alegoría de lo real, a un "otro" virtual – lo online –, como ficción que representa el "mundo físico" de forma simbólica (Jandrić et al. 2018) y, paradójicamente, desconectada del cuerpo y el espacio donde acontece y se enraíza. Bajo este enfoque, lo digital es parte coextensiva, constitutiva y constituyente de las sociedades, integrado e imbricado en el acontecer social y las acciones cotidianas (Feenberg, 2019); lo cual obliga a referirse a la tecnología digital como un aparato material y simbólico, un agente semiótico y social entre otros (Braidotti, 2004, p.108), con agencia para generar nuevas oportunidades y también retos; no digitales, sino de los tiempos actuales, como el educativo (Coeckelbergh, 2020). Este planteamiento sirve como argumento contra una interpretación de la realidad que se antoja insuficiente ante los problemas de la posmodernidad y ofrece un cambio de perspectiva con capacidad de enfrentar los retos actuales (Braidotti, 2004), especialmente aquellos relativos a las tecnologías digitales y la equidad, como la participación y la alfabetización para la involucración en los nuevos estilos participativos tensionados con un modelo de negocio capitalista basado en la datificación (Srnicek, 2018; Van-Dijk et al, 2018); Zuboff, 2020).

En el segundo, se discuten – tal y como vindicaron autoras feministas del ámbito de la etnografía (Zafra, 2008) – las oportunidades auguradas por el ciberfeminismo en una supuesta virtualidad, donde la mujer cisgénero o persona disidente del sistema sexo-género binario se expresa como esencia en la red, en desconexión de la corporeidad, su experiencia y el ejercicio del poder normalizador sobre el cuerpo (Zafra, 2008). En la hibridez del rizoma está imbricado el cuerpo, como un elemento semiótico y material, junto a otros; con agencia en la acción y el devenir sujeto y que puede ser normalizado, domesticado, de acuerdo con un plan de consistencia en un sistema de poder-saber (ver epígrafe "La Teoría de las Formaciones Discursivas").

La hibridación de los elementos tensionados en el mapa, formas de constitución del mapa. En lo relativo a la cultura, Martín-Barbero alude a la hibridación para referirse a como los discursos homogeneizadores y de resistencia se hibridan en el tejido del rizoma al mismo tiempo que se rechazan (Martín-Barbero, 1981). Es decir, señala que en el espacio de recepción del proceso comunicativo hay cabida para la dominación y la resistencia o resignificación, haciéndose eco de una noción foucaultiana del poder (Foucault, 2005) que suscriben Deleuze y Guattari (1981). Bajo esta premisa aborda los movimientos de la cultura popular (entendida en el paradigma latinoamericano, donde – a diferencia del anglosajón – lo popular alude a los movimientos sociales del pueblo, diferenciándose del discurso de masas dirigido al mismo (Scolari, 2015)), discursos de resistencia y réplica construidos en oposición a una práctica de dominación; y una cultura de masas, producida industrial y masivamente, que homogeneiza las culturas populares y disuelve las diferencias. Martín-Barbero (2004) señala que al tiempo que los dos movimientos se rechazan, se modifican mutuamente: por una parte, los medios responden a requisitos de la industria y estrategias comerciales, al mismo tiempo que tienen en cuenta y alimentan los deseos de las clases populares que constituyen su audiencia, generando poderosas formas de identificación; por otra, los movimientos sociales se resignifican a partir de la recepción y agenciamiento de estos discursos y la configuración de nuevas formas de rechazo.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Son los procesos de rechazo e hibridación cultural, las interconexiones que tensionan y transforman el mapa, lo que el autor denomina mediaciones (Martín-Barbero, 1993), entendidas como:

> una interfaz social, un lugar desde el que es posible comprender las interacciones entre el espacio de producción y el espacio de recepción […]. Las mediaciones son los lugares de donde provienen las contradicciones que delimitan y configuran la materialidad social y la expresividad cultural.
>
> (Martín-Barbero, 1998, p. 297).

Lugares donde los sujetos participan e interactúan como práctica comunicativa, desde una dimensión política y una perspectiva cultural, de acuerdo con las exigencias de las circunstancias.

Una idea que moviliza el giro epistemológico ya apuntado por Deleuze y Guattari (1981) en el que se desplaza la mirada del objeto (los medios) al proceso social de las mediaciones, como categoría analítica central. En este desplazamiento Martín-Barbero (2004) identifica:

Institucionalidad. Alude a la mediación expresa de intereses y poderes contrapuestos que regulan discursos, por parte de la ciudadanía y las instituciones. Atañe a los intereses, poderes, valores en comunidad, derechos sociales… que en la práctica producen discursos públicos cuya hegemonía se supedita a intereses privados (Martín-Barbero, 2004).

Sociabilidad. Referida a la trama de relaciones y expereincias cotidianas que tejen a las personas y en las que se acogen los procesos primarios de interpelación y constitución de sujetos y subjetividades (Martín-Barbero, 2004)

Tecnicidad. los operadores perceptivos y destrezas discursivas, modos de percepción y experiencia (Martín-Barbero, 2015), próximos a las competencias cognitivas digitales, no tanto a las tecnologías o los instrumentos en sí mismos (Loose & Peterman, 2022).

Ritualidad. Nexo simbólico que sustenta toda comunicación, su anclaje en la memoria, formas, escenarios, ritmos de interacción y repetición. Atañe a los hábitos y las iniciativas que generan inoculaciones. Inmersas en las experiencias cotidianas, en los diferentes usos sociales de los medios (Martín-Barbero, 2015).

Carlos Scolari (2015) recupera este trabajo, propone el mismo movimiento, de los "nuevos" medios a las hipermediaciones, que define como un conjunto de procesos y experiencias sociotecnológicas que conforman una compleja red de procesos sociales de producción, intercambio y consumo en un entorno caracterizado por un gran número de actores sociales, tecnologías mediáticas y lenguajes tecnológicos. Esta idea recupera el esquema de Martín-Barbero, resituando a la audiencia como prosumirdor/a y enfatizando la pluralidad de agentes o actantes, entre ellos las tecnologías mediáticas en tanto materialidades discursivas con agencia en el rizoma (ecología para Carlos Scolari (2008, 2015)), lo cual deviene en el incremento y transformación de los procesos y sus negociaciones. Así lo señala el autor, cuando recupera la etimología del prefijo griego hyper que no sólo significa "exceso" o "exageración", sino también "sobre". Al igual que la mediamorfosis de Fidler (1997), el análisis de las hipermediaciones lleva a investigar la aparición de nuevas configuraciones sociales, políticas y culturales más allá de las generadas por los medios de comunicación tradicionales de amplio espectro (Scolari, 2015).

USC DE COMPOSTELA

Un trabajo sobre los procesos de hibridación situado en el marco del género y el feminismo por autoras como Sarah Banet-Weiser (2018), quien alude al feminismo y la misoginia populares, en el marco anglosajón (donde el concepto popular alude a las masas). La autora sitúa la hibridación del movimiento feminista en el mapa mediático actual, donde el mercado resignifica el movimiento feminista transformándose a sí mismo, al tiempo que despolitiza y reterritorializa desde el neoliberalismo la lucha y su vindicación. Movimiento que sucede al mismo tiempo con la misoginia y, en esta hibridación, apunta como las formas de representación del cuerpo, la feminidad y masculinidad se negocian.

2.1.1.1.3. Principio de ruptura asignificante: poder y devenir en la hipermediaciones

Al albor de la Teoría Rizomática (Deleuze & Guattari, 1981), en relación con la acción como razón del rizoma en términos de incertidumbre (Deleuze & Guattari, 1972,1981), se interpreta el todo como proceso, por definición inacabado. Una idea que Deleuze y Guattari (1972, 1981) ilustran a través del símil del cuerpo sin órganos, una célula embrionaria que se estratifica y resignifica en el rizoma para devenir cuerpo. Esto implica la sustitución de la idea de sujeto u objeto como realidades que son, por el devenir sujeto u objeto en la representación de la acción, el rizoma, como procesos en construcción y deconstrucción que se resignifican y definen (García-Torrero, 2021). Si bien los flujos de participación intermediada por tecnologías digitales se entienden como representaciones (*performances*) de la red rizoma que articulan unas u otras disposiciones de enunciación colectiva en tensión e hibridación; el devenir sujeto u objeto se presenta entonces como un proceso en construcción que tiene lugar mediante la negociación y agenciamiento de las disposiciones colectivas que se articulan en la acción.

El hecho de pensar en el devenir sujeto u objeto como proceso, acción, implica entenderlos como

rizoma en sí mismo; en tanto que no solo son representaciones circunscritas a una multiplicidad de materialidades y elementos semióticos, sino que también están configurados por ella. Y, como rizoma, el devenir sujeto u objeto de acuerdo con unas u otras disposiciones de poder-saber (ver epígrafe "Teoría de las formaciones discursivas"), de acuerdo con la norma o en resistencia y transformación de la misma, se produce según lo que los autores denominan como (D) *Principio de ruptura asignificante*. De acuerdo con este principio, un rizoma puede ser roto, interrumpido en cualquier parte; pero siempre vuelve a comenzar sobre alguna de sus líneas. Es decir, todo rizoma comprende líneas de segmentaridad según las cuales está estratificado, territorializado, organizado, significado; y también líneas de desterritorialización – líneas de fuga entre las líneas de segmentaridad – a partir de las cuales el rizoma se escapa sin cesar, se rompe y se reconstruye transformado. Es decir, se traza una línea de fuga, se produce una ruptura, y a partir de esta: reaparecen en ellas otras organizaciones que reestratifican el conjunto, formaciones que devuelven el poder a un significante o se produce una transformación generadora de un cambio de poder (Deleuze & Guattari, 1981).

En este juego de conexiones, se construye en la representación el devenir de los dos elementos articulados en el rizoma, el agenciamiento de los arreglos colectivos en hibridación que devienen en materialidades discursivas y sujetos, generando oportunidades de producción y transformación del poder. En la controversia que motiva este estudio se habla de devenir entorno digital, como materialidad discursiva que tensiona los arreglos del dispositivo

capitalista y la apropiación de los usuarios que habitan estos sitios; y el devenir sujeto mujer y feminista, en tensión con los arreglos del dispositivo patriarcal (en los que se alían las maquinarias del capital, el colonialismo, etc.).

La noción de devenir entorno digital, como una materialidad discusiva con agencia, capacidad de ejercer el poder, se alinea con las propuestas que autoras como Van-Dijk et al. (2018) identifican como Sociedad de Plataformas, mediada y mediadora del sistema económico, señalado por académicos como Srnicek (2018) cuando se refiere al Capitalismo de Plataforma o Zuboff (2020) con el Capitalismo de Vigilancia. Con este, se alude al poder de las plataformas – y al modelo de negocio subyacente – como parte integral de las sociedades y como escenarios con normas y valores específicos. Estas plataformas son programas de arquitectura digital diseñados para organizar interacciones entre usuarios, entidades corporativas y organismos públicos. Están orientadas a la recopilación sistemática, procesamiento algorítmico, circulación y monetización de los datos del usuario, así como la atención a través de publicidad personalizada (Van-Dijk et al., 2018). Es decir, a ellas subyace un modelo de negocio (Srnicek, 2018) basado en la datificación, la capacidad de convertir en datos diferentes aspectos (pagos, publicaciones, ubicaciones, tiempos, etc.) (Mayer-Schönberger & Cukier, 2013) y desarrollar técnicas para el análisis predictivo y la oferta de servicios digitales (Van-Dijk et al., 2018); o lo que es lo mismo, proponer, mediar y estimular prácticas de sí (mercantilizables) en el orden del discurso (Foucault, 1991) (ver epígrafe "Teoría de las formaciones discursivas…"). Este discurso encarna las alianzas del capitalismo y el patriarcado; en tanto que la propiedad privada, la acumulación de bienes y el consumo encuentran en la objetualización de la mujer, los cuidados y la opresión sexogenérica, de clase y racial, entre otras, un interés económico; presentándose como una suerte de rizoma en sí mismo, donde se interconectan diferentes eslabones semióticos.

Al mismo tiempo, las formas de apropiación de estas tecnologías, las producciones puestas en circulación, modo en el que se alimenta el algoritmo – la negociación en las hipermediaciones (Scolari, 2015) – constituyen puntos de fuga, rupturas que la plataforma como rizoma es capaz de resignificar a través de la construcción del mapa sobre esta línea, pero que para entonces ya se haya transformado. Dando lugar a una hibridación que, si bien no encarna necesariamente las oportunidades de acceso al poder y transformación de discurso auguradas en una lectura optimista de los medios de comunicación, se sitúa lejos de la reproducción estructuralista del poder.

Del mismo modo, en este juego de hibridación se constituye el devenir sujeto, que en las transformaciones del espacio-tiempo propuestas por las tecnologías digitales encuentra una mutación de las oposiciones y diferencias que fundan el sistema de significación cultural: la cercanía y la lejanía o la noción de público y privado (Scolari, 2015); y con ello la representación del yo y la noción de comunidad. Así como una provisión de relatos proveedores de tradición, nuevos mitos e imaginarios cargados de valor simbólico que incorporan secuencialmente elementos esenciales en la constitución de las identidades sociales y los imaginarios simbólicos compartidos (Morales, 2013). Relatos en cuyo agenciamiento facilitan formas de enunciación, constituyen las historias mediante las cuales se vive y se configuran realidades y elecciones (McLure, 2009); es decir, figuran y configuran dispositivos simbólico-

materiales como el género, la raza, la clase o la nación (Morales, 2013). De forma que en la interconexión con estos arreglos y el proceso de hibridación que acontece en las hipermediaciones tiene lugar también el devenir sujeto, como un proceso de subjetivación facilitador de una u otra agencia; idea que resuena con las nociones de performatividad de Judith Butler (2010), el cyborg de Donna Haraway (2017) y el sujeto nómade de Rossi Braidotti (2004) (ver epígrafe "Teoría de las formaciones discursivas…").

Esta hibridación, de acuerdo con Carlos Scolari (2015), se encuentra lejos del determinismo tecnológico y las lógicas dualistas, se presenta como una coevolución de los elementos que configuran el ecosistema o rizoma, lugar en que la lengua se carga y es cargada de historia y pulsión y, por ende, que contrapone el idealismo (discurso sin materia, sin objeto) y el materialismo (discurso sin sujeto) planteando una articulación discurso-práctica: si el discurso es poder, lo es porque produce y si produce es porque hay materia y hay trabajo, y no solo signos, estructuras de significación (Martín-Barbero, 2004). Un cuestionamiento que resuena con el efectuado por autoras de los neomaterialismos en el movimiento feminista, Lynn Margulis y Dorion Sagan (1995) se hacen eco de la metáfora rizomática para contrargumentar el determinismo genético. Hablan de la imbricación mutua de la materia viva, las células y el medioambiente, incluido el contexto social y sus códigos culturales; planteando un sistema vivo y autoorganizado donde nada está predeterminado, del cual se hacen eco Haraway (2017) o Irigaray (2007).

De este modo, el rizoma se presenta como mapa que alberga la complejidad de este bucle – el rizoma que contiene, construye y transforma el rizoma –, con múltiples entradas y salidas, en expansión (Deleuze & Guattari, 1981). Por ende, la interacción y participación intermediada por tecnologías digitales se presenta como un flujo de acciones donde tienen lugar los procesos de hipermediación, transformación de las culturas y el poder; y en cuyo agenciamiento devienen las jóvenes y también las tecnologías digitales a través de las cuales se articulan.

2.1.1.1.4. Principios de cartografía y decalcomanía. La cartografía como estructura y estrategia de investigación para la emancipación en el rizoma

Los autores Deleuze y Guattari (1981) proponen los principios rectores de cartografía y decalcomanía como mapa y estrategia de investigación y representación de los procesos rizomorfos. Con ello, aluden al mapa como alternativa a un modelo estructural generativo de calco, caracterizado por una unidad pivotal objetiva a partir de la cual se organizan estadios sucesivos, descomponible en constituyentes inmediatos, mientras la unidad del producto está en otra dimensión, transformacional y subjetiva (Deleuze & Guatari, 1981). El mapa se caracteriza por no reproducir un inconsciente cerrado sobre sí mismo, al representar simbólicamente la conexión entre campos. Se trata de una representación abierta, conectable en todas sus dimensiones, desmontable, alterable, susceptible de recibir constantes modificaciones, que puede ser roto, alterado, adaptado a diferentes montajes e iniciado por un individuo, grupo, formulación social, etc. Martín-Barbero (2004) se hace eco de esta propuesta, entendiendo el mapa como una imagen dinámica de las conexiones móviles, que no puede ser reducible o deformada a una estabilidad ficticia de las fronteras; sí, en cambio, modificada y transformada de forma infinita.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Deleuze y Guattari (1981) se refieren entonces a la representación del mapa como método: la (E) *cartografía*, como la identificación de las conexiones, los puntos muertos sobre el mapa, la apertura a posibles puntos de fuga, así como la identificación de aquellos puntos en los que se forman fenómenos de masificación, burocracia, liderazgo o fascinación, aquellas líneas que subsisten subterráneamente y continúan de manera oscura haciendo rizoma.

Martín-Barbero (2004) se alinea con esta propuesta rompiendo con el monoteísmo ideológico de la única clave para comprender el todo unificado por el motor, el actor y el antagonismo, al considerarlos inservibles para el mapeo de una multiplicidad de procesos, fuertemente articulados entre sí, pero referidos por diversas lógicas y muy diferentes temporalidades. En esta línea, desarrolla su trabajo sobre el oficio del cartógrafo y formula los mapas de las mediaciones, que le llevan a señalar cómo la cartógrafa o el/a cartógrafo/a se encuentra ante montones de preguntas, relatos y narrativas que descentran la mirada hacia una multiplicidad de cuestiones y experiencias, datos duros y metáforas, que van construyendo articulaciones más y menos fuertes de lo económico, lo laboral y lo político, avizorando encrucijadas estratégicas de la economía con la cultura, puntos focales en la reorganización de las instituciones y las sociedades (Martín-Barbero, 2004).

Alcanzadas estas articulaciones, Deleuze y Guattari (1981) se refieren a la (F) *decalcomanía* como el ejercicio de situar, relacionar el calco con el mapa, mostrar cómo se construye el rizoma con las conexiones identificadas en el calco, pero también qué puntos de fuga se encuentran en el mapa y al no encontrar su oportunidad de expansión invitan a la calcomanía. Es en este ejercicio donde identifican una oportunidad de investigación militante, transformadora.

2.1.1.2. La Teoría de las formaciones discursivas en el feminismo postestructuralista: un marco interpretativo de la subjetivación y representación del género

La aproximación discursiva parte, de acuerdo con Ernesto Laclau (1995), de la hipótesis básica de que la percepción, pensamiento y acción depende de la estructuración de un cierto campo significante que preexiste a cualquier inmediatez factual. Este planteamiento se alinea parcialmente con la propuesta del devenir sujeto-objeto en la interconexión caótica del rizoma descrito por Deleuze y Guattari (1981), quienes recuperan el trabajo desarrollado por Michael Foucault (2005, 2015, 1991) en relación con el poder como fuerza productiva que organiza la configuración de saberes y prácticas (Deleuze, 1986) y en cuyo vínculo sitúa el autor la producción y orden del discurso (Foucault, 2002).

Esta articulación teórica ha sido de especial interés para las teorías feministas (Sawicki, 2012; Posada, 2015), especialmente el trabajo sobre la sexualidad como instrumento para el análisis del poder y los cuerpos, en tanto que estos configuran los lugares donde se vinculan las prácticas sociales (Posada, 2015). Destaca el trabajo de Teresa De Lauretis (1989) quien cuestiona y se apoya en la filosofía crítica de Foucault para definir el dispositivo de género e identificar las tecnologías de poder de género. En este encuadre se sitúa este trabajo, con el objeto de facilitar un marco teórico interpretativo de los arreglos colectivos que se construyen y transforman a través de las hipermediaciones en el rizoma y las estrategias articuladas por el poder para la resignificación de los puntos de fuga y calcomanía del sistema patriarcal.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

En los siguientes subepígrafes, se profundiza en la relación del poder y el saber en el proceso de devenir sujeto mujer; en el dispositivo de género y sus tecnologías de poder como mecanismos de ordenación, control, exclusión y distribución del discurso; y el análisis de discurso como aproximación metodológica para cartografiar el proceso de subjetivación feminista y objetivación a la norma de género en la práctica, a partir del trabajo de Michael Foucault y su revisión desde posestructuralismo y el nuevo materialismo feminista. Con ello, se pretende configurar un marco teórico- interpretativo del devenir sujeto mujer adolescente partícipe en un espacio compartido, de carácter comúnmente reconocido como público, aunque de dominio privado (con lo que ello implica en términos discursivos), que se configura y constituye a través de las interconexiones híbridas que acontecen en estos y otros espacios, como el escolar. Este enfoque, de largo recorrido en el campo educativo, trabajado por pedagogas como Elizabeth Ellsworth, Jennifer Gore, Patti Lather, Carmen Luke o Mimi Orner (Rifa-Valls, 2003), ha abierto interrogantes sobre la representación, la voz, la diferencia, el poder y la autoría o autoridad que son centrales para la política de la práctica en la enseñanza; en tanto que propone una definición del sujeto pedagógico que no solo facilita una solución teórica y práctica para las niñas/mujeres, sino también para todos los grupos tradicionalmente reprimidos y subyugados en discursos que marcan sus diferencias como negativas (Gore, 1995) y reducen su individualidad y colectividad a una categoría.

2.1.1.2.1. La representación de sí: el mecanismo de subjetivación que construye la noción de género y media la agencia de las mujeres y personas disidentes

Foucault (2005) se interesa por la producción y orden del discurso a través de la exploración del vínculo entre su teorización del poder, el saber y las prácticas que le siguen en las diferentes formas de subjetivación-objetivación del sujeto (Conforti, 2017). El autor llega al discurso como intermedio para la acción – la práctica –, como un dispositivo en el que se articulan las formas de poder y saber. La práctica, en tanto conjunto heterogéneo capaz de producir saber en el orden del discurso, permite ejercer una función productiva y útil en el orden del poder; que, a su vez, habilita o legitima a ejercer ciertas prácticas donde se configuran saberes (Foucault, 2002).

El autor repara entonces en que el proceso de poder y saber que se articula en las prácticas también produce al sujeto, como un término de ese proceso en particular. Es decir, el discurso produce los efectos que nombran las normas reguladoras mediante la referencial y reiterativa representación – *performance* –, la práctica de sí (Butler, 2010). Lo que lleva al autor a hablar de la subjetivación en el carácter coextensivo del poder-saber – la sujeción – y del proceso de devenir sujeto (Braidotti, 2004) en la práctica y el orden del discurso; determinando que la dominación tiene lugar en el cuerpo (Foucault, 2002).

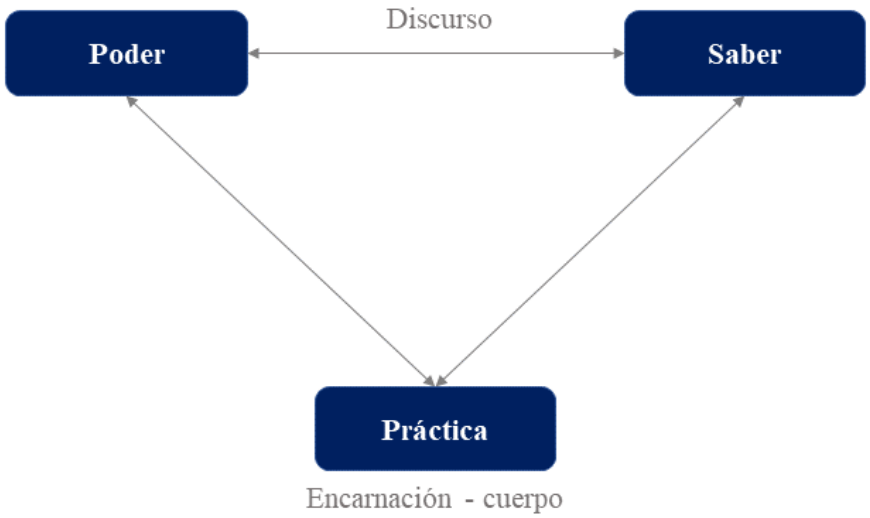
Por tanto, el sujeto se constituye como tal a través de su participación en prácticas discursivas y en la adhesión a ciertas normas y regulaciones que determinan qué puede ser dicho, cómo puede ser dicho y quién puede decirlo. En este sentido, la enunciación se convierte en un mecanismo de poder que delimita y controla los límites de lo decible y lo pensable. A través de la enunciación, los sujetos son sometidos a ciertas categorías, identidades y modos de ser, y al mismo tiempo, se les asignan roles y posiciones dentro de las estructuras de poder. Los discursos y las prácticas discursivas – que involucran al cuerpo –, en tanto ejercicios de

enunciación, son instrumentos de normalización y de constitución de sujetos dentro de un determinado orden social (Navia-Antezana, 2007).

A partir de este planteamiento, Foucault (2002, 2005) se centra en los mecanismos y estrategias de ordenación, control, exclusión y distribución del discurso – las tecnologías de poder –, que le llevan a explorar – entre otras – la historia de la sexualidad (Foucault, 2002). Autoras feministas como Teresa De Lauretis (1986, 1989, 1992) recogen y revisan el trabajo desarrollado por Foucault en la línea de la teoría de la sexualidad, en el cual la diferencia sexual no se asocia con una diferencia biológica, socializadora, del significado o efectos del discurso, sino como el producto o efectos de una tecnología discursiva del sexo. De Lauretis (1989) señala cómo la diferencia sexual abrazada por el movimiento feminista radical es insuficiente para explicar que las representaciones binarias del género sean más plurales que una expresión de los arquetipos de feminidad y masculinidad; y cómo el potencial epistemológico radical del pensamiento feminista para relatar a un sujeto múltiple y contradictorio, atravesado por la experiencia racial y de clase, se desdibuja en las limitaciones del lenguaje de los discursos culturales dominantes (y sus narrativas) a las que responde esta diferencia (la mujer respecto al varón, que sitúa en el varón la instancia de la diferencia, preservando una concepción androcéntrica). Por ello, De Lauretis (1989), recuperando y cuestionando el trabajo de Foucault, se propone desatar y deconstruir la identificación entre género y diferencia sexual, en vistas de relatar este sujeto múltiple y complejo en un nuevo imaginario feminista, que no pueda ser reducido a un efecto del lenguaje o como puramente imaginario, nada que ver con lo real.

Figura 4

Relación entre poder, saber y práctica en el trabajo de Michael Foucault



Fuente: elaboración propia.

Para ello, propone la conceptualización del género, en tanto representación o autorrepresentación, como el producto de varios discursos institucionalizados, tecnologías sociales, epistemologías y prácticas. Y, revisando el pensamiento del autor, lo define como *"el*

conjunto de efectos producidos en los cuerpos, los comportamientos y las relaciones sociales, por el despliegue de una tecnología política compleja" (p.8) que responde a un sistema de poder atravesado por el sexo, la raza, la clase social, la edad, etc. (Braidotti, 2004).

Donna Haraway (2017) se refiere entonces a la encarnación del cyborg, una imagen condensada del imaginario colectivo y la realidad material patriarcal. El cuerpo, en tanto enunciado, es una forma de escritura inscrita por la tecnología, al tiempo que se escribe la palabra del otro y es atravesada por ella. Dice Giulia Coilazzi, *"interseccionada por las prácticas sociales de las que es sujeto y a las que, al mismo tiempo, está sujeta"* (Colaizzi, 2006, p.152), *"un cuerpo estructurado en y a través del lenguaje, como una articulación de discursos y diferencias, que cambia la manera en que podemos entender y situarnos frente a lo que llamamos realidad"* (Colaizzi, 2006, p.152-153).

A este respecto y en alusión a la utilidad de la noción de representación (*performance*), Silvia Federici (2022) señala como este concepto permite la comprensión de que la aceptación de las reglas y directrices prescritas de feminidad es algo más que el ejercicio de accionar la norma. Se trata de una sumisión involuntaria compatible con un sentimiento íntimo de injusticia y deseo de rebelión contra aquello que, en el proceso de representación, se descubre que significa "mujer". En este sentido, la noción de tecnología de poder de género defendida por De Lauretis (1989) sirve a este proyecto para responder a la advertencia de Federici (2022) a raíz de los derroteros que el enfoque de la performatividad ha tomado no en el trabajo de Judith Butler, sino en su popularización e instrumentalización neoliberal: ser mujer no se trata de una escenificación de la norma, una obediencia pasiva a la ley y un acto de consentimiento donde identificarse con esta categoría podría equipararse a una autoagresión, ser mujer es el resultado de un proceso para Federici (2022) disciplinario – en este trabajo, mediado por tecnologías de poder – que organizan el trabajo, los mercados, la familia, la sexualidad y los cuidados, de forma equiparable a la coerción y explotación. Así mismo, en el agenciamiento y representación de un imaginario social, pero también material, desde una apariencia dócil, se configuran prácticas de resistencia y rechazo que socavan lo que se espera que consolide esa misma performance (Federici, 2023).

De este modo, al concepto de agenciamiento abordado en los epígrafes anteriores es interpretado como los procesos de negociación y aprehensión de los arreglos colectivos; se suman, desde la representación (*performance*), el proceso de subjetivación y la subjetividad. El primero, referido al proceso de construcción del devenir sujeto; que tiene lugar mediante el agenciamiento cuando se practica, donde se conectan los eslabones semióticos y materiales (el sexo genérico, la raza, la clase socioeconómica…) y se imponen tecnologías de poder complejas, con un resultado regulador (normalizador, en cuanto a la aprehensión de las normas emergentes en el sistema de poder-saber operante en el rizoma), pero con oportunidades de emancipación (al posibilitar la subversión, negociación, hibridación y transformación de las mismas) (Braidotti, 2004). En esta línea, la subjetividad alude a formas de ser y estar en el mundo, lejos de toda esencia fija y estable que remita al ser humano como una entidad ahistórica de relieves metafísicos, algo vagamente inmaterial, que reside "dentro" de uno mismo; sino que sus contornos son elásticos y cambian al amparo de diversas situaciones sociales y contextos culturales (Foucault, 2002).

2.1.1.2.2. Las tecnologías de poder de género: los mecanismos que sostienen el discurso del patriarcado

El abordaje de la noción tecnología de poder difiere en los trabajos de Foucault (2002) y De Lauretis (1989). El primero se refiere a las tecnologías del sexo, un conjunto de técnicas para maximizar la vida que han sido desarrolladas y desplegadas por el poder para asegurar su supervivencia de clase y su hegemonía permanente (Foucault, 2002). Un enfoque que resuena con la idea de tecnología fecundada anteriormente en el feminismo radical por autoras como Firestone (1979), quien – aunque difiere del tratamiento posterior de la obra foucaultiana en el movimiento feminista (Posada, 2015) – se refería a la tecnología como las formas de reproducción asistida, automatización doméstica y cibernación industrial desarrollados para realizar lo decible en lo real, catalizador y síntoma de la diferencia sexual y de clase (Hester, 2018). Bajo este prisma, Foucault (2002) focaliza su atención en la descripción de los mecanismos y estrategias; que autoras como Jennifer Gore (1995, 2000) sitúan en las prácticas pedagógicas. En esta línea, la autora identifica las estrategias de: (A) la vigilancia, referida a las estrategias de supervisión, observación estrecha, proceso de vigilancia, amenaza de vigilar o expectativa de ser vigilado, que incluye la vigilancia del otro y del sí mismo; una idea discutida por Paula Sibilia (2009) al albor de los trabajos de Giles Deleuze, quien defiende que las antiguas formas de vigilancia se traducen hoy en una versión más sutil y profunda, el control, que ejerce una función similar a través de la promesa de una recompensa. (B) La normalización, sobre las técnicas de invocar, exigir, establecer o adaptarse a una norma estandarizada, el proceso de definición de lo normal. (C) La exclusión, referida a trazar los límites que definen la diferencia, las fronteras y las zonas de otredad. (D) La clasificación, sobre la diferenciación de los grupos o individuos unos de otros, clasificarlos y clasificarse una misma. (E) La distribución, la organización de los cuerpos en el espacio (disposición, aislamiento, separación, clasificación). (F) La individualización, darse carácter individual a sí misma o a otro. (G) La totalización, especificar las colectividades, referirse a lo que es característico de un grupo. Y, finalmente, (H) la regulación, el control mediante la norma, sometimiento a restricciones, invocar una regla, incluir sanción, recompensa y castigo (Gore, 2000).

Por su parte, la autora Teresa De Lauretis (1989), a partir de los trabajos teóricos desarrollados en el campo del cine y el feminismo – anterior y coetáneamente a la propuesta foucaultiana –, vuelve sobre la imagen como artefacto que articula tecnologías de poder, posibilita un referente y reclama una u otra forma de autoidentificación del yo y el otro que sitúa en un lugar del poder-saber. En el marco de este trabajo se interpreta entonces una diferencia sensible en la concepción de tecnología, referida a las estrategias y efectos de la acción – como la vigilancia o distribución– o las formas en que se reclama en las producciones culturales una autoidentificación en un lugar relacional de la estructura mediante distintas formas culturales de estas estrategias – que podría suponer un marco de significación para la autovigilancia –.

Las teóricas feministas del cine analizan técnicas cinematográficas como la iluminación, el encuadre o la edición – entre otras – y códigos cinematográficos específicos, entre los que identifican la mujer como imagen, objeto de la mirada voyeurista del espectador, con capacidad para construir identidades sociales (De Lauretis, 1989). En esta línea, la tecnología de poder no

USC DE COMPOSTELA

se asocia tanto con los efectos de la representación de sí en el agenciamiento del dispositivo o la agencia sobre el otro, sino en las formas en que los productos culturales constituyen un referente para la autoidentificación con agencia normalizadora (Molina, 2020).

En este sentido, se considera de utilidad volver sobre la imagen en el marco del cine, en consideración de la primera aproximación, en tanto que posibilita repensar las formas en que las producciones fílmicas – ahora también las producciones cotidianas en el marco de las plataformas digitales y con otras características y particularidades – instan a una forma de autoidentificación que sitúa a la/el espectadora/or.

De Lauretis (1989) identifica en estas tecnologías la búsqueda de formas de autoidentificación con capacidad de construir imaginarios sociales acerca de cómo ser, estar y hacer, en tanto mujer u hombre, uno mismo y el otro, por tanto, sitúa el foco en la figura del/a espectador/a. En este sentido, no se enfatiza únicamente cómo es construida la imagen en relación con el género, sino cómo es asimilada subjetivamente por cada individuo al que se dirige, en tanto que su identificación es apelada, solicitada y estructurada en el film mismo – tal y como las plataformas donde se articulan hoy las imágenes disciplinan la autoexpresión de la/el usuaria/o (Van-Dijk, 2014) –.

En este marco, la autora señala cómo las mujeres están implicadas en un doble proceso de identificación: la de la imagen y el paisaje bajo la mirada masculina activa que sitúa en la cámara y los personajes masculinos; y la que se desprende de la anterior, implícita como efecto y producida por el mecanismo de la mirada, la condición por la que la cual la imagen adquiere sentido (De Lauretis, 1992). Laura Mulvey (1988) utiliza la teoría psicoanalítica para explicar cómo esta imagen está diseñada para la mirada masculina, una audiencia en la que la mujer debe forzosamente reconocerse. Desde el mismo enfoque, Mary Ann Doane (2012) siguiendo las premisas del psicoanálisis, señala dos formas de reconocimiento: la autoidentificación con la feminidad bajo la mirada masculina, identificándose con su propia estigmatización; o con el sujeto activo que mira, en el cual adquiriría poder arrebatándoselo a su propio género (Molina, 2020).

Autoras como Molina (2020), quien efectúa un análisis de la evolución de la mirada feminista en el cine, sitúan en el trabajo de Judith Butler o Donna Haraway un cambio de paradigma que sitúa en la diferenciación de lo performativo – de una norma – y la performance (Butler, 2010), y en la tecnología como máquina incorporada en el cuerpo (Haraway, 2017). Miradas a través de las cuales aborda un despliegue de las formas de representación. Sin embargo, en el marco de este trabajo, se alude a estas dos aproximaciones como un instrumento para repensar la relación mujer-imagen cuando la población se sitúa bajo el rol de creadora de imágenes – tras la cámara, montaje y distribución – y simultáneamente como imagen, dando lugar a mayores posibilidades de negociación de la mirada masculina, en tanto que el derecho a mirar posibilita la confrontación de mecanismos visuales sobre los que se ha venido asentando el ejercicio de poder (Mirzoeff, 2016).

Este prisma no supone una ruptura con la aproximación de las teóricas del cine de los 70, sino más bien es una hibridación donde las narrativas fílmicas y mediáticas actuales se tensionan y transforman.

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

Por una parte, la imagen emerge como un flujo de representaciones a través de la cual la máquina se incorpora al cuerpo en negociación con otras, una repetición y un ritual que consigue su efecto a través de su naturalización en el contexto de un cuerpo (Butler, 2010). En este, se recupera la autoidentificación en la imagen y la o el productor de imágenes – centrales en las arquitecturas de plataformas como Instagram (Didi-Huberman, 2012) – como el agenciamiento de un referente de lo pensable, decible o escenificable que invitan a la vigilancia, clasificación o disposición del cuerpo – entre otras – en un ejercicio productivo del poder. Un proceso en el cual las imágenes y las plataformas en las que se circunscriben figuran como el sitio metafísico en el cual sitúa la capacidad de acción (Butler, 2010), pero también agencia para la misma, en tanto que articulan tecnologías de poder incorporadas y negociadas en la autoidentificación. En esta línea, autores como Manovich (2020) señalan, en relación con Instagram, lo instagrameable como aquel relato que determina lo normativo en un sentido uniformador, en el cual es sujeto puede reconocerse y se estimula su reproducción.

2.1.1.3. La Teoría de la Práctica Social. Un marco interpretativo de las acciones de producción y representación del poder-saber

Este estudio se vale de la Teoría de la Práctica Social (Shatzki, 2005; Bourdieu, 1977, 1991) para dar un paso más, hacia la profundidad, en un esquema de inteligibilidad para la interpretación de la participación intermediada por tecnologías digitales. Si bien en los epígrafes anteriores se interpretaba toda forma de vida o producción del discurso como acción rizomática representada y se proponían seis principios organizadores del rizoma que se trasladaban después a la cuestión feminista; en este, se propone el concepto de práctica para comprender cada una de las actividades estructuradas que, bajo los principios rectores del rizoma, tienen lugar en esta cartografía. Es decir – siguiendo el símil propuesto por Deleuze y Guattari (1981) –, se entiende por práctica cada uno de los nodos – simbólicamente bulbos –, interconectados, construidos y transformados por el devenir de las líneas – raíces y raicillas – que componen la multiplicidad (la participación, el rizoma). Ramificación en cuya representación se agencian y negocian códigos semióticos y materiales acerca de la feminidad, masculinidad y disidencia con el dispositivo sexogenérico.

Llegados a esta interpretación, el uso de la Teoría de la Práctica Social, en calidad de herramienta, permite llegar a un nivel de concreción mayor, al identificar dimensiones de los eslabones que se articulan en la representación (*performance*) de cada una de las prácticas que se producen en el rizoma, lugar en el que acontece la subjetivación, allí donde el poder y el saber se producen mutuamente.

Con el objeto de avanzar hacia la construcción del problema de investigación de este estudio, se aborda en este epígrafe: el concepto de práctica, las dimensiones de eslabones que simultáneamente producen la práctica (Shatzki, 2005; Bourdieu, 1977, 1991) y sus cualidades (Fardella Cisternas & Carvajal Muñoz, 2018).

2.1.1.3.1. La práctica como actividad de representación de sí

Para conceptualizar la práctica se recurre al trabajo desarrollado por los teóricos de la segunda generación de la práctica social (Gherardi, 2009; Hui et al, 2017; Miettinen et al, 2009; Nicolini, 2009; Shove et al, 2009; Reckwitz, 2002), que movilizaron el tercer giro de la práctica

USC UNIVERSIDADE DE COMPOSTELA

a finales del siglo XX (Knorr-Cetina et al, 2001; Reckwitz, 2002; Schatzki et al, 2007). Estos autores toman elementos de los trabajos desarrollados en los campos teóricos de: la cultura, que interpreta la práctica como la actividad a través de la cual se adquieren y construyen los discursos que organizan la vida social (Foucault, 1976, 1981; Lyotard, 1984, 1988); la sociología, que avanza la condición encarnada, materialmente entretejida y dispuesta por arreglos colectivos (o entendimientos prácticos) (Bourdieu, 1977, 1991; Giddens, 1979, 1984); y la tecnología, que la interpreta como red, humana y no humana (Pickering, 1995; Rouse, 1996). Entrecruzando en esta composición elementos de la tradición dialéctica materialista (Hegel, 2010; Marx, 2008), que contrapone la praxis al binomio idealismo-materialismo; la tradición pragmática (Peirce, 1975; Dewey, 1967), que presenta la experimentación activa como condición de lo humano y la unión de teoría y praxis del yo como sentido de la experiencia; la filosofía analítica (Heidegger, 1979), que sitúa en la praxis el sentido y el significado, no preexistentes a estados mentales subjetivos; y la tradición existencialista (Sartre, 1943) que sitúa el sentido de lo humano en la acción, junto con la conciencia y la existencia.

A partir del encuentro de las diferentes tradiciones de los tres ámbitos de estudio, los autores de la segunda generación interpretan la práctica como una acción que se representa (*performance*) a través de una actividad coordinada por diferentes elementos en interconexión. Es decir, la representación de relaciones socio materiales, conexiones entrelazadas de elementos de diferente naturaleza y orden (Fardella Cisternas & Carvajal Muñoz, 2018).

Este trabajo, si bien recupera elementos de las propuestas de Bourdieu (1977, 1991) o Giddens (1979, 1984), se fundamenta en las propuestas de Shatzki (2005) y Garfinkel (1967). En tanto que, los primeros, al albor de la teoría societal y la teoría de la estructuración, entienden la práctica como un elemento más de lo social, frente al planteamiento de lo social como un resultado práctico en sí mismo (Shatzki, 2005; Garfinkel,1967).

Desde este enfoque, la práctica puede ser entendida como la interconexión de una heterogeneidad de discursos, saberes, significados, materialidades, artefactos, dispositivos o – entre otras – normas, que se aprehenden, crean y transforman a través de un proceso de agenciamiento de las tensiones de poder y saber (Gherardi, 2015), que se representa a través de una actividad.

Entender la práctica desde este enfoque implica, necesariamente, entender lo social como una cartografía donde se circunscribe la práctica, como un elemento constitutivo y constituyente, que no puede ser reducido a una unidad que exprese o ilustre lo social, ni tampoco ser situada en una posición de exterioridad (Haraway, 1991) respecto de la cartografía de tensiones que conecta. En su lugar, Miettinen et al (2009) se refieren a la práctica como una entidad en la que lo social existe, se ejecuta, actualiza y transforma. De este modo, la práctica emerge – al albor de la Teoría Rizomática (Deleuze & Guattari, 1981)– como la representación que conforma un nodo o vértice de la intersección de una heterogeneidad de líneas. Se constituye bajo la influencia recíproca de los distintos componentes que la construyen, simultáneamente desde todos los puntos en tensión, en una tupida red de relaciones de fuerza que constituyen el enmarañado e irregular de prácticas heterogéneas y multiformes del rizoma (Fardella Cisternas & Carvajal Muñoz, 2018).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Bajo este enfoque y siguiendo los principios rectores del rizoma (Deleuze & Guattati, 1981), a la práctica subyacen un carácter recursivo y un carácter creativo (Ariztía, 2017). En tanto que, un ensamble del rizoma se vuelve recurrente, se aglutina, se convierte en práctica en una infraestructura equipada para esta cristalización (Fardella Cisternas & Carvajal Muñoz, 2018) y, en esta misma estructura rizomática, emergen líneas de fuga que se resignifican, transformando el rizoma y las prácticas participativas circunscritas en el mismo. Toda práctica emerge, de este modo, a partir de una práctica preexiste – que se refina y transforma (Hui et al, 2017) – o elementos que conexionan en otras formas de practicar. En este sentido, Garfinkel (2006) se refiere a la recursividad y creatividad desde la reflexividad, al señalar las interminables formas de las prácticas para producirse y ordenarse a partir de un contexto particular, a través de un proceso creativo nado de la reflexiva potencia de elaboración y reelaboración del orden por parte de las/os practicantes.

2.1.1.3.2. Las dimensiones de la práctica social

Los trabajos desarrollados por Schatzki (2012), Schatzki et al (2017), Shove et al (2012) y Rekwitz (2002) identifican que toda práctica implica la interrelación espaciotemporal de tres elementos: materialidades, sentido y saberes. Las prácticas existen cuando estos tres elementos coexisten activamente y finalizan cuando alguno de ellos desaparece o cambia sustancialmente, imposibilitando la existencia de la práctica, dando lugar a otra (Ariztía, 2017).

Los autores se refieren por materialidades a todo recurso e infraestructura participante en el despliegue de la práctica. Esto delinea las condiciones de posibilidad de emergencia y/o de ejecución de una práctica, como también de las transformaciones de esta para llevarla a cabo. Es por ello que, de acuerdo con Ariztía (2017), la dimensión material posee agencia organizativa en y de la práctica.

Los autores hablan de sentido para referirse a cómo es señalada, indicada y significada la práctica y donde se visualizan aquellas fijaciones temporales de ideas, creencias, valoraciones (lo deseable, lo bueno) y comprensiones en torno a las actividades (Reckwitz, 2002; Shove et al, 2012). Es decir, alude al conjunto amplio de aspectos afectivos, valoraciones y repertorios culturales sobre los cuales se establece el significado y necesidad de una práctica para quienes las ejecutan (Ariztía, 2017).

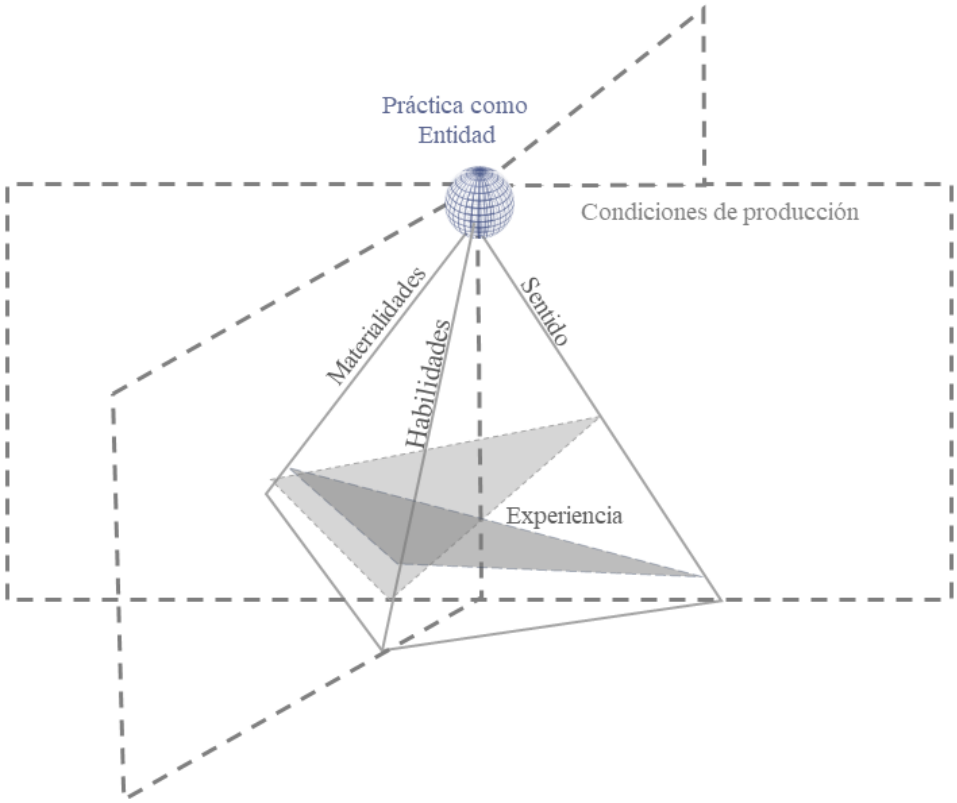
Esta dimensión se vincula con aspectos éticos y culturales, reflejados o puestos en acción en el proceso de dotar de significado tanto la práctica como al practicante. Si la práctica se compone de sentido, ejecutarla compromete una valoración de la acción misma y de otras actividades asociadas a una práctica (Shove et al, 2012). El sentido es significado social, dimensión ética, valoración y evaluación tanto del conjunto de acciones que conforman una práctica como de la práctica por sí misma, permitiendo o dificultando su puesta en acción, en función de la coherencia tenga con el mundo colectivo (Reckwitz, 2002).

Finalmente, se refieren a saberes o conocimientos prácticos, tácitos y explícitos (Maller, 2012), junto con habilidades específicas ligadas al desarrollo de una determinada práctica. A su vez, involucra dos saberes imbricados: por un lado, el saber ejecutor (Ariztía, 2017), conocimiento que permitiría desempeñar una práctica. Por otro lado, el saber-social, es decir, el conocimiento de una práctica, ya no sólo para desempeñarla, sino para comprender su despliegue social, pudiendo evaluar el desempeño de ésta por otros agentes (Ariztía, 2017).

USC UNIVERSIDAD DE SANTIAGO

Figura 5

Dimensiones de la práctica social en el trabajo de Schatzki (2012, 2017)



Fuente: elaboración propia.

Esta articulación sirve de marco interpretativo del proceso de subjetivación en el prosumo de imágenes – en tanto prácticas visuales que tensionan el dispositivo de género – y que configuran la cotidianeidad de las y los jóvenes adolescentes en plataformas digitales. A partir de este encuadre, se avanza en las aportaciones del campo de estudio, a cuenta de profundizar en las formas en que desde este se concretan las prácticas de participación intermediada y sus particularidades conceptuales, así como las oportunidades de alfabetización que se encuentran en el practicar y las brechas emergentes en la tensión de la autoidentificación, derecho a mirar, creación de narrativas, comunidades y arquitecturas.

2.1.2 Áreas temáticas del estudio

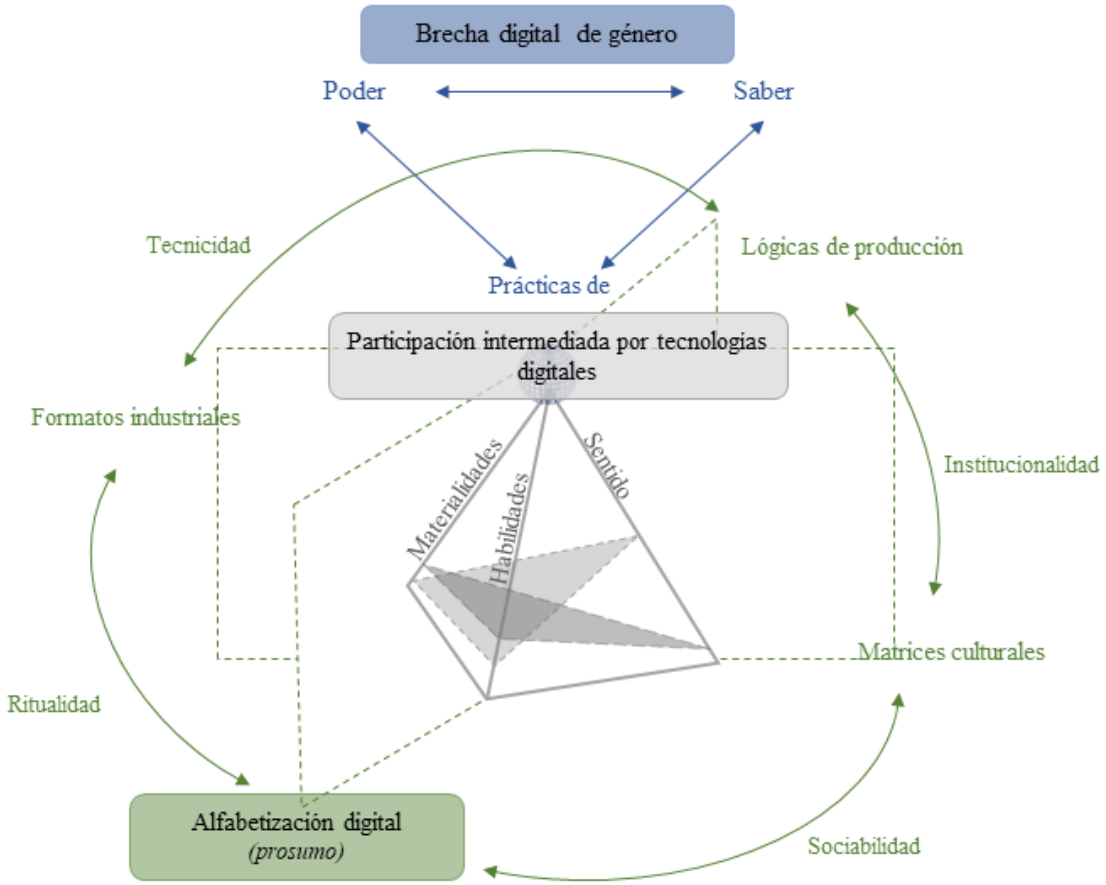
Este epígrafe tiene el cometido de situar el marco teórico-interpretativo en el objeto de estudio. Si bien en el primer apartado del epígrafe se hace el esfuerzo de interpretar el flujo participativo como una serie de prácticas estructuradas a través de las cuales se deviene sujeto en la negociación de un sistema de poder-saber patriarcal; en este, se da el salto de la caracterización de las prácticas participativas, la alfabetización requerida y competencias resultantes de su representación y las brechas sociales emergentes de una noción productiva del poder (Figura 6).

En los siguientes subepígrafes se discute la delimitación conceptual de la participación, las competencias y alfabetización digital y la brecha digital en el campo de estudio, avanzando en

el nivel de concreción que posibilita la formulación del problema de investigación e identificando los elementos que sustentan el interés epistemológico del mismo.

Figura 6

Articulación de las áreas temáticas del estudio



Fuente: Elaboración propia.

2.1.2.1. Participación intermediada por tecnologías digitales

Este trabajo aborda la participación desde el enfoque cultural y comunicativo, para ello, adopta y revisa el abordaje de Henry Jenkins (2006, 2008) desde las aproximaciones de Jenkins et al (2016); pero se apoya en trabajos efectuados en el marco de la teoría política para discutir esta noción (Carpentier, 2016).

El autor se refiere a la participación a través del concepto de cultura participativa (Jenkins, 2008), con el cual atiende a un cambio cultural promovido por la convergencia mediática (Pool, 1983) que posibilita establecer conexiones entre las diferentes y dispersas formas de producción y que – si bien los medios masivos preservan un lugar privilegiado en la producción y distribución discursiva (Jenkins et al, 2016) – facilitan la movilización del/a espectador/a hacia un rol productor (Jenkins, 2008). El concepto alude a una forma de cultura con menos barreras para la expresión artística y el compromiso cívico, un fuerte apoyo para crear y compartir las

propias creaciones, algún tipo de tutoría informal mediante la cual las/os más experimentados transmiten saberes a las/os más novatas/os y la percepción o sentimiento de un cierto grado de conexión social, donde las personas identifican sus producciones como importantes para un grupo o comunidad (Jenkins et al, 2016).

Bajo este prisma, Jenkins et al (2016) se refiere entonces a la participación como una práctica que involucra conexiones significativas con una comunidad mayor y una cultura compartida; por lo que implica tener la capacidad de interaccionar, tomar decisiones y expresarse activamente mediante diferentes medios y prácticas (Jenkins, 2008).

Esta aproximación ha sido cuestionada por diferentes autoras/es, que apuntan – entre otras razones – la ambigüedad conceptual con la que se recupera el término participación en el campo (Livingstone & Bober, 2005). En esta línea, Carpentier (2014, 2016) revisa el concepto desde el enfoque de la teoría democrática y señala su despolitización en el marco de la cultura participativa y su equiparación con la interacción. Para Jenkins (Jenkins et al, 2016), interpretar la participación como práctica cultural, supone en cierta medida que toda práctica cultural implique cierto grado de participación; lo cual lleva al autor, junto a Mizuko Ito y danah boyd (Jenkins et al, 2016), a repensar la resistencia y la configuración de identidades en oposición al status quo en una contingencia cultural donde las comunidades podrían no tener una conciencia clara de la cultura dominante, enunciarse como explícitamente distintos a esta sin ejercer formas de resistencia explícita a la misma o únicamente poner en marcha pequeñas formas de reapropiación tecnológica que se oponen a una estrecha gama de actividades aceptables diseñadas por la plataforma; pero que sí permiten en cambio representar diferentes estructuras de conocimiento, estatus y reputación o normas y valores a las definidas en relación con la escuela, la vida familiar, vida laboral, etc. En este marco, la participación no implica necesariamente resistencia en tanto que se opone o derriba las estructuras existentes, pero pueden ser alternativas en el sentido de que brindan a las/os participantes el capital social (Lin, 2001; Coleman, 1988; 1990; Bourdieu, 1986) necesario para sobrevivir a limitaciones a las que se enfrentan (Jenkins et al, 2016). Esta aproximación repara entonces en una transformación de las relaciones de poder-saber que no implica necesariamente la ruptura, sino una negociación de las matrices culturales en un proceso de hibridación (Scolari, 2015).

Desde esta interpretación, los conceptos de interacción y participación se superponen en cierta medida, en tanto que la interactividad atañe a las propiedades tecnológicas diseñadas para permitir a los usuarios tomar decisiones significativas o elecciones que pueden personalizar la experiencia; mientras que la participación se refiere a las propiedades de la cultura, donde los grupos colectiva e individualmente toman decisiones que tienen un impacto en sus experiencias compartidas; al interaccionar con una interface diseñada para permitir la interactividad se puede contribuir a un a proceso más amplio de deliberación.

Esta aproximación no niega las relaciones de poder, aunque en aras de abordar la participación de mujeres adolescentes se considera que el énfasis que se sitúa en el mismo es insuficiente para la comprensión del dispositivo de género y formulación de este problema de investigación. En la línea de las críticas efectuadas a la democracia deliberativa por las/os teóricas/os radicales y ciberfeministas (Mouffe, 2005; Cornwall, 2003), si no se promueve un análisis transformador enfocado en la raíz de las relaciones de poder, se corre el riesgo de

etiquetar como participación la presencia o reproducción, sobreestimando las oportunidades menores de negociación, y reservando el ejercicio de la misma a quienes poseen el privilegio de participar, perpetuando las relaciones de poder-saber existentes.

En este sentido, se señala la asunción de que el acceso material a la participación implica necesariamente un acceso inmaterial a su ejercicio, una lectura en exceso optimista sobre las prácticas participativas (Buckingham, 2002; Isin & Ruppert, 2015). Si bien Jenkins et al (2016) alude en su obra a diferentes relaciones de poder en la cultura participativa, asume un incremento de la capacidad de participación homogéneo. No se profundiza en el acceso inmaterial asimétrico a la participación. Por tanto, se asume la capacidad de participación en diferentes grados y profundidad, ignorando una relación subjetividad-agencia para participar y desdibujando las implicaciones políticas de la participación (Carpentier, 2011; Livingstone & Bober, 2005).

Por otra parte, el trabajo de Van-Dijk (2013, 2014, 2016, 2018), en torno a la conexión y la experiencia conectada, señala como la identificación de la interacción como oportunidad de participación, implica la sobreestimación de las conexiones interpersonales que tienen lugar en estos espacios. La autora señala conexiones volátiles, intercambios mayoritariamente poco significativos, que pondrían en cuestión las posibilidades de intercambio por parte de la ciudadanía.

En esta línea, Carpentier (2014) advierte que esta aproximación puede situarse al servicio de un enfoque neoliberal de la convergencia mediática. Esta advertencia se enraíza en las implicaciones de la noción de prosumo, que rompe la secuencia de producción, distribución y recepción o consumo, en beneficio de una circularidad descentrada (Canclini, 2011). Esta transformación resignifica a las/os consumidoras/es que modifican e intervienen un flujo que continúa circulando de nuevo, dando lugar a nuevas y sofisticadas variantes de reciprocidad y redistribución, situadas en un modelo de negocio que ha sido señalado desde distintas aproximaciones (Srnicek, 2018; Van-Dijk et al, 2018; Zuboff, 2020). El cambio de estatuto de la/el consumidora/or de símbolos, una noción a priori interpretada como catalizadora de la horizontalidad y democratización de los medios, sirve también – de acuerdo con Remedios Zafra (2013) – a la involucración de las/os compradoras/es en parte de la idealización y ejecución del servicio o producto, situándolos en un lugar protagónico que insta a la diferenciación y homogeneización en la globalización. La autora advierte la retroalimentación de un sistema de mercado que contrapone la emancipación y precariedad; en tanto que sitúan a la/el participante como parte del código y lenguaje visual, posibilitando la obtención de beneficios, pero también la fagocitación de tiempos propios. En este sentido, Zafra (2013) se apoya en el cuestionamiento de quién se beneficia de este prosumo para señalar: por una parte, un intercambio no equitativo, sin condiciones de negociación explícitas con las plataformas que deviene en nuevas formas de transacción como prácticas de la época; por otra parte, señala una saturación paralizante, en tanto que no toda la ciudadanía está dispuesta a ser prosumidora activa y que, en una tendencia acelerada, esto facilitaría una aniquilación de los tiempos propios y la neutralización de la capacidad de atención o el ejercicio crítico de conciencia, refiriéndose a una inercia en la cual se agradece la complicidad de la máquina y de quien la gestiona en el proceso de toma de decisiones (Zafra, 2013).

USC UNIVERSIDADE

Es por tanto que este trabajo considera valiosa la aproximación de la cultura participativa para situar los procesos de subjetivación, pero la misma implica – en atención al cuestionamiento crítico expuesto – la necesidad de problematizar la agencia para participar, el capital social que supera la red de conexiones y las plataformas como materialidad simbólica del dispositivo capitalista con agencia en el proceso participativo. Bajo este prisma, la participación no supone necesariamente un ejercicio subversivo con el sistema de poder-saber en términos de ruptura; pero sí implica un ejercicio de poder, una negociación o hibridación del mismo para con las tecnologías digitales, comunidades, contenido e instituciones y cierto grado de conciencia de las tensiones con una norma o marco de significación. Desde este posicionamiento, cabe entonces preguntarse por el lugar del poder en las competencias que posibilitan la participación intermediada por tecnologías digitales y los procesos alfabetizadores que devienen de su ejercicio, con el objeto de entender una brecha digital de género que supera el acceso material y la presencia en plataformas digitales.

2.1.2.2.Alfabetización y competencia digital

Diferentes estudios advierten la ambigüedad conceptual con la que ha sido explorada la alfabetización y competencia digital (Falloon, 2020; Milenkova & Lendzhova, 2021). Algunos de ellos se focalizan en la transformación del campo y apuntan el cambio acelerado de las tecnologías y prácticas digitales (Pangrazio, 2014), complejizando la identificación de criterios para su delimitación, así como de habilidades y competencias que respondan a las formas de practicar de la ciudadanía y sus necesidades (Milenkova & Lendzhova, 2021).

Desde la lingüística, señalan que términos empleados de forma mayoritaria en el contexto anglosajón, como *literacy*, no encontraban hasta el 2014 una traducción directa al español, alfabetismo (que preserva la vinculación a la lectoescritura en la Real Academia Española (RAE)), favoreciendo la diversificación de las tendencias seguidas en contextos hispanohablantes (Buitrago et al, 2017).

En relación con los campos disciplinares desde los que se formulan estos conceptos, se advierte pluralidad de perspectivas que enfatizan unos aspectos en detrimento de otros y tienden al aislamiento (Gewerc & Armando, 2016). Y, en alusión a las tendencias seguidas en la literatura científica en los últimos años, Gewerc y Fraga-Varela (2019) apuntan que alfabetización y competencias, al igual que lo digital y mediático, son empleados en ocasiones de forma indistinta; y Reis et al (2019) advierten su uso sin una previa conceptualización en el ámbito de la educación superior.

Por ello, en este epígrafe se clarifica el marco conceptual desde el cual se encaran los conceptos de alfabetización y competencia digital. Con el objeto de avanzar en esta delimitación, este trabajo se hace eco de la revisión efectuada por Buitrago et al (2017), en lo relativo a la discusión alfabetización - competencia, quienes identifican dos tendencias mayoritarias en la discusión de estos conceptos. La primera tendencia se centra en el uso del término alfabetización para describir tanto el proceso de adquisición de habilidades como el resultado de dicho proceso (Glister, 1997; Jenkins, 2008, 2010; Dussel, 2010; Lankshear & Knobel, 2008; Bawden, 2008; Lacasa, 2010; Bergomás, 2010; Jenkins et al, 2009; Robinson, 2009; Buckingham, 2005; Celot & Pérez-Tornero, 2009). Esta interpretación de la alfabetización va más allá de la adquisición y articulación de procesos de codificación y

descodificación de la lectoescritura, para referirse también a los lenguajes y códigos que provienen del ámbito comunicativo, incluyendo aquellos asociados a las tecnologías digitales (Buitrago et al, 2017). La segunda tendencia hace una distinción entre el proceso de adquisición de habilidades y la aplicación de lo adquirido, refiriéndose a este último como competencias (Ferrari, 2013; Carretero et al, 2017; Vuorikari et al, 2022; Selwyn, 2015; Ferrés & Piscitelli, 2012, Guitiérrez & Tyner, 2012; Scolari et al, 2018). La competencia implica la capacidad de aplicar conocimientos y habilidades en diferentes contextos (Ala-Mutka, 2011), lo que es comparable al resultado esperado del proceso de alfabetización. Esta perspectiva encuentra respaldo en las tendencias seguidas en el marco europeo (Carretero et al, 2017; Ferrari, 2013; Vuorikari et al, 2016; Vuorikari et al, 2022).

Este trabajo se hace eco de la segunda tendencia, atendiendo a las recomendaciones de Buitrago et al (2017) en favor de la claridad conceptual, diferenciando el proceso de enseñanza y aprendizaje de la aplicación de sus resultados y en coherencia con el enfoque competencial y nomenclatura adoptada en el sistema educativo (Ley Orgánica 3/2020; Decreto 155/2022; Decreto 156/2022).

En lo que respecta a la delimitación de los calificativos mediático o digital, tampoco hay un claro consenso. Por una parte, el adjetivo mediático alude a aquello relativo a la comunicación y sus medios (RAE, 2023) y ha sido interpretado en el campo de la alfabetización como las perspectivas y formas en las cuales las personas se exponen a los medios de comunicación e interpretan el significado de los mensajes (Potter, 2004). Por otra, lo digital se refiere a una forma de codificación, almacenamiento y transporte de datos (RAE, 2023), de modo que alude también a los medios de comunicación que emplean dicho sistema. Aunque algunas/os autores argumentan que esta propuesta implica un reduccionismo tecnólogo (Ferrés & Piscitelli, 2012; Buitrago et al, 2017), cabe señalar que el significado inmediato del término no implica su relación única con una dimensión técnica (Pangrazio, 2015), en tanto que esta forma de procesamiento da lugar a una transformación, aceleración y automatización de prácticas que remodelan el intercambio de información; transformando las relaciones sociales, económicas y la actividad cultural (Kitchin & Dodge, 2011). Lo cual ha llevado en un primer momento a hablar de capacidades relacionadas con la comprensión y uso de fuentes de información a través de un ordenador (Gilster, 1997) y después de prácticas digitales (Selwyn, 2015) relacionadas con la convergencia de multitud de medios (Jenkins, 2008).

Si bien se materializa la falta de consenso a la hora de delimitar en qué medida los dos conceptos se superponen, contienen o hasta dónde llega uno u otro (Gewerc & Fraga-Varela, 2019), es claro que ambos se encuentran en la digitalización de los medios de comunicación. Y, si atendemos a la tesis de hibridez, según la cual lo digital y analógico se desdibujan, en tanto que el impacto de las formas de codificación sobre las prácticas supera la digitalización, podría entenderse que es la alfabetización digital – a nivel conceptual –, aquel de mayor amplitud, que puede contener el primero atendiendo a las particularidades de las materialidades digitales en la práctica. En la conceptualización de la combinación de los términos alfabetización y competencia con el adjetivo digital, también se encuentran autores que hacen eco de la tesis de hibridez: señalan una interconexión compleja entre lo digital y analógico que invita al uso de alfabetización (proceso) sin un calificativo, en alusión a una alfabetización

coetánea, donde los medios ocupan un lugar central, la información está en gran medida digitalizada y es multimodal, convergiendo texto, sonido, imagen (Tyner & Gutiérrez, 2012). Desde una aproximación similar, Scolari et al (2018) propone la alfabetización transmedia que incide en la convergencia de medios, formatos y lenguajes en la cultura participativa, analógicos y digitales; o Frau-Meigs (2012) la trans-alfabetización. Si bien en este trabajo se apropia del concepto transmedia, se considera que la comprensión de las prácticas digitales como prácticas hibridas, que transitan entre lo analógico y digital desde la propia materialidad del cuerpo, no debe ensombrecer las particularidades y complejidades propias de lo digital y que implican un reto educativo en sí mismo. Asumiendo el error al que pueda incidir la ausencia de este adjetivo o su sustitución, entendiendo que ofrece una mayor amplitud que otras propuestas y en coherencia, de nuevo, con el marco de referencia europeo adoptado por el sistema educativo español (Ley Orgánica 3/2020, Real Decreto 157/2022 y Real Decreto 217/2022) y su ordenación y currículo en el marco autonómico gallego (Decreto 156/2022), se adopta para este trabajo el adjetivo digital, desde una posición afín al defendido por Tyner y Gutiérrez (2012) y Scolari (2018) en el ámbito de la comunicación.

Ya discutida la adecuación del concepto de alfabetización digital – como proceso – y competencia digital – en calidad de resultado o devenir –, la complejidad de definir y delimitar esta capacitación permanece. Alcanzar una definición única de alfabetización y competencia digital es un reto (Helsper, 2008). Por una parte, en relación con la alfabetización, Luci Pangrazio (2014) identifica definiciones amplias y poco precisas que no han querido comprometerse con la temporalidad de un momento concreto de desarrollo, como es ejemplo la alfabetización digital entendida como actividad semiótica mediada por medios electrónicos de Thorne (2013). Por otra parte, más relacionadas con la competencia digital, aquellas – sin consenso – focalizadas en la definición de categorías de dominio y competencia operativa, de evaluación y crítica (Lankshear & Knobel, 2011); que, a su vez, han sido sumamente cuestionadas. Un escenario que, de acuerdo con las advertencias de la autora Luci Pangrazio (2014), genera tensiones también a la hora de definir un compromiso crítico con el campo y sus medios (Pangrazio, 2014), que incluso desde posicionamientos no tecnocráticos ha facilitado una sobreestimación o infravaloración de la alfabetización digital y que desdibuja la dimensión política del problema (Buckingham, 2020).

En la segunda tendencia identificada y objeto de las preocupaciones apuntadas, podría incluirse The European Digital Competence Framework for Citizens, comúnmente conocido como Proyecto DigComp (Ferrari, 2013). Se trata de un proyecto impulsado por el Joint Research Centre (JRC) de la Comisión Europea, con el objeto de configurar un marco común europeo para el apoyo al desarrollo de la competencia digital de la ciudadanía; que, desde su creación, ha sido actualizado en tres ocasiones (Vuorikari et al, 2016; Carretero et al, 2017; Vuorikari et al, 2022).

El proyecto original (Ferrari, 2013) define la competencia digital como:

> Digital Competence is the set of knowledge, skills, attitudes, abilities, strategies, and awareness that are required when using ICT and digital media to perform tasks; solve problems; communicate; manage information; collaborate; create and share content; and

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> build knowledge effectively, efficiently, appropriately, critically, creatively, autonomously, flexibly, ethically, reflectively for work, leisure, participation, learning, and socialising.
>
> (Ferrari, 2012, p. 30).

Una definición de la competencia digital que se modifica y simplifica en la última versión del proyecto, DigComp 2.2 (Vuorikari et al, 2022), a partir de las recomendaciones de la Comisión Europea (2019):

> Digital competence involves the confident, critical and responsible use of, and engagement with, digital technologies for learning, at work, and for participation in society. It includes information and data literacy, communication and collaboration, media literacy, digital content creation (including programming), safety (including digital well-being and competences related to cybersecurity), intellectual property related questions, problem solving and critical thinking.
>
> (European Commission, 2019, p. 10)

Si bien la definición inicial de la competencia digital se basaba en los componentes que la constituyen y que posibilitan un tipo de uso deseable desde la verticalidad de las administraciones y la academia; la definición actual se centra en este tipo de uso – seguro, crítico y responsable – y las acciones que la caracterizan desde la posición administrativa y académica vertical. Además, si bien DigComp 2.2 (Vuorikari et al, 2022) incluye en su definición el uso crítico, este no ha modificado la propuesta de áreas, subcompetencias y niveles de desarrollo con respecto a DigComp 2.1 (Carretero et al, 2017).

El modelo identifica cinco áreas competenciales: búsqueda y gestión de información y datos, comunicación y colaboración, creación de contenidos digitales, seguridad y resolución de problemas. Las tres primeras referidas a competencias que pueden ser percibidas en actividades y usos específicos y las dos siguientes, seguridad y resolución de problemas, son transversales a todas ellas. En cada área identifican entre tres y seis subcompetencias, un total de 21 (Tabla 1), y, para cada una de ellas, 8 niveles de aptitud que darían cuenta del desarrollo competencial de la ciudadanía.

La propuesta ha sido ampliamente criticada. Entre las razones se encuentra la asunción de conceptos básicos de familiaridad con el hardware y software o las habilidades instrumentales relacionadas con su uso, valoradas en otras propuestas de delimitación de la competencia digital y excluidas en DigComp (Iordache et al, 2016,2017). Lo cual implica ignorar el primer nivel de la brecha digital (Van-Dijk, 2020) y sus condiciones estructurales, que sitúan en una posición de mayor vulnerabilidad a la ciudadanía que dispone de un menor capital sociocultural y económico acumulado. En esta línea, puede señalarse que el modelo es complaciente con la economía de datos (Srnicek, 2018; Van-Dijk et al, 2018; Zuboff, 2020) y articula un enfoque de la capacitación de la ciudadanía dirigido a la alimentación de un sistema económico demandante de habilidades digitales como usuario. En esta línea y recuperando las apreciaciones de Knox (2019) en torno a la competencia digital crítica en la posdigitalidad, el modelo excluye la visión de la ciudadanía como constructora y reparadora de software y hardware autosuficiente y alternativa a los intereses mercantiles de la industria; así como ignora las condiciones materiales de su producción.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 1

Áreas competenciales y subcompetencias del Proyecto DigComp 2.2

Competence Areas	Competences
Information and data literacy	1.1. Browsing, searching and filtering data, information and digital content. 1.2. Evaluating data, information and digital content. 1.3. Managing data, information.
Communication and collaboration	1.4. Interacting through digital technologies 1.5. Sharing through digital technologies 1.6. Engaging in citizenship through digital technologies 1.7. Collaborating through digital technologies. 1.8. Netiquette. 1.9. Managing digital identity.
Digital content creation	1.10. Developing digital content. 1.11. Integrating and re-elaborating digital content. 1.12. Copyright and licences. 1.13. Programming.
Safety	1.14. Protecting devices. 1.15. Protecting personal data and privacy. 1.16. Protecting health and well-being. 1.17. Protecting the environment.
Problem solving	1.18. Solving technical problems. 1.19. Identifying needs and technological responses. 1.20. Creatively using digital technologies. 1.21. Identifying digital competence gaps.

Fuente: elaboración propia a partir del texto de DigComp, por Carretero *et al.* (2017, p. 11) y revisado por Vuorikari *et al* (2022). Licencia: creative commons Attribution 4.0 International.

Por otra parte, Jenkins (2006) señala la exclusión de habilidades digitales de nivel meso y macro, apuntando la necesidad de un enfoque comunitario de la competencia digital. En tanto que la propuesta, centrada en habilidades con aplicaciones operativas, no permite la atención a aspectos más amplios de la vida en sociedad (Erstad, 2018). En sintonía, modelos como el desarrollado por Scolari (2018) advierten que las áreas y actividades delimitadas de forma vertical desde la academia en el proyecto, no se corresponden con los intereses y prácticas de la ciudadanía para con las tecnologías y medios digitales, por lo que no facilitarían un ejercicio competente de las mismas. En línea con este cuestionamiento, Scolari (2018) identifican en el marco del proyecto *Transmedia literacy*. *Exploiting transmedia skills and informal learning*

strategies to improve formal education, competencias transmedia y estrategias de aprendizaje informal. En el primer grupo, como se ilustra en la Figura 7, se recogen nueve áreas: competencias de producción, prevención de riesgos, performance, gestión social, gestión individual, gestión de contenidos, medios y tecnología, ideología y ética, narrativa y estética. En el segundo grupo, habla de aprender haciendo, resolución de problemas, imitación o simulación, juego, evaluación y enseñanza.

Figura 7

Competencias transmedia identificadas en el proyecto Transmedia literacy. Exploiting transmedia skills and informal learning strategies to improve formal education



Fuente: Alfabetismo transmedia, por Scolari (2018), (https://transmedialiteracy.upf.edu/sites/default/files/files/TL_whit_es.pdf). Licencia Creative Commons CC BY 4.0 DEED.

Una propuesta nacida de las prácticas cotidianas intermediadas por tecnologías digitales, pero que – desde las tres dimensiones de Knox (2019) para el cuestionamiento de la competencia digital crítica – podría señalarse: en un sentido político, la no problematización de quien tiene el poder en estos medios y tecnologías digitales (Knox, 2019; Buckingham, 2020, Polizzi, 2023), incluyendo la capacidad de transgredir normas sociales, sin situarlas en una relación de poder-saber; una problematización que se desdibuja también en un sentido económico (Pangrazio, 2014, Selwyn, 2014; Polizzi, 2020, 2023), ante el no cuestionamiento de la figura de la/el prosumer, de acuerdo con lo expuesto en el epígrafe anterior; y, finalmente, no se contempla en la dimensión material de la producción de y en medios digitales (Knox, 2019). Sí en cambio, considera los medios y tecnologías como un área competencial en sí

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

misma, lo cual permitiría un enfoque de la alfabetización con capacidad para su comprensión y problematización (Erstad, 2018).

En este contexto, cabe aludir a las aportaciones de aquellos trabajos dirigidos a la enseñanza de las prácticas de alfabetización desde un enfoque crítico – que se focalizan en distintas dimensiones (Pangrazio, 2014) –, con el objeto de introducir elementos para la discusión de los modelos presentados: por una parte, Pangrazio (2014) identifica una línea de trabajo que enfatiza la cuestión ética – avanzando en las críticas ya expuestas –, en esta línea se recuperan perspectivas socioculturales de la alfabetización y se intenta contextualizar la práctica digital dentro de la historia, la cultura y el poder. La crítica se ubica en este marco en los contextos y medios de comunicación. En esta línea, el modelo tridimensional de alfabetización de Bill Green (1988) incluye dimensiones operativas, culturales y críticas, lo que permite al individuo transformar y producir significados a través de sus prácticas de alfabetización; donde lo operativo alude al uso eficaz del lenguaje, lo cultural al significado y lo crítico al poder (Green, 2002). En este sentido, Janks (2000) identifica la capacidad de comprender y gestionar la relación entre lenguaje y poder como una preocupación crítica central, al sostener la dominación, el acceso, la diversidad y el diseño como empresas crucialmente independientes y la deconstrucción sin reconstrucción o diseño como una reducción de la agencia humana. Por su parte, Luke (2000) apunta el metaconocimiento de los sistemas de significado y los contextos socioculturales en los que se producen y se insertan, las habilidades técnicas para negociar estos sistemas y la capacidad de comprender cómo estos sistemas y habilidades operan en interés del poder. En esta tendencia, la autora Pangrazio (2014) señala cómo estas conceptualizaciones de la alfabetización digital crítica no incluyen de forma específica necesariamente lo digital; si en cambio facilitan la problematización del poder en el lenguaje y la cultura que sí figuran en la propuesta de Scolari (2018) y supone una transformación de la propuesta sobre la que se sostiene el currículo español (Ley Orgánica 3/2020, Real Decreto 157/2022 y Real Decreto 217/2022).

Por otra parte, se identifican aquellos que enfatizan la expresión personal del individuo. En esta línea, autores como Buckingham (2003) o Sefton-Green (1998) priorizan la autonomía crítica del alumnado, que supera la conciencia y comportamiento, para lo cual asumen fundamental el trabajo de identidad. En esta tendencia, la lectura ideológica de la tecnología digital como fuerza abstracta que podría estructurar pensamientos y acciones es menos importante que la conexión con la vida de los estudiantes, evitando el posicionamiento de estos como víctima de los medios. En este marco, Brunett y Merchant (2011) resaltan la interrelación entre la identidad, prácticas y redes, desplazando el foco de los medios hacia cómo los individuos se interesan en ellos y las formas en que exploran la formación de sus creencias, valores y redes. Este prisma supone un aporte sustancial a la propuesta curricular española, en la cual la cuestión identitaria es únicamente contemplada bajo la noción de identidad y huella digital y sirve de marco de análisis de las áreas de *performance* y gestión individual de Scolari (2018).

Finalmente, se consideran aquellos que se focalizan en la reconstrucción de la experiencia de diseño, refiriéndose a la idea de desentrañar y examinar los procesos de diseño digital en un entorno educativo como posibilitador de un conocimiento crítico y práctico de la producción

de textos digitales. Este enfoque se centra en los resultados de hacer, crear y producir, proporciona una vía para que los individuos expresen sus ideas, valores y creencias y, de este modo, puedan movilizar respuestas personales o afectivas a los textos digitales (Pangrazio, 2014). Lo cual posibilita, de acuerdo con Kress (1997), el despliegue deliberado de recursos representacionales en interés del diseñador. Lo cual supone un cambio de prisma hacia la práctica de producción.

Desde una lectura transversal de las posturas, Pangrazio (2014) apunta la necesidad de negociación y superación de los binomios ideológico-personal, colectivo-individual, domino técnico-disposición crítica; cuyo avance posibilita una alfabetización digital crítica para la comprensión compleja y detallada del discurso, la ideología y el poder, andamiaje del contexto digital, cometido al cual sirve el diseño como estrategia (Pangrazio, 2014).

Este mapa sirve al problema para situar las demandas y oportunidades de desarrollo competencial emergentes del proceso de participación intermediada. La revisión efectuada en aras de la delimitación conceptual, permite el énfasis en las prácticas de participación intermediada por tecnologías digitales desarrolladas en la cotidianeidad de las y los jóvenes y el lugar del poder para con la práctica; lo cual no figura en el currículo escrito en alusión a la competencia digital en la educación primaria (Decreto 155/2022) y la educación secundaria (Decreto 156/2022).

2.1.2.3.La brecha digital de género

La brecha digital es una metáfora que alude a una división social (Van-Dijk, 2020) producida a raíz de un acceso desigual a diferentes formas de tecnología en diversos contextos, lo que resulta en diferentes niveles de compromiso y resultados (Selwyn, 2004). Si bien la acepción de la brecha implica necesariamente dos partes divididas, la propuesta conceptual alude a un rango entre la élite del acceso y el analfabetismo digital, en cuyo centro se sitúa la mayor parte de la población, que tiene acceso de una forma u otra y la emplea hasta cierto punto (Van-Dijk, 2000, 2012, 2020).

Esta desigualdad no es absoluta, se trata de diferentes grados de motivación, acceso físico, habilidades y oportunidades que llevan a diferentes resultados. Por tanto, el concepto no propone una brecha digital única, sino que tiene un carácter complejo vinculado a las divisiones sociales, económicas y culturales existentes en las sociedades (Van-Dijk & Hacker, 2003). De modo que el énfasis de la propuesta conceptual reside en una noción sociocultural de la tecnología digital.

La delimitación conceptual de esta propuesta se ha resignificado a medida que se transformaban las tecnologías digitales, se integraban en la cotidianeidad de la vida popular y la población se reapropiaba de sus usos y posibilidades. En un primer momento, alude a las barreras de acceso a un artefacto y a la conexión a internet, por lo que la investigación temprana sobre la cuestión se focaliza en una clasificación binaria del acceso material al artefacto (Van-Dijk, 2006). Si bien esta brecha no desaparece – especialmente desde un posicionamiento crítico con el eurocentrismo –, se produce una reducción que da lugar a un desplazamiento hacia una dimensión inmaterial, de mayor profundidad, situada en los usos (Hargittai, 2002) y los beneficios tangibles del uso (Van Deursen & Helsper, 2015; Wei et al., 2011).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

En el transcurso de esta resignificación, diferentes autoras/es han trabajado en la conceptualización de esta brecha (DiMaggio & Hargittai, 2001; Katz & Rice, 2002; Mossber et al., 2003; Norris, 2001; Van-Dijk, 2005; Warschauer, 2003), a partir de los cuales pueden identificarse tres niveles consolidados: la brecha de acceso y conexión a internet; los saberes, habilidades y usos (Hargittai, 2002); los beneficios tangibles del uso (Ragnedda, 2017; Van Deursen et al., 2016; Van Deursen & Helsper, 2015; Wei et al., 2011); y un cuarto nivel emergente, que versa sobre la oportunidad de explorar la conciencia algorítmica y las desigualdades de datos (Lythreatis et al., 2022).

En lo que respecta a estos tres niveles consolidados, Van Deursen et al (2017) encuentran en un estudio de jóvenes holandeses evidencia de formas compuestas y secuenciales de desigualdad digital, de forma que quien encuentra barreras en las habilidades disponibles para el uso de las tecnologías digitales, tiene dificultades relativas a las habilidades requeridas para la obtención de beneficios, en tanto que requieren de una articulación competencial secuencial. Lo cual los lleva a apoyarse en el trabajo de Bourdieu (1986) y Hill (1974) para pensar en las desigualdades sociales y la exclusión como una cuestión multifacética. Esta propuesta sitúa a el género, la edad, educación, empleo y diversidad funcional como factores que intervienen en la brecha digital.

En cambio, si bien esta metáfora es útil para la problematización de las diferencias en las oportunidades de participación intermediada por tecnologías digitales y las oportunidades o demandas de desarrollo competencial requeridas, en el marco de este trabajo se considera que el planteamiento priva a las tecnologías digitales de agencia, situándolas en un lugar pasivo de la configuración de dicha diferencia. Una cuestión que podría devenir de la priorización de la diferencia competencial, de acceso, usos o beneficios obtenidos, frente al proceso de su configuración. Una tesis que se apoya en la revisión del estado de arte efectuada en este trabajo (ver epígrafe "Estado del arte").

En este sentido, por una parte, trabajos como Cinnamon (2020) apuntan que este marco es insuficiente para abordar diferencias relativas a algunas causas, formas y consecuencias de las desigualdades emergentes de la datificación. Y Gran et al. (2021) señalan los efectos de los sistemas algorítmicos, tanto beneficiosos como perjudiciales, en la vida cotidiana de las personas. Si los algoritmos desempeñan un papel fundamental para la participación en la vida pública, entonces la falta de conciencia sobre ellos parece crear un desafío democrático. Estos trabajos introducen una noción temprana de cuarto nivel de la brecha digital (Lythreatis et al., 2022), que permitiría la problematización de la agencia de la plataforma en un proceso de construcción del sistema de poder-saber. Por otra parte, en el marco de este trabajo, se alude a la superación del género – en un sentido interseccional que podría incluir las características sociodemográficas identificadas con el habitar la desigualdad digital – como variable sociodemográfica para la medición de otras dependientes. En tanto que el énfasis en la diferencia, si bien documenta la brecha y sus transformaciones, no permite la interpretación del género como un dispositivo que se construye, negocia y transforma en la práctica, también en la brecha digital, e incluso podría incurrir en el asentamiento social, la construcción, de la diferencia (Ballarín, 2020) desde la disciplina académica como autora del poder (Foucault, 2005).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

En este sentido, cabe recuperar – como se apuntaba en el subepígrafe anterior – que los currícula de educación primaria y secundaria no problematizan el poder que subyace a las prácticas digitales; pero también que la cuestión de género se desdibuja, figurando como un principio pedagógico (Ley Orgánica 3/2020) – eludiendo la teoría de género o el feminismo – y en una premisa de coeducación que se traslada al texto escrito: en los contenidos, donde figura la igualdad y el no sexismo como bloque de la vida en sociedad (Decreto 155/2022) y un enfoque de las profesiones STEM en la cultura científica (Decreto 155/2022; Decreto 156/2022); o los criterios de evaluación, en los cuales emergen como actitudes que podrían ponerse en cuestión en términos de evaluación (Decreto 155/2022; Decreto 156/2022).

A estos efectos, esta área temática sirve a este estudio para situar el proceso de construcción de la diferencia durante las prácticas de participación digital, no las diferencias de un tercer nivel en sí mismas que han sido documentadas en trabajos como los recuperados en el estado del arte de este trabajo (ver epígrafe "Estado del arte"). Un abordaje explorado que, superada la descripción necesaria para su problematización en términos de necesidad educativa, podría facilitar pocas oportunidades para la reflexión didáctica y la intervención educativa que se adelante a los efectos de la desigualdad.

Es decir, esta aproximación permite situar en el campo de estudio los procesos de agenciamiento y representación de sí en el marco de relaciones de poder-saber –que subyacen a posibilidades diferenciadas de acceso, participación y obtención de beneficios de la misma–; procesos en los cuales las arquitecturas de las tecnologías digitales en y a través de las cuales se participa disponen de agencia para la construcción y asentamiento de la realidad social.

2.2 Formulación del problema de investigación

Al albor de los ejes teórico-interpretativos y áreas temáticas expuestas, este epígrafe se propone la comprensión y problematización de las prácticas digitales de jóvenes adolescentes. Tal y como se ha venido esbozando en el transcurso del texto, se interpretan estas prácticas digitales como oportunidades de participación; es decir momentos de negociación y construcción de la subjetividad, donde el dispositivo de género emerge como cuestión de relevancia. La teoría rizomátiza (Deleuze & Guattari, 1981) sirve a tales efectos como un marco para entender los flujos de acciones y el modo en el cual hibridan códigos semióticos y materiales que tienen que ver con aquello decible, pensable y representable en un marco de coherencia. En el rizoma de práctica las y los jóvenes encuentran oportunidades para la experimentación y expresión identitaria, artística y el compromiso cívico, intercambio de saberes, la construcción de conexiones sociales, el apoyo mutuo y la tutoría informal (Jenkins et al, 2016). En cambio, el acceso inmaterial a estas oportunidades se tensiona con un sistema de poder-saber que moldea los cuerpos y personalidades de acuerdo con un dispositivo patriarcal (Colaizzi, 2006) e intereses mercantiles del modelo de plataformas (Van-Dijk et al, 2018): las mujeres encuentran ahora mayores oportunidades para el ejercicio de la mirada (Mirzoeff, 2016) y construcción de relatos; pero cabe prestar atención al modo en el que estos se configuran en la recursividad con un referente sexogenérico que sitúa a la mujer como imagen (De Lauretis, 1989), mercancía u objeto de consumo (Aires, 2020; Van-Dijk, 2016), y se tensiona con la agencia sexual, distribución del trabajo y bienes materiales. Un juego en el cual las prácticas digitales no son inocuas o meros actos de vanidad, así como tampoco los

artefactos y sus arquitecturas, materialidades discursivas de las prácticas sociales contemporáneas, dotadas de agencia (Ariztía, 2017) y con capacidad de estimular, promover y visibilizar una u otra forma de hacer (Baricco, 2019). Bajo este prisma, aquellos estudios que relatan diferencias en las formas de hacer –que dan cuenta de una mayor práctica de selfis en mujeres que hombres o personas disidentes del binomio sexogenérico (Anderson & Jiang, 2018; Regueira et al, 2023), la mayor exposición del cuerpo (Veldhuis et al, 2020), una mayor producción de imágenes y filtrado antes de su distribución (Andrade-Vargas et al, 2021) o la mayor preocupación por la seguridad (Hatlevik & Christophersen, 2013)– podrían cobrar otros matices y profundidad. En este contexto, este trabajo hipotetiza que los procesos de práctica cotidiana suponen un espacio metafísico clave para la configuración de la brecha digital: en tanto que la autoidentificación en un relato sobre la feminidad, su negociación y representación implica el agenciamiento de un yo mujer, con una u otra agencia para mirar y ser vista en una forma de ciudadanía contemporánea, demandante y posibilitadora de una forma de alfabetización. Lo que sitúa en lo posible y lo colectivo, formas de uso, beneficios obtenibles y cuestionamientos relativos a las arquitecturas y datos. Se considera, por tanto, que es en estas prácticas mundanas donde las jóvenes adolescentes establecen una relación para con las tecnologías digitales, pero también donde – en hibridación con el espacio físico – devienen sujeto que encarna una norma que las subordina a una forma de desigualdad. Lo que configura una brecha social y digital que se transforma y resignifica en la popularización y apropiación de los medios y tecnologías digitales, así como también en la amplificación de las voces críticas que las cuestionan; pero que parece transformarse sin necesariamente subvertir los desequilibrios de poder-saber en su raíz.

El interés por la cuestión de género en la brecha digital se sostiene en la pluralidad de estudios que dan cuenta de la cuestión (Cánovas-Pelegrín et al, 2022; Estanyol et al, 2022; Masanet & Pires, 2021; Regueira et al, 2023), así como en aquellos otros que abordan la articulación del movimiento feminista y LGBTQ en estos espacios (Walker & Laughter, 2019). En cambio, como se aborda en el capítulo siguiente, estos estudios interpretan con frecuencia la cuestión de género como una variable sociodemográfica equiparable al sexo, privada de su dimensión sociocultural e instalada en la diferencia.

En este contexto, este estudio identifica el interés epistemológico de los procesos de negociación y agenciamiento del relato del género para con las tecnologías digitales, en tanto que es en estos procesos donde se hibridan relaciones de poder, incorporándolas e instalándolas en el cuerpo, pero también transformándolas y dando lugar a nuevas formas de subordinación y emancipación. Es decir, procesos clave desde los cuales repensar las necesidades educativas de una ciudadanía digital crítica en un presente y futuro incierto, dados los rápidos avances y transformaciones socio tecnológicas, y sobre las cuales incidir en aras de una enseñanza con agencia para la transformación social. Bajo este pretexto, este trabajo se cuestiona sobre cómo participan las jóvenes adolescentes en la producción de imágenes, artefactos sobre los que se sostiene la arquitectura de las plataformas donde mayoritariamente se comunican.

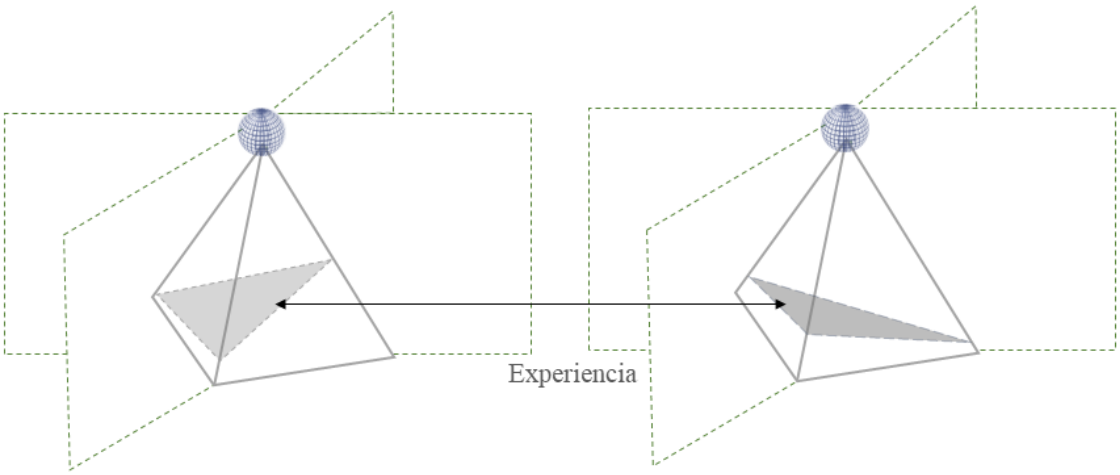
Por ello, se propone cartografiar las experiencias de interacción y participación de jóvenes adolescentes (Figura 8), con el objeto de trazar un mapa de las oportunidades de negociación del constructo de género en la representación – el acceso inmaterial tensionado con las

tecnologías de poder de género–, las competencias de las que disponen para la participación –el cuestionamiento crítico de las relaciones de poder-saber en las que están inmersas –; y los agentes clave en la negociación de estas prácticas.

Un mapa al cual subyacen incógnitas dibujadas por la argumentación teórica en las distintas áreas temáticas del estudio: ¿Cómo se representa el dispositivo de género en estas imágenes? ¿Cómo se negocia el imaginario de feminidad en estas representaciones? ¿Cómo se dialogan estas imágenes con otras/os y con las plataformas? ¿Qué formas de cuestionamiento del sistema de poder-saber permiten estas negociaciones? ¿Qué relación construyen para con las tecnologías digitales en este proceso? ¿De qué alfabetización y competencia digital disponen para la problematización de las tecnologías de poder operantes? ¿Qué tensiones encuentran en su experiencia?

Figura 8

Representación del estudio de experiencias de práctica



Fuente: elaboración propia.

De la variación y coincidencia de las experiencias de jóvenes adolescentes en el mapa de las prácticas, esta investigación espera extraer conclusiones que posibiliten el cuestionamiento del abordaje de la competencia digital y las brechas sociales – concretamente la de género – en los procesos de enseñanza, desde un lugar crítico y feminista, que atienda al ahora de las jóvenes adolescentes sin negar su idiosincrasia, las tecnologías de su tiempo y las posibilidades de emancipación en lo mundano.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

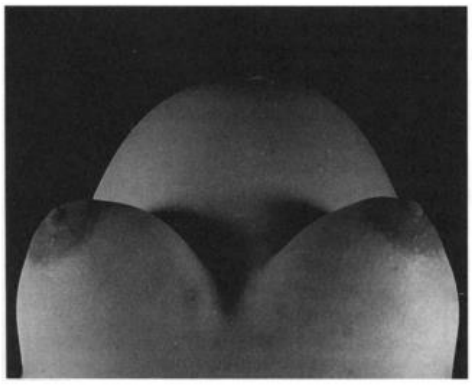


Figure 4
View of her own upper body by 26-year-old female who is five months pregnant and of average weight.

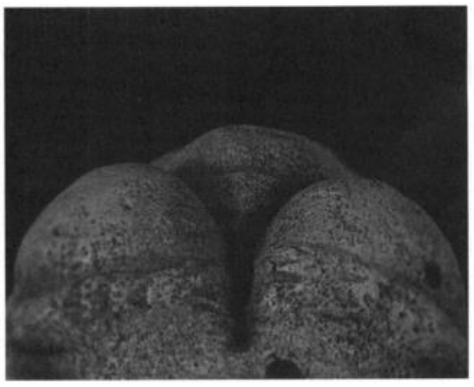


Figure 5
View of upper body of Willendorf figurine from same perspective used in Figure 4.

"Toward Decolonizing Gender: Female Vision in the Upper Paleolithic"
(Hodge McCoid & McDermott, 1996)

"This interpretive essay examines McDermott's hypothesis that the earliest known images of the human body from the European Upper Paleolithic (so-called Venus figurines) were self-representations by women. The authors ask why it took so long to consider the possibility that these figurines were made by women and suggest that the figurines may have served as obstetrical aids, with the figures' varying abdominal sizes helping women to calculate the progress of their pregnancies"

Fuente: Fuente: Hodge McCoid y McDermott (1996) en American Anthropologist, 98 (2), Jstor, https://www.jstor.org/stable/682890, https://about.jstor.org/terms/#content-use (para el uso de esta imagen se ha solicitado autorización a la revista).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

3 ESTADO DEL ARTE

Este capítulo da cuenta de la revisión bibliográfica sistemática en la que se apoya la investigación y que sirve para su discusión. Para su implementación y documentación se toma como referente la guía actualizada para informar revisiones sistemáticas de la Declaración PRISMA 2020 (Page et al, 2021), cuyo objeto es ayudar a las y los revisores sistemáticos a informar de manera transparente por qué se realizó la revisión, qué hicieron las/os autora/es y qué encontraron. Se toma esta decisión siguiendo las recomendaciones de la mayoría de las revistas especializadas en investigación y las tendencias actuales sobre la revisión bibliográfica en la academia; en cambio, es preciso considerar que esta guía nace en el ámbito sanitario y tiene por objeto la evaluación de los efectos de sus resultados (Page et al, 2021), mientras que este trabajo no pretende el metaanálisis y síntesis estadística. Es por ello que se siguen únicamente aquellos ítems de la lista de verificación (Page et al, 2021) que permiten documentar la estrategia de búsqueda, elección, registro, caracterización de los estudios y resultados individuales.

La búsqueda parte de la inquietud de conocer qué prácticas de participación desempeñan las y los jóvenes adolescentes desde un prisma educativo, que alude también a las oportunidades, aprendizajes y limitaciones de dichas prácticas. A pesar de que esta búsqueda se circunscribe al problema de investigación de la tesis doctoral en la que se enmarca este capítulo, se toma la decisión de no acotar la revisión a las prácticas de mujeres adolescentes o estudios con un enfoque de género. En tanto que se pretende conocer los estudios con un enfoque de género que emergen en el corpus de artículos resultantes, así como conocer qué resultados podrían identificar cuestiones de género no previstas en las preguntas y objetivos de investigación.

De acuerdo con el ítem 5 de la lista de verificación PRISMA 2020 sobre criterios de elegibilidad (Page et al, 2021), *"Specify the inclusion and exclusion criteria for the review and how studies were grouped for the syntheses"* (Page et al, 2020, p. 1), se adoptan los planteados en la Tabla 2. Son, por tanto, incluidos aquellos artículos escritos en inglés o español, en revistas científicas de los ámbitos de las ciencias sociales, educación o comunicación – debido a la multidisciplinariedad que implica el objeto –, entre los años 2018 y 2024. Si bien las recomendaciones para la realización de revisiones bibliográficas establecen un abanico de 5 años como un periodo prudente para la recolección de estudios actualizados (Guirao, 2015), se decide ampliar este intervalo por dos razones: en primer lugar, el momento en el que se realiza la revisión bibliográfica, los primeros meses del año 2024, lo cual implica que este año no es todavía productivo en el momento de la búsqueda; en segundo lugar, la contingencia sanitaria de COVID-19 que tuvo lugar en el año 2020 – contenida en el periodo 2018-2024 –, y que se

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

asume podría haber afectado tanto a la producción académica en su volumen como en su contenido.

Tabla 2

Criterios de elegibilidad

	Criterios de inclusión
C.I.1	Escrito en inglés o español
C.I.2	Publicado entre 2018 y 2024
C.I.3	Ciencias Sociales, educación o comunicación
C.I.4	Artículo

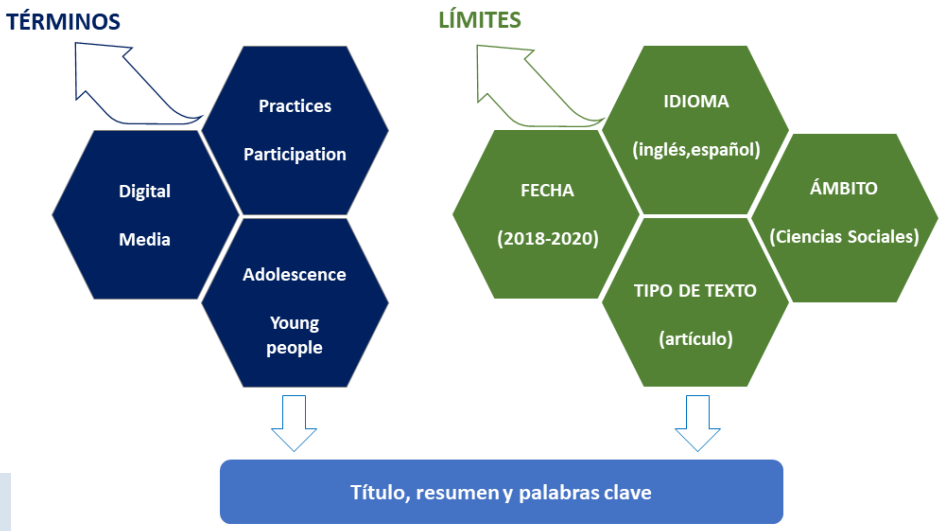
Fuente: elaboración propia

Siguiendo el ítem 6 de la lista de verificación PRISMA 2020 (Page et al, 2021), *"Specify all databases, registers, websites, organisations, reference lists and other sources searched or consulted to identify studies. Specify the date when each source was last searched or consulted"* (Page et al, 2020, p. 1), se seleccionaron las fuentes: SCOPUS, Web of Science (WOS) y Dialnet.

De acuerdo con el ítem 7 (Estrategias de búsqueda) (Page et al, 2021), *"present the full search strategies for all databases, registers and websites, including any filters and limits used"* (Page et al, 2020, p. 1), se seleccionan los términos que – a partir de su combinación – permiten la descripción del tópico. Estos se corresponden con los ilustrados en la Figura 9: digital y/o media, practices y/o participation, adolescence y/o young people, así como sus variantes. A los cuales se suman los límites facilitados por las bases de datos y que permiten la mecanización de los criterios de inclusión: la fecha de publicación, el idioma en el que se escribe el texto, el ámbito de estudio y el tipo de publicación.

Figura 9

Términos y límites seleccionados para la construcción de la ecuación de búsqueda



Fuente: elaboración propia.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

De la combinación de estos términos y limites, junto con los operadores booleanos AND o "+" y OR – que permiten la suma o equivalencia de dos términos respectivamente (Scopus, 2019; WOS, 2016) – y los símbolos de las comillas y paréntesis – empleados para indicar la literalidad y ordenar las palabras en la búsqueda (Scopus, 2019; WOS, 2016) –, se componen las ecuaciones de búsqueda recogidos en la Tabla 3.

Tabla 3

Ecuaciones de búsqueda empleadas en las bases de datos seleccionadas

Fuente	Ecuación	Fecha	N
SCOPUS	Keywords + título+ resumen: digital AND practices AND adolescence + 2018-2024 + ciencias sociales + artículos + inglés y español	01/02/2024	103
	Keywords + título+ resumen: digital AND participation AND adolescence + 2018-2024 + ciencias sociales + artículos + inglés y español	01/02/2024	20
	Keywords + título+ resumen: self practices AND participation AND social media AND young = + 2018-2024 + ciencias sociales + artículos + inglés y español	01/02/2024	19
WOS	Keywords + título+ resumen: digital practices adolescence + article + English and Spanish + 2018-2024 + educación + comunicación	01/02/2024	69
	Keywords + título+ resumen: digital AND participation AND adolescence+ 2018-2024 + ciencias sociales + artículos + inglés y español	01/02/2024	14
	Keywords + título+ resumen: self practices participation social media young+ 2018-2024 + ciencias sociales + artículos + inglés y español	01/02/2024	15
Dialnet	Keywords + título+ resumen: digital AND practices AND adolescence + 2018-2024 + ciencias sociales + psicología y educación + artículos + inglés y español	01/02/2024	22
	Keywords + título+ resumen: digital AND participation AND (adolescence OR Young) + 2018-2024 + ciencias sociales + psicología y educación + artículos + inglés y español	01/02/2024	42
	Keywords + título+ resumen: self practices participation social media Young	01/02/2024	18

Fuente: elaboración propia.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

De esta búsqueda se obtiene un volumen de 322 artículos. Para su filtrado y selección se establecen – de acuerdo con el ítem 8 de la lista de verificación PRISMA 2020 (Page et al, 2021), – los criterios de exclusión recogidos en la Tabla 4:

> Specify the methods used to decide whether a study met the inclusión criteria of the review, including how many reviewers screened each record and each report retrieved, whether they worked independently, and if applicable, details of automation tools used in the process.
>
> (Page et al, 2020, p. 1)

Tabla 4

Criterios de exclusión

	Criterio de exclusión
C.E.1	Repetido
C.E.2	Artículo no empírico
C.E.3	El título y resumen no se adecúan al tema
C.E.4	El cuerpo del artículo no se adecúa al tema

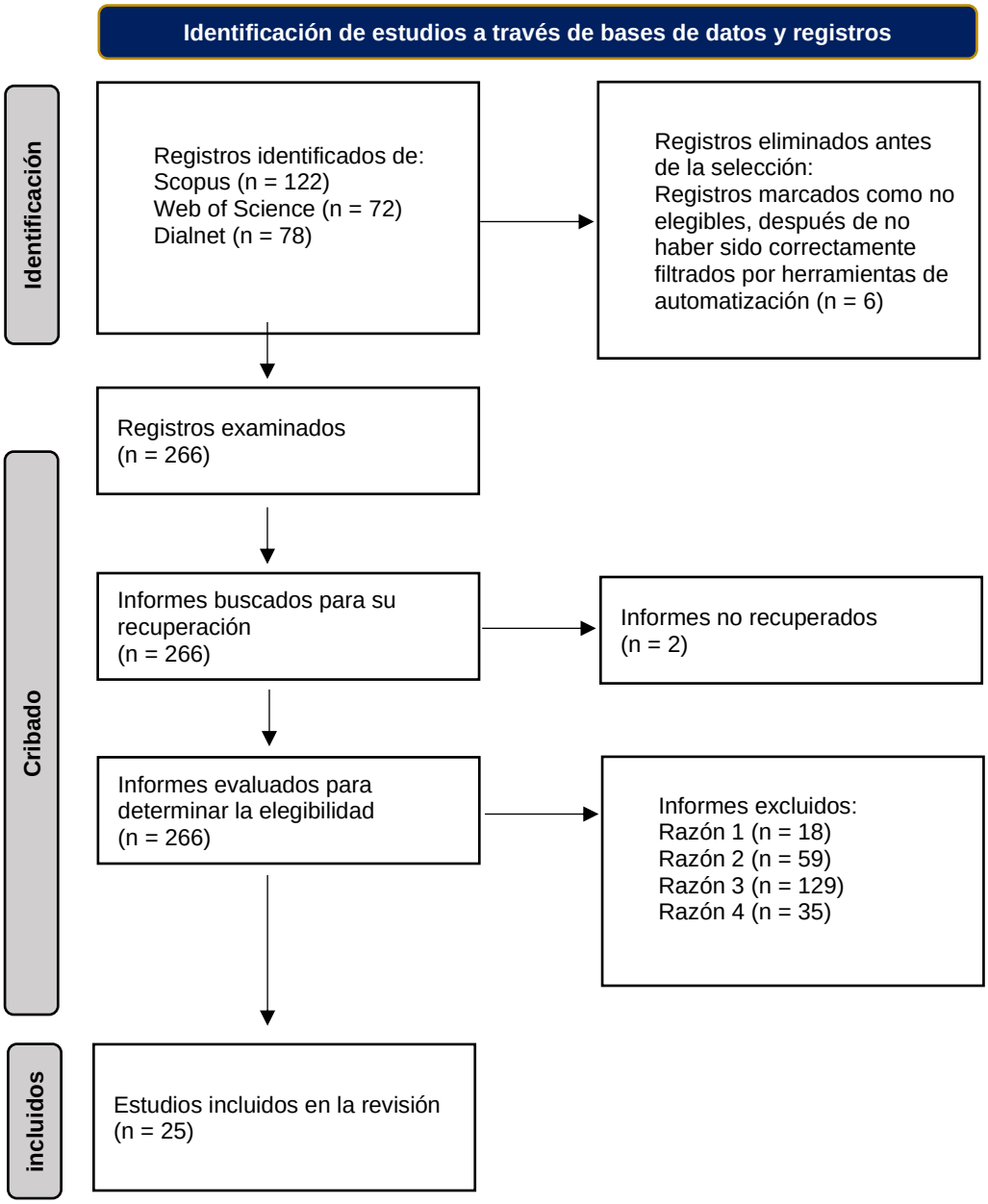
Fuente: elaboración propia.

En ellos, se contempla la repetición de artículos, producto tanto de la devolución bajo distintas ecuaciones de búsqueda como de la indexación en distintas bases de datos. Se excluyen aquellos artículos no empíricos que no faciliten resultados que den cuenta del estado de la cuestión. Y finalmente se excluyen aquellos que no se adecúen al tema, en dos fases: la no adecuación al título o resumen y la no adecuación tras la lectura del corpus completo. Ante la pluralidad de enfoques y contextos desde los cuales se aborda la pregunta explorada en esta revisión, se toma la decisión de eliminar aquellos que abordan la alfabetización o competencia digital en contextos académicos sin aludir a prácticas cotidianas de una población adolescente; así como aquellas otras que se focalizan en aspectos concretos de las prácticas de participación que aluden a otros campos de estudio, como aspectos lingüísticos o la adquisición de idiomas, en lugar de la dimensión cultural de la comunicación.

Cada una de las fases de cribado desde la obtención del corpus en bruto hasta la implementación de los criterios de exclusión es registrada de acuerdo con lo recomendado en el ítem 8 de la lista de verificación PRISMA 2020 (Page et al, 2021). Por una parte, se descargan los datos completos de cada resultado de búsqueda en formato BibTex y se cargan en zotero para su fácil acceso, organización y gestión. Por otra, en paralelo, se registran estos resultados en un libro de Excel. Este libro es utilizado para adjudicar un código a cada uno de los resultados de búsqueda – que permita nombrar a cada artículo y vincularlo a la base de datos de la cual se ha extraído – y registrar cada uno de los criterios aplicados para su selección o exclusión. Estos códigos se forman a partir de la suma de las tres primeras letras del nombre de la fuente o su acrónimo y el número del artículo en los resultados de búsqueda ordenados de forma descendiente (ej: DIA01; WOS01). Y, de acuerdo con lo registrado en el libro de Excel sintetizado en el diagrama de flujo de la Figura 10, se obtiene un corpus final de 25 artículos.

Figura 10

Diagrama de flujo del proceso de búsqueda y selección del corpus



Fuente: plantilla propuesta por Page et al (2020) para la ilustración del proceso de selección e artículos. Su uso bajo citación se reconoce en http://www.prisma-statement.org/PRISMAStatement/CitingAndUsingPRISMA.aspx

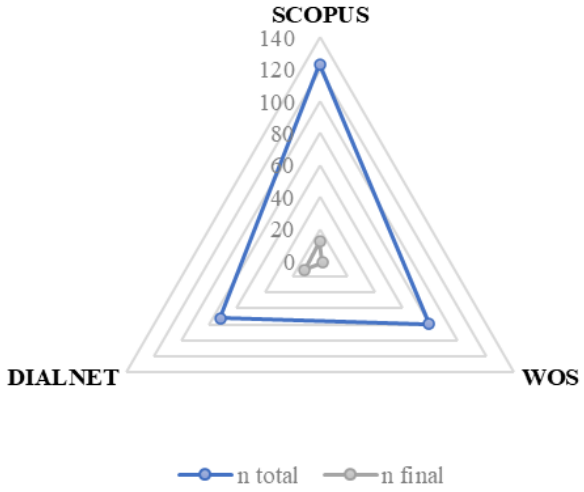
En el corpus de artículos resultante destaca, como se ilustra en la Figura 11, un mayor volumen de textos pertenecientes a la base de datos SCOPUS, a pesar de que existen artículos que han sido descartados y que se encontraron indexados en las tres plataformas.

Entre ellos, aunque todos se publican en revistas del campo de las ciencias sociales –criterio de inclusión para la su consideración inicial –, destaca la predominancia de artículos

cuyos autores se adscriben al ámbito de las Ciencias de la Educación (n=11), seguido de Ciencias de la Comunicación (n=8) y Psicología (n=3); con un único artículo registrado de autores de las Ciencias Políticas, Sociología, Artes y Filosofía.

Figura 11

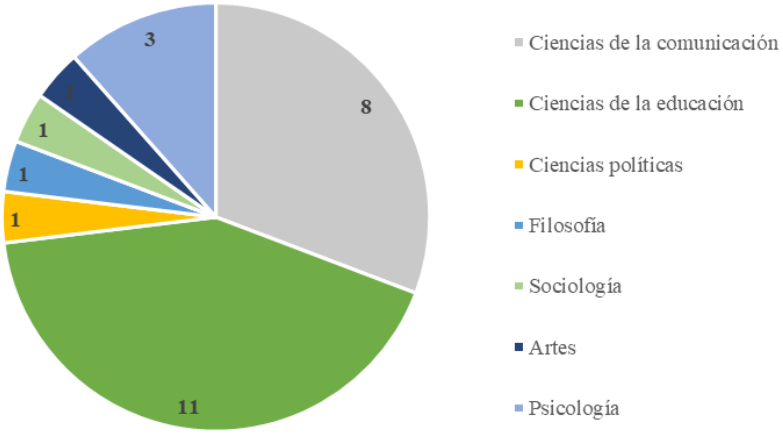
Bases de datos de las que se extraen el corpus inicial y el corpus final



Fuente: elaboración propia.

Figura 12

Ámbito al cual se adscriben las/os investigadoras/es del estudio



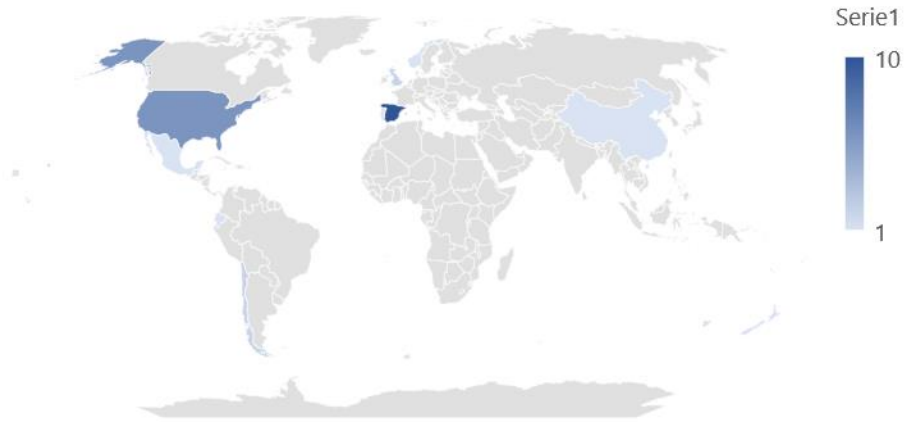
Fuente: elaboración propia.

En lo que respecta a la ubicación geográfica en la cual se desarrollan los respectivos estudios del corpus, destacan España (n=10), Estados Unidos (n=6), Reino Unido (n=2) y Chile (n=2), seguidos de un único artículo en Noruega, Nueva Zelanda, China, México y Ecuador. Finalizando con un único artículo que interpela a 7 países de Europa, Sudamérica y Australia.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Figura 13

País en el que se desarrolla el estudio

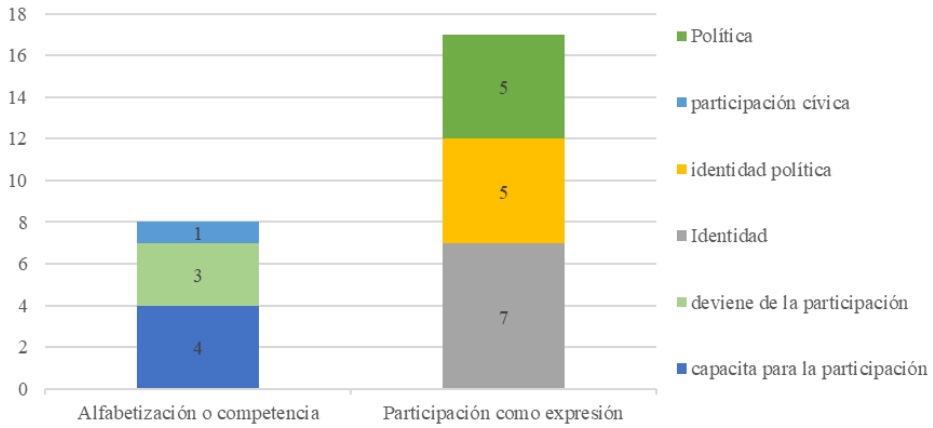


Fuente: elaboración propia.

En lo que respecta al contenido, se encuentran dos líneas que difieren en el lugar que ocupa la participación en el problema de investigación: aquellos que se focalizan en la participación intermediadas por tecnologías digitales como formas de expresión; y aquellos otros que se centran en la alfabetización o competencias producto o demanda de la participación intermediada por tecnologías digitales. Como se ilustra en la Figura 14, en la primera línea citada se encuentran tres tendencias temáticas: las que vinculan la expresión con la cuestión identitaria, las que lo relacionan con el ejercicio político o en último lugar las que interpretan la identidad como cuestión política. En la segunda, se distinguen aquellos que aluden a las competencias digitales como una demanda para el ejercicio de la participación intermediada por tecnologías digitales y aquellos otros que se centran en la alfabetización que deviene del proceso participativo.

Figura 14

Bloques temáticos encontrados en el corpus final



Fuente: elaboración propia.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

A continuación, se aborda pormenorizadamente cada uno de estos dos bloques temáticos y los diferentes focos que se articulan en cada uno de ellos, reparado en el marco teórico desde el cual se abordan, enfoque metodológico y los resultados obtenidos. Para ello, se toma individualmente cada una de las producciones y se trata de establecer conexiones entre cada uno de estos resultados. Para finalmente, identificar aquellos resultados y nichos a explorar o fallas en la pregunta la investigación que permiten la formulación y discusión en esta tesis doctoral.

3.1 ARTÍCULOS ENFOCADOS EN LA PARTICIPACIÓN COMO UNA FORMA DE EXPRESIÓN IDENTITARIA O POLÍTICA

Este grupo está compuesto por un total de 17 artículos del corpus, configurándose como el enfoque mayoritario entre aquellos artículos que abordan las prácticas participativas en la adolescencia. Dentro de este cuerpo, se encuentran dos tendencias y una tercera que combina ambas líneas: aquellos que identifican la participación intermediada por tecnologías digitales como un proceso de configuración o expresión identitaria; aquellos otros que la interpretan como un ejercicio de expresión política; y, finalmente, un corpus de textos que interpretan la participación desde el prisma de la identidad como una cuestión política. A continuación, en los siguientes subepígrafes se aborda pormenorizadamente cada una de estas líneas y se caracterizan los distintos estudios que lo configuran.

3.1.1 Expresión o construcción identitaria

Esta línea está compuesta por los 7 artículos que se recogen en la Tabla 5. Entre ellos, se encuentran tres que abordan las prácticas de creación e intercambio de imágenes como formas de exploración y construcción identitaria (Regueira et al, 2023; Bell, 2019; Montes-Vozmediano et al, 2018); dos artículos que toman las prácticas de configuración del perfil – aunque con un lugar predominante de la imagen – en relación con la construcción identitaria en la adolescencia (González-Villa & Gewerc, 2022; Gómez-Urrutia & Jiménez-Figueroa, 2022) y, finalmente, uno que se centra en las prácticas de desconexión y su relación con la construcción de la identidad en este grupo etario (Agai, 2022).

En el primer grupo: Regueira et al (2023) explora las prácticas de representación de sí a través de actividades de producción vinculadas con la imagen – el selfi y los clips de vídeo – y sitúa el foco en la diferencia sexo-genérica y el capital sociocultural. Bell (2019) se focaliza en las prácticas de creación e intercambio de imágenes en adolescentes. Setty (2021) aborda las prácticas de compartir imágenes entre chicas adolescentes como actividad que posibilita la reproducción o subversión del poder dominante de género. Y Montes-Vozmediano et al (2018) se focalizan en el vídeo y se proponen analizar las características de las producciones creadas y consumidas por adolescentes en relación con la exploración identitaria.

En el segundo grupo: González-Villa y Gewerc (2022) exploran qué dicen mostrar u ocultar las y los adolescentes en las plataformas digitales; y Gómez-Urrutia & Jiménez-Figueroa (2022) abordan las lógicas de la construcción de perfiles en plataformas digitales en relación con la identidad en las adolescentes.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Finalmente, en el último grupo: Agai (2022) aborda la percepción, motivaciones y experiencias de desconexión de adolescentes en relación con la expresión y configuración identitaria.

Tabla 5

Corpus de artículos que abordan la participación como expresión de un proceso identitario

Código	Artículo
DIA70	Regueira, U., González-Villa, A. & Martínez-Piñeiro, E. (2023). Selfis y clips de vídeo de adolescentes: Papel del género, territorio y nivel sociocultural. *Revista Comunicar, 31* (75), pp. 61-73. https://doi.org/10.3916/C75-2023-05
SCO10	González-Villa, A. & Gewerc, A. (2022). Controversias acerca de lo público-privado en redes sociales y adolescencia: estudio de encuesta. *Revista Prisma social* (39), pp. 290-310.
SCO21	Agai, M.S. (2022). Disconnectivity synced with identity cultivation: adolescent narratives of digital disconnection. *Journal of Computer-Mediated Communication, 27* (6), pp. 1–11. https://doi.org/10.1093/jcmc/zmac025
DIA61	Gómez-Urrutia, V. & Jiménez-Figueroa, A. (2022). Identidad en la era digital: construcción de perfiles en redes sociales en adolescentes chilenos/as. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales,* (29), pp. 1-25. https://doi.org/10.29101/crcs.v29i0.17430
SCO19	Setty, E. (2021): 'Frexting': exploring homosociality among girls who share intimate images. *Journal of Youth Studies, 25 (*5) 667-682. https://doi.org/10.1080/13676261.2021.1923675
SCO23	Bell, B. T. (2019). ''You take fifty photos, delete forty-nine and use one'': A qualitative study of adolescent image-sharing practices on social media. *International Journal of Child-Computer Interaction, 20*, pp. 64-71. https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2019.03.002
DIA32	Montes-Vozmediano, M., García-Jiménez, A. & Menor-Sendra, J. (2018). Los vídeos de los adolescentes en YouTube: Características y vulnerabilidades digitales. *Revista Comunicar, 26* (54), pp. 61-69. https://doi.org/10.3916/C54-2018-06

Fuente: elaboración propia.

En lo que respecta a la aproximación teórica desde la cual se articulan estos trabajos, destaca la coocurrencia de la propuesta de subjetivivdad foucaultiana (Regueira et al, 2023; Setty, 2021; González-Villa & Gewerc, 2022), la teoría de la autopresentación de Goffman (González-Villa & Gewerc, 2022; Bell, 2019; Agai, 2022) y la teoría de la identidad narrativa de McAdams (Agai, 2022; Gómez-Urrutia & Jiménez-Figueroa, 2022).

Regueira et al (2023) interpretan las prácticas digitales de participación desde la teoría de la práctica social (Bourdieu, 1981; Reckwitz, 2002; Schatzki et al., 2001), como actividades estructuradas y orientadas por el saber hacer, los significados atribuidos y las materialidades con las que se producen. Problematizan las plataformas como materialidades de la práctica, desde el prisma de la sociedad plataformizada (Van-Dijk et al., 2018), en tanto modelos de negocio que estimulan y promueven formas de práctica. Y sitúan en estas negociaciones el proceso de subjetivación a través del cual las jóvenes se constituyen como sujeto mujer – en un sentido interseccional –, al negociar e incorporar las relaciones de poder-saber (Foucault, 1980) del dispositivo de género (De Lauretis, 1989).

Setty (2021) se refiere al arreglo, en lugar de las prácticas – aunque desde un prisma teórico afín –, como las autorepresentaciones digitalizadas que reflejan formas de navegar y estar dentro de un contexto cultural. Las autorrepresentaciones las ubica en el marco del enfoque foucaultiano postestructuralista e identifica el género como una relación sociestructural de poder- saber. En este sentido, si bien no lo hace explícito, problematiza los medios digitales al identificarlos como canalizadores de un discurso postfeminista, inherentemente neoliberal (Calder-Dawe y Gavey 2016; Gill 2007, 2008; McRobbie 2008; Meenagh 2017), que operativiza una agencia sexual obligatoria asumida como un ejercicio de liberación.

González-Villa y Gewerc (2022), por su parte, adoptan una aproximación teórica próxima: si bien no conceptualizan la práctica, sitúan en ella los procesos de subjetivación a partir de la propuesta foucaultiana (Foucault, 1980). Y, a partir del trabajo de Arfuch (2006) identifican la negociación entre lo público y lo privado como un eje de transformación de las subjetividades. En este marco, problematizan las plataformas desde el concepto de sociedad plataformizada (Van-Dijk et al., 2018) y el principio de popularidad (Van-Dijk, 2013); aunque se focalizan en el ejercicio de subjetivación alteridigida (Sibilia, 2008) para una audiencia. En esta línea, las autoras adoptan la metáfora teatral de Goffman (1971) para aludir a la adecuación a una audiencia sin sobrepasar márgenes de autenticidad.

En resonancia con la metáfora teatral para la interpretación de la identidad y la audiencia, Bell (2019) se apoya en la teoría de la autopresentación (Baumeister, 1982; Goffman, 1971) de forma idealizada y dirigida a una audiencia. En este marco, las plataformas son interpretadas como un espacio para la escenificación del yo y aglutinación de una audiencia. Y se vale de las teorías del aprendizaje cognitivo social y la teoría de la comparación social, desde el enfoque psicológico, para la interpretación de modelos de comportamiento en estos escenarios y la adecuación de la escenificación.

Agai (2022) vuelve sobre la dramaturgia de Goffman (1971) y el concepto de ecolocalización social (Markham, 2021) para relacionar la falta de respuestas a las relaciones interpersonales de interacciones en línea y la inseguridad. En este marco, la autora propone la teoría de la identidad narrativa para relacionar la integración activa de vivencias significativas y valores personales con la imagen que los individuos tienen de sí mismos, en una elaboración constante guiada por la búsqueda de significado y coherencia interna respecto de quién soy (McAdams, 2018). Este marco es también el seguido por Gómez-Urrutia & Jiménez-Figueroa (2022), que se valen de esta teoría para interpretar cómo la hibridez de lo online y offline supone la amplificación de referentes identitarios y mayores oportunidades de auto-expresión y auto-

presentación. En esta línea, equiparan el concepto huella digital con la narrativa identitaria, que les permite abordar la mediación y re-elaboración de prácticas offline en espacios digitales.

Finalmente, Montes-Vozmediano et al (2018) no define un marco teórico, sino que facilita un estado del arte en el que dibujan la ambivalencia de las mayores oportunidades para la autopresentación y la exploración de la identidad en redes sociales (Subrahmanyam, Greenfield, & Michikyan, 2015), frente a una mayor exposición a riesgos en estos espacios durante la infancia (Livingstone et al, 2014).

En lo que respecta al abordaje metodológico y los principales resultados facilitados: Regueira et al (2023) implementan un estudio cuantitativo, mediante un cuestionario online diseñado ad hoc y aplicado a 6.654 adolescentes entre 14 y 17 años de Puebla (México) y Galicia (España). Entre sus principales resultados destaca: la elección de la plataforma para participar diferenciada en función del género, de forma que las mujeres cisgénero se concentran en mayor medida en TikTok e Instagram – aquellas más comunes en el contexto español –, los hombres cisgénero son mayoría en plataformas relacionadas con la retransmisión en directo – como Twitch y Discord – y las personas disidentes del binomio sexogenérico se concentran en mayor medida en otras minoritarias en el grupo de edad como Redit o Twitter. El estudio señala una producción mayor de selfis y vídeos en mujeres cisgénero y personas no binarias, cuya motivación recae en mayor medida en la intención de mostrarse a sí misma/o (56,4%), seguida de la búsqueda de aprobación social a través de likes (36,2%). Ellas reconocen en mayor medida editar las fotografías y potenciar la apariencia física y belleza, resaltando partes del cuerpo. Al tiempo que las personas no binarias adoptan la estrategia contraria: el ocultamiento del cuerpo. En lo que respecta a la producción de vídeos, el estudio señala así mismo una distribución del contenido producido en función del género: las chicas realizan en mayor medida bailes y montajes musicales, mientras que ellos realizan videos humorísticos y bromas; en cambio las personas no binarias muestran una mayor incidencia en la producción de contenido político, vindicativo de su identidad.

González-Villa y Gewerc (2022) proponen, desde un enfoque cuantitativo, un estudio descriptivo-comparativo expost-facto con 169 jóvenes entre 12 y 17 años que cursan la educación secundaria obligatoria. Entre sus principales resultados destaca la necesidad de mostrarse, la búsqueda del reconocimiento social – identificado con la satisfacción personal – y la autoafirmación de la propia identidad. Sobresale la publicación de sentimientos románticos, el propio cuerpo y cuestiones vinculadas a la sexualidad; influyendo en la decisión de publicación la composición de su audiencia en mayor medida (59,80%), el quiebre de la idealización que se pretende proyectar (46,20%) y la opinión familiar (40,20%). Resultados a través de los cuales las autoras relacionan la percepción adolescente de la privacidad con las personas que acceden a su contenido y no con el contenido en sí mismo.

Agai (2022) propone un estudio cualitativo, en el que entrevista a 17 adolescentes noruegos de entre 16 y 19 años. Los resultados apuntan la experimentación con diferentes identidades en la búsqueda de afiliación grupal y apoyo social; proceso en el que emerge la ambivalencia que enfrenta el sentimiento de sobrecarga temporal y la necesidad de ajustarse a las normas de conectividad de sus compañeras/os. Identifican sentirse abrumadas/os y siempre alerta, señalan la percepción de pérdida de control e incertidumbre sobre sus elecciones; movilizando la

desconexión como un intento de recuperar la autenticidad y liberar tiempo. Esta desconexión se asocia al miedo a la exclusión y es experimentada por todas/os las/os participantes con distintas intensidades.

En el distanciamiento las y los jóvenes encuentran la comprensión de este sentimiento, la autoidentificación como víctima de la conectividad y la disminución de la ansiedad en un proceso de redención en el que reconstruyen esta experiencia y la dotan de sentido. En cambio, la no participación es considerada poco realista, por lo que sus prácticas de desconexión se focalizan en la reducción de tiempo de dedicación o la eliminación de aplicaciones consideradas más invasivas (como Snapchat).

Gómez-Urrutia y Jiménez-Figueroa (2022) llevan a cabo un estudio cuantitativo, para el cual adaptan y validan el instrumento de Davis (2013) y Sohier y Brée (2017), que aplican a una muestra de 892 estudiantes de secundaria de tres centros – dos públicos y uno privado – en Talca (Chile). Los principales resultados apuntan que los jóvenes reportan un grado significativo de autenticidad en la presentación del yo en sus perfiles. En este sentido, las chicas comparten más imágenes propias y reales, dan más relevancia a la exploración y presentación de la identidad a través de estas y sitúan en un lugar privilegiado el papel de la apariencia física. Ellas declaran en mayor medida estar impulsadas por expresar y explorar distintos aspectos de su personalidad y preferencias; frente a ellos que afirman estar motivados por sentirse involucrado con sus amistades. En este marco, el 53,9% de las chicas declara ocultar problemas o miedos normalmente o siempre, frente a un 38% de los chicos. Pocos comparten mentir y afirman no estar interesadas/os en la acumulación de likes.

Setty (2021) propone un estudio cualitativo con 41 jóvenes de Surrey (Inglaterra) de entre 14 y 18 años, en dos frases: la primera, a través de entrevistas grupales; la segunda, mediante entrevistas individuales con dos chicas del estudio. Los resultades principales señalan que las jóvenes comparten imágenes de sus cuerpos en redes sociales desde una visión idealizada, bajo el argumento de inspirar a otras y recibir motivación externa que relacionan con la mejora de su autoestima. En ellas negocian y vigilan su autosexualización, debiendo alcanzar un equilibrio y procurando no excederse, en tanto que se abren al escrutinio al compartirlas. Afirman sentir vergüenza ante la posibilidad de ser juzgadas y temen en mayor medida el juicio de personas conocidas, por lo que se sienten más libres de compartir en plataformas orientadas hacia una audiencia exterior y desdibujada (por ejemplo, Tumblr). En este sentido, las prácticas de compartir imágenes íntimas con otras chicas (amigas, sin un carácter sexual) se relacionan con un ejercicio de vigilancia y escrutinio corporal, entre las que destacan la búsqueda del elogio ante una inseguridad, el elogio ante el logro de la pérdida de peso o la valoración antes de enviarla a un chico. En último lugar, se identifican autorrepresentaciones auténticas, seguras y despreocupadas, donde no es necesario salir bien, percibidas como más auténticas y que se dan entre amigas; en cambio, señalan como esta práctica es más accesible para quien cumple el canon de belleza. Los resultados sirven al cuestionamiento de una agencia posfeminista donde la exhibición se identifica con la subversión de la norma y esta, a su vez, se expone más accesible en la digitalidad.

Bell (2019) relata un estudio cualitativo exploratorio, en el cual implementa grupos focales con 35 jóvenes de entre 13 y 17 años (21 mujeres y 14 hombres) de Reino Unido. Los resultados

apuntan el intercambio de imágenes para la presentación y visualización de un yo social y físicamente atractivo, las cuales transmiten experiencias, emociones, logros, intereses y posesiones, a través de una escenografía muy planificada que incluye la ropa, el peinado, iluminación, postura, el ángulo del móvil y uso de filtros. Las/os participantes rechazan el anhelo de diferenciarse del otro y señalan que estas representaciones afectan a su autopercepción, de lo cual responsabilizan a las plataformas. Por el contrario, consideran positiva la exposición a producciones de otras/os que consideran desatan su curiosidad y les permiten pensar en su futuro y posibles expresiones de su identidad. Las/os participantes apuntan que el intercambio permite mantener relaciones también fuera de línea, al conectarles con sus amistades ante las limitaciones del espacio físico; así como también señalan la conexión con su estado emocional a través del humor o frases profundas y la empatía al pensar en qué estarían viviendo las personas que comparten sus imágenes. Finalmente, las y los participantes del estudio ponen en valor la visibilidad, señalando las reacciones como razón para compartir imágenes, validarse e incluso sentirse superior; articulando para ello estrategias que permitan obtener más likes.

Montes-Vozmediano et al (2018) llevan a cabo un análisis de contenido de vídeos de YouTube desde un enfoque cuantitativo. Para ello, seleccionan un total de 100 producciones que devienen de la búsqueda de vídeos adolescentes, de los cuales se extraen 4 temáticas – sexo, drogas, acoso y embarazo – que son empleadas como términos para una segunda búsqueda, resultando una muestra de 400 vídeos. Si bien los términos de búsqueda empleados no garantizan que sea la población adolescente quien engrosa el número de visualizaciones, los resultados apuntan: aquellos producidos por adolescentes son los que menos protegen la identidad del menor (68,3%), aunque es poca la diferencia con la exposición que realizan instituciones privadas o públicas (60,7% y 56,3% respectivamente). Son los vídeos creados por adolescentes, especialmente youtubers, aquellos grabados en espacios privados en mayor medida; y abordan en un mayor porcentaje el acoso como tema central (26,67%), seguido de drogas (21,67%), embarazo (21,67%) y contenido sexual (13,33%). En estas producciones prevalecen las coreografías, remezclas, los selfis y piezas humorísticas; y prevalece una propuesta modal aséptica (declarativa), frente a estructuras imperativas o interrogativas-reflexivas. Aquellas producciones que presentan un tono negativo, sin presentar soluciones o alternativas, pertenecen a youtubers (aunque son minoritarios, 11,4%). Y, finalmente, son las producciones de youtubers aquellas que aglutinan el 62,33% de los «me gusta» (siendo únicamente el 8,75% del total) y suman un total de 13 millones de visualizaciones.

3.1.2 La expresión o construcción identitaria como cuestión política

Esta línea está compuesta por los 5 artículos que se recogen en la Tabla 6. Entre ellos, se encuentran tres que se focalizan en las comunidades, los dos primeros desde la aproximación de las comunidades de práctica (Evans, 2022; Charmaraman et al, 2022) y el tercero a través de la noción de comunidad virtual (Rivera-Vargas & Miño-Puigcercós, 2018). Y, finalmente, dos más que abordan la expresión o construcción de la identidad política (Shrodes, 2020; Gleason, 2018).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO

En el primer grupo, se encuentran: por una parte, Evans (2022) que explora la participación en comunidades de práctica artística como oportunidad para la subversión de la exclusión y

construcción identitaria en adolescentes afroamericanos; Charmaraman et al (2022) estudia la relación entre las comunidades de práctica y las figuras mentoras con el acceso a la participación de las chicas; y, finalmente, Rivera-Vargas y Miño-Puigcercós (2018) abordan las motivaciones para la participación en comunidades virtuales y las oportunidades de aprendizaje.

En el segundo grupo: Shrodes (2020) se focaliza en los recursos semióticos que emplean personas LGBTQ+ para la subversión del poder en vídeos; y Gleason (2018) explora el proceso de desarrollo de la identidad política feminista en plataformas digitales.

Tabla 6

Corpus de artículos que abordan la participación como expresión identitaria y política

Código	Artículo
SCO07	Evans, J.M. (2022). Exploring Social Media Contexts for Cultivating Connected Learning with Black Youth in Urban Communities: The Case of Dreamer Studio. *Qualitative Sociology, 45*, pp. 393–411.
SCO01	Charmaraman, L., Grevet Delcourt, C., Durrani, S., Kapoor, J., Richer, A. M. & Fan Xiao, L. (2022). The role of parents, other adults, peers and informal learning communities in shaping positive social media use in adolesent girls. *Inf Learn Sci, 123* (7-8), pp. 399–420. https://doi.org/10.1108/ils-03-2022-0034
SCO103	Shrodes, A. (2020). Humor as Political Possibility: Critical Media Literacy in LGBTQ+ Participatory Cultures. *Reading Research Quarterly, 56*(4), pp. 855–876. https://doi.org/10.1002/rrq.328
SCO53	Gleason, B. (2018). Adolescents Becoming Feminist on Twitter: New Literacies Practices, Commitments, and Identity Work. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 62* (3), pp. 281–289. https://doi.org/10.1002/jaal.889
DIA39	Rivera-Vargas; P. & Miño-Puigcercós, R. (2018). Young people and virtual communities. new ways of learning and of social participation in the digital society. *Revista Páginas de Educación. 11,* (1), pp. 67-82. https://doi.org/10.22235/pe.v11i1.1554

Fuente: elaboración propia.

En lo que respecta a la aproximación teórica desde la cual se articulan estos trabajos, destaca la noción compartida de cultura participativa de Jenkins (Evans, 2022; Charmaraman et al, 2022; Shrodes, 2020) y la alusión a la alfabetización seguida de distintos adjetivos (Shrodes, 2020; Gleason, 2018).

Evans (2022) aborda la participación desde el prisma de la cultura participativa de Jenkins (2006), la cual identifica con la oportunidad de desarrollo de habilidades importantes, cultivo de relaciones y construcción identitaria (Barron et al. 2014; Century et al, 2018). En este marco introduce el concepto de aprendizaje conectado (Ito et al. 2013) como lente conceptual, aunque

no desarrolla esta idea, así como tampoco conceptualiza la comunidad de práctica o la identidad a la cual alude.

Charmaraman et al (2022) recuperan también la noción de cultura participativa (Jenkins, 2006) que relacionan con las identidades sociales, el cultivo de un sentido de cultura y comunidad. En este marco, conceptualizan la comunidad de práctica a partir del trabajo de Wenger (1999), en alusión a un grupo de personas centradas en una tarea, objetivo o práctica compartida; y proponen el concepto de participación periférica legítima y la noción de mentoría para aludir al proceso mediante el cual las personas aprenden y se familiarizan a través del apoyo informal tipo aprendiz con nuevas experiencias. En cambio, si bien el género es un nodo clave de este trabajo – explora la participación de las mujeres adolescentes en el contexto de la brecha participativa – no lo conceptualizan.

En la misma línea, Shrodes (2020) recupera la noción de cultura participativa de Jenkins (2006); aunque en disonancia advierte las inequidades en las culturas participativa para comunidades no dominantes, así como la tendencia de las tecnologías de los medios a la reproducción de las ideologías dominantes. En este marco, propone la teoría de la desidentificación, para conceptualizar las representaciones cotidianas de alfabetización mediática crítica en culturas participativas LGBTQ+ (Muñoz, 1999), y la noción de agencia, en alusión a la capacidad de identificar, resistir y transformar relaciones de poder en las tecnologías de los medios digitales (De los Ríos, 2018; Kelly, 2018; Wargo, 2018).

Por su parte, Gleason (2018) – aunque no la conceptualiza – sitúa en la práctica la construcción identitaria, que interpreta como la performatividad de diferentes discursos, prácticas y posiciones (Hall, 1996). En este marco, identifica la identidad feminista con el enfoque interseccional de la teoría feminista (Crenshaw, 1989) y la define – a partir del trabajo de Ahmed (2017) – como la lucha de mujeres oprimidas por múltiples sistemas, comprometida contra un sistema de dominación que violenta contra las mujeres. En esta línea, introduce la noción de nuevas alfabetizaciones para la participación, pero no desarrolla el concepto.

Rivera-Vargas & Miño-Puigcercós (2018), en disonancia, proponen el concepto de comunidad virtual, con el cual aluden a un grupo de individuos con intereses compartidos que se reúnen periódicamente para discutir el tema de interés compartido por sus miembros a través de plataformas en línea (Figallo, 1998).

En lo que respecta al abordaje metodológico y los principales resultados facilitados:

Evans (2022) propone un estudio cualitativo de etnografía digital, en el que combina la observación en línea de la actividad en Twitter, YouTube, Snapchat, Instagram y TikTok de los miembros de un programa de hiphop en Chicago y las entrevistas en profundidad, a través de videollamada, a 10 de los participantes – 8 hombres y 2 mujeres – de entre 14 y 24 años (franja que supera la adolescencia, pero la contiene). Los principales resultados apuntan la generación de lazos de parentesco dentro del grupo, la resolución de problemas vinculados con la producción artística de forma colaborativa y la autodistribución y promoción de las producciones entre sus miembros. En lo que respecta a la relación de poder que habita esta comunidad, destaca la subversión a la visibilidad permitida por la plataforma Instagram a través de la organización colectiva para la promoción de las producciones, que identifican como una forma de marketing de guerrilla. Instagram y TikTok – mediante el uso de hashtags que

identifican la comunidad – sirven para la producción de una red extendida para el intercambio de conocimientos que se plasma en el manejo técnico de equipos para la producción y la reorganización del estudio. En este sentido, los miembros de la comunidad generan un sentido de pertenencia y afán por hacerse cada vez más visibles en la plataforma.

Charmaraman et al (2022) proponen un estudio mixto cuantitativo-cualitativo en Estados Unidos. En la primera fase, se diseña e implementa una encuesta a 986 adolescentes – 53% mujeres, 46% hombres, 1% identificados como género no binario y aproximadamente la mitad minorías raciales en el contexto –. En la segunda fase, se lleva a cabo estudio de caso, constituido por un taller de verano de 17 estudiantes de distintos orígenes (chicas) que promueve el uso positivo de las redes sociales a través de una comunidad de práctica. Los principales resultados apuntan que son principalmente los padres con quienes hablan acerca de las prácticas en redes sociales, conversación que se focaliza en el riesgo y la seguridad; aunque también sobresalen miembros jóvenes de la familia y compañeras/os de la misma edad, con quienes abordan la ciudadanía digital. Es al intercambio con el grupo de pares al que se asocia, de forma significativa, un uso positivo de las redes sociales. Y en el estudio de la comunidad intencional de práctica articulada en el taller emerge cómo los pares pasan de ser participantes periféricas a centrales al socializar entre sí con el objeto de efectuar un mejor uso de las redes sociales.

Shrodes (2020) también un estudio cualitativo de etnografía digital, para el cual se seleccionan 6 fragmentos de 3 vídeos – resultantes de la búsqueda de los términos queer, trans, LGBT, LGBTQ+, lesbianas o videos de reacciones o respuestas a ataques relacionados con la homosexualidad; realizados por personas autoidentificadas en sus perfiles como LGBTQ+ y con al menos 30 vídeos publicados en un perfil personal – que se registran mediante la transcripción multimodal. Los principales resultados apuntan: en primer lugar, la interrupción humorística – mediante la actuación o la inserción de clips de vídeo e imágenes en la edición – como una posibilidad política, que relacionan con la alfabetización al hacer visible la la naturaleza ideológica de los medios al interrumpir sus fundamentos. Lo cual se identifica como una posible forma de evadir el ocultamiento de los algoritmos que regulan el contenido sexual, discriminadores con la comunidad LGBTQ+ en tanto que reducen la visibilidad o censuran las expresiones de su identidad – atravesada por lo sexoafectivo –. Le sigue la identificación del género vlogging y su escenificación como generadores de significado, donde la voz, energía, forma en que interpela a su audiencia o la visibilidad del espacio del dormitorio u hogar queer y sus símbolos se opone a la cultura dominante. Así mismo, añaden la creación de sátiras multimodales para la subversión del poder, valiéndose del sarcasmo, ironía y exageración como una acción ideológica que supera la imitación de un estilo y género con fines humorísticos.

Gleason (2018) propone un estudio cualitativo, desde la tradición del estudio de casos, con tres participantes de una ciudad suburbana de Estados Unidos muy activos en Twitter – dos mujeres y un hombre; no aclara sus edades, únicamente facilita referencias de la etapa educativa –. Para la recogida de datos, se apoya en la recolección de la producción en Twitter para el análisis de contenido, la entrevista en profundidad y la conversación informal en el contexto de práctica. Los principales resultados apuntan que las participantes se convierten en feministas a través de una interacción compleja entre prácticas de alfabetización, la identificación de un

compromiso central en distintas prácticas particulares y el reconocimiento – o su falta– como feministas. Así, las participantes usaron hashtags para entablar conversaciones o articular acciones sobre feminismo; intercambiaron información que incluía materiales de fuentes primaria (libros), materiales de fuentes secundarias (informes) y la opinión de personas expertas o valoradas por el movimiento; y twittearon en vivo sobre la participación en eventos, debates políticos o administrativos, programas televisivos, etc. Este trabajo identifica estas tres prácticas como formas de alfabetización que permiten la autoidentificación feminista, en las cuales señalan que emerge el humor y la expresión ética como recurso.

Por su parte, Rivera-Vargas y Miño-Puigcercós (2018) proponen un estudio cualitativo de 7 estudios de casos, comunidades virtuales, que se sustenta en las aportaciones de la etnografía virtual y multisitio. Este se desarrolla en dos etapas: la detección y mapeo de 23 comunidades virtuales con una alta participación de jóvenes españoles entre 15 y 29 años – que supera la adolescencia, pero la contine –; y la observación de los casos. Los primeros resultados apuntan que las y los miembros de las comunidades participan esencialmente para intercambiar conocimientos de forma interactiva. Aunque sus participantes se caracterizan por edades, géneros y contextos socioeconómicos diferenciados, suelen ser creadas y lideradas por jóvenes que son también los usuarios más activos. Las y los miembros de las comunidades identifican oportunidades de aprendizaje y desarrollo competencial en el proceso práctico en el marco de la comunidad – destacan conocimientos y habilidades sociales –; que, a su vez, supone una oportunidad de desarrollo que no identifican en instituciones formales. Finalmente, estas comunidades están jerarquizadas a través de normas y relaciones de poder internas que pueden repetir las jerarquías y estratificaciones presentes en las sociedades modernas.

3.1.3 Expresión o movilización política

Esta línea está compuesta por los 5 artículos que se recogen en la Tabla 7. Entre ellos, se encuentran dos tendencias: aquellos artículos que abordan las formas y experiencias de participación cívica de las/os adolescentes (Chu, 2023; Fuentes & Belando-Montoro, 2022; Vázquez-Barrio et al, 2020) y aquellos otros focalizados en la involucración en comunidades feministas y el discurso político (Peña-Fernández et al, 2023; Jackson, 2018).

En el primero grupo: el trabajo de Chu (2023) se focaliza en las formas de participación civil y los desequilibrios de poder en medios digitales; Fuentes y Belando-Montoro (2022) abordan el lugar de los medios digitales en la participación civil de jóvenes en su totalidad; y Vázquez-Barrio et al (2020) centra la cuestión en las chicas y la oportunidad de participación.

En el segundo grupo: Peña-Fernández et al (2023) estudia la pluralidad de comunidades feministas y la configuración del discurso de género en ellas; y Jackson (2018) se focaliza en los medios feministas producidos por adolescentes y su conexión con la actividad feminista offline.

En lo que respecta a la aproximación teórica desde la cual se articulan estos trabajos, destaca que únicamente un trabajo delimita el concepto de participación y la noción de poder (Chu, 2023); aunque este emerge de forma indirecta en aquellos trabajos que abordan la cuestión feminista (Peña-Fernández et al, 2023; Vázquez-Barrio et al, 2020; Jackson, 2018).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 7

Corpus de artículos que abordan la participación como expresión política

Código	Artículo
WOS67	Chu, D. (2023). Mundane Participation: Power Imbalances in Youth Media Use. *Social Media + Society, 9* (3), pp. 1-12. https://doi.org/10.1177/20563051231190002
DIA38	Peña-Fernández, S., Larrondo-Ureta, A. & Morales-i-Gras, J. (2023). Feminismo, identidad de género y polarización en TikTok y Twitter. Revista Comunicar, 75, pp. 49-60. https://doi.org/10.3916/C75-2023-04
DIA21	Fuentes, J.L.& Belando-Montoro, M.R. (2022). Redes sociales y otros canales digitales como medios de participación cívica: un estudio cualitativo de la juventud madrileña. *Foro de Educación, 20* (1), pp. 39-63. http://dx.doi.org/10.14516/fde.926
DIA07	Vázquez-Barrio, T., Torrecillas-Lacave, T. & Suárez-Álvarez, R. (2020). Diferencias de género en las oportunidades de la digitalización para la participación sociopolítica de los adolescentes. *Revista Mediterránea de Comunicación, 11*(1), pp.155-168. https://www.doi.org/10.14198/MEDCOM2020.11.1.10
SCO67	Jackson, S. (2018). Young feminists, feminism and digital media. *Feminism & Psychology, 28* (1), pp. 32–49. https://doi.org/10.1177/0959353517716952

Fuente: elaboración propia.

Chu (2023) recupera la noción de poder de Carpentier (2016) para discutir y delimitar la participación; según la cual entiende por participación la igualación de la relaciones de poder entre actores privilegiados y no privilegiados, en procesos de toma de decisiones formales o informales, dentro de un contexto particular. Por ello, propone analizar la participación examinando los campos, los actores, las relaciones de poder y la toma de decisiones en los procesos participativos. En este marco, se propone la categorización de Casemajor et al. (2015) sobre las formas de participación: activa, pasiva, no participación activa y no participación pasiva; donde la actividad enfatiza la agencia y la pasividad alude a la actividad no voluntariosa.

Fuentes y Belando-Montoro (2022) no delimitan el propio concepto de participación, pero sí proponen el de prosumo (Scolari et al, 2018), que dirigen hacia el debate pedagógico sobre la necesidad de capacidades que permitan una participación activa responsable y consciente. En esta línea, dirigen la cuestión educativa hacia el pensamiento crítico (Burbules, 2004; Rivera, et al, 2021). Por su parte, Jackson (2018) no delimita la participación, pero la interpreta bajo el prisma del feminismo postestructuralista y la sitúa en el ejercicio de la micropolítica (Budgeon, 2001; Harris, 2008) en línea (boyd, 2008).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Peña-Fernández et al (2023) si bien aluden al debate que ha emergido en medios digitales en torno a la delimitación del sujeto político del feminismo y el lugar de lo identitario en el movimiento, no desarrollan conceptualmente el marco desde el cual encaran el estudio. En su lugar, recuera un estado de la cuestión en distintas plataformas.

En la misma línea, Vázquez-Barrio et al (2020) abordan el estudio desde el prisma de la participación política, pero no la conceptualizan o delimitan. En su lugar, facilitan un estado de la cuestión acerca del uso o e implicación de las/os adolescentes en redes sociales, en el que emerge la diferencia de género.

En lo que respecta al abordaje metodológico y los principales resultados facilitados:

Chu (2023) propone un estudio cualitativo con 10 grupos focales – mixtos, solo de chicas o solo de chicos –, conformados por 67 estudiantes de secundaria en Hong Kong de entre 12 y 18 años. Los resultados apuntan que no se cumplen las expectativas de la cultura participativa, predominando una participación pasiva que beneficia a la plataforma, bajo el conocimiento de las arquitecturas pero sin resistencia o rechazo a ellas. La participación sucede desde dispositivos y aplicaciones de uso mundano, se relaciona con un acceso temprano facilitado por la familia, mientras que la familiarización con el ordenador tiene lugar en la escuela. Entre las metas se identifica la información, el entretenimiento y sociabilidad. En cambio, los procesos que articulan se caracterizan por la pasividad: se informan y entretienen a partir de aquello que se encuentran en el Feed y desconocen el medio que origina la producción. Manifiestan más agencia en lo que respecta a lo conversacional, aunque figura el miedo a perderse algo. En lo que respecta al privilegio de los actores, señalan notables desequilibrios de poder: la familia pauta los tiempos y descarga de aplicaciones, las plataformas dictan condiciones que las/os participantes no comprenden, los *influencers* y microcelebridades como proveedores de contenido, que las participantes no valoran en términos de credibilidad o confiabilidad. La agencia se pone en juego en la búsqueda activa de información, para lo cual señalan Google; y el juego público-privado, según el cual eligen herramientas que facilitan la volatilidad en el tiempo y se posicionan en espacios de mayor privacidad.

Peña-Fernández et al (2023) emplean técnicas de análisis de redes sociales para analizar comunidades en Twitter y TikTok, empleando la API 2.0 con acceso académico en TikTok y técnicas de raspado web en TikTok. Los resultados apuntan que los debates sobre feminismo en ambas redes sociales son poco cohesivos, siendo la identidad y la materialidad del sexo la cuestión sobre la que versa la polarización. La postura mayoritaria es transinclusiva, esta es mayor entre la población más joven. TikTok aparece como una red menos partisana y más dialógica en temas de identidad sexual; en contraste, Twitter tiende a una mayor polarización y segregación debido a algoritmos que crean cámaras de eco y comunidades más cerradas. TikTok y la juventud – más presente en esta plataforma – se orientan al entretenimiento. En este sentido, el estudio apunta como la abundancia de elementos no textuales en TikTok puede influir en su tono más neutro frente a Twitter.

Fuentes y Belando-Montoro (2022) proponen un estudio cualitativo, a través de grupos de discusión conformados por 43 estudiantes de educación secundaria, obligatoria y no obligatoria de distintas zonas geográficas de Madrid (España), con un nivel socioeconómico diferenciado. Los resultados apuntan que las/os jóvenes identifican Instagram en primer lugar como

plataforma para la participación social y apuntan compartir *stories* sobre distintas causas como una acción valiosa. El potencial de las redes sociales para la participación reside en su capacidad de difusión y capacidad viral; en cambio, señalan un exceso de información, en el cual aquella valiosa se mezcla con otra de escasa relevancia, así como también cuestionan la credibilidad asumida como fuente a una producción por el hecho de estar accesible en una plataforma. Las participantes valoran positivamente el potencial de las redes sociales como medio de participación social, pero al mismo tiempo cuestionan su utilidad cuando se alude a la interpelación a administraciones públicas locales. Finalmente, destaca un contexto amplio e intercultural accesible de forma sencilla que identifican como una forma de acercarse al mundo, las tendencias, corrientes sociopolíticas y diferentes problemáticas.

Vázquez-Barrio et al (2020) exponen un estudio cualitativo, con entrevistas en profundidad a expertos y grupos de discusión con chicos y chicas de entre 15 y 18 años (10 chicos y 10 chicas). Los resultados apuntan que para las/os adolescentes Internet es fundamentalmente un espacio de ocio, a pesar de las oportunidades de participación cívica apuntadas por el grupo de expertos. En relación con las redes sociales como herramientas para la participación política y social, las/os participantes exponen desinterés, desconocimiento y escepticismo respecto a sus efectos y potencialidades (aunque el estudio apunta a plataformas como change.org y acciones vinculadas, que quizás no son las que se articulan entre este grupo). El estudio presenta como se utiliza mayoritariamente Instagram, utilizada para compartir imágenes de carácter personal y social; pero no discute esta cuestión como un ejercicio político. Finalmente apuntan un mayor recelo de las mujeres adolescentes por la privacidad y la seguridad que relacionan con las barreras para la participación. Señalan miedo a ser criticadas y la preferencia de silenciar sus opiniones en un ejercicio de autocensura.

Jackson (2018) propone un estudio cualitativo con entrevistas a 17 niñas de entre 15 y 18 años, pertenecientes a distintas razas, localizadas en clubes feministas de centros de educación secundaria de Nueva Zelanda. Los principales resultados apuntan el lugar del algoritmo, en tanto que señalan haber llegado a páginas o contenido después de haber dado *like* previamente a contenidos similares. Las jóvenes renuncian a la participación intimidadas ante la duda de su capacidad o conocimiento, el miedo a una reacción que nombran tóxica y que identifican no solo en movimientos antifeministas, sino también dentro del feminismo. Manifiestan sentir ansiedad ante el incumplimiento de un canon acerca de ser buena feminista o hacer feminismo. Destacan compartir conocimiento e información dentro de la plataforma como una acción valorada dentro del feminismo, que – si bien ha sido cuestiona como acción feminista – responde a sus inquietudes y preocupaciones alimentadas por la mala prensa del feminismo en distintos contextos, entre ellos el escolar. Se enfatiza la necesidad de hacer activismo en línea, poniendo en cuestión la insuficiencia señalada por los críticos del *click*; en cambio, enfatizan la necesidad de "hacer algo" offline, poniendo en cuestión sus mismas palabras al no considerar hacer algo aquello movilizado en la red. Finalmente, existe una continuidad entre las prácticas de las niñas en espacios digitales que consideran seguros – asumen más privados – y los feminismos practicados en otros espacios históricos y geográficos.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

3.2 ARTÍCULOS ENFOCADOS EN LA ALFABETIZACIÓN PARA LA PARTICIPACIÓN O COMO PRODUCTO DE UN PROCESO PARTICIPATIVO

Este grupo está compuesto por un total de 8 artículos del corpus. Dentro de este cuerpo, se encuentran dos tendencias: una que sitúa el foco en las competencias o alfabetización necesarias para las prácticas de participación en una ciudadanía digital (Cánovas-Pelegrín et al, 2022; Estanyol et al, 2022; Lebrusán et al, 2022; Andrade-Vargas et al, 2021; Masanet & Pires, 2021); y una segunda en la cual se sitúa el foco en la alfabetización multimodal que deviene de las prácticas cotidianas de participación de las personas adolescentes (Jeon, 2021; Morrison, 2021; Valdivia, 2020). A continuación, en los siguientes subepígrafes se aborda pormenorizadamente cada una de estas líneas y se caracterizan los distintos estudios que lo configuran.

3.2.1 Competencias o alfabetización para la participación en la ciudadanía digital

Esta línea está compuesta por los 5 artículos que se recogen en la Tabla 8. Entre ellos, se encuentran dos tendencias: la primera – mayoritaria – aborda las competencias o alfabetización en la ciudadanía digital desde el prisma de la brecha digital (Cánovas-Pelegrín et al, 2022; Estanyol et al, 2022; Lebrusán et al, 2022; Andrade-Vargas et al, 2021; Masanet & Pires, 2021); y, la segunda – con un único artículo –, se centra en la percepción de las competencias para la participación de jóvenes adolescentes.

En la primera línea: Estanyol et al (2022) abordan la percepción de la competencia digital de jóvenes adolescentes que participan en redes sociales, incidiendo en la brecha digital de género. Masanet y Pires (2021) exploran los hábitos de participación de adolescentes desde el prisma de la brecha digital de género. Lebrusán et al (2022) se centran en los límites establecidos para el logro de la ciudadanía digital activa en la adolescencia. Y Andrade-Vargas et al (2021) exploran las posibilidades de democratización de la participación y la reproducción de desigualdades sociales en las prácticas de participación.

En la segunda línea, Cánovas-Pelegrín et al (2022) se focalizan en la percepción de la competencia digital de jóvenes adolescentes que participan en redes sociales y su relación con los entornos familiar y socioeducativo.

En lo que respecta a la aproximación teórica desde la cual se articulan estos trabajos, destaca la coocurrencia de la noción de ciudadanía digital desde diferentes aproximaciones teóricas (Estanyol et al, 2022; Lebrusán et al, 2022; Andrade-Vargas et al, 2021) y de la brecha digital a partir de los trabajos de Van-Dijk y Van-Deursen (Estanyol et al, 2022; Masanet & Pires, 2021). No hay un consenso, en cambio, en torno a lo nombrado como habilidades, capacidades, competencias o alfabetización, conceptos que no se desarrollan en profundidad. Este cuerpo de trabajos se caracteriza en su conjunto, a diferencia de aquellos recogidos en el primer subepígrafe de este apartado, por la priorización de un estado de la cuestión, en lugar de la delimitación conceptual de aquello que se explora y sus dimensiones.

Estanyol et al (2022) se refieren a la ciudadanía digital como un concepto multidimensional que abarca la alfabetización, las competencias, la participación o el acceso y brechas digitales, en proceso de definición y abordado desde diversas áreas como la educación, la comunicación o las ciencias políticas (Gleason & Von-Gillern, 2018; Panke & Stephens, 2018). En este marco, aluden a capacidades, competencias, conocimientos y alfabetización mediática (Valtonen et al., 2019) en distintos momentos del texto; en cambio, sí delimitan la brecha digital, a partir de los

trabajos de Van-Deursen y Helsper (2015), situándose en el tercer nivel de la brecha, relativa a los beneficios y resultados extraídos del acceso inmaterial a la participación. Finalmente, sitúan el género en el trabajo de Bell Hooks (1994) – quien hace una aportación significativa a la pedagogía crítica desde el enfoque de género –, pero no se conceptualiza en relación con el tema.

Tabla 8

Corpus de artículos que abordan la participación como ejercicio de la ciudadanía digital posibilitado por la disposición de competencias

Código	Artículo
DIA13	Cánovas-Pelegrín, R., Ballesta-Pagán, F. J. & Ibañez-López, F.J. (2022). Percepción de los adolescentes sobre el consumo de redes sociales. RELATEC. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, 22 (1), pp. 123-134. https://doi.org/10.17398/1695-288X.22.1.123
DIA17	Estanyol, E., Montaña, M., Fernández-de-Castro, P, Aranda, D & Mohammadi, L. (2022). Competencias digitales de la juventud en España: Un análisis de la brecha de género. *Revista Comunicar, 74* (21), pp. 113-123. https://doi.org/10.3916/C74-2023-09
SCO13	Lebrusán, I., Larrañaga, K.P. & Monguí Monsalve, M.M. (2022). La digitalización como oportunidad para el desarrollo de la ciudadanía en la infancia y la adolescencia. *Política y Sociedad, 59*(3), pp. 1-15. https://dx.doi.org/10.5209/poso.81906
DIA10	Andrade-Vargas, L., Iriarte-Solano, M., Rivera-Rogel, D. & Yunga-Godoy, D. (2021). Jóvenes y redes sociales: Entre la democratización del conocimiento y la inequidad digital. Revista *Comunicar, 29*(69), pp.85-95. https://doi.org/10.3916/C69-2021-07
DIA66	Masanet, M.J.; Pires, F. & Gómez-Puertas, L. (2021). Riesgos de la brecha digital de género entre los y las adolescentes. *Profesional de la información, 30* (1), pp. 1-15. https://doi.org/10.3145/epi.2021.ene.12

Fuente: elaboración propia.

Lebrusán et al (2022) se sitúa también en la noción de ciudadanía digital, en relación con una geografía electrónica (Poster, 1997) que amplían los principios, dimensiones y componentes de lo social. En este contexto sitúa los derechos de una nueva forma de ciudadanía y, en su ejercicio, el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas, así como la creatividad. En este contexto, aunque no lo conceptualiza, señala la asimetría de poder en relación con las personas adultas y la tarea de alfabetización – que adjetiva como informacional, mediática y social – en el ámbito escolar, que no conceptualiza.

Andrade-Vargas et al (2021) relacionan la participación en plataformas digitales con la creación de identidad, vida social, alfabetismo digital y vida académica (Boyd, 2014). Marco en el cual recuperan el concepto de reproducción social para interpretar la reproducción de patrones de estratificación social e inequidad digital. En esta línea, facilitan un estado del arte que argumenta cómo la raza, origen étnico y nivel de escolaridad de las familias no afecta al acceso, pero sí al uso y beneficios obtenidos del mismo. Es decir, alude a los niveles de la brecha digital, sin especificar este concepto. En la misma línea, Masanet & Pires (2021) se sitúan en el tercer nivel de la brecha digital, que conceptualiza a partir de los trabajos de Van-Deursen y Van-Dijk (2009); y alude al género, aunque no conceptualizan esta noción.

Finalmente, Cánovas-Pelegrín et al (2022) no conceptualizan la participación y la competencia digital, sino que proponen un estado del arte acerca de la socialización adolescente en medios digitales e inciden en los riesgos.

En lo que respecta al abordaje metodológico y los principales resultados facilitados:

Cánovas-Pelegrín et al (2022) proponen un estudio cuantitativo de encuesta, con 104 estudiantes de educación secundaria obligatoria, de entre 12 y 17 años – 54 mujeres y 50 hombres – de la región de Murcia (España). Los principales resultados apuntan la existencia de diferencias significativas en el uso de las redes sociales según el género, no en cambio cuando este uso está relacionado con la formación académica y tampoco sobre su percepción sobre la competencia digital que poseen. Por el contrario, sí existe una relación significativa entre la percepción de ser competente y la participación activa en redes sociales. Las cuales no son percibidas como detonantes de conflictos o discusiones en el ámbito familiar y se identifican con una mejora de las relaciones de amistad. Estos resultados no se ponen en discusión con estudios que evalúen la competencia digital.

Estanyol et al (2022) realizan un estudio cuantitativo de encuesta, con una muestra de 600 jóvenes entre 16 y 18 años de España. Los resultados informan una relativa igualdad en las competencias técnicas de mujeres y hombres, con un ligero dominio de las primeras, que alude a la instalación de programas y aplicaciones sin ayuda, la navegación por internet, el uso de servicios para el logro de objetivos cotidianos, la grabación, edición y difusión de contenido audiovisual y la interacción con otras personas, así como la identificación de bots. Sin embargo, una minoría del 27,8% se considera competente en la configuración y uso de herramientas para incrementar la privacidad y seguridad. En lo que respecta a la identidad digital, afirman manejar distintos perfiles y saber adaptar su comportamiento a las normas de cada plataforma. Por el contrario, menos de la mitad de la muestra se considera competente para la participación en procesos de deliberación y toma de decisiones en línea o poder enseñar a otras, en lo cual destacan las mujeres (49% frente a 42,1%). En lo que alude a la capacidad crítica, los chicos se consideran más competentes que las chicas, consideran que poseen más conocimiento sobre las características básicas de los servicios digitales y el uso de los datos que realizan las plataformas (aunque el porcentaje de personas que señalan la opción «mucho o bastante» es inferior al 30%). Finalmente, las/os investigadoras/os señalan que en aquellos ítems que benefician a las mujeres la distancia es menor que en aquellos que benefician a los chicos, en los cuales la distancia de porcentajes es más abrupta. En la discusión de estos resultados inciden en la necesidad de

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

incorporar los aportes de la teoría feminista al marco de la competencia digital, aunque no discuten conceptualmente los resultados desde este enfoque.

Lebrusán et al (2022) proponen un análisis del marco normativo y 59 testimonios de niñas/os, adolescentes, madres, padres, personal docente y expertas/os desde un enfoque etnográfico. Para ello realizan 30 entrevistas y 6 grupos focales: 11 entrevistas en profundidad a expertas y expertos académicos sobre el uso de la tecnología en la infancia; 8 entrevistas semiestructuradas a padres, madres y representantes de las AMPA (Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos/as de infantil, primaria y secundaria); 6 entrevistas semiestructuradas a personal docente (infantil, primaria y secundaria); y 5 entrevistas semiestructuradas y 6 grupos focales con 29 estudiantes de primaria y secundaria en España. Los principales resultados apuntan que el acceso a los medios digitales queda limitado por la tutela y asimetría de poder con el adulto, además del reconocimiento de derechos políticos y civiles en la infancia. Señalan que la compartimentación y limitación de la normativa constituye un obstáculo para el desarrollo de la ciudadanía digital en la infancia y adolescencia, señalando que no se ha previsto el avance tecnológico en relación con los derechos fundamentales de la infancia. En esta línea, identifican una tensión entre la participación y la intención de protección que tensiona a las escuelas y familias, oponiendo la voluntad adulta de protección – en forma de control y vigilancia – a las inquietudes y deseos de participación y activismo social de la juventud, en tanto que ellas/os se identifican en la participación oportunidades de aprendizaje y acción que superan las limitaciones del contexto físico. En consecuencia, las y los participantes apuntan las limitaciones del pensamiento crítico, la necesidad de abordar la ciudadanía digital desde este prisma y la necesidad de una mayor formación docente para tal ejercicio.

Andrade-Vargas et al (2021) proponen un estudio cuantitativo de carácter exploratorio, para el cual desarrollan una encuesta que implementan en una muestra de 2115 estudiantes de educación secundaria y bachillerato en escuelas de alto rendimiento de Ecuador. Para ello, identifican las unidades de análisis: razones de uso de las plataformas, tiempo de consumo y tipo de contenido creado por las/os jóvenes. Los principales resultados apuntan que aquellas personas de ingresos medios son quienes más utilizan YouTube con una intención de aprendizaje; aquellos de menores ingresos son quienes más la emplean para establecer contactos en línea; y el uso moderado de las plataformas (menos de una hora al día) tiene una relación inversa con los ingresos familiares. En lo que respecta a la creación de contenido, se aprecia un decrecimiento en aquel relacionado con el entretenimiento, educación, tecnología e información (noticias) cuanto menores son los estudios del representante familiar; de forma semejante, cuanto mayores son los estudios del referente familiar, más crean contenidos en las categorías de videojuegos, contenido viral y eventos personales; y, finalmente, el contenido relativo a la belleza es más creado por los polos opuestos del espectro educativo del referente educativo.

Masanet y Pires (2021) proponen un estudio circunscrito en el proyecto de investigación Transmedia literacy (2015-2018) y presentan los resultados de la fase cuantitativa: un cuestionario sobre los hábitos de uso y consumo mediático de 1520 estudiantes de Europa (N=348), Australia (N=860) y Sudamérica (N=312). Los principales resultados del estudio apuntan un uso intensivo de los medios de comunicación y, en especial, las redes sociales,

destacando el incremento de menores conectados a edades tempranas. Apuntan la prevalencia de la brecha digital de género: las diferencias más notorias las sitúan en el segundo nivel de la brecha, relacionada con los usos, habilidades y competencias y señalan estereotipos de género y roles asociados a la masculinidad o feminidad en relación con las tecnologías digitales y los contenidos creados (videojuegos ellos, relatos ellas). Las chicas son mayormente consumidoras y cuando son productoras se focalizan en fotografías y relatos, creando un mayor volumen de contenido que filtran para su difusión. Los chicos crean mayormente vídeos con el objeto de compartirlos, evidenciando su participación online. Los datos apuntan que la comunicación está ligada a las mujeres, principales usuarias de las plataformas y herramientas enfocadas en esta y una mayor tendencia creativa en las mismas. Los chicos se relacionan por el contrario con las tareas de diseño, programación, la resolución de problemas y el intercambio de información.

3.2.2 Alfabetización multimodal durante la participación intermediada por tecnologías digitales

Esta línea está compuesta por los 3 artículos que se recogen en la Tabla 9. Todos ellos abordan las negociaciones y patrones de participación que tienen lugar en prácticas multimodales y devienen en un proceso alfabetizador. Por una parte, Jeon (2021) explora la alfabetización en las prácticas a través de las cuales jóvenes se involucran en foros de discusión sobre producciones mediáticas; Morrison (2021) se centra en las negociaciones multimodales que tienen lugar en las prácticas participativas de producción; y Valdivia (2020) explora el papel de la imagen y patrones de producción en la adolescencia precursores del significado y escritura en redes sociales.

Tabla 9

Corpus de artículos que abordan la participación como posibilitadora de una alfabetización multimodal

Código	Artículo
SCO71	Jeon, A. (2021). Care as a Border-Crossing Language: The Webtoon Reader Discussion Forum as Mediascape. *Journal of Adolescent & Adult literacy, 64* (6), pp. 657-664. https://doi.org/10.1002/jaal.1147
SCO93	Morrison, J. (2021). “Sometimes, I Just Go on a Pinning Spree”: How One Middle Schooler Negotiates Multimodal Platforms. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 64*(5), pp. 553-562. https://doi.org/10.1002/jaal.1133
WOS77	Valdivia, A. (2020). Digital Production on Instagram: Vernacular Literacies and Challenges to Schools. *Theory Into Practice*, pp. 172-182. https://doi.org/10.1080/00405841.2020.1857139

Fuente: elaboración propia.

En lo que respecta al aparataje teórico que establecen estos trabajos, se encuentra la noción de alfabetización multimodal (Jeon, 2021; Morrison, 2021) o, en su defecto, digital que vuelve sobre la multimodalidad (Valdivia, 2020).

Jeon (2021) identifica un paisaje mediático (Appadurai, 1996) que incluyen relatos de franjas de realidad centrados en imágenes y basados en narrativas. Donde los individuos experimentan y remodelan una serie de elementos de vidas imaginadas. En este contexto, plantea la imaginación como un esfuerzo colectivo que impulsa a la acción social y el compromiso, abriendo posibilidades de transformar las subjetividades en lo cotidiano, no confinada en lo cultural, sino en un sentido político. En este marco, sitúan la alfabetización que, si bien no la desarrolla y delimita conceptualmente, equipara con una constelación de compromisos multimodales que sitúa en diversos contextos sociales (Skerrett, 2016).

Morrison (2021) continúa con la noción de alfabetización multimodal, a la cual se refiere como la creación de significado multifacético y multimodal que está contenida en una concepción de la alfabetización coherente con la ubicuidad de los textos tecnológicos. Desde este prisma, aborda la noción de diseño disponible y rediseño, desde el trabajo de Cope y Kalantzis (2009), en alusión a las formas de representación encontradas y negociadas en este proceso. Finalmente, en este contexto sitúa el reto pedagógico en la necesidad de repensar las propias identidades y encontrar formas de establecer un diálogo para aprender nuevos lenguajes sociales; un reto que pone en cuestión la desconexión entre los procesos extraescolares y la escuela.

Valdivia (2020), por su parte, se aproxima a la alfabetización desde el encuadre de la alfabetización digital, para lo cual recupera el trabajo de Buckingham (2015), aunque no profundiza en su delimitación. Este trabajo se focaliza en la configuración de un estado de la cuestión a través del cual justifica la presencia de la población en espacios digitales en los cuales se comunican y una tendencia hacia la producción y comunicación mediante imágenes, las cuales son interpretadas como construcciones semióticas con relieves sociales, históricos y prácticos en la escritura digital (Gee & Hayes, 2011; Kress, 2003; Poulsen & Kvåle, 2018).

En lo que respecta al abordaje metodológico y los principales resultados:

Jeon (2021) lleva a cabo un estudio cualitativo, en el cual observa la participación en un foro de discusión y extrae las últimas 1380 intervenciones relativas al episodio 8 de una serie, a las cuales suma como ejercicio de triangulación aquellas que tienen la suma más alta de *likes* en los episodios del 1 al 7 y del 9 al 10. El trabajo enfatiza el episodio 8 debido a que es aquel en el cual se expone al personaje principal a dilemas de carácter ético, vinculados con la comunidad y convivencia. Los principales resultados apuntan la autoidentificación con la víctima en la serie, en un ejercicio de victimismo compartido donde se relatan distintas experiencias de acoso recibido, se articulan respuestas humorísticas como estrategia para el cuestionamiento crítico en el fenómeno del acoso y se exalta la amistad como una forma de cuidado y subversión. Se revela una conciencia crítica sobre la noción de justicia social, donde las y los participantes analizan la razón de acoso y reflexionan comunitariamente sobre lo correcto y la responsabilidad social de intervención, poniendo en marcha un ejercicio de imaginación colectiva con potencialidad para un llamado de justicia social. En este juego, emerge la interculturalidad en la producción simbólica a través del intercambio de música, citas de políticos y celebridades de distintos contextos culturales, pero también a través de códigos como el uso del alfabeto coreano para la formación de emojis. En este contexto, se presenta el foro en línea sobre una producción mediática como un espacio para la movilización de

repertorios lingüísticos y culturales, con potencialidad para dotar de una humanidad compartida dentro del contexto global.

Morrison (2021) propone una investigación cualitativa, desde el enfoque narrativo, en la cual entrevista a una joven de 13 años, mujer, blanca e inglesa. La joven es seleccionada en un curso avanzado de inglés, ya que evidencia un alto pensamiento crítico en las contestaciones orales del aula, que se contrapone a escritos superficiales y poco elaborados en la realización de tareas. Los principales resultados apuntan el uso de diseños disponibles, en un ejercicio de explorar y curar información multimedia para una producción propia, que permite a la participante la representación identitaria en los procesos de alfabetización fuera de la escuela. La joven emplea Pinterest como fuente de productos multimedia, plataforma en la que configura un tablero de inspiración, del cual recupera ideas (vídeos, imágenes, etc) para la escritura de *fanfictions*. El proceso creativo se encuentra con la tarea de rediseño: mezcla una colección de referencias, en las que figuran bandas musicales, elementos de la cultura pop, cine, televisión y también otras producciones. Explica este proceso como una especie de síntesis en la que se combinan sus *fandoms* y referencias que le gustan. En cambio, emerge un ejercicio de autovingilancia, según el cual la joven produce, pero no llega a finalizar y hacer público ninguno de estos diseños, señalando evitar comentarios negativos comunes en línea.

Valdivia (2020) propone un estudio cualitativo, basado en la narración biográfica de dos estudiantes (una chica y un chico) que tienen cuentas múltiples en Instagram, una personal y otras dedicadas a una afición o una causa – la fotografía en el caso del chico, una serie televisiva y la causa feminista en el de la chica –. Los principales resultados apuntan el papel de la imagen en la escritura digital como alfabetización vernácula. Instagram comienza principalmente como una imagen, pero esta plataforma implica composiciones con palabras y otros textos icónicos, como: emojis, componentes semióticos que se expanden, completan o transmiten el significado de la imagen; e instantáneas con algunas palabras adjuntas han sido valorados como signos rituales de conexión y comunicación personal. Estas prácticas se interpretan como un ejercicio de escritura digital que constituyen un lenguaje visual que trasciende a su valor individual. En lo que concierne a la imagen en el fenómeno de la multicuenta se observa: en sus perfiles personales, imágenes de menor calidad y más espontáneas, como un registro rápido de momentos experimentados; en cambio, en sus perfiles temáticos se identifican producciones menos personales, profesionales, artísticas o concebidas como estratégicas en una búsqueda de diálogo. En este sentido, se atribuyen funciones propias y específicas a la producción en Instagram, vinculadas con un juego entre: la documentación y el testimonio, la autoexpresión y la identidad y la sociabilidad y la audiencia. Este trabajo apunta la caída del valor de la imagen como objeto frente al significado de aquello capturado y la inmediatez de su difusión. En este juego, las/os participantes valoran poder compartir de forma inmediata – idea que se relaciona con la fotografía social y el hábito de documentar la vida, según el cual esta se experimenta para ser contada –, pero no en cambio su permanencia, al señalar que su continuidad es una decisión posterior. Sobre la autoexpresión y formación identitaria señala su relación con la autodocumentación y apunta cómo la plataforma involucra procedimientos y actividades que apuntalan esta interconexión, así como la inscripción verbal o icónica mediante sus arquitecturas de edición y composición. En este sentido, señala cómo la composición es un

proceso significativo en la publicación de fotografías, pero también es esencial para la curación de un perfil de Instagram en su conjunto, que Implica un tipo distinto de práctica de alfabetización vernácula (Barton, 2018). En relación con la sociabilidad y la audiencia, los resultados distinguen entre un primer "otros", razón inicial para la participación, y una audiencia imaginada, surgida y moldeada a través de la participación; en relación con esta última, señalan prácticas textuales enraizadas en la imagen, como el uso de hashtags – sistemáticamente en inglés para atraer más seguidores interesados en un tema – y los títulos o descripciones de la imagen – en las cuales emergen estrategias para incrementar la interacción al cuestionar o interpelar a la audiencia como llamado a la acción – . En este juego emerge la cuestión de la privacidad, que ambas/os participantes vinculan con la configuración del perfil – que consideran poco útil al limitar las posibilidades de interacción en la plataforma, aunque sí configuran como privados sus perfiles personales – y la curandería de sus perfiles – la eliminación de aquel contenido que ya no es considerado como oportuno para figurar como público –.

3.3 Líneas emergentes y huecos en la investigación

En el corpus que se ha trabajado en esta revisión se evidencian dos líneas de trabajo desdibujadas en la conceptualización de la participación intermediada por tecnologías digitales. Mayoritariamente, la participación se vincula con la cultura participativa de Jenkins (Charmaraman et al, 2022; Evans, 2022; Shrodes, 2020), desde un prisma cultural o social; y con la ciudadanía digital (Andrade-Vargas et al, 2021; Charmaraman et al, 2022; Estanyol et al, 2022; Lebrusán et al, 2022;), desde un enfoque político. En cambio, en coherencia con lo apuntado por Carpentier (2016), la mayor parte de los trabajos revisados no facilitan una delimitación del concepto de participación en el cual se articule qué se considerada participación y qué no. En este sentido, figura como una noción que guarda relación con el desarrollo de habilidades, cultivo de relaciones, construcción de identidades, movilización cívica, activismo o ejercicio en la política institucionalizada; pero es complejo esclarecer qué se ha identificado como participación en los estudios, información que difícilmente se refleja o se justifica de forma explícita en los apartados teóricos y metodológicos de los diferentes artículos.

En este sentido, tres trabajos del corpus sitúan la participación en la práctica, manejando esta noción como un concepto no necesariamente equivalente a la acción: Gleason, 2018 y Regueira et al (2023) desde el prisma de la teoría de la práctica social, este último trabajo identificando la simultaneidad de condiciones de producción, saberes, sentido y materialidades en la práctica participativa; y Setty (2021) como arreglos colectivos acerca de las formas de hacer y estar en un contexto cultural digital (Setty, 2021). A pesar de que no se trabaja en el resto del corpus esta delimitación, sí todos los artículos asumen la existencia de una distancia entre la acción o actividad y la participación. En esta diferencia emerge la noción de poder en 5 trabajos (Chu, 2023; González-Villa & Gewerc, 2022; Regueira et al, 2023; Setty, 2021; Srodes, 2020) – cuestión que ha sido motivo de crítica, desde la teoría política, al concepto de cultura participativa y los trabajos articulados bajo su paraguas (Carpentier, 2016) –. González-Villa y Gewerc (2022), Regueira et al (2023) y Setty (2021) abordan el poder desde el trabajo de Foucault. Es decir, desde una noción productiva que alude a las formas de organización

social y, por ende, se refieren a los procesos de subjetivación a través de las prácticas de sí o autorrepresentaciones digitalizadas, como procesos de agenciamiento y negociación de unas relaciones de poder-saber. Srodes (2020) se focaliza en la noción de agencia como la cuestión de identificar, resistir y transformar relaciones de poder, según la cual la participación implica la disposición de agencia. Y Chu (2023), desde el enfoque político, se refiere a las relaciones entre actores privilegiados y no privilegiados en procesos de toma de decisiones formales o informales en un contexto concreto.

En lo que respecta a las implicaciones de la materialidad en la participación – las tecnologías o medios digitales –: únicamente dos trabajos (González-Villa & Gewerc, 2022; Regueira et al, 2023) problematizan las materialidades – a partir del marco de la sociedad de plataformas desde el trabajo de Van-Dijk et al. (2018) –, frente a aquellos que se centran en las posibilidades de ampliación de referentes (Agai, 2022; Gómez-Urrutia & Jiménez-Figueroa, 2022) y alfabetización (Jeon, 2021; Morrison, 2021; Valdivia, 2020). En este sentido, aunque trabajos como los desarrollados por Agai (2022), Gómez-Urrutia y Jiménez-Figueroa (2022), Montes-Vozmediano et al (2018) Charmaraman et al (2022) y Cánovas-Pelegrín et al (2022) cuestionan las plataformas, no lo hacen a priori en tanto actante o materialidad discursiva, sino como canalizadoras de un riesgo potencial tras el cual se sitúa en primera instancia un agente humano.

Finalmente, sobresale la metáfora teatral de Goffman en alusión a las diferentes representaciones – en un marco de coherencia – que se escenifican para una audiencia en la plataforma (Agai, 2022; Bell, 2019; González-Villa & Gewerc, 2022). Una metáfora que, desde la mirada holística del corpus, se podría considerar útil por su adecuación a fenómenos explorados o emergentes en el corpus como la adecuación a una audiencia, negociación de la autorrepresentación o búsqueda de aprobación; en cambio, se considera limitada en lo relativo al poder, en tanto que no facilita una explicación a fenómenos documentados en artículos del corpus como la autovigilancia bajo una misma norma en diferentes contextos (Setty, 2021).

En este marco, los estudios apuntan una necesidad de mostrarse o la autodocumentación de la experiencia (González-Villa & Gewerc, 2022; Valdivia, 2020) con un lugar privilegiado de la imagen (Valdivia, 2020). Proceso en el que identifican la posibilidad de explorar distintas identidades (Agai, 2022) o autoafirmarse (González-Villa & Gewerc, 2022); a lo cual subyace el acceso a otros marcos de significación, reflexión conjunta o producción simbólica (Jeon, 2021). En este ejercicio, apuntan la involucración en relaciones afectivas y vínculos de amistad en comunidades que superan las barreras del espacio-tiempo (Bell, 2019; Evans, 2022) y permiten la afiliación y reconocimiento (Agai, 2022; González-Villa & Gewerc, 2022). En ellas, se identifican tensiones relativas a las normas de las plataformas (Agai, 2022) – relativas al tiempo y forma –o de las normas establecidas en las comunidades – reproductoras de la estratificación social (Rivera-Vargas & Miño-Puigcerós, 2018) –. En esta contingencia el corpus apunta: la construcción de un yo social y físicamente atractivo (Bell, 2019), la documentación de la experiencia y negociación de significados en vivo (Gleason, 2018), sin permanencia en el tiempo (Chu, 2023), donde la noción de privacidad se resignifica para aludir a quién lo ve y no necesariamente al qué (González-Villa & Gewerc, 2022); y se muestran sentimientos románticos, el propio cuerpo o la sexualidad (González-Villa & Gewerc, 2022).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

En lo que respecta al enfoque político, se enfrentan: aquellos artículos que señalan la participación pasiva, marcada por el consumo de noticias o información recibida y su distribución con una baja implicación (Vázquez-Barrio et al, 2020); frente a aquellos que identifican prácticas subversivas que pasan por la visibilización de lo oculto o relegado a los márgenes, el humor, la sátira, la composición velada para evadir los límites del algoritmo (Shrodes, 2020) o la distribución de materiales formales e informales (Gleason, 2018). En este sentido, la discusión parece originarse en la conceptualización y expectativas de la participación política – la primera línea proyectada hacia el espacio físico y las instituciones, la segunda en la politización de la identidad de grupos reprimidos –, no únicamente en el tópico en el que se concreta el tema de investigación, el marco metodológico o la población. Finalmente, en el testimonio de las/os participantes e informantes de las distintas investigaciones emerge la problematización de la plataforma cuando aluden a la autopercepción (Bell, 2019), al ocultamiento o no visibilización de minorías – aunque sitúa en la visibilidad la subversión del poder sin discusión – (Evans, 2022; Shrodes, 2020), en alusión a sus arquitecturas en general – aunque ello no implique un cambio en las prácticas que desarrollan (Chu, 2023) – o en alusión al exceso de información (Fuentes y Belando-Montoro, 2022).

En lo que respecta a la alfabetización se observa como su abordaje está marcado por el ámbito desde el cual se aproximan las/os investigadoras/es al objeto de estudio, emergiendo múltiples apellidos, entre los cuales se recogen: alfabetización mediática (Estanyol et al, 2022), alfabetización mediática crítica (Shrodes, 2020), nuevas alfabetizaciones (Gleason, 2018), alfabetización multimodal (Jeon, 2021; Morrison, 2021) y alfabetización digital (Valdivia, 2020). En cambio, no se delimita conceptualmente la alfabetización, encontrando distintas dimensiones en los instrumentos de recogida de datos – cuando estos se hacen explícitos – que no son ubicados o justificados en un marco teórico. Sucede algo similar con las competencias digitales, las cuales son referidas como habilidades (Estanyol et al, 2022), capacidades (Fuentes & Belando-Montoro, 2022) o conocimientos (Estanyol et al, 2022), incluso en el mismo texto y como términos equiparables. Sus distintas dimensiones se observan – solo en algunos casos – en la metodología cuando se especifica un instrumento cuantitativo de recogida de datos, entre ellas figuran algunas como: competencias técnicas, competencias informacionales y conocimientos críticos (Estanyol et al, 2022) o la gestión de redes sociales (González-Villa, A. & Gewerc, A., 2022).

La mayor parte de estos estudios se focalizan en una postura dicotómica que: auguran un potencial democratizador de la cultura participativa en el cual los sujetos adquieren una alfabetización valiosa o desarrollan competencias; o, en su defecto, se focalizan en los riesgos y problemática de seguridad que demanda de unas competencias desdibujadas.

En este contexto, los resultados de las investigaciones apuntan a las oportunidades alfabetizadoras en el intercambio de saberes relativos al manejo técnico y la producción (Evans, 2022), intercambio de conocimientos (Rivera-Vargas & Miño-Puigcerós, 2018) o intercambio de saberes relativos a movimientos políticos (Gleason, 2018). Aunque estos estudios se centran en la percepción de las y los jóvenes, por lo que se desconoce qué saberes, conocimientos o movimientos políticos, su valor o profundidad. En este proceso se alude a la mentoría entre iguales como posibilitadora de un mejor uso (Charmaraman et al, 2022) y oportunidades de

desarrollo no encontradas en la escuela (Rivera-Vargas & Miño-Puigcerós, 2018). Finalmente, se suma como agente la familia, focalizada en el riesgo y la seguridad (Charmaraman et al, 2022) o limitadora de la agencia (Estanyol et al, 2022) política (Andrade-Vargas et al, 2021).

En cinco de estos artículos se aborda o emerge una brecha digital, cuya razón está en el género o en el contexto sociocultural familiar. En lo que respecta a la noción de brecha digital, artículos como los elaborados por Estanyol et al (2022) o Masanet & Pires (2021) se apoyan en la conceptualización de Van-Dijk y Van Deursen.

De forma predominante se asume la superación de una brecha de acceso material y apuntan una brecha de segundo y tercer nivel (Estanyol et al, 2022). Es notorio que no se facilita un lugar al algoritmo en esta brecha, aun cuando se emplea la noción de sociedad de plataformas que sitúa a la plataforma como un agente clave; y cuando algunos de los resultados del corpus señalan al lugar del algoritmo en la práctica: cuando se refieren a: el acceso a un contenido facilitado por la plataforma, sin cuestionar su procedimiento (Chu, 2023) y creando cámaras de eco (Peña-Fernández et al, 2023); el rediseño en un marco referencial (Jackson, 2018; Morrison, 2021); la inercia reproductora de patrones (Andrade-Vargas et al, 2021); el ocultamiento selectivo de contenido perteneciente a minorías (Shrodes, 2020); o el reconocimiento de saber adaptarse a las normas de cada plataforma (Estanyol et al, 2022).

Esto sitúa a la plataforma como heredera de una estratificación social que reproduce la desigualdad, en lugar de ser interpretada como un actante con capacidad de construirla. Es decir, se interpreta como una ambivalencia: por una parte, la potencialidad de la implicación en comunidades de práctica para acceder a otros marcos de significación y superar las barreras del contexto inmediato; por otra parte, la reproducción de estructuras sociales y riesgos. Lo cual no se explicita como un juego multidireccional en el que la plataforma no es un mero medio pasivo al servicio de lo físico, sino que puede transformar dichas estructuras, reproducirlas o construir otras formas de reorganización social.

Con todo, en lo que respecta a los resultados, aparecen paralelismos entre las investigaciones efectuadas en distintos contextos geográficos y bajo diferentes metodologías de investigación, que apuntan según el género: una presencia en las plataformas diferenciada (Regueira et al, 2023); la distribución de prácticas y usos diferenciados (Cánovas-Pelegrín et al, 2022), con una predominancia del selfi, motivado – en mayor medida - por la exposición de sí y aprobación social en mujeres cisgénero o personas disidentes del binomio sexogenérico (Regueira et al, 2023); una distribución del contenido también diferenciada en función del mismo: bailes, montajes musicales (Regueira et al, 2023) o relatos en mujeres (Masanet & Pires, 2021); contenido político en personas disidentes con lo cisheteronormativo (Regueira et al, 2023); o videojuegos, resolución de problemas, intercambio de información y programación en los chicos (Masanet & Pires, 2021). Emerge que aquellas diferencias que benefician de algún modo a las chicas tienen una distancia menor con respecto a los chicos: las plataformas que ocupan en gran medida ellas, están ocupadas también por chicos y personas no binarias (Regueira et al, 2023), no sucede en cambio en el sentido contrario; así mismo aquellas competencias donde ellas muestran un mayor dominio, la diferencia es menor, lo cual no sucede en un sentido contrario – como las competencias críticas de mayor dominio percibido por parte de los chicos – (Estanyol et al, 2022).

USC

En lo que respecta al capital sociocultural, se encuentran diferencias en los hábitos, según las cuales: aquellas personas cuyos familiares disponen de niveles de estudios más bajos dedican más tiempo al uso de dispositivos digitales y redes sociales; en cambio, cuanto más alto es el nivel de estudios, más producción presentan (Andrade-Vargas et al, 2021). Una relación que Regueira et al, 2023 matiza al ver un comportamiento distinto entre México y España, donde esta última privilegia y expone a la clase media. En esta dirección, emergen matices en torno al significado e implicaciones del capital sociocultural en los diferentes contextos geográficos. Una apreciación que si bien no se evidencia en el análisis efectuado en los estudios y la lectura holística de los resultados del corpus, conceptualmente debería afectar también a la brecha de género.

Son 8 los artículos que se interesan en la formulación de su pregunta de investigación por el género (Charmaraman et al, 2022; Estanyol et al, 2023; Gleason, 2018; Jackson, 2018; Masanet & Pires, 2021; Regueria et al, 2023; Setty, 2022; Vazquez-Barrio et al, 2020). En cambio, es notorio que no se conceptualiza esta noción: únicamente los artículos de Regueira et al (2023) y Setty (2021) se refieren al género como una relación socioestructural de poder-saber (Setty, 2021) que implica sexo, género, raza y capital sociocultural entre otras (Regueira et al, 2023). Razón por la cual cuál la mayor parte de artículos no especifican por qué asumen una noción binaria del género – a partir de una materialidad corporal que no es identificada como construcción social– y únicamente Peña-Fernández et al (2023) y Regueira et al (2023) amplían esta dicotomía.

Sucede lo mismo cuando los artículos se sitúan en el marco de la teoría feminista, únicamente Gleason (2018) y Jackson (2018) afirman situarse en un enfoque interseccional o postestructuralista, respectivamente; aunque no se repara en las implicaciones del enfoque para la recogida de datos o su análisis y discusión, más allá de señalar la necesidad de situarse en este enfoque en una intervención educativa.

Finalmente, únicamente Setty (2021) problematiza las plataformas en estos términos, al señalarlas como canalizadoras de un discurso postfeminista inherentemente neoliberal que promueve y operativiza una asociación entre agencia sexual y liberación.

Esto supone una tendencia en la cual el género o el paradigma feminista deviene en la reducción del constructo a una variable equivalente al sexo, desprovista de un contexto social que construye dicho concepto en sí mismo. Si bien el género implica una materialidad corporal innegable, tanto en lo que alude a las mujeres cisgénero como a las mujeres transgénero, que se impone en múltiples contextos con relativas variaciones; supone un concepto más complejo en un plano semiótico y cultural que la cuestión sexual. La no conceptualización podría implicar, cuando el artículo sale del proyecto y contexto de la/el investigadora/or para ser leído por otras/os, asumir que la cuestión de género es equiparable en cualquier lugar del mundo – lo cual podría cuestionarse desde enfoques decoloniales (Segato, 2018), así como desdibujar el objeto investigado.

Con todo, los resultados apuntan que las chicas producen más imágenes propias, con mayor relevancia de la exploración y presentación otorgando un lugar privilegiado al cuerpo (Gómez-Urrutia & Jiménez-Figueroa, 2022, Regueira et al, 2023). Se apunta la autovigilancia en las mujeres, tanto en la expresión de ideas (Vázquez-Barrio et al, 2020), ocultamiento de miedos o

problemas (Gómez-Urrutia y Jiménez-Figueroa, 2022), la exaltación u ocultamiento del cuerpo (Regueira et al, 2023; Setty, 2021), la autosexualización en un marco referencial (Setty, 2021) o ante la duda sobre sus capacidades o conocimientos y el temor de ser criticadas (Jackson, 2018). Al mismo tiempo, se apunta a una mayor preocupación de las chicas por la privacidad y seguridad que se relaciona con la percepción de riesgo (Vázquez-Barrio et al, 2020). Y, en lo relativo al movimiento feminista y la oportunidad de subvertir las normas y reglas represivas, se apunta la configuración de otras normas que devuelven al miedo a ser juzgadas y la autovigilancia: entre estas, el canon de buena feminista o mala feminista (Vázquez-Barrio et al, 2020) o el nivel de sexualización legítimo cuando se identifica capitalización de la sexualización con el empoderamiento (Setty, 2021).

La percepción de sus competencias es más baja, como se señalaba al abordar la brecha digital, pero no se explora en el corpus de datos si esta percepción se corresponde con su desempeño. En esta dirección, cabe tener en cuenta la aportación de Cánocas-Pelegrín et al, 2022), quienes señalan que estas diferencias no se perciben en el desempeño de tareas académicas. Lo cual puede ser pensado desde distintos prismas: tanto en lo que respecta a la relación entre el género y la expectativa de responsabilidad o el cumplimiento de la norma, que es puesto en valor por el sistema de enseñanza; como en el cuestionamiento de qué alfabetización o competencias digitales se abordan en la enseñanza reglada.

A raíz de esta revisión, emerge la participación intermediada por tecnologías digitales como una cuestión compleja que supera la controversia del juicio de lo bueno o malo, donde las personas adolescentes exploran quienes son y como se representan y negocian ante el mundo.

En este contexto, el poder emerge – aun sin ser necesariamente problematizado –, al igual que de forma específica el género, un tema en el que se evidencia un notable interés, pero que parece no dialogar con los trabajos desarrollados desde el campo de los estudios de género. En este sentido, se encuentra la necesidad de encarar el género como un proceso de agenciamiento en negociación, superar la diferencia que permite identificar el análisis de la variable sexo, para atender a los procesos en los cuales debe intervenir una educación feminista – como sugiere la literatura manejada –.

Desde un lugar afín, se entiende prioritario trasladar la problematización de las plataformas y sus arquitecturas – sí presente en el marco teórico y estado del arte de los textos del corpus – a la propia indagación; no sólo como producto de una estructura constructora – que aparenta inmóvil –, sino como un actante que hibrida, se moldea y puede ser cuestionado. Desde este prisma, este estudio se sitúa en la unión de las dos cuestiones: los procesos de construcción, negociación y transformación de una noción de feminidad patriarcal intermediada por tecnologías digitales – lo cual implica la participación al asumir la cotidianeidad como política –; y la problematización de los agentes y actantes que intervienen en la configuración del dispositivo patriarcal capitalista. Una intersección que se asume fundamental para repensar la alfabetización digital en el marco feminista y desarrollar propuestas educativas que encaren el proceso de agenciamiento y negociación de dispositivos reguladores en lugar de la paliación de sus efectos.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA





"HELEN KELLER, A MULLER MARABILLA?"
(coprodución de chévere, centro dramático nacional e teatre lliure, 2024)

A partir del teatro documental, reconstruye y humaniza la figura de Helen Keller apoyándose en la memoria colectiva y los documentos oficiales. La compañía recorre TikTok, periódicos, películas y testimonios en una cartografía feminista y anticapacitista.

Fuente: Fuente: Grupo Chévere, 2024, https://tinyurl.com/246pl7jm / Foto: Sabela Eiriz /Elenco figurante en las imágenes: Chusa Pérez, Ángela Ibáñez y Patricia de Lorenzo (para el uso de esta imagen se ha contado con la autorización del Grupo Chévere).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

4 METODOLOGÍA

El presente estudio pretende alcanzar descripciones de segundo orden (Piaget, 1975) con las que comprender: las formas en que las jóvenes conciben y experimentan la participación intermediada por tecnologías digitales; cuál es el papel del dispositivo de poder de género en este proceso; y de qué alfabetización mediática crítica disponen para encararlo. Una aproximación que busca establecer relaciones entre dichas experiencias participativas, el dispositivo de poder de género y las oportunidades de aprendizaje e inclusión o exclusión subyacentes a la interacción en espacios digitales. Para ello, se propone la creación de un catálogo de mapas y formas en que las mujeres jóvenes con diferentes subjetividades de género experimentan dicha participación.

Con tal fin, se formula el diseño del marco metodológico siguiendo el Modelo Rayuela (Jorrín-Abellán, 2016, 2019; Jorrín-Abellán et. al, 2021), una propuesta que apuesta por y facilita la coherencia ontológica, epistemológica, metodológica y axiológica del estudio (Guba y Lincoln, 2005). Desde este prisma, se propone un diseño cualitativo, siguiendo la tradición fenomenográfica (Marton, 1981), en tres fases que combinan las técnicas de: (a) observación cualitativo-interpretativa participante en plataformas digitales (Bisquerra, 2004, Aguirre-García et al, 2012, Gewerc & Vázquez-Calvo, 2020); (b) entrevista semiestructurada (Brinkmann & Kvale, 2015) y (c) foto-elicitación (Sutton-Brown, 2014). Este diseño, su implementación y posterior análisis se conciben y articulan bajo los principios de la Ciencia Abierta (Valverde-Berrocoso, 2021), conectando esta etapa del proceso investigador con un paradigma comprometido con sus participantes y la transformación social; así como con la filosofía del modelo conceptual y metodológico de sustento, que se edifica sobre un principio de equidad metodológica y académica (Jorrín-Abellán, 2023).

Para ahondar en este capítulo, se adoptan los nueve pasos de Rayuela como epígrafes que dan cuenta de un proceso de diseño, construcción e implementación que se produce naturalmente de forma rizomática y circular. Filosofía que se traslada al texto, de forma inevitable, a través de la reiteración, redirección e hipervinculación constante e intencional a los diferentes epígrafes del capítulo.

4.1 RAYUELA COMO MODELO CONCEPTUAL Y METODOLÓGICO

La identificación del problema de investigación y el diseño de este proyecto se fundamentó en el Modelo comprensivo y la herramienta web Rayuela (https://hopscotchmodel.com/). Se trata de un marco conceptual y modelo de diseño metodológico, creado para guiar y apoyar el diseño de investigación en educación (Jorrín-Abellán, 2016, 2019; Jorrín-Abellán et. al, 2021). Fue creado inicialmente para el estudiantado predoctoral e investigadoras/es noveles, actualmente – tras su evolución y expansión – también es utilizado por académicas/os

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

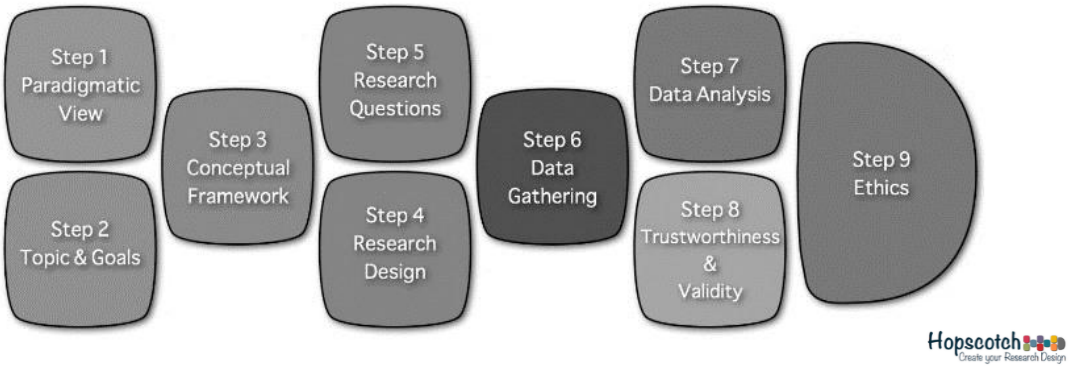
experimentadas/os, profesorado y diferentes profesionales de sectores ligados a la investigación, desarrollo e innovación (I+D+i).

Este modelo recupera la variedad de secuencias y estrategias presentes en la producción académica para llevar a cabo una investigación de corte cualitativo, propuesta por autoras/es y textos clásicos del campo como Miles y Huberman (1994), Denzin y Lincoln (2003), Shenton (2004), Guba y Lincoln (2005), Stake, (1998), Maxwell (2008), Chenail (2011), Yin, (2011) y Creswell (2013) (Jorrín-Abellán, 2016). Rayuela trata de superar la relación limitante de las propuestas con la tradición desde la cual nacen, su complejidad y abstracción o la tendencia directiva de algunas de ellas. Para su creación, se efectuó una revisión bibliográfica de textos, donde se identificaron las dimensiones constituyentes comunes y sus disonancias, conceptuales y operativas; a partir de las cuales se efectuó una propuesta de organización y secuenciación de nueve pasos, adaptados a una herramienta web accesible (Jorrín-Abellán, 2016, 2019). De este proceso nace una propuesta lo suficientemente flexible para adaptarse a las necesidades y limitaciones contextuales de las investigadoras/es e investigaciones, pero también lo suficientemente robusto como para mantener una identidad común entre las diferentes comunidades, prácticas y tendencias en el campo de la investigación cualitativa (Jorrín-Abellán, 2016).

El esquema resultante sigue la analogía del juego de patio de recreo "rayuela" (Figura 15). Disecciona el diseño metodológico en una secuencia de pasos, sobre los que se vuelve de forma recursiva: para pasar a la siguiente fase, es necesario repasar cada una de las anteriores, teniendo en cuenta que cualquier modificación de las decisiones tomadas influye determinantemente en los pasos previos (Jorrín-Abellán, 2019a, 2019b). Estos están configurados por: (1) cosmovisión y posicionamiento investigador; (2) objetivos del estudio; (3) marco conceptual del estudio; (4) diseño de investigación; (5) pregunta de investigación; (6) estrategias de recopilación de datos; (7) estrategias de análisis de datos; (8) confiabilidad y validez, rigor en la investigación; y (9) principios éticos.

Figura 15

Representación gráfica de los pasos del Modelo Rayuela



Fuente: Hopscotch Model, de Kennesaw State University y Bagwell College of Education Research Fellows Program, 2018, (https://hopscotchmodel.com/steps/). Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 Unported License.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

El modelo se ha evaluado a través de un estudio de caso de corte evaluativo (Stake, 1998). En el cual participaron 70 estudiantes de doctorado de la Kennesaw State University (EEUU), 10 docentes internacionales con experiencia en la enseñanza de métodos de investigación cualitativa y 6 usuarios que habían utilizado la herramienta web para generar diseños de investigación hasta el momento de comenzar la evaluación (Jorrín-Abellán, 2019a, 2019b). Hoy, esta herramienta web tiene 130.000 usuarios de 175 países (2019-2024), 2.331 diseños completados (2017-2022) y 28 trabajos doctorales (2015-2022) apoyados en este modelo, muestra de su valor y eficacia.

Se alinea con el compromiso político del paradigma transformador (ver epígrafe "Cosmovisión y posicionamiento investigador") y los principios éticos en torno a la ciencia abierta que se persiguen en este trabajo (ver epígrafe "Principios éticos"). La propuesta subyacente a la herramienta web se fundamenta en la transparencia y rigor de las decisiones científicas, los procesos implementados y resultados obtenidos, en un ejercicio de creación, coherencia y escritura científica que se torna didáctico en sí mismo. Apuesta por un principio de democratización de la ciencia que el autor denomina como "methodological equity" (Jorrín-Abellán, 2023, p. 8) y se manifiesta desde el ejercicio didáctico y la filosofía Open Source.

Este estudio se desarrolla siguiendo los nueve pasos del Modelo Rayuela, adoptados como estructura organizadora de este capítulo, para facilitar la secuenciación y narración de un proceso desarrollado en espiral y que, como reafirmación del marco teórico de esta tesis, se produce de forma rizomática, en interconexión.

4.1.1 Cosmovisión y posicionamiento investigador

En este epígrafe se da cuenta de la cosmovisión desde la cual se idea y articula este estudio. Se entiende por cosmovisión el conjunto de creencias básicas que guían la acción de la/el investigadora/or (Guba, 1990), su manera de ver e interpretar el mundo (Jorrín-Abellán, 2021). Esta propuesta retoma el concepto de posición paradigmática – el esquema de interpretación que comprende un conjunto de prácticas y define el arte de una disciplina científica durante un período específico (Kuhn, 1962) –, y la identificación y comprensión del/a investigador/a como sujeto (Creswell, 2013).

Este planteamiento, presume a la ciencia – en relación con el concepto filosófico de verdad– como una realidad:

> necesariamente polisémica, con una dimensión autorreferencial que implica la adquisición de sentido (validez) en función de su propio espacio de referencia, en el cual tiene validez propia; es decir, tiene campos de validación en un contexto concreto en el cual esa misma 'verdad' es construida de manera particular.
>
> (Aguado & Rogel, 2002, p.8)

Por ende, la práctica científica – en relación con el devenir conocimiento y sujeto – se entiende como un proceso situado en la contingencia de la experiencia, necesariamente parcial y subjetivo, incardinado en la propia enunciación; desde donde uno/a habla (Braidotti, 2004). Productora, a su vez, de subjetividad (Venegas, 2013), en tanto que el sujeto investigador deviene en la práctica científica.

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Bajo este prisma, subyace una reivindicación del conocimiento como construcción social, mediado por relaciones de poder (Latour, 2008b), que desafía la parábola objetivista del método científico y su alianza con las lógicas del capital, el patriarcado y el colonialismo (Haraway, 1988). La noción de objetividad desvinculada del poder es desplazada en esta propuesta por la identificación de una red de conexiones encarnadas, que superan la aspiración de la trascendencia positivista y la escisión sujeto-objeto, para construir conocimiento situado y localizado (Haraway, 1988).

Por tanto, la cosmovisión engloba el posicionamiento paradigmático como dispositivo para la veridicción[1] (sistema de construcción y desconstrucción de la realidad), dotado de estrategias (métodos/técnicas) (Zavala, 1998), propios de una tradición científica (sistematizados); pero también recoge y enfatiza la experiencia de subjetivación investigadora y su situación en un mapa de relaciones de poder-saber (Foucault, 1981). La cosmovisión identifica el devenir sujeto que se vale de un dispositivo interpretativo, para identificar y aproximarse a un problema de investigación que encarna, formularlo, estudiarlo, interpretarlo en una relación autorreferencial (Haraway, 1997, 1998) y definir los principios éticos que guían este proceso; una revisión de lo que Guba y Lincoln (2005) identifican como los axiomas ontológico, epistemológico, metodológico y axiológico de la investigación. Bajo este prisma, la subjetividad investigadora aparece como un elemento necesariamente constituyente del conocimiento: su biografía, el habitus (Bourdieu, 2007) subyacente, su contexto formativo como investigadora/or e influencias, apremian un paradigma científico y el posicionamiento dentro del mismo.

Caracterizar al sujeto investigador es, de acuerdo con Guba y Lincoln (1981), Merriam (2002); Piantanida y Garman (1999) – cuando se refieren a la investigación interpretativo-cualitativa, pero que se asume, en el marco filosófico expuesto, extensible a todas las formas de investigación – caracterizar al principal instrumento de la investigación; y, según Donna Haraway (1988), un acto político en sí mismo.

Es por ello que, en esta tesis doctoral, se toma la decisión de hacer explícita la caracterización del devenir sujeto investigador y cómo se relaciona este con el paradigma científico que sustenta este trabajo: quién pone sus ojos tras el Tomoscopio[2], cómo, con qué intención y desde este artefacto – analogía del marco conceptual y metodológico de este proyecto –, interpreta una imagen en movimiento necesariamente sujeta al lugar y posición desde la cual se observa.

[1] Foucault utiliza el término veridicción como traducción de la noción griega de parrhēsia, que se tradujo apuradamente al latín como libertas. El concepto alude a un hablar libre y franco que expone al sujeto que lo realiza a un riesgo cierto (Rodríguez de Peñaranda, 2013). Su propuesta difiere radicalmente de aquella recogida por la Real Academia Española (RAE, 2024) de 'parresia' donde equipara el término con la retórica (Rodríguez de Peñaranda, 2013).

[2] El tomoscopio es una variante del caleidoscopio. La diferencia sustancial entre el caleidoscopio convencional y el tomoscopio reside en que este último posee una lente cóncava en su extremo. Además de permitir el paso de luz exterior, permite acceder a las imágenes del espacio físico que rodea al instrumento, creando las características composiciones caleidoscópicas a partir del contexto exterior. Por tanto, la imagen ofrecida por el tomoscopio recoge una composición formada a partir de la combinación del interior y exterior del instrumento, a diferencia del caleidoscopio convencional que se vale del interior y toma del exterior – únicamente – la luz.

¿Quién y desde dónde mira a través de este Tomoscopio?

Tras el tomoscopio se sitúa una joven de 27 años, 23 cuando realizaba mi solicitud en el Programa de doctorado interuniversitario de Equidad e Innovación en educación. Una joven de una familia de clase media, de madre costurera y ama de casa y padre gerente de una pequeña empresa, que residía en una parroquia próxima a una zona urbana de la Galicia de los 90': con las escasas personas de mi grupo etario que caracteriza a los pueblos gallegos y el miedo instaurado en las ciudades para explorar las calles sin el acompañamiento de una persona adulta. La televisión, liderada por un hermano siete años mayor, era un pilar más de mi familia; y producciones de la década como American Pie, El príncipe de Bel-Air o Friends, un referente de la vida juvenil que se ampliaría después con le lectura de la Bravo o Super Pop – revistas populares entre las adolescentes de los 2000 en España y los primeros foros web donde pude expresar mi opinión sobre las series del momento –. Estas referencias quedan reflejadas en las fotografías familiares de mi infancia, donde no falta una postura imposible por la torsión, impropia por sexualizada e inadecuada para el contexto. Fotografías que se transforman, aunque con eco, a través de Messenger, Fotolog o Tuenti y, después, con la adquisición del primer teléfono móvil con cámara frontal de mi grupo de amigas, todavía sin conexión a internet.

Desde esta vivencia se encaran dos senderos que se reencuentran en este trabajo: el primero, la decisión de cursar el Grado de Pedagogía, después de leer una descripción breve de la página web de la Universidad de Santiago de Compostela, más motivada por el deseo de mudarme a otra ciudad y abandonar el camino de las ciencias puras – hasta el momento, mi primera opción – que por vocación. Es allí donde escucho por primera vez, en boca de una compañera – hoy amiga –, la palabra "feminismo", entonces sólo una palabra que algo que tenía que ver, y a la vez no, con aquellas manualidades de educación plástica de primaria que realizábamos cuando el 8 de marzo caía en día laborable. Una palabra que no tendrá sentido hasta asistir a una asamblea estudiantil, sin saber tampoco que era eso, en la que se decide iniciar en protesta un encierro en la facultad. Los actos misóginos de unos, que hoy podrían ser compañeros, fueron germen de conversación para otras y, de la repulsa, surgió la lectura, la discusión y movilización.

El segundo sendero, se inicia en el último año de grado, cuando el concurso de una Bolsa de Colaboración en la Investigación me lleva al grupo de Investigación Stellae, al proyecto CDPI –(Competencia Digital en estudiantes de educación obligatoria. Entornos sociofamiliares, procesos de apropiación y propuestas de e-inclusión) y a las primeras lecturas de Henry Jenkins, que desembocan en un trabajo fin de grado sobre las narrativas transmedia. Mientras lo transito, surge el cuestionamiento de este trabajo desde un lugar de clase social, desde allí donde el grupo me enseñó a pensar; pero es tiempo después, en el 2019, cuando pido al alumnado del Grado en educación infantil de la Universidad de Vigo la cartografía de su propio recorrido mediático, cuando realizo yo también la tarea y los senderos se encuentran en el recorrido:¿qué era yo en el marco de American Pie, El príncipe de Bel-Air o Friends – ahora que compartía edad con sus protagonistas –? ¿de qué forma supe o decidí enunciarme

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

con las tecnologías de mi tiempo? ¿qué aprendizajes desarrollé a través de ellas? ¿qué narrativas sobre mí puedo construir hoy cuando este mapa ha tomado otra forma?

Mi tesis doctoral no iba a versar sobre ello, fue primero sobre el lugar de los algoritmos de predicción en la evaluación educativa y, después, sobre otros temas que ya no recuerdo; en algún momento, sólo fue. En palabras de Remedios Zafra (2005), cuando se sitúa en relación con la construcción del mito de netiana[3]*:*

> *"Devenir netiana no sería ya un secreto, más bien un asunto político. Y de este devenir nacería un imperativo, o bien dejar de escribir o escribir como netiana. O bien dejar de leer o leer como netiana"*
>
> (Zafra, 2005, p. 19)

¿Qué, cómo y para qué se mira?

Este estudio se concibe desde una visión paradigmática transformadora (Kemmis y Wilkinson, 1998; Fay,1987; Heron y Reason, 1997). Enfoque que se sustenta en la comprensión del conocimiento como construcción fruto de la interacción social (Kemmis y Wilkinson, 1998); mientras señala las limitaciones del paradigma constructivista para responder a las demandas que las sociedades apremian en relación con las desigualdades y marginación (Jorrín-Abellán et al, 2021). Este paradigma se caracteriza, de acuerdo con Kemmis y Wilkinson (1998), por interpretar la investigación como una acción participativa, recursiva o dialéctica, centrada en la agenda para el cambio de las prácticas sociales. Sitúa el foco en las/os participantes como agentes activos en su liberación de las restricciones subyacentes a los dispositivos de poder, como los medios o el lenguaje; y tiene por objeto crear el debate político y discusión que movilice la emancipación.

En el seno del paradigma transformador, este estudio se articula en el encuentro de la teoría crítica en el campo educativo (Henry Giroux, 1992) y la teoría feminista desde la corriente postestructuralista (Gore, 1996), tomando en consideración algunos de los apuntes propuestos desde los nuevos materialismos y el giro afectivo, que cuestionan la definición de una subjetividad emancipadora, liberal y racional en la teoría crítica de la educación (Orner, 1999). Dos enfoques transformadores que operan a un nivel de granularidad menor, pero disponen de aparatajes teórico-metodológicos propios (Jorrín-Abellán et al, 2021), que se encuentran, revisan y discuten en la interpretación y abordaje de los axiomas epistemológico, ontológico, axiológico y metodológico (Guba & Lincoln, 2005).

En un sentido ontológico, reflejado en la motivación axiológica del estudio, el enfoque crítico señala la relación entre poder, conocimiento e ideología, y moldean la gramática profunda del orden social existente y sustentan el desarrollo y naturaleza de su visión del mundo (Giroux, 1992). En este sentido, las lógicas de la dominación se encuentran inmersas en la vida pública, la educación política – no necesariamente escolarizada – toma una nueva dimensión y, en esta contingencia, la teoría crítica se propone movilizar procesos de emancipación para la autoliberación de la administración capitalista (Giroux, 1992). Por su parte, el enfoque feminista postestructuralista, influenciado por la interacción de las feministas y teóricas/os

[3] Figuración alternativa del sujeto mujer en internet, descrita en su trabajo Netianas. N(h)hacer mujer en Internet (Zafra, 2005).

francesas/es (Luce Irigaray, Hélène Cixous, Michel Foucault, Gilles Deleuze, Jean-François Lytoard, Jacques Derrida y Jean Baudrillard) y el feminismo posmoderno estadounidense (Judith Butler) –, interpreta la opresión como una relación de poder-saber integrada y aprendida que constituye a los individuos como sujetos en un orden determinante, donde la discriminación de género y el capitalismo se constituyen mutuamente en el sistema patriarcal (Olesen, 2018). Bajo este marco, los contextos – ya puestos en valor por Giroux (1992) – cobran una mayor importancia, en tanto que es el lugar de subjetivación donde se articulan las tecnologías de poder y, por ende, mediador de una forma u otra de opresión; así lo sugieren los trabajos de las feministas socialistas que señalan las "dobles opresiones" por cuestión de clase y género (Gore, 1996), pero antes también los trabajos del feminismo interseccional (Crenshaw, 1989).

Si bien podrían coincidir en la relación del poder y la enseñanza o las motivaciones de la investigación educativa, las perspectivas postestructuralistas feministas ponen en cuestión la definición de una subjetividad emancipadora, liberal y racional en la teoría crítica de la educación, que se basa en el ideal de un individuo autónomo, centrado y unitario (Orner, 1999). Desde este prisma Orner (1999) afirma:

> se desafían los discursos de emancipación, a partir del descentramiento del sujeto que choca con los presupuestos de una identidad fija, unificada y homogénea que se encuentran en algunos escritos feministas, y en muchos escritos críticos y trabajos sobre la voz "auténtica" de los/as estudiantes (p. 120).

o lo que es lo mismo, los esencialismos de los grupos "estudiantes" y "mujeres" ya configurados en el marco del feminismo liberal y la pedagogía feminista radical, próxima a las pedagogías críticas (Gore, 1996). En este sentido, los críticos Giroux y McLaren (1988) establecen relaciones con las obras de Foucault, que podrían situar a las dos corrientes en un punto de encuentro hacia una identidad relacional y mutable.

Desde un posicionamiento epistemológico, Giroux (1992) enfatiza el lugar de la teoría y su articulación con la práctica, proponiendo desde el discurso crítico superar el atrincheramiento de la teoría en la educación, con motivo de la imposición de una lógica de la racionalidad tecnocrática y anclada en un discurso que encuentra su expresión fundamental en el intento de encontrar principios universales de la educación, cimentados en el ethos del instrumentalismo o del individualismo al servicio propio (Giroux, 1992). En esta articulación teoría-práctica, el autor identifica la teoría como una forma de práctica en sí misma, cuyo cometido para la pedagogía crítica es el de asentar las bases y precondiciones para una pedagogía radical en un sentido práctico. En esta línea, la teoría crítica y el feminismo postestructuralista se encuentran, aunque este último pone en cuestión la disciplina como productora de saber en el orden del poder y la autoría en la producción de teoría. Lo cual dirige su atención, siguiendo el trabajo de Foucault (1981), hacia el discurso y los procesos de producción discursiva (Narváez, 2003), que deviene en la elaboración de relatos fenomenológicos y hermenéuticos de la multiplicidad y la contradicción en las vidas de quienes están en las aulas (Gore, 1992).

En una dimensión metodológica, los dos enfoques abogan por el encuentro de la filosofía y las ciencias sociales en la tarea investigadora, desde un prisma cualitativo. El primero, a partir

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO

de aproximaciones dialógicas, en las que se combinan la observación y la entrevista reflexiva (Jorrín-Abellán et al, 2021); y, el segundo, desde el análisis de discurso de objetos, productos culturales y otras representaciones (*performance*), entendidas como encarnaciones del dispositivo de poder aprehendido y opresivo (Olesen, 2018).

En la intersección de la subjetividad investigadora y las tradiciones expuestas se configura un marco que permite preguntar: e*ntonces… ¿Qué se busca?*

4.1.2 Objetivos del estudio

De acuerdo con el Modelo Rayuela – que fundamenta los objetivos de investigación, su identificación y taxonomía en la propuesta de tres dimensiones de Maxwell (2008, 2012) –, se formulan objetivos personales, prácticos e intelectuales.

Se entiende por objetivos personales aquellas metas y motivaciones propias del sujeto investigador, que incluyen desde deseos de transformación social hasta metas ligadas a la promoción profesional. Estos no se sustentan necesariamente en el conocimiento científico (Maxwell, 2012), pero repercuten en la tarea investigadora a través de la subjetividad y contexto situacional del sujeto investigador. En los objetivos personales se alinean – de acuerdo con lo expuesto (ver epígrafe "Cosmovisión y posicionamiento investigador") –, la experiencia vital y profesional de la investigadora para con el tópico de investigación y la inquietud por la carrera científica (Tabla 10).

Los objetivos prácticos se refieren a las metas dirigidas a satisfacer una necesidad o cambiar una situación – en este caso, educativa y/o social –; frente a los objetivos intelectuales que aluden a aquellos enfocados en entender o comprender qué está pasando, por qué sucede o dar respuesta a un problema de investigación que todavía no ha hallado solución entre la comunidad científica (Maxwell, 2012). Es decir, mientras los primeros aluden a aquello que se quiere conseguir con el estudio, los segundos identifican qué elementos se deben comprender para responder a los objetivos prácticos. Los objetivos intelectuales – intrínsecamente ligados a los pasos siguientes de este capítulo –, por consiguiente, apuntan los elementos que configuran la pregunta de investigación a través de la cual alcanzar el propósito del estudio (Maxwell, 2012): el marco conceptual desde el que se formula (ver epígrafe "Marco conceptual del estudio") y la tradición investigadora enmarcada en la posición paradigmática (ver epígrafe "Diseño de investigación").

Este enfoque permite, en primer lugar, un ejercicio de transparencia y rigor, al identificar los anhelos del sujeto investigador sobre este proyecto y sus resultados. Al mismo tiempo, la distinción de objetivos personales, prácticos e intelectuales facilita una aproximación a la investigación desde la lógica del proceso que se alinea con el paradigma cualitativo-interpretativo transformador; frente a otros enfoques frecuentes que brotan de la teoría de la varianza (Mohr, 1982) y la significación de los datos (Maxwell, 2012).

Bajo este prisma, se definen los objetivos personales, prácticos e intelectuales recogidos en la Tabla 10 que movilizan la pregunta de investigación de este estudio (ver epígrafe "Pregunta de investigación").

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 10

Objetivos personales, prácticos e intelectuales del proyecto de investigación

Objetivos personales	Identificar claves para incidir sobre la brecha digital de género desde el sistema educativo.
	Escuchar la realidad de las jóvenes que están participando en la construcción del imaginario colectivo a través de la producción mediática en plataformas digitales desde una situación de poder asimétrica.
	Formar parte del colectivo académico a través de la elaboración de un proyecto de tesis doctoral.
Objetivos prácticos	Proporcionar claves para la discusión feminista de la competencia digital en el ámbito pedagógico-didáctico.
Objetivos intelectuales	Comprender cómo experimentan las jóvenes adolescentes gallegas la producción de discurso acerca de ser mujer que interactúa en redes híbridas
	Comprender cómo construyen las adolescentes gallegas diferentes experiencias de interacción intermediada por tecnologías digitales en un marco híbrido
	Identificar las oportunidades de participación en las experiencias de interacción intermediada por tecnologías digitales de adolescentes gallegas
	Identificar las marcas del género en las diferentes experiencias de participación intermediada por tecnologías digitales de adolescentes gallegas
	Explorar la relación entre las prácticas que acontecen en la experiencia de participación con la competencia digital crítica que poseen las adolescentes gallegas
	Identificar quién y cómo actúa de referente en las prácticas digitales de las adolescentes gallegas
	Identificar los incidentes críticos percibidos por las jóvenes gallegas en sus experiencias de interacción y participación intermediada por tecnologías digitales de acuerdo con su subjetividad

Fuente: elaboración propia.

4.1.3 Marco conceptual del estudio y problema de investigación

Este paso del modelo conceptual y metodológico deviene en el segudno capítulo de este trabajo (ver capítulo "Problema de investigación"). La articulación teórica y tópicos de investigación identificados, junto con el estado del arte que se detalla en el tercer capítulo (ver capítulo "Estado del arte"), permite la identificación de argumentos sólidos para justificar la relevancia y pertinencia del estudio que propone y se detalla en este informe. Si bien, no se profundiza en su desarrollo (para ello se remite a la lectura de los capítulos previos ya citados),

en este epígrafe se realiza el ejercicio de situar al/a lector/a y enfatizar las relaciones de corrrespondencia con la cosmovisión y objetivos, así como introducir el diseño y su coherencia.

Este trabajo asume que las tecnologías digitales y entornos ocupan hoy un lugar central en la vida, especialmente en la etapa adolescente. En y a través de estos medios las/s jóvenes se relacionan con semejantes y experimentan formas de representación de sí dispares, a través de las cuales se sitúan en una relación de poder-saber para con la experiencia de género y la forma en que conciben, se apropian y negocian significados en y sobre la digitalidad. Para la comprensión de este tema de investigación, se proponen los tres ejes téorico-interpretativos y tres áreas temáticas ilustradas en la Figura 16 y expuestos en los capítulos antecesores. Según los cuales, se puede identificar que, en este hacer, las jóvenes se agencian de distintos discursos que subyacen a una brecha digital más compleja que el mero acceso, como la legitimidad desde la cual se conciben usuarios y creadoras o el lugar que facilitan a la platafroma en la construcción de narrativas y la articulación de sus prácticas. Es por ello que se repara en los procesos de negociación, las hipermediaciones, que suceden en las prácticas de particiapción en las cuales las jóvenes experimentan la apropiación de estas tecnologías, la articulación de distintas habilidades y, a su vez, se agencian y representan – con las oportunidades de transformación subyacentes – un discurso acerca de ser mujer. Procesos de configuración y solidificación de concepciones que podrían subyacer: por una parte, al porqué de un acceso diferenciado a intereses, estudios y ejercicio laboral posterior vinculado con las tecnologías digitales, aun cuando el acceso material de mujeres, hombres y personas disidentes en occidente – y en conctreto España – es cada vez más parejo (Martínez-Cantos et al, 2020); y, por otra, a la transformación de las formas en que se expresa la desigualdad de género, que no pasa necesariamente por su erradicación, sino incluso por el auge de discursos que niegan o justifican este asimetría.

Intervenir la brecha digital de género desde el campo educativo, requiere entonces de conocer cómo se construyen estas experiencias y las concepciones derivadas de las mismas.

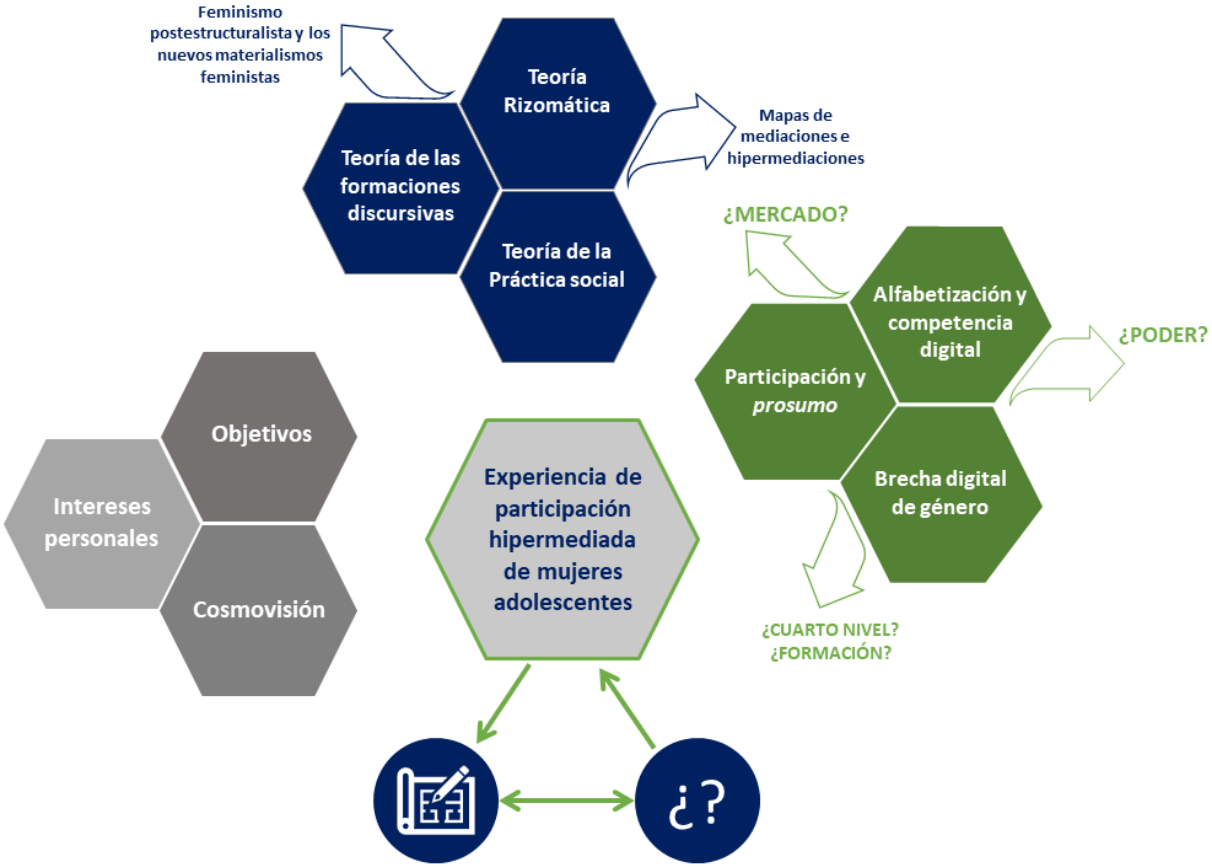
Un problema que cobra hoy más importancia, ya que los avances y accesibilidad de la inteligencia artificial generativa o propuestas en construcción de realidad virtual, cada día más factibles, desplazan estas brechas a lugares más complejos, profundos y abstractos que la accesibilidad material, desde los cuales se construye y edifica la realidad social. Esto demanda la problematización de la platafroma, a traves del conocimiento de suss algoritmo, modelo de negocio y sesgos, las relaciones que se articulan a través de estas formas de tecnología, los referentes de los cuales se dispone, etc.

En este sentido, este problema se relaciona con la cosmovisión al situar en el centro las relaciones de poder-saber – en concreto, aquellas relacionadas con el género –, de las cuales son partícipes las jóvenes en la vida publica, dando lugar a otros retos para el aprendizaje y el ejercicio de la ciudadanía. En este marco y con el objeto de avanzar en los objetivos del estudio, se propone un estudio de corte cualitativo que, como se detalla en el epígrafe siguiente, se sustenta en la tradición fenomenográfica (Marton, 1981; Giorgi, 1999) y posibilita el salto del problema a la pregunta de investigación.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Figura 16

Articulación del marco conceptual y estado del arte para la delimitación del problema de estudio



Fuente: elaboración propia.

4.1.4 Diseño de investigación

A partir de la identificación del problema de investigación y esbozo del marco teórico-interpretativo –desde el cual se identifica y encara –, se propone un diseño fundamentado en la tradición fenomenográfica (Marton, 1981).

Esta tradición plantea un enfoque para la identificación, formulación y abordaje de preguntas de investigación (Giorgi, 1999) sobre las diferentes formas en que un grupo de personas vivencia y entiende un fenómeno (Marton, 1981). Se origina a partir del marco empírico educativo de Ference Marton (1981) – en quien encuentra su máximo exponente – y se hace eco entre autores como Giorgi (1999), Richardson (1999) y Sandberg (1997). Comúnmente, se asocia con la propuesta fenomenológica, de mayor recorrido en el campo educativo y de las ciencias sociales, con la que comparte el interés sobre el fenómeno (etiológicamente "hacer manifiesto o sacar a la luz" (Larsson & Holmström, 2007, p.56)). En cambio, si bien la fenomenografía se empapa de las estrategias de la fenomenología para aproximarse al objeto de estudio, ambas propuestas difieren de forma sustantiva en sus fundamentos vernáculos y, por ende, en la concepción del objeto en sí mismo.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

La fenomenografía encuentra su origen en la práctica investigadora cualitativa sobre el fenómeno y como indica el sufijo "grafo", busca la representación de las formas en las cuales se expresa; mientras que la fenomenología deviene de la teoría filosófica, la corriente fenomenológica del logos, que persigue revelar la estructura o principio de organización del fenómeno (Giorgi, 1999).

Mientras la fenomenología adopta como objeto de estudio el fenómeno en sí mismo, su estructura y significado (Giorgi, 1999); la fenomenografía es el estudio empírico de un número limitado de formas cualitativamente diferentes en las que se experimenta, conceptualiza, entiende, percibe, y/o aprehende un fenómeno (Marton, 1981). Por consiguiente, estudia las concepciones sobre aspectos específicos de la realidad, es decir, contenidos de pensamiento o experiencia durante el fenómeno – interconexión sujeto-objeto de investigación – y no el fenómeno en sí mismo – la unidad de investigación – (Giorgi, 1999). Este cambio de perspectiva se alinea con el encuadre teórico y filosófico de este estudio, que niega la existencia de una esencia que trasciende a la experiencia – perseguida por la fenomenología – en pro de un encuadre práctico de la inmanencia. Al tiempo que el estudio de la experiencia y las formas en las que esta varía se alinea con la propuesta de la cartografía (Deleuze y Guattari, 1981; Martín-Barbero, 2004), en tanto que permite mapear las imágenes móviles de la práctica – los elementos interconectados y sus conexiones en las diferentes experiencias de participación intermediada por tecnologías digitales – e identificar zonas de densidad comunes y variaciones de experiencia – puntos de fuga (Deleuze y Guattari, 1981)–.

A partir del estado del arte efectuado y en coherencia con la propuesta subyacente a los ejes teórico-interpretativos que sustentan el estudio, esta tesis doctoral propone el análisis y comprensión de un catálogo limitado de experiencias de prosumo de jóvenes mujeres adolescentes con diferentes subjetividades (en la interseccionalidad que implica el concepto) y condiciones de producción dispares.

Este proyecto busca alcanzar descripciones de segundo orden (Piaget, 1975): las formas de percibir y experimentar el acceso material e inmaterial a la participación intermediada por tecnologías digitales subyacentes a las prácticas descritas en la literatura; así como las oportunidades y modos de subjetivación y enunciación que se articulan en las representaciones de género que se materializan en las prácticas digitales de participación con distintas condiciones de producción. De este modo, se toman elementos de la fenomenografía hermenéutica (Marton & Booth, 1997) y la fenomenografía interpretativa (Giorgi, 1970); es decir, considera las percepciones subjetivas de las personas, considerando la subjetividad y riqueza de la experiencia individual, pero también el contexto cultural.

Este abordaje facilita la búsqueda de las relaciones internas – no dualistas – entre el devenir sujeto y el mundo, caracterizar el desarrollo del ser y saber sujeto (Piaget, 1975) – en este caso, mujer –y las formas de entender y representar la realidad. No se repara, por tanto, en la fuente o los efectos de la variación – propios del enfoque instrumentalista que predomina en los antecedentes del estudio –, como podría ser en este proyecto el sexo/género como variable sociodemográfica o el dispositivo de género como fenómeno en sí mismo; ya que existen hallazgos suficientes que cercioran su influencia en las prácticas sociales en entornos digitales (Cánovas-Pelegrín et al, 2022; Estanyol et al, 2022; Masanet & Pires, 2021; Regueira et al,

2023) y se dispone de un marco conceptual y teórico – con recorrido en el campo de estudio – que interpreta este dispositivo de poder como la intersección de tecnologías experimentadas de forma particular y describe el modo en el cual opera en las relaciones sociales (De Barbieri, 1993). En la misma línea, no se busca establecer niveles de participación o tipos de sujeto participante; es decir, la categorización de individuos, sino la identificación de categorías descriptivas de su percepción sobre el mundo (Marton, 1981). En este sentido, si bien la tradición fenomenográfica se enmarca comúnmente en el enfoque interpretativo del paradigma cualitativo, ya que no se centra en la transformación social en sí misma, se entiende en el marco de esta investigación que la comprensión profunda de las variaciones de la experiencia de personas oprimidas en el sistema de poder patriarcal puede informar acciones que, a su vez, podrían tener implicaciones transformadoras.

A continuación, se detallan: las particularidades de la identificación del fenómeno de investigación; los criterios, proceso de reclutamiento y características de las participantes del estudio; para proseguir en los epígrafes siguientes, como se ilustra en la Figura 17, con la pregunta de la pregunta de investigación, la recolección de datos y análisis.

Figura 17

Representación gráfica del diseño de investigación



Fuente: elaboración propia a partir del esquema base de Hopscotch Model, de Kennesaw State University y Bagwell College of Education Research. Fellows Program, 2018, https://hopscotchmodel.com/steps/). Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 Unported License.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

4.1.4.1. Fenómeno de investigación

Este estudio identifica como unidad de investigación a las prácticas digitales relacionadas con el prosumo de vídeos. Siendo el fenómeno de estudio las concepciones y experiencias de práctica de mujeres adolescentes; donde tienen lugar los procesos de hipermediación a través de los cuales se negocian los arreglos colectivos en torno a la comunicación, participación y la representación de sí encarnando un constructo de género.

La elección de delimitar el flujo de prácticas de interacción o participación a las prácticas digitales vinculadas con el consumo, producción y distribución de vídeo, en lugar de atender al global de las prácticas intermediadas por tecnologías digitales, responde: por una parte, a la necesidad de articular indicadores para la selección de participantes, más que al acto de acotar el fenómeno en sí mismo. Ya que, como se argumenta en la articulación teórica para la construcción del problema de investigación (ver capítulo "Problema de investigación"), la naturaleza recursiva de la práctica implica considerar otras antecesoras o relacionadas con la misma, como puede ser la fotografía, la configuración del perfil o distintas formas de interacción que devengan o posibiliten una práctica anterior o posterior relacionada con el prosumo de vídeo. Sí en cambio, aquellas prácticas relacionadas con la creación de vídeo implican un nivel mayor de involucración que la mera reacción; y, por tanto, delimitar el fenómeno en el prosumo de vídeo, posibilita la selección de participantes con acceso a formas de interacción más sofisticadas, de mayor exposición o comprometidas con la expresión y comunicación intermediada por tecnologías digitales. Por otra parte, esta decisión responde a la tendencia seguida en los últimos años por las plataformas digitales que facilita un lugar privilegiado a la imagen y, de forma creciente, el vídeo; dando lugar a la habilitación de herramientas en las plataformas exclusivas para la grabación y distribución de vídeo u otros formatos de vídeo – como reels en Instagram o shorts en YouTube –; así como al nacimiento y crecimiento de plataformas enfocadas en este tipo de producción y que gozan de una popularidad creciente entre las/os adolescentes – como TikTok (Regueira et al, 2023; Hernández-Serrano et al., 2022; Tarullo, 2020) –. Una transformación material que surge de un entramado de relaciones complejas de mercado. A la que subyace la hibridación – en una relación bidireccional – del agenciamiento que las y los usuarios hacen de estas arquitecturas y la forma en que estas estimulan unas u otras prácticas. Así, académicas/os documentan como la ubicuidad de las plataformas y formas de práctica deviene en un desplazamiento y reinterpretación de prácticas comunes como la fotografía selfi hacia otras concepciones de la imagen, como el selfi en movimiento (Sánchez Montalbán & Sánchez Montalbán, 2018). Una tendencia que apunta que las próximas prácticas que son posibles de imaginar con las plataformas y arquitecturas actuales, giran en torno al vídeo. Se especifica "posibles de imaginar" con las tecnologías digitales que han penetrado las sociedades, en tanto que los últimos avances tecnológicos, relativos a la inteligencia artificial y realidad virtual, pueden suponer una transformación radical de lo que hoy conocemos. Aun así, existe un elemento común entre este escenario actual y un posible escenario futuro: el movimiento, en el vídeo o en posibles escenarios virtuales interactivos.

En la problematización de este fenómeno emergen tensiones de investigación (*issues*) entre dos cuestiones (las prácticas de participación y el dispositivo de género), que se concretan en

USC DE COMPOSTELA

tensiones de investigación y estas, a su vez, en preguntas informativas para responder la pregunta de investigación. Este esquema se corresponde con la estructura conceptual propuesta por Stake (1995, 1998) en el marco de los estudios de caso, con el objeto de comprender la naturaleza del caso, sus singularidades y complejidades, guiar la recogida de datos y presentar las interpretaciones de los/as participantes. En este contexto, considerando la distancia que separa ambas tradiciones de la investigación cualitativa, se propone la reducción anticipada de datos (Stake, 1995, 1998) como un instrumento que facilita la comprensión del fenómeno, diseño de investigación y recogida de datos. No se plantea como una reducción anticipada de los datos que constriñe los resultados a una configuración de categorías previas, ya que el estudio fenomenográfico no responde a esta lógica y pretende categorías emergentes de las participantes; sí en cambio, opera como una estructura que facilita el proceso investigador al desvelar tensiones subyacentes al problema y objetivos del estudio, que exponen declaraciones temáticas (D.T.) y estas, a su vez, preguntas informativas (Miles & Huberman, 1984) que delimitan aquello que es necesario responder para comprender la experimentación del fenómeno, con independencia de cuál sea la experiencia.

En el marco de este trabajo, el fenómeno de estudio se problematiza en tres tensiones de investigación y estos, a su vez, en declaraciones temáticas que se recogen en la Tabla 11. Las preguntas informativas emergentes que sirven de base posteriormente para el diseño de los protocolos de recogida de datos no se incluyen en este epígrafe debido a la limitación de espacio en el informe y la facilitación de la lectura, por lo que se encuentran disponibles en el anexo 1.

4.1.4.2. Participantes que informan la fenomenografía

En relación con las participantes que informan la fenomenografía, Marton y Booth (1997) afirman que, en tanto que la fenomenografía indaga en las experiencias sobre un fenómeno, las personas incluidas en la muestra deben haber experimentado el fenómeno en el que está interesada la investigación. Bowden y Walsh (2000) agregan que, debido a que el objetivo es encontrar variación en las experiencias, es necesario asegurar que esta emerja. Por tanto, mientras se incluyen personas que han experimentado el fenómeno a investigar, las participantes deben representar una diversidad en las formas de experimentación, debiendo establecer criterios para su selección según el fenómeno de investigación.

En lo que respecta al número de participantes que informan el fenómeno, no hay un consenso claro: las recomendaciones varían tanto entre las diferentes escuelas de pensamiento, como entre los pensadores de los enfoques de la fenomenografía hermenéutica e interpretativa. Autores como Marton (1981, 1986, 2007) o Giorgi (1970, 1988, 1999) no establecen un número o rango adecuado de sujetos, priorizando la riqueza y profundidad de las experiencias de las/os participantes del estudio al tamaño de la muestra. En esta línea, se encuentran investigaciones de relevancia en el campo que oscilan entre los 3 participantes, como la investigación sobre las concepciones de los docentes acerca de la alfabetización mediática realizada por Forster (2016); y los 31, como el estudio de Cope y Ward (2002) acerca de la concepción de docentes sobre el aprendizaje y las tecnologías digitales (Murillo et al, 2022).

Atendiendo a las recomendaciones realizadas desde la tradición investigadora, se da cuenta en los siguientes subepígrafes de los criterios establecidos para la selección de participantes, el proceso de reclutamiento y la caracterización de los sujetos que configuran la muestra.

Tabla 11

Relación de tensiones de investigación y declaraciones temáticas

Tensiones de investigación	***Declaraciones temáticas***
ISSUE.1. Marcas del dispositivo de poder de género en las dimensiones de las prácticas de participación intermediada por tecnologías digitales vinculadas con el vídeo	D.T.1. Tecnologías de poder de género que operan cuando se participa en entornos digitales
	D.T.2. Sentido atribuido a las prácticas de participación intermediada por tecnologías digitales para la representación de sí
	D.T.3. Materialidades con las que se articula la práctica de participación intermediada y papel de estas el proceso de práctica
	D.T.4. Habilidades para idear, negociar y ejecutar las prácticas de participación intermediada para la representación de sí
	D.T.5. Representación de relaciones de poder-saber en la práctica de participación intermediada
ISSUE.2. Alfabetización y competencia digital para el ejercicio de una participación intermediada por tecnologías digitales crítica con el dispositivo de género	D.T.6. Conocimientos, habilidades y actitudes críticas para con las relaciones de poder-saber que operan en las plataformas y comunidades digitales
	D.T.7. Articulación de estrategias para el ejercicio de la participación intermediada por tecnologías digitales de forma crítica en la asimetría de poder-saber
ISSUE.3. Red de personas y referentes a través de las/os cuales se adquieren y negocian saberes para la participación intermediada por tecnologías digitales	D.T.8. Las familias como agentes del proceso de subjetivación y de alfabetización para la participación crítica intermediada por tecnologías digitales
	D.T.9. El centro educativo como agente del proceso de subjetivación y de alfabetización para la participación crítica intermediada por tecnologías digitales
	D.T.10. Las comunidades como agentes del proceso de subjetivación y el proceso de alfabetización para la participación crítica intermediada por tecnologías digitales
	D.T.11. Las plataformas como actantes del proceso de subjetivación y de alfabetización para la participación crítica intermediada por tecnologías digitales

Fuente: elaboración propia.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

4.1.4.2.1. Criterios de selección de las participantes

Para elegir a las participantes del estudio se consideró: identidad de género, edad, sexualidad, capital sociocultural familiar, lugar de procedencia, residencia en Galicia, participación mediante la producción y distribución de vídeos en entornos digitales y la pluralidad del contenido de estas producciones. Esta selección se articula con el objeto de reunir una muestra lo más plural posible en términos de subjetividad y participación intermediada por tecnologías digitales, considerando las dificultades y limitaciones de llegar a poblaciones minoritarias o invisibilizadas en las sociedades.

En relación con la identidad de género, se consideró únicamente a las mujeres, debido a las características del problema de estudio; atendiendo a la pluralidad de esta categoría y procurando el reclutamiento de participantes cisgénero y transgénero. En un sentido interseccional de la experiencia de género (Crenshaw, 1991), se procura: la diversidad de la sexualidad de las participantes, cuya formulación se enraíza en la identidad sexo-genérica; la residencia en Galicia y variación en el lugar de procedencia, en tanto que la noción de género es cultural y varía en función del marco contextual en el que se articula; y el capital sociocultural familiar, en el que se desarrollan referentes sexo-genéricos, se distribuyen roles sociales, expectativas de género (Rosales, 2017) y que la literatura científica identifica con diferentes posibilidades de desarrollo competencial en el ámbito digital (Martínez-Piñeiro et al, 2018). En relación con este último criterio, se consideraron los estudios de las/os miembros de la unidad familiar y el puesto de trabajo desempeñado actualmente durante el proceso de reclutamiento y se amplió esta información en la entrevista, atendiendo a la implicación de las familia nuclear y extensa en las tareas diarias de las jóvenes, la disposición de artefactos digitales en el hogar o el disfrute de vacaciones.

En relación con la edad, se consideraron jóvenes entre los 14 y 17 años. Esta decisión se fundamenta en: por una parte, la correspondencia entre este intervalo y la adolescencia media, un periodo de tránsito entre la adolescencia temprana (10-14) y la adolescencia tardía (15-19) – de acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2020) –, marcada por profundos cambios y transformaciones subjetivas (Balleys et al., 2020; De Piero, 2019). Por otra parte, se trata de la etapa comprendida entre el primer acceso material permitido a las plataformas más populares entre la juventud y la mayoría de edad (13 años en Instagram (2022); 13, el acceso restringido, y 16, el acceso completo, en TikTok (2024); y 14 en YouTube (YouTube, 2023)); caracterizada por una alta actividad en estos entornos (Walrave et al., 2016), en la que se revela más información propia en estas plataformas que fuera de ellas (Adjei et al., 2020; Claresta & Tamburian, 2021).

En relación con la participación a través de la producción y distribución de vídeos en entornos digitales y la pluralidad de estas producciones, se considera que dispongan evidencias de participación en sus redes sociales – de acuerdo con la conceptualización de participación trabajada en el segundo capítulo de este trabajo (ver epígrafe "Problema de investigación") y la identificación de la producción de vídeo como fenómeno delimitado en el diseño (ver subepígrafe "Fenómeno de investigación") –. Es decir, que todas ellas dispongan de evidencias relacionadas con el consumo, la creación y difusión de vídeo, mediante el cual se comuniquen con una comunidad de práctica en la que negocien las formas de ser, estar y hacer en los

USC DE COMPOSTELA

entornos que habitan. Así como también se procuran participantes que produzcan vídeos de diferentes complejidades comunicativas y técnicas – espectro que varía entre la grabación espontánea y producciones planificadas, estructuradas, con un amplio despliegue tecnológico y un elaborado trabajo de edición –; y diferentes temáticas y contenidos – activismo, videojuegos, *fandom*, etc. –.

4.1.4.2.2. Reclutamiento de los participantes

El reclutamiento de las participantes tuvo lugar a través de la plataforma Instagram. Por una parte, se atiende a la necesidad de buscar a las participantes en los espacios donde tiene lugar el fenómeno de estudio, allí donde participan, como un espacio que reúne a la población de la investigación y facilita la invitación a la muestra. Por otra parte, los procesos de convergencia mediática y transmediación descritos en el segundo capítulo de este trabajo (ver capítulo "Problema de investigación") implican que cada potencial participante despliega su actividad en una multitud de plataformas en las que, a su vez, fraccionan su actividad en cuentas múltiples, todas ellas activas simultáneamente y en un constante cruce e interpelación (Kang & Wei, 2020). Por lo que articular el reclutamiento en las diferentes plataformas por las que transita y se despliega el flujo participativo se torna una tarea difícil de operativizar en una tesis doctoral. Por ello, se toma la decisión de adoptar como canal para la comunicación con la población de estudio la plataforma Instagram; aquella que, de acuerdo con la literatura, reúne a un mayor porcentaje de jóvenes adolescentes en el contexto español (Hernández-Serrano et al., 2022; Tarullo, 2020), especialmente mujeres (Regueira et al, 2023), y que se constituye como la más empleada por quienes despliegan su actividad en diferentes plataformas (Regueira et al, 2023). Además, las características de la plataforma –frente a otras– permiten publicar información y comunicación privada con un chat individual con el que establecer un primer contacto con la población invitada; una característica que otras – como TikTok – limitan para usuarios mayores de 16 años (TikTok, 2024).

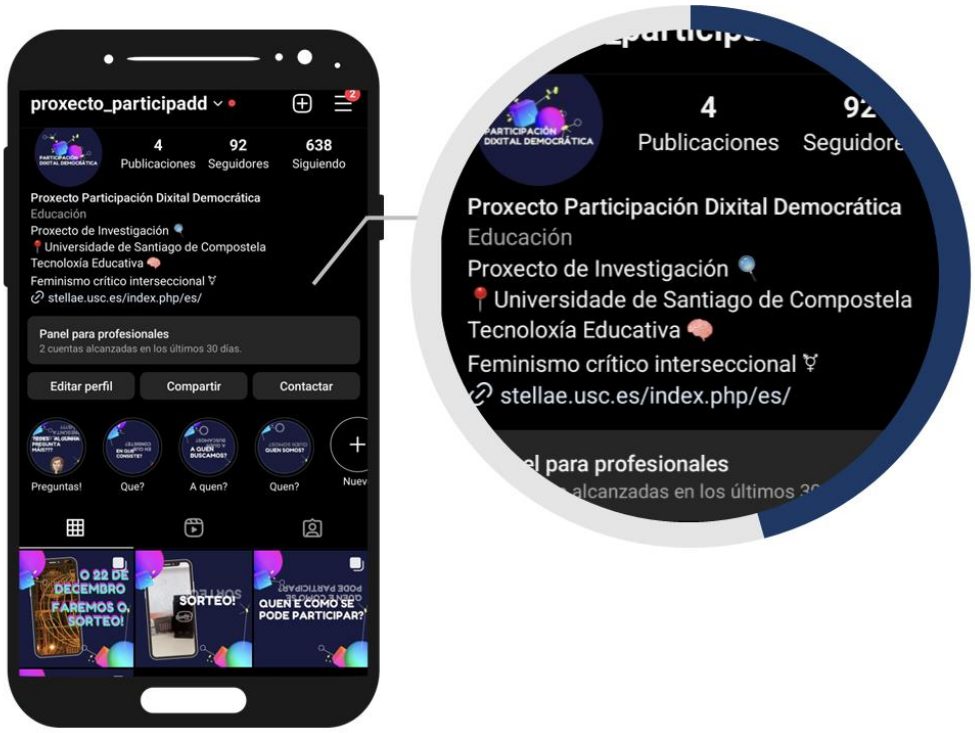
Para ello, se crea un perfil *ad hoc* en la plataforma, bajo el usuario @proxecto_participaDD y el nick Proxecto Participación Dixital Democrática. Como se ilustra en la Figura 18, se describen en la biografía del perfil: el objetivo de la cuenta, el ámbito de estudio, el enfoque y la institución donde se realiza; y se vincula a la página de investigación del Grupo de Investigación Stellae – en el cual se circunscribe este proyecto – para facilitar la ampliación de información sobre la trayectoria que respalda el trabajo y justificar la veracidad de los datos compartidos a través de este canal. Con el objeto de llegar a la población del estudio, se envía una petición de seguimiento a los perfiles que siguen cuentas relacionadas con proyectos de investigación afines, como el Proyecto Entornos Digitales e Identidades de Género (EDIGA) (Regueira et al, 2023), asociaciones juveniles relacionadas con el activismo, centros educativos gallegos e *influencers* del contexto autonómico.

Empleando las publicaciones del feed se comparten dos carruseles de imágenes: el primero relativo al proyecto, su motivación y objetivos, adaptando el lenguaje a la población a la cual se dirige el estudio; el segundo, explicando la recogida de datos y el proceso a seguir para ofrecerse como participante (Figura 19).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Figura 18

Perfil del proyecto en Instagram



Fuente: elaboración propia.

Figura 19

Presentación del proyecto en la plataforma

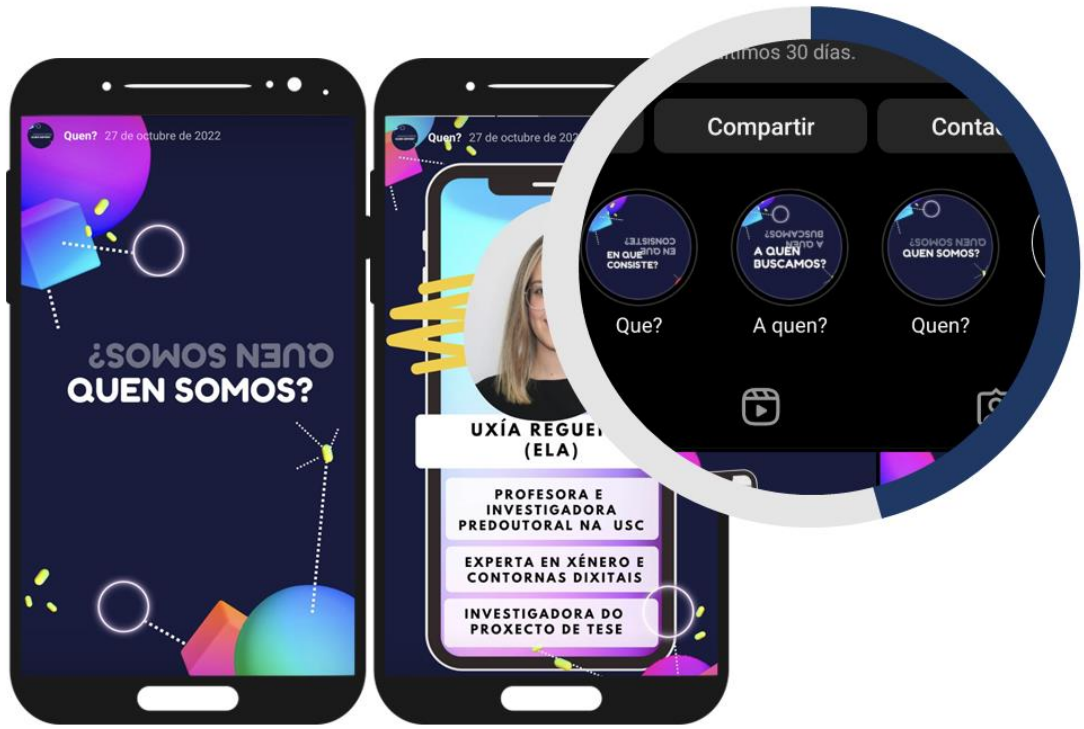


Fuente: elaboración propia.

En paralelo, con la intención de dinamizar el perfil, hacerlo más atractivo, humanizar a las personas que llevan a cabo el estudio y facilitar información que pueda tranquilizar a las familias, se crean diferentes carpetas de *stories* destacadas, donde se presenta a la doctoranda y directora de tesis, se responde a preguntas o inquietudes que puedan surgir a la muestra invitada y se refresca la información compartida en el *feed* (Figura 20).

Figura 20

Presentación de las investigadoras en la plataforma



Fuente: elaboración propia.

El proceso de reclutamiento se desarrolla en dos fases que responden a dos rutas de captación diferentes: la primera, se desarrolló entre octubre y diciembre de 2022 y la segunda entre enero y febrero de 2023. Como se ilustra en la Figura 21, ambas comenzaron con el anuncio en Instagram del proyecto y la búsqueda de participantes. En la primera fase, se invita, a través de las publicaciones en este canal, a los sujetos interesados en saber más acerca del proceso a manifestar su interés a través de un mensaje privado. Se examina el perfil de los interesados para valorar el cumplimiento de los criterios accesibles con la observación (principalmente la producción y difusión de vídeos), descartando que los sujetos no se adecúan al estudio y enviando el material necesario para inicial el reclutamiento a quienes cumplan los criterios del proyecto. Este proceso inicia el muestreo por criterios (Moser & Korstjens, 2017), según el cual el se valora la adecuación de los sujetos interesados en la participación a unos criterios predefinidos, en este momento del reclutamiento – y el más relevante para el estudio – la evidencia de haber experimentado el fenómeno (Moser & Korstjens, 2017).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Figura 21

Proceso de reclutamiento de participantes



Fuente: elaboración propia.

El material constaba de un formulario y dos documentos. El formulario pretende recoger los datos sociodemográficos necesarios para la selección de la muestra (identificación de género, sexo registral al momento de nacimiento, composición del núcleo familiar, estudios de la familia, situación laboral, etc.) y aquellos que puedan resultar útiles en la recolección de datos, como las plataformas donde produce contenido y los usuarios desde donde desarrolla dicha actividad. Se creó en Microsoft Forms, herramienta institucional indicada por la Universidad de Santiago de Compostela, y consta de 13 preguntas, abiertas y dicotómicas. El primer documento es informativo para las participantes y sus familias (ver anexo 2); en él se exponen las motivaciones y objetivos del proyecto, la autoría, fechas estimadas de la recogida de datos, anonimato, la aprobación del Comité de Bioética de la Universidad de Santiago de Compostela para su desarrollo y los derechos ARCO-POL sobre la participación y tratamiento de datos (Ley Orgánica 13/2018). El segundo documento es el consentimiento informado para la participación en el estudio (ver anexo 3), en él se solicita la autorización del sujeto y sus tutoras/es legales. Aunque la normativa (Ley Orgánica 13/2018) establece en 14 años la edad mínima desde la que el sujeto puede manifestar su consentimiento y el estudio no se sitúa en los supuestos excepcionales recogidos por la ley, se considera ético solicitar el consentimiento a las familias o tutoras/es legales por la sensibilidad de los datos en experiencias vitales, como la transición de género durante la infancia o situaciones de acoso en entornos digitales.

La segunda ruta de captación se activa con motivo del bajo número de participantes alcanzado y la falta de variabilidad de identidades de género en la muestra; y consiste en la propuesta activa mediante mensaje privado en la plataforma Instagram a aquellos perfiles que siguen la cuenta y podrían adecuarse a la participación en el estudio. Una vez manifestado su

interés, se continúa con los pasos seguidos en la fase uno. Además, para alcanzar más seguidoras/es en el perfil y suscitar su interés, se realizó un sorteo entre las participantes.

Al final del proceso de reclutamiento se obtienen 8 sujetos, de los cuales se descartan dos por incumplimiento de los criterios de selección sobre la identidad de género y la producción de vídeo; obteniendo una muestra final de 6 participantes.

4.1.4.2.3. Caracterización de las participantes

Las participantes del estudio son 6 jóvenes, a las cuales se les asignó un nombre ficticio conforme a las directrices de anonimización de datos (Pérez-Campillo, 2023): Andrea, Antía, Lorena, Maia, Nadir y Yaiza. Como se muestra en la Tabla 12: tres jóvenes tienen 14 años en el momento en el que se cubre el formulario (Antía, Maia y Yaiza), una 15 (Nadir), otras dos 16 (Andrea y Lorena, esta última cumple 17 en el proceso de recogida de datos).

Taba 12

Caracterización de las participantes

Nombre	Edad	Identidad de género	Sexualidad	Origen	Cap. Soc. familiar
Andrea	16	Mujer transgénero	Bisexual	España	Alto
Antía	14	Mujer cisgénero	Bisexual	España	Medio
Lorena	16	Mujer cisgénero	Bisexual	España	Medio
Maia	14	Mujer cisgénero	Heterosexual	Brasil	Bajo
Nadir	15	Mujer cisgénero	Homosexual	España	Alto
Yaiza	14	Mujer cisgénero	Homosexual	España	Alto

Fuente: elaboración propia.

En su mayoría, son mujeres cisgénero, a excepción de Andrea, mujer transgénero que inició su transición a temprana edad. La poca variabilidad de las participantes en relación con la identidad de género podría encontrar su justificación en las dificultades generalizadas para llegar a poblaciones vulnerables y de difícil acceso (Adams et al., 2017), así como en las características de la población transgénero: el miedo a la exposición, al cuestionamiento o patologización de su identidad y experiencia vital u otras formas de violencia (Moncayo & Arizabaleta, 2023). Esta dificultad es extensible al lugar de origen: solo una de las personas partícipes, Maia, es inmigrante; lo cual podría encontrar explicación en los argumentos apuntados por la academia en relación con la población migrante: actitudes de rechazo o recelo ante una comunidad científica ajena a su experiencia vital o el deseo de pasar desapercibida/o (Maya, 2001).

La sexualidad de las participantes del estudio se encuentra mayoritariamente fuera de la heteronorma: solo Maia se enuncia como heterosexual; Andrea, Antía y Lorena se identifican como bisexuales; y Nadir y Yaiza como homosexuales.

En lo que respecta al capital socioeconómico: tres de las participantes (Andrea, Yaiza y Nadir) disponen de una familia en la que madre y padre tienen estudios universitarios, siendo

el ámbito de formación universitaria en el cual desempeñan su ejercicio laboral pasado o actual. De ellas, Andrea expone un capital acumulado mayor al compartir que sus abuelos disponen de estudios superiores, ella cuenta con distintos artefactos digitales propios y disfruta con regularidad de periodos vacacionales, campamentos y otras actividades. Nadia y Yaiza, por su parte, comparten problemas económicos que han llevado a la venta del negocio de uno de sus padres o el abandono de la rutina vacacional en familia respectivamente. Por su parte, Antía y Lorena cuentan con familias donde solo uno de los miembros posee estudios universitarios (la primera) o ninguno; y únicamente una/o de ellos desempeña una actividad laboral regulada. Ambas comparten la posibilidad de asistir a diferentes eventos y actividades de su interés, aunque aluden a restricciones económicas. Finalmente, en la familia de Maia ninguno de sus miembros dispone de estudios universitarios, únicamente su padre dispone de empleo y este es de carácter transitorio, ya que tras un proceso migratorio no dispone de la regularización de los certificados que le permiten el ejercicio de su profesión. Maia traslada haber compartido vivienda con su familia extensa hasta un tiempo reciente, heredar los diferentes artefactos a los que ha tenido acceso hasta el momento y no poder participar en distintas actividades extraescolares de su interés debido a su coste.

Respecto a las producciones de contenido y las plataformas empleadas, como se representa en la Tabla 13: se logra la variabilidad de temáticas en el contenido y de las plataformas donde se producen y distribuyen, dentro de su popularidad en el grupo etario.

Tabla 13

Caracterización de las producciones de las participantes

Nombre	Contenido	Plataformas
Andrea	Activismo, Divulgación cultural	Instagram, TikTok, X (Twitter), YouTube, Facebook
Antía	Videojuegos, Trends	Instagram, TikTok, YouTube
Lorena	Cosplay, Fandom, Trends	Instagram, TikTok
Maia	Vlogs, Fandom, Trends	Instagram, TikTok, YouTube, X (Twitter)
Nadir	Baile	Instagram, TikTok, YouTube
Yaiza	Cosplay, vlogs, Videojuegos, Trends	Instagram, TikTok, YouTube, Twitch

Fuente: elaboración propia.

4.1.5 Pregunta de Investigación

La pregunta de investigación deviene de la articulación de los objetivos intelectuales (Maxwell, 2012) y el marco conceptual (Ravitch & Riggan, 2018) de este estudio, bajo el prisma de la tradición fenomenográfica (Marton, 1981).

En este marco, el problema que se introduce en el epígrafe “Marco conceptual del estudio y problema de investigación”, se materializa en la pregunta: ¿de qué formas experimentan las mujeres adolescentes la participación intermediada por tecnologías digitales para la producción

USC DE COMPOSTELA

de vídeo? En tanto que son sus experiencias y las diferentes concepciones construidas en la experimentación las que revelan el agenciamiento, negociación y subversión ante un dispositivo de género que se crea y transforma a través de estas prácticas; permitiendo explorar sus significaciones, motivaciones, saberes, materialidades adoptadas para la tarea de enunciación y agentes o referentes en este proceso.

4.1.6 Estrategias de recopilación de datos

Respecto al dilema de cómo recolectar la información, los autores Marton y Booth (1997) señalan la proximidad de las tradiciones fenomenográfica y fenomenológica, puntualizando que su identificación – debido a los argumentos ya expuestos – es problemática. Desde este encuadre, identifican la entrevista en profundidad como la principal estrategia de recolección de datos, en cuya caracterización, autores como Richardson (1999) señalan un parentesco con la teoría fundamentada y el análisis de discurso. Se trata de una entrevista de naturaleza dialógica, que se desarrolla a partir de la intervención del/a participante, centrándose en su relación con el tema y la forma en que aparece en su relato o se experimenta, en lugar en el individuo o el tema en sí mismo (Hajar, 2020). Murillo et al (2022) señala también el potencial de la observación para la recolección de datos fenomenográficos, en tanto que permite acceder a las formas en que las personas perciben un fenómeno a través de su representación (*performance*) y los productos derivados (Marton, 1981). A pesar de estas recomendaciones, autores como Murillo et al (2022) y Casasola-Rivera (2022) puntualizan la amplitud metodológica que permite la tradición en tanto investigación cualitativa.

Por ello, atendiendo a las particularidades del tema de estudio y como se esboza en la Tabla 14, este trabajo propone tres estrategias de recogida de datos implementadas de forma secuencial: la observación de las prácticas y productos resultantes en los entornos digitales donde se producen y distribuyen; la entrevista, que indaga en la percepción y concepciones de las participantes sobre la experiencia participativa y la enunciación de sí en estas producciones; y la foto-elicitación, a través del cual las participantes identifican prácticas y productos de su experiencia participativa que no son necesariamente visibles para las comunidades de participación y audiencia con la que interactúan en los entornos digitales, así como su percepción sobre las problemáticas vivenciadas desde un enfoque de género en estas prácticas. Una secuenciación que encuentra su justificación en la necesidad de conocer en profundidad las prácticas y producciones desarrolladas por las participantes para poder explorar las concepciones en torno a las mismas. Así como la necesidad de establecer un vínculo estrecho de confianza (Ardèvol et al, 2003) para poder acceder a aquello que permanece oculto en las diferentes formas de participación, en espacios íntimos, y las concepciones o creencias desarrolladas entorno a las mismas.

4.1.6.1. Técnica de observación

Para la recolección de datos de este proyecto se propone la técnica de la observación cualitativo-interpretativa, que posee un largo recorrido en las ciencias sociales – especialmente el ámbito educativo – y una amplia tradición que se presentó fundamental para la epistemología moderna (Bratich, 2018). Concretamente, se propone la observación participante, definida como aquel proceso de recolección mediante la exposición y la involucración en las rutinas o

USC DE COMPOSTELA

actividades diarias de las/os participantes dentro del entorno de investigación (Schensul et al, 1999).

Tabla 14

Relación entre los objetivos intelectuales, tensiones de investigación (issues) y las técnicas de recopilación de datos

	Objetivos intelectuales	T.I.	Técnicas de recopilación de datos		
1.	Comprender cómo construyen las adolescentes gallegas diferentes experiencias de participación mediada.	**ISSUE.1**	Observación	Entrevista	
2.	Identificar las marcas del género en las diferentes experiencias de participación mediada de adolescentes gallegas.				
3.	Explorar la relación de las prácticas de participación mediada en las que se involucran las jóvenes adolescentes gallegas con la alfabetización digital que poseen	**ISSUE.2**			
4.	Identificar quién y cómo actúa de referente educativo en el desarrollo de habilidades para la participación mediada	**ISSUE.3**			
5.	Identificar qué alfabetización poseen las y los jóvenes para ejercer una participación crítica.	**ISSUE.2**			
6.	Identificar qué incidentes críticos perciben las y los jóvenes en su participación mediada por tecnologías digitales de acuerdo con su subjetividad	**ISSUE.1**			Foto-elicitación

Fuente: elaboración propia.

USC DE COMPOSTELA

En un sentido más pragmático, se trata de la inmersión en el grupo de participantes para la recogida de datos *insitu*, de primera mano, en el lugar donde acontece el fenómeno (Bisquerra,

2004). En tanto que parte de los presupuestos del interaccionalismo simbólico, según los cuales la forma de poder comprender desde qué posiciones se sustentan las formas de vida investigadas es acompañar al grupo en todas las situaciones cotidianas que conforman esta realidad (Bisquerra, 2004).

Esta técnica se aborda desde el enfoque fenomenográfico, enraizado en la tradición fenomenológica (aunque con contundentes diferencias en el encuadre teórico-filosófico); con la influencia del trabajo desarrollado en la observación de prácticas digitales en el marco de la etnografía digital.

Por una parte, la tradición fenomenológica propone la introducción en el contexto y cultura de la que forman parte las/os participantes (Fuster, 2019), con el objeto de recoger y analizar reflexivamente sus vivencias y expresiones de percepción, en lugar de recolectar y describir los objetos o productos en sus dimensiones espaciotemporales (Aguirre-García et al, 2012). Por otra, la etnografía digital si bien toma el relevo de la tradición etnográfica, que pretende la descripción densa de la cultura y la generación o reformulación de categorías teóricas/analíticas a partir de los datos empíricos (Bárcenas-Barajas & Preza-Carreño, 2019), también busca situar las posiciones y relaciones entre actores humanos y no humanos (Bárcenas-Barajas & Preza-Carreño, 2019). Es decir, aborda de forma específica la transformación del campo de observación, hacia una concepción de campo posmoderna y fluida (Gewerc & Vázquez-Calvo, 2020) que desdibuja los límites ontología-epistemología, humana/o-máquina (Landri, 2013). Esta tradición propone una observación participante pensada desde la multiplicidad de comunidades, flujos, plataformas y artefactos que configuran el campo como un ecosistema híbrido (Latour, 2008b). Operativizando la premisa inicial de observar la experiencia o vivencia allí donde se interactúa, practica y socializa, mediante un juego síncrono y no síncrono (Gewerc & Vázquez-Calvo, 2020).

En el encuentro de estas tradiciones, se articula la observación de este estudio: la recolección y análisis de las expresiones de experiencia y percepción que tienen lugar en el flujo de prácticas participativas intermediadas por tecnologías digitales, donde los espacios online y offline se desdibujan, así como lo humano y lo material o lo popular y de masas. Tiene por objeto informar las declaraciones temáticas de la tensión de investigación 1, recogidas en la Tabla 15, y parcialmente las declaraciones 7 y 10 de las tensiones de investigación 2 y 3 respectivamente.

La observación se efectuó en calidad de usuario que produce, distribuye y consume contenido (Bárvenas-Barajas & Preza-Carreño, 2019), desde los perfiles creados específicamente para este proyecto y, en el caso de Instagram, a través del cual se reclutó a las participantes. De forma que se facilita una construcción de confianza desde el reclutamiento y durante la observación que favorece la articulación de las técnicas de recogida de datos posteriores (Ardèvol et al, 2003).

Para ello, se sigue a las jóvenes en sus diferentes usuarios en las plataformas y también a los perfiles de aquellas comunidades donde interactúan. Se observan expresiones de prosumo en vídeo síncronas o asíncronas, en las cuales se buscan evidencias de la experiencia o percepción sobre los significados – especialmente relativos a la enunciación y representación de sí –, materialidades, habilidades o condiciones de producción (D.T. 1-5); siguiendo el

protocolo de observación recogido en el anexo 5. A estas, se suma la observación de actividades o prácticas que puedan guardar una relación de recursividad con el prosumo de vídeos, como la configuración de perfiles, imágenes conectadas con los vídeos creados y las distintas interacciones que moldean la experiencia (seguidoras/es, seguidas/os, likes, comentarios, etc.).

Tabla 15

Tensiones de investigación y declaraciones temáticas que se informan a través de la observación

Tensiones de investigación	***Declaraciones temáticas***
ISSUE.1. Marcas del dispositivo de poder de género en las dimensiones de las prácticas de participación intermediada por tecnologías digitales vinculadas con el vídeo	D.T.1. Tecnologías de poder de género que operan cuando se participa en entornos digitales
	D.T.2. Sentido atribuido a las prácticas de participación intermediada por tecnologías digitales para la representación de sí
	D.T.3. Materialidades con las que se articula la práctica de participación intermediada y papel de estas el proceso de práctica
	D.T.4. Habilidades para idear, negociar y ejecutar las prácticas de participación intermediada para la representación de sí
	D.T.5. Representación de relaciones de poder-saber en la práctica de participación intermediada
ISSUE.2. Alfabetización y competencia digital para el ejercicio de una participación intermediada por tecnologías digitales crítica con el dispositivo de género	D.T.7. Articulación de estrategias para el ejercicio de la participación intermediada por tecnologías digitales de forma crítica en la asimetría de poder-saber
ISSUE.3. Red de personas y referentes a través de las/os cuales se adquieren y negocian saberes para la participación intermediada por tecnologías digitales	D.T.10. Las comunidades como agentes del proceso de subjetivación y el proceso de alfabetización para la participación crítica intermediada por tecnologías digitales

Fuente: elaboración propia.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

4.1.6.1.1. Temporalización

La observación se llevó a cabo en dos periodos determinados por el ritmo de reclutamiento de participantes para el estudio (Tabla 16): en el primero, en diciembre de 2022, se observaron los perfiles de las cinco participantes (Nadia, Yaiza, Lorena, Maia y Antía); en el segundo, en marzo de 2023, se observó la producción de una participante (Andrea).

Tabla 16

Periodos de observación

Primer periodo		**Segundo Periodo**	
Nombre	**Fechas**	**Nombre**	**Fechas**
Nadia	03-12-2022/17-12-2022	Andrea	2-03-2023 / 16-03-2023
Yaiza	03-12-2022/17-12-2022		
Lorena	04-12-2022/18-12-2022		
Maia	06-12-2022/20-12-2022		
Antía	07-12-2022 / 22-12-2022		

Fuente: elaboración propia.

Se extendió durante un periodo de 15 días. Con esta duración, se pretende garantizar la observación síncrona y asíncrona de la actividad en estos perfiles. La primera se refiere a la retransmisión en directo o la producción volátil en el tiempo que no permanece en la plataforma superadas las 24 horas desde su producción. La segunda alude a aquellas producciones que se registran en la plataforma y permanecen accesibles para las/os seguidoras/es del perfil. El periodo de tiempo establecido se considera suficiente para la observación y registro de producciones, debido a la alta actividad diaria de las participantes y la reiteración del mismo tipo de actividades y formas de hacer en el contenido. Lo cual permite recolectar tanto las expresiones de prosumo que se realizan durante el periodo de observación, como el rastro de los flujos de práctica, variaciones y negociaciones que se reflejan en la acumulación de producciones permanentes en el perfil.

Esta recogida de datos se desarrolló en periodos diarios de una a dos horas de duración, en función del volumen de producción e interacción de las participantes.

4.1.6.1.2. Técnicas y estrategias de registro de la observación

El registro de la observación en entornos digitales implica desafíos propios (Bárcenas-Barajas & Preza-Carreño, 2019), por lo que se especifica con cuidado el proceso a seguir en el protocolo de observación (ver anexo 5). El registro se articula a través de la descarga de las inscripciones que se materializan en textos, imágenes, audios o números que dan cuenta de prácticas y significados socioculturales intermediados tecnológicamente (Bárcenas-Barajas & Preza-Carreño, 2019). Estas producciones se nombran, clasifican y organizan según el tipo de producto, el contexto arquitectónico en el cual se desarrolla y la participante a la cual pertenece, siguiendo el protocolo.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Se emplea un diario de observación para registrar: los datos descriptivos de la observación (fecha, observador/a, número de observación, duración y participante); la descripción de las evidencias descargadas y sus detalles; y el proceso de "conversión" que va de la observación en línea –de texto, imagen, audio, video o datos numéricos– al registro de prácticas y significados socioculturales, un reto que está mediado tanto por los conceptos teóricos que permiten generar observables en el trabajo de campo, como por las propias particularidades de las dinámicas que se estudian (Bárcenas-Barajas & Preza-Carreño, 2019). Este diario es concebido como un cuaderno de trabajo digital, donde se reflejan fragmentos las inscripciones descargadas y texto, descripciones y un primer análisis, proceso en el que se deja constancia de ideas hipotéticas y posibles preguntas para la fase de entrevista.

4.1.6.2. Técnica de la entrevista

Una vez finalizado el proceso de observación, se propone la entrevista con el propósito de obtener descripciones del mundo de las participantes, para interpretar las concepciones acerca de la experimentanción del fenómeno (Brinkmann & Kvale, 2015). Siguiendo las tradiciones fenomenológica hermenéutica e interpretativa, se propone una entrevista que se alinea con la entrevista semiestructurada conversacional y la entrevista en profundidad (Fuster, 2019). Se entiende la estructuración de la entrevista como un continuum (Grawitz, 1984; Aktouf, 1992; Mayer & Ouellet, 1991), donde los dos extremos – la no planificación y la estructuración cerrada – son un referente teórico inalcanzable en la recolección de datos cualitativa con personas (Parker, 2005; Brinkmann, 2018). Bajo este marco, la entrevista semiestructurada propicia una estructura conversacional que informa las tensiones de investigación identificadas a partir del marco conceptual, al tiempo que es lo suficientemente flexible para que las entrevistadas puedan plantear ideas emergentes, preguntas e inquietudes con sus propias palabras y desde sus propias perspectivas (Brinkmann, 2018). Por su parte, la entrevista en profundidad espera adquirir información que supera la superficie del fenómeno, atendiendo a la experiencia biográfica de la participante y su interpretación subjetiva del mismo (Fuster, 2019).

En este marco, este proyecto propone la realización de dos entrevistas semiestructuradas en profundidad que tienen lugar tras el periodo de observación y cuya caracterización, implementación, temporalización y técnica de registro se documentan en los siguientes subepígrafes.

4.1.6.2.1. Caracterización del instrumento

En el marco de este trabajo se han diseñado e implementado dos entrevistas a cada participante (ver anexo 6). La primera entrevista se focaliza en la biografía de las participantes, el significado atribuido al fenómeno y los agentes y actantes que intervienen en el proceso de práctica y desarrollo de saberes y habilidades para la misma; con ello, se informan las declaraciones temáticas recogidas en la Tabla 17 (D.T. 1, 2, 5, 8, 9, 10, 11). La segunda, profundiza en la experimentación y reflexión sobre la experiencia del fenómeno, informando en la experiencia concreta las declaraciones temáticas recogidas en la Tabla 17 (D.T. 3,4,6,7).

De forma que la estructura del instrumento, tal y como puede observarse en la Tabla 17, responde a la estructura propuesta por Seidman (2006): biografía, experimentación del

USC DE COMPOSTELA

fenómeno y reflexión; que se agrupan en dos entrevistas para facilitar la implicación de las participantes y la profundidad de la información recogida.

Tabla 17

Estructuración del contenido en el instrumento

Entrevista	Bloque	Contenido	Declaraciones temáticas
E. 1	1	Biografía	D.T.1. Tecnologías de poder de género que operan cuando se participa en entornos digitales D.T.2. Sentido atribuido a las prácticas de participación intermediada por tecnologías digitales para la representación de sí D.T.5. Representación de relaciones de poder-saber en la práctica de participación intermediada
	2	Significado atribuido a las prácticas de recepción, producción y circulación	
	3	Agentes y actantes	D.T.8. Las familias como agentes del proceso de subjetivación y de alfabetización para la participación crítica intermediada por tecnologías digitales D.T.9. El centro educativo como agente del proceso de subjetivación y de alfabetización para la participación crítica intermediada por tecnologías digitales D.T.10. Las comunidades como agentes del proceso de subjetivación y el proceso de alfabetización para la participación crítica intermediada por tecnologías digitales D.T.11. Las plataformas como actantes del proceso de subjetivación y de alfabetización para la participación crítica intermediada por tecnologías digitales
E. 2	1	Materialidades empleadas en la práctica de producción y circulación	D.T.3. Materialidades con las que se articula la práctica de participación intermediada y papel de estas el proceso de práctica
	2	Habilidades empleadas en la práctica de producción y circulación	D.T.4. Habilidades para idear, negociar y ejecutar las prácticas de participación intermediada para la representación de sí
	3	Perspectiva crítica y estrategias de participación	D.T.6. Conocimientos, habilidades y actitudes críticas para con las relaciones de poder-saber que operan en las plataformas y comunidades digitales D.T.7. Articulación de estrategias para el ejercicio de la participación intermediada por tecnologías digitales de forma crítica en la asimetría de poder-saber

Fuente: elaboración propia.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Como se muestra en la Tabla 17, cada una de las entrevistas está estructurada en tres bloques que organizan y secuencian las preguntas en función de las declaraciones temáticas que informan. Esta organización prioriza la coherencia y fluidez de la entrevista, así como la disminución de la sensación de reiteración, presentándola ante los participantes como una conversación (Stake, 2010). Así mismo, la estructura de declaraciones temáticas y preguntas informativas asociadas (anexo 1), sirve al esbozo de las preguntas que guían las entrevistas semiestructuradas (anexo 6).

Cada uno de los bloques introduce una actividad o recurso de partida con la que se pretende situar a la participante en la experiencia concreta. Se trata de una pregunta de exhibición[4] que demanda la concentración del sujeto en el recuerdo, reconstrucción o interpretación (Stake, 2010), seguida de una serie de preguntas que tienen por objeto guiar y profundizar en el proceso reflexivo, de mayor abstracción.

Esta organización permite, por una parte, movilizar la reflexión sobre prácticas que forman parte de la cotidianeidad de las partícipes, frecuentemente automatizadas o carentes de un proceso reflexivo previo a su ejecución, lo cual dificulta la elaboración inmediata de respuestas profundas. Por otra parte, permite involucrar activamente a las participantes, tratando de promover la objeción, las perspectivas contrastantes, que sitúen en el centro del proceso a las partícipes, evitando ser ensombrecidas por las categorías teóricas que subyacen a la entrevista (Parker, 2005; Latour, 2008b).

Como se observa en la Figura 22, se proponen un total de cuatro preguntas de exhibición, de forma que se finaliza la primera entrevista e inicia la segunda con el mismo artefacto de partida, el cual se emplea para: sintetizar la primera recogida de datos, añadir posibles preguntas que emerjan una vez finalizada la primera entrevista, promover la reflexión del sujeto sobre el primer contacto e introducir la segunda recogida de datos.

Pregunta de exhibición uno. Construcción de la línea temporal. Esta pregunta de exhibición se inspira y sustenta en las entrevistas de seguimiento de la línea del tiempo, propias de investigaciones narrativas, que han sido empleadas en el campo educativo para capturar procesos de aprendizaje (Adriansen, 2012). En ella, se solicita a la participante que dibuje la representación gráfica de su línea temporal, situando aquellos acontecimientos que considere más relevantes en su biografía y en relación con el objeto de investigación. Esta actividad va seguida de una serie de preguntas dirigidas a profundizar en cada uno de los acontecimientos situados, así como en aquellos sucesos, dispositivos o artefactos que no hayan sido incluidos en la línea temporal. El interés de esta propuesta reside en la movilización de las participantes para reconstruir y reflexionar sobre su biografía en relación con la experimentación del fenómeno, más que en la secuenciación se sucesos. Lo cual, a su vez, permite entender a las participantes en su contexto histórico, social, ambiental y político (Adriansen, 2012).

Pregunta de exhibición dos. Construcción de una Ego Network o Red del Ego. Esta pregunta tiene por objeto que la participante elabore una Red del Ego que represente su Red Personal de Aprendizaje (PLN) (Dorado & Gewerc, 2017). La red del ego actúa en esta pregunta de exhibición como un móvil para que la participante se cuestione y represente las

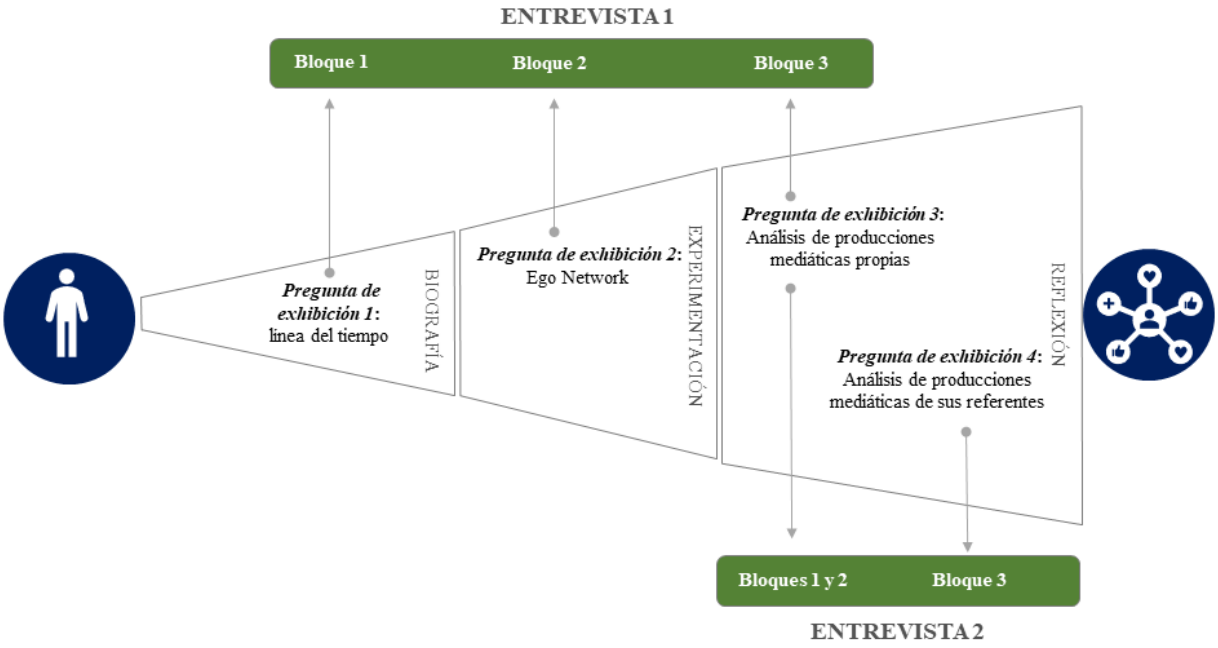
USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

[4] Lo que Stake (2010) denomina “Exhibit Question”

relaciones sociales a través de las cuales aprende a participar de forma mediada por tecnologías digitales. Para ello, se solicita al sujeto que se represente gráficamente en un folio, situando a aquellos sujetos o instituciones que forman parte de su red de aprendizaje y utilizando recursos como la distancia en el papel, círculos concéntricos, flechas de diferentes grosores, símbolos o colores para representar la influencia y relación que mantiene con estos. Esta actividad va seguida de preguntas para profundizar en cada sujeto, instituciones o artefactos situados, así como en aquellos que no se hayan incluido en la red del ego. El interés de esta propuesta reside en la movilización de las y los participantes para identificar y reflexionar sobre sus referentes de producción y pensamiento, así como los procesos de aprendizaje que subyacen a estas relaciones.

Figura 22

Estructura de las entrevistas



Fuente: elaboración propia

Pregunta de exhibición tres. Análisis de producciones mediáticas propias. En esta pregunta se sitúa al participante en cinco de sus producciones, recogidas durante el proceso de observación. Esta selección recoge y representa los productos producidos y distribuidos en estos espacios, así como los de interés para el estudio por portadores de un argumento implícito relacionado con la subjetividad de género, la expresión política o símbolos de enunciación. Este producto actúa como móvil para la reflexión sobre los procesos, artefactos y saberes que el sujeto pone en juego para representar la práctica y enunciarse a sí misma. Permite situar a las participantes en la práctica concreta para poder formular preguntas con un alto nivel de abstracción que versan sobre acciones cotidianas y automatizadas.

Pregunta de exhibición cuatro. Análisis de producciones mediáticas de sus referentes de producción y pensamiento. En esta pregunta se muestran a la participante producciones de los

referentes de producción y pensamiento identificados en la primera entrevista. Referenciando estas experiencias de representación de la práctica participativa, se formulan preguntas para profundizar en cómo el sujeto conceptualiza y dota de significado las prácticas reflejadas en los diferentes vídeos, y para conocer su opinión, reflexiones, conciencia y conocimiento crítico sobre el contenido y formas de reflejarse en las producciones. Esta propuesta permite situar a los participantes en un discurso concreto que permita movilizar la reflexión sobre un tema sobre el que podrían no tener conocimientos, pese a su consumo regular.

4.1.6.2.2. Implementación del instrumento

El instrumento se diseñó para su implementación de forma presencial, ya que facilita la presencia encarnada y la sensibilidad a la corporeidad y al contexto (Brinkmann, 2018), estrechamente relacionados con la representación de las prácticas (Shatzki, 2005; Bourdieu, 1970, 1991) y la enunciación de sí desde un enfoque de género (De Lauretis, 1989; Butler, 2010).

Para ello, se convoca a las participantes, en función de su lugar de residencia: a la Facultad de Ciencias de la Educación de Santiago de Compostela, Centros Socioculturales de sus respectivos Concellos y, cuando no existe dicha infraestructura, a cafeterías próximas.

En cambio, por dificultades relacionadas con la convocatoria presencial de una de las participantes – Lorena, quien cursa bachillerato en una ciudad diferente a su lugar de residencia, desplazándose a diario y disponiendo de un tiempo libre limitado – se implementa la segunda entrevista de forma telemática. Para ello, se emplea la herramienta institucional indicada por la Universidad de Santiago de Compostela: Microsoft Teams. Se programa y lleva a cabo una videollamada, empleando la opción de compartir pantalla con la joven para mostrar las producciones de las preguntas de exhibición.

4.1.6.2.3. Temporalización de la implementación

El instrumento se diseó para una duración prevista de 90 minutos; duración que, de acuerdo con Seidman (2006), permite que las participantes profundicen en la reconstrucción de su experiencia y reflexionen sobre el fenómeno, sin desconectar o perder el interés en la entrevista. Estos 90 minutos se distribuyen en los tres bloques, destinando en torno a 30 minutos para cada uno de ellos, en función de la profundidad alcanzada por la conversación, experiencia concreta de la participante y devenir de la conversación.

Su implementación se llevó a cabo de forma secuencial, en un periodo de en torno a 20 días entre la primera y segunda entrevista (Tabla 18). De forma que se garantiza la transcripción y lectura reflexiva de la misma, así como se facilita un periodo de reflexión suficiente a la participante sin llegar a la desconexión o el olvido entre los dos momentos de implementación (Seidman, 2006).

Como se ilustra en la Tabla 18, la primera entrevista se desarrolla entre los primeros días de marzo y abril – según la disponibilidad de las participantes – y la segunda a finales de dichos meses; exceptuando la segunda entrevista de Lorena que por las razones expuestas no se efectúa hasta el mes de junio.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 18

Temporalización de la implementación de las entrevistas

Participante	Primera entrevista	Segunda entrevista
Yaiza	8/03/2023	29/03/2023
Maia	9/03/2023	28/03/2023
Antía	10/03/2023	31/03/2023
Andrea	4/04/2023	25/04/2023
Nadir	5/04/2023	28/04/2023
Lorena	5/04/2023	9/06/2023

Fuente: elaboración propia.

4.1.6.2.4. Técnica de registro de la entrevista

Para el registro de la entrevista se emplean: la grabación de audio, previa aceptación de las y los participantes mediante el consentimiento informado, y las anotaciones de la investigadora. La combinación de las técnicas de registro permite alcanzar una mayor riqueza y profundidad de los datos, integrando información relativa a la comunicación no verbal y al contexto situacional, favoreciendo la fidelidad de la información transcrita.

4.1.6.3. Técnica de foto-elicitación

Finalmente, se propone la técnica del *photoivoice*. Existe una discusión profunda en torno a la delimitación de la foto-elicitación como una tradición de investigación participativa *per se* (Sutton-Brown, 2014) o una técnica de recogida de datos que permite acceder a la percepción de las/os participantes. Ambas propuestas se fundamentan en la propuesta original de Caroline Wang & Mary Ann Burris (1994) quienes definen la foto-elicitación como el proceso de identificación, documentación y representación de las preocupaciones de las/os participantes, tradicionalmente grupos marginados, en torno a un fenómeno y mediante el uso de la técnica fotográfica. A través de la foto-elicitación se recoge y amplifica la voz de las y los participantes, que se presentan como agentes activos en la transformación perseguida por la investigación.

En el marco de este estudio, se propone el uso de la foto-elicitación como técnica para recoger aquellas formas de práctica intermediada por tecnologías digitales que acontecen en los recovecos no visibles de las plataformas (chats e interacciones privadas principalmente) e identificar los hitos e inflexiones que vivencian las jóvenes en su experiencia. A través de esta técnica se pretende conocer cómo vivencian y perciben las/os participantes en el estudio la asimetría de género en las formas de participación mediada que informa las declaraciones temáticas: (D.T.1.) Tecnologías de poder de género que operan cuando se participa en entornos digitales; (D.T.6.) Conocimientos, habilidades y actitudes críticas para con las relaciones de poder-saber que operan en las plataformas y comunidades digitales; (D.T.7.) Articulación de estrategias para el ejercicio de la participación intermediada por tecnologías digitales de forma crítica en la asimetría de poder-saber.

Esta técnica es considerada idónea para informar estas tensiones en adolescentes con diferentes subjetividades de género, en tanto que permite a las/os participantes: (a) informar

sobre la experimentación del fenómeno desde su perspectiva, tal y como la vivencian y conciben, al margen de los esquemas y categorías teóricas predefinidas que subyacen a la investigación (Latour, 2000); (b) amplificar su voz en el ámbito académico, como sujetos que vivencian una relación de poder asimétrica, pero poseen voz para expresarse y transformar las relaciones de poder-saber en las que se hayan inmersas; y (c) expresarse a través de la fotografía, lo cual les permite capturar ideas y emociones que vivencian pero para las que no disponen necesariamente de un marco conceptual interpretativo, a través de un lenguaje que predomina al verbal en los entornos en los que experimentan el fenómeno (Wang & Burris, 1997; Yi-Frazier et al, 2015).

Para estructurar el protocolo, se utilizan las indicaciones de Caroline Wang & Mary Ann Burris (1994) de forma flexible y adaptadas al uso de la foto-elicitación como técnica. Para ello, se adoptan los ocho pasos comunes en la foto-elicitación (Latz, 2017; Sutton-Brown, 2014), a excepción del primero que guarda una relación directa con la interpretación de la foto-elicitación como tradición investigadora: (1) identificación de las/os participantes objetivo; (2) reclutamiento de las/os participantes; (3) introducción de la metodología; (4) obtención del consentimiento informado; (5) provisión de material; (6) provisión de tiempo para la ejecución de la tarea; (7) reunión y diálogo individual y/o colectivo; y (8) organización y acuerdo sobre la difusión de las fallas y problemáticas identificadas. Estos pasos se organizan en dos secciones que estructuran el protocolo: la identificación de las personas participes (que integra el paso 2) y las fases de implementación de la foto-elicitación, la presentación (que aglutina los pasos 3,4,5 y 6) y el encuentro individual (que integra los pasos 7 y 8).

4.1.6.3.1. Consigna para las participantes

Las participantes reciben la consigna de reflexionar acerca de aquellas vivencias que valoran tanto de forma positiva como negativa en su experiencia de participación, prestando atención a eventos favorables, discriminatorios y/o violentos por cuestión de género, no necesariamente visibles para sus seguidoras y que de algún modo apoyan o repercuten la forma en que conciben y representan su práctica. La tarea consiste en la identificación de entre 5 y 10 imágenes que representen estas vivencias, considerando tanto fotografías propias como capturas de pantalla. Estas producciones se emplean en el marco de la foto-elicitación como vehículo para profundizar en la experiencia de las jóvenes, el modo en el cual perciben el problema expuesto y su capacidad crítica.

4.1.6.3.2. Implementación d la foto-elicitación

La implementación de la foto-elicitación se efectúa a través de dos fases, determinadas por los encuentros con las participantes: (a) la primera fase, donde se introduce la actividad, detallando la consigna, el proceso a seguir y resolver las posibles dudas emergentes; y (b) la segunda fase, en la cual se recolectan las imágenes creadas por las participantes y se establece el diálogo en torno a cada una de ellas.

En la primera, se hace hincapié en el rol de las participantes, quienes actúan como sujetos activos y políticamente implicados en la identificación de sus experiencias con el objeto de señalar posibles desigualdades en la participación intermediada por tecnologías digitales, sobre

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

las cuales se podría intervenir desde el ámbito educativo. Así como se incide en la relevancia de su implicación en este proceso.

4.1.6.3.3. Temporalización

Los encuentros de las dos fases de implementación de la técnica coinciden con los días en los cuales se lleva a cabo la entrevista; considerando las dificultades encontradas para congregar a las participantes, que evidencian la necesidad de minimizar el número de encuentros y maximizar su rendimiento. La primera fase – de explicación y resolución de dudas – tiene lugar al concluir la primera entrevista; la segunda – de carácter conversacional – transcurre al finalizar la segunda entrevista. De modo que las participantes disponen de 20 días para la resolución de la tarea, debiendo enviar las imágenes producidas entre los cinco días previos al segundo encuentro. Para evitar la caída de la participación en este periodo, se envían dos recordatorios: el primero, transcurridos los primeros 10 días; y, el segundo, en la fecha de envío de las imágenes.

4.1.6.3.4. Técnica de registro de la foto-elicitación

Para el registro de la foto-elicitación, se descargan, nombran y clasifican todas las producciones creadas por las participantes, de acuerdo con lo establecido en el protocolo (anexo 7); y, en segundo lugar, se emplean tanto la grabación de audio, previa aceptación de las y los participantes mediante el consentimiento informado, como anotaciones de la investigadora. La combinación de las técnicas de registro permite alcanzar una mayor riqueza y profundidad de los datos, integrando información relativa a la comunicación no verbal y al contexto situacional, favoreciendo la fidelidad de la información transcrita.

4.1.7 Estrategias de análisis de datos

En este epígrafe se esclarece el enfoque desde el que se encara el proceso de análisis, la posición adoptada en los desacuerdos característicos de los diferentes autores de la tradición y se documentan las fases de implementación seguidas.

La aproximación desde la que se encara el proceso analítico encuentra su raíz en el objeto de estudio de la fenomenografía: las formas cualitativamente diferentes en las que se experimenta, conceptualiza, entiende, percibe, y/o aprehende un fenómeno (Marton, 1981). La identificación de este objeto implica la asunción de: por una parte, la existencia de un número limitado de formas cualitativamente diferentes de experimentar un fenómeno (Bowden & Green, 2005); y, por otra parte, la existencia de una cantidad de relaciones entre las diferentes formas de experimentación en el colectivo (Marton y Booth,1997). Por ello, el análisis de la fenomenografía se propone superar la descripción del relato de las participantes sobre el fenómeno experimentado, para revelar la variación en el conjunto (Marton, 1981) y las relaciones existentes entre dichas variaciones del colectivo.

En este sentido, existe un desacuerdo acerca de la voz de las participantes en esta etapa (Ruvalcaba, 2018). Autores como González-Ugalde (2014), han contemplado la discrepancia en torno voz individual o colectiva de las participantes como una decisión del proceso de implementación de análisis. En cambio, en este trabajo se decide abordar en este momento del texto esta discrepancia y delimitar el posicionamiento seguido, al considerarlo una decisión que interpela a una dimensión ontológica y determina un enfoque y aproximación al propio proceso

analítico, más que al dato: véase como sujetos que experimentan e informan individualmente un fenómeno o como actantes que son parte de la experimentación del fenómeno e informan colectivamente sobre el mismo. Este trabajo propone llegar a la experimentación del fenómeno a través de la experiencia colectiva y el global de los datos. Es decir, el análisis no se produce a través de un conjunto de significaciones diferentes, sino en base a una aproximación inclusiva de todo el corpus (Åkerlind, 2012). Esta decisión encuentra su razón en que las ideas expresadas rara vez toman la forma de frases u oraciones, surgen mediante la comparación y acumulación de sentencias hechas durante toda la recogida de datos (Foster, 2013); y estas, a su vez, se enraízan en saberes y significados colectivos. Por tanto, no son lo suficientemente explícitas en una oración, lo son en su conjunto, el conjunto de ideas colectivas donde toman un significado (Foster, 2013).

Desde esta aproximación, la forma de revelar la variación entre las formas de experimentar el fenómeno y sus relaciones es la identificación y exploración de un rango – en una resignificación del concepto estadístico – de significados dentro del grupo, como grupo. A cada rango de variación subyace un conjunto de elementos que se interconectan y dan lugar a una forma de experimentación, este conjunto y sus relaciones conforma la categoría descriptiva. Para la tradición fenomenográfica, la construcción de un mapa de relaciones entre categorías descriptivas permite la identificación de categorías de análisis y de la organización lógica de las mismas deviene el que se denomina espacio de resultados fenomenográficos (Marton & Pong, 2005).

Se trata de un proceso emergente de los datos, iterativo y comparativo (González-Ugalde, 2014). Es decir, un proceso continuo de clasificación y reordenamiento de los datos (Marton, 1986), donde las categorías emergentes – de carácter provisional – son ajustadas y probadas contra los datos hasta que el sistema completo de significado se estabiliza (Åkerlind, 2005).

Autores como Giorgi (1999) relacionan esta propuesta de análisis con el protocolo seguido en la Teoría Fundamentada, que propone una reducción de los datos pegada al texto en tres etapas: la codificación abierta, codificación axial y codificación selectiva (Strauss y Corbin, 2002). Si se presta atención, las ocho fases del análisis fenomenográfico identificadas por Murillo et al (2022), a partir de la revisión de los trabajos de Marton (1986), Sandbergh (1997) y Harris (2008), responden a una descripción detallada del acontecer en estas etapas: facilitan un lugar explícito a la transcripción y lectura exhaustiva; prosiguen con la selección de las citas más relevantes y asignación de códigos, fases análogas a la etapa de codificación abierta; la generación del mapa de significado y selección de citas representativas, como una interpretación de la fase de codificación axial; y la creación de un *pool of meaning* y redacción de las categorías finales, que alude a la fase de codificación selectiva.

A cuenta de facilitar la implementación y su documentación en el informe, se adopta la estructura de cuatro etapas de análisis y se consideran las ocho fases de la fenomenografía como estadios del proceso. Decisión que también se apoya en el uso del Software Atlas.ti 23 (2023) para facilitar el análisis, software concebido a partir de los fundamentos teórico-metodológicos de la Teoría Fundamentada (San Martín, 2014).

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

4.1.7.1. Implementación del análisis fenomenográfico

La implementación del análisis se inicia con una etapa previa a la codificación de los datos. En esta, se contempla: la transcripción, como el primer nivel de interpretación (Murillo et al, 2022), en tanto mediación simbólica que documenta información verbal y no verbal; y la lectura exhaustiva de las transcripciones (Murillo et al, 2022), que facilita una relación intensa con los datos (Birks et al, 2008), la identificación de secciones relacionadas con el foco de investigación (Åkerlind, 2005) y posibilita la codificación abierta desde un enfoque holístico de los mismos.

En lo que respecta a la transcripción, se considera parte de esta fase debido a las características del estudio: la transcripción de diálogos, canciones y actuaciones de las producciones observadas en el diario, las entrevistas y la foto-elicitación. En esta, se persigue el reflejo fidedigno de lo acontecido en el proceso de recolección de datos. Para ello, se emplea la transcripción textual literal completa y se establecen las pautas de transcripción del lenguaje no verbal detalladas en la Tabla 19, que facilitan su documentación y posibilitan la posterior codificación de la información (Deslauriers, 2004).

Tabla 19

Reglas para la transcripción del lenguaje no verbal

Código	Significado
(…)	Pausa larga
(duda)	Balbuceo e interrupción del habla para realizar una pausa y proseguir
(risa)	Carcajada
(risa nerviosa)	Balbuceo e interrupción del habla mientras se ríe incómoda
(***)	No inteligible

Fuente: elaboración propia.

Los documentos transcritos resultantes son nombrados bajo un sistema de códigos que permite su identificación y relación con las participantes, anonimizadas, que informan la fenomenografía. Tal y como se ejemplifica en la Tabla 20, los códigos identificativos de los documentos se forman siguiendo la fórmula: nombre del instrumento, número del instrumento (en caso de que se realice más de uno, como la entrevista), producto derivado (en caso de existir), nº del producto (siempre y cuando haya más de un producto derivado) y nombre ficticio de la participante. Cada una de estas palabras unidas por el signo guion bajo ("_"), evitando los espacios.

Una vez finalizado el proceso de transcripción se recogen treinta documentos transcritos (entre diarios de observación, entrevistas, diario de la entrevista y foto-elicitación), catorce documentos derivados de la entrevista que apoyan su análisis (línea del tiempo, *ego network* y productos elaborados o entregados por las participantes para facilitar una explicación) y treinta y tres imágenes derivadas de la foto-elicitación. Lo cual suma un total de setenta y siete documentos que se ilustran en la figura 23, un gráfico de difícil lectura, pero que cumple una

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

función simbólica con la que se pretende dar cuenta de la complejidad involucrada en el proceso de análisis.

Tabla 20

Formación de los códigos identificativos de los documentos de análisis

Instrumento	Nº	Prod. derivado	Nº	Participante	Ejemplo
Diario				Yaiza	Diario_Yaiza
Entrevista	1	línea del tiempo		Yaiza	Entrevista_1_Lineadeltiempo_Yaiza
Foto-elicitación		Imagen	1	Yaiza	Foto-elicitación_Imagen_1_Yaiza

Fuente: elaboración propia.

Figura 23

Mapa del corpus de documentos de análisis



Fuente: elaboración propia.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

En la fase de lectura exhaustiva de las transcripciones se incluye el visionado cuidadoso de datos gráficos (Jorrín-Abellán et al, 2021), permitiendo la familiarización con todos los datos registrados. Durante este proceso se presta atención a las secciones relacionadas con el foco de investigación (Åkerlind, 2005) y los matices y detalles que permiten identificar las expresiones, palabras y representaciones más empleadas por las participantes y que – en la lectura holística del corpus – indican posibles concepciones sobre el fenómeno (Marton, 1986; Sandbergh, 1997). Durante esta fase, se elaboran anotaciones y esquemas que permiten una conexión profunda con los datos (Jorrín-Abellán et al, 2021) y facilitan una primera aproximación al proceso de codificación.

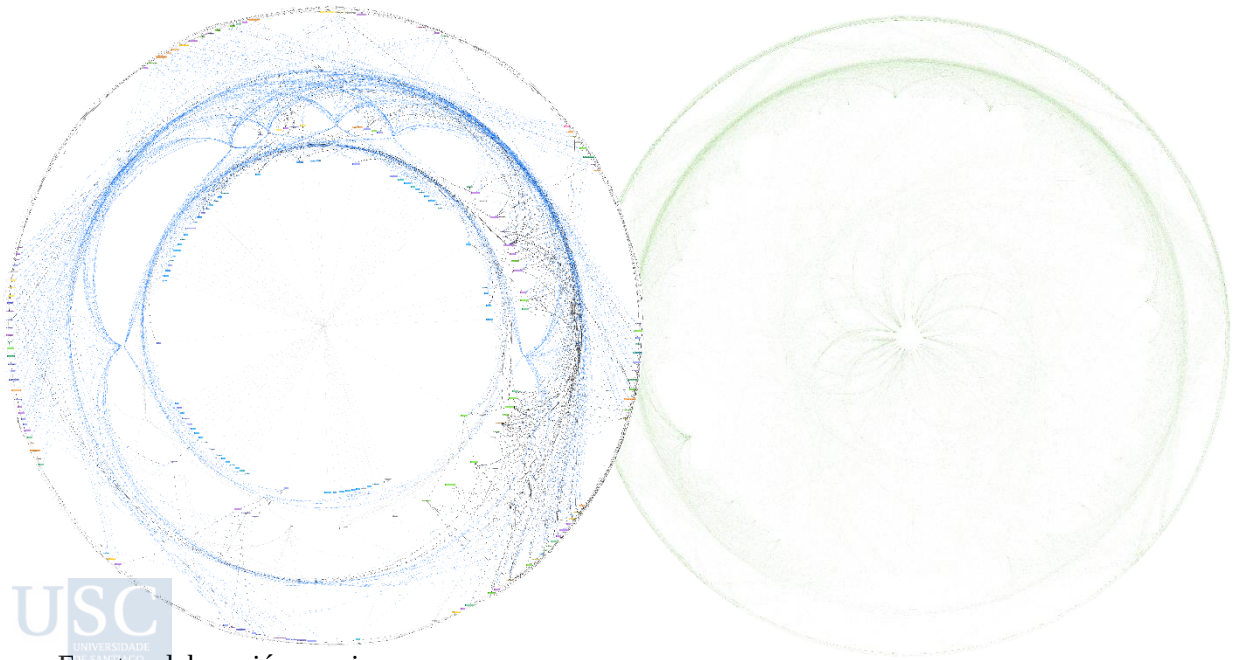
A continuación, se inicia la etapa de codificación abierta. Esta consiste en la lectura, segmentación y comparación de las similitudes y diferencias de los datos, para el etiquetado o codificación provisional en función de su relación con las áreas temáticas del estudio (Jorrín-Abellán et al, 2021). Para ello, se seleccionan fragmentos que apuntan ideas, conceptos y sentidos relevantes para la comprensión y conceptualización del tópico objeto de estudio (Jorrín-Abellán et al, 2021). Se organizan en ejes temáticos que permiten la formulación de códigos iniciales, surgidos de las palabras de las participantes (Murillo et al, 2022).

Para ello, como ya se ha hecho explícito, se emplea el software de análisis cualitativo Atlas.ti 23 (2023), que permite el manejo de un amplio volumen inicial de citas y códigos, así como facilita las etapas posteriores de análisis y escritura.

Concluida esta primera fase se obtiene un listado extenso de 234 códigos y 3523 citas (Figura 24). Estos códigos se comparan y reducen entre ellos, obteniendo una clasificación de segundo grado, compuesta por las primeras categorías de análisis provisionales (San Martin, 2014): 17 categorías iniciáticas.

Figura 24

Mapa de códigos de la codificación abierta (izquierda) y red con las citas integradas (derecha)



Fuente: elaboración propia.

Le sigue la etapa de codificación axial, en la cual se identifican las relaciones existentes entre las etiquetas o códigos previamente establecidos en la fase de codificación abierta (Jorrín-Abellán et al, 2021). Estos códigos se organizan según similitudes y se agrupan en categorías más amplias (Marton, 1981, 1986). Esta reducción se lleva a cabo a través de la herramienta de agrupamiento de códigos del software de análisis y da lugar a las categorías iniciales o pre-categorías de análisis (Murillo et al, 2022). Este trabajo establece 8 categorías: aspiración o ejercicio laboral, producción de imagen y vídeo, acceso material e inmaterial a la práctica, estrategias de enunciación, repetición de la práctica, hipermediación de las plataformas digitales, negociaciones con las comunidades digitales, familia y centro educativo.

A esta etapa le sigue la codificación selectiva que se caracteriza por un nivel de abstracción mayor que la fase antecesora. Esta permite expresar el fenómeno investigado mediante la integración de las categorías y subcategorías de la codificación abierta y axial, en un juego de confrontación con los datos, agrupación y desglose para la definición de categorías y relaciones que den cuenta de las coincidencias y variaciones de la experiencia. La codificación selectiva permite la generación de un mapa de significado (Murillo et al, 2022), el cual encuentra su anclaje en la propuesta de construcción de mapas de la cartografía (Martín-Barbero, 2004). Se trata de un esquema ilustrativo de las diferentes experiencias, concepciones y categorías que ayudan a comprenderlas. En esta fase no es necesario alcanzar un amplio número de concepciones, ya que no todos los fenómenos tienen necesariamente una gran variabilidad (Trigwell, 2000); en cambio, es importante prestar atención a los vínculos que tienen las concepciones entre sí, así como las diferencias y semejanzas de las distintas categorías planteadas.

Este trabajo alcanza un total de cuatro categorías: el calco de las formas de ser, estar y hacer en tanto mujer en las plataformas digitales, el capital social como punto de fuga que posibilita la transformación y ruptura con la inercia del calco, la concepción despolitizada de la alfabetización y competencias digitales y los afectos de miedo y hartazgo en el enfrentamiento de los discursos feminista y antifeminista en las plataformas digitales y el centro educativo. Alcanzadas estas categorías, se lleva a cabo una selección de citas representativas que permite la explicación detallada de las distintas concepciones encontradas en torno a cada una de ellas. Para ello, se seleccionan las citas más representativas de cada una de las pre-categorías y categorías elaboradas en pasos anteriores, con especial cuidado de no perder el sentido discursivo de las participantes (Murillo et al, 2022). Cada concepción está conformada por distintas categorías y éstas por citas, que se relacionan y conectan entre sí. Un juego en el que se conforma una estructura que posibilita la comprensión de las distintas formas de concebir el fenómeno por parte de las participantes y todos los matices que desprende cada una de ellas (Harris, 2008; Marton, 1986).

4.1.8 Rigor en la investigación

El rigor de la investigación alude a los criterios y estrategias articuladas en cada una de las etapas del proceso investigador para garantizar la calidad del estudio y determina la confianza que puede depositarse en la veracidad de los resultados (Rodríguez et al, 1996). Este proyecto se vale de los cuatro criterios establecidos por Guba (1981) para la confiabilidad de los estudios nacidos desde el paradigma cualitativo y naturales a sus características y peculiaridades

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO

intrínsecas (Jorrín-Abellán et al, 2021), con el objeto de garantizar la buena praxis investigadora: credibilidad, transferibilidad, consistencia y confirmabilidad. A continuación se profundiza en cada una de ellas, se discuten desde la cosmovisión investigadora (ver epígrafe "Cosmovisión y posicionamiento investigador"), se sitúan en la fenomenografía y se detalla su implementación en este trabajo.

Credibilidad. Criterio que alude a la congruencia de los hallazgos con la realidad (Merriam, 1998). Para su garantía, se aplican las estrategias recogidas por Jorrín-Abellán et al (2021):

(a) Estudio de trabajos previos en el campo. Durante todo el proceso de construcción de este proyecto se desarrolla un estudio profundo de los aparatajes teóricos articulados en el campo, así como del estado del arte del tema de investigación. Lo cual permite, por una parte, la construcción de un diseño e instrumentos adecuados para la pregunta y objetivos del estudio; así como la profunda discusión de los resultados.

(b) Adopción de métodos de investigación bien establecidos. Se emplean métodos y estrategias de investigación ampliamente contrastadas en estudios del campo educativo y, en concreto, enfocados en las prácticas digitales y alfabetización digital de jóvenes y adolescentes, como se detalla en el epígrafe relativo al diseño de investigación (Ver epígrafe "Diseño de investigación").

(c) Selección minuciosa de las participantes. Se desarrolla una selección minuciosa de las participantes del estudio, siguiendo las directrices de la tradición de investigación en la que se enmarca el estudio, buscando la pluralidad de subjetividades y formas en las que se experimenta el fenómeno.

(d) Triangulación. Se refiere al análisis de un problema desde diferentes ángulos, con el objeto de aumentar la consistencia de los hallazgos (Okuda & GómezRestrepo, 2005). Un resultado será, por tanto, más creíble en tanto se haya llegado a él a través de la triangulación severa de datos procedentes de diferentes instrumentos, informantes y momentos (Jorrín-Abellán, 2012). En este estudio, se lleva a cabo a través de la combinación de diferentes técnicas e instrumentos – observación, entrevistas y foto-elicitación –, procedente de diferentes fuentes – son 6 personas las que informan la fenomenografía – y en distintos momentos temporales.

(e) Tácticas para garantizar la honestidad de las participantes. Por una parte, se garantiza la libertad de las participantes para formar parte del estudio. Por otra, se considera esta estrategia en el diseño de los protocolos de recogida de datos: se realiza un esfuerzo por la construcción de un espacio cómodo y de confianza; se exponen producciones obtenidas en la observación a las participantes para formular preguntas sobre aquello visible en el producto; y se repiten preguntas en diferentes momentos y diferentes formulaciones cuando se abordan temáticas sensibles, comprometidas con la deseabilidad social o las emociones que puedan inducir al falseamiento de una respuesta – sin poner en riesgo el bienestar de la participante –.

(f) Empleo de sesiones informativas y escrutinio entre pares. Durante todas las fases del proceso investigador se realizan encuentros con la dirección y otras/os investigadoras/es

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

– miembros del grupo de investigación o ajenos, en el marco de estancias predoctorales– a cuenta de compartir y someter a discusión las decisiones tomadas.

En relación con la fase de análisis, se tienen en consideración las indicaciones de Murillo et al (2022) sobre la garantía de la credibilidad en la investigación fenomenográfica: describiendo y justificando de forma extensa y transparente la relación de categorías y los datos desde los que emergen. En último lugar, se desestima la comprobación de las informantes (Jorrín-Abellán et al, 2021) de los resultados obtenidos, al considerar su edad un hándicap para la comprensión profunda de los resultados.

Transferibilidad. Este criterio alude a la capacidad de transferencia de la investigación y se expone como un equivalente a la validez externa desde el paradigma cualitativo-interpretativo (Guba, 1981). Cabe mencionar que si bien la escasa capacidad de generalización de resultados de este paradigma ha sido interpretada como una debilidad (Jorrín-Abellán et al, 2021), este nunca ha pretendido la generalización tal y como la interpreta el enfoque positivista, pues contradice su concepción del conocimiento y fundamentos. En cambio, como recoge Jorrín-Abellán et al (2021) la investigación cualitativo-interpretativa sí admite un tipo particular de generalización que autores como Steake y Trumbull (1982) han denominado generalización naturalista, que alude a aquellas conclusiones obtenidas por una investigadora o investigador, tan bien construidas, que permite a la o el profesional del campo aprender de ellas y adaptarlas a su contexto de aplicación.

En alineación con esta idea se encuentra la noción de transferibilidad, cuyas estrategias consisten en la garantía de una credibilidad elevada, la escritura de un informe exhaustivo y detallado de todo lo acontecido en el estudio y el énfasis en la aplicación práctica de los resultados de investigación (Jorrín-Abellán et al, 2021).

Consistencia. El criterio de consistencia se refiere a la consistencia interna del estudio. Si bien la confiabilidad perseguida por la investigación de corte positivista asume que la repetición del estudio en el mismo contexto, con las mismas técnicas e informantes obtendría los mismos o semejantes resultados; la dependencia del contexto y el lugar reconocido a la subjetividad investigadora en la investigación cualitativa impide esta premisa (Jorrín-Abellán et al, 2021). Lo cual no es incompatible con la garantía de la consistencia del estudio y los resultados obtenidos en el contexto, técnicas, participantes e investigadoras/es en un estudio de estas características. Por ello, se tienen en consideración las estrategias documentadas por Jorrín-Abellán et al, (2021):

(a) Descripción metodológica en profundidad. Es decir, la generación de descripciones detalladas y contrastadas de cada una de las decisiones tomadas durante el proceso investigador y sus implicaciones en el estudio; de la cual pretende ser reflejo este capítulo.
(b) Uso de estrategias de recogida de datos superpuestas. Que alude a la indagación en la misma información desde diferentes técnicas e instrumentos. En el marco de este estudio: la observación, las dos entrevistas y la foto-elicitación se superponen

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

parcialmente en las diferentes tensiones del problema de investigación, como se ilustra en el epígrafe "Estrategias de recopilación de datos" de este capítulo.

A lo cual se suma, por una parte, el acto de explicitar la subjetividad investigadora desde la cual se identifica y construye el problema, se crean y median los instrumentos en tanto materialidad semiótica (Cruz et al, 2012), se analiza e interpretan los datos y se escribe el informe final, en beneficio de la noción de conocimiento situado descrita por Haraway (1988) y abordada en el epígrafe "Cosmovisión y posicionamiento investigador" de este capítulo.

Por otra parte, se consideran las indicaciones desarrolladas por Murillo et al (2022) en la investigación fenomenográfica, concretamente la descripción exhaustiva de la lógica del sistema de categorías que surge del análisis y de su correspondencia con los resultados conocidos en estudios anteriores del campo.

Si bien estas estrategias se apoyan y reiteran las adoptadas en cumplimiento con el criterio de credibilidad del estudio; es, de acuerdo con Lincoln y Guba (1985), en su garantía donde se dispone de la justificación de su consistencia.

Confirmabilidad. Alude a la medida en que los hallazgos del estudio responden a las vivencias y experiencias de las participantes, en lugar de a las expectativas e intereses de la investigadora o investigador (Jorrín-Abellán et al, 2021). Este criterio facilita una garantía del rigor investigador sin asumir la premisa objetivista de la construcción de conocimiento. Para ello, este estudio recupera de nuevo las estrategias documentadas por Jorrín-Abellán et al, (2021) de descripción de la subjetividad investigadora, triangulación y descripción metodológica en profundidad; a las cuales suma:

(a) Reconocimiento de las limitaciones del estudio. Se incluye en este trabajo, en el capítulo de conclusiones (Ver "Conclusiones"), la reflexión profunda de las limitaciones de la investigación, así como las posibles carencias y fallos cometidos en el proceso investigador.

Así mismo, de acuerdo con las estrategias articuladas desde la tradición de la fenomenografía, se comparten y discuten los resultados obtenidos en seminarios internos y jornadas (González, 2009), a cuenta de identificar posibles preconcepciones que perjudiquen la formulación de resultados y obtención de conclusiones rigurosas.

4.1.9 Principios éticos

Este epígrafe da cuenta de los principios éticos que motivan y guían el proceso investigador. Con ello, se alude al dilema acerca de la correcta o incorrecta actuación en la tarea investigadora (Kromrey, 1993; Snow, 1961; Rodríguez et al, 1996); la cual debe ser planificada e implementada en todas las fases del estudio (Jorrín-Abellán et al, 2021).

Este trabajo distingue entre: aquellos principios éticos intrínsecos a la tarea investigadora, que aluden tanto a la deontología – la ética en los deberes y principios de un ejercicio profesional –, como a la bioética – sobre el respeto a la vida y el bienestar de los agentes implicados –; y aquellos otros referidos a la ética social, que responden al compromiso político de la investigadora.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

En el primer grupo, en lo relacionado con la ética deontológica, se toma como referencia la propuesta de requisitos para la investigación ética de Jorrín-Abellán et al (2021), formulada a partir de la confluencia de los trabajos de Lichtman (2011) y Emanuel (1999). Entre ellos, se recoge: el valor de la investigación, que persigue la contribución al desarrollo del campo científico y bienestar de la sociedad; la calidad, integridad y veracidad de la investigación, en cumplimiento meticuloso de los criterios y estrategias de rigor científico estipulados en este capítulo (ver epígrafe "Rigor en la investigación"); el análisis de riesgos y beneficios, siendo los primeros minimizados frente a la maximización de los potenciales beneficios que puedan derivar del estudio; y la evaluación externa de la investigación, para la cual se ha considerado el seguimiento de la directora del proyecto, seminarios internos del grupo de investigación y en los diferentes equipos en los que se realizaron estancias predoctorales, comunicaciones en diversas reuniones científicas y los procedimientos habituales de evaluación anuales y final contemplados por la normativa para la realización de tesis doctorales.

En lo que respecta a la dimensión bioética, se ha diseñado un plan de recogida y análisis ético de datos que ha sido sometido a evaluación por el Comité de Bioética de la Universidad de Santiago de Compostela, obteniendo una valoración favorable (Anexo 4). En él, se adquiere el compromiso firme de no perjudicar o causar daño (Jorrín-Abellán et al, 2021); y sigue las indicaciones de Creswell y Poth (2018): se salvaguarda la identidad de las participantes, adjudicándoles un nombre ficticio desde el momento de reclutamiento, ocultando datos identificativos como el lugar de residencia o el centro educativo, sustituidos por fórmulas descriptivas (por ejemplo: zona urbana próxima a capital de provincia atlántica o centro público de zona rural), y empleando la edición de imagen para el ocultamiento de rostro, cuerpo y contexto geográfico. Se explican de forma clara la naturaleza y motivaciones del estudio a las participantes y sus familias, durante el reclutamiento y también en cada uno de los encuentros vinculados a la recogida de datos; incidiendo tanto en el carácter voluntario de la participación, como en la puesta en conocimiento de los derechos ARCO-POL (Ley Orgánica 13/2018) que obligan a la garantía de la privacidad, anonimato, confidencialidad y derecho de retirada. Además, se solicita el consentimiento informado tanto a las participantes como a sus familias, a pesar de que la normativa no lo requiere a partir de los 14 años (salvo en supuestos excepcionales no coincidentes con el estudio), al considerar una posible sensibilidad vinculada a la experiencia de género de las jóvenes, así como la preocupación sentida por las familias respecto a la experiencia digital de sus hijas. Finalmente, se evita cualquier forma de intrusión en la vida íntima de las participantes que sobrepase las necesidades del estudio o tensione el bienestar de estas; se garantiza la adecuación al tiempo estipulado en las sesiones; y se facilita la elección de fechas que se adecúen a sus horarios y calendario.

En lo que respecta a la ética social y el compromiso político de la investigadora, este estudio adquiere un compromiso con la construcción feminista de conocimiento y los principios de la ciencia abierta. En relación con la primera línea y como se introduce en el epígrafe relativo a la cosmovisión (ver epígrafe "Cosmovisión y posicionamiento investigador"), se ha adoptado un enfoque feminista. En un sentido ético, se ha procurado el no incurrimiento en sesgos sexistas, tomando como referencia los siete problemas identificados por Margrit Eichler (1991) en la producción científica: el androcentrismo, que alude a la reconstrucción de la realidad desde la

perspectiva masculina; la sobregeneralización, sobre la aplicación de resultados de un sexo o género a ambos; la insensibilidad de género, que asume el sexo y el género como neutros; dobles estándares, que alude a tratar, medir o evaluar conductas o situaciones idénticas para los diversos géneros con criterios diferentes; la identificación de acciones o actitudes como apropiadas de un sexo o género sin su problematización; la dicotomía sexual, referida a la identificación de un atributo humano a un sexo, sobreexagerando las diferencias de género; y, finalmente, el familismo, una extrema insensibilidad de género que trata a las familias como una unidad de análisis ignorando a los individuos que la componen.

En lo que respecta a la ciencia abierta: este trabajo la interpreta como la construcción de conocimiento regida por los principios de apertura y conectividad (Valverde-Berrocoso, 2021). Aquella que es accesible, transparente, reproducible y colaborativa. Se presenta como una buena práctica que favorece la validación del proceso de investigación y limita la mala praxis académica. Al tiempo que, en un sentido ético, se democratiza el acceso público al conocimiento, devolviendo la ciencia a la sociedad que la sufraga (Méndez, 2021). En este sentido, la incorporación de la ciencia abierta supone una transformación social y cultural, no solo científica y tecnológica: una nueva manera de hacer y entender la investigación científica (Abadal y Anglada, 2020), cambios que afectan al diseño, desarrollo, registro y evaluación de la investigación (Valverde-Berrocoso, 2021). Este estudio considera la adopción de sus principios – en la medida que la naturaleza del estudio y sus datos lo posibilitan – como una condición *sine qua non* para la garantía del valor y la calidad de la investigación: en tanto que se trata de una investigación realizada con financiación pública – la bolsa predoctoral de la Xunta de Galicia 2020 –, cuyos datos y contribuciones se considera deben ser de acceso abierto siempre que no se ponga en riesgo la privacidad de las participantes; así como, al mismo tiempo, la tesis doctoral da cuenta del proceso de aprendizaje del arte de la investigación, que si bien es liderado y firmado por una persona, da cuenta de un trabajo de construcción colaborativa.

Para ello, se crea el plan de datos (Anexo 8), en el que se detallan los procesos de recolección de datos, el formato, anonimización, su almacenamiento, posibilidades de colaboración y responsabilidades – entre otros –, con el objeto de establecer un protocolo para la incorporación de la filosofía de la Ciencia Abierta en la implementación de la estrategia metodológica y procesos derivados de la misma en la construcción de conocimiento (Valverde-Berrocoso, 2021).

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA



"The Maybe" (Tilda Swinton, 1995)

.

La artista permaneció en la vitrina durante siete días,
durante ocho horas al día.
Rodeada de objetos que simbolizan el paso del tiempo
y la curiosidad lasciva,
permanecía bajo la mirada de las y los espectadores.

Fuente: extraída de .M Liao, 2013, Flickr, https://www.flickr.com/photos/buzzwax/, compartida bajo licencia Creative Commons Attribution 2.0 Generic, que permite la distribución.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

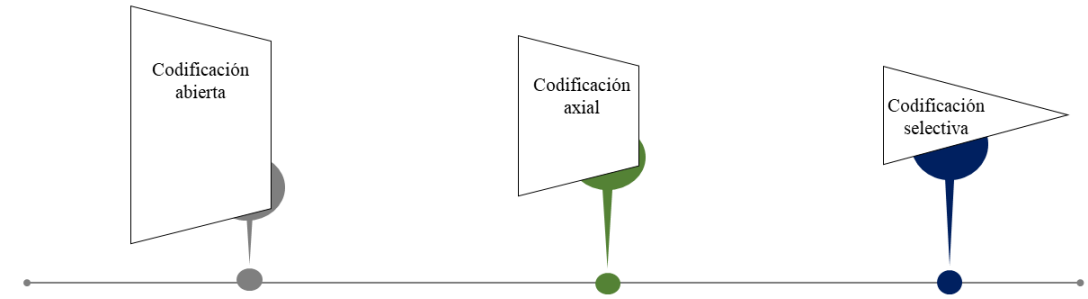
5 RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Este capítulo da cuenta de los hallazgos del estudio fenomenográfico. En él se detalla la experiencia de participación de seis mujeres adolescentes gallegas en plataformas digitales a través de prácticas vinculadas con el consumo, producción y difusión de vídeo. Una experiencia en la que configuran, refuerzan y resignifican diferentes concepciones acerca del dispositivo de género y articulan distintas capacidades para cuestionar las tecnologías de poder que enfrentan.

Para ello, se recoge en el primer epígrafe el relato biográfico de las participantes Andrea, Antía, Lorena, Maia, Nadia y Yaiza. Con ello, se pretende situar contextualmente a las jóvenes, esbozar los lugares desde los cuales acceden y se enfrentan a la participación y profundizar en sus subjetividades; para situar y comprender el catálogo de formas cualitativamente distintas de experimentar el fenómeno de prosumo que emergen en este estudio, sus diferencias y similitudes.

Figura 25

Proceso de reducción de datos y categorías emergentes en el espacio de resultados



Actividades	Hipermediaciones
Afectos	Interacción
Artefactos	Mecanismos de poder
Comunidades	Movimientos sociales
Contenido	Plataformas
Contextos	Referentes
Fujo espacio-tiempo	Representaciones de género
Formato	Representaciones de sí
Habilidades de prosumo	

Aspiración/Ejercicio laboral
Producción de imagen y vídeo
Acceso material e inmaterial
Estrategias de enunciación
Repetición
Plataformas
Familia
Centro educativo

Calco de las formas de ser, estar y hacer en tanto mujer
Capital social como punto de fuga
Despolitización de la competencia digital
Miedo y hartazgo en la polarización

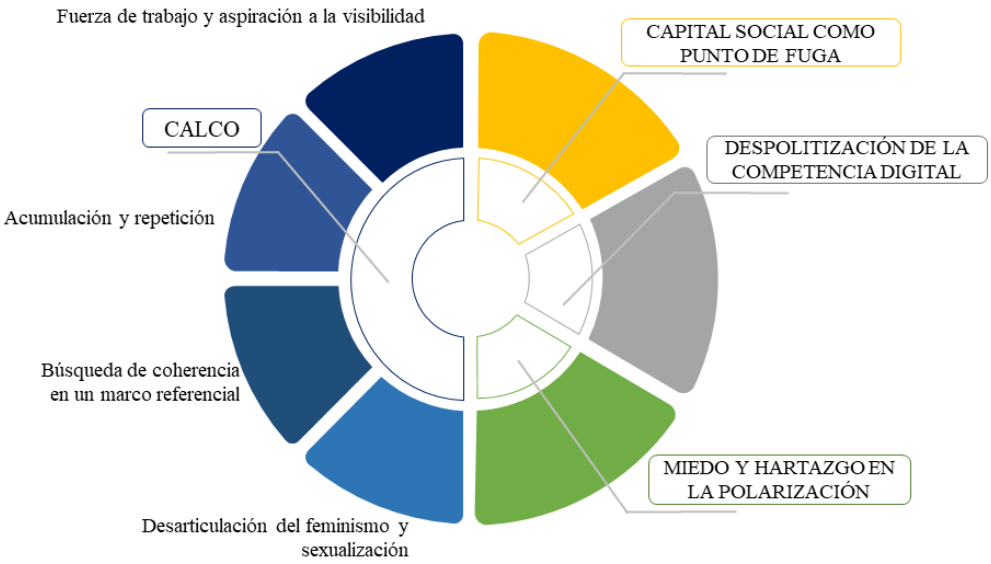
Fuente: elaboración propia.

El texto sigue con el espacio de resultados de la fenomenografía, resultante del proceso de reducción e interpretación de los datos (Strauss y Corbin, 2002). Las categorías emergentes en la codificación axial – de las cuales se da cuenta en la Figura 25 – se reorganizan en el proceso interpretativo de la codificación selectiva, dando lugar a las categorías que se articulan como

subepígrafes en el texto (Figura 26): el calco en los procesos de interacción; el acceso al capital social como catalizador de líneas de fuga; reduccionismo y despolitización de la alfabetización y competencias digitales; y afectos en la tensión del enfrentamiento feminismo- antifeminismo.

Figura 26

Relación de categorías y epígrafes de este capítulo



Fuente: elaboración propia.

5.1 Retrato biográfico de las participantes

En este epígrafe se da cuenta del lugar desde el cual se enuncian las participantes: las condiciones espacio temporales y socioeconómicas que posibilitan la articulación y coexistencia de unas materialidades, un sentido y saberes en la experiencia de práctica (Schatzki, 2012, 2017; Ariztía, 2017), así como el agenciamiento de códigos semióticos y materiales relativos al género (Braidotti, 2004). Es decir, permite esbozar el catálogo de experiencias biográficas de las jóvenes que experimentan de forma cualitativamente distinta la participación en plataformas digitales. Para ello, se toma como punto de partida la línea del tiempo que las participantes han facilitado en la primera entrevista, un bosquejo del mapa de vida que se alimenta con los relatos construidos durante cada una de las etapas de recogida de datos y su posterior análisis.

Con esto se pretende posibilitar la comprensión de los elementos que intersecan en un rizoma de práctica que se construye uno a uno en los siguientes epígrafes de este capítulo.

5.1.1 Andrea

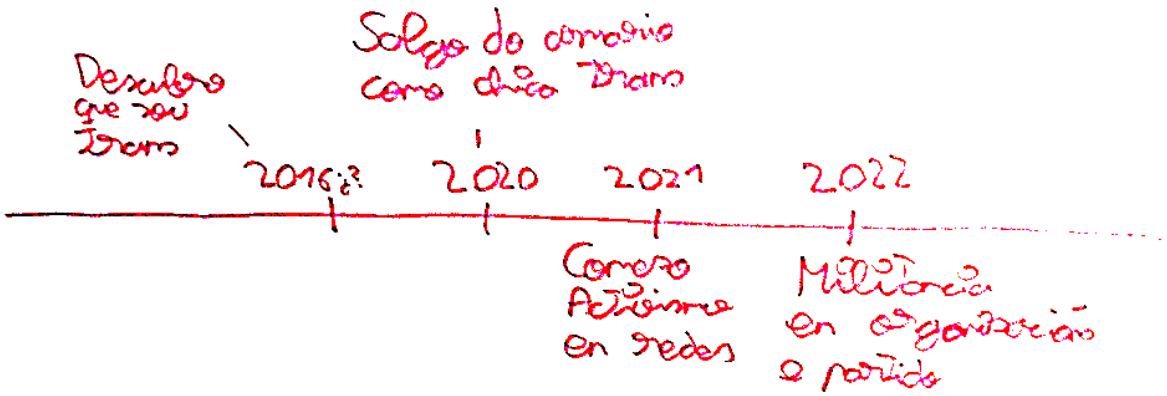
Andrea es una adolescente de 16 años, procedente de un pueblo próximo a una ciudad costera de Galicia. La joven es hija única y se enmarca en una familia de un elevado capital cultural acumulado: su madre, de origen madrileño, es hija de médicos y posee estudios superiores en el ámbito de la restauración, aunque no ejerce, dedicándose al cuidado de Andrea de forma no remunerada desde su nacimiento. Su padre es de origen gallego y posee estudios

superiores de derecho y abogacía; motivo por el cual Andrea se refiere a él como doctor, fórmula de respeto que es costumbre en algunos territorios y clases sociales. Actualmente, ejerce como profesor en un centro público de formación profesional en el horario nocturno; por lo que, si bien la familia dispondría de un alto capital cultural, este no se correspondería necesariamente con altos ingresos económicos.

Andrea se identifica como mujer transgénero y confiesa "*mais ou menos sobre os 9 anos eu xa tiña claro que…que era trans, non, non con ese termo, porque eu tiña compl…tiña nulo, tiña completamente descoñecemento e…é algo que algo non se falaba e se se falaba era no mal sentido*" (Entrevista_1_Andrea_80), *"desexaba con toda a miña alma poder ser unha chica, pero non me atrevía a contalo"* (Entrevista_1_Andrea_80). Este descubrimiento marca el inicio de la línea temporal de Andrea, como es visible en la Figura 27, en lugar de la fecha de nacimiento (como es común entre las participantes).

Figura 27

Línea del tiempo creada por Andrea durante la primera entrevista



Fuente: elaboración de Andrea.

Es durante el confinamiento cautelar a razón de la pandemia de la COVID-19 cuando dice acceder a más información y realidades transgénero en las cuales identificarse: *"coa cuarentena ao final estabas más co móbil e indirectamente aprendías máis información e descubrías realidades que ao mellor noutro momento habías rechazado querer escoitalas, pero…nese momento empezas a plantearte e dices «ten sentido», «pasaba esto, claro»"* (Entrevista_1_Andrea_80). Finalizado este periodo y con la vuelta a las aulas, es la orientadora de su centro quien detecta qué podría estar sucediendo, *"a orientadora como que debía ter a sospeita de que era trans, chamoume un día… eu non tiña pensado contarllo, ou polo menos nese momento…pero chamoume, empezou a facerme preguntas e ao final dixen, bueno…non hai nada que perder e conteille que era trans"* (Entrevista_1_Andrea_63). Es ella quien convoca a su familia a una reunión a la que acude su madre, para facilitar la salida del armario, *"a través da orientadora… bueno, grazas á orientadora, conteillo aos meus pais"* (Entrevista_1_Andrea_59). Una reunión que escenifica simbólicamente la tensión entre centro y familias, así como el miedo con el que se afronta la sensibilidad de la cuestión, en tanto que todo el equipo directivo y algunas docentes acuden a una reunión cuyo contenido es

desconocido por la familia convocada: *"recordo que estaba a orientadora, directora…non sei se tamén o xefe de estudos* […] *algunha profe máis…* […] *eu non me atrevía moito a falar, pero a orientadora axudoume a soltarme un pouco e contalo"* (Entrevista_1_Andrea_74-76).

Esta noticia moviliza a su madre para la comprensión y búsqueda de ayuda, *"a partir de aí intentou completamente apoiarme*" (Entrevista_1_Andrea_78), "*empezou a chamar a asociacións para informarse, poder entenderme mellor e… acabou entrando en* [nombre de asociación]" (Entrevista_1_Andrea_44). Asociación en la que Andrea recibe apoyo y forma un grupo de amistades a través de distintas actividades de ocio.

Andrea ha tenido dudas con respecto a su sexualidad, pasando por diferentes etapas caracterizadas por un autocuestionamiento y reflexión profunda: primero *"como me rechazaba, dicía lo de que era gay"* (Entrevista_1_Andrea_108), afirmando *"vou a pasar disto de ser trans que seguro que se me pasa esto despois coa idade… como que me vou a intentar convencer como de que sou gay e así xa arreglado todo* […] *porque é certo que me gustaban os chicos…"* (Entrevista_1_Andrea_104). En la actualidad, Andrea se identifica como bisexual *"tamén me gustan as chicas"* (Entrevista_1_Andrea_104), *"son bisexual"* (Entrevista_1_Andrea_120). Y se considera parte del colectivo LGBT con el cual expresa un férreo compromiso político, que la lleva a diferentes formas de activismo en la asociación con la que contacta su madre, una organización de jóvenes LGBT de su municipio y otra provincial; a través de las cuales aparece en repetidas ocasiones en la prensa escrita y televisión junto a sus padres: *"sobre todo a miña nai"* (Entrevista_1_Andrea_49) *"a ela non lle gusta nada saír na tele nin esas cousas, pero…como para ela este tema lle parece súper importante, non quería parecer como que me ocultaba, pois ela ao final accedeu a este tipo de cousas"* (Entrevista_1_Andrea_51).

Andrea tiene una vida activa en su centro educativo. Es representante estudiantil en el consejo escolar, lo cual la ha llevado a asociarse a otras organizaciones militantes del movimiento estudiantil y a participar en el grupo de igualdad del centro. Manifiesta tener buenos resultados académicos y disfrutar especialmente de los trabajos de exposición, aunque se muestra crítica con: la carga de trabajo (en relación con el volumen de trabajos dice *"fai que, incluso a min que me gusta facer exposicións, sexa estresante"* (Entrevista_2_Andrea_114)); algunos contenidos – que considera desactualizados ("*nin a propia profe sabía o que era a intersexualidade, porque estabamos falando dos cromosomas…* […] *esto si ou si es de hombres, esto es de mujer… case como meténdome no mesmo saco… sexo e xénero"* (Entrevista_1_Andrea_254));– y sus compañeras/os. En su testimonio, parece tener unas cuantas amistades en el centro, especialmente mayores que ella, y ser un referente al que acuden otras personas del colectivo LGBT en busca de ayuda *("hai persoas non binarias no meu instituto, pero ningunha sae do armario porque lles da moito medo"* (Entrevista_2_Andrea_173) *"confían en min para contalo"* (Entrevista_2_Andrea_196-200)); por el contrario, no habla de un grupo de amigas/os consolidado y describe situaciones de violencia y acoso tanto en el aula, donde se utilizan los momentos de debate como arma arrojadiza, como en pasillos y excursiones *"insultarme e a amenazarme con pegarme… e adiviña de que parte se puxo o grupo"* (Entrevista_1_Andrea_208). En cambio, Andrea muestra un visión afable y comprensiva del profesorado, incidiendo en la crítica constructiva

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

en relación a cuestiones de género, *"se nota que non o fan por mal, pero a maioría non teñen moita formación e caen en erros"* (Entrevista_1_Andrea_250).

De forma reciente, Andrea ha tomado la decisión política de emplear el gallego como primera lengua; ha comenzado a militar en agrupaciones de carácter nacionalista independentista gallego e incluso se ha sumado a un grupo político de su pueblo con este marco ideológico.

Además, la joven tiene por afición el golf. Lo ha practicado de forma interrumpida con motivo de las complicaciones del cambio de sexo registral en el deporte federado. Actualmente confiesa tener miedo a los debates sobre la división de sexos/género en el deporte y una posible polémica que pueda afectarle, por lo que evita jugar: "*a min non me importaría pois ser, non sei, polémica porque, imaxínate, gaño un campeonato e a polémica é porque salgo eu coa bandeira independentista, pois iso me encantaría, pero en cambio o tema trans é algo que eu non podo cambiar nin elixín, non me gusta ser polémica por algo que eu non elixo e nin quero ter ningún beneficio porque non é algo que eu elixa"* (Entrevista_2_Andrea_303).

En relación con las redes sociales y la creación de contenido: Andrea crea sus primeros perfiles en secundaria, pero afirma no dominarlas ni prestarles atención hasta el periodo de pandemia de la Covid-19; y es tras este periodo, con el inicio de su militancia, cuando abre sus actuales perfiles de Instagram, YouTube, Twitter, TikTok y Facebook. Su familia apoya la iniciativa, *"como agora xa teño máis idade, pois non teñen problema"* (Entrevista_1_Andrea_500): *"os primeiros vídeos* […] *gravoumos a miña nai"* (Entrevista_2_Andrea_102), tarea que asumirán posteriormente sus amistades; y su padre supervisa los vídeos creados, corrigiendo errores del uso del gallego *"meu pai me corrixe por exemplo, así…que non teña ningún faio, pola fala, que non teña ningún faio,* […] *pois castrapos"* (Entrevista_1_Andrea_506-508).

A mayores, Andrea gestiona algunas de las cuentas oficiales de agrupaciones en las que milita, así como del grupo de igualdad del centro educativo, creando contenido y difundiéndolo.

5.1.2 Antía

Antía es una joven de 14 años, procedente de un pueblo del interior de Galicia y actualmente residente de una de las principales ciudades gallegas. La joven es hija única y vive junto a sus padres, quienes han tenido que desplazarse por diferentes ciudades de España, debido a razones laborales y económicas. Su madre posee estudios universitarios de veterinaria, ha estado desempleada durante periodos intermitentes y trabaja actualmente en un matadero. Su padre ha cursado formación básica y ha desempeñado diferentes empleos como dependiente y repartidor; desde hace dos años, está en situación de desempleo. Antía comparte tener una relación estrecha con su madre, con quien puede *"discutir y debatir"* (Entrevista_1_Antía_88) y menciona en diferentes ocasiones similitudes entre ambas *"somos como las informáticas de nuestra familia, nos dedicamos a arreglar el móvil de mi abuela y a ayudar a mi padre"* (Entrevista_1_Antía_705). En cambio, confiesa tener una mala relación con su padre, *"desde hace dos años nos llevamos muy mal* […] *empezó a ser más… no sé, gritaba más…a ser más agresivo"* (Entrevista_1_Antía_84-86), con quien se le llega a escuchar discutir en vídeos de su perfil de YouTube (por ejemplo, el vídeo Antia_YTB_video_10).

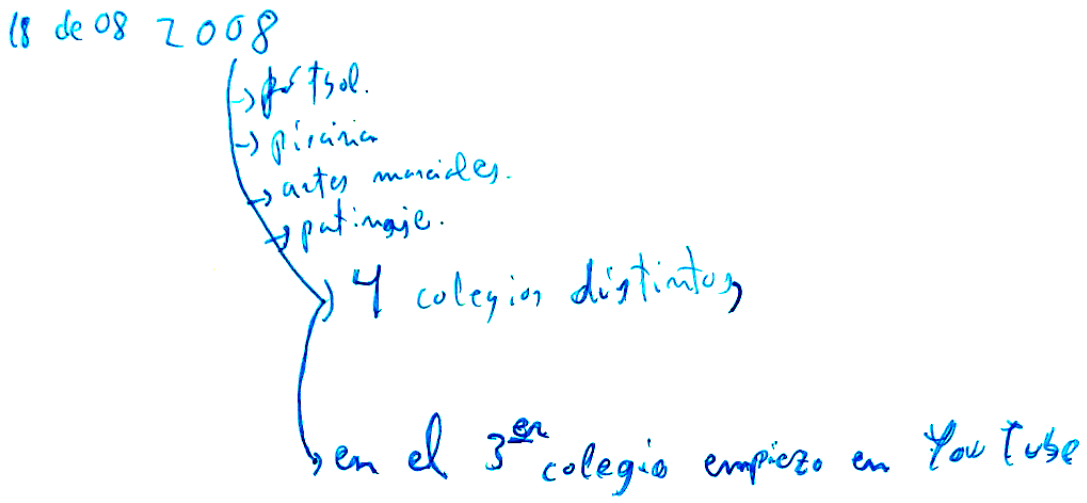
USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Antía se identifica como mujer (cisgénero), aunque dice no haber reflexionado nunca en torno a esta cuestión; y es bisexual, manifestando ser conocedora de su identidad sexual desde la infancia, cuando solía preguntar de forma reiterada a sus padres *"«oye, ¿si a mí me gustasen las chicas, pasaba algo?» y me decían «no». Y como yo soy muy insistente y pues se lo preguntaba varias veces y me decían que no, se lo preguntaba distintos días…y bueno, un día les dije, "oye, que soy bisexual" y me dicen «no me parece algo que haya que hablar, me da exactamente igual». Con mi abuela ya fue más complicado"* (Entrevista_1_Antía_538).

Antía sitúa en un lugar protagónico de su vida el centro escolar, lo único que añade en un primer momento en su línea del tiempo (Figura 28) y que menciona en 48 citas. La joven manifiesta haber vivido hasta cuatro cambios de centro *"primero fui al de* [Pueblo de interior]. *Y después por el trabajo de mi madre, nos mudamos a… al lado de* [Ciudad del norte de España]. *Y después, vine aquí y como mi relación con mi colegio, mi primer colegio al que fui era muy mala, pues me cambié otra vez. Y después ya fui al instituto"* (Entrevista_1_Antía_45).

Figura 28

Línea del tiempo creada por Antía durante la primera entrevista



Fuente: elaboración de Antía

Antía repite en diferentes ocasiones *"yo tenía un nivel muy bajo porque en* [Pueblo de interior], *en ese momento el nivel que se daba en mi colegio era muy bajo"* (Entrevista_1_Antía_64) y, en relación con el segundo centro, "*estuve 2 meses y los dos meses, pues hablaba inglés en la mayoría de las asignaturas porque era bilingüe y no entendía nada, así que era como si no fuese"* (Entrevista_1_Antía_64). Enfatiza que la situación empeora en el tercer colegio, *"el primer día que, que llegué,* [la docente] *ya me había dicho que probablemente repitiese curso…"* (Entrevista_1_Antía_64), aclara que le *"tenía manía en el sentido de que cuando… estuve un tiempo sin ir a clase,* […] *lo que me hacía a mí se lo hacía otra niña"* (Entrevista_1_Antía_74). Una situación que Antía no comparte con su familia, quienes identifican el estado emocional de la joven, *"llegó un punto que yo estaba tan mal que mis padres me pusieron una cámara, en una chaqueta vaquera, en plan, era una cámara que*

parecía un botón, para ver si me pasaba algo" (Entrevista_1_Antía_70). Finalmente, Antía se cambia de escuela, en la que asocia su bienestar – de nuevo – con el nivel, "*no metían tanta, tanto nivel, tanta presión"* (Entrevista_1_Antía_129), y transita, junto a sus compañeras/os, a un centro de educación secundaria público. En este último, la joven identifica diferentes fases: *"en primero no hacía nada, pero pasaba de todo, completamente, no estudiaba nada, aposta además… no sé por qué. Casi repito, llegué con 3 a septiembre, la primera suspendí 6"* (Entrevista_1_Antía_142), *"quedaba todas las tardes* […] *entonces no estudiaba nada"* (Entrevista_1_Antía_144). En segundo, el miedo a repetir curso la moviliza a esforzarse y obtener resultados de sobresaliente, pero manifiesta tener problemas de *"ansiedad y tal, porque nos cargan, para mi opinión, nos cargan demasiado para la edad que tenemos"* (Entrevista_1_Antía_455); lo cual dice *"desencadenaba otras cosas, no desencadenaba solo lo que es al, al estudio… por ejemplo, perdí la ilusión, en todo, en todos los ámbitos,* […] *quería quedarme en la cama y de hecho me puse a llorar, de la nada, no sé por qué… y no tenía ilusión por nada, ni ilusión por salir"* (Entrevista_1_Antía_457).

En lo relativo a las amistades, nombra de forma constante a diferentes grupos que parecen conformar un círculo amplio: primero conformado principalmente por chicos *("siempre fui de tener más relación con chicos que con chicas, no sé por qué"* (Entrevista_1_Antía_550)); ahora *"más equilibrado"* (Entrevista_1_Antía_554).

Además, la joven tiene por aficiones el fútbol, que practica desde la infancia, y los videojuegos. Esta segunda, es origen y motivación principal del contenido creado en redes sociales. Antía comienza a interesarse por los videojuegos y el *streaming* de forma pareja, en cuarto de primaria, en tanto que sus horas de juego se combinan con la búsqueda de trucos, juegos recomendados, diferentes experiencias de partidas y la retransmisión en directo en YouTube. Lo cual a sus padres, dice, *"les da igual, lo que pasa es que no quieren que se vea cara"* (Entrevista_1_Antía_383).

Más tarde, se inicia en Instagram, donde originalmente publicita sus vídeos y posteriormente se suma a las diferentes tendencias de interacción entre su grupo de iguales en la plataforma; y en TikTok, donde crea lo que denomina *"plantillas de canciones"* (Entrevista_1_Antía_414).

5.1.3 Lorena

Lorena es una joven de 17 años, edad que cumple durante el proceso de recolección de datos (entre la primera y segunda entrevista); procedente y habitante de un pueblo costero de Galicia.

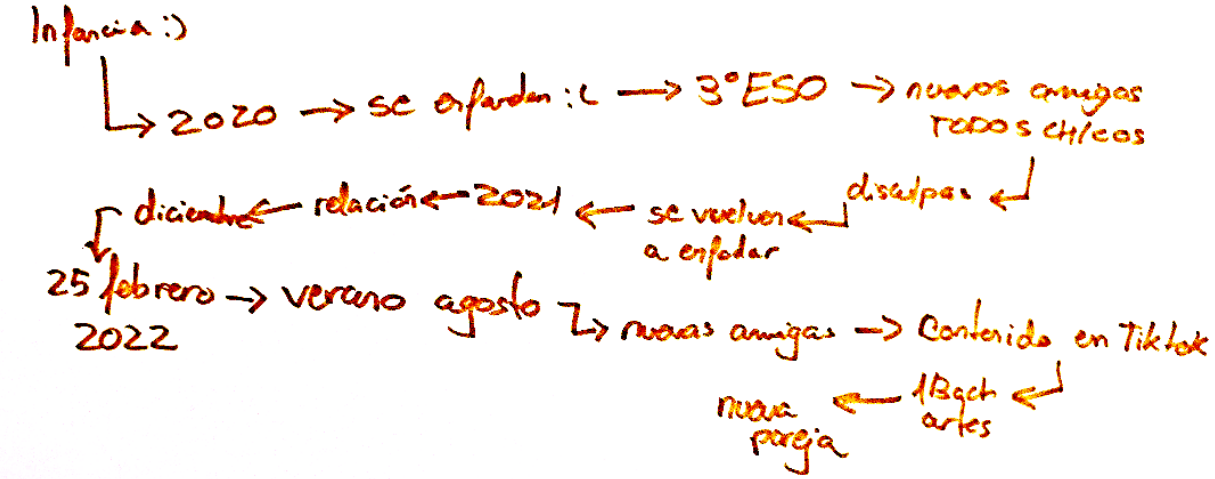
La joven es hija única y vive con su madre y su padre. La madre dispone de estudios de educación secundaria; actualmente, elabora productos alimenticios veganos en el hogar y los vende valiéndose de las redes sociales (*"trabaja en casa, pero tiene su... no es un hobby, pero sí gana dinero"* (Entrevista_1_Lorena_51)). El padre, quien también completó estudios de educación secundaria, es comercial, motivo por el cual viaja constantemente por todo España, *"entonces no lo veo tanto, pero no afecta en nada la relación. Entonces se lo cuento más a mi madre* [refiriéndose a problemáticas del día a día]" (Entrevista_1_Lorena_49).

Lorena se identifica como mujer cisgénero, *"yo nací mujer y me, sí me identifico como mujer"* (Entrevista_1_Lorena_166), y confiesa *"la verdad, nunca, nunca"*

(Entrevista_1_Lorena_170) haber reflexionado o cuestionado esta identidad. En lo que respecta a la sexualidad, se nombra como bisexual, identidad que afirma haber explorado y cuestionado a medida que se relacionaba afectivamente con otras personas: primero, se define como heterosexual, después como lesbiana, hasta finalmente descubrir la sexualidad en la que hoy se enuncia. Habla de su identidad sexual como un fluido en transformación, con el que es libre de experimentar, aunque no refleja una intencionalidad política en esta lectura: *"yo en aquel momento me consideraba lesbiana, lo cual ahora no es...* (risas), *y tenía una relación con una chica, que al final esa chica, bueno, pues hubo un momento en el que se hizo transexual y entonces ahora es un hombre, pero yo no tuve problema, dije, bueno, no pasa nada, me hago bisexual"* (Entrevista_1_Lorena_33). Lorena se identifica con el colectivo LGBT y manifiesta tener la inquietud de reivindicarlo, no desde el activismo organizado, sino a través de diferentes acciones y símbolos: llevar una pulsera con el arco iris, comprar una bandera con estos colores que todavía no sabe dónde colgar y – en una ocasión – pedir donativos para una asociación que vio en la red.

Figura 29

Línea del tiempo creada por Lorena durante la primera entrevista



Fuente: elaboración de Lorena.

Ha cursado la educación primaria y secundaria en centros públicos de su pueblo y, actualmente, cursa el bachillerato de artes plásticas en un centro de una ciudad próxima, teniendo que levantarse a las 6 de la mañana para acudir a clase. Manifiesta tener buenos resultados académicos, incluso menciona que considera fácil su curso; pero comparte tener problemas de ansiedad desde la infancia que han afectado a su gestión del estudio: *"también…* […] *agobiarme por todo… examen, me agobio, me agobio, me agobio… es muy vasto"* (Entrevista_1_Lorena_276). Este problema, sumado a una situación de acoso en el contexto escolar, llevan a Lorena a asistir a terapia psicológica, donde le diagnostican ansiedad, *"me lo diagnosticaron cuando fui al psicólogo en 2021"* (Entrevista_1_Lorena_267): *"me hacían bullying, las cosas como son, por, por tema anime, friki, vale…"* (Entrevista_1_Lorena_355) y también *"sobrepienso mucho las cosas de… esta persona ya no me quiere, no sé qué y esto es producto de mi imaginación, pero también… con el tema bachillerato"*

(Entrevista_1_Lorena_267). En este sentido, es visible en la Figura 29, como su línea del tiempo está definida por la configuración y ruptura de diferentes amistades y parejas.

La joven tiene por afición los videojuegos, el anime, el cosplay – que aúna las dos primeras – y el dibujo. La combinación de estas aficiones la llevan a acudir a múltiples eventos y quedadas de Galicia y Madrid relacionadas con la temática. Aficiones que Lorena plasma en Instagram y TikTok: la joven utiliza el primero en un inicio para comunicarse con distintos *fandoms* otaku y realizar *edits* sobre esta temática; y se inicia en los vídeos *cosplayers* en ambas plataformas al conocer a su grupo de amigas actual, quienes creaban este tipo de contenido. Lorena alcanza una gran audiencia, llevándola a tratar de mejorar sus producciones y, según apunta, movilizando a sus amigas para crear también más contenido. Actualmente se ha agrupado con otros *cosplayers* de la zona con los que han decidido crear diferentes perfiles para producir contenido en grupo, un proyecto que todavía no se ha puesto en marcha.

5.1.4 Maia

Maia es una joven de 14 años, originaria de una gran ciudad brasileña. La joven emigró a los 10 años junto a su familia por razones económicas y, actualmente, reside en un núcleo urbano, ciudad dormitorio de una de las principales ciudades gallegas y caracterizado por un alto porcentaje de población migrante. Vive junto a sus padres y su hermana, dos años menor; además dispone de miembros de su familia extensa en la misma ciudad, llegados unos años antes que ella.

Su madre tiene estudios básicos y se dedica a los cuidados de su familia de forma no remunerada. Su padre dispone del mismo nivel de estudios y trabaja como peón de obra, aunque Maia comparte que se trata de un trabajo temporal, ya que todavía no dispone de los permisos de conducción necesarios para ejercer en España el oficio que desempeñaba en Brasil, camionero. La familia es religiosa en el marco de la iglesia evangélica; especialmente su padre, quien de acuerdo con Maia es sumamente estricto en sus principios, impidiendo prácticas para ella comunes y que realiza en secreto, como el consumo de música en el hogar, *"no le gusta las canciones porque es cristiano y se enfada,* […] *por su religión, o sea, no le gusta* […] *solo las de su iglesia, lo demás es diabólico"* (Entrevista_1_Maia_717-721)

Maia se identifica como mujer (cisgénero), aunque no manifiesta una reflexión o conciencia sobre esta identificación, y "*hetera*" (Entrevista_1_Maia_586) – en alusión a la heterosexualidad –, una enunciación que parece reflexionada, pero que induce a la duda durante la entrevista, en tanto que: por una parte, señala que nadie la cree cuando hace esta afirmación, incluida su madre, quien ha hablado seriamente con ella por esta cuestión

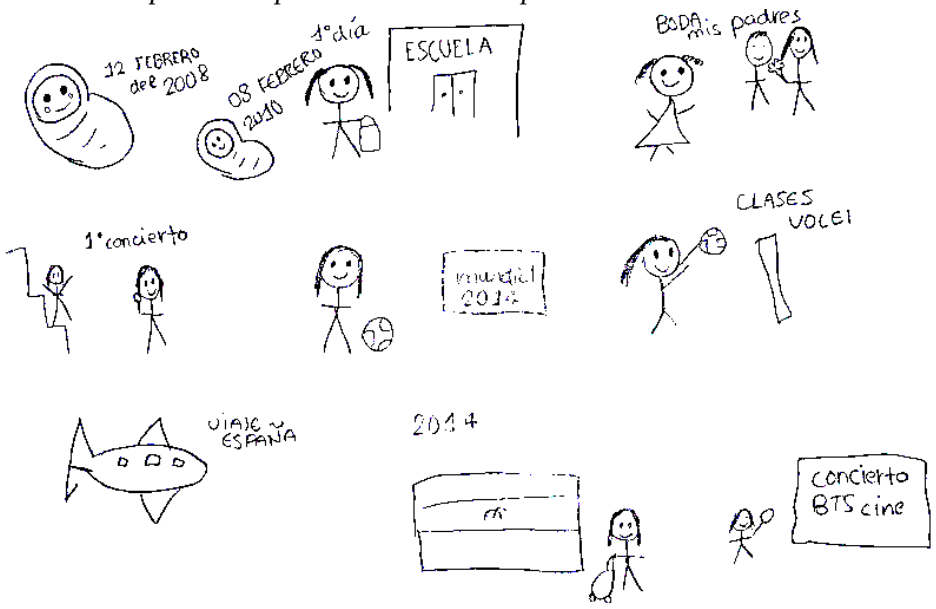
("No, porque… porque, aunque lo diga… la gente no se lo cree… […] No s… no tengo idea, la verdad. Mi madre tampoco se lo creía en 2020, cree que me gustan las chicas" (Entrevista_1_Maia_591)); por otra parte, justifica su sexualidad enfatizando una diferencia entre gustar y atraer, según la cual sí se sentiría atraída por las chicas, pero no lo consideraría un indicador que defina su sexualidad (*"solo me gustan los chicos, pero atraer todo el mundo, hombre […] de enamorar… hasta ahora los chicos"* (Entrevista_1_Maia_603-605)). Además, menciona la iglesia y la religión de sus padres, afirmando que nunca comunicaría a su familia una hipotética sexualidad no normativa, *"mi madre respeta a la gente, pero preferiría que no… que yo no fuera* […] *mi padre ni un poco"* (Entrevista_2_Maia_163-167), "*me da miedo que*

piensen que soy algo que no soy… y bueno, si soy no les diría igualmente porque... […] *hasta que sea mayor y tenga mi vida sola"* (Entrevista_2_Maia_181-183).

Como Maia evidencia en su línea temporal, Figura 30, el desplazamiento de la familia es un hito clave en la vida de la joven. Es primero el padre quien emigra a Londres durante un año, mudándose a España cuando ha reunido el dinero suficiente para facilitar el traslado de toda la unidad familiar. Guarda un recuerdo agradable de este viaje, *"cambió todo…es que… fue también mi primer viaje de avión y fue... muy guay, yo lo haría otra vez"* (Entrevista_1_Maia_109); aunque señala en relación con la escuela, hasta entonces uno de sus espacios predilectos ("*Yo quería ir a la escuela, cuando fui* […] *no sé, era todo nuevo"* (Entrevista_1_Maia_40-42), que *"al principio era difícil porque a mí me volvieron un curso porque no hablaba español. Y yo… iba a pasar a sexto en Brasil y volví a cuarto, porque aquí estaba a mitad* [de curso, debido al cambio de hemisferio y consecuente organización del calendario escolar]. *Y bueno, era muy triste… yo no estudiaba y nada, porque… me daba pereza"* (Entrevista_1_Maia_119).

Figura 30

Línea del tiempo creada por Maia durante la primera entrevista



Fuente: elaboración de Maia.

La familia llega justo antes del periodo de confinamiento cautelar del 2020, afectando a sus inicios en el centro educativo y la adquisición del idioma, aunque Maia afirma que cuando empezó a *"tener amigas y pues hablaba con ellas… y cuando me di cuenta, después de la cuarentena, ya, ya estaba hablando en español"* (Entrevista_1_Maia_120).

En relación con el instituto, Maia comparte aprender con facilidad, obteniendo resultados entre el aprobado y el notable; pero recibe constantes sanciones con motivo de su mal comportamiento: ha sido expulsada en dos ocasiones durante el presente curso, siempre relacionado con un uso inadecuado de las redes sociales que involucraba al centro educativo.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

En relación con las amistades, la joven dice haber transitado por diferentes grupos de amigos hasta configurar el actual en su llegada al centro de educación secundaria, con quienes comparte *"el k-pop, también, bailar… animes* […] *los estilos de ropa y eso* (Entrevista_1_Maia_152-154).

Manifiesta su afición por diferentes géneros musicales – sobresaliendo en la actualidad el k-pop, el rock y el *grunge* –, así como también por el cine, las series de televisión, los videojuegos – aunque mayormente en su infancia – y el consumo de vídeos. Otras, como el fútbol y el voleibol no las practica desde su llegada a España debido a la escasa oferta de estas actividades cerca de su vivienda y su coste.

En lo que respecta a su relación con las redes sociales y la creación de contenido: comienza a compartir contenido en YouTube en la infancia, como una forma de juego simbólico. Más tarde, encuentra en plataformas como Instagram, en un principio, un puente de conexión con su familia de Brasil; y, en la actualidad, un espacio donde expresar su interés por lo estético y sus aficiones. En TikTok ha desarrollado diferentes perfiles tributo al *fandom* de artistas musicales, así como otros donde documentar anécdotas familiares o expresar sus inquietudes políticas, en ocasiones dirigiéndose a su padre: *"siempre le mandaba vídeos así* […] *mi padre apoya a uno... a un presidente de Brasil* [Bolsonaro]. *Y como hubieran las elecciones, estaba diciendo que, que no perdió, que, que ganó, pero pusieron al otro"* (Entrevista_1_Maia_441-443), *"tenía muchos fans loquísimos por él y lo peor es que la gente se dejaba llevar por él,* […] *sus ideas son horribles,* […] *hizo a la mayoría de sus fans pensar que las vacunas del COVID eran algo malo y pues mi tía también era su seguidora, le apoyaba, y pues mi tía se murió de COVID"* (Entrevista_2_Maia_660-664), *"yo le mando videos a mi padre cada rato que me aparecen"* (Entrevista_2_Maia_672). En estas plataformas cuenta con varios vídeos virales y un amplio número de seguidoras/es e interacciones.

Por otra parte, YouTube y Discord sirven actualmente a la joven para mantener el contacto con la vida y jóvenes de su país de origen, con quienes afirma compartir códigos y formas de humor de los que no dispone en España. Maia llega a convertirse en administradora de grupos de comunidades de *youtubers* en Discord, a pesar de no requerir de la edad mínima; en los que garantiza el cumplimiento de las normas de convivencia en el servidor, así como organiza diferentes eventos y juegos.

5.1.5 Nadia

Nadia es una joven de 15 años, procedente de una zona urbana que actúa como ciudad dormitorio de una de las principales ciudades gallegas. Nadia vive junto a sus padres y su hermana. Su madre tiene estudios superiores, es psicóloga y en el pasado era propietaria de una escuela infantil; en la que actualmente trabaja, pero no dirige por cuestiones económicas. Allí inició su educación Nadia, quien afirma *"estaba el cien por cien del tiempo ahí con ellos"* (Entrevista_1_Nadia_39). Su padre, también con estudios superiores, es diseñador gráfico y autónomo, trabajando normalmente desde el hogar. Su hermana, cinco años mayor, cursa en la actualidad un ciclo superior de formación profesional. Sobre ella, Nadia confiesa *"yo creo que mi principal influencia es mi hermana"* (Entrevista_1_Nadia_525), *"la persona que siempre me ha dado charlas* [en relación con sus inquietudes políticas, redes sociales y sexualidad]" (Entrevista_1_Nadia_468).

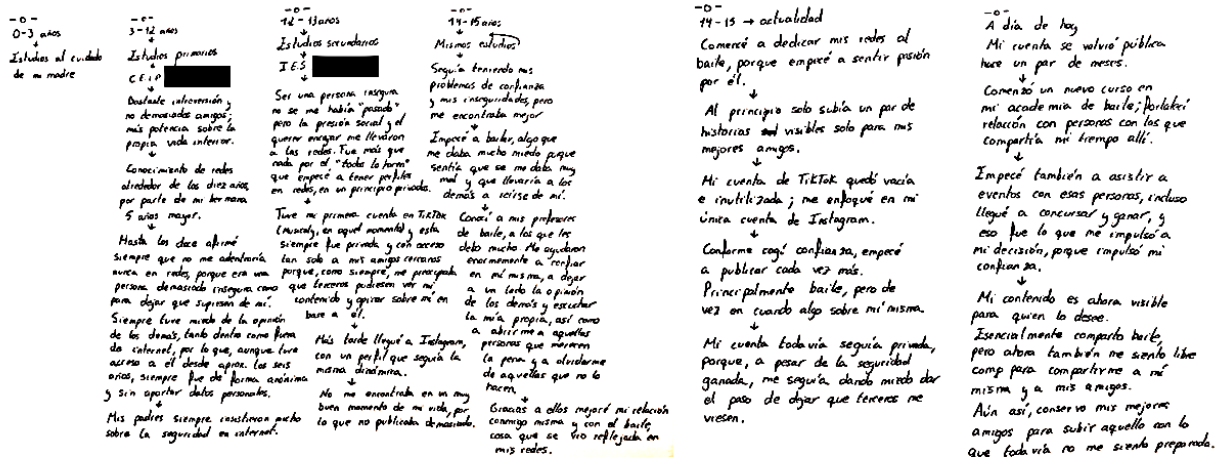
Nadia se identifica como mujer cisgénero, una identidad sobre la que ha reflexionado, a raíz de que *"una amiga mía empezó a tener como dudas sobre su género y yo en ese momento no sabía absolutamente nada y me resultaba como muy raro, pero cuando empecé a formarme sobre el tema y a ver como el caso de una persona a mi lado, real, que estaba pasando por eso y dije…pues igual sí que son importantes los pronombres ¿no? y empecé como a respetar mucho más el género de las personas, a no darlo por hecho"* (Entrevista_1_Nadia_268). Llegando a experimentar con sus pronombres durante una etapa, *"tuve un tiempo de plantearme a mí misma con otros pronombres y era como que no me funcionaban"* (Entrevista_1_Nadia_273). En este proceso de indagación y autocuestionamiento, reconoce en las redes sociales su canal de acceso al debate identitario: *"en ese momento sí fue cuando se empezó a hacer más… no viral, pero cuando sí que empezó a salir bastante más contenido y más gente hablábamos sobre ello, porque antes de eso yo ni siquiera conocía el colectivo. Yo vivía completamente ignorante,* […] *por esos años en los que la gente sí que empezó a querer educar a los demás y a mí me llegaba bastante contenido de ese y me… como qué me decepcioné a mí misma por decir «No estoy tan educada como me gustaría estarlo» y entonces fue como de unos vídeos vas sacando otros y al final te vas informando más […]. Yo quería ser de todo menos una persona cerrada de mente"* (Entrevista_1_Nadia_270).

Nadia es lesbiana, lo cual ha compartido abiertamente con su familia, encontrando en su hermana su principal apoyo y fuente de información, quien también es homosexual: afirma que cuando tenía *"12 años, fue cuando a mí también me empezó a gustar…otra persona de mi mismo género y dije, «aquí pasa algo…»"* (Entrevista_1_Nadia_281), *"empecé a hablar con mi hermana, al principio me consideraba bisexual, pero luego a los 13-14 años me empecé a identificar como lesbiana"* (Entrevista_1_Nadia_283). La joven se siente parte de lo que denomina como *"el colectivo"* (Entrevista_1_Nadia_270), más como una cuestión cultural, que militante; empleando en repetidas ocasiones expresiones como «estar en el colectivo» como analogía de disponer de información o entender las realidades LGBT *("mi hermana y yo estamos en… muchísimo más metidas dentro del colectivo que mis padres"* (Entrevista_1_Nadia_277)).

Nadia confiesa tener un trastorno de la conducta alimentaria y conductas depresivas. Afirma haber sentido vergüenza por su cuerpo, los comentarios y miradas de iguales y adultas/os ("*hasta que adelgacé, la mayoría de veces el recurso para meterse con mi físico era mi peso" (*Entrevista_1_Nadia_168)), que le han llevado a privarse de la alimentación y perder un gran volumen de peso; además añade *"tuve bastantes problemas no solo con la comida, tuve problemas de autoestima, problemas conmigo misma, tuve… problemas suicidas también.* […] *En ese momento, yo me sentía muy mal, no tenía ningunas ganas de vivir"* (Entrevista_1_Nadia_202). Ante esta situación, pide ayuda: *"necesito ayuda porque es que un día hago una tontería y el día de mañana no estoy aquí"* (Entrevista_1_Nadia_202), *"le pedí a mi madre ir a un psicólogo cuando tenía como… ¿12 años o algo así?* […] *Y acabo de empezar a ir el año pasado… todavía. […]Mi madre siempre odia que diga esto* (risas), *pero yo creo que mi madre era, al ser psicóloga, era como que sentía la presión de tener que hacerlo bien,* […] *como que se culpaba a sí misma"* (Entrevista_1_Nadia_196). Esta vivencia marca su línea temporal, trasladándose a otras vivencias, como se ilustra en la Figura 31.

Figura 31

Línea del tiempo creada por Nadia durante la primera entrevista



Fuente: elaboración de Nadia.

Manifiesta tener buenos resultados en sus estudios, aunque el centro educativo no está muy presente en su relato. No tiene una buena relación con el grupo de iguales, sobre quienes afirma *"siento que somos como muy diferentes... porque no me gusta la misma música, no vemos las mismas series, no nos gusta el mismo tipo de gente… no sé"* (Entrevista_1_Nadia_247); y reúne un pequeño grupo afín que considera amigos cercanos, "*casi siempre es por lo típico de que te sientan al lado en clase y empiezas a hablar* […] *entonces empezaba como a pegarme a ese tipo de personas y el resto simplemente me daban igual"* (Entrevista_1_Nadia_251-255).

Nadia es aficionada a los videojuegos y al baile; además, siente interés por el anime, aunque en la actualidad no consume este contenido en gran medida.

La joven forma parte de las redes sociales desde temprana edad, aunque hasta un tiempo reciente lo hace procurando el completo anonimato y sin relacionarse con ninguna persona conocida en el espacio físico. Desde hace poco, su afición al baile y lo que identifica como un aumento de confianza y autoconcepto la han llevado a hacer pública su cuenta, compartir clips de sus ensayos y actuaciones, así como imágenes propias: *"Me enfoqué en mi cuenta de Instagram. Conforme cogí confianza, empecé a publicar cada vez más. Principalmente baile, pero de vez en cuando algo sobre mí misma"* (Entrevista_1_Nadia_336). En lo que respecta a esta decisión, Nadia identifica el papel fundamental que han jugado sus profesores de baile, quienes han facilitado un refuerzo positivo a la joven y la han animado de forma acrítica a subir contenido a redes sociales, "*con mis profesores de baile también teníamos esa conversación, de si queréis subiros, subiros; porque total, las historias duran 24 horas y después de eso nadie más lo va a ver, o sea, que está bien*" (Entrevista_1_Nadia_346), "*nos animan a que si nos gusta lo que estamos haciendo, que lo compartamos con los demás*" (Entrevista_1_Nadia_350).

Además, forma parte, junto a 10 jóvenes más, de un grupo de baile donde realizan *covers* de las coreografías de grupos famosos del k-pop. Este grupo cuenta con un amplio abanico de redes sociales, donde promocionan y comparten sus coreografías, junto a diferentes *trends* donde se dan a conocer a su audiencia.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

5.1.6 Yaiza

Yaiza es una joven que cumple los 14 años durante el periodo de observación. Es procedente de una de las principales ciudades gallegas y vive junto a sus padres, sus hermanas/os trillizas/os mayores que ella – dos hermanas y un hermano –, y sus mascotas, a las que considera miembros del hogar, como señala en el cuestionario de reclutamiento y enfatiza en la primera entrevista (figura 32, años 2016 y 2018).

Sus padres tienen formación universitaria, ambos han estudiado la licenciatura de económicas. Su madre ejerce en una empresa ubicada en otra de las principales ciudades gallegas, pero Yaiza desconoce las funciones de su madre y ámbito concreto en el que se circunscribe su trabajo, "e*h… pff ¿Administrativa? Creo…o algo así, administración"* (Entrevista_1_Yaiza_67). Su padre es recepcionista en un hotel, dispone de turnos rotativos, trabajando durante varias noches a la semana. Una casuística familiar que ha llevado a Yaiza a pasar gran parte de su infancia bajo el cuidado de su abuela, *"no fui a la guardería, porque estaba siempre con mi abuela"* (Entrevista_1_Yaiza_33), *"yo vivía entre comillas con mi abuela"* (Entrevista_1_Yaiza_65), hasta que su madre comienza a *"trabajar desde casa, porque no te da la vida; entonces ahí fue cuando pasé ya a estar más tiempo en casa"* (Entrevista_1_Yaiza_65).

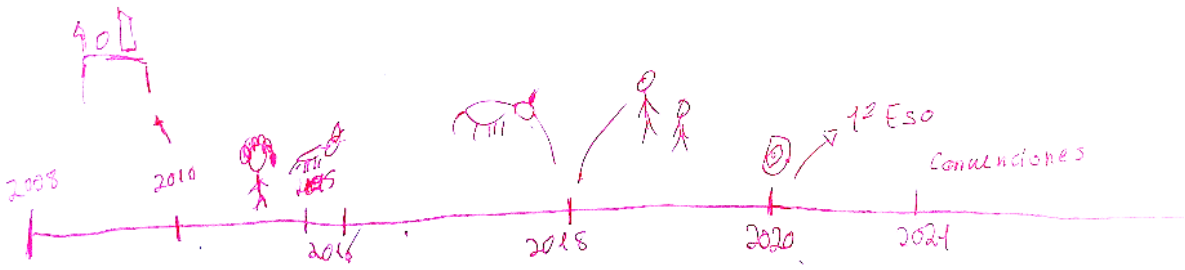
En lo que respecta a su relación, comparte tiempo con su madre, con quien dice poder hablar al disponer de una actitud abierta a comprender otras realidades, "*a mí, sinceramente, me gusta mucho porque ella también intenta entender; porque claro, en su época, pues no había tanto tal… entonces intenta entender también y dice «no sé si es así, pero…» entonces…"* (Entrevista_1_Yaiza_189). Así mismo, tiene una relación muy cercana con su padre, con quien comparte diferentes aficiones y formas de ocio, *"mi padre es uno de los que más me saca fotos, o sea, las fotos de Instagram, la mayoría me las saca mi padre, porque es también muy aficionado a la fotografía…"* (Entrevista_1_Yaiza_139), *"también le mola mucho ese tema* [videojuegos]*, entonces…* […] [juega a] *básicamente, todo lo que toquemos nosotros"* (Entrevista_1_Yaiza_103-107).

Sus tres hermanos residen actualmente, durante los días laborables, fuera de la vivienda familiar, con motivo de su formación académica en ciudades próximas: sus dos hermanas estudian un grado universitario en el ámbito de los cuidados, en el contexto sanitario y social; y su hermano un ciclo de gestión forestal. Yaiza manifiesta tener una gran afinidad con su hermano, con el cual comparte gustos e intereses, además de gestos y expresiones, *"siempre nos han dicho que somos clavados, o sea ya no tanto en físico, pero de decir cosas… incluso yo, a veces, estar en casa y decir alguna cosa con mi madre delante y mi madre decime «te acabas de parecer a Álvaro, pero es que igualito».* […] *porque es eso, incluso modo de escribir, la letra… los gustos en cuanto a lectura…"* (Entrevista_1_Yaiza_58). En cambio, con una de sus hermanas afirma no tener una relación muy cercana, más allá de los cuidados de hermana mayor a menor *("me tiene venido a buscar al instituto y tal"* (Entrevista_1_Yaiza_50)); y, con la segunda, comparte una relación conflictiva *("fue con la que hubo más discusiones* […] *prácticamente no la veo;* […] *tiene muy poca tolerancia"* (Entrevista_1_Yaiza_52)). Con todo, comparte haber disfrutado de vacaciones juntas/os, que finalizan debido al precio de sus alquileres *("entre los alquileres y tal, pues desde aquella creo que no vamos de vacaciones"*

(Entrevista_1_Yaiza_41)) y el aumento de independencia de sus hermanas/os; así como también habla de compartir tiempo de juego y consumo de vídeos en familia.

Figura 32

Línea del tiempo creada por Yaiza durante la primera entrevista



Fuente: elaborado por Yaiza.

Yaiza se identifica como mujer cisgénero, evidenciando una reflexión crítica en torno a esta categoría que, afirma, se inicia en la escuela, *"Creo que desde quinto o sexto de primaria, porque mi colegio siempre trató como de… también hablamos de esos temas…"* (Entrevista_1_Yaiza_165), y continúa con sus amistades del mundo del cosplay y redes sociales, "*mi grupo de amigos por así decirlo* […] *siempre, pues, me preguntaba…y tal. Entonces, en ese momento, ya decidí ponerlos* [su pronombre en las redes sociales] […] *para que la gente no tuviera que estar preguntando y preocupándose por si me trataba mal, o sea, me trataba mal en cuanto a pronombres quiero decir* (risas)" (Entrevista_1_Yaiza_161). En lo que respecta a su sexualidad, Yaiza se identifica como lesbiana, una etiqueta que también manifiesta reflexionar a raíz del contexto educativo: *"creo que sobre 2020,* […] *estaba yo ahí en el patio, leyendo, normal* […] *y, de repente, llegan 5 personas a decirme ¿Cuál es tu orientación sexual? y yo en ese momento no sabía que contestar, porque nunca me había parado pensar… y creo que no les contesté nada. Entonces, claro, en ese momento supongo que… que, claro, empecé a pensarlo, porque fue tipo «buah, no supe contestar» ¿sabes?"* (Entrevista_1_Yaiza_193). En este sentido, la joven se concibe parte del colectivo LGBT, aunque no de forma organizada.

Yaiza comparte no haber tenido ninguna dificultad en la enseñanza primaria, que le resultó sumamente sencilla, y resalta reiteradamente cosas positivas de su centro. No obstante, esto cambia al iniciar el instituto, donde comienza a tener muchas dificultades en el estudio, lo que actúa como detonante para un diagnóstico de trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). Además, inicia el curso sin amigas/os y transita por diferentes grupos, hasta configurar su grupo de amigas actual. En relación con los/as compañeros/as de clase y centro llega a narrar situaciones de *bullying* que no nombra como tal, justificándolas de forma reiterada con el argumento "*les caigo mal*" (Entrevista_1_Yaiza_35): "*vi quien me tocaba en clase y... me puse, me acuerdo que me puse a llorar"* (Entrevista_1_Yaiza_216); *sé que mucha gente* […] *no le caigo nada bien. Por no decir la gran mayoría…"* (Entrevista_1_Yaiza_208)), lo

cual afirma ser mutuo, *sé que esa gente es menos tolerante con ciertos aspectos, o sea, la gente que me suele caer mal o que le suelo caer mal"* (Entrevista_1_Yaiza_210). Esta situación de acoso suele relacionarse con sus aficiones, "*vas por el pasillo y alguien a quien no has visto en tu vida, te dice «Onee-chan»* [hermano mayor en japonés e insulto común en la red dirigido a personas aficionadas al anime]" (Entrevista_1_Yaiza_300); y su sexualidad o el feminismo, *"en temas tipo feminismo, eh… Comunidad LGBT y cosas así… sé que tenemos puntos de vista muy distintos y claro…"* (Entrevista_1_Yaiza_212)).

Durante su infancia, Yaiza ha sido protagonista de un podcast de contenido científico que ha creado su padre y que producen juntos: *"mi padre siempre fue también muy aficionado a la ciencia, a la astronomía* […] *entonces, llegó un día, yo me acuerdo perfectamente de ese momento, porque fue salir de clase, y decir «¿quieres hacer un podcast?». Simplemente así, no me dijo ni qué, ni nada… pero sí, desde ahí, pues él iba haciendo los guiones, me iba enseñando y tal…*" (Entrevista_1_Yaiza_121). Este, todavía disponible en la red, se articulaba a través de distintas plataformas, entre ellas redes sociales, *"luego teníamos también canal de YouTube"* (Entrevista_1_Yaiza_134); y contaba con la colaboración externa de científicas/os y otras personalidades, *"los sacaba mi padre de Twitter"* (Entrevista_1_Yaiza_130). Además, Yaiza y su padre llevan el proyecto a la escuela a través de charlas u otros encuentros.

Yaiza tiene distintas aficiones que, afirma, cambian de forma constante. Le gusta la fantasía, los juegos de rol, el anime, el cosplay, escribir, producir vídeos, la hípica, dibujar, los videojuegos y el voleibol, aunque ha practicado multitud de deportes. Aficiones que lleva a las redes sociales, generando un amplio abanico de perfiles en distintas plataformas en las que refleja cada una de ellas: dos perfiles en Instagram y en TikTok, uno de carácter personal y otro enfocado en el cosplay; un perfil en YouTube donde practica el cosplay y el *streaming* de videojuegos; un perfil en Twitch con este último cometido; otro en Wattpad para la escritura de *fanfics* y otras creaciones; y es copropietaria de un servidor en Discord donde se comunica con sus propios fans.

5.2 Espacio de resultados

El espacio de resultados fenomenográficos (Marton & Pong, 2005) da cuenta de las categorías emergentes de la fase de codificación selectiva del análisis de datos, en ella se profundiza en los mapas de relaciones entre códigos y categorías descriptivas, así como su organización, que revelan expresiones de experiencia y percepción de las jóvenes sobre el fenómeno. Bajo los siguientes títulos se recogen las variaciones y constantes en el relato que dan cuenta de: el lugar percibido de la plataforma y comunidades en el proceso de subjetivación en estos espacios; los procesos de agenciamiento y transformación del dispositivo de género; las posibilidades de ruptura que encuentran las distintas jóvenes en el sistema de poder-saber; sus capacidades para problematizar estas experiencias; el papel de las familias; y la identificación del centro educativo como un enclave donde se proyectan y amplifican las conversaciones en torno a las tecnologías digitales y las cuestiones de género, bajo una intervención desdibujada.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

5.2.1 El calco en los procesos de interacción

La categoría denominada como "calco" da cuenta de los procesos de agenciamiento y representación de los arreglos colectivos sobre un modo legitimado de ser, estar o hacer. Representaciones que no implican una reproducción total – unificadora, simplificada e inmovilista– de las prácticas, sino más bien la aprehensión de formas de hacer que posibilitan pequeñas transformaciones, líneas de acción que se escapan y que – en un marco de significación que facilitan escasas posibilidades de problematizar las negociaciones que tienen lugar en la práctica – vuelven a un calco parcial de los arreglos colectivos. Es decir, formas de práctica que, como en el calco de una caricatura que en el ejercicio de imitación da lugar a la deformación del original y produce una multiplicidad de dibujos diferenciables, no subvierten de forma sustancial las líneas dictadas por el ejemplo, volviendo a cada una de ellas cuando el trazo toma un desvío.

El calco emerge en la experiencia de prosumo de las participantes a través de la autoconcepción como mano de obra (Aires, 2020) y producto o mercancía de un modelo de negocio (van-Dijk, 2016), la ambivalencia entre la acumulación de bienes simbólicos en las plataformas y el dinamismo de un rediseño del yo constante, la búsqueda de coherencia en las formas de representación con un marco referencial patriarcal y la resignificación del movimiento feminista para la calcomanía de un discurso postfeminista resignificado en el marco socioeconómico (Setty, 2021). Líneas donde las participantes configuran un trazo distinto, pero que vuelve sobre un arreglo colectivo que hibrida las demandas de un modelo socioeconómico y las formas de hacer compartidas por las comunidades que se articulan en los diferentes contextos, apropiándose de cada uno de ellos. Una tensión donde el dispositivo de género y la popularización del movimiento feminista se pliegan, deforman y resignifican en la práctica.

A través de estas líneas, que se desgranan en los siguientes subepígrafes, emergen nodos clave para la discusión de este trabajo. Entre ellos: la figura del/a prosumer, no solo desde el prisma de la mercantilización de la expresión artística, identitaria y política, sino también desde la deshumanización y cosificación de la persona. A su vez, la representación de sí y participación se revelan como procesos en los que se materializa una brecha digital de género que se configura desde el mismo acceso material – aun cuantificablemente análogo al acceso material masculino en la adolescencia (Sáinz et al, 2020) –. Un juego en el que la familia se presenta como mediadora del acceso e introductora de la práctica, dando lugar a una ambivalencia entre menores posibilidades de acceso a una práctica sofisticada en familias de un capital cultural menor, frente a una práctica complaciente y edificadora de las relaciones de poder e intereses de la plataforma en familias de un capital cultural mayor. Un juego en el cual el discurso feminista y las formas de expresión subversivas con una noción reduccionista de la feminidad trazan líneas de fuga, experiencias de una tensión con los poderes establecidos, que dan lugar a oportunidades de cambio, pero que en el juego del practicar – sin intervención educativa – parecen ser redirigidas a la despolitización del movimiento o concepciones individualistas que se proyectan contra la mujer (Setty, 2021), representante de la feminidad, y aspiración a la mirada masculina (Segarra, 2012), en el marco del régimen patriarcal.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

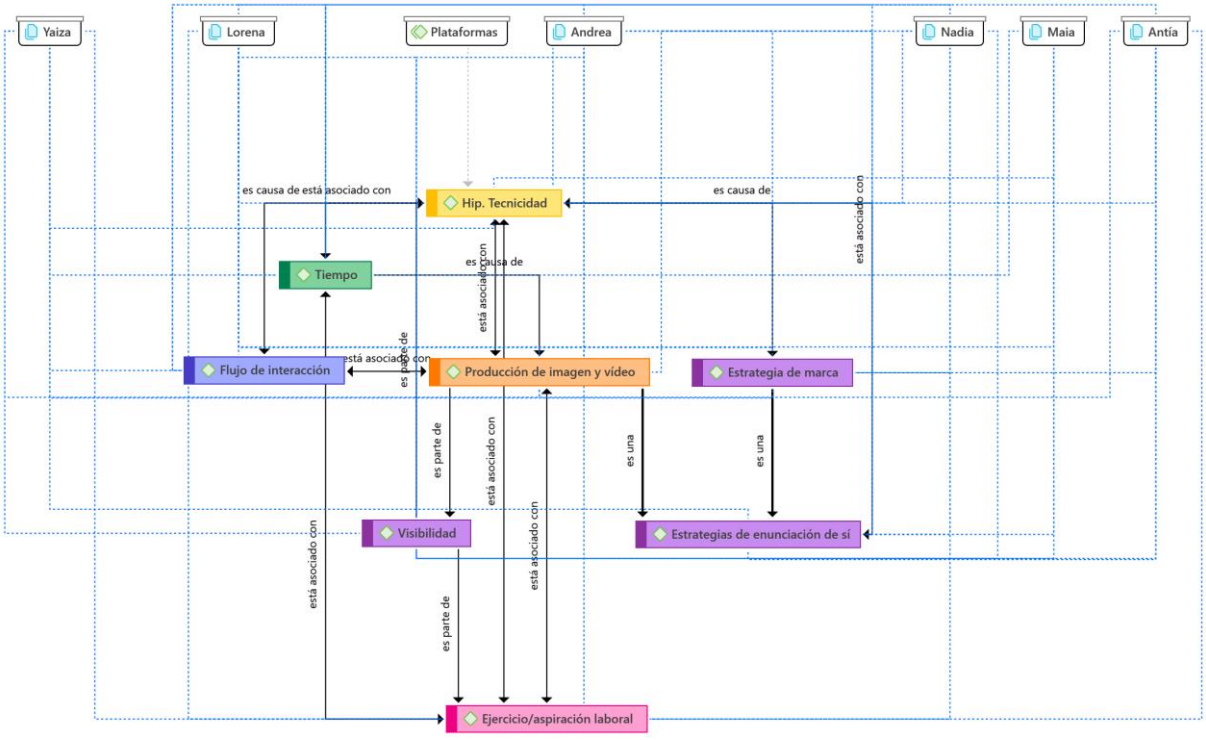
Nodos de discusión que responden parcialmente a los objetivos de: comprender cómo experimentan las jóvenes adolescentes gallegas la producción de discurso acerca de ser mujer que interactúa en redes híbridas; comprender cómo construyen las adolescentes gallegas diferentes experiencias de interacción intermediada por tecnologías digitales en un marco híbrido; e identificar quién y cómo actúa de referente en las prácticas digitales de las adolescentes gallegas.

5.2.1.1. La interacción como fuerza de trabajo y la aspiración económica en la visibilidad

En la codificación axial emerge el ejercicio laboral o la aspiración al mismo en las prácticas digitales de interacción. Como se representa en la Figura 33, esta categoría surge a partir de la coocurrencia e interrelación de los códigos que designan: la visibilidad, las concepciones en torno al paso y disposición de tiempo, la hipermediación de la plataforma en la sugerencia, estímulo y distribución de la disposición de este tiempo y las formas de producción y enunciación que se generan en el mismo.

Figura 33

Red de códigos co-ocurrentes con las concepciones sobre el ejercicio laboral en la interacción



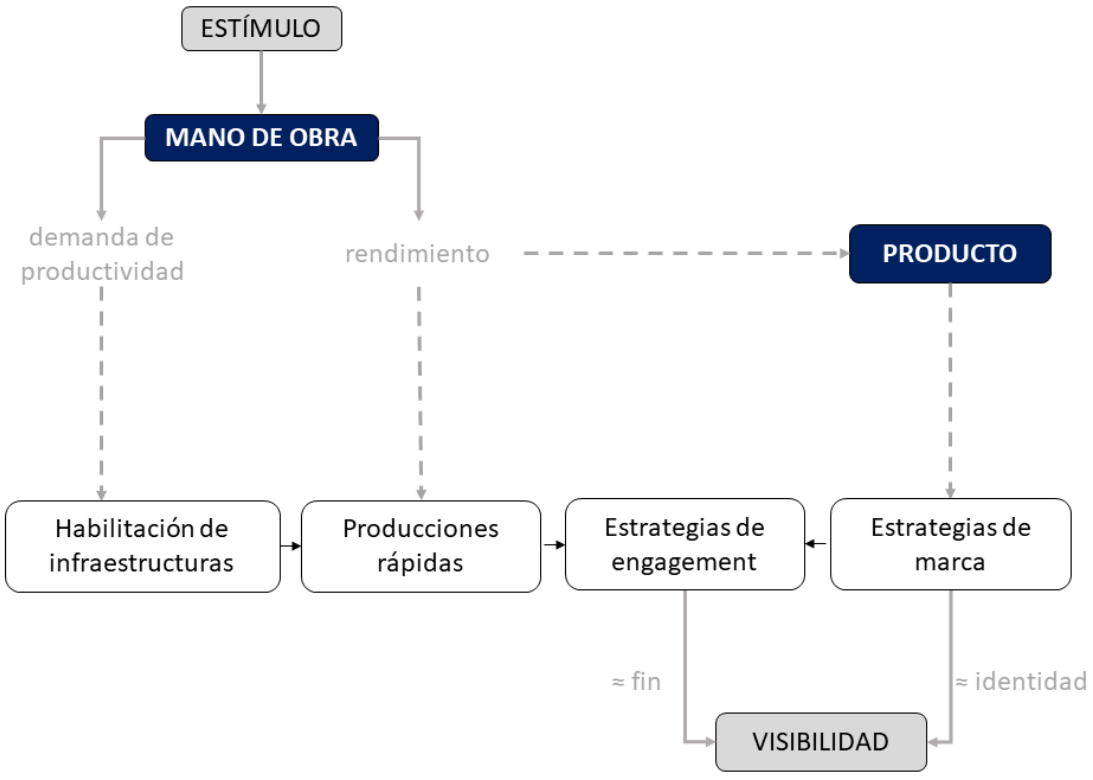
Fuente: elaboración propia.

Una concepción de las prácticas de prosumo que resuena con el análisis de Carpentier (2014) que advierte el rol prosumidor como un agente al servicio de un enfoque neoliberal de la convergencia mediática. Las jóvenes se encuentran en un estado de saturación paralizante (Zafra, 2013), desde el cual negocian la inercia de la máquina que dicta los tiempos y rendimiento de producción, al tiempo que brindan su complicidad en la práctica. Como se da cuenta en la Figura 34, las jóvenes configuran infraestructuras complejas para perfeccionar el

uso de estos tiempos, la producción resultante y los beneficios obtenidos. En este juego, moldean sus representaciones de sí a través de las formas de enunciación posibilitadas por la plataforma, en aras de una promesa de visibilidad que es interpretada por ellas como una forma de capital. En estos términos, la visibilidad es percibida como un fin – demanda y aspiración – , pero también como un rasgo definitorio de la identidad. Bajo este prisma, entendiendo la representación de sí como un proceso de subjetivación (Foucault, 2002): las participantes emergen como mano de obra para el modelo de negocio –trabajadoras – y, a su vez, como producto de consumo – mercancía (Aries, 2020; van-Dijk, 2016) –. Un marco de significación desde el cual obedecen ante tiempos y formas de trabajo ya establecidos para producir representaciones de sí que circulan para el ejercicio económico, facilitan una representación de sí adecuada a unos términos de visibilidad y persiguen la acumulación de indicadores de visibilidad que dan rédito de un capital simbólico acumulado. En este juego, se pone en cuestión el prosumo también desde un enfoque de género, en tanto que da lugar a formas de cosificación donde el yo, en tanto marca o mercancía, está atravesado por tecnologías de poder complejas que proponen y estimulan una representación delimitada por la construcción de la feminidad patriarcal y sitúan a la mujer en el lugar de objeto consumible.

Figura 34

Mapa conceptual de la interacción como fuerza de trabajo



Fuente: elaboración propia

Lejos de pretender caer en un posicionamiento determinista, también se identifican oportunidades de resistencia y negociación en las hipermediaciones (Scolari, 2015), en donde

se encuentran los rangos de variación de la experiencia de interacción. Estas líneas de resistencia que se escapan y expanden son reservadas para algunas jóvenes que, al no disponer del acceso a un marco crítico u oportunidades de expansión y ruptura, vuelven a la calcomanía a través de una transformación que no desafía al poder en su raíz.

En este marco, la noción de calco permite identificar las conexiones que se establecen en los códigos y como estas ofrecen claves sobre las que intervenir desde el campo educativo para repensar el enfoque desde el cual se aborda la competencia digital. Lo cual ofrecerá marcos para el trabajo crítico con el lugar del poder en la hipermediación.

Adentrándose en los datos, la visibilidad emerge con un enraizamiento de 138 citas y una densidad de 9 relaciones. La visibilidad figura como una demanda, que se expresa en relación con la percepción de los tiempos de producción; como una aspiración, reflejada en los afectos relativos a las reacciones de una audiencia; y como un rasgo identitario que las define.

En lo que respecta a la visibilidad como demanda: el tiempo emerge en el testimonio de las participantes con un enraizamiento de 132 citas y una densidad de 11 relaciones. Las jóvenes aluden al tiempo para referirse a la organización pautada del mismo por la plataforma y la necesidad de su uso productivo, todas ellas características de una jornada de trabajo. Las jóvenes expresan que la plataforma dicta cuantas producciones, cuanto tiempo de producción y en qué momentos deben compartirse estas creaciones. Así lo señala Yaiza cuando habla sobre su presencia en Instagram y en TikTok, "*Instagram* […hubo] *un momento que fue de subir foto cada día…"* (Entrevista_1_Yaiza_372), *"en Tik Tok sí que era video al día, pero era no porque yo quisiera, sino porque TikTok tiene un algoritmo que dejas de subir durante un momento…olvídate, no vuelves a conseguir la interacción de antes"* (Entrevista_1_Yaiza_401). Antía lo secunda, sobre los criterios de monetización en YouTube, *"tenías... tienes que tener unas horas de distribución determinadas"* (Entrevista_2_Antía_211), "*te mandan un aviso y te van diciendo las horas que tienes que hacer…*" (Entrevista_2_Antía_219); y señala que los vídeos deben tener una duración de *"8 minutos, 10…"* (Entrevista_2_Antía_205), *"es la media, por así decirlo. Y antes, pues…* […se] *monetiza*[ba] *a partir de los 10, ahora es a partir de los 8"* (Entrevista_2_Antía_209). Por su parte, Andrea no explicita las indicaciones de la plataforma, pero sí pone en juego este saber:*"eu na miña cabeza teño como…ese esquema de subir isto,* […] *subilo a unha boa hora"* (Entrevista_1_Andrea_312).

Esta pauta es percibida por las participantes como un conflicto, coincidiendo con el trabajo de Bell (2019) que apuntaba como las jóvenes identifican la inversión de un gran volumen de tiempo para compartir imágenes. Por lo que este sentir no necesariamente deviene de la complejidad de sus producciones de vídeo, sino también de la rigidez de un calendario impuesto, el volumen de contenido que es necesario crear para darle respuesta, la repetición de producciones hasta considerarlas oportunas para su difusión – en consonancia con lo señalado por Masanet y Pires (2021) – y la creación de estrategias para incrementar las interacciones de una audiencia: *"no lo gestiono, surge (risas), surge, ¡surge! […] me apetece hacer cosplay, pues lo hago y subo cuatro vídeos"* (Entrevista_2_Lorena_72-74), *"yo igual un día tengo… 20 vídeos grabados. Y tengo que editar esos 20 vídeos* […], *entonces claro, daba una pereza…"* (Entrevista_1_Yaiza_412).

Estos tiempos se tensionan con los ritmos de su día a día: *"hubo un parón por el, por el tema de los exámenes"* (Entrevista_2_Lorena_72-74), *"ahora, como no tengo tiempo pues…tal, pero me gustaría retomarlo"* (Entrevista_1_Antía_824).

La percepción de bajo control sobre los tiempos y el hartazgo, resuenan con la lectura de Remedios Zafra (2014) sobre el prosumo como forma de aniquilación de los tiempos propios y fuente de una saturación paralizante; también con los hallazgos de Agai (2022) que identifica la sobrecarga temporal y el sentimiento de estar abrumado y alerta como motivaciones para las prácticas de desconexión adolescentes.

Al contrario del determinismo que podría sugerir un primer análisis, no es la plataforma quien dicta de forma unidireccional cuándo debe producirse y el sujeto quien ejecuta de forma automática. Las jóvenes se adecúan a la plataforma, pero reducen su producción al verse incapaces de compatibilizar esta indicación con sus estudios u otras aficiones. En consonancia con las prácticas de descoenxión identificadas por Agai (2022) no se corta la presencia en la plataforma – poco realista –, sino que se reduce temporalmente o transforma la producción. El que todas las jóvenes disminuyan este ritmo cuando se antepone a otras actividades o no alcanzan sus objetivos, sugiere un proceso hipermediado donde ellas pueden negociar estas pautas, pero esta negociación implica una renuncia y produce un malestar que se experimenta de forma diferenciada. Por una parte, hay quienes dirigen su malestar hacia la plataforma y tratan el problema de forma asertiva. Son aquellas que crean producciones más elaboradas y muestran un mayor conocimiento del funcionamiento algorítmico, con participación en comunidades productoras de contenido con las que intercambian información y con familias de capital cultural elebado que acompañan el proceso. Es el caso de Yaiza y Andrea. La primera identifica y nombra la presión y actuación de la plataforma TikTok en uno de sus vídeos en Youtube "*como sabéis en TikTok estoy inactiva, porque… desmotivación total por el shadow ban"* (Diario_Yaiza_112); cuestiona en la entrevista "*estás perdiendo, perdiendo simplemente visitas por dejar de un día hacer algo… y pues ahora lo uso básicamente, pues… si me apetece grabar bien y sino pues nada"* (Entrevista_1_Yaiza_404) y añade *"parecía que en plan, por mucho que subiera video al día… no era lo mismo que antes, no era como antes… entonces simplemente dije, mira paso, voy a hacerlo si me apetece y sino paso"* (Entrevista_1_Yaiza_406). Por otra parte, Andrea, confiesa mantener una conversación crítica entre sus amistades en torno a la decisión de cambiarse a plataformas como *"Mastodon"* (Entrevista_1_Andrea_415) y se muestra parcialmente despreocupada ante las demandas de producción de estos espacios *"como que as fotos incluso se as subo, a ver tampouco tanto, non digo unha semana despois, pero se as subes uns días despois, non sei,* […] *tampouco pasa nada..."* (Entrevista_2_Andrea_262).

En cambio, quienes crean un contenido de carácter más improvisado, expoleadas por sus familias – de un capital cultural menor – o bajo su desconocimiento e interactúan en comunidades sin involucrarse en una producción colaborativa, focalizan el malestar en el instituto, cualquier actividad demandante de su dedicación o el factor humano y se acompaña de frustración y tristeza. En este sentido, Antía declara *"me dedico a estudiar prácticamente"* (Entrevista_1_Antía_460), *"perdí la ilusión"* (Entrevista_1_Antía_457), *"era como una responsabilidad* […] *de subir vídeos, de grabar de… de hacer directos, no sé, me gustaba, pues*

no es como la responsabilidad de estudiar que la odio" (Entrevista_1_Antía_828-830). Lorena menciona la imposibilidad de producir contenido debido a un incidente con una amiga (*"tuvo muchísimos problemas y yo estuve con ella"* (Entrevista_2_Lorena_65)) y *"por el tema de los exámenes"* (Entrevista_2_Lorena_74), ante lo cual señala que le *"fastidió un poquito"* (Entrevista_2_Lorena_69) y se justifica *"un día que tenga libre, pues hago un cosplay y hago Tiktoks y los subo, y ya está, ya relleno…"* (Entrevista_2_Lorena_69), mostrándose despreocupada con el cumplimiento de un ritmo de producción, pero sí implicada en el engrosamiento de sus publicaciones. Por su parte, Maia comparte que tras la viralización de alguno de sus vídeos no logra, con independencia de sus producciones, el mismo nivel de interacción, "*luego ya… los seguidores siguen ahí y ya no hay tanto apoyo como antes…"* (Entrevista_1_Maia_429) derivando en una falta de interés que la lleva a abandonar la producción en la cuenta *"luego empecé…me daba pereza ya* […] *quería hacer otras cosas… como por ejemplo ver pelis, escuchar música, hablar con mis amigos… y eso...* […] *y deberes también del insti*" (Entrevista_1_Maia_482-486), tareas cotidianas que entendía incompatibles con la edición, *"era muy complicado hacer vídeos"* (Entrevista_1_Maia_476), que le *"llevaba mucho tiempo"* (Entrevista_1_Maia_478).

Se evidencia de este modo un rango de variación de la experiencia afectiva ante una situación de saturación paralizante, donde las participantes articulan líneas de fuga que hipermedian la práctica digital. Los resutlados resuenan con la ambivalencia señalada por Agai (2022), que da cuenta de cómo las jóvenes interactúan en la tensión entre la sensación de saturación y la necesidad de ajustarse a las normas de conectividad, y cómo disminuyen o transforman sus prácticas en un ejeercicio de agencia. En cambio, el estudio no explora la accesibilidad de la agencia, en tanto capacidad de resistencia mediada por y mediadora del proceso subjetivador. En este sentido, cabe traer a colación los estudios de Andrade-Vargas et al (2021) o Regueria et al (2023) que apuntaban diferencias en el volumen de producciones relacionadas con el capital sociocultural; o Charmaraman et al (2022) y Evans (2022) que abordan la influencia de las comunidades de práctica en los saberes compartidos y mejores usos de las tecnologías digitales. Los resultados apuntan que el ejercicio de esta agencia no deviene únicamente de la tensión sentida y no se traduce necesariamente en prácticas de redención que faciltian la reflexión y comprensión profunda del sujeto como víctima: son aquellas con más habilidades, una mayor capacidad crítica para con las plataformas y un capital cultural familiar y social mayor, quienes encuentran mayores oportunidades de expansión. En cambio, este ejercicio de agencia no implica en las participantes la transformación subversiva de la práctica, sino que sus formas de ser, estar y hacer en la plataforma vuelven al calco: al contrario de lo apuntado por Agai (2022), que encontraba la identificación de aquellas relaciones y conexiones establecidas como poco profundas y de baja calidad cuando se reducía la práctica, desmotivando a las jóvenes para su persecución; al sustituir el afan de conexiones superficiales o profundas por un afán de visibilidad abstracta, reducir la práctica no parece facilitar dicha revelación. Existe una aspiración a la vibilidad que se antepone a las medidas adoptadas para sobreponerse a las demandas del espacio: "*intenté volver*" (Entrevista_1_Maia_482). Una disonancia entre actitudes y comportamientos que apuntaba Bell (2019), en relación a aquellas prácticas de compartir imágenes que las juventudes consideraban perjudiciales para sí

mismas/os, pero realizaban de todos modos; o Regueria y Alonso-Ferreiro (2022) entre las actitudes y prácticas en el area de la seguridad de la competencia digital.

A priori, la plataforma estimula la producción a través de diferentes estrategias que culminan en la visibilidad y distintas formas de expresión o simbolización de la validación entre un grupo; pero en las concepciones de las jóvenes en torno a sus motivaciones para producir, se observa que la plataforma moviliza, mediante estas estrategias, tensiones complejas de carácter biográfico relacionadas con las formas de poder-saber y la ilusión del éxito. De este modo, Maia encuentra excitante la viralización de varias de sus publicacioens en TikTok y los likes de un público que la conecta con el país de origen y con el que siente más resonancias: "*Eran mis amigos de… de Brasil. Aún tengo algunos* […] *de Internet"* (Entrevista_1_Maia_274), *"mis seguidores eran la mayoría de Brasil"* (Entrevista_1_Maia_354) o *"eran de mi familia."* (Entrevista_1_Maia_492), *"prefiero los de Brasil…* […] *Es que nos no sé cómo empezar conversaciones con estos* [españoles], *qué les gusta y eso"* (Entrevista_1_Maia_330-332). Lorena y Nadia reciben la aceptación y validación de un cuerpo estigmatizado y una personalidad excluída del grupo de iguales: "*me pasó que hasta que adelgacé, la mayoría de veces el recurso para meterse con mi físico era mi peso"* (Entrevista_1_Nadia_168), *"en el instituto, me hacían bullying, las cosas como son"* (Entrevista_1_Lorena_355); *"¿y si dicen que soy fea? ¿Y si dicen que estoy gorda? Y lo estoy y me da igual, ahora ya lo acepto, ya está, no pasa nada… y a la gente le encanta mi contenido"* (Entrevista_1_Lorena_204). *"Entonces, cuando yo entro a mi historia y veo esta serie de me gustas, es como otra vez la autorrealización de decir, pues me daba mucho miedo hacer esto, pero lo he hecho y hay gente a la que le gusta"* (Foto-elicitación_Nadia_68). Por su parte, Antía obtiene la aceptación de la mirada masculina tras un rechazo que se repite en el espacio físico durante la infancia, ante el incumplimiento de la feminidad normativa y la falta de estabilidad en aquellos grupos y centros que habita: comparte que*"era la única chica"* (Entrevista_1_Antía_123), *"me aminoraban o se alejaban de mí* […] *«porque eres chica»"*(Entrevista_1_Antía_553), *"me dijo que que yo no podía hablar de eso* […] *yo no sabía de motos porque era chica"* (Entrevista_1_Antía_564); y se refiere a las pesonas con las que juega online como *"mis amigos"* (Entrevista_1_Antía_100), *"amigos que conocía por Internet*" (Entrevista_1_Antía_689) y a su audiencia como *"familia"* (Diario_Antía_22).

Para Andrea, tiene que ver con el reconocimiento y validación de sus referentes políticos y alumnado representado (*"confían en min"* (Entrevista_1_Andrea_196)), entre el cual no goza de gran popularidad (*"me deixaron soa"* (Entrevista_1_Andrea_212)); y para Yaiza la admiración de un fandom que hace edits con su contenido, "*no lo hacen como forma de robarte contenido, sino que lo hacen de forma de admirarte"* (Foto-elicitación_Yaiza_44), y le facilita un incentivo económico, "*hay gente que te puede mandar, yo que sé, igual te mandan un corazón, pero ese corazón vale x monedas y esas monedas valen un dinero real"* (Entrevista_1_Yaiza_389), *"al final, también hace ilusión"* (Entrevista_1_Yaiza_401). Lo cual no requiere necesariamente de conexiones profundas y estables.

Resulta sencillo vincular entonces la búsqueda de aprobación y validación de una audiencia en un contexto biográfico marcado por la experiencia de género con la motivación para ser visible, afirmación que puede respaldarse en investigaciones como Bell (2019), pero los datos

revelan una mayor complejidad en las concepciones de las jóvenes en torno a ser visible, en tanto que las participantes confiesan cómo las estrategias dirigidas a incrementar su visibilidad son percibidas como rasgos identitarios: ellas son en tanto que visibles y serlo las constituye, así lo confiesan cuando aluden a la configuración de sus distintas cuentas como perfil público. Maia siempre ha configurado todos sus perfiles – en YouTube, TikTok e Instagram – como públicos y considera que otra configuración no la representaría (*"me gustaba que la gente viera lo que subía y no sé, a mí lo del privado me parece muy... para mí… para mi cuenta no me gusta" (*Entrevista_2_Maia_125)). Una afirmación que sugiere una forma de interpretar la configuración de la privacidad del perfil en términos identitarios; es decir, identificando la decisión de quién puede acceder al perfil, contenido y diferentes herramientas de interacción en la plataforma con la forma en que las personas se enuncian hacia el resto, quienes son y cómo deciden proyectarse en este espacio. Este planteamiento resuena con el trabajo de González-Villa & Gewerc (20221), en el cual se señala que la noción de privacidad en la adolescencia parece tener más que ver con quién ve el contenido que con qué se muestra. La postura de Nadia, si bien difiere de la de Maia, respalda este argumento: siempre ha configurado sus perfiles con las opciones de privacidad más restrictivas, una configuración que ha redimensionado haciéndose valer de nombres, fechas de nacimiento y otros datos biográficos ficticios. Una decisión que es influenciada por los consejos de su padre y hermana (*"mi padre siempre insistía en eso, que no podía dar datos personales míos…números de tarjetas… eso me insistió mucho (risas). Sí, sobre todo eso, que no supieran quién soy para que no me atracasen…"* (Entrevista_1_Nadia_114)); pero que también resuena con una fuerte inseguridad y el miedo a ser vista por otras/os, *"gente que me conoce menos sentía que no está bien que lo vieran, porque sentía que iban a coger todos los estereotipos que hay y lanzándolos todos a la cara"* (Entrevista_1_Nadia_210). De forma que afirma que a medida que su cuerpo cambia y gana confianza en sí misma, crece su interés en eliminar dichas restricciones ("*Conforme cogí confianza, empecé a publicar cada vez más, principalmente* [sobre] *baile, pero de vez en cuando algo sobre mí misma. Mi cuenta todavía seguía privada, porque a pesar de la seguridad ganada, me seguía dando miedo dar el paso de dejar que terceros me viesen"* (Entrevista_1_Nadia_336)). Actualmente, todos los perfiles de Nadia son públicos:

> *Mi cuenta se volvió pública hace un par de meses. Comenzó un nuevo curso en mi academia de baile. Fortalecí relación con personas con las que compartía mi tiempo allí. Empecé también a asistir a eventos con esas personas, incluso llegué a concursar y ganar. Y eso fue lo que me impulsó a mi decisión, porque impulsó mi confianza*
>
> (Entrevista_1_Nadia_366)).

Al mismo tiempo, valiéndose de la arquitectura de la propia plataforma, Nadia manifiesta hacer uso de la herramienta de mejores amigos en Instagram, configurando otro nivel en la restricción de su intimidad: lo emplea *"para subir aquello con lo que todavía no me siento preparada"* (Entrevista_1_Nadia_366), enfatizando un carácter transitorio hacia la total exposición. Decisiones que también parecen guardar relación con una noción identitaria, en tanto que la aspiración a una versión – que asume – mejor de sí misma, pasa por la apertura de sus redes sociales. Una suerte de empoderamiento – desde una lógica neoliberal –, según el cual

la exhibición es condición *sine qua non* para una representación de sí caracterizada por la aceptación de sí misma, una alta autoestima y confianza para ser vista e interpelada. Atributos deseables por la joven, pero a cuyo deseo subyace la domesticación del cuerpo y del comportamiento individual para que sus potencialidades se transformen en fuerza de trabajo, tal y como apunta Federici (2021) en relación con la acumulación de capital y las condiciones materiales de reproducción (Teixeira, 2021). En este sentido, el ocultamiento al que alude en un inicio se revela como un ejercicio de autovigilancia, tal y como apuntan los trabajos de Gómez-Urrutia y Jiménez-Figueroa (2022), Jackson (2018), Regueira et al (2023) y Setty (2021).

Así mismo, Andrea, Antía, Yaiza y Lorena configuran sus perfiles de Instagram y TikTok (en el caso de Lorena), también YouTube (en el caso de Antía), Twitter y Facebook (para Andrea) o Wattpad y otros (para Yaiza) como públicos; sin embargo, en ellas el deseo de visibilidad parece entrar en conflicto con el anhelo de espacios de intimidad cuando se trata de Instagram, movilizando dos perfiles en paralelo.

Una decisión que a priori podría sugerir la expresión de una ambivalencia (Agai, 2022) entre la visibilidad y la intimidad. En cambio, ambas lo justifican con el argumento de la fragmentación identitaria, revelando: por una parte, la adecuación a una audiencia (Bell, 2019) que interseca necesariamente con la necesidad de exhibir también lo íntimo; y, por otro, la mediación material, en tanto que esta práctica solo se articula a través de Instagram y no prospera en otras plataformas.

Yaiza confiesa que crea dos cuentas tanto en TikTok como en Instagram, una idea que solo cuaja en la segunda plataforma:

> *Tenía todas las cuentas, o sea, tenía la cuenta mezclada. Era lo personal y la de cosplay. Entonces creo que fue hace, de hecho, creo que fue hace menos de medio año cuando decidí, pues abrir otra cuenta, porque en ese momento ya era un caos, no tenía sentido tener las dos cosas mezcladas.*
>
> *(Entrevista_1_Yaiza_359)*

Su motivación es la diferenciación de distintos aspectos de su vida, *"quería verlo todo más organizado y tal, porque al final, sino era todo un revuelto de… no sé si me sigues por cosplay, no sé si me sigues porque eres… porque te conozco…* […] *había demasiadas personas y yo no sabía organizar todo"* (Entrevista_1_Yaiza_368). Por su parte, Lorena dice que "*en TikTok sólo* [tiene] *una*" (Entrevista_1_Lorena_474), pero en Instagram *"tengo mi cuenta de Cosplay y mi, mi cuenta privada, sí… porque las otras las borré, que era porque me daba a mí por hacer 50 cuentas"* (Entrevista_1_Lorena_474). La fragmentación identitaria responde en ambos casos a un afán por la organización y gestión del contenido e interacciones, pero a este argumento subyace el deseo de mostrar una parte de sus vidas de carácter íntimo: Yaiza dice que *"quería separar de algún modo lo que era cosplay* […] *de lo que era mi vida personal. Por así decirlo"* (Entrevista_1_Yaiza_362), *"te metes a una cuenta de cosplay es para ver cosplay, no para ver la vida de alguien"* (Entrevista_1_Yaiza_370) e incide en una clave cuando afirma desde la duda que en ambas *"es la misma persona, pero a la vez es, es como… no sé"* (Entrevista_1_Yaiza_366). Por su parte, Lorena, señala en relación con su cuenta privada que:

> *Es más personal, mía, para subir pues…fotos mías, aunque en la otra también subo, pero bueno, en más cantidad. Publicar fotos mías sin cosplay, para que la gente me conozca un poquito más…también, bueno, cuando tenga fotos con él, publicar fotos con mi novio… y cosas más personales, como felicitar a alguien por historias, subir fotos con mis amigas…*
>
> *(Entrevista_1_Lorena_480)*

Únicamente Andrea y Antía hablan de forma directa de ambas cuentas, *"pública"* (Entrevista_1_Antía_405) y *"privada"* (Entrevista_1_Andrea_304, Entrevista_1_Antía_405), como la materialidad de una práctica común en esta plataforma: Andrea afirma *"non sei, comecei a subir historias con amigos…cousas así máis persoais… pois dixen, vou ter unha conta privada…non sei, é o típico ter unha conta privada en Instagram"* (Entrevista_1_Andrea_304-306); haciendo énfasis no tanto en la fragmentación identitaria, como en los rituales y formas de representación y saberes que se ponen en juego en las distintas cuentas: *"a conta de activismo ten que ser súper profesional, tal.. e esta é a miña conta privada e vou subir pois non sei, calquera cousa…"* (Entrevista_1_Andrea_310), una afirmación que resuena con la diferenciación de prácticas en las distintas cuentas apuntada por Valdivia (2020).

La visibilidad aparece entonces como una expresión identitaria, donde las distintas expresiones de sí se canalizan en espacios diferentes, adecuándose a aquello esperado por una audiencia – coincidiendo con lo apuntado por Bell (2019) en el marco del enfoque dramatúrgico de Goffman–, pero todas ellas culminan en la exhibición (González-Villa & Gewerc, 2022; Valdivia, 2020). La triple expresión de la visibilidad en la experiencia de interacción de las jóvenes – como una demanda, una aspiración y una expresión de sí – puede leerse entonces como una analogía de un producto mercantil. Las jóvenes no serían únicamente trabajadoras del espacio digital, sino que en la hibridación del modelo de negocio y la noción de éxito en el marco capitalista emergen simultáneamente como el propio producto o mercancía (van-Dijk, 2016). Una tesis que se alinea con la lectura de Sibilia (2008) sobre la subjetividad espectacularizada y la transformación del todo en mercancía. La autora, desde otra concepción de la plataforma, pensaba en las subjetividades como un tipo más de mercancía, marcas que hay que poner en circulación, comprar y vender, descartar y recrear siguiendo los ritmos de las modas. Esta afirmación es explicitada por Lorena y Yaiza, cuando hablan sobre su papel de productora y sus propias producciones – fotografías y vídeos de sí mismas – como su *"trabajo"* (Photovice:Yaiza_38) (*"le entusiasma mucho su trabajo, igual que a mí me entusiasma mucho"* (Entrevista_1_Lorena_133), *"trabajo, trabajo bueno, pues así tipo… eh…redes sociales en general"* (Entrevista_2_Lorena_28)); pero también por Andrea, Lorena, Maia, Nadia, Antía o Yaiza cuando aluden a alguna de sus prácticas o producciones como lo *"típico"* (Entrevista_1_Andrea_306) o una *"moda"* (Entrevista_1_Lorena_166, Entrevista_1_Maia_375, Entrevista_2_Nadia_381, Entrevista_1_Yaiza_464).

En este sentido, es visible: por una parte, como las jóvenes trazan estrategias relativas a la construcción de infraestructuras, la representación de sí como marca y la búsqueda de estrategias de *engagement* que amplifiquen el alcance de sus producciones; y, por otra, como una audiencia cosifica, en diferentes sentidos, a las jóvenes creadoras.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

5.2.1.1.1. La construcción de infraestructuras como estrategia de visisbilidad

En lo que respecta a la construcción de infraestructuras, se refieren a la suma de plataformas y la convergencia mediática (Jenkins & Thorburn, 2003) en su flujo interactivo como una red tejida por acumulación: *"decido crearme unha… bueno, en diferentes contas…en Instagram, en Twitter…"* (Entrevista_1_Andrea_38). A su vez, las jóvenes hablan de la adquisición y renovación constante de artefactos para la mejora de sus producciones, como un "*ordenador gamer*" (Entrevista_1_Antía_457) específico para el juego, una *"una webcam"* para *"los streams"* (Entrevista_1_Yaiza_481) o un "*aro de luz,* […] *que es como un trípode con un aro, así que… da mejor iluminación"* (Entrevista_2_Lorena_290). Una inversión económica que se traslada a las propias producciones: bien para crear un contenido más atractivo, invirtiendo dinero en un videojuego en directo o prometiendo la inversión en caso de obtener unas métricas de visibilidad (*"lo iba a hacer exactamente igual, pero por si se servía para algo…*(risas)*"* (Entrevista_1_Antía_358), "*hay muchísimas formas… meter la tarjeta, meter la PayPal* […], *te compras una tarjeta de Play y metes el código* […] *mi padrino me regalaba eso por mi cumpleaños o por Navidad, me regalaba 70, 100, lo que le apeteciera…"* (Entrevista_1_Antía_375)); o bien a través de la compra de ropa y materiales para la escenificación del personaje sobre el que versa la producción ("*voy a hacer cosplay y le convencí a mi madre para que me comprase... pues las cositas* […] *a la raíz de eso, pues dije, «uy, me gusta esto, pues voy a seguir pidiendo, pidiendo y pidiendo y haciéndome estas cosas»"* (Entrevista_1_Lorena_112), *"alguien que va a comprar, entonces elegimos el vestuario según qué tan fácil es encontrar algo parecido, y qué tan económico nos puede salir"* (Entrevista_2_Nadia_177)). Una inversión que se revela como una transacción o compra de subjetividad.

A ello, se suma, en el caso de Yaiza, la creación de una infraestructura que permite, diversifica y amplía el cobro por su contenido, demandada de forma explícita por la plataforma TikTok: *"por TikTok, que tenía que tener cuenta de Paypal, pues me hice Paypal"* (Entrevista_1_Yaiza_385), "*TikTok, te deja hacer directos, entonces claro, los directos hay gente que te puede mandar […]claro, yo tenía un dinero, pues ahorrado en, en la cuenta de TikTok de los directos* […] *para sacarlo necesitas una cuenta de Paypal"* (Entrevista_1_Yaiza_389). Una demanda que moviliza la posterior apertura de plataformas de patronazgo donde su público pueda donar más dinero: *"me aburro, vamos a meter más cosas a la cuenta y dije, me voy a hacer el ko-fi por ejemplo"* (Entrevista_1_Yaiza_391). En este sentido, la configuración de la estructura posibilita una habilitación y expansión de los medios del consumo de sí.

5.2.1.1.2. La marca como estrategia publicitaria

Sobre las estrategias de marca como formas de enunciación emergen 60 citas, que coocurren con: la creación y uso estratégico del nombre usuario y *nick*; el juego de *roleplaying* mediante texto vinculado a la representación de sí en imágenes; el tratamiento de la imagen de perfil como la imagen de marca o logo; la facilitación de detalles del producto comercializado en la biografía; el uso del inglés como idioma vehicular, aun cuando no se habla; y la construcción de producciones rápidas y ligadas a la tendencia.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

El usuario y *nick* empleados en las distintas plataformas responden a una performance, en función de la cual adoptan una forma. Para la representación de un perfil cosplayer, Lorena y Yaiza emplean nombres ficticios para configurar sus usuarios y *nicks* y se observa como responden a una lógica coherente con la temática de su contenido: la primera, emplea el nombre de *"un personaje con el que yo me identifico mucho de mi anime favorito"* (Entrevista_1_Lorena_127); y, la segunda, crea un nombre y apellido a partir de la combinación de una palabra en japonés y un personaje de una serie del mismo género (*"en aquella época era súper fan de lo*s [animal], *entonces dije, vamos a buscar cómo es* [animal] *en japonés,* […] *me gusta cómo suena,* […] *desde aquella directamente quedó"* (Entrevista_2_Yaiza_16), "[el apellido] *es también por un personaje que hacía tiempo pues era de mis favoritos de un anime"* (Entrevista_2_Yaiza_20)). Los usuarios y nombres elegidos por cada una de ellas trascienden de sus perfiles públicos (enfocados en la temática del cosplay y el *fandom* otaku) a sus cuentas secundarias (de carácter personal). Incluso en el caso de Yaiza, es visible como este es el nombre elegido por sus amistades del ámbito del cosplay para dirigirse a ella en el espacio físico ("*me llaman* [apodo] *son gente, o sea, […] que están más metidos en, por ejemplo, en el mundo cosplay, que tenemos ahí como nuestra mini comunidad"* (Entrevista_2_Yaiza_30)), como queda registro en alguno de sus vídeos; así como ella misma genera, a partir de la variación de este nombre, un término para denominar a sus seguidoras/es (*"ejército* [nombre]*ito"* (Diario_Yaiza_45)), práctica de interacción común entre algunas/os creadoras/es de contenido en redes sociales. El nombre de usuario trasciende de los perfiles principales a los secundarios y del espacio digital al espacio físico, se configura como una suerte de alter ego o marca que es empleado incluso para designar a sus consumidoras/es.

Antía sigue una tendencia similar: formula su usuario de acuerdo con las lógicas de la cultura de los videojuegos, empleando su nombre como base, pero añadiendo elementos que parecen jugar un rol estético e identitario, *"@XX*[nombre+número]*XX"* (Diario_Antía_24).

Para la representación de una política institucionalizada, Andrea emplea la combinación de nombre y apellido, mantiene la coherencia en todas las plataformas y perfiles ("*desta forma é profesional"* (Entrevista_1_Andrea_312)) y lo integra – valiéndose de la tercera persona del singular, como un juego de rol – en cada una de las producciones creadas, reproduciendo las formas de hacer de una cuenta institucional gestionada por un/a tercero/a ("*Andrea Duque en* @[canal de televisión] *por la entrada en vigor de la #leytrans*" (Diario_Andrea_150)).

En cambio, estas dos últimas (Antía y Andrea) junto a Nadia y Maia, son participes de una tendencia común a la hora de crear perfiles de carácter personal: Antía emplea como nombre de usuario un juego de palabras, aparentemente sin significado, que sigue una especie de moda para enunciarse en este tipo de perfiles y a la cual la joven se suma. Una estrategia similar a la seguida por Maia, quien juega con las letras de su nombre y variaciones próximas del mismo para generar diferentes nombres de usuario, uno para cada perfil y plataforma sin un patrón perceptible o confeso en la entrevista (*"yo uso muchos, porque la gente en Discord suele cambiar de nombre todos los días* […] *empiezo a jugar con las palabras y creo cosas, pero este es de* [palabra en inglés] *y de MA es de Maia"* (Entrevista_2_Maia_116)); o también Nadia, que utiliza su nombre al revés junto con la palabra *"moon"* (*"no tiene como una explicación profunda, simplemente… me acuerdo que un día, me salió un video en TikTok de gente*

hablando de cómo suena mi nombre al revés" (Entrevista_1_Nadia_449), "*después, obviamente estaba pillado y no podía ponérmelo así sola, así que dije, bueno, habrá que poner otra cosa"* (Entrevista_2_Nadia_18)). Andrea se suma a esta tendencia en una cuenta secundaria (de la cual habla en la entrevista, pero a la que no facilita el acceso) pero la resignifica en un sentido político: crea su usuario como un juego de palabras donde la variación de su nombre e identidad sexogenérica se disponen para la formulación de la palabra *"transformer"* (Diario_Andrea_242). La cual alude a la producción cinematográfica designada bajo este nombre, comúnmente empleada para ridiculizar a las personas transgénero, broma de la cual Andrea se apropia en clave irónica como un ejercicio de subversión que resuena con los identificados en la comunidad LGBTIQ+ por Shrodes (2020).

Las cuatro jóvenes emplean como *nick* en estos perfiles su nombre de pila real, aunque Nadia lo modifica ligeramente a partir de una anécdota familiar y sus aficiones, con la intención de diferenciarse: *"mis padres, mi hermana, tipo familia cercana, cuando era pequeña me llamaban así* […] *La diosa de Zelda se llama como me llevan llamando a mí desde pequeña y dije pues lo voy a coger así escrito"* (Entrevista_2_Nadia_ 26). Este nombre, si bien es una variación del real, acaba disociándose y configurando una especie de alter ego en el mundo del baile, donde la nombran de este modo: "*cuando se trata en cosas más hacia afuera, sí que lo suelo usar más eso que mi nombre* […] *por disociarlo un poco de mí misma. Porque no sea literalmente mi nombre, el mío que pone en el DNI"* (Entrevista_2_Nadia_60). De nuevo, emerge la marca que trasciende al espacio físico como una hibridación de la identidad construida en el espacio digital y aquella expresada en el espacio físico, poniendo en cuestión la noción de escenarios diferenciados con audiencias distintas en pro de una realidad híbrida (Latour, 2008b).

En coherencia con la propuesta de marca, la imagen de perfil es tratada como un *"logo"*. Así lo identifican Antía, en relación con la imagen de perfil de los distintos usuarios que crea en sus plataformas (*"ese logo tiene una historia"* (Entrevista_1_Antía_339)), y Nadia, en alusión a la imagen de las cuentas de sus grupos de baile ("*nos inspiramos en, en logos de otros grupos"* (Entrevista_1_Nadia_436)). En cambio, es visible en todas las participantes, en tanto que: se emplea la misma imagen en todas las plataformas, se actualiza por una semejante y esta actualización se moviliza simultaneamente en todas ellas – como en el caso de Andrea –; o, en su defecto, se adapta la imagen cuando se dispone de cuentas múltiples, empleando una imagen real de sí misma haciendo cosplay o del anime original y una imagen del anime o la reinterpretación desde otro estilo artístico de la misma en los perfiles personales – como en las participantes Yaiza y Lorena–.

En sus biografías definen sus perfiles como si se tratase de una cuenta institucional: *"cosplayer"* (Diario_Yaiza_30, Diario_Lorena_26) o "*Militante de…"* (Diario_Andrea_15). Se ubican geográficamente, "*Spain*" (Diario_Yaiza_30), *"Spanish (Galician)"* (Diario_Lorena_25); se vinculan a organismos o a un centro educativo (Andrea como representante de su I.E.S, facilitando el nombre completo, junto al emoji de una urna electoral (Diario_Andrea_15), y Antía únicamente con el nombre, (Diario_Antía_25)); incluyen un eslogan, el *"lema del grupo* [de baile]*"* (Entrevista_2_Nadia_192), o en su defecto una frase de una canción en inglés que las caracteriza (Diario_Yaiza_41, Diario_Nadia_26,

Diario_Maia_8); y dan rédito a otras cuentas empleando un lenguaje propio del mercado: *"manager"* (Diario_Yaiza_30), *"a beautiful day with* @[usuario]" (Diario_Yaiza_95), "*en* @[canal de televisión] *por la entrada en vigor de la #leytrans*" (Diario_Andrea_150).

Para ello, destaca el uso del inglés como lengua vehicular: Yaiza argumenta que esto le permite el contacto con personas que juegan a los mismos juegos o realizan cosplay y no hablan sus idiomas (*"mucha gente también, que conozco o que he conocido por redes* […] *habla inglés también y al ser el idioma más tal, pues lo pongo también en inglés. Además de que es un idioma que me gusta bastante"* (Entrevista_1_Yaiza_318)); Maia y Nadia señalan esta lengua como un idioma atractivo e interesante (*"todo lo que hago, prefiero hacerlo en inglés"* (Entrevista_1_Maia_455), *"el inglés, porque, no sé, me resulta como más… interesante. Siempre tuve como bastante interés por el inglés"* (Entrevista_1_Naida_265)); y Lorena indica que se trata de una moda que ha identificado en otros perfiles, al que suma el argumento de la deslocalización geografíca de su audiencia (*"para que lo entienda todo el mundo o por una moda"* (Entrevista_1_Lorena_166). Por su parte, aunque Andrea milita en el nacionalismo gallego y la defensa del idioma es una de sus causas, utiliza el inglés para información como sus pronombres (ver el epígrafe "Agenciamiento y exhibición de símbolos…" de este capítulo para avanzar en el análisis específico de esta cuestión).

En este marco, formulan producciones rápidas, descartando ideas que puedan suscitar un gran volumen de trabajo o demandar el desarrollo de nuevas habilidades o solución de problemas (*"no sé hacerlo"* (Entrevista_1_Antía_253), *"no PC si que podo facer cousas máis chulas, pero é como un mundo que non teño casi explorado, entón se me quero poñer con iso é como que casi non sei facer nada…"* (Entrevista_1_Andrea_449)); en beneficio de aquellas producciones en tendencia, facilitadas por la plataforma como producto de consumo, así como también su producción dentro de la misma (ver el epígrafe "La inercia del hacer en un marco referencial…" de este capítulo para avanzar en el análisis específico de esta cuestión). Es decir, una suerte de negociación entre el esfuerzo invertido y el beneficio obtenido que resuena con las reglas de la máquina empresarial.

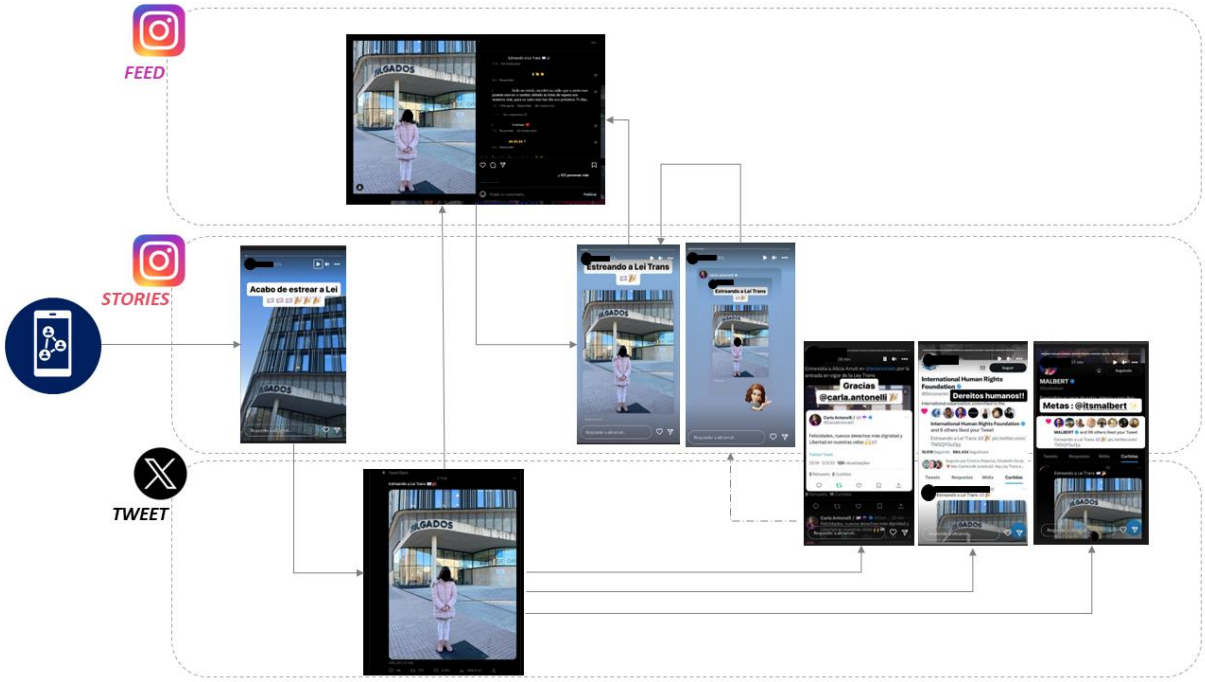
5.2.1.1.3. La búsqueda de engagement como estrategia de fidelización de la audiencia

En relación con la a articulación de estrategias dirigidas a la búsqueda y creación de oportunidades de conexión afectiva, cognitiva y conductual con sus seguidoras/es (Broersma, 2019; Hill, 2019), emergen: la creación de flujos de interacción complejos, donde se articulan distintas publicaciones para la construcción de una única producción, visibilizando cada etapa del proceso desde la propia formulación de la idea. Andrea revela *"non sei como explicalo, pero eu na miña cabeza teño como…ese esquema de subir isto, pois ten que estar así* […]*subilo a historias,* […] *poñer a portada…é coma unha serie de cousas* […] *para min digo desta forma é profesional"* (Entrevista_1_Andrea_312). Bajo lo que ella valora como criterio de profesionalidad construye flujos como el ilustrado en la Figura 35. En él, puede verse como Andrea publica una imagen en las *stories* de Instagram (primer paso, "*subilo a historias", "a unha boa hora"* (Entrevista_1_Andrea_312)), donde anuncia en tiempo real donde está – el judgado – y facilita a través de texto sobre la imagen qué está sucediendo: acaba de estrenar la «ley trans», en alusión al cambio de su sexo registral, valiéndose de la entrada en vigor ese mismo día de la Ley 4/2023 para la igualdad real y efectiva de las personas trans y para la

garantía de los derechos de las personas LGTBI (Ley 4/2023). Esta publicación actúa de antesala para un post donde aborda la experiencia, que realiza en todas sus plataformas en activo.

Figura 35

Ejemplo de un flujo de interacciones configurado por Andrea



Fuente: elaboración propia a partir de los productos recogidos durante la observación.

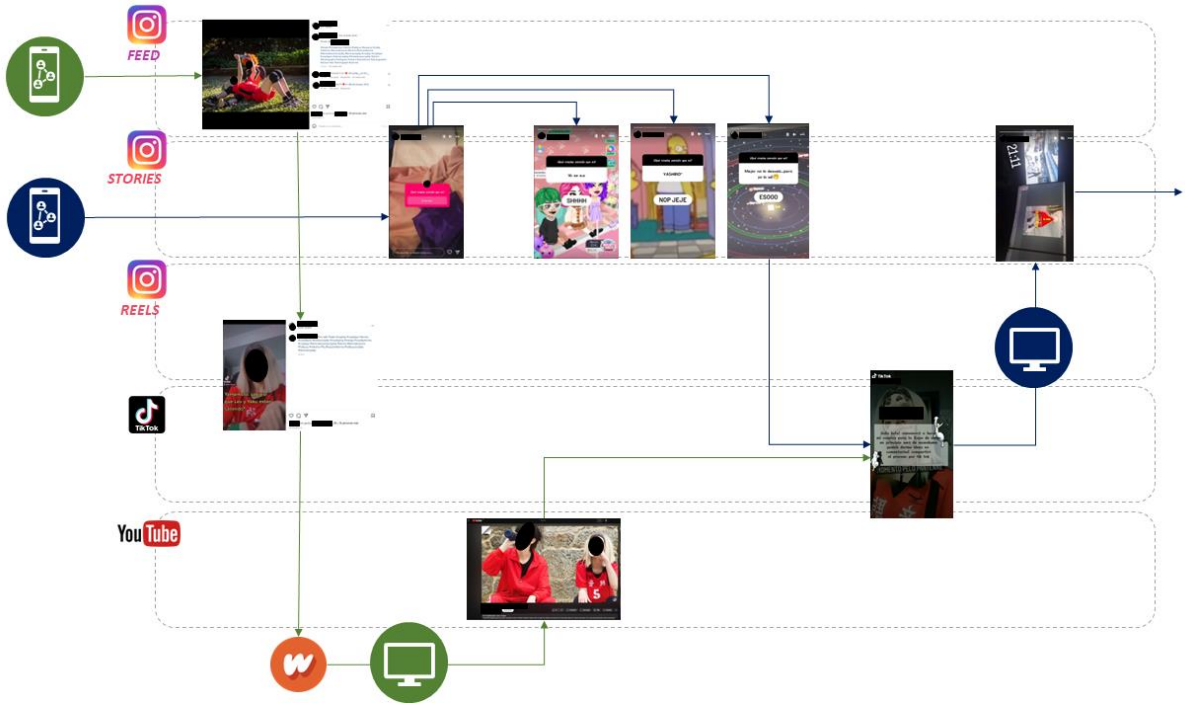
Si se repara en las Figuras 36, 37, 38 y 39, emergen flujos similares que, si bien varían en su complejidad, comparten una lógica en el proceder.

Durante el periodo de observación parece que no se logra recoger un flujo completo de Yaiza, ya que las publicaciones anteriores de la joven evidencian que este podría ser más extenso y complejo del que se llega a observar. En cambio, sí se puede ver, como se ilustra en la Figura 36, cómo una imagen compartida a través del Feed de Instagram, en la cual Yaiza se caracteriza junto a otra *cosplayer*, se extiende a través de la herramienta *Reels* de la misma plataforma, donde Yaiza le da vida al personaje en una imagen en movimiento. Esta construcción continúa en YouTube a través de lo que la joven denomina como *"un corto"* (Entrevista_2_Yaiza_214), una reinterpretación de un texto *fanfic* publicado por una tercera en la red social Wattpad. Y, lejos de finalizar el flujo con la que podría identificarse como la producción más compleja o que ha requerido un mayor esfuerzo para Yaiza, continúa a través de distintas producciones donde el cosplay de este personaje interseca con otros: como puede verse en la Figura 36, se vale de una imagen con esta caracterización para anunciar el cosplay que construye en la ruta señalizada con color azul. Se produce una hibridación entre las rutas, una sirve de antesala a otra, lo cual ilustra cierta recursividad en sus flujos de creación.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Figura 36

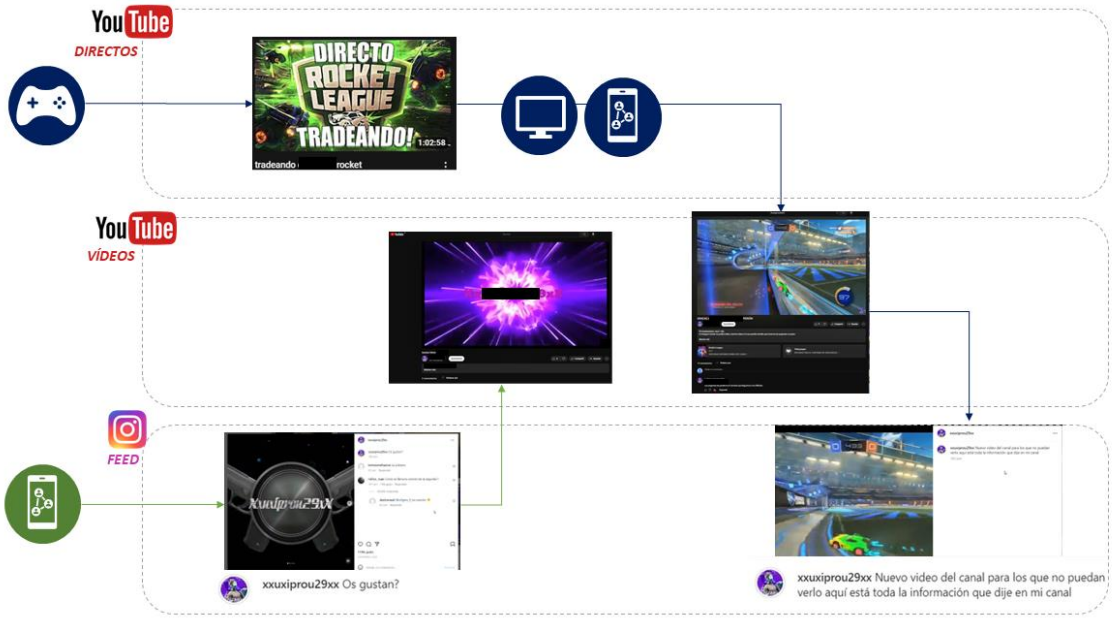
Ejemplo de un flujo de interacciones configurado por Yaiza en su perfil cosplayer



Fuente: elaboración propia a partir de los productos recogidos durante la observación.

Figura 37

Ejemplo de un flujo de interacciones configurado por Antía



Fuente: elaboración propia a partir de los productos recogidos durante la observación.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Una lógica próxima a la seguida por el grupo de baile de Nadia y, aunque con una menor complejidad, también visible en las primeras publicaciones del perfil de Antía y la producción de Lorena. Como se puede observar en la ruta azul de la Figura 37, Antía retransmite su tiempo de juego en directo en YouTube, a partir del cual crea un clip de vídeo más corto en la misma plataforma ("*Simplemente hice un corte"* (Entrevista_2_Antía_199) y lo *"vas ajustando* [a la canción]" (Entrevista_2_Antía_349)), que publica también en el *Feed* de Instagram anunciando que hay un nuevo vídeo en su canal. Y, como se ilustra en la Figura 38, Lorena comparte diferentes fotografías de sus *cosplays* en el *Feed* de su Instagram público y distintos vídeos en TikTok caracterizada, escenificando al personaje.

En este flujo se hacen converger las distintas plataformas, haciendo transitar a su audiencia entre los distintos espacios y producciones: "*deixo o Instagram para o final e digo, pois vou a Twitter… a Youtube, subo vídeo, a Twitter, o Facebook, logo o meu… a TikTok e logo xa…logo si…"* (Entrevista_1_Andrea_340-342). Es ejemplo, la Figura 39 relativa a los flujos construidos por Yaiza en su cuenta personal: se evidencia la articulación de una estrategia para la canalización de su audiencia desde Instagram, a través de publicaciones en *stories* que advierten de que realizará un directo, hasta Twitch, donde este tiene lugar; pasando por la habilitación de un espacio en Discord que le permita la conexión con ellas/os.

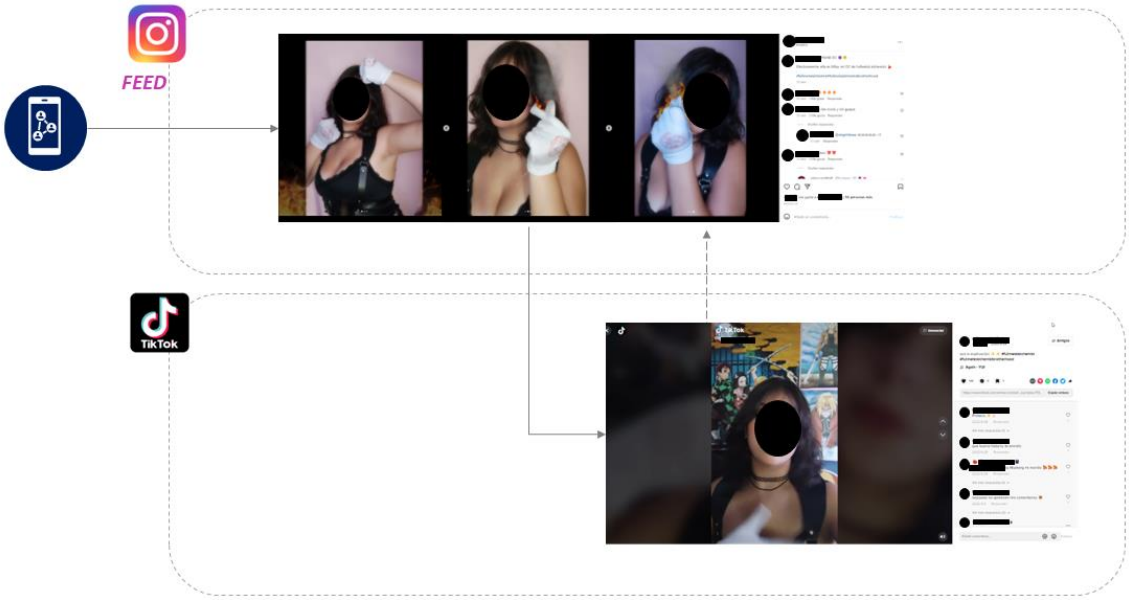
En estos flujos se crea la ilusión de hacer partícipe a la audiencia de la producción, toma de decisiones o el control sobre la propia vida de la participante. Antía promete que realizará una acción en un vídeo si alcanza un número de seguidoras/es concreto, entre ellas se documenta en el diario de observación *"anuncia que en caso de llegar a 710 seguidores/as antes del sábado, meterá 60 euros en su tarjeta para invertir en el juego y promete que hará «algo con ellos o algo especial»"* (Diario_Antía_23); ante lo que Antía afirma "*yo veía a vídeos de gente que para conseguir suscriptores y tal, pues hacía vídeos de regalando armas en Mundo* [modo de juego en Battle Royale]" (Entrevista_1_Antía_263). Por su parte, Yaiza pide a su audiencia que adivine en qué cosplay está trabajando y para ello emplea un *sticker* especialmente pensado para canalizar la interacción. Contesta a cada una de sus respuestas mediante esta misma herramienta y plataforma, valiéndose de diferentes imágenes que actúan como fondo, pero interpelan a una serie de códigos comunes en el espacio digital (Figura 36), así como comunica que está trabajando en la edición de producciones de mayor sofisticación que publicará. Yaiza genera un interés o expectativa a través del enigma, empleando para ello herramientas que canalizan la interacción, alimentan al algoritmo y la hacen más visible para su audiencia: cuanto más interactúas con un sujeto o más interacciones generales recibe, obtendrá un lugar más privilegiado en el orden en que la plataforma te muestra el contenido. A través de esta estrategia, Yaiza interpela a sus seguidoras/es y las/os involucra en el proceso desde la construcción del cosplay hasta su encarnación y representación como imagen (estática o en movimiento), alimentando la plataforma desde mucho antes de hacer visible la publicación objetivo.

Las herramientas de publicación no permanente (*stories*) se ponen al servicio de un fin publicitario: anuncian, crean interés, redirigen a la publicación permanente cuando ya está en circulación (como es visible en la Figura 35 que relata el proceso de Andrea) y hacen visibles las reacciones de terceros, restringidas al espacio privado o limitadas a una audiencia no

coincidente. Es ejemplo Andrea cuando comparte las reacciones de su audiencia tanto en Instagram como en Twitter, haciendo converger las plataformas. De forma que, por una parte, atribuye valor a las formas de interacción de su audiencia con el contenido que ha difundido, visibilizándolas/os en el flujo de significación, y, por ende, lo atribuye también a su propio contenido. Y, por otra parte, visibiliza el alcance de sus publicaciones y lo valida a través del reconocimiento de personas o instituciones ilustres: Carla Antonelli, política y activista en los derechos de las personas transgénero; la Fundación Internacional de Derechos Humanos; y Malbert, conocido *youtuber* creador de contenido relacionado con realities y distintos formatos televisivos que, en múltiples ocasiones, ha vindicado los derechos de la comunidad LGBT, a la cual pertenece (Figura 35).

Figura 38

Ejemplo de un flujo de interacciones configurado por Lorena



Fuente: elaboración propia a partir de los productos recogidos durante la observación.

En este juego, emergen otras estrategias que persiguen la ampliación de visibilidad también en el espacio físico, heredadas del mundo laboral. Yaiza comparte cómo llega a crear tarjetas de visita (Figura 40): *"hice hace poco unas nuevas tarjetitas, porque es eso, o sea, te piden* […] *al final te pide mucha gente foto… entonces es como, si tengo que pararme cada vez que me piden el Instagram para poner una foto o lo que sea, es que no me la da la vida, entonces directamente les digo «toma» y ya está"* (Entrevista_1_Yaiza_380-383).

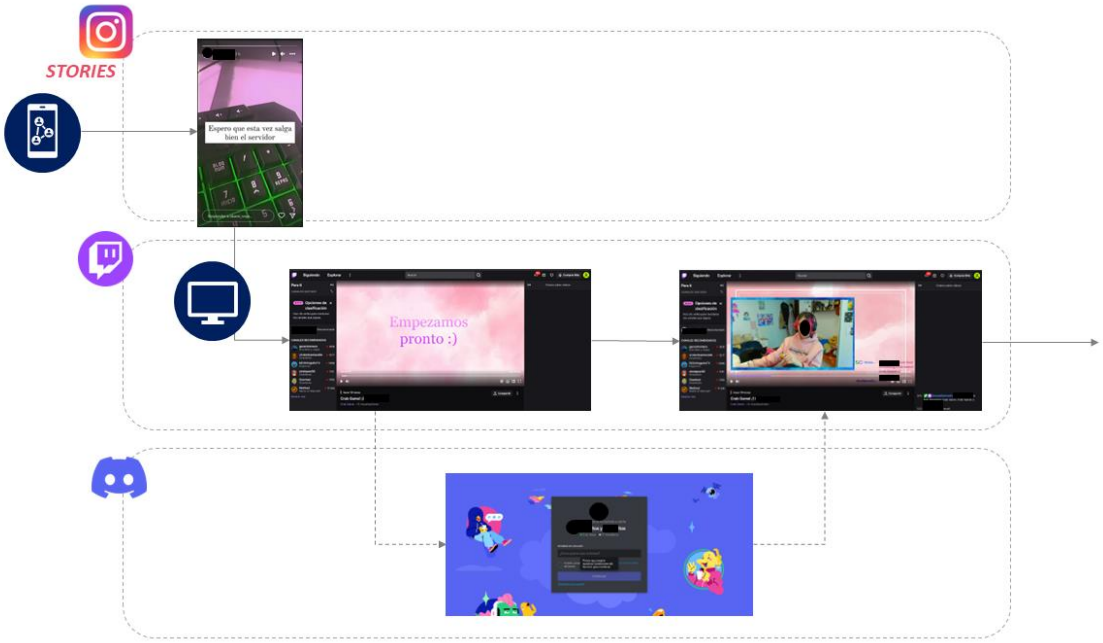
Si bien, en la variación de la experiencia es visible como Andrea, Yaiza y el grupo de Nadia – jóvenes de un capital cultural mayor – son quienes desarrollan rutas de interacción más complejas, donde es constante la búsqueda de creación de oportunidades de conexión afectiva, cognitiva y conductual con sus seguidoras/es, se observa como todas las jóvenes, a excepción de Maia, tratan de articular alguna de estas estrategias. Por lo que la constante en la variación

USC
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

de la experiencia parece ser la disposición de saberes en torno a esta forma de hacer: formas para familiarizar un producto y hacer partícipe al consumidor, una representación de sí mismas a través del marketing. Pudiendo residir la variación de la experiencia en un mayor dominio de estas estrategias, no en la no persecución de sus objetivos.

Figura 39

Ejemplo de un flujo de interacciones configurado por Yaiza en su perfil personal



Fuente: elaboración propia a partir de los productos recogidos durante la observación.

Figura 40

Tarjeta de visita creada por Yaiza (dos caras)



Fuente: elaboración propia a partir del producto facilitado por Yaiza (otra.doc_Yaiza_2).

5.2.1.1.4. Experiencias que sugieren el ejercicio de cosificación por parte de una audiencia

En este juego, emergen experiencias donde la audiencia podría estar cosificando a las jóvenes, percibiéndolas como mercancía, especialmente una audiencia adulta, a través de: la cosificación sexualizada en el marco de la pedofilia; la deshumanización y regulación que persigue la normalización del cuerpo respecto a un canon sexo-genérico; y la instrumentalización de las prácticas de la menor por parte de instituciones.

Las jóvenes son percibidas como objeto a ser mirado y consumido que, en el caso más grave, da lugar a la demanda explícita de pornografía infantil, por parte de personas adultas del espacio físico que detectan una oportunidad en un relativo anonimato. Emerge en una de las imágenes que facilita Yaiza en la Foto-elicitación, donde se puede leer en un sticker de preguntas anónimas en Instagram *"Tienes pensado hacerte un M.A* [mejores amigos en Instagrma] *o un Onlyfans eres muy linda y puedes hacer varios cosplays saludos"* (transcripción de Imagen.Foto-elicitación_2_Yaiza). La jóven comparte "*fue uno de los primeros mensajes que recibí anónimos,* […] *fui a mirar quién había visto la historia y la habían visto tres personas* […] *alguna de estas tres tiene que ser, sí o sí."* (Photovice_Yaiza_119), *"conocía a todos y sabía que había dos que prácticamente era imposible que hubieran sido; lo que sí* […] *había un entrenador de un equipo de baloncesto al que iban mis amigas tal y siempre estaban diciendo que tenían experiencias así tipo raras con él"* (Photovice_Yaiza_129). Si bien se trata de un hecho aislado, no lo es la proposición de quedar en el espacio físico, también por parte de personas adultas, algunas de ellas del barrio donde las jóvenes residen (*"empezó a hablar él, y dijo que si podía, que podía quedar* […] *tenía 25 años"* (Foto-elicitación_Maia_227), "*le pregunté de broma si le gustaban menores y dijo que sí* (risa)" (Foto-elicitación_Maia_233), *"es de aquí cerca"* (Foto-elicitación_Maia_239)) (Figura 41). En ocasiones esta situación se produce incluso con productos que no son generados por ellas mismas, pero que han normalizado como parte de las formas de interacción y expresión en estos espacios: imágenes y vídeos de personas adultas que en contextos como eventos fandom donde se genera contenido, las graban y exponen a redes sociales, donde reciben comentarios cosificadores de carácter sexual, bajo la aprobación del creador, que da like al comentario y responde de forma jococa (Figura 41, derecha): *"después de un tiempo de que lo publicara, tal, fui a mirar y… de hecho es algo que he escuchado varias veces, de… «con esa flexibilidad imagino las posibilidades»"* (Foto-elicitación_Yaiza_169). La conversación que se genera entonces en torno a este mensaje versa sobre la edad de Yaiza, como un criterio legítimo que impide su sexualización pública, frente a ser percibida como mujer y por ende objeto de consumo.

Esta sexualización se canaliza también a través de las estructuras de la plataforma, reciben mensajes reiterados aparentemente de bots que proponen distintas formas de prostitución (*"me hablaban sugar daddy's…* (risa) […] *los…* (risa) *los señores estos que… que, no sé, quieren tu compañía y que les hables y en cambio te dan dinero y lo que quieras*" (Foto-elicitación_Maia_256-258)); u ofertas de modelaje de carácter sexual (*"Send me your pictures for promotion"* (Diario_Yaiza_116)) (Figura 42). Una interacción que es leída de forma negativa, pero normalizada:

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Llegan muchas cosas como esas y tal, y creo que es una parte negativa por así decirlo, y esta es la parte en la que me refiero de que si quieres tener redes sociales controladas tienes que saber que, yo que sé, cómo reaccionar a estas situaciones, o cosas así, porque van a llegar cosas así, sobre todo, eso, si tienes la cuenta pública.

(Foto-elicitación_Yaiza_170)

Figura 41

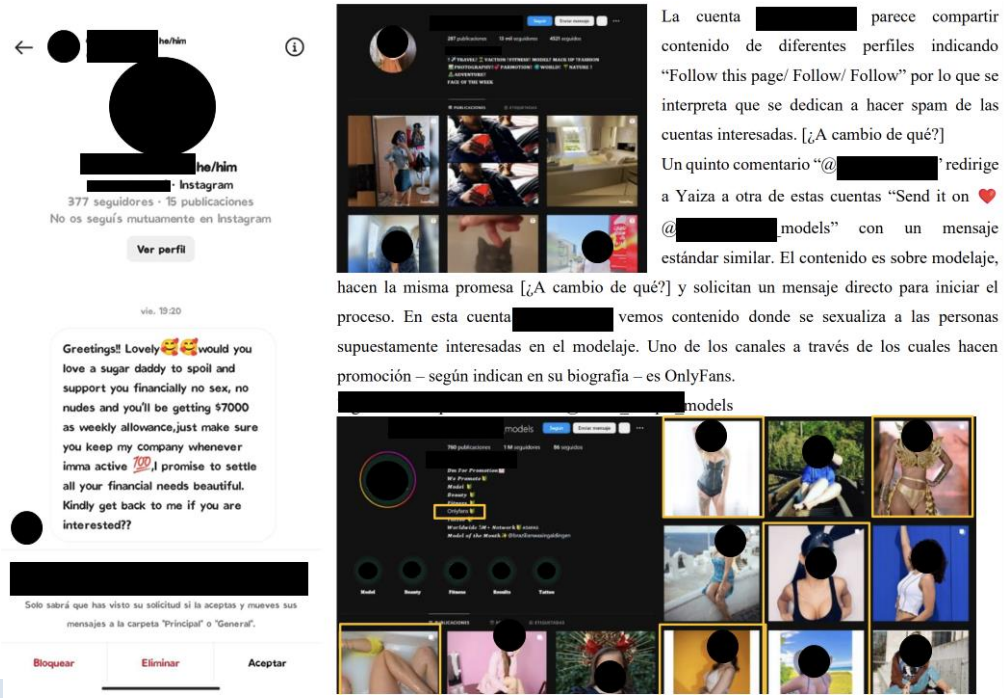
Ejemplos de mensajes de carácter sexual



Fuente: elaboración propia a partir de las imágenes facilitadas en la foto-elicitación por Maia (Imagen.Foto-elicitación_6_Maia) y Yaiza (Imagen.Foto-elicitación_2_Yaiza y Imagen.Foto-elicitación_1_Yaiza).

Figura 42

Ejemplos de mensajes y perfiles fraudulentos que utilizan como reclamo ofertas de prostitución o modelaje



Fuente: elabroación propia a partir de las imagen facilitada por Yaiza en la foto-elicitación (Imagen.Foto-elicitación_3_Yaiza) y el diario de observación (Diario_Yaiza)

En lo que respecta a la deshumanizaicón y ejercicio de la regulación del cuerpo: emergen mensajes explícitamente dirigidos a evaluar y castigar al cuerpo inadecuado para el canon (*"es guapa, que si está gorda, está flaca y yo estaba flipando…"* (Entrevista_1_Lorena_200) o que incumple la norma del dispositivo sexo-genérico (*"poñendo «Jose María», «María José», non sei que… todo o mundo intentando adivinar o meu deadname e cousas así…"* (Entrevista_1_Andrea_350)).

En cuanto a la instrumentalización de la menor y sus prácticas digitales por parte de una audiencia adulta o institución, aparecen formas de carácter no sexual y mayor sutileza; como la invitación a ser portavoz de discursos políticos (*"chegou a min a información, ou sexa, preguntaron e dixen, bueno"* (Entrevista_1_Andrea_274), *"seguintes veces aí si que xa directamente asociacións que querían que fose tal xa me preguntan a min directamente"* (Entrevista_1_Andrea_280)) en cuya organización y construcción no ha participado (*"É que este manifesto eu non o escribín* […] *a min me deron a... eu lino"* (Entrevista_1_Andrea_657-659)) o la invitación a sumar su fuerza de trabajo en organizaciones políticas sin mediación de su familia (*"estaba eu paseando* […] *se me acerca e me di «Te gustaría entrar no [partido político no concello]?", claro, vale, e... entón me ofrece a posibilidade de levar a conta porque levaban un tempo tendo a conta un pouco inactiva»* (Entrevista_1_Andrea_219)). Propuestas que, si bien resuenan con las inquietudes de la joven, militante a temprana edad, implican: el empleo estratégico de su imagen; su uso como agente de normalización de una realidad relegada a los márgenes y perseguida; la exposición a la reacción masiva de grupos extremistas organizados y personas independientes; y la asignación de tareas profesionales, no remuneradas, pero que implican una fuerza de trabajo. En esta interpretación cabe ser precabida/o, ya que entra en juego de forma clara la subjetividad investigadora, como podría discutirse desde el trabajo de Lebrusán et al (2022) que apunta en la limitación de la agencia participativa adultocéntrica el no reconocimiento de derechos políticos y civiles en la infancia. Es decir, se limita la movilización y compromiso político de la jóven que implicaría la decisión de asumirse reflejo de una realidad y visibilizarse como referente de su existencia y agente de cambio; pero también cabe tener en consideración cuando esta movilización no tiene lugar a través de los organismos juveniles en los que milita, sin ostentar ningún cargo dentro de las organizaciones y se produce de forma puntual en campaña, sin una conversación informada con presencia familiar.

En la articulación de diferentes estrategias para el logro de la visibilidad y el tratamiento de las jóvenes por parte de la audiencia como objetos de consumo, emergen interrogantes que tensionan las relaciones de poder-saber (Foucault, 2002) y el derecho a mirar, en tanto confrontación de los mecanismos visuales sobre los que se ha venido asentando el ejercicio de poder (Mirzoeff, 2016).

La visibilidad, perseguida de un modo u otro por las participantes, se mide en la acumulación de bienes: las visualizaciones desmarcan a los likes, seguidoras/es y otras reacciones como objetivo, *"La verdad, es que los seguidores ni los me gustan, no es algo que me importe mucho, pero sí me gustaría, pues tener... un cierto alcance"* (Entrevista_1_Lorena_114). Lo cual podría guardar relación con el volumen de visualizaciones acumulados por influencers y microcelebridades que actúan como referente (Montes-

Vozmediano et al, 2018); o – en forma de hipótesis – con la influencia de la arquitectura de TikTok y los reels de Instagram que priorizan el *scroll* y facilitan la acumulación de visitas. En cambio, todas las formas de interacción actúan como indicadores de un capital acumulado.

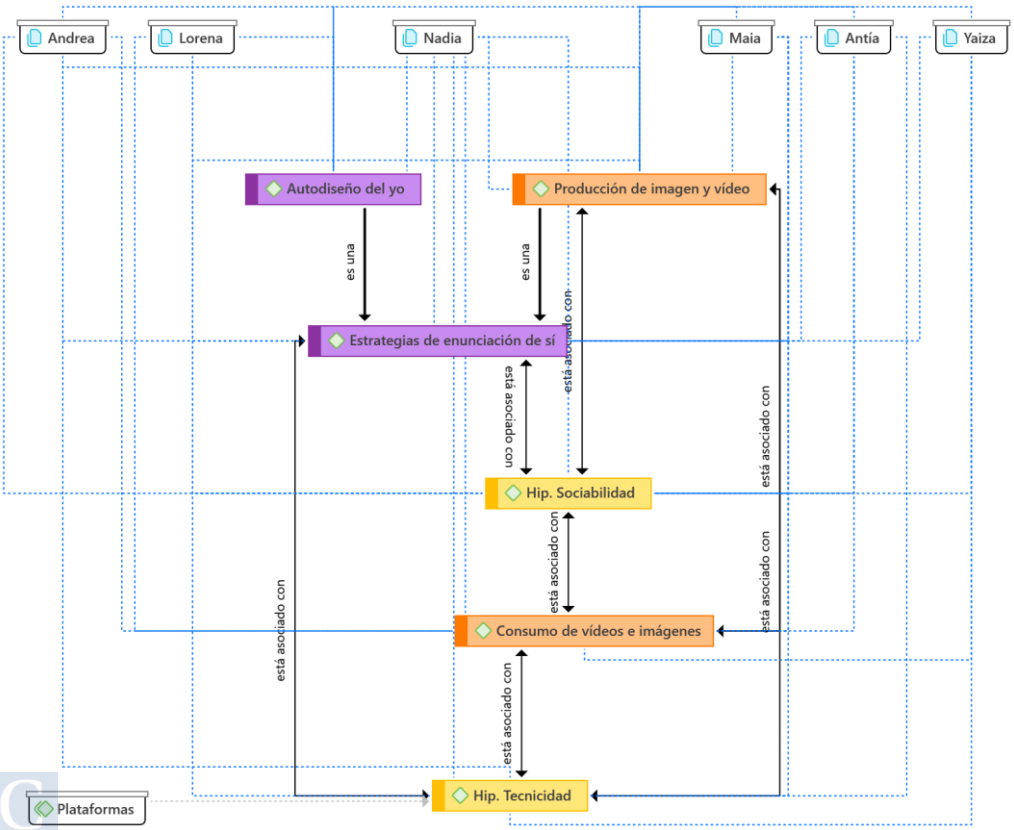
En esta línea, las participantes se revelan también como consumidoras donde emplean estas interacciones como método de pago (*"te hacía un logo, durante un día si, eh... bueno, si le hablabas y le dabas like a todas sus publicaciones y tal, lo hice y me hizo un logo"* (Entrevista_1_Antia_341)). Los likes y la difusión del perfil, como método de pago, permiten un mayor alcance de la cuenta, por lo que el like o difusión es mayor en función de tu alcance, tu viralidad, tu valor en el mercado.

5.2.1.2. La inercia del hacer como imperativo de acumulación y repetición

Las formas de producción y enunciación de las participantes hacen emerger una ambivalencia entre la acumulación y la volatilidad, que culmina en un autodiseño del yo constante (Groys, 2017), sujeto a la moda o tendencia, que resuena con una noción del individuo neoliberal. En este juego, el consumo de producciones mediáticas (128 citas, con una densidad de 5 relaciones) figura como un código clave para la reproducción de formas de hacer en las que las jóvenes negocian distintas concepciones acerca de cómo ser visibles. Un consumo hipermediado – de acuerdo con la percepción de las jóvenes – por la plataforma, las comunidades y las audiencias que las habitan.

Figura 43

Red de códigos co-ocurrentes en la reproducción y acumulación de producciones consumidas

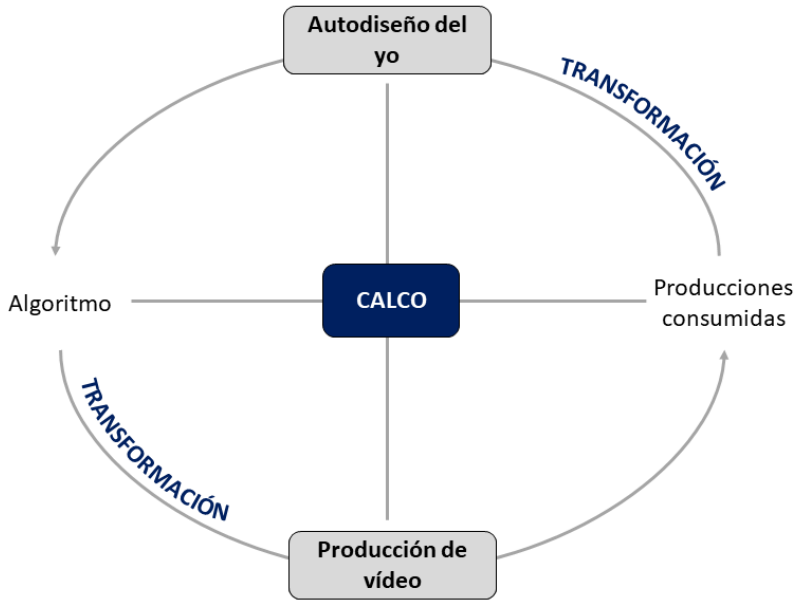


Fuente: elaboración propia.

Como se ilustra en la figura 44, el relato de las participantes muestra una negociación entre las producciones de una comunidad generadora que son facilitadas por las plataformas y la producción de una subjetividad en constante transformación. En este marco, la moda o tendencia se revela como una tecnología de poder (Foucault, 2002) que es situada en este lugar preferente por la plataforma, con la complicidad de una comunidad que la aprehende, tensiona y la incorpora en el juego de la visibilidad. Una negociación donde las participantes moldean el cuerpo y su identidad, en un ejercicio de autovigilancia (Foucault, 2015) y regulación para con una audiencia, que implica el consumo acelerado de subjetividades (Sibilia, 2008) y un autodiseño del yo en constante edificación (Groys, 2017). Tecnologías del género que hacen emerger en los testimonios el canon de belleza, la norma sexogenérica y la cosificación bajo el prisma de la cultura de la violación (Tardón-Recio, 2022). Se revela entonces que la variación de la experiencia radica en las características desde las cuales las jóvenes se relacionan con la norma de género, pero no necesariamente en oportunidades de subvertir una relación de poder opresora.

Figura 44

Mapa conceptual del proceso de enunciación y producción en la reproducción de producciones consumidas



Fuente: elaboración propia.

Adentrándose en los datos, en una primera lectura, llama la atención el énfasis en el verbo hacer y su uso como argumento para la propia acción: las actividades en las que se involucran las participantes parecen justificarse en la propia acumulación de actividades desarrolladas (*"como no tenía nada que hacer, dije, «venga va, vamos a hacer algo, vamos a meternos en Instagram»"* (Entrevista_1_Yaiza_37)). Un uso y aprovechamiento del tiempo en términos cuantitativos donde la cantidad se impone al propio desarrollo de la acción. Esto se observa desde las actividades extraescolares desarrolladas por las jóvenes y compartidas en su línea del

tiempo: Yaiza enfatiza la larga lista de actividades realizadas en su infancia, aunque no ha continuado ninguna (*"hice ballet, hice gimnasia… hice muchas cosas* (risas) *porque era de... cada año, cambiaba"* (Entrevista_1_Yaiza_37), *"quiero hacer algo, yo quiero hacer algo* […] *«mamá… ¿Y si probamos la hípica?», «mamá, ¿y si no sé qué para este curso…?»"* (Entrevista_1_Yaiza_86)). Si bien esto podría guardar relación con el diagnóstico de TDAH de la joven, su relato es muy similar al de Antía y Nadia. La primera exhibe la lista de deportes practicados (*"hice muchísimos deportes. No hice sólo fútbol"* (Entrevista_1_Antía_175), *"piscina"* (Entrevista_1_Antia), "*artes marciales, porque hice dos, kickboxing y judo"* (Entrevista_1_Antía_187), *"voleibol también"* (Entrevista_1_Antía_194)); y la segunda enumera las actividades que ha desempeñado en su infancia, siempre con una pronta caducidad en su historia (*"hacía patinaje artístico y llegó un momento en el que me empezó a cansar demasiado* […] *yo doy clases de teatro, bueno, ahora ya no, pero en su momento las daba* […] *clases de danza, canto y todo eso"* (Entrevista_1_Nadia_304).

Un énfasis que Andrea traslada a su militancia, en la cual acumula agrupaciones como insignias que miden su compromiso político: *"enviei para…para* [nombre agrupación juvenil] *de que quería militar"* (Entrevista_1_Andrea_126), "*logo tamén entro no sindicato* [nombre sindicato estudiantil] *e tamén entro na organización* [nombre]" (Entrevista_1_Andrea_129), *"non sei que acto era, que fun é había unha de* [nombre sindicato estudiantil] *e me convenceu para entrar* (Entrevista_1_Andrea_131). Formar parte de más grupos se impone, en oposición a una práctica profunda en cada una de estas agrupaciones, *"en principio non hai funcións máis alá de que sexa… es que non se chama secretaria xeral nun sindicato, non sei como se chama"* (Entrevista_1_Andrea_135)).

Y todas ellas, parecen continuar con este razonamiento en los espacios digitales. Manifiestan un afán acumulativo cuando: aluden a por qué tejer una red amplia de plataformas a la cual van sumando otras de forma continuada (*"decido crearme unha… bueno, en diferentes contas…en Instagram, en Twitter…"*(Entrevista_1_Andrea_38), *"me aburro, vamos a meter más cosas a la cuenta y dije, me voy a hacer el ko-fi por ejemplo…"* (Entrevista_1_Andrea_391)); por qué crear más perfiles (*"vou ter unha conta privada…non sei, é o típico ter unha conta privada en Instagram"* (Entrevista_1_Andrea_306), *"me daba a mí por hacer 50 cuentas"* (Entrevista_1_Lorena_474); o incluso crear producciones (*"íbamos a hacer algo y decía, pon la cámara y pon el móvil ahí para grabar y grabábamos"* (Entrevista_1_Maia_215*), "yo igual un día tengo… 20 vídeos grabados"* (Entrevista_1_Yaiza_412), *"un día que no tengo nada que hacer y digo, bueno, pues me voy a poner este cosplay y voy a grabar unos TikToks, me voy a hacer unas fotillos y las voy a subir"* (Entrevista_1_Lorena_415).

Si bien en el epígrafe anterior de este apartado se aludía a la acumulación de reacciones – en tanto indicadores de visibilidad – como la acumulación de bienes materiales, en el argumento de la acumulación de plataformas, usuarios y producciones parece emerger una ambivalencia entre la acumulación de experiencias vitales, como una forma de bien simbólico que a su vez posibilita una mayor visibilidad, y la volatilidad y descarte de las mismas.

Las participantes sitúan el énfasis en la acumulación de actividades, usuarios, fotografías o vídeos; en cambio, estos no permanecen en el tiempo: las actividades se desarrollan durante

un tiempo breve, para ser después descartadas (*"hay épocas que… que no sé, me gusta un tipo de perfil y luego lo cambio todo, y luego lo vuelvo a poner…"* (Entrevista_2_Maia_143); los usuarios en las plataformas tienen un tiempo de vida útil corto para después ser desechados e iniciados desde cero (*"la acabé borrando porque esa cuenta daba mucho asco, daba mucho lache"* (Entrevista_1_Lorena_490), *"estábamos en* [ciudad] *y le dije, ¿quieres subir las fotos a Instagram?* […] *y pues nos creamos una cuenta"* (Entrevista_1_Antía_407); y las fotografías y vídeos son archivados (*"los privé,* […] *quité algunos y dejé los demás ahí todos privados"* (Entrevista_2_Maia_133)) o compartidos directamente como producciones temporales ("*las publicaciones se quedan ahí y las historias solo se quedan las que yo quiero que se queden…* […] *prefería en vez de… tener que estar publicando y después borrándolas porque me arrepiento, preferí poner historias"* (Entrevista_1_Nadia_346).

Una ambivalencia que se alinea con una percepción neoliberal del dinamismo y desarrollo personal en términos de mercado, una exhibición ya no solo como empresario del sí, sino también como un sujeto capaz de habitar la incertidumbre de la precariedad y el cambio (Díez Gutiérrez, 2014).

Las jóvenes exhiben su asistencia a distintos eventos en distintas ciudades: *"convenciones tipo, pues… yo que sé, de anime* […] *ahí empezar a conocer a un montón de gente y todo"* (Entrevista_1_Yaiza_52), *"la gente suele hacer ahí mucho contenido para redes sociales y pues yo también"* (Foto-elicitación_Lorena_48), *"*[¿y cómo llegas a todos estos eventos?] *Instagram, Instagram me va notificando"* (Entrevista_2_Lorena_79-80). Hablan de gustos y aficiones constantemente cambiantes o crean líneas de producción de vídeo y las abandonan tras pocas producciones: *"me estaba empezando a dar pereza, era muy complicado hacer vídeos* [de traducciones]*"* (Entrevista_1_Maia_476), *"acabé borrando las publicaciones que bueno, eran…era un personaje de ese anime y ya, pero bueno, era así como rol…"* (Entrevista_1_Lorena_492). Acceden en comunidades y las abandonan (*"suele pasar en Discord, la gente se va de los servidores, se abandona"* (Foto-elicitación_Maia_34). Rehacen sus nombres (*"la gente en Discord suele cambiar de nombre todos los días y pues a mí me gusta también"*(Entrevista_2_Maia_116)), así como también el *feed* de sus perfiles a través de la curación constante (*"ordenado de una manera, con las fotos de un estilo, y eso"* (Entrevista_2_Maia_147)) y destacan o eliminan el contenido destacado de sus producciones (*"al principio tenía esas subidas, pero... pues al fin las borré"* (Entrevista_2_Nadia_111)), un juego ya identificado por (Valdivia, 2020).

Las participantes, en tanto trabajadoras y mercancía para las plataformas, encuentran en los argumentos del dinamismo, la realización personal, el aprovechamiento del tiempo y suma de expresiones de estos atributos un marco para el calco de una representación de sí favorable para el sistema económico y una forma de consumo. Es decir, un consumo de subjetividades que son parcialmente incorporadas, desechadas y sustituidas (Sibilia, 2008) y que responden a la concepción de la visibilidad como una característica de la expresión identitaria, señalada en el epígrafe anterior de este apartado.

Así, emerge en la coocurrencia del consumo de producciones mediáticas y la producción de vídeo (37 citas), que documenta cómo manifiestan consumir producciones – en ocasiones motivadas por la necesidad de identificar producciones que poder crear – y su posterior

reinterpretación o imitación. Las participantes comparten consumir un producto recomendado por la plataforma, *"cosas que te salen en para ti, por ejemplo, dos personajes que están haciendo algo y digo, buah, yo también lo quiero hacer, pero con otros personajes"* (Entrevista_1_Lorena_421), que guardan valiéndose de la propia arquitectura de esta ("*lo voy a guardar en esta lista que seguro se me olvida"* (Entrevista_1_Lorena_421). Un producto que denominan «trend» y definen como *"un vídeo que consigue muchas visitas, visualizaciones, y la gente empieza a hacer igual, pero con otras fotos o otras cosas, a su manera"* (Entrevista_2_Maia_494). A cuya reproducción subyace el argumento de la moda, "[¿por qué haces este vídeo?] *porque este es mi miembro favorito de BTS y no sé,* [..] *y estaba de moda ese Trend"* (Entrevista_2_Maia_491).

Estas formas de hacer son concebidas como una suerte de transmediación (Jenkins, 2008), propia del acontecer y hacer en espacios digitales al cual se suman (*"cogí inspiración de sus transiciones, al igual que mucha gente, muchísima gente también lo hace"* (Entrevista_2_Lorena_411)). Esto resuena con el trabajo de Morrison (2021), cuando apunta el acceso a un diseño disponible y su rediseñado; en cambio, si en lugar de atender a la composición de texto multimodal se repara en el sentido atribuido a la producción y la intencionalidad, cabe preguntarse en qué medida hay una reinterpretación y transformación de una producción mediática previa, o se trata de una forma de inercia incentivada por la plataforma y sus comunidades que se continúa de forma acrítica. En tanto que las jóvenes desconocen qué las motivó a sumarse a la producción de ese vídeo ya realizado en concreto o confiesan haber querido ser también parte de la tendencia, sin necesariamente pretender expresar algo. La forma de hacer y representar se sitúa en un referente de escenificación, una ritualidad, que parece guiar las formas de ser, estar y hacer hasta el punto aparente de difuminar la individualidad del sujeto en la producción; aunque esta permanezca en las formas de reinterpretar que en un ejercicio de calco se transforman y dan lugar a formas de representación de sí plurales.

La ambivalencia entre el ejercicio de acumulación-repetición y la transformación constante como expresión de un dispositivo neoliberal, revela entonces una tensión donde la moda opera como tecnología de poder e invita a la transmediación de producciones que implican una u otra forma de representación de sí. Cabe preguntarse entonces que formas de enunciación se articulan en estas producciones y qué revelan en torno a las relaciones de poder. En este sentido, en la coocurrencia entre aquellas producciones consumidas y las formas de enunciación posteriormente articuladas, emergen: la distribución del cuerpo, como expresión de un poder regulador sobre el mismo; la atribución de símbolos o etiquetas vinculadas a modas o tendencias que se relacionan con el autodiseño del yo; y la hipermediación de la plataforma y una audiencia que vigila y regula el cumplimiento del mandato. Lo cual, volviendo a la analogía del trabajo, resuena con el análisis efectuado por Federici (2019, 2021) – en relación con la fuerza de reproducción –, que señala como la racionalidad de la acumulación de capital se presenta desde el inicio apuntando a la domesticación del cuerpo y del comportamiento individual, con el objeto de que sus potencialidades se transformen en fuerza de trabajo. Esto implicaría no sólo tener como mero medio las condiciones materiales de reproducción, sino también toda una

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

manera específica de ser comportamental (Federici, 2018), que requiere emociones y servicios físicos de naturaleza interactiva que reproduce al sujeto mediante la valoración (Federici, 2018).

Si se profundiza en las representaciones corporales de las jóvenes, en tanto lugar de subjetivación, emerge la expresión de una transformación o adecuación del cuerpo que culmina en la visibilidad del resultante sometido a la norma. Por una parte, Nadia, Lorena, Antía y Maia comparten una represión consciente de la exhibición del cuerpo en entornos digitales que haya su razón en el incumplimiento del canon de belleza y el estándar de delgadez del cuerpo, en resonancia con los hallazgos de los trabajos de Regueira et al, (2023) y Setty (2021). Un incumplimiento de la noma que, en el caso de Nadia, pasa por la transformación del cuerpo; al cual se suma Andrea, quien exhibe los resultados de su tratamiento hormonal. En las participantes Antía y Maia supone el ocultamiento y en Lorena la articulación de un argumento postfeminista que legitima su cuerpo para la exposición, pero que no subvierte las relaciones de poder-saber patriarcales sobre el mismo. Distintas estrategias a las cuales subyace la expectativa y anhelo de la disposición y visibilidad del cuerpo en la imagen, en un marco normativo. Siendo Yaiza la única variación en esta experiencia: una joven que cumple con los estándares de belleza y que, desde esta posición, de acuerdo con los hallazgos de Setty (2021), podría experimentar formas de enunciación disidentes con lo popular.

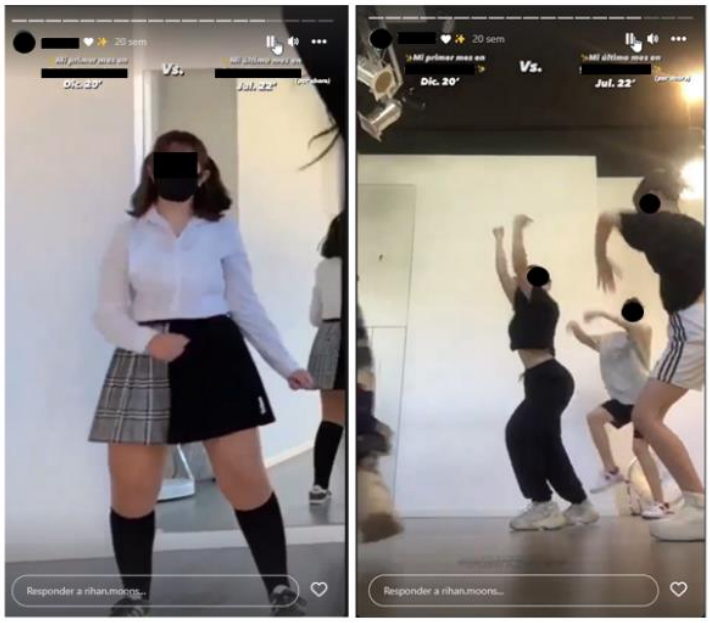
Así, Nadia decide en un inicio ser anónima, relegar su cuerpo a las sombras, no por un argumento emergente de la negociación consciente entre las limitaciones y posibilidades de habitar y ser vista en estos entornos, sino por un temor paralizante a ser juzgada y castigada, una forma de autovigilancia: *"pensaba que iba a ser otra vez* […] *comentarios sobre todo con mi peso* […]. *Siempre me pasó que hasta que adelgacé, la mayoría de veces el recurso para meterse con mi físico era mi peso"* (Entrevista_1_Nadia_164-168). Temor que es combatido a través del sometimiento del cuerpo, el autocastigo: primero, oculto (*"no tengo ningún video porque no me graba nunca jamás, porque me daba mucho… como no quiero verme"* (Entrevista_1_Nadia_321)); después, modificado de forma perjudicial para la salud (*"pensaba que todos mis problemas se iban a solucionar si adelgazaba, pensaba que todo el mundo me iba a aceptar y yo le iba a gustar a todo el mundo"* (Entrevista_1_Nadia_176), *"adelgacé... pero no cien por cien como me hubiera gustado…"* (Entrevista_1_Nadia_180)). Una transformación del cuerpo a la norma que se exhibe con orgullo de forma simbólica y es aplaudida por el grupo: Nadia mejora la relación con su cuerpo a medida que adelgaza, momento en el que comienza a subir contenido e incluso comparte un vídeo (Figura 45) donde se ve más niña y con mayor peso bailando torpemente en sus primeros meses de baile, frente a una Nadia delgada, que muestra su barriga y baila con agilidad, vídeo aplaudido por su audiencia. Un vídeo que, si bien puede entenderse como la exhibición de una habilidad y el progreso de la joven en su desempeño en la danza, es leído por ella misma como la evidencia de un aumento de su confianza y esta, a su vez, se relaciona con el cuerpo:

> *Empecé a subir, o sea, empecé a subir mucho más que antes, o sea… antes prácticamente no subía nunca. Y ahí empecé, de vez en cuando, subía una foto mía o empezaba a subir vídeos bailando o resubía vídeos de compañeros míos bailando. Sí que empecé como a estar más activa*
>
> (Entrevista_1_Nadia_333)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Figura 45

Fotogramas del vídeo compartido por Nadia y almacenado en stories destacadas



Fuente: elaboración propia a partir del vídeo Nadia_Storiesdest_thevibe_16 capturado en observación.

Lorena empieza su andanza en redes sociales ocultando su cuerpo tras ropa larga, a pesar del calor del verano, y procurando jugar con los planos y encuadres para evitar que la forma de su cuerpo pueda ser vista o intuida: *"empecé a usar sudaderas en verano para taparme, así nada, que nadie vea, que no se me vea la barriga, que empecé a utilizar pantalones en vez de pantalones cortos y faldas, etcétera"* (Entrevista_1_Lorena_208), *"no me grababa la cara* […] *una vez sí que me llegué a grabar,* […] *pero solo sale mi cara"* (Entrevista_1_Lorena_210-212). Un complejo que identifica con el chat de una comunidad otaku en la que empieza a interactuar y en el cual es costumbre que los chicos valoren los cuerpos de las chicas del grupo, premiando y castigando la normatividad de sus cuerpos y vestimenta bajo criterios de belleza normativa y el pudor propio de una noción patriarcal de la feminidad: *"hay gente que en esos grupos, decía esta no tiene tetas, esta sí que tiene, esta está buena, esta no… y eso me crea una inseguridad terrible"* (Entrevista_1_Lorena_208), *"llegué a pensar de ¿y si dicen que soy fea? ¿Y si dicen que estoy gorda?"* (Entrevista_1_Lorena_204) y *"dije «uy, voy a tapar mi cuerpo»"* (Entrevista_1_Lorena_202). De nuevo, Lorena articula una forma de autovigilancia.

En la actualidad, la joven confiesa haber cambiado de perspectiva, a raíz de conocer otras realidades mediante el consumo de vídeos *"por TikTok, por TikTok hay muchísima gente con un poquito sobrepeso, muy delgada… que habla sobre estos temas"* (Entrevista_2_Lorena_37). No es capaz de reconstruir el momento en el que sucede, pero abandona el grupo en el que interactúa y afirma *"lo estoy* [gorda] *y me da igual, ahora ya lo acepto, ya está, no pasa nada… y a la gente le encanta mi contenido,* [no] *dependiendo del cuerpo que tenga, da igual, no pasa nada…"* (Entrevista_1_Lorena_204). A pesar de que, desde el prisma de la salud, es bastante cuestionable el uso de este adjetivo para describir a Lorena, ella encuentra en el argumento del

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

body positive la legitimización de su cuerpo y decide visibilizarlo a través de la exposición pública en plataformas digitales.

Ambas evolucionan hacia la exhibición de sus cuerpos en entornos digitales: la primera, al modificar su cuerpo y adaptarlo al canon de belleza; la segunda, tras abandonar este grupo, leerse a sí misma como gorda desde el marco del *body positive* (a pesar de que su cuerpo no está muy distanciado del canon de belleza y, en ningún caso, tiene sobrepeso) y mostrarse de forma sexualizada, como una forma de empoderamiento. En ambos casos se identifica la exhibición y visibilidad en entornos digitales con una noción postfeminista neoliberal del empoderamiento y este con la superación de la norma heteropatriarcal. Prácticas que, lejos de configurarse como puntos de fuga del sometimiento de los cuerpos y el canon en la red, parecen fecundar: por una parte, la normativización de los cuerpos o la sexualización y cosificación de todos con independencia de su delgadez, lo que transformaría la norma, pero no desafiaría las bases de la represión de género y la configuración de la mujer como imagen para deleite de la mirada externa; y, por otra, la alimentación del modelo de negocio de las plataformas, mediante el incremento del tráfico de datos y la disposición del cuerpo de las menores para su liberación.

Desde un lugar próximo, Andrea muestra la transformación del cuerpo en el proceso de consumo de bloqueadores hormonales y posterior tratamiento hormonal, un trayecto que documenta a través de historias de Instagram, como se recoge en la Figura 46. En este sentido, la mera visibilización de la disidencia sexo-genérica puede ser leída como un acto subversivo, en tanto que abandona los márgenes para ocupar un lugar de poder. Andrea se retrata con la cara lavada, mirando a cámara, sin filtros y con una media sonrisa que crece en el transcurso de los meses. De forma que la joven politiza su imagen, donde la exposición no tiene tanto que ver necesariamente con la visibilidad, sino con la visibilización de un proceso que existe y cuya existencia es subversiva en sí misma. Andrea se presenta como imagen, pero una imagen que no es pensada para el deleite masculino heteronormativo. En cambio, esta visibilización pasa por la normalización del cuerpo acorde con el constructo de feminidad.

Figura 46

Fotografías destacadas de Andrea en Instagram



Fuente: elaboración propia a partir de las imágenes Andrea__Storiesdest_Hormonas_6, Andrea__Storiesdest_Hormonas_1, Andrea__Storiesdest_Hormonas_2, Andrea__Storiesdest_Hormonas_3, Andrea__Storiesdest_Hormonas_4, Andrea__Storiesdest_Hormonas_5

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Por su parte, Antía y Maia, son expresión de un cuerpo cohibido, oculto, que se justifica tras el argumento de "*la autoestima baja, pero ya la tenía de antes, así que no pasa nada, es algo que… it's m*e (risas)" (Entrevista_1_Antía_502), en cambio ambas habilitan espacios para la disposición del cuerpo y se valen de distintos artefactos para el ocultamiento o exposición velada. Antía afirma, en alusión a compartir su cara en estos espacios: "*no la pongo, paso"* (Entrevista_1_Antía_405), pero en cambio, dice haber creado su perfil privado con este objetivo, ya que su madre insistía en que no compartiese su cara en cuentas públicas (*"prefiero tener una cuenta privada y a mis padres no les gusta que publique fotos en cuentas públicas […] todas las cuentas donde publico fotos mías son privadas"* (Entrevista_1_Antía_22-26)). La joven esquiva los intentos de indagar en las razones que subyacen al ocultamiento, pero la acción de abrir un perfil donde sí se le permita compartir este contenido, así como diversas imágenes (Figura 47) donde se muestra oculta tras sus manos, emojis, mascarillas o fueras de plano, sugiere que no es una decisión crítica con la plataforma y que existe cierta intención de mostrar el cuerpo que choca con el temor de incumplir un canon. Mismos artefactos que los empleados por Maia (Figura 48), comunes en las producciones de su grupo etario, que desdibujan el cuerpo en la imagen sin negarse a la visibilidad

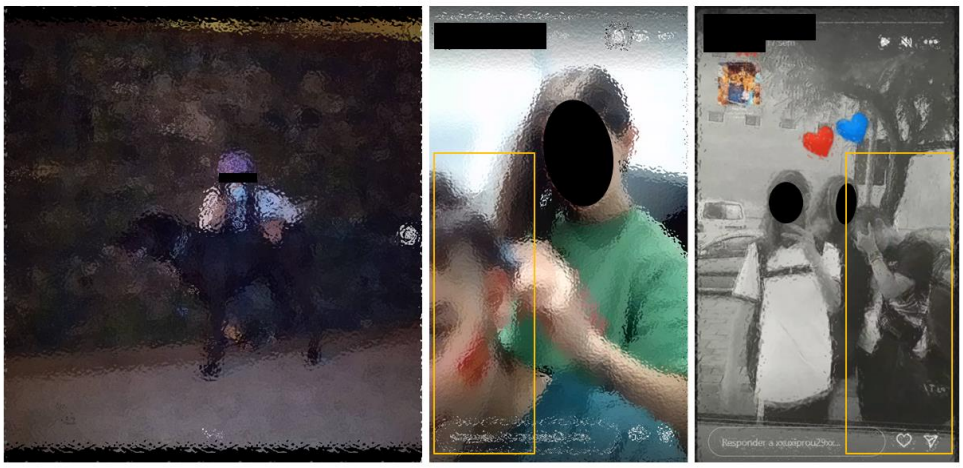
En lo que respecta a símbolos o etiquetas vinculadas al consumo y reproducción de vídeos en tendencia y que definen una representación de sí en el marco de un dispositivo normativo figuran: la astrología y los signos del zodíaco o los test de personalidad. Aparecen como contenido para la producción en las participantes Antía y Maia, quienes afirman *"nunca creí en los signos, pero yo veía a la gente y lo ponía"* (Entrevista_1_Maia_416); y también como etiqueta para la presentación ante una audiencia, que "*estaba de moda… y como todo el mundo, pues lo estaba haciendo, lo ponía en su biografía, dije, bueno, pues yo también lo voy a hacer…*" (Entrevista_2_Lorena_137), "*buscas test de personalidad en Google y haces el primero que te sale"* (Entrevista_2_Lorena_137). Lorena se apropia de las siglas INFP, empleadas en el inventario tipológico de Myers-Briggs (MBTI), para describir los rasgos de su *"personalidad"* (Entrevista_2_Lorena_139). Dato que integra en su biografía y que motiva la distribución continua de mosaicos donde se identifica a personas famosas o personajes ficticios con los que comparte siglas. Aunque recientemente afirma haber descubierto que "*al final era ESFJOISFJ, que es super diferente al INFP, pero es un test que tú haces que bueno"* (Entrevista_2_Lorena_137), ya que *"una amiga que sí que sabe mucho de eso me hizo el test verdadero, el de verdad"* (Entrevista_2_Lorena_143). Una estrategia de enunciación que responde a una moda articulada en la plataforma y que de nuevo tiene un tiempo de vida breve *"eso era más el año pasado, incluso en 2021, de 2021 a 2022 fue donde más… arriba estuvo. Ahora ya creo que nadie lo hace, creo nadie, casi nadie…"* (Entrevista_2_Lorena_147).

En el juego de consumo y reproducción se moviliza una forma de autodiseño (Groys, 2017) que se alinea con el dispositivo de género. Una forma de calco que pone en cuestión la capacidad de construcción y expresión de sí en un sentido emancipador, en tanto que: si bien puede permitir una expresión alternativa a la normativa en el espacio físico, la capacidad de expresión está delimitada por la amplitud de expresiones facilitadas por la plataforma, las cuales son recibidas de forma acrítica, como parte del proceder de la digitalidad.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Figura 47

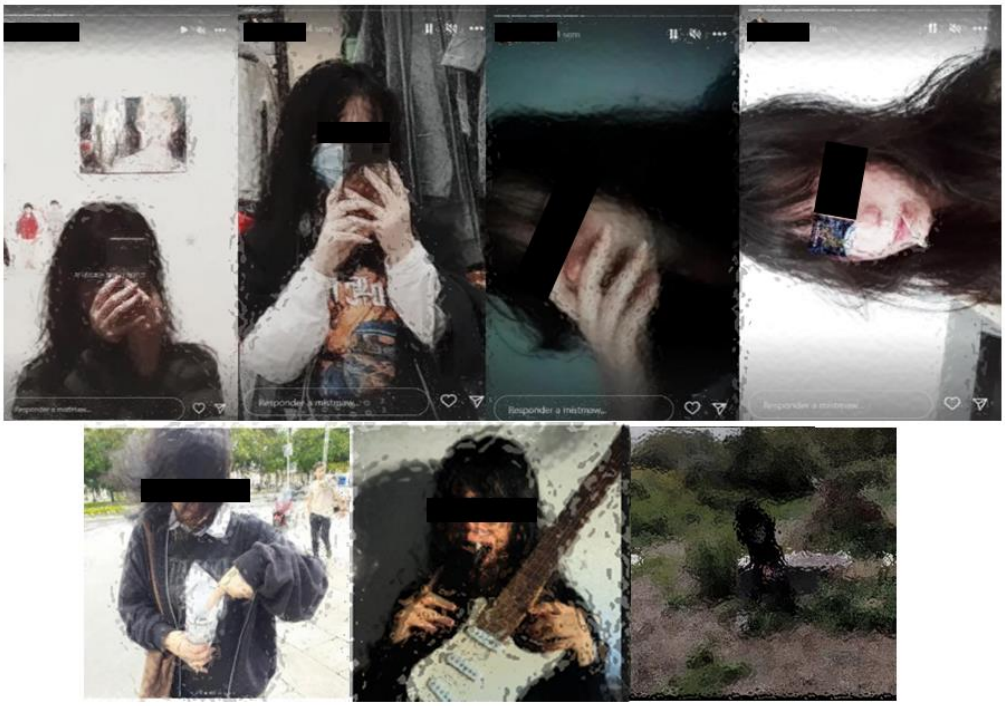
Fotografías y capturas de vídeo de Antía en Instagram



Fuente: elaboración propia a partir de la imagen Antia_1_feed-reels_7, captura de Antia_2_stories24h_2 e imagen Antía_1_Storiesdest_corazones_6

Figura 48

Fotografías y capturas de vídeo de Maia en Instagram



Fuente: elaboración propia a partir de las imágenes y capturas de vídeo de Maia_Storiesdest_estrella_3, Maia_Storiesdest_estrella_2, Maia_Storiesdest_estrella_9, Maia_Storiesdest_estrella_12, Maia_feed_9.3, Maia_Storiesdest_estrella_17 y Maia_feed_5.1

En este juego, emergen en el testimonio de las jóvenes la plataforma y la audiencia, también productora, como agentes reguladores del cuerpo femenino y personalidad exhibida. Lorena

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

señala el ejercicio de censura, como forma de represión sobre el cuerpo femenino, por parte de la plataforma TikTok:

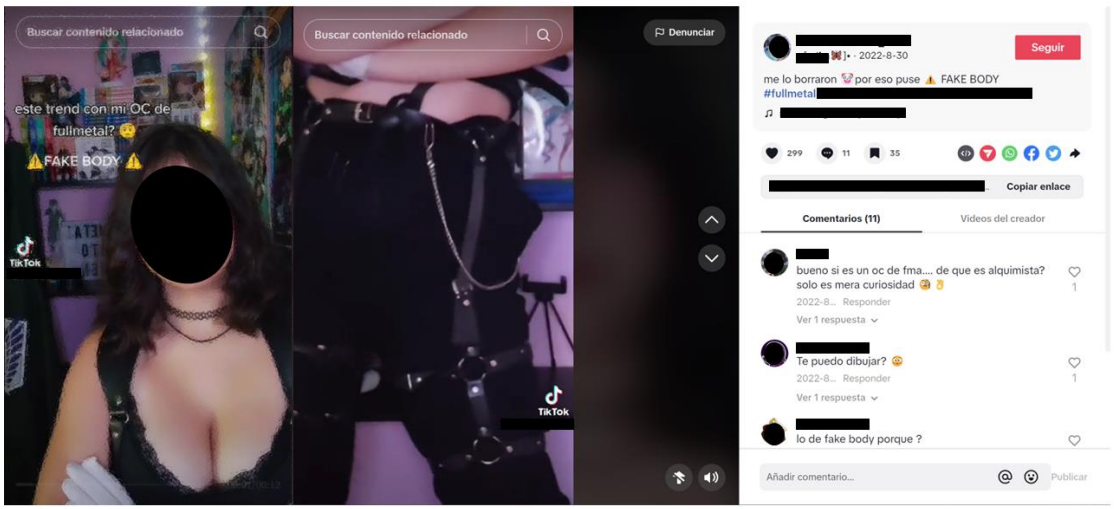
> *TikTok es muy cabrón y como enseñes un mm de escote… a tomar por saco el vídeo"* (Entrevista_2_Lorena_275), *"luego* […] *muchísimos famosos que suben, pues… vídeos moviendo el culo, por ejemplo, y eso sí que no se lo borran. ¿Por qué? Porque es gente claro que les da dinero.*
>
> (Entrevista_2_Lorena_277)

Lejos de aceptar la censura, Lorena adquiere mediante la visualización de otros vídeos del entorno (*"se lo vi a bastante gente ponérselo y luego esa gente hace unos vídeos explicativos diciendo por qué le borraron un vídeo"* (Entrevista_2_Lorena_284)) una estrategia que le permita la continuidad del vídeo (Figura 49):

> *Decidí volver a subirlo porque me daba penita, es un vídeo que me gustaba mucho porque me veía superguapa aparte y… pues para eso tienes que poner fake body, para que no te borren el vídeo, para que TikTok diga, vale, es falso, no es real, pero sí que es real.*
>
> (Entrevista_2_Lorena_275)

Figura 49

Fotogramas del vídeo compartido por Lorena y almacenado en TikTok



Fuente: elaboración propia a partir del vídeo Lorena_TikTok_2 capturado en observación.

Es decir, Lorena sitúa en la exhibición, a raíz de las producciones consumidas, su ejercicio de resistencia, aun cuando este pasa por el beneficio directo de la plataforma censora y la sexualización:

> *El significado [del trend] es un poquito turbio (risas), porque esa canción es de un vídeo de Twitter donde sale un personaje de animal crossing pues… moviendo las caderas como, como hace, como… como hace la gente en ese trend… y llegó a Tik Tok y se hizo viral y todo el mundo empezó a hacerlo […]. Con decir que es de Twitter ya… (risas). Sale un poco escenas que no son para todos los públicos (risas).*
>
> *(Entrevista_2_Lorena_242-244)*

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Andrea también señala a la plataforma, cuando comparte que por algún motivo que desconoce uno de sus vídeos ha llegado a un público muy amplio, contrario a su punto de vista (*"ese TikTok empezouse a recomendar a todo tipo de xente, xente que nin sequera era galega"* (Entrevista_1_346)). La joven señala como, de pronto, recibe multitud de comentarios que persiguen el uso de su lengua minorizada (*"dicindo "este es un video internacional, tes que facelo en castelán" bueno, en todo caso sería en inglés"* (Entrevista_1_346)) y cuestionan su género, aludiendo a su aspecto, aun cuando el contenido del vídeo no versa sobre esta cuestión (*"son os que critican a inclusión forzada* […]*y de repente, un vídeo que nada ten que ver con ese tema, a xente se pon a facer chistes ou a criticarme por ser trans…"* (Entrevista_1_Andrea)). Comentarios que, de acuerdo con Andrea, debido a su gran visibilidad, son frecuentes: *"son trolls, non… non vas conseguir nada, non lles vas convencer…ademáis eso é moi…moi desmotivador, si intent…se o tomas en serio, se o tomas en serio realmente é bastante duro…"* (Entrevista_1_Andrea_379).

Para Yaiza, Antía y Maia tampoco basta con el cumplimiento del canon de belleza y la articulación de estrategias de ocultamiento o la reproducción de estrategias de enunciación en tendencia, el cuerpo y la representación de sí expuesta en estas plataformas se pone a debate bajo el anonimato: Antía recibe mensajes anónimos en Instagram a través de la plataforma NGL donde se puede leer *"«Contagiaste el sida a David??», «Te rompía el culo», «Yo te follaba» o «me la pones dura»"* (Diario_Antía_6-9), según la joven *"la mayoría de cosas que me mandaban era por molestar"* (Entrevista_1_Antía_599). Es decir, la cosificación sexualizada bajo el prisma de la cultura de la violación se presenta como una vejación en forma de humor. De acuerdo con Tardón-Recio (2022), se trata de *"una forma de violencia simbólica (Galtung, 2003) que tiene un efecto sedante (Bourdieu, 2000), porque al estar tan admitida, pasa desapercibida por la inmensa mayoría. Sin embargo, es la que permite que la violación y otras manifestaciones de violencia sexual se produzcan"* (p.16). A su vez, cabe tener en consideración que esta forma de burla se fundamenta en el cuestionamiento del físico de la joven en tanto objeto desprovisto de capital erótico y, por ende, de valor; cuestión difícil de no leer en conjunto con las declaraciones de Antía citadas sobre su autoestima.

Maia recibe comentarios semejantes, *"fea"* (Diario_Maia_9), donde incluso se sexualiza la relación con su hermana: *"Qué haréis en la cama* […] *follar entre hermanas es ilegal"* (Diario_Maia_10). Y Yaiza recibe mensajes que *"pues… depende, o sea, algunos, simplemente pues que les caía mal o que olía mal o cosas así* [risa incómoda]" (Entrevista_1_Yaiza_307), desviando el foco del cuerpo a lo personal.

5.2.1.3. La búsqueda de coherencia de la representación de sí con un marco referencial

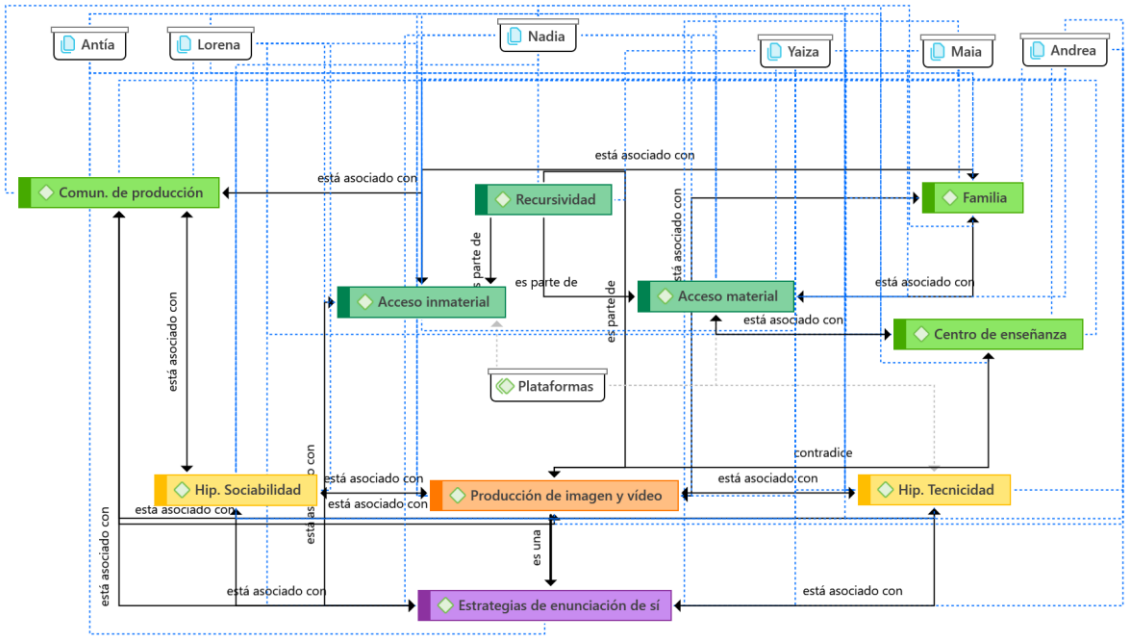
En el testimonio de las participantes sobre la experimentación del fenómeno emerge la recursividad de las prácticas digitales como un ejercicio de entrenamiento y adecuación que se inicia desde el primer acceso a los artefactos digitales y sus primeros usos y transita hasta las formas de producción y enunciación que desarrollan en la actualidad. La Figura 50, ilustra la relación entre la recursividad y el acceso material e inmaterial como un proceso de agenciamiento fractal; en el cual la familia, el centro de enseñanza y las comunidades de producción en las que se involucran, canalizan la introducción de cambios, hibridaciones, que

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

guían hasta las formas de ser, estar y hacer en los distintos momentos de interacción y participación en las plataformas.

Figura 50

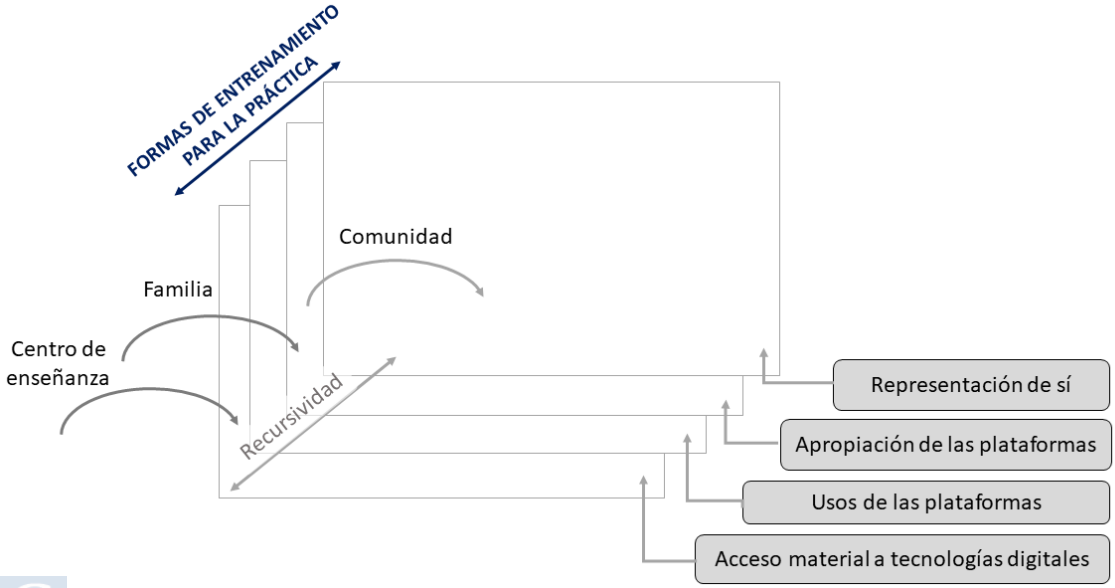
Red de códigos co-ocurrentes con la recursividad de la práctica en las plataformas



Fuente: elaboración propia.

Figura 51

Mapa conceptual de los estadios de recursividad de las distintas formas de acceso a la práctica en plataformas



Fuente: elaboración propia.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

En la figura 50 se da cuenta de cómo en cada forma de acceso, las jóvenes identifican una antesala que sirve de entretenimiento para una práctica posterior. Por tanto, es lógico asumir que en el tránsito por estos estadios se negocia la configuración de un referente acerca de cómo ser, estar y hacer en y a través de las distintas materialidades. Un referente que aparece en los datos estrechamente vinculado al dispositivo de género, coocurriendo la noción de referente o modelo de feminidad y masculinidad con el acceso en 24 y 17 citas respectivamente.

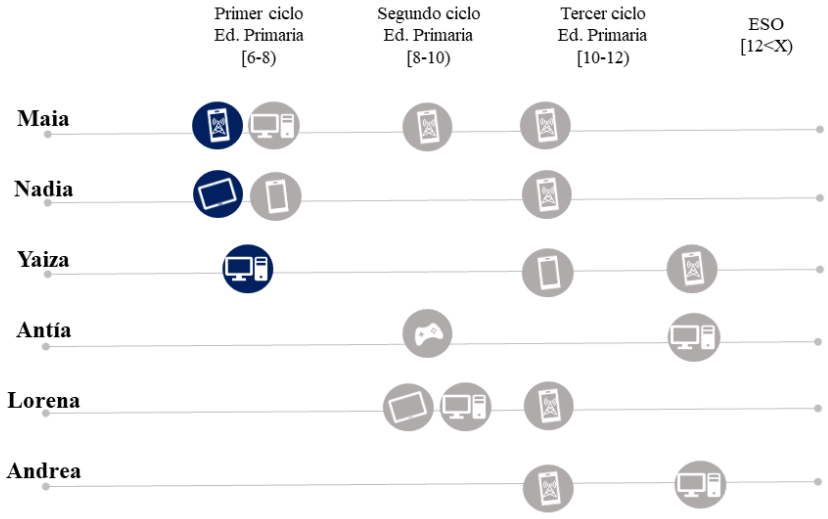
En cada estadio hay un agente facilitador: como se ilustra en la Figura 51, en un momento iniciático, aparece la familia; cuyo relevo lo adoptan las comunidades en las que se involucran según dicen apropiarse de las plataformas. Por tanto, la medida en que las familias y comunidades actúan de referente de la norma sexo-genérica y la apropiación de los artefactos y plataformas es vehículo para la representación de sí de las participantes, en tanto agenciamiento, en la intersección de ambas cuestiones.

5.2.1.3.1. Acceso material y primeros usos de los artefactos

Adentrándose en los datos, las concepciones de las participantes en torno al acceso material (87 citas), revelan: por una parte, la adquisición de un dispositivo de entrenamiento. Se trata de un móvil sin tarjeta SIM o una Tablet. Maia hace un uso recurrente del móvil materno a partir de los 6 años, el cual hereda poco después, sólo "*para jugar"* (Entrevista_1_Maia_233-235). Siguiendo el mismo patrón, como se ilustra en la Figura 52, Nadia y Yaiza acceden primero a un teléfono móvil sin tarjeta SIM que opera como juguete o artefacto para el juego. La primera lo adquiere cuando "*tenía como unos 6 o 7,* […] *un móvil que era un iPhone 3"* (Entrevista_1_Nadia_75) y la segunda en torno a los 11, *"lo tuve en sexto, a principios de sexto"* (Entrevista_2_Yaiza_56), unos meses antes de acceder al dispositivo con conexión. Ambas aclaran, *"sin tarjeta ni nada, lo típico para escuchar música, jugar a juegos y ya está"* (Entrevista_1_Nadia_75), *"era un móvil así más tal, simplemente pues para jugar o para lo que fuera, que no tenía ni número"* (Entrevista_2_Yaiza_58).

Figura 52

Acceso material de las participantes a los distintos artefactos



Fuente: Elaboración propia. Nota: Azul=dispositivo familiar; gris= dispositivo propio.

Si bien perciben que sus familias consideran temprana la edad de adquisición del primer móvil para disponer de una tarjeta SIM, no se percibe de este modo la conexión a una red wifi. Lo cual sugiere que la limitación podría estar más relacionada con un motivo económico o la ausencia de una necesidad percibida, que una razón relativa a la percepción del riesgo potencial del dispositivo en la infancia. En tanto que se trata de artefactos descartados por un familiar, heredados y sin un gasto asociado a una compañía móvil, cuyo uso se limita al hogar o espacios con conexión. Puede interpretarse en la misma línea el acceso temprano a una Tablet de Nadia, también compartido por Lorena: un artefacto que opera de antesala al teléfono móvil o el ordenador en materia de entretenimiento, cuyo manejo se orienta a la visualización de *"vídeos en YouTube y pasarlo bien, jugar a cosas de niña"* (Entrevista_1_Lorena_467). A efectos prácticos, las posibilidades facilitadas por este dispositivo son parejas a un teléfono móvil sin conexión telefónica.

El dispositivo sin conexión es concebido entonces como un artefacto para el juego simbólico. Forma de juego que sitúa a las menores como consumidoras, al iniciarlas en la visualización de vídeos en YouTube como una forma de extensión del televisor familiar: Nadia, Maia y Lorena hacen explícito que este uso es el atribuido a sus primeros artefactos digitales. Nadia afirma que "*lo único que usaba por esa época yo creo que YouTube. Entonces… pues sí, me suscribía a canales típicos de gente que jugaba videojuegos o cosas así"* (Entrevista_1_Nadia_87), Maia *"veía a la gente haciendo vídeos de recetas y todo"* (Entrevista_2_Maia_272) y Lorena añade *"era para ver vídeos en Youtube"* (Entrevista_1_Lorena_467), *"siempre me gustó el tema Youtube"* (Entrevista_1_Lorena_114). Mientras que Yaiza, Antía y Andrea no lo hacen explícito, pero sí dejan ver que existía un uso normalizado de esta plataforma y el consumo de este contenido antes de que se inicien en otras: Andrea alude a que *"hai moitas cousas que, non sei, xa as tiña aprendidas, non me acordo moi ben como, supoño que de* [ver] *moitos vídeos"* (Entrevista_1_Andrea_643), Antía confirma que "*veía a gente haciéndolo* [vídeos en la plataforma]*"* (Entrevista_1_Antía_224) y Yaiza se refiere a escenas familiares donde YouTube está presente "[un] *youtuber, que mis hermanos veían de pequeños* […] *cuando yo era pequeña, y… mis padres me echaban de la habitación, porque es un humor muy negro, entonces nunca les gustó que yo viera eso, claro, al ser tan pequeña"* (Entrevista_1_Yaiza_651).

Esta plataforma no la interpretan como una red social en sí misma, por lo que afirman habitar este espacio a edades tempranas y sitúan el primer acceso a redes sociales en momentos posteriores (*"las redes sociales no las empecé a usar hasta 2020"* (Entrevista_1_Lorena_465)). Esta interpretación suscita una concepción de la plataforma como extensión del televisor que es facilitada por las familias (*"solo veía… estaba de espectador y ya está"* (Entrevista_1_Nadia_87)) y actúa de antesala de Instagram o TikTok. Es decir, el acceso material al dispositivo móvil sin tarjeta SIM o a la Tablet facilitan el acceso a YouTube como una forma de recursividad del consumo televisivo en las prácticas familiares y, a su vez, facilitan un acceso inmaterial a los modos de representación de sí.

El acceso a un dispositivo móvil con conexión de telefonía e internet forma parte de un ritual de paso del centro de educación primaria al centro de educación secundaria. Por lo que el cambio de etapa determina cuándo finaliza una concepción, en exceso inocente, del móvil en

tanto juguete, para dar paso a la práctica: "*en sexto de primaria"* (Entrevista_1_Andrea_475), anticipando el cambio de etapa educativa, al igual que – argumenta Andrea – sus compañeras/os ("*cando empezamos todo o mundo a ter un móvil"* (Entrevista_1_Andrea_475)). Momento en el que también Yaiza, Antía, Nadia y Lorena se hacen con un móvil con conexión: *"el número no lo tuve hasta sexto de finales"* (Entrevista_2_Yaiza_56). Únicamente Maia adelanta este rito y lo hace únicamente un año: *"fue en 2019, aquí en España"* (Entrevista_1_Maia_233-235).

En relación con este ritual, Andrea señala el miedo al riesgo de ser excluidas: sus padres no eran favorables a este acceso (*"eles ao principio non querían"* (Entrevista_1_Andrea_479)), tuvo que insistir ante el miedo a una forma de exclusión que identifica en sus compañeras/os sin móvil *"antes do instituto, xa a maioría tíñamos móbil, había algunha persoa que a súa nai non lle deixaba que era como… a persoa desa edad fora do grupo de WhatsApp…"* (Entrevista_1_Andrea_477). En este acceso interviene la familia extensa, uno de sus tíos apoya la demanda de la joven y excede la decisión parental al contratar una tarjeta SIM sin consentimiento, forzando así el cambio de opinión, *"grazas ao meu tío puden convencelos […] porque me comprou unha tarxeta SIM […] foi moi gracioso… (risas)"* (Entrevista_1_Andrea_479-487). La lectura jocosa de Andrea ante esta acción sugiere la naturalidad con la que percibe la adquisición del artefacto, la infravaloración de la seriedad e implicaciones de esta decisión, así como el deseo de disponer de uno.

Un miedo que se refleja también en las familias en forma de ambivalencia, la conexión aparece como una forma de protección en el espacio físico frente a la desprotección en el digital: *"mis padres principalmente para lo que querían darme el móvil era para que cuando fuera al instituto estuviera comunicada"* (Entrevista_2_Yaiza_56); aun cuando los móviles están *"super prohibidos"* (Entrevista_1_Andrea_156) en el centro de enseñanza secundaria, como apuntan Andrea y Maia.

Una situación semejante acontece en la adquisición de un ordenador, siendo el centro educativo el que hace emerger una necesidad en relación con la resolución de tareas escolares. Así mismo, para Andrea la adquisición de un ordenador propio se produce en primero de la ESO y se justifica a través de las exigencias de la etapa educativa *("foi en primeiro da ESO cando xa tiven un persoal para…para as cousas"* (Entrevista_1_Andrea_491)). El mismo momento y razón apuntada por Antía, *"simplemente me lo compraron porque se lo pedí, lo necesitaba para clase"* (Entrevista_2_Antía_86-92); y también por Lorena, aunque se adelanta al segundo ciclo de la educación primaria, "*empezaba a hacer falta para los trabajos, […] solo lo usaba para eso…"* (Entrevista_1_Lorena_467).

Esta concepción que vincula el artefacto a un uso académico varía a lo largo del tiempo en los casos de Antía, aficionada a los videojuegos y que afirma haber recibido como regalo de las últimas navidades *"un ordenador gamer"* (Entrevista_1_Antía_457), y de Lorena, *"ahora sí que es verdad que lo uso para jugar Genshin, para jugar a otras cosas y también para hacer cosas de clase"* (Entrevista_1_Lorena_467).

La variación de la experiencia en relación con la adquisición de estos artefactos parece residir en el capital sociocultural familiar. Es Maia –la joven con capital cultural familiar menor y una situación económica menos favorable–, con acceso material a estas tecnologías y manejo en solitario a una edad menor (Figura 52). En cambio, Andrea, de un amplio capital cultural

acumulado y posición económica acomodada, es la joven que más tarda en acceder a este tipo de artefactos. En este rango, Yaiza y Nadia acceden de forma temprana a artefactos sin conexión de forma acompañada, pero si retarda su acceso a una tarjeta SIM; al igual que Antía, quien recibe una videoconsola como premio que le facilita la conexión wifi ("*me compraron en cuarto* [de primaria], *de hecho, me la compraron por aprobar el curso…"* (Entrevista_2_Antía_208) *"me dijeron, si pasas de curso, te compramos la PlayStation 4 y me la compraron"* (Entrevista_2_Antía_216)), pero se retrasa la adquisición de un móvil con conexión.

En el juego de acceso material a las tecnologías digitales, el momento de adquisición y tipo de dispositivo parece no guardar relación con el poder adquisitivo de las familias. Los artefactos se presentan en los primeros años de la infancia como instrumentos accesibles para el juego y, en este sentido, parece existir una recursividad entre artefactos, donde uno facilita el entrenamiento y acceso al siguiente. Cuestión perceptible en todas las participantes a excepción de Andrea, cuyo acceso está motivado por la necesidad de comunicarse con sus iguales, no ser excluida, y cada uno de los artefactos de los que llega a disponer se justifican en una necesidad percibida.

En este sentido, si bien el acceso a un dispositivo sin conexión autónoma parece facilitar la extensión del televisor hacia la plataforma YouTube, la tensión entre los cambios de etapa y familia que moviliza el acceso a más formas y tiempos de conexión suscita el acceso a otras plataformas.

5.2.1.3.2. Mediación familiar en el acceso a las plataformas digitales

En este juego, la familia emerge como facilitadora de este tránsito: las jóvenes – a excepción de Antía – afirman que el primer acceso a los espacios más comunes en su día a día tiene lugar en el núcleo familiar. En aquellas participantes de un capital cultural familiar más alto, estas plataformas forman parte de su imaginario antes de que se produzca el primer acceso material a las mismas. Es el caso de Nadia o Andrea, quienes afirman que Facebook, Twitter o Instagram han formado parte de las conversaciones familiares desde que tienen memoria, a pesar de que desconocían exactamente su significado o implicaciones:

> *En la conversación salía algo así, pero no sabía muy bien qué era. No lo entendía […] escuchaba a mi padre y a mi hermana, pero lo mismo que con Facebook, escuchaba cosas sueltas, entonces me sonaba el nombre, pero no sabía exactamente lo que era.*
>
> *(Entrevista_1_Nadia_73)*

Por su parte, Yaiza ya estaba expuesta a algunas de estas plataformas antes de poder tener acceso material y control sobre ellas, en tanto que su padre producía el podcast – también en formato vídeo, difundido a través de distintas redes sociales– donde la joven era protagonista. De forma que, si bien Yaiza no manipulaba la arquitectura de los espacios, sí era objeto de los mismos, conocía las formas de habitarlos y estos ritos y productos estaban en sus conversaciones familiares, tiempo de ocio y espacio escolar *("se ponía mi podcast en clase… que yo estaba tipo «no, por favor, no»* (risas)*…o que tenía que ir a dar charlas al instituto o a cursos superiores y era tipo «bueno…*»).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

En los casos de un capital cultural familiar medio o inferior, el acceso se inicia por: invitación de la familia, como Lorena (*"En Instagram, la cuenta me la hice porque me lo recomendó mi madre en 2016* […] *a ella le hace ilusión que hiciese yo contenido también"* (Entrevista_1_Lorena_73-77); o a través de los perfiles de alguno de sus miembros, como Maia, quien en una suerte de juego simbólico donde reproducía las formas de comunicar de los vídeos de YouTube que le había mostrado un primo, toma el teléfono móvil de su madre, configurado con las cuentas de usuario de su padre y comienza a producir y distribuir contenido siguiendo las indicaciones de la plataforma:

> *Veía muchos vídeos de, de chicos jugando […] me gustaba. Pues cuando tenía unos 6 o 7 años, mi primo me enseñó a grabar pantallas desde el ordenador y pues yo grababa un video jugando […] hasta que un día enseñé mi cara porque veía la gente a hacer eso […]. Todo lo que hacíamos lo grabábamos.*
>
> *(Entrevista_1_Maia_196)*

"yo cogí el móvil de mi madre, para hacer eso y la, la cuenta que estaba la puse, creo que era la cuenta de mi padre…" (Entrevista_1_Maia_198). En este caso, no existe una conversación familiar o una presencia explícita de las plataformas en el quehacer diario de la familia, pero sí es esta quien facilita indirectamente el acceso.

Es únicamente Antía quien accede por primera vez a la plataforma YouTube, en calidad de red social, cuando jugando con su PlayStation encuentra la opción *"iniciar retransmisión."* (Entrevista_1_Antía_222) y tras hacer *click* le demanda la creación de un usuario.

En un sentido simbólico, la mayor parte de las participantes integran las plataformas en el rizoma de práctica normativo por mediación familiar, a las que acceden y habitan sin una reflexión previa o conciencia de querer habitar. Un lugar que, en el caso de Antía, ante la ausencia de la familia, parece ocupar con más énfasis la plataforma.

En este sentido, cabe preguntarse qué referente facilita la familia para la participación como sujeto mujer, dada su influencia y en tanto que el referente de feminidad emerge como un código coocurrente con el acceso material e inmaterial a la interacción.

En este sentido, en el contexto familiar de las participantes emergen imaginarios definidos en torno a las figuras femeninas y masculinas que pueden interpretarse como un referente – en tanto modelo – de feminidad y masculinidad. Se observa que, con independencia del capital sociocultural y la distancia que separa a las distintas mujeres que acompañan a las participantes en el contexto familiar, la figura femenina de referencia es asociada a los cuidados (coocurrencia de 46 citas, figura 53). Todas las participantes aluden a la figura materna para referirse a su cuidado en la infancia, incluso desde el juicio cuando no es la madre la figura cuidadora.

Es la madre quien se dedica en mayor medida al trabajo no remunerado en el hogar (es la situación de Maia, Andrea y hasta un tiempo reciente de Lorena), a quien se cuestiona en su trabajo (*"Mi madre trabaja en casa, pero tiene su... no es un hobby, pero sí gana dinero, que es panadera"* (Entrevista_1_Lorena_51), *"eh… pff ¿administrativa? Creo…o algo así"* (Entrevista_1_Yaiza_67)) o se responsabiliza del incumplimiento de los cuidados en la infancia cuando este rol es adoptado por otra mujer de la familia (*"básicamente mi madre trabajaba en* [ciudad], *o sea, tenía allí la oficina* […] *cuando ya fuimos los cuatro ya dijeron trabaja desde*

casa porque no te da la vida, […] *prácticamente yo vivía entre comillas con mi abuela"* (Entrevista_1_Yaiza_65)). Siendo únicamente la madre de Antía quien se presenta como única proveedora de la familia ante la situación de desempleo de su padre (*"veterinaria* […] [mi padre] *no está trabajando, no tiene carrera, tiene bachiller, solo"* (Entrevista_1_Yaiza_53-58)).

Figura 53

Relación entre los referentes de feminidad y masculinidad en el contexto familiar con el placer y los cuidados



Fuente: elaboración propia.

En cambio, independientemente de la presencia de la madre en el hogar, es concebida como una figura vinculada a los cuidados: Andrea comparte como su madre asiste a las reuniones del instituto (*"convoca unha reunión cos meus pais no instituto, o sea, vai a miña nai"* (Entrevista_1_Andrea_77)), busca asociaciones para entender su transición (*"empezou a chamar a asociacións para informarse, poder entenderme mellor"* (Entrevista_1_Andrea_44)) y acostumbra a acompañarla ante la prensa pese a no ser de su agrado (*"a ela non lle gusta nada sair na tele nin esas cousas,* […] *non quería parecer como que me ocultaba, pois ela ao final accedeu a este tipo de cousas…"* (Entrevista_1_Andrea_51)). Antía se dirige a su madre para dialogar y pedir permiso para hacer alguna actividad (*"mi madre sí que puedo discutir y debatir, pero con él no* […] *estudios, deportes"* (Entrevista_1_88-90)); y Nadia se refiere a ella cuando habla de su salud mental y la búsqueda de ayuda psicológica, responsabilizándola de que no haya tenido esta ayuda antes:

> *Le pedí a mi madre ir a un psicólogo cuando tenía como… ¿12 años o algo así? Y acabo de empezar a ir el año pasado… […] yo creo que mi madre era, al ser psicóloga, era como que sentía la presión de tener que hacerlo bien.*
>
> *(Entrevista_1_Nadia_196)*

Lo mismo sucede cuando aluden al acompañamiento y escucha ante problemáticas, inquietudes políticas o identitarias: Nadia sale del armario con su madre (*"se lo conté a mi madre, de… estoy saliendo con esta persona […] mi padre se enteró porque se lo contó mi madre"* (Entrevista_1_Nadia_291)), Lorena le comparte sus inquietudes (*"mi padre trabaja más fuera, entonces no lo veo tanto,* […] *entonces se lo cuento más a mi madre"* (Entrevista_1_Lorena_49), Antía sus romances (*"me empezó a gustar* […] *lo hablé con mi madre, un poco"* (Entrevista_1_Antía_527-529)) y Yaiza reflexiona junto a su madre acerca de

sus preocupaciones (*"claro, en su época, pues no había tanto tal… entonces intenta entender también y dice «no sé si es así, pero..» entonces…"* (Entrevista_1_Yaiza_189)).

En cambio, el padre es mencionado mayormente para referirse al ocio compartido (*"básicamente,* [juega a] *todo lo que toquemos nosotros"* (Entrevista_1_Yaiza_98), *"mi padre siempre fue también muy aficionado a la ciencia*, […] *fue salir de clase y decir «¿quieres hacer un podcast?»"* (Entrevista_1_Yaiza_121)), sus habilidades (*"meu pai me corrixe, por exemplo, así…que non teña ningún faio, pola fala*, […] *é castelan falante, pero sabe moito de galego"* (Entrevista_1_Andrea_506-512), *"mi padre sí* [tiene idea] *porque de hecho trabaja cien por cien desde Internet"* (Entrevista_1_Nadia_114), *"papá, me bajas* [descarga] *no sé qué"* (Entrevista_1_Yaiza_98)) y la justificación de su ausencia (*"mi padre trabaja más fuera, entonces no lo veo tanto, pero no afecta en nada la relación"* (Entrevista_1_Lorena_49)). Así como, en las participantes Antía y Nadia, se alude a la agresividad (*"empezó a ser más… no se gritaba más…a ser más agresivo"* (Entrevista_1_Antía_86)) y la imposibilidad de dialogar o discutir acerca de cuestiones íntimas (*"mi padre está loco* […] *nos empieza a llamar comunistas… no tiene nada que ver y empieza a decir tonterías y mi padre habla gritando, así que no podemos hablar normal con él"* (Entrevista_1_Maia_563-565)).

Es llamativo que, con hermanas o hermanos mantienen esta asociación: Yaiza justifica su buena relación con una hermana mediante los cuidados recibidos (*"me tiene venido a buscar al instituto y tal"* (Entrevista_1_Yaiza_50)) y cuestiona a la otra por no ser comprensiva y tolerante (*"tiene muy poca tolerancia"* (Entrevista_1_Yaiza_52)); mientras que su hermano es con quien mantiene una relación más íntima basada en el ocio compartido e intereses comunes (*"es con el que yo me llevo bien"* (Entrevista_1_Yaiza_52), *"somos clavados"* (Entrevista_1_Yaiza_58)). Nadia habla de su hermana como su principal referente en lo que respecta a su educación sexual, cuestionamiento crítico de las relaciones sexoafectivas o la seguridad en plataformas digitales (*"mi hermana es la persona que siempre me ha dado charlas"* (Entrevista_1_Nadia_468). Y Maia actúa como cuidadora de su hermana menor, a quien enseña música nueva y con quien comparte perfiles en entornos digitales (*"le enseñé yo"* (Entrevista_1_Maia_63).

Esta asociación se refleja también en lo relativo a las tecnologías digitales (Figura 54): cuando aluden al referente tecnológico (29 citas) dentro del contexto familiar, se refieren mayoritariamente a un hombre (24 citas, frente a 8) y cuando abordan medidas de control ligadas a la protección ante el riesgo se refieren a una mujer (12 citas, frente a 4).

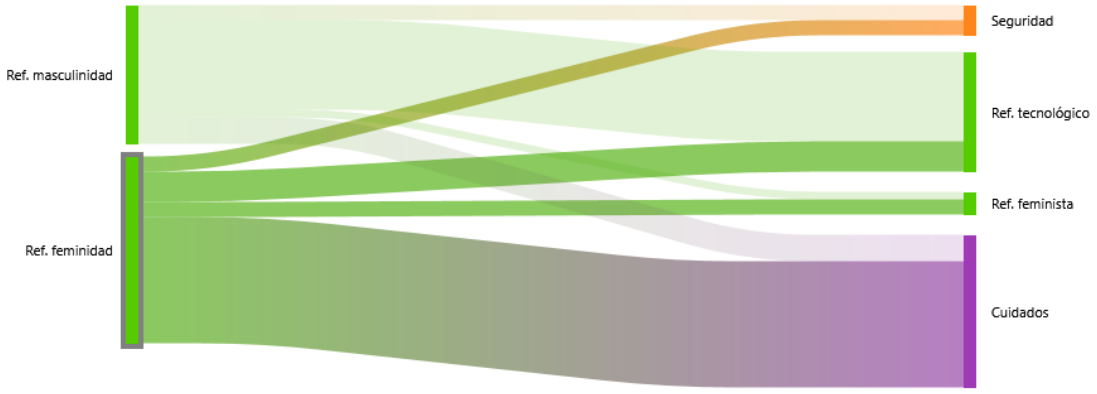
Con frecuencia inciden en el desconocimiento de sus madres (*"mi madre no tiene mucha idea de Internet"* (Entrevista_1_Nadia_104). Únicamente Antía rompe con esta asociación (*"mi madre, a ver, entre mi madre y yo somos como las informáticas de, de nuestra familia"* (Entrevista_1_Antía-705)); en cambio existe un matiz relevante, en tanto que mientras las demás participantes hablan de su padre como jugador o profesional relacionado con los medios digitales, ella lo hace de su madre como la persona capaz de solucionar un problema técnico menor en la configuración del móvil de otro miembro de la familia (*"nos dedicamos a arreglar el móvil de mi abuela y a ayudar a mi padre con las cosas"* (Entrevista_1_Antía-705)).

La variación entre la experiencia en relación con el padre oscila entre la exposición de la infancia bajo su control (*"en verdad pues…tercero de primaria tampoco me enteraba muy bien,*

porque claro, yo llegaba, veía una mesa de mezclas, que solo veía botones por todos lados, micrófonos…" (Entrevista_1_Yaiza_144)) y la prohibición arbitraria y puntual (*"mi padre se enfada muy rápido y siempre nos amenaza con quitar el móvil"* (Entrevista_1_Maia_717)). En este rango aparece la ausencia y desconocimiento (*"No* [ven mi contenido] (risas), *si se lo enseño, yo* […] *mi padre no"* (Entrevista_1_Lorena_80-89), *"se fían de mí* […] *a no ser si se los enseño yo de casualidad"* (Entrevista_2_Antía_38-40) y el acompañamiento desde la distancia (*"me corrixe por exemplo"* (Entrevista_1_Andrea_506). Mientras que la experiencia relativa a las madres se alinea en la articulación de estrategias de control: prohíben la exposición del rostro (*"no quieren que se vea cara* […] *a ver, a mi padre no, que le da igual, pero a mi madre lo que es por, por si acaso"* (Entrevista_1_Antía_383-385)), desconfían de las voces adultas que escuchan en las videollamadas (*"si les quería pasar una foto para que viesen cómo era, que me mandasen un audio para ver qué edad tenían y eso"* (Entrevista_1_Antía_391), *"ella se preocupaba* […] *porque, o sea, porque tiene, tenía la voz muy, muy gruesa* […] *pensaba que eran mucho mayores, pero no eran"* (Entrevista_1_Maia_64-68)), leen conversaciones (*"veía mi móvil"* (Entrevista_1_Maia_599)) e intervienen cuando emergen problemas relativos al acoso sexual (*"me dijo que no le hiciese caso"* (Entrevista_1_Antía_511)).

Figura 54

Relación entre los referentes de feminidad y masculinidad en el contexto familiar con el placer y los cuidados



Fuente: elaboración propia.

Se configura una representación de la mujer como un sujeto en los márgenes de la digitalidad, a la cual accede para ejercer el cuidado. Una lectura a la que subyace una vinculación entre la feminidad y la figura de la víctima responsable de protegerse del peligro. Frente a una figura masculina con autoridad para la prohibición o la desvinculación, con un amplio abanico de experiencias en relación con las tecnologías que puede ser reducible a una cuestión de clase: es natural en el ocio o empleo para aquellos de un capital cultural medio o alto (Yaiza, Nadia, Lorena y Andrea), ajeno para aquellos otros con un capital cultural menor, en situación de desempleo o precarizados tras un proceso migratorio (Antía y Maia).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Como posibles líneas de fuga, emerge la figura feminista que cuestiona las relaciones de poder-saber de género. Únicamente Yaiza alude tanto a su madre como a su padre (*"creo que estaría pues mi padre* […] *también estaría eh…mi madre,* […] *siempre, pues desde pequeñita tal, pues me decía que… o sea eso, mi casa nunca fue un sitio de decir no puedo compartir mi opinión"* (Entrevista_1_Yaiza_617)), aunque es en la primera en quien hace un mayor énfasis, no tanto desde la dotación de un argumento político como desde la invitación a la reflexión y el debate; Nadia se refiere a su hermana y Andrea menciona a una prima. Antía, por su parte, afirma no encontrar dentro del núcleo familiar esta figura, siendo una docente del centro de educación secundaria quien ejerce como tal cuando la joven busca su ayuda con motivo de una relación de violencia de género intermediada por tecnologías digitales que es justificada por su padre y – aunque sí valorada – no intervenida por su madre: *"me sacó de clase, una semana después creo que fue, en matemáticas y me dijo que la orientadora, si necesitaba hablar con ella, que hablase con ella"* (Entrevista_1_Antía_404).

5.2.1.3.3. Apropiación de las plataformas digitales

Si bien el primer acceso inmaterial se identifica en la familia, algunas de las jóvenes parecen hacer una distinción entre el primer uso y su apropiación de las plataformas, como si las formas de hacer o practicar articuladas en un primer momento permitiesen un uso posterior. Andrea sitúa la creación de sus usuarios en redes sociales en 2021, tras un periodo de mayor acceso a información y autocuestionamiento, producto del confinamiento cautelar con motivo de la pandemia de la Covid-19, que la lleva a identificarse públicamente como mujer transgénero, conocer a personas activistas en los derechos LGBT a través del asociacionismo y a despertar un interés por el activismo que canaliza mediante las redes sociales (*"decido crearme unha… bueno, en diferentes contas…en Instagram, en Twitter… e empezar co meu activismo"* (Entrevista_1_Andrea_38)). En cambio, confiesa avanzada la conversación que ella ya tenía un perfil en Instagram. Es este mismo perfil el que le facilita el acceso a la información que sí señala haber consumido durante la pandemia. Un perfil que no considera relevante mencionar o incluir en su línea del tiempo (Figura 55), en tanto que no concibe su actividad como importante o valiosa durante la entrevista (*"xa antes do activismo e era un puco pois… non sei, comecei a subir historias con amigos…cousas así máis persoais…* […] *non sei"* (Entrevista_1_Andrea_306)).

En la misma línea, Yaiza sitúa en su línea del tiempo el acceso a Instagram en 2020 (Figura 55), relacionado con el *roleplaying* y el *cosplay* y debido a la disposición de tiempo que le facilitaba la misma contingencia sanitaria, la ausencia de una escuela que no resolvió ninguna medida alternativa a la presencialidad y la falta de posibilidades de ocio fuera de una vivienda de tamaño reducido (*"tener demasiado tiempo libre, sin tener que hacer nada y pues… tampoco, o sea, mi casa no es una casa grande que digas puedo estar jugando a lo que sea"* (Entrevista_1_Yaiza_92)). En cambio, también confiesa haber accedido a esta plataforma y otras en repetidas ocasiones anteriores, sin haber llegado a entender y adueñarse de sus dinámicas (*"antes lo había hecho* [Instagram], *tipo vamos a ver filtros.* […] *nunca conseguía enterarme de cómo iba, era un plan, solo veía botones por todos lados que no entendía cómo funcionaban"* (Entrevista_1_Yaiza_37)).

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Así mismo, Lorena integra en su línea del tiempo únicamente TikTok (Figura 55), lo hace a colación de un cambio de amistades que producían contenido *cosplayer* en este espacio y que la motivan a iniciarse. No incluye ninguna otra como Instagram, la primera a la que accede, así como tampoco ningún otro de los perfiles que confiesa haber tenido con anterioridad, cuya actividad dice no guardar relación con aquello que acontece en las redes sociales hoy:

> *Yo tenía una cuenta, que era la que tenía de Inazuma Eleven, pero puf…un día, desapareció* (risas) *y dije, bueno, pues a tomar por saco, pues me hago otra, otra que tenía que ver con otro anime* […] *un día dije, me voy a crear otra de cosplay, para no enrollar… esa cuenta la acabé borrando.*
>
> *(Entrevista_1_Lorena_490-492)*

En cierta medida, a esta distinción subyace la identificación de distintas etapas en su relación con estos artefactos y plataformas, percibiendo algunas de ellas y los usos efectuados de las mismas como un entrenamiento para un uso posterior: con un mayor dominio de los saberes y dinámicas que se articulan en el habitar estos espacios; adecuación a las rápidas y volátiles tendencias y costumbres del entorno; y una intencionalidad concreta (el activismo digital, para Andrea; o el *roleplaying* y el cosplay para Yaiza y Lorena), a la cual es atribuido un mayor valor y consideración en su etapa vital actual.

Por su parte, Nadia identifica en la línea del tiempo las diferentes etapas que transita en su forma de habitar y configurar sus perfiles en diferentes plataformas: primero, se refiere a su presencia en estas plataformas mediante diferentes usuarios de forma genérica, como un flujo en el espacio – tiempo volátil y sin un valor atribuido, que se sentía insegura para habitar (*"era una persona demasiado insegura como para dejar que supiesen de mí"* (Entrevista_1_Nadia_82)) y que forzaba por presión de grupo (*"la presión social y el querer encajar me llevan a las redes"* (Entrevista_1_Nadia_144, Entrevista_Lineadeltiempo_1_Nadia)). Más tarde, identifica un cambio de percepción sobre sí misma y la visibilidad en redes sociales que la motivan a cambiar la configuración de su perfil y a articular otras formas de habitar estos espacios.

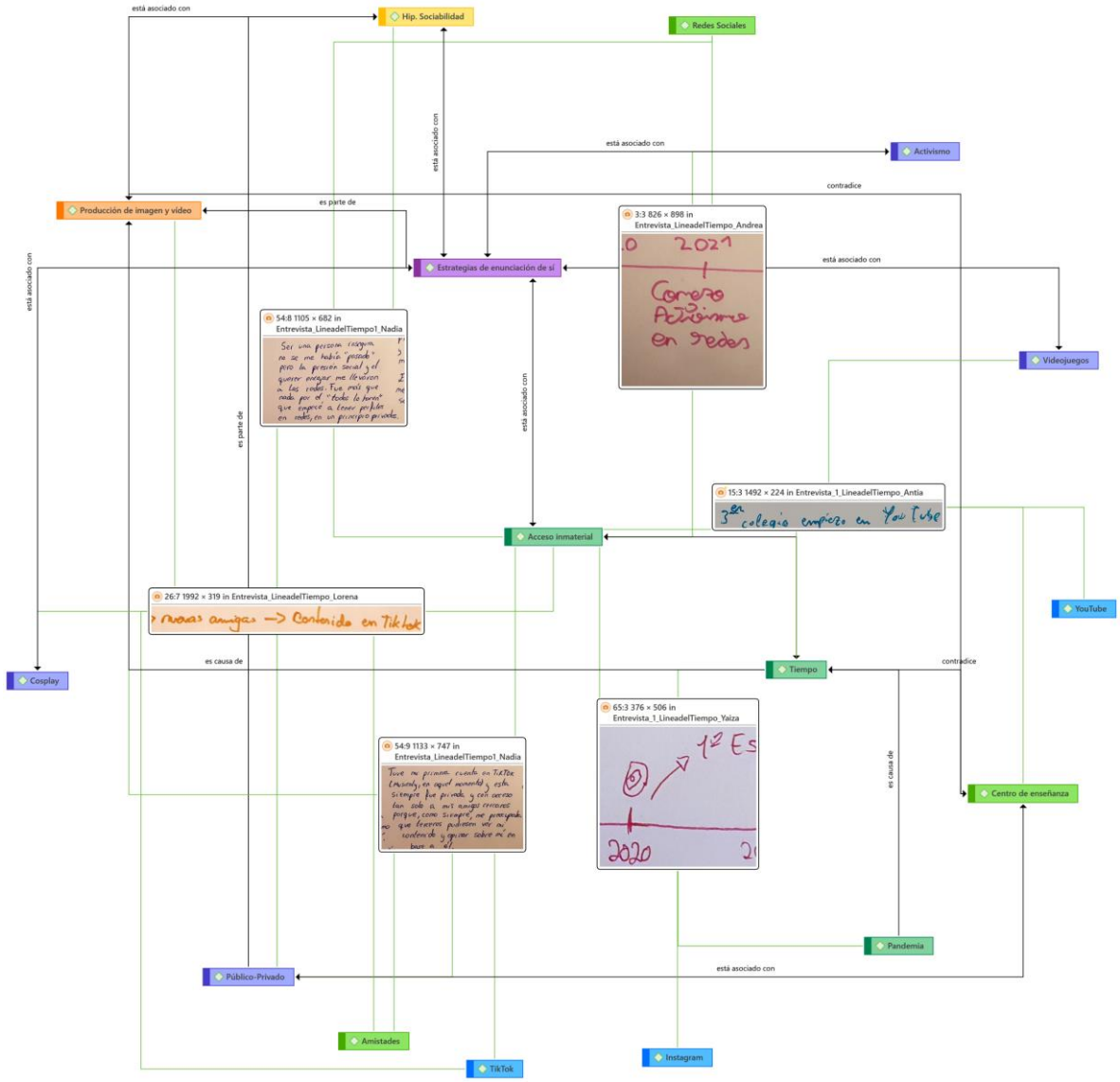
Por el contrario, Antía y Maia no hacen esta distinción. La primera inicia en YouTube en la línea del tiempo (como ilustra en la red de la figura 55). Es la primera red social a la que accede, cuyo uso continúa vigente pese a su escasa disposición de tiempo para producir vídeo, y en la que su contenido ha evolucionado, pero no ha cambiado. Maia, aunque comparte su primer acceso a YouTube y la incorporación de las siguientes plataformas que descubre, en un juego de ensayo-error; cuando crea su línea del tiempo, no menciona ninguna. Su interés en cada uno de los perfiles que configura en las diferentes redes sociales y las producciones que durante un tiempo breve pone en circulación desde las mismas es volátil (*"me faltaron muchos por hacer aún"* (Entrevista_2_Maia_458)*, "me estaba empezando a dar pereza"* (Entrevista_1_Maia_476)). En cambio, en esta variación de la experiencia emerge como constante la aparición de perfiles descartados para dar lugar a otros o, en su defecto, crear perfiles nuevos que no llegan a desarrollarse.

Las primeras formas de producción parecen destinadas a ser descartadas y archivadas o eliminadas, "*en mi cuenta tenían muchos vídeos y luego los quería cambiar y quería hacer otra cosa"* (Entrevista_2_Maia_133); ya no son coherentes con el practicar común en el espacio y

esto genera una tensión: vergüenza. Lo cual lleva a iniciar un perfil tras otro desde cero: "*esa cuenta la acabé borrando* […] *daba mucho lache* […] *vergüenza ajena"* (Entrevista_1_Lorena_490-492)). Depuran sus formas de practicar y eliminan y reconfiguran estos espacios a medida que transforman su práctica.

Figura 55

Red del código acceso inmaterial en las seis participantes



Fuente: elaboración propia.

Esto permite profundizar en la relación de la experiencia de práctica y la brecha digital, iluminando las formas de visibilidad en tanto mercancía señaladas en epígrafes anteriores de este apartado: estas formas de práctica – y, por ende, proceso de subjetivación – es moldeado a través de los diferentes niveles de acceso digital y las relaciones sociales y materiales establecidos durante el mismo. Las formas de práctica anteriores, descartadas, preparan para las formas de representación actuales; y, a su vez, este proceso rápido de transformación moldea

una concepción identitaria dinámica, no perdurable en el espacio, en diálogo con arquitecturas pensadas para este cambio. Una negociación que, perciben, se inicia en el consumo y al acceder a una comunidad de práctica: *"estaba de moda… y como todo el mundo, pues lo estaba haciendo, lo ponía en su biografía, dije, bueno, pues yo también lo voy a hacer…"* (Entrevista_1_Lorena_139), *"en 2020 estaban todos queriendo ser así y yo también"* (Entrevista_1_Maia_389).

5.2.1.3.4. Mediación de las comunidades de producción en la negociación de las prácticas en plataformas digitales

De nuevo, cabe preguntarse entonces qué subjetividades relativas al género se representan en las comunidades de práctica en las que se involucran las participantes. En este sentido, la presencia femenina y masculina en el relato hace emerger de forma diferenciada mecanismos de poder. El referente de feminidad se asocia en mayor medida que el masculino con la amistad, la identificación de una comunidad de apoyo y la disposición del cuerpo en la imagen. Mientras que el referente de masculinidad tiene una presencia mayor en la toma de decisiones, estímulo o promoción de formas de visibilidad y construcción de relatos.

En este sentido, cuando las jóvenes aluden a las personas con las que se relacionan de forma directa o indirecta en la construcción de producciones, se refieren a las mujeres como amigas o fuentes de apoyo que animan y motivan las actividades que desarrollan en espacios digitales: "*me dicen que hago muy buen cosplay y me dan nuevas ideas"* (Entrevista_egonetwork_Lorena_4). Una percepción que se construye en las participantes Lorena, Nadia, Yaiza y – de forma más sutil – Andrea en oposición a una noción de sujeto mujer que en el espacio físico está atravesada por el enfrentamiento y la clasificación como oposición: *"típicas niñas estas repelentes que se metían con tu físico"* (Entrevista_1_Nadia_164), *"cayetanitas… de estas que son todas iguales y van vestidas igual, tienen un iPhone"* (Entrevista_1_Lorena_345), *"varias compañeiras son antifeministas, xa non te digo compañeiros…senón compañeiras"* (Entrevista_1_Andrea_225). Así como también las nombran como iguales que figuran en una producción común, enfatizando la implicación y lugar de la persona en la imagen más que el rol específico que ha tenido en la idea o construcción de la producción: *"en algunos vídeos salgo con ellas"* (Entrevista_1_Lorena_415).

Sobresale en las participantes Antía y Maia que las mujeres están ausentes de este relato, únicamente la segunda hace mención a su hermana, quien la acompaña en sus producciones, llegando a crear productos de forma colaborativa (*"empecé a hacer vídeos con mi hermana"* (Entrevista_1_Maia_196), *"luego le dije a mi hermana, «¿creamos una cuenta para traducciones?»"* (Entrevista_1_Maia_461)).

En cambio, cuando aluden al referente de masculinidad en las comunidades en las que interactúan, presentan a un hombre, joven o adulto, que aparece como líder que forma u organiza la comunidad, propone o estimula la presentación pública, se encarga de tareas técnicas o produce el contenido.

En lo relativo a la formación u organización del grupo, Yaiza identifica a unos fotógrafos, hombres adultos, que reconoce como *"amigos de unos amigos míos"* (Entrevista_1_Yaiza_520) y que forman el *"grupo de Whatsapp de, de Cosplayers"* (Entrevista_1_Yaiza_608) que da lugar a una amistad. Por su parte, Lorena, señala como su

grupo se forma a raíz de un evento que está organizado y liderado por un chico de su edad ("*fue él quien organizó la quedada"* (Entrevista_1_Lorena_401)), el que actualmente es su pareja ("*lo voy conociendo cada vez más y más y más, quedamos un par de veces y bueno, empezamos ahí hace poquito*" (Entrevista_1_Lorena_406)).

En lo relativo a la proposición o estímulo para la presentación pública, Nadia señala a un profesor de baile. Si bien alude de forma constante a dos profesores/as, un chico y una chica – así lo señala en su Ego Network (Entrevista_1_Egonetwork_Yaiza) –, es él en quien hace más énfasis:

> *Cuando conocí a mi profesor,* […] *salí de la clase y casi me pongo a llorar de la emoción,* […] *me has dado más confianza en mí misma que todas las personas en mi entorno… en 1 hora,* […] *empecé como a cogerle muchísimo cariño* […]. *Me transmitía muchísima confianza y me hacía sentir muy bien.*
>
> *(Entrevista_1_Nadia_3304)*

La joven manifiesta una admiración profunda por su trabajo (*"pasaban todos los veranos en Asia, en Corea* […] *de hecho han tenido trabajos allí, han trabajado con idols"* (Entrevista_1_Nadia_367-371)), que la llevan a seguir sus consejos también fuera de la academia, como el apoyo a la industria del k-pop, la creación de contenido y la visibilidad en plataformas digitales:

> *Siempre nos impulsa a que, si nos gusta, esa cultura…* […] *porque la cultura del baile en Asia está mucho más arraigada que aquí* […] *que aprovechemos las veces que tenemos eventos y oportunidades aquí, porque eso impulsa a que vengan cada vez más*.
>
> (Entrevista_1_Nadia_373)

> *También teníamos esa conversación, de si queréis subiros, subiros, porque total, las historias duran 24 horas y después de eso nadie más lo va a ver, o sea, que está bien, era como… para mí era tranquilizador que no fueran a quedarse ahí y a permanecer ahí*.
>
> (Entrevista_1_Nadia_346)

Por su parte, Maia y Antía señalan ser la *"la única chica"* (Entrevista_1_Antía_123) en distintas comunidades, con un rol importante en la toma de decisiones relativas a qué puede ser dicho o mostrado en espacios colaborativos: (*"dices que te gusta BTS y dicen que son chinos gays […] ¿qué voy a hacer? ¿llorar por eso?"* (Entrevista_1_Maia_338-342).

Es también Nadia quien señala que son dos compañeros de su comunidad de producción quienes se encarga de grabar los vídeos y también quien edita este contenido, *"primero mira los vídeos y ve cuáles sirven y cuáles no,* […] *hace como preselección* […] *después en general como es la persona que más sabe de editar, es la que decide más o menos dónde van a ir los cortes"* (Entrevista_2_Nadia_271). Existe un proceso de negociación, pero la joven señala que es mínimo:

> *el resto podemos aportar ideas y tal, pero al fin y al cabo es la persona que sabe cómo hacerlo, entonces sabe si va a funcionar o no va a funcionar teniendo en cuenta el material que hay, así que prácticamente siempre lo decide esa persona. Pero siempre nos pasan los vídeos... como para decir oye, pues es que tengo dudas entre estos dos vídeos y no sabría muy bien cuál utilizar... o es que*

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> *no sé muy bien si hacer un corte aquí o no y nos manda varias versiones, con un corte, sin él…*
>
> (Entrevista_2_Nadia_271)

De forma que las figuras masculinas y la forma de representación que configuran en estos espacios sitúan a los compañeros hombres en un lugar central. Una figura que no dista de aquella identificada en el espacio físico, donde los compañeros hombres son percibidos de forma amable (*"me sentía más cómoda con chicos que con chicas, porque sentía que me juzgaban menos"* (Entrevista_1_Lorena_30), *"siempre fui de tener más relación con chicos que con chicas"* (Entrevista_1_Antía_550)), al tiempo que emergen en los testimonios mecanismos de clasificación y exclusión (*"te dice «Onee-chan»"* (Entrevista_1_Yaiza_300), *"puse una de una introducción de un anime y dijeron, eh… quita eso que es de chinos,* […] *el nivel era tipo, la canción está en inglés, es de Japón"* (Entrevista_1_Yaiza_308), *"a veces hacen bromas,* […] *los chicos son, son peores"* (Entrevista_1_Maia_848-850)), distribución del cuerpo (*"él también estaba hablando de mi por detrás…y me quedé… […] cosas relacionadas con el cuerpo"* (Entrevista_1_Yaiza_270) o regulación (*"empeza a insultarme e a amenazarme con pegarme…e adiviña de que parte se puxo o grupo?"* (Entrevista_1_Andrea_208)).

Más allá del binarismo simplificador, estas comunidades emergen como espacios para un relato disidente en el cual las jóvenes identifican referentes subversivos con el dispositivo de género: Andrea señala activistas transgénero en sus comunidades que han transformado su argumento político y la forma en que produce contenido, actuando como referente (*"no grupo teño unha amiga trans que falo con ela así temas de política e teño esa perspectiva anarquista e teño un amigo trans que é super comunista, así que falo con ambos as diferentes perspectivas…"* (Entrevista_1_Andrea_440), *"antes de coñecerlle en persoa, empecei a ver o seu Twitter, os seus vídeos… e me pareceu unha persoa xenial, simplemente* […] *pois coincidimos en organizacións e sí que podo falar con él…"* (Entrevista_1_Andrea_396-402)). Yaiza y Nadia identifican personas no binarias en sus comunidades de producción que son leídas como personas creativas, que han puesto en cuestión y movilizado la transformación de la forma en que se enuncian en las producciones: *"él es trans y entonces, es como que igual si no eres una persona tan dentro del colectivo, por así decirlo, tan… enterado o interesado, pues igual tiene más importancia que si ya… estás dentro"* (Entrevista_1_Yaiza_339), *"le conocí porque le pedí una foto […] bueno me gustó su cosplay y tal, le pedí foto"* (Entrevista_1_Yaiza_335), *"una amiga mía empezó a tener como dudas sobre su género* […] *empecé a formarme sobre el tema y a ver como el caso de una persona a mi lado real,* […] *dije…pues igual sí que son importantes los pronombres"* (Entrevista_1_Nadia_268).

Cuestión que podría identificarse como una línea de fuga que resuena con un prisma posgénero en relación con las plataformas digitales, pero en cambio suscita la pregunta de por qué parecen ser sistemáticamente Maia y Antía – jóvenes de un capital cultural menor – quienes disponen de una experiencia de interacción más acotada a la masculinidad. Una pregunta que resuena con un relato de Maia que da lugar a la existencia y normalización de personas transgénero, pero empleando los pronombres incorrectos para aludir a una persona conocida (*"hemos ido al, al centro con él* […] *es una chica trans"* (Entrevista_1_Maia_377-379)).

Cuando se pregunta de forma explícita a las participantes por aquellas personas con las que no mantienen una relación directa, sino que son admiradas y actúan como modelo para crear producciones digitales o interactuar en estos espacios, emerge una asociación entre el referente femenino y las estrategias de enunciación de sí, la estética y la distribución del cuerpo. En cambio, el referente de masculinidad se vincula – en mayor medida que el femenino (Figura 56) – a una persona referente en la política, la creación de contenido y las prácticas de consumo de imagen y vídeo. En este sentido, aunque son escasas las alusiones a un referente LGBT, este aparece asociado a las formas de enunciación de sí cuando no se vincula a una persona concreta o su género; en cambio, cuando se alude a una persona, se asocia a un hombre y se relaciona con el referente político y la creación de contenidos.

De la intersección de los códigos coocurrentes en mayor medida con la feminidad que con la masculinidad emergen distintos modelos estéticos acerca de ser, estar y hacer como mujer en los espacios digitales que resuenan con las prácticas de representación de sí que articulan en estos espacios.

Figura 56

Diagrama de Sankey de la co-ocurrencia del código referente de feminidad



Fuente: elaboración propia.

Andrea se refiere en distintas ocasiones a la mujer feminista como algo perceptible a simple vista, un imaginario estético que es capaz de detectar en una compañera (*"víase que era moi feminista"* (Entrevista_1_Andrea_225)) y en sí misma (*"eu non o podo dicir, pero víase que era moi feminista"* (Entrevista_1_Andrea_225)). Una idea que, desde un prisma antagónico, emerge en los testimonios de Antía y Maia cuando hablan de las "*feminizis*" (Entrevista_2_Maia_699) como un colectivo visible, aunque no se llega a identificar qué las caracteriza.

Andrea se idéntica con este referente estético de la mujer feminista, el cual recrea – afirma – a través de la performance *"de política"* (Entrevista_2_Andrea_440): *"quería dar esa*

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

sensación de, de... de seriedade, de que ao final son unha especie de política, ou aínda non política, pero activista e representante do alumnado" (Entrevista_2_Andrea_489). Para ello hace hincapié en la ropa elegida (*"a asocio ao consello, sempre levo esa americana cando fago os vídeos como que, non sei, me da esa formalidade para min de política"* (Entrevista_2_Andrea_440)), su color (*"empeza a ter un sentido o tema do rosa porque agora tamén se me relaciona un pouco coa vestimenta así"* (Entrevista_2_Andrea_633)), el identificador (*"xa non ten sentido porque coa americana xa non se ve* […] *Pero bueno, eu o sigo levando porque para min é un significado esa cousa azul está aí"* (Entrevista_2_Andrea_447-449)), el collar con la bandera transgénero o la mascarilla que elige para sus producciones ("*como o meu pai é profe dábanlle estas mascarillas* […], *e como que esa mascarilla como que representaba, non sei, algo formal, algo como un cargo, entón dixen poño a mascarilla que da esa sensación de que é algo formal"* (Entrevista_2_Andrea_481-483)). Así como también: la disposición de su cuerpo a cámara, retratando su presencia en un escenario que lleva implícito un mensaje (reunión de una agrupación juvenil, manifestación, mitin…), gesticulando de forma planificada o leyendo el manifiesto de alguno de los colectivos implicados en la marcha: *"podo saír eu facendo os meus xestos..."* (Entrevista_2_Andrea_104).

En este sentido, si bien la joven no identifica nombres de mujeres concretas como referente en su relato sobre la creación de contenido, sí se observan múltiples fotografías y vídeos de Andrea junto a mujeres activistas y políticas del ámbito local en el espacio físico (Figura 57). Si se atiende a la postura corporal, vestuario y símbolos portados en la Figura 57, se encuentran múltiples paralelismos: la forma en la que se posa a cámara, la postura de los brazos, el vestuario y la forma en que se cuelan las banderas en la imagen.

Figura 57

Referentes estéticos de Andrea en la política local



Fuente: elaboración propia a partir de la anonimización de los productos recogidos durante la observación, Andrea_IG_feed_46.0, Andrea_IG_feed_27.5, Andrea_IG_feed_27.2 y Andrea_IG_feed_27.4.

Yaiza, Lorena y Nadia aluden a esta cuestión desde los fenómenos del anime y el k-pop. Ambos ligados a una cultura que les llama la atención (*"siempre tuve pasión por… más la cultura asiática"* (Entrevista_1_Nadia_221)), especialmente en un sentido estético. Lorena se refiere a lo «*aesthetic*» (Entrevista_2_Lorena_213) como *"una persona, así como… no sé cómo decirlo, con un estilo súper propio, un estilo súper guay, súper guapo, no sé qué…el pelo generalmente teñido… esa es la, más o menos la visión que se tiene sobre la palabra aesthetic"* (Entrevista_2_Lorena_213). Si bien enfatiza lo estético y alude a un imaginario compartido

sobre qué es ser "*aesthetic"* (Entrevista_2_Lorena_213) – *"ahora… lo que se suele decir por la calle, si ves a una persona que viste súper bien y que es super guapa, dices "¡Uy! ¡qué aesthetic!"* (risas). *Hasta yo lo hago."* (Entrevista_2_Lorena_217) –, apunta a lo estético como una forma de diferenciación y experimentación de un yo que diside de lo normativo. Yaiza sostiene este argumento al señalar la relación de lo estético con una forma de pensamiento alternativo:

> Tú si tienes un punto, o sea una mente más abierta, no sueles… yo que sé, vestirte de x manera porque…no te entra en la cabeza que se pueda o que esté bien visto. Entonces, claro, como que…en cierto modo, para mí según… a la conclusión que llegué era como que… tenías el valor y que tenías un punto de vista más abierto como para decir «esto no es de x manera», como la mayoría piensa entonces…
>
> (Entrevista_1_Yaiza_287)

Y, a su vez, implica una forma de producción: *"tipo vídeos, vídeos como los llamo yo, vídeos aesthetic, donde sales con una canción, un filtro, cantando… lo subes y ya está"* (risas)" (Entrevista_2_Lorena_211). En este sentido, Yaiza afirma que mientras en su instituto esta forma de expresión y pensamiento pueden ser motivo de exclusión (*"al final es un tema tabú, que tampoco está del todo bien visto"* (Entrevista_1_Yaiza_296)), es una forma de expresión natural en el cosplay y plataformas (*"en la cuenta, pues, ya de cosplay, es más… ya directamente, pues ya sale"* (Entrevista_1_Yaiza_294)). Lo cual revela, en cierta medida, la identificación de una corriente estética que interpela a un modo de ser, estar y hacer que permite cuestionar lo normativo en sus respectivos contextos físicos, aunque en la resignificación del canon de belleza no se desafía necesariamente el poder normalizador sobre el cuerpo femenino: Lorena alude de forma reiterada a la belleza para referirse a personas que clasifica bajo este criterio estético.

En lo que respecta a las formas de representación de sí que articulan, emerge la autoidentificación de Lorena con esta estética y su escenificación:

> *Yo creo que lo conseguí ya* (risas)*, porque sí que… sí, que es verdad que no es la primera vez que* […] *se nos acerca una chica y dice, "¿me podéis dar vuestro insta porfa? es que sois muy, sois muy gua, sois muy guapas, sois muy aesthetic* (risas).
>
> (Entrevista_2_Lorena_221)

Un logro que hace converger el pelo teñido, la combinación de prendas de estilo *coquette* – infantiles e hiper femeninas – con otras de estilo urbano, emo y ciberpunk. Yaiza concuerda, *"cada dos días tenía un color distinto en el pelo"* (Entrevista_1_Yaiza_283), *"la ropa también, que…siempre ando vestida distinto"* (Entrevista_1_Yaiza_285). En sus fotografías puede verse que acostumbra a combinar prendas vaporosas, de color rosa y estampado de flores, con estampados con calaveras, pantalones de estilo militar y tops negros (Figura 58).

Por su parte, Nadia recrea esta estética en sus *covers* de baile, reproduciendo total o parcialmente el vestuario de las *idols* coreanas: *"la ropa que llevo yo sí que es bastante parecida a la ropa original que lleva ella, y fue un poco como cogerlo de inspiración, porque era bastante difícil replicar"* (Entrevista_2_Nadia_179). Comparte como le gustaría utilizar en su

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

día a día un estilo de ropa afín que no acostumbra a llevar para poder mimetizarse con el grupo (*"yo siempre me he visto más tipo con faldas camisas y cosas así, y cuando quedaba con ellos llevaban como... en chándal, y sudaderas. Era como que me sentía muy fuera de lugar"* (Entrevista_2_Nadia_129)); y alude a una anécdota donde junto a unas amigas organiza una cena en la que poder usar este estilo. Para ello elige *"una falda de rayas y un chaleco"* (Entrevista_2_Nadia_135) que simula la estética colegial (Diario_Nadia_30).

En la Figura 58, pueden observarse imágenes que ejemplifican producciones de Lorena, Yaiza y Nadia, junto a la devolución de una IA al introducir la ecuación "mujer *idol*". Si bien esta imagen generada actúa únicamente como ejemplo para poder utilizar fácilmente la fotografía de una *idol* en un informe académico, ilustra como la posición del rostro, postura corporal y atributos como el pelo teñido o prendas vistosas caracterizan a estas artistas y coinciden con las representadas por las tres jóvenes.

Figura 58

Ejemplo de la escenificación de Lorena, Yaiza y Nadia del referente idol



Fuente: composición a partir de las capturas Lorena_storiesdest_uñas_52, Yaiza_1_feed_9.0, Nadia_grupo_feed_1.1 y la imagen generada por la IA Microsoft Bing al introducir la ecuación citada en el texto.

Figura 59

Ejemplo de la escenificación de Maia del referente heroin chic girl



Fuente: composición a partir de las capturas Maia_Storiesdest_estrella_9, Maia_feed_9.3 y la imagen generada por la IA Microsoft Bing al introducir la ecuación citada en el texto.

Por su parte, Maia y Antía no participan en esta asociación. Aunque Maia expone de forma reiterada su interés y valor atribuido a la estética, no la vincula con ninguna mujer o figura abstracta femenina. Menciona: músicos y bandas, especialmente al grunge y entre ellos a *"Nirvana"* (Entrevista_1_Maia_177), o a personajes de series ambientadas a principios de los años 2000, como "*Breaking Bad*" (Entrevista_1_Maia_187). Todas las personas o producciones citadas, así como las mujeres figurantes en estos escenarios (no mencionadas por Maia), coinciden en la tez pálida, las ojeras marcadas, la delgadez, el pelo liso, fino y despeinado, ropa oscura y ancha. Características que artículos como Brumm (2005) atribuyen a la tendencia estética «*heroin chic*», popular entre las décadas de los 90' y 2000 en la industria de la música, el cine, modelaje y publicidad; y recientemente recuperada por estas industrias.

Esta tendencia idealiza características físicas y estéticas propias de la consumidora de heroína, razón por la que recibe este nombre y motivo por el que se populariza en la década de los 90 en relación con sectores como la música. De ahí que el interés estético de Maia por estas tendencias pueda guardar relación con un interés clandestino – en tanto prohibido en el hogar – por la música. Esta estética, aunque responde a una tendencia popular, no es mayoritaria o normativa y su experimentación puede suscitar una experiencia de diferenciación de lo establecido en el contexto mediático y la exploración de sus intereses. Coincide, además, con las producciones creadas por Maia a partir de la música de Lil Peep, donde habla con frecuencia de las drogas desde un prisma romántico asociado a la tristeza y nostalgia (*"lo del vino lo dice para, no sé, olvidarse, de las, los cigarros también"* (Entrevista_2_Maia_452)); así como con el interés de Maia por las culturas urbanas y símbolos estéticos que les atribuye como los skates o el consumo de bebidas energéticas (*"estaban todos queriendo ser así y yo también, con los Monsters y eso* […] *energéticos, las latas* […] *quería la cajita* […] *para decorar mi habitación"* (Entrevista_1_Maia_389-400). En este sentido, estas marcas se convierten en un símbolo estético de una subcultura desdibujada.

En la Figura 59, pueden observarse imágenes ejemplificadoras de fotografías y capturas de vídeo de Maia, donde aparece con estos atributos. Junto a ellas (Figura 59, derecha), una imagen generada con IA empleando para ello la ecuación "mujer con piel pálida, ojeras, rasgos ligeramente demacrados, cabello débil tapando parcialmente el rostro y ropa ancha" (en correspondencia con la descripción del estilo estético detallado en artículos como Brumm (2005) o Cambra-Badii y Paragis (2023); debido a que el uso del nombre de esta moda incumple las normas de la IA).

Por su parte, Antía es la única que no alude a lo estético en su relato, así como tampoco identifica o nombra a ninguna mujer más allá del esbozo de un amor imposible, cuando alude a sus relaciones románticas con otras chicas *("me empezó a gustar la exnovia de mi mejor amigo"* (Entrevista_1_Antía_ 527), *"me gustaba una chica y ahora mismo están saliendo esas dos"* (Entrevista_1_Antía_529)). El único momento en el cual se atisba un modelo de feminidad no es explícito y tampoco se alude a él desde la autoidentificación o el distanciamiento. Emerge cuando Antía emplea la foto-elicitación para hablar de las oportunidades de desarrollo personal que le permiten sus videojuegos favoritos, en los cuales la mujer ocupa el rol de víctima en la trama ("*"las dos hermanas mueren y el chico queda vivo,* […] *entonces se quiere vengar de ellos y los invita a la casa para vengarse"* (Foto-elicitación_Antía_97). En este relato, los

personajes femeninos se corresponden con figurantes en la trama y no como personajes caracterizables.

Así, Antía manifiesta pasar de subir su rostro más allá de la prohibición de su madre, ya que tampoco lo hace en aquellas cuentas privadas donde sí tiene permiso para hacerlo. La joven lleva el pelo rapado en la mitad de su cabeza y acostumbra a vestir ropa deportiva y gorra (Viñeta_observaciones_entrevista_Antía_22 y 35), un estilo definido al que no parece atribuirle ningún valor, excluyéndolo de la conversación. Formas de enunciación que a priori se presentan como un punto de fuga a la norma heteropatriarcal de feminidad, pero que en intersección con los imaginarios expuestos en el epígrafe "Agenciamiento de relatos e imaginarios de género" y la constante insistencia de Antía en *"tener más relación con chicos que con chicas"* (Entrevista_1_Antía_550) o ser *"la única chica"* (Entrevista_1_Antía_122) como un mérito conquistado, parecen denotar una subversión a la norma que se materializa en el rechazo al sujeto mujer oprimido, en lugar de al dispositivo opresor.

La pluralidad de experiencias converge en la identificación y representación de sí mediante un referente, cruzado por la estética, a través del cual las jóvenes se diferencian del grupo de pares y el marco familiar. Expresiones que no se adecúan al modelo de feminidad normativa, sugiriendo que esta diferenciación del grupo implica también la oportunidad de representarse fuera de la norma.

En este sentido, las representaciones de sí articuladas por las participantes en disconformidad con lo hegemónicamente femenino, parecen resignificarse – a excepción de Andrea, cuyo referente radica en el cuestionamiento explícito del dispositivo de género – en una mercantilización sexualizada del yo o, en su defecto, el rechazo de la feminidad sin cuestionar el lugar de la masculinidad.

Es decir, si bien lo femenino y masculino en las industrias del k-pop y el anime llega a desdibujarse y subvertirse, lo hacen en tanto figuración estética que radica en la exposición y sexualización o cosificación también de un hombre no normativo en el imaginario occidental; no necesariamente mediante la problematización de una relación de poder o las dinámicas de esta industria. En este sentido, las prácticas corporales que Yaiza, Lorena y Nadia negocian con estas tecnologías de poder de género devuelven el trazo al calco de una representación de sí sexualizada, donde la torsión y exhibición del cuerpo, la combinación de prendas infantiles y adultas, el ángulo de la cara, la postura facial o el uso de filtros configuran una representación que no desafía el arquetipo de feminidad (ver epígrafe "Agenciamiento de prácticas corporales").

Desde un lugar próximo, el rechazo de lo femenino y la representación que interpela a un modelo de masculinidad hegemónica, sin la problematización de la relación de poder subyacente, podría devenir en el fortalecimiento del constructo: lo femenino como inferior.

De la intersección de los códigos co-ocurrentes con la feminidad, pero mayormente co-ocurrentes con el referente masculino, emergen distintas formas de borrado de la mujer en las prácticas digitales de las jóvenes. En esta línea aparece (Figura 60) en las diferentes experiencias: una mujer nombrada como excepción, únicamente a raíz de la actividad desarrollada por su pareja heteronormativa; una mujer sin nombre, aquella que aparece en las recomendaciones del algoritmo, admirada por sus producciones, pero que difícilmente puede

ser localizada de forma intencional; una mujer sin humor, al ser un atributo reservado a la masculinidad; una mujer sin mensaje o habilidad, aquella ausente entre las aficiones e intereses de las jóvenes; o una mujer *idol*, un producto idealizado de la industria donde lo estético prevalece sobre la habilidad. Referentes sobre la feminidad que encuentran su opuesto en la masculinidad o una figura homóloga: un hombre sujeto de admiración, con nombre, humor, mensaje y habilidad, coincidiendo un hombre *idol*, donde la masculinidad se redirige hacia una estética andrógina y sexualizada. Así mismo, alguno de estos referentes es percibido como imperativo sobre los imaginarios de feminidad. Si se repara en los datos: la mujer sólo aparece de forma espontánea en el *Ego Network* de Nadia. Lo hace como grupo, una formación de *idols*, y este grupo ocupa el último lugar de un listado de agrupaciones k-pop encabezado por hombres (Figura 60). Cuando se pregunta de forma explícita si alguna mujer ocupa este lugar, solo Yaiza y Lorena logran identificar a una. Por una parte, Yaiza señala a la novia de uno de sus *streamers* favoritos, alega que ella no crea este tipo de contenidos, pero sí aparece en los directos de su novio y es admirada por su audiencia. Es notorio que no construye un relato donde le atribuya un mérito propio a ella (*"Massi, que es, pues, la novia de IlloJuan, que… que siempre aparece en los directos, o sea no siempre, pero que también está en los directos y tal y últimamente pues aparece más"* (Entrevista_1_Yaiza_663)), que no logre identificar a una mujer creadora de aquel contenido que consume y crea, así como que esta figura es la única dibujada por Yaiza en su red sin ojos y boca: sin rostro (Figura 60).

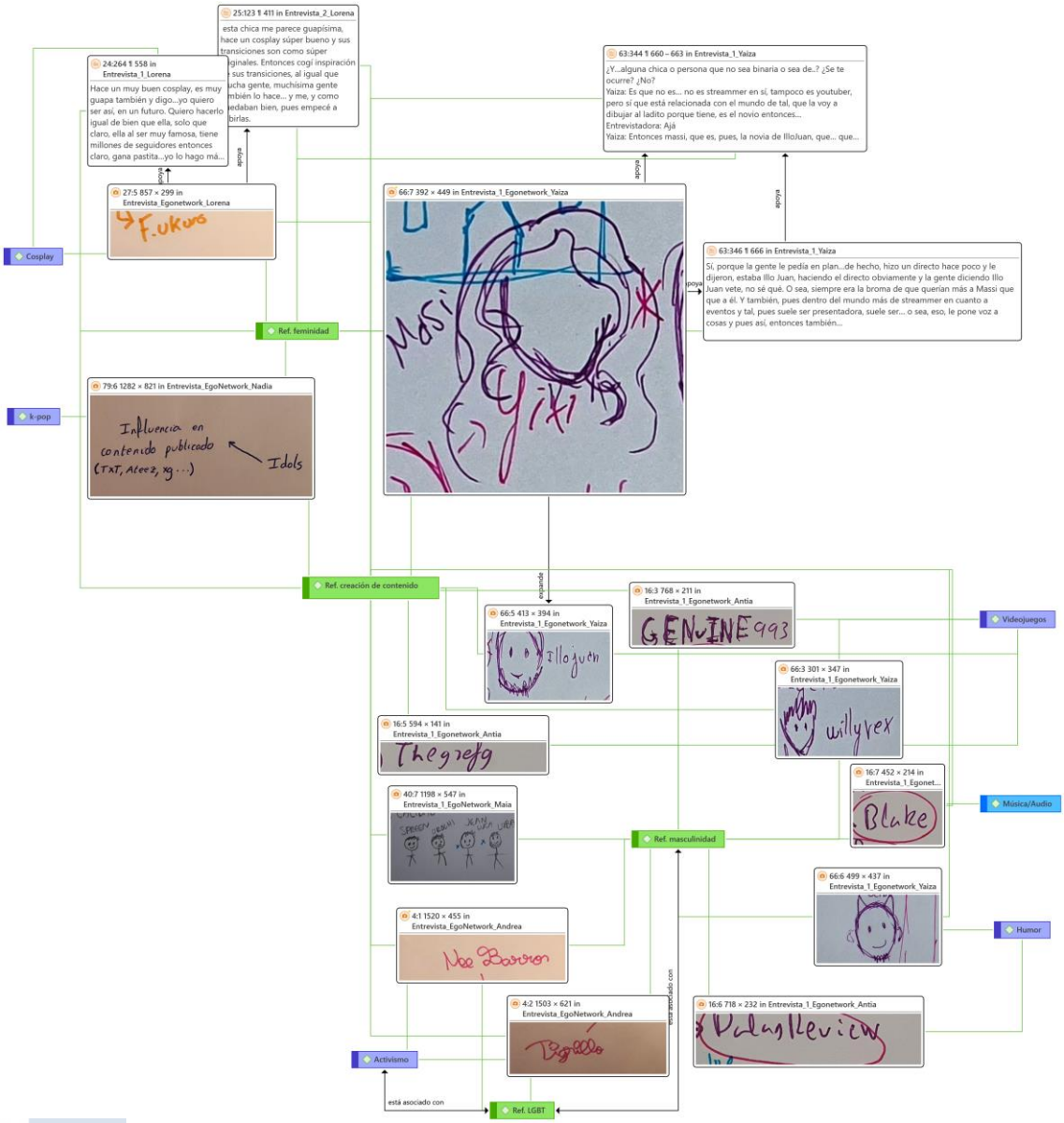
Por otra parte, Lorena afirma consumir mucho contenido en TikTok de mujeres que hacen *cosplay*, pero no conoce el nombre de ninguna. En concreto, es capaz de pensar en el perfil de una joven a la que admira, pero tiene que realizar varias búsquedas para lograr identificar su nombre y situarla en la Ego Network (*"no se me viene ninguno en especial a la cabeza* […] *no sé cómo se escribe…creo que es…"* (Entrevista_1_Lorena_550-552)). La joven confiesa que no sigue este contenido, sino que es facilitado por el algoritmo de la plataforma y que, por ende, lo consume sin reparar en el nombre y perfil de la creadora, haciendo explícita una inercia en el consumo donde las personas creadoras son instrumentalizadas y percibidas como mercancía. Así mismo, cuando se pregunta por qué podría incluirse esta joven entre sus referentes para la producción de vídeo, hace hincapié en su belleza (*"es muy guapa también y digo…yo quiero ser así, en un futuro. Quiero hacerlo igual de bien que ella, solo que claro, ella al ser muy famosa, tiene millones de seguidores entonces claro, gana pastita…yo lo hago más económico" (*Entrevista_1_Lorena_558)).

Maia, Antía y Andrea no señalan a ninguna chica. La primera identifica un listado de hombres *streamers* y *youtubers*. Aclara "*la mayoría de youtubers que veo son todos hombres, es que no sé* […] *creo que me acostumbré con las cosas, con su humor, con su manera de hablar"* (Entrevista_2_Maia_181). Cuando se le pregunta acerca de cómo es este contenido, señala *"creo que los chicos usan más… los que veo, o sea, hacen más humor en internet, haciéndose cuentas falsas para trolear a señores,* […] *pasarse por otras personas para engañar a señores que piensan que son mujeres"* (Entrevista_2_Maia_755-757). Es decir, explicita un entrenamiento de la mirada que reserva al hombre atributos como el humor y alude a la mujer como una performance que es empleada para la seducción y el engaño público. Añade otro tipo de vídeos donde se ridiculizan las respuestas a mensajes virales de chicas *"nice"*

(Entrevista_2_Maia_777), con esto se refiere a la ridiculización de situaciones de enfado, mientras se caricaturiza la voz femenina: *"hay unas chicas de estos videos que se creen mucho y se ponen a humillar a la gente, y a veces no le hicieron nada, pero a veces se enfadaron por cosas tontas, o por cosas serias también, depende"* (Entrevista_2_Maia_789). En estos vídeos, chicos descontextualizan y deshumanizan a mujeres en conversaciones privadas que han sido difundidas en la red. Finalmente, se refiere a dos *youtubers "que los dos son gays, y hablan mucho de eso, de homófobos, del machismo… lo que, lo que opinan…"* (Entrevista_1_Maia_381).

Figura 60

Red de referentes identificados por las participantes en relación con la producción de contenido



Fuente: elaboración propia.

Trata de tantear el nombre de una amiga de uno de los dos *youtubers* admirados que en alguna ocasión ha aparecido en sus vídeos, quien también dispone de un canal propio en la plataforma; en cambio no logra recordarlo: *"espera… uy, sí que había, es amiga de estos dos…pero no…* […] *a veces veo algunos, pero la mayoría por TikTok y no me acuerdo el nombre"* (Entrevista_2_Maia_852-854). De nuevo, como sucedía con Lorena, es el algoritmo el que muestra los perfiles de mujeres y sus nombres se desdibujan: "*hay algunas también que juegan,* […] *suben sus viajes y que hablan de experiencias de su vida"* (Entrevista_2_Maia_761). Del mismo modo, Antía solo recupera nombres masculinos en el ámbito del humor, los videojuegos y la música.

Por su parte, Andrea selecciona a dos personas referentes de la lucha del colectivo LGBT y que acostumbran a cuestionar públicamente el dispositivo de género: el primero, un joven transgénero y asexual; el segundo, un joven cisgénero y homosexual. Afirma ser ellos a quienes consume en mayor medida y su inspiración para el activismo; así como no disponer del nombre de una mujer en esta lista relacionados con las plataformas digitales (*"aquí podería por nomes, pero non son xente que…use as redes sociais"* (Entrevista_1_Andrea_438)).

De la variación de la experiencia emerge como constante el lugar protagónico del hombre – aun cuando esta figura subvierte el dispositivo sexo-género –, quien actúa de referente también para la conversación feminista. En este marco, la mujer se vincula a una figura masculina o, en su defecto, emerge como mercancía que es distribuida por la plataforma y consumida sin reparar en la persona tras la pantalla.

5.2.1.4. La inercia del hacer en un marco referencial como imperativo de desarticulación del feminismo y sexualización

En el juego descrito de representación de sí en la ambivalencia de acumulación y repetición frente a la volatilidad y transformación constante, las participantes expresan el agenciamiento de arreglos en torno a la visibilidad del cuerpo y atributos personales que responden a un imaginario de feminidad negociado en un proceso de práctica recursivo. En esta contingencia emergen el agenciamiento de símbolos, en tanto materialidad discursiva, las prácticas corporales y el contenido relativo a las relaciones sexo-genéricas como expresiones de agenciamiento, repetición y transformación que tensionan el referente de feminidad y el referente feminista (Figura 61).

Como se ilustra a través de la figura 62: los símbolos, distribución del cuerpo y los relatos en torno a imaginarios sobre el género y la feminidad, sirven en el ejercicio de visibilidad a un fin estético que resignifica y mercantiliza prácticas emergentes de un revulsivo que apunta al agenciamiento de un discurso feminista.

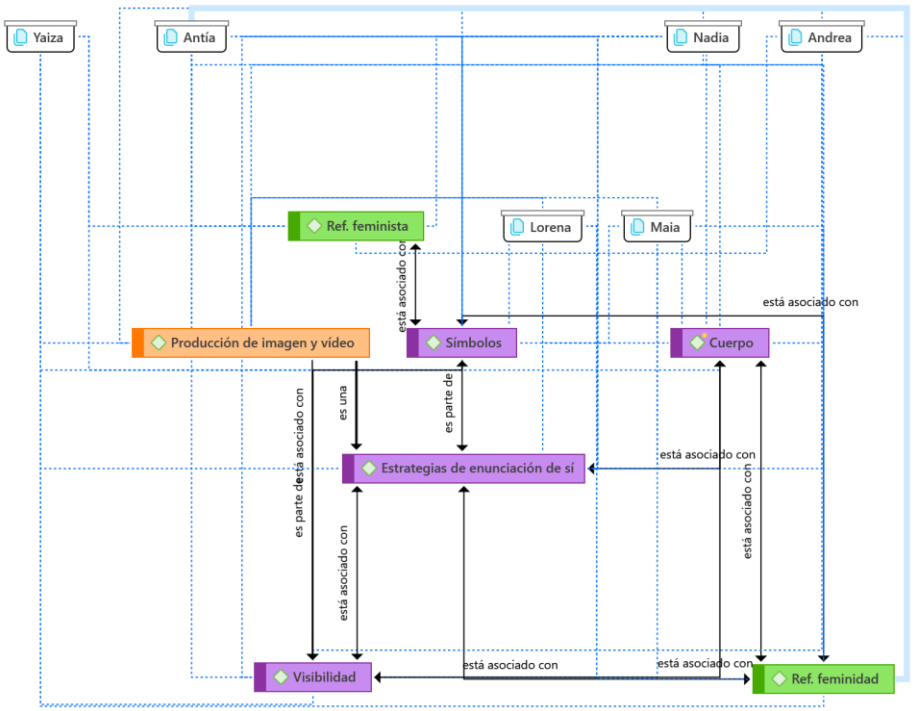
Así, las jóvenes se enuncian a través de la apropiación y vindicación de pronombres y otros símbolos en un juego de repetición para la exposición pública; articulan prácticas corporales que posibilitan la representación de sí bajo la vindicación de la legitimidad de los cuerpos, la sexualidad o el ocultamiento; y configuran relatos donde se desdibuja la mujer, se sitúa al observador en la mirada masculina y se cultiva el imaginario del amor romántico. Expresiones que sugieren una constante en la variación de la experiencia: la tensión entre la diferenciación de la categoría femenina patriarcal y el cumplimiento de la norma sexogenérica; bien desde un movimiento feminista que se resignifica en la plataforma limitando su capacidad

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO

transformadora o desde una noción individualista que proyecta el rechazo a la feminidad patriarcal en un "otras" mujeres y aspira a la mirada masculina (Laura Mulvey, 1988).

Figura 61

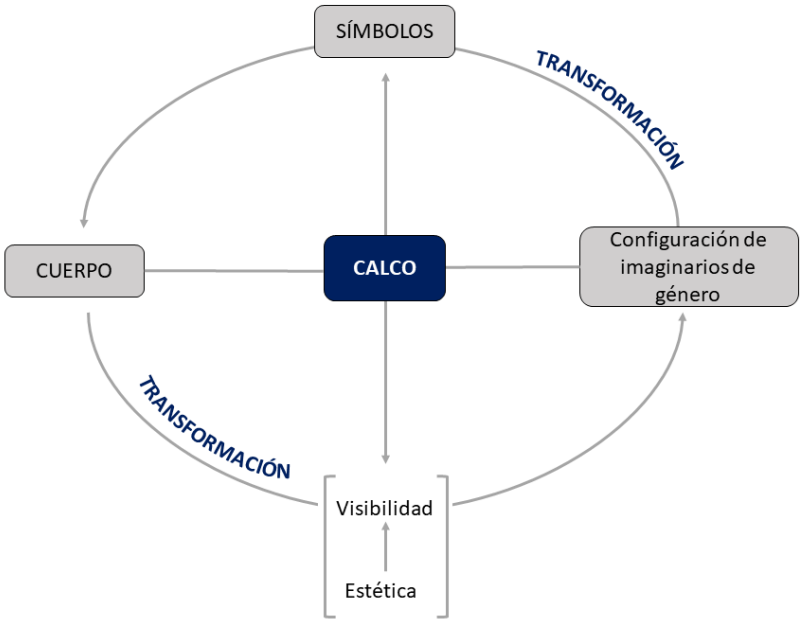
Red de códigos que coocurrentes en la enunciación



Fuente: elaboración propia.

Figura 62

Mapa conceptual de las formas de enunciación que interpelan al género



Fuente: elaboración propia.

De forma que, en la repetición y agenciamiento constante de subjetividades comercializables y consumibles, las inquietudes expresadas por las participantes en tensión con las tecnologías de poder de género emergen como transformaciones con oportunidades limitadas de subvertir el orden patriarcal (Banet-Weiser, 2018).

Al reparar en los datos, emerge la coocurrencia de estrategias de enunciación con: símbolos (43 citas), cuerpo (98 citas) y producción donde se construye un relato de género (42 citas en las que coocurren las estrategias de enunciación y representaciones del dispositivo de género, filtradas por la producción de imagen y vídeo).

5.2.1.4.1. Agenciamiento y exhibición de símbolos que aluden o enfrentan el dispositivo de género

En lo que respecta a los símbolos, las participantes expresan la apropiación y vindicación de pronombres y otras materialidades simbólicas (como banderas) para la exposición pública. Por una parte, el debate feminista para las participantes Yaiza, Nadia, Lorena y Andrea tiene que ver con la identidad y, en esta, los pronombres aparecen como un objeto clave. Todas ellas los especifican en sus perfiles de Instagram: *"she/her"* (Diario_Lorena_28, Diario_Nadia_21, Diario_Yaiza_29, Diario_Andrea_18). En cambio, la forma en que emplean estos pronombres en el espacio digital no parece necesariamente subversiva con la norma heteropatriarcal. Si bien algunas participantes como Yaiza, afirman emplearlos desde antes de que Instagram propusiese su uso, razón por la cual dice figura en su biografía y no en el espacio arquitectónico destinado a esta información; todas incluyen sus pronombres en Instagram, única plataforma que invita a este uso, pero no en otras redes sociales (cuando sí disponen de ellas).

A su vez, todas recogen sus pronombres en inglés. Incluso Andrea lo hace inicialmente en inglés y posteriormente – afirma – añade otras opciones, pero detrás de la versión anglosajona; a pesar de que su ideología política se encuadra en el nacionalismo gallego y concibe el idioma gallego como el instrumento a través del cual articular su lucha.

Sus argumentos para incluir esta información están próximos a un ideal de igualdad que han adquirido a través de las relaciones establecidas en espacios digitales: *"como ahora está esto de preguntar tus pronombres, porque hay gente no binaria, hay gente transexual y tal"* (Entrevista_1_Lorena_166), *"mi grupo de amigos por así decirlo… claro, en aquel momento solo tenía esa cuenta,* […] *siempre, pues, me preguntaba…y tal, entonces, en ese momento ya decidí ponerlos también"* (Entrevista_1_Yaiza_161), *"para nosotros es como ya costumbre poner los pronombres"* (Entrevista_2_Nadia_295), "*la gente de mi generación que está en contacto con esto tiene mucho respeto"* (Entrevista_2_Nadia_393), "[¿Cómo te informas?] *generalmente por redes, porque en ese momento sí fue cuando se empezó a hacer más… no viral, pero cuando sí que empezó a salir bastante más contenido y más gente hablamos sobre ello"* (Entrevista_1_Nadia_270). Únicamente Lorena confiesa añadir sus pronombres y hacerlo en inglés a raíz de ver que todo el mundo lo hacía (*"empecé a investigar más sobre cuentas que hacen cosplay y tal… y vi que tenían los pronombres y dije, bueno, pues por algo será"* (Entrevista_1_Lorena_164), *"la verdad en inglés yo creo que es más por una moda"* (Entrevista_1_Lorena_166)); una declaración que parece presente en todas, en tanto que desconocen por qué los pronombres parecen tener idioma natural y una forma. Yaiza y Nadia argumentan que les gusta el inglés y que acceden a mucha información o personas que se

comunican en este idioma, *"mucha gente también, que conozco o que he conocido por redes o lo que sea, al final habla inglés también y al ser el idioma más tal, pues lo pongo también en inglés"* (Entrevista_1_Yaiza_318), *"no sé, me resulta como más… interesante. Siempre tuve como bastante interés por el inglés"* (Entrevista_1_Nadia_265). Andrea hace explícito como los pronombres eran de forma natural en inglés y amplió otros idiomas cuando se enteró de que también se podía hacer, como si los pronombres no formasen parte de sus lenguas vernáculas:

> *E que ao principio só os tiña en inglés, logo saiu o de, saliu en galego e en castelán e dixen bueno, pois vou a poñelo tamén en galego e en castelán… ao final fixeno así porque… tch, o que, o tema dos pronomes, o sea eu poñeríao só en galego, pero e que polo menos cando eu me empecei a meter no activismo… así…bueno, e antes de estar no activismo, eh… en 2020, en Twitter, estaba super xeralizado o tema dos pronomes e poñelos en inglés, cando se empezou a promover poñelos, semple se poñía she/her, he/him ou they/them, entón… eh… por eso o teño en inglés, en galego e en castelán…*
>
> (Entrevista_1_Andrea_286)

Andrea es capaz de intuir la razón por la que los pronombres se escriben en inglés, pero con cierta ingenuidad: *"o activismo que máis voz tivo, probablemente foi en inglés… o segundo foi o castelán,* [...] *supoño que cando se empezou a ter en conta desde otros activismos que non sexan en inglés…pois se decidiu pois seguir empregando a versión inglesa"* (Entrevista_1_Andrea_288-290); y afirma sumarse a traducir los pronombres al ser avisada por *"un grupo de WhatsApp no que estaban falando do tema de que agora había diferentes idiomas para os pronomes…"* (Entrevista_1_Andrea_294).

La decisión de incluir pronombres, animadas por las negociaciones de una arquitectura y referentes, necesariamente en un idioma, resuena con una mercantilización de la tendencia anglosajona del feminismo postestructuralista que despolitiza la noción identitaria del enfoque queer; y que, al menos, Lorena y Nadia manifiestan al referirse al colectivo como un asunto cultural, estético y simbólico, relativo a la pertenencia a un grupo en oposición a otros, alejado de un sujeto político y la crítica feminista: *"mi hermana y yo estamos en… muchísimo más metidas dentro del colectivo que mis padres"* (Entrevista_1_Nadia_277). En cambio, esta forma de repetición implica un enfrentamiento para Yaiza y Andrea, quienes señalan que los pronombres – especialmente la propuesta de pronombre neutro – son el epicentro de un conflicto sobre la igualdad en su grupo etario. Así, se refieren a constantes ataques y muestras de odio por parte de sus compañeros/as, especialmente en el centro educativo:

> *Si se forma algún debate é porque alguén comeza a facer o chiste de amigues. Estamos en clase de lengua, por exemplo, entonces aparece por exemplo…morfemas, aparecen de xénero, no? O-A, e de repente todo o mundo, pues la e no sé que* […] *e non se lle pode chamar debate… máis ben a burla que se fai no grupo…*
>
> (Entrevista_1_Andrea_244)

Por tanto, lo que a priori puede ser identificado como una repetición acrítica e irreflexiva, sí parece devenir de una elección relativa al lugar desde el cual se relacionan con respecto a un debate social marcado por la polarización (Peña-Fernández et al, 2023).

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Son Antía y Maia las únicas participantes que no incluyen esta información en sus perfiles, quienes no se identifican como parte del movimiento feminista o el colectivo, alineándose incluso con el antifeminismo (ver epígrafe "Afectos en la tensión del enfrentamiento feminismo – antifeminismo"). En el caso de Maia, forma parte de una familia conservadora y cristiana; en el de Antía, aunque se desconoce la ideología política de su madre y padre, sí emerge la justificación de agresiones sexuales recibidas en el contexto familiar, *"mi padre me dice que es normal que un chico haga eso. Por las hormonas y no sé qué"* (Entrevista_1_Antía_511), y la naturalización de su identidad sexoafectiva mediante su despolitización, *"les dije, «oye, que soy bisexual» y me dicen «no me parece algo que haya que hablar, me da exactamente igual»"* (Entrevista_1_Antía_538). Ambas participan en comunidades masculinizadas, donde el feminismo figura como un recurso humorístico (*"hacían memes con, con los… con bueno, con las feministas"* (Entrevista_1_Maia_295)) y el término *"feminazi"* (Entrevista_2_Antía_699), que se refiere únicamente a las mujeres y deslegitima la vindicación de la equidad de género, como un símbolo que se abraza y repite.

Los distintos relatos en torno a esta decisión exponen un uso de los pronombres que parece actuar como un símbolo de carácter más cultural que original y reflexivamente político; en el que participan acríticamente aquellas jóvenes que tienen acceso a un debate superficial sobre la cuestión y son ajenas aquellas otras que no tienen acceso a la conversación, sí en cambio al debate antifeminista. Aunque no por ello se puede negar que esta práctica resuena con una experiencia de la asimetría de poder que les interpela y la exposición a una conversación polarizada (Peña-Fernández et al, 2023); actuando como una respuesta híbrida – entre el sistema capitalista que desarticula el movimiento feminista y el propio feminismo (Banet-Weiser, 2018) – interpretada como subversiva, con capacidad transformadora, tal y como declara Nadia: "*a mí también me enfada poner todo masculino. Es como... no sé, me da, me da como la rabia* […]. *Desde que era pequeña, nunca entendía por qué tienen que usarse todo en masculino"* (Entrevista_1_Nadia_393-395). Por contrapartida, el uso del término *feminazi* no supone para Antía y Maia la asunción de un discurso antifeminista que niega el sistema patriarcal; como se relata en el epígrafe "Afectos en la tensión del enfrentamiento feminismo – antifeminismo": ambas se oponen al machismo e identifican comentarios o actitudes opuestas al feminismo en sus compañeros hacia las que muestran repulsa. Por lo que parecen jugar con este término, bajo el pretexto humorístico, priorizando el símbolo más que el relato en el cual emerge y se sustenta. Un símbolo que a través del cual se relacionan con un grupo: en el caso de los pronombres, *"empecé a investigar más sobre cuentas que hacen cosplay y tal… y vi que tenían los pronombres"* (Entrevista_1_Lorena_168); o en el del término *feminazi* en los memes, *"shit posts,* […] *era más… más fuerte, hacían memes con todo"* (Entrevista_1_Maia_293).

En esta línea, la exhibición de símbolos políticos como expresión material de la pertenencia a una corriente de pensamiento o grupo es visible en Yaiza, Lorena y Andrea, quien sí milita en diferentes organizaciones, alguna de ellas focalizadas en la igualdad. Aparecen de forma diferenciada: símbolos originalmente políticos de forma despolitizada y símbolos que actúan como materialidad discursiva intencional, reflexivamente politizada. Estos últimos únicamente presente en la joven militante en organizaciones y que crea contenido bajo la motivación del activismo.

En el primer grupo, destacan las pulseras, banderas u otros complementos con el arcoíris que simboliza al grupo LGBT: para Lorena, parecen responder a una razón de carácter más cultural que militante (*"tengo una bandera también, pero como no sé dónde colgarla* (risas)" (Entrevista_1_Lorena_320), *"sé que junio es el mes LGBT, que es cuando yo soy más feliz, la verdad, me encanta este mes"* (Entrevista_1_Lorena_378)), aunque su mera existencia en la imagen o espacio y diálogo tengan implicaciones políticas, como apuntaba el trabajo de Shrodes (2020) cuando aludía a la exposición del cuarto e intimidad queer como una configuración cultural hasta el momento oculta.

Figura 63

Evidencias ejemplificadoras del uso de símbolos de Lorena y Yaiza en la imagen



Fuente: elaboración propia a partir de Lorena_feed_17.1, Lorena_feed_25.4, Yaiza_1_feed_10.3, Yaiza_1_feed_9.1 y captura de Yaiza_YTB_Videos_6.

Estos símbolos son bien recibidos en las comunidades digitales a las que acceden, Yaiza los muestra de forma reiterada en sus imágenes y vídeos (Figura 63) e incluso manifiesta emplearlos como filtro para evitar que personas ultraconservadoras la sigan en estos espacios: lo añade en su biografía de Instagram porque *"hay gente en mi perfil que… no quiero que entre, pero… o sea que no me conviene que entre… como gente, pues eso que sea homofóbica o lo que sea,* […] *directamente lo pongo para… porque sé que esa gente directamente no va a entrar…"* (Entrevista_1_Yaiza_257). Y también lo emplea en calidad de filtro en otras plataformas como Omegle, ya que *"por algún motivo, siempre sale gente muy maja"* (Entrevista_2_Yaiza_342).

Es decir, se hace explícito cómo estos símbolos permiten significarse en relación con un grupo y, a su vez, se delata una estrategia que para las jóvenes del colectivo LGBT se vale de la arquitectura – tendente a la construcción de burbujas o cámaras de eco (Nguyen, 2020) – para acceder a personas afines y protegerse de un discurso hostil.

Sucede algo similar en la experiencia de Maia, no en alusión al dispositivo de género – aunque sí cruzado por él –, cuando adopta la figura del presidente de Brasil Lula da Silva como

símbolo y reproduce vídeos que consume en TikTok con secuencias de imágenes del político. Maia reproduce aquellos productos que consume, incluso empleando para ello las mismas imágenes y canciones, y se focaliza en la imagen del político sobre su discurso. En cambio, a través de esta práctica se integra en un debate que interpela a su país de origen (*"y empezamos a subir, él, porque se llama Lula el señor, y pues empecé a subir fotos de coreanos con él y empecé a molestar a unos fans de Bolsonaro"* (Entrevista_2_Maia_692)) y le permite enfrentar a su padre, en un ejercicio de diferenciación y autonomía que también evidencia sus preocupaciones respecto a la violencia de género (*"es machista* [...] *por los vídeos que suben de él es, dice muchas tonterías* […] *a una señora que la insultó, le dijo que no le violaría porque, porque no se lo merecía. Como si alguna mujer se mereciera eso*" (Entrevista_2_Maia_554).

En este sentido, la capacidad de transformación a través de la mera exhibición de estos símbolos como acción política es limitada. Esta identificación redunda en una hibridación entre las luchas y las relaciones de poder-saber que sostienen la desigualdad, en aras de una transformación menor que no subvierte la estructura. En cambio, en un sentido relacional, estos símbolos canalizan una conversación que permiten a las participantes experimentar con su identidad para con un grupo y problematizar los marcos de significación a los cuales tienen acceso en los contextos cotidianos de la familia y el grupo de pares. La capacidad transformadora o emancipadora de estos símbolos podría encontrarse entonces en la capacidad crítica de las jóvenes para problematizarlos en el marco de la arquitectura de las plataformas y la equidad social.

En este sentido, Andrea emplea un amplio abanico de símbolos de forma reflexiva que parecen poner en juego una ritualidad de las formas de hacer propias de las instituciones políticas. La joven acostumbra a vestir de rosa, color que ha convertido en un símbolo identitario: con un carácter subversivo toma las burlas que recibe a raíz de las connotaciones de este color y el uso que ella hace del mismo, convirtiéndolo en símbolo característico de su persona:

> *Empeza a ter un sentido o tema do rosa porque agora tamén se me relaciona un pouco coa vestimenta así, entón eu creo que vou... como que pois igual que me pasou co de «Ola* [Concello]» *pois agora creo vou a empezar tamén coa roupa, vese algo máis importante que me vou a fixar máis que antes.*
>
> (Entrevista_2_Andrea_633)

A este, le siguen otros, como el uso de prendas específicas: su americana rosa sólo es empleada para vídeos relativos a la representación estudiantil, aquellos en los que quiere transmitir una mayor seriedad (*"para os vídeos do consello, exactamente"* (Entrevista_2_Andrea_445), *"a asocio ao consello, sempre levo esa americana cando fago os vídeos como que, non sei, me da esa formalidade para min de política"* (Entrevista_2_Andrea_440)). A su prenda, suma complementos como un collar con forma de corazón y los colores de la bandera transgénero, realizado junto a su madre con "*hama beads"* (Entrevista_2_Andrea_469) y que emplea como la materialidad que vindica su existencia como asunto político. En cambio, estos símbolos aparecen junto a otros que son premeditados, planificados con esmero y escenificados para trasladar un mensaje, pero no son

USC DE COMPOSTELA

problematizados en tanto discurso político: es ejemplo, una mascarilla con el logo de la Xunta prestada por su padre, "*como o meu pai é profe dábanlle estas mascarillas* […], *e como que esa mascarilla como que representaba, non sei, algo formal, algo como un cargo, entón dixen poño a mascarilla que da esa sensación de que é algo formal"* (Entrevista_2_Andrea_481-483). Esta mascarilla es empleada en tanto que escenifica el acceso simbólico a un grupo que ostenta una forma de poder, pero no se cuestiona la afinidad de su punto de vista con la institución o el grupo político que la administra. A este símbolo se suman otros, propios de una ritualidad e institucionalidad representada en los medios, como la colocación de sendos carteles impresos con su nombre, escondidos en el fondo de sus vídeos como un mensaje subliminal: *"unha especie de marca de auga natural, poño isto detrás"* (Entrevista_2_Andrea_71).

En este sentido, los símbolos se resignifican hacia una forma de hacer favorable para la plataforma. Andrea construye de forma intencional la representación de una figura política, construye un producto vinculado a una marca y cada uno de los símbolos que abraza cumplen una función simbólica relacionada con el imaginario publicitario de la política. De este modo, el punto de fuga que se dibuja al abrir un canal para el debate sobre el dispositivo de género se resignifica y vuelve al calco cuando estos símbolos se representan como imágenes estáticas de una etiqueta característica de un grupo, un atributo deseable de acuerdo con los códigos compartidos con una audiencia, una forma de acceso al poder más que a su subversión, cambiables y sustituibles como objetos de consumo.

5.2.1.4.2. Agenciamiento de prácticas corporales

De acuerdo con lo expuesto, las jóvenes configuran distintas nociones de visibilidad desde el cual exponen su cuerpo, lo ocultan y moldean para la adecuación a un canon. En este marco, negocian distintas representaciones de sí, cruzadas por lo estético, que apuntan un anhelo de diferenciación que vuelve sobre el calco de un referente en la práctica. En este juego de representación emerge la distribución del cuerpo en la imagen, la postura corporal y la articulación de símbolos materiales y otros artefactos que escenifican un ejercicio de subjetivación.

Andrea se sitúa en el centro de la pantalla, atenta al lenguaje corporal, reproduce posturas que identifica con la seriedad y la solemnidad – como las manos juntas en el inicio de sus vídeos (figura 64, izquierda) – o con la simbología política – como el puño en alto (figura 64, derecha) –. A medida que avanzan sus vídeos se observa un esfuerzo por modular el movimiento de sus manos, así lo hace explícito: *"facendo os meus xestos* […] *a maior razón é manter a atención"* (Entrevista_2_Andrea_104-108). Y reproduce un texto cuidadosamente aprendido (*"abro a aplicación de notas, empezo aí a facerme un guión, porque xa sei que é algo que quero dicilo desa forma pois necesito escribilo, e máis se é algo largo, entón o escribo para logo memorizalo"* (Entrevista_2_Andrea_87)). Una forma de hacer que varía en el transcurso de sus producciones: cambia la forma en que se sitúa en la pantalla, los gestos que reproduce y el modo en el cual traslada su mensaje, dice *"xa algunha persoa me había comentado que... que os vídeos non era pois eu moi natural, pero xusto cando estaba gravando un audio para un vídeo que quería subir para* [organización juvenil] *me comentaron"* (Entrevista_2_Andrea_92). A través de este testimonio, modifica el modo en el cual se presenta en la imagen en aras de una mayor naturalidad.

Cada una de sus poses está pensada y dirigida a un fin comunicativo, relacionada con la subjetividad y práctica política. La joven trata de construir la imagen de la política mediante el cuerpo y un vestuario que actúa como símbolo: el rosa como expresión de su una feminidad vindicada o una americana en este mismo color cuando se presenta como representante estudiantil: *"me da esa formalidade para min de política"* (Entrevista_2_Andrea_440). Una ritualidad en torno al arte de hacer política que es negociada con los grupos en los cuales interactúa.

Figura 64

Fotografías y capturas de vídeo de Andrea



Fuente: elaboración propia a partir de las imágenes Andrea_YTB_Video_02, Andrea_TKTK_Videos_8, Andrea_IG_feed_43, Captura de Andrea_YTB_Video_03 y Andrea__Storiesdest_Emoji_bandera_trans_1.

Yaiza, en su cuenta pública, también estudia en sus poses la forma de disponer el cuerpo, pero lo hace en relación con la personalidad, atributos y contexto de cada personaje que escenifica. Para ello, elige personajes variados, ricos y complejos, también fuera de la norma o disonantes con su identidad sexo genérica, como mujeres transgénero o personajes masculinos. Yaiza escenifica un abanico amplio de formas de ser y estar en las que identificarse y desde las cuales configurar imágenes (Figura 65) que no responden necesariamente a las demandas de una mirada externa (desde el prisma del dispositivo de género). En cambio, si se repara en la postura corporal que adopta en sus distintas representaciones, es visible como las poses de los personajes de las mujeres cisgénero (imagen 1 y 4 de la Figura 65) y las de aquellos otros que se sitúan fuera de la norma sexogenérica o en el sexo masculino (imagen 2 y 3 de la Figura 65) trasladan un mensaje diferenciado. Los personajes femeninos aparecen con los ojos cerrados o clavando la mirada en el objetivo de la cámara, en un contexto bucólico, con el cuerpo relajado o contraído, evocando el ensimismamiento o la inocencia e indefensión. Mientras que aquellos otros disidentes del constructo sexogenérico o de sexo masculino se representan estirados, con el mentón elevado, marcando la mandíbula y los hombros; o, de lo contrario, con el cuerpo tensionado, denotando agresividad. Posturas que se enfatizan a través de los artefactos característicos de los personajes en la producción mediática a la que se circunscriben y sus

historias: un peluche – objeto infantil –, vendajes – recurso para el herido –, en el caso de ellas; una barra de metal – artilugio para la agresión –, las heridas y llagas expuestas – evidencias de un combate en el que no se ha perecido –o las gafas de sol– que ocultan la mirada y el rostro–, en el caso de los otros.

Figura 65

Fotografías del feed de Yaiza



Fuente: elaboración propia a partir de las imágenes Yaiza_2_feed_15, Yaiza_2_feed_17, Yaiza_2_feed_18, Yaiza_2_feed_23

Figura 66

Fotografías y capturas de clips de vídeo (Instagram y TikTok) de Yaiza y Lorena



Fuente: elaboración propia a partir de las imágenes y capturas de vídeo: Yaiza_1_feed_1, Yaiza_1_reels_1, Lorena_Stories24h_4, Lorena_feed_17.0, Lorena_Stories24h_7 y Lorena_Stories24h_8.

En su perfil privado, aunque las imágenes donde se dispone y hace visible el cuerpo son minoritarias, se observan formas de hacer que coinciden con las articuladas por Lorena en todos sus perfiles: la cabeza baja, con la mirada dirigida hacia arriba y clavada en el objetivo de la cámara; los labios juntos y ligeramente apretados, como dispuestos a simular la postura de un

beso, pero sin llegar a escenificarlo por completo; la nariz colorada y con pecas; y la cintura marcada, con la cadera desplazada hacia un lado (el derecho).

En ambos casos se observa la alineación con el canon de belleza y una sexualización del cuerpo común en los medios. La representación de la mirada sitúa el contacto visual desde un ángulo inferior a la posición ocupada por el espectador. El gesto de la boca engruesa los labios y evoca al beso. La cintura acentuada y la cadera ladeada enfatiza las formas del cuerpo sobre las que incide en gran medida la norma de la feminidad. Todas ellas representaciones cultivadas en la industria publicitaria y cinematográfica para la cosificación y sexualización del cuerpo femenino desde la mirada masculina (Mulvey, 1988). A estas, se suma la simulación de enrojecimiento de nariz y mejillas y la sobreposición de pecas en el rostro, características comúnmente asociadas a la infancia y que en el contexto de otros atributos sexualizados adquieren también este matiz. En relación con esto, podría considerarse la influencia de la afición de ambas por el anime, donde ha sido señalada la representación sexualizada de lo infantil (Romero, 2017); así como la popularización de filtros en Instagram que modifican el rostro en estos términos. En esta línea, en resonancia con Bell (2019), ambas confiesan emplear filtros para las imágenes y vídeos donde disponen su cuerpo (*"coloco la cámara donde mejor se me vea y después lo hago con filtros, efectos que ya tiene la aplicación y esas cosas"* (Entrevista_2_Lorena_288)); aunque Lorena niega – de forma contradictoria con su producción – el uso de filtros que modifiquen el rostro: *"no suelo usar filtros que me cambien la cara, que me ponga maquillaje, no… yo suelo usar filtros que tengan, por ejemplo, un color o un color más guay o* […] *que se vea como un edit"* (Entrevista_2_Lorena_292).

En la experiencia de Nadia vinculada al baile, aunque los movimientos de su cuerpo y las materialidades en las que se apoyan estas posturas se ponen al servicio de la danza; emergen similitudes con las prácticas corporales de Yaiza y Lorena. Como se ejemplifica en la Figura 67, son frecuentes las escenas donde Nadia figura con el mentón bajo y la mirada dirigida hacia arriba, clavada en el objetivo de la cámara; así como también la combinación de ropa asociada a la adolescencia o adultez (prendas escotadas, tejidos y colores que emulan la estética del cabaré) con objetos infantiles que cumplen un fin estético (por ejemplo, el tiovivo).

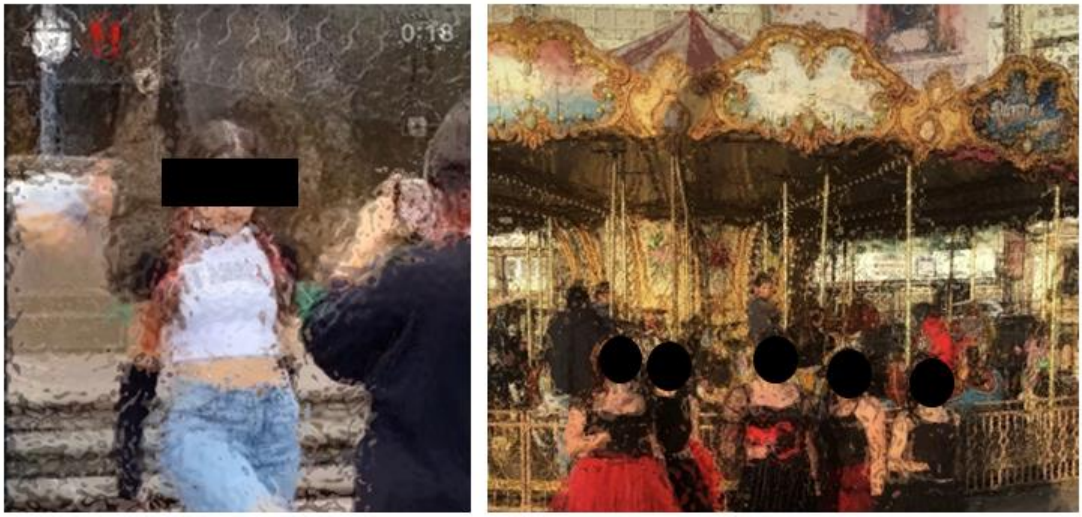
En las producciones más íntimas de Maia, Antía y Nadia, la mano y el dispositivo móvil figuran como artefactos para el ocultamiento (Figura 68), incluso cuando sí figura el cuerpo. Las participantes cubren únicamente parte de su cara, especialmente la zona de la boca y la mandíbula. Un cometido al cual se suma la mascarilla durante el periodo de pandemia. Si bien este gesto se asocia a una tendencia o práctica compartida y no se pueden establecer relaciones con el dispositivo de género, la imagen del móvil ante el rostro frente a un espejo sitúa en la imagen a quien fotografía, quien mira. Desde el ocultamiento se refleja, quizás de forma no intencional, pero sí simbólica, a quien capta la imagen en el momento de su reflejo. Sumándose al juego de la visibilidad, sin cederse del todo como objeto de consumo.

Si bien la postura de la mano y el móvil parecen emerger de una dinámica más compleja que el evidente ocultamiento – en tanto que las manos se colocan de un modo determinado o el rostro se dirige a la pantalla oculta situando en el móvil un punto focal –, en el testimonio de las participantes se recalca *"no me gusta nada verme*. […] *me suelo grabar, pero no me gusta, entonces, lo borro"* (Entrevista_1_Antía_466), *"no me grababa nunca jamás, porque me daba*

mucho… como no quiero verme" (Entrevista_1_Nadia_321), *"no sé, no me gusta que salga mal"* (Entrevista_1_Maia_408). Una confesión que resuena con la noción de autovigilancia y que se alinea con los hallazgos identificados en el estado del arte (Gómez-Urrutia & Jiménez-Figueroa, 2022; Jackson, 2018; Regueira et al, 2023; Setty, 2021; Vázquez-Barrio et al, 2020).

Figura 67

Capturas de vídeo de TikTok e Instagram de Nadia



Fuente: elaboración propia a partir de las imágenes y capturas de vídeo: Nadia_Storiesdest_grupo_7 y Nadia_stories24h_13.

Figura 68

Fotografías y capturas de clips de vídeo (Instagram y TikTok) de Nadia, Maia y Antía



Fuente: elaboración propia a partir de las imágenes y capturas de vídeo: Nadia_stories24h_12, Maia_Storiesdest_estrella_2, Maia_Storiesdest_estrella_6, Nadia_stories24h_10, Maia_Storiesdest_estrella_8, Maia_Storiesdest_estrella_9, Antía_ Storiesdest_cora_7, Antía_ Storiesdest_amigosyyo_6

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

5.2.1.4.3. Agenciamiento de relatos e imaginarios de género

En aquellas experiencias de producción donde se construye un relato que negocia un otro imaginario sobre el género, superando la representación del cuerpo en la imagen, figuran: mayoritariamente, escenas amorosas que redundan en el relato del amor romántico; y, de forma minoritaria, expresiones que reflejan la polarización del debate de género, clips donde se presenta al hombre como la víctima o el olvidado del movimiento feminista, reacciones que cuestionan el poder normalizador de las instituciones en el relato identitario y figuraciones de las actividades de vindicación que se articulan en el espacio físico.

El primer grupo, producciones relativas al amor, emerge en la experiencia de Antía, Lorena, Maia y Yaiza. Que las experiencias de producción – dispares tanto por el tipo de producciones desarrolladas como por el contenido habitual en los perfiles – converjan en el amor, no es llamativo a priori dada la edad de las participantes. En cambio, este interés que resuena con el trabajo de González-Villa & Gewerc (2022) y no se puede obviar su relación entre el amor y la feminidad heteronormativa (Bonilla-Algovia et al, 2021).

Sí llama la atención en cambio que, aun cuando la sexualidad de las participantes es disidente de la heterosexualidad – etiqueta únicamente asumida por Maia –, los relatos redunden en un arquetipo del amor romántico heterosexual, donde la relación entre el hombre y la mujer es asimétrica.

Lorena se suma a distintos *trends* donde se representan situaciones de pareja que emplea para escenificar una conversación entre dos personajes: aquel del cual hace cosplay y un segundo que figura en el vídeo como una voz en *off*. Este tipo de producciones consisten en un clip de audio que se sobrepone a la imagen donde se puede ver a Lorena mover los labios y gesticular al ritmo del sonido. Se escenifica una discusión ficticia que provoca su enfado, hasta que el personaje masculino lanza un comentario positivo generando el automático olvido de la joven, quien comienza a cantar caricaturizando la infancia: voz aguda, palabras mal vocalizadas, ojos muy abiertos, el rostro ladeado que se cobija en las manos juntas, hombros encogidos y cuerpo que se mece sobre sí mismo (Figura 69). Gestos que denotan vulnerabilidad, la escenificación de un sometimiento que se justifica a través del enamoramiento – infantil – de la mujer.

Lorena afirma que estos audios provienen de clips de *"dos streamers, que son Ari Gameplays y Juan Guarnizo, que son una pareja"* (Entrevista_2_Lorena_303), recortados y distribuidos en TikTok por su audiencia. Afirma que se trata de escenificaciones, una especie de juego (*"es una discusión de estas falsas, discutir de mentira"* (Entrevista_2_Lorena_307)) y reconoce en ellos una pareja *"súper icónica"* (Entrevista_2_Lorena_303). Idealiza la escena, al percibirla en clave humorística como un conjunto donde aquello que acontece contradice lo que se verbaliza (*"¿si soy tan mierda que haces casada conmigo?"* (Diario_Lorena_14)): *"es una pareja que se quiere mucho, pero también suele tener, así… que se suelen chinchar"* (Entrevista_2_Lorena_303), *"no llega al punto de toxicidad, no es…toxicidad sana, ¿cómo decirlo? No es algo malo"* (Entrevista_2_Lorena_317). De nuevo, tiene cabida traer a colación el trabajo de Tardón Recio (2022) sobre la violencia simbólica normalizada.

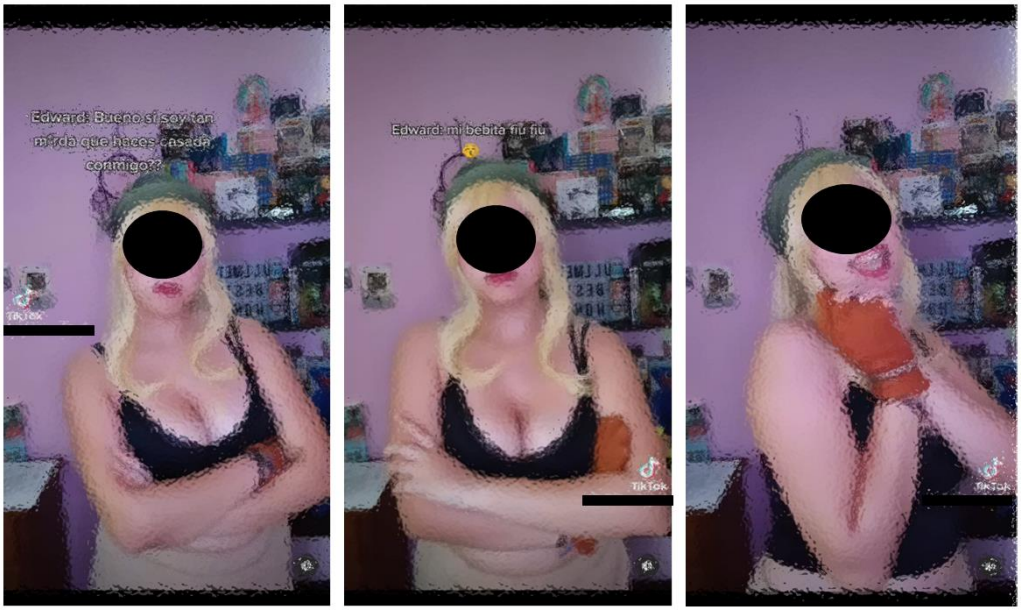
Tras esta escenificación en clave humorística – para Lorena una oportunidad de transmediación, *"encontré este audio y me recordó muchísimo a esos dos personajes, que son*

USC DE COMPOSTELA

pareja del anime, porque es tal cual" (entrevista_2_Lorena_303) –, subyace una asimetría entre el hombre y la mujer en la relación de pareja. El enfado de la mujer infantilizada se deslegitima en tanto que se expone como arbitrario y culmina sin un argumento lógico. Y se normaliza un trato violento que debe ser perdonado ante una muestra de afecto menor.

Figura 69

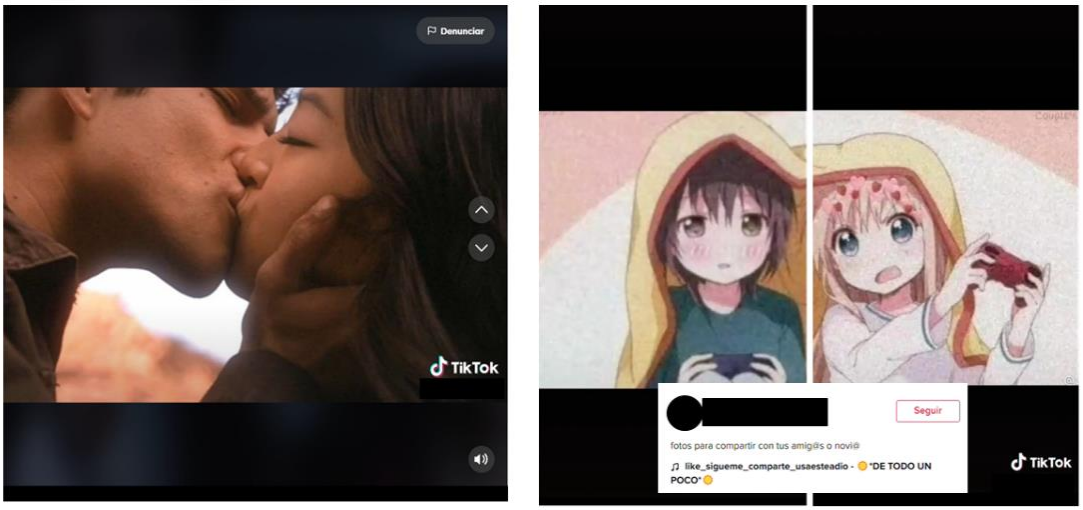
Capturas de clips de vídeo de TikTok de Lorena



Fuente: elaboración propia a partir de la captura de secuencias y anonimización de Lorena_feed-reels_15.

Figura 70

Capturas de clips de vídeo de TikTok de Antía



Fuente: elaboración propia a partir de los vídeos Antia_TKTK_Video_7 y Antia_TKTK_Video_19

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Antía, como se ejemplifica en la figura 70, también realiza diferentes *edits* donde se escenifican situaciones en pareja. Todas ellas escenas de encuentros románticos entre una mujer y un hombre. Al reparar en las dos imágenes de la derecha (Figura 70), que se corresponden con un único clip de vídeo, emerge como Antía proyecta una imagen de mujer que resuena con sus intereses, tradicionalmente vinculados a la masculinidad; y que, en coincidencia con un físico dentro del canon de belleza femenino, es para la mirada masculina – el chico cautivo – una razón de validación y enamoramiento. En el marco del amor romántico, la ruptura con el estereotipo femenino que podría simbolizar la videoconsola se presenta como atractivo para la mirada masculina: rechaza la inferioridad de las aficiones asociadas a lo femenino y abraza el canon estético de feminidad.

Entre las publicaciones de Maia, emergen aquellas de su perfil de TikTok dedicado al artista Lil Peep (Figura 71). Las ocho publicaciones visibles en el perfil (durante el periodo de observación) recogen un fragmento de canción donde el artista alude a una relación de pareja heterosexual y las dinámicas que se producen en la misma.

La joven selecciona a este artista porque le *"gusta mucho este cantante y sus letras son muy bonitas"* (Entrevista_2_Maia_395). Inicialmente elige sus canciones favoritas, aunque después *"empezaron a comentar bastante, empecé a hacer los vídeos que me mandaron"* (Entrevista_2_Maia_403). Para ello, selecciona *"la parte que más me gustaba de la canción"* (Entrevista_2_Maia_427).

En ellos, el músico se refiere a las mujeres como (Figura 71): un colectivo uniforme, desprovisto de la humanidad de la individualidad (*"a las chicas les gusta.."*); configura un escenario falocéntrico donde la mujer es sujeto pasivo en las relaciones sexoafectivas (*"les gusta mi pene", "no se preocupa* […] *excepto por mi polla"*); explicita de forma impune el maltrato y manipulación como estrategia para el enamoramiento ("*trato de ponerlas tristes para que se enamoren de mi"*); alimenta el estereotipo de la mujer interesada en su capital económico ("*ella nunca agarra mi dinero*"), recreando la ilusión de la mujer que – como excepción entre las mujeres – rechaza la feminidad y, por ende, alcanza la validación masculina ("*ella no se preocupa por nada*"); y presenta a la mujer en la pareja como cuidadora ("*no se preocupa por nada* […]*excepto por* […] *mi salud*").

Maia se muestra incómoda cuando escucha una mención a los genitales del artista en uno de sus vídeos y rechaza el comentario con vergüenza, quizás como expresión de deseabilidad social ante una persona adulta que asume contraria a la expresión. En cambio, trata de justificar el romance que propone la letra. Primero, intenta explicar la canción: "*dijo que trata de ponerles tristes para que se enamoren de él, porque él es un chico… hacía rap triste, o sea…* […] *que se queden como él* […] *y se enamoren de él"* (Entrevista_2_Maia_415-419). Cuando se le pregunta acerca de su opinión sobre esta dinámica, responde: *"no sé…"* (Entrevista_2_Maia_421), *"nunca me paré para…"* (Entrevista_2_Maia_425). Maia no identifica la asimetría de poder en esta relación: *"pues yo creo que lo de hacerla llorar a lo mejor debe ser por alguien que… que se odiaban mutuamente y le quería hacer sentir mal"* (Entrevista_2_Maia_444). Y trata de responsabilizar a la mujer receptora de la canción para justificar a su ídolo: *"a lo mejor fue alguien que le hizo daño o no sé"* (Entrevista_2_Maia_452).

Figura 71

Capturas de clips de vídeo de TikTok de Maia



Fuente: elaboración propia a partir de los vídeos Maia_2_TikTok_clip_7 y Maia_2_TikTok_clip_4.

A través del flujo de publicaciones del perfil se evidencia un imaginario acerca del amor romántico donde el hombre es el centro de la relación y la mujer se presenta como un sujeto pasivo, que debe rechazar la feminidad y someterse a la manipulación del hombre.

Una interpretación que difiere del testimonio de Maia, pero que configura discursivamente a través de sus vídeos. Este relato resuena, en cambio, con una representación de sí que se alinea con el arquetipo *underground* de mujer atormentada, triste y misteriosa; o con su postura acerca del maltrato de género, que repudia a través de la exposición de la inferioridad física de la mujer y el deber protector del hombre (ver epígrafe "Afectos en la tensión del enfrentamiento feminismo – antifeminismo").

Entre las experiencias de producción sobre el amor, figura también la de Yaiza. La única que crea su producción con una intencionalidad política y sitúa la relación en una pareja homosexual (*"estaban todos haciendo algo por junio, por el mes del Pride y tal, y dije, venga, vamos a hacer algo"* (Entrevista_2_Yaiza_109)). Este vídeo que es nombrado como *"un corto"* (Entrevista_2_Yaiza_214) por la joven, reinterpreta una historia *fanfiction* creada por una usuaria de Wattpad, donde dos personajes se enamoran, pero uno de ellos fallece a causa de una enfermedad.

Por una parte, es llamativo que – a pesar de sus motivaciones, identidad y sexualidad – crea una pareja conformada por dos hombres. Una decisión que ella explica remitiéndose al origen del cortometraje: una historia preexistente, donde solo hay personajes masculinos y un cosplay del que ya dispone (*"simplemente pues elegí algo que me gustara también porque… al fin y al cabo no tenía ninguna… ninguna otra pareja prácticamente* […] *tenía que disponer de mi cosplay, pero tenía que disponer de otra persona"* (Entrevista_2_Yaiza_177); pero cabe

cuestionar la ausencia de referentes femeninos homosexuales en estas historias y producciones emergentes en el *fandom*. Esto podría interpretarse como una decisión transgresora en un sentido performativo, en tanto que el sexo/género de las jóvenes que interpretan el corto se sitúa en un segundo plano, permitiéndose experimentar con la representación de sí. En cambio, es reseñable que – de no disponer de referentes femeninos – esto se traduce en que las mujeres son borradas en la performance de la actuación y el hombre situado como protagonista.

Por otra parte, la historia fecunda el imaginario del amor imposible, donde los personajes no pueden desarrollar su relación porque un mal mayor se opone (en este caso una enfermedad). Un conflicto que bebe del amor romántico y que fortalece el arquetipo del joven homosexual en la ficción: el sufridor, destinado a la infelicidad, el conflicto sexual o la tragedia (Alfeo Álvarez et al, 2011).

En este sentido, las producciones citadas de las participantes, donde se explicita un imaginario sobre la feminidad que trasciende a la propia representación de sí, están atravesadas por el amor romántico. Y, en este, la mujer no aparece o se escenifica a través de la mirada masculina. Si bien Antía, Maia o Yaiza podrían considerar estar desafiando la normatividad del dispositivo de género al rechazar la feminidad o representar la masculinidad, sus producciones no desafían el *status quo* que las somete.

Este lugar protagónico y privilegiado de la figura masculina se consolida también en otras producciones de Antía, donde se sitúa al hombre como figura evaluadora del capital erótico de la mujer o, en su defecto, víctima de un movimiento feminista ciego ante sus problemáticas.

Como se recoge en la Figura 72 (izquierda), Antía publica videos cuestionando que la ropa tenga género y para ello sitúa el foco en el hombre: los chicos pueden llevar falda. A priori, esta conversación supone una transgresión de los roles de género relativos a la estética y el vestuario – cuestiones que por otra parte parecen centrales para las jóvenes del estudio –; en cambio, desde una mirada holística puede verse como Antía sitúa sistemáticamente al hombre como sujeto de sus publicaciones.

En la imagen central de la Figura 72, puede verse la captura de un TikTok de Antía que, desde la voz de un hombre y una mirada paternalista, alecciona a la chica lectora sobre su valía, incidiendo únicamente en atributos físicos; lo cual sirve también para identificar el listado de características femeninas que no responden a la belleza canónica. Esta publicación no solo identifica qué está mal en el cuerpo femenino, mediante un supuesto mensaje conciliador que insinúa pretender lo contrario; sino que sitúa al hombre como sujeto evaluador. Antía proporciona a la masculinidad la posición de observador y evaluador del cuerpo de la mujer, quien decide que una chica puede aceptar su cuerpo porque él está dispuesto a darle su aprobación. Cuestión que supera a la sexualidad de Antía ya que como joven bisexual podría buscar la validación, en tanto capital erótico, de una mujer; en cambio, solo facilita al hombre esta posición.

Finalmente, en la publicación ilustrada a través de la última captura de vídeo recogida en la Figura 72, Antía crea una secuencia de imágenes de parejas heterosexuales besándose, mientras suena una canción. Se trata de una versión de la canción «mi regalo más bonito» de Ross María, en cuyo estribillo dice «a las mujeres se las quiere y se las respeta». Esta versión cambia la letra, sustituyendo a la mujer por hombre: *"a los hombres se los quiere y se les*

respeta, que los vivan comparando se siente como una mierda, no lo digo por na' es pa' que sepan que si buscan perfección en esta vida no hay…" (Diario_Antía_26). Una letra que se configura como reacción a la primera. La joven, ante la visualización de múltiples producciones en tendencia que emplean la canción original, decide reivindicar el mensaje de la segunda: *"sinceramente me apareció... la canción siempre... había mucha gente que la decía y todo eso, entonces pues… lo puse igual, que se valoren igual"* (Entrevista_1_Antía_633).

Figura 72

Capturas de clips de vídeo de TikTok de Antía donde aborda cuestiones de género



Fuente: elaboración propia a partir de la captura de los vídeos: Antia_TKTK_Video_16, Antia_TKTK_Video_12 y Antia_TKTK_Video_15.

Se hace explícito el posicionamiento de defensa de los chicos frente a un argumento que Antía interpreta en el marco del feminismo:

> *Siempre estamos con lo de que las chicas se valoren y tal, que estoy de acuerdo completamente, pero que también con los chicos, porque ahí también hay casos de bullying, de acoso y todo eso… los chicos y se, hay muchas veces que se les mira menos por él, por ese hecho.*
>
> (Entrevista_1_Antía_542)

La joven no invalida el mensaje que atribuye al movimiento feminista, pero advierte que los hombres también padecen este tipo de problemáticas. Si bien ella se lee así misma como mujer y ha experimentado distintas situaciones violentas por ello, no parece problematizar estas experiencias como colectivas, producto de una asimetría del poder que supera su experiencia individual, razón por la cual podría no establecer conexiones entre su vivencia y la información de la cual dispone acerca de este movimiento. A través de este mensaje se consolida un imaginario donde el hombre es situado en la posición de victima en el debate social; por lo que

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

la defensa comprometida del feminismo situaría a la mujer en una posición dicotómica que la enfrenta a su opuesto.

En este sentido, llama de nuevo la atención que esta vindicación se materializa en la pareja heterosexual, en la escenificación del amor romántico, aun cuando en la letra del fragmento de la canción no alude en ningún momento a ella.

La mirada masculina y las representaciones desde y para la masculinidad, en la máquina de la plataforma, resuenan entonces con el control masculino de la fuerza de trabajo de la mujer, base material del patriarcado (Amorós-Puente, 2008).

En el marco del feminismo, únicamente Andrea encuentra en su experiencia una oportunidad de vindicación. La intención inicial de Andrea cuando abre sus perfiles dirigidos al activismo era explicar los movimientos sociales en los que se involucra y sus conceptos: *"ao principio, principio, o que máis quería era explicar máis que dar opinións"* (Entrevista_2_Andrea_28). En esta línea, se encuentra un vídeo donde la joven explica las siglas de la comunidad LGBTQ+ y sus respectivas banderas. En él, se puede ver a Andrea frente a la cámara explicando cada una de las letras y símbolos que introduce en la edición, para lo cual confiesa no documentarse, ya que *"non sei, xa as tiña aprendidas, non me acordo moi ben como, supoño que de moitos vídeos, e de moito activismo, de... de moitos foros pois como que te vas quedando con iso e das palabras"* (Entrevista_2_Andrea_28). Si bien es esta la motivación inicial de Andrea no vuelve a realizar más vídeos con este objetivo.

En lo que respecta a publicaciones de denuncia explícita, donde se desafía una relación de poder-saber, solo se encuentra una producción: la ilustrada en la Figura 73, un collage donde se muestra un tweet de la RAE acerca de la incorrección de los pronombres neutros y la contestación de Andrea, un meme donde desafía esta indicación de la academia. Andrea construye la composición sobre el fondo de una bandera transgénero, redondea las interacciones recibidas por ambas publicaciones, donde ella es beneficiada, y escribe *"RAE: 0 – PERSONAS TRANS: 1"* (Figura 73). El meme no es original de la joven, ya que se encuentran múltiples publicaciones anteriores del mismo; pero este es empleado como instrumento para desafiar a la institución que legitima la configuración de la lengua y la publicación es expuesta como un símbolo de transformación y, por ende, de victoria.

En cambio, sus publicaciones mayoritarias redundan en la exhibición de sus causas o asistencia a eventos. En ellas, ejemplificadas en la figura 74, puede observarse a la joven entre otras personas en distintas movilizaciones, portando pancartas y otras materialidades propias del escenario de protesta. Se trata de imágenes que documentan un compromiso político que acontece en el espacio físico. Si bien esta movilización encuentra sus raíces en la digitalidad, en tanto que la joven expresa haber iniciado el autocuestionamiento y reflexión en clave de género en este espacio; no acontece en la misma y actúa como el reflejo o exposición de las acciones en las que Andrea se moviliza como militante. Estas publicaciones podrían trazar una línea de fuga del relato heteronormativo, en tanto que evidencian expresiones de identidad que se sitúan fuera de esta norma; y, a su vez, se resignificarían en el juego de visibilidad propuesto por la plataforma como escenificación y publicitación de un compromiso político que cada vez ocupa un espacio mayor en la actividad de Andrea (en detrimento de las primeras).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Figura 73

Publicación collage de Andrea en Instagram



Fuente: elaboración propia a través de la anonimización de Andrea_IG_feed_36.

Figura 74

Producciones de Andrea donde evidencia su involucración en marchas feministas



Fuente: elaboración propia a partir de las producciones Andrea_IG_feed_48.3 y Andrea_IG_feed_27.7.

5.2.2 El acceso al capital social como catalizador de líneas de fuga para la participación

La categoría denominada "capital social" alude a una serie de recursos disponibles para quien participa en una comunidad de práctica y que devienen de la misma participación (Lin, 2001; Coleman, 1988; 1990; Bourdieu, 1986). Esto es interpretado como un facilitador de la articulación de líneas de fuga (Deleuze y Guattari, 1981), en tanto que posibilitan la representación de sí fuera de los límites establecidos por el contexto familiar, escolar –

mayoritarios en la experiencia vital de las participantes – y las comunidades de práctica antecesoras.

En esta categoría emerge el acceso a marcos de significación alternativos y relaciones de confianza entretejidas en plataformas digitales que dan lugar a lazos de reciprocidad no disponibles en el contexto inmediato: ocupar un espacio mayoritariamente masculinizado; acceder a la organización y toma de decisiones en estos espacios de conversación y colaboración; cuestionar el poder que regula y organiza los cuerpos y representaciones de sí en las comunidades, pero también en las familias y el centro educativo; explorar una forma de expresión identitaria, artística y política que es razón de exclusión en sus respectivos contextos físicos; y forjar amistades tras experiencias de exclusión y acoso continuadas. Es decir, en este epígrafe se propone superar la identificación de la visibilidad y los indicadores que la miden con una forma de capital social percibido, para reparar en aquellos agenciamientos y representaciones de sí posibilitadas por la involucración en comunidades digitales que despliegan oportunidades para repensarse y mostrarse desde otros lugares. Es decir, entender el capital social no sólo como los bienes acumulados en la plataforma que dan cuenta del reconocimiento y fidelidad de una audiencia, sino también como los sabres y recursos reales o potenciales (Bourdieu, 1986) que permiten a las participantes repensarse, expresarse y generar vínculos significativos en sociedad. Una forma de acceso a un poder organizativo que, de acuerdo con el enfoque de Michael Foucault (1991), no implica *per se* la sumisión, sino que es también posibilitadora de la convivencia y subversión.

En este sentido, emerge en las diferentes experiencias y concepciones relativas a la interacción y participación intermediada por tecnologías digitales que: las formas de calco de lo pensable y decible en los círculos a los que acceden las participantes en las plataformas entran en conflicto con la experiencia familiar, escolar y con comunidades antecesoras, dando pie a la problematización de dichas experiencias previas. Es decir, aquellas formas de práctica en las que se profundizaba en el primer epígrafe de este capítulo – en alusión al calco de una representación de sí beneficiosa para un modelo de negocio y con escasas oportunidades de subvertir la raíz de las desigualdades por razón de género, en tanto que feminismo y capitalismo se hibridan y negocian en estos entornos (Banet-Weiser, 2018) –, emergen en las distintas concepciones de las participantes simultáneamente como una oportunidad para el cuestionamiento de formas de regulación y control que operan en sus respectivos contextos experienciales, brindando oportunidades de resignificación que se cruzan con el dispositivo de género.

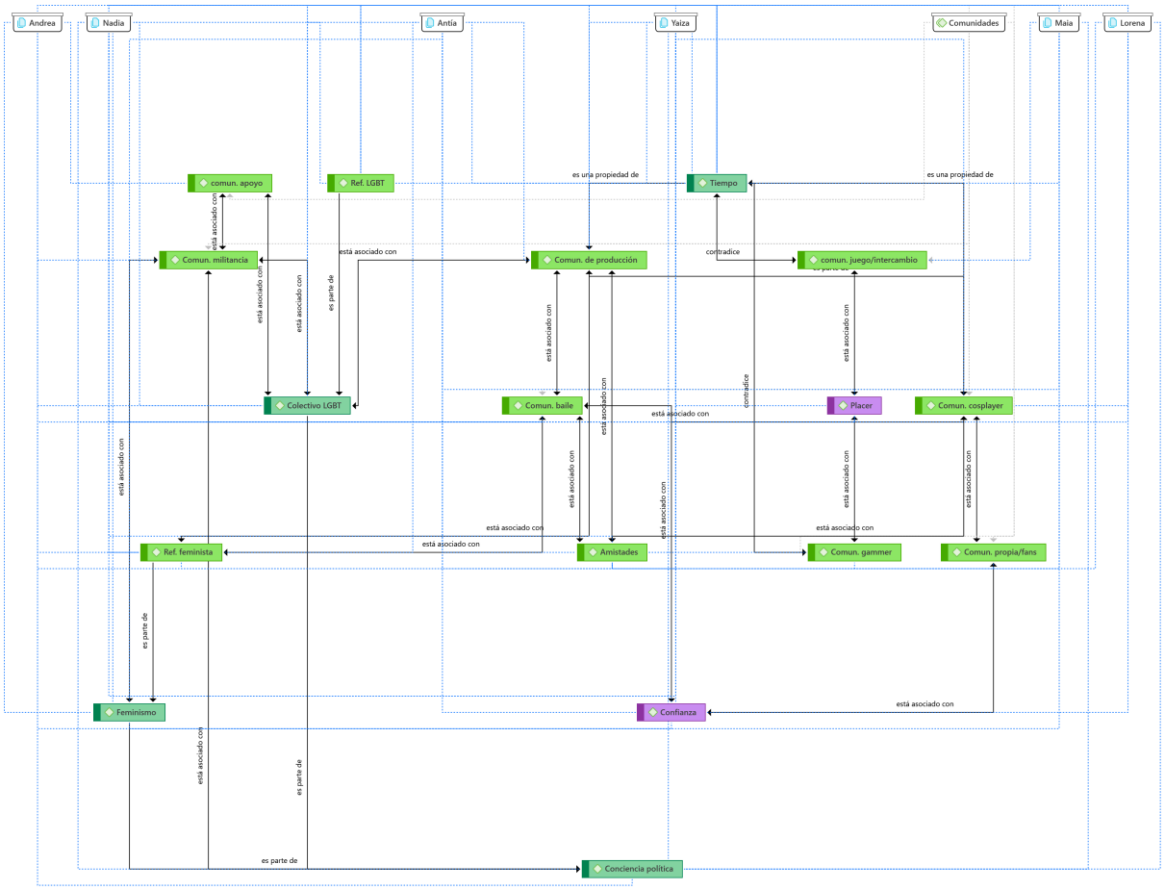
Con ello, este epígrafe aborda los objetivos intelectuales 3 y 4: identificar las oportunidades de participación en las experiencias de interacción intermediada por tecnologías digitales de adolescentes gallegas; e identificar las marcas del género en las diferentes experiencias de participación intermediada por tecnologías digitales de adolescentes gallegas. En relación con los cuales emerge el acceso a una forma de capital social mediante la involucración en comunidades de práctica que permite el cuestionamiento del sistema de poder-saber. Por una parte, como se observa en la distribución de códigos (Figura 75) y se interpreta en la figura 76, afloran comunidades relacionadas con el ocio, placer y tiempo compartido, que posibilita la construcción de relaciones estrechas. Si bien ha sido ampliamente cuestionada la profundidad

de las conexiones facilitadas por las plataformas (Van-Dijk, 2016, 2018), se presentan fortalecidas en aquellas jóvenes que no disponen de un grupo de amistades en el contexto inmediato o habitan relaciones de exclusión, llegando a transitar al espacio físico como un grupo de amistades convencional.

Por otra parte, la involucración en comunidades abiertas – donde las conexiones son volátiles y de mayor superficialidad –, emerge como facilitadora del acceso a marcos de significación que superan los límites del contexto inmediato y posibilitan la identificación y problematización de tecnologías de poder – aunque estas no suponer una oportunidad de ruptura–.

Figura 75

Red de comunidades y sus coocurrencias



Fuente: elaboración propia.

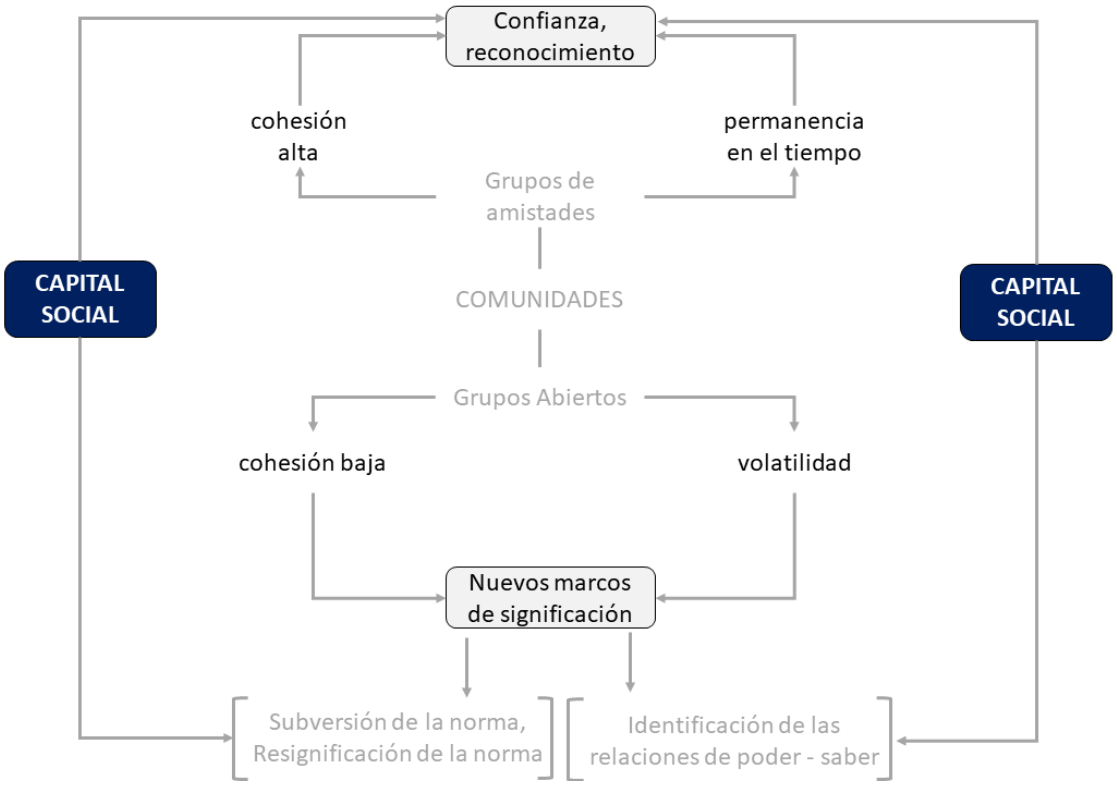
Si se profundiza en los datos, se observa como las jóvenes aluden a distintas formas de comunidad en 500 citas, que se distribuyen entre comunidades de apoyo (25), baile (167), producción (203), cosplay (66), distintas formas de *fandom* (72), viodeojuegos (38), espacios conversacionales y de ocio (21), militancia (52) y comunidad propia de fans (20). Las jóvenes nombran y delimitan estas comunidades, se interpretan parte de las mismas, identifican dinámicas compartidas y señalan formas de ruptura con los marcos de significación y normas

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

que habitan en sus contextos familiar, escolar y grupo de pares – cuando se dispone de uno – asociados mayormente al espacio físico.

Figura 76

Mapa conceptual de las comunidades como forma de acceso a capital social



Fuente: elaboración propia.

En la variación de la experiencia de las participantes emergen dos formas de comunidad que parecen facilitar el acceso a formas de capital social diferenciadas, a través del cual articulan subjetivaciones estrechamente vinculadas al género: por una parte, grupos abiertos, pero delimitados y estructurados que se articulan totalmente en y a través de tecnologías digitales; y, por otra, grupos abiertos desdibujados, poco organizados, que transitan en la hibridez del espacio y medios físicos y digitales, que posibilitan a las participantes la configuración de relaciones de amistad estrechas y conexiones profundas.

En lo que respecta al primer grupo, emerge: la distribución jerárquica de roles entre sus miembros, (*"van por niveles, eh tipo… moderador y todo esto y cuando te metes eres miembro, a secas"* (Entrevista_1_Antía_311)), quienes articulan distintas funciones ("[como moderadora] *había que crear eventos para la gente, hacen llamadas"* (Entrevista_1_Maia_784); en una plataforma que actúa como eje vertebrador, *"Discord"* (Entrevista_1_Antía_294; Entrevista_1_Maia_264; Entrevista_1_Yaiza_486) e *"Instagram"* (Entrevista_1_Lorena_73); con una estructura de comunicación interna (*"había un chat para discutirlo con los demás* […] *otros moderadores* […] *y con los administradores"* (Entrevista_1_Maia_786-788)); y reglas de comportamiento explícitas, *"había las reglas del*

servidor" (Entrevista_1_Maia_788), *"o se podían…es decir, no se puede racismo, homofobia…es que en Discord las reglas son muy… para no haber desorden. No se podían mandar muchos mensajes a la vez…y eso"* (Entrevista_1_Maia_790).

Las jóvenes acceden a estos grupos a través de búsquedas intencionales en las plataformas YouTube y Google, cuando se desenvuelven en Discord: "*voy a YouTube, busco un canal que, que pongo... por ejemplo, seguidor de Discord para tradear armas, y te, te aparece un canal que dice mejor servidor no sé qué. Y te metes"* (Entrevista_1_Antía_308), *"me metí a Youtube para ver un video, me salió lo de la Comunidad, un enlace y era un servidor"* (Entrevista_1_Maia_280), *"o en Google, buscas Discord servidores…"* (Entrevista_1_Maia_276). Y también acceden mediante la recomendación o acción de otros miembros, cuando el grupo se comunica a través de chats grupales en Instagram: *"me metí a el fandom de un anime que me gusta* […] *como vieron que mi cuenta estaba relacionada con ese, con ese anime, me empezaron a meter en grupos y yo empecé a conocer a gente"* (Entrevista_1_Lorena_73).

La permanencia en estos grupos es premiada con un cambio de estatus en la jerarquía organizativa, *"cuanto más tiempo estés, vas subido de nivel"* (Entrevista_1_Antía_313); y la adquisición de roles organizativos dentro del equipo se articula a través de rituales donde se valora la valía de la persona para ejercer este rol: Maia afirma *"era un formulario y yo, yo tenía 13, creo que era, o no 14… y suelen coger a gente con más de 14, pero les gustó mi formulario"* (Entrevista_1_Maia_778), en el cual preguntaban *"qué había que hacer, o sea que harías si hubiera pelea…qué harías si alguien estuviera haciendo algo que no debería y eso y yo decía lo que…"* (Entrevista_1_Maia_780); y Antía señala, en alusión a una comunidad de juego, *"escribes y un día quedáis y te hacen como unas pruebas para entrar* […] *por ejemplo, te meten en un modo de juego que es el modo creativo y te hacen, no sé, poder pelear contra el mejor del clan o así, y depende de si ganas o si pierdes, cómo juegues… cosas así"* (Entrevista_1_Antía_110-112).

El grupo se articula íntegramente a través de medios digitales y la conexión interpersonal entre sus miembros, aunque es nombrada por las jóvenes como amistad, se presenta en el relato como superficial y eventual: "e*s que no, no sé cómo explicarte, sinceramente, eran simplemente amigos que conocía por Internet y pues que me ayudaban bastante, la verdad."* (Entrevista_1_Antia_689). Aunque sí facilitan relaciones de mentoría o tutoría entre sus miembros: *"me ayudaban bastante, la verdad* […] *a editar, a hacer miniaturas y cosas así* […] *a aprender a editar"* (Entrevista_Antía_1_689-693).

Así mismo, el tiempo de vida de estas comunidades es breve; algo que las jóvenes vinculan a la materialidad de la plataforma y las dinámicas articuladas en la misma, con pesar:

> *Ahora ya no… nadie ya se preocupa mucho por el servidor, suele pasar en Discord, la gente se va de los servidores, se abandona* […] *a ver, en la pandemia la gente estaba muy en casa y no tenían que hacer y pues eso, pero creo que la gente empezó a tener otras cosas que hacer.*
>
> (Foto-elicitación_Maia_34-36)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

En este sentido, la pandemia de la Covid-19 no solo parece haber caracterizado las condiciones de acceso y apropiación de las plataformas (ver epígrafe Apropiación de las plataformas digitales), sino que en el relato de Maia figura también en relación con las expectativas de cohesión dentro de las comunidades de las que es partícipe: la joven titula en la foto-elicitación la imagen que documenta este periodo en la plataforma como *"meses buenos"* (Foto-elicitación_Maia_48), a pesar del impacto que la crisis sanitaria ha tenido en su familia (*"mi tía se murió de COVID"* (Entrevista_2_Maia_662)). En este sentido, si bien las conexiones podrían ser consideradas volátiles por su eventualidad, superficialidad y brevedad – resonando con lo señalado por Van-Dijk (2014, 2016) –, su relevancia en el relato de la joven sí figura trascendente en un momento de social y etapa vital compleja (Jenkins et al, 2016).

En la variación de la experiencia, emerge que son Maia y Antía (en menor medida Lorena) –partícipes en grupos delimitados, adquiriendo una responsabilidad específica – las jóvenes que acceden a marcos de significación no facilitados por los contextos familiar y escolar. Por lo que el valor de las conexiones establecidas con estas personas no parece residir necesariamente en la profundidad de las mismas; del mismo modo que el valor de las producciones se expande más allá de su originalidad o creatividad. Maia confiesa haber encontrado una oportunidad para cultivar su afición por la música: *"empecé a hablar con la gente* […] *hablando de música y de eso"* (Foto-elicitación_Maia_153-163). Lo cual supera el intercambio de información vinculada a sus gustos e intereses, en la línea de lo apuntado por Charmaraman et al (2022), Evans (2022) o Jeon (2021), para crear juegos y dinámicas que le permiten explorar otros géneros musicales, incluso aquellos por los que inicialmente era cuestionada y ridiculizada en base a un juicio que interpela al dispositivo de género: *"aquí* [España] *la gente con BTS son unos pesados, con los coreanos, […] dices que te gusta BTS y dicen que son chinos gays […] en clase, en… en todo, donde se enteran que me gusta BTS"* (Entrevista_1_Maia_336-342), *"con mi hermana siempre cantábamos k-pop y se ponían…* […] *siempre me ponían a mí y a mi hermana «Coreanas»* […]. *Ahí van las k-popers" y ponían a gritarse, y eso"* (Foto-elicitación_Maia_40), *"yo di la idea de hacer un evento de k-pop y lo creé entero,* […] *empecé a mezclar juegos normales, pero k-pop, o sea, de adivinar la canción, de adivinar quién era el cantante, y eso"* (Foto-elicitación_Maia_92-94). A raíz de este intercambio, Maia invita la escucha de sus grupos de interés, conoce otros nuevos y experimenta la forma en que se enuncia en relación con esta afición ("*Lo de la cabeza [caracterización de su* avatar], *el sombrero*…[…] *Pues es por Slash de Guns N'Roses*…[…] *Y bueno, en esa época estaba empezando a escuchar y pues dije voy a poner eso, y la calavera por ellos también."* (Foto-elicitación_Maia_145-149). Una cuestión que cobra relevancia si se tiene en cuenta que, para Maia, la música es relegada a la clandestinidad, al ser considerada por su padre como un arte "diabólico" ("*a él no le gusta las canciones porque es cristiano y se enfada* […] *por su religión, o sea, no le gusta* […] *solo las de su iglesia, lo demás es diabólico."* (Entrevista_1_Maia_717-721)). En este sentido, las conversaciones sobre música y las producciones que genera en TikTok, espontáneas y reproductivas de las formas de hacer observadas – como una receta de la cual se apropia e incorpora –, conectan y nutren las oportunidades de participación que Maia encuentra en estos canales de comunicación. A través del calco se accede a un saber clandestino, que es reinterpretado en una producción propia, una forma de transmediación que despliega un acceso

inmaterial a la cultura y formas de expresión y representación negadas en el contexto familiar y excluidas en el escolar.

Al mismo tiempo, estas comunidades son conformadas por personas de origen brasileño, a las cuales Maia se siente más próxima: "*Prefiero los de Brasil…* […] *Es que nos no sé cómo empezar conversaciones con estos, qué les gusta y eso…*(Entrevista_1_Maia_330-332)). La joven afirma no conectar con el humor y las formas de relacionarse de comunidades de las mismas características conformadas por personas del contexto español, por lo que para Maia estos espacios tendrían un valor añadido y es el del retorno al país de origen desde el lugar de residencia. Una forma de habitar sus raíces y sentir tener un lugar en ellas. De nuevo, entre las expresiones de calco, se haya la oportunidad de participar en la conversación política del país originario, como son sus producciones acerca de las elecciones brasileñas. Maia confiesa informarse a través de los vídeos que las plataformas le facilitan (*"por los vídeos que suben de él es, dice muchas tonterías"* (Entrevista_1_Maia_554)) o las conversaciones informales con estas comunidades – en ocasiones desde el conflicto (*"empecé a molestar a unos fans de Bolsonaro y me empezaron a insultar y yo me estaba riendo toda la noche* […] *la mayoría usaban en su foto de perfil la bandera de Brasil, porque la cogieron como símbolo de ese presidente"* (Entrevista_2_Maia_692-694)) –. Así como señala crear la misma producción que estaban realizando otras personas, tomando la misma canción y seleccionando aquellas imágenes que volcaban en redes (*"algunas de Twitter y algunas de Pinterest* […] *es facilísimo* […] *lo buscas y sale mucho"* (Entrevista_2_Maia_633-642)). En cambio, estas producciones le permiten establecer una conversación con su padre, sin desvelar su autoría:

> Maia: *le mando videos a mi padre cada rato que me aparecen mandaba.*
> Entrevistadora: *¿Pero videos que ves o videos que haces tú?*
> Maia: *Este también lo mandé, pero los que veía.*
> *Entrevistadora: ¿Y qué opina sobre qué crees este tipo de video?*
> Maia: *No, que lo cree mi padre nunca se enteró*
> (Entrevista_2_Maia_672-676)

como un ejercicio de cuestionamiento del marco familiar en el que moviliza preocupaciones y argumentos propios situados en su experiencia (*"hizo a la mayoría de sus fans pensar que las vacunas del COVID eran algo malo y pues mi tía también era su seguidora, le apoyaba, y pues mi tía se murió de COVID"* (Entrevista_2_Maia_662)).

Del mismo modo, Antía se presenta en estas comunidades como una miembro valiosa y hábil, mientras transita por una mala etapa en el contexto escolar (*"era como una responsabilidad, pero no la responsabilidad de agobio, una responsabilidad que me gustaba…"* (Entrevista_1_Antía_830)); y explora una afición vinculada al imaginario de la masculinidad, mientras es excluida de las zonas de juego de los niños en el espacio físico (*"me aminoraban o se alejaban de mí y una vez le pregunté por qué y me dijeron "porque eres chica"* (Entrevista_1_Antía_553), *"me dijo que que yo no podía hablar de eso porque yo no sabía de motos porque era chica"* (Entrevista_1_Antía_564)).

En este sentido, si bien la competencia digital de la que disponen las jóvenes se cuestiona en el epígrafe "Reduccionismo y despolitización de la alfabetización y competencias digitales", las expresiones de experimentación con otros marcos de significación y formas de enunciación

también emergen en las formas en que se relacionan en estos espacios desde el posicionamiento de sujeto mujer, donde hallan oportunidades para la problematización del sistema de poder dentro de la comunidad y agencia para la actuación.

En la experiencia de Maia, aunque ella es participe de prácticas ligadas al humor donde se ridiculiza y deslegitima la causa feminista (*"hacían memes con, con los… con bueno, con las feministas, porque hay unas que se pasan, o sea, con la gente que se pasaba mucho…"* (Entrevista_1_Maia_295)) y se expone a distintas formas de violencia – en tanto trabajadora al servicio del cumplimiento de las normas de convivencia de la plataforma y la comunidad (*"había unas* [imágenes]*muy fuertes* […] *fotos de… de pollas y eso"* (Entrevista_1_Maia_800-802), *"tenía que borrarlas y banear a la gente"* (Entrevista_1_Maia_807)) –, la joven expresa su incomodidad ante estas dinámicas y se moviliza por su transformación. Maia encuentra la forma de denunciar dinámicas de camaradería entre los jóvenes de la comunidad, exponiendo la ambivalencia en la vigilancia y regulación entre hombres al servicio del patriarcado:

> *Había unos amigos míos, moderadores, que defendían a algunas personas porque eran sus amigos y a mí no me gustaba eso…* […] *No, no estaba bien; o sea, no los baneaban. Hacían lo que querían… y un día yo hice un texto gigante y echaron a todos estos…* […] *que defiendas a las personas, sabiendo que lo que hacen está mal. Y dije que eso fue lo que dijeron que no podíamos hacer y que hay gente haciendo eso y la mayoría concordó conmigo*
>
> (Entrevista_1_Maia_813-817)

En el juego de poder, encuentra una línea para la transformación del rizoma que conforma la comunidad, que si bien no le permite conceptualizar las dinámicas de poder-saber que operan en el grupo, sí identificar una dinámica opresora – la fraternidad entre aquellos que ostentan el poder (Amorós, 1991) – y encontrar un espacio para la transformación.

En la misma línea, Lorena cuestiona el poder normalizador ejercido sobre hombres heterosexuales en su comunidad sobre el cuerpo de las mujeres (*"si hacía contenido muy infantil, que si esta persona es fea, que si esta persona es guapa, que si está gorda, está flaca y yo estaba flipando…"* (Entrevista_1_Lorena_200), *"los que no eran unos cerdos eran gays. Es comprensible, era así de estereotipado. Pero eso sólo, sólo sobre las chicas, sólo"* (Entrevista_1_Lorena_217)) y abandona la comunidad (*"me salí de todos los grupos"* (Entrevista_1_Lorena_193)). Si bien más tarde – como se ha abordado – pasa por la sexualización del cuerpo desde una noción postfeminista neoliberal del empoderamiento, logra identificar en este momento, cuando es explícita, la relación de poder que la oprime. Se traza una línea de fuga que es resignificada por la plataforma y la mercantilización del movimiento feminista, pero que rompe con la asunción de una violencia explícita y la voz legítima del poder regulador sobre su cuerpo.

Y, aunque de forma discreta, Antía cuestiona el liderazgo del equipo (*"nos quejábamos de que no sabía cómo llevar el clan, no sabía cómo hacerlo, no era el mejor del equipo ni nada"* (Entrevista_2_Antía_128)) o el hecho de ser presupuesto y cuestionado su conocimiento sobre temáticas estereotipadamente masculinas.

En lo que respecta al segundo grupo, emergen comunidades abiertas, referidas a un grupo amplio de personas que desarrollan una actividad común. En este sentido, tanto Yaiza como

USC DE COMPOSTELA

Lorena se refieren reiteradamente a una comunidad *cosplayer* como aquella conformada por las personas que se encuentran en distintas plataformas para crear este tipo de contenido o interactuar con las producciones de otras/os: *"la comunidad de cosplay dentro de TikTok* […]*"* (Entrevista_1_Yaiza_408). Una forma de nombrar al grupo que resuena con el lenguaje de la plataforma y sus políticas de convivencia: *"dice que incumplí las normas de la comunidad y desaparece mi cuenta… y pone que está en revisión"* (Entrevista_1_Lorena_461).

Así mismo, Nadia se refiere a una comunidad de baile y una escena k-pop en su ciudad, (*"o sea…* (risas) *es que esto es un poco drama de k-pop* [nombre ciudad]" (Entrevista_1_Nadia_380)); y Andrea a una comunidad de activismo, especialmente en Galicia, conformada por aquellos con quienes *"bueno, pois coincidimos en organizacións"* (Entrevista_1_Andrea_402).

La pertenencia a estas comunidades está desdibujada en cuanto a una forma de organización o conexión entre sujetos, pero sí en cambio las jóvenes se autoidentifican como parte de la misma, a raíz de una actividad compartida y una serie de ritos que las aproximan al grupo. En este contexto, Yaiza y Lorena comparten la posibilidad de explorar una forma de expresión artística e identitaria que resuena con sus aficiones y motivaciones, pero que hasta el momento era desconocida: *"era la poca gente que conocía en ese entonces que compartía pues el gusto por… por el cosplay"* (Entrevista_1_Yaiza_585) y reconoce que han influenciado en gran medida su afición, *"antes de ellos pues lo hacía, pero no era algo que me gustara tanto"* (Entrevista_1_Yaiza_581). Y, por su parte, Andrea se refiere en términos afines a su compromiso político: *"compartir o activismo e facer como…e como ensinar á xente que ao mellor sabe menos de esos temas, pois como que…descubre cousas e te felicitan polo conteúdo, te dicen que lle gusta o teu conteúdo… é unha moi boa expereincia"* (Entrevista_1_Andrea_537).

Así mismo, esta forma de interacción e intercambio posibilita otras formas de conexión entre sus miembros. Si bien la comunidad de cosplayers parece un grupo próximo a la aglutinación de la escena del cosplay e interacción puntual de sus miembros, Yaiza pone en valor la relación que les une en el contexto gallego: *"hay un vínculo muy tal dentro del grupo de, de cosplayers…"* (Entrevista_1_Yaiza_612). Al igual que hace Nadia: *"era como muy ambiente familiar. Y… era como muy… sentirse a gusto"* (Entrevista_1_Nadia_315)). En tanto que existe una actividad común que se desarrolla en escenarios compartidos, "*me gusta compartirlo* […] *ver avances y el hecho de eso, de también conocer a gente que tiene los mismos intereses* […] *ver lo que ellos hacen, ellos pueden ver lo que haces…"* (Entrevista_1_Yaiza_517), "*nos relacionábamos más entre nosotros* […] *no soy solo yo bailando para mí misma, soy yo bailando para mí y para ti también"* (Entrevista_1_Nadia_321). Tras este desempeño, emergen una especie de normas o saberes vinculados a una ritualidad que no son explícitos en forma de regla, pero que se articulan dentro de los grupos y como señalaban Rivera-Vargas y Miño-Puigcerós (2018) pudieran suponer una forma de reproducción de la estratificación social. Lorena muestra en su relato que la pertenencia a esta comunidad parece estar condicionada por el nivel alcanzado en las producciones y el reconocimiento recibido por otras/os miembros, así como implicar una serie de ritualidades como la asistencia a eventos *fandom*: "*No había entrado en algún mundo*

cosplay […] *cuando ya tenía más experiencia, ya tenía cierto nivel de seguidores, cierto nivel de vídeos, o sea, ya cosplays bien hechos… pues, en septiembre, fui a mi primer evento en Madrid*" (Entrevista_1_Lorena_109-112).

El compromiso con la afición y visibilidad alcanzada lleva a una mayor proximidad al grupo e implicación. En este relato, emerge como las comunidades se articulan entre el espacio digital y el espacio físico. En el espacio digital, las participantes se encuentran a través de estrategias como el uso de hashtags, continuando con los resultados de las investigaciones de Evans (2022), Gleason (2018) y Valdivia (2020); aunque Yaiza identifica en esta práctica un hándicap para la visibilidad en plataformas como TikTok: "*la comunidad de cosplay dentro de Tik Tok, eh…como que le baja las visualizaciones, o sea, pones un hashtag cosplay o cosas así y te baja"* (Entrevista_1_Yaiza_228). Una conclusión a la cual llega en diálogo con la propia comunidad (*"ya hubo mucha gente quejándose de eso, de que te tiraba para atrás"* (Entrevista_1_Yaiza_410)) y que le permite no solo el cuestionamiento crítico, sino – como apunta Shrodes (2020) – repensar su práctica para superar las barreras de la plataforma: *"Supongo que simplemente, pues deje de probar tantos hashtags simplemente… subir más cosas que me apetecía simplemente grabarlas"* (Entrevista_1_Yaiza_412).

En el espacio físico, aluden a *"eventos"* (Entrevista_1_Yaiza_666) o *"quedadas"*, *"las quedadas de cosplay es un día cualquiera, donde muchos… muchas personas se juntan con cosplay, con un disfraz, y para conocerse, para… como que aumentar ese grupo de cosplayers gallegos, porque va muchísima gente, es una locura"* (Entrevista_1_Lorena_401). En el caso de Andrea, estos encuentros tienen lugar en eventos políticos y de protesta, de carácter tradicional, como *"unha palestra"* (Entrevista_1_Andrea_448), o encuentros lúdicos, como *"un campamento"* (Entrevista_1_Andrea_38) anual organizado por una de las instituciones de las cuales es partícipe.

Escenarios y medios que se hibridan y desdibujan en el propio cometido de las comunidades: los encuentros físicos son empleados para la creación colaborativa de contenido (*"nuevos proyectos, nuevos personajes, nuevas colaboraciones…"* (Entrevista_1_Lorena _539), también "*quedamos en algún grupal, eh… de mucha gente en la misma serie o mismo videojuego y hacemos tiktoks juntos, fotos juntos, que también es el objetivo de esas quedadas"* (Entrevista_1_Lorena_415)) y la creación de subgrupos o canales comunicativos que permiten la continuidad del contacto y una mayor proximidad: crean un *"grupo de cosplayers de Whatsapp"* (Entrevista_1_Yaiza_520) donde las/os integrantes – dice Yaiza – *"vamos compartiendo nuestros avances, vamos compartiendo cosas acerca de los cosplays y tal…"* (Entrevista_1_Yaiza_520); o *"coma un grupo de apoio, pero non oficial"* (Entrevista_1_Andrea_409), en el caso de Andrea, *"a xente fala nese grupo pois cando necesita algún apoio…"* (Entrevista_1_Andrea_415).

A partir de esta hibridación, la comunidad parece propiciar la configuración de grupos de amistades de menor tamaño con una cohesión muy alta. En este sentido, si bien la propia participación en plataformas digitales no justifica *per se* conexiones significativas con miembros de la comunidad – en coherencia con los textos críticos con la cultura participativa citados –, sí es catalizadora de su configuración en un contexto de participación híbrido (Latour, 2008b), donde las plataformas digitales se sitúan en un lugar central e incluso iniciático. En esta

línea, Yaiza afirma que sin esta comunidad y la intermediación de las tecnologías digitales no serían posibles algunas de sus amistades más significativas:

> *como bien puede ser mi mejor amigo, que sé perfectamente que sin eso…es que igual, no le habría conocido,* […] *empiezas a hablar, pues a raíz de, de las redes y tal* […] *a distancia, mismo dentro de Galicia quiero decir, porque mi mejor amigo es de* [ciudad de otra provincia]
>
> (Entrevista_1_Yaiza_520)

Emerge un subconjunto que Yaiza designa como el *"grupo más cercano"* (Entrevista_1_Yaiza_570), "*nos conocimos todos ahí y estuvimos hablando tal…y nos hicimos todos amiguis, hicimos todos un grupo, que de hecho creo que se llamó «Desconocidos de la* [nombre del evento]*» durante bastante tiempo* (risas)*. Y ahí, nos empezamos a conocer*" (Entrevista_1_Yaiza_572). En la misma línea, a través de este tipo de eventos, Lorena configura el que en adelante denomina grupito de cosplayers: "*hicimos un grupo* [de WhatsApp] *con ellas y nosotr… y unas cuantas personitas más que son amigos míos ahora,* […] *que es un grupito de cosplayers*" (Entrevista_1_Lorena_406). Del mismo modo, en la comunidad de baile señalada por Nadia nace el grupo que se configura como una comunidad de producción y que ella identifica como *"somos amigos. O sea, algunos más cercanos que otros, obviamente ellos tienen bastante más relación de la que tengo yo, porque yo al fin y al cabo soy la más pequeña del grupo, soy la que vivo un poco lejos"* (Entrevista_2_Nadia_161). O el propio grupo de Whatsapp señalado por Andrea, que hoy considera *"un grupo en xeral… un pouco… de confianza"* (Entrevista_1_Andrea_415).

A diferencia de lo que sucedía con las comunidades en las que se integraban Antía o Maia – y en un primer momento Lorena – o aquellas otras más amplias y desdibujadas que reunían a quienes articulaban una actividad y en las cuales se circunscriben estas, las jóvenes hacen emerger en estos grupos un sentido de pertenencia fuerte cruzado por la amistad, dinámicas propias y valores compartidos que superan las normas de convivencia señaladas por Antía y Maia y que podrían ser más próximas a las reglas identificadas por Rivera-Vargas y Miño-Puigcerós (2018). Destacan dinámicas colectivas propias de la comunidad, como el uso de sus nombres de usuario en redes sociales como apodo (*"solemos llamarnos, o sea, por ejemplo, te pongo un ejemplo de una amiga que en las redes es* [nombre de personaje]" (Entrevista_2_Yaiza_30)) o inercias a la hora de producir contenido, donde unas/os siguen tendencias iniciadas por otras/os miembros *("el grupo así de cosplayers pequeño, que fue mi principal, estaban todos haciendo algo por junio, por el mes del Pride y tal, y dije, venga, vamos a hacer algo"* (Entrevista_2_Yaiza_109)). Nadia habla de la importancia otorgada por el grupo a unos valores compartidos (*"confiar en nosotros, en no juzgar a los demás y que tampoco… sentirnos juzgados* […] *centrarnos en disfrutar nosotros*" (Entrevista_1_Nadia_308)); el reconocimiento a cada uno de sus miembros y su puesta en valor:

> *Ver otras personas e inspirarte,* […] *tú puedes estar haciendo una cosa y sentir que la estás haciendo es perfecta, pero igual ves otra persona y te gusta* […] *coger más del estilo de todo el mundo y crearte tu estilo propio […] y después* […] *sacan a las personas que creen que mejor han trabajado en la clase.*
>
> (Entrevista_1_Nadia_315)

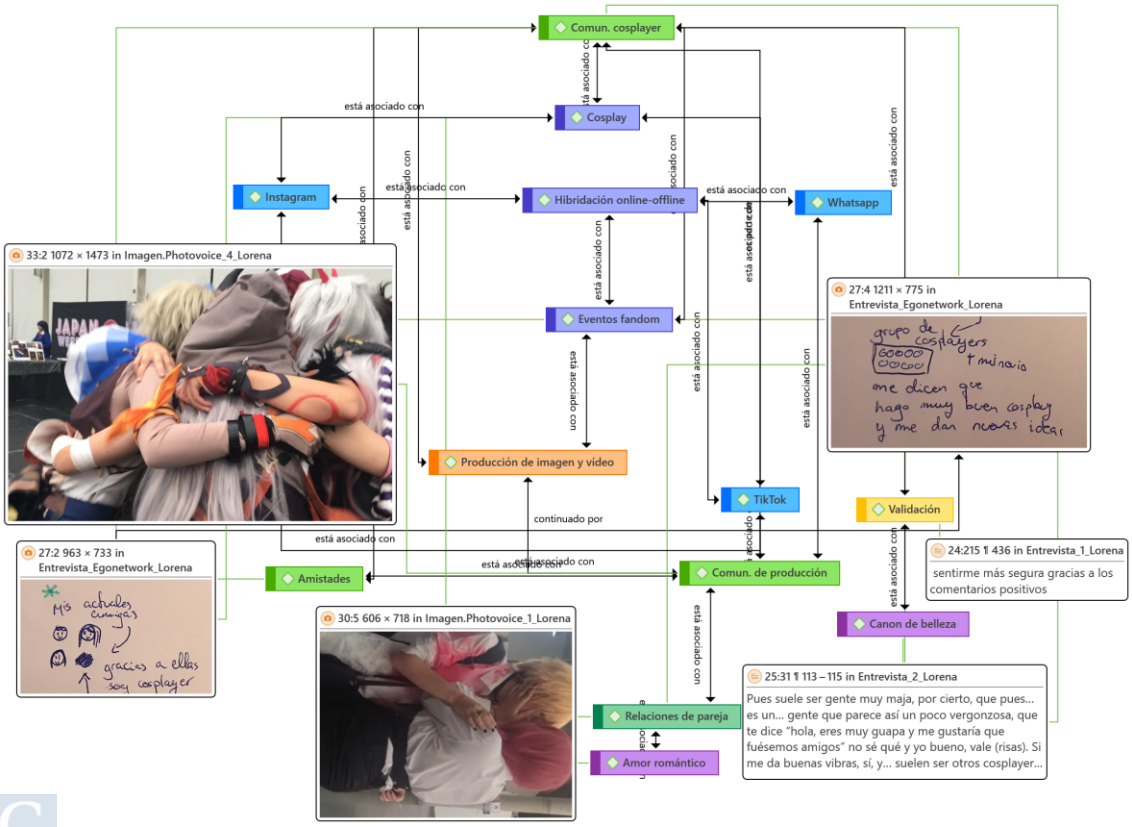
USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

y la configuración de proyectos y metas conjuntas, *"empecé también a asistir a eventos con esas personas, incluso llegué a concursar y ganar"* (Entrevista_1_Nadia_366)).

En este sentido, estas comunidades facilitan la construcción de vínculos de amistad, códigos y valores compartidos alternativos a una experiencia en el contexto inmediato caracterizada por la exclusión: tanto Lorena como Yaiza describen situaciones de acoso estrechamente vinculadas con su afición por el anime y el cosplay (*"me hacía en el Instituto, me hacían bullying, las cosas como son, por por tema anime, friki, vale…"* (Entrevista_1_Lorena_33), *"igual vas por el pasillo y alguien a quien no has visto en tu vida, te dice "Onee-chan", no sé qué y cosas así…"* (Entrevista_1_Yaiza_300)). Nadia revela no gozar de numerosas relaciones de amistad o trato con sus compañeras/os de clase, sentir miedo de compartir sus intereses y su cuerpo por poder suscitar la burla: *"los típicos comentarios de es que te gustan los chinos o… eso lo he escuchado demasiadas veces en mi vida* […] *prefería como taparlo, ocultarlo y que nadie lo vea y me lo guardo para mí"* (Entrevista_1_Nadia_213), *"la mayoría de veces el recurso para meterse con mi físico era mi peso"* (Entrevista_1_Nadia_168). Y Andrea describe enfrentamientos donde es excluida y amenazada por su posicionamiento político: *"se queda sen argumentos, empeza a insultarme e a amenazarme con pegarme…e adiviña de que parte se puxo o grupo?"* (Entrevista_1_Andrea_208).

Figura 77

Red de las coocurrencias de la comunidad cosplayer en la Ego Network de Lorena

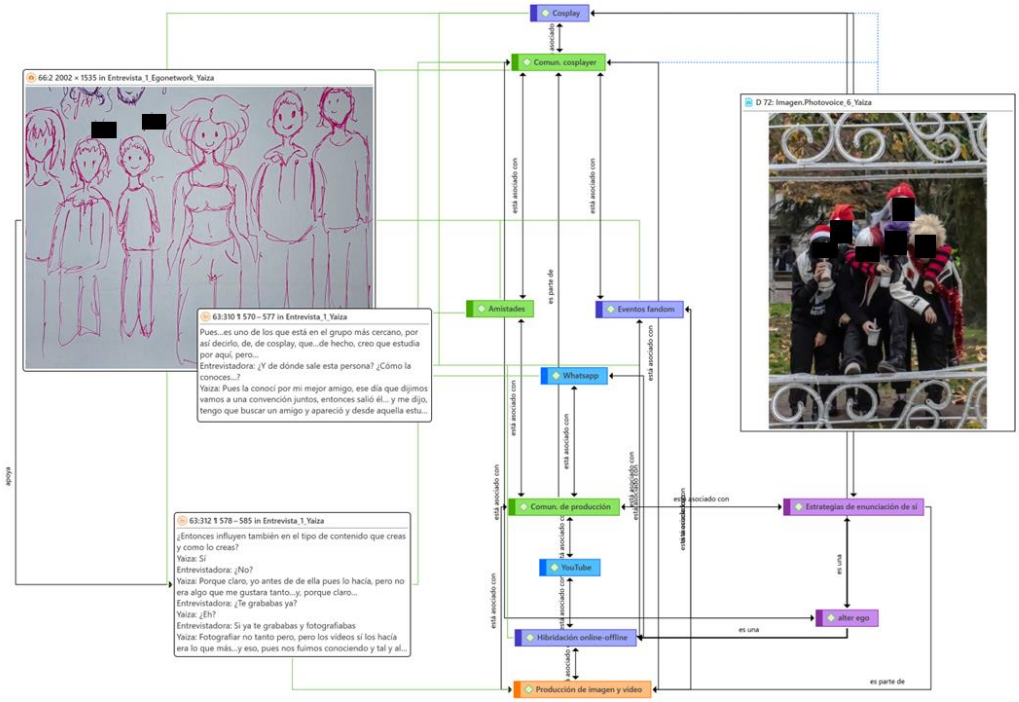


Fuente: elaboración propia.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Figura 78

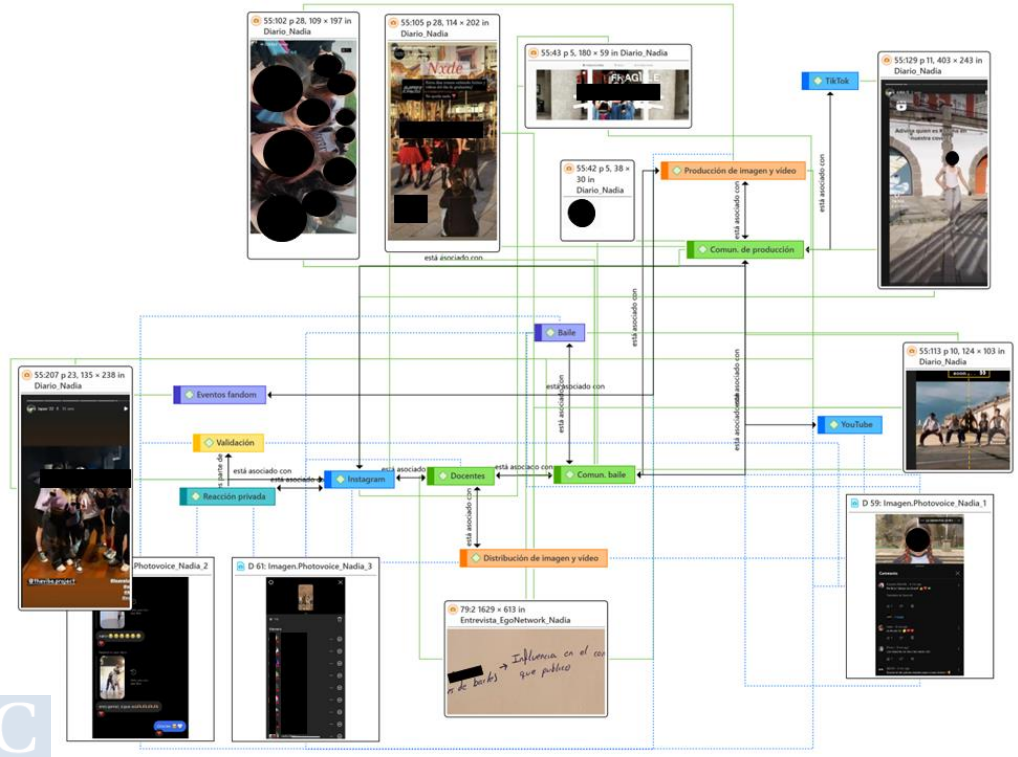
Red de las coocurrencias de la comunidad cosplayer en la Ego Network de Yaiza



Fuente: elaboración propia.

Figura 79

Red de las coocurrencias de la comunidad de baile en la Ego Network de Nadia



Fuente: elaboración propia.

De forma que estas comunidades no solo suponen la posibilidad de explorar distintas formas de expresión artística e identitaria y compromiso político o construir relaciones de amistad, más o menos profundas, de las cuales son privadas en el espacio físico; sino que también suponen la puesta en valor de aquellas características susceptibles de exclusión en el contexto inmediato, como hacen emerger Lorena, Yaiza y Nadia en la foto-elicitación (figuras 77, 78 y 79): *"me dicen que hago muy buen cosplay y me dan nuevas ideas"* (Entrevista_Egonetwork_Lorena_27).

Las jóvenes gozan entonces de un reconocimiento y reputación por aquellas actividades desarrolladas que, a su vez, son facilitadoras de validación y, por ende, confianza y seguridad. Nadia se siente muy cohesionada a este grupo, en tanto que llega a ellas/os en un momento vulnerable de su vida, marcado por el miedo a la exposición pública, su cuerpo y especialmente al baile: "*parece una tontería, pero es como sí que me cambió mucho la vida… entera, porque entré con muchísima inseguridad y muchísimo pánico al baile, porque tenía un trauma muy fuerte de bailar…* […] *pero gracias a ellos, es como que… mejoré mucho"* (Entrevista_1_Nadia_302). Es a través de la involucración en el mismo que empieza a solucionar este conflicto y encuentra un apoyo y validación constante que señala en la foto-elicitación, a través de las reacciones de compañeras/os a sus producciones, como clave para su bienestar (figura 79):

> *Es uno de los días que mejor me sentí, es como... porque es eso, siempre había sido una persona como muy camuflada en redes y de repente me animé a publicar y cuando me animé a publicar, vi que… a la gente le estaba gustando lo que yo estaba haciendo, y fue como... lo estoy haciendo bien.*
>
> (Foto-elicitación_Nadia_41)

Un grupo que es valioso para Nadia, en tanto que es un espacio donde sentirse integrada y parte de un equipo: *"al final de todo pues somos amigos. O sea, algunos más cercanos que otros, obviamente ellos tienen más relación de la que tengo yo, porque yo al final soy la más pequeña del grupo, soy la que vivo un poco lejos, entonces no tengo tanta relación. Pero en sí, no es un grupo profesional, es un grupo de amigos"* (Entrevista_2_Nadia_161).

Lorena reitera en repetidas ocasiones lo importante que es este grupo para ella, como han mejorado su bienestar (*"me dio muchísima ansiedad* […] *fui al psicólogo* […] *lo del tema de los amigos que dejan de ser amigos* […] *sobrepienso mucho las cosas de… esta persona ya no me quiere"* (Entrevista_1_Lorena_262-276), en cambio la comunidad le ayuda a *"sentirme más segura gracias a los comentarios positivos"* (Entrevista_1_Lorena_436)) e incide en cómo sus elogios e ideas la motivan a seguir representando *cosplays* y creando contenido (figura 77). Y, de forma semejante, Andrea se siente motivada por la confianza que – a raíz de esto – recibe por parte de personas que están en una situación semejante a la que ella ha experimentado, pudiendo establecer lazos de cuidado: *"hai persoas non binarias no meu instituto"* (Entrevista_2_Andrea_173), *"confían en min para contalo"* (Entrevista_2_Andrea_193), *"quería falar comigo pero non se atrevía, ao final atreveuse e comezamos a falar e agora somos amigos"* (Entrevista_2_Andrea_200).

Desde este lugar, pueden poner en cuestión la relación de exclusión y regulación que habitan en el espacio físico: enunciarse libremente como mujer, servir de apoyo a otras/os,

cuestionar el discurso predominante en el aula (ver epígrafe "Afectos en la tensión del enfrentamiento feminismo-antifeminismo") o identificarse en la disidencia de la sexualidad hegemónica. Si bien estas cuestiones no devienen necesariamente en una relación causa-efecto de su involucración en estos grupos, sí emerge en sus testimonios como un ejercicio que las sitúa en otro lugar, permitiéndoles abandonar los márgenes.

5.2.3 Reduccionismo y despolitización de la alfabetización y competencias digitales

Bajo la categoría "reduccionismo y despolitización de la alfabetización y competencias digitales" se recoge la evidencia de una noción de alfabetización digital ausente o desdibujada en la percepción de las participantes y una sobreestimación de las capacidades y oportunidades facilitadas por el ensayo-error en la interacción con las plataformas.

Este título da cuenta de un testimonio donde las prácticas digitales que conforman la cotidianeidad de las participantes semejan ajenas a la enseñanza, a pesar de las políticas que se han encarado desde el enfoque de la ciudadanía digital (Ferrari, 2013; Vuorikari et al, 2016; Carretero et al, 2017; Vuorikari et al, 2022) y, en cambio, se cruzan reiteradamente con el centro educativo en forma de conflicto.

Bajo esta categoría emerge en la experiencia de las participantes del estudio: el rechazo y dictamen de clandestinidad al teléfono móvil en los centros, aun cuando es materialidad de las prácticas de subjetivación que son parte de su ejercicio de ciudadanía. Figura, en cambio, la reproducción del juego de visibilidad por parte de los centros educativos como un referente del hacer publicitario en las plataformas digitales, en las cuales se expone a las infancias al modelo de negocio. Se suman la reducción de las tecnologías digitales al instrumento que posibilita la reconversión de las actividades; y las charlas como un instrumento de sobreexposición a información superficial que genera hartazgo, no se conectan con la propia práctica y alimentan la sobreestimación de las capacidades. Finalmente, emerge que las formas de hacer desarrolladas en el proceso de interacción revelan un bajo dominio instrumental – asumido, y por ende no incluido, por el marco DIGCOMP (Ferrari, 2013; Vuorikari et al, 2016; Carretero et al, 2017; Vuorikari et al, 2022) –, conductas de riesgo y una adecuación a la plataforma digital que no problematiza sus arquitecturas y relaciones de poder-saber que se articulan en el proceso de interacción.

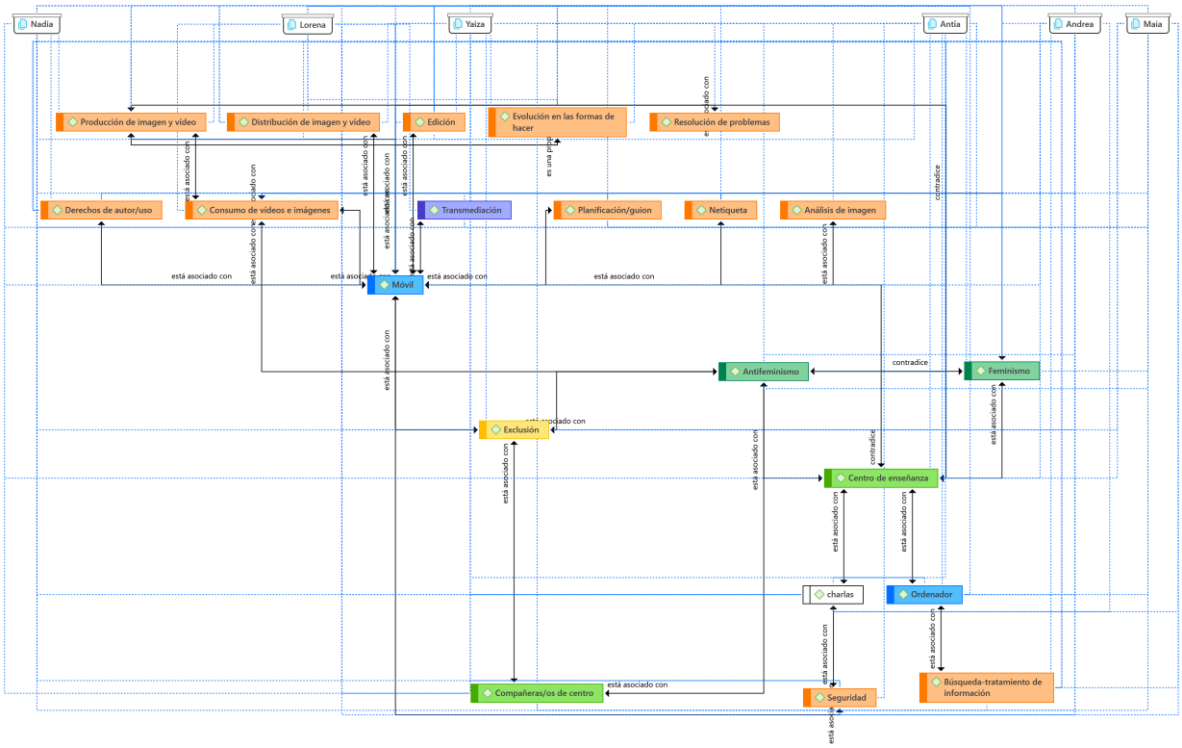
A través de esta categoría se responden parcialmente a los objetivos: identificar quién y cómo actúa de referente en las prácticas digitales de las adolescentes gallegas, donde el centro se desdibuja como agente educador – en tanto competencias y contenido – y emerge como ejemplo de práctica y contexto de conflicto; y explorar la relación entre las prácticas que acontecen en la experiencia de participación con la competencia digital crítica que poseen las adolescentes gallegas, emergiendo las limitaciones para problematizar la experiencia de práctica.

Resultados que facilitan dos claves para la discusión: la alineación del debate actual en torno a la prohibición del teléfono móvil en los centros con la perpetuación de relaciones de poder-saber cruzadas por el género – en un sentido interseccional –; y el cuestionamiento del marco DIGCOMP (Ferrari, 2013; Vuorikari et al, 2016; Carretero et al, 2017; Vuorikari et al, 2022) y su implementación en los centros educativos.

USC
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

Figura 80

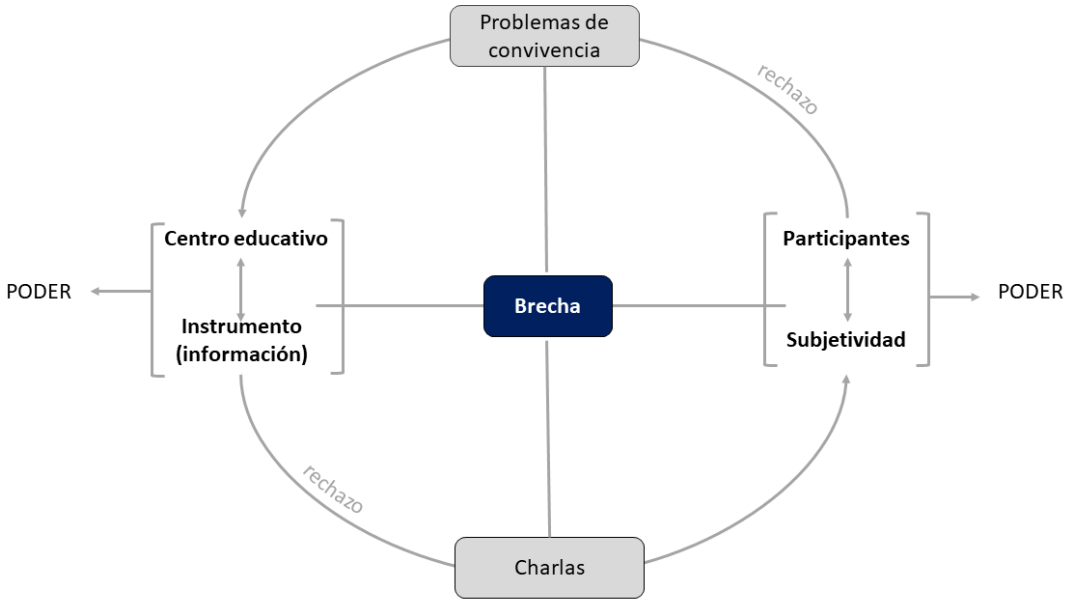
Red de códigos co-ocurrentes con las concepciones sobre el aprendizaje y educación en relación las tecnologías digitales



Fuente: elaboración propia.

Figura 81

Mapa conceptual de las concepciones sobre el aprendizaje y educación en relación las tecnologías digitales



Fuente: elaboración propia.

Al profundizar en los datos y remontándose al acceso material al dispositivo, se observa cómo, si bien el móvil coocurre en mayor medida con el centro educativo (16 citas) que el ordenador (9 citas), este último es aludido para referirse a la demanda académica del artefacto y el trabajo de aula, mientras que el móvil se vincula a la prohibición, ambivalencia del centro con respecto a las prácticas que las jóvenes vinculan al artefacto y distintas problemáticas emergentes en el contexto escolar que interpelan tanto al desempeño competencial como a la subjetividad de género.

En lo que respecta al ordenador en el aula, solo Antía y Maia han sido alumnas de un centro que implementa el libro de texto digital y un ordenador por niña/o, aunque afirman "*los libros estaban en el aula virtual…y así, los ejercicios también* […] *era como hacerlos en el libro, pero virtualmente"* (Entrevista_1_Antía_647-648) e indican *"en el insti no, de hecho, fue uno de los mayores cambios"* (Entrevista_1_Antía_651). Como se detallaba en el epígrafe "Acceso material y primeros usos de los artefactos", el centro es percibido por las participantes como el agente demandante para la adquisición de un ordenador (Andrea, Antía y Lorena). Siendo la última etapa de la educación primaria y el desplazamiento a la educación secundaria hitos que movilizan la adquisición de un ordenador en aquellas familias que no disponían de este artefacto e incluso la compra de uno propio cuando este es compartido por varios miembros de la familia.

El ordenador es concebido como un medio para la realización de trabajos académicos y entre ellos identifican: la exposición de trabajos (*"sempre hai unha exposición trimestral, e ademais son de varias asignaturas"* (Entrevista_1_Andrea_114) la creación de vídeos ("*non sei se en tecnoloxía ou… si que se traballa eso de crear vídeos; pero claro, ao nivel de ordenador do instituo que funciona fatal… un nivel de como de tempos anteriores…"* (Entrevista_1_Andrea_461)), relacionados con la programación (*"solo usé el año pasado en tecnología, lo típico de cuando haces prácticas con arduinos y cosas así, que te bueno… y para que aprendas también no subir vídeos en Youtube"* (Entrevista_1_Nadia_462), *"eran más bien el resultado final,* […] *que mandar la parte práctica como escrita y el video era como la comprobación de que va bien y que lo has hecho bien"* (Entrevista_1_Nadia_466)); y comentarios de texto (*"trabajos que te pidan por ordenador como un comentario de texto, por ejemplo. O bueno, por ejemplo, tuve que hacer a la Venus de Milo, pues una ficha diciendo qué es, de qué está hecho"* (Entrevista_Lorena_469)).

En este marco, el centro aparece como proveedor de herramientas que las jóvenes incorporan en mayor o menor medida a sus prácticas con distintos niveles de adecuación: Yaiza utiliza para sus proyectos personales la herramienta de *"Documentos de Google* […], *porque en ese momento te deja que varias personas estén escribiendo a la vez, entonces claro, tú puedes ver lo que la otra persona está escribiendo"* (Entrevista_2_Yaiza_208-210). No se trata de una elección casual, sino que es la única que conoce, ya que una docente de su centro les indicó su uso para los trabajos colaborativos durante la pandemia; por lo que Yaiza desplazó todas actividades relacionadas con la escritura hacia esta plataforma:

> *Fue por clase, porque yo hasta anteriormente usaba Word, pero claro, no te permite estar en el mismo sitio a la vez, y… pues creo que fue un primero de la ESO que nos dijeron, porque como no podíamos quedar y tal, nos dijeron,*

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> *tenéis esto, que podéis escribir a la vez, entonces claro, hasta ahí pues fue tipo, pues lo cojo, lo compro.*
>
> (Entrevista_2_Yaiza_212)

Antía emplea Gmail, tuvo que crearse una cuenta a petición del centro educativo, por lo que ha empezado a utilizarla como espacio de almacenamiento, enviándose por correo electrónico a sí misma aquello que quiere preservar (*"me la pasé por por por gmail, por correo,* […] *tengo cosas de clase"*). Así mismo, Andrea habla de PowerPoint y Nadia del perfil en YouTube que utilizan como herramienta para la entrega de consignas.

Las tecnologías digitales parecen reducirse en la percepción de las jóvenes sobre el proceso de enseñanza a instrumentos próximos a las tecnologías analógicas del aula (Esteve et al, 2018; Castañeda et al, 2018), que son reinterpretadas en aras de beneficios ligados a la facilitación de la tarea (el encuentro colaborativo no disponible, el apoyo visual o la justificación de la tarea resuelta), sin suponer necesariamente una transformación sustancial de la misma.

Este uso puede ser cuestionado desde el prisma de la didáctica (Esteve et al, 2018; Castañeda et al, 2018), pero también desde la protección de datos, en tanto que se alinea con lo apuntado por Selwyn (2015) cuando advierte de las formas en que los centros favorecen la generación de datos, mediante operaciones rutinarias en dispositivos y sistemas digitales, produciendo huellas digitales (Jarker & Breiter, 2019) con una complejidad y alcance sin precedentes (Parks, 2014).

A un mismo tiempo, emerge en el testimonio de las participantes información errónea relativa a la privacidad y prácticas en el marco del centro educativo que ponen en riesgo la seguridad de las infancias y en cuestión la formación digital docente (Gallego-Arrufat et al, 2019). Aunque estas conductas no tienen por qué ser las que se facilitan y desenvuelven desde los centros de las jóvenes, sí las aprehenden las participantes del estudio en su experiencia. Así, Nadia configura como privados los vídeos de su perfil de YouTube, ya que su docente le ha explicado que así puede entregar sus tareas de forma segura sin que nadie más pueda acceder a ellas (*"eran como algo privado que solo se accede con enlaces… y cosas así. Entonces era tuyo, del profesor y ya está"* (Entrevista_1_Nadia_462)); y Antía, a raíz de indicaciones del docente, emplea esta plataforma como espacio de alojamiento para trasladar tareas académicas desde su hogar al centro (*"lo subía ahí, por si tenía algún problema o cualquier cosa, pues cogía, iba a mi canal de Youtube en clase y para presentarlo en clase iba a mi canal de Youtube y ya está"* (Entrevista_1_Antía_632)). Andrea señala que sus docentes le envían las grabaciones por WhatsApp, realizadas con sus móviles personales dentro del centro en distintos eventos escolares, para poder compartirlo en sus redes personales. Grabaciones en las que ella pixela las caras de sus compañeras, después de circular por la plataforma de mensajería, por iniciativa propia (*"porque teño o seu WhatsApp* (risa)" (Entrevista_2_Andrea_68), *"non me din "Borra", pero sei de sobra que ao ser persoas menores e non teño permiso pois o borro"* (Entrevista_2_Andrea_688)). En estos testimonios se identifica una comunicación aparentemente bidireccional como una conversación directa y privada, en la cual no se problematiza la plataforma como intermediadora, así como tampoco las implicaciones de esta intermediación.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

A su vez, bajo la percepción de las participantes, el centro educativo parece tomar la decisión organizativa de borrar el teléfono móvil personal de las aulas. Andrea y Maia aluden de forma explícita a la norma de prohibición del móvil en el centro (*"eran super prohibidos los móbiles…casi nos poñen un parte"* (Entrevista_1_Andrea_156), *"é pecado mortal"* (Entrevista_2_Andrea)). Una norma que Andrea juzga con severidad, afirma que todo el mundo la incumple y que, mientras algunas/os docentes son inflexibles con su cumplimiento, otras/os demandan de forma ambigua su presencia para el uso de Kahoot en el marco del proceso de enseñanza y aprendizaje:

> *Non sei, porque teñen uns profes que teñen medo ou non sei por que, ou sexa, os profes novos non tanto, pero claro, teñen que igualmente seguir as regras, pero moitas veces fan algunha excepción que outros profes non, pero os que levan como máis tempo, como lles parece toda a tecnoloxía súper malo e tal pensan que prohibilo funciona cando o que fan é que a xente nos recreos se quere usar o móbil se mete no baño e xa está.*
>
> (Entrevista_2_Andrea_137)

De nuevo, una tarea reinterpretada desde la herramienta digital donde el artefacto no propone un cambio sustancial en la propuesta de enseñanza y aprendizaje; pero sí en cambio demanda el uso del artefacto restringido.

Mientras que Yaiza, Lorena, Antía y Nadia omiten una relación entre el centro educativo y este artefacto, aun cuando se pregunta de forma directa por el lugar de las tecnologías digitales en el centro y las aulas.

En esta línea, aquellas prácticas que las jóvenes vinculan al uso de su teléfono móvil se desdibujan en este espacio. No desaparecen, pero suceden en la clandestinidad y sin la atención del centro (*"en Whatsapp tenemos un grupo* […] *mandan memes, a veces, vídeos…"* (Entrevista_1_Maia_649-653). Lo cual resulta paradójico si se tiene en cuenta que al menos los centros de Andrea, Yaiza, Maia y Nadia disponen de perfiles institucionales en plataformas como Instagram – pensada para este artefacto y aquella en la que interactúan mayormente las jóvenes –, donde publicitan sus méritos implicándose en el juego de visibilidad. Un juego que se evidencia cuando alguno de estos perfiles etiqueta al alumnado en sus publicaciones, es el caso de Yaiza que figura etiquetada y presente en la noticia de haber sido visitados por la televisión tras inaugurar un baño sin género (Diario_Yaiza_38). Participantes como Yaiza o Andrea revelan cogestionar estos perfiles junto al profesorado. Andrea señalan incluso haber recibido presiones de la docente del equipo de igualdad para finalizar un vídeo que no se proyecta en el centro y se traslada a las redes de la institución ("*nos botou unha mega bronca, porque claro, estábamos en maio e non tíñamos feito nada, non sei que, e aí dixen, bueno, pois vou a facer o vídeo, tanta bronca, fago o vídeo e xa está"*(Entrevista_1_Andrea_597)); y Maia, por su parte, confiesa haber sido sanciona tras haber comentado de forma irrespetuosa una de las publicaciones del centro en esta plataforma donde salía una antigua amiga, castigo que sitúa el foco en el centro y no en la alumna figurante en la imagen:

> *Un día no tenía que hacer y le dije a mis amigos que, que si comentáramos en la web del insti, o sea, en el Insta del insti, en las publicaciones, porque ya vi*

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> *que una amiga había comentado y dije pues vamos* […] *Dijeron que, que es una cosa se… que es serio el instituto y que no se puede hacer eso".*
> (Entrevista_1_Maia_624-632)

Por lo que, de acuerdo con la percepción de las jóvenes, el centro podría ser partícipe de las lógicas de mercado que sitúan las acciones desarrolladas en el mismo como un indicador de calidad de un producto, cuyo valor estaría supeditado a los intereses del mismo mercado. Una idea que se alinea con el testimonio de Andrea cuando comparte como ha tratado de desarrollar una actividad transfeminista en el centro, pero no lo ha logrado ya que con lo programado ya "cumplen": *"xa temos moitas charlas, con esto cumplimos de sobra… non cumplen nin de coña"* (Entrevista_1_Andrea_229).

En este juego, el centro situaría indirectamente a las menores expuestas en el perfil de Instagram como mercancía y utilizaría, al mismo tiempo, su mano de obra para los intereses de la administración y el modelo de negocio de plataformas. El centro actúa entonces como reflejo de una forma de ser, estar y hacer irreflexiva en estos espacios que podría ser cuestionada desde una alfabetización crítica.

En este contexto, las prácticas digitales que ellas desarrollan en su cotidianeidad – que asocian con el teléfono móvil y que observan en el quehacer del centro – y los procesos de subjetivación que ponen en marcha, quedan relegados a "*charlas*" (Entrevista_1_Andrea_227, Entrevista_1_Antía_626, Entrevista_2_Lorena_46, Entrevista_1_Maia_638, Entrevista_1_Nadia_310, Entrevista_1_Yaiza_623). Las charlas emergen cuando se pregunta de forma explícita a las jóvenes por el abordaje, desde el centro, de la comunicación y convivencia, seguridad o la resolución de problemas que impliquen tecnologías o medios digitales. Estas charlas son impartidas por personas expertas ("*suele ser gente de… eso, pues de, especializada en charlas"* (Entrevista_1_Yaiza_629) o cuerpos policiales ("*en primero de la ESO fue un Guardia Civil"* (Entrevista_1_Maia_655-667), *viene un Guardia Civil a clase"* (Entrevista_1_Nadia_455)) desde un enfoque legalista, tal y como ya apuntaron trabajos como el desarrollado por Vila-Couñago et al (2020).

Las jóvenes se posicionan en el rechazo con respecto al valor de estos encuentros. Por una parte, Nadia alude a la superficialidad de estos encuentros, "*viene un Guardia Civil a clase, a decir ten… ten cuidado con tus datos y la ubicación y las cosas que subes, pero no es como que te profundicen, simplemente te dicen ten cuidado, pero no te dicen nada más allá…"* (Entrevista_1_Nadia_455); y los considera poco informados, "a *veces pienso que tengo yo más información que la persona que está dando la charla…"* (Entrevista_1_Nadia_455). Un argumento que resuena con los testimonios de Maia, Antía y Lorena: "*no era nada nuevo…"* (Entrevista_1_Maia_659), "*cuidado con el «septing» y poco más"* (Entrevista_1_Antía_624), "*te dicen lo básico que sabe todo el mundo"* (Entrevista_1_Lorena_382).

Por otra parte, Yaiza considera que las personas que imparten estas charlas son ajenas a la idiosincrasia de las plataformas digitales en su grupo etario, indica que *"la mayoría de las personas que vienen son gente muy adulta tal… entonces, claro, no tienen la misma percepción de redes que tenemos nosotros"* (Entrevista_1_Yaiza_625). Lo cual podría discutirse con los aportes de Lebrusán et al (2022) sobre la imposición de la voluntad adulta de protección – en

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

términos de control y vigilancia – que omite las inquietudes y deseos de participación y activismo social de la juventud.

Un argumento que se encuentra con el sentir de Nadia cuando alude a la generación como argumento para señalar saberes, articulados en la digitalidad, en torno a cuestiones como la identidad fuera del relato heteronormativo que superan la conversación adulta: *"creo que en mi generación ya está bastante...* […] *es como que la gente de mi generación que está en contacto con esto tiene mucho respeto…"* (Entrevista_2_Nadia_393).

En esta línea, Yaiza afirma que se focalizan en situaciones anecdóticas e improbables, sobredimensionando los riesgos: "*igual cae un meteorito y llega una persona que vio un video tuyo y viene a tu casa y te mata"* (Entrevista_1_Yaiza_627), *"todas concluyen en no tenga redes sociales"* (Entrevista_1_Yaiza_623)). Un testimonio que delata la revelación contra lo que es percibido como un discurso del pánico mediático (Kaufman, 2020) y la experiencia de vida para con las tecnologías digitales.

Desde un lugar próximo, Maia reduce el contenido de las charlas también a la anécdota, *"que no enseñáramos, o sea, la ventana, porque desde la ventana podían ver la calle y eso…"* (Entrevista_1_Maia_655-667), y afirma "*yo es que nunca subí fotos de la ventana"*; extrayendo que este contenido no guarda relación con su quehacer, aun cuando manifiesta haber grabado y compartido en YouTube su calle (*"una vez enseñé toda la calle y después me enteré, ahora como en estos días"(*Entrevista_1_Maia_241)) y ha sido expulsada en repetidas ocasiones por problemáticas relacionas con la convivencia y seguridad intermediada por tecnologías digitales. Lo cual sugiere una ambivalencia entre la información de la cual disponen y las acciones que articulan, que podría suponer: tanto la incapacidad o falta de un móvil para revisar su propia práctica, como la identificación del uso seguro con la evitación del riesgo y este, a su vez, como un hecho improbable que difícilmente puede afectarles.

Desde este prisma, las participantes invalidan las recomendaciones de las charlas organizadas es su centro: "*o sea que sí, que hay peligros, pero si tienes el cuidado* […] *no debería pasar nada*" (Entrevista_1_Yaiza_627), "*por ejemplo, yo siempre digo, o sea, yo creo que mientras tengas el cuidado de decir no voy a compartir x datos, pues…tampoco…"* (Entrevista_1_Yaiza_625).

En esta experiencia compartida emergen los testimonios de Andrea y Lorena como variación: la primera, señala que el desarrollo y contenido de estas charlas es contradictorio con lo que después sucede en las aulas *("ao final o máis importante é que isto este conectado e non que un profe diga unha cousa e…"* (Entrevista_1_Andrea_238)). Y, Lorena, identifica que estas charlas *"se focalizan en las mujeres, advirtiendo «no mandes fotos desnudas, eh… no hagas esto»*" (Entrevista_1_Lorena_382). Afirmación a la cual subyace la advertencia de que si se difunden imágenes de desnudos es porque ellas no se han protegido lo suficiente, sin siquiera abordar quien reenvía estas imágenes, por qué razón o – entre otras cuestiones – que un hombre cisgénero pueda enviar imágenes de sus genitales con impunidad como forma de agresión: *"a las chicas, porque que te manden foto de tu miembro pues no… solo a las chicas, es que no lo entiendo de verdad porque solo a las chicas"* (Entrevista_1_Lorena_387).

Un sesgo de género que tampoco es trabajado desde el centro. La conversación relativa al dispositivo de género está reservada a espacios no disponibles y accesibles a todas las

participantes ni estudiantes de los respectivos centros – como los grupos de igualdad –; se vuelca en la identidad sexual sin conceptualizar las relaciones de poder que originan la desigualdad en aras de sostener el sistema patriarcal; y solo interpela a todo el centro cuando se organizan charlas informativas o emergen discusiones y problemáticas originadas desde un movimiento reaccionario antifeminista (ver epígrafe "Afectos en la tensión del enfrentamiento feminismo – antifeminismo" para profundizar en este movimiento).

Emergen los grupos de igualdad en los centros educativos. Andrea y Yaiza – ambas jóvenes con un discurso explícitamente feminista y un contexto facilitador de su construcción – afirman participar (Andrea) o haber participado (Yaiza) en el mismo. El grupo de igualdad es descrito por ambas como una isla impermeable que actúa como refugio para unos pocos, frente a un otros – posibles agresores – al que no se llega a involucrar en ninguna acción educativa:

> *Era para participar en ese tipo de actividades que además me parece que están bien…* […] *tener más puntos de opinión, dentro de lo que viene siendo el Instituto que…es eso, la gran mayoría, tiene otro punto de vista… y tener ese pequeño grupo, pues al final siempre te sentías acogido, porque sabías que no eres el único que pensabas así…*
>
> (Entrevista_1_Yaiza_262)

Las jóvenes señalan que, aunque en este grupo emergen muchas ideas de acciones, su actividad se materializa en la decoración y organización de días simbólicos – como el 8 de marzo y el mes del orgullo (*"as veces colocamos cousas polo instituto, os carteis por exemplo polo 8M, puxemos diferentes carteis por exemplo de mulleres influíntes…"* (Entrevista_1_Andrea_235)) – o en la puntual creación de algún material explicativo (*"estabamos pensando en facer unha charla e o que pensamos foi como os vídeos xeran máis atención en nós, pois vamos a facer un vídeo"* (Entrevista_1_Andrea_271).

Ambas aluden a que estos grupos están enfocados en la igualdad ante la diversidad, en el marco de la comunidad LGBT, sin un argumento político explícitamente feminista, aunque se le supone:

> *Estaba dividido, estaba o grupo LGBT e o grupo feminista, e o levaba cada un unha profe diferente, pero…este ano, unha das profes…foise* […] *e se decidiu pois… unir os dous grupos porque ao final, por que estar separados, non? […] tamén se decidiu cambiar o nombre de grupo, agora se llama* «[nombre población] *LGBT Igualdade e Diversidade»*
>
> (Entrevista_1_Andrea_233)

En esta línea, Andrea habla de la previa existencia de dos grupos diferenciados, uno dirigido a la lucha feminista y otro a la relativa al colectivo LGBT; grupos que actualmente se han unificado en beneficio de la segunda tendencia.

Si bien es comprensible que el foco del grupo pueda orientarse a la sexualidad, dada la etapa vital de las personas que lo conforman y a quienes se dirigirían sus acciones, la percepción de las participantes parece apuntar a una ruptura entre el marco político queer y feminista, en aras de una noción instrumentalizada de la identidad y la igualdad que se distancia del enfoque crítico originario del primer movimiento. Una aproximación que niega al feminismo como paradigma, ignora o asume sin una atención explícita las relaciones de dominación patriarcal

subyacentes a la noción de identidad y se presenta de forma no problemática, en la superficie, limitando su potencial transformador, en la raíz. Enfoque afín al que observábamos en el calco: como sucede con la persecución de la visibilidad, el centro podría ser también reflejo de una tendencia postfeminista neoliberal en la que la institución y algunas de las participantes están acompasadas.

Cuando se pregunta a las participantes por el tratamiento del género, estereotipos, relaciones afectivas o violencia, únicamente Yaiza y Antía aluden a contenidos desarrollados de forma específica o transversal en el aula. Las jóvenes lo hacen de forma antagónica: Yaiza comparte un trabajo de música donde el feminismo se articuló como contenido transversal y enumera una serie de causas que siempre se trabajan en esta materia como partes de un todo que alude a lo mismo (*"el de música sí que suele ser de poner cosas… los trabajos, por ejemplo, relacionados con feminismo, medio ambiente y cosas así"* (Entrevista_1_Yaiza_228)). Antía comparte que ha trabajado los derechos humanos, pero señala que a través de estos contenidos puede justificar que mujeres y hombres son iguales, como un argumento más próximo al antifeminismo que a la causa feminista (*"sinceramente creo que… es que los dos tienen razón, porque ahora mismo en lo que es derechos de ley, eh… los chicos y las chicas están iguales* […] *en los derechos humanos que lo estuvimos leyendo en clase, así que sí"* (Entrevista_2_Antía_715-717)). En cambio, todas se refieren – de nuevo – a charlas informativas. Ante las cuales únicamente Andrea se muestra crítica: señala que son pocas, que su contenido es reducido, que ignoran realidades como las de las personas transgénero (*"existen charlas… básicas, pero hai charlas sobre feminismo, sobre temas LGBT que o tema trans casi non se toca, pero…"* (Entrevista_1_Andrea_227)) y que no tienen continuidad en las aulas, donde incluso – de nuevo – se contradice su contenido:

> *En bioloxía, nin a propia profe sabía o que era a intersexualidade, porque estabamos falando dos cromosomas…* […] *case como meténdome no mesmo saco… sexo e xénero. Entón lle falaba por exemplo de: «profe cando é un cromosoma XXY…», bueno non sei como son os cromosomas exactamente, entonces claro, ela dicia «no, pero as persoas trans teñen os mesmos cromosomas», e eu dicíalle «no, no, no, pero non me refiro as persoas trans, refírome as persoas intersexuais», non, non sabe…*
>
> (Entrevista_1_Andrea_254)

> *Saíu o graciosito e se pon «Ai, profe e todes...», non sei que, entón xa empezaron os chistes, a profe en vez de dicir pois non... non sei, non fagades burlas tal, non, simplemente se limitou a dicir «Yo hasta que no esté en la RAE no lo voy a poner»,* […] *A ver, é respectable que non o queiras poñelo na túa clase, pero de aí a, non sei, fai unha intervención*
>
> (Entrevista_2_Andrea_173)

Afirma que ha propuesto repetidas veces en el consejo escolar distintas charlas y ha recomendado organizaciones que podrían impartirlas, pero siempre ha recibido una evasiva (*"o ano pasado nos dixeron como xa estaba, como a…era metade de curso, pois nos dixeron, é metade de curso e non se pode facer"* (Entrevista_1_Andrea_229)) o negativa (*"Chega o seguinte ano e de repente non, non, pois non o imos facer porque xa temos moitas charlas"* (Entrevista_1_Andrea_229)).

Andrea podría apuntar una tensión en la institución educativa entre los debates del feminismo y los revulsivos que provocan en las sociedades: las evasivas del centro ante el tratamiento de determinadas temáticas; la tensión entre las docentes por la línea a seguir en el abordaje de la cuestión de género y diversidad sexual; o el relato de Andrea sobre la forma en que el centro facilita su salida del armario ante la familia, con presencia del equipo directivo y distintos docentes, sin comunicar a la familia el motivo del encuentro. Una tensión que resuena con la acontecida en las aulas y el centro y que es identificada por todas ellas.

Las prácticas digitales y los procesos de subjetivación que articulan en las mismas, donde se representa y constituye una subjetividad de género, no son percibidas como una problemática abordada por el centro; en cambio sí emergen conflictos donde intersecan prácticas digitales y género que empiezan, transcurren o llegan al centro. Así lo experimentan 5 de las 6 participantes (Andrea, Maia, Antía, Yaiza, Lorena), quienes señalan: la difusión de imágenes de carácter sexual; y el acoso en plataformas digitales por parte de alumnos del centro, que se canaliza mediante herramientas que facilitan el anonimato o en el propio perfil de Instagram del centro educativo. Cada una de ellas, expresiones de regulación y exclusión en las que coincide el testimonio de al menos tres participantes.

En relación con lo que Antía denomina como *"septin"* (Entrevista_1_Antía_624), – donde el simbolismo se impone en reflejo de un término oído hasta el hartazgo, interiorizado, pero a la vez ajeno, que no guarda relación con su experiencia – emergen los testimonios de Antía, Maia y Lorena desde distintos prismas. Antía señala como ha recibido la manipulación de una de sus exparejas – un compañero de clase – para enviarle imágenes de contenido sexual, quien ha recurrido a distintas estrategias para lograr su objetivo ("*empezó a no hacerme caso y el tercero* [mes], *a ignorarme*…(risa) *y el tercero, cuarto, por ahí es que fue, a ver, no fue exactamente por meses, pero por ahí en el tercer - cuarto mes me empezó a pedir fotos que yo no le quería pasar y nunca se las pasé"* (Entrevista_1_Antía_494)) y ha llegado a la agresión sexual (*"cuando ya le dejé clarísimo que no, no lo iba a hacer, empezó como a meterme mano sin que yo quisiese"* (Entrevista_1_Antía_494)). Una historia que, como se ha detallado, es justificada y silenciada desde el ámbito familiar; por lo que Antía solo cuenta con el apoyo de una docente para identificar la situación de violencia de género que estaba viviendo:

> *Estaba halando con unas amigas mías y dije es que no sé si me trata bien o mal y me pregunta, ¿quién? la profesora,* […]. *Y dice, no, tú eres muy lista y sabes perfectamente si, cuando alguien te trata bien o mal. Y ahí fue cuando le expliqué, indirectamente, y bueno fue cuando me sacó de clase* […] *y me dijo que la orientadora, si necesitaba hablar con ella, que hablase con ella y todo eso.*
>
> (Entrevista_1_Antía_504).

Un conflicto que se disipa sin ningún tipo de mediación o intervención que implique a la persona que ejecuta la agresión.

Maia se sitúa en la posición de quien solicita este tipo de imágenes: comparte que ha solicitado fotografías de contenido sexual a una persona del centro con discapacidad intelectual y que anteriormente había sido víctima de la difusión de imágenes con este contenido por parte

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

de otras/os alumnas/os del centro. La joven alega que era una broma que ha sido malinterpretada y que culmina con la expulsión durante tres días del centro educativo:

> *Es que nosotros vivimos haciendo bromas de todo y le dije a mi amiga por broma «pide una foto folla», pero era de broma, [..] fue y se lo pidió, pero dijo que no, vale, se acabó y… pero la directora pensó que lo estábamos haciendo por mal.*
>
> (Entrevista_2_Maia_18)

Lorena, se sitúa como espectadora y comparte que esto les ha pasado a algunas chicas de su antiguo instituto (*"los típicos rumores de no sé quién le mandó una foto desnuda, no sé quién"* (Entrevista_2_Lorena_47).

A través de juegos basados en el anonimato emergen los testimonios de Antía y Yaiza, relatados en el epígrafe "Experiencias que sugieren el ejercicio de cosificación…" de este capítulo, donde compañeros del centro agreden verbalmente a las jóvenes haciendo apología de la cultura de la violación para vejar y ridiculizar (*"sabía que eran los de mi clase porque es como… es que te conozco, ¿sabes? o sea…"* (Entrevista_1_Yaiza_549)). Una experiencia a la que Antía, receptora de los comentarios, resta importancia y afirma no molestarle (*"me da exactamente igual, la verdad"* (Entrevista_1_Antía_612)). Asumiendo que esta postura se corresponde con lo realmente sentido por la joven, implicaría entonces una normalización de la violencia que continúa siendo problemática.

A lo cual se suma la expulsión ya citada de Maia y varias compañeras tras comentar masivamente la publicación del centro en Instagram donde figura una compañera, antigua amiga del grupo. Si bien la joven evita exponer que en estos comentarios se tratase de ridiculizar o humillar a su compañera, sí revela que así es interpretado por el centro, el cual supuestamente malinterpreta su humor. En este sentido, el humor figura como una tecnología de poder que no es reflexionada en estos términos y que interpela al centro en tanto que involucra a las personas que lo componen y sus espacios.

El conflicto figura entonces como la parte visible del iceberg en el que convergen la competencia digital y la subjetividad.

En lo que respecta a la competencia percibida por las diferentes participantes del estudio emerge que, en oposición a lo percibido en relación con el centro educativo, parecen sobreestimar su competencia digital; coincidiendo con lo apuntado por estudios realizados en etapas posteriores que contraponen la competencia autopercibida y evaluada (Gros et al, 2012): *"son gente muy adulta tal… entonces, claro, no tienen la misma percepción de redes que tenemos nosotros"* (Entrevista_1_Yaiza_625), *"a veces pienso que tengo yo más información que la persona que está dando la charla"* (Entrevista_1_Nadia_455). En este sentido, las jóvenes parecen identificar la disposición de competencias con el agenciamiento de códigos y saberes relativos al ser, estar y hacer en espacios digitales facilitados y estimulados por la plataforma y el hacer de otros sujetos. Señalando sus limitaciones en la complejidad de las producciones alcanzadas y soluciones técnicas, más que en la convivencia en y a través de estas plataformas que parecen indisociables de su experiencia vital.

Por una parte, Antía, Nadia, Maia y Lorena muestran dificultades para reconstruir el proceso creativo y las formas de interacción vinculadas a la publicación, aun cuando se sitúan

en una producción concreta (*"no sé hacer esto" (Entrevista_1_Antía_35), "no sé qué ponerte. No sé qué ponerte, sinceramente"* (Entrevista_1_Antía_37), *"es que no sé cómo explicarlo"* (Entrevista_2_Antía_243)). Por otra, Yaiza y Andrea comparten con claridad un proceso organizado y adecuado a cada uno de los tipos de producciones que generan. En cambio, todas ellas parecen llegar a la adquisición de ciertos saberes, actitudes y habilidades en un proceso que se articula – con distintas complejidades – mediante el ensayo y error y gana sofisticación en la colaboración. Todas comparten la configuración de una idea acerca de las formas de hacer a través del consumo (*"no sabía cómo se hac, o sea, veía a gente haciéndolo"* (Entrevista_1_Antía_224)), que tratan – más tarde – de reproducir (*"lo vi, o sea, quería hacerlo yo, entonces lo vi en un canal y dije, lo voy a subir"* (Entrevista_1_Antía_849)). Para ello, siguen los pasos indicados por las plataformas en las que crean (*"dándole a un botón que ponía iniciar retransmisión"* (Entrevista_1_Antía_222)); y se valen de *"Google"* (Entrevista_2_Antía_592; Entrevista_1_Maia_276) o *"Pinterest"* (Entrevista_1_Lorena_181; Entrevista_1_Maia_387) para buscar softwares, imágenes u otros contenidos necesarios para elaborar sus producciones: *"Las imágenes de Google, creo* […] *los vídeos creo que igual"* (Entrevista_1_Maia_592-594), *"busco un poco de inspiración en Pinterest y pues… como hay unas bases de poses así para la inspiración, pues cogí una de esas inspiraciones"* (Entrevista_1_Lorena_181), "*estuve buscando muchos programas y tal y fue el que me convenció"* (Entrevista_1_Yaiza_433)).

Un proceso que consiste en la imitación y el tanteo, a partir de la interacción con las interfaces de las distintas aplicaciones; y la modificación de sus prácticas a través de la respuesta recibida por una plataforma y audiencia: *"me llegó un aviso de que no podía subir canciones con copyright porque te... es como que te cancelan subir vídeos de algún tiempo"* (Entrevista_2_Antía_243), *"se enfadan contigo si no pones…entonces tienes que poner «credit to the artist»"* (Entrevista_1_Lorena_502).

Este proceder puede resultar evidente, en tanto que las interfaces de las plataformas son diseñadas en términos de usabilidad; pero sitúa en un lugar privilegiado a la arquitectura en la toma de decisiones, haciendo emerger la pregunta ¿qué capacidad poseen las jóvenes para problematizar las formas en que la plataforma guía sus prácticas digitales?

En el proceso colaborativo, Antía señala como otro usuario le explica y ayuda a hacer las portadas de sus vídeos, editar o resolver problemas emergentes en cada uno de estos procesos (*"me decía: ¿quieres que te ayude a editar?* […] *fue más o menos él, que me enseñaba a cómo posicionar las cosas en las miniaturas, pero nunca las usaba, así que al final…"* (Entrevista_1_Maia_224-222)). Nadia señala que las producciones realizadas en el grupo son posibles gracias a la experiencia que algunos de sus miembros disponen en torno a la creación de vídeo y el uso de redes sociales (*"como que… tienen, tenemos experiencia…bueno, yo no tengo experiencia, pero ellos es como que tienen experiencia"* (Entrevista_1_Nadia_416)). Andrea apunta que solía hacer sus vídeos como si se tratase de una exposición de un tema en el contexto escolar, pero es a través de la colaboración con su comunidad de militancia cuando le señalan que este contenido debe ser natural y le explican cómo puede mejorar sus producciones (*"me comentaron «mellor non leas así, lee desta forma, porque da outra forma é como lelo na televisión, ou tal, e iso é pouco natural», e aí foi cando empecei a decatarme"*

(Entrevista_2_Andrea_92)). Yaiza comparte cómo aprende qué es un guion y cómo elaborarlo junto a una amiga ("*nos metimos más con el guion, más en profundidad, por así decirlo, de poner pues aparece tal personaje, está en plano detalle, se graba desde esta perspectiva, no sé qué"* (Entrevista_2_Yaiza_157)) y cómo es un miembro de su comunidad de producción quien le explica qué es un *storyboard*, cómo crearlo y por qué debe elaborarlo para poder trabajar en equipo (*"que es básicamente pues hacer como un mini dibujo cutre con una minidescripción al lado para cada escena, para saber desde qué plano grabarlo"* (Entrevista_2_Yaiza_156), *"en el storyboard pues tenemos los planos y tenemos el dibujo, porque esta vez sí que lo hicimos"* (Entrevista_2_Yaiza_195)); estrategias que relaciona con el contenido curricular que ha trabajado en educación plástica (*"lo estuvimos dando en clase, o sea, en plástica* […] *y yo tipo, vale, profe, no me enteré, pero perfecto"* (Entrevista_2_Yaiza_199)), pero que no ha entendido hasta el momento en el cual crea un cortometraje junto a sus amistades. Incluso Lorena y Maia, quienes afirman crear sus producciones en solitario y sin ayuda directa, se refieren de forma reiterada a tutoriales u otras producciones a través de las cuales descubren softwares y formas de comunicar que pueden emplear en sus propias creaciones: (*"se lo vio bastante gente ponérselo y luego esa gente hace unos vídeos explicativos diciendo por qué le borraron un vídeo y por qué hay que poner fake body"* (Entrevista_2_Lorena_284), *"ponía por sobreposición una foto negra encima de todo y luego le daba a dejarlo más claro para que quedara oscuro,* […] *la hacía más clara para que se viera* [¿Y cómo aprendiste esto?] *En TikTok también, en un vídeo"* (Entrevista_2_Maia_476-480). Un ejercicio al que parecen acceder todas, en tanto que: o bien señalan la búsqueda directa de tutoriales o coinciden empleando las mismas aplicaciones de moda para la edición, como *"Capcut"* (Entrevista_1_Antía_245; Entrevista_2_379)). De este modo, de acuerdo con lo apuntado por Charmaraman et al (2022), las jóvenes – si bien habría que delimitar la calidad para hablar de mejora, como apunta el artículo – generan prácticas más sofisticadas a raíz de la negociación en comunidad.

En este sentido, aunque solo Andrea y Yaiza aluden al contexto escolar en su relato, es llamativo que: por una parte, son las jóvenes que elaboran producciones más complejas y altamente motivadas con un cometido (el activismo político que radica en su propia experiencia o el cultivo de un *hobbie* asociado al *fandom*) quienes establecen conexiones entre sus producciones y el contenido escolar – aun cuando sus resultados académicos no son necesariamente buenos, como es la situación de Yaiza –. Por otra parte, emerge como aquello trabajado en el aula es reflexionado o puesto en valor tras su aplicación en sus producciones: Andrea trata de aplicar las formas de hacer académicas hasta que repara en que la producción de vídeo para una plataforma requiere de una adecuación discursiva; y Yaiza no presta atención al contenido sobre planos e imagen en el espacio escolar hasta que lo relaciona con la producción de vídeo. Por lo que, la medida en que se involucran en estas formas de producción parece revelar para ellas oportunidades de aprendizaje también en el espacio escolar.

En los distintos relatos de las participantes acerca de las acciones y saberes que articulan en y a través de plataformas digitales figuran: problemas de manejo técnico básico; la improvisación de soluciones evitativas del riesgo de bajo desempeño; saberes relacionados con las formas de hacer que no problematizan las arquitecturas de la plataforma; y la construcción

de producciones transmedia, a partir de la elección de clips de audio o canciones y la curación de contenidos, que subvierten el lugar del texto – e incluso la formulación de la propia idea – en el proceso creativo de narrativas.

En lo que respecta al manejo de artefactos y software: Andrea y Antía coinciden en el testimonio de un bajo desempeño cuando se trata de manejar su ordenador: *"o malo, que se o quero facer máis profesional, por así decilo, e así… pois non o sei facer no ordenador"* (Entrevista_1_Andrea_494), "[¿y por qué no lo editas desde el ordenador?] *porque no sé hacerlo y no me, no me es cómodo"* (Entrevista_1_Antía_252-253). Lo cual resulta paradójico, ya que ejemplifican esta percepción en el traslado de archivos entre dispositivos, su almacenamiento o el manejo de una aplicación web pensada para un nivel de usuario; tareas sencillas que se alinean con aquellas que identifican trabajar en las aulas: Andrea habla de cómo en el centro realizan presentaciones, pero señala que le gustaría aprender a manejar canva, cuyo uso es intuitivo para quien ya ha empleado herramientas análogas (*"me gustaría aprender canva, pero non lle sei moito"* (Entrevista_1_Andrea_150). Y Antía, quien afirma utilizar procesadores de texto y manejar distintos tipos de archivo para la producción académica en el contexto escolar, comparte cómo se vale del autoenvío de correos electrónicos para almacenar contenido (*"me la pasé por por por gmail, por correo, pero tengo cosas de clase y esto me lo pasé hace muchísimo tiempo, el año pasado, entonces a saber dónde está…"* (Entrevista_1_Antía_433)) o de redes sociales para trasladar archivos de un artefacto a otro: *"en el ordenador, por ejemplo, a WhatsApp, se lo pasas a contacto cualquiera. Y luego la, la descargas desde el móvil"* (Entrevista_2_Antía_251). Antía no dispone de competencias para realizar esta tarea de forma más eficiente: desconoce como editar el vídeo en el ordenador y también cómo puede trasladarlo de un dispositivo a otro – sin poner en juego una plataforma originalmente pensada para otro fin y a otro sujeto – o, en su defecto, guardarlo en la nube facilitando este acceso. Encuentra un problema en su práctica y traza una estrategia para resolverlo valiéndose de un nivel competencial limitado.

En este sentido, aunque todas afirman sentirse más cómodas con el manejo de su móvil, en el relato de Maia emerge una experiencia afín:

> *Es que estaba de moda de… esos vídeos de, de crear personajes* […] *cogía eh… la tele, que mi abuela tenía una tele. Y le decía a mi hermana que le diera y que nos calláramos (risas). Y empezaba a grabar la pantalla del móvil. Y luego iba dando así, porque había sacado capturas y le iba dando.*
>
> (Entrevista_1_Maia_223-225)

En el relato de Yaiza y Nadia figura que piden ayuda para estas tareas a sus padres ("*le pedí también ayuda a mi padre,* […] *le pedí ayuda de si sabía algo*" (Entrevista_1_Yaiza_435), *"preguntar a mi padre "papá, me bajas no sé qué* [en alusión a un videojeugo]" (Entrevista_1_Yaiza_98), posibilidad a la cual sólo tendrían acceso ellas atendiendo a las particularidades de los respectivos contextos familiares. Experiencias que contradicen los resultados apuntados por Estanyol et al (2022) – realizado en 7 países europeos, entre ellos España – sobre la autopercepción de la competencia digital; si bien la naturaleza del estudio no permite la comparación, sí induce a la reflexión acerca de la relación e entre la competencia

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

autopercibida – enfoque dominante en los estudios recolectados en el estado del arte relativos a la brecha digital – y la respuesta que se logra articular durante el proceso de práctica.

En lo que respecta a las estrategias articuladas para enfrentar situaciones problemáticas, resulta paradójico que – aunque todas las participantes han identificado que las charlas escolares relativas al desempeño en contextos digitales redundaban en información ya conocida por todas/os –, articulan respuestas improvisadas, de riesgo, basadas en el desconocimiento de los avances tecnológicos y sus posibilidades.

Antía, siguiendo los consejos de su madre, identifica como una práctica de precaución la solicitud de grabaciones de audio a personas que conoce en internet para saber su edad antes de intercambiar fotos con ellos/as (*"si les quería pasar una foto para que viesen cómo era, que me mandasen un audio para ver qué edad tenían y eso, o sea, precaución"* (Entrevista_1_Antía_391). Una estrategia similar a la articulada por Maia, quien infravalora las preocupaciones de su madre ante las voces graves que escucha en sus encuentros en Discord, ya que ha visto sus fotografías y vídeo en directo

("ella se preocupaba. […] porque tiene, tenía la voz muy, muy gruesa y eso, pero es que yo no decía nada…[…] O sea, que pensaba que eran mucho mayores, pero no eran" (Entrevista_1_Maia_264-268), " *me empezó a hablar* […] *creo que tiene 18 […] vive en… no sé si es de Pakistán* […] *me mandaba fotos mías y se ponía «you 're so pretty» y corazones y todo,* […] *de mi perfil"* (Foto-elicitación_Maia_185-197). Así como también queda con personas desconocidas, bajo un pretexto humorístico, para acudir con sus amigas sin ser vista (*"era un pedófilo* […] *es de aquí cerca* […] *porque dijo que quería quedar por aquí"* (Entrevista_1_Maia_237-241), *"pero no íbamos a quedar, nos íbamos a esconder y…* (risa) *y que se fuera él solo y bueno y luego…"* (Entrevista_1_Maia_237-241).

Por su parte, Yaiza se ríe de las inquietudes de su comunidad de producción respecto a la edad de las personas que figuran en el vídeo, para lo cual infravalora – entre sus argumentos – el alcance e implicaciones de su visibilidad: la historia narra un romance entre dos personajes y una de las chicas que lo interpreta – Yaiza – tiene 14 años, mientras que la segunda es mayor de edad, un conflicto sobre el cual no disponen de información suficiente y que lleva a Yaiza frivolizar acerca del posible alcance del vídeo, "*y yo ¿qué está pasando?* (risa) *Lo van a ver 20 personas y tú estás pensando que va a ir a la cárcel* (risa)" (Entrevista_2_Yaiza_234).

En lo que respecta a la expresión de saberes relacionados con el hacer en y a través de plataformas digitales, las experiencias se adecúan a un saber compartido relativo a qué parece visibilizar el algoritmo (aun cuando este no es accesible) y qué es priorizado por las comunidades de creación. Una tendencia que, aunque genera tensiones e incomodidades en las participantes, no es expresada desde el cuestionamiento o problematización de la arquitectura. Todas las participantes identifican producciones en tendencia a las cuales se suman, tanto por su forma (*"es un trend que hubo hace mucho, bueno, mucho tiempo tampoco, fue más el año pasado, 2021 a finales 2022"* (Entrevista_2_Lorena_240), *"es un tutorial"* (Entrevista_1_Antía_847)), como por su contenido (*"vídeos reaccionando a cosas, probando comidas…"* (Entrevista_1_Maia_759), *"estaban todos haciendo algo por junio, por el mes del Pride y tal, y dije, venga, vamos a hacer algo"* (Entrevista_1_Yaiza_109), *"era una, como las canciones de moda en el momento y dije, ésta"* (Entrevista_2_Nadia_145)).

Yaiza hace explícitos saberes relacionados con las posibilidades de la arquitectura de las plataformas en términos de formato:

> *Fue el motivo por el que me hice la cuenta de YouTube, para poder subirlo, porque dije, ya, pero es que lo quiero grabar en horizontal y TikTok si no se va a ver muy pequeño y tal. Y dije, vale, hacemos una cosa, lo pongo en YouTube y aviso por TikTok de que está en YouTube.*
>
> (Entrevista_2_Yaiza_248)

Lo cual también es identificado por Andrea, tal y como se ilustra en la figura 82:

> *Moitas veces a xente sube un reel e lle da igual como lleva la portada,* [...] *Eu en cambio doulle moita importancia. Ten que verse primeiro eso, no cadradito se ten que ver que é,* […] *porque en Instagram, os reels se suben…* […] *tanto en formato de post de instagram como en reel…entonces, se tes unha foto de instagram pois claro, aparece nos cadrados, non? Entonces aquí, en cada cadrado aparece só o que pode aparecer no cadrado, entonces se ti lle das aos reels aparece … é o marco 9:16.*
>
> (Entrevista_1_Andrea_317-319)

> *En YouTube tes que facer unha portada ao revés, porque ten que ser en horizontal, entón tes que facer dous portadas completamente diferentes…"*
>
> (Entrevista_1_Andrea_331)

Figura 82

Ejemplo de adaptación del contenido de Andrea para cada plataforma



Fuente: elaboración propia.

Por su parte, Nadia identifica que, de algún modo, el algoritmo indica qué tiene que ser mostrado: *"que haya público llama más a la gente, […] no sé explicar por qué, pero... es así, está comprobado* […] *si sale más gente es mucho más probable que... que salga más, en plan que se vea más el vídeo"* (Entrevista_2_Nadia_318-322). Una afirmación que implica un saber en torno a cómo el algoritmo prioriza los cuerpos sobre otras figuras o paisajes o, en su defecto,

una ubicación geográfica en los metadatos del producto altamente frecuentada frente a otras; sin embargo, Nadia no dispone de conocimiento para verbalizar aquello aprehendido en la práctica y en ningún momento cuestiona a la plataforma por ello. Si en cambio, este saber se pone a disposición de los objetivos de visibildiad.

También en relación con cómo titular o etiquetar sus producciones, la plataforma semeja fundamental. Sobre la primera cuestión, Andrea apunta *"preparo aí un título co que teña que ver, ata que che…un título no que chegue a conclusión de este é un bó título para buscar"* (Entrevista_1_Andrea_327), es decir, dirigido a su audiencia. Y añade que "*en Instagram da un pouco máis igual…pero sí me gusta ter un título bonito; pero, por exemplo, en YouTube si que importa"* (Entrevista_1_Andrea_331). En cierta medida, este saber es exteriorizado también por Maia y por Antía, quienes justifican el alto volumen de visitas de algunos de sus vídeos de YouTube basándose en el título: *"creo que porque es una receta y el nombre es como si fuera una receta muy buena, pero soy yo haciendo un… un zumo"* (Entrevista_2_Maia_298).

Sobre la segunda cuestión, el uso de hashtags, señalan la importancia de emplear los adecuados: "*a veces tamén poño os hashtags, diferentes en función do que sea, non? Se fose no instituto poño #*[nome da vila], *#IES*[nome da vila], *#IES… non sei, cousas así…"* (Entrevista_1_Andrea_327), "*si lo pones sí que te da más visibilidad, entonces…"* (Entrevista_2_Yaiza_398)). Aunque Yaiza sí identifica una relación de poder que se evidencia en el alcance que permiten dichas etiquetas. La joven afirma – tal y como apunta Shrodes (2020) – la existencia de una conversación acerca de cómo las plataformas invisibilizan hashtags LGBT o vinculados con el mundo otaku: *"en cuanto al cosplay, la comunidad de cosplay dentro de Tik Tok, eh…como que le baja las visualizaciones, o sea, pones un hashtag cosplay o cosas así y te baja, o sea, como que la tienen muy apartada…"* (Entrevista_1_Yaiza_408), *"hubo mucha gente quejándose de eso, de que te tiraba para atrás, o sea, si lo ponías te tiraba para atrás entonces…no sé"* (Entrevista_1_Yaiza_410).

La música es también una cuestión central (186 citas), que parece implicar saberes que superan la moda: Antía hace énfasis en la importancia de respetar el copyright, aunque tiene una noción desdibujada de este concepto: *"es como el plagio, por así decirlo, pero de canciones"* (Entrevista_Antía_223). Su preocupación no nace de la concienciación con los derechos de autoría vinculados a la canción o las implicaciones legales de los mismos, sino desde la apatía de verse obligada al cumplimiento de una norma que limita el atractivo de sus producciones: *"es muy difícil hacer un video con canciones que no tengan copyright. Es muy complicado"* (Entrevista_Antía_229). En cambio, la joven tampoco dispone de un posicionamiento crítico relativo a los derechos de autor o la industria con los que poder expresarse. Dispone de esta información porque, como ya se ha apuntado, es la plataforma quien se lo notifica *"Intento que no lo tengan, pero…* […] *aunque no monetices... no sé cómo explicarlo. Una vez sí que me llegó un* […] *te cancelan subir vídeos de algún tiempo"* (Entrevista_2_Antia_241-243); aunque parece haber accedido también a través del consumo de producciones a esta conversación, en tanto que añade: *"ese copyright es muy… muy odiado por los influencers"* (Entrevista_Antía_225). Por el contrario, desconoce donde obtener estas canciones, valiéndose únicamente de aquellas disponibles en el software de edición empleado.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Yaiza, por su parte, crea un guion a partir de la canción en la que se apoya el vídeo. La escritura colaborativa no se inicia por la adaptación del texto original, como cabría esperar, sino que empieza en la elección de la canción que acompañará el vídeo (*"me puse a elegir la canción, tal, y le conté un poco a ella también evidentemente de qué iba la historia para que pudiera ayudar; entonces escogimos la canción"* (Entrevista_2_Yaiza_156)) y la construcción de una estructura de secuencias que se corresponda con la letra, las variaciones y el ritmo de la música: *"me pareció que podía encajar y que las partes podían, eso, encajar con la letra para a la vez poder añadir la historia* […] *dependía de la parte y dependía de la frase, entonces teníamos que mirar bien cómo encajar"* (Entrevista_2_Yaiza_150-152), *"el guion estaba puesto en… como que cada frase, o cada dos frases, o lo que sea, estaba* [una escena][…] *entonces, claro, teníamos que grabar lo que queríamos grabar en el tiempo en el que duraba la frase"* (Entrevista_2_Yaiza_146-148). Aquí, Yaiza evidencia una posible hipermediación de la ritualidad para la construcción de narrativas propia de TikTok, donde son habituales los clips de vídeo construidos en torno a una canción y su ritmo. El ritmo de la narrativa lo marca la música, elegida en primera estancia y estructuradora de todas las decisiones posteriores. Lo cual se apoya en la confesión que realiza la joven: es TikTok y su audiencia en esta plataforma a quien le gustaría dirigirse con este vídeo (*"la idea principal era subirlo a TikTok para la gente de TikTok, porque era lo donde más tal* […]. *Básicamente, pues, eso, era para la gente de TikTok en sí"* (Entrevista_2_Yaiza_248)).

Establecer una relación hipotética entre el tránsito hacia esta plataforma y las formas de composición multimodal donde la música o audio ocupa un lugar central, podría justificar que – en las diferencias que distancian la experiencia práctica – : Antía y Maia componen sus producciones también a partir de la música (*"cortando los vídeos* […] *o cortas la canción, o vas ajustando"* (Entrevista_2_Antía_344-349)); y Lorena acumula audios en la plataforma que le permitan, más tarde, generar nuevas producciones ("*yo tengo una lista y tal, y sí que tengo una colección en tik tok de cosas para hacer en el futuro con estos amigos o yo sola… o con mi pareja*" (Entrevista_1_Lorena_419).

5.2.4 Afectos en la tensión del enfrentamiento feminismo – antifeminismo

La categoría "afectos" recupera el enfoque de Sara Ahmed (2014) para referirse a las prácticas sociales y culturales que se asumen desde un cuerpo social al que brindan cohesión. Alude a aquello que las emociones "hacen", en lugar de situarse en "qué son", enfoque según el cual las emociones se traducen en estados psicológicos y la autoexpresión hacia el exterior (Ahmed, 2014). Con ello, se apunta a un lugar social, relacional, aquello que emerge en el relato de las jóvenes, vinculado a objetos no siempre conscientes, productor de ligazón y movimiento, inseparable de sensaciones corporales (Arfuch, 2016).

Los afectos emergen en las experiencias de las participantes en la diferenciación de un otros, más o menos delimitado, que le acerca a un grupo, en tanto sujeto político o miembro de un movimiento cultural. En esta categoría, la rabia y el miedo se adueñan del relato sobre la contraposición del feminismo y antifeminismo – legitimando al segundo en la equiparación –; hacen emerger el centro educativo como el contexto donde se organiza el odio y se contiene el dolor; y presentan a las familias y digitalidad como canales de práctica discursiva.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

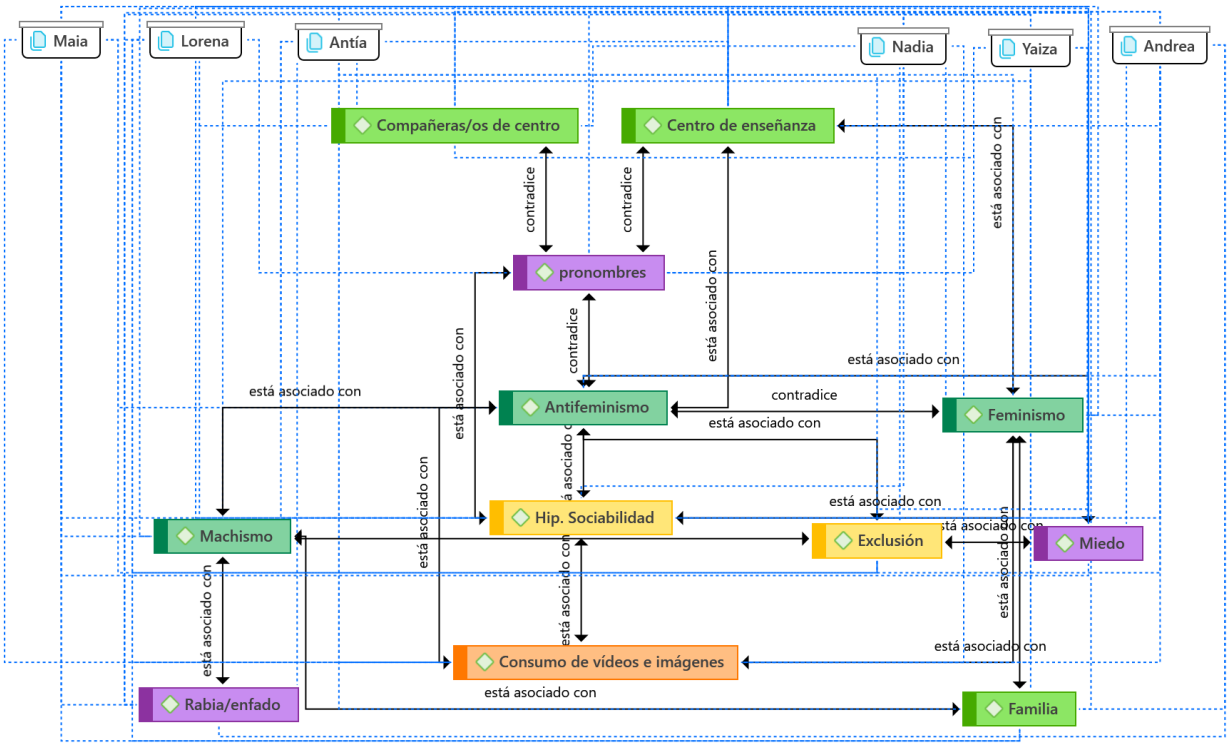
A través de estas líneas se responden parcialmente los objetivos: comprender cómo experimentan las jóvenes adolescentes gallegas la producción de discurso acerca de ser mujer que interactúa en redes híbridas; e identificar los incidentes críticos percibidos por las jóvenes gallegas en sus experiencias de interacción y participación intermediada por tecnologías digitales de acuerdo con su subjetividad.

Resultados que alimentan dos claves para la discusión de este trabajo: por una parte, la necesidad de superar el binomio offline-online como figuración de lo ficticio y lo real, desde el cual la materialidad digital se reduce al instrumento, negado de agencia para la configuración de prácticas y subjetividades que operan en el espacio físico. Por otra, la urgencia de problematizar las relaciones de poder-saber en los procesos de subjetivación en el marco de la competencia digital; y situar el feminismo – desde un enfoque interseccional – en un concepto crítico que permita alfabetizar para el ejercicio de una ciudadanía basada en la justicia social.

A continuación, como se ilustra en la figura 83, se profundiza en el ejercicio de diferenciación y enunciación que las jóvenes elaboran en su relato, las experiencias y afectos que relacionan con cada uno de estos grupos y el lugar del centro educativo, pares, docentes y familias que moviliza la adhesión y configuración discursiva. Una articulación que, como se esboza en la figura 84, enfrenta al feminismo y antifeminismo en el centro educativo, haciendo emerger el rastro de aquello reservado a lo digital por las jóvenes en el espacio físico.

Figura 83

Red de códigos co-ocurrentes con los afectos

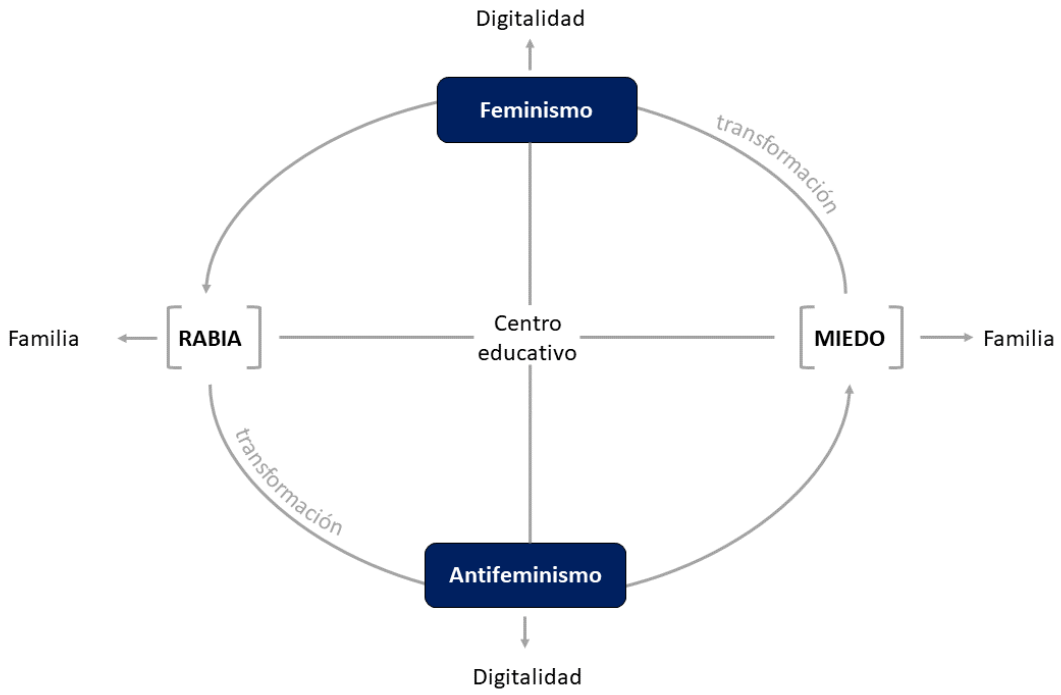


Fuente: elaboración propia

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Figura 84

Mapa conceptual de las concepciones sobre el miedo y la rabia en la polarización de la cuestión de género



Fuente: elaboración propia.

En lo que respecta a la exposición a los debates feministas y al movimiento reaccionario antifeminista que deviene en una aproximación o posicionamiento determinado a las cuestiones de género, se observa una horquilla en la variación de la experiencia que – aun a perdida de sus matices– podría simplificarse en un binomio que enfrenta al movimiento feminista – desde distintos enfoques – y a su antagónico reaccionario. Si bien esta simplificación de los testimonios no acerca a las formas en que las participantes se autoidentifican y enuncian, sí señala una constante en la variación del rizoma y es precisamente la percepción de dos posiciones enfrentadas y la necesidad de situarse al respecto: bien sumándose a uno de ellos o desde el distanciamiento de aquello percibido como un conflicto que, aunque podría beneficiar al movimiento antifeminista, no implica necesariamente la aceptación de sus argumentos.

Andrea y Yaiza nombran a un «otros» que definen como "*antifeminista"* (Entrevista_1_Andrea_225) o *"facha"* (Entrevista_1_Andrea_210). Las identifican como personas *"menos tolerantes con ciertos aspectos"* (Entrevista_1_Yaiza_210), con "*unhas ideoloxías…moi extremas…* […] *cara moi, moi a dereita…"* (Entrevista_1_Andrea_204), entre las cuales no solo se encuentran chicos, "*varias compañeiras son antifeministas, xa non te digo compañeiros…senón compañeiras, son antifeministas"* (Entrevista_1_Andrea_225). En este grupo, el neonacionalismo y sus símbolos – como la resignificación de la bandera española, el logo de agrupaciones de extrema derecha y emblemas de la dictadura franquista – interseca con el antifeminismo y se desdibujan. Frente a ellos/as, Andrea y Yaiza se identifican con el

movimiento feminista, empelando para ello este adjetivo, así como su simbología: la primera desde el transfeminismo, focalizándose en la identidad de género – atravesada por su experiencia vital como persona transgénero y partícipe en asociaciones que aglutinan a sendas/os activistas/os –; y, la segunda, sin un marco explícito que se focaliza en la cuestión LGBTQ – que también interpela a su experiencia como mujer homosexual –. Un enfoque adquirido, según sus testimonios, a través del consumo de vídeos en redes sociales, amistades y – únicamente en el caso de Andrea – un posterior asociacionismo para el ejercicio activista. En este enfrentamiento, perciben al otro como un movimiento opuesto al propio, bajo un testimonio que en cierta medida legitima sus argumentos en tanto que los equipara:

> *O levan moi a tope, es como se eu, de repente aos amigos que sei que opinan diferente a min estivese non sei, tódolos días dicindo "Galiza ceive!" eh…"rachemos co patriarcado!", así, así tódolos días, no? Que no es nada malo (risas), pero para eles sí, es como si eu lles estivese tódolos días facendo iso, non? Pois eso mismo fan eles coa súa ideoloxía, que "Arriba España", "Viva Franco", "Viva VOX", non sei que… son persoas que non son capaces de respetar que existen outras ideoloxías, en cambio cando ti lles chamas a atención, entonces eres a mala que non respetas a liberdade de expresión, que estás en contra de España…*
>
> (Entrevista_1_Andrea_219).

Y perciben al contrario como un grupo dominante, *"la mayoría tienen otro punto de vista, respecto al, al mío o al de una minoría"* (Entrevista_1_Yaiza_228), con una voz mayor.

Por su parte, Lorena y Nadia se refieren a un «otros» *"machista"* (Entrevista_1_Lorena_307). Bajo este adjetivo aluden *"una persona cerrada de mente"* (Entrevista_1_Nadia_270), *"hombres* [que] *son unos neandertales,* […] *gente que es así, de forma no irónica,* […] *les parece mal que la gente sea gay, que les parece mal que la gente* [no] *sea machista, que si el hombre es el fuerte"* (Entrevista_1_Lorena_313). El «otros» parece entonces conformado por personas que reúnen una serie de características o rasgos identitarios que, si bien resuenan con los descritos por Andrea y Yaiza, no se circunscriben a una estructura o sistema de poder-saber opresor, en tanto que sitúan el foco de análisis en la individualidad del sujeto varón cisgénero. En oposición, las participantes expresan el deseo de distanciarse de estas personas, *"yo quería ser de todo menos una persona cerrada de mente"* (Entrevista_1_Nadia_270). Si bien está implícito el feminismo como marco de análisis, sus preocupaciones se focalizan en la identidad y cuestión LGBTQ en tanto movimiento cultural desde el cual significarse y lo hacen a partir de un argumento generacional:

> *creo que en mi generación ya está bastante... o sea, otro tipo de gente no, pero la gente que sí que pertenece al colectivo o que tiene parientes, amigos que pertenecen, sí es como que la gente de mi generación que está en contacto con esto tiene mucho respeto.*
>
> (Entrevista_2_Nadia_393)

Así lo confirman también cuando señalan que abrazaron este posicionamiento cuando:

> *Se empezó a hacer más… no viral, pero cuando sí que empezó a salir bastante más contenido y más gente hablamos sobre ello, porque antes de eso yo ni*

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> *siquiera conocía el colectivo. Yo vivía completamente ignorante, no sabía lo que era nada* […] *me llegaba bastante contenido de ese* […] *entre que me salieron unos vídeos, de esos vídeos acababa en otros y así pues con el paso del tiempo, pues me fui como adaptando más a esto y aceptándolo más.*
>
> (Entrevista_1_Nadia_270)

El posicionamiento feminista o afín al feminismo es entonces también una cuestión identitaria y la conversación en torno a su subjetivación como mujeres, homosexual y bisexual, se remite a la experimentación individual y despolitizada de las relaciones sexoafectivas:

> *Yo en aquel momento me consideraba lesbiana, lo cual ahora no es...* (risas), *y tenía una relación con una chica, que al final esa chica, bueno, pues hubo un momento en el que se hizo transexual y entonces ahora es un hombre, pero yo no tuve problema, dije, bueno, no pasa nada, me hago bisexual.*
>
> (Entrevista_1_Lorena_33)

Este prisma se traduce en la tensión revelada entre un posicionamiento crítico respecto a una experiencia no conceptualizada del dispositivo de opresión de género (*"me dejaron de gustar los hombres, porque me daban todos mucho asco. Eh… y me hice lesbiana"* (Entrevista_1_Lorena_231),*"es que como si se define como helicóptero, yo te quiero igual"* (Entrevista_1_Lorena_252)) y la fecundación reiterada de estereotipos cuando aluden a su relación con otras mujeres: *"jugar a cosas de niña"* (Entrevista_1_Lorena_467), *"las típicas niñas estas repelentes que se metían con tu físico"* (Entrevista_1_Nadia_163), *"cayetanitas… de estas que son todas iguales y van vestidas igual"* (Entrevista_1_Lorena_358), *"me sentía más cómoda con chicos que con chicas, porque sentía que me juzgaban menos"* (Entrevista_1_Lorena_30). Si bien Nadia y Lorena explicitan un "otros" misógino, ellas mismas se distancian de un otros mujer, que – con el objeto de individualizarse y distanciarse – presentan como una masa homogénea y unificada, próxima al estereotipo de feminidad. Al mismo tiempo, sugieren la expresión de un enfrentamiento entre mujeres, que resuena con el argumento de la autovigilancia (Setty, 2021).

En cambio, Antía y Maia se refieren de forma reiterada a un "otros" que denominan *"feminazi"* (Entrevista_2_Antía_699), pero que no parece estar reñido con alusiones a un otro *"machista"* (Entrevista_1_Antía_544). Ambas se encuentran tensionadas entre una lectura del movimiento feminista en el que no se sienten identificadas y la defensa de sus propios derechos en una experiencia individual de opresión: por una parte, Maia afirma no sentirse interpelada por *"algunas feministas que, que creen que, que… que le demos pegar a los hombres"* (Entrevista_1_Maia_303), así como rechaza abiertamente la violencia de género física amparándose en la debilidad de las mujeres y deber del hombre de protegerlas (*"hay que ser muy tonto para tratar a las mujeres así, a cualquier persona así, pero las mujeres… aún más* […] *los hombres tienen mucha más fuerza"* (Entrevista_1_Maia_556-558)). En cambio, se revela contra su padre conservador cuando este defiende a Bolsonaro, a quien nombra *"machista"* (Entrevista_1_Maia_552), y defiende férreamente su igual valía frente a un chico.

Antía se posiciona contraria a lo que denomina como *"feminazis"* (Entrevista_2_Antía_699) ya que considera que *"las mujeres y los hombres estamos iguales en derechos"* (Entrevista_2_Antía_727), afirma que siempre ha tenido *"más amigos chicos"*

(Entrevista_1_Antía_553) y sale en defensa ferviente del *youtuber Dallasreview* ante las denuncias de maltrato que ha recibido en los últimos años: *"creo que fue* [su expareja] *que contrató a menores o habló con menores, para que dijesen que Dallas había abusado de ellas"* (Entrevista_1_Antía_794), *"le jodieron toda la carrera,* […] *todos esos patrocinadores dejaron de contactar con él y* […] *perdió muchísimos suscriptores"* (Entrevista_1_Antía_768). En cambio, la joven critica abiertamente el posicionamiento de su expareja ante los debates sobre feminismo en el aula, señalando "*cada vez que nombraban la palabra patriarcado o algo con que, que no fuese, o sea, algo sobre el feminismo o cualquier cosa, ponía una cara de asco y de mal rollo increíble"* (Entrevista_1_Antía_661). Al mismo tiempo, aunque justifica el machismo de algunos de sus amigos como una forma de humor *("es machista, pero no. O sea, es machista con bromas"* (Entrevista_1_Antía_544), argumenta que "*ya cansa* […] *me molesta porque cuando quedamos con él, tengo un amigo que le sigue mucho"* (Entrevista_1_Antía_544-546). Así como también se muestra comprensiva cuando un amigo le explica la diferencia entre equidad e igualdad en relación al género (*"estaba de acuerdo sinceramente"* (Entrevista_1_Antía_701)) y afirma haber sido discriminada o aislada por razón de género en distintos momentos de su infancia (*"me aminoraban o se alejaban de mí y una vez le pregunté por qué y me dijeron «porque eres chica». Y yo como, ah vale, tenía 10 años"* (Entrevista_1_Antía_553).

Los posicionamientos de Maia y Antía sugieren una gran exposición a discursos abiertamente antifeministas y una idea desdibujada del movimiento feminista y sus metas, en las que no logran identificarse. Así lo revela Antía, cuando comparte una anécdota del aula, donde un compañero habla de una reacción de su madre ante un micromachismo en un bar que considera desmesurada, y la joven empatiza con su postura, pero no es capaz de transferir la experiencia a su vida cotidiana o un argumento político que la interpele: *"me pareció que… tenía razón, pero que al mismo tiempo que no, porque tampoco se puede poner exactamente en la piel de su madre, en ese sentido"* (Entrevista_1_Antía_676), *"mi posicionamiento suele ser intermedio. Igualdad y ya está, ni para un lado ni para el otro"* (Entrevista_1_Antía_678). O también Maia cuando defiende que es la audiencia quien elige a los *youtubers* que les gustan y los visibiliza –bajo un discurso meritocrático según el cual mujeres y hombres tendrían un alcance según su valía, sin matices ni complejidad –, *"yo creo que los que eligen que son mejores es el público siempre, y siempre ganan los mejores, ganan los preferidos, pero…"* (Entrevista_2_Maia_745), para más tarde reparar en que realmente no consume contenido creado por mujeres (*"No sé, yo la mayoría de youtubers que veo son todos hombres, es que no sé…"* (Entrevista_2_Maia_747)).

La necesidad de situarse en el argumento de la igualdad resuena con un discurso político amplificado en los medios, pero también denota una tensión entre la experiencia de habitar la asimetría y un movimiento asociado al conflicto descrito, sobre el que disponen información ambigua o errónea y que no parece servir como un marco de análisis crítico. Esto sucede aun cuando Antía comparte situaciones de violencia por razón de género como ser excluida por sus compañeros chicos cuando quería jugar al fútbol, habérsele negado opinar sobre temas reservados a la masculinidad (*"me dijo que, que yo no podía hablar de eso porque yo no sabía de motos porque era chica"* (Entrevista_1_Antía_564)) o haber sido forzada por su pareja para

mantener relaciones y enviar fotos de carácter sexual (*"me empezó a pedir fotos que yo no le quería pasar y nunca se las pasé. Y cuando ya le dejé clarísimo que no, no lo iba a hacer, empezó como a meterme mano sin que yo quisiese"* (Entrevista_1_Antía_494)). No hay una conexión entre la información de la que dispone sobre el movimiento feminista y una autoidentificación como sujeto político del feminismo.

La variación de la experiencia de las participantes hace emerger un yo feminista, un yo abierto de mente y adaptado a los discursos postfeministas y un yo favorable a una noción de igualdad neoliberal; tendencias que son expresadas en oposición a un otros antifeminista – solo identificado por quienes se leen como sujetos políticos del movimiento –, machista – identificado por todas las participantes a raíz de su experiencia vital – y mejor o igual, en tanto que relatos como el de Lorena, Antía o Maia apuntan el deseo de pertenencia y aceptación masculina o la percepción de una relación de poder simétrica. Las jóvenes en su conjunto no niegan por ende el análisis crítico del feminismo sobre las relaciones de poder-saber patriarcales, si no que la variación reside en una noción individualista de la asimetría de poder (por ende, no estructural) y la concepción de un yo mujer donde la identidad es ajena a la configuración de un sujeto político en el contexto machista identificado.

Al reparar en los códigos relativos al conservadurismo y antifeminismo emergen 52 coocurrencias con el centro educativo, frente a 16 coocurrencias con el feminismo. En esta intersección emergen la rabia (42 citas) y el miedo (74 citas) como los afectos más coocurrentes con el espacio escolar, en 27 y 21 citas respectivamente. Al reparar en estos afectos, figuran 10 citas que aluden a la relación entre la rabia o enfado con el conservadurismo y antifeminismo y 15 citas que relacionan miedo y rabia o enfado con las estrategias de enunciación que articulan.

El centro educativo se configura entonces como un espacio percibido como hostil, donde el antifeminismo y el conservadurismo trazan una alianza señalada de forma directa o indirecta por todas las participantes. Así, el centro se esboza como receptor de un discurso antifeminista proveniente del consumo mediático ("*no instituto, esos discursos de «libertad y lo que surja» de Roma Gallardo, han calado al 90%"* (Entrevista_1_Andrea_221)), donde germina:

> *Se un dos populares comparte ese discurso logo os outros, igual non é polo youtuber, pero de seguir ao popular que é facha os demais xa din, pois veña, vamos a seguirlle «Porque los feminazis y los rojos son todos malos y no sé qué...», e lle seguen o rollo, entón igual os últimos que ti escoitas xa non é polo youtuber, pero que xa fixo que toda esa idea calase si é polo youtuber.*
>
> (Entrevista_2_Andrea_729)

para florecer en las aulas*: "por qué no hay día del hombre y cosas así, que suelen salir en mi clase"* (Entrevista_1_Yaiza_216); *"alguén comeza a facer o chiste de amigues* […] *pues la e no sé qué…que gracioso… uh… […]a burla que se fai no grupo"* (Entrevista_1_Andrea_244); *"siempre sale en algún momento del curso la discusión acerca de la bandera de España,* […] *la usan pues para contradecir lo mío,* […] *quedo como una persona pues que no le gusta España",* "*le están dando un sentido que lo están usando como si la bandera fuera, yo qué sé, eh… pues para la homofobia, para el machismo y todo esto"* (Entrevista_1_Yaiza_97); *"en nuestra clase no se podía hablar porque empezaban a gritar, a*

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

hablar todos por encima y no…[…] *los chicos, algunos tontos se ponían a decir "¡gays!" y no sé qué…"* (Entrevista_2_Maia_541-547).

En este contexto, el equipo docente parece estar *"como moi polarizados"* (Entrevista_2_Andrea_350). Emergen testimonios donde las docentes se mantienen al margen, alimentando el argumentario reaccionario:

> *A profe en vez de dicir pois non... non sei, non fagades burlas tal, non, simplemente se limitou a dicir «yo hasta que no esté en la RAE no lo voy a poner», que iso é respetable* […], *pero de aí a, non sei, fai unha intervención, quero dicir, dilles que son uns tránsfobos, non sei.*
>
> (Entrevista_2_Andrea_173)

Así como también otros donde su reacción deviene en un conflicto mayor que es disipado, de nuevo, en beneficio de las voces conservadoras en el aula: *"de repente se poñen a tocar o cara al sol, claro,* […] *chegou un punto que aí si interveu a profe* […] *entón claro aí despois saíron todos súper enfadados..."* (Entrevista_1_Andrea_182*), "en mi clase empezaron a poner, pues yo que sé, banderas… banderas de... bandera de partidos políticos y tal, entonces claro, ahí los profesores sí que empezaron a decir* […] *de Vox y cosas así… solo para molestar…"* (Entrevista_1_Yaiza_541-543), *"les dijeron los profesores que tal, y dijeron «no, pero es que, si ella puede poner* [la bandera lésbica] *nosotros también» y ahí sí que pues decían «pues los quitamos todos y ya está"* (Entrevista_2_Yaiza_97). De nuevo, el silencio legitima el argumento reaccionario, al igualarlo a la expresión de sí y argumentario feminista de forma inocua.

En este conflicto, las jóvenes perciben al profesorado con comprensión, señalan: la falta de formación (*"se nota porque non o fan por mal, pero a maioría non teñen moita formación e caen en erros"* (Entrevista_1_Andrea_250) y buena intención mal canalizada que las/os lleva a actuar como un agente regulador y de exclusión:

> *Por exemplo: os profes nunca preguntan os pronomes, pero por exemplo, hai un chico gai con moita pluma no meu instituto e a él, curiosamente, si que lle preguntan os pronomes. Que está moi ben, pero es como mandarlle ao rarito, non? Como este es tal… le preguntamos los pronomes, pero á demáis xente nunca lle imos a preguntar nada.*
>
> (Entrevista_1_Andrea_250)

Situando incluso al profesorado como una víctima:

> *"mi tutor en primero era gay y pues hablaba mucho de eso"*
>
> (Entrevista_2_Maia_504)

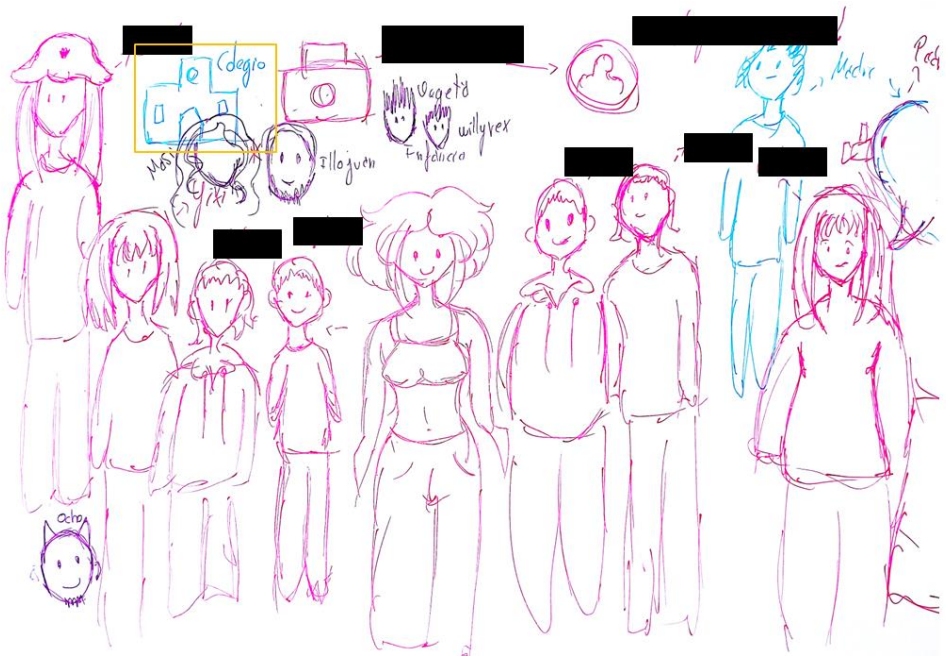
> *era muy amable el profe, pero es que no le dejaba hablar, o sea, con él no tenían respeto ninguno, o sea, nunca podía hablar, siempre tenía que estar callándose […] siempre nos hablaba de la gente, que cada uno tiene que hacer lo que quiere y ser feliz y eso, pero es que ya no se… no perdía mucho tiempo con estas…*
>
> (Entrevista_2_Maia_555)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Esta benevolencia emerge como constante en la variación de la experiencia del conflicto, cuando todas aluden al menos a una o un docente como una figura de apoyo ante una expresión de violencia de género. Aunque esta actuación siempre se produce en privado, con la víctima de la agresión y no trasciende en la adopción de medidas: Andrea comparte como su docente de música llega a recomendarle en privado que escenifique el cumplimiento de la norma ante el grupo y que utilice el humor como estrategia, *"me dicía por exemplo «*[…] *hai que seguirlles a broma e dicir si, si, súper guai,* […] *e ríelles o chiste e xa está, porque se ti crees...» como que responderlles, tal, iso non funciona"* (Entrevista_2_Andrea_363). Yaiza confiesa que algún profesor la ha animado en privado, afirmando estar orgulloso de su posicionamiento ideológico (*"en la marcha de la tarde del 8M y me dijo «no te debería decir esto, pero estoy muy orgulloso»"* (Entrevista_1_Yaiza_621)) e incluye a su antiguo centro de educación primaria en su Ego Network (*"creo que podría agregar a…a mi colegio, porque siempre también intentaban, intentaban que tuviéramos conocimiento acerca de todo eso y que estuviéramos informados sobre las cosas que pasaban"* (Entrevista_1_Yaiza_619), figura 85). Antía, por su parte, señala la ayuda de una docente para identificarse como víctima de una agresión sexual ante la normalización de la situación por parte de su familia (*"se lo dije a mi profesora de manera indirecta y se dio perfectamente cuenta* […] *me sacó de mates para hablar conmigo. Y me dijo si estaba bien"* (Entrevista_1_Antía_485)); y Maia comparte haber recurrido a su tutor, el docente boicoteado por el grupo clase, preocupada por el acoso que recibe su mejor amigo por no cumplir con el canon de masculinidad hegemónico (*"el profe nos escuchaba bastante,* […] *queríamos hablar nosotros con él, pero el profe también cuando veía eso decía que se callaran y eso, pero…"* (Entrevista_2_Maia_80-82)).

Figura 85

Ego Network de Yaiza



Fuente: elaboración propia a partir de la recolección de datos (Entrevista_1_EgoNetwork_Yaiza).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

En esta tesitura, con independencia del lugar donde se sitúan en este enfrentamiento, todas identifican haber sentido rabia ("*menos mal que no fui hoy a clase porque me habría enfadado seguramente…"* (Entrevista_1_Yaiza_212) ya que era 8 de marzo). Mientras que son únicamente aquellas que se enuncian como feministas, Yaiza y Andrea, quienes afirman haber sentido miedo ante expresiones de poder regulador que las ha llevado a modificar las formas en que se enuncian – desde un enfoque de género – como forma de autoprotección. Andrea confiesa que, aunque acostumbra a posicionarse, toma precaución al contestar ("*se ti xustamente lles respondes directamente, como eles ao final o fan só por fastidiar, pois lles estás dando más razóns para que o sigan facendo"* (Entrevista_2_Andrea_182)) y modifica decisiones como el uso de pronombres neutros para la construcción del plural – lo cual es una decisión importante para ella, que se sitúa en el enfoque transfeminista de la abolición del género –:

> *non os emprego, mais que nada porque estou acostumada ao meu instituto e o meu instituto como uses eso…pf… fatal, te cancelan completamente, está super mal visto, como digas amigues… podes decir viva España, podes dicir viva Franco, pero como digas amigues…*
>
> (Entrevista_1_Andrea_202)

Aun a pesar de sus precauciones, enumera distintas situaciones de violencia:

> *Se puxo a dicir «Arriba España», e eu non pensaba que esa peresoa fose facha, entón pensei que o facía pola ignorancia entón,* […] *lle explico que non debería dicir «Arriba España» porque é un lema franquista, que non é o mesmo que «Viva España»* […]. *Como esa persoa se queda sen argumentos, empeza a insultarme e a amenazarme con pegarme* […] *E me deixaron soa*
>
> (Entrevista_1_Andrea_208-212)

El relato de Yaiza resuena con el de Andrea, la joven enumera expresiones de violencia recibidas por sus compañeras/os que redundan en el discurso neonacionalista y la negación de las expresiones simbólicas de su identidad:

> *En mi clase empezaron a poner, pues yo que sé, banderas… banderas de... bandera de partidos políticos y tal,* […] *tipo de Vox y cosas así… solo para molestar…* […] *diciendo, pero si, si ella* [Yaiza] *puede, nosotros también… entonces, claro, los profesores eran tipo* [silencio] *y eso.*
>
> (Entrevista_1_Andrea_541-545)

Se trata de una reacción a la decoración del aula con dibujos de Yaiza, en los cuales figura la bandera de la homosexualidad entre mujeres, *"llevaban ya tiempo amenazándome delante de los profesores con quitarlos"* (Entrevista_2_Yaiza_95). Una amenaza que no se limita al centro educativo, sino que lo supera al conectar a alumnado de otros centros que entra en la institución para actuar: *"uno de otro instituto. Vinieron hasta el Instituto sólo para eso* […] *gente de mi clase, entonces les dijeron tal y vinieron al instituto solo a quitarme los dibujos del armario…"* (Entrevista_1_Yaiza_531-533).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Yaiza muestra su indignación ante el conflicto que tensiona el centro educativo como un contexto de sustento en el que poder ser ella misma y un espacio conflictivo en el que es empujada a los márgenes:

> *Es que lo nuestro no es apoyar a nada en cuanto a política, sino que es, pues, simplemente pues, consideramos un espacio en el que podemos ser, por así decirlo, nosotros, entonces simplemente queríamos tener la clase pues más decorada, más tal, y directamente pues ponerlo ahí, por cualquier motivo, pero… Era eso, el tema no era que pusieran la bandera de España, sino el sentido que le estaban dando, que fue eso lo que…*
>
> (Entrevista_2_Yaiza_101)

Ante este contexto, Yaiza comparte la preocupación y rabia con su familia, quienes muestran su inquietud, pero responden también a través de dinámicas de exhibición de la intimidad que no facilitan el avance hacia una intervención en colaboración con el centro educativo: *"ya vi quien me tocaba en clase y…. me puse, me acuerdo que me puse a llorar, me saco una foto de mi madre… en plan, calma"* (Entrevista_1_Yaiza_216). Y, finalmente, la situación se resuelve con el olvido de los agentes implicados y la impotencia de la joven, que si bien no desiste en la decoración del aula, se involucra menos en la tarea: *"no sé en verdad por qué no hice nada, creo que simplemente pues, dije, bueno, paso ya, y si vuelve a pasar algo, o sea, yo voy a seguir poniendo dibujos, no tan…"* (Entrevista_2_Yaiza_90).

En cambio, la coocurrencia entre el feminismo y el centro escolar (16 citas) se limita a las charlas y al grupo de igualdad expuestos en el epígrafe anterior (ver "Reduccionismo y despolitización de la alfabetización y competencias digitales"), cuyo enfoque percibido por las participantes resuena con una tendencia postfeminista neoliberal que podría servir de marco para entender las tensiones entre la rabia y el miedo que enfrentan la necesidad de defenderse de un discurso atacante (bien sea el antifeminismo o la caricatura de un feminismo desvirtuado en el testimonio antifeminista) y la subversión a las normas de género.

Finalmente, únicamente en la experiencia de Andrea emerge el miedo ante el propio colectivo feminista. A pesar de confesar su preocupación sobre las violencias experimentadas frente a movimientos reaccionarios, señala como este miedo es soportable, incluso motivador en tanto que el enfrentamiento es parte de su cometido como activista. En cambio, emerge también el miedo a una sección transexcluyente del propio movimiento feminista y su voz en redes sociales. Andrea quien practica el golf desde niña, se ha movilizado para poder competir en su deporte como mujer, pero finalmente se ha alejado de esta práctica por miedo a ser parte de una polémica en la que se cuestione su identidad. Un miedo que de acuerdo con su relato es poco realista, ya que no ha competido o ganado ningún campeonato en el que se pudiese ponerse en cuestión una supuesta superioridad física y su práctica deportiva se equipara a un hobbie sin una proyección profesional, pero que parce hacerse eco de los debates que actualmente tienen lugar en el movimiento:

> *Nunca tiven unha mala experiencia no deporte e... pero ehm... bueno, si que tiven unha vez, pero non foi así nada moi grave, realmente o meu medo sae de todas as polémicas que xorden de cando unha persoa trans xoga a deportes, que eu son consciente de que pois o deporte que se poda xurdir, que se por vantaxes e tal, eu non teño esas vantaxes porque non as desarrollei e porque*

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> *levo toda a miña vida xogando ao golf e vendo sempre como as chicas cis avanzaban máis ca min e aínda por riba eu tiña que saír de moito máis atrás, eu son consciente de que non teño esas vantaxes, pero a demais xente non ten por que ser consciente diso, entón a min o meu medo é empezar a xogar, ou sexa, volver a xogar ao golf e que me metan nunha desas polémicas súper grandes porque aí hai un acoso enorme e me da bastante medo.*
>
> (Entrevista_2_Andrea_296)

Es relevante que el miedo no versa sobre el enfrentamiento directo en el espacio físico con un grupo antagónico, sino que alude a la mediatización de una polémica que podría ser señalada por el propio movimiento feminista y, por tanto, por su propio grupo de referencia:

> *A min non me importaría pois ser, non sei, polémica porque, imaxínate, gaño un campeonato e a polémica é porque salgo eu coa bandeira independentista, pois iso me encantaría, pero en cambio o tema trans é algo que eu non podo cambiar nin elixín, non me gusta ser polémica por algo que eu non elixo e nin quero ter ningún beneficio porque non é algo que eu elixa.*
>
> (Entrevista_2_Andrea_303)

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

NETIANA: SUJETO POSTHUMANO e inmaterial que n(h)ace en Internet.

Figuración teórica alternativa del sujeto red. Ficción política que rebasa las fronteras de género, clase y raza y que sugiere nuevas preguntas sobre las formas de ser y de relacionarnos en el universo online. La netiana es una conspiradora del poder (la traición provoca un devenir mutante rompiendo toda conexión de género, clase o nación con la familia que se traiciona). La netiana es una confrontación con lo dominante.

El mito netiana (Zafra, 2005)

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

6 CONCLUSIONS

> *"Una investigación de corte cualitativo no finaliza hasta que los lectores eventuales del informe de investigación en el que se plasman sus resultados interiorizan, critican y reflexionan sobre la misma."*
>
> (Jorrín-Abellán et al, 2021, p. 284)

Recovering the quote that heads this text, this chapter aims to guide a reflective and critical process on the construction of the teleidoscope, the gaze that is placed on the artefact, the first traces that are glimpsed and the task of composing an intelligible image, endowed with a meaning. A task that is necessarily collective and that can add a small piece to a larger mosaic, in which the tiles and crystals that support a system and education that can be reimagined are broken, moulded and created.

This research was born with the ambitious desire to locate clues to rethink, from a feminist perspective, the notion of digital competence, the identification of keys to influence a digital divide that precedes the very existence of this materiality. A motivation that mobilises the posing of the research question in the topic of the study and the objectives through which to answer it. That is why, in the following sections of this chapter: an effort is made to reconstruct the main results obtained in the discussion of the phenomenographic categories, to account for the objectives of the study achieved; followed by a reflection on its implications in the area of didactics and school organisation; and, finally, a dialogue is established between this report and the process of subjectivation of the researcher who writes it, her imprint in each of the stages of the work, the place she occupies today, the limitations of this process and the look towards the future.

6.1 RESPONDING TO THE RESEARCH OBJECTIVES

This section proposes the exercise of responding to the research objectives of the study on the basis of the categories emerging from the phenomenographic analysis. To this end, the main results discussed in each of them are recovered and organised according to the following sub-headings: the experiences of interaction and participation of young Galician adolescent girls; the experience of discourse production about being a woman in hybrid networks; and the opportunities, limitations and participating agents in literacy.

6.1.1 The experiences of interaction and participation of young Galician teenage girls

The experiences of interaction and opportunities for participation encountered by the young women involved in this study allude to objectives two and three: to understand how Galician teenage girls construct different experiences of interaction mediated by digital technologies in

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

a hybrid framework; and to identify the opportunities for participation in the experiences of interaction mediated by digital technologies of Galician teenage girls.

The distance between the two lies in the negotiations, an exercise of power that the participants put into play in their practices. In the first category explored in the results (see section "El calco…"), it becomes evident, firstly, how hypermediations – insofar as discerning between the mediations pointed out by Martín-Barbero (1987, 2004) is complex in the game of media convergence – reflect an asymmetrical power relationship. In it, the participants carry out an exercise of interaction characterised - in the range of variation of the different experiences - by a time and form of doing in a way that is regulated by the platform. Through this exercise, the young women repeat and rework productions generated by the collective of a blurred community, constantly curating and redesigning the representations of themselves that they configure, for the sake of coherence with a framework of meaning and the accumulation of indicators of interaction comparable to prestige, power.

In this game, the place of the architecture of platforms that claims the identification of material mediation in the configuration of the digital divide is evident (Van-Dijk, 2020). We are not talking about the material access to this architecture, the use attributed to it or the benefits that can be extracted from this process, but about the way in which access is gained to an imaginary that places the individual in a place of the thinkable, the imaginable and the representable. That is, it does not allude to the capacity to engage in social debate or to produce meaning, but to the deep understanding of how in hybridity a kind of truth is configured and induces a form of practice that interpellates the whole body and its meanings in the social context, mediating the acquisition of agency to engage in such debate and the form and content of constructed meaning.

While this idea is conceptualised as a fourth level of the divide, given the evolution of digital research and technologies, it does not correspond to a watertight category, but rather as a line of links in the rhizome that intersects with access (first level), use (second level) and the benefits that are extracted from it (third level) (Van-Dijk, 2020).

This would be a natural divide of the platform society model (Van Dijck et al., 2018) that is imposed in the face of limited competences not lacking in knowledge - insofar as the participants in this study demonstrate, in different complexities and degrees of conceptualisation, profound knowledge about what they seem to identify as a consensual code of conduct - but in attitudes, knowledge and skills for the problematisation of these architectures such as the hidden curriculum of private institutions. This tentative idea does not deny the exercise of agency that is addressed in the following lines of this section, but rather points out the limits and spaces of expansion established for collective practices where choice is constrained by what a priori could be simplified to the inertia of the group.

In this sense, although the young women with greater socio-cultural capital, with family support, more defined and hybrid communities and a high motivation to produce their own productions, show a greater capacity to name and identify the tensions with the times imposed by the platform, as well as to generate original productions situated in their own experience based on processes of curation and transmediation; nor do they problematise the platform and

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

its influence on their own dynamics, managing to articulate more complex practices in which they deploy knowledge that responds even more adequately to the demands of the platform.

In this framework, in the process of recursivity, the families and communities where it is practised give meaning to a machine that moves beyond the individual, the collective or the platform; they emerge as referents of a rituality that hybridises the ways of doing in its different stages and moments.

It is then pointed out how the frameworks and spaces of openness for collective practices of symbolic and cultural production stimulate a becoming a subject that is simultaneously a worker and a commodity from childhood, a creator of surplus value and adapted to the demands of a precarious context. At this point in the reflection, it is understood that assuming these platforms as part of the rhizome of adolescent girls and safeguarding the opportunities that the literature review warns of, would require a critical education that enables them to question, negotiate (Luke, 2000) and create material alternatives (Knox, 2019). In other words, an education that assumes citizenship in a hybrid social context (Latour, 2008) and, therefore, should go beyond the debates on how to train to be a user of private space.

On the other hand, to place oneself firmly and solely in this first conclusion implies running the risk, as noted above, of incurring in a moralistic determinism that returns to adult-centred paternalism or androcentrism, questioned by the feminist approach to the notion of emancipation of critical education (Orner, 1999). The study participants return in their accounts to the exchange of information, in line with Gleason (2018), Jackson (2018), Morrison (2021) and Vázquez-Barrio et al (2020), which result in complex experiences of negotiating the frames of meaning of the immediate context. They form a complex rhizome, in which small transformations take place that to some extent subvert power relations that are not accessible in the family framework and to which the school does not return. In this context, participatory culture (Jenkins, 2008) emerges as an enabler of access to new frameworks of meaning and questioning. Examples are: the questioning of family ideology or the construction of links with the culture of origin in a migratory process achieved by Maia; the access to practices traditionally linked to the male social imaginary for Antía; the configuration of affective links and artistic expression that overcome exclusion and harassment in the stories of Lorena, Nadia and Yaiza; as well as the response to a restlessness and constant change possibly linked to attention deficit and hyperactivity in the latter (who constantly focuses on new tasks in which she delves into for a limited time, but manages to give meaning to contents of the school environment that lacked it until then); or the self-identification, political subjectivation and vindication achieved by Andrea. Scenarios that are not accessible in the immediate context even when families have a higher socio-cultural capital, insofar as they go beyond their own framework. This does not deny the normalisation promoted by the platform or the reception of violence, but it does imply a movement. In this sense, the vanishing points configured by the participants in the rhizome of practice do not necessarily result in a rupture that subverts the oppressive power of gender - as could be exemplified in the promise of post-feminist liberation discussed in the following section - but rather, at this point, it is worth questioning what notion of emancipation is being sought and what is being deposited by the academic gaze on adolescent girls. The participants' experiences reveal a disagreement with the categorisation made possible

by the sex-gender taxonomy and its imaginary, a tension that invites them to expand the lines of their practice as far as they can go, in order to trace - as a process of remixing - the available designs. It could be argued then that there is a revulsive that can be fed, not with information - excessive in the digital media (Fuentes & Belando-Montoro, 2022) and received with weariness in schools - but situated in everyday practices and committed to their politicisation in the search for transformations (Green, 2002; Janks, 2000). This is a premise that feminist theory points out and calls for.

6.1.2 The experience of discourse production about being a woman in hybrid networks

The gender device in the experiences of participation mediated by digital technologies is explored in objectives one, four and - in an emerging way - seven of this work: to understand how Galician adolescent girls experience the production of discourse about being a woman who interacts in hybrid networks; to identify the marks of gender in the different experiences of participation mediated by digital technologies of Galician adolescent girls; and to identify the critical incidents perceived by Galician girls in their experiences of interaction and participation mediated by digital technologies according to their subjectivity. In other words, this section deals with becoming a woman in mediated participation, in a double game that combines the agency and negotiation of a discourse of femininity and the ways in which gendered technologies of power are articulated in the flow of practices.

In this respect, the results point to a transformation in the rhizome that is reflected in the constant reflections in the data on identity concerns, the adoption and vindication of symbols, the identification and repudiation of regulatory violence or the questioning - not least, but not necessarily productive - of where to place oneself in a polarised and instrumentalised social debate.

All of these are signs of the subversion of the norms that constrain a notion of patriarchal femininity. In contrast, in the limits and openings noted in the previous sub-section, this push for change seems to become the configuration of a post-feminist imaginary (Calder-Dawe & Gavey 2016; Dobson 2011) that passes through the negotiation of ambivalence between self-surveillance (Gómez-Urrutia & Jiménez-Figueroa, 2022; Jackson, 2018; Regueira et al, 2023; Setty, 2021; Vázquez-Barrio et al, 2020) and exhibition under the male gaze (Mulvey, 1988).

With regard to self-surveillance, in alliance with the results identified around this issue in the state of the art, a game emerges between the modification of the body and identity and the temporary concealment that culminates in the exhibition or expression of its pursuit. This is verbalised by Nadia and Lorena as a desirable exercise in empowerment, which can be interpreted as a neoliberal notion of the concept where visibility and a seemingly obligatory sexual agency are put at the service of the platform. The body transformed by an eating disorder or the apprehension of a discourse where all bodies are valid, but only insofar as they can be sexualised, seems to alleviate self-surveillance, which then enables exposure. In this sense, although each practice is its own insofar as the body is (Sontag, 2006) and, therefore, so will be the agency, interpretation and representation of it, expressions of a patriarchal archetype of the disposition of the female body and its relation to men emerge: romantic love, the man as evaluator of erotic capital or the erasure of the woman in the image are presented as

USC universidade de santiago

technologies of gendered power. In this exercise, the collectivity of such negotiations becomes visible in the audience that validates change, which: exercises the symbolic violence of aggression under the humorous pretext sustained in rape culture (Tardón-Recio, 2022); or classifies and excludes under the male judgement and gaze (Mulvey, 1988) what is desirable or undesirable.

These results then challenge a post-gender idea of participatory culture, which returns to Zafra's (2008) point in allusion to the role of the materiality of the body and gender agency in cyberspace when she draws an analogy with Virginia Woolf's own room. While some research points to the increasing exhibition and self-sexualisation of men in accordance with a hegemonic canon on platforms (Fioravanti et al., 2022, Korkmazer et al, 2022) - which would even allow us to question whether the emphasis on women's representations does not mobilise a patriarchal construction of difference - it is worth asking about the technologies of power at work and whether these place them in a power-knowledge relationship in relation to a privileged equal (male, white, heterosexual) or to society as a whole.

In the quest for visibility, the participants conceive of themselves as free subjects to participate, as they access and interact at the convenience of capitalism for the sake of being free subjects (Artouse, 1982). The interpretation of participants as labour force and commodity calls into question studies that have focused on the presence and reach of women on these platforms that act as a referent (such as Regueira et al., 2020). While they are underpinned by the same idea that feminist studies have questioned around women's access to employment as a form of liberation per se (Hooks, 2017). Thus, it can be seen how the concept of prosumption could be territorialised in the capitalist and patriarchal machine, inviting the oppressed subject to participate in a becoming that urges the tracing of power-knowledge, with few opportunities for escape: a normalisation that both transforms and preserves the status quo.

In this framework, the motivations for a transformation, which are found with information in everyday practice on digital platforms on the feminist question, seem to be situated on a cultural plane where the symbolic and aesthetic bring them closer and cohere them to a group. Although these symbols are political, they do not enable a political questioning of the violence experienced and the representations constructed within the framework of a social imaginary, i.e. to collectively problematise the violence experienced individually.

It is therefore possible that a divide relating to the architectures of the platforms - which exceeds the young women's own capacities - facilitates the agitation of the revulsion against a felt violence, but - in the hybridisation and depoliticization of the movement (Banet-Weiser, 2018) - does not allow these tensions to be conceptualised collectively. At this point, feminism seems to be of little or no bother to some, insofar as it does not seem to question or problematise power relations; and very annoying or problematic for others, who under the same premise and fear of the loss of privileges assumed as natural, demand the re-establishment of order (Ballarín, 2020).

This is not meant to overshadow how Lorena manages to identify and question the misogyny that permeates the safety talks she receives at the centre, Nadia's indignation at feeling denied in the language - which requires her to know when she is being questioned or excluded from the generic masculine -, Yaiza and Andrea's rage at the denial by their female

colleagues of an asymmetry that places them in a position they are not willing to occupy, or Maia's indignation at Bolsonaro for the misogynist violence of his discourse. What is in question is the transformative scope of these experiences if they are not endowed with content and the reflective process is not guided so that it can be thought from the collective, structural and situated at the root of the power-knowledge system.

Likewise, it is worth reflecting on how polarisation challenges the feminist movement when it is perceived with fear by those who assume themselves to be feminists in a hybrid rhizome where public exposure is presented with a double edge (Jackson, 2018).

The questioning of one's own daily practice is thus once again a relevant part of educational action. At the same time, it calls into question: on the one hand, the emphasis placed on sexting, bullying, grooming and other extremely important issues, but which, by placing themselves at risk - perhaps raised by the discourse of media panic - neglect an edifying and unnoticed everyday life. And, on the other hand, the assumption of the age group's mastery of everyday communicative practices is called into question, which resonates with the dangers already warned about the assumption of a generation adventurously described as natives of a digital time.

6.1.3 Between literacy and competences: opportunities, constraints and actors involved

Perceptions of literacy processes and competence performance refer to objectives five and six of this paper: to explore the relationship between the practices that take place in the experience of participation and the critical digital competence of Galician teenage girls; and to identify who and how they act as referents in the digital practices of Galician teenage girls.

In the reflection on the opportunities for negotiation, already addressed in the sub-sections of this section, the limitations related to the identification of the power and problematisation of the platform are revealed. A difficulty that contrasts with in-depth knowledge about the demands of these architectures for the achievement of a visibility objective or the ways of constructing narratives; not, however, with a low technical mastery of the basic handling of artefacts and software.

In this game, the family reveals itself as a facilitator in the introduction of the participants to an ambivalence that oscillates between the incentive of exposure or the exaltation of the opportunities for interaction and an exercise of parental control that reaches the point of prohibition, the latter in resonance with the works identified in the state of the art (Lebrusán et al, 2022). An exercise that is not exempt from a gendered reading, insofar as the first side of ambivalence is present throughout the family nucleus with the father predominating, while the side of control as protection comes from an exercise of maternal care linked to security, conceived from the risk in the physical space and lacking strategies that would allow it to achieve its mission in a hypothetical situation of danger.

For its part, the school is perceived as alien to these concerns, insofar as it is only linked to digital technologies in allusion to instruments that appear occasionally in teaching practices. In this sense, two key issues emerge for discussion: on the one hand, the deletion of the mobile phone, which translates into clandestine use without training; and, on the other, the exhibition practices reported in the educational centre, which seem to incur in a game of accountability

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO

where the quality of teaching is measurable under the indicators of exposure and visibility, through which the girls measure their popularity and worth.

In relation to the first question, while authors have noted the opportunity to build on trends in the implementation of mobile phone banning measures in order to rethink critical literacy (Selwyn & Aagaard, 2021; McFarlane, 2019); it is worth noting not only the questionability of the benefits of this measure, (Kessel et al, 2020), but also, in the family contexts narrated and the experiences of practice outlined in the previous sub-headings of this section, how this affects social divides - in the framework of this study, gender - and how this favours the becoming of a neoliberal subject. Insofar as prohibition implies the negation of a materiality that constitutes and is constituted in the practices of subjectivation. In other words, not only does it attempt to remove the digital everyday life of adolescent girls from the centre, but, in a context marked by the hybridity of their practices, it also implies the negation of their time.

Thus, the gap between the everyday life of adolescents and the classroom could run the risk of questioning the democratising function of the educational institution. A reflection that is perhaps excessively pessimistic, but which resonates with the stories of fear and rage in which those young women who claim to be feminists point to the centre as a place where they are relegated to the margins.

In turn, for the sake of questioning the neoliberal subject and, specifically, the neoliberal woman, it is worth problematising - in allusion to the second question - the way in which the exhibition of the centre's activities on platforms, as a kind of accumulation of badges that involves feeding the digital footprint of the student body (Selwyn, 2015), responds to the resignification of educational quality in terms of the market and the rendering of accounts with public administrations. In other words, a commodification of the educational centre, not of the educational task itself, but of the institution and its objectives.

In the meantime, what is related to the everyday life of teenagers, mediated by digital technologies and which, according to the participants' perception, feeds the problems that are externalised in the centre - such as the popularisation of a reactionary anti-feminist movement and a conflict that echoes social debates - is relegated to specific informative talks that are unconnected to the experience, where police forces and people from outside the teaching profession take over, not without a patriarchal gaze that is identified by Lorena in a critical exercise.

A trace of the movements of the centre perceived by the young women that does not necessarily expose their teachers, to whom they refer mostly with understanding - beyond the training needs pointed out - but rather the administrations as a nodal agent in the rhizome.

In this framework, the participants return to the communities of practice and popular content-creating figures facilitated by the platform - as noted in the state of the art in relation to passive participation (Chu, 2023) - where women disappear from the narrative, also in the voice of young women who identify with the feminist movement.

6.2 IMPLICATIONS OF THE STUDY FOR THE FIELD OF DIDACTICS

This research is located in non-formal education with the aim of understanding a reality inhabited by students that can raise different challenges of a didactic and organisational nature. However, the school appears as a central node in the participants' accounts, which goes beyond

the intentional question of how sex-gender and digital issues are addressed in teaching, in order to inductively situate the school as a central space for socialisation and the teaching staff as key agents in the experience. The school and the secondary education centre are then presented as an important power device in the participants' conceptions, which requires detailed attention and which goes beyond the identification of nodes of interest for teaching connected to the challenges of their time.

In this sense, the question of didactics, understood as the science that deals with the processes of teaching and learning in order to propose their consistent implementation for educational purposes (Contreras, 1994), is recovered. This implies, on the one hand, the identification of teaching as a human practice that morally commits those who carry it out; and, on the other hand, its identification as a social practice that responds to needs, functions and determinations that are beyond the intentions and individual forecasts of the direct actors in it, requiring attention to social structures and their functioning in order to understand its full meaning (Contreras, 1994).

From this perspective, the possibility of understanding the didactic question from the participants' point of view is assumed to be complex, since what happens in the classroom does not only depend on the categories of understanding that they possess, but also on a series of extra- and intra-classroom pressures that may not be perceived by the different agents involved individually (Contreras, 1994). On the contrary, these narratives do allow for didactic reflection, from their conceptions and experiences about agents, organisational and administrative structures, places, physical and social resources. Therefore, the aim is to establish a dialogue between the written curriculum in secondary education, scientific research on critical digital literacy and the conclusions of this work, more with the intention of mobilising a reflective process that makes it possible to identify lines of future work than to provide answers.

What does didactic reflection on the experiential narrative on gender issues and digital technologies involve?

In reference to the gender issue and the difficulties of didactic discussion, Ballarín (2020) points out that the growing presence of feminists in the field of education is scarce and ambivalent. The state of the art shows a strong interest and concern for the issue, but it does not seem to be in dialogue with feminist theory and the field of gender studies. As a result, it has limitations in going beyond sex-gender variation in perceptions and practices; it also fails to problematise the processes of construction of this difference, incurring in the potential risk of reproducing the gap.

This is not intended to undervalue the efforts made, nor to belittle the volume of work and academics who have worked on the feminist question in this field, nor to deny their work, but rather to suggest the need to generate a debate within the field of didactics that focuses on the consequences of the androcentric dominance of the theory and practices of this discipline.

Didactics and the subjectivising process identified in adolescent everyday life are found in this work in the notion of social practice. Practices are situated in conditions of production and are articulated in the negotiation with a materiality that necessarily takes place in action. If we consider that the subject becomes - also a woman - in practice, the materiality of her time is necessarily part of who the individual is. This is suggested at the time by second wave gender

USC UNIVERSIDADE

studies when they question the material conditions of exclusion (Firestone, 1979; Hester, 2018); but also with regard to digital technologies through the idea of the artefact as an extension of the hand and the body. To paraphrase Sadin (2017): technology is mediating our relationship with the world, and the optical speed of its access provides the subject with hyper-individualised assistance with a technology that constantly intrudes into everyday life, thereby extending our physical possibilities.

How does the written curriculum dialogue with the experience of the participants?

The curriculum as an artefact includes the question of gender, which is included in the regulation of minimum teaching in primary education (Royal Decree 157/2022) and secondary education (Royal Decree 217/2022) in relation to pedagogical principles, citizenship competence, specific competences of the different subjects, contents and evaluation criteria. On the other hand, the gender approach does not imply a feminist prism, a term that only appears in relation to a historical perspective of the struggle for social rights in the fields of history and geography or education in values. Gender equality, stripped of its theoretical-interpretative framework, thus appears among an amalgam of causes and intentions that could be questioned from a feminist prism - such as the notion of social and entrepreneurial entrepreneurship - and which do not necessarily translate into a paradigm from which to rethink the didactic question. It is then transferred to the contents from the questioning of sexual difference, which is close to an attitude, and assessment criteria are proposed that hardly allow for this task - among the immeasurable volume of assessment criteria that teachers are faced with (Fraga-Varela & Ramos-Trasar, 2023). In this way, the curricular gender perspective transitions towards a transversality blurred in the text.

In this sense, it is no coincidence that the small figures of feminism in the teaching shared by the participants of the study do not take place in the framework of coeducation, but in isolated bubble groups in the classroom or in specific works where an amalgam of causes that seem to respond to the same thing are taken as a transversal axis. Nor is it that the conversation in these spaces returns to the question of identity, under a blurred and neoliberal notion of the freedom to be and to do, which resonates more with the subject stimulated by the platforms than with the questioning of the systems of power-knowledge that configure a margin and mould women's bodies and subjectivities according to a structure. Insofar as, from the curricular structure itself, a gender approach is integrated that does not problematise the subjection to the gender device in the (anecdotal) reduction to its effects.

In this line, in the participants' perception of their figuration in educational practices, complex technologies of power emerge that reproduce the patriarchal structure even when they address the issue of equality. The aforementioned bubble groups, those equality groups in which Andrea and Yaiza are involved, can then be understood as a specific governing action that produces power-knowledge through technologies of the self that are actualised, rejected or put into practice through the body (Gore, 1996). Insofar as they symbolically situate the body in an exercise of classification, where the feminist question leaves the classroom and is located in a margin. In this margin, illustrated in Figure 86, the feminist question is presented as unproblematic, in that it does not question the root of power-knowledge and focuses on a depoliticised notion of gender equity. This does not imply that the social debate that is taking

place about feminism and its goals or the confrontation with a reactionary group does not also emerge in the classroom. Instead, when it does emerge it is through the voice of the student body, as a visceral confrontation that is dissipated by teacher action without being addressed in the teaching-learning processes; either to avoid conflict, in the absence of training or guarantees from the teaching staff, or other possible reasons that require detailed attention. This seems to point to a regime of self-discipline, in which not only the young feminists are self-policing (Foucault, 2003) from the margin in which they have been placed, but it is the students who point out the problematic other. An expression of a technology of power in which silence and silencing reinforce the notion of a problematic feminism that occupies the opposite position to a supposedly antagonistic movement. An exercise of equating that reduces the feminist movement to reaction, denying it a theoretical-interpretative framework with the capacity to interpret social processes, which is lacking in the reactionary movement that opposes the loss of a privilege that is understood to be natural to those who hold it (Ballarín, 2020). For Jennifer Gore (1996), this implies the negation of the pedagogy that is defended, understanding pedagogy as the production of knowledge (Gore, 1996).

In this way, under a curricular proposal that points more - in a blurred way - to sexual non-differentiation and discrimination than to the problematisation of the power that shapes these relations, the educational centre echoes the polarisation of social debates, the agitation of anti-feminism and an internal confrontation of the feminist movement (Peña-Fernández et al, 2023). A context in which the participants warn, from different places of experience: the feminist woman, a troublesome woman, is pushed aside or silenced; while equality seems to be promised to those who assume to be equal and is camouflaged under an exercise of aspiration to masculinity.

In this sense, the challenge of a feminist education - in relation to these first reflections on the data of this study - goes through the problematisation of the approach, depoliticization and emptying of content with which the feminist task could be transferred to the classroom from the curriculum, which - at the same time - addresses the oppressed subject while being permissive with violence, perhaps - as a hypothesis - a product of the complexity in which teachers are circumscribed, trying to contain the conflict.

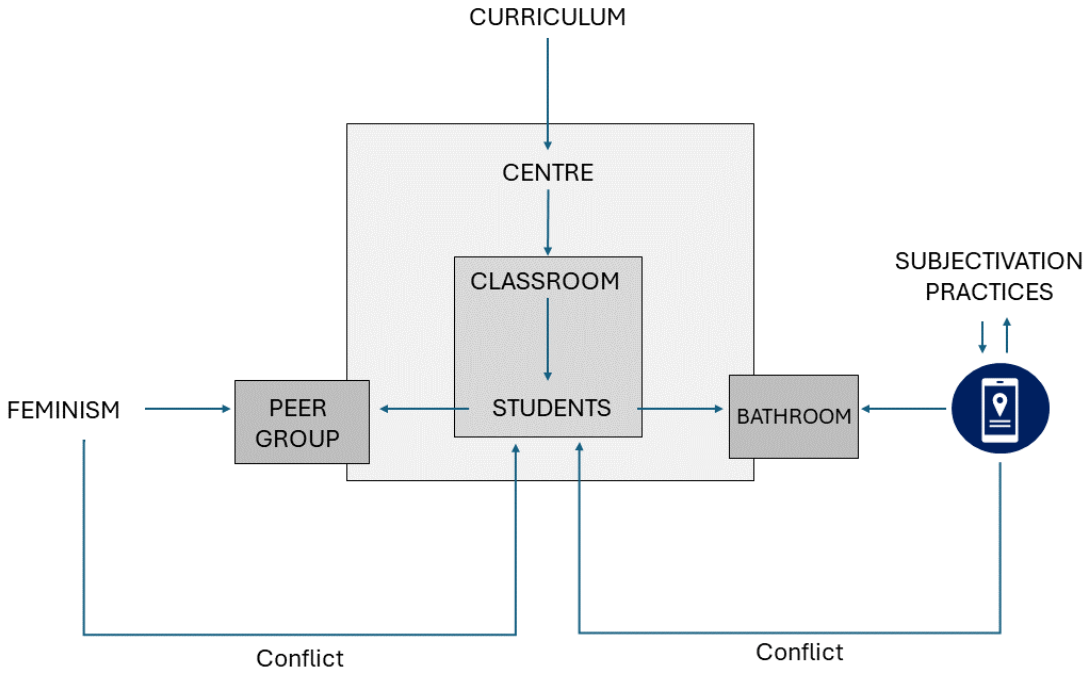
Likewise, thinking about the place occupied in the educational task by the practices of subjectivation of young women and the reproduction or questioning of the gender device necessarily connects with digital literacy, given the impact of digital practices on the negotiation of the self.

In this sense, the written curriculum incorporates the structure of the DIGCOMP project (Ferrari, 2013; Vuorikari et al, 2016; Carretero et al, 2017; Vuorikari et al, 2022), where digital competence is presented in the singular, divided into sub-competences that correspond to the thematic areas of the project. Under this prism, digital technologies are equated with instruments without agency, whose desirable use is delimited vertically from and for the academic sphere: guided searches on the internet, reuse of technological materials, computer programming by blocks, educational robotics, use of virtual tools or platforms to build new knowledge, communicate, work cooperatively in the framework of school activities or projects, etc. In this sense, the intention is not so much to question this approach as to emphasise the

absence of the everyday practices and concerns of young people, those in which they are susceptible to a gap in the exercise of citizenship among their age group today, not so much in a future job.

Figure 86

Diagram of the distribution of feminism and the mobile phone in the school curriculum



Source: Author's preparation.

In the perception of the study participants, the way in which this framework is transferred to the classroom is blurred into a kind of substitution of other technologies and the performance of anecdotal tasks, which do not entail a transformation of educational practices as a whole (Erstad, 2015). In this narrative, the mobile phone is blurred as an artefact, insofar as the practices alluded to in the competences outlined in the written curriculum and those others that are articulated in the classroom have little or nothing to do with this materiality. Assuming the implications of materiality in the exercise of practice and its agency for its transformation, a distance is established between practising with the computer and with the mobile phone. The latter, linked to the everyday life of young people, is removed from the task of teaching, which emerges in the centres in resonance with what has happened with feminist voices: the mobile phone is displaced to the margins of the centre, located in the underground. Located in the bathrooms, in the stories of Andrea and Maia, even more so now that the political debate in Galicia points to their prohibition in spaces of rest, play and transit. In this sense, and as illustrated in Figure 86, the bathroom is thus the place to which adolescent life is constricted.

The experience of the young women in conversation with the written curriculum points to a displacement of the problematisation of the gender device and of a central artefact in the negotiations of the same in the adolescent stage towards the unwritten curriculum. Assuming

this concept, according to Breeben (2007), instead of the notion of the hidden curriculum, insofar as the written artefact also conceals a position on these issues that is not accessible in the text. In this framework, the articulation of questions about the capacity of the school - under the prescription of the curricular artefact dictated from the administrations - to facilitate the expansion of lines of flight towards a reconfiguration of the power-knowledge systems; or what is similar, the exercise of teaching politically committed to emancipation and democracy.

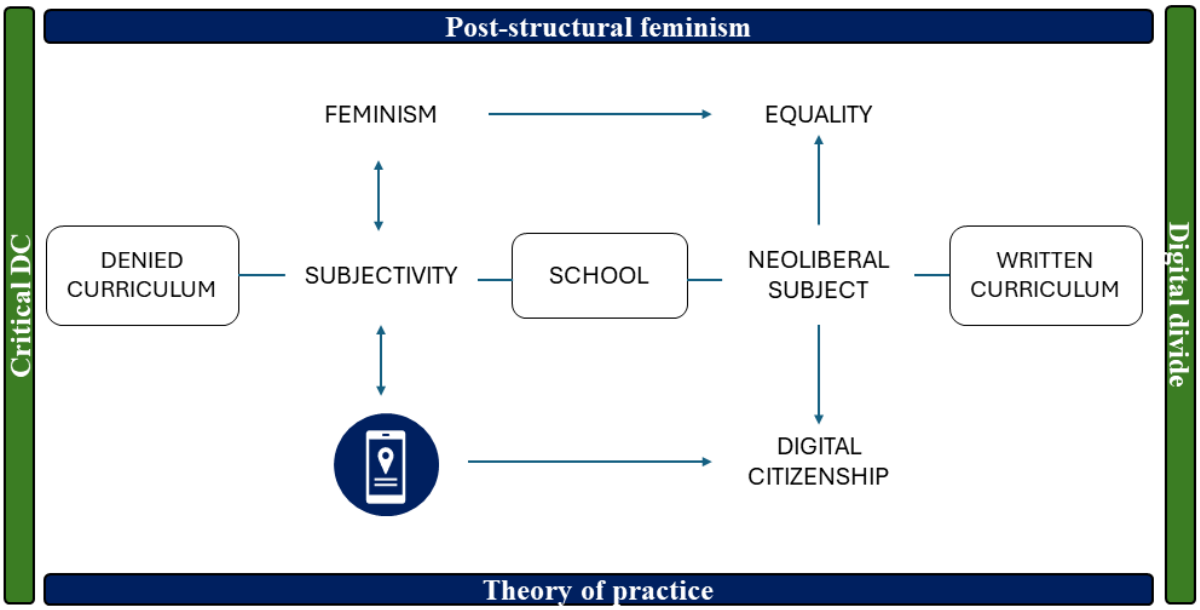
Likewise, there is an urgent need to resolve the tensions in which teachers find themselves in the face of the complexity of a social conflict that seems to be necessarily making its way into the classroom (Figure 86).

What happens then with practices?

From this prism, the initial scheme that structured this work transitions into a new form when conversing with the school context (Figure 87): equality might not return to feminism and digital citizenship nor to the materialities of its time, but respond in a vague way to the demands of a becoming neoliberal subject - which requires equal access to work in STEM disciplines and integration into an uncertain future, but not necessarily the questioning of power at its root. Within this framework, there seems to be no place for the problematisation of how this transition and integration would then take place; that is, the questioning of the ways in which other, more complex, deeper and more abstract gaps than the immediate motivation of a feminism legitimised only when it aims to safeguard one's own life could be given rise to.

Figure 87

Reformulation of the theoretical articulation from the school's perspective



Source: Author’s preparation.

In this framework, there seems to be no place to attend to digital practices where young women reveal a tension in the negotiations of the imaginary of femininity and the representation of the self between a revulsive yearning with the system of power-knowledge that violates them

and a reproduction stimulated and limited by the platforms. A tension in which the reproduction of a neoliberal female subject emerges, empowered by an obligatory sexual agency (Setty, 2021), traversed by rape culture (Tardón-Recio, 2022), willing to exhibit for the economic benefit of a business model (Van Dijck, 2018) and which problematises the construct of femininity through the rejection of the female subject (Mulvey, 1988) or from the fear of a reactionary movement. A negotiation that also takes place in the school and returns to it, as a social reality that is and is constituted in this space. However, educational institutions deny it insofar as the curriculum, school organisation and teaching practices do not have the capacity to look at it: it does not enter into the place of the possible and does not have artefacts that direct the senses towards the becoming of the subject.

A reflection that questions the object of criticism: ***does the school need another critique of its emancipatory capacity?*** Without denying the teacher training needs pointed out by Andrea, a structure is called into question where teaching practices are delimited in a vertical way and hardly meet the daily practices of the young women, limiting the possibilities of going back to them and their analysis. Two parallel paths are thus traced, where the school is simultaneously assumed to be a place for learning, but not a place for being - even though this is inevitable -, acting as a normalisation device. In this way, we do not seek an analysis that contributes to the damage of the school, but rather situates it in a transformable social rhizome, from which to imagine a reconstruction of its tasks and priorities situated in the pupils and on account of contemporary needs and an uncertain future. In the words of Jan Masschelein and Maarten Simons (2013), the school and the teacher:

> Must allow children and young people to renew the world through study and practice – through the way they interact with the world and give their own meaning to it. Failing to do so – and thus saying 'this is important, so you have to handle it this way' – would mean depriving the young generation of the chance to renew the world (p. 87).

6.3 RECOVERING THE TELEIDOSCOPE

In this epigraph I recover the first-person voice, in the form of a narrative vignette. Today I sit in front of my computer screen, four years after having started my enrolment in the PhD programme, assuming that any process of intellectual construction is always unfinished - which confronts us with an almost endemic dissatisfaction with the results - but feeling that the time has come to bring closure to this path.

Four years after drawing my first sketch of the teleidoscope in the Research Plan, I see an artefact that is far, far removed from those first sketches. This report documents an arduous process: the construction of a model, the first twists and turns of its structure - through which I could see nothing - its deconstruction and subsequent assembly, the first reflections of light that gave me back shapes and colours, the search for a more defined image and the interpretation of a mosaic that seemed to take shape. In this process, research subjectivity is more than an instrument that allows me to situate the conflict of my life experience and that which I sought to see at some point, but also highlights the reason for the tensions that I point out in some paragraphs of the text of the results and to which I now return.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

The experiences of the young women who generously participated in this study, placing their intimacy and trust in this task, resonate with my own, and in these resonances I now identify possible limitations and future directions for this work.

The inertias of reproduction that I pointed out in their practices necessarily bring me back to the same inertias that I am dealing with today, on my way to training as a researcher within a career that responds to market demands and accountability through the accreditation system. The curation of content and the redesign of the constant self in participation resonate with my arrival at this University under the excitement of starting a new path, as if this decision would set a kind of counter to zero and allow me to redefine myself. An idea that returns with every reading and learning, when I revisit those texts that are already published and that I would have liked so much to reedit. Self-surveillance and fear have challenged me since the first practices in which I participated in digital platforms, but they also resonate today with the fear that concluding this text and presenting a work that I consider to be only the first steps in a learning process generates in me.

And, in these resonances, perhaps one of the disappointments that this work leaves me with, and I assume its limitations - without questioning its value - is the emphasis on a critique that perhaps has not facilitated the detailed attention due to the revulsions in which the participants of the study questioned in some way a status quo. Reflections of a restlessness that I contemplate with astonishment, as impossible to think of in my adolescence, even though we are not so many years apart. In this sense, I return to Maia's migratory process, Yaiza's diagnosis, Andrea's transition or even those who are not there, such as racialised adolescent women; life experiences that are more distant from mine and that I consider today, also from my privilege: they deserve other attention and have the potential for a deep understanding that provides clues to rethink the challenges of today.

Finally, in the exercise of identifying the limitations of this work, I return to rethink the limits and objectives of a critical intentionality that goes beyond the mere act of questioning, in the search for other socio-technical scenarios, today utopian. In this questioning, the school comes to the fore: its first-person narrative is missing, the tensions in which it is articulated are overshadowed, and perhaps it requires a more horizontal approach from the academy that would allow it to advance in critical literacy.

This concern is configured as a line for the future, for which it is hoped this work could be the prototype of a more sophisticated, collective artefact from its first anchorage and focused on working together with a school that perhaps does not so much need yet another critique, but rather the capacity to construct alternative paths to that which has been questioned enough.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

7 REFERENCIAS

Abadal, E., & Anglada, L. (2020). Ciencia abierta: cómo han evolucionado la denominación y el concepto. *Anales de Documentación, 23*(1). https://doi.org/10.6018/analesdoc.378171

Adams, N., Pearce, R., Veale, J., Radix, A., Castro, D., Sarkar, A., & Thom, K. C. (2017). Guidance and ethical considerations for undertaking transgender health research and institutional review boards adjudicating this research. *Transgender health*, *2*(1), 165-175. https://doi.org/10.1089/trgh.2017.0012

Adjei, J.K., Adams, S., Mensah, I.K., Tobbin, P.E. y Odei-Appiah, S. (2020). Digital Identity Management on Social Media: Exploring the Factors That Influence Personal Information *Disclosure on Social Media. Sustanbility, 12*(23), 9994, pp. 1-17. https://doi.org/10.3390/su12239994

Adriansen, H. K. (2012). Timeline interviews: A tool for conducting life history research. *Qualitative studies*, *3*(1), 40-55.

Agai, M.S. (2022). Disconnectivity synced with identity cultivation: adolescent narratives of digital disconnection. J*ournal of Computer-Mediated Communication*, 27 (6), pp. 1–11. https://doi.org/10.1093/jcmc/zmac025

Aguado López, E., & Rogel Salazar, R. (2002). La recuperación del observador en la construcción del dato: una lectura constructivista. *Cinta de Moebio,* (13), pp. 2-22.

Aguirre-García, J. C., & Jaramillo-Echeverri, L. G. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista latinoamericana de estudios educativos, 8*(2), 51-74.

Ahmed, S. (2004). *The cultural politics of emotion.* Edinburgh University Press.

Ahmed, S. (2017). *Vivir una vida feminista.* Ediciones Bellatera.

Aires, S. (2020). Laboured identity: an analysis of user branding practices on instagram. *TripleC, 18* (1), pp. 494-507, https://doi.org/10.31269/triplec.v18i1.1142

Åkerlind, G. S. (2005). Variation and commonality in phenomenographic research methods. *Higher Education Research & Development, 24*(4), 321–334. https://doi.org/10.1080/07294360500284672

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Åkerlind, G. S. (2012). Variation and commonality in phenomenographic research methods. *Higher Education Research & Development, 31*(1), 115–127. https://doi.org/10.1080/07294360.2011.642845

Åkerlind, G. S. (2018). What Future for Phenomenographic Research? On Continuity and Development in the Phenomenography and Variation Theory Research Tradition. *Scandinavian Journal of Educational Research, 62*(6), 949–958. https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1324899

Aktouf, O. (1992). *Méthodologie des sciences socials et approche qualitative des organizations*. Presses de l'Université du Québec.

Ala-Mutka, K. (2011). *Mapping Digital Competence: Towards a Conceptual Understanding*. European Commission. http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.18046.00322

Alfeo J.C., González de Garay B. & Rosado, M.J. (2011). Adolescencia LGBT en el cine español. Evolución, personajes y significados. Revista Icono, 14 (9), pp. 05-57.

Anderson, M. & Jiang, J. (2018). Teens' Social Media Habits and Experiences. Pew Research Center. https://www.pewresearch.org/internet/wp-content/uploads/sites/9/2018/05/PI_2018.05.31_TeensTech_FINAL.pdf

Andrade-Vargas, L., Iriarte-Solano, M., Rivera-Rogel, D. & Yunga-Godoy, D. (2021). Jóvenes y redes sociales: Entre la democratización del conocimiento y la inequidad digital. Revista *Comunicar, 29*(69), pp.85-95. https://doi.org/10.3916/C69-2021-07

Amorós, C. (2008). *Mujeres e imaginarios de la globalización: reflexiones para una agenda teórica global del feminismo.* Homo Sapiens Ediciones.

Amorós, C. (1991). *Hacia una crítica de la razón patriarcal*. Anthropos.

Appadurai, A. (1996). *Modernity at large: Cultural dimensions of globalization.* Minneapolis: University of Minnesota Press

Ardèvol, E., Bertrán, M., Callén, B., & Pérez, C. (2003). Etnografía virtualizada: la observación participante y la entrevista semiestructurada en línea. Athenea Digital. *Revista de Pensamiento e Investigación Social*, (3), 72-92.

Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea.* Fondo de cultura económica.

Arfuch, L. (2006). Las subjetividades en la era de la imagen: de la responsabilidad de la mirada. En I. Dussel y D. Gutiérrez (Coords.), *Educar la mirada: políticas y pedagogías de la imagen* (pp. 75-84). Manantia.

Ariztía, T. (2017). La teoría de las prácticas sociales: particularidades, posibilidades y límites. *Cinta moebio* (59), pp. 221-234. http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2017000200221

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ATLAS.ti. Scientific Software Development GmbH. (2023). ATLAS.ti Windows (versión 23.2.1) [Software de análisis de datos cualitativos]. https://atlasti.com

Ballarín, P. (2020). El giro feminista: "No es oro todo lo que reluce". In Sancho, J.M., Hernández, F., Montero, L., de Pablos, J., Rivas, J.I., Ocaña, A. (Coords). C*aminos y derivas para otra investigación educativa y social* (pp. 95-108). Octaedro.

Banet-Weiser, S. (2018). *Empowered: Popular Feminism and Popular*. Duke University Press Books

Bárcenas Barajas, K., & Preza Carreño, N. (2019). Desafíos de la etnografía digital en el trabajo de campo onlife. *Virtualis, 10*(18), 134–151. https://doi.org/10.2123/virtualis.v10i18.287

Baricco, A. (2019). *The game.* Anagrama.

Barron, B., Gomez, K., Pinkard H., and Caitlin K.M. (2014). *The digital youth network: Cultivating digital media citizenship in urban communities*. Cambridge, MA: MIT Press.

Bartikowski, B.,Laroche, M., Jamal, A., Yang, Z. (2018). The type-of-internet-access digital divide and the well-being of ethnic minority and majority consumers: a multi-country investigation. Journal of Business Research, 82, pp. 373-380. https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2017.05.033

Bawden, D. (2008). Origins and concepts of digital literacy. In C. Lankshear, & M. Knobel (Eds.). *Digital literacies: concepts, policies and practices* (pp. 17-32). Peter Lang.

Baumeister, R.F. (1982). A self-presentational view of social phenomena. *Psychol, 91* (1), pp. 3–26. http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.91.1.3.

Bell, B. T. (2019). ''You take fifty photos, delete forty-nine and use one'': A qualitative study of adolescent image-sharing practices on social media. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 20, pp. 64-71. https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2019.03.002

Bergomás, G.A. (2010). Las alfabetizaciones múltiples como eje de la formación docente. *Razón y Palabra, 63*. Recuperado de: http://www.razonypalabra.org.mx/n63/gbergomas.html

Bijker, W. (1995). *Of Bicycles, Bakelites, and Bulbs. Toward a Theory of Sociotechnical Change.* The MIT Press.

Birks, M., Chapman Y., & Francis K. (2008). Memoing in qualitative research: Probing data and processes. *Journal of Research in Nursing, 13*(1):68-75. https://doi-org.ezbusc.usc.gal/10.1177/1744987107081254

Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa.* La Muralla.

Bonilla-Algovia, E., Rivas-Rivero, E. & Pascual Gómez, I. (2021). Mitos del amor romántico en adolescentes: relación con el sexismo y variables procedentes de la socialización. *Educación XXI, 24*(2), pp. 441-464. https://doi.org/10.5944/educXX1.28514

Bourdieu, P. (1986). The forms of Capital. In J. G. Richardson (Ed.). *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 240-268). Greenwood.

Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice.* Cambridge University Press.

Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico.* Taurus. https://bit.ly/3YozO4E

boyd, b. (2014). *It's complicated: The social lives of networked teens*. Yale University Press. https://bit.ly/3y2HtZc

boyd, b. (2008). Why youth (heart) social network sites: The role of networked publics in teenage social life. In D. Buckingham (Ed.), *Youth, identity and digital media* (pp. 119–142). Cambridge, MA: MIT Press.

Bowden, J. A. & Walsh, E. (2000). *Phenomenography.* RMIT University Press.

Bowden, J. A., & Green, P. (2005). *Doing developmental phenomenography.* RMIT University Press.

Braidotti, R. (2004). *Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nómade*. Editorial Gedisa.

Bratich, J. (2018). Observation in a surveilled world. In N. Denzin, & Y. Lincoln (Ed.). *The SAGE handbook of qualitative research* (pp. 526-545). Sage Publications.

Breuer, F., & Schreier, M. (2007). Issues in Learning About and Teaching Qualitative Research Methods and Methodology in the Social Sciences. *Forum: Qualitative Social Research, 8*(1). https://doi.org/10.17169/fqs-8.1.216

Brinkmann, S., & Kvale, S. (2015). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing.* Sage publications.

Brinkmann, S. (2018). The interview. En N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (5 ed., pp. 576 599). SAGE Publications.

Broersma, M. (2019). Audience Engagement. In T. P. Vos, F. Hanusch y D. Dimitrakopoulou (Eds.). *The International Encyclopedia of Journalism Studies* (pp. 1-6). Wiley.

Brumm, A.M. (2005). Heroin as hero: the 'heroin chic' film in European cinema (1995–2000). *Studies in European Cinema, 2*(1): 65-74.

Burnett, C. and Merchant, G. (2011) 'Is there a space for critical literacy in the context of social media?' *English Teaching, Practice and Critique 10* (1), pp. 41-57.

Buckingham, D. (2002). *The Making of Citizens. Young People, News and Politics.* Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203132272

Buckingham, D. (2003). *Media education: literacy, learning, and contemporary culture.* Polity Press.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Buckingham, D. (2005). *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea.* Ediciones Paidós.

Buckingham, D. (2015). Defining digital literacy – What do young people need to know about digital media? *Nordic Journal of Digital Literacy, 1*(04), pp. 263–277

Buckingham, D. (2020). Epilogue:Rethinking digital literacy:Media education in the age of digital capitalism. *Digital Education Review, 37*, pp. 230-239. https://doi.org/10.1344/der.2020.37.230-239

Budgeon, S. (2001). Emergent feminist (?) identities. Young women and the practice of micropolitics. *The European Journal of Women's Studies*, *8*(1), 7–28.

Buitrago, A., García Matilla, A., Gutiérrez Martín, A. (2017). Perspectiva histórica y claves actuales de la diversidad terminológica aplicada a la educación mediática. *EDMETIC, 6* (2), pp. 81-104. https://doi.org/10.21071/edmetic.v6i2.7002

Burbules, N. (2004). La red como un lugar retórico. En I. Sneyder (Comp.), *Alfabetismos digitales: comunicación, innovación y educación en la era electrónica* (pp. 115-128). Archidona: Aljibe.

Burnett, C., & Merchant, G. (2011). Is there a space for critical literacy in the context of social media? *English Teaching: Practice and Critique, 10*(1), 41–57

Butler, J. (2010). *Mecanismos psíquicos del poder.* Cátedra.

Calder-Dawe, O., & Gavey, N. (2016). Making sense of everyday sexism: Young people and the gendered contours of sexism. *Women's Studies International Forum*, 55, pp. 1–9. https://doi.org/10.1016/j.wsif.2015.11.004

Canclini, N. (2011). Comunicación y Ciencias Sociales: el giro transdiciplinario y la política. *Oficios Terrestres, 1* (27), pp. 1-19. https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/oficiosterrestres/article/view/1298

Cánovas-Pelegrín, R., Ballesta-Pagán, F. J. & Ibañez-López, F.J. (2022). Percepción de los adolescentes sobre el consumo de redes sociales. *RELATEC. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, *22* (1), pp. 123-134. https://doi.org/10.17398/1695-288X.22.1.123

Camacho-Miñano, M.J., MacIsaac, S., & Rich, E. (2019). Postfeministm biopedagogies of Instagram: young women learning about bodies, health and fitness. *Sport, Education and Society, 24*(6), 651-664. https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1613975

Cambra-Badii, I. & Paragis, M. P. (2023). Imaginarios sociales de las adicciones en las series: representaciones de la hipermodernidad. *Revista española de drogodependencias, 48*(2), pp. 5-18. https://doi.org/10.54108/10042

Carpentier, N. (2011). *Media and participation: a site of ideological-democratic struggle*. Intellect.

Carpentier, N. (2014, julio 15-19). Participation's ambiguous relationship with democratic values. A case study of substantive participation in a Cypriot community radio station. IAMCR conference, India. https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-278604

Carpentier, N. (2016). Beyond the ladder of participation: An analytical toolkit for the critical analysis of participatory media processes. *Javnost–The Public, 23*(1), pp. 70–88.

Carretero Gomez, S., Vuorikari, R. & Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use.* Publications Office of the European Union. https://dx.doi.org/10.2760/38842

Casasola-Rivera, W. (2022). La fenomenografía como método para la investigación educativa: una propuesta metodológica para su abordaje. *Perspectivas Metodológicas, 22*, pp. 12-12. https://doi.org/10.18294/pm.2022.4091

Casemajor N., Couture S., Delfin M., Goerzen M., Delfanti A. (2015). Non-participation in digital media: Toward a framework of mediated political action. *Media, Culture & Society*, 37(6), pp. 850–866.

Castañeda, L., Esteve, F., & Adell, J. (2018). ¿Por qué es necesario repensar la competencia docente para el mundo digital? *Revista de Educación a Distancia (RED), 18*(56), pp. 1-20. http://dx.doi.org/10.6018/red/56/6

Celot, P. & Tornero, J.M. (2009). Study on assessment criteria for media literacy levels. A comprehensive view of the concept of media literacy and an understanding of how media literacy levels in Europe should be assessed. Comisión Europea. Recuperado de: https://ec.europa.eu/assets/eac/culture/library/studies/literacy-criteria-report_en.pdf

Century, J., Kaitlyn F., and Noble, E., and Willie, S. (2018). *Engaging Youth in a Connected World: The promise of digital media tools and technologies in Chicago's out-of-school time programs.* Chicago: U. S. E. Outlier Research and Evaluation.

Charmaraman, L., Grevet Delcourt, C., Durrani, S., Kapoor, J., Richer, A. M. & Fan Xiao, L. (2022). The role of parents, other adults, peers and informal learning communities in shaping positive social media use in adolesent girls. *Inf Learn Sci, 123* (7-8), pp. 399–420. https://doi.org/10.1108/ils-03-2022-0034

Chenail, R. J. (2011). Interviewing the Investigator: Strategies for Addressing Instrumentation and Researcher Bias Concerns in Qualitative Research. *The Qualitative Report, 16*(1), 255-262. https://doi.org/10.46743/2160-3715/2011.1051

Chu, D. (2023). Mundane Participation: Power Imbalances in Youth Media Use. *Social Media + Society, 9* (3), pp. 1-12. https://doi.org/10.1177/20563051231190002

Cinnamon, J. (2020). Data inequalities and why they matter for development. *Information Technology for Development, 26*(2), pp. 214-233. https://doi.org/10.1080/02681102.2019

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Claresta, H., & Tamburian, D. (2021). Self-disclosure of adolescent girls on TikTok social media. In *International Conference on Economics, Business, Social, and Humanities (ICEBSH 2021)* (pp. 800-806). Atlantis Press.

Coeckelbergh, M. The Postdigital in Pandemic Times: a Comment on the Covid-19 Crisis and its Political Epistemologies. *Postdigital Science and Education, 2*, pp. 547–550.https://doi.org/10.1007/s42438-020-00119-2

Colaizzi, G. (2006). *Género y representación. Posestructuralismo y crisis de la modernidad.* Biblioteca Nueva.

Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Create of Human Capital. *American Journal of Sociology, 94,* pp. 95-120.

Coleman, J. S. (1990). *Foundations of Social Theory.* Harvard University Press.

Comisión Europea (2018, 17 de enero). Comunicación de la comisión al parlamento europeo, al consejo, al comité económico y social europeo y al comité de las regiones. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018DC0022&from=ES

Conforti, M. C. (2017). Discursos, instituciones y saber en el pensamiento de michel foucault. *Universitas Philosophica, 34* (69), pp. 105-119. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=409553054006

Contreras, J. (1994). *Enseñanza, currículum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica*. Akal Ediciones.

Cope, C., & Ward, P. (2002). Integrating learning technology into classrooms: The importance of teachers' perceptions. *Journal of Educational Technology & Society, 5*(1), 67-74.

Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). "Multiliteracies": New literacies, new learning. *Pedagogies, 4*(3), 164–195. https://doi.org/ 10.1080/15544800903076044

Cornwall, A. (2003). Whose Voices? Whose Choices? Reflections on Gender and Participatory Development. *World Development, 31* (8), pp. 1325-1342. https://doi.org/10.1016/S0305-750X(03)00086-X

Crenshaw, K. (1989). *Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics.* University of Chicago Legal Forum. http://chicagoun bound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8

Crenshaw, K. (1991). Race, gender, and sexual harassment. *Southern California Law Review, 65*, pp. 1467-1476.

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches.* Sage publications.

Creswell, J.W. & Poth, C.N. (2018) *Qualitative Inquiry and Research Design Choosing among Five Approaches.* SAGE Publications.

Cruz, M.A., Reyes**,** M., Cornejo, M. (2012). Conocimiento Situado y el Problema de la Subjetividad del Investigador/a. *Cinta moebio* (45), pp. 253-274. http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2012000300005

Davis, K. (2013). "Young people's digital lives: The impact of interpersonal relationships and digital media use on adolescents' sense of identity". *Computers in Human Behavior, 29* (6).

De-Barbieri, C. (1993). Sobre la categoría género. Una introducción teórico-metodológica. *Debates en Sociología*, (18), pp. 145-169. https://tinyurl.com/29pmz7bc

Decreto 156/2022, de 15 de septiembre, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad Autónoma de Galicia, pp. 50010 a 50542. https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2022/20220926/AnuncioG0655-190922-0002_es.pdf

Decreto 155/2022, de 15 de septiembre, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia. Diario Oficial de Galicia, núm. 183, del 26 de septiembre de 2022, p. 49595. https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2022/20220926/AnuncioG0655-190922-0001_es.html

Decreto 156/2022, de 15 de septiembre, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia. Diario Oficial de Galicia, núm. 183, del 26 de septiembre de 2022, p. 50010. https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2022/20220926/AnuncioG0655-190922-0002_es.html

De-Lauretis, T. (1979). *Technologies of Gender. Essays on Theory, Film and Fiction.* Macmillan Press.

De-Lauretis, T. (1986). *Feminist Studies/Critical Studies: Issues, Terms, and Contexts.* Language, Discourse, Society.

De-Lauretis, T. (1989). *Technologies of gender. Essays on theory, film and fiction.* Macmillan Press.

De-Lauretis, T. (1992). *Alicia ya no. Feminismo, semiótica y cine*. Ediciones Cátedra.

Deleuze, G. (1986). *Nietzsche y la filosofía.* Anagrama.

Deleuze, G. & Guattari, F. (1972). *El Anti-Edipo. Capitalismo y esquizofrenia*. Paidós Studio.

Deleuze, G., & Guattari, F. (1981). *Mil mesetas: Capitalismo y esquizofrenia*. Pretextos.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2003). *The landscape of qualitative research theories and issues.* Sage.

Deslauriers, J. P. (2004). *Investigación cualitativa: guía práctica.* Papiro

Dewey, J. (1967). *Experiencia y Educación.* Losada.

Díez Gutiérrez, E. (2014). La construcción educativa del nuevo sujeto neoliberal. *El Viejo topo, 320,* pp. 38-47.

Didi-Huberman, G. (2012). *Arde la imagen*. Serieve.

DiMaggio, P. J., & Hargittai, E. (2001). *From the "digital divide" to "digital inequality": Studying Internet use as penetration increases.* Princeton University.

Doane, M.A, (2012). *Film and the masquerade: theorising the female spectator.* University of Minnesota Press.

Dobson, A. S. (2011). Hetero-sexy representation by young women on MySpace: the politics of performing an objectified self. *Outskirts: Feminisms Along the Edge, 25*, pp. 1–14.

Dorado, S. & Gewerc, A. (2017). Las redes personales de aprendizaje para el desarrollo de la competencia digital: las ego networks. In Gutiérrez-Martín, A., García Matilla, A., Collado Alonso, R. (Eds.). *Actas del III Congreso Internacional de educación Mediática y Competencia Digital.* (pp. 499-513). Universidad de Valladolid.

Dreeben, R. (2007). El currículum no escrito y su relación con los valores. In J. Gimeno Sacristán & A. Pérez Gómez (Eds). *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 73-86). Akal Universitaria.

Dussel, I. (2010). Los nuevos alfabetismos en el siglo XXI: desafíos para la escuela. Recuperado de http://goo.gl/kYyJ

Eichler, Margrit (1991). *Non-sexist Research Methods.* Routledge.

Emanuel, E. (1999). ¿Qué hace que la investigación clínica sea ética? siete requisitos éticos. In Lolas, F. S & Quezada S.A. (Eds). *Pautas éticas de investigación en sujetos humanos: nuevas perspectivas* (pp. 83-96). Bioética.

Erstad, O. (2015). Educating the digital generation-exploring media literacy for the 21st century. *Nordic Journal of Digital Literacy, 10*(Jubileumsnummer), 85-102. https://doi.org/10.18261/ISSN1891-943X-2015-Jubileumsnummer-07

Erstad, O. (2018). Digital youth and their ways of learning. Studia paedagogica, 23, (4), pp. 5-10. https://doi.org/10.5817/SP2018-4-1

España Naveira, P., Cruz Lorite, I. M., Cebrián Robles, D., Cabello Garrido, A., España Ramos, E., González García, F. J., Blanco López, A. (2023). Enfoque de cartografía de controversias para abordar cuestiones socialmente vivas desde la enseñanza de la ciencia y la tecnología. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, 20* (3), pp. 1-19.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Espinosa-Moreno, E. & Arellano-Hernández, A. (2010). Hacia una epistemología de la comunicología: la teoría de la comunicación en Serres y en Martín-Barbero. *Convergencia Revista De Ciencias Sociales*, (52), pp. 289-318.

Estanyol, E., Montaña, M., Fernández-de-Castro, P, Aranda, D & Mohammadi, L. (2022). Competencias digitales de la juventud en España: Un análisis de la brecha de género. *Revista Comunicar, 74* (21), pp. 113-123. https://doi.org/10.3916/C74-2023-09

Esteve, F., Castañeda, L., Adell, J. (2018). Un Modelo Holístico de Competencia Docente para el Mundo Digital. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 32* (1), pp. 105-116.

Evans, J.M. (2022). Exploring Social Media Contexts for Cultivating Connected Learning with Black Youth in Urban Communities: The Case of Dreamer Studio. *Qualitative Sociology, 45*, pp. 393–411.

Falloon, G. (2020). From digital literacy to digital competence: the teacher digital competency (TDC) framework. *Educational Technology Research and Development*, *68*(1), pp. 1-38. http://dx.doi.org/10.1007/s11423-020-09767-4

Fardella Cisternas, C. & Carvajal Muñoz, F. I. (2018). Los estudios sociales de la práctica y la práctica como unidad de estudio. *Psicoperspectivas, 17* (1), pp. 1-12. https://doi.org/psicoperspectivas-vol17-issue1-fulltext-1241

Fay B. (1987). *Critical Social Science: Liberation and its limits*. Polity Press.

Federici, S. (2018). *El patriarcado del salario. Críticas feministas al marxismo*. Mapas.

Federici, S. (2020). *Reencantar el mundo. El feminismo y la policía de los comunes.* Mapas.

Federici, S. (2023). *Ir más allá de la piel. Repensar, rehacer y reivindicar el cuerpo en el capitalismo contemporáneo.* Mapas.

Feenberg, A. (2019). The Internet as network, world, co-construction, and mode of governance. *The Information Society Journal, 35* (4), pp. 229-243. http://dx.doi.org/10.1080/01972243.2019.1617211

Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe.* Publications Office of the European Union. https://dx.doi.org/10.2788/52966

Ferrés, J. & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Revista Comunicar, 29* (38), pp. 75-82. http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-02-08

Ficoseco, V.S. (2016). Mujeres y tecnologías digitales. Antecedentes del campo de los estudios de género para el análisis de esta confluencia. *Extraprensa, 9*(2), 87-98. https://doi.org/10.11606/extraprensa2016.107719

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Fidler, R. (1997). *Mediamorphosis: Understanding New Media*. Pine Forge Press.

Figallo, C. (1998). *Hosting Web communities: Building relationships, increasing customer loyalty, and maintaining a competitive edge*. John Wiley & Sons.

Fioravanti, G., Bocci Benucci, S., Ceragioli, G. y Casale, S. (2022). How the Exposure to Beauty Ideals on Social Networking Sites Influences Body Image: A Systematic Review of Experimental Studies. *Adolescent Research Review, 7*(3), pp. 419-458. https://doi.org/10.1007/s40894-022-00179-4

Firestone, S. (1979). *The Dialectic of Sex: The Case for Feminist Revolution.* Women's Press.

Floridi, L. (2015). *The Onlife Manifesto. Being Human in a Hyperconnected Era.* Springer.

Forster, M. (2016). Phenomenography: a methodology for information literacy research. *Journal of Librarianship and Information Science, 48*(4), pp. 353-362. https://doi.org/10.1177/0961000614566481

Forster, M. (2013). A phenomenographic investigation into infor-mation literacy in nursing practice: Preliminary findings andmethodological issues. *Nurse Education Today, 33*(10), pp. 1237-1241. https://doi.org/10.1016/j.nedt.2012.05.027

Foucault, M. (1973). *El orden del discurso*. Austral.

Foucault, M. (1976). *Historia de la sexualidad I. La Voluntad de Saber.* Siglo veintiuno editores.

Foucault, M. (1980). *Power/knowledge*. Pantheon. https://bit.ly/3BvXVo4

Foucault, M. (1981). *Microfísica del poder*. La piqueta.

Foucault, M. (1991). *Saber y verdad.* Endymion Ediciones.

Foucault, M. (2002). *Arqueología del saber. Siglo.* veintiuno editores.

Foucault, M. (2003). *Vigilar y castigar*. Siglo XXI Editores

Foucault, M. (2005). *¿Qué es un Autor?* El Seminario.

Foucault, M. (2015). *Tecnologías del yo.* Paidós

Fraga-Varela, F. & Ramos-Trasar, I. (2023). Software educativo y los currículos autonómicos de Educación Primaria ¿reto u oportunidad? In Area-Moreira (Coord). *Libro de Actas de las XXX Jornadas Internacionales de Tecnología Educativa* (pp. 274-276). Repositorio Institucional de la Universidad de La Laguna (RIULL). https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/34269

Frau-Meigs, D. (2012). Transliteracy as the New Research Horizon for Media and Information Literacy. *Medijske Studije Media Studies, 3* (6), pp. 14-27.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

French, L., Montiel, A.V., & Padovani, C. (2019). *Gender, Media & ICTs: New approaches for research, education & training.* UNESCO. https://bit.ly/2nl9Kdz

Fuentes, J.L.& Belando-Montoro, M.R. (2022). Redes sociales y otros canales digitales como medios de participación cívica: un estudio cualitativo de la juventud madrileña. *Foro de Educación, 20* (1), pp. 39-63. http://dx.doi.org/10.14516/fde.926

Fuster, D. E. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y representaciones, 7*(1), 201-229. http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267

Gallego-Arrufat, M., Torres-Hernández, N., & Pessoa, T. (2019). Competence of future teachers in the digital security area. *Revista Comunicar, 27*(61), pp. 57-67. https://doi.org/10.3916/C61-2019-05

García-Torrero, S. (2021). Black mirror and post-cinema from the rhizomatic perspective. *SERIARTE, 1*, pp. 50-71.

Garfinkel, H. (1967). *Estudios en Etnometodología*. Anthropos.

Gee, J. P., & Hayes, E. R. (2011). *Language and learning in the digital age*. Routledge.

Gewerc, A. & Armando, J. (2016). New Literacies in the Intellectual Field of Education. Mapping Theorical Perspectives in Scientific Publications. In D. Fonseca & E. Redondo (Eds). *Handbook of Research on Applied E-learning in Engineering and Architecture Education* (pp. 88-113). IGI Global.

Gewerc, A. & Fraga-Varela, F. (2019). Competencia digital e inclusión social: cuando las condiciones socioculturales se imponen. In A. Gewerc & E. Martínez-Piñeiro (Coords). *Competencia digital y preadolescencia. Los desafíos de la e-inclusión* (pp. 21-42). Editorial Síntesis.

Gewerc, A. & Vázquez-Calvo, B. (2020). Etnografía en la era (pos)digital. In Sancho, J.M., Hernández, F., Montero, L., de Pablos, J., Rivas, J.I., Ocaña, A. (Coords). *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social* (pp. 181-194). Octaedro.

Gherardi, S. (2009). Introduction: The Critical Power of the `Practice Lens'. *Management Learning, 40* (2), pp. 115–128. http://dx.doi.org/10.1177/1350507608101225

Gherardi, S. (2015). Ways of Knowing: Gender as a Politics of Knowledge? In E. Appelt, E. Grabner-Niel, M. Jarosh, M. Ralser (Eds). *Identitäten verhandeln - Identitäten de/kostruiren* (pp. 17-35). Innsbruck University Press.

Giddens, A. (1979). *Central Problems in Social Theory: Action, Structure, and Contradiction in Social Analysis.* University of California Press.

Giddens, A. (1984). *La Constitución De La Sociedad: Bases para la teoría de la estructuración*. Amorrortu Editores.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Gill, R. (2007). Critical Respect: The Difficulties and Dilemmas of Agency and‘Choice’for Feminism (aReply to Duits and van Zoonen). *European Journal of Women’s Studies, 14* (1), 69–80.

Gill, R. (2008). Empowerment/Sexism: Figuring Female Sexual Agency in Contemporary Advertising. *Feminism and Psychology*, 18, 35–60.

Giorgi, A. (1970). *Psychology as a human science: A phenomenologically based approach*. Harper & Row.

Giorgi, A. (1999). A phenomenological perspective on some phenomenographic results on learning. *Journal of Phenomenological Psychology, 30*(2), 68–93. https://doi.org/10.1163/156916299X00110

Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. Siglo veintiuno editores.

Giroux, H. & McLaren, P. (1989). *Critical Pedagogy, the State, and the Struggle for Culture*. State University Press of Nueva York.

Gleason, B. (2018). Adolescents Becoming Feminist on Twitter: New Literacies Practices, Commitments, and Identity Work. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 62* (3), pp. 281–289. https://doi.org/10.1002/jaal.889

Gleason, B., & Von-Gillern, S. (2018). Digital citizenship with social media: Participatory practices of teaching and learning in secondary education. *Educational Technology & Society, 21*(1), 200-212.

Glister, P. (1997). *Digital Literacy.* John Wiley & Sons.

Goffman, E. (1971). *La presentación de la persona en la vida cotidiana.* Amorroutu

González, C. (2009). Conceptions of, and approaches to, teaching online: a study of lecturers teaching postgraduate distance courses. *Higher Education, 57*(3), pp. 299-314. https://doi.org/10.1007/s10734-008-9145-1

González-Ugalde, C. (2014). Investigación fenomenográfica. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación, 7*(14), 141–158. https://doi.org/10.11144/Javeriana.M7-14.INFE

González-Villa, A. & Gewerc, A. (2022). Controversias acerca de lo público-privado en redes sociales y adolescencia: estudio de encuesta. *Revista Prisma social* (39), pp. 290-310.

Gómez-Urrutia, V. & Jiménez-Figueroa, A. (2022). Identidad en la era digital: construcción de perfiles en redes sociales en adolescentes chilenos/as. Convergencia *Revista de Ciencias Sociales*, (29), pp. 1-25. https://doi.org/10.29101/crcs.v29i0.17430

Gore, J. M. (1996). *Controversias entre las pedagogías: discursos críticos y feministas como regímenes de verdad.* Morata.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Gore, J. M. (2000). Disciplinar los cuerpos: sobre la continuidad de las relaciones de poder en Pedagogía. In T. S. Popkewitz & M. Brennan (Eds.). *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación.* Pomares-Corredor.

Gran, A.B., Booth, P., Bucher, T. (2021). To be or not to be algorithm aware: a question of a new digital divide? *Information, Communication & Society, 24* (12) (2021), pp. 1779-1796. https://doi.org/10.1080/1369118X.2020.1736124

Grawitz, M. (1984). *Métodos y técnicas de las ciencias sociales*. Editia mexicana.

Green, B. (1988). Subject specific literacy and school learning. *Australian Journal of Education, 32*(2), pp. 156–179. http://dx.doi.org/10.1080/01596306.2014.942836

Green, B. (2002). A literacy project of our own? *English in Australia, 44*(3), 25–32.

Gros, B., García, I. & Escofet, A. (2012). Beyond the net generation debate: a comparison of digital learners in face-to-face and virtual universities. *International Review of Research in Open and Distance Learning, 13*(4), 190-210. https://doi.org/10.19173/irrodl.v13i4.1305

Groys, B. (2017). Autodiseño, o narcisismo productivo. *ARQ (Santiago),* (95), pp. 140-145. https://dx.doi.org/10.4067/S0717-69962017000100140

Guba, E. G. (1981). ERIC/ECTJ Annual Review Paper: Criteria for Assessing the Trustworthiness of Naturalistic Inquiries. *Educational Communication and Technology, 29*(2), 75–91.

Guba, E. G. (Ed.). (1990). *The paradigm dialog.* Sage Publications.

Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1981). *Effective evaluation: Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches.* Jossey-Bass.

Guba, E., & Lincoln, Y. S. (2005). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.). *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 191-215). Sage Publications.

Guirao Goris, S.J.A. (2015). Utilidad y tipos de revisión de literatura. *ENE, Revista de Enfermería, 9*(2), pp. 1-12. https://dx.doi.org/10.4321/S1988-348X2015000200002

Guitiérrez, A. & Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Revista Comunicar, 19* (38), pp. 31-39. http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-02-03

Hajar, A. (2021). Theoretical foundations of phenomenography: a critical review. Higher *Education Research & Development, 40* (7), pp. 1421-1436. https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1724088

Hall, S. (1996). *Introduction: Who needs 'identity'? In S. Hall & P. du Gay (Eds.), Questions of cultural identity* (pp. 1–17). London, UK: Sage

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies, 14*(3), pp. 575–599. https://doi.org/10.2307/3178066

Haraway, D. (1997). *Modest_Witness@Second_Millennium.FemaleMan_Meets_OncoMouse: Feminism and Technoscience.* Routledge.

Haraway, D. (1998). *Ciencia, cyborgs y mujeres: La reinvención de la naturaleza*. Ediciones Cátedra.

Haraway, D. (2017). *Manifiesto cyborg*. Kaotica Libros.

Hargittai, E. (2002). Second-level digital divide: Differences in people's online skills. First Monday, 7 (4). https://doi.org/10.5210/fm.v7i4.942

Harris, A. (2008). Young women, late modern politics, and the participatory possibilities of online cultures. *Journal of Youth Studies*, 11, 481–495.

Hatlevik, O.E. & Christophersen, K.A. (2013). Digital competence at the beginning of upper secondary school: Identifying factors explaining digital inclusion. *Computers & Education, 63*, pp. 240-247. http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2012.11.015

Hegel, G. W. (2010). *Fenomenología del Espíritu.* Abada/UAM.

Heidegger, M. (1977). Política, técnica y filosofía. Revista de la Universidad Nacional (1944 - 1992), (15), pp. 43–70. https://revistas.unal.edu.co/index.php/revistaun/article/view/12298

Helsper, E. (2008). *Digital inclusion: an analysis of social disadvantage and the information society.* Department for Communities and Local Government, London.

Hencke, J., Eck, M., Sass, J., Hastedt, D., Mejia-Rodriguez, A. M. (2022). *Missing out on half of the world's potential: fewer female than male top achievers in mathematics and science want a career in these fields.* UNESCO.

Hernández Serrano, M. J., Jones, B., Renés Arellano, P., & Campos Ortuño, R. A. (2022). Analysis of digital self-presentation practices and profiles of spanish adolescents on Instagram and TikTok. *Journal of new approaches in educational research, 11*(1), 49 63. https://doi.org/10.7821/naer.2022.1.797

Heron, J., & Reason, P. (1997). A Participatory Inquiry Paradigm. *Qualitative Inquiry, 3*(3), pp. 274-294. https://doi-org.ezbusc.usc.gal/10.1177/107780049700300302

Hester, H. (2018). *Xenofeminismo. Tecnologías de género y políticas de reproducción.* Caja Negra.

Hill, R. C. (1974). Separate and unequal: Governmental inequality in the metropolis. *American Political Science Review, 68*, pp. 1557–1568. https://doi.org/10.2307/1959941

Hill, A. (2019). *Media Experiences: engaging with drama and reality television*. Routledge.

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom.* Routledge. https://bit.ly/3Ntc4pG

hooks, b. (2017). *El feminismo es para todo el mundo.* Traficantes de sueños.

Hui, A., Schatzki, T., & Shove, E. (2017). *The nexus of practices: Connections, constellations, practitioners*. Routledge.

Instagram (2022, 22 de marzo). Presentamos nuevas formas de verificar la edad en Instagram. https://about.instagram.com/es-la/blog/announcements/new-ways-to-verify-age-on-instagram

Iordache, C., Baelden, D., & Mariën, I. (2016). *Reconsidering digital skills: A theoretical questioning of the skills that define e-inclusion.* IDEALiC. https://doi.org/10.13140/RG.2.1.3229.4007

Iordache, C., Marien, I. & Baelden, D. (2017). Developing Digital Skills and Competences: A Quick-Scan Analysis of 13 Digital Literacy Models. *Italian Journal of Sociology of Education, 9*(1), pp. 6-30. https://doi.org/10.14658/pupj-ijse-2017-1-2

Irigaray, L. (2007). *Espéculo de la otra mujer.* Akal.

Isin, E. & Ruppert, E. (2015). *Being Digital Citizens.* Rowman & Littlefield International.

Ito, M., Gutiérrez, K., Livingstone, S., Bill, P., Rhodes, J., Salen, K., Schor, J., Sefton-Green, J. & Craig Watkins, S. (2013). *Connected learning: An agenda for research and design.* Irvine: Digital Media and Learning Research Hub.

Jackson, S. (2018). Young feminists, feminism and digital media. *Feminism & Psychology, 28* (1), pp. 32–49. https://doi.org/10.1177/0959353517716952

Jandrić, P.; Knox, J.; Besley, T.; Ryberg, T.; Suoranta, J. & Hayes, S. (2018). Postdigital Science and Education. Educational Philosophy and Theory. *Educational Philosophy and Theory, 50*(10), pp. 893–899. https://doi.org/10.1080/00131857.2018.1454000

Janks, H. (2000). Domination, Access, Diversity and Design: A synthesis for critical literacy education. *Educational Review, 52*, pp. 175-186. https://doi.org/10.1080/713664035

Janks, H. (2010). *Literacy and power.* Routledge.

Jarker, J. & Breiter, A. (2019). Editorial: the datafication of education. *Learning, Media and Technology, 44,* pp. 1-6. https://doi.org/10.1080/17439884.2019.1573833

Jenkins, H. (2006). Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century (Part One). *Nordic Journal of Digital Literacy* **2** (1): 23–33. https://doi.org/10.18261/ issn1891-943x-2007-01-03

Jenkins, H. (2008). *Convergence culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación.* Paidós.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Jenkins, H. (2009). *Fans, blogueros y videojuegos. La cultura de la colaboración*. Paidós.

Jenkins, H. & Thorburn, D. (2003). Introduction: The Digital Revolution, the Informed Citizen, and the Culture of Democracy. In. H. Jenkins & D. Thorburn (Eds). *Democracy and New Media*. The MIT Press.

Jenkins, H., Camper, B., Chisholm, A. & Neal Grigsby, E. (2009). From Serious Games to Serious Gaming. In U. Ritterfeld, M. Cody, P. Vorderer (Eds). *Serious Games.* Routledge.

Jenkins, J., Mizuko, I. & boyd, d. (2016). *Participatory Culture in a Networked Era. A Conversation on Youth, Learning, Commerce, and Politics.* Polity.

Jeon, A. (2021). Care as a Border-Crossing Language: The Webtoon Reader Discussion Forum as Mediascape. *Journal of Adolescent & Adult literacy, 64* (6), pp. 657-664. https://doi.org/10.1002/jaal.1147

Jorrín-Abellán, I. M. (2016). Hopscotch Building: A Model for the Generation of Qualitative Research Designs. *Georgia Educational Researcher, 13*(1), pp- 1-24. https://doi.org/10.20429/ger.2016.130104

Jorrín-Abellán, I. M. (2019a). Rayuela 2.0: Una herramienta para promocionar la labor innovadora de maestros y maestras mediante la generación de diseños de investigación rigurosos. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, 18*(1), pp. 23-39.

Jorrín-Abellán, I. M. (2019b). Hopscotch 2.0: an enhanced version of the Model for the Generation of Research Designs in Social Sciences and Education. Georgia Educational Researcher, 16 (3), pp. 5-22. https://doi.org/10.20429/ ger.2019.160103

Jorrín-Abellán, I., Fontana Abad, M. & Rubia Avi, B. (2021). *Investigar en educación: Manual y guía práctica.* Síntesis.

Katz, J. E. & Rice, R. E. (2002). *Consecuencias sociales del uso de Internet.* Editorial UOC.

Kaufman, A. (2020). Hacia una epidemiología del pánico mediático. *Avatares de la Comunicación y la Cultura*, (20), pp. 1-8.

Kemmis, S. y Wilkinson, M. (1998). Participatory action research and the study of practice. In B. Atweh, S. Kemmis & P. Weeks (Eds.). *Action research in practice. Partnerships for Social Justice in Education* (pp. 21 36). Routledge.

Kelly, L.L. (2018). A Snapchat story: How Black girls develop strategies for critical resistance in school. *Learning, Media and Technology*, *43*(4), 374–389. https://doi.org/10.1080/17439884.2018.1498352

Kessel, D., Lif Hardardottir, H. & Tyrefors, B. (2020). The impact of banning mobile phones in Swedish secondary schools. Economics of Education Review, 77, pp. 1-11. https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2020.102009

Kitchin, R. & Dodge, M. (2011). *Code/Space: software and everyday life.* MIT Press.

Korkmazer, B., De Ridder, S. y Van Bauwel, S. (2022). Gender, culture and morality: A case study of young people's negotiations of sexual intimacy online. *Catalan Journal of Communication and Cultural Studies, 14*(1), pp. 3-21. https://doi.org/10.1386/cjcs_00057_1

Knorr-Cetina, K., Schatzki, T.R. & Von Savigny, E. (2001). *The Practice Turn in Contemporary Theory*. Routledge.

Knox, J. (2019). What Does the 'Postdigital' Mean for Education? Three Critical Perspectives on the Digital, with Implications for Educational Research and Practice. *Postdigital Science Education, 1*, pp. 357–370. https://doi.org/10.1007/s42438-019-00045-y

Kress, G. (1997). Visual and verbal modes of representation in electronically mediated communication: the potentials of new forms of text. In I. Snyder (Ed.), *Page to screen: Taking literacy into the electronic era* (pp. 53–79). Allen & Unwin.

Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. Routledge.

Kromrey, J. D. (1993). Research news and comment: Ethics and data analysis. *Educational Researcher, 22*(4), 24-27. https://doi-org.ezbusc.usc.gal/10.3102/0013189X022004024

Kuhn, T. (1962). *Teoría de las revoluciones científicas.* Fondo de Cultura Económica de España.

Lacalu, E. (1995). *Emancipación y diferencia.* Ariel.

Lacasa, P. (2010). Entrevista a Henry Jenkins. *Cuadernos de pedagogía, 398,* pp. 52-56.

Landri, P. (2013). Mobilising Ethnographers Investigating Technologised Learning. *Etnography and Education, 8* (2), pp. 239-254.

Lankshear, C. & Knobel, M. (2008). *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula.* Morata.

Larsson, J., & Holmström, I. (2007). Phenomenographic or phenomenological analysis: Does it matter? Examples from a study on anaesthesiologists' work. *International Journal of Qualitative Studies on Health and well-being, 2*(1), pp. 55-64. https://doi.org/10.1080/17482620601068105

Latour, B. (2008a). *Re-ensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red.* Manantial.

Latour, B. (2008b). *Nunca fuimos modernos. Ensayo de antropología simétrica*. Siglo veintiuno editores.

Latz, A. O. (2017). *Photovoice research in education and beyond: A practical guide from theory to exhibition.* Routledge.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Lebrusán, I., Larrañaga, K.P. & Monguí Monsalve, M.M. (2022). La digitalización como oportunidad para el desarrollo de la ciudadanía en la infancia y la adolescencia. *Política y Sociedad, 59*(3), pp. 1-15. https://dx.doi.org/10.5209/poso.81906

Legardez, A. & Simonneaux, L. (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*. ESF.

Ley 4/2023, del 28 de febrero, para la igualdad real y efectiva de las personas trans y para la garantía de los derechos de las personas LGTBI. Boletín Oficial del Estado, núm. 51 del 1 de marzo de 2023, pp. 30452-30514. https://www.boe.es/eli/es/l/2023/02/28/4

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm.340 del 30 de diciembre de 2020, pp. 122868- 122953. https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264

Lévy, P. (2004). *Inteligencia colectiva: por una antropología del ciberespacio.* Organización Panamericana de la Salud.

Lichtman, M. (2011). *Understanding and Evaluating Qualitative Educational Research.* Sage.

Lin, N. (2001). *Social Capital. A Theory of Social Structure and Action.* Cambridge University Press.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry.* Sage.

Livingstone S (2008) Taking risky opportunities in youthful content creation. *New Media & Society 10*(3), pp. 393–411. https://doi.org/10.1177/1461444808089415

Livingstone, S. (2014). Developing social media literacy: how children learn to interpret risky opportunities on social network sites. Communications, 39 (3), 283-303.

Livingstone, S. & & Bober, M. (2005). *UK children go online: listening toyoung people's experiences. Listening to young people's experiences.* E-society.

Livingstone, S., Kirwil, L., Ponte, C., & E., Staksrud, E. (2014). In their own words: What bothers children online? *European Journal of Communication, 29*(3), 271-288. https://doi.org/10.1177/0267323114521045

Loose, A. & Peterman, J. (2022). O Cartógrafo Mestiço: aproximações de Deleuze e Guattari com Martín-Barbero. *Animus. Revista Interamericana De Comunicação Midiática, 21*(46), pp. 162-176. https://doi.org/10.5902/2175497762734

Luke, A. (2000). Critical literacy in Australia. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 43*(5), pp. 448–461.

Lyotard, J.F. (1984). *La condición postmoderna.* Cátedra.

Lyotard, J.F. (1988). *La Diferencia.* Gedisa.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Lythreatis, S., Kumar Singh, S., Nasser El-Kassar, A. (2022). The digital divide: A review and future research agenda. *Technological Forecasting and Social Change, 175*, pp. 1-11. https://doi.org/10.1016/j.techfore.2021.121359

Maller, C. (2012, octubre 26-29). Using social practice theory to understand everyday life in a master-planned state: Outcomes for health and wellbeing. *The Annual Conference of the Australian Sociological Association: Emerging and Enduring Inequalities* (pp. 1-16). The University of Queensland. Queensland, Australia. https://researchrepository.rmit.edu.au/esploro/outputs/9921861832601341

Manovich, M. (2020). Instagram y la imagen contemporánea. UAM Cuajimalpa.

Margulis, L. & Sagan, D. (1995). *¿Qué es la vida?* Tusquets Editores

Martín-Barbero, J. (1987). *La telenovela en Colombia: televisión, melodrama y vida cotidiana.* Universidad del Valle.

Martín-Barbero, J. (1993). La comunicación en las transformaciones del campo cultural. *Alteridades, 3* (5), pp. 59-68.

Martín-Barbero, J. (1998). *De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura y hegemonía.* Convenio Andrés Bello.

Martín-Barbero, J. (2002). Pistas para entre-ver medios y mediaciones. *Signo y pensamiento, 21*(41), pp. 13-20.

Martín-Barbero, J. (2004). *Oficio de cartógrafo. Travesías latinoamericanas de la comunicación en la cultura*. Fondo de cultura económica.

Martín-Barbero, J. (2008). Diversidad cultural y convergencia digital. *IC Revista Científica de Información y Comunicación, 5*, pp. 12-25.

Martín-Barbero, J. (2015). *Comunicación masiva: discurso y poder.* Ediciones Ciespal.

Martínez-Cantos, J. L., Castaño Collado, C., Escot Mangas, L., & Roquez Díaz, A. (2020). Mujeres, tecnología y Sociedad Digital. Nuestras vidas digitales: barómetro de la e-igualdad de género en España.

Martínez Quintanar, M. Á. (2012). Gilles Deleuze y la teoría de los signos. De la estética de las intensidades a los regímenes de signos. In P. Couto Cantero, G. Enríquez Veloso, A. Passeri, J.M. Paz-Gago (Coords). *Proceedings of the 10th World Congress of the International Association for Semiotic Studies (IASS/AIS): Culture of Communication-Communication of Culture* (p. 2049-2058). Universidade da Coruña.

Markham, A. (2021). Echolocation as theory of digital sociality. *Convergence: The International Journal Of Research Into New Media Technologies*, *27*(6), 1558–1570. https://doi.org/10.1177/ 13548565211047158

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Marton, F. (1981). Phenomenography: describing conceptions of the world around us. *Instructional Science, 10*(2), 177–200. https://doi.org/10.1007/BF00132516

Marton, F. (1986). Educational research: Then and now. Reflections on practices and impact. The Australian Educational Researcher, 13(3), 5-31.

Marton, F., & Booth, S. (1997). Learning to Experience, Learning to Experience. Mahway.

Marton, F., & Pong, W. Y. (2005). On the unit of description in phenomenography. *Higher Education Research & Development, 24* (4), pp. 335–348. https://doi.org/10.1080/07294360500284706

Marx, K. (2008). *El capital.* Siglo XXI.

Masanet, M.J.; Pires, F. & Gómez-Puertas, L. (2021). Riesgos de la brecha digital de género entre los y las adolescentes. *Profesional de la información, 30* (1), pp. 1-15. https://doi.org/10.3145/epi.2021.ene.12

Masschelein, J. & Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública.* Miño & Dávila

Masschelein, J. & Simons, M. (2013). *In defence of the school. A public issue.* E-ducation, Culture & Society Publishers, Leuven.

Maxwell. J. A. (2008). Designing a qualitative study. In L. Bickman, & D. J. Rog (Eds.). *Handbook of applied social science research methods* (pp.214 253). Sage.

Maxwell, J.A. (2012). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach.* Sage Publications.

Maxwell, J. A. (2015). Expanding the history and range of mixed methods research. *Journal*

of Mixed Methods Research, 10 (1), 12 27. https://doi.org/10.1177/1558689815571132

Maya Jariego, I. (2001). Sesgos de medida y problemas de muestreo en las encuestas de poblaciones inmigrantes. *Metodología de Encuestas, 3* (2), pp. 197-213.

Mayer, R., & Ouellet, F. (1991). *Métodologie de recherche pour les intervenants sociaux*. Gaëtan Morin Éditeur.

Mayer-Schönberger, V. & Cukier, K. (2013). *Big data. La revolución de los datos masivos.* Turner Publicaciones.

McAdams, D. (2018). Narrative identity: What is it? What does it do? How do you measure it? *Imagination, Cognition And Personality*, *37*(3), 359–372. https://doi.org/10.1177/0276236618756704

McFarlane, A. E. (2019). Devices and desires: Competing visions of a good education in the digital age. *British Journal of Educational Technology, 50* (3), pp. 1125–1136. https://doi.org/10.1111/bjet.12764

McLure, L. (2009). *Spoken Like a Woman: Speech and Gender in Athenian Drama.* Princeton University Press.

McRobbie, A. (2008). Young Women and Consumer Culture: An Intervention. *Cultural Studies, 22*(5), 531–550.

Meenagh,J. (2017). "Breaking up and Hooking up: A Young Women's Experience of "SexualEmpowerment". *Feminism and Psychology, 27* (4), pp. 447–464.

Méndez, E. (2021). Open Science por defecto. La nueva normalidad para la investigación. *Arbor, 197-799* (587), pp. 1-20. https://doi.org/10.3989/arbor.2021.799002

Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education. Revised and Expanded from "Case Study Research in Education".* Jossey-Bass Publishers.

Merriam, S. B. (2002). *Qualitative Research in Practice: Examples For discussion and Analysis.* Jossey-Bass Publishers.

Miettinen, R., Samra-Fredericks, D. & Yanow, D. (2009). Re-Turn to Practice: An Introductory Essay. *Organization Studies, 30* (12), pp. 1309–1327. https://doi.org/10.1177/0170840609349860

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1984). Drawing valid meaning from qualitative data: Toward a shared craft. *Educational researcher, 13*(5), 20-30. https://doi-org.ezbusc.usc.gal/10.3102/0013189X013005020

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook.* Sage.

Milenkova, V., & Lendzhova, V. (2021). Digital citizenship and digital literacy in the conditions of social crisis. *Computers, 10* (4), 40, pp. 1-14. https://doi.org/10.3390/computers10040040

Miño-Puigcercós, R., Vargas, P.R., & Alonso, C. (2019). Comunidades virtuales: Dinámicas emergentes de participación social y aprendizaje entre los jóvenes. *Education in the Knowledge Society, 20*(22), 1-21. https://doi.org/10.14201/eks2019_20_a21

Mirzoeff, N. (2016). El derecho a mirar. *Revista Científica de Información y Comunicación, 13*, pp. 29-65.

Mohr, L.B. (1982). *Explaining organizational behavior: The limits and possibilities of theory and research.* Proquest Info & Learning.

Molina, B. (2020). El feminismo en la teoría cinematográfica. Un estado de la cuestión. *Comunicación y género, 4* (1), pp. 61-71. http://dx.doi.org/10.5209/cgen.71072

Moncayo, J.E., & Arizabaleta, M.D.M. (2023). Researching in Trans Key: Recommendations for Research with Trans people. *Interamerican Journal of Psychology. 57* (2), e1886. https://doi.org/10.30849/ripijp.v57i2.1886

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Montes-Vozmediano, M., García-Jiménez, A. & Menor-Sendra, J. (2018). Los vídeos de los adolescentes en YouTube: Características y vulnerabilidades digitales. *Revista Comunicar, 26* (54), pp. 61-69. https://doi.org/10.3916/C54-2018-06

Morales, S. S. (2013). El cuerpo y la corporeidad simbólica como forma de mediación. *Mediaciones Sociales, 12,* pp. 42-62. http://dx.doi.org/10.5209/rev_MESO.2013.n12.45262

Morrison, J. (2021). "Sometimes, I Just Go on a Pinning Spree": How One Middle Schooler Negotiates Multimodal Platforms. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 64*(5), pp. 553-562. https://doi.org/10.1002/jaal.1133

Moser, A., & Korstjens, I. (2017). Series: Practical guidance to qualitative research. Part 1: Introduction. *European Journal of General Practice, 23*(1), 271–273. https://doi.org/10.1080/13814788.2017.1375093

Mossberger, K., Tolbert, C. J., & Stansbury, M. (2003). *Virtual inequality: Beyond the digital divide*. Georgetown University Press.

Mouffe, C. (2005). *On the political.* Routledge.

Mulvey, L. (1988). Placer visual y cine narrativo. *Screen, 16,* (3), pp. 6-18.

Muñoz, J.E. (1999). *Disidentifications: Queers of color and the performance of politics.* Minneapolis: University of Minnesota Press.

Murillo, F. J., Hidalgo, N., & Martínez-Garrido, C. (2022). El método fenomenográfico en la investigación educativa. *RiiTE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, (13), pp. 117–137. https://doi.org/10.6018/riite.549541

Narváez, C. M. (2003). De la lógica de la investigación a la lógica como objeto. Un esbozo de las cuestiones centrales del Racionalismo Crítico de K. Popper. *Antropología Experimental,* (3), pp. 1-26.

Navia-Antezana, C. (2007). El análisis del discurso de Foucault. *Investigación Educativa Duranguense,* (6), pp. 58-63.

Nicolini, D. (2009). Zooming In and Out: Studying Practices by Switching Theoretical Lenses and Trailing Connections. *Organization Studies, 30* (12), pp. 1-44. https://doi.org/10.1177/0170840609349875

Nguyen, C. T. (2020). Echo chambers and epistemic bubbles. *Episteme, 17* (2), pp. 141–161. https://doi.org/10.1017/epi.2018.32

Norris, P. (2001). *Digital Divide. Civic Engagement, Information Poverty, and the Internet Worldwide*. Cambridge University Press.

Observatorio Nacional de Tecnología y Sociedad. Red.es (2023). Brecha digital de género. https://www.ontsi.es/sites/ontsi/files/2023-03/brecha-digital-de-genero-2023.pdf

OCDE (2004). Perspectives des technologies de l'information de l'OCDE. https://web-archive.oecd.org/fr/2012-06-15/154657-33952178.pdf

Okuda, M., & Gómez Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista colombiana de psiquiatría, 34*(1), pp. 118-124.

Olesen, V. (2018). Feminist Qualitative Research in the Millennium's First Decade: Developments, Challenges, Prospects. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (pp. 264-316). SAGE.

Orner, M. (1999). "Interrumpiendo los llamados para una voz de el y la estudiante en la educación 'liberadora'. Una perspectiva postestructuralista feminista". In Belausteguigoitia, M. & Mingo, A. (Eds.). *Géneros prófugos. Feminismo y Educación*. UNAM Paidós.

Page, M. J., McKenzie, J., Bossuyt, P., Boutron, I., Hoffmann, T., & Mulrow, C. D., et al. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, *372*(71).https://doi.org/10.1136/bmj.n71

Page, M. J., McKenzie, J., Bossuyt, P., Boutron, I., Hoffmann, T., & Mulrow, C. D., et al. (2020). *PRISMA 2020 Checklist.* http://www.prisma-statement.org/PRISMAStatement/Checklist

Pangrazio, L. (2014). Reconceptualising critical digital literacy. *Iscourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 37,* (2), pp. 163–174, http://dx.doi.org/10.1080/01596306.2014.942836

Pangrazio, L. (2016). Reconceptualising critical digital literacy. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 37* (2), pp. 163–174. https://doi.org/10.1080/01596306.2014.942836

Panke, S., & Stephens, J. (2018). Beyond the echo chamber: Pedagogical tools for civic engagement discourse and reflection. *Educational Technology & Society*, *21*(1), 248-263.

Parker, I. (2005). *Qualitative Psychology: Introducing Radical Research.* Open University Press, Maidenhead.

Parks, M. R. (2014). Big Data in Communication Research: Its Contents and Discontents. *Journal of Communication, 64* (2), pp. 355–360. https://doi.org/10.1111/jcom.12090

Peirce, C. S. (1974). *La ciencia de la semiótica.* Nueva Visión.

Peña-Fernández, S., Larrondo-Ureta, A. & Morales-i-Gras, J. (2023). Feminismo, identidad de género y polarización en TikTok y Twitter. *Revista Comunicar,* 75, 49-60. https://doi.org/10.3916/C75-2023-04

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Pérez-Campillo, L. (2023). La tecnología de localización aplicada a la investigación científica: el cumplimiento normativo en torno a la protección de datos personales. Revista de Derecho Político, (117), 311–340. https://doi.org/10.5944/rdp.117.2023.37930

Peterman, J. (2017). *Cartografia da criação publicitária.* FACOS-UFSM.

Piaget, J. (1975). *El desarrollo del pensamiento.* Paidós.

Piantanida, M., & Garman, N. B. (1999). *The Qualitative Dissertation: A Guide for Students and Faculty.* Corwin Press.

Pickering, A. (1995). *The Mangle of Practice. Time, Agency, and Science.* Bunko.

Polizzi, G. (2020) Digital literacy and the national curriculum for England: learning from how the experts engage with and evaluate online content. *Computers and Education, 152,* pp. 1-13. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103859

Polizzi, G. (2023). Internet users' utopian/dystopian imaginaries of society in the digital age: Theorizing critical digital literacy and civic engagement. *New Media & SocietyVolume 25* (6), pp. 1205-1226. https://doi.org/10.1177/14614448211018609

Pool, S. (1983). *Technologies of freedom: on free speech in an electronic age*. Harvard University Press.

Posada Kubissa, L. (2015). *Filosofía, crítica y (re)flexiones feministas.* Editorial Fundamentos.

Poster, M. (1997). *Cyberdemocracy: Internet and the Public Sphere.* internet Culture. Taylor and Francis.

Potter, W.J. (2004). *Theory of Media Literacy: a cognitive approach.* SAGE Publications.

Poulsen, S. V., & Kvåle, G. (2018). Studying social media as semiotic technology: A social semiotic multimodal framework. *Social Semiotics, 28*(5), 700–717. https://doi.org/10.1080/10350330.2018.1505689

RAE. Real Academia Española. (2023). Alfabetizar. En Diccionario de la lengua española. https://dle.rae.es/alfabetizar?m=form

RAE. Real Academia Española. (2023). Digital. En Diccionario de la lengua española. https://dle.rae.es/digital?m=form

RAE. Real Academia Española. (2023). Medios. En Diccionario de la lengua española. https://dle.rae.es/medio?m=form

RAE. Real Academia Española. (2024). Parresia. En Diccionario de la lengua española. https://dle.rae.es/parresia

Ragnedda, M. (2017). *The Third Digital Divide: A Weberian Approach to Digital Inequalities*. Routledge.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Ravitch S. M., Riggan M. (2018). *Reason & rigor: How conceptual frameworks guide research*. Sage.

Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, núm. 52, de 2 de marzo de 2022, https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2022-3296

Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. Primaria. Boletín Oficial del Estado, núm. 76, del 30 de marzo de 2022, https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2022-4975

Reckwitz, A. (2002). Toward a theory of social practices: A development in culturalist theorizing. *European Journal of Social Theory*, 5(2), 243-263. https://doi.org/10.1177/13684310222225432

Regueira, U., Alonso Ferreiro, A., & Da Vila, S. (2020). La mujer en YouTube: Representación y participación a través de la técnica Web Scraping. *Revista Comunicar, 63*, pp. 31-40. https://doi.org/10.3916/C63-2020-03

Regueria, U. & Alonso-Ferreiro, A. (2022). La competencia digital del alumnado deEducación Primaria desde la perspectiva degénero: conocimientos, actitudes y prácticas. *Estudios sobre Educación, 42*, pp. 55-77. https://doi.org/10.15581/004.42.003

Regueira, U., González-Villa, A. & Martínez-Piñeiro, E. (2023). Selfis y clips de vídeo de adolescentes: Papel del género, territorio y nivel sociocultural. *Revista Comunicar, 31* (75), pp. 61-73. https://doi.org/10.3916/C75-2023-05

Reis, S., Pessoa, T. & Gallego-Arrufat, M.J. (2019). Alfabetización y competencia digital en Educación Superior: una revisión sistemática. *REDU: Revista de Docencia Universitaria, 17* (1), pp. 45-58. https://doi.org/10.4995/redu.2019.

Richardson, J. T. (1999). The concepts and methods of phenomenographic research. *Review of educational research, 69*(1), 53-82.

Rifa-Valls, M. (2003). Michel Foucault y el giro postestructuralista crítico feminista en la investigación educativa. *Revista Educación y Pedagogía, XV* (37), pp. 69-83. https://tinyurl.com/2xnbckfn

Rivera-Vargas, P. & Miño-Puigcercós, R. (2018). Young people and virtual communities. new ways of learning and of social participation in the digital society. *Revista Páginas de Educación*. *11*(1), pp. 67-82. https://doi.org/10.22235/pe.v11i1.1554

Rivera, J., Gordo, A., García-Arnau, A., Díaz-Catalán, C. (2021). Los factores estructurales e intervinientes de la socialización digital juvenil. Una aproximación mediante el método Delphi. *Revista Complutense de Educación, 32*(3), 415- 426. https://doi.org/10.5209/rced.70389

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Robison, A. (2009). New media literacies by design: The game school. In K. Tyner (Ed.). *Media Literacy: New Agendas in Communication* (pp. 192-208). Routledge.

Rodríguez de Peñaranda, M. (2013). Veridicción. *El Diluvio Universal, V*. https://tinyurl.com/2cm2ywpa

Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). Proceso y fases de la investigación cualitativa. *Metodología de la investigación cualitativa, 1*(1), pp. 62-78.

Romero (2017). El auge de la estética Kawaii: origen y consecuencias. *Kokoro: Revista para la difusión de la cultura japonesa*, (24), pp. 13-24.

Rosales, C. (2017). Capital cultural y aventura personal en la construcción de la identidad de género. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica, 35* (2), pp. 127-139. https://doi.org/10.14201/et2017352127139

Rouse, J. (1996). *Engaging Science: How to Understand Its Practices Philosophically*. Cornell University Press.

Ruvalcaba, E. (2018). *Formas de experimentar la alfabetización en información: la fenomenografía como herramienta para evaluar el impacto después de los estudios de postgrado* [tesis doctoral, Universidad Juan Carlos III de Madrid]. Repositorio institucional: https://tinyurl.com/24y589yc

Sadin, E. (2017). *La humanidad aumentada*. Editorial Caja negra.

Saiz, M, Arroyo, L & Castaño, C. (2020). *Mujeres y digitalización. De las brechas a los algoritmos*. Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades. Ministerio de Igualdad. https://doi.org/10.30923/MujDigBreAlg-2020

Sandbergh, J. (1997). Are phenomenographic results reliable? *Higher education research & development, 16*(2), pp. 203-212.

San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas. ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista electrónica de investigación educativa, 16*(1), pp. 104-122.

Sartre, J.-P. (1943). *El ser y la nada*. Losada.

Sawicki, J. (2012) Foucault, feminism and questions of identity. In G. Gutting (Ed.). *The Cambridge Companion to Foucault* (pp. 286-313). Cambridge University Press.

Schatzki, T. (2005). Peripheral Vision: The Sites of Organizations. *Organization Studies, 26* (3), pp. 465-484. https://doi.org/10.1177/0170840605050876

Schatzki, T., Knorr-Cetina, K., & Savigny, E. (2001). *The practice turns in contemporary theory*. Routledge. https://bit.ly/3hdSfZ0

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Schatzki, T., Knorr-Cetina, K., & Savigny, E. (2001). *The practice turns in contemporary theory.* Routledge.

Schatzki, T., Regehr, C., Stern, S., & Shlonsky, A. (2007). Operationalizing evidence-based practice: Thedevelopment of an institute for evidence-basedsocial work. *Research on Social Work Practice, 17* (3), pp. 408-416. https://doi.org/10.1177/1049731506293561

Schegloff, E. A. (1996). Some practices for referring to persons in talk-in-interaction: A partial sketch of a systematics. *Typological studies in language, 33*, pp. 437-486. https://doi.org/10.1075/tsl.33.14sch

Schensul, S., Schensul, J., & LeCompte, M. D. (1999). *Wicke essential ethnographic methods*. Altamira Press.

Scolari, C. A. (2008). *Hipermediaciones. Elementos para una Teoría de la Comunicación Digital Interactiva*. Editorial Gedisa.

Scolari, C. A. (2015). *Ecología de los medios. Entornos, evoluciones e interpretaciones.* Editorial Gedisa.

Scolari, C. A., Masanet Jordà, M. J., Guerrero, M. & Establés, M. J. (2018). Transmedia literacy in the new media ecology: Teens' transmedia skills and informal learning strategies. *El profesional de la información*, *27*(4), pp. 801-812. http://dx.doi.org/10.3145/epi.2018.jul.09

Scopus (2019). Quick reference guide. https://tinyurl.com/22rcmgl4

Sefton-Green, J. (1998). *Digital diversions. Youth Culture in the Age of Multimedia*. UCL Press.

Segarra, M. (2012). Cuerpos y deseo en el cine de mujeres. Estudios Digital, (27), pp. 133–142. https://doi.org/10.31050/re.v0i27.3155

Sefton-Green, J. (1998). *Digital Diversions: Youth Culture in the Age of Multimedia.* Routledge.

Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: a guide for researchers in education and the social sciences.* Teachers College Press.

Seidman, I. (2019). *Interviewing as Qualitative Research: A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences.* Teachers College Press.

Selwyn, N. (2004). Reconsidering political and popular understandings of the digital divide. *New Media & Society, 6,* (3), pp. 341-362. https://doi.org/10.1177/1461444804042519

Selwyn, N. (2014). *Distrusting educational technology*. Routledge.

Selwyn, N. (2015). Data Entry: Towards the Critical Study of Digital Data and Education. *Learning, Media and Technology, 40* (1), pp. 64–82. https://doi.org/10.1080/17439884.2014.921628

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Selwyn, N. & Aagaard, J. (2021). Banning mobile phones from classrooms—An opportunity to advance understandings of technology addiction, distraction and cyberbullying. *British Journal of Educational Technology, 52*(1), pp. 8-19. https://doi.org/10.1111/bjet.12943

Setty, E. (2021): 'Frexting': exploring homosociality among girls who share intimate images. *Journal of Youth Studies, 25* (5) 667-682. https://doi.org/10.1080/13676261.2021.1923675

Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for information, 22*(2), 63-75.

Shove, E., Pantzar, M. & Watson, M. (2012). *The Dynamics of Social Practice: Everyday Life and How it Changes*. Sage. http://dx.doi.org/10.4135/9781446250655

Shrodes, A. (2020). Humor as Political Possibility: Critical Media Literacy in LGBTQ+ Participatory Cultures. *Reading Research Quarterly, 56*(4), pp. 855–876. https://doi.org/10.1002/rrq.328

Sibilia, P. (2008). *La intimidad como espectáculo.* Fondo de Cultura Económica.

Sibilia, P. (2009*). El hombre postorgánico. Cuerpo, subjetividad y tecnologías digitales.* Fondo de cultura Económica.

Sicerone, D. A. (2017). Rizoma, Epistemología Anarquista e Inmanencia en la filosofía de Deleuze y Guattari. *Revista de Filosofía, 34* (87), pp. 83-94.

Skerrett, A. (2016). "Closer to God": Following religion across the lifeworlds of an urban youth. *Urban Education, 51*(8), 964–990. https://doi.org/10.1177/0042085914549365

Sohier, R. y Brée, J. (2017). *Proposal of a Digital Identity Scale.* In P. Rossi. (Ed). *Marketing at the confluence between entertainment and analytics. Developments in Marketing Science: Proceedings of the Academy of Marketing Science* (pp. 1219-1231). Springer.

Snow, C. P. (1961). *Science and Government.* Harvard University Press, Cambridge, Mass.

Sontag, S. (2006). *Sobre la fotografía.* Alfaguara.

Sosa Sánchez R. P. & Brandariz Portela T. (2022). Caracterización del #MeToo en España. Una aproximación a través del análisis de la prensa y su impacto en la ciudadanía. *Investigaciones Feministas, 13*(1), 75-88. https://doi.org/10.5209/infe.77820

Srnicek, N. (2018). *Capitalismo de plataformas.* Caja Negra.

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage.

Stake, R. E. (1998). Investigación con estudio de casos. Morata.

Stake, R. E. (2010). *Investigación Cualitativa: El estudio de cómo funcionan las cosas.* The Guilford Press.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Stake, R.E., & Trumbull, D.J. (1982). Naturalistic Generalizations. *Review Journal of Philosophy and Social Science, 7*(1- 2), pp. 1-12.

Strauss, A. L. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada.* Universidad de Antioquia.

Suárez-Álvarez, R., & García-Jiménez, A. (2021). Centennials en TikTok: Tipología de vídeos. Análisis y comparativa España-Gran Bretaña por género, edad y nacionalidad. *Revista Latina de Comunicación Social, 79*, pp.1-22. https://doi.org/10.4185/RLCS-2021-1503

Subrahmanyam, K., Greenfield, P., & Michikyan, M. (2015). Comunicación electrónica y generaciones adolescentes. *Infoamérica*, 9, pp. 115- 130.

Sutton-Brown, C. A. (2014). Photovoice: A Methodological Guide. *Photography and Culture, 7*(2), 169–185. https://doi.org/10.2752/175145214X13999922103165

Tardón-Recio B. (2022). Todo es mentira: cultura de la violación, mitos y falsas creencias sobre violencia sexual hace las mujeres. *Política y Sociedad, 59*(1), e78892. https://doi.org/10.5209/poso.78892

Tarullo, R. (2020). ¿Por qué los y las jóvenes están en las redes sociales? Un análisis de sus motivaciones a partir de la teoría de usos y gratificaciones. *Revista Prisma Social*, (29), pp. 222-239.

Thorne, S. L. (2013). Digital literacies. In M. R. Hawkins (Ed.). *Framing languages and literacies* (pp. 192–218). Routledge.

TikTok. (2024, 22 de marzo). Solicitudes de revisiones de menores en TikTok. https://support.tiktok.com/es/safety-hc/account-and-user-safety/underage-appeals-on-tiktok

Trigwell, K. (2000). Phenomenography: Discernment and variation. *Improving student learning, 7*, pp. 75-85.

Tyner, K. & Gutiérrez, A. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Revista Comunicar, 19* (38), pp. 31-39. http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-02-03

UNESCO (2020). Ciudadanía digital: curriculum para la formación docente. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378120

Valdivia, A. (2020). Digital Production on Instagram: Vernacular Literacies and Challenges to Schools. *Theory Into Practice*, pp. 172-182. https://doi.org/10.1080/00405841.2020.1857139

Valtonen, T., Tedre, M., Mäkitalo, K., & Vartianen, H. (2019). Media literacy education in the age of machine learning. *Journal of Media Literacy Education, 11*(2), 20-36. https://doi.org/10.23860/JMLE-2019-11-2-2

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Valverde-Berrocoso, J. (2021). Introducción a la Ciencia Abierta. (Version 1). Zenodo. https://doi.org/10.5281/zenodo.5747674

van-Deursen, A.J.A.M., & Helsper, E.J. (2015). The third-level digital divide: Who benefits most from being online. In L. Robinson, S. R. Cotten, J. Schulz, T. M. Hale, & A. Williams (Eds.), *Communication and information technologies annual*: Vol. 10, volume 10 (pp. 29-52). Emerald Group Publishing Limited. https://doi.org/10.1108/S2050-206020150000010002

van-Deursen, A.J. A. M. & Van-Dijk, Jan A. G. M. (2009). "Improving digital skills for the use of online public information and services". *Government information quarterly, 26* (2), pp. 333-340. https://doi.org/10.1016/j.giq.2008.11.00

van-Deursen, A. J. A. M., Helsper, E. J. & Eynon, R. (2016). Development and validation of the Internet Skills Scale (ISS). *Information, Communication & Society, 19* (6), pp. 804–823. https://doi.org/10.1080/1369118X.2015.1078834

van-Deursen, A., Johanna Helsper, E., Eynon, R. & Van-Dijk, J. (2017). The Compoundness and Sequentiality of Digital Inequality. *International Journal of Communication,* (11), pp. 452-473.

van-Dijk, J. (2000). Models of democracy and concepts of communication. In K. Hacker & J. van-Dijk (Eds). *Digital democracy, issues of theory and practice.* Sage Publications.

van-Dijk, J. (2006). Digital divide research, achievements and shortcomings. *Poetics, 34,* (4–5), pp. 221-235. https://doi.org/10.1016/j.poetic.2006.05.004

van-Dijk, J. (2012). Digital Democracy: Vision and Reality. In I. Snellen, M. Thaens, W. van de Donk (Eds). *Public Administration in the Information Age: Revisited* (pp. 49-62). IOS Press.

van-Dijk, J. (2013). *The Culture of Connectivity: A Critical History of social media.* Oxford University Press.

van-Dijk, J. (2016). *La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales*. Siglo XXI editores.

van-Dijk, J. (2018). *The state of digital divide theory.* Routledge.

van-Dijk, J. (2020). *The Digital Divide*. Medford.

van-Dijk, J., & Hacker, K. (2003). The digital divide as a complex and dynamic phenomenon. *The information society, 19* (4), pp. 315-326. https://doi.org/10.1080/01972240309487

van-Dijk, J., Poell, T., & De-Waal, M. (2018). *The platform society: Public values in a connective world.* Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oso/9780190889760.001.0001

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Vázquez-Barrio, T., Torrecillas-Lacave, T. & Suárez-Álvarez, R. (2020). Diferencias de género en las oportunidades de la digitalización para la participación sociopolítica de los adolescentes. *Revista Mediterránea de Comunicación, 11*(1), pp. 155-168. https://www.doi.org/10.14198/MEDCOM2020.11.1.10

Veldhuis, J., Alleva, J. M. y Bij de Vaate, A. J. D. N., Keijer, M. y Konijn, E. A. (2020). Me, my selfie, and I: The relations between selfie behaviors, body image, self-objectification, and self-esteem in young women. *Psychology of Popular Media, 9*, pp. 3-13. https://doi.org/10.1037/ppm0000206

Venegas Ahumada, C. A., (2013). Capitalismo y subjetividad laboral. el discurso del malestar docente. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales,* (59), pp. 1-53.

Vila-Couñago, E., Regueira, U., & Pernas-Morado, E. (2020). The Safety Area of Digital Competence: A Mixed Method Study in Galician Primary Education Students. *IEEE Revista Iberoamericana de Tecnologias del Aprendizaje*, *15*(4), pp. 389-398.

Vuorikari, R., Punie, Y., Carretero Gomez, S. & van Den Brande, G. (2016). *DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens.* Publications Office of the European Union. https://dx.doi.org/10.2791/11517

Vuorikari, R., Kluzer, S. & Punie, Y. (2022). DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens. Publications Office of the European Union. https://dx.doi.org/10.2760/115376

Walker, P. & Laughter, J. (2019). Shoaling Rhizomes: A Theoretical Framework for Understanding Social Media's Role in Discourse and Composition Education. *Computers and Composition,* 53, pp. 60-74. https://doi.org/10.1016/j.compcom.2019.05.005

Walrave, M., Ponnet, K., Vanderhoven, E., Haers, J., & Segaert, B. (2016). *Youth 2.0: social media and adolescence: connecting, sharing and empowering.* Springer International Publishing.

Wang, C., & Burris, M. A. (1994). Empowerment through Photo Novella: Portraits of Participation. *Health Education Quarterly, 15*, pp. 379-394. https://doi.org/10.1177/109019819402100204

Wang, C., & Burris, M. A. (1997). Photovoice: Concept, Methodology, and Use for Participatory Needs Assessment. *Health Education & Behavior, 24* (3), pp. 369–387. https://doi.org/10.1177/109019819702400309

Wargo, J.M. (2018). #SoundingOutMySilence: Reading a LGBTQ youth's sonic cartography as multimodal (counter)storytelling. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 62*(1), 13–23. https://doi. org/10.1002/jaal.752

Warschauer, M. (2003). *Technology and Social Inclusion: Rethinking the Digital Divide.* The MIT Press. https://doi.org/10.7551/mitpress/6699.001.0001

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Wei, K.-K., Teo, H.-H., Chan, H. C., & Tan, B. C. Y. (2011). Conceptualizing and Testing a Social Cognitive Model of the Digital Divide. *Information Systems Research, 22* (1), 170–187. http://www.jstor.org/stable/23015630

Weich, A. & Macgilchrist, F. (2023). Postdigital Participation in Education: An Introduction (pp. 1-10). In A. Weich & F. Macgilchrist (Eds). *Postdigital Participation in Education.* Palgrave Macmillan.

Wenger, E. (1999). *Communities of Practice. Cambridge University Press*: Cambridge.

WOS (2016). Web of Science Core Collection: Quick Reference Guide. http://wokinfo.com/media/pdf/qrc/wos-corecoll_qrc_en.pdf

Yi-Frazier, J. P., Cochrane, K., Mitrovich, C., Pascual, M., Buscaino, E., Eaton, L., Panlasigui, N., Clopp, B., & Malik, F. (2015). Using Instagram as a Modified Application of Photovoice for Storytelling and Sharing in Adolescents with Type 1 Diabetes. *Qualitative health research, 25*(10), 1372–1382. https://doi.org/10.1177/1049732315583282

Yin, R. K. (2011). *Applications of case study research.* Sage.

Zafra, R. (2005). *Netianas. N (H) acer mujer en Internet*. Editorial Lengua de Trapo.

Zafra, R. (2008). *Lo que decimos fue, lo que no quiso ser y lo que queremos del ciberfeminismo.* Mujer y cultura visual. Recuperado de https://personal.us.es/rzafra/textos.html

Zafra, R. (2013). *(h)adas. Mujeres que crean, programan, prosumen, teclean*. Páginas de espuma.

Zavala, L. (1998). *La precisión de la incertidumbre: Posmodernidad, vida cotidiana y escritura.* Universidad Autónoma del Estado de México.

Zuboff, S. (2020). *La era del capitalismo de la vigilancia.* Paidós.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

8 ANEXOS

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

8.1 RELACIÓN DE TENSIONES DE INVESTIGACIÓN, DECLARACIONES TEMÁTICAS Y PREGUNTAS INFORMATIVAS

Tópico de investigación
Catálogo de formas en que las personas jóvenes con diferentes subjetividades de género experimentan la participación mediada por tecnología digital.

Pregunta de investigación fenomenográfica (Marton, 1981)
¿De qué formas experimentan las mujeres adolescentes la participación intermediada por tecnologías digitales para la producción de vídeo?

Tensiones de investigación	*Declaraciones temáticas*	*Preguntas informativas*
ISSUE.1. Marcas del dispositivo de poder de género en las dimensiones de las prácticas de participación interintermediada por tecnologías digitales vinculadas con el vídeo	D.T.1. Tecnologías de poder de género que operan cuando se participa en entornos digitales	P.I.1. ¿Qué momentos vitales o vivencias marcaron la experiencia de participación intermediada por tecnologías digitales? P.I.2. ¿Qué roles y formas de participación intermediada por tecnologías digitales se adoptan? P.I.3. ¿Qué referentes – producciones y productoras – motivaron a participar de forma intermediada por tecnologías digitales? P.I.4. ¿Qué intereses personales movilizaron para participar de forma intermediada por tecnologías digitales? P.I.5. A través de estas formas de participación, ¿considera haber formado o formar parte de un grupo o comunidad? ¿Cuál/es? ¿Qué comparte con estas personas? P.I.6. ¿Ha influenciado su identidad de género o sexualidad el modo en el cual participa de forma intermediada por tecnologías digitales? P.I.7. ¿Considera que existen formas de participación esperadas en función de su identidad de género o sexualidad? ¿Se alinean sus prácticas con estas formas de participación esperadas?

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

		P.I.8. ¿Dispone de formación específica relacionada con la recepción, circulación y producción mediática?
	D.T.2. Sentido atribuido a las prácticas de participación interintermediada por tecnologías digitales para la representación de sí	P.I.9. ¿Cómo define el "streaming" / "vlogging" / "tiktoks" o "reels"? P.I.10. ¿Por qué razones consume estas producciones mediáticas? P.I.11. ¿En qué elementos del vídeo se fija o le atribuye mayor importancia cuando consume este contenido? (¿Creador/a, tema sobre el que versa, guion, edición…?) P.I.12. ¿Qué valor o importancia le atribuye al contenido que consume? ¿Por qué? P.13. ¿Se siente representada/os por este contenido? ¿Hay algo de lo que le gustaría que se hablase para sentirte más representada/o? P.I.14. ¿Qué pretende o busca expresar cuando se produce este contenido? P.15. ¿En qué elementos del vídeo se fija o le atribuye mayor importancia cuando crea contenido y por qué? (¿Creador/a, tema sobre el que versa, guion, edición, su imagen…?) P.I.16. ¿Qué importancia le atribuye a la ejecución de la práctica de participación intermediada y por qué? P.I.17. ¿Cómo valora la calidad y relevancia de la práctica de participación intermediada por tecnologías digitales y por qué? P.I.18. ¿Extrae algún aprendizaje valioso de la ejecución de práctica de participación intermediada por tecnologías digitales? P.I.19. ¿Extrae algún aprendizaje valioso de compartir la práctica de participación intermediada por tecnologías digitales? P.I.20. ¿Considera que sus vídeos representan de algún modo a sus seguidoras y seguidores? ¿Por qué?
	D.T.3. Materialidades	P.I.21. ¿Qué equipo emplea para producir contenido?

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	con las que se articula la práctica de participación interintermediada y papel de estas el proceso de práctica	P.I.22. ¿Qué software emplea para producir contenido y cómo los emplea? P.I.23. ¿El tipo de equipo y software que usa determina alguna decisión de la práctica?
	D.T.4. Habilidades para idear, negociar y ejecutar las prácticas de participación interintermediada para la representación de sí	P.I.24. ¿Qué pasos sigue para crear una producción intermediada por tecnologías digitales? P.I.25. ¿Qué dificultades encuentra en el proceso de creación? P.I.26. ¿Cómo ha aprendido a producir contenido mediado por tecnologías digitales? P.I.27. ¿Se informa o documenta para crear estas formas de producción? ¿Cómo? P.I.28. ¿Qué hace cuándo no sabe cómo resolver un problema ligado a la producción? P.I.29. ¿Qué papel juegan (si es que juegan alguno) otras/os creadoras/es y espectadoras/es en el modo en el cual produce contenido mediado por tecnologías digitales? P.I.30. ¿El tipo de contenido que crea y la forma de producirlo ha variado en el tiempo? ¿Cómo? ¿Tiene percepción de mejora? P.I.31. ¿Qué ha motivado los cambios en el tipo de contenido creado y el proceso de creación en el tiempo? P.I.32. ¿Interactúa con seguidoras y seguidores? ¿Cómo se produce la interacción con sus seguidoras/es? P.I.33. ¿Cómo se inspira para crear un vídeo? ¿Cómo es el proceso creativo?
	D.T.5. Representación de relaciones de poder-saber en la práctica de	P.I.34. ¿Qué tipo de participación intermediada por tecnologías digitales desempeña? P.I.35. ¿Cuándo empieza a participar de forma intermediada por tecnologías digitales?

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	participación interintermediada	P.I.36. ¿Qué aspectos motivan que empiece a participar de forma intermediada por tecnologías digitales? ¿Cómo empieza a hacerlo? P.I.37. ¿Alguna afición o práctica antecede la participación intermediada por tecnologías digitales actual? ¿Cuáles? P.I.38. ¿Con qué frecuencia se representa la práctica de participación intermediada? P.I.39. ¿Qué resultados ha logrado con su práctica de participación intermediada por tecnologías digitales? ¿Cómo lo ha logrado?
ISSUE.2. Alfabetización y competencia digital para el ejercicio de una participación interintermediada por tecnologías digitales crítica con el dispositivo de género	D.T.6. Conocimientos, habilidades y actitudes críticas para con las relaciones de poder-saber que operan en las plataformas y comunidades digitales	P.I.40. ¿Tiene la percepción de que existan diferencias en las oportunidades o formas de participación intermediada por tecnologías digitales? P.I.41. ¿Considera haber presenciado o vivenciado diferencias en las oportunidades o formas de participación intermediada por tecnologías digitales? P.I.42. ¿Ha pensado antes acerca de las diferencias en las oportunidades o formas de participación intermediada por tecnologías digitales? P.I.43. ¿Considera que estas diferencias en las oportunidades o formas de participación intermediada por tecnologías digitales guardan relación con que algunas personas decidan no participar? ¿Por qué? P.I.44. ¿Considera que estas diferencias en las oportunidades o formas de participación intermediada por tecnologías digitales tienen que ver con la relación que algunas personas mantienen con las tecnologías digitales? ¿Por qué? P.I.45. ¿Qué diferencias detecta en las oportunidades o formas de participar (si es que detecta alguna)? P.I.46. ¿Cómo detecta las diferencias en las oportunidades o formas de participar? P.I.47. ¿Cómo interpreta o explica las diferencias que detecta en las oportunidades o formas de participar?

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

		P.I.48. ¿Ha recibido formación relacionada con las desigualdades en las oportunidades de participación o la participación crítica? P.I. 49. ¿Considera que tiene conocimiento suficiente como para cuestionar las prácticas de participación que se promueven en los entornos digitales?
	D.T.7. Articulación de estrategias para el ejercicio de la participación interintermediada por tecnologías digitales de forma crítica en la asimetría de poder-saber	P.I. 50. ¿Cómo negocia las limitaciones y diferencias de oportunidades detectadas? P.I. 51. ¿Articula algún tipo de estrategia? ¿Cuáles?
ISSUE.3. Red de personas y referentes a través de las/os cuales se adquieren y negocian saberes para la participación interintermediada por tecnologías digitales	D.T.8. Las familias como agentes del proceso de subjetivación y de alfabetización para la participación crítica interintermediada por tecnologías digitales	P.I.52. ¿Son partícipes de algún modo sus padres o familiares en el proceso de aprendizaje para crear? P.I.53. ¿De qué forma han contribuido a este aprendizaje? P.I.54. ¿Qué ha aprendido a través de la implicación de su familia?
	D.T.9. El centro educativo como agente del proceso de subjetivación y de alfabetización	P.I.55. ¿Han sido o son partícipes de algún modo su escuela e instituto en el proceso de aprendizaje para crear? P.I.56. ¿De qué forma han contribuido a este aprendizaje?

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	para la participación crítica interintermediada por tecnologías digitales	P.I.57. ¿Qué ha aprendido a través de la implicación de la escuela e instituto? P.I.58. ¿Considera que debería haber aprendido algo diferente en estos espacios?
	D.T.10. Las comunidades como agentes del proceso de subjetivación y el proceso de alfabetización para la participación crítica interintermediada por tecnologías digitales	P.I.59. ¿Son partícipes de algún modo sus pares en el proceso de aprendizaje para crear? P.I.60. ¿De qué forma han contribuido a este aprendizaje? P.I.61. ¿Qué ha aprendido a través de la implicación de la implicación de sus pares? P.I.62. ¿Han influido de algún modo sus referentes mediáticos en el proceso de aprendizaje para crear? P.I.63. ¿De qué forma han contribuido a este aprendizaje? P.I.64. ¿Qué ha aprendido a través de la implicación de estos referentes?
	D.T.11. Las plataformas como actantes del proceso de subjetivación y de alfabetización para la participación crítica interintermediada por tecnologías digitales	P.I.65. ¿De qué forma intermedia la plataforma en el proceso participativo? P.I.66. ¿De qué forma han contribuido a posibilidades de aprendizaje? ¿De qué forma lo han limitado?

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

8.2 DOCUMENTO INFORMATIVO

Proxecto de investigación: "Experiencias de participación mediada por tecnoloxías dixitais desde a perspectiva de xénero. Unha fenomenografía da mocidade galega"

Financiado pola Axuda de apoio á etapa predoutoral 2020 (IN606A)

IP: Adriana Gewerc, Universidade de Santiago de Compostela

No marco da Universidade de Santiago de Compostela, estase a desenvolver o proxecto de tese doutoral Proceso de aprendizaxe da participación en contornas virtuais e identidade de xénero. Un estudo fenomenográfico da mocidade en Galicia, financiado pola Bolsa Predoutoral da Xunta de Galicia 2020 (IN606A).

Con este estudo queremos coñecer como é o proceso participativo da xuventude creadora de contidos en vídeo na rede, mediante o uso de tecnoloxías dixitais, desde a perspectiva de xénero: como participa a xuventude; que oportunidades de inclusión e exclusión atopa a mocidade nestes contextos e tecnoloxías; e que aprendizaxes procura. Para elo, estamos levando a cabo un estudo con suxeitos de entre 14 e 17 anos, de diferentes xéneros, razas e niveis socioeconómicos, que representan a diversidade da mocidade adolescente galega.

A recolección de datos, para a cal precisamos a súa axuda, ten unha duración de cinco semanas, con un encontro semanal dunha duración máxima de hora e media, que terá lugar na Facutlade de Ciencias da Educación (Campus Vida) da Universidade de Santiago de Compostela, ainda que poderá adaptarse ás necesidades das persoas partícipes empregando fórmulas electrónicas ou favorecendo o desprazamento das investigadoras.

A súa participación consistirá na:

- A aceptación de amizade nas plataformas onde se comparte o contido creado, para coñecer o seu tipo de participación mediática e analizar as súas produccióńs.
- A realización de dúas entrevistas individuais, dunha duración máxima de hora e media; principalmente co obxectivo de comprender algunhas cuestións vinculadas a súa traxectoria persoal, familiar e académica en relación coas tecnoloxías dixitais, así como a súa visión sobre a creación de contidos e as problemáticas sociais na rede.
- A participación nunha actividade fotográfica con outras persoas partícipes na investigación, que consiste: na realización de dez fotografías ao longo dunha semana sobre as inquedanzas que vos preocupan en relación ao tema de estudo (nas cales se verá aquilo que a/o participante estime oportuno) e a conversa en grupo sobre estas fotografías. A actividade realizarase en tres encontros dunha duración media de entre trinta e cincuenta minutos.

Todos os datos serán debidamente anonimizados e empregados únicamente para fins científicos. Velaremos polo anonimato e privacidade das/os participantes, en cumprimento da lexislación de protección de datos.

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Durante o periodo que dure a investigación, en cada unha das súas fases, incluíndo a comunicación científica dos resultados, os datos serán almacenados empregando os mecanismos institucionais e só terán acceso aos mesmos as investigadoras involucradas no proxecto que asinan este documento. Unha vez concluidas as tarefas investigadoras, os datos serán destruídos.

A participación é altruísta e voluntaria, a negativa a facelo ou a súa retirada posterior, en calquera momento, non ten prexuízos nin conleva medidas na súa contra. En caso de por fin a súa participación, terá dereito a elixir qué facer cos datos obtidos até ese momento (destrución ou anonimización/conservación). Únicamente terá que facelo constar mediante algunha das vías de contacto que se esclarecen neste documento (correo electrónico).

A Investigación non ten fins avaliativos, únicamente se busca comprender a visión e experiencia da persoa partícipe, polo que non se entregarán resultados ou informes avaliativos ás/aos participantes. Se a persoa o considera preciso, sí se poderán achegar os resultados individuais, as análises e discusión dos mesmos previa solicitude.

Faise constar que este proxecto, as estratexias de investigación e o tratamento das persoas partícipes e dos seus datos foi aprobado polo Comité de Bioética da Universidade de Santiago de Compostela o 8 de novembro, do ano 2022.

Grazas pola túa colaboración

Uxía Regueira
Adriana Gewerc
Investigadoras do proxecto de investigación
Grupo de investigación Stellae http://stellae.usc.es
Enderezo electrónico: adriana.gewerc@usc.es, uxiafernandez.regueira@usc.es

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

8.3 CONSENTIMENTO INFORMADO

CONSENTEMENTO INFORMADO PARA SER ENTREVISTADA/O NO MARCO DESTE ESTUDO

Proxecto de investigación: "Proceso de aprendizaxe da participación en contornas virtuais e identidade de xénero. Un estudo denomenográfico da mocidade en Galicia"

IP: Adriana Gewerc, Universidade de Santiago de Compostela.

Contacto: adriana.gewerc@usc.es, uxiafernandez.regueira@usc.es

D. /Dna. _____, con DNI _____de ____anos; e a súa nai, pai ou tutora/or legal D. /Dna. _____, con DNI _____,

☐ Confirmo que lin e entendín o documento informativo que precede a este formulario, e que tiven a oportunidade de formular preguntas e dúbidas relativas ao mesmo.

☐ Confirmo que recibín respostas e aclaracións satisfactorias ás miñas preguntas.

☐ Entendo que son libre de abandonar o estudo en calquera momento, sen necesidade de explicar as razóns do meu abandono e sen ningún tipo de consecuencias para min.

☐ Entendo que este estudo non ten finalidade diagnóstica, polo que non recibirei un informe individualizado dos meus resultados nas probas.

☐ Consinto en participar no estudo arriba indicado.

☐ Consinto que a información recollida nesta investigación poida ser empregada, con garantía do meu anonimato, en traballos futuros da mesma liña de investigación.

☐ Consinto que a información recollida nesta investigación poida ser compartida, con garantía do meu anonimato, con outros equipos a través de redes ou repositorios de investigación colaborativa, con fins de investigación sen ánimo de lucro.

☐ Consinto que se me poida contactar no futuro para propoñerme participar nunha eventual continuidade desta investigación

☐ Recibo unha copia deste documento.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

A/o participante, **Data:** **Sinatura:** **Nome:**	**Nai, pai ou tutora/or legal,** **Data:** **Sinatura:** **Nome:**	**A investigadora que recada o consentimento,** **Data:** **Sinatura:** **Nome:**

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

8.4 INFORME DEL COMITÉ DE BIOÉTICA

VICERREITORÍA DE INVESTIGACIÓN
E INNOVACIÓN
Oficina de Investigación e Tecnoloxía
Servizo de Convocatorias e Recursos Humanos de I+S
Edificio CACTUS – Campus Vida
15782 Santiago de Compostela
Tel. 981 547 040 - Fax 981 547 077
Correo electrónico: oiinfo@usc.es
http://imaisd.usc.es

JOSÉ MANUEL CIFUENTES MARTÍNEZ, PRESIDENTE DO COMITÉ DE BIOÉTICA DA UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA,

INFORMA:

O Comité de Bioética da USC ten ponderado os aspectos metodolóxicos, éticos e legais do proxecto de investigación cuxos datos se refiren a continuación, e se teñen avaliado a cualificación do investigador responsable e do equipo investigador, así como as posibilidades do proxecto conforme a lexislación vixente.

Por todo elo o Comité **ACORDA** a emisión de **INFORME FAVORABLE**

Título do proxecto: : **Experiencias de participación mediada por tecnoloxías dixitais desde a perspectiva de xénero. Unha fenomenografía da mocidade galega.**

Código: **USC 49/2022**

Investigador responsable: **Adriana Gewerc Barujel**

Lugo, 08 de novembro de 2022.



8.5 PROTOCOLO DE OBSERVACIÓN

Fenómeno observado

- Flujos de participación en vídeo: cada una de las actividades desarrolladas en estos entornos que puedan presentarse como formas de práctica de consumo, producción y difusión de producciones en vídeo: clips de vídeo (reels, tiktok), vlogs (diferentes formatos de vídeo-blog) y streamming (directos, casteos u otros formatos de transmisión en vídeo), de creación propia o de terceros compartidos en sus cuentas personales.
- Cualquier práctica relacionada que pueda actuar como antecedente o consecuencia en la composición recursiva de la práctica: configuración del perfil (user, nick, biografía, destacados), expresión a través de fotografía estática (artística, selfie o meme) o fotograma con sonido.
- Cualquier forma de interacción diseñada por la plataforma para alentar o limitar las formas de práctica: likes, comentarios, número de seguidores…
- Se traduce en:
    - Descripción inicial del perfil en términos de configuración y construcción de la identidad digital. Observación de posibles variaciones en el tiempo de observación.
    - Recolección y observación de todas las formas de producción observables que se crean y vuelcan en la plataforma de forma síncrona
    - Recolección y observación de las producciones en vídeo asíncronas almacenadas en las plataformas: se trata de identificar flujos, se recolectan aquellas que den cuenta de una tendencia
    - Recolección y observación de formas de interacción vinculadas con producciones en vídeo asíncronas almacenadas en las plataformas: se trata de identificar flujos, se recolectan aquellas que den cuenta de una tendencia

Objetivos de la observación

- Describir las huellas – los productos – de las prácticas de participación mediada por tecnologías digitales (consumo, producción y difusión) de las/os participantes
- Describir la red de materialidades y otros eslabones semióticos que se cruzan en los productos derivados de la experiencia participativa
- Identificar acciones que requieran del desarrollo de saberes o atribuciones de sentido.

Temporalización

- Se inicia dos semanas antes de la primera entrevista
- Finaliza con la segunda entrevista
- 1 hora al día por participante: garantizando que no se superen las 24 horas entre observaciones, para salvaguardar las producciones temporales que se vuelcan sobre la plataforma

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Registro

- Dos procedimientos: la recogida mediante captura o grabación de las producciones creadas y el diario de observación
- Sobre la captura o grabación de las producciones: captura de pantalla y grabación de imagen y sonido. Empleo de las herramientas preinstaladas de Windows 11: recortes y Xbox; en formatos JPG, PNG y MP4.
- Sobre el diario:
  - Reinterpretación del protocolo de observación a partir de los trabajos de Jorrín-Abellán et al (2021)
  - Incluye:
    - Datos descriptivos de la observación: fecha, observador/a, número de observación, duración y participante
    - Capturas/grabaciones extraídas
    - Notas descriptivas
    - Notas reflexivas
    - Comentarios adicionales

Protocolo de observación

PROTOCOLO DE OBSERVACIÓN	
Proyecto:	
Fecha:	Número de observación:
Observadora:	Duración:
Participante:	

Escenarios observados

Observación

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

8.6 GUION DE LAS ENTREVISTAS

8.6.1 GUIÓN ENTREVISTA 1. BIOGRAFÍA, RED Y SENTIDO ATRIBUIDO AL FENÓMENO

Esta entrevista forma parte de un estudio titulado "Dispositivo de género y prácticas de participación intermediada en entornos híbridos. Un estudio fenomenográfico de mujeres adolescentes de galicia para repensar la competencia digital". Nuestra intención es comprender las formas en las que las y los jóvenes participan a través de producciones mediáticas, cómo y con quien aprenden a hacerlo y de qué habilidades disponen para ser críticas con algunos discursos de género que operan en los medios.

Para ello, llevaremos a cabo dos entrevistas. En la primera, que tendrá lugar a continuación, queremos conocer quién eres, cuál es tu experiencia participando en la creación de este tipo de contenidos y qué significa para ti esta práctica. En la segunda, que tendrá lugar la próxima semana, nos gustaría saber cómo creas estos vídeos, cómo has aprendido a hacerlo y cuál es tu interpretación sobre la brecha de género en estas producciones. Para ello, como te hemos comentado con anterioridad, utilizaremos el vídeo que has compartido con nosotras, así como otros producidos por otras personas, para reflexionar sobre las preguntas y ejemplificar aquello que quieras expresar.

Finalmente, nos gustaría aclarar que se garantiza tanto el anonimato como la confidencialidad de la información que compartas con nosotras a lo largo de este proceso. Tus respuestas solo serán empleadas con fines científicos. Además, nos gustaría hacer hincapié en que tienes derecho a rectificar tus respuestas y eliminar parcial o completamente tu entrevista si lo consideras necesario, incluso una vez finalizado el estudio.

Datos de identificación	
Participante:	*Fecha:*
Hora de inicio:	*Hora final:*

Información contextual

Guion de preguntas
Bloque 1. Biografía
Este primer bloque de preguntas tiene por objeto conocerte, tus gustos, intereses y vivencias en relación con el fenómeno que estamos estudiando. Para empezar, vamos a construir juntas tu línea del tiempo. ¿Sabes qué es una línea del tiempo?

Dibuja en el papel una línea, sitúa tu fecha de nacimiento y la actualidad. A continuación, te iré haciendo una serie de preguntas e iremos situando en la línea acontecimientos relevantes para tu historia personal y tu relación con la participación mediada por tecnologías digitales; y te pediré que me expliques de qué se trata y por qué los incluimos.

Preguntas orientativas que se plantean en función del transcurso de la conversación

1. ¿Qué vivencias personales situarías en tu línea del tiempo? ¿Añadirías alguna relacionada con tus aficiones? ¿Con la escuela o el instituto? ¿Con amigas o amigos?
2. ¿Podrías situar cuándo empezaste a participar en entornos digitales o empleando tecnologías digitales? ¿De qué forma participabas en este inicio?
3. ¿Cómo participas en la actualidad en entornos digitales o empleando tecnologías digitales?
4. ¿Podrías situar aproximadamente en la línea del tiempo los cambios en tu forma de estar y participar en las redes? ¿Qué ha motivado estos cambios?
5. ¿Con qué frecuencia participas?
6. ¿Situarías algún interés personal en tu línea del tiempo que te movilice a participar en entornos digitales u otros espacios?
7. ¿Ha influenciado tu identidad de género o sexual en estos intereses o en el modo en el cual participas de forma mediada por tecnologías digitales?
8. ¿Consideras que existen formas de participación esperadas en función de la identidad de género o sexual? ¿Se alinean sus prácticas de participación con estas formas de participación? ¿Por qué?
9. A través de estas formas de participación, ¿consideras haber formado o formar parte de un grupo o comunidad? ¿Cuál/es? ¿Qué compartes con estas personas?
10. ¿Crees que las personas que consumen el contenido que creas comparten algo en común?
11. ¿Situarías alguna producción mediática o persona relacionada con los medios que te haya impactado?
12. ¿Podrías situar en la línea temporal algún tipo de formación que hayas recibido relacionada con la producción de vídeo o el uso de softwares y dispositivos tecnológicos?

Bloque 2: Red de aprendizaje y referentes tecnológicos

Para este bloque de preguntas, voy a pedirte que te dibujes en el centro de la hoja de papel y rodeándote, tres círculos, uno dentro de otro. Voy a formularte una serie de preguntas,

USC UNIVERSIDADE DE COMPOSTELA

relacionadas con amigas, familiares, el instituto y referentes mediáticos. A medida que vayas contestando cada pregunta, me gustaría que situases en la hoja de papel tus respuestas. Si te pregunto, por ejemplo, a quien recurres para resolver un problema relacionado con el manejo de tu móvil, situarías en el círculo más próximo a ti a aquellas personas a las que recurras con frecuencia, en el círculo exterior a quienes a penas estén presentes en este proceso y, fuera, en una esquina del papel, a quienes no formen parte.

Preguntas orientativas que se plantean en función del transcurso de la conversación

1. ¿A quién recurres para aprender cosas relacionadas con la dimensión técnica de tus vídeos? ¿Por qué?
2. ¿A quién recurres para aprender cosas relacionadas con el contenido de tus vídeos? ¿Por qué?
3. ¿A quién recurres para inspirarte o mejorar las ideas de tus vídeos? ¿Por qué?
4. ¿Situarías en tu dibujo a algún miembro de tu familia que se haya involucrado en tu forma de participar? ¿De qué modo se ha implicado? ¿Qué has aprendido?
5. ¿Situarías en tu red a alguna o alguno de tus amigos del instituto, actividades extraescolares…? ¿Por qué? ¿Qué has aprendido?
6. ¿Situarías a alguna o algún amigo que hayas conocido a través de internet? ¿Por qué? ¿Qué has aprendido?
7. ¿Situarías en tu red de aprendizaje sobre la participación y producción de vídeos a tu escuela o instituto? ¿De qué forma han contribuido a este aprendizaje? ¿Qué se ha aprendido?
8. ¿Consideras que deberías haber aprendido más algo diferente en la escuela e instituto en relación con el consumo y producción de vídeos? ¿Cómo qué? ¿Por qué?
9. ¿Han influido de algún modo tus referentes mediáticos en el proceso de aprendizaje para participar y crear? ¿A quiénes incluirías en tu dibujo? ¿De qué forma han contribuido a este aprendizaje? ¿Qué se ha aprendido?
10. ¿Alguna de estas personas o grupos de personas introduce algún tipo de discurso crítico en relación con el género, la sexualidad, raza u otras características que puedan ser objeto de discriminación? ¿Quiénes? ¿Dónde las situarías en tu dibujo? ¿Qué has aprendido?

Bloque 3. Significado de la práctica de producción y circulación

Preguntas orientativas que se plantean en función del transcurso de la conversación

1. ¿Qué significa para ti la producción de estos vídeos?
2. ¿Por qué te resulta interesante?

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

3. ¿Qué destacarías positivo en tu experiencia?
4. ¿Qué cambiarías de tu experiencia?

8.6.2 GUION ENTREVISTA 2: EXPERIMENTACIÓN Y REFLEXIÓN SOBRE FENÓMENO

Esta entrevista forma parte de un estudio titulado "Dispositivo de género y prácticas de participación intermediada en entornos híbridos. Un estudio fenomenográfico de mujeres adolescentes de galicia para repensar la competencia digital". Nuestra intención es comprender las formas en las que las y los jóvenes participan a través de producciones mediáticas, cómo y con quien aprenden a hacerlo y de qué habilidades disponen para ser críticas con algunos discursos de género que operan en los medios.

En la primera entrevista, hemos abordado quién eres, cuál es tu experiencia participando en la creación de este tipo de contenidos y qué significa para ti esta práctica. En la segunda, que tendrá lugar a continuación, nos gustaría saber cómo creas estos vídeos, cómo has aprendido a hacerlo y cuál es tu interpretación sobre la brecha de género en estas producciones. Para ello, como te hemos comentado en la ocasión anterior, utilizaremos el vídeo que has compartido con nosotras, así como otros producidos por otras personas, para reflexionar sobre las preguntas y ejemplificar aquello que quieras expresar.

Finalmente, nos gustaría incidir de nuevo en que se garantiza tanto el anonimato como la confidencialidad de la información que compartas con nosotras a lo largo de este proceso. Tus respuestas solo serán empleadas con fines científicos. Además, nos gustaría hacer hincapié en que tienes derecho a rectificar tus respuestas y eliminar parcial o completamente tu entrevista si lo consideras necesario, incluso una vez finalizado el estudio.

Datos de identificación	
Participante:	*Fecha:*
Hora de inicio:	*Hora final:*

Información contextual

Guion de preguntas
Bloque 1: *Significado de la práctica de producción y circulación*

Como en el último bloque de preguntas de la primera entrevista, vamos a volver sobre qué significó para ti la producción de algunos de tus vídeos, pero esta vez vamos a situarnos en algunos en concreto, para que sea más sencillo de recordar…

Preguntas orientativas que se plantean en función del transcurso de la conversación

1. ¿Podrías explicarme el vídeo? ¿de qué trata?
2. ¿Por qué has elegido este vídeo? ¿Es representativo del contenido que sueles o te gusta crear?
3. ¿Qué pretendías o buscabas cuando creaste este contenido?
4. ¿A qué le atribuiste mayor importancia a la hora de crear este contenido? ¿El tema sobre el que versa, datos, el guion, edición…?
5. ¿Te preparaste de algún modo para crear este contenido?
6. ¿Es importante para ti poder crear este tipo de contenido? ¿Por qué?
7. ¿Cómo valoras el producto que has creado? ¿Habrías hecho algo de otro modo?
8. ¿Has logrado obtener aquello que buscabas?
9. ¿Consideras que has extraído algún aprendizaje de este proceso? ¿Por qué? ¿Es valioso?
10. ¿Lo has compartido en alguna plataforma? ¿Cuál o cuáles? ¿Por qué?
11. ¿Consideras que representa de algún modo a tus seguidoras y seguidores? ¿Por qué?
12. ¿Ha recibido alguna respuesta? ¿Cuál/es? ¿Podrías enseñármelas?
13. ¿Te ha afectado de algún modo compartirlo? ¿Cómo?
14. ¿Has extraído algún aprendizaje valioso de compartir la práctica de participación mediada por tecnologías digitales?

Bloque 2: Materialidades y habilidades empleadas en la práctica de producción y circulación

Volviendo sobre las mismas producciones concretas...

Preguntas orientativas que se plantean en función del transcurso de la conversación

1. ¿Cómo se te ocurrió la idea de hacer este vídeo?
2. ¿Qué pasos has seguido para crear este vídeo? ¿Podrías ejemplificarme o explicarme el proceso?
3. ¿Cómo se ha aprendido o desarrollado esta estrategia? ¿Desde cuándo se lleva a cabo de este modo?
4. ¿Te has informado o documentado para crear el vídeo? ¿Cómo lo has hecho?
5. ¿Qué equipo empleaste para producir este contenido?

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

6. ¿Es el mismo equipo con el que empezaste a producir? ¿Has mejorado o ampliado los recursos con los que produces?
7. ¿Qué softwares has empleado? ¿Podrías enseñarme cómo es/son? ¿Para qué los usas?
8. ¿Este software o softwares son los que has empleado desde el principio? ¿Has mejorado o ampliado los softwares con los que produces? ¿Por qué?
9. ¿Utilizar este software o softwares ha afectado o cambiado el tipo de vídeo que has producido? ¿En qué?
10. ¿Cómo has aprendido a usar el software que empleas para producir?
11. ¿Qué dificultades has encontrado en el proceso de creación de este vídeo?
12. ¿Qué haces cuando no sabes cómo hacer algo relacionado con la creación o edición de un vídeo? ¿Podrías mostrármelo?
13. ¿Qué papel jugaron otras/os creadoras/es y espectadoras/es en el modo en el cual has creado este vídeo?
14. ¿Cómo gestionas la interacción con las y los espectadores?

Bloque 3: Perspectiva crítica y estrategias de participación

A continuación, te voy a enseñar diferentes vídeos de algunas de las personas que has identificado como referentes de producción en la primera entrevista y me gustaría hacerte una serie de preguntas…

Preguntas orientativas que se plantean en función del transcurso de la conversación

1. ¿Qué opinas sobre el mensaje que comparten estas personas en sus vídeos?
2. ¿Conoces o has tenido contacto con discursos como los compartidos en estos vídeos?
3. ¿Habías presenciado o vivenciado estas diferencias en tu participación? ¿Cómo?
4. ¿Habías pensado antes en estas diferencias? ¿Por qué?
5. ¿Has hablado con alguien sobre estas diferencias? ¿Con quién?
6. ¿Consideras que estos discursos podrían guardar relación con que otras personas no quieran participar? ¿Por qué?
7. ¿Consideras que esto puede influir en la relación de algunas personas con las tecnologías digitales? ¿Y de las chicas, en concreto? ¿Por qué?
8. ¿Has recibido formación sobre esta cuestión? ¿Cuál?
9. ¿Piensas en estas cuestiones antes de participar?

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

10. ¿Haces algo para participar de forma crítica? ¿El qué? ¿Podrías mostrármelo?
11. ¿Consideras que deberías hacer algo más para participar de forma crítica?
12. ¿Consideras que tienes conocimiento suficiente como para cuestionar esto que sucede? ¿
13. ¿Consideras que tienes conocimiento suficiente como para participar teniendo en cuenta estas diferencias? ¿Y tus amigas y amigos?

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

8.7 PROTOCOLO DE LA FOTO-ELICITACIÓN

8.7.1 FASE 1. PRESENTACIÓN

Gracias por participar…

[presentaciones de cada sujeto partícipe en el grupo]

Como sabes, esta investigación tiene por objeto comprender las formas en las que las y los jóvenes participan a través de producciones mediáticas, cómo y con quien aprenden a hacerlo y de qué habilidades disponen para ser críticas con algunos discursos de género que operan en los medios. En esta parte del estudio, vamos a enfocarnos en las posibilidades y motivaciones que encontráis para participar o, en su defecto, en la desigualdad en la participación y en cómo vivencias y experimentas la desigualdad en relación con las tecnologías: poder informaros, expresaros, sentiros representadas o representar ideas, valores…

Para ello, nos gustaría escucharte, entender tú experiencia y punto de vista, tal y como la vives. Como a veces es difícil expresarse acerca de cosas cotidianas sobre las que no acostumbramos a pensar, lo vamos a hacer a través del uso de imágenes: durante una semana tomareis 10 fotografías en las cuales se muestre situaciones cotidianas que vivís o presenciáis en las cuales consideráis que se producen diferentes formas de desigualdad en la participación de chicas, chicos y personas no binarias. Para ello debéis fijaros en que vuestra fotografía refleje:

- *El acceso, diferencias o impedimento para acceder a información*
- *El acceso, diferencias o impedimento para expresar ideas en un grupo*
- *Reacciones positivas o negativas a la expresión de ideas en un grupo*
- *Diferencias en la representación o actuación como referentes*
- *Reacciones o formas de actuar tras detectar una desigualdad en la participación*
- *Aquello que os motive o preocupe acerca de vuestra actividad con otras/os*

Estas imágenes me las irás enviando… Al cabo de una semana, nos reuniremos de nuevo, para que puedas explicarnos de forma breve por qué has inmortalizado ese momento, qué nos querías explicar y por qué es valioso o te preocupa…

En último lugar, te recordamos que se garantiza tanto el anonimato como la confidencialidad de la información que compartas con nosotras a lo largo de este proceso. Además, nos gustaría hacer hincapié en que tienes derecho a rectificar tus respuestas y eliminar parcial o completamente tu entrevista si lo consideras necesario, incluso una vez finalizado el estudio.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

FASE 2. RECOGIDA DE LAS IMÁGENES Y ENTREVISTA

Recordatorio durante la semana para movilizar el envío de imágenes, preguntar qué tal transcurre el desarrollo de la tarea y asegurarse de disponer de imágenes al menos el día antes del encuentro…

Como te comentábamos el último día, hoy queremos hablar contigo acerca de las imágenes que nos has ido enviando: qué nos querías compartir, por qué…

Te recordamos que se garantiza tanto el anonimato como la confidencialidad de la información que compartas con nosotras a lo largo de este proceso. Además, nos gustaría hacer hincapié en que tienes derecho a rectificar tus respuestas y eliminar parcial o completamente tu entrevista si lo consideras necesario, incluso una vez finalizado el estudio.

Preguntas orientativas que se plantean en función del transcurso de la conversación

¿Qué vemos aquí?

¿Qué significa esta imagen?

¿Por qué has seleccionado esta imagen?

¿Qué nos querías contar?

¿Por qué representa aspectos positivos/negativos de tu participación que deberían ser tenidos en cuenta?

¿De qué forma representa el modo en el cual experimentas la participación/ la desigualdad?

¿Cómo titularías esta imagen?

¿Has identificado algún otro problema haciendo este ejercicio que consideres relevante para la igualdad en la participación?

Agradecimiento por la implicación…

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

8.8 PLAN DE GESTIÓN DE DATOS

Tabla 1

Ficha técnica del proyecto de investigación

Proyecto	Tesis doctoral: Dispositivo de género y prácticas de participación intermediada en entornos híbridos. Un estudio fenomenográfico de mujeres adolescentes de galicia para repensar la competencia digital
Descripción	Las redes sociales integran la cotidianidad adolescente, al configurar modos de socialización, negociación y representación de sí a través de distintas prácticas que operan como procesos de subjetivación y negociación de imaginarios semióticos. En estos procesos, las jóvenes agencian y negocian un imaginario acerca de qué puede ser pensado, dicho y hecho, como mujeres que se apropian de una tecnología asociada al imaginario de lo masculino y portadora de un sesgo sexo genérico en sus arquitecturas. Las diferencias en las prácticas identificadas en la literatura y la transformación de una brecha digital cada vez más profunda, abstracta y compleja en el contexto occidental, invitan a pensar que en estos procesos de negociación se encuentran claves para una intervención educativa que incida en la construcción de la diferencia y subvierta la raíz de la asimetría de poder en estos contextos. Es decir, repensar la competencia digital para la ciudadanía desde un prisma crítico que problematice la alianza ente el modelo de negocio capitalista de plataformas y el patriarcado, así como las relaciones que se articulan en estos contextos. Con ello plantear una intervención educativa que responda a las críticas y limitaciones identificadas en propuestas como aquellas destinadas al incentivo de las áreas STEAM en las niñas. Por ello, este estudio busca conocer de qué formas experimentan las mujeres adolescentes la participación intermediada por tecnologías digitales para la producción de vídeo. Situando el estudio en el vídeo, en tanto que es la forma de producción e interacción que sustenta las plataformas mayoritarias entre la juventud – TikTok e Instagram (Regueira et al, 2023; Hernández Serrano et al., 2022; Tarullo, 2020) – y que guarda paralelismos con los avances tecnológicos que auguran una transformación tecnológica cada vez más marcada por la imagen en movimiento. Este estudio se propone comprender cómo viven las jóvenes adolescentes gallegas la producción de discurso acerca de ser mujer interactuando en redes híbridas, las experiencias de interacción que articulan y las oportunidades de participación que encuentra. Así como explorar las relaciones posibles entre las prácticas de participación que realizan con la competencia digital crítica que poseen e identificar quien y como actúa de referente

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	Para ello, se propone un diseño cualitativo basado en la tradición fenomenográfica (Marton, 1981), en el cual se emplean la observación participante, la entrevista semiestructurada y la técnica del photovoice para la recolección de datos.
Financiación	Bolsa Predoctoral Xunta de Galicia, convocatoria 2020
Duración	Cuatro años (desde 08/10/2019)
Autoría	Uxía Fernández Regueira (firma académica: Uxía Regueira)
Dirección	Adriana Gewerc
Institución	Universidade de Santiago de Compostela
Normativa a considerar	Reglamento general de protección de datos (RGPD): - Reglamento (UE) 2016/679 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 - Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales Política De Privacidad Y Protección de Datos de la Unversidade de Santiago de Compostela

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2

Ficha técnica del Plan de gestión de datos

Fecha de creación del plan	01/12/2021
Audiencia del plan	Institución financiadora Institución Universitaria Investigadora/s partícipes en la investigación
Objetivos del plan	Establecer un protocolo para gestionar los datos de investigación de acuerdo con los principios de la Ciencia Abierta, en garantía de datos más precisos, completos, confiables y seguros que permitan la transparencia, reutilización y reproducibilidad del estudio.
Ejes	Propuestos en el EPSRC Data Management Plan, por el Engineering and Physical Sciences Research Council

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	(McNair, 2018): (I) recopilación de datos; (II) documentación y metadatos; (III) ética y cumplimiento de la legislación; (IV) almacenamiento y respaldo; (V) selección y conservación de datos; (VI) intercambio de datos; y (VII) responsabilidad y recursos.

Fuente: elaboración propia.

Introducción

El Plan de Gestión de Datos (PDG) o *Management Data Plan* (MDP) es un documento que vincula el proyecto de investigación con los datos que se espera recoger, analizar y, en su caso, difundir (Valverde-Berrocoso, 2021). Se crea con el objeto de establecer un protocolo para la incorporación de la filosofía de la Ciencia Abierta en la implementación de la estrategia metodológica y procesos derivados de la misma en la construcción de conocimiento.

En este contexto, se entiende por Ciencia Abierta la construcción de conocimiento regida por los principios de apertura y conectividad. Aquella que es accesible, transparente, reproducible y colaborativa. Se presenta como una buena práctica que favorece la validación del proceso de investigación y limita la mala praxis académica. Amplifica el impacto de la investigación y establece las bases para que otras investigadoras puedan contribuir al desarrollo científico (Valverde-Berrocoso, 2021). Al tiempo que, en un sentido ético, se democratiza el acceso público al conocimiento, devolviendo la ciencia a la sociedad que la sufraga (Méndez, 2021).

En este sentido, la incorporación de la Ciencia Abierta supone una transformación social y cultural, no solo científica y tecnológica: una nueva manera de hacer y entender la investigación científica (Abadal & Anglada, 2020). Cambios que afectan al diseño, desarrollo, registro y evaluación de la investigación (Valverde-Berrocoso, 2021). Una transformación en profundidad de los procesos que se alinea con el paradigma transformador crítico que pretende este proyecto de tesis, y presenta una doble complejidad: la transformación de formas de hacer aprendidas y compartidas por la comunidad científica en un contexto academicista; y los retos éticos que emergen al compartir datos confidenciales. Con el objeto de facilitar la implementación de la filosofía de la Ciencia Abierta durante todo el proceso de forma holística e integrada y evitar los riesgos derivados de la apertura y conectividad en la ciencia, se propone el diseño de este plan, que se sustenta en el manual de introducción a la ciencia abierta de Valverde-Berrocoso (2021), basado en el EPSRC Data Management Plan, por el Engineering and Physical Sciences Research Council (McNair, 2018).

Recopilación de datos

Los datos recopilados en este proyecto de investigación responden a un diseño fenomenográfico, tradición cualitativa, en el cual se implementan las técnicas de la entrevista, análisis de documentos y foto-elicitación (Tabla 3) con entre 5 y 12 participantes. El paradigma, tradición y técnicas de recogida implican un gran volumen de datos de naturaleza cualitativa y, del mismo modo, la complejidad que alberga su apertura posee también esta característica: el

tipo de datos, formato, estructura, almacenamiento y apertura poseen características y problemáticas propias de datos de naturaleza cualitativa.

Tabla 3

Estrategia de recogida de datos

<table>
<tr><th>Objetivos intelectuales</th><th>T.I.</th><th colspan="3">Técnicas de recopilación de datos</th></tr>
<tr><td>Comprender cómo construyen las adolescentes gallegas diferentes experiencias de participación mediada.</td><td rowspan="2">ISSUE.1</td><td rowspan="4">Observación</td><td rowspan="6">Entrevista</td><td></td></tr>
<tr><td>Identificar las marcas del género en las diferentes experiencias de participación mediada de adolescentes gallegas.</td></tr>
<tr><td>Explorar la relación de las prácticas de participación mediada en las que se involucran las jóvenes adolescentes gallegas con la alfabetización digital que poseen</td><td>ISSUE.2</td><td></td></tr>
<tr><td>Identificar quién y cómo actúa de referente educativo en el desarrollo de habilidades para la participación mediada</td><td>ISSUE.3</td><td></td></tr>
<tr><td>Identificar qué alfabetización poseen las y los jóvenes para ejercer una participación crítica.</td><td>ISSUE.2</td><td></td><td rowspan="2">Foto-elicitación</td></tr>
<tr><td>Identificar qué incidentes críticos perciben las y los jóvenes en su participación mediada por tecnologías digitales de acuerdo con su subjetividad</td><td>ISSUE.1</td><td></td></tr>
</table>

Fuente: elaboración propia.

Tipo de datos y características

Los datos que se generan en el estudio son en forma de grabación de audio, texto e imágenes. Su formato, organización y estructura, así como los softwares a través de los cuales se almacenan y leen se esclarecen en los subepígrafes siguientes.

USC DE COMPOSTELA

Formato de los datos

Los formatos de archivo son formas estándar de almacenar datos. En el formato se define la estructura interna y codificación de un objeto digital: cómo se usan los bits para codificar información en un medio de almacenamiento digital (Deutz et al., 2020). Lo cual permite su almacenamiento, accesibilidad y procesamiento.

El formato en el cual se presentan los datos está asociado a un software y hardware específicos, lo que significa que su reutilización en el futuro dependerá de la disponibilidad de estos a medio y largo plazo para acceder y procesar el archivo. Además, cabe considerar la existencia de diferentes formatos utilizados con mayor o menor frecuencia en función de distintos criterios, como la naturaleza de los datos (formatos comunes para texto, imagen o sonido), políticas institucionales (con implicaciones éticas y económicas) o la tradición de diferentes disciplinas o comunidades de investigación (ciencias, humanidades, etc.).

Con el objeto de facilitar el alcance de interoperabilidad y reutilización de los datos, en el proceso de recopilación de datos de este estudio, así como en las fases siguientes de almacenamiento, conservación o intercambio, se priorizará el uso de formatos abiertos. Aquellos donde las especificaciones del software están disponibles para cualquier persona, de forma gratuita, sin limitaciones vinculadas a los derechos de propiedad intelectual del software. Para ello, se siguen las recomendaciones de formato establecidas en los principios rectores FAIR (Deutz et al., 2020; Wilkinson et al., 2016), priorizando la apertura de los datos, considerando la accesibilidad de formato a largo plazo y la tradición del área científica de las ciencias sociales (Tabla 4):

Tabla 4

Formatos a seguir en función del tipo de archivo. Fuente: interpretación a partir de Deutz et al, 2020

Tipo de archivo	**Formato**
Contenedores	ZIP
Bases de datos	XML, CSV, JSON
Vídeo	MPEG
Sonidos	MP3
Estadísticas	DTA, POR, SAS, SAV
Imágenes	PNG, PDF
Datos tabulares	CSV, TXT
Texto	TXT, PDF, HTML
Archivo web	ARM

Fuente: elaboración propia.

A la cual se suman los formatos recogidos en la Tabla 5 para el desarrollo de documentos internos. Esta decisión deriva de la política institucional adoptada por la Universidade de Santiago de Compostela que establece las herramientas de Office 365 como herramientas

institucionales. Para favorecer el acceso abierto en etapas posteriores (almacenamiento e intercambio) estos archivos serán transformados a formato PDF.

Tabla 5

Formatos a seguir en archivos de uso interno, en función del tipo de archivo

Tipo de archivo	Formato
Texto	DOCX Y ODT
Hojas de cálculo	XLSX Y ODS
Presentaciones	PPT Y ODP
Datos cualitativos	ATLCB

Fuente: elaboración propia.

Softwares de extracción, almacenamiento y análisis

Los datos, en tanto que son de naturaleza cualitativa, son registrados de forma manual por la investigadora principal del proyecto. Por lo que su registro se realiza en los formatos señalados en este Plan. Si bien dado el número de participantes previsto y fases de recogida de datos es previsible un volumen de datos elevado, este no sería superior al almacenamiento garantizado por la institución universitaria en OneDrive de 3Tb, por lo que el almacenamiento de datos no supone un desafío extra, así como tampoco implica un gasto económico.

Se procura favorecer la apertura técnica de los datos, ligado al formato y la coherencia con los principios filosóficos y políticos de la ciencia abierta, apostando por software libre o, en su defecto, de código abierto, en la medida de lo posible. Sin embargo, para el análisis de datos se emplea Atlas.ti 23 (2023) considerando: su extensión en el campo de investigación y enfoque cualitativo, las licencias disponibles en el contexto institucional y el recorrido y limitaciones personales en el uso de este software.

Estructura y organización de los archivos

En lo que respecta a la estructura de datos, se organizan los archivos de acuerdo con un sistema de carpetas en OneDrive, considerando una carpeta madre por sujeto, que se divide y subdivide atendiendo a los diferentes niveles: plataforma (Instagram, TikTok, YouTube…), herramienta de producción dentro de la plataforma (*Stories*, *Feed*, Perfil…) y carpetas organizativas generadas por el usuario (por ejemplo, carpetas de *stories* destacadas).

Nomenclatura

Los archivos se nombran siguiendo la estructura de la Tabla 6, de forma que cada uno de los documentos se vinculen a la carpeta en la cual se circunscriben. Esto permite garantizar que al cargar los documentos en el software de análisis prevalezca la ruta que permite su localización en el corpus general de datos.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 6

Formación de los códigos identificativos de los documentos de análisis

Instrumento	Nº	Prod. derivado	Nº	Participante	Ejemplo
Diario				Nombre sujeto	Diario_Yaiza
Entrevista	1	línea del tiempo		Nombre sujeto	Entrevista_1_Lineadeltiempo_Yaiza
Foto-elicitación		Imagen	1	Nombre sujeto	Foto-elicitación_Imagen_1_Yaiza

Fuente: elaboración propia.

Control de versiones

Cada una de las versiones de un producto se registran en su carpeta de destino, actualizando la nomenclatura del documento con la fórmula "_VRS_1" y cambiando el número de acuerdo con la versión que se registra.

Documentación y metadatos

En el proceso de documentación se aplican los principios rectores FAIR de Wilkinson et al. (2016), siguiendo la tendencia de la Comisión Europea (2020) en el Programa Horizonte 2020 de Investigación e Innovación de la Unión Europea.

Los datos estarán compuestos por el producto resultante del proceso de recogida de información en la investigación, así como por un cuerpo de metadatos que detalla el contexto, las decisiones, herramientas, flujos de trabajo que llevaron a la obtención de esos datos y todo proceso implicado en la investigación (Wilkinson et al., 2016). Es decir, ofrece datos sobre los datos, sin una diferencia fundamentalmente ontológica y se enfocan a la lectura o procesamiento digital de los datos (Deutz et al., 2020). Se procurará que los metadatos que dotan de contexto al cuerpo de datos sean suficientes para el análisis de estos (transparencia y reutilización) y para la reproducibilidad del estudio. Para ello, se recogerán tres tipos de metadatos: (I) administrativos, aquellos relevantes para la gestión del proyecto (propietario del proyecto/recurso, investigador principal, colaboradores del proyecto, financiador, período del proyecto,, etc.); (II) descriptivos, datos sobre un conjunto de datos o recursos que permiten a las personas descubrirlo e identificarlo (autores, título, resumen, palabras clave, identificador persistente, publicaciones relacionadas, etc.); y (III) estructurales, datos sobre cómo surgió un conjunto de datos o un recurso y su estructura interna (la unidad de análisis, el método de recopilación, el procedimiento de muestreo, el tamaño y características de la muestra, etc.).

Siguiendo los principios rectores FAIR, siglas en inglés de Findable, Accessible, Interoperable y Reusable (Encontrables, Accesibles, Interoperables y Reutilizables) (Wilkinson et al., 2016), los datos y metadatos del estudio responderán a las cualidades precisas y medibles recogidas en la Tabla 7, para garantizar el cumplimiento de los principios de la ciencia abierta en la publicación de datos.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 7

Principios Rectores de FAIR para datos de investigación

Criterio	***Principio***
Localizable	F1. A los (meta) datos se les asigna un identificador global único y persistente
	F2. Los datos se describen con metadatos enriquecidos
	F3. Los metadatos incluyen clara y explícitamente el identificador de los datos que describe
	F4. Los (meta) datos están registrados o indexados en un recurso de búsqueda
Accessible	A1. Los (meta)datos son recuperables por su identificador utilizando un protocolo de comunicaciones estandarizado. A1.1 El protocolo es abierto, gratuito y universalmente implementable. A1.2 El protocolo permite un procedimiento de autenticación y autorización, cuando sea necesario.
	A2. Los metadatos son accesibles, incluso cuando los datos ya no están disponibles.
Interoperables	I1. Los (meta) datos utilizan un lenguaje formal, accesible, compartido y ampliamente aplicable para la representación del conocimiento.
	I2. Los (meta) datos utilizan vocabularios que siguen los principios de FAIR
	I3. Los (meta) datos incluyen referencias calificadas a otros (meta) datos.
Reutilizables	R1. Los meta (datos) se describen abundantemente con una pluralidad de atributos precisos y relevantes (Revisar el apartado 4. Ética y cumplimiento de la legislación)
	R1.1. Los (meta) datos se publican con una licencia de uso de datos clara y accesible (Revisar el apartado 4. Ética y cumplimiento de la legislación)
	R1.2. Los (meta) datos están asociados a una procedencia detallada (Revisar el apartado 4. Ética y cumplimiento de la legislación)
	R1.3. Los (meta) datos cumplen con las normas de la comunidad científica específica (Revisar el apartado 4. Ética y cumplimiento de la legislación)

Fuente: elaboración propia a partir de Wilkinson et al., 2016, con licencia Creative Commons Attribution 4.0 International (https://www.nature.com/articles/sdata201618).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Metodología de captación y creación de la documentación y metadatos

Se creará un archivo que recoge los metadatos del proyecto de investigación y se integra en el conjunto de datos. Los metadatos administrativos se crean antes de la recopilación de datos, los metadatos descriptivos y estructurales se registran a lo largo de todo el proceso.

Para la elaboración del cuerpo de metadatos se adopta como estándar, en calidad de guía para el diseño, taxonomía y ontología de los metadatos, la Iniciativa de documentación de datos (DDI) para encuestas y datos de observación en el área de las Ciencias Sociales (DDI Alliance, 2014). Elección que se sustenta en las razones: (I) se trata de un conjunto gratuito de estándares originados por profesionales de los datos, en el campo de las ciencias sociales, económicas y del comportamiento; (II) permiten hacer más reconocibles los metadatos entre sistemas. Ofrecen un marco para describir los datos de investigación producidos y los procesos utilizados, que facilitan la comprensión, la interpretación y el uso por parte de las personas, los sistemas de software y las redes informáticas. (III) permiten hacer más interoperables los metadatos, ya que son independientes de la plataforma; y (IV) se sustenta en el trabajo colaborativo de una comunidad abierta que trabaja de acuerdo con los principios FAIR (Deutz et al., 2020).

Ética y cumplimiento de la legislación

Abogar por la apertura de los datos de investigación, desde el enfoque de la ciencia abierta, puede suscitar problemas éticos en dos ejes: (a) la protección de la privacidad y tratamiento de información sensible; y (b) los derechos de autor y de propiedad intelectual de los datos compartidos. Ambos puntos se abordarán de forma pormenorizada para garantizar el cumplimiento de los deberes y derechos legales de los sujetos y roles implicados, así como en compromiso deontológico y militante con los principios de la ciencia abierta.

Problemas éticos vinculados a la privacidad y tratamiento de información sensible

Con un carácter proactivo, el proyecto solicitará la aprobación del Comité Bioético de la Institución, la Universidade de Santiago de Compostela, para la realización de estudios con personas. No se iniciará el proceso de recogida de datos hasta disponer de la aprobación de dicho comité.

En lo relativo a la fase cualitativa del proyecto, se informará a los sujetos partícipes el proceso de anonimización y sus derechos en la investigación; y se contará con su consentimiento.

Identidad de las/os participantes

Se garantiza la protección de la identidad de las y los participantes a través del uso de las técnicas de anonimización y seudonimización. De acuerdo con los principios establecidos por la Agencia Española de Protección de Datos (2023) se llevará a cabo de forma: (I) Proactiva, desde el inicio del proceso, en garantía de la inexistencia de posibles cadenas de reidentificación de los interesados en los datos anonimizados; (II) por defecto; (III) objetiva, existirá un umbral de riesgo o índice de riesgo residual de reidentificación que será asumido por la persona que

lleva a cabo la anonimización y comunicada a los participantes para su aceptación; (IV) de plena funcionalidad, se tendrá en cuenta la utilidad final de los datos anonimizados, garantizando en la medida de lo posible la inexistencia de distorsión con relación a los datos no anonimizados; (V) durante el ciclo de vida completo de la información, desde su recolección hasta su intercambio; y bajo (VI) información y formación, acerca de los derechos y obligaciones de las/os participantes e investigadoras/es que acceden a los datos (Ley Orgánica 3/2018).

El proceso se llevará a cabo por las investigadoras recogidas en el presente Plan de Datos, a través de la estrategia: uso de la seudonimización para identificadores directos, aquellos que revelan la identidad del sujeto, considerados imprescindibles para nombrar los casos en el análisis y relato de resultados cualitativos (como, por ejemplo, el nombre del o la participante). Los identificadores indirectos, aquellos otros que permiten la deducción de la identidad del sujeto a partir del conjunto de datos preservados (como por ejemplo el lugar de trabajo o residencia), serán: (a) eliminados, cuando la información que aportan no es imprescindible para la investigación; (b) generalizados, cuando apuntan información valiosa.

Una vez recopilados y documentados el conjunto global de datos, previamente a la negociación con las/os participantes para su conservación e intercambio, se efectuará una valoración de riesgos de reidentificación conocidos y potenciales; y se aplicarán nuevamente técnicas de anonimización más restrictivas (eliminación) en caso de ser necesario.

Derechos de los participantes

Se garantiza el cumplimiento de los derechos ARCO (ampliados como ARCO-POL) recogidos en el Reglamento General de Protección de datos de la Unión Europea y la Ley Orgánica de Protección de Datos y Garantía de los Derechos Digitales. Esto es, se velará por el cumplimiento de los derechos de acceso, rectificación, cancelación y oposición de las y los participantes, a los cuales se suman el derecho de portabilidad, limitación del tratamiento y supresión o derecho al olvido.

Para la garantía de estos derechos, se considerarán dos momentos sensibles: un primer momento de negociación, previo al tratamiento y publicación de los datos de investigación, en el cual la/s investigadora/s implicadas expondrán y negociarán la información recogida con los sujetos partícipes en la investigación; y, un segundo momento, que responde a los criterios y plazos establecidos en la Ley Orgánica de Protección de Datos y Garantía de los Derechos Digitales (Ley Orgánica 3/2018).

Consentimiento informado para la recogida, conservación y el intercambio de datos

Se empleará el Modelo de cláusula de consentimiento para tratamiento de datos personales de la Universidade de Santiago de Compostela (USC, 2024). En el cual el sujeto partícipe manifiesta ser conocedor de los términos y condiciones de su participación y accede a formar parte del estudio. En este documento se expone: (I) la descripción del proyecto; (II) las pruebas o intervenciones que se llevarán a cabo con el sujeto; (III) la voluntariedad y los derechos del

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

participante, haciendo énfasis en el derecho de revocación en cualquier momento de la investigación; (IV) el carácter altruista de la participación; (VI) el tratamiento y uso posterior de los datos; (VII) el derecho a conocer los resultados; (VIII) la confidencialidad; (IX) la aprobación del Comité Bioético; y (X) la identificación de los sujetos partícipes con acceso a los datos.

Almacenamiento de datos confidenciales

En este epígrafe se consideran los problemas éticos que pueden afectar la forma en que se almacenan y transfieren los datos, quién puede verlos/usarlos y de qué forma se garantiza la confidencialidad.

Dada la naturaleza de los datos y las dificultades de anonimización del volumen de imágenes y vídeos registrados, se considera la publicación de los datos textuales. En tanto que se asume que la publicación de imágenes y la facilidad de su localización en el espacio digital, aun cuando se dispone únicamente de un fragmento, pone en riesgo el anonimato de las participantes y la confidencialidad de los datos.

Para la distribución de los datos textuales se anonimizan los datos personales de los sujetos directa (participantes del estudio) o indirectamente involucrados (terceros a los que se alude en la conversación) de acuerdo con lo establecido en este apartado.

8.9 Derechos de autor y derechos de propiedad intelectual

Los datos se publicarán bajo licenciamiento Creative Commons Attribution 4.0 BY-SA license. Permite utilizar, copiar, redistribuir, remezclar, transformar y crear a partir del material para cualquier finalidad, incluso comercial. Siempre y cuando se reconozca y cite adecuadamente la autoría y se licencien de forma idéntica las obras derivadas.

Intercambio de datos

Los datos se abrirán en la medida de lo posible. Esto implica: a) Legalmente abiertos: es decir, disponible bajo una licencia abierta (de datos) que permite a cualquier persona acceder, reutilizar y redistribuir libremente; y (b) Técnicamente abiertos: es decir, que los datos estén disponibles por no más que el costo de reproducción y en forma legible por máquina y de forma masiva (Valverde-Berrocoso, 2021).

Atendiendo a las ventajas: (a) evitar la duplicidad innecesaria en la recopilación de datos; (b) permitir la validación de los resultados de una investigación; (c) promover la colaboración y la innovación en la investigación; (d) obtener una mayor visibilidad e impacto de los resultados de investigación; (e) el uso de repositorios públicos asegura el almacenamiento y recuperación de los datos a lo largo del tiempo (Valverde-Berrocoso, 2021).

No se presentarán de este modo siempre y cuando se trate de datos de naturaleza sensible que no sea posible anonimizar. Para estos efectos, se empleará el repositorio Zenodo.

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Responsabilidades y recursos

Dada la naturaleza de la investigación, una tesis doctoral, la responsabilidad de la implementación del plan se atribuye a la doctoranda que actúa como investigadora principal, bajo supervisión de la directora de dicho proyecto.

Referencias

Abadal, E., & Anglada, L. (2020). Ciencia abierta: cómo han evolucionado la denominación y el concepto. *Anales de Documentación*, *23*(1). https://doi.org/10.6018/analesdoc.378171

Agencia Española de Protección de Datos (2023, 10 de noviembre). Principios del Reglamento General de Protección de Datos. https://www.aepd.es/derechos-y-deberes/cumple-tus-deberes/principios

ATLAS.ti. Scientific Software Development GmbH. (2023). ATLAS.ti Windows (versión 23.2.1) [*Software de análisis de datos cualitativos*]. https://atlasti.com

Comisión Europea (2020). The EU's open science policy. https://ec.europa.eu/info/research-andinnovation/strategy/strategy-2020-2024/our-digital-future/open-science_en

DDI Alliance (2014). *DDI Lifecycle 3.2*. https://ddialliance.org/Specification/DDI-Lifecycle/3.2/XMLSchema/instance.xsd

Deutz, D.B., Buss, M.C.H., Hansen, J. S., Hansen, K. K., Kjelmann, K.G., Larsen, A.V., Vlachos, E., Holmstrand, K.F. (2020). *How to FAIR: a Danish website to guide researchers on making research data more FAIR*. Zenodo. https://doi.org/10.5281/zenodo.3712065

Hernández Serrano, M. J., Jones, B., Renés Arellano, P., & Campos Ortuño, R. A. (2022). Analysis of digital self-presentation practices and profiles of spanish adolescents on Instagram and TikTok. *Journal of new approaches in educational research*, *11*(1), 49 63. https://doi.org/10.7821/naer.2022.1.797

Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. Boletín Oficial del Estado, núm. 294, del 6 de diciembre de 2018, pp. 119788- 119857. https://www.boe.es/eli/es/lo/2018/12/05/3

Marton, F. (1981). Phenomenography: describing conceptions of the world around us. Instructional Science, 10(2), 177–200. https://doi.org/10.1007/BF00132516

McNair, K. (2018). Engineering and Physical Sciences Research Council (EPSRC) - Data Management Plan (DMP) information. Zenodo. https://doi.org/10.5281/zenodo.1479718

Regueira, U., González-Villa, A. & Martínez-Piñeiro, E. (2023). Selfis y clips de vídeo de adolescentes: Papel del género, territorio y nivel sociocultural. Revista Comunicar, 31 (75), pp. 61-73. https://doi.org/10.3916/C75-2023-05

Tarullo, R. (2020). ¿Por qué los y las jóvenes están en las redes sociales? Un análisis de sus motivaciones a partir de la teoría de usos y gratificaciones. *Revista Prisma Social*, (29), pp. 222-239.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC (2024, 22 de abril). Modelo de cláusula de consentimento para tratamento de datos persoais. Comité de Bioética. http://imaisd.usc.es/seccion.asp?i=es&s=-2-26-229

Valverde-Berrocoso, J. (2021*). Introducción a la Ciencia Abierta.* (Version 1). Zenodo.

https://doi.org/10.5281/zenodo.5747674

Wilkinson, M.D., Dumontier, M., Aalbersberg, J.J., Appleton, G., Axton, M., Baak, A., Blomberg, N., Boiten, J.W., Bonino da Silva Santos, L., Bourne, P. E., Bouwman, J., Brookes, A.J., Clark, T., Crosas, M., Dillo, I., Dumon, O., Edmunds, S., Evelo, C.T., Finkers, R., Gonzalez-Beltran, A., … (2016). Comment: The FAIR Guiding Principles for scientific data management and stewardship. *Scientific Data* (3), pp. 1-9. http://dx.doi.org/10.1038/sdata.2016.18

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

8.10 CONCLUSIONES (ESPAÑOL)

> *"Una investigación de corte cualitativo no finaliza hasta que los lectores eventuales del informe de investigación en el que se plasman sus resultados interiorizan, critican y reflexionan sobre la misma."*
>
> (Jorrín-Abellán et al, 2021, p. 284)

Recuperando la cita que encabeza este texto, este capítulo se propone guiar un proceso reflexivo y crítico sobre la construcción del tomoscopio, la mirada que se sitúa en el artefacto, los primeros trazos que se vislumbran y la tarea de composición de una imagen inteligible, dotada de un sentido. Una tarea que es necesariamente colectiva y que puede sumar una pequeña pieza a un mosaico mayor, en el cual se rompen, moldean y crean los azulejos y cristales que sostienen un sistema y educación posibles de reimaginar.

Esta investigación nacía con la no humilde ansia de localizar claves para repensar desde el feminismo la noción de competencia digital, la identificación de llaves para incidir sobre una brecha digital que antecede a la propia existencia de dicha materialidad. Motivación que moviliza el planteamiento de la pregunta de investigación en el tópico de estudio y los objetivos a través de los cuales dar cuenta de su respuesta. Es por ello que, en los siguientes epígrafes de este capítulo: se efectúa el esfuerzo de reconstruir los principales resultados obtenidos en la discusión de las categorías fenomenográficas, para dar cuenta de los objetivos del estudio alcanzados; seguido de la reflexión acerca de sus implicaciones en el área de la didáctica y la organización escolar; y, finalmente, se establece un diálogo entre este informe y el proceso de subjetivación de la investigadora que lo escribe, su huella en cada uno de los estadios del trabajo, el lugar que hoy ocupa, las limitaciones de este proceso y la mirada hacia el futuro.

8.10.1 Respondiendo a los objetivos de investigación

Este epígrafe se propone el ejercicio de responder a los objetivos de investigación del estudio a partir de las categorías emergentes en el análisis fenomenográfico. Para ello, se recuperan los principales resultados objeto de discusión en cada una de ellas, que se organizan de acuerdo con los siguientes subepígrafes: las experiencias de interacción y participación de las jóvenes adolescentes gallegas; la experiencia de producción de discurso acerca de ser mujer en redes híbridas; y las oportunidades, limitaciones y agentes partícipes en la alfabetización.

Las experiencias de interacción y participación de las jóvenes adolescentes gallegas

Lo relativo a las experiencias de interacción y oportunidades de participación que encuentran las jóvenes implicadas en este estudio alude a los objetivos dos y tres: comprender cómo construyen las adolescentes gallegas diferentes experiencias de interacción intermediada por tecnologías digitales en un marco híbrido; e identificar las oportunidades de participación en las experiencias de interacción intermediada por tecnologías digitales de adolescentes gallegas.

La distancia entre ambos se sitúa en las negociaciones, un ejercicio de poder que las participantes ponen en juego en sus prácticas. En la primera categoría trabajada en los resultados (ver epígrafe "El calco…") se hace evidente, en primer lugar, cómo las hipermediaciones – en tanto que discernir entre las mediaciones señaladas por Martín-Barbero

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

(1987, 2004) se antoja complejo en el juego de convergencia mediática – reflejan una relación de poder asimétrica. En ella, las participantes realizan un ejercicio de interacción caracterizada – en el rango de variación de las distintas experiencias – por un hacer en tiempo y forma pautado por la plataforma. A través del cual las jóvenes repiten y reelaboran producciones generadas por el colectivo de una comunidad desdibujada, curando y rediseñando de forma constante las representaciones de sí que configuraran, en aras de la coherencia con un marco de significación y la acumulación de indicadores de interacción equiparables con el prestigio, el poder.

En este juego, se evidencia el lugar de la arquitectura de las plataformas que reclama la identificación de la mediación material en la configuración de la brecha digital (Van-Dijk, 2020). No se habla del acceso material a dicha arquitectura, el uso que se le atribuye o los beneficios que se logran extraer de este proceso, sino de la forma en que se accede a un imaginario que sitúa al individuo en un lugar de lo pensable, imaginable y representable. Es decir, no alude a la capacidad de participar en un debate social o producir significado, sino a la comprensión profunda de cómo en la hibridación se configura una suerte de verdad e induce a una forma de práctica que interpela a todo el cuerpo y sus significados en el contexto social, mediando la adquisición de agencia para participar en dicho debate y la forma y contenido del significado construido.

Si bien esta idea se conceptualiza como un cuarto nivel de la brecha, dada la evolución de la investigación y tecnologías digitales, no se corresponde con una categoría estanca, sino como una línea de eslabones en el rizoma que interseca con el acceso (primer nivel), el uso (segundo nivel) y con los beneficios que se extraen del mismo (tercer nivel) (Van-Dijk, 2020).

Se trataría de una brecha natural del modelo de sociedad de plataformas (Van-Dijk et al., 2018) que se impone ante unas competencias limitadas no faltas de saberes – en tanto que las participantes de este estudio evidencian, en distintas complejidades y grados de conceptualización, saberes profundos acerca de lo que parecen identificar como un código de conducta consensuado –, sino de las actitudes, conocimientos y habilidades para la problematización de estas arquitecturas como el currículo oculto de instituciones privadas. Bajo esta idea tentativa no se niega el ejercicio de agencia que se aborda en líneas siguientes de este epígrafe, sino que se señalan los límites y espacios de expansión establecidos a prácticas colectivas donde la elección se ve coartada por lo que a priori podría ser simplificado a la inercia del grupo.

En este sentido, si bien las jóvenes de un capital sociocultural mayor, con acompañamiento familiar, comunidades más definidas e híbridas y una alta motivación por la elaboración de producciones propias, evidencian una mayor capacidad de nombrar e identificar las tensiones con los tiempos impuestos por la plataforma, así como logran generar producciones originales y situadas en su propia experiencia a partir de procesos de curación y transmediación; tampoco ellas problematizan la plataforma y su influencia en sus propias dinámicas, llegando a articular prácticas más complejas en las que se despliegan saberes que responden incluso con una mayor adecuación a las demandas de la misma.

En este marco, en el proceso de recursividad, las familias y las comunidades donde se practica dan sentido a una máquina que se mueve superando al individuo, el colectivo o la

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

plataforma; emergen como referentes de una ritualidad que hibrida las formas de hacer en sus distintos estadios y momentos.

Se señala entonces como los marcos y espacios de apertura para las prácticas colectivas de producción simbólica y cultural estimulan un devenir sujeto simultáneamente trabajador y mercancía desde la infancia, creador de plusvalía y adaptado a las demandas de un contexto precarizado. Llegados a este punto de la reflexión, se entiende que asumir estas plataformas como parte del rizoma de las adolescentes y salvaguardar las oportunidades que advierte la revisión de la literatura, pasaría por una educación crítica que capacite para el cuestionamiento, negociación (Luke, 2000) y construcción de alternativas materiales (Knox, 2019). Es decir, una educación que asume la ciudadanía en un contexto social híbrido (Latour, 2008b) y, por tanto, debiera superar los debates acerca de cómo formar para ser usuario del espacio privado.

En cambio, situarse férrea y únicamente en esta primera conclusión implica correr el riesgo, como se apuntaba líneas atrás, de incurrir en un determinismo moralista que vuelve sobre el paternalismo adultocéntrico o el androcentrismo, cuestionado por el enfoque feminista a la noción de emancipación de la educación crítica (Orner, 1999). Las participantes del estudio vuelven en su relato sobre el intercambio de información, coincidente con lo señalado por Gleason (2018), Jackson (2018), Morrison (2021) y Vázquez-Barrio et al (2020), las cuales devienen en experiencias complejas de negociación de los marcos de significación del contexto inmediato. Ellas configuran un rizoma complejo, en el cual se da lugar a pequeñas transformaciones que subvierten en cierta medida relaciones de poder, no accesibles en el marco familiar y sobre las cuales la escuela no vuelve. En este contexto emerge la cultura participativa (Jenkins, 2008) como posibilitadora de acceso a nuevos marcos de significación y cuestionamiento. Son ejemplo: el cuestionamiento de la ideología familiar o la construcción de vínculos con la cultura de origen en un proceso migratorio alcanzados por Maia; el acceso a prácticas tradicionalmente vinculadas al imaginario social masculino para Antía; la configuración de vínculos afectivos y expresión artística que superan la exclusión y acoso en los relatos de Lorena, Nadia y Yaiza; así como también la respuesta a una inquietud y cambio constante posiblemente vinculada con el déficit de atención e hiperactividad en esta última (quien se focaliza constantemente en tareas nuevas en las que profundiza durante un tiempo limitado, pero logra dotar de sentido contenidos del ámbito escolar que carecían de él hasta ese momento); o la autoidentificación, subjetivación política y vindicación lograda por Andrea. Escenarios no accesibles en el contexto inmediato aun cuando las familias disponen de un capital sociocultural más alto, en tanto que superan su propio marco. No por ello niega la normalización promovida por la plataforma o la recepción de violencias, pero sí implica un movimiento. En este sentido, los puntos de fuga configurados por las participantes en el rizoma de práctica no necesariamente devienen en una ruptura que subvierte el poder opresor del género – como podría ejemplificarse en la promesa de liberación postfeminista que se aborda en el epígrafe siguiente –, en cambio, llegadas a este punto, cabe cuestionar qué noción de emancipación se está buscando y qué se deposita desde la mirada académica en las adolescentes. Se evidencia en las experiencias de las participantes una disconformidad con la categorización que posibilita la taxonomía sexogenérica y su imaginario, una tensión que invita a expandir líneas en su práctica hasta allí donde alcanzan a llegar, para calcar entonces – como

USC UNIVERSIDADE

un proceso de remezcla – los diseños disponibles. Se podría argumentar entonces que existe un revulsivo que puede ser alimentado, no con información – excesiva en los medios digitales (Fuentes & Belando-Montoro, 2022) y recibida con hartazgo en los centros escolares –, sino situada en las prácticas cotidianas y comprometida con su politización para la búsqueda de transformaciones (Green, 2002; Janks, 2000). Premisa que, por otra parte, señala y reclama la teoría feminista.

La experiencia de producción de discurso acerca de ser mujer en redes híbridas

El dispositivo de género en las experiencias de participación intermediada por tecnologías digitales se explora en los objetivos uno, cuatro y – de forma emergente – siete de este trabajo: comprender cómo experimentan las jóvenes adolescentes gallegas la producción de discurso acerca de ser mujer que interactúa en redes híbridas; identificar las marcas del género en las diferentes experiencias de participación intermediada por tecnologías digitales de adolescentes gallegas; e identificar los incidentes críticos percibidos por las jóvenes gallegas en sus experiencias de interacción y participación intermediada por tecnologías digitales de acuerdo con su subjetividad. Es decir, este epígrafe versa sobre el devenir mujer en la participación intermediada, en un doble juego que conjuga el agenciamiento y negociación de un discurso de feminidad y las formas en que se articulan las tecnologías de poder de género en el flujo de prácticas.

A este respecto, los resultados apuntan una transformación en el rizoma que se refleja en las reflexiones constantes vertidas en los datos acerca de las preocupaciones identitarias, la adopción y vindicación de símbolos, la identificación y repulsa de violencias reguladoras o el cuestionamiento – no menor, aunque no necesariamente productivo – de dónde situarse en un debate social polarizado e instrumentalizado.

Todos ellos, indicios de la subversión de las normas que constriñen a una noción de feminidad patriarcal. En cambio, en los límites y aperturas que se señalan en el subepígrafe anterior, este revulsivo de cambio parece devenir en la configuración de un imaginario postfeminista (Calder-Dawe & Gavey 2016; Dobson 2011) que pasa por la negociación de la ambivalencia entre la autovigilancia (Gómez-Urrutia & Jiménez-Figueroa, 2022; Jackson, 2018; Regueira et al, 2023; Setty, 2021; Vázquez-Barrio et al, 2020) y la exhibición bajo la mirada masculina (Mulvey, 1988).

En lo que respecta a la autovigilancia, en alianza con los resultados identificados en torno a esta cuestión en el estado del arte, emerge un juego entre la modificación del cuerpo e identidad y el ocultamiento temporal que culmina en la exhibición o la expresión de su persecución. Esto es verbalizado por las jóvenes Nadia y Lorena como un ejercicio deseable de empoderamiento, lo cual que puede interpretarse como una noción neoliberal del concepto donde la visibilidad y una agencia sexual aparentemente obligatoria se ponen al servicio de la plataforma. El cuerpo transformado por un trastorno de la conducta alimentaria o la aprehensión de un discurso donde todos los cuerpos son válidos, pero solo en tanto que pueden ser sexualizados, parecen aliviar la autovigilancia, que posibilita entonces la exposición. En este sentido, si bien cada práctica es propia en tanto que el cuerpo lo es (Sontag, 2006) y, por tanto, también lo será el agenciamiento, interpretación y representación de la misma, afloran expresiones de un arquetipo patriarcal de la disposición del cuerpo femenino y su relación para

con el hombre: el amor romántico, el hombre como evaluador del capital erótico o el borrado de la mujer en la imagen, se presentan como tecnologías de poder de género. En este ejercicio se hace visible la colectividad de tales negociaciones en la audiencia que valida el cambio, que: ejerce la violencia simbólica de la agresión bajo el pretexto humorístico sostenido en la cultura de la violación (Tardón-Recio, 2022); o clasifica y excluye bajo el juicio y mirada masculina (Mulvey, 1988) lo deseable o no deseable.

Estos resultados cuestionan entonces una idea posgénero de la cultura participativa, que vuelve sobre el apunte de Zafra (2008) en alusión al papel de la materialidad del cuerpo y agenciamiento del género en el ciberespacio cuando establece una analogía con el cuarto propio de Virginia Woolf. Si bien algunas investigaciones apuntan la creciente exhibición y autosexualización de los hombres de acuerdo con un canon hegemónico en las plataformas (Fioravanti et al., 2022, Korkmazer et al., 2022) – lo cual permitiría incluso cuestionar si el énfasis en las representaciones de las mujeres no moviliza una construcción patriarcal de la diferencia –, cabe preguntarse acerca de las tecnologías de poder que operan y si estas les sitúan en una relación de poder-saber en relación con un igual privilegiado (hombre, blanco, heterosexual) o con la sociedad en su conjunto.

En la búsqueda de la visibilidad, las participantes se conciben a sí mismas como sujetos libres para participar, en tanto que acceden e interactúan a conveniencia del capitalismo por figurar sujetos libres. La interpretación de las participantes como fuerza de trabajo y mercancía, pone en cuestión los estudios que se han focalizado en la presencia y alcance de mujeres en estas plataformas que actúan como referente (como Regueira et al, 2020). En tanto que a ellos subyace la misma idea que cuestionaron los estudios feministas en torno al acceso de la mujer al empleo como una forma de liberación *per se* (hooks, 2017). Así, se observa como el concepto de prosumo podría territorializarse en la máquina capitalista y patriarcal, invitando al sujeto oprimido a participar en un devenir que insta al calco del poder-saber, siendo escasas las oportunidades de fuga: una normalización que transforma y a su vez preserva el *statu quo*.

En este marco, las motivaciones de una transformación, que se encuentran con información en la práctica cotidiana en las plataformas digitales sobre la cuestión feminista, parecen situarse en un plano cultural donde lo simbólico y estético las aproxima y cohesiona a un grupo. Si bien estos símbolos son políticos, no capacitan para un cuestionamiento político de la violencia experimentada y las representaciones construidas en el marco de un imaginario social; es decir, problematizar colectivamente las violencias experimentadas de forma individual.

Es por tanto posible que una brecha relativa a las arquitecturas de las plataformas – que supera a las propias capacidades de las jóvenes – facilite la agitación del revulsivo contra una violencia sentida, pero – en la hibridación y despolitización del movimiento (Banet-Weiser, 2018) – no permita conceptualizar de forma colectiva estas tensiones. Llegadas a este punto, el feminismo se antoja poco o nada molesto para unas/os, en tanto que parece no cuestionar o problematizar las relaciones de poder; y muy molesto o problemático para otras/os, que bajo la misma premisa y el miedo a la pérdida de privilegios asumidos naturales demandan el restablecimiento de un orden (Ballarín, 2020).

Con ello no se pretende ensombrecer cómo Lorena alcanza a identificar y cuestionar la misoginia que impregna las charlas sobre seguridad que recibe en el centro, la indignación de

Nadia al sentirse negada en el lenguaje – que le exige saber cuándo está siendo interpelada o excluida del masculino genérico –, la rabia de Yaiza y Andrea ante la negación por parte de sus compañeras de una asimetría que las sitúa en un lugar que no están dispuestas a ocupar, o el señalamiento con indignación por parte de Maia a Bolsonaro por la violencia misógina de su discurso. Lo que se pone en cuestión es el alcance transformador de estas experiencias si no se dotan de contenido y se guía el proceso reflexivo para que pueda pensarse desde lo colectivo, estructural y situado en la raíz del sistema de poder-saber.

Así mismo, cabe reflexionar cómo la polarización interpela al movimiento feminista cuando este es percibido con temor por quien se asume feminista en un rizoma híbrido donde la exposición pública se presenta con un doble filo (Jackson, 2018).

El cuestionamiento de la propia práctica cotidiana se sitúa entonces de nuevo en un lugar relevante de la acción educativa. Al tiempo que pone en cuestión: por una parte, el énfasis que se ha realizado en el *sexting*, el *bullying*, *grooming* y otras cuestiones de suma importancia, pero que al situarse en el riesgo – quizás enarboladas por el discurso del pánico mediático– desatienden una cotidianeidad edificadora e inadvertida. Y, por otra parte, se pone en entredicho el haber dado por sentado el dominio de las prácticas comunicativas cotidianas del grupo etario, que resuena con los peligros ya advertidos en torno a la asunción de una generación aventuradamente calificada como nativa de un tiempo digital.

Entre la alfabetización y las competencias: oportunidades, limitaciones y agentes que intervienen

Lo relativo a las percepciones sobre los procesos alfabetizadores y el desempeño competencial alude a los objetivos cinco y seis de este trabajo: explorar la relación entre las prácticas que acontecen en la experiencia de participación con la competencia digital crítica que poseen las adolescentes gallegas; e identificar quién y cómo actúa de referente en las prácticas digitales de las adolescentes gallegas.

En la reflexión acerca de las oportunidades de negociación, ya abordadas en subepígrrafes de este apartado, se revelan las limitaciones relativas a la identificación del poder y problematización de la plataforma. Una dificultad que contrasta con saberes profundos acerca de las demandas de estas arquitecturas para el logro de un objetivo de visibilidad o las formas de construir narrativas; no en cambio con un bajo dominio técnico en lo que respecta al manejo básico de artefactos y software.

En este juego, la familia se revela como facilitadora en la introducción de las participantes a una ambivalencia que oscila entre el incentivo de la exposición o la exaltación de las oportunidades de la interacción y un ejercicio de control parental que llega a la prohibición, esta última en resonancia con los trabajos identificados en el estado del arte (Lebrusán et al, 2022). Un ejercicio que no está exento de una lectura en clave de género, en tanto que la primera cara de la ambivalencia se presenta en todo el núcleo familiar con predominio del padre, mientras que la cara del control como protección deviene de un ejercicio de cuidado materno ligado a la seguridad, concebido desde el riesgo en el espacio físico y falto de estrategias que permitan alcanzar su cometido en una hipotética situación de peligro.

Por su parte, la escuela es percibida como ajena a estas preocupaciones, en tanto que únicamente se vincula a las tecnologías digitales en alusión a instrumentos que aparecen de

forma puntual en las prácticas de enseñanza. En este sentido, emergen dos cuestiones clave para la discusión: por una parte, el borrado del teléfono móvil que se traduce en un uso clandestino sin formación; y, por otro, las prácticas de exhibición señaladas en el centro educativo, que parecen incurrir en un juego de rendimiento de cuentas donde la calidad de la enseñanza es medible bajo los indicadores de exposición y visibilidad, a través de los cuales las jóvenes miden su popularidad y valía.

En alusión a la primera cuestión, si bien autores/as han señalado la oportunidad de aprovechar las tendencias de implementación de medidas de prohibición del teléfono móvil en aras de repensar la alfabetización crítica (Selwyn & Aagaard, 2021; McFarlane, 2019); cabe señalar no solo la cuestionabilidad de los beneficios de esta medida, (Kessel et al, 2020), sino también, en los contextos familiares narrados y las experiencias de práctica expuestas en los subepígrafes anteriores de este apartado, de qué forma afecta esto a las brechas sociales – en el marco de este estudio, la de género – y de qué modo favorece esto al devenir de un sujeto neoliberal. En tanto que la prohibición supone la negación de una materialidad que constituye y es constituida en las prácticas de subjetivación. Es decir, no solo trata de apartar la cotidianeidad digital de las adolescentes del centro, sino que, en un contexto marcado por la hibridez de sus prácticas, implica la negación de su tiempo.

Así, la brecha que se configura entre la cotidianeidad adolescente y las aulas podría suponer correr el riesgo de avanzar en el cuestionamiento de una función democratizadora de la institución educativa. Una reflexión quizás en exceso pesimista, pero que resuena con los relatos del miedo y la rabia donde aquellas jóvenes que se enuncian feministas señalan el centro como un lugar donde son relegadas a los márgenes.

A su vez, en aras del cuestionamiento del sujeto neoliberal y, en concreto de la mujer neoliberal, cabe problematizar como se ha hecho desde la didáctica – en alusión a la segunda cuestión –: el modo en el cual la exhibición de las actividades del centro en plataformas, como una suerte de acumulación de insignias que pasa por la alimentación de la huella digital del alumnado (Selwyn, 2015), responde a la resignificación de la calidad educativa en términos de mercado y el rendimiento de cuentas con las administraciones públicas. Es decir, una mercantilización del centro educativo, no de la tarea educativa en sí misma, sino de la institución y sus objetivos.

Mientras tanto, lo relativo a la cotidianeidad adolescente intermediada por tecnologías digitales y que alimenta, de acuerdo con la percepción de las participantes, problemáticas que se exteriorizan en el centro – como la popularización de un movimiento reaccionario antifeminista y un conflicto que se hace eco de los debates sociales –, queda relegada a charlas informativas puntuales e inconexas con la experiencia, donde cuerpos policiales y personas ajenas a la enseñanza toman el testigo, no sin una mirada patriarcal que es identificada por Lorena en un ejercicio crítico.

Un trazo de los movimientos del centro percibidos por las jóvenes que no expone necesariamente a sus docentes, a quienes se refieren mayoritariamente con comprensión – más allá de las necesidades formativas señaladas –, sino a las administraciones como un agente nodal en el rizoma.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

En este marco, las participantes vuelven sobre las comunidades de práctica y figuras creadores de contenido populares facilitadas por la plataforma – como apuntan en el estado del arte en relación con la participación pasiva (Chu, 2023) –, donde las mujeres desaparecen del relato, también en la voz de jóvenes que se identifican con el movimiento feminista.

8.10.2 Implicaciones del estudio para el campo de la didáctica

Esta investigación se ubica en la educación no reglada con el objeto de comprender una realidad habitada por el alumnado que puede suscitar diferentes retos de carácter didáctico y organizativo. Sin embargo, la escuela aparece como un nodo central en el relato de las participantes, que excede la pregunta intencional de cómo se abordan las cuestiones sexogenérica y digital en la enseñanza, para situar de forma inductiva al centro educativo como un espacio de socialización central y al profesorado como agentes clave en la experiencia. La escuela y el centro de educación secundaria se presentan entonces como un dispositivo de poder importante en las concepciones de las participantes, que requiere de una atención pormenorizada y que va más allá de la identificación de nodos de interés para una enseñanza conectada con los retos de su tiempo.

En este sentido, se recupera la cuestión didáctica, entendida como la ciencia que se ocupa de los procesos de enseñanza y aprendizaje para proponer su realización consecuente con finalidades educativas (Contreras, 1994). Lo cual implica, por una parte, la identificación de la enseñanza como una práctica humana que compromete moralmente a quien la realiza; y, por otra, su identificación como práctica social que responde a necesidades, funciones y determinaciones que están más allá de las intenciones y previsiones individuales de los actores directos en la misma, necesitando atender a las estructuras sociales y a su funcionamiento para poder comprender su sentido total (Contreras, 1994).

Desde este prisma, se asume compleja la posibilidad de comprender desde la mirada de las participantes la cuestión didáctica; en tanto que aquello sucedido en las aulas no depende únicamente de las categorías de comprensión que estas poseen, sino también una serie de presiones extra e intra-aula que pueden no ser percibidas por los distintos agentes implicados individualmente (Contreras, 1994). Por el contrario, estos relatos sí permiten la reflexión didáctica, desde sus concepciones y experiencias acerca de los agentes, estructuras organizativas, administrativas, lugares, recursos físicos y sociales. Por ello, se trata de establecer un diálogo entre el currículo escrito en educación secundaria, la investigación científica sobre la alfabetización digital crítica y las conclusiones de este trabajo, más con la intención de movilizar un proceso reflexivo que posibilite la identificación de líneas de trabajo futuro que la facilitación de respuestas.

¿Qué implica la reflexión didáctica del relato experiencial sobre las cuestiones de género y las tecnologías digitales?

En alusión a la cuestión de género y las dificultades de la discusión didáctica, Ballarín (2020) apunta que la creciente presencia de feministas en el campo educativo es escasa y ambivalente. Apunte de lo cual da cuenta el estado del arte efectuado, que denota un contundente interés y preocupación por la cuestión, pero que no parece dialogar con la teoría feminista y el campo de los estudios de género. Por lo que tiene limitaciones para ir más allá de la variación sexogenérica en las percepciones y prácticas; así como tampoco llega a

problematizar los procesos de construcción de dicha diferencia, incurriendo en el riesgo potencial de reproducir la brecha.

Con ello, no se pretende restar valor a los esfuerzos efectuados, ni menospreciar el volumen de trabajos y académicas que han trabajado la cuestión feminista en este campo, así como tampoco negar su recorrido, sino que se plantea la necesidad de generar un debate, en el seno del área de didáctica, que ponga el foco en las consecuencias del dominio androcéntrico de la teoría y las prácticas de esta disciplina.

La didáctica y el proceso subjetivador identificado en la cotidianeidad adolescente se encuentran en este trabajo en la noción de práctica social. Las prácticas se sitúan en unas condiciones de producción y se articulan en la negociación con una materialidad que necesariamente tiene lugar en la acción. Si se considera que el sujeto deviene – también mujer – en el practicar, la materialidad de su tiempo es necesariamente parte de quién es el individuo. Así lo sugieren en su momento los estudios de género de la segunda ola cuando cuestionan las condiciones materiales de la exclusión (Firestone, 1979; Hester, 2018); pero también en lo que respecta a las tecnologías digitales a través de la idea del artefacto como extensión de la mano y el cuerpo. Parafraseando a Sadin (2017): la tecnología está mediando nuestra relación con el mundo, y la velocidad óptica de su acceso proporciona al sujeto una asistencia hiper-individualizada con una tecnología que se inmiscuye en la vida cotidiana de manera constante, extendiendo con esto nuestras posibilidades físicas.

¿Cómo dialoga el currículo escrito con la experiencia de las participantes?

El currículo como artefacto incluye la cuestión de género, la cual es recogida en la ordenación de las enseñanzas mínimas en educación primaria (Real Decreto 157/2022) y secundaria (Real Decreto 217/2022) en relación con los principios pedagógicos, competencia ciudadana, competencias específicas de las diferentes materias, contenidos y criterios de evaluación. En cambio, el enfoque de género no implica un prisma feminista, vocablo que solo figura en relación con una perspectiva histórica de la lucha de los derechos sociales en los ámbitos de la historia y geografía o la educación en valores. La igualdad de género, desprovista de su marco teórico-interpretativo aparece entonces entre una amalgama de causas e intenciones que podrían ponerse en cuestión desde el prisma feminista – como la noción de emprendimiento social y empresarial – y que no se traducen necesariamente en un paradigma desde el cual repensar la cuestión didáctica. Se traslada entonces a los contenidos desde el cuestionamiento de la diferencia sexual, que está próximo a una actitud, y se plantean criterios de evaluación que difícilmente permiten esta tarea – entre el volumen inconmensurable de criterios de evaluación a los que se enfrenta el profesorado (Fraga-Varela & Ramos-Trasar, 2023)–. De este modo, la perspectiva de género curricular transita hacia una transversalidad desdibujada en el texto.

En este sentido, no es casual que las pequeñas figuraciones del feminismo en la enseñanza compartida por las participantes del estudio no se produzcan en el marco de la coeducación; sino en grupos burbuja aislados de las aulas o trabajos puntuales donde se toman como eje transversal una amalgama de causas que parecen responde a una misma cosa. Así como tampoco lo es que la conversación en estos espacios vuelva sobre la cuestión identitaria, bajo una noción desdibujada y neoliberal de la libertad de ser, estar y hacer, que resuena más con el

sujeto estimulado por las plataformas que con el cuestionamiento de los sistemas de poder-saber que configuran un margen y moldean los cuerpos y subjetividades de las mujeres de acuerdo con una estructura. En tanto que, desde la propia estructura curricular, se integra un enfoque de género que no problematiza la sujeción al dispositivo de género en la reducción (anecdótica) a sus efectos.

En esta línea, en la percepción de las participantes acerca de su figuración en las prácticas educativas, emergen tecnologías de poder complejas que reproducen la estructura patriarcal aun cuando atienden la cuestión de la igualdad. Los grupos burbuja citados, aquellos grupos de igualdad en los que se involucran Andrea y Yaiza, pueden ser entendidos entonces como una acción de gobierno específica que produce poder-saber mediante tecnologías del yo que se actualizan, se rechazan o se ponen en práctica a través del cuerpo (Gore, 1996). En tanto que sitúan simbólicamente el cuerpo en un ejercicio de clasificación, donde la cuestión feminista sale del aula y se ubica en un margen. En este margen, ilustrado en la figura 86, la cuestión feminista se presenta como no problemática, en tanto que no cuestiona la raíz del poder-saber y se focaliza en una noción despolitizada de la equidad de género. Esto no implica que el debate social que está teniendo lugar acerca del feminismo y sus metas o el enfrentamiento con un grupo reaccionario no aflore igualmente en el aula. En cambio, cuando este emerge es mediante la voz del alumnado, como un enfrentamiento visceral que se disipa por acción docente sin su abordaje en los procesos de enseñanza-aprendizaje; bien sea para evitar el conflicto, ante la incapacidad de formación o garantías del equipo docente u otras razones posibles que requieren atención pormenorizada. Lo cual parece señalar un régimen de autodisciplina, en el cual no solo las jóvenes feministas se autovigilan (Foucault, 2003) desde el margen en el cual han sido situadas, sino que es el alumnado quien señala a aquel otro problemático. Expresión de una tecnología de poder en la que mediante el silencio y el silenciamiento se refuerza la noción de un feminismo problemático que ocupa la posición opuesta a un supuesto movimiento antagónico. Un ejercicio de equiparación que reduce el movimiento feminista a la reacción, negándolo de un marco teórico-interpretativo con capacidad para la interpretación de los procesos sociales, del cual carecería el movimiento reaccionario que se opone a la pérdida de un privilegio entendido natural de quien lo ostenta (Ballarín, 2020). Lo cual, para Jennifer Gore (1996) supone la negación de la pedagogía que se defiende, entendiendo la pedagogía como la producción del saber (Gore, 1996).

De este modo, bajo una propuesta curricular que apunta más – de forma desdibujada – a la no diferenciación sexual y discriminación que a la problematización del poder que configura dichas relaciones, el centro educativo se hace eco de la polarización de los debates sociales, la agitación del antifeminismo y un enfrentamiento interno del movimiento feminista (Peña-Fernández et al, 2023). Un contexto en el que las participantes advierten, desde diferentes lugares de la experiencia: la mujer feminista, mujer molesta, es apartada o silenciada; mientras se le parece prometer la igualdad a quien asume ostentarla y se camufla bajo un ejercicio de aspiración a la masculinidad.

En este sentido, el reto de una educación feminista – en relación con estas primeras reflexiones sobre los datos de este estudio – pasa por la problematización del enfoque, despolitización y vaciado de contenido con el que podría trasladarse a las aulas la tarea

feminista desde el currículo, que – a un mismo tiempo – se dirige al sujeto oprimido mientras se muestra permisivo con la violencia, quizás – como hipótesis – producto de la complejidad en la que se circunscribe el profesorado, tratando de contener el conflicto.

Así mismo, pensar en el lugar que ocupan en la tarea educativa las prácticas de subjetivación de las jóvenes y la reproducción o el cuestionamiento del dispositivo de género, conecta necesariamente con la alfabetización digital, dado el impacto de las prácticas digitales en la negociación del yo.

En este sentido, el currículo escrito incorpora la estructura del proyecto DIGCOMP (Ferrari, 2013; Vuorikari et al, 2016; Carretero et al, 2017; Vuorikari et al, 2022), donde se presenta la competencia digital en singular, dividida en subcompetencias que se corresponden con las áreas temáticas del proyecto. Bajo este prisma, las tecnologías digitales son equiparadas con instrumentos sin agencia, cuyo uso deseable es delimitado verticalmente desde y para el ámbito académico: búsquedas guiadas en internet, reutilización de materiales tecnológicos, programación informática por bloques, robótica educativa, uso de herramientas o plataformas virtuales para construir nuevo conocimiento, comunicarse, trabajar cooperativamente en el marco de actividades o proyectos escolares, etc. En este sentido, no se pretende poner tanto en cuestión este abordaje como enfatizar la ausencia de las prácticas cotidianas e inquietudes de las y los jóvenes, aquellas en las que son susceptibles de una brecha en el ejercicio de la ciudadanía entre su grupo etario hoy, no tanto en un futuro laboral.

En la percepción de las participantes del estudio, la forma en que este marco se traslada a las aulas se desdibuja en una suerte de sustitución de otras tecnologías y la realización de tareas anecdóticas, que no suponen una transformación de las prácticas educativas en su conjunto (Erstad, 2015). En este relato, queda desdibujado el teléfono móvil como artefacto, en tanto que las prácticas a las que aluden las competencias esbozadas en el currículo escrito y aquellas otras que se articulan en el aula, poco o nada tienen que ver con esta materialidad. Asumida las implicaciones de la materialidad en el ejercicio de la práctica y su agencia para su transformación, se establece una distancia entre el practicar con el ordenador y con el teléfono móvil. El segundo vinculado a la cotidianeidad de las y los jóvenes es apartado de la tarea de enseñanza, lo cual emerge en los centros en resonancia con lo sucedido con las voces feministas: el móvil es desplazado a los márgenes del centro, situado en la clandestinidad. Ubicado en los baños, en los relatos de Andrea y Maia, más ahora que el debate político en Galicia apunta a su prohibición en espacios de descanso, juego y tránsito. En este sentido y como se ilustra en la figura 86, el baño es entonces el lugar al que se constriñe la vida adolescente.

La experiencia de las jóvenes en conversación con el currículo escrito apunta a un desplazamiento de la problematización del dispositivo de género y de un artefacto central en las negociaciones del mismo en la etapa adolescente hacia el currículo no escrito. Asumiendo este concepto, de acuerdo con Breeben (2007), en lugar de la noción de currículo oculto, en tanto que también el artefacto escrito oculta un posicionamiento para con estas cuestiones no accesible en el texto. En este marco, se suscita la articulación de preguntas acerca de la capacidad de la escuela – bajo la prescripción del artefacto curricular dictado desde las administraciones – para facilitar la expansión de líneas de fuga hacia una reconfiguración de

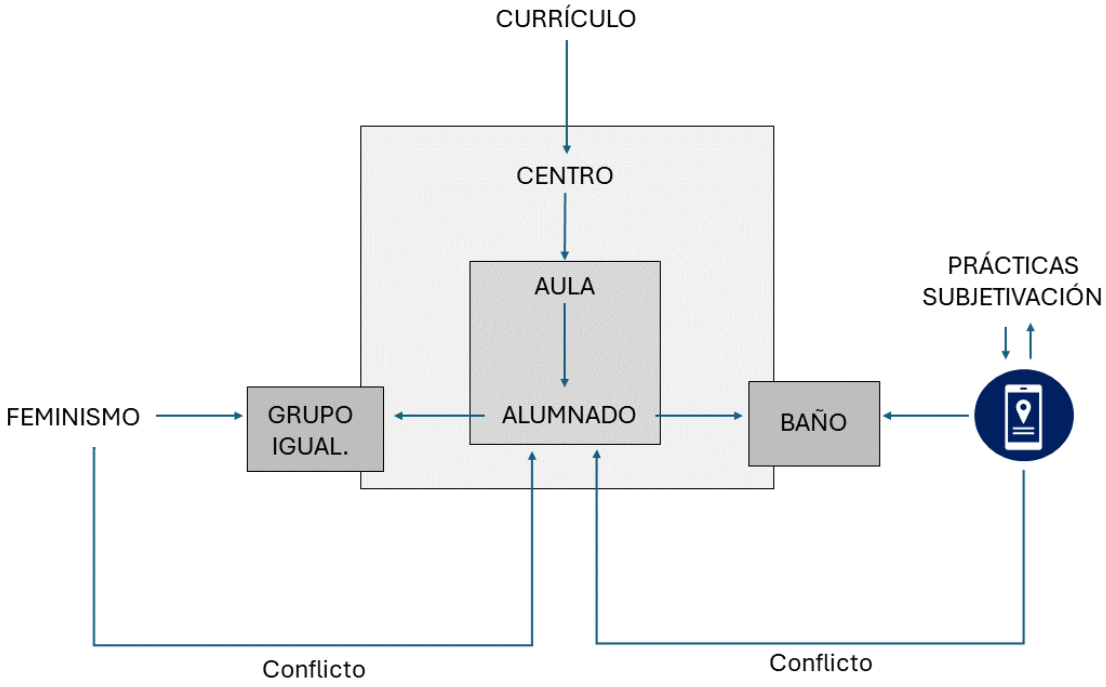
USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

los sistemas de poder-saber; o lo que es semejante, el ejercicio de la enseñanza políticamente comprometida con la emancipación y democracia.

Así mismo, emerge la necesidad de solventar con urgencia las tensiones en las que se sitúa el profesorado ante la complejidad de un conflicto social que parece necesariamente abrirse hueco hacia el aula (figura 86).

Figura 86

Esquema de la distribución del feminismo y el teléfono móvil en el currículo escolar



Fuente: elaboración propia.

¿Qué sucede entonces con las prácticas?

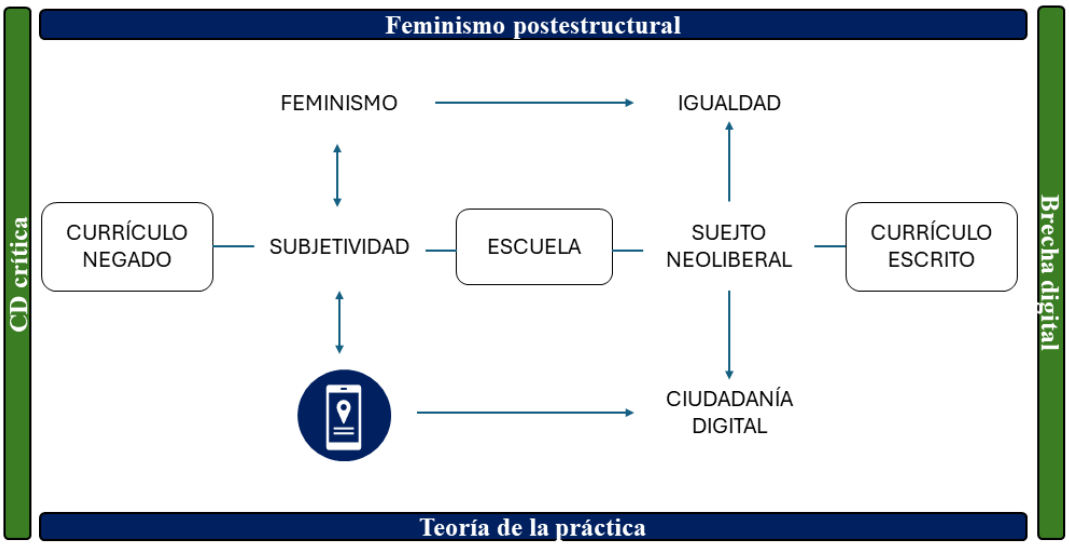
Desde este prisma, el esquema inicial que estructuraba este trabajo transita hacia una nueva forma al conversar con el contexto escolar (figura 87): la igualdad podría no volver sobre el feminismo y la ciudadanía digital tampoco sobre las materialidades de su tiempo, sino responder de forma vaga a las demandas de un devenir sujeto neoliberal – que requiere de un acceso igualitario al ejercicio laboral en disciplinas STEM y la integración en un futuro incierto, pero no necesariamente el cuestionamiento del poder en su raíz –. En este marco, parece no haber un lugar para la problematización de cómo se produciría entonces esta transición e integración; es decir, el cuestionamiento de las formas en que se podría dar lugar a otras brechas más complejas, profundas y abstractas que la motivación inmediata de un feminismo legitimado solo cuando se propone salvaguardar la propia vida.

En este marco, parece no haber un lugar para atender las prácticas digitales donde las jóvenes revelan una tensión en las negociaciones del imaginario de feminidad y la representación de sí entre un ansia revulsiva con el sistema de poder-saber que las violenta y una reproducción estimulada y acotada por las plataformas. Una tensión en la que emerge la

reproducción de un sujeto mujer neoliberal empoderada de una agencia sexual obligatoria (Setty, 2021), atravesada por la cultura de la violación (Tardón-Recio, 2022), dispuesta a la exhibición para el beneficio económico de un modelo de negocio (Van-Dijk, 2018) y que problematiza el constructo de feminidad a través del rechazo al sujeto femenino (Mulvey, 1988) o desde el miedo a un movimiento reaccionario. Una negociación que sucede también en la escuela y vuelve sobre ella, en tanto realidad social que está, es y se constituye en este espacio. Sin embargo, las instituciones educativas la niegan en tanto que el currículo, la organización escolar y las prácticas docentes no poseen la capacidad de mirarla: no entra en el lugar de lo posible y no dispone de artefactos que dirijan los sentidos hacia el devenir sujeto.

Figura 87

Reformulación de la articulación teórica desde el prisma de la escuela



Fuente: elaboración propia.

Una reflexión que pone en cuestión el objeto de la crítica: ***¿necesita la escuela otra crítica acerca de su capacidad emancipadora?*** Sin negar las necesidades formativas del profesorado apuntadas por Andrea, se pone en cuestión una estructura donde las prácticas de enseñanza están delimitadas de forma vertical y difícilmente se encuentran con las prácticas cotidianas de las jóvenes, limitando las posibilidades de volver sobre ellas y su análisis. Se trazan entonces dos caminos paralelos, donde la escuela se supone simultáneamente un lugar para el aprendizaje, pero no un lugar para ser – aun cuando esto es inevitable –, actuando como dispositivo de normalización. Con ello, no se busca un análisis que contribuya a la damnificación de la escuela, sino que se la sitúa en un rizoma social transformable, desde el cual poder imaginar una reconstrucción de sus cometidos y prioridades situadas en el alumnado y a cuenta de las necesidades contemporáneas y un futuro incierto. En palabras de Jan Masschelein y Maarten Simons (2014), la escuela y docente:

Debe permitir a los niños y a los jóvenes renovar el mundo a través del estudio y la práctica -mediante el modo en que interactúan con el mundo y en que le atribuyen su propio sentido. No

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

hacerlo así – y decir «esto es importante, hay que manejarlo así»– significaría privar a la joven generación de la oportunidad de renovar el mundo (p. 48).

8.10.3 Recuperando el tomoscopio

En este epígrafe recupero la voz en primera persona, en forma de viñeta narrativa. Hoy me siento frente a la pantalla de mi ordenador, cuatro años después de haber iniciado mi inscripción en el programa de doctorado, asumiendo que todo proceso de construcción intelectual está siempre inacabado – lo que nos enfrenta a una insatisfacción por los resultados casi endémica –, pero sintiendo que ha llegado el momento de darle un cierre a este camino.

Cuatro años después de dibujar mi primer boceto del tomoscopio en el Plan de Investigación, veo un artefacto que se sitúa lejos, muy lejos, de aquellos primeros trazos. Este informe documenta un proceso arduo: la construcción de una maqueta, los primeros giros de su estructura – a través de la cual no lograba ver nada –, su deconstrucción y posterior ensamblaje, los primeros reflejos de luz que me devolvieron formas y colores, la búsqueda de una imagen más definida y la interpretación de un mosaico que parecía tomar forma. En este proceso, la subjetividad investigadora supone más que un instrumento que me permite situar el conflicto de mi experiencia vital y aquello que en algún momento busqué ver, sino que también pone de relieve el porqué de las tensiones que señalo en algunos párrafos del texto de resultados y sobre los cuales vuelvo ahora.

Las experiencias de las jóvenes que generosamente participaron en este estudio, depositando su intimidad y confianza en esta tarea, resuenan con la mía y en estas resonancias identifico hoy posibles limitaciones y líneas de futuro de este trabajo.

Las inercias de reproducción que señalé en sus prácticas me hacen volver necesariamente a las mismas inercias de las que me hago cargo hoy, en mi camino por formarme como investigadora en el seno de una carrera que responde a demandas del mercado y el rendimiento de cuentas mediante el sistema de acreditación. La curación de contenidos y el rediseño del yo constante en la participación resuenan con mi llegada a esta Universidad bajo la excitación de empezar un nuevo camino, como si esta decisión pusiese una especie de contador a cero y me permitiese redefinirme. Una idea que vuelve a cada lectura y aprendizaje, cuando reviso de nuevo aquellos textos que ya están publicados y que tanto me habría gustado reeditar. La autovigilancia y el miedo me interpelan desde las primeras prácticas de las que fui partícipe en plataformas digitales, pero también resuenan hoy con el temor que me genera concluir este texto y exponer un trabajo que considero solo da cuenta de los primeros pasos de un proceso de aprendizaje.

Y, en estas resonancias, quizás se encuentra uno de los sinsabores que me deja este trabajo y asumo limitaciones del mismo – sin por ello cuestionar su valor –, y es el énfasis en una crítica que quizás no ha facilitado la atención pormenorizada debida a los revulsivos en los que las participantes del estudio cuestionaron de algún modo un estatus quo. Reflejos de una inquietud que contemplo con asombro, por imposibles de pensar en mi adolescencia aun cuando no son tantos los años que nos separan. En este sentido, vuelvo sobre el proceso migratorio de Maia, el diagnóstico de Yaiza, la transición de Andrea o, incluso, sobre aquellas que no están, como las mujeres adolescentes racializadas; experiencias vitales que se distancian en mayor medida de la mía y que considero hoy, también desde mi privilegio:

merecen otra atención y poseen potencial para una comprensión profunda que facilite pistas para repensar los retos de actualidad.

Finalmente, en el ejercicio de identificar las limitaciones de este trabajo, vuelvo a replantearme los límites y objetivos de una intencionalidad crítica que supera el mero acto del cuestionamiento, para la búsqueda de otros escenarios sociotécnicos, hoy utópicos. En este cuestionamiento aflora la escuela: falta su relato en primera persona, se ensombrecen las tensiones en las que se articula y quizás requiere de un acercamiento más horizontal por parte de la academia que permita avanzar en una alfabetización crítica.

Esta inquietud se configura como una línea de futuro, para la cual se espera este trabajo pueda ser el prototipo de un artefacto más sofisticado, colectivo desde su primer anclaje y focalizado en trabajar junto a una escuela que quizás no necesite tanto otra crítica más, sino la capacidad construir caminos alternativos a aquello bastamente cuestionado.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Esta investigación busca conocer de qué formas experimentan las mujeres adolescentes gallegas
la participación intermediada por tecnologías digitales para la producción de vídeo. Con ello, se
pretende comprender: cómo viven la producción de discurso acerca de ser mujer interactuando
en redes híbridas; las experiencias de interacción que articulan; las oportunidades de
participación que encuentra en ellas; las relaciones posibles entre estas prácticas y la
competencia digital crítica que poseen; y quién y cómo actúa de referente en este proceso. En
este informe se detalla el diseño, implementación y resultados del estudio, así como se apuntan
elementos para la reflexión y discusión didáctica.