

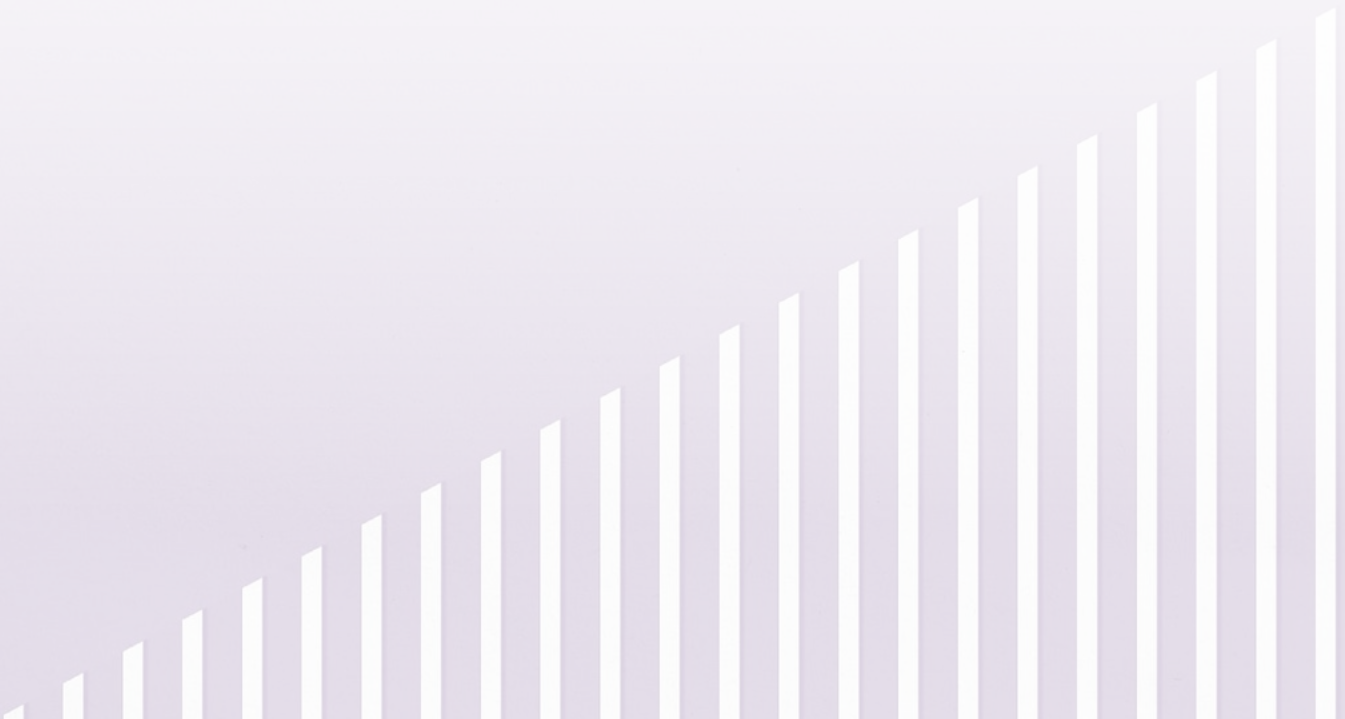
Sara Rebollo-Bueno
María Sánchez-Ramos
(coordinadoras)

Alfabetización mediática por la igualdad en centros penitenciarios (GENDERMEDIAL I)

eus EDITORIAL
UNIVERSIDAD DE SEVILLA

colección **INFORMES 3**

Alfabetización mediática por la igualdad en centros penitenciarios (GENDERMEDIAL I)



Sara Rebollo-Bueno
María Sánchez-Ramos
(coordinadoras)

Alfabetización mediática por la igualdad en centros penitenciarios (GENDERMEDIAL I)

Colección: Informes

Núm.: 3

COMITÉ EDITORIAL:

Araceli López Serena
(Directora de la Editorial Universidad de Sevilla)

Elena Leal Abad
(Subdirectora)

Concepción Barrero Rodríguez

Rafael Fernández Chacón

María Gracia García Martín

María del Pópulo Pablo-Romero Gil-Delgado

Manuel Padilla Cruz

Marta Palenque

María Eugenia Petit-Breuilh Sepúlveda

Marina Ramos Serrano

José-Leonardo Ruiz Sánchez

Antonio Tejedor Cabrera

Reservados todos los derechos. Ni la totalidad ni parte de este libro puede reproducirse o transmitirse por ningún procedimiento electrónico o mecánico, incluyendo fotocopia, grabación magnética o cualquier almacenamiento de información y sistema de recuperación, sin permiso escrito de la Editorial Universidad de Sevilla.

Este libro cuenta con el apoyo de la segunda edición del proyecto homónimo financiado por la Oficina de Proyectos de Cooperación al Desarrollo de la US.

© Editorial Universidad de Sevilla 2026

C/ Porvenir, 27 - 41013 Sevilla.

Tfnos.: 954 487 447; 954 487 451

Correo electrónico: info-eus@us.es

Web: <https://editorial.us.es>

© Sara Rebollo-Bueno y María Sánchez-Ramos (coords.) 2026

© De los textos, sus autores 2026

DOI https://dx.doi.org/10.12795/informes_3

Diseño, maquetación y edición electrónica:

Cuadratín Estudio

Índice

1.	Alfabetización mediática por la igualdad: una necesidad y un deber en los centros penitenciarios.....	9
1.	Situación de partida: violencias machistas, medios y transformación social.....	9
2.	Alfabetización mediática y género: una necesidad social y un deber legal.....	13
3.	Entrenando la vista e identificando las desigualdades	17
	Referencias bibliográficas.....	19
2.	Una habitación propia como cimiento para una sociedad feminista.....	23
1.	Introducción	23
2.	Lo que no se nombra, no existe: conceptos claves para entender la sociedad en la que vivimos	24
3.	Una habitación propia, desde un centro penitenciario	30
4.	De la teoría a la práctica: ¿De qué color pintarías la habitación de tu sobrina Lucía? ¿Y de Carlos?.....	32
5.	Una experiencia tan reconfortante como necesaria	33
	Referencias bibliográficas.....	36

3.	Violencias contra las mujeres y medios de comunicación: desmontando bulos	38
1.	Un problema democrático.....	38
2.	Conocimiento social frente a la desinformación: frenar los bulos ante la violencia de género.....	39
3.	Enfoque del trabajo práctico: enseñanzas significativas y afectivas.....	41
4.	Desarrollo de la sesión	42
5.	Conclusiones de la experiencia y mejoras a futuro	47
	Referencias bibliográficas.....	50
4.	La mirada animada: la influencia de la animación en la configuración de roles y estereotipos desde una perspectiva de género.....	52
1.	Introducción	52
2.	Aspectos teóricos: intersección entre dibujo y narrativa.....	53
3.	Idoneidad en el centro penitenciario	57
4.	Aplicación teórica en el centro penitenciario.....	58
5.	Experiencia.....	61
	Referencias bibliográficas.....	62
5.	De Soberano a Gillete: la imagen del hombre en la publicidad	65
1.	La publicidad y la sociedad: teoría del espejo	65
2.	La publicidad como herramienta docente	71
3.	Herramienta docente	73
4.	Experiencia.....	78
	Referencias bibliográficas.....	82
6.	Agresores y víctimas en el cine y la televisión. Una revisión crítica de los roles de género en las escenas de violencia	85
1.	Imaginarios de la violencia: una (des)orientación....	85

2.	Enfocando en la práctica: contextos y objetivos de intervención pedagógica con población reclusa.....	89
3.	Herramienta docente	92
4.	Experiencia.....	98
	Referencias bibliográficas.....	99
7.	El amor en la cultura de masas y la publicidad: un ideal romántico de riesgo para las violencias contra las mujeres	101
1.	Amar: un riesgo en cuanto a las violencias contra las mujeres respecta.....	101
2.	Los mitos del amor romántico: la exposición teórica.....	102
3.	La transversalidad del amor: idoneidad en el centro penitenciario	105
4.	Amor romántico y sus mitos: desmontando el modelo en el aula.....	107
5.	Experiencia.....	112
	Referencias bibliográficas.....	114
8.	Las siglas LGBTIQ+. Un juego de rol para conocer y entender la diversidad.....	117
1.	Introducción	117
2.	Lo que no se nombra, no existe: conceptos claves para entender la sociedad en la que vivimos	119
3.	El colectivo LGBTIQ+ y la importancia de abordarlo en un centro penitenciario	123
4.	Una experiencia tan reconfortante como necesaria	128
	Referencias bibliográficas.....	129

9. Ludificación y Género. Una lectura crítica de los videojuegos de ayer y hoy.....	132
1. El videojuego: construcciones y desconstrucciones de sus narrativas videolúdicas.....	132
2. Rejugando la historia a partir de nuevas mecánicas: la perspectiva de género en la evolución del videojuego y la categorización narrativa como herramientas de aprendizaje	135
3. El videojuego como herramienta docente para la reflexión sobre cuestiones de género	137
4. Reflexiones tras la experiencia docente	144
Referencias bibliográficas.....	146

Alfabetización mediática por la igualdad: una necesidad y un deber en los centros penitenciarios

María Sánchez-Ramos
Universidad de Sevilla

Sara Rebollo-Bueno
Universidad Loyola Andalucía

Rosa Pedrero Núñez
Centro Penitenciario Sevilla II

1. Situación de partida: violencias machistas, medios y transformación social

El 30% de las mujeres del mundo han sido agredidas alguna vez en el curso de su vida. En Europa, los datos de la OMS y la ONU, entre otros, indican que entre el 20% y el 25% han sufrido violencia en alguna ocasión y que siete mujeres son asesinadas cada día por sus parejas y exparejas. La Agencia de Derechos Fundamentales de la Unión Europea (FRA 2024) refleja la misma realidad o incluso un aumento moderado con respecto a cifras anteriores: el 33% de las europeas ha sufrido alguna vez en su vida violencia física o sexual.

Las violencias contra las mujeres y las niñas son los actos y amenazas de tales actos, perpetrados en la vida pública y en la privada, que supongan peligro para la vida, la integridad, el cuerpo y la dignidad de las mujeres y las niñas y cuyo origen (explícito o no) está en la voluntad de control y sometimiento del género femenino existiendo un modelo socio-ideológico subyacente que determina los roles, actitudes e identidades de los sujetos sociales según su condición sexual y en la que influyen igualmente otras categorías como la clase, la etnia, la religión, la identidad y la heteronormatividad, entre otros (Zurbano-Berenguer, García-Gordillo y Liberia-Vayá 2018: 12).

En España, las «cifras de la vergüenza» (Sánchez-Ramos, Zurbano-Berenguer y Edo-Ibáñez 2024) nos dejan un total de 1292 mujeres asesinadas por los hombres con los que mantenían una relación de pareja o expareja en el periodo comprendido entre 2003–2024. Además, desde que se recogen este tipo de datos oficiales (2022), se han registrado 62 feminicidios fuera del ámbito sexoafectivo y un total de 62 menores de edad han sido asesinados en el marco de la violencia de género desde 2013. A este índice de violencia con resultado de muerte habría que sumarle la cantidad de violencias que no acaban en feminicidio, aquellas que no son físicas y también las que no son denunciadas para conocer la prevalencia real de la violencia de género. Ninguna de estas forma parte de la estadística en la que se basa la percepción social del problema. Muchas de ellas ni siquiera podrían ser traducidas al ámbito policial o penal, pero se trata de violencias con las que convivimos las mujeres a diario y que erosionan el tejido del sistema democrático.

En este contexto sociopolítico de democracias formales y de derechos civiles, alcanzados tras siglos de lucha organizada por las mujeres, es donde, paradójicamente, el *continuum* de

la violencia de género opera de forma tan naturalizada como cruenta. La sociedad convive con discursos que normalizan, cuando no niegan, la existencia misma de estas violencias basadas en el género. El Centro de Investigaciones Sociológicas apunta que el 44,1% de los hombres cree que las políticas de igualdad han llegado demasiado lejos y que son los hombres los verdaderos discriminados. Sin embargo, a su vez, la mayoría de los varones (48,2%) piensa que las desigualdades entre mujeres y hombres siguen siendo «muy grandes o bastante grandes» (CIS 2024: s. p.).

En las últimas décadas, el acervo investigador feminista, junto a la respuesta institucional y mediática con perspectiva de género, comienza a poner el foco en los hombres y en la construcción de la masculinidad (Lorente 2023; Ranea 2021; Salazar 2018) –siempre atravesada por los ejes de dominación, poder y violencia–. Esta línea persigue la concienciación de la ciudadanía en el rechazo hacia las violencias machistas y la promoción de un cambio de valores que lleve a la cimentación de una democracia plena.

La intervención educativa que a continuación exponemos toma como sujetos de participación y estudio a hombres en prisión. En primer lugar, por la representatividad del colectivo para con los ejes anteriormente mencionados; y, en segundo, por el olvido social al que con frecuencia son relegados en un sistema penitenciario basado en la reinserción.

Una herramienta clave para promover la transformación social hacia marcos de convivencia pacíficos que se basen en el respeto de las mujeres y las niñas en términos de igualdad real y de oportunidades es, sin duda, el conocimiento social que precede a la sensibilidad. Es ingenuo esperar un cambio social sin una comprensión real y profunda de los problemas que queremos erradicar. Máxime si atendemos a la

imbricación sociocultural e identitaria bajo las que las relaciones interpersonales entre hombres y mujeres se entretajan en el sistema sexo-genérico (Rubin 1986), donde las violencias machistas se hilvanan con cotidianidad naturalizada, quedando amparadas bajo marcos amplios de tolerancia social y poder (Hunnicut 2009; Lagarde 1996).

En un contexto de apropiación política de las reivindicaciones igualitarias y antigualitarias, esta comprensión profunda y completa de las violencias contra las mujeres se nos aleja y complica. Por ello, apostamos por un enfoque de deconstrucción, diálogo sosegado y pedagogía desde los afectos para emprender este camino hacia el «conocimiento situado» (Haraway 1995). Sin prejuicios, sin tabúes, desde el respeto y el diálogo hacia la comprensión, la superación de estereotipos y el alcance de consensos sobre un diagnóstico de la realidad social y un mapa de herramientas comunicativas para el cambio.

En esta ardua tarea de deconstrucción para la transformación social, el rol de los medios de comunicación se torna crucial. Los discursos mediáticos no solo representan, sino que construyen la realidad social en calidad de mediadores mundo-sociedad, como herramientas capaces de vertebrar valores y sentido sustanciales para la (re)producción del *statu quo* de desigualdad patriarcal (Liberia-Vayá y Sánchez-Gutiérrez 2020; Martínez-Jiménez y Zurbano-Berenguer 2024; Vega Montiel 2014). Si bien a nivel micro apostamos por un enfoque de diálogo y deconstrucción, a nivel macro, es necesaria la implementación de la perspectiva feminista en los medios como herramienta para lograr una pedagogía social efectiva (Rebollo-Bueno y Sánchez-Ramos 2022). Se trata de un camino de doble vía: medios que expliquen correcta y profundamente la realidad y un proyecto de transformación social que

trabaje desde los nuevos discursos y narrativas mediáticas para hacerlas suyas.

Por su parte, el ecosistema mediático-comunicativo actual se caracteriza por algunos elementos poco o nada estratégicos para promover el periodismo de calidad (Palau-Sempio, Gutiérrez Lozano y García-Gordillo 2023) y para acometer las transformaciones que la sociedad necesita: un sistema de medios caracterizado por la inmediatez (enemigo de la reflexión); eminentemente capitalista (donde prima más el *clickbait* que la veracidad); con condiciones precarias para quienes lo ejercen; y fuertemente polarizado (que politiza el problema de las violencias contra las mujeres como estrategia para la confrontación) (Sánchez-Ramos, Lamuedra-Graván y Zurbano-Berenguer 2022).

Un conocimiento sosegado y profundo por parte de la ciudadanía, basado en las evidencias científicas, es el motor de un cambio real hacia la erradicación de las violencias machistas. Por ello, en el proyecto GENDERMEDIAL apostamos por la generación de conocimiento situado desde la perspectiva feminista.

2. Alfabetización mediática y género: una necesidad social y un deber legal

La alfabetización mediática con perspectiva de género sigue siendo una asignatura pendiente en muchos centros educativos y, por supuesto, en otros muchos ámbitos sociales. Sin embargo, la necesidad de su difusión y enseñanza es cada vez más relevante si atendemos a una sociedad hiperconectada en la que los medios de comunicación de masas se erigen como canales sociales, políticos, educativos, económicos,

etc. Por lo tanto, el discurso mediático es prácticamente omnipresente en el día a día de nuestras vidas (Mesquita-Romero, Fernández-Morante y Cebreiro-López 2022) y, con ello, los engranajes y valores del sistema. Ahora bien, ¿qué entendemos por alfabetización mediática?

La alfabetización mediática es un mecanismo educativo que consigue otorgarle a los ciudadanos las habilidades y los conocimientos necesarios para «entender, evaluar y analizar los mensajes de los medios» (Fernández-García 2017: 75). Así, esto se erige como un mecanismo necesario para disfrutar del artículo 19 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, el cual vela por la libertad de expresión de los individuos (Barrera Rivas 2018). De aquí, precisamente, que este mecanismo sea considerado «una cuestión estratégica para la sostenibilidad de nuestros mundos social y cultural» (Tornero y Varis 2012: 24). Esto ha convertido a la alfabetización mediática en un objeto de estudio dentro el ámbito de la comunicación, en tanto debe erigirse como una necesidad intrínseca en el mundo hiperconectado en el que nos encontramos.

Así, las nuevas Tecnologías de la Comunicación y la Información atraviesan diariamente la vida de los ciudadanos y las ciudadanas, los cuales dependen cada vez más de ellas para informarse, comunicarse, pero, también, para trabajar, aprender, conocer, etc. Sin embargo, esta hiperconexión también provoca que otros fenómenos se expandan a la misma velocidad que cualquier mensaje como, por ejemplo, la desinformación (Sádaba y Salaverría 2022).

Esta omnipresencia y, a su vez, avalancha de malas praxis ha conllevado que los académicos pongan el foco en la alfabetización mediática, por ejemplo, en los jóvenes de educación secundaria (Herrero-Curial y La-Rosa 2022) e, incluso, infantes de educación primaria (García-Ruiz *et al.* 2020). Y, además, estos

intentos de alfabetización mediática han ido a más, siendo útiles para desarmar cuestiones impregnadas por problemas estructurales, como la violencia de género.

La alfabetización mediática con perspectiva de género supone un gran reto que permite poner el foco en la desigualdad. De esta forma, lo aparentemente invisible acaba mostrándose identificable, como muestran Martín Jiménez *et al.* (2016) con los constructos culturales de género que son difundidos por los medios de comunicación de masas y consumidos por la mayoría de la población.

Por lo tanto, entendemos que la alfabetización mediática con perspectiva de género cumple una doble función. Por un lado, tiene el objetivo de entrenar a la sociedad en la búsqueda de la veracidad de la información –o, al menos, identificar la mala praxis para desecharla–. Por otro lado, este tipo de alfabetización pretende velar por la igualdad de género, consiguiendo así que esa capacidad de identificación y, a su vez, del tratamiento crítico de la información sea el camino para la comprensión de la desigualdad y su posterior eliminación.

Por todo esto, la alfabetización mediática debe ocupar un lugar privilegiado en los objetivos académicos, políticos y, por supuesto, sociales. Sin embargo, y a pesar de su extensión en la educación, existen centros que parecen estar olvidados. En concreto, nos referimos a los centros penitenciarios, los cuales parecen ocupar un lugar invisible en nuestra sociedad. De hecho, más si cabe, es desconocido que las instituciones penitenciarias tengan un centro educativo, a pesar de que parte de nuestro sistema legal, social y del ámbito de Derecho se sostiene en la reinserción, para la cual la educación se erige como el pilar fundamental. En concreto, el artículo 59 de la Ley Orgánica General Penitenciaria se centra en el tratamiento penitenciario, el cual

[...] pretende hacer del interno una persona con la intención y la capacidad de vivir respetando la Ley penal [...] desarrollar en ellos una actitud de respeto a sí mismos y de responsabilidad individual y social con respecto a su familia, al prójimo y a la sociedad en general» (Ley Orgánica General Penitenciaria, art. 59).

Conociendo esto, podemos calificar de necesarias (e incluso obligadas) las prácticas de intervención que ayuden a la erradicación de la desigualdad de género, atendiendo directamente a las violencias contra las mujeres.

Si bien es cierto que en los centros penitenciarios el acceso a las nuevas tecnologías es limitado, no debemos olvidarnos de que los internos sí tienen contacto con los medios de comunicación de masas tradicionales, como la televisión, la radio o la prensa. De hecho, esto no es un límite a los proyectos de alfabetización mediática, sino que, más bien, se trata de un impulso, en tanto existen dos razones principales a tener en cuenta. La primera de ellas es que la ventana diaria al mundo exterior desde el centro se realiza a través de los medios de comunicación de masas. Por lo tanto, el conocimiento sobre cómo deben tratar la información que les llega es esencial, pues no cuentan con estímulos diferentes en un tiempo prolongado. La segunda es que el objetivo final de su estancia en prisión es la reinserción en la sociedad, lo cual pasa por estar preparados para aquello que puedan encontrarse cuando salgan. Así, recibir innumerables estímulos en el exterior por parte de los medios tras un tiempo privados de libertad puede llegar a ser contraproducente. Por lo tanto, aquí la alfabetización cumple el objetivo de educar y, a su vez, preparar para el mundo hiperconectado en el que nos encontramos.

3. Entrenando la vista e identificando las desigualdades

Precisamente, esta obra recoge los detalles de un proyecto desarrollado en un centro penitenciario, el cual trató (y consiguió) unir a la Facultad de Comunicación de la Universidad de Sevilla con otros centros educativos. Este proyecto recibió el nombre de GENDERMEDIAL, en el cual participó todo el profesorado universitario presente en el índice de la obra. En concreto, este proyecto estaba formulado en tres actos. El primero de ellos es puramente de alfabetización mediática, pues todas las personas participantes realizaron talleres que, a continuación, explican y detallan al lector o lectora con el fin último de velar por la réplica. Así, en ellos pueden encontrar el material utilizado, en qué contexto se enmarca el taller y, por supuesto, la experiencia de cada uno de los y las docentes. Los contenidos que abordaron estuvieron destinados al entrenamiento para la identificación de desigualdades entre hombres y mujeres en las tres disciplinas de la comunicación: Comunicación Audiovisual, Periodismo y Publicidad y Relaciones Públicas. Además, estos contenidos iban dirigiéndose a cuestiones vertebrales para la comprensión de las violencias contra las mujeres, como por ejemplo los roles de género.

El segundo acto se enmarca tras la impartición y asunción de los contenidos, pues los internos, guiados por parte del profesorado, realizaron una gráfica publicitaria con motivo del 25 de noviembre, Día Internacional de la Eliminación de las Violencias contra las Mujeres. Esto supuso la explotación de la creatividad de los estudiantes, en una demostración práctica sobre cómo todos ellos podían formar parte del cambio. Y, por último, el tercer acto consistente en la realización de una exposición de sus gráficas en la Facultad de Comunicación (fig. 1.1).



Figura 1.1. Ejemplos de gráficas de la exposición «El Hombre Que Quiero Ser». Fuente: Alumnado Centro Penitenciario Sevilla II, Proyecto Gendermedial 2023.

De esta forma, el estudiantado de la facultad logró acercarse a otras realidades y, de hecho, algunos de los internos pudieron exponer verbalmente en un acto académico qué aprendieron y qué querían expresar en sus trabajos.

Es importante que el lector o la lectora entienda que este libro no es solamente un manual que recoge contenidos y aplicaciones de este proyecto educativo para su replicación. Esta obra va un poco más allá, recogiendo los testimonios de compañeras y compañeros que salieron de las aulas universitarias para enfrentarse a otra realidad muy diferente. Este trabajo académico no consigue (ni pretende) apartar lo social y lo humano, de hecho, lo pone en el centro de la dinámica de intervención educativa. Despojar al ámbito universitario de aquello que sucede en la sociedad es, cuanto menos, contraproducente, máxime cuando de ciencias sociales se trata. Así, el objetivo principal del libro que usted tiene entre sus manos (o en su pantalla) es acercar los esfuerzos de alfabetización mediática a dos ámbitos sociales necesarios: la lucha para la erradicación de las violencias contra las mujeres y la reivindicación de la educación en los centros penitenciarios.

Referencias bibliográficas

- Barrera Rivas, Abner (2018): «Derechos humanos y democratización de los medios de comunicación», *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, 28(2), 61-88. DOI: <https://doi.org/10.15359/rldh.28-2.3>
- Centro de Investigaciones Sociológicas (15 de enero de 2024): «Percepciones sobre la igualdad entre hombres y mujeres y estereotipos de género», *Ministerio de la Presidencia, Justicia y Relaciones con las Cortes*. <https://bit.ly/3ZTf2wC>

- Fernández-García, Nuria (2017): «Fake news: una oportunidad para la alfabetización mediática», *Nueva Sociedad*, 269, 65-77.
- FRA, EIGE, Eurostat (2024): «EU gender-based violence survey – Key results. Experiences of women in the EU-27», *Publications Office of the European Union*. <https://bit.ly/49ILV2E>
- García-Ruiz, Rosa, Armanda Pinto da Mota Matos, Arturo Arenas-Fernández y Cecilia Ugalde (2020): «Alfabetización mediática en Educación Primaria. Perspectiva internacional del nivel de competencia mediática», *Pixel Bit. Revista de Medios y Educación*, (58), 217-236.
- Haraway, Donna (1995): *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Herrero-Curiel, Eva y La-Rosa, Leonardo (2022): «Los estudiantes de secundaria y la alfabetización mediática en la era de la desinformación», *Comunicar. Revista Científica de Educomunicación*, 73, 95-106.
- Hunnicutt, Gwen (2009): «Varieties of patriarchy and violence against women: Resurrecting “patriarchy” as a theoretical tool». *Violence Against Women*, 15(5), 553-573. DOI: <https://doi.org/10.1177/1077801208331246>
- Lagarde, Marcela (1996): *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. Madrid: Horas y Horas.
- Liberia-Vayá, Irene y Sánchez-Gutiérrez, Bianca (coords.) (2020): *Aquelarre. La emancipación de las mujeres en la cultura de masas*. Sevilla: Advook.
- Lorente Acosta, Miguel (2023): *La refundación del machismo. Pos-kultura y guerra cultural*. Granada: Comares.
- Martín Jiménez, Virginia, Ballesteros Herencia, Carlos y Etura Hernández, Dunia (2016): «Igualdad de género y alfabetización mediática. Un estudio desde la educación inclusiva en el ámbito universitario», *Prisma Social. Revista de Ciencias Sociales*, (16), 322-347.

- Martínez-Jiménez, Laura y Zurbano-Berenguer, Belén (2024): «Comunicación social, periodismo y vulnerabilidad mediática de las mujeres: aproximaciones desde los estudios de género y feministas», en Hugo Aznar y Rodrigo Fidel Rodríguez Borges (coords.), *Vulnerabilidad y comunicación social. Fragilidad humana en la esfera pública*. Madrid: Tecnos, 237-252.
- Mesquita-Romero, Walter-Antonio, Fernández-Morante, M^a Carmen y Cebreiro-López, Beatriz (2022): «Alfabetización mediática crítica para mejorar la competencia del alumnado», *Comunicar. Revista Científica de Educomunicación*, 70, 47-57. DOI: <https://doi.org/10.3916/C70-2022-04>
- Palau-Sampio, Dolors, Gutiérrez Lozano, Juan Francisco y García-Gordillo, Mar (eds.) (2023): *Calidad periodística. Retos en tiempos de desinformación, precariedad y polarización*. Sevilla: Comunicación Social Ediciones y Publicaciones.
- Ranea, Beatriz (2021): *Desarmar la masculinidad*. Madrid: Catarata.
- Rebollo-Bueno, Sara y Sánchez-Ramos, María (coords.) (2022). *INNOGEN Guía de innovación docente con perspectiva de género en Comunicación*. Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla (Colección Ciencias de la Educación, n.º 42). DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/9788447223862>
- Rubin, Gayle (1986): «El tráfico de mujeres. Notas sobre una economía política del sexo», *Nueva Antropología*, 8(30), 95-145.
- Sábada, Charo y Salaverría, Ramón (2022): «Combatir la desinformación con alfabetización mediática: análisis de las tendencias en la Unión Europea», *RLCS, Revista Latina de Comunicación Social*, 81, 17-33. DOI: <https://doi.org/10.4185/RLCS-2023-1552>
- Salazar, Octavio (2018): *El hombre que no deberíamos ser: La revolución masculina que tantas mujeres llevan siglos esperando*. Barcelona: Planeta.

- Sánchez-Ramos, María, Lamuedra-Graván, María y Zurbano-Berenguer, Belén (2022): «Entretenimiento mediático y dinámicas de polarización y espectacularización. “Rocío, contar la verdad para seguir viva”», en Santiago Tejedor y Cristina Pulido (eds.), *Innonews: periodismo contra la desinformación*. Valencia: Tirant Lo Blanch, 123-139.
- Sánchez-Ramos, María, Zurbano-Berenguer, Belén y Edo-Ibáñez, Aurora (2024): *Tratamiento ético de la violencia de género en los medios*. Madrid: Tecnos.
- Pérez Tornero, José Manuel y Varis, Tapio (2012): *Alfabetización mediática y nuevo humanismo*. Barcelona: UOC.
- Vega Montiel, Aimée (2014): «El tratamiento de la violencia contra las mujeres en los medios de comunicación», *Comunicación y Medios*, (30), 9-25. DOI: <https://doi.org/10.5354/rcm.v0i30.30332>
- Zurbano-Berenguer, Belén, García-Gordillo, María del Mar y Liberia-Vayá, Irene (2018): *Calidad informativa y violencias contra las mujeres. Guía de recursos para la comunicación*. Sevilla: Unidad para la Igualdad Universidad de Sevilla y Ayuntamiento de Sevilla. <http://bit.ly/4axbUu8>

2

Una habitación propia como cimiento para una sociedad feminista

Sofía Otero-Escudero
Universidad de Sevilla

25

1. Introducción

«Una mujer entra en una habitación [...]» (Woolf 2021: 119): una habitación que según la feminista de la primera ola Virginia Woolf debía ser *Una habitación propia* (2021).

Las habitaciones difieren radicalmente: son tranquilas o tempestuosas; dan al mar o, al contrario, a un patio de cárcel; en ellas hay la colada colgada o palpitan los ópalos y las sedas; son duras como pelo de caballo o suaves como una pluma (Woolf 2021: 119).

¿Tan importante era pues tener una habitación para ellas solas? Lo era. Virginia Woolf ya reflexionaba en el 1929 sobre la importancia de que las mujeres tuvieran una habitación propia donde poder desarrollar sus conocimientos, estudiar, escribir...ser ellas mismas más allá de sus padres, maridos,

hermanos... Y las habitaciones, al igual que cualquier tipo de hogar, deben construirse desde los cimientos, cuidando todo tipo de detalles, porque no importa si esa habitación da al mar o al patio de la cárcel, mientras tenga el espacio suficiente para que quepa la libertad de expresión de todas las mujeres sin nada que les impida ser quienes realmente quieren ser.

Pero ¿qué ocurre cuando las habitaciones de las niñas, de las mujeres, a lo largo de los años, siempre se construyen del mismo modo? ¿Qué ocurre cuando plantas una semilla y nunca la trasladas a una maceta más grande? Las raíces nunca tienen espacio suficiente para expandirse. Por esta razón, es esencial abordar siempre la raíz, para poder posteriormente entender qué tipo de planta ha crecido.

Así, desde esta concepción de una habitación propia, llegamos al Centro Penitenciario Sevilla II para hacer reflexionar a sus internos sobre la importancia de abordar los conceptos más básicos, para entender los patrones establecidos en la sociedad patriarcal. ¿Acaso el hecho de pintar la habitación de una niña de color rosa puede influir en la existencia o no de violencia de género? ¿Acaso por comprar una cocinita para que las niñas jueguen perpetúa una sociedad machista? Desde estos cimientos nos dirigimos por primera vez al grupo de internos del Centro Penitenciario. *¿De qué color pintaríais la habitación de vuestra sobrina Lucía? ¿Y para Carlos?*

2. Lo que no se nombra, no existe: conceptos claves para entender la sociedad en la que vivimos

Platón ya abordaba en su *Alegoría de la Caverna* (1992) la importancia de visibilizar las realidades, así como la dificultad de hacérselo ver a personas que siempre han vivido dentro

de una caverna repleta de sombras. ¿Cuál es la realidad, las sombras o todo lo que está fuera? Cuando de repente todo lo que has vivido resulta una ficción alejada de la realidad es muy complejo creerlo y afrontarlo, y ahí es donde reside la importancia de la educación. Particularmente, con hombres que han estado privados de su libertad y cuya habitación –tal y como decía Woolf–, solo tiene una ventana que da al patio de la cárcel, es imprescindible el trabajo de la educación para formarles, sobre todo, en igualdad de género.

Según la *Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer* de la ONU (ONU 1993: Artículo 1), la violencia de género consiste en:

Todo acto de violencia basado en el género que tiene como resultado posible o real un daño físico, sexual o psicológico, incluidas las amenazas, la coerción o la privación arbitraria de la libertad, ya sea que ocurra en la vida pública o en la vida privada (ONU 1993: Art.1).

Sin embargo, aunque la violencia de género y el daño físico son los resultados más visibles, esta violencia se sustenta sobre una serie de actos machistas que son invisibilizados en la sociedad como son la publicidad sexista, las representaciones audiovisuales estereotípicas, el lenguaje sexista, las bromas machistas, etc. Un compendio de acciones que tienen lugar en nuestra sociedad pero que terminan por sumergirse y ocultarse dentro de la normalidad. Por este motivo, resulta esencial, tal y como se mencionó anteriormente, abordar la raíz para llegar a entender de dónde surgen sus ramificaciones. Dentro de los conceptos claves esenciales que deben abordarse para transferir el conocimiento necesario para formarse en igualdad de género destacamos: el patriarcado, el machismo, los roles de género y la estereotipia.

a. Patriarcado

«El patriarcado es la enfermedad social más mortífera que ataca el cuerpo y la mente de los hombres de nuestro país» (hooks 2020: 33), establecía la teórica feminista poscolonial bell hooks en *El deseo de cambiar*. A lo que habría que añadir que esta enfermedad social no solo ataca a los hombres, sino también a todas las mujeres, dado que este consiste en:

[...] un sistema político-social que afirma que los hombres son inherentemente dominantes, superiores a todo y a todas las personas a las que se considera débiles, especialmente a las mujeres, y que están dotados del derecho a dominar y a gobernar a las personas débiles y a mantener ese dominio a través de diversas formas de terrorismo psicológico y violencia (hooks 2020: 34).

De este modo, la sociedad se construye sobre la estructura de un sistema patriarcal dividido entre los que ostentan el poder y las que están dominadas por este, un sistema jerárquico que fomenta la desigualdad entre ambos géneros, al igual que lo hace con otros colectivos minoritarios como otras etnias, identidades de género, orientaciones sexuales, clases sociales, etc. «Sin embargo, la mayoría de los hombres no utilizan la palabra patriarcado en la vida diaria. La mayoría de los hombres nunca piensa en el patriarcado, lo que significa, cómo se crea y se mantiene» (hooks 2020: 33). Y, es por ello, que se vuelve más necesario que nunca el nombrarlo como pilar básico de todas las dinámicas sociales que se desarrollan.

Este sistema, por lo tanto, no solo es dañino para las mujeres al relegarlas a ser dominadas, sino que también los hombres se ven perjudicados por dicho sistema que no les permite ser emocionales o débiles, sino que les impone el yugo de ser

los responsables de cuidar y mantener a su familia económicamente, así como a través de su fortaleza. Roles de género que se van construyendo sobre los pilares de este sistema patriarcal establecido.

b. Roles de género

“Rol” alude a función, tarea, papel. Hombres y mujeres, en cuanto nacen, tienen asignado un papel en función de su sexo. En él se les dice cómo tienen que comportarse, vestir, mirar, soñar, trabajar, hablar, relacionarse con los demás [...] (Varela 2008: 258).

Cualquier mujer u hombre que se salga de ese rol establecido en la sociedad patriarcal será juzgado o discriminado por ello. Estos roles de género, además, «sustentan la discriminación de las mujeres y penalizan, mediante formas violentas, las expresiones de libertad contrarias al citado marco de roles» (Ley Orgánica 10/2022, de 6 de septiembre, de garantía integral de la libertad sexual: 6).

Estos roles de género se construyen a lo largo de la historia según la cultura y la sociedad, generando una serie de expectativas tanto a mujeres como hombres, de las cuales no se pueden salir para no ser criticados: las mujeres deben ser femeninas y los hombres masculinos, donde en femenino y masculino entran una serie de comportamientos y funciones que el sistema patriarcal legitima como los correctos para cada género: control, poder, éxito, racionalidad o el trabajo remunerado para lo masculino, y la sumisión, dependencia, abnegación y tareas de cuidado y reproductivas para lo femenino (Altés 2004; Fernández-Izquierdo 2021; Rebollal 2018; Varela 2008).

Lo más complejo a la hora de modificar dichos roles de género reside en su forma de normalizarlos, como aquello que debe ser, como lo natural que ha ido perpetuándose a lo largo de la historia. Cada persona ocupa una posición en la sociedad, y en esta, los hombres tienen el privilegio de dominio sobre la mujer, entre muchos otros, al igual que ocurre con otro tipo de colectivos como la diversidad racial, sexual y de clases (Altés 2004; Fernández-Izquierdo 2021; Varela 2008).

c. Machismo

El machismo consiste en las actitudes de desprecio hacia las mujeres, así como dominio sobre ellas, que se perpetúan en la sociedad patriarcal y que son legitimadas por este. Este machismo además se consolida en los roles de género establecidos a través de la cultura patriarcal y que asigna a los hombres el papel de ser el colectivo privilegiado por encima de las mujeres (Fernández-Izquierdo 2021; Varela 2008).

Dentro del machismo, es esencial mencionar los micromachismos, como una de las dinámicas dentro del iceberg que se encuentran más ocultas bajo el resto de las violencias de género, porque tal y como dice Nuria Varela (2017), estos son casi imperceptibles y no siempre son intencionales: «Con frecuencia, son hábitos de funcionamiento de los varones frente a las mujeres que realizan de modo automático, sin reflexión. Otros, sin embargo, son absolutamente conscientes» (Varela 2017: 51).

Aquí es importante reseñar también la diferencia entre el machismo y la misoginia, donde esta última hace referencia al odio hacia las mujeres (Fernández-Izquierdo 2021). La misoginia, por lo tanto, se define como «una actitud que tiene claros

puntos de contacto con lo que se ha denominado sexismo tradicional u hostil» (Ferrer y Bosch 2000: 19).

Ante este concepto, y tal y como pidieron los propios internos, es necesario explicar el concepto de feminismo. Concepto que de forma errónea se ha entendido como el antónimo de machismo. Sin embargo, mientras el machismo hace referencia a las actitudes de desprecio hacia las mujeres, así como dominio sobre ellas, el feminismo, tal y como indicó la activista y autora Angela Davis: «es la idea radical que sostiene que las mujeres somos personas» (Muñoz 2021: s. p.). De este modo, el feminismo se construye en la base de la igualdad que busca precisamente combatir el patriarcado y el orden establecido que discrimina a las mujeres:

El feminismo es un discurso político que se basa en la justicia. El feminismo es una teoría y práctica política articulada por mujeres que tras analizar la realidad en la que viven toman conciencia de las discriminaciones que sufren por la única razón de ser mujeres y deciden organizarse para acabar con ellas, para cambiar la sociedad (Varela 2008: 10).

d. Estereotipia

«La palabra “estereotipo”, etimológicamente viene del latín *estereo*, que significa molde» (Varela 2008: 258), es decir, una plancha a la cual hay que adaptarse y de la que no se puede salir. Esto trasladado a la sociedad y al imaginario social se define como «imágenes o ideas simplificadas y deformadas de la realidad, aceptadas comúnmente por un grupo o sociedad con carácter inmutable» (Varela 2008: 258). En este sentido, los medios de comunicación son las principales herramientas que

perpetúan esta serie de imágenes, las cuales crean diferentes moldes para hombres y mujeres, construyendo estereotipos dependiendo del género. Así, los medios no solo reflejan los roles de género establecidos en la sociedad patriarcal, sino que también son capaces de generarlos (Varela 2008).

Dentro de los ejemplos más evidentes se destacan: las mujeres deben ser bellas, los hombres fuertes, la mujer es la princesa que debe ser rescatada por el hombre, las mujeres cuidan de la casa y de sus hijo/as mientras el marido trae el dinero a casa, etc. Estereotipos que constriñen a hombres y mujeres en una serie de actividades, roles, etc., que no son reales, sino creaciones culturales y sociales que limitan la posibilidad de que cada persona sea como realmente desea alejándola de un marco equitativo.

3. Una habitación propia, desde un centro penitenciario

30

Tal y como se explicó en el taller en forma de alegoría platónica, si alguien viviera toda la vida sin ver el cielo y le dijéramos que existe un cielo, tendría que creernos sin verlo, pero sería muy complejo. Es por ello que resulta esencial hacer visible y ofrecer información sobre la igualdad de género, especialmente a aquellos colectivos que tienen menor acceso a este tipo de conocimientos.

Estudios como el de Del Pozo Serrano (2016) reseñan la importancia de la Educación Social Penitenciaria (ESP) y, particularmente, de la Educación Social para la Igualdad (ESI) en los Centros Penitenciarios de mujeres. Sin embargo, teniendo en cuenta la anterior definición del sistema patriarcal, no hay que olvidar que este es una estructura que sustenta la sociedad

donde viven tanto hombres como mujeres, por lo que resulta igualmente imprescindible aplicar esta Educación Social para la Igualdad (ESI) no solo en los centros penitenciarios para mujeres, sino para los hombres, donde incluso algunos de los reclusos están en estos centros por violencia de género. Esta acción socioeducativa con perspectiva de género a través de programas grupales, bebe del feminismo con el objetivo de prevenir la violencia machista y promover una sociedad igualitaria de derechos y oportunidades. Dentro de estas acciones con los grupos en los centros penitenciarios, se destacan aspectos como el conocimiento sobre el sistema patriarcal y los procesos de socialización, que son el constructo subyacente que termina por hacer emerger las violencias machistas (Del Pozo Serrano 2016; Rebollal 2018). «Los modelos normativos hegemónicos y tradicionales de masculinidad y feminidad son un marco de referencia socialmente compartidos y transmitidos» (Rebollal 2018: 257), y de ahí la importancia de aplicar los conceptos claves anteriormente esbozados como el patriarcado, los roles de género o los estereotipos, a la hora de abordar la sensibilización y formación de los internos en materia de género con el objetivo de que tengan una reinserción social basada en la igualdad (Rebollal 2018).

Siguiendo la línea educativa transformadora de Paulo Freire y recuperada por bell hooks desde el feminismo poscolonial, se considera que «enseñar es un acto performativo. Y ese aspecto de nuestro trabajo ofrece el espacio para el cambio, la invención y los giros espontáneos que pueden servir de catalizador para la aparición de los elementos únicos de cada aula» (hooks 2021: 32).

4. De la teoría a la práctica: ¿De qué color pintarías la habitación de tu sobrina Lucía? ¿Y de Carlos?

Antes de explicar los conceptos teóricos esbozados anteriormente se plantea una actividad donde los internos deben participar y ser ellos mismos con sus propias respuestas los que vayan dando forma a dichos conceptos, haciendo así más sencilla la explicación posterior. Una dinámica que busca incluirles en la práctica sin hacerles sentir que somos las docentes las que imponemos nuestras propias visiones y favoreciendo así, también, un flujo de conversación bidireccional.

La práctica que se plantea parte de la base más básica y sencilla, la de construir una habitación. Como se dijo al inicio del capítulo, y siguiendo la idea de Virginia Woolf, es imprescindible que las mujeres tengan una habitación propia. Y así, desde los cimientos más básicos de esas cuatro paredes donde la niña o el niño van a ir creciendo desde que nacen, les planteamos a los internos que reflexionen sobre los estereotipos y los roles de género.

La primera cuestión que se lanza es:

Imaginad que acabáis de tener un sobrino que se llama Carlos¹. Ahora, vamos a pensar cómo construiríamos su habitación y qué objetos le añadiríamos.

- Color de las paredes.
- Juguetes.
- Diseño/decoración.

1. Los nombres de este ejercicio son irrelevantes, cada equipo docente podría elegir el nombre que quisiera, teniendo siempre en cuenta que sean nombres comunes y fácilmente identificables como nombres de niñas y niños desde una perspectiva normativa.

- Películas.
- Deporte.
- ¿Algo más?

Tras unos minutos de debate que pueden durar unos 15 minutos aproximadamente, se lanza la siguiente cuestión:

Imaginad ahora que acabáis de tener una sobrina que se llama Lucía. Ahora, vamos a pensar cómo construiríamos su habitación y qué objetos le añadiríamos.

- Color de las paredes.
- Juguetes.
- Diseño/decoración.
- Películas.
- Deporte.
- ¿Algo más?



Con estas dos cuestiones binarias se ofrece la oportunidad de que los internos reflexionen sobre los estereotipos y roles de género que se les impone a los bebés desde que nacen. Una forma práctica y sencilla de fomentar que sean ellos mismos los que vayan definiendo los conceptos teóricos que se explican posteriormente.

5. Una experiencia tan reconfortante como necesaria

Tras la explicación teórica de los conceptos básicos se plantea la primera cuestión: imaginad que acabáis de tener un sobrino que se llama Carlos. Ahora, vamos a pensar cómo construiríamos su habitación y qué objetos le añadiríamos.

Respecto al color de las paredes algunos responden de forma automática azul, otros sin embargo dicen que verde o naranja, mientras que algunos afirman que blanca justificando que, si tan solo es un bebé recién nacido, para qué ponerle colores. Ante estas respuestas las docentes les hacemos reflexionar sobre por qué ninguno dijo rosa, violeta, sino que la primera respuesta automática fue el color azul en la mayoría de los internos. Dos colores binarios comúnmente asociados con niños y niñas y que ya van categorizando los géneros en polos opuestos en cosas de niños y niñas. Ante estas reflexiones, es destacable una de las respuestas de los internos, el cual se fija en un cartel que está colgado en la sala donde se habla sobre la igualdad de los géneros y donde los símbolos de la mujer y el hombre aparecen dibujados de rosa y azul respectivamente, y al darse cuenta de ello reflexiona en voz alta: «es cierto, incluso en los carteles de la igualdad de género los símbolos ya están dibujados de rosa y azul». Un pensamiento que se destaca como la capacidad de reflexionar sobre ello tras haber hecho el primer ejercicio.

Posteriormente al color de las paredes se pide a los internos que reflexionen sobre los juguetes que le comprarían a su sobrino, a lo que responden cosas como: videojuegos, pelotas o una guitarra, e incluso se menciona un saco de boxeo. Ante estas respuestas, las docentes les hacemos preguntarse si no podrían comprarle una muñeca, a lo que algunos responden cuestiones como: «las muñecas son cosas de niñas», «si los niños juegan con muñecas pueden volverse homosexuales», etc. Estas afirmaciones son las esperadas por las docentes al plantear la actividad, lo que da pie para explicar que las orientaciones sexuales, al igual que las identidades de género, no se aprenden, las personas son heterosexuales u homosexuales, no se convierten en ello. *¿Tú has tenido que aprender a*

respirar, o naciste sabiendo respirar? Pues ser mujer u hombre, homosexual o heterosexual es igual que respirar. No obstante, también es reseñable cómo algunos de los internos afirman que no hay juguetes de niños y niñas, que ellos le comprarían una guitarra sin tener en cuenta el género, por ejemplo, al igual que una pelota.

Después del debate sobre la habitación de Carlos pasamos a la segunda parte: imaginad ahora que acabáis de tener una sobrina que se llama Lucía¹. Ahora, vamos a pensar cómo construiríamos su habitación y qué objetos le añadiríamos.

Respecto al color de las paredes algunos dicen rosa, violeta y otros, como anteriormente, blancas. Respecto a los juguetes, aunque ahora ya son todos más conscientes del objetivo del ejercicio, responden cosas como: balones, guitarras, cocinitas o muñecas. En este sentido, se encuentran respuestas comunes como los instrumentos o los balones, pero se habla sobre muñecas, algo que no se hizo en el ejercicio anterior. A través de estas respuestas, las docentes reflexionan sobre cómo se empiezan a establecer los roles de género desde la infancia: rol de cuidados y reproductivos con las muñecas y las cocinitas como algo femenino, rol de fortaleza como algo masculino a través de los balones, videojuegos o el saco de boxeo.

En conclusión, lo primero que habría que destacar es que siendo el primer taller que impartimos la participación es bastante grande, tanto con respuestas de apoyo y entendimiento como de ataque y defensa de algunas ideas machistas. Sin embargo, la mayoría de los comentarios son positivos y de agradecimiento, con frases como «yo quiero la igualdad de género». Salimos del primer taller con un retrogusto tan dulce como amargo, una combinación que nos hace tener más energía para seguir trabajando. La educación en igualdad

es un pilar fundamental para la sensibilización y formación en género que resulta especialmente relevante para aquellos internos que, en un futuro, tendrán que volver a la realidad. A una sociedad donde, quizás, las habitaciones propias que formen sean distintas a las que construyeron anteriormente, donde los colores se entremezclen en un espectro diverso y los roles de géneros se vayan difuminando bajo la luz que entra por la ventana de todas las habitaciones propias.

Referencias bibliográficas

- Del Pozo Serrano, Francisco José (2016): «El enfoque diferencial de género en las intervenciones socioeducativas en ámbitos penitenciarios». *RES, Revista de Educación Social*, 22, 109-121.
- Fernández Izquierdo, Valentina (2021): «¿Es el feminismo machismo al revés?» *Trans-pasando fronteras: Revista estudiantil de asuntos transdisciplinarios*, 17, 23-28. DOI: <https://doi.org/10.18046/retf.i17.4769>.
- Ferrer, Victoria Aurora y Bosch, Esperanza (2000): «Violencia de género y misoginia: Reflexiones psicosociales sobre un posible factor explicativo». *Papeles del Psicólogo*, (75), 13-19.
- hooks, bell (2020): *El deseo de cambiar*. Barcelona: Bellaterra.
- hooks, bell (2021): *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Capitán Swing.
- Ley Orgánica 10/2022, de 6 de septiembre, de garantía integral de la libertad sexual. *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, núm. 216, 7 de septiembre de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2022/09/06/10>
- Muñoz, Sandra (2 de marzo de 2021): «Y tú, ¿qué le pides al 8M?», *Harpers Bazaar*. <https://www.harpersbazaar.com/es/cultura/ocio/a35689496/8-marzo-reivindicaciones-redes-sociales-harpers-bazaar/>

- ONU (20 de diciembre de 1993). *Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer*. Organización de las Naciones Unidas, Art.1.
- Platón [1992 (S.IV a.c.)]: *República, Libro VII*. Trad. Esp. de Eggers Lan. Madrid: Gredos.
- Rebollal, Tamara (2018): «Evaluación del programa de tratamiento a maltratadores en el centro penitenciario de Castellón II desde la perspectiva de género», en Mercedes Alcañiz Moscardó (ed.), *Investigació i gènere a la Universitat Jaume I 2018*. Castellón de la Plana: Editorial Universitat Jaume I, 255-262.
- Ruiz-Narezo, Marta, Santibañez, Rosa y Agúndez, Rosa (2022): «La educación social y los centros penitenciarios: nuevos horizontes». *Zerbitzuan: Gizarte zerbitzuetarako aldizkaria. Revista de servicios sociales*, 76, 87-97. DOI: <https://doi.org/10.5569/1134-7147.76.06>
- Varela, Nuria (2008): *Feminismo para principiantes*. Barcelona: B.
- Varela, Nuria (2017): *Cansadas. Una reacción feminista frente a la nueva misoginia*. Barcelona: B.
- Woolf, Virginia [2021(1929)]: *Una habitación propia*. Trad. esp. de Laura Pujol. Barcelona: Austral Singular.

Violencias contra las mujeres y medios de comunicación: desmontando bulos

María Sánchez-Ramos
Universidad de Sevilla

Laura Martínez Jiménez
Universidad de Sevilla/Universidad Europea Miguel de Cervantes

Belén Zurbano-Berenguer
Universidad de Sevilla

1. Un problema democrático

Las democracias se basan en la libertad y la igualdad de su ciudadanía para la toma de decisiones colectivas de convivencia. Cuando la igualdad no es real y la libertad se ve amenazada por el riesgo de agresiones, la propia idea de democracia se pone en cuestión. Las violencias contra las mujeres y las niñas no solo constituyen un atentado contra los Derechos Humanos, sino que ponen en evidencia la fragilidad de los principios que definen nuestro Estado de derecho. Sin la igualdad y sin la libertad de las mujeres no puede existir la democracia y es un reto urgente que lo asumamos y salgamos del

espacio acomodaticio en el que nos hemos acostumbrado a con/mal-vivir con estas violencias (Martínez-Jiménez y Zurbano-Berenguer 2024).

2. Conocimiento social frente a la desinformación: frenar los bulos ante la violencia de género

Los bulos han acompañado a la humanidad desde sus orígenes, si bien la capacidad multiplicadora y descentralizadora de las redes sociales y los medios digitales los han potenciado e integrado con normalidad preocupante en nuestro imaginario social. Cada día se generan, difunden y consumen miles de ellos en el ecosistema sociodigital. Identificarlos para romper el círculo de la propagación es una estrategia esencial para que la ciudadanía pueda defenderse de la desinformación, en general, y de las falsedades y distorsiones sobre la violencia de género, en particular.

Aunque la Real Academia Española de la Lengua los define como «noticia falsa propalada con algún fin» (RAE 2024: s. p.) debemos insistir en que, si es falsa, ya no es una noticia (Iretton y Posetti 2018). Son contenidos o mensajes, en todo caso, que imitan el aspecto formal y de contenido de una noticia, pero cuya materia prima no es la información, sino una invención interesada. El trabajo profesional periodístico se basa en la elaboración rigurosa, honesta y contrastada de informaciones actuales y de interés social, por lo que nunca deben confundirse los bulos o mensajes de contenidos no reales con noticias, las cuales se basan en información veraz con protocolos de verificación.

Los bulos han existido siempre bajo múltiples formas, lo que ha cambiado en los últimos tiempos es la vía (actualmente

meteórica) de propagación digital en un escenario marcado por los desórdenes informativos (Wardle y Derakhshan 2017). En el aula, partimos de la premisa de que nuestra intención no es propagar irrealidades o mentiras (porque no suelen beneficiarnos como sí benefician a quienes los generan), pero cuando no detectamos que estamos ante un *fake*, contribuimos a su propagación.

Por ello, la identificación de bulos sobre violencia de género se presenta como una estrategia pedagógica con la que trabajar simultáneamente una Competencia General de alfabetización mediática (identificar la desinformación para frenar los bulos), así como una Competencia Específica en el plano de la concienciación social frente a las violencias machistas (comprenderlas sin distorsiones interesadas provenientes de fuentes no competentes). Asimismo, la dinámica de intervención es diseñada teniendo en cuenta la alta sensibilidad del tema, tanto por su politización actual, como por el perfil de los alumnos.

Siguiendo el trabajo de Ana I. Bernal-Triviño (2019), realizamos una síntesis con los bulos más interesantes para ejecutar la dinámica del taller sobre violencias contra las mujeres. Entre las mentiras y distorsiones más recurrentes, seleccionamos aquellas que presentan un nivel de conocimiento elemental con capacidad estructurante sobre las que construir y afianzar los conceptos clave de interpretación de la violencia de género (Vega Montiel 2014).

En la propuesta de trabajo partimos de estas afirmaciones para, en primer lugar, consensuar cuáles se han convertido en creencias propias en nuestro alumnado y, en segundo lugar, proceder a desmontar las mismas. Sin embargo, para generar un clima de trabajo propicio al abordaje de las ideas preconcebidas, se introdujo la temática con una

actividad participativa desde la cual aterrizar en los conceptos clave de la violencia de género y en los problemas sociales derivados de las «cifras de la vergüenza» (Sánchez-Ramos, Zurbano-Berenguer y Edo-Ibáñez 2024). Con ello, perseguimos los siguientes objetivos:

1. Trabajar la capacitación del alumnado en la identificación de bulos, en general, y de bulos sobre violencia de género, en particular.
2. Dotarlos de un repertorio de recursos y fuentes para la identificación práctica de estos bulos.
3. Abordar la definición y magnitudes de las violencias contra las mujeres desde marcos de comprensión holísticos, complejos y completos.
4. Fomentar la cultura de la paz en el aula, durante el desarrollo de la sesión y en la vida.

3. Enfoque del trabajo práctico: enseñanzas significativas y afectivas

El enfoque de enseñanza-aprendizaje en el que se enmarca esta experiencia educativa parte de la apuesta decidida por un revolucionario enfoque clásico: enseñar desde el afecto y la significación. Atendiendo a las condiciones contextuales de partida, aulas de un centro penitenciario sin acceso a Internet, y partiendo además de un compromiso con una educación dialógica, centrada en facilitar significados a lo que enseñamos-aprendemos y en hacerlo desde un clima afectuoso, el trabajo se desarrolla con las herramientas tecnológicas mínimas (presentación de diapositivas mediante proyector y visionado de videoclip).

Como profesoras, creemos en una Universidad que no solo ejerza como una fuente de conocimientos procedimentales (saber hacer), sino también como un espacio de reflexión crítica y consolidación de valores democráticos (saber pensar y saber ser). Y es desde esa Universidad en su relación con el mundo (en particular este proyecto tan valioso y con la población de personas privadas de libertad) desde la que parte nuestro planteamiento de la enseñanza, en general, y de esta sesión, en particular.

El taller diseñado, atendiendo a este modelo, estuvo caracterizado por el diálogo continuado entre docentes y discentes sin seguir la estructura clásica de presentación-dudas o presentación-debate, aunque dejando un espacio final para las conclusiones colectivas/compartidas. Además, se trabajó especialmente en procurar la comprensión de los conceptos para todos los niveles educativos y en suavizar las diferencias culturales, étnicas, de clase, o incluso lingüísticas, que se daban en un contexto tan heterogéneo en el que la privación de libertad era casi el único elemento en común entre los alumnos.

4. Desarrollo de la sesión

La sesión comienza con la presentación de las docentes y con la explicación del proyecto que venimos desarrollando en el marco de la educación para el desarrollo, entablando una colaboración puente Universidad de Sevilla-sociedad para acercar el conocimiento mediante la intervención pedagógica con los hombres participantes del Centro Penitenciario Sevilla II.

La estructura del taller se articula en tres actos: 1) aterrizaje conceptual con una actividad participativa denominada

«creación de un lugar en el mundo»; 2) desmontaje de bulos sobre la violencia de género; y 3) conclusiones y reflexiones para seguir avanzando en igualdad.

1) Creación de un lugar en el mundo. El primer bloque se destina al ejercicio imaginativo en el que tenemos el mundo en nuestras manos y creamos un Estado a partir de las siguientes características que se van consensuando a viva voz: Nombre; Bandera; Tamaño; Acceso al mar; Economía; Deporte; Religión.

Este proceso creativo logra captar la atención de los alumnos, quienes comienzan a participar en la dinámica de grupo de forma natural y conectan también en el plano afectivo con el país imaginado. Su lugar en el mundo responde a sus ansias y deseos de libertad, diversidad e inclusión y tolerancia, que toman forma en una suerte de Estado ideal donde palabras como “utopía”, “libertad” y “respeto” protagonizan el espacio.

Posteriormente, se les hace saber que han olvidado una cuestión elemental: la población. Se les da la indicación de que las personas que pueblan el país se dividen en dos subgrupos: personas morenas y personas rubias. En este punto, aflora el humor en relación con la alopecia y también hacen comentarios para aclarar cuestiones étnico-raciales en torno a las personas morenas. Se especifica que es una cuestión que atañe meramente al cabello. A continuación, se muestran las siguientes estadísticas para ayudarles a comprender los problemas sociales de su lugar soñado:

- El 70 % de trabajadores que dejan su empleo o recortan su jornada para cuidar a dependientes fueron personas morenas.
- El 40,4 % de los morenos mayores de 16 años ha sufrido acoso sexual en algún momento de su vida.

- Una de cada cinco personas morenas acosadas sexualmente lo han sido en el ámbito laboral.
- De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS), una de cada tres personas morenas en el mundo sufre algún tipo de violencia física o abuso en el curso de su vida por parte de personas rubias.
- La violencia que sufren las personas morenas por parte de personas rubias está considerada la primera causa de muerte entre los 15 y los 44 años por encima de guerras, accidentes de tráfico o cáncer.
- La violencia contra las personas morenas ha sido declarada un problema de salud pública «de proporciones epidémicas» (OMS 2017).
- Desde que se tienen estadísticas (2003), 1289 personas morenas han sido asesinadas por personas rubias con las que tenían una relación de pareja o expareja.



En este punto, las docentes vehiculamos el debate a partir de las estadísticas y comenzamos a explicar los preceptos definitorios de «las violencias contra las personas morenas». Resulta destacable señalar cómo varios de los alumnos apuntan hacia la expulsión de las personas rubias como solución del problema. Sin embargo, comenzamos a explicar las bases culturales que invisibilizan, minusvaloran, sexualizan y cosifican a las personas morenas y que sostienen esta peculiar adaptación del sistema desigual de poder patriarcal. Una vez que alguno de ellos enlaza la dinámica con la violencia de género explicamos que las cifras sobre las que hemos reparado son estadísticas oficiales (Ministerio de Igualdad).

A fin de separar los bloques temáticos, amenizar e introducir la variable de la representación mediática como mediadora y constructora de realidades nos planteamos la pregunta: «Si

el mundo es el mundo y las cosas son como son, ¿cómo surgen los bulos?». De este modo, establecemos una distancia simbólica entre «el mundo» y lo que nos cuentan del mundo. Para este fin, empleamos el videoclip de *Çambra der Huebê Çanto* del grupo Califato ^{3/4} en torno a las imágenes de lo que (supuestamente) es (y no es) Andalucía.

2) Desmontaje de bulos sobre la violencia de género. El segundo bloque, como adelantamos anteriormente, se destina a la tarea de desmontar bulos frecuentes en el imaginario social colectivo. Primeramente, partimos de la definición de los bulos y de la observación en pantalla de la imagen del ya conocido iceberg de la violencia de género a fin de reparar en las capas visibles e invisibles de la violencia, haciendo hincapié en las formas sutiles sostenidas por la alta tolerancia social y reproducidas por la cultura machista.

Los bulos que desmontamos son:

1. Ni machismo ni feminismo, igualdad. En este apartado retornamos a la RAE, ilustramos con una balanza en desequilibrio y reparamos en las definiciones de: machismo («1. m. Actitud de prepotencia de los varones respecto de las mujeres»; «2.m. Forma de discriminación sexista caracterizada por la prevalencia del varón»); y feminismo («1.m. Principio de igualdad de derechos de la mujer y el hombre»).

En este espacio de diálogo recalcamos que nadie diría: «Ni guerra ni paz». De este modo, subrayamos el machismo como manifestación cultural del problema que promueve violencia y trato desigual hacia las mujeres y el feminismo como el movimiento social que salva vidas y trae consigo la solución.

2. La violencia no tiene género. En este apartado explicamos la necesidad de contar con un nombre específico que identifique a las violencias contra las mujeres ejercidas por hombres en base a las estadísticas oficiales que estudian esta violencia estructural en todos los países del mundo por razón de género. Entre otras, citamos a Naciones Unidas, a la Organización Mundial de la Salud, a la L.O. 1/2004 y a las numerosas expertas y expertos que sustentan con evidencias analíticas este problema de salud pública. Asimismo, se hace hincapié en que la violencia doméstica es un término que da cuenta de la violencia que ocurre en un espacio, pero no hace explícita la violencia machista que sufren las mujeres por el hecho de serlo.
3. Hay un perfil de agresor y de víctima. En este apartado intentamos derribar los prejuicios sobre quiénes pueden ser agresores y quiénes las agredidas. Hombres y mujeres de toda condición, clase social, etnia, cultura, religión y nivel cultural. Los agresores no son “los otros”. Según las cifras del Ministerio del Interior, los agresores son hombres españoles y extranjeros en una proporción 70%-30%. Es aquí cuando incidimos en la importancia de autocuestionar sus patrones conductuales (ponernos un espejo) y en la forma de mirar las relaciones entre hombres y mujeres de su entorno social. En este punto, entramos en el consumo de alcohol y otras sustancias, las cuales no justifican o entablan causalidad en la violencia de género. Asimismo, en este apartado fueron habituales las preguntas sobre traumas infantiles pasados.
4. Las mujeres agreden a los hombres también (fig. 2.1). En 2022, frente a las 49 mujeres asesinadas por sus parejas

o exparejas (hombres), hubo 2 hombres víctimas mortales a manos de mujeres en el marco de la violencia doméstica íntima (Consejo General del Poder Judicial, 2022). Volvemos a recalcar la base estructural de la violencia machista en términos de oportunidad pedagógica.

5. Como elemento de cierre, destinamos unos últimos minutos para remarcar que «aquello que no se nombra, no existe» en un llamado comunitario en el que aprender a nombrar los problemas sociales nos guía en la ruta hacia la solución. Por último, enfatizamos que el machismo no es una enfermedad, sino que se aprende a través de la educación y la cultura y que, como tal, hemos de combatirlo.

5. Conclusiones de la experiencia y mejoras a futuro

47

La intervención docente en materia de violencias contra las mujeres es un ejercicio complejo y, en numerosas ocasiones, hostil. Se enmarca en un problema social que, desde la teoría crítica feminista, nos otorga un espejo incómodo, problematizando nuestras concepciones sobre el mundo, sobre lo que entendemos por amor, sobre los constructos de feminidad y masculinidad y sobre nuestra propia historia de vida e identidad. El marco de pensamiento patriarcal se extiende por nuestro ADN cultural de modo que su abordaje es, cuanto menos, un reto para la consecución de transformaciones sociales. A esta situación de partida se suma la particularidad de trabajar con hombres en prisión, los cuales presentan perfiles heterogéneos, aunque, en su mayoría, cuentan con un nivel educativo elemental como rasgo común destacable.

Las dificultades detectadas en la experiencia de enseñanza-aprendizaje descrita atienden a las respuestas adversas habituales detectadas principalmente en varones, tanto en las universidades y en los institutos de secundaria con los que venimos trabajando como, en este caso, en las aulas de un centro penitenciario. Es decir, enfrentamos intervenciones en las que habitualmente los hombres se sienten interpelados y, a veces, gestionan la información desde el rechazo a la culpabilización: «¿por qué siempre somos los malos?». Estas dinámicas se acompañan de una explicación pedagógica sobre los engranajes sistémicos que contextualizan y explican las distintas manifestaciones de violencias contra las mujeres ejercidas por hombres en una cultura machista más allá del binarismo bondad-maldad; si bien, siempre desde una perspectiva de defensa y dignificación de las mujeres violentadas, donde en ocasiones reconocen a sus madres.

Es a partir del ejercicio principal de la creación de un lugar en el mundo con el que vertebramos la intervención en torno a personas morenas y personas rubias buscando evadir este primer efecto refractario tan frecuente en las charlas sobre violencia de género. Este proceso resulta muy enriquecedor porque predispone al grupo en un clima de cuidado y protección ante la creatividad desplegada al imaginar un mundo otro que suele recibir por nombre «Utopía» o «República Libertad». Además, es revelador como en un primer momento muchos optan por expulsar de su sociedad ficcionada a las personas rubias, que encarnan a los agresores machistas en nuestra sociedad real.

Por otro lado, el taller se mostró efectivo para forjar el contraste de las ideas preconcebidas con los datos en el ejercicio de desmontar bulos, si bien es cierto que las definiciones y los conceptos deben aterrizar hacia niveles básicos del lenguaje

que permitan el seguimiento y la comprensión del grupo. Los conceptos desplegados en el aula universitaria precisan de una revisión pormenorizada para trabajar con la población reclusa objeto-sujeto de la intervención. Asimismo, y en parte gracias a la buena disposición participativa del alumnado, los bulos seleccionados fueron explicados con demasiada premura. Para futuras ediciones, sería recomendable dividir la sesión planteada en dos, depositando más esfuerzos en aplicar la alfabetización mediática en diversos bulos machistas. Entendiendo, por tanto, que la gestión espaciotemporal en prisión es compleja y que las clases de una hora se acortan a un tiempo de intervención de 40-45 minutos a lo sumo.

En cuanto a los bulos planteados, constatamos que el empleo de la palabra “feminismo” conlleva reacciones polarizadas, con lo cual ahondar en su definición es esencial para lograr un clima de trabajo adecuado en primer término. Por su parte, el abordaje sobre el hecho de que la violencia sí que tiene género dejó reflexiones sustantivas gracias a la intervención de algunos alumnos que habían cursado anteriormente otras iniciativas en materia de igualdad. Al respecto, vimos la necesidad de contar con el concepto “violencia de género” como una suerte de bolsa para poner nombre a una realidad social incontestable y distinta de otras violencias. Por otro lado, se reconocieron igualmente dinámicas de violencia en la construcción del género masculino, manifiesta en las altas tasas de violencia entre hombres. En la propuesta de ampliación formulada sería interesante abordar la complejidad de romper con el ciclo de la violencia de género recogiendo otros bulos recurrentes en el imaginario colectivo con los siguientes anclajes conceptuales: a) denuncias falsas; b) culpabilización de la víctima (actitud, vestimenta, la (no) denuncia); y c) la acusación de una mujer conduce a la detención automática.

En resumen, la experiencia fue valorada positivamente tanto por parte de las docentes como por los discentes, quienes finalizaron el taller mostrando agradecimiento por los tiempos y saberes compartidos, subrayando así la necesidad de apostar por iniciativas que pongan la Universidad al servicio de la sociedad.

Referencias bibliográficas

- Bernal-Triviño, Ana I. (2019): *No manipuléis el feminismo. Una defensa contra los bulos machistas*. Barcelona: Espasa.
- Consejo General del Poder Judicial (2022): «Informe sobre víctimas mortales de la violencia de género y de la violencia doméstica en el ámbito de la pareja o expareja en 2022», Ministerio de Justicia. <https://bit.ly/41wjXVD>
- Martínez-Jiménez, Laura y Zurbano-Berenguer, Belén (2024): «Comunicación social, periodismo y vulnerabilidad mediática de las mujeres: aproximaciones desde los estudios de género y feministas», en Hugo Aznar y Rodrigo Fidel Rodríguez Borges (coords.), *Vulnerabilidad y comunicación social. Fragilidad humana en la esfera pública*. Madrid: Tecnos, 237-252.
- Ministerio de Igualdad (10 de diciembre de 2024): «Violencia de género en cifras», Gobierno de España. <https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/>
- RAE (10 de diciembre de 2024): «Bulo», Real Academia Española (RAE). <https://dle.rae.es/bulo>
- RAE (10 de diciembre de 2024): «Feminismo», Real Academia Española (RAE). <https://dle.rae.es/feminismo>
- Sánchez-Ramos, María, Zurbano-Berenguer, Belén y Edo-Ibáñez, Aurora (2024): *Tratamiento ético de la violencia de género en los medios*. Madrid: Tecnos.

- Ireton, Cherilyn y Posetti, Julie (eds.) (2018): *Journalism, fake news and disinformation. Handbook for journalism education and training*. París: UNESCO.
- Vega Montiel, Aimée (2014): «El tratamiento de la violencia contra las mujeres en los medios de comunicación», *Comunicación y Medios*, (30), 9-25.
- Wardle, Claire y Derakhshan, Hossein (2017): «Information disorder. Toward an interdisciplinary framework for research and policy making», Consejo de Europa. <https://bit.ly/3ZYhodT>

La mirada animada: la influencia de la animación en la configuración de roles y estereotipos desde una perspectiva de género

Silvia Rusiñol Romero
Universidad de Sevilla

1. Introducción

Históricamente, se ha tendido a asociar en mayor medida los contenidos animados a audiencias infantiles bajo el término de «dibujos animados». Esta percepción, según señala Wells (1998), ha contribuido a la persistente idea de que la animación es un medio inocente y, en gran medida, descartado en las historias del cine. Según el autor, esto ha obstaculizado el adecuado debate sobre cuestiones relacionadas con la representación, sobre todo aquellas que plantean interrogantes sobre las formas complejas en que la animación problematiza la representación del género (1998: 187).

Esta representación se distingue de manera significativa, pues la animación se constituye como un vehículo que da vida a lo que no está vivo (Goldmark y Keil 2011: 119). Debido a esta característica, Perea (2018) señala que los dibujos animados

se configuran de forma particular, como mundos pintados de manera fantasmagórica, utilizando metáforas, iconos, arquetipos y símbolos. En este universo animado, los gatos ejecutan el bajo de jazz, los perros rasguean el banjo y los hipopótamos, junto a los caimanes, danzan ballet, creando sinfonías de incredulidad suspendida (2018: 20).

Como la animación es una forma gráfica, su lenguaje establece una narrativa cuyas características pueden ser asumidas de manera intrínseca sin necesidad de replanteamientos. Por ello, este capítulo propone abrir una puerta a actividades formativas que posibiliten redescubrir la singularidad de la animación desde una perspectiva de género. En específico, se explora cómo se ha construido un taller sobre esta temática en el aula de un centro penitenciario. Mediante un enfoque práctico, se pretende generar un espacio de reflexión dentro de un entorno que exige una comprensión detallada de las dinámicas sociales y de género.

2. Aspectos teóricos: intersección entre dibujo y narrativa

La representación de la mujer ha adquirido relevancia central en los estudios sobre los medios de comunicación, incluyendo el ámbito de la animación. Mulvey (2011) introduce el concepto de *male gaze* o mirada masculina como un sistema jerárquico donde la representación visual de las mujeres se configura desde la perspectiva masculina. Este enfoque destaca cómo la cámara, dirigida mayormente por hombres, tiende a objetivar y sexualizar a las mujeres. Bajo este paradigma se contextualizan los dibujos animados dirigidos a la infancia hasta finales de los años 70, donde la tendencia a

tener como *target* principal un público masculino se justificaba con la suposición de que los hombres y los niños no se sentirían atraídos por programas centrados en mujeres, es decir, producciones con mujeres en roles centrales y temáticas relacionadas con la experiencia femenina. En cambio, se asumía que las niñas y las mujeres verían programas centrados en hombres (Holz 2017: 128).

Este fenómeno también se atribuye en gran medida a la falta de representación histórica de las mujeres en la animación, como señala Couzin (1998). En las primeras películas animadas, las mujeres estaban notablemente ausentes y los personajes femeninos eran retratados como objetos sin importancia, caricaturizados y cosificados, o presentados como perezosos, estúpidos, agresivos, o incluso como objetos sexuales idealizados y objeto de fantasías (e. g., Betty Boop) (1998: 72). Estudios más recientes como los de Lemish (2010) se sustentan en esta base teórica de la existencia de una dicotomía entre feminidad y masculinidad. En este contexto, se resalta la glorificación de la apariencia externa como la característica más destacada de la esencia femenina, la cual se encuentra vinculada a la persistente insistencia de los medios de comunicación en representar a la mujer como un ser de naturaleza sexual, cuya función primordial es convertirse en objeto de deseo y persecución sexual.

Efectivamente, la apariencia externa desempeña un papel fundamental en el ámbito de la animación, donde el diseño de personajes transmite mensajes que perpetúan diferencias de género consideradas como inherentes a los rasgos de personalidad. Wells (1998) analiza, por una parte, personajes masculinos como Popeye y Superman, definiéndolos en términos estéticos por su musculatura y connotaciones de poder y fuerza. En contraste, personajes femeninos, como

Minnie, se definen en relación con sus homólogos masculinos (Mickey), pero adoptando poses y manierismos femeninos:

In order to make Minnie as feminine as possible, we should use everything in her make up to achieve this end. Her mouth could be smaller than Mickey's and maybe never open so wide into a smile, take, expressions, etc. Her eyelids and eyelashes could help very much in keeping her feminine as well as the skirt swaying from the body on different poses, displaying pants. Carrying the little finger in the extended position also helps (Thomas y Johnson 1981, como se citó en Wells 1998: 204).

Esta conceptualización predominante de la mujer como un conjunto de signos de feminidad ha sido reconocida por diferentes autores (Lemish 2010; Perea 2018) y continúa manifestándose en producciones más contemporáneas. Los vestidos, las pestañas y los accesorios en el cabello operan como elementos de diferenciación con respecto al modelo masculino.

Además de estas distinciones visuales, múltiples investigaciones (Aubrey y Harrison 2004; Levinson 1975; Streicher 1974; Thompson y Zerbinos 1995;) han abordado los roles desempeñados por los personajes y la presencia de protagonismo en producciones animadas. En su estudio, Thompson y Zerbinos (1995) determinan que tanto los personajes masculinos como los femeninos se encuentran configurados de forma estereotipada: los personajes masculinos tienden a ocupar roles más destacados, siendo retratados como más propensos a tener empleos reconocibles, mayor independencia, asertividad, inteligencia, habilidades atléticas, importancia, competencia, habilidades técnicas, condescendencia, responsabilidad y fortaleza en comparación con sus contrapartes femeninas. Las mujeres, por otro lado, son representadas como más débiles, más influenciadas por otros, emocionales, cálidas, tentativas,

románticas, afectuosas, sensibles, frágiles, pasivas, quejasas, orientadas al ámbito doméstico, estereotipadas y problemáticas en comparación con los personajes masculinos.

En la misma línea, Hare (2017) realiza un análisis de contenido centrado en los 150 largometrajes animados más taquilleros desde 1980 hasta 2016. El autor obtiene que los personajes masculinos acaparan el 84,7% del protagonismo, que un 70,8% de los títulos de las películas hacen referencia a personajes masculinos, en comparación con un 9,7% de personajes femeninos (19,4% ambos), y un 73,2% ocupan roles de liderazgo masculino (*speaking roles*).

Evidentemente, el lenguaje distintivo de la animación plantea interrogantes de relevancia, vinculados tanto a los parámetros particulares de expresión disponibles para el animador como a consideraciones sociopolíticas. Las aproximaciones convencionales para abordar estos interrogantes se ven inevitablemente complicadas por la propia naturaleza de la animación, la cual, prácticamente por definición, modifica los códigos y condiciones que gobiernan los modos de representación tradicionales o predominantes. La animación se erige como un medio que posibilita la manipulación de las leyes físicas del dibujo y, como estrategia de diseño, se enfoca en redefinir y exagerar aspectos del cuerpo o del entorno con objetivos puramente estéticos (Wells 1998: 187-188).

La animación demuestra su capacidad para emplear la exageración como un impulsor de la acción a través de la representación corporal con el fin de comunicar un mensaje. Esto implica que las características visuales de un personaje, como se ha discutido previamente, puedan utilizarse para exagerar sus roles dentro de la obra. La antropomorfización, en mayor medida, suele enfatizar que un personaje aumente, por ejemplo, los ojos ante el escote de otro personaje.

3. Idoneidad en el centro penitenciario

La animación, según señala Cavalier (2011), ha desempeñado un papel destacado en la configuración de la cultura popular a nivel mundial. Desde los cortometrajes cinematográficos que cautivaron la imaginación con la introducción de personajes emblemáticos como Mickey Mouse o Bugs Bunny, hasta las series televisivas como *Los Picapiedra*, *Los Simpson* o *Bob Esponja*. En este contexto, se sostiene que la televisión se convierte en un medio de consumo desde la infancia.

Conforme a Fabbro y Sánchez-Labela Martín (2016), los niños utilizan los medios «para entretenerse, comprender su sociedad y formar opiniones sobre diversos aspectos de la vida, así como para buscar modelos con los que identificarse y patrones a partir de los cuales seguir un comportamiento» (2016: 15). Este planteamiento indica que las series de televisión ejercen una influencia significativa desde la infancia en la formación de la identidad. En consecuencia, tanto la programación del siglo pasado como la contemporánea continúan desempeñando un papel fundamental como vehículos para la transmisión de valores, ejerciendo un impacto en la configuración de nuestra perspectiva. Así, se subraya que toda expresión de entretenimiento cumple una función educativa.

Bajo este marco, resulta imperativo implementar actividades formativas destinadas a analizar estos contenidos. La revisión de obras audiovisuales que los internos en un centro penitenciario visualizaban durante su infancia, o aquellas que algún familiar contempla en la actualidad, emerge como un enfoque efectivo para fomentar la igualdad de género. Este proceso de revisión tiene el potencial de transformar sus perspectivas, instándolos a reconsiderar aspectos que previamente no habían identificado en su infancia, pero que con

actividades formativas comienzan a repensarlo de una nueva forma. Con la implementación del taller, se inicia un proceso de reflexión que habilita a los participantes a abordar estos temas y a reinterpretar las narrativas, observando cómo los contenidos han evolucionado, identificando cambios sustanciales y delineando futuras transformaciones.

4. Aplicación teórica en el centro penitenciario

Raya argumenta que una estrategia clave es «aprovechar la conexión generacional con la materia usando ejemplos actuales para explicar conceptos clásicos» (2022: 70). En este contexto, se ha adoptado esta premisa, pero se ha invertido, dado que la disparidad de edades entre los participantes ha permitido la introducción de conceptos a través de ejemplos más tradicionales hasta los más actuales. De esta manera, se busca «visibilizar el escaso cambio que, desde una perspectiva de género, se ha producido en la representación femenina dentro de la cultura popular» (*loc. cit.*).

Antes de iniciar el taller, se formuló la pregunta abierta: «¿Qué son los dibujos animados?». O, en otras palabras, «¿pueden mencionar dibujos animados que conozcan, ya sea porque los disfrutaron en su infancia o porque los hayan visto recientemente?». Es una pregunta que permite observar conocimientos previos, al tiempo que abrió una vía para generar una lluvia de ideas en torno a nombres de series o películas animadas que les resultaban familiares a los internos. Algunos participantes sostuvieron en un principio que no veían dibujos animados ya que solo los consideraban herramientas puramente educativas para enseñar cosas a los niños, como matemáticas o sonidos. Sin embargo, durante

la sesión se intentó desechar la idea de que los dibujos animados son exclusivamente educativos, mostrándolos más como entretenimiento donde a veces es difícil distinguir los valores que transmiten.

El primer concepto teórico abordado se centró en los elementos artificiales de personajes animados destinados a resaltar estereotipos de género. Estos elementos incluyeron el diseño facial (cejas, pestañas, grosor de labios, pupilas, etc.), vestimenta, proporciones del dibujo y colorimetría. Para abordar este aspecto, se elaboró una lista a partir de la revisión teórica, en la cual los participantes identificaron los rasgos distintivos de los personajes femeninos y masculinos en la animación. Este ejercicio se inició con el análisis del ejemplo de *Blancanieves y los Siete Enanitos* (Hand 1937):

- Cejas gruesas / Cejas finas.
- Tiene pestañas / No tiene pestañas.
- Nariz voluminosa / Nariz pequeña.
- Labios finos / Labios gruesos.
- Sin maquillaje / Con maquillaje.
- Cuerpo «perfecto».
- Fuerte (musculoso) / Débil (frágil).
- Sin accesorios de ropa / Con accesorios de ropa.
- Colores fríos / Colores cálidos.

Esta actividad práctica propició la participación activa de los internos, quienes se encargaron de identificar estas características. Asimismo, otras particularidades, como la utilización de tacones por parte de la princesa para caminar por el campo, fueron subrayadas por los propios participantes, lo que enriqueció la participación mediante un proceso reflexivo interno.

Una vez identificadas estas características, se presentaron dos videos ejemplificadores sobre roles en series de animación, pertenecientes a *Mulán* (Bancroft y Cook 1998) y a *Rompe Ralph Rompe Internet* (Moore y Johnston 2018). Estos videos se enfocan en resaltar aspectos de la mujer como un personaje pasivo y objeto sexual. Estas representaciones visuales condujeron a la siguiente fase, que consistió en una diapositiva donde se incluían categorías tales como «poder económico», «cuidador/a», «rebelde», y «líder», entre otras. Se alentó a los participantes a clasificar estos atributos según lo que percibían que representaban los personajes masculinos y femeninos. Posteriormente, se introdujeron obras audiovisuales que desafiaban algunas de estas representaciones tradicionales. Se repitió el ejercicio para evaluar si los participantes identificaban los cambios en la representación de género.

Para fortalecer estas ideas y conocimientos, se plantearon preguntas basadas en los resultados del estudio de Hare (2017), indagando sobre la percepción de los participantes respecto al protagonismo masculino, la frecuencia de títulos referentes a hombres y mujeres, así como los roles de diálogo, antes de revelar los datos exactos. Este ejercicio generó un considerable debate, acompañado de una participación activa. Los internos expresaron porcentajes que posteriormente no se correspondían con sus expectativas iniciales. La revelación de los datos sorprendió a muchos de ellos: un grupo mostró una reacción más reservada al percibir el análisis como más complejo y tedioso, mientras que otro grupo se manifestó de manera más receptiva, destacando que desconocían la situación y proporcionando ejemplos concretos de películas que respaldaban los datos presentados.

Finalmente, se abordó el concepto de exageración como complemento a los dos aspectos teóricos anteriores. Se

proporcionaron ejemplos de series como *Betty Boop* (Fleischer 1932-1939) y *Animaniacs* (Spierlberg 1993), donde la mujer era relegada a un papel de objeto sexual, y de *¡Totally Spies!* (Chalvon-Demersay y Michel 2001), donde el hombre era tratado desde un punto de vista puramente físico. En los tres ejemplos, elementos visuales como el cambio de la pupila, la forma de corazón o la ampliación de ojos desorbitados más allá de los límites faciales fueron ejemplos evidentes de la técnica de exageración.

5. Experiencia

Ingresar a un centro penitenciario para facilitar actividades formativas representa un desafío inusual, debido a la diversidad de niveles socioeducativo de los participantes. A pesar de ciertas dificultades iniciales debido a la reticencia de algunos asistentes, se logró establecer un ambiente colaborativo que propiciaba la apertura de debates. Los continuos y conocidos ejemplos ayudaban a que la discusión siguiese viva, no solo entre docentes e internos, sino también entre ellos mismos.

Durante la interacción, un participante expresó: «usted no va a conocer las series que yo veía de pequeño porque son muy antiguas». Esta observación nos complació, ya que, a pesar de pertenecer a diferentes generaciones, focalizarnos en series infantiles implica explorar un extenso espectro de contenidos. Esto nos permitió, evidentemente, estar familiarizados con aquellos materiales visualizados en épocas anteriores y, así, poder identificar puntos en común para iniciar debates y comparaciones desde los cuales trabajar y, posteriormente, enlazarlos al contenido de la presentación. Así, también se creaba una red intergeneracional de referentes, los

cuales alimentaban la atmósfera en el aula. En la segunda sesión, el grupo demostró un alto grado de participación y dinamismo, integrando los conocimientos previamente adquiridos de otros talleres con las contribuciones que se les proporcionaba. Esta interacción facilita considerablemente la enseñanza en el ámbito de la igualdad de género cuando se trabaja con individuos proactivos en el proceso de aprendizaje.

El aspecto más complejo que se presentó fue las críticas de algunas personas que se posicionaron en contra de los contenidos tratados, asumiendo roles de líderes de opinión. Para contrarrestar esta limitación, se recurrió a técnicas grupales para asegurar que todas las voces tuvieran la oportunidad de ser escuchadas, equilibrando así la participación y fomentando una discusión más inclusiva y enriquecedora.

En definitiva, el desarrollo del taller, desde las preguntas iniciales hasta la aplicación práctica, ha desafiado percepciones arraigadas, fomentando la participación activa y la reflexión interna. Los propios ejemplos que los internos proporcionaron durante la actividad, aplicando la teoría a los contenidos que conocen, evidencia la pertinencia de incorporar la animación como componente esencial de la formación en género en este tipo de contextos.

Referencias bibliográficas

- Aubrey, Jennifer y Harrison Kristen (2004): «The Gender-Role Content of Children's Favorite Television Programs and Its Links to Their Gender-Related Perceptions», *Media Psychology*, 6(2), 111–146. DOI: https://doi.org/10.1207/s1532785xmep0602_1
- Bancroft, Tony y Cook, Barry (directores) (1998): *Mulán* [Película]. Walt Disney Pictures.

- Cavalier, Stephen (2011): *The World History of Animation*. California: University of California Press.
- Chalvon-Demersay, Vicent y Michel, David (productores ejecutivos) (2001): *Totally Spy!*. Marathon Media Group, Image Entertainment Corporation.
- Couzin, Sharon (1998): «An analysis of Susan Pitt's *Asparagus* and Joanna Priestley's *All My Relations*» en Jayne Pilling (ed.), *A Reader In Animation Studies*. Londres: John Libbey Publishing, 71-81.
- Fabbro, Gabriela y Sánchez-Labela Martín, Inmaculada (2016): «Infancia, dibujos animados y televisión pública. La difusión de valores y contravalores en la producción española y argentina», *Revista Mediterránea de Comunicación*, 7(1), 11-29. DOI: <https://doi.org/10.14198/MEDCOM2016.7.1.1>
- Fleischer, Max (productor ejecutivo) (1932-39): *Betty Boop* [Serie de Televisión]. Paramount Pictures.
- Goldmark, Daniel y Keil, Charlie (ed.) (2011): *Funny pictures animation and comedy in studio-era Hollywood*. California: University of California Press.
- Hand, Davidad (director) (1937): *Blancanieves y los Siete Enanitos* [Película]. Walt Disney Productions.
- Hare, Sara C. (2017): «Still No Jetpacks or Gender Parity: Animated Film from 1980 through 2016», *Journal of the Indiana Academy of the Social Sciences*, 20(1).
- Moore, Rich y Johnston, Phil (directores) (2018): *Rompe Ralphs Breaks the Internet*. Walt Disney Animation Studios.
- Lemish, Dafna (2010): *Screening Gender on Children's Television The Views of Producers around the World*. Londres: Routledge.
- Levinson, Richard (1975): «From Olive Oyl to Sweet Polly Purebred: Sex role stereotypes and televised cartoons», *Journal of Popular Culture*, 9, 561-572. DOI: https://doi.org/10.1111/j.0022-3840.1975.0903_561.x

- Mulvey, Laura (2011): «Visual Pleasure and Narrative Cinema», en Sue Thornham (ed.), *Feminist Film Theory: A Reader*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 58–69.
- Perea, Katia (2018): «Gender and Cartoons from Theaters to Television: Feminist Critique on the Early Years of Cartoons», *Animation*, 13 (1), 20–34. DOI: <https://doi.org/10.1177/1746847718755591>
- Raya, Irene (2022): «Redescubriendo el cine con perspectiva de género», en Sara Rebollo-Bueno y María Sánchez-Ramos (coords.), *INNOGEN Guía de innovación docente con perspectiva de género en Comunicación*. Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla, 65–72.
- Spielberg, Steven (productor ejecutivo) (1993): *Animaniacs*. Warner Bros Animation.
- Streicher, Helen W. (1974): «The Girls in the Cartoons», *Journal of Communication*, 24(2), 125–129. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1974.tb00377.x>
- Thompson, Teresa L. y Zerbinos, Eugenia (1995): «Gender roles in animated cartoons: Has the picture changed in 20 years?», *Sex Roles*, 32(9–10), 651–673. DOI: <https://doi.org/10.1007/BF01544217>
- Thomas, Frank y Johnson, Ollie (1981): *Disney Animation: The Illusion of Life*. Nueva York: Abbeville Press.
- Wells, Paul (1998): *Understanding animation*. Londres: Routledge.

De Soberano a Gillete: la imagen del hombre en la publicidad

Marina Ramos Serrano
Universidad de Sevilla

María del Mar Rubio Hernández
Universidad de Sevilla

1. La publicidad y la sociedad: teoría del espejo

Como discurso de carácter persuasivo, la publicidad debe adaptarse a los cambios sociales, adecuarse a los receptores y actualizar su imaginario, con la intención de ser entendida por el público y conseguir su identificación ofreciendo mensajes cercanos. La teoría del espejo ilustra esta dimensión de la publicidad a la hora de reproducir las tendencias, ideas y valores presentes en un momento determinado. De esta forma, el principal objetivo del taller impartido es reflexionar acerca de la representación de las figuras masculinas y femeninas en publicidad a través del tiempo, mostrando así la evolución de la sociedad española durante las últimas décadas en cuestión de género y su reflejo en el discurso publicitario.

Desde esta perspectiva, los anuncios sirven como testigo y reflejo de su tiempo, actuando como documentos a través de los que aprender acerca de las modas y costumbres de una sociedad en un momento histórico específico. De esta forma, la publicidad de la década de 1960 nos muestra una sociedad española muy alejada de la actual, caracterizada por la mentalidad, hábitos y valores de la época. No obstante, la publicidad «refleja la sociedad de manera deformada» (Rey 2008: 13). Es decir, la imagen que proyecta la publicidad de la sociedad resulta alterada, como si se tratara del reflejo distorsionado que ofrece una galería de espejos. Así, Rey (2008: 11) recurre a esta metáfora y al símil del búmeran para referirse a esta dinámica, puesto que, si bien la publicidad parte de la sociedad concreta de la que surge y regresa a ella, la realidad representada se muestra modificada y edulcorada, al mostrarse el lado positivo. Una idea o tendencia aun emergente se puede convertir en mayoritaria gracias al poder amplificador de la publicidad, extendiéndola o generalizándola entre la población. Desde un punto de vista estratégico, se instrumentaliza un cambio social que en un principio es minoritario para así alcanzar un *target* mayor y cumplir con los objetivos propios de un discurso de carácter masivo y persuasivo como es la publicidad. En este sentido, es clave apuntar la dicotomía que se produce, ya que la publicidad como discurso conservador no pretende transformar la sociedad, pero tampoco puede alejarse de los avances sociales, de modo que

[...] se ve abocada a una incesante remodelación [...] que lleva a cabo cada vez que surge una tendencia nueva, o aparece un cambio social, o se produce una transformación en las costumbres..., siempre y cuando le reporte un beneficio económico (Rey 2008: 14).

En este punto es importante detenerse en el carácter persuasivo y comercial de la publicidad, para que el alumnado entienda nociones como el público objetivo y la necesidad de conocerlo bien para saber cómo promocionar un determinado producto o servicio de forma eficiente, destacando determinadas ventajas o beneficios en su comunicación.

Adentrándonos concretamente en el tema central del taller, se destaca que los medios retratan la concepción social de lo masculino y lo femenino, a la vez que participan en la construcción de dicha idea, por lo que puede observarse una relación bidireccional entre sociedad y publicidad. Resulta necesario comentar que el término “masculinidad” es una construcción social y dependiente del contexto socio-cultural; como observa Osgerby (2003: 61), se trata de una construcción multiforme, móvil e históricamente variable, al igual que ocurre con la noción de feminidad. De esta forma, las representaciones mediáticas de lo que significa ser hombre y mujer atienden a los cambios e innovaciones sociales, apareciendo diversas y nuevas fórmulas acerca de la masculinidad y la feminidad. En este sentido, cobra especial importancia las representaciones de los cuerpos masculinos y femeninos en el contexto publicitario, puesto que el cuerpo es esencial para conformar las identidades modernas y *locus* privilegiado de y para el consumo (Baudrillard 1974).

Ambas nociones son herencia de constructos sociales acerca del género que se establecieron en el siglo XIX, especialmente referidos a la representación de los cuerpos. Según esta concepción decimonónica, el cuerpo masculino pertenecía a la esfera pública mientras que el femenino, en oposición, quedaría relegado al privado y ello fue usado para legitimar un sistema patriarcal en el que la mujer ocupaba una posición subordinada. Bajo esta perspectiva, el cuerpo de la mujer fue

utilizado desde entonces como un recurso de venta en publicidad para atraer la mirada masculina, creando así clichés e imágenes de cosificación que serían perpetuadas durante décadas. Los hombres, por el contrario, fueron representados en la esfera pública y productiva, relacionados con conceptos como el poder, el control y la autoridad. En dichas construcciones, el consumo y la publicidad cumplieron un rol indiscutible; el consumo fue tradicionalmente un espacio femenino, hasta que la situación fue cambiando hacia finales del siglo XX. Igualmente, la sociedad experimentó notables avances sociales en cuanto a la incorporación de la mujer al mundo laboral y una progresiva conquista de derechos. Por lo tanto, la publicidad representaría dichos cambios para llegar a una población cambiante, aportando nuevas representaciones de hombres y mujeres que servirían, a su vez, como modelos para dichos consumidores.

Con respecto al análisis de dichos modelos, se pueden encontrar numerosas clasificaciones en torno a los roles o perfiles de mujer y hombre representados en publicidad. Los estudios en torno a los estereotipos de la mujer en la publicidad española se desarrollan desde los años 80, con investigaciones como las de Balaguer (1985) quien identifica cinco tipos de mujer en su análisis sobre la publicidad de la década: «la mujer ama de casa»; «la mujer trabajadora»; «la mujer como objeto de contemplación por su belleza»; «la mujer en situación de inferioridad respecto al hombre» y «la mujer como un valor asociado a un producto». Peña-Marín y Fabretti (1990) plantean una triple clasificación: «la madre/ama de casa», «la mujer objeto de contemplación por su belleza» y «la trabajadora fuera del hogar», siendo las dos primeras «proyección arquetípica del eterno femenino» (Piñeiro y Costa 2003: 7). En la misma línea, Espín López *et al.* (2004)

proponen una clasificación en la que señalan ciertos estereotipos que perpetúan construcciones tradicionales y otros que rompen dichos clichés. Así, entre los «modelos de mujer con estereotipos ligados a roles sociales tradicionales», distinguen: a) la mujer como experta en las tareas del hogar (ámbito privado); b) la mujer en el ámbito público; c) la mujer como valor estético y/o sexual. Y, por otro lado, «modelos de mujer con estereotipos ligados a características de personalidad»: a) mujer oportunista o frívola; b) mujer tierna y dulce; c) mujer independiente; d) mujer indefensa (2004: 225-226). Del Moral (2000), por su parte, distingue entre: «la mujer ama de casa», «la madre de familia», «la mujer como cuerpo», «la mujer profesional», «la mujer acompañante u objeto secundario», «mujer como símbolo sexual» y «mujer como objeto decorativo» como principales modelos de mujer en publicidad. Una aportación novedosa es la de León (2001: 87-99) que desde el mitoanálisis establece una tipología de arquetipos femeninos como «el ángel comercial», «Afrodita en acción», «la gran madre» y «el *girl power*»; una línea que Piñeiro y Costa continúan al clasificar las figuras femeninas en torno a arquetipos como «ángel del hogar», «mujer objeto», «mujer trabajadora», «mujer mala» y «*superwoman*» (2003:14). En definitiva, van surgiendo nuevos modelos de mujer independiente y autónoma que conviven con concepciones más tradicionales o idealizadas que aún persisten. No obstante, el estudio de Sánchez Aranda *et al.* señala que «se están configurando nuevos estereotipos aplicables a las mujeres en los que hay una visión más positiva y no degradante» (2001: 113), como se observa en los anuncios del nuevo siglo.

En cuanto al estudio de la representación masculina, Balaguer (1985: 91) establece cuatro estereotipos de hombre en la publicidad española: «el ejecutivo», «el hombre en la casa», «el

hombre con sus hijos» y «el hombre conquistador». Años más tarde, Peña-Marín y Fabretti (1990) analizan la figura masculina en los anuncios como representación del saber, la ciencia, la técnica y el poder, aunque señalan la aparición de un tipo de hombre más sensible. Igualmente, Rey (1994) propone una amplia tipología de modelos masculinos en publicidad, entre los que se encuentran: «el ausente», «el fragmentado», «el testimonial», «el trabajador», «el padre» o «el bello». En esta línea, aparecen varias formulaciones opuestas a las imágenes tradicionales de virilidad y autoridad, que se dirigen a la vanidad masculina como nuevo segmento en el mercado de productos dirigidos a la belleza y el cuidado personal. Así, el cuerpo masculino se cosifica igualmente, convirtiéndolo en un objeto de deseo –anuncios como el de Calvin Klein (1938) o el de «Laundrette», de Levi's (1985) en el que un joven se desnuda en una lavandería ante la mirada atónita de las clientas, mostraban al hombre como objeto de deseo para la mujer (Begonya 2013)–. Entre los diversos modelos que aparecen en las últimas décadas destaca «el metrosexual», que revierte asunciones convencionales; acuñado por Mark Simpson en 1994, alcanzó popularidad en 2002 con claros fines comerciales. A este le seguirán otras propuestas como «el retrosexual» (Simpson 2014) o «übersexual», dirigidas a aquellos que reivindicaron rasgos considerados tradicionalmente como viriles. Simpson (2015) acuñaría otro término –«depornosexual»– para aludir a aquellas representaciones masculinas que iconográficamente aluden al deporte y el porno, de modo que se produce una hipersexualización del cuerpo, que es exhibido para su admiración y, consecuentemente, cosificación. Finalmente, en los últimos años se observan cambios en cuanto a la figura del padre, caracterizado por su ternura y su rol como cuidador activo y cariñoso –actitudes tradicionalmente

vinculadas a la madre—. Por consiguiente, también aparecen nuevos modelos en cuanto a tipos de familias que amplían y diversifican la concepción de familia tradicional, acorde a los cambios sociales. En general, puede decirse que «se tiende a una representación más igualitaria, en la que la mujer asume roles tradicionalmente vedados a su condición asociándola con el poder, la capacidad, la fortaleza, la realización personal e incluso la agresividad», mientras que el hombre proyecta «una imagen más plural, en la que encuentra cabida la sensibilidad, la preocupación estética o la ocupación en tareas domésticas o propias de la paternidad» (Garrido 2007: 67).

A modo de conclusión, estas clasificaciones muestran la evolución de modelos en cuanto a las representaciones masculinas y femeninas en publicidad y, aunque no se exponga este contenido en el taller debido a su complejidad, resulta de utilidad a la hora de organizar la temática y seleccionar los spots que se van a visualizar y que ilustran dicho avance social. De la misma forma, se pueden extraer una serie de conclusiones en torno a los estereotipos de género, la representación de relaciones de dominación frente a relaciones igualitarias, las nuevas formulaciones de hombre y mujer, la cosificación que se produce de ambos y los modelos de familia que se presentan en la publicidad desde hace décadas hasta nuestros días, para generar un debate con el alumnado a partir del visionado de los anuncios.

2. La publicidad como herramienta docente

Como se ha mencionado en la introducción, según la Constitución española, las personas privadas de libertad tienen derecho a la reeducación y la reinserción social (art. 25.2 CE).

En concreto, la Ley Orgánica General Penitenciaria desarrolla en su artículo 59 que el tratamiento penitenciario “pretende hacer del interno una persona con la intención y la capacidad de vivir respetando la Ley penal [...] desarrollar en ellos una actitud de respeto a sí mismos y de responsabilidad individual y social con respecto a su familia, al prójimo y a la sociedad en general”.

En este sentido, consideramos que los mensajes publicitarios pueden ser una buena herramienta para observar cambios sociales con respecto a la igualdad de género. Según la teoría de los usos y gratificaciones no deberíamos preguntarnos qué hace la publicidad en los consumidores, sino qué hacen los consumidores con la publicidad. Con este enfoque más constructivo, consideramos que la comunicación es un instrumento docente que permite ir más allá de los usos comerciales de la publicidad. Además de dar a conocer productos, estimular el consumo, seleccionar la mejor oferta según nuestra conveniencia, etc. los mensajes publicitarios son utilizados con otras intenciones. O'Donohoe (1993) afirma que la publicidad facilita la experiencia vicaria, es decir, la oportunidad de experimentar otros estilos de vida alejados de nuestra realidad. Del mismo modo, permite vernos reflejados en los anuncios, como hemos explicado anteriormente con la teoría del espejo. De hecho, la publicidad sirve para reforzar los valores y actitudes de los consumidores. Por este motivo, la publicidad puede ofrecernos una realidad y un mundo distinto, no necesariamente mejor, que nos ayude a comprender otras realidades. También puede ayudar a reforzar nuestros propios valores. Por ejemplo, un joven se plantea si un anuncio de medias puede ofrecer una visión empoderada de la mujer independiente, pero, al mismo tiempo, ser sexista porque las mujeres que aparecen son atractivas para los

hombres (O'Donohoe 1993: 66). Así, el joven hace una lectura propia, siguiendo los valores igualitarios que posee.

Por todo ello, la publicidad se convierte en una excelente herramienta para acercarnos a la población reclusa de una forma más atractiva. Este carácter entretenido, divertido y emocional de algunos anuncios facilita la comprensión de determinados conocimientos más complicados en torno a la igualdad. Observar desde fuera los roles de género de otra época o ver reflejadas ciertas actitudes machistas en los anuncios nos da la perspectiva necesaria para debatir sobre los distintos tipos de hombres y mujeres que se representan. Por tanto, el enfoque del taller es educar la mirada crítica para ver la publicidad desde otro punto de vista. En definitiva, proponemos la alfabetización publicitaria, que se define como la habilidad de reconocer, evaluar y comprender los mensajes publicitarios (Malmelin 2010), como un instrumento para educar en valores igualitarios.

3. Herramienta docente

En primer lugar, el taller explica brevemente el funcionamiento de la publicidad. Especialmente, se hace hincapié en la intencionalidad comercial de los anunciantes y la adaptación del mensaje/producto al público objetivo. Para ello, ponemos la imagen de dos modelos de coche muy diferentes (fig. 4.1). Esto nos permite reflexionar sobre las distintas características que estos modelos de coche destacan en sus anuncios para conectar con sus públicos objetivos. En esta introducción se explica de forma sencilla la teoría del espejo en publicidad: la publicidad muestra la sociedad del momento. En este punto, se incide en el carácter intencionado



Figura 4.1 Coches distintos y públicos objetivos.
Fuente: elaboración propia

y persuasivo de la publicidad para recalcar que ese reflejo puede estar deformado.

En la segunda parte del taller, se realiza la práctica del semáforo con una serie de anuncios seleccionados por orden cronológico. La dinámica de trabajo consiste en repartir tres tarjetas o cartulinas distintas con los tres colores de un semáforo. Esta metáfora nos permite explicar rápidamente el significado de cada uno de los colores. Todos tenemos interiorizado que el color verde significa avance, el amarillo cuidado, y el rojo parada o peligro. Es importante detallar el funcionamiento de la práctica:

1. Proyección del anuncio. Todos vemos y escuchamos el anuncio hasta el final.
2. Cuenta atrás y tarjetas. A continuación, las profesoras realizan la cuenta atrás para que todos saquen una de las tres cartulinas. Es importante que todas las personas del taller realicen su valoración al mismo tiempo. Esto evita que se dejen llevar por la opinión de otros compañeros.
3. Debate y opinión sobre el anuncio. Los participantes deben argumentar la tarjeta seleccionada y explicar su

opinión sobre el anuncio. Es importante que se le dé la voz a todas las personas que quieran participar, consiguiendo así que expongan sus ideas y se retroalimenten entre ellos mismos.

La selección de los anuncios debe seguir un orden cronológico para que se puedan observar y reflexionar sobre los cambios en las actitudes y comportamientos machistas. Al final de este documento, se pueden encontrar los enlaces de los anuncios seleccionados. Antes de explicar cada uno ellos, recomendamos que sean *spots* televisivos porque suelen tener historias y argumentos más elaborados. Y, además, estos anuncios suelen captar más la atención.

De este modo, proponemos la siguiente selección:

1. Soberano pitonisa (1950). Se trata de un spot publicitario que se ha hecho viral por mostrar una agresión machista de forma explícita. En el anuncio, una mujer recurre a los servicios de una pitonisa porque su marido está del mal humor y le trata mal. La pitonisa le ofrece el siguiente consejo: «¿Has pensado que tu marido trabaja muchas horas diarias y tiene derecho cuando llega a su hogar, de encontrar un agradable recibimiento? Mira esto y procura que nunca le falte su copita de coñac». Este anuncio nos permite reflexionar sobre cómo ha cambiado la sociedad en estos 75 años. Los alumnos del taller identifican claramente los comportamientos machistas porque son muy evidentes.

2. Soberano es cosa de hombres (1970). En este famoso anuncio de la marca de coñac una chica joven y atractiva realiza actividades que se presuponen de hombres como ver el fútbol, ver carreras de coche o ir a los toros, mientras dice el eslogan:

«es cosa de hombres». El objetivo es identificar el producto con los hombres. Este ejemplo nos permite reflexionar sobre los roles de género y los estereotipos asociados.

3. Colonia Farala (1980). Este anuncio, que parece un videoclip, muestra a una chica joven, independiente y trabajadora. El spot nos sirve para hablar de la incorporación de la mujer al mundo laboral, y de la imagen alocada y poco profesional que se da de ella. Del mismo modo, se les pide que se fijen en quién canta y, por lo tanto, en la persona que cuenta la historia: el hombre.

4. Prenatal (1988). Esta marca de productos infantiles fue una de las primeras en dirigir sus anuncios a los padres. Y, por tanto, mostrar el lado sensible y paternal de los hombres. En este spot un hombre de negocios en su despacho cuida a su bebé recién nacido. De esta forma, podemos reflexionar sobre el rol de padre; analizamos el cambio de imagen del hombre en la publicidad y la forma de presentarlo: un hombre de negocios en un despacho.

5. Tenn (1990). Los productos de limpieza suelen representar los roles de género de forma muy estereotipada. En un formato de problema-solución, muy típico de productos de limpieza, un hombre que está esperando la llegada de su mujer y su bebé está preocupado porque la casa esté lo suficientemente limpia. El famoso mayordomo de Tenn viene a dar la solución. En este caso, nos permite hablar de cómo poco a poco se van viendo tímidos cambios sociales: el marido es el que limpia. Pero, la autoridad en la limpieza la tiene un hombre. Este anuncio es una excusa para hablar de las diferencias

de género en determinadas profesiones: chefs/cocineras, diseñador/modista.

6. Prenatal (1990). En este caso nos muestra un hombre que porta su bebé mientras coge el transporte público. La voz en *off* (mujer) dice: «durante 9 meses mamá lo llevó con ella a todas partes, ahora que ha nacido lo puedes hacer tú, papá». De nuevo, este anuncio profundiza en los estereotipos de género entorno al cuidado de los niños. Se hace especial énfasis en el tono del mensaje y en la imagen atractiva que tiene el hombre.

7. Perfume Titto Bluni (1995). Se trata del primer spot de televisión que muestra el semidesnudo de un hombre en televisión. Un desfile de hombres desnudos con el eslogan «no querrás ponerte otra cosa». Es una oportunidad para hablar de la cosificación en publicidad. Poner como ejemplo un caso de instrumentalización sexual del hombre resulta más útil para discutir entre el alumnado masculino.

8. Dodot Valentina (2019). En este spot de televisión se muestra a un hombre solo que cuida a su hija. No aparece en ningún caso la madre o ninguna otra figura que acompañe a los protagonistas. Los temas de debate son: los distintos modelos de familia y la responsabilidad paterna.

9. Gillette, *Hay ser muy hombre* (2019). Esta marca de cuidado masculino anima a reflexionar sobre lo que significa ser hombre en la sociedad actual para reivindicar una visión positiva y única de la masculinidad. Para ello, se utiliza el ejemplo de 6 personajes famosos que han roto distintas barreras u obstáculos. Este anuncio nos permite seguir reflexionando sobre

la masculinidad. Es importante en este punto de hablar otros temas paralelos como la inclusión y la diversidad.

Para finalizar el taller, se realiza una serie de conclusiones para afianzar los conceptos. Por un lado, cómo la publicidad muestra un trozo edulcorado de realidad y, por otro, el rol que cumplen algunos anuncios para mostrar determinadas realidades sociales. La publicidad muestra la sociedad del momento. Pero, se trata de un retrato intencionado y suavizado que nos ayuda a vernos reflejados. Para finalizar, recordamos en qué elementos podemos fijarnos para interpretar el anuncio:

1. Producto y público objetivo al que se dirige.
2. Imagen de la mujer. Estereotipos de género.
3. Cosificación del hombre y la mujer.
4. Relaciones de dominación versus igualitarias.
5. Hombres como autoridad.
6. Nuevos modelos de hombre y mujer.
7. Nuevos modelos de familia.

4. Experiencia

La experiencia que se presenta en este capítulo resultó muy satisfactoria tanto para las profesoras como para los participantes en el taller. Por parte del profesorado, resulta una oportunidad única para poder estar en contacto con otro tipo de alumnado, en un contexto excepcional que se aleja de las aulas universitarias y que viene marcado por unas condiciones particulares. De la misma forma, para los asistentes supone una forma diferente de entender un discurso persuasivo

como la publicidad, identificando ideas clave sobre cuestiones de género aprendidas en el curso y tomando conciencia acerca de su dimensión social.

Tras esta primera experiencia, se pueden destacar varias cuestiones positivas que favorecieron el buen desarrollo del taller. En primer lugar, la dinámica de las tarjetas fue uno de los puntos fuertes de la sesión; la actividad explicada en el epígrafe anterior fue muy bien recibida por parte de los asistentes y supuso un incentivo para que todos se involucraran y participaran de manera activa. Así, no solo expusieron su valoración acerca del *spot* eligiendo una tarjeta de color con su significado correspondiente, sino que justificaron su elección, compartiendo sus ideas y generando un debate sobre cada anuncio. De esta forma, tuvieron la posibilidad de reflexionar y hablar sobre publicidad, algo que les resulta muy cercano ya que forma parte de su día a día (algunos recordaban algunos de los *spots* comentados, pues cuentan con acceso a la televisión en las celdas y/o en algunos sitios comunes), y eso les motivó especialmente. El hecho de que los anuncios pertenecieran a distintas épocas permitió trazar una evolución de la publicidad a la par que los avances sociales, de modo que sirvió para ilustrar de forma clara y accesible las ideas principales del taller. Es decir, los asistentes pudieron comprender y asimilar los contenidos impartidos, a pesar de su desconocimiento de la disciplina y la complejidad teórica. Precisamente es este uno de los aspectos más destacados por su parte: la oportunidad que tuvieron de ver algo tan cotidiano como los anuncios publicitarios desde una nueva perspectiva, más reflexiva. El *feedback* recibido resultó ser muy positivo en general; valoraron mucho poder aprender acerca de la publicidad, desarrollar una mirada analítica y apreciar detalles que les pasarían desapercibidos usualmente al ver anuncios.

Así lo expresaron al finalizar la sesión, mostrando una actitud agradecida y comprometida.

No obstante, a pesar del buen funcionamiento general, también deben tenerse en cuenta las dificultades a la hora de desarrollar un taller como el presentado. Las principales limitaciones experimentadas corresponden tanto al propio entorno, como al perfil de las personas participantes. Para el desarrollo del taller se requiere de un espacio, como un aula o sala, que favorezca la atención y participación por parte de los asistentes. En este sentido, la falta de recursos de los centros penitenciarios y la imposibilidad de conexión a internet puede suponer un obstáculo para la actividad propuesta, en la que el visionado de los *spots* resulta imprescindible. En este caso, se contó con un portátil que resultó muy útil a pesar de la falta de programas y actualizaciones instaladas y con un proyector gracias al cual se pudieron visualizar los anuncios en la pared del aula. La principal dificultad fue la pésima calidad del sonido, que impidió que los vídeos se escucharan bien, así como el reducido tamaño de la imagen proyectada. Dichas limitaciones se salvaron gracias a la ayuda del personal del centro y la actitud positiva por parte del alumnado.

La otra posible limitación se debe al perfil de los participantes. Algunos de los asistentes pueden presentar un nivel educativo muy básico (llegando incluso al analfabetismo), lo que dificulta la comprensión de ciertos mensajes o la participación en las actividades y dinámicas. Esto supone un reto para el profesorado, que debe adaptar el lenguaje y la complejidad de los contenidos, para que todos puedan comprenderlos. Por otro lado, dicha capacidad de adaptación debe hacer frente también a la diferencia de formación educativa en los grupos, puesto que hay otros participantes que sí cuentan con educación secundaria o universitaria. En este caso, se

trabajó con dos grupos diferentes, correspondientes a dos niveles de formación, lo cual facilitó la tarea del profesorado y favoreció la experiencia de los propios participantes. Igualmente, otra de las dificultades que se puede encontrar es la falta de interés o actitud participativa (a pesar de tratarse de una actividad voluntaria). En la experiencia que describimos, la mayoría de los participantes mostraron interés, realizaron la actividad y expusieron sus ideas, compartiendo sus impresiones y debatiendo entre ellos. No obstante, sí es cierto que no todos participaron al mismo nivel, lo cual es propio de las dinámicas de grupos. En este sentido, es aconsejable que el profesorado motive a aquellos que permanecen callados e intente gestionar el tiempo de participación de los que se alzan como líderes de grupo y acaparan la conversación, para evitar que coarten al resto.

Teniendo en cuenta estas cuestiones y con el objetivo de mejorar la experiencia, se exponen algunas recomendaciones para futuras ediciones. Por un lado, el hecho de conocer las condiciones del entorno resulta imprescindible para que el profesorado pueda prever posibles problemas técnicos y contar con alternativas para llevar a cabo la actividad si hay fallos logísticos (por ejemplo, añadir subtítulos a los vídeos anticipando así deficiencias en el sonido). Igualmente, es preferible que se pueda tener información de antemano acerca de los asistentes, su nivel de formación, actitud y posibles dinámicas dentro del grupo. Todo ello será de utilidad para preparar el taller en sí, adaptar el nivel según la complejidad de los contenidos, y organizar actividades. En este caso, la selección de los *spots* explicados en el punto anterior se considera pertinente para poder ilustrar la evolución en cuanto a la representación del hombre y la mujer en publicidad, sin embargo, se podría trabajar con otros anuncios que ayuden a visualizar tal

progreso. E Incluso, ampliar el número de anuncios que reflejen la sociedad actual para profundizar sobre los nuevos roles de género ya que los ejemplos recientes son los que generaron más debate entre los participantes. En definitiva, puede decirse que la experiencia fue muy gratificante y enriquecedora para las personas involucradas en el taller y por ello se aconseja su realización en próximas ediciones, así como su réplica en otros centros e instituciones penitenciarias.

Referencias bibliográficas

- Balaguer Callejón, María Luisa (1985): *La mujer y los medios de comunicación de masas: el caso de la publicidad en televisión*. Málaga: Arguval.
- Baudrillard, Jean (1974): *La sociedad de consumo*. Barcelona: Plaza & Janés.
- Begonya, Enguix (2013): «Cuerpos desbordados: La construcción corporal de la masculinidad», *Argos*, 30(59), 60-86.
- Constitución Española. Boletín Oficial del Estado, 29 de diciembre de 1978, núm. 311, pp. 29313 a 29424.
- Del Moral, María Esther (2000): «La publicidad y su contribución a la construcción de los nuevos modelos de mujer y de hombre», en Gerardo Pastor *et al.* *Cultura y medios de comunicación: actas del III Congreso Internacional*. Salamanca: Servicio de Publicaciones de la Universidad Pontificia, 245-260.
- Espín López, Julia Victoria, Marín García, María Ángeles y Rodríguez Lajo, Mercedes (2004): «Análisis del sexismo en la publicidad», *Revista de Investigación Educativa*, 22(1), 203-231.
- Garrido Lora, Manuel (2007): «Estereotipos de género en la publicidad», *Creatividad y Publicidad Creatividad y Sociedad*, (11), 53-71.

- León Sáez de Ybarra, José Luis (2001): *Mitoanálisis de la publicidad*. Barcelona: Ariel.
- Malmelin, Nando (2010): «What is advertising literacy? Exploring the dimensions of advertising literacy», *Journal of Visual Literacy*, 29(2), 129–42. DOI: <https://doi.org/10.1080/23796529.2010.11674677>
- Osgerby, Bill (2003): «A pedigree of the consuming male: masculinity, consumption and the American “leisure class”», en Bethan Benwell (ed.) *Masculinity and men’s lifestyle magazines*. Oxford: Blackwell, 57–85.
- Peña-Marín, Cristina y Frabetti, Carlo (1990): *La mujer en la publicidad*. Madrid: Instituto de la mujer.
- Piñeiro Otero, María Teresa y Costa Sánchez, Carmen (2003): «Representaciones femeninas en la publicidad. Una propuesta de clasificación», *Revista de la SEECI*, (10), 1-16. DOI: <http://dx.doi.org/10.15198/seeci.2003.10.1-16>.
- Rey, Juan (1994): *El hombre fingido. La representación de la masculinidad en el discurso publicitario*. Madrid: Fundamentos.
- Rey, Juan (2008): «La publicidad, el efecto búmeran y la galería de los espejos», en Juan Rey, Antonio Pineda y Marina Ramos (coords.), *Publicidad y sociedad. Un viaje de ida y vuelta*. Sevilla: Comunicación social, 11-19.
- Sánchez Aranda, José Javier, García, Carmela Grandío, María del Mar y Berganza, Rosa (2001): *El espejo mágico. La nueva imagen de la mujer en la publicidad actual*. Pamplona: Instituto Navarro de la Mujer.
- Simpson, Mark (15 de noviembre de 1994): «Here Come the Mirror Men: Why the future is Metrosexual», *The Independent*. <http://www.marksimpson.com/here-come-the-mirror-men/>
- Simpson, Mark (28 de Agosto de 2007): «The Death of the Retrosexual», *marksimpson.com*. <http://www.marksimpson.com/blog/2007/08/28/the-death-of-the-retrosexual/>

Simpson, Mark (12 de junio de 2015). «From Metrosexual to Spornosexual – Two Decades of Male Deliciousness», *The Daily Telegraph*, <http://www.marksimpson.com/blog/2014/06/12/from-metrosexual-to-spornosexual-two-decades-of-male-deliciousness/>

Anuncios utilizados en el taller

Anuncios2107 (20 de diciembre de 2010): *Anuncio Prenatal 1990* [vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=iiP7ADP-5FwE>

Callback Studios (23 de febrero de 2021): *Commercial Dodot* [vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=adMtL6lB-G4>

DossierNet (4 de junio de 2019): *Gillette - Hay que ser muy hombre* [vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=XlvWAlR04LI>

Mindundis (18 de septiembre de 2018): *Anuncios Prenatal (1988) - Publicidad Comercial Spot España* [vídeo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=ncpLmr_7ybo

Mindundis (30 de diciembre de 2014): *1995 Perfume Titto Bluni - No querrás ponerte otra cosa* - [vídeo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=_eYD-bWHd0w

Puerta, Jaime (3 de julio de 2009): *Soberano es cosa de hombres* [vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=sP5qrf-qyVGo>

TallerPPS (4 de enero de 2020): *Tenn, limpiador - Año 1990* [vídeo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=iot_Wp2QJCM

Toriondo11. (18 de enero de 2018): *La Pitonisa* [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=XJYJ0hdpZZY>

Yo fui a EGB Oficial (10 de febrero de 2015): *Anuncio Farala – «Tenemos chica nueva en la oficina»* [vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=cSQeWobH79U>

Agresores y víctimas en el cine y la televisión. Una revisión crítica de los roles de género en las escenas de violencia

Víctor Hernández-Santaolalla
Universidad de Sevilla

Samuel Fernández Pichel
Investigador independiente

1. Imaginarios de la violencia: una (des)orientación

Las historias que contamos, las que nos cuentan, así como el modo de contarlas participan siempre de sustratos culturales compartidos, se enmarcan en un ámbito de significaciones colectivas con base e incidencia en la vida social. Cuando afirmamos que las ficciones “importan”, nos referimos, entre otros procesos, a la capacidad de dichas ficciones para delinear, subsumir, replicar y/o consolidar discursos e ideologías. Ya sean latentes o explícitas, estas construcciones de sentido operan e impactan en entornos sociales concretos sobre los que despliegan fabulaciones, “mundos posibles” de ficción. A ello alude Francis Vanoye cuando identifica en el guion cinematográfico una «dramaturgia de la vida social» (1996: 203)

en la que se transponen, de forma simultánea, dinámicas de visibilización y ocultamiento de determinados aspectos de la realidad. Esta función, a un tiempo moldeadora y reproductora de imaginarios sociales, es común al conjunto de las representaciones mediáticas, constituyendo las ficciones audiovisuales un espacio idóneo para la reflexión crítica sobre los propios imaginarios. Aunque recluidas en su uso corriente al perímetro del ocio y el entretenimiento, las ficciones audiovisuales nos permiten el acceso a visiones en disputa sobre temáticas de especial relevancia para la vida colectiva, entre ellas las que conciernen a las prácticas violentas y a los roles de género asumidos en torno a las mismas.

Al igual que ocurre en el tratamiento ficcional de otras problemáticas sociales, la representación de la violencia en los textos cinematográficos y televisivos resulta de la combinación de las herramientas narrativas, formales y expresivas propias de ambos medios con unos modelos discursivos y unas prácticas del “mundo real” ya disponibles en los imaginarios de una sociedad dada. De esta operación conjunta surgen *imágenes prototípicas, escenas o esquemas* (en el sentido de escenarios recurrentes donde se reproducen conflictos, conductas y contextos asociados al riesgo de la violencia) a menudo alimentados por una acusada estereotipia². La construcción de estos estereotipos sobre la acción violenta incumbe a los roles de género en y más allá de las pantallas,

2. Nuestra aproximación al concepto de escena violenta (en la ficción audiovisual) se inspira en la teoría de esquemas desarrollada por la ciencia cognitiva. El esquema proporciona una imagen modelo en estrecha relación con otra serie de imágenes dentro de un sistema de representación simbólica. A su vez, este sistema se fundamenta y actualiza en el seno de una comunidad interpretativa determinada. Para una introducción a esta teoría, véanse, por ejemplo, Wagoner (2013), Gallagher (2004) y Smorti (2001).

pues es precisamente en estas pantallas, a través de las representaciones mediáticas, que los roles de género encuentran también una dimensión simbólica. Las películas y series de televisión ficcionalizan (elaboran tramas, propagan sentido y valor social) en estrecha relación con estereotipos de género; en otras palabras, es por medio de las ficciones audiovisuales que ciertos “entramados” ideológicos consiguen reforzar sus agendas o expectativas legitimadoras acerca del uso de la violencia; acerca de quién puede ejercerla, cómo y en qué contextos ha de ser utilizada y —factor central en estos debates— acerca de quién o quiénes ocupa/n la posición de víctima. La tradición cultural, al menos en Occidente, está poblada de ejemplos que atestiguan la vinculación de la violencia con la masculinidad, como una suerte de “derecho natural” del hombre, del varón, para garantizar la resolución de conflictos, hasta el extremo de que la violencia acaba convertida, en numerosas matrices narrativas que llegan hasta nuestros días, en un auténtico atributo heroico masculino. El correlato de estas matrices narrativas ha sido la victimización continuada de la mujer, imaginada entonces como sujeto esencialmente vulnerable, amenazado, sin poder de defensa ni, por descontado, impulso violento propio³. En sus versiones más aberrantes, la asunción del acto violento por parte de los sujetos masculinos ha desembocado, incluso, en la escenificación de imaginarios marcadamente misóginos⁴.

3. Para explorar las diferentes variantes del arquetipo de la mujer agresora/violenta en las series de televisión y el cine contemporáneos, véase Maury y Roche (2021).

4. En Andrés Lacasta (2019) puede encontrarse una completa y actualizada revisión teórica acerca de la representación cinematográfica de la violencia contra las mujeres. Véase también Núñez Domínguez y Troyano Rodríguez (2011) para un enfoque más orientado a la intervención social y pedagógica sobre estos mismos temas.

La persistencia de estas imágenes prototípicas, de estos simbolismos “duros”, ha redundado en la propagación por vía de los discursos mediáticos de «una pre-imagen mental del sujeto víctima» fuertemente feminizada (Gámez Fuentes y Núñez Puente 2013: 153). En su despliegue continuo tanto en formatos ficcionales como periodísticos, esta imagen de la mujer incide en representarla privada de soberanía, neutralizada en cuanto ser histórico, vaciada de iniciativa; en suma: una figura vulnerable que solo invita a una postura ética de compasión por parte de las audiencias (*op. cit.*: 152-155).

Dada la perpetuación de esta imagen “fija”, estereotipada, de agresores y víctimas, una posible estrategia de intervención pedagógica tendría que detenerse en analizar y cuestionar los patrones reiterados de género (sus marcadores identitarios y conductas predecibles) con que los actos de violencia son imaginados en la ficción audiovisual. Para la consecución de tal fin cabría proponer un modelo de alfabetización audiovisual crítica que, por un lado, situara su objeto de análisis en los conceptos ya aludidos de escena o esquema: una unidad con valor de prototipo que engloba tanto la representación del acto violento como la de los participantes (ejecutores/as y víctimas) y contextos de su materialización simbólica. Por otro lado, el modelo contaría con una selección de herramientas básicas del análisis fílmico como armazón sobre el que asentar la conversación y, en el mejor de los casos, la toma de conciencia individual y colectiva acerca de la desigualdades y discriminaciones de género con las que la violencia es escenificada en las ficciones audiovisuales de índole comercial. La idea subyacente a esta aproximación a la alfabetización mediática parte de la necesidad de confrontar el imaginario individual (el archivo simbólico personal del espectador o espectadora) con los imaginarios sociales vehiculados a través

de los mundos de la ficción audiovisual. Este encuentro ha de concretarse en sesiones colectivas de microanálisis comentado de escenas, espacio en el que habrán de manifestarse las filiaciones y contradicciones que las imágenes inspiran en cada sujeto participante, así como en el grupo en cuanto comunidad de sujetos. Como intentaremos explicar a continuación, este encuentro entre imaginarios se propone en forma de cuestionamiento, de desorientación progresiva.

2. Enfocando en la práctica: contextos y objetivos de intervención pedagógica con población reclusa

El principal reto para la implantación de una estrategia de alfabetización mediática como la aquí propuesta deriva de un hecho insoslayable: la condición de la cárcel como un escenario hostil para la educación; un escenario caracterizado por el rigor formal de los tiempos, recursos y rutinas inherentes a las instituciones penitenciarias (Caride Gómez y Gradaílle Pernas 2013: 38-40). La asimetría en la situación civil de docentes y discentes (unos/as libres, otros/as privados/as de libertad, ya sea temporalmente) condiciona, de igual forma, el empeño de instituir procesos fértiles de enseñanza-aprendizaje. A pesar de las dificultades que ofrece la cárcel como marco objetivo para la acción socioeducativa, el propósito rector de la misma debe anclarse a la voluntad de propiciar modelos pedagógicos conducentes a la instauración de un ámbito de ciudadanía crítica, y no al mero mantenimiento del control social (Martín Solbes, Vila Merino y de Oda Cots 2013: 19). En la práctica que nos atañe, ello supondría reivindicar la inclusión de materiales audiovisuales como fuente y herramienta de aprendizaje con la capacidad de conectar el mundo de la reclusión

(la prisión) con el exterior (la vida en libertad), así como enlazar las representaciones personales con las colectivas que circulan a través de los imaginarios. Así lo recuerda De Maeyer (2008: 10) en sus orientaciones sobre la educación en centro penitenciarios:

Deben estudiarse los programas de televisión preferidos de los reclusos; vínculos culturales con el exterior, ya que transmiten estereotipos que interpelan el mundo educativo: violencia para resolver las dificultades, fugas, sueños, necesidad de héroes, modelos femeninos y masculinos, acceso a dinero...

Partiendo de este contexto de enseñanza-aprendizaje, optamos por diseñar un modelo de sesión ajustado al formato de taller de alfabetización mediática crítica acerca de los roles de género en las escenas de violencia en el cine y las series de televisión. En la fase de planificación, se contemplan tanto los aspectos relativos a la duración de las sesiones (reducida e inserta en una secuencia de talleres sobre temáticas relacionadas) como al alumnado meta: un grupo de población reclusa compuesto en exclusiva por hombres. Los objetivos o ideas rectoras que guían el diseño del taller son los siguientes:

- Construir un ámbito temporal de conversación semi-guiada acerca del tema de la asunción de roles de género en la práctica de las diferentes formas de violencia.
- Partir del imaginario individual (el archivo personal de imágenes de ficción) de los discentes para, desde la puesta en común y comentario acerca de dichos imaginarios, identificar patrones, construcciones esquemáticas, escenarios habituales con los que la ficción audiovisual representa la violencia: sus espacios de

manifestación, motivos o indicios, justificaciones, y ejecutores y víctimas.

- Proponer una selección breve de escenas con valor de prototipo, ejemplos ilustrativos, representaciones marcadas por su estereotipia, así como otras en las que los arquetipos se desestabilizan o se introducen variables que cuestionan el “sentido común” acerca de las dinámicas violentas.
- Introducir, sin excesiva atención a sutilezas teóricas y terminológicas, herramientas de análisis fílmico y audiovisual, tales como la función del montaje (la secuencia de planos), la construcción narrativa (el conflicto y los centros de tensión de la escena), el uso de la iluminación, de la caracterización de actores / actrices, del maquillaje, etc.
- Propiciar una desorientación gradual acerca de las imágenes prototípicas; un cuestionamiento acerca de los motivos de la violencia, de sus agentes ejecutores y de sus estrategias de victimización.
- Favorecer un clima de participación constante mediante la sucesión de micro-visionados, introducidos y contextualizados por los / las docentes y comentados después en plenario.
- Reservar un tiempo antes del cierre de la sesión para la puesta en común de reflexiones personales, para el comentario de otras imágenes o escenarios no aludidos durante la sesión, así como para evaluar conjuntamente el desarrollo del taller.

3. Herramienta docente

La sesión se estructuró en tres fases distintas: una de calibración del conocimiento/preconcepción de los participantes, una segunda de exposición de las ideas principales del taller y una tercera de discusión y cierre. En este sentido, la idea era partir del saber previo de los participantes con el objetivo de ir profundizando en los distintos conceptos planteados con anterioridad en relación con la representación de la violencia en la ficción audiovisual desde la perspectiva de género.

Para la primera fase, y tras una breve presentación de los docentes, instamos a los participantes a que pensarán en la escena de una película o teleserie. Al respecto, concedimos total libertad a la hora de seleccionar tanto la ficción audiovisual como la escena dentro de esta, con la única condición de que dicha escena debía tener algún tipo de contenido violento. De este modo, buscábamos fomentar el recuerdo libre, una forma de “tormenta de ideas” o activación de conocimientos que partiría de la propia noción de “esquema” planteada con anterioridad. Seguidamente, y una vez que los participantes confirmaron que ya tenían pensada la escena en cuestión, les pedimos que identificaran quién/es agredían, a quién/es se agredía y cuál era el escenario en el que se producía dicho acto de violencia. Para ello, repartimos a cada participante tres hojas de papel autoadhesivo —de diferentes colores, como mecanismo de diferenciación— en el que debían escribir los nombres, describir o dibujar a la/s persona/s agresora/s, la/s víctima/s y el contexto. Una vez cumplimentadas las tres hojas, debían disponerlas en una pizarra para que el resto del aula pudiese verlas y discutir las. Cabe señalar en este punto que los participantes no estaban obligados a develar el título de la película que habían escogido. Procedimos

de este modo para darles la oportunidad al resto de los asistentes de que “adivinaran” de qué narración se trataba, fomentando así el enfoque lúdico/participativo de la sesión.

Ejemplos. Como cabía esperar, prácticamente todos los casos de violencia que se expusieron fueron de agresión física, seleccionándose escenas de películas bastante conocidas y de relativo éxito comercial, tales como la muerte de Obi-Wan Kenobi (víctima) a manos de Darth Vader (agresor) en *Star Wars: Episodio IV - Una nueva esperanza* (George Lucas 1977); el asesinato de dos afroamericanos a manos de Daniel Vinyard en *American History X* (Tony Kaye 1998), la tortura del Señor Rubio a un policía en *Reservoir Dogs* (Quentin Tarantino 1992) o la agresión previa al secuestro de Catherine Martin, la hija de la senadora, por parte de Buffalo Bill en *El Silencio de los Corderos* (Jonathan Demme 1991). Como se puede comprobar, todos los ejemplos expuestos fueron de agresiones de hombre a hombre o de hombre a mujer. Esta fue la tendencia general, si bien se señaló un caso de violencia de mujer a hombre: la bofetada (y beso posterior) que le propina Lucila a Máximo en *Gladiator* (Ridley Scott 2000).

La primera fase continuó con la exposición verbal, por parte de los voluntarios que así lo desearon, de las escenas que habían seleccionado, las cuales fueron comentadas y discutidas entre los propios asistentes con nuestra moderación como docentes. De este modo, se partía, como ya se había anticipado, del conocimiento de los participantes, de aquello que recordaban, para introducir algunos de los conceptos clave que se trabajarían en la fase siguiente, tales como la diferencia de género entre quién agrede y quién sufre, si hay otras personas presentes, el tipo de violencia llevada a cabo, o la razón por la que esta se ejerce. Así, atendiendo a los ejemplos propuestos, observamos que, más allá de que los agresores

fueran predominantemente hombres, estos se movían, o bien por la ira, o bien por la venganza, mientras que en el caso de *Gladiator* Lucila golpea a Máximo por el profundo amor que siente por él. Este último aspecto lo retomaríamos más adelante, pues no puede ser entendido como una justificación (igual que las motivaciones anteriores), sino como una razón distintiva que se atribuye a la violencia perpetrada por las mujeres.

Una vez concluido el turno de intervenciones y debate posterior, se dio paso a la segunda fase, que se estructuró, a su vez, en tres etapas en las que se trataron diferentes aspectos relacionados con la violencia entre hombres y mujeres. Todas las etapas siguieron la misma estructura: 1) se exponía, por parte de los docentes, un ejemplo o dos de películas que reflejaban algún tipo de violencia; 2) se preguntaba a los participantes acerca de su opinión sobre la violencia que se ejercía, sobre el papel agentivo⁵ o no de los protagonistas de dichos actos y sobre las razones que han podido llevar a esos hechos; 3) se hacía un resumen, a modo de recuperación, de las respuestas dadas por el grupo, y 4) se daba la visión del equipo docente. Como se puede comprobar, una máxima que estructuró el taller en su conjunto fue que cualquier aprendizaje tenía que partir de la visión de los sujetos participantes, cuestión que se consideraba fundamental para llevar a cabo un proceso de intervención real. A continuación, detallamos cada una de las tres etapas de esta segunda fase:

5. El calificativo *agentivo* es utilizado para identificar la capacidad de agencia que tiene la persona en cuestión, en el sentido de si puede atacar o defenderse, si puede escapar de la situación sola o acompañada, o si, por el contrario, no tiene posibilidad de actuar, quedando paralizada y necesitando, en todo caso, de la actuación de una tercera persona que acuda en su auxilio.

1. El hombre fuerte, protector y vengativo: esta primera etapa se abrió con dos películas: *La jungla de cristal* (John McTiernan 1988) y *Venganza* (Pierre Morel 2008), ambas primeras entregas de prolíficas sagas con veinte años de diferencia. Estos micro-visionados iniciales servían para mostrar al hombre rudo en todo su esplendor; unos hombres que deben proteger a sendas mujeres (ya sea esta esposa o hija), siendo capaces, por ellos mismos, en un ejercicio de individualismo y violencia extremos, de acabar con toda una organización criminal. Tras la exposición de los casos de estudio, el debate giró en torno a la “necesidad” masculina de proteger a la mujer, de cómo los hombres deben hacer demostración de su fuerza física y de la imposibilidad/incapacidad de los mismos para pedir ayuda. A modo de resumen, este tipo de películas muestra cómo el hombre debe ser capaz de enfrentarse solo al peligro, haciendo gala del arquetipo de héroe resuelto, es decir, aquel que ve la aventura y no duda en emprenderla, pues el premio que espera, la mujer, es un objeto demasiadopreciado como para no luchar por él. Así, otras películas de las que se podría hablar en este primer momento son *Commando* (Mark L. Lester 1985) o *El fuego de la venganza* (Tony Scott 2004), *remake*, a su vez, de *Bala blindada* (Elie Chouraqui 1987). Dentro todavía de esta primera etapa expusimos, tras hacer un breve resumen del argumento, una escena de la película *Drive* (Nicolas Winding Refn 2011), en concreto aquella en la que el protagonista se sube en el ascensor con su vecina Irene. Ambos comparten el trayecto en ascensor con un misterioso desconocido del que alcanzamos a ver que lleva una pistola. En este

momento, el protagonista aparta a la chica y, mientras el tiempo se detiene por medio del uso de la cámara lenta, la música se intensifica y ambos se envuelven en un halo cuasi celestial, la besa, para, posteriormente, propinarle una paliza al potencial agresor, ya a velocidad real. Con esta segunda película, se redunda en la idea del protector, pero profundizando en su cualidad de hombre sensible con aquellas mujeres-víctimas a las que pretende proteger. El protagonista se representa como una especie de ángel custodio que, por amor, es capaz de hacer cualquier cosa.

Tras el visionado de las diferentes imágenes y el consecuente debate, preguntamos a los asistentes si consideraban que este tipo de escenas eran representativas, tanto de lo que se suele ver en el cine y la televisión como de lo que se observa en la realidad. ¿Acaso un hombre siempre tiene que ser un protector por propia iniciativa, un justiciero solitario? ¿Acaso no existen otras formas de resolver los conflictos? ¿El ejercicio de la violencia es sólo cosa de hombres? Son preguntas que lanzamos a los participantes a modo de reflexión, al tiempo que servían de enlace con la segunda etapa.

2. La segunda parte de esta fase se abrió con el visionado de la escena de *Misery* (Rob Reiner 1991) en la que Annie Wilkes rompe las piernas de un impedido Paul Sheldon, no sin antes ponerles de nuevo en antecedentes de lo que había ocurrido previamente en la película. Como en el caso anterior, una vez finalizado el visionado, se sugirió a los participantes que compartieran sus comentarios. En general, dichos comentarios definieron a la mujer como enferma mental y sádica, reconociendo que el hecho de que esté obsesionada

con el protagonista no puede ser razón para ejercer esa violencia. De este modo, si bien en una primera instancia se discutió acerca de cómo se suelen representar a las villanas frente a los villanos, el debate se condujo hacia las razones de la agresión, argumentando que el enamoramiento o los celos suelen dibujarse como justificación de una actitud y una conducta violentas por parte de las mujeres, todo enmarcado en los denominados mitos del amor romántico. Al respecto, otras películas que muestran este tipo de razonamiento, algunas de las cuales fueron propuestas por el propio alumnado, son *Atracción fatal* (Adrian Lyne 1988) o *La mano que mece la cuna* (Curtis Hanson 1992), esta última asociada a la idea de maternidad “imperiosa”.

3. En la última etapa buscábamos discutir con los participantes acerca de otras formas de resolver los conflictos, habida cuenta de que en los dos visionados anteriores todo acto de agresión se zanjaba con más agresión. Para ello, proyectamos el final de la película *Te doy mis ojos* (Icíar Bollain 2003), en concreto la escena de cierre en que Pilar consigue definitivamente, y gracias al apoyo de su círculo cercano, dejar a Antonio. Expusimos a los participantes que no habían visto la película previamente cómo era la violencia a la que estaba sometida la protagonista, y se les pidió que reflexionaran acerca del final. La idea era guiar el debate hacia la necesidad de disponer de una red social de confianza, de solidaridades fuertes, pues una persona sola difícilmente puede escapar de una situación así. Al mismo tiempo, incidimos en el papel agentivo de la mujer-víctima, pues frente a la inacción de Irene en la escena del ascensor de *Drive*, aquí Pilar toma la

decisión de confiar en su red de apoyo y marcharse. De esta forma, dentro de un esfuerzo colectivo, consigue escapar de la situación, pero no huyendo o dejándose arrastrar por una figura salvadora, sino a través de un tipo de enfrentamiento diferente al que el cine y la televisión nos tiene acostumbrados.

El taller se cerró con una última fase en la que hicimos un resumen de lo visto en la sesión, invitando a todos los asistentes a que hicieran comentarios y señalaran algunas otras ideas que les hubiesen podido surgir.

4. Experiencia

La experiencia resulta enriquecedora para todas las partes implicadas. El hecho de partir de lo ya aprendido, del conocimiento previo, tanto en relación con los ejemplos audiovisuales como con la percepción que tenían de los mismos, para avanzar hacia conceptos nuevos y otros modos de ver, facilita la adquisición de nuevos modos de percibir la ficción y la realidad. Especialmente agradecida por parte de los participantes fue la primera actividad en la que tenían que recordar escenas y seleccionar una para, posteriormente, comentarla. En este sentido, y con respecto a la segunda fase, si bien en general fueron sesiones muy participativas, hubo asistentes que no comentaron determinadas escenas por no haber visto previamente la película en cuestión. En este sentido, para futuras sesiones, habría que intentar que todo el grupo estuviese familiarizado con los casos de estudio audiovisuales escogidos previamente, o bien tener el tiempo suficiente para hacer un visionado conjunto con el equipo docente y comentarlo

con posterioridad, si bien esta segunda alternativa resultaría mucho más complicada.

Más allá de esta recomendación acerca del visionado previo, la sesión contó con una serie de obstáculos, tales como el diferente nivel de alfabetización de los participantes o la limitación de los recursos, en especial en relación con los aspectos técnicos que dificultaron el visionado y la escucha de los fragmentos audiovisuales expuestos. Asimismo, para futuras sesiones sería interesante contar con un mayor asesoramiento de las psicólogas y/o educadoras sociales con respecto a cómo debe abordarse un tema como el de la violencia, en tanto que nos enfrentamos a un público heterogéneo en cuanto a las causas de la reclusión.

Referencias bibliográficas

- Andrés Lacasta, José Alberto (coord.) (2019): *Cine y violencia contra las mujeres. Un enfoque caleidoscópico*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Caride Gómez, Jose Antonio y Gradaílle Pernas, Rita (2013): «Educar en las cárceles: nuevos desafíos para la educación social en las instituciones penitenciarias». *Revista de Educación*, 360, 36-47. DOI: <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-360-219>
- De Maeyer, Marc (2008): *La educación para todos en el ámbito penitenciario*. Bruselas: Conferencia Internacional sobre Educación en Prisiones (UNESCO). <https://tinyurl.com/yckhffzp>
- Gallagher, Shaun (2004): «Hermeneutics and the Cognitive Sciences». *Journal of Consciousness Studies*, 11(10-11), 162-174.
- Gámez Fuentes, María José y Núñez Puente, Sonia (2013): «Medios, ética y violencia de género: más allá de la victimización». *Asparkía*, 24, 145-160.

- Martín Solbes, Víctor M.; Vila Merino, Eduardo S. y de Oña Cots, José Manuel (2013): «La investigación educativa en el ámbito de las instituciones penitenciarias: panorámica, desafíos y propuestas». *Revista de Educación*, 360, 16-35. DOI: <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-360-218>
- Maury, Cristelle y Roche, David (eds.) (2021): *Women Who Kill. Gender and Sexuality in Film and Series of the Post-Feminist Era*. London: Bloomsbury.
- Núñez Domínguez, Trinidad y Troyano Rodríguez, Yolanda (coords.) (2011): *Cine y violencia contra las mujeres. Reflexiones y materiales para la intervención social*. Madrid: Fundación 1º de mayo. <https://tinyurl.com/3kyakrzh>
- Smorti, Andrea (2001): *El pensamiento narrativo. Construcción de historias y desarrollo del conocimiento social*. Sevilla: Mergablum. Edición y Comunicación.
- Vanoye, Francis (1996): *Guiones modelo y modelos de guion. Argumentos clásicos y modernos en el cine*. Barcelona: Paidós.
- Wagoner, Brady (2013): «Bartlett's concept of schema in reconstruction». *Theory & Psychology*, 23(5), 553-575. DOI: <https://doi.org/10.1177/0959354313500166>

El amor en la cultura de masas y la publicidad: un ideal romántico de riesgo para las violencias contra las mujeres

Sara Rebollo-Bueno
Universidad Loyola Andalucía

1. Amar: un riesgo en cuanto a las violencias contra las mujeres respecta

El modelo de amor romántico constituye uno de los factores de riesgo de las violencias contra las mujeres (Esteban, Medina y Távora 2005; Flores Fonseca 2019). De hecho, este tipo de amor puede convertirse en un arma arrojadiza, siendo utilizado como base fundacional justificante ante las primeras (y las consiguientes) muestras de maltrato (Ferrer y Bosch, 2013).

En concreto, este modelo de amor se basa en la idealización del propio sentimiento (amar como el máximo apogeo de la vida de las mujeres), de la pareja y, por ende, de la propia relación amorosa (Montero Fernández y Hernández Gómez 2016). Esta idealización y tendencia a la perfección del hecho amoroso tienen como consecuencias la posesión, los celos y, en general, la creación de vínculos de dependencia

entre las personas amadas (Yela 2000). Asimismo, el modelo de amor romántico se construye sobre los mandatos de género, los cuales definen la masculinidad y la feminidad como polos opuestos que deben dedicar al amor una forma diferente de actuación. Así, explica Pascual Fernández (2016), en la figura del hombre reside la masculinidad, el poder, la independencia, el tratamiento de la razón, la manutención, etc., mientras que en la de la mujer son los cuidados, los sentimientos o la vida privada los valores que rigen su devenir. Esta diferenciación provoca que, como desarrolla De Miguel (2018), «[e]l amor puede ser algo muy valioso en la vida de los hombres, pero nunca es el sentido de su vida, algo que sí podría seguir siendo para las mujeres» (2018: 93). Además, este tipo de amor se sustenta sobre unos mitos concretos, los cuales, como se verán en el próximo apartado, son perjudiciales para la comprensión del amor y de las relaciones. Sin embargo, y atendiendo a la última cita de De Miguel (2018), la debilidad y la dependencia con la que la mujer es representada en el amor le lleva a una posición de vulnerabilidad que provee los condicionantes idóneos para su victimización. Al fin y al cabo, este modelo presenta el amor como uno de los mayores logros a alcanzar para las mujeres, y tan solo un simple añadido para la vida de los hombres. Así, fracasar en el amor para ellas supone un fracaso vital que puede provocar que el aguante sea mayor, así como la asunción del maltrato como amor.

2. Los mitos del amor romántico: la exposición teórica

El amor romántico es definido por De Miguel (2018) como un amor que «todo lo puede y todo lo justifica. Un amor incondicional

y eterno que reconoce una radical incompletitud individual y busca la trascendencia y la fusión con el otro hasta el punto del célebre “sin ti no soy nada”» (2018: 90). Sabiendo esto, no es de extrañar el tipo de relaciones (de posesión y dependencia), que emanan de este modelo del amor. Este último, en concreto, hace referencia a las vivencias socioculturales que lo convierten en la idea de amor más aceptada y asumida por la sociedad occidental (Esteban 2007). Esto, además de convertirse en algo aprehendido socialmente, conlleva que sea la forma de representación de este sentimiento. Y es aquí donde la cultura de masas y los fenómenos comunicativos como la publicidad toman un papel fundamental. Este tipo de amor tiene como antecedente el mito de Andrógino –el cual se explicará posteriormente, pues fue utilizado para ilustrar el inicio del taller– y el amor cortés. Ambos representan la necesidad natural del ser humano de buscar y experimentar el amor en su máximo exponente (Karandashev 2015).

Así, teniendo presente la función de transmisión de los medios de comunicación, este modelo es el elegido para ser difundido a través de estos, alimentando unas «creencias distorsionadas» (Bonilla-Algovia, Rivas-Rivero y Pascual Gómez 2021: 444) de lo que es el amor; sirviendo como guía sobre cómo amar, a quién hacerlo, cómo debe ser la relación e, incluso, qué debemos sentir en diferentes situaciones. Estas creencias son las conocidas como los mitos del amor romántico, las cuales están socialmente compartidas y se atribuyen a la propia naturaleza del sentimiento (Yela 2000). Tanto estos mitos como los mandatos de género mencionados son considerados causantes de algunos aspectos que incitan a la violencia contra las mujeres, ya sea de índole física o psicológica (Penado-Abiella y Rodicio-García 2018). A pesar de que los mitos del amor romántico son numerosos, para el

taller que aquí se expone se escogieron aquellos que, según estudios previos (Bisquet-Bover *et al.* 2019; Bonilla-Algovia y Rivas-Rivero 2020; Ferrer, Bosch y Navarro 2010; Luzón *et al.* 2011; Nebot-García *et al.* 2017) son considerados los más comunes y, por ende, entendemos que más importantes de desmontar en un periodo de tiempo limitado. Estos son:

- **Mito de la media naranja.** Esta creencia radica en la idea de que todos los seres humanos tienen otra persona especial y única para ellos, encajando ambos como dos engranajes perfectos. La existencia de un único ser que el destino/universo elige para ti es un pilar esencial para la comprensión de las violencias contra las mujeres. Así, una víctima puede llegar a justificar el maltrato por no perder esa única opción que tiene en la vida de experimentar y sentir amor.
- **Mito de la omnipotencia.** El amor es considerado como un sentimiento todopoderoso, el cual será solución a todos los problemas e inconvenientes que puedan acontecer a las personas y, en concreto, a la relación. De nuevo, este mito ayuda a esa justificación, en tanto el amor que sienten mutuamente es considerado capaz de todo.
- **Mito de los celos.** Los celos son considerados una muestra de amor, como recoge la reiterada frase: “si tiene celos es porque me quiere”. La concepción parte de los celos como una consecuencia de la importancia que tiene la pareja para el enamorado.
- **Mito de la exclusividad.** Este mito sienta la base de la monogamia, entendiendo que el amor solo puede darse entre dos personas. Por lo tanto, tener sentimientos hacia dos o más personas es inaceptable, quitándole

así la capacidad de concebirse como el sentimiento del amor verdadero.

- **Mito del emparejamiento.** Esta creencia radica en que experimentar amor y estar en pareja es parte necesaria para la felicidad, quedando así desplazada la capacidad de ser feliz estando soltero. Este mito también es un ejemplo de cómo se puede utilizar como justificación, pues, al fin y al cabo, si dejas ir a mi pareja (aunque tenga actitudes nocivas e, incluso, sea un maltratador) quedaré en soledad, algo que te aleja del estándar social.
- **Mito del matrimonio.** Este mito sostiene que cuando una pareja se ama de verdad debe concluir con el matrimonio. Así, se marca el camino hacia la felicidad suprema y, además, poniéndole fin al desarrollo como pareja.
- **Mito de la pasión eterna.** La pasión que emana de la relación amorosa, según el amor romántico, dura para siempre. De hecho, si esto no fuese así, es una señal de que esa persona no es la adecuada, por lo que debes seguir buscando. Así, el entusiasmo debe permanecer en la pareja.

3. La transversalidad del amor: idoneidad en el centro penitenciario

Conociendo lo aquí expuesto, las violencias contra las mujeres son consideradas un problema estructural en las sociedades (Gámez Fuentes 2012; López Rodríguez 2011). Ante esto, el rol de los medios de comunicación de masas es de interés, en tanto son productores y reproductores de ideas, expectativas y actitudes (McQuail 2000), las cuales acaban

alimentando esta idea de amor. Así, la exposición a los medios a la que se enfrentan los internos del centro penitenciario es destacable, en tanto la televisión se presenta como la vía principal de acceso al exterior y, a su vez, siendo el amor un tema recurrente (Orellana y Garay 2020). De hecho, se destaca su capacidad de ser omnipresente, pues las narrativas acaban convergiendo en una (o varias) relaciones amorosas, siendo casi siempre el modelo de amor romántico el que predomina. Así, por ejemplo, aunque veamos las películas de Marvel y sean de género superheroico, el amor se convierte en una constante a través de figuras como las de Hulk y la Viuda Negra o Bruja Escarlata y Visión. Otro ejemplo es que, a pesar de estar viendo series distópicas de acción, el amor también juega un papel protagonista, como sucede con Joel y Tess o Brad y John en *The Last of Us* (Druckmann y Mazin 2023) o, incluso, en *reality shows*.

De esta forma, el aprendizaje social sobre el amor es transmitido a través de los productos de la cultura de masas, creando así una idea de la realidad y, más importante, de cómo tenemos que comportarnos, qué conducta tomar o, incluso, qué debemos esperar de la persona amada. Por lo tanto, y de nuevo incidiendo en la ventana a la realidad y al mundo exterior más cotidiana que tienen los internos, tratar el amor es esencial, entendiéndolo además como un pilar fundamental en sus relaciones externas e internas. Tal y como nos trasladaron las psicólogas del Centro Penitenciario Sevilla II, el amor es aliento para el interno, pero que, convertido en desamor, acaba por convertirse en agonía.

4. Amor romántico y sus mitos: desmontando el modelo en el aula

Hablar de amor en un centro penitenciario es complejo; al fin y al cabo, como nos transmitieron las psicólogas, se trata de un tema delicado tanto por quiénes les están esperando fuera, como por las nuevas parejas que se crean dentro del centro. Por ello, y con el objetivo de introducir el tema del modo más neutro posible, se le pregunta al alumnado ¿qué es el amor? Esta cuestión conlleva la intervención de gran parte de la clase, pues todos parecen conocer qué es el amor, demostrándolo con respuestas como: “un sentimiento”, “algo muy bonito”, “intensidad”, incluso, observamos algún que otro desamor en el aula: “una mierda”. Esta actividad ayuda a empezar el taller con la expresión propia, algo que ayuda a que ellos mismos se relajen y, además, sientan que vamos a hablar de algo que ellos conocen perfectamente. Uno de ellos nos preguntó qué era el amor para las docentes, a lo que respondimos: “nosotras no sabemos qué es el amor, pero sí sabemos lo que no es”.

Gracias a esto, contamos el mito de Andrógino –el antecedente del amor romántico–; al fin y al cabo, una historia no real que, al no sentirla como una narrativa propia ayuda a que no les genere rechazo con sus ideas. Tras la presentación del mito, se les pone en pantalla la definición de Ana de Miguel anteriormente referenciada. De esta forma, parece que esta descripción es la del amor que creó Zeus con su enfado en el Banquete de Platón (mito de Andrógino) –un amor marcado por un castigo que dividió a los seres humanos en dos, obligándoles a vagar eternamente buscando a su mitad para sentirse completos–. Esta presentación de la definición de amor romántico lleva a un debate en el aula, en el que la mayoría

afirma que en soledad también se puede estar completo y ser feliz, e incluso, algunos llegan a contar experiencias personales. Una vez esto finaliza, se presenta la definición de amor que aporta la Real Academia Española (RAE): «Sentimiento intenso del ser humano que, partiendo de su propia insuficiencia, necesita y busca el encuentro y unión con otro ser» (RAE 2023, s.p). De nuevo, el transmitir que esta institución oficial recoge el propio mito, la idea que emana de esa narrativa irreal, genera atención en el alumnado, preguntando por qué es así. Gracias a esto, se explica el modelo de amor romántico y cómo este es el predominante en la sociedad occidental, justo donde nosotras y nosotros nos encontramos.

A partir de este momento, aumenta la carga teórica del taller, primero exponiendo los mitos del amor romántico que se mencionaron anteriormente —mito de la media naranja, mito de los celos, mito del emparejamiento, mito de la fidelidad, mito de la omnipotencia y mito de la pasión eterna— no sin destacar antes qué es un mito y la irrealidad que subyace de su propia idiosincrasia. Cada uno de los mitos genera relatos propios e internos del alumnado, lo cual va generando un vínculo entre la idea que tienen de este sentimiento y lo que nos han ido inculcando. Algunos de ellos afirman que si sienten de esa manera y tienen esos pensamientos es porque será así, los sentimientos no pueden estar confundidos. Ante esta cuestión (apoyada por otros internos), hacemos un ejercicio en clase: cada uno debe pensar algo que le haga muy feliz y, después, debe decirlo en voz alta. Obviamente, la mayoría no coinciden y se plantea en el aula por qué sucede eso. Es decir, si no entendemos la felicidad como algo homogéneo y ni siquiera la sentimos con la misma intensidad, por qué esperamos eso del amor y, en concreto, de la persona que es nuestra pareja. Cabe destacar como inciso que las docentes

comprenden que sentimiento (amor) y una emoción (felicidad) no es lo mismo en términos psicológicos ni psicobiológicos, pero como ejemplo de la heterogeneidad de los sentimientos pareció oportuno, en este contexto, igualarlos.

Una vez los mitos han quedado claros y conectados a la idea de amor romántico, se presentan los mandatos de género, aquellos que sustentan dicho modelo. Esta es la parte que más genera controversia en el aula, pues al presentar las diferencias entre la masculinidad y la feminidad entienden, automáticamente, que los hombres son los culpables. La cuestión de la culpa ya es algo que apareció en talleres anteriores; este sentimiento es bastante recurrente cuando se presentan temas de género, de lo cual se puede deducir que ellos no quieren cargar con ese sentimiento de culpabilidad, alejándose así de los hechos que las docentes les están exponiendo. Ante esto, la acción para mantener la atención en los contenidos es utilizar el ideal de hombre, es decir, afirmar que es cierto que no todos lo hacen, pero recordemos que es algo estructural y que, en algún momento, podemos caer en ello. Para dejar patente esta idea, se pregunta en el aula quiénes se consideran feministas, es decir, que velan por la igualdad entre el hombre y la mujer. Tras esto, casi todos los alumnos y las profesoras levantan la mano. A continuación, se pregunta quiénes se consideran machistas. Ante esta cuestión, solo algunos de los estudiantes levantan la mano, pero tanto las docentes como las psicólogas las levantan también. Así, se les explica que creer en algo no te hace estar exento de ser parte de lo contrario cuando se trata de algo estructural y sistemático —se recupera aquí lo aprendido en el taller uno, relacionando así conceptos e ideas—.

Tras la explicación de los mandatos de género, se comienzan a presentar ejemplos del audiovisual y la publicidad, con

el objetivo (tal y como se lo presentamos a ellos) de entrenar el ojo y, a su vez, se les explica cómo los medios ayudan a construir la realidad que tenemos e, incluso, los sentires. Algunos ejemplos son:

1. **Disney y sus princesas:** se muestran imágenes de dos princesas conocidas, Rapunzel y La Sirenita y se insta al alumnado a preguntarse qué hacen ellas en la narrativa para más tarde preguntarles qué hacen los príncipes. Gracias a esto, se observan los mandatos de género y, sobre todo, se destaca que el amor siempre es el premio por salvar a la princesa. Así, se resalta que se trata de un pago y no de un sentimiento libre (aunque aparentemente se presente de esta forma). Además, y tal y como explica uno de los propios alumnos: “nunca sabemos qué pasa después, el amor se acaba con el beso, pero nadie nos dice qué viene después, qué tenemos que hacer o cómo tenemos que actuar”. Esta intervención ayuda a mencionar y profundizar en el mito de la pasión eterna y del matrimonio.
2. **Diario de Noa y la escena de la cita:** en esta escena se observa cómo la protagonista no quiere tener una cita con él, un hombre que ha conocido por la calle. Este le insiste e, incluso, la amenaza tumbándose en la carretera para que, finalmente, ella acepte (lo cual acaba sucediendo). Esta escena provoca controversia en el estudiantado, algunos afirman que es un gesto romántico mientras otros mantienen que se trata de acoso. En este caso, las docentes no intervienen porque entre ellos mismos se dan las explicaciones adecuadas y recapacitan poniendo, incluso, otros ejemplos.

3. **La Casa de Papel, un secuestrador que parece un caballero:** se presenta esta serie de televisión y, en concreto, a la pareja de El Profesor y la inspectora de policía y se comenta la historia de ambos. Él la engaña con su identidad, con los sentimientos que tiene hacia ella para sacar información (aunque después lo desarrolle, supuestamente, de forma certera) e, incluso, llega a maniatarla y secuestrarla. A pesar de todo esto, ella se fuga con él por amor, dejando atrás su puesto de trabajo, sus ideales (es inspectora de policía y se va con un ladrón y secuestrador), su hija y su madre. Ante esto, el silencio en el aula es impactante y ellos afirman no haberlo visto de esa manera, sino más bien “una historia de amor como otra cualquiera”. Esta intervención ayuda a explicar que esas son las historias amorosas que nos han contado y que, por desgracia, hemos asumido, construyendo nuestras relaciones en torno a un mito y no, por ello, inocuo.
4. **Gráfica publicitaria de Dolce&Gabbana:** en este anuncio son ellos los que explican más que nosotras, aplicando parte de lo que ya hemos visto, aludiendo, por ejemplo, al mandato de la agresividad permitida a la masculinidad. Así, se les explica que esta gráfica fue retirada porque parecía una violación grupal a una mujer, en la que ella toma un rol sumiso en línea con la idea de la mujer dentro del amor y que, además, eso se aplicaba al ámbito sexual.

Por último, tras todo el trabajo de entrenamiento visual e identificación, se les presentan las consecuencias del amor romántico, entendiéndolo como un factor de riesgo en la violencia contra las mujeres. Se les cuenta como un trayecto

que se inicia con la frustración de que el amor no es como lo vemos (e. g., no acaba con el beso, ni es tan perfecto como se plantea, ni la relación ni la pareja), así como el sacrificio y la sumisión, acabando en muchas ocasiones con la justificación del agresor y, por ende, la dificultad de finalizar con la relación de maltrato (fig. 6.1).

Para esto, se les presenta esta imagen gráfica:

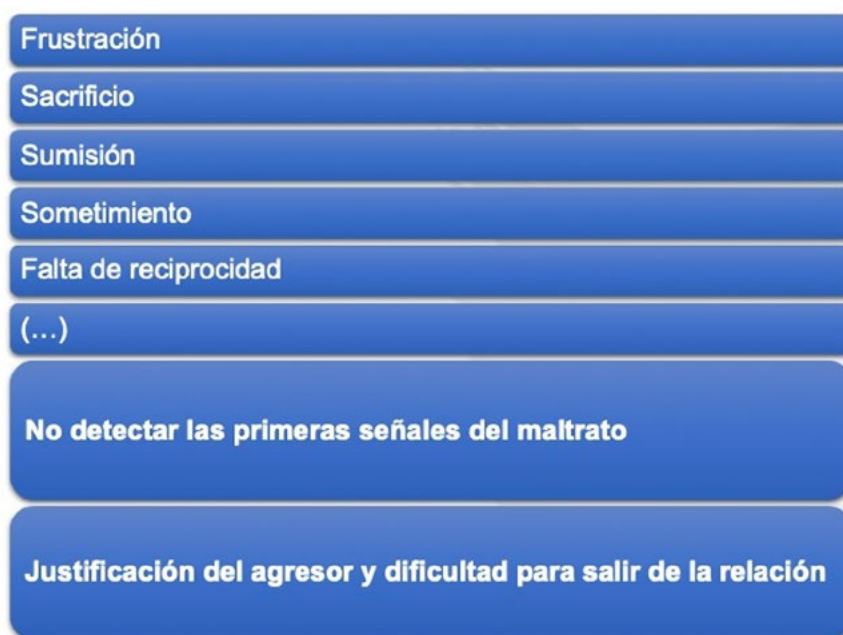


Figura 6.1. Escala de consecuencias del amor romántico hasta la violencia machista. Fuente: elaboración propia

5. Experiencia

Como se ha aventurado en líneas anteriores, el tratamiento del amor es difícil en un centro penitenciario, pues, tal y como nos explicaron las psicólogas del centro, el tiempo libre y el deseo de estar con seres queridos generan una mezcla compleja de digerir. Asimismo, y atendiendo a que el amor romántico se

nos inculca desde la infancia, desmontar este tipo de ideas resulta dificultoso y, a su vez, interesante.

Por un lado, la complejidad residió en eliminar o, al menos, evidenciar que ciertas muestras de amor no debían ser consideradas así. Un ejemplo de esto fueron los celos. De hecho, muchos de ellos defendían que existían “celos buenos” y “celos malos”. Ante esto, les pedimos que nos definieran cada uno de ellos. Según los internos, los celos buenos son aquellos con los que le demuestras a tu pareja que la quieres, porque si se le acerca otra persona con intención amorosa, si el amor es certero y bueno, debe molestarte. En cambio, los celos malos son aquellos que te hacen perder el control. Gracias a este planteamiento, se pudo optar por poner el foco no solo en la persona que siente celos, sino también en la capacidad de la mujer —ente pasivo por excelencia según el modelo de amor romántico— de expresar lo que quiere y lo que no. Sin embargo, la aceptación sobre la asunción de los celos como una tarea que debe gestionarse a nivel personal fue bastante asimilada por el alumnado.

Por otro lado, el interés de la actividad se basa, en general, en la aceptación de una idea de amor que nos inculcan, pues fue una minoría la que consideraba que este sentimiento, y el cómo lo sentíamos, era innato e intrínseco al ser humano. Una minoría que, poco a poco, fue entrando en la dinámica y comenzó a escuchar, eso sí, a sus propios compañeros. Por su parte, la mayoría se veía reflejado en las películas Disney, en las series de televisión y en el *Diario de Noa*. Y, de hecho, se planteaban cuestiones y preocupaciones como: “Mi hija ve estas películas de Disney, ¿qué hacemos? ¿no le dejamos verlas?”. Ante esto, la respuesta más certera, y como conclusión principal de este taller y experiencia, es que no se puede ocultar o privar a nadie de la cultura generalizada, pero sí es

cierto que podemos entrenar el ojo y mostrarles cómo ese ideal es erróneo.

Referencias bibliográficas

- Bisquet-Bover, Mar, Giménez-García, Cristina, Gil-Juliá, Beatriz, Martínez-Gómez, Naiara y Gil-Llario, María Dolores (2019): «Mitos del amor romántico y autoestima en adolescentes», *INFAD. Revista de Psicología*, 1(4), 507-518. DOI: <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v5.1633>
- Bonilla-Algovia, Enrique y Rivas-Rivero, Esther (2020): «Diseño y validación de la Escala de mitos del amor romántico», *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 4(57), 119-136. DOI: <https://doi.org/10.21865/RIDEP57.4.09>
- Bonilla-Algovia, Enrique, Rivas-Rivero, Esther y Pascual Gómez, Isabel (2021): «Mitos del amor romántico en adolescentes: relación con el sexismo y variables procedentes de la socialización», *Educación XXI*, 24(2), 441-464. DOI: <https://doi.org/10.5944/educxx1.28514>
- De Miguel, Ana (2018): *Neoliberalismo sexual. El mito de la libre elección*. Madrid: Cátedra.
- Druckmann, Neil y Mazin, Craig (productores ejecutivos) (2023): *The Last of Us*. HBO.
- Esteban, María Luz, Medina, Rosa y Távora, Ana (22 de septiembre de 2005): «¿Por qué analizar el amor? Nuevas posibilidades para el estudio de las desigualdades de género», en María Carmen Díez Mintegui y Carmen Gregorio Gil (coords.) *Cambios culturales y desigualdades de género en el marco local-global actual: X Congreso de Antropología*, 207-224. Sevilla: Fundación El Monte. <http://hdl.handle.net/10481/22464>

- Esteban, Mari Luz (2007): «Algunas ideas para una antropología del amor», *Ankulegi* 11, 71-85.
- Ferrer, Victoria, Bosch, Esperanza y Navarro, Capilla (2010): «Los mitos románticos en España», *Boletín de Psicología*, 99, 7-31.
- Ferrer, Victoria y Bosch, Esperanza (2013): «Del amor romántico a la violencia de género. Para una coeducación emocional en la agenda educativa», *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(1), 105-122. <http://hdl.handle.net/10481/24908>
- Flores Fonseca, Verceli Melina (2019): «Mecanismos en la construcción del amor romántico», *La Venta. Revista de Estudios de Género*, 6(50), 282-305.
- Gámez Fuentes, María José (2012): «Sobre los modos de visibilización mediático-política de la violencia de género en España: consideraciones críticas para su reformulación», *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 7(2), 185-213. DOI: <https://doi.org/10.14198/OBETS2012.7.2.02>
- Karandashev, Victor (2015): «A Cultural Perspective on Romantic Love», *Online Readings in Psychology and Culture*, 5(4), 2-21. DOI: <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1135>
- López Rodríguez, Silvia (2011): «¿Cuáles son los marcos interpretativos de la violencia de género en España?: un análisis constructivista», *Revista española de Ciencia política*, 25, 11-30.
- Luzón, José María; Ramos Matos, Esther; Recio Saboya, Patricia y De la Peña Palacios, Eva María (2011): *Proyecto Detecta Andalucía. Factores de riesgo y de protección en la prevención contra la violencia de género en la pareja*. Sevilla: Consejería para la Igualdad y Bienestar Social, Instituto Andaluz de la Mujer, Junta de Andalucía. <https://bit.ly/3EanfEf>
- McQuail, Denis (2000): *Introducción a la teoría de la comunicación de masas*. Barcelona: Paidós.

- Montero Fernández, Delia y Hernando Gómez, Ángel (2016): «Del príncipe azul al exitoso millonario: Cincuenta sombras de Grey», *Revista Estudios Feministas*, 24(1), 331-350. DOI: <https://doi.org/10.1590/1805-9584-2016v24n1p331>
- Nebot-García, Juan Enrique, García-Barba, Marta, Ruíz-Palomino, Estefanía y Giménez-García, Cristina (2018): «Sexo y amor: cuando la forma de entender el amor se convierte en un riesgo para la salud sexual de los jóvenes», *Ágora de Salud*, 5, 401-409. DOI: <https://doi.org/10.6035/agorasalut.2018.5.44>
- Orellana, Carlos Iván y Garay, Natalia (2020): «¿Y vivieron felices para siempre?: El Amor Romántico en guiones y películas comerciales», *Teoría y Praxis*, 36, 47-90. DOI: <https://doi.org/10.5377/typ.v1i36.14186>
- Pascual Fernández, Alicia (2016): «Sobre el mito del amor romántico. Amores cinematográficos y educación», *Dedica: Revista de educación en Humanidades*, 10, 63-78. DOI: <https://doi.org/10.30827/dreh.v0i10.6850>
- Penado-Abilleira, Maria y Rodicio-García, María Luisa (2018): «Development and Validation of an Adolescent Gender-Based Violence Scale (ESVIGA)», *Anuario de Psicología Jurídica*, 28(1), 49-57. DOI: <https://doi.org/10.5093/apj2018a10>
- RAE (21 de diciembre de 2023): «Amor», Real Academia Española (RAE). <https://del.rae.es/amor>
- Yela, Carlos (2000): *El amor desde la psicología social: ni tan libres, ni tan racionales*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Las siglas LGBTIQ+. Un juego de rol para conocer y entender la diversidad

Sofía Otero Escudero
Universidad de Sevilla

Virginia Guarinos
Universidad de Sevilla

1. Introducción

Cristina Ortiz, más conocida como La Veneno, fue un icono LGBT en la España de los años 90, y lo sigue siendo hoy en día. Un icono televisivo que aportó gran visibilidad al colectivo trans⁶: «Si yo tengo que decir: Soy homosexual, lo soy. Si soy transexual: lo soy. No tengo por qué negarlo» (Cristina Ortiz, La Veneno, en Calvo y Ambrossi 2020). La vida de Cristina estuvo llena de episodios muy traumáticos, entre ellos, su paso

6. Se utiliza la palabra trans en lugar de la más conocida transgénero dado que esta puede ser considerada lo contrario a transexual en referencia a la cirugía genital. Con el término trans se abarca a cualquier persona que transgrede el sistema normativo y binario de género, eliminando así la connotación biológica (Stryker 2017).

por la cárcel de hombres. Episodio que fue representado en la reciente serie *Veneno* (Calvo y Ambrossi 2020). El director de este capítulo, Mikel Rueda, afirmaba en una entrevista que esta etapa:

Es una especie de “infierno oasis”, porque de repente entramos a una localización nueva, que nadie conoce, que no sabemos muy bien qué pasó ahí. La pelea de Dana, la violación, las duchas... todo era violencia, constantemente. Para ellas era muy duro porque estaban viviendo algo de lo que parecía que no había salida, hasta que aparecen ciertos personajes era un machaque constante (Pérez Martín 2020).

La violencia sufrida por mujeres trans, como fue el caso de Cristina Ortiz, evidencia la necesidad de abordar el colectivo LGBTIQ+ en centros penitenciarios. La diversidad existe tanto dentro como fuera de las paredes de la cárcel y dado que el conocimiento es poder y libertad, se considera imprescindible que los internos sean conscientes de ciertos conceptos y realidades a las que ellos, quizás, no han tenido antes acceso. Con el objetivo de que la violencia se erradique, tanto fuera como dentro de prisión, evitando así las terribles consecuencias que esta conlleva. Isabel Torres, actriz trans que interpretaba el papel de Cristina Ortiz en *Veneno*, explica: «El ser humano es diverso y eso es lo más importante, transmitir un mensaje de diversidad, tolerancia, respeto y sobre todo de amor, que es lo que mueve el mundo» (García Higuera 2020).

2. Lo que no se nombra, no existe: conceptos claves para entender la sociedad en la que vivimos

La sociedad actual está repleta de etiquetas que categorizan a las personas para poder ser reconocidas. Por este motivo, es imprescindible explicar cada categoría, al menos, las más esenciales que sustentan la base, así como marcar las diferencias entre conceptos como: la identidad de género, el sexo, la expresión de género y la orientación sexual.

El enfoque principal de esta sección teórica se dirige no solo a marcar las diferencias sino las semejanzas con los internos. Es decir, no solo se señalará aquello que es diferente dentro de lo normativo, sino también reseñando aquello que se reconoce como lo “normal”, pero que no sabemos nombrar.

Para ello, se genera, en primer lugar, un diálogo entre profesoras e internos, gracias a la presentación de aquellos que quieran participar. Las definiciones se hacen con pocas palabras: “Soy una mujer cis⁷, profesora y me gustan los gatos” (por ejemplo). Una vez presentado el alumnado y las docentes, nos disponemos a desglosar las siguientes definiciones, siempre adaptadas al aula.

- Identidad de género: En la presentación, las profesoras nos definimos como mujeres cis, algo que genera

7. Al igual que ocurre con la palabra trans, se utiliza en contraposición la palabra cis, que sería el prefijo en la palabra cis-género para designar aquellas personas cuya identidad coincide aquella asignada al nacer. En el presente trabajo el término se utiliza desde un aspecto no binario, tal y como hace la teórica Susan Stryker, utilizando cis como un concepto que indica una forma de estar en línea en algunos aspectos del lugar privilegiado de la división de géneros, frente al término trans como una palabra que atraviesa los límites del género asignado al nacer y sus consecuencias sociales (Stryker 2017).

confusión en la clase. Ante esto, se pregunta: “¿sabéis qué significa ser una persona trans?” A continuación, se reseña que conocen el prefijo *trans*- porque es lo diferente, pero no sabemos lo que significa *cis*- porque es la identidad de género de la mayoría, la normalizada.

Tras esta aclaración, se define la identidad de género como «la percepción subjetiva de ser un hombre o una mujer, o ambos o ninguno» (Stryker 2017: 33). Es decir, cómo se percibe una persona, cómo es y, por lo tanto, cómo debe ser reconocida por el resto de la sociedad. Así, la identidad de género es una construcción social y cultural.

- Cis(género): El prefijo *cis*- se utiliza para «designar a personas cuya identidad de género asumida coincide con aquella que se les ha asignado al nacer, en función de criterios normativos de correspondencia entre características del denominado sexo biológico y la identidad de género» (Martínez-Guzmán 2007: 82). Es decir, a una persona de sexo macho se le asigna al nacer el género hombre, y este se autopercibe también como tal. Del mismo modo ocurre con las mujeres cis.
- Trans(género): El prefijo *trans*-, también utilizado como concepto en sí mismo, hace referencia a «gente que se distancia del género que le asignaron al nacer, de gente que atraviesa (...) los límites contruidos por su cultura para definir y contener dicho género» (Stryker 2017: 27). Es decir, a una persona de sexo macho se le asigna al nacer el género hombre, no obstante, esta persona se autopercibe como mujer y, por lo tanto, es una mujer. Y viceversa.
- Sexo: Cuando se habla de sexo se hace referencia al sexo biológico que se conforma por «cromosomas, gónadas, conductos sexuales y genitales externos»

(Rosado Millán 2019), así como el conjunto de características genotípicas y fenotípicas, estados hormonales y caracteres sexuales secundarios (*op. cit.*). Dentro de las categorías sexuales destacan las ya conocidas como macho y hembra, que son los dos sexos binarios normativos. A estas características sexuales (como pueden ser los testículos en el primero y la vagina en la segunda, entre muchas otras), son a las que se les asigna el género hombre o mujer. Pero es esencial reseñar que el sexo se compone de características plenamente biológicas, mientras que el género es una construcción social sobre estas. Más allá de las dos categorías binarias, es importante explicar el caso de las personas intersexuales.

- Intersexual: Este término define a aquellas «personas que nacen con características sexuales (incluyendo genitales, anatomía reproductiva, gónadas y/o cromosomas) que no encajan en la noción típica binaria de cuerpos masculinos y femeninos» (García y Gregori 2017: 272). En resumen, las personas intersexuales son aquellas que tienen rasgos fisiológicos y genéticos tanto del sexo masculino como femenino (Redacción EC 2020).
- Expresión de género: Cuando se ha explicado el término identidad de género se ha hecho referencia a la manera en que una persona es reconocida en la sociedad. Para ello, el género es expresado hacia fuera de una manera u otra, como por ejemplo a través de las manos, la forma de hablar, la ropa, etc. Cuando se hace referencia a la expresión de género se habla sobre una forma que normativamente se reconoce como más femenina o más masculina, un espectro donde cada persona puede oscilar hacia un polo u otro, pero sin tener que estar estancada en ninguna de las dos categorías

binarias normativas (Observatorio Andaluz contra la Homofobia, Bifobia y Transfobia 2023; Reforma Penal Internacional 2013).

- Orientación sexual: Atracción sexoafectiva de unas personas hacia otras. Para explicarlas, primero se hace referencia a las siglas LGBTQ+ (lesbianas, gays, bisexuales, trans, intersexuales, queer), donde se vuelve a reseñar que la T hace referencia a la identidad de género trans, así como la I denomina el sexo intersexual (Reforma Penal Internacional 2013).
- Homosexual ([G]ay, [L]esbiana): Las personas homosexuales son aquellas que se sienten atraídas por personas de su mismo género. Los hombres⁸ homosexuales se denominan gays, así como las mujeres, lesbianas (Redacción EC 2020; Vila 2019).
- Heterosexual: Las personas heterosexuales son aquellas que se sienten atraídas por personas de su género contrario. Aunque su sigla no aparezca en LGBTQ+ es necesario reseñarla como la categoría normativa.
- [B]isexual: Las personas bisexuales son aquellas que se sienten atraídas por cualquier persona, es decir, se enamoran o se sienten atraídas por las personas sin tener en cuenta su género. Haciendo referencia a los polos binarios, se sienten atraídas tanto por hombres como mujeres (Redacción EC 2020).

Una vez que se explican las 3 siglas principales, el grupo pregunta sobre la letra Q, la cual hace referencia al colectivo *queer*, concepto mucho más complejo pero que se explica desde sus pilares esenciales.

8. En todos los casos al hablar sobre mujeres y hombres se hace referencia tanto a personas cis como trans a no ser que se señale lo contrario.

- [Q]ueer: El término *queer* en inglés significa “raro” y se utilizaba como insulto hacia aquellas personas que se salían de la norma. No obstante, esta palabra terminó siendo reapropiada por el colectivo LGBT como concepto reivindicativo. Con ello, el movimiento queer surgido en los años 90 propone dismantelar el sistema desde dentro con sus mismas herramientas, para así poder reconstruir la sociedad desde un punto de vista más diverso que permita la existencia de identidades y cuerpos disidentes de la norma establecida (Córdoba 2005; Vila 2019).

Para explicar todos estos conceptos se acompaña la presentación con imágenes de personajes famosos del colectivo LGBTIQ+ como son Federico García Lorca (poeta de orientación sexual homosexual), Ricky Martin (actor de orientación sexual homosexual), Indya Moore (actriz de identidad de género trans), Elliot Page (actor de identidad de género trans) o Kristen Stewart (actriz de orientación sexual homosexual), entre otros. Así, se ilustra la teoría y se rompe con ciertos prejuicios, poniéndole así rostro a la diversidad.

125

3. El colectivo LGBTIQ+ y la importancia de abordarlo en un centro penitenciario

Tal y como se mencionó al inicio, casos mediáticos como el de La Veneno son un ejemplo de la situación de inseguridad y violencias que sufren las personas del colectivo LGBTIQ+ en un entorno como un centro penitenciario. Si estas personas que se salen de la norma sufren discriminaciones a diario en

la sociedad, dentro de un entorno más cerrado y sin acceso al exterior, esta situación empeora.

Dentro de las prisiones existe una jerarquía donde ciertos colectivos como las personas con discapacidad, el colectivo envejeciente o el colectivo LGBT (entre otros), tienen la probabilidad de sufrir el doble o el triple de discriminaciones (Bautista 2023; Reforma Penal Internacional 2013). Este tipo de discriminaciones, además, se podrían considerar como un «castigo por el quebrantamiento de la heteronormatividad tradicional» (Bautista 2023: 101), de ahí la importancia de la educación a la hora de abordar dichas discriminaciones en estas instituciones. Cuestión que atestigua el propio Comité de Ministros del Consejo de Europa (2010) en su Recomendación 4 donde afirma que se debe:

[...] garantizar la seguridad y dignidad de todas las personas en prisión o que de otra forma se encuentren privadas de libertad, incluidas las personas lesbianas, homosexuales, bisexuales y transgénero, y en particular, tomar medidas proactivas contra la agresión física, violación y otras formas de abuso sexual, ya sean cometidas por otras personas reclusas o por el personal; se deben tomar medidas para proteger adecuadamente y respetar la identidad de género de personas transgénero (Comité de Ministros de Europa 2010, en Reforma Penal Internacional 2013).

Asimismo, en el ámbito español, la reciente Ley 4/2023, de 28 de febrero, para la igualdad real y efectiva de las personas trans y para la garantía de los derechos de las personas LGTBI recoge la importancia de fomentar la no discriminación e integración del colectivo y, en particular, de las personas trans que están privadas de libertad.

3.1. De la teoría a la práctica: un juego de rol para construir un ambiente de tolerancia y empatía

Que el teatro es un instrumento beneficioso para muchas actividades humanas, más allá del mero placer que experimentamos como público, es una evidencia fácilmente asumible. No obstante, los estudios científicos y las prácticas terapéuticas también han desarrollado en los últimos tiempos la importancia, si no del teatro, sí de la dramatización, a la hora de enfrentarnos a nuestros miedos o sencillamente para conocernos mejor a nosotros y nosotras mismas y al resto. En este sentido, la pertinencia del psicodrama, la dramaterapia o la multiplicación dramática (Fernández Gastelú y Montero Rebollo 2012) se vuelve importante a la hora de afrontar una acción práctica sobre cualquier tipo de foco de interés, ya seamos nosotros mismos, ya sean otros colectivos distintos al que pertenecemos, como hombres, mujeres, blancos o de otra raza, de una religión o de otra, de un entorno cultural/económico/social u otro.

Por otro lado, la utilización del teatro o las dramatizaciones en el aula como herramienta didáctica es algo que lleva implementándose en todos los niveles de enseñanza, desde la más básica y obligatoria hasta la universitaria y de postgrado, en tanto que estas prácticas ayudan al desarrollo de habilidades sociales y, además, de la inclusión educativa (Recasens Belenguer, Marín Suelves y Gabarda Méndez 2022). En este sentido, el juego de rol es un instrumento que se basa en una dramatización en la que cumple no con un personaje existente, preestablecido, escrito por otro, sino construido por el propio participante a partir de una serie de premisas que le son facilitadas desde el comienzo de la acción y con cuyos tópicos debe cumplir durante el desarrollo de la actividad. Los

resultados son muy variados, como por ejemplo el fomento del pensamiento crítico (Cruz-Blas y Gamboa-Rubio 2021), pero también, y más importante en este contexto carcelario, el fortalecimiento de la convivencia (Polo Acosta *et al.* 2018).

Con estas premisas, el juego de rol se inicia explicando pormenorizadamente en qué consiste la actividad. En principio, pensamos en dos situaciones: una protagonizada por una mujer trans y otra, por un hombre trans. Inicialmente la idea era que los mismos reclusos interpretaran a dicho personaje, no obstante, ante la duda de si iba a ser bien recibida esta identidad por muy ficcional que fuera, decidimos interpretarlo nosotras mismas. El personaje en sí mismo y la situación sí fueron diseñados por ellos.

En primer lugar, entre todos los asistentes diseñaron un personaje poniendo en práctica los elementos explicados en la primera parte teórica: nombre, edad, raza, profesión, situación económica, cultural, familiar, social y emocional, así como su identidad, expresión de género y orientación sexual. Con esos roles, que interpretamos posteriormente nosotras como hombre y mujer trans, había que poner en práctica una situación que propiciara el encuentro del personaje con dos hombres cis heterosexuales (que era el perfil de género de los asistentes) que interpretarían dos voluntarios de entre los asistentes. La idea era que estos dos personajes se mostraran a favor o en contra del personaje trans haciéndolo explícito en la situación de acción diseñada.

Con estos argumentos, la primera acción fue la de un hombre trans, vigilante en la puerta de un estadio de fútbol que recibe a dos aficionados que desean entrar en el partido. Uno de ellos no tiene carnet ni entrada para poder acceder y esto genera un conflicto en el que uno de ellos nota que el vigilante es un hombre trans y lo utiliza como insulto y elemento

de ataque, mientras que el otro asistente intenta hacer entrar en razón al anterior, consiguiendo así que se desplace el foco del conflicto (que no tenían entradas) inicial a otro de índole social y de género (que un hombre trans no es tolerado por determinados hombres cis heterosexuales). Con estos mismos criterios, la segunda situación era la de un hombre trans, dependiente en una tienda de ropa que se enfrenta a dos amigos/hermanos/compañeros que quieren descambiar una prenda sin tener el ticket ni el cargo de la tarjeta de crédito. En otra sesión, se utilizó el caso de una mujer trans camarera quien, en conflicto por su condición de género con su jefe (el propietario del bar) es ayudada por uno de los clientes.

Terminada la breve “representación”, de alrededor de 5 minutos, se analiza lo que se ha dicho y hecho, reproduciendo los roles y comportamientos machistas por parte de los que hacían de intolerantes, comparándolo con el comportamiento del participante que defiende al personaje trans, el cual utilizaba argumentos aplicables a cualquier ser humano, independientemente de su condición sexual o de género. Con todo ello se demostraba que en el fondo hay que mirar y tratar a la persona, con total distancia de sus órganos sexuales, de su actitud gestual, su vestimenta o su condición de género, puesto que ninguno de estos elementos interviene cuando hay un conflicto entre dos personas, como sucede de la misma manera entre heterosexuales cis. La inutilidad de la referencia a la condición de género de cada cual cayó por su propio peso.

4. Una experiencia tan reconfortante como necesaria

Los resultados del juego de rol fueron muy positivos en todos los grupos en los que se puso en práctica y, en ambos casos, el de hombre trans y el de mujer trans. Ningún grupo mostró reparos a la hora de crear entre todos a los personajes y las situaciones de conflictos en las que se enfrentarían, siendo igualmente proactivos.

Como toda teatralización, les pareció agradable, como actores y como espectadores, porque, además de estar protagonizada por ellos mismos, todas las situaciones derivaron en tono humorístico, dado que el empeño que pusieron en sus personajes fue tan extremo que, tanto los participantes que encarnaban el papel de personajes que apoyaban a los personajes trans como aquellos que los rechazaban, resultaron caricaturescos por la intensidad con la que crearon esos perfiles en el desarrollo de la interpretación.

A ello hay que sumar dos elementos interesantes: que los internos manifestaron querer repetir la experiencia combinada de conceptos teóricos, sobre los que aprendieron mucho, ya que la gran mayoría del grupo los desconocía, así como el juego de rol; y que la acción les hizo traer a su mente experiencias personales de su entorno cotidiano pasado o presente que incluso verbalizaron abiertamente ante todos sus compañeros y nosotras mismas.

Desde el punto de vista de los objetivos marcados se puede decir que además de cumplirlos, se vieron complementados por la satisfacción personal de notar el crecimiento de muchos de los internos a través de la experiencia en materia de conocimiento de otras opciones de género y de tolerancia, al menos en el mismo momento de desarrollo de la acción. Se

puede decir, por tanto, que se trata de una experiencia necesaria, pero también divertida y gratificante, tanto para ellos como para nosotras.

Referencias bibliográficas

- Bautista Tinco, Jessica (2023): «Las personas LGBT en prisiones: la protección de sus derechos en el sistema interamericano de derechos humanos», *Revista Electrónica Iberoamericana*, 17(1), 95-119. DOI: <https://doi.org/10.20318/reib.2023.7803>
- Calvo, Javier y Ambrossi, Javier (creadores) (2020): *Veneno* [serie de televisión]. Atresplayer Premium.
- Córdoba, David (2005): «Teoría queer: reflexiones sobre sexo, sexualidad e identidad. Hacia una politización de la sexualidad», en David Córdoba, Javier Sáez y Paco Vidarte (eds.), *Teoría queer. Políticas bolleras, maricas, trans, mestizas*, 21-66. Madrid-Barcelona: Egales.
- Cruz-Blas, Marilú Rosario y Gamboa-Rubio, Esmeralda Emperatriz (2021): «El juego de roles para desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes de educación básica regular», *Polo del Conocimiento*, 6 (12), 1029-1048. DOI: <https://doi.org/10.23857/pc.v6i12.3423>
- Del Pozo Serrano, Francisco José (2016): «El enfoque diferencial de género en las intervenciones socioeducativas en ámbitos penitenciarios», *RES, Revista de Educación Social*, 22, 109-121.
- Fernández Gastelú, M^a Laura y Montero Rebollo, Isabel (2012): *El teatro como oportunidad. Un enfoque del teatro terapéutico desde la Gestalt y otras corrientes humanísticas*. Madrid: Rigden Institut Gestalt.
- García, Dau y Gregori, Nuria (2017): «Intersexualidades», en Lucas Platero, María Rosón y Esther Ortega (eds.), *Barbarismos queer y otras esdrújulas*, 272-280. Barcelona: Edicions Bellaterra.

García Higuera, Laura (25 de octubre de 2020): «Isabel Torres: “Debería haber más ‘Venenos’ para que se naturalicen todas las condiciones del ser humano”», *eldiario.es*. https://www.eldiario.es/vertele/noticias/veneno-isabel-torres-entrevista-final-cristina-ortiz_1_7406436.html [consulta 20/12/2023]

hooks, bell (2020): *El deseo de cambiar*. Barcelona: Edicions Bellaterra.

hooks, bell (2021): *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad*. Ed. Madrid: Capitán Swing.

Ley 4/2023, de 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* (BOE), núm. 51, de 1 de marzo de 2023. <https://www.boe.es/eli/es/l/2023/02/28/4>

Martínez-Guzmán, Antar (2017): «Cis», en R. Lucas Platero, María Rosón y Esther Ortega (eds.), *Barbarismos ‘queer’ y otras esdrújulas*, 82-88. Barcelona: Ediciones Bellaterra.

Observatorio Andaluz contra la Homofobia, Bifobia y Transfobia (20 de junio de 2023): «Expresión de género, ¿Qué es? ¿Cuántas existen?», Observatorio Andaluz contra la Homofobia, Bifobia y Transfobia. <https://observatorioandaluzlgbt.org/expresion-de-genero/> [consulta 20/12/2023].

Pérez Martín, Javier (19 de octubre de 2020): «Mikel Rueda (‘Veneno’): “La cárcel es una parte muy dura de la vida de Cristina y de la que se sabe muy poco», *Ecartelera*. <https://www.ecartelera.com/noticias/entrevista-veneno-capitulo-7-mikel-rueda-carcel-cristina-62672/> [consulta 20/12/2023].

Polo-Acosta, Carlos, Carrillo-Estrada, María, Rodríguez-Barrio, María, Gutiérrez-Meriño, Osiris, Pertuz-Guette, Carmen, Guette-Granados, Rafael, Polo-Palacin, Ana, Roque Padilla-Muñoz, Ramiro, Campo, Mileibis Estrada, Vergara, Rosa y Osorio, Adrián (2018): «Juego de roles: estrategia pedagógica para el fortalecimiento

- de la convivencia», *Cultura, Educación y Sociedad*, 9(3), 869-876. DOI: <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.9.3.2018.103>
- Rebollal Samprón, Tamara (2018): «Evaluación del programa de tratamiento a maltratadores en el centro penitenciario de Castellón II desde la perspectiva de género», en Mercedes Alcañiz Moscardó (Ed.), *Investigació i gènere a la Universitat Jaume I 2018*, 255-262. Castellón de la Plana: Universitat Jaume I.
- Recasens Belenguer, Lara, Marín Suelves, Diana, y Gabarda Méndez, Vicente (2022): «El teatro como herramienta para el desarrollo de las habilidades sociales y la inclusión educativa», *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 33(1), 128-147. DOI: <https://doi.org/10.5944/reop.vol.33.num.1.2022.33770>
- Redacción EC (3 de julio de 2020): «¿Sabes qué significan las siglas LGBTIQ+? Aquí te lo explicamos», *El Comercio*. <https://elcomercio.pe/respuestas/sabes-que-significan-las-siglas-lgbtq-mes-del-orgullo-lgbtq-lgbt-disturbios-de-stonewall-ban-dera-lesbianas-bisexuales-revlti-noticia/> [consulta 20/12/2023].
- Rosado Millán, M^a Jesús (9 de octubre de 2019): «¿Cuántos tipos de sexos existen?», IS+D. Fundación para la investigación social avanzada <https://isdfundacion.org/2019/10/09/cuantos-tipos-de-sexo-existen/> [consulta 20/12/2023].
- Ruiz-Narezo, Marta, Santibañez, Rosa, y Agúndez, Rosa (2022): «La educación social y los centros penitenciarios», *Nuevos horizontes. Zerbitzuan: Gizarte zerbitzuetarako aldizkaria = Revista de servicios sociales*, 76, 87-97. DOI: <https://doi.org/10.5569/1134-7147.76.06>
- Stryker, Susan (2017): *Historia de lo trans. Las raíces de la revolución de hoy*. Madrid: Continta Me Tienes.
- Vila, Laia (27 de junio de 2019): «¿Qué significan las siglas LGBTIQ+?», *La Vanguardia*. <https://www.lavanguardia.com/vida/junior-report/20190627/463124839887/lgbtiq-definiciones.html> [consulta 20/12/2023].

Ludificación y Género. Una lectura crítica de los videojuegos de ayer y hoy

Antonio Francisco Campos Méndez
Universidad Loyola Andalucía

Cristina Pérez de Algaba
Universidad de Sevilla

Irene Raya Bravo
Universidad de Sevilla

1. El videojuego: construcciones y desconstrucciones de sus narrativas videolúdicas

Los videojuegos han acabado por establecerse como un medio de comunicación de relevante calado entre la población generalizada. Su planteamiento no se circunscribe únicamente a las obras pertenecientes a su industria, sino que los elementos estructurales de su aparato comunicativo principal han acabado por extenderse hacia distintas cuestiones a nivel sociocultural. El aprendizaje y la enseñanza no son ajenos a este constructo, en tanto sirven como demostración contextual y como forma de dinamización reflexiva (Castillo Torres 2018;

Muriel 2018; Sedeño 2010). Este fenómeno se debe, en gran medida, a su capacidad interactiva, haciendo partícipe al jugador/a de lo que se propone a nivel de experiencia, tomando como herencia la elaboración por parte de otra serie de medios audiovisuales.

Precisamente, tomando como referencia el público al que eminentemente se ha dirigido el videojuego a lo largo de su historia, es posible denotar una construcción muy concreta desde sus premisas narrativas y simbólicas. A nivel mediático, las grandes figuras del videojuego, tanto desde la creación como desde la representación, son, por lo general, hombres. De esta forma, desde la misma concepción del medio, provocado en gran parte a partir de la aproximación del público al desarrollo de videojuegos (Donovan 2018), las obras interactivas han tenido en mente dirigirse a receptores masculinos, provocando una doble perspectiva en la creación expresiva. Por un lado, el heroísmo y la iconicidad pertenecen casi en exclusiva a personajes hombre, ya sean como grandes figuras de acción (Solid Snake en la saga *Metal Gear Solid*) o como personajes caricaturescos reconvertidos en símbolos del mismo videojuego (Mario en *Super Mario Bros*). Por otra parte, los personajes femeninos quedan relegados a un segundo lugar a partir de arquetipos clásicos en la narrativa tradicional y a figuras dependientes de las acciones protagonizadas por los hombres.

Este tratamiento ha sido la tónica dominante a lo largo de la historia del videojuego, encarándose como una cuestión comprensible a partir del acercamiento del público. Sin embargo, en los últimos años, es posible comprobar un cambio de dinámica que ha terminado por desembocar en la llegada de nuevos públicos y, esencialmente, nuevas creadoras al sector del videojuego. Diversos hechos han propiciado esta realidad contemporánea, desde asuntos de notable calado

mediático, como el caso del Gamergate y el abuso sufrido por diversas creadoras y jugadoras (Quinn 2017), hasta la reescritura provocada en personajes clásicos y narrativas tradicionales del videojuego.

En este entorno surge la actividad propuesta en este taller. Atendiendo a las cifras presentes en el anuario de 2023 sobre la industria del videojuego en España, desarrollado por la Asociación Española del Videojuego, el número de jugadores/as en el territorio español asciende hasta los 20 millones, repartidos en un 51% de público masculino y un 49% de jugadoras (AEVI 2023). Un reparto prácticamente parejo. Siguiendo con las cifras de jugadoras, llevando esta cuestión al terreno europeo, las mujeres españolas son las que más juegan, alcanzando un 62,2% (Valverde 2022). Ante estos números, la cuestión principal a la hora de desarrollar estas sesiones se sustentó, por un lado, en la realización de un análisis histórico con perspectiva de género sobre aquellos personajes femeninos originados desde las primeras grandes obras del medio para, a partir de ahí, aproximarnos hacia las nuevas perspectivas actuales, con reescrituras que hablan a las realidades existentes en el público y en la creación. Por otra parte, el taller se establece como un recurso audiovisual a la par que interactivo, pues la participación por parte del jugador/a resulta en un elemento crucial desde los procesos de identificación y familiarización. ¿Por qué ha sido necesario esperar casi 40 años hasta poder encarnar a la princesa Zelda en la saga que lleva su propio nombre? ¿Por qué la princesa Peach, aun siendo uno de los personajes más significativos del videojuego, ha tenido antes una representación de empoderamiento en un medio distinto al videolúdico? Estas y otras cuestiones nos llevan a pensar y desarrollar una reflexión crítica sobre el medio, entendiendo la actividad jugable como una representación sociocultural sobre su contexto.

2. Rejugando la historia a partir de nuevas mecánicas: la perspectiva de género en la evolución del videojuego y la categorización narrativa como herramientas de aprendizaje

Para entender la representación actual existente en el videojuego, es importante acudir a los hechos históricos que permiten entender su desarrollo a lo largo de los años desde su origen a finales de la década de los cincuenta. Para ello, la obra cumbre elaborada por Tristan Donovan, *Replay* (2018), permite establecer un esqueleto sobre el que vertebrar diversos personajes desde el estreno de muchas de las grandes sagas pertenecientes al medio y que, incluso, han llegado a saltar de los mandos a la gran pantalla. Asimismo, *Replay* elabora una serie de cuestiones fundamentales alrededor de estos hechos, permitiendo realizar una contextualización muy interesante. Sin embargo, más allá de esta estructura, el análisis se circunscribe eminentemente a la relevancia para con el medio, sin aproximarse a elementos de representación y calado socio-cultural. Por tanto, en vías de convertirse en un recurso más efectivo y coral, se han adheridos dos aproximaciones sumamente relevantes a la estructuración temporal. Por un lado, los ensayos audiovisuales elaborados por *Feminist Frequency* y dirigidos por la divulgadora Anita Sarkeesian, *Tropes vs Women in Video Games* (2013), permiten acudir a diversos ejemplos elaborados desde la corriente audiovisual para, desde ese origen, aproximarse a su traslación interactiva y cómo afecta al jugador/a. A lo largo de sus 20 episodios, la serie desarrolla elementos sobre construcción de personajes, contextos de desarrollo y mundos de juego anclados en una perspectiva heteropatriarcal. Asimismo, los distintos elementos tratados no dejan de lado, en ningún caso, cómo estas construcciones acaban por desembocar en una actitud tradicionalmente

contemplada desde el sector por parte del público femenino, tanto desde la industria como desde los *gamers*.

Ante esta tesitura, los análisis planteados en *Tropes vs Women in Video Games* se complementaron con la aproximación realizada por Shira Chess en su obra *Play Like a Feminist* (2020). Este ensayo resulta sumamente interesante y crucial, pues no solo pone en valor las nuevas construcciones de personajes existentes en el videojuego, si no que establece la jugabilidad feminista como una postura y una actitud hacia el consumo cultural. Este concepto se une a la visualización de nuevas formas y propuestas de la parte del desarrollo.

A la hora de concebir tanto la presencia de desarrolladoras en el sector del videojuego como la participación de las jugadoras como público, la obra coral *¡Protesto! Videojuegos desde una perspectiva de género* (2018), coordinada por la periodista Marina Amores y con la participación de una diversidad de voces pertenecientes a distintas partes dentro del sector del videojuego, fue un recurso crucial para poder estructurar una visión que complementase a las cifras anteriormente mencionadas. Aquí, nos aproximamos a una aplicación práctica, de análisis y construcción narrativa, en el videojuego, tomando como referencia estos postulados y aproximaciones feministas aplicadas al medio videolúdico para, posteriormente, asentarlas en categorizaciones realizadas por profesionales en el sector. Una de ellas, llevada directamente a las aplicaciones prácticas dentro del mismo taller fue elaborada por la desarrolladora española Gisela Vaquero (2020) a partir de «la teoría de las 4S»: secundarias, salvadas, sumisas y sexualizadas. Con esta categorización arquetípica y basada eminentemente en el tópico más básico, es posible realizar una identificación crítica con el desarrollo de los personajes femeninos a lo largo de la historia, estableciendo una base teórica sumamente robusta.

3. El videojuego como herramienta docente para la reflexión sobre cuestiones de género

Bajo el título “Ludificación y Género. Una lectura crítica de los videojuegos de ayer y hoy”, el taller dirigido a los participantes internos del Centro Penitenciario Sevilla II se desarrolló en una sesión articulada en tres apartados principales ideados para la conexión del alumnado con la temática central a abordar: la reflexión sobre las representaciones de género en los videojuegos.

Dada la diversidad de edad que se esperaba dentro del aula, la *primera fase de la sesión* se diseñó para apelar a la parte afectiva y conativa de los participantes con el mundo de los videojuegos en general, de forma que de manera inclusiva fueran compartiendo con el resto de los internos su grado de relación con ellos, independientemente del tiempo que hubiese transcurrido desde su última toma de contacto con esta forma de ocio.

157

Punto de partida... ¿qué presencia tienen los videojuegos en nuestra vida?

Bajo esta premisa, y con el apoyo visual de las diapositivas proyectadas en el aula, se mostraron varias imágenes acompañadas de algunas preguntas de las docentes conductoras del taller a los participantes sobre sus preferencias y hábitos con esta alternativa de entretenimiento. Las dos primeras preguntas, de carácter más general, ‘¿os gustan los videojuegos?’ ‘¿jugáis o habéis jugado en algún momento de vuestra vida?’, plantearon el primer reto para la continuación del taller, dado que algunos internos no tenían interés o experiencia con los videojuegos debido a su avanzada edad. No obstante, se buscaron formas de

captar su atención preguntándoles por si familiares o amigos los consumían, así como señalando la equivalencia de estas narrativas con otras fórmulas de entretenimiento como la literatura (cuentos infantiles, novelas, etc.), cine o series de televisión.

En esta primera parte, las personas más conectadas emocionalmente con este medio —coincidentes con los participantes más jóvenes—, intervinieron de forma más recurrente, aportando valiosa información sobre sus hábitos como jugadores: si les gustaba jugar solos o acompañados por amigos o familiares, el tipo de dispositivo que más utilizaban (móviles, PC, *tablets* o videoconsolas) y el dato clave para proseguir con el taller, los videojuegos más habituales a los que jugaban. Esta última cuestión, más centrada en narrativas y personajes, condujo a la siguiente pregunta de esta primera fase: ‘¿recordamos algunos videojuegos?’, pregunta seguida de una diapositiva en la que aparecían diez conocidos personajes de la industria del videojuego como Link, el protagonista de la serie de videojuegos *La leyenda de Zelda* (*The Legend of Zelda*, Nintendo, 1986–); Mario Bros, Pikachu, Ryu, protagonista de la saga de videojuegos *Street Fighter* (Capcom 1987–); entre otros. Manteniendo la imagen proyectada, una de las docentes señaló la fuente de la imagen: el reportaje realizado por el 30.º aniversario de la revista *Hobby Consolas* bajo el título “Los 30 mejores héroes de los últimos 30 años” (Herranz 2021). Con respecto al contenido de la publicación, fue destacado como solo este listado hacía referencia a dos personajes femeninos: Lara Croft, protagonista de la franquicia *Tom Raider* [Core Design (1996-2003); Crystal Dynamics (2006–)], incluido en la imagen y reconocido por los internos; y otro que no aparecía en ella, pero sí en el cuerpo de texto: Jill Valentine, personaje femenino en la saga *Resident Evil* (Capcom 1996–), más desconocido para algunos de los participantes.

La reflexión compartida entre docentes y participantes sobre esta aparición marginal de los personajes femeninos en un reportaje sobre conocidos títulos de la historia de los videojuegos continuó en las dos diapositivas siguientes, centradas en un listado más actual que recogía el top 20 de los videojuegos lanzados en 2023 (AEVI 2023). Este *ranking* sirvió para invitarles a analizar la presencia de personajes masculinos y femeninos y su grado de protagonismo dentro de las carátulas de estos recientes estrenos, favoreciéndose el debate en clase y la reflexión sobre cuestiones de género a través del análisis de las imágenes. La anecdótica (y secundaria) presencia de conocidos personajes femeninos como la princesa Peach, de la saga *Super Mario Bros* (Nintendo 1985–), condujo hacia la *segunda parte de la sesión*. Dividida en dos partes, la primera fase, con una estructura magistral acompañada de ejemplos visuales que reforzaran la teoría, compartía con los participantes algunos datos sobre personajes femeninos relevantes en la historia de los videojuegos. Posteriormente, esta segunda etapa fue dinamizada con una actividad grupal que invitaba a la reflexión y al debate sobre ‘La mujer como rol en los videojuegos’ en base a «la teoría de las 4S» (Vaquero 2020), que detallaremos más adelante.

Nos preguntamos... ¿hay más personajes femeninos en la historia del videojuego?

Para el inicio de esta segunda parte de la sesión se animó a los participantes a que realizasen una tormenta de ideas sobre nombres de personajes femeninos presentes en diversas ludonarrativas, aportando como apoyo visual una diapositiva con varias mujeres de videojuegos conocidos. Acto

seguido, el docente encargado de conducir este apartado realizó un breve recorrido cronológico por destacados personajes de sagas y franquicias que han trascendido dentro de la industria, así como su presencia y evolución en posteriores entregas dentro de esos títulos, todo ello fundamentado sobre el enfoque teórico detallado en el apartado anterior (Amores 2018; Chess 2020; Donovan 2018; Sarkeesian 2013).

Los personajes femeninos que vertebraron este recorrido conectaron con referentes ya abordados en la fase introductoria de la sesión, ampliando el conocimiento y la contextualización sobre ellos (la princesa Peach o Lara Croft), y otros nuevos que enlazaron con videojuegos cuyos personajes masculinos habían sido mencionados por los participantes como *Street Fighter*, centrándonos en esta fase en el personaje de Chun-Li; *La leyenda de Zelda*, poniendo el foco sobre el personaje femenino que da título a la saga, la princesa Zelda; o la evolución del personaje femenino antropomórfico Samus Aran, originario del videojuego *Metroid* (Nintendo 1986). Asimismo, se introdujeron personajes cuya representación rompe con esquemas tradicionales asociados al binomio hombre-mujer para reforzar otros valores más equitativos asociados a los personajes femeninos como la valentía, firmeza, inteligencia o independencia o que en el aspecto físico, naturalizan los atributos femeninos o introducen la diversidad, a través de representaciones de aspecto andrógino: Ellie y Abby, de la saga *The Last of Us* (Naughty Dog 2013-2020), Aloy de los videojuegos *Horizon* (Guerrilla Games 2017-2023) y Senua, de la saga *Hellblade* (Ninja Theory 2017-2024).

Tras este recorrido histórico por personajes femeninos relevantes dentro de la historia de los videojuegos, se planteó una actividad grupal que dinamizara la sesión y que conectase con teorías elaboradas por profesionales del sector de

los videojuegos como la citada en el apartado anterior: «la teoría de las 4S» de la desarrolladora Gisela Vaquero (2020), explicada en diversas entrevistas (Vila 2020) y publicaciones sobre el sector como en “La mujer en el mundo del videojuego: más programadoras y más personajes protagonistas” (Sapos y Princesas 2024). Con esta teoría se buscaba dotar a los participantes de una sencilla base teórica que les permitiese detectar de una forma ágil la correspondencia entre la categoría arquetípica y su manifestación audiovisual en una narrativa videolúdica. De este modo, la aplicación práctica requería de las siguientes cuatro definiciones (Vaquero en Vila 2020):

- *Secundarias*: aquellos personajes femeninos que no son principales.
- *Salvadas*: aquellos personajes femeninos que «necesitan siempre y constantemente la ayuda de un personaje masculino para resolver los problemas».
- *Sumisas*: aquellos personajes femeninos cuyo «carácter es dominado por otro personaje».
- *Sexualizadas*: aquellos personajes femeninos cuyos cuerpos son «cosificados» y usados para el placer del hombre.

Antes de introducir las cuatro categorías, a los participantes se les hizo entrega de cuatro folios, apareciendo en cada uno, una de las categorías, de modo que se despertase la curiosidad por el papel que jugaban esos conceptos en la actividad que se iba a realizar a continuación. Una vez explicados, se inició la proyección audiovisual de los ejemplos que debían ser identificados con una o varias de esas categorías bajo la pregunta ‘¿Qué ‘S’ representa?’ (tab.8.1). Los ejemplos

proyectados e ilustrados de forma visual fueron los recogidos a continuación:

Tabla 8.1. Enumeración de ejemplos de la actividad de clase "Qué 'S' representa?"

N.º EJEMPLO	PERSONAJE	CATEGORÍA(S)
Ejemplo 1 ⁹	Peach en <i>Super Mario Bros</i>	Salvada / Sexualizada ¹⁰
Ejemplo 2 ¹¹	Personajes femeninos de <i>Dead or Alive 5</i> (Team Ninja 2012)	Sexualizadas
Ejemplo 3 ¹²	Chun-Li en <i>Street Fighter</i>	Secundaria / Sexualizada
Ejemplo 4 ¹³	Lara Croft en <i>Tomb Raider</i>	Sexualizada
Ejemplo 5 ¹⁴	Yorda en <i>ICO</i> (Team ICO 2001)	Sumisa
Ejemplo 6 ¹⁵	Zelda en <i>The Legend of Zelda: Breath of the Wild</i> (Nintendo EPD y Monolith Soft 2017)	Salvada

Fuente: elaboración propia

9. Enlace al vídeo proyectado en el aula para ilustrar el ejemplo 1: <https://www.youtube.com/watch?v=FyAOQtOVhWY&t=1256sv>

10. La categoría sexualizada fue votada por varios participantes dado que al final del juego, el personaje masculino de Mario Bros siempre recibe un beso (premio físico) de la princesa Peach tras salvarla y completar su misión.

11. Enlace al vídeo proyectado en el aula para ilustrar el ejemplo 2: <https://www.youtube.com/watch?v=BB-RjP3hFmU>

12. Enlace al vídeo proyectado en el aula para ilustrar el ejemplo 3: <https://www.youtube.com/watch?v=xSriH2ZpgXE&t=39s>

13. Enlace al vídeo proyectado en el aula para ilustrar el ejemplo 4: <https://www.youtube.com/watch?v=D-P-smim5gQ>

14. Enlace al vídeo proyectado en el aula para ilustrar el ejemplo 5: <https://www.youtube.com/watch?v=SySzTKyDbUA&t=157s>

15. Enlace al vídeo proyectado en el aula para ilustrar el ejemplo 6 (se hicieron capturas de pantalla de este vídeo y de los cinco ejemplos anteriores por si no funcionaba el reproductor multimedia del ordenador, para poner en relieve determinadas escenas o para agilizar su puesta en común en caso de necesitar reducir el tiempo de la actividad): <https://www.youtube.com/watch?v=Lz-6cSozQdw>

En base a los ejemplos visionados, los participantes debían seleccionar el folio o folios con las categorías que identificaban sobre cada personaje femenino y mostrárselas al resto de compañeros para ver si coincidían o no. Esta dinámica generó una elevada participación y generó debate en torno a dos de los ejemplos mostrados, las princesas Peach y Zelda, donde la categoría «sexualizada» fue elegida por varios participantes dada la belleza de los dos personajes, aunque en el segundo caso, finalmente fue descartada por decisión mayoritaria esta segunda categoría.

Y ahora... algunos datos sobre la industria del videojuego en España y la participación por género en esta actividad

Una vez desarrollada la segunda parte de la sesión, y a modo de cierre del taller, el *tercer bloque* invitaba a la reflexión y a la búsqueda de la conexión entre lo observado a través de las narrativas videolúdicas y el mundo real de los participantes. Con esta finalidad, se proyectaron algunos datos recientes extraídos del informe “La industria del videojuego en España 2023” (AEVI 2023), centrándonos especialmente en analizar la presencia de las mujeres en este sector de actividad, a través del estudio de las cifras disponibles en España (51% hombres y 49% mujeres) y el porcentaje que representaban las jugadoras españolas dentro de Europa, encabezando el *ranking* con un 62,2% de representación (Valverde 2022). Los datos ofrecidos sorprendieron a algunos de los participantes, que se esperaban una mayor representación del público masculino dentro del perfil de jugadores en nuestro país. Teniendo presente estos datos, se lanzó la pregunta ‘¿qué papel

ocupan las mujeres en el panorama mediático y profesional del videojuego?’, aspecto bastante desconocido para los participantes. En esta parte final se incluyó un apartado específico para poner en común su conocimiento sobre *gamers*, hombres y mujeres, que destacaban en la actualidad dentro del mundo hispanohablante. Los internos reconocieron gran parte de los *gamers* hombres citados (El Rubius, Vegetta777, Invictor, Auron, entre otros) pero desconocían las figuras femeninas destacadas dentro del sector. A través de la cobertura informativa que se había publicado en los medios digitales sobre dos *gamers* españolas, Aroyitt y lamCristinini, los participantes llegaron a la conclusión de que su interés mediático se centraba especialmente en su vida amorosa (relación con otros *gamers* masculinos), en el primer caso, o en su presencia mediática en el caso de lamCristinini, cuyo papel como presentadora ‘joven y mona’ junto al presentador Ramón García en el programa veraniego *Grand Prix* (RTVE 2023) la había convertido en un personaje conocido por la audiencia española. La sesión finalizó con una recomendación de visionado por parte de las docentes de un documental titulado *Gamers. Mujeres que se la juegan* (Amazon Prime Video 2023), como recurso audiovisual que les permitía profundizar más en esta temática y un recordatorio de los ejemplos vistos en las narrativas videolúdicas, donde personajes como Ellie o Aloy, entre otras, reflejaban que las cuestiones de género dentro del sector de los videojuegos eran objeto de reflexión y cambio para muchos de los y las profesionales que conforman esta industria.

4. Reflexiones tras la experiencia docente

La evaluación del taller realizado nos conduce a destacar aspectos favorables y desfavorables tras su realización, así como alguna sugerencia de mejora para próximas ediciones. Estos aspectos giran especialmente en torno a tres pilares principales: el interés por la temática del taller, la participación dentro del aula y la idoneidad de los materiales y recursos utilizados.

Con respecto al *interés por la temática del taller*, tanteada especialmente en la primera parte de la sesión, las docentes detectaron una brecha generacional importante dentro del aula, con una heterogénea y elevada presencia adulta, que abarcaba desde la denominada (Esteban 2023) generación «Niños de la Posguerra» (1930-1948), «Baby Boomers» (1949-1968) y «Generación X» (1969-1980); hasta un reducido número de jóvenes de la «Generación Z» (1994-2010), especialmente. Esta diversidad afectó al grado de experiencia, conocimiento y conexión emocional de los participantes con la temática central de nuestro taller, encontrándonos con algunos jóvenes muy interesados y experimentados en el mundo de los videojuegos, otros adultos que habían establecido esta conexión a través de sus hijos u otros familiares jóvenes de la familia, e internos de avanzada edad que no tenían ningún contacto con esta fórmula de ocio. No obstante, el trasvase de muchas de estas narrativas al mundo cinematográfico aproximó personajes como Mario Bros o Chun-Li, pudiendo detectar ciertos puntos de encuentro sobre los que ir construyendo las siguientes etapas y contenidos del taller.

Este primer factor afectó a la *participación dentro del aula*, si bien la sencillez de las dinámicas y actividades planteadas facilitó la integración de gran parte de los participantes, que

podían responder o compartir su opinión con el resto de los compañeros, creándose un clima colaborativo y fluido entre docentes e internos. Destacamos especialmente la actividad centrada en torno a la «teoría de las 4S», donde el acceso a un material básico que poder manipular (un folio por cada categoría) motivó la participación y debate durante el transcurso de toda la actividad. Por otra parte, el grado de conexión emocional con los videojuegos propició que algunos internos concentraran mayor tiempo de participación en la ronda de preguntas iniciales o de cierre.

La sugerencia de mejora va asociada al tercer aspecto destacable, la *idoneidad de los materiales y recursos utilizados*. Si bien la presentación como apoyo visual, los folios con las categorías clave sobre los roles de los personajes femeninos y los vídeos ilustrativos de los ejemplos dentro de la actividad de «la teoría de las 4S» dinamizaron las diferentes etapas de la sesión, no pudieron suplir la desconexión o desconocimiento que algunos internos tenían sobre la materia. De este modo, para próximas ediciones, se valora la introducción de algún elemento interactivo que permita experimentar la jugabilidad dentro del aula, acercando de este modo el mundo de los videojuegos a aquellos que no han tenido la oportunidad de experimentarlo. Asimismo, esta introducción que propicia la jugabilidad dentro de la sesión también puede contribuir a la creación de nuevas aplicaciones prácticas que conecten directamente con la experiencia ludonarrativa, como la construcción de personajes o la toma de decisiones dentro de un videojuego específico. Estas y otras posibles aplicaciones del videojuego como herramienta educativa y de aprendizaje permiten seguir profundizando y ampliando el debate en torno a las representaciones de género en este medio de entretenimiento.

Referencias bibliográficas

- AEVI (Asociación Española del Videojuego) (2023): «La industria del videojuego en España en 2023». https://www.aevi.org.es/web/wp-content/uploads/2024/05/AEVI_Anuario-2023-2.pdf [consulta: 18/12/2024].
- Amores, Marina (ed.) (2018): *¡Protesto! Videojuegos desde una perspectiva de género*. Barcelona: AnaitGames.
- Castillo Torres, Daniel (2018): «Una aproximación antropológica a la cultura digital latinoamericana de *World of Warcraft*», *Caracteres. Estudios culturales y críticos de la esfera digital*, 7, 1, 407-427. https://redib.org/Record/oai_articulo1536226-una-aproximacion-antropologica-a-la-cultura-digital-latinoamericana-de-world-warcraft [consulta: 10/12/2024].
- Chess, Shira (2020): *Play Like a Feminist*. Cambridge (MA): The MIT Press.
- Cussan [@Cussan] (20 de junio de 2018): *Evolution of Tomb Raider Games 1996-2023* [vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=D-P-smim5gQ> [consulta: 16/12/2024].
- Donovan, Tristan (2018): *Replay. La historia de los videojuegos*. Sevilla: Héroes de Papel.
- Esteban, Estefanía (27 de agosto de 2023): «¿A qué generación perteneces? Descúbrelo según tu fecha de nacimiento», *TeleMadrid*. <https://www.telemadrid.es/noticias/sociedad/Generaciones-segun-ano-de-nacimiento-0-2470252960-20220719111500.html> [consulta: 16/12/2024].
- Herranz, Sonia (1 de marzo de 2021): «Los 30 mejores héroes de los últimos 30 años», *Hobby Consolas*. <https://www.hobbyconsolas.com/reportajes/30-mejores-heroes-ultimos-30-anos-816865> [consulta: 10/12/2024].
- Muriel, Daniel (2018): «El videojuego como experiencia», *Caracteres. Estudios culturales y críticos de la esfera digital*, 7, 1,

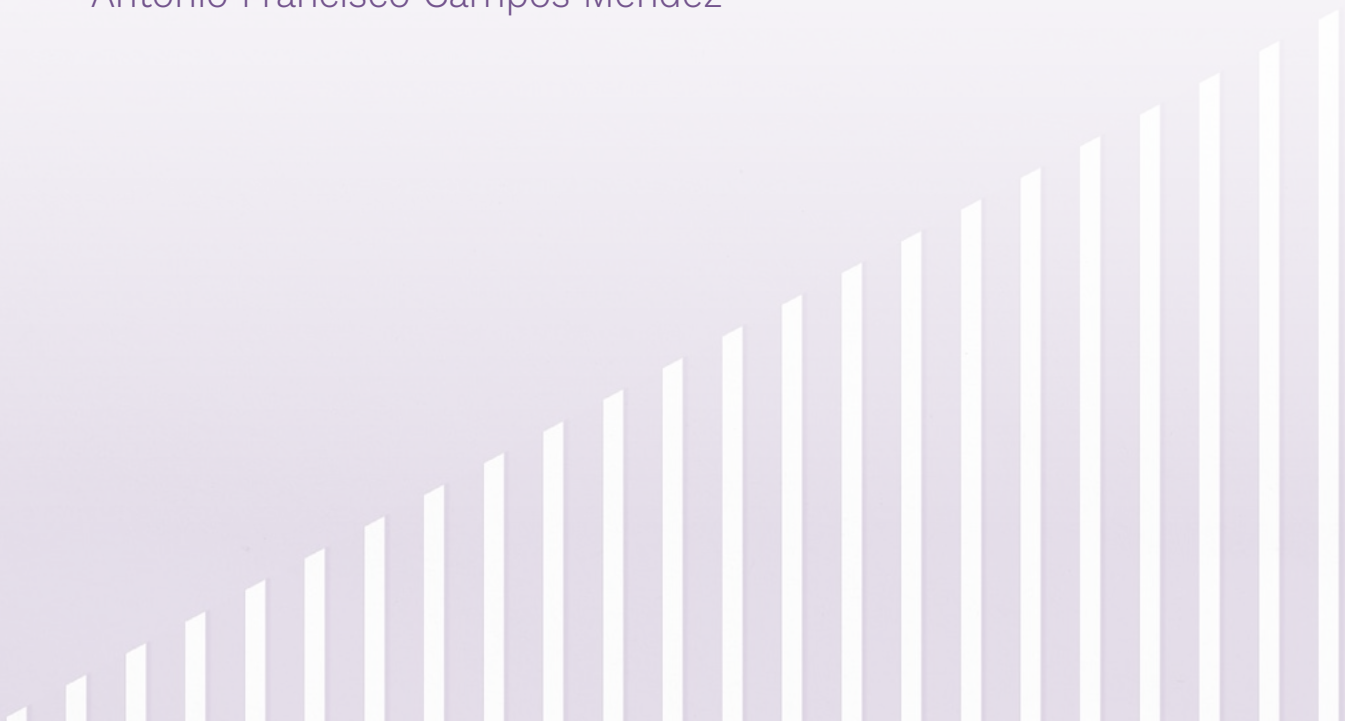
- 335-359. Disponible en: https://www.academia.edu/36821866/El_video-juego_como_experencia [consulta: 10/12/2024].
- PapawaGaming [@papawagaming8627] (9 de Agosto de 2019): *Evolution of Street Fighter Select Screen & VS (1991 to 2018)* [vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=xSriH2ZpgXE&t=39s> [consulta: 16/12/2024].
- PrimeX Shinobi [@PRiMExSHiNOBi] (8 de octubre de 2012): *Dead or Alive 5 - All Female Character Losing Animations* [vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=BB-RjP3hFmU> [consulta: 16/12/2024].
- ProsafiaGaming [@ProsafiaGaming] (8 de agosto de 2017): *Evolution of Mario rescues Princess Peach (1985-2017)* [vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=FyAOQtOVhWY> [consulta: 16/12/2024].
- Quinn, Zoë (2017): *Crash Override: How Gamergate (Nearly) Destroyed My Life, and How We Can Win the Fight Against Online Hate*. Nueva York: PublicAffairs.
- RicharBetaCode [@richar1979BetaCode] (20 de abril de 2014): *ICO / Let's Play en Español / Capítulo 2* [vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=SySzTKyDbUA&t=157s> [consulta: 16/12/2024].
- SammiiCake Gaming [@SammiiCake] (29 de marzo de 2017): *Blades of the Yiga - Recovered Memory #7 - The Legend of Zelda: Breath of the Wild* [vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=Lz-6cSozQdw> [consulta: 16/12/2024].
- Sapos y Princesas (3 de abril de 2024). «La mujer en el mundo del videojuego: más programadoras y más personajes protagonistas», *Sapos y Princesas*. <https://saposyprincesas.elmundo.es/consejos/actualidad/mujer-videojuego> [consulta: 16/12/2024].
- Sarkeesian, Anita (2013): *Tropes vs Women in Video Games* [vídeos]. *Feminist Frequency*. <https://feministfrequency.com/series/tropes-vs-women-in-video-games/> [consulta: 18/12/2024].

- Sedeño, Ana (2010): «Videojuegos como dispositivos culturales: las competencias espaciales en educación», *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 17, 34, 183-189. DOI: <https://doi.org/10.3916/C34-2010-03-018>
- Valverde, Rosana (26 de abril de 2022): «Así son las mujeres gamers en España», *KANTAR*. <https://www.kantar.com/es/Inspiracion/Tecnologia/Datos-mujeres-y-videojuegos> [consulta: 10/12/2024].
- Vaquero, Gisela [@uoc] (20 de enero de 2020): *Visibilizar a las mujeres en el diseño de videojuegos* [vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=ePky-2J9Dw8&t=598s>
- Vila, Juan (18 de junio de 2020): «Gisela Vaquero: “La industria de los videojuegos se ha dado cuenta de que necesita más mujeres”», *Blog Universitat Oberta de Catalunya*. <https://blogs.uoc.edu/informatica/es/mujeres-videojuegos/> [consulta: 10/12/2024].

Listado de autoras

Sara Rebollo-Bueno
María Sánchez-Ramos
(coordinadoras)

Rosa Pedrero Núñez
Sofía Otero Escudero
Belén Zurbano-Berenguer
Laura Martínez Jiménez
Silvia Rusiñol Romero
Marina Ramos Serrano
María del Mar Rubio Hernández Víctor
Hernández-Santaolalla Aguilar Samuel
Fernández Pichel
Virginia Guarinos Galán
Cristina Pérez de Algaba Chicano
Irene Raya Bravo
Antonio Francisco Campos Méndez



colección **INFORMES**

Esta obra recoge el proyecto GENDERMEDIAL de alfabetización mediática por la igualdad desarrollado por docentes de la Facultad de Comunicación con hombres reclusos del Centro Penitenciario Sevilla II. La intervención educativa consta de ocho talleres diseñados para hacer frente al problema social de las violencias contra las mujeres desde los medios. Los contenidos entrenan la mirada con perspectiva feminista y abordan la identificación de desigualdades de género en las tres disciplinas de la comunicación: Publicidad y Relaciones Públicas, Comunicación Audiovisual y Periodismo. Los capítulos desglosan el material educativo, el contexto y la experiencia docente empleando el cine, la publicidad o la prensa para combatir bulos machistas, roles de género y mitos del amor romántico, entre otros.