

Dra. Estibaliz LINARES-BAHILLO

Universidad de Deusto. España. estibaliz.linares@deusto.es

Dra. Iratxe ARISTEGUI-FRADUA

Universidad de Deusto. España. iariste@deusto.es

Dra. Usue BELOKI-MARAÑÓN

Universidad de Deusto. España. usue.beloki@deusto.es

YouTube, una plataforma para la (in)formación, relación, comunicación, diversión, y gestión de identidades (de género) en la natividad digital

YouTube, a platform for (in)formation, relationship, communication, fun, and (gender) identities within the context of digital natives

Fechas | Recepción: 17/11/2018 - Revisión: 06/12/2018 - En edición: 18/12/2018 - Publicación final: 01/01/2019

Resumen

El presente artículo utiliza una metodología cualitativa y perspectiva de género para explorar la realidad y el uso que realizan la natividad digital de la plataforma de YouTube. Para ello, se han realizado seis grupos de discusión con el alumnado de Bizkaia de 1º ESO (3 de chicas y 3 de chicos). Estos grupos permiten explorar los canales más visitados por chicas y chicos, analizar la importancia de este medio digital y social en su vida, identificar los esquemas y códigos de género que se reproducen; y conocer formas de ciberviolencia machistas en YouTube. Entre los resultados más representativos se pueden destacar que YouTube es percibido como un canal de diversión, de comunicación, aprendizaje, exploración de identidades y realidades. Así, las y los YouTubers se han convertido en los referentes a seguir, escuchar y por los que (in)formarse. Además, se identifica que las chicas prefieren y ven canales relacionados con la belleza y moda, mientras que los chicos prefieren aquellos que son "gamers". Asimismo, se detecta que dentro de esta plataforma se reproducen distintas formas de ciberviolencias machistas. Sin embargo, también existen canales alternativos que generan espacios de ruptura de esquemas de género.

Palabras clave

Adolescentes; género; referentes; YouTube.

Abstract

This project seeks to explore the current situation and adolescents' use of the YouTube platform by means of a qualitative methodology and gender perspective. Accordingly, six discussion groups comprising students from the first year of Secondary Education (three male groups and three female groups) in Biscay (Spain) were established. These groups made it possible to explore the most visited channels, to analyse the importance of these social and digital media, to identify the gender patterns and codes, and to become aware of the forms of macho-driven cyberviolence on YouTube. Among the most representative results, YouTube is perceived as a channel for obtaining fun, communication, learning, and for exploring alternative identities and realities. Moreover, YouTubers have become referents to be followed, listened to and to be (in)formed. The results also revealed that girls prefer and watch channels focusing on beauty and fashion, whereas boys prefer those relating to gamers. In this sense, this platform shows a variety of macho-driven cyberviolence. However, there are also alternative channels generating spaces for different gender patterns.

Keywords

Adolescents; gender; referents; YouTube.

1. Introducción

La adolescencia es una etapa crucial para la generación y exploración de identidades, y, por consecuencia, para la asimilación y externalización de los esquemas de género adquiridos en las etapas más tempranas; por lo que se consolida como período importante para la comprensión de identidades de género. Además, tal y como apuntan las fuentes, en ella se generan códigos, normas y pautas concretas de comunicación, relación y gestión de identidades que precisan de su estudio (Tubert, 2008; Pineda & Aliño, 1999; Rovira, 2001; Frosh, Phoenix, & Pattman, 2002: 67; Martino & Pallota-Chiarolli, 2005; Renold, 2007).

Esta etapa transcurre como un proceso subjetivo que se caracteriza por explorar sus identidades, y orientaciones sexuales, que además convergen y conviven con –y también hacen frente a– un sinfín de contradicciones, que posicionan a la adolescencia como un momento clave para confrontar el “deber ser”, y a la vez, dar respuesta a sus deseos e inquietudes (Tubert, 2008). En este sentido, diferentes fuentes consultadas (Buckingham & Bragg, 2004; Martino & Pallota-Chiarolli, 2005; Renold, 2007) aseguran que la adolescencia convive en la complejidad propia de la era post-moderna –en los que se impregnan e los intereses neoliberales, mensajes contradictorios y ambivalentes–, y en la que se tienen que desenvolver en un amasijo interminable de interconexiones que genera las Tecnologías de la Relación, Información y Comunicación (de aquí en adelante TRIC).

Como aseguran Castells (2005); Instituto de la Mujer (2008); y Zafra (2010), estos medios de comunicación, información y relación han generado cambios sustanciales en las formas de ser, estar, y convivir de las personas adolescentes. Sus vidas –y las de toda la humanidad– han quedado “enganchadas” a estas herramientas de interacción; y así, a las nuevas generaciones se les ha denominado la natividad digital (Delegación del Gobierno para la Violencia de Género, 2014; Megias & Ballesteros, 2014). Ello ha supuesto que para sumergirse en la cultura de la adolescencia resulte imprescindible comprender las relaciones que gestan en estos medios de comunicación y relación.

Es indudable que las TRIC han revestido la adolescencia de comodidades, posibilidades y avances en lo que confiere a sus formas de participación social y política, y aspectos más subversivos, como la flexibilidad que dotan estos instrumentos para reconstruir y modificar las corporalidades e identidades, o la amplitud que dan para explorar nuevos espacios y generar conexiones intercontinentales. No obstante, tal y como recogen diferentes fuentes, este desarrollo tecnológico, social y cultural, también se reproducen mecanismos dañinos y encorsetados sobrevenidos por los condicionamientos tradicionales provenientes del mundo “off line”, como es el caso del sistema patriarcal y cultura machista (Zafra, 2005a, 2010; Wajcman, 2004; Bourdieu, 1999; García & Nuñez, 2008).

En esta ambivalente realidad digital descrita, las personas adolescentes utilizan diversos medios de comunicación y relación, como las redes sociales, o los videojuegos. Sin embargo, como apunta que el informe elaborado por Livingstone, Kirwil, Ponte, & Staksrud (2013) y Blanco-Ruiz & Sainz-de-Baranda (2018), entre todos ellos merece destacarse el canal emergente de YouTube. Este canal, como se refleja en los informes, se posiciona como lugar referente de información y formación de las personas adolescentes. Una plataforma polivalente en la que la adolescencia ha encontrado, también, su lugar de encontrar referentes mediáticos, desbancando, inclusive, a medios de transmisión tan referentes como la televisión; pero, que tal y como apuntan Blanco-Ruiz & Sainz-de-Baranda (2018), mientras que se dan espacios alternativos para las identidades sexuales, también se están reproduciendo estereotipos de género.

En consecuencia, este artículo atiende a los intereses de analizar la importancia de este medio digital y social en la vida de las y los nativos digitales y querer explorar los canales de YouTube más visitados por chicas y chicos, además de poder identificar si se integran o no esquemas y códigos de género en este medio, pudiendo, asimismo, averiguar si se dan formas de ciberviolencias machistas en este canal.

A pesar de querer abarcar y trabajar los presentes intereses, el artículo no atiende a criterios generalizables y se adentra en un contexto concreto, como es el caso de tres institutos de Bizkaia y en las aulas de 1º de la ESO^[1]. De tal modo, a través de la metodología cualitativa y el uso de la técnica de grupos de discusión (6 grupos: 3 de chicas y 3 de chicos), se sigue profundizar en las palabras y en la intrasubjetividad de la adolescencia, y dar solidez a los intereses.

Para ello, y antes de abarcar en el apartado metodológico y en los discursos de las personas adolescentes, el presente artículo realiza una breve contextualización teórica en la que se trabajan aspectos esenciales para comprender el objeto de estudio descrito, que en este caso son los esquemas de género que integra la natividad digital, así como el uso que realizan de las TRIC desde una perspectiva de género. Por lo que, en este recorrido teórico, no se busca un enmarque profundo del uso que realizan de YouTube, sino establecer un soporte para comprender aquello que quiere ser estudiado. Así, tras el marco metodológico y el análisis de estos 6 grupos de discusión, se acaba con unas conclusiones que, además de aportar luz a

las cuestiones descritas, también encaminan otras cuestiones y futuras líneas de trabajo. Es, en definitiva, un trabajo exploratorio, sin inquietudes generalizadoras, por el que se bucea en la intrasubjetividad de la adolescencia y comprender las relaciones y contenidos que se dan en uno de los canales más utilizados por la adolescencia, YouTube.

2. Esquemas y códigos de género impregnados en la natividad digital

Connell (1995), Lagarde (1990), y De Beauvoir (1949) apuntan que los esquemas de género requieren ser estudiados y reconocidos en cada contexto histórico y sociocultural, y comprenderlos en las posibles diferencias que se puedan dar en los códigos reproducidos en cada etapa vital. Por lo que, si bien en el sistema occidental en la configuración de las relaciones de los géneros se dan atributos comunes en el que se reproduce una dicotomía de género opuesta, antagónica e impuesta, en relación a mujeres/varones; naturaleza/cultura; doméstico/público; sentimiento/razón; reproducción/producción (Maquieira, 2001: 151), cabe estudiar, de forma breve, aquellos códigos de género (feminidades/masculinidades) frecuentes en la adolescencia.

Buckingham & Bragg (2004) señalan que la interiorización de la feminidad comienza por la identificación con la comunidad, sentirse y reconocerse como "WE", antes que "I". Así, comienzan a cobrar sentido los sesgos que han ido impregnándose en sus esquemas, y las chicas empiezan a experimentar la gran importancia que adquieren sus cuerpos, ya que las feminidades han quedado diseñadas bajo el halo patriarcal y capitalista, siempre dependientes de la mirada externa para su autoafirmación (Martino & Pallota-Chiarolli, 2005: 99; De Beauvoir, 1949). Por lo que la construcción de "mujer objeto" constituye uno de los elementos fundamentales de la feminidad normativa. Ello hace que las chicas, en palabras de De Beauvoir (1949), vivan esta etapa como "el trabajo de la adolescencia".

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

De este modo, las chicas conviven con una hipervigilancia constante del sistema patriarcal, siendo sus cuerpos y sexualidades producto de opresión y encorsetamiento. Para ello se dan diferentes mecanismos como la estigmatización o el uso de palabras sexistas y machistas (como "putas", "zorras" o "guarras"), y, por ende, se mantienen los poderes asimétricos, en este caso, también, en la adolescencia (Renold, 2007).

Sumergidas en estas contradicciones, Martino & Pallota-Chiarolli (2005: 99) plantean que en las chicas se construyen diferentes arquetipos de feminidades, que las cataloga como: las "estudiosas, serias, obstinadas, maduras..." (serían feminidades deseadas y valoradas desde las perspectivas adultas, y sin embargo, menos deseada por los chicos); "las cools" (las chicas que salen de fiesta, beben, visten determinadas ropas de marca que son consideradas como "ways", y especialmente son aquellas que mantienen corporalidades semejantes a los cánones de belleza establecidos y mascados por la sociedad capitalista y heteronormativa); las "girlies" (niñatas, aquellas que enfatizan la feminidad más tradicional y únicamente muestran preocupación por la ropa y la belleza); las "bad girl" (aquellas que rompieron con la pasividad sexual y "bondad" de la feminidad); o finalmente, "las dominantas" o "marimachos" descritas por Renold (2007) (feminidades que toman como referencia los patrones masculinos, y se comportan como ellos. Son agresivas, ejercen acoso hacia otros chicos que rompen con las normas masculinas...) [2].

Estos arquetipos ayudan a comprender la complejidad de la cultura de la adolescencia y a no ver a la feminidad como un estado monolítico y estático, sino como un constructo que varía dependiendo del sistema o contexto determinado. No obstante, asumiendo lo planteado, podemos afirmar que el cuerpo y la sexualidad de las chicas son territorios que quedan oprimidos y controlados por la masculinidad. Las feminidades normativas se estructuran en torno a aparecer sexualmente atractivas para la masculinidad, lo que genera sentimientos frustrantes y ansiosos en las chicas, en el caso de no conseguir este objetivo. Por ejemplo, la sexualidad es un arma recurrente por parte de los chicos para seguir estableciendo estas jerarquías de género (Martino & Pallota-Chiarolli, 2005).

Al contrario, los chicos aprenden su sexualidad desde categorías libres e independientes. Ellos, siempre y cuando se mantengan en su heterosexualidad, se presentan con una actitud sexualmente abierta, segura, e incluso agresiva (Buckingham & Bragg, 2004; Megias & Ballesteros, 2014; Ruiz, 2014). Como señala De

Beauvoir (1949: 437): "los impulsos no hacen más que confirmar en el hombre el orgullo que nace de su cuerpo: descubre en ellos el signo de la trascendencia de su poder".

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

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

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

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

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

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

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

Esta visualización induce a generar jerarquías, en las que los chicos se establecen como superiores a las chicas, o mejor dicho, se sitúan como dominantes las masculinidades más hegemónicas (ligadas a la fuerza, dureza, deporte, altanería, heterosexualidad...); que, además, son validadas y legitimadas tanto por chicos y chicas, y así, es habitual encontrar expresiones en las chicas de que les gusta los "chicos malos" (Buckingham & Bragg, 2004; Martino & Pallota-Chiarolli, 2005; Megias & Ballesteros, 2014). También, y al mismo tiempo, aquellos chicos que integran en sus formas de actuar los rasgos asociados a la masculinidad hegemónica es habitual que quieran asegurarse un status superior basado en menospreciar, por un lado, a las ya mencionadas masculinidades no hegemónicas; y, por el otro, el mundo femenino, riéndose de las chicas, ejerciendo violencia o insultándolas (Martino & Pallota-Chiarolli, 2005).

99). Sin embargo, tal y como apunta Renold (2007) con la frase “los chicos son como son” se normaliza todas estas formas de violencias y agresiones machistas, por lo que el denominado “bullying” debería comprenderse desde la transversalización y las lecturas de género y sexualidades, y comprenderla como “crueldades normativas” (Ringrose & Renold, 2010).

Renold (2002) apunta que dentro de estas formas de ejercer violencia se generan violencias específicas. La autora especifica tres formas de violencia:

- Acoso heterosexual: generar un espacio intimidatorio, molesto y ofensivo de carácter sexual. Es de chicos a chicas. Suele tener un contenido violento y agresivo, contra las chicas y detrás se esconde la misoginia. Es una forma de reformular y mantener su heteronomía patriarcal y su estatus, refuerzan su superioridad.
- Acoso homofóbico: Toda persona que no represente lo impuesto desde la heteronormatividad desciende escalones y posiciones. Así, es recurrente utilizar la palabra “gay” como insulto, o acosar a aquellas personas que escapen de las normas patriarcales.
- Acoso heterosexista: todos aquellos comportamientos que tengan carga de género, y posicionen la masculinidad en estadios superiores.

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

3. Algunos apuntes del uso que realiza la natividad digital de las TRIC (y en concreto de YouTube), desde una perspectiva de género

En el contexto descrito, y siendo conscientes que para la adolescencia las TRIC son elementos esenciales para su comunicación y relación, resulta imprescindible analizar cómo se reproducen estos esquemas de género en un medio digital en el que la imagen y el video toma una especial relevancia, y en el que se dan un sinfín de interconexiones globales y sumamente complejas (Turkle 1997; Alcañiz, 2001; Boix, Fraga & Sedón, 2001; Castaño & Caprile, 2010; Castaño, 2005, 2008; Zafra, 2005a, 2005b, 2010; Díaz, 2001; Wajcman, 2004; Instituto de la Mujer, 2008; Haraway, 1991).

De tal modo, la Red no escapa de estos condicionamientos de género, y tal y como Fernández & Wilding (2002) y Briadotti (2002) expresan, en el mundo on-line se ha impregnado una hegemonía visual, en el que el lenguaje, las imágenes y/o los colores, además de los contenidos representan atributos deseados de los sistemas de género. Como ejemplo, se puede optar por los videojuegos, ya que, como señalan las fuentes, en estos es común encontrar una imagen hegemónica de masculinidad agresiva, poco solidaria y siempre dispuesto al combate; o las propias páginas web que pueden visitar las personas adolescentes (incluyendo los videojuegos) que sus contenidos se confeccionen en base a imágenes estereotipadas. Es decir, las páginas y videojuegos cuyos contenidos están relacionados con la belleza, la moda, la maternidad o la cocina se caracterizan por una sobrecarga de códigos y lenguaje e imágenes dirigidos al género femenino; mientras que en aquellas que albergan contenidos típicos de automoción, deporte o pornografía, el lenguaje se produce de forma agresiva y directa, y se dirige a un público masculino (Bonder, 2012; Larrondo, 2005; Mascheroni & Cuman, 2014; Zafra, 2005b; Gómez, 2008).

Asimismo, cabe mencionar la importancia que toma la imagen y lo visual en la que se soportan canales como las redes sociales, o la propia plataforma de YouTube. En palabras de Zafra (2005b; 2010) y Blanco-Ruiz & Sainz-de-Baranda (2018), atendemos a una violencia simbólica digital que utiliza como método coercitivo la imagen, ya que esta se ha ubicado como medio principal de comunicación y representación personal. El mundo virtual es una estructura visual de la imagen deseada que proyectamos a las demás usuarias y usuarios de Internet para que la vean y valoren. De esta manera, estas imágenes deseadas vienen patronadas, diseñadas y encorsetadas por las representaciones de valores y construcciones socialmente acordadas. Es decir, nos gestionamos identidades propias e inventadas, o como las denomina la autora, las “second life” o los “SIMs”. Se crea, pues, un ideal y canon del propio cuerpo que se valora, y su instrumento de medida se convierte en la propia imagen; que genera una vulnerabilidad física, una visión carencial del propio cuerpo, creando una inconformidad corpórea. Esto es, lo ideal pasa al ámbito de la representación, y lo diferente se convierte en enfermo o imperfecto (Zafra, 2010).

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

Zafra (2010) señala que en Red todo transcurre con una alta velocidad, y delante de la persona pueden llegar a transcurrir miles de imágenes estereotipadas y sexistas, lo que desemboca en una autodescripción estereotipada, y en la creación de avatares estereotipados; reproduciéndonos como miradas "del otro", y buscando la identificación grupal. Así, considerando la importancia que toma la corporalidad, especialmente en las chicas, y el formar parte "de" la adolescencia, y contando la carga de estereotipos y esquemas de género del que parten, la Red, y, por ende, el uso que hacen de ella se convierten en espacios sesgados por razón de género, en el que se reproduce una asimetría y dicotomía de poderes.

Es más, algunos estudios (Castaño, Marín & Martínez, 2009; Gobierno Vasco, 2013; Observatorio e Igualdad, 2011) aseguran que las relaciones de las personas adolescentes se han ido complejizando y estas quedarían mediadas por los códigos y los esquemas de género, lo que generaría una "Tercera Brecha Digital de Género", entendida, así, como las distintas formas de utilización, de las TRIC según los esquemas de género. De tal modo, se podría suponer que uno de los canales por el que se puede sustentar esta brecha digital de género es YouTube.

Al unísono, que se dan estas formas de hegemonía patriarcal, diferentes fuentes apuntan, que las personas adolescentes (y la ciudadanía en general) encuentran en la Red –como puede ser YouTube- espacios sumamente subversivos para la ruptura de los esquemas de género y exploración de identidades no-normativas (Haraway, 1991; Plant, 1998; Turkle, 1997; Zafra, 2005b; Blanco-Ruiz & Sainz-de-Baranda, 2018). De hecho, tal y como refieren las (Ciber)feministas, la Red ha posibilitado la ausencia corpórea y otras formas interacción humana. Ello ha dado paso a discursos que albergan posibilidades de subversión y cambio en los esquemas de género, pudiendo hablar de ciborgs, postcuerpos o cuerpos subvertidos.

Desde este sentir, y siendo conscientes de que la vida virtual se sumerge en una ambivalencia constante, se considera importante albergar un análisis profundo –desde perspectiva de género- del uso que realiza las personas adolescentes de YouTube, ya que como se apuntaba, es una de las plataformas con mayor auge y que más presentes están en su cultura y rutina. Dicho lo cual, es importante referir que a esta plataforma se la comprende, tal y como Cabezeulo (2008); Gómez (2008); Christakis & Fowler (2010); y Zafra (2010) apuntan, como un espacio para el podcasting, en la que la actividad principal es generar archivos de sonido, texto e imagen, que es distribuido comúnmente mediante RSS, para que esté al alcance de cualquier persona. Esta amplia cobertura y ploviancia convierten a YouTube en un escenario rico para su análisis.

Asimismo, como apuntan Blanco-Ruiz & Sainz-de-Baranda (2018), en la plataforma se están dando espacios sumamente ricos para la visibilización de la diversidad sexual e identitaria, y, sin embargo -y al mismo tiempo-, se detectan espacios segregados y que comprenden de códigos y patrones de género, como la estandarización de las corporalidades femeninas y las presiones capitalistas sobre moda y belleza femenina. Por lo que atendiendo a estos inicios, desde luego cabe plantearse ¿utilizan de forma distinta chicas y chicos este canal? ¿en YouTube se dan espacios tradicionales hegemónicos donde se reproducen estereotipos de género?, y, en su caso, ¿se reproducen ciberviolencias machistas? o, por lo contrario, tal como apuntan las ciberfeministas, ¿son más bien espacios de subversión?

4. Metodología para recoger las voces de la natividad digital

En consonancia con las preguntas antes apuntadas, y considerando el objeto de estudio del presente artículo es el análisis desde perspectiva de género del uso que realiza la natividad digital de Bizkaia de YouTube, se utiliza una metodología cualitativa, ya que como describen Taylor & Bogdan (2000:19) Ruiz Olabuenaga (2012: 44), esta nos permite estudiar la dimensión subjetiva, adentrarnos en las palabras, creencias y opiniones, pudiendo conocer en su esencia los significados intersubjetivos del hecho que quiere ser estudiado. En este sentido se acotan los siguientes objetivos:

- 1) Explorar los canales de YouTube más visitados por chicas y chicos de Bizkaia;

- 2) Analizar la importancia de este medio digital y social en la vida de las y los nativos digitales de Bizkaia;
- 3) Identificar los esquemas y códigos de género que se reproducen en los distintos canales visitados por la adolescencia de Bizkaia;
- 4) Conocer formas de ciberviolencia machistas que se reproducen a en este medio digital.

En base a estos objetivos, se escoge la técnica de los grupos de discusión, ya que nos permite adentrarnos en la intrasubjetividad de las personas adolescentes que participan, y se consigue explorar de forma rica y complementaria en los intereses propuestos. De este modo, la técnica ayuda a crear y simular espacios de dialogo, por lo que se convierte en una teatralización de expresión de ideologías sociales y producción de discursos (Ibañez, 2010; Gutiérrez, 2008). Ello ayuda a comprender el imaginario cultural de las personas adolescentes que participan, y entender los usos que realizan chicas y chicos de YouTube, y así como profundizar en lo hondo de los esquemas y códigos de género.

Para la participación, se establecen los siguientes criterios: 1) pertenezcan a tres institutos diferentes pertenecientes de Bizkaia; 2) que el instituto esté contemplado por el Directorio del Departamento de Educación de Gobierno Vasco^[3]; 3) que por cada instituto haya un grupo solo de chicas, y otro solo de chicos; 4) que sea alumnado perteneciente al curso de 1º de la ESO; y 5) que en cada grupo (de chicas y chicos) participen entre 8 y 12 personas^[4]. Con estos criterios la participación los grupos de discusión quedan conformados de la siguiente manera^[5]:

Tabla 1: N° de chicas y chicos participantes por cada instituto

Institutos de Bizkaia	Nº de Chicas	Nº Chicos
Instituto 1	A (12)	B (9)
Instituto 2	C (13)	D (9)
Instituto 3	E (8)	F (12)
Total	33 chicas	30 chicos

Fuente: elaboración propia.

Si bien, la muestra no es amplia, como precisa Hesse-Biber & Leavy (2011), al ser una técnica interpretativa no requiere de ella para profundizar en vivencias y experiencias; además, el estudio no pretende incorporar resultados generalizables. Otra limitación que se precisa destacar es la referente a la conformación y organización de los grupos. Dado que la misma organización se gestionaba a través del centro escolar no siempre resultó fácil y, a veces, costaba que mantuviesen los criterios propuestos.

5. YouTube un espacio para la subversión y reproducción de los sistemas de género: Resultados del análisis de las voces de la natividad digital de Bizkaia

Profundizar en las palabras y en la subjetividad de las personas adolescentes que han participado en los seis grupos de discusión ha permitido recoger información valiosa acerca de la realidad que vive la adolescencia más temprana en YouTube.

A través de las palabras de las personas adolescentes, se puede asegurar que YouTube se sitúa como uno de los principales canales tecnológicos de relación e información más utilizados por la natividad digital, tal y como ya habían pronosticado Livingstone, Kirwil, Ponte & Staksrud (2013) y Blanco-Ruiz & Sainz-de-Baranda (2018). Ellas y ellos señalan lo mucho que les gusta ver videos en YouTube, y describen a este medio como un canal de información, formación, diversión y exploración. Se convierte, así, en canal polivalente, en el que encuentran un espacio ilimitado de información y contenido inagotable, donde se reúnen una infinidad de personas anónimas dispuestas a compartir sus ideas, pensamientos, opiniones, realidades y culturas distintas, conexión de países diversos... y todo ello a tan solo un "click".

Un formato que atrae tanto a las personas adolescentes que desbanca a otros canales de información y entretenimiento como la televisión, ya que, según estas, este medio emite una infinidad de contenido que otros medios de comunicación no proyectan. Esta potencialidad no ha pasado desapercibida para la ciudadanía, y ha encontrado en ella la posibilidad de generar más información de forma individualizada, surgiendo lo que se denomina como "YouTuber".

De esta forma, las y los YouTubers serían aquellas personas que se graban a sí mismas con la intención tratar temas en concreto, exponer sus opiniones, explicar estrategias de juego o maquillaje. De este modo, todas las chicas y los chicos que han participado en los grupos de discusión cuentan que siguen a estas personas. Veamos algunos discursos:

A2 (chica, 11 años): Cuando se les pregunta si ven YouTubers.

C4 (chica, 11 años): Las y los YouTubers son lo mejor, puedes ver de todo.

A9 (chica, 11 años): Entre la tele, y YouTube me quedo con YouTube. Son mejores, porque puedes ver de todo,

D7 (chico, 12 años): Cuando me castigan sin Play, veo YouTubers que son la leche.

F5 (chico, 11 años): Al final lo bueno de YouTube es que puedes ver lo que quieras, y como quieras. Algunos son muy divertidos, otros aprendes...

Rescatando las palabras de las personas adolescentes, se encuentra que, para estas, las y los YouTubers suponen personajes entretenidos y divertidos, y que les permiten explorar otras realidades y/o conocer más acerca de un tema que lo encuentran interesante. Lo ven como un canal de exploración y vía para exponer sus opiniones, intereses y habilidades. Tanto es así, que varias personas refieren ser YouTubers y/o conocer a amistades cercanas que aprovechan esta plataforma para subir videos, tal y como refiere la propia adolescencia:

A4 (chica, 12 años): Tengo algunas amigas que son YouTubers, y hablan de sus vidas, o se sacan fotos con música, Musicalys.

D11 (chico, 11 años): Yo soy YouTuber, y D2 también.

B6 (chico, 12 años): De nuestra edad hay muchos chicos que se suben videos jugando.

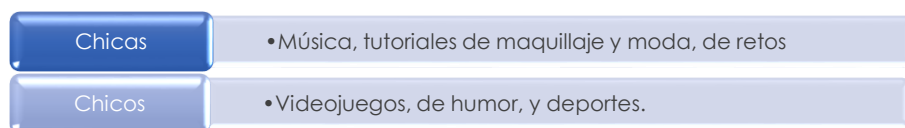
F11 (chico, 12 años): Yo subo vídeos de juegos, sobre todo jugando al Fornite con amigos.

Ello nos revela que la adolescencia que ha participado convive con esta plataforma, y rompe incondicionalmente las barreras de la intimidad y jerarquía asimétrica de la información. Para ellas y ellos se convierte una vía de expresión de sus identidades y gustos. Además, cabe reflexionar sobre la importancia que dan al valor económico, de hecho, aún solo teniendo 11 y 12 años, la mayoría lo que más valora de ser YouTuber es el dinero. Este hecho lleva a cuestionar cómo el sistema capitalista toma una relativa importancia en los imaginarios culturales de las personas adolescentes, siendo el valor económico sinónimo de triunfo.

En este mismo sentido, varios grupos hablan sobre la intersección del capitalismo en este canal. Así, las marcas comerciales no dejan escapar estas plataformas y personajes con tanto alcance para publicitar sus productos. De hecho, tal y como explican, cuantos más productos publiciten en sus videos, más dinero ganan, y, por tanto, YouTube les añade antes en videos sugeridos, y, en consecuencia, se convierten en piezas clave de la plataforma, consiguiendo más personas suscriptoras y seguidoras. Responden a los ideales del sistema capitalista, al convertirse en referentes de difusión y comercialización de producto.

Ahora bien, si ahondamos en el discurso, y exploramos los usos que refieren que hacen, y los contenidos que ven, encontramos que existen diferencias entre chicas y chicos. Específicamente, las chicas y los chicos dicen ver los videos que aparecen en la Ilustración 1:

Ilustración 1. Videos más vistos en YouTube, según sexo



Fuente: elaboración propia.

Según las propias chicas, el contenido que más ven se refiere a la música, mientras que los chicos mencionan especialmente los videojuegos. Al preguntarles por las personas YouTuber que siguen, encontramos los datos que aparecen en la Ilustración 2:

Ilustración 2. YouTuber más seguidas y seguidos, según sexo

Chicas	•Yuya, YellowMellow, Dulceida, AuronPlay, ElRubius, Tripletz
Chicos	•AuronPlay, ElRusbis, Wismichu, Vegetta777, Elniñopolla

Fuente: elaboración propia.

Vemos que chicas y chicos ven y siguen de forma diferenciada el contenido que proporciona la plataforma estudiada. En reflejo a los esquemas de género –que se recogían en el apartado teórico–, las chicas prefieren videos relacionados con el cuidado personal y la música, mientras que los chicos se centran especialmente en un mundo que exige la exposición de la masculinidad, los videojuegos. Dicho de otro modo, en este espacio se acaba diseñando un universo sexualizado.

En esta misma línea, las diferencias se centran no únicamente en el uso que hacen las personas entrevistadas, sino también en el tipo de contenido que suben sus protagonistas. Basado en la cosmología sexualizada, y como argumenta la propia adolescencia, mientras que las chicas YouTubers suben videos sobre maquillaje, peinados, hablan de moda, cuentan su vida personal..., los chicos realizan videos más activos en los que participan en retos, realizan bromas, critican a otras personas, y, sobre todo –tal y como especifican diferentes chicas y chicos– reproducen videos sobre videojuegos. Según relatan ellas y ellos:

A8 (chica, 11 años): Yo veo que lo que me gusta a mí, no les gusta a los de mi clase. Ellos ven sobre todo de videojuegos, y nosotras más música o tutoriales.

C3 (chica, 12 años): Pues que los chicos suben cosas de chicos y las chicas cosas de chicas.

E6 (chica, 11 años): Generalmente las chicas YouTuber tienen menos suscriptores, porque generalmente la mayoría sube videos de moda y cosas así. Pero los chicos no suben ese tipo de videos, ellos suben videos de bromas, cámaras ocultas...

D5 (chico, 11 años): Yo, sobre todo, veo YouTube para ver cosas de Fornite.

F5 (chico, 12 años): Yo solo veo videos de juegos y deporte.

E5 (chica, 12 años): Yo creo que las chicas no suben tantos videos de videojuegos.

Si nos adentramos en los discursos de los chicos, y rescatamos el marco teórico, se puede detectar un importante encorsetamiento de género. Es decir, mientras que alguna chica menciona seguir algún YouTuber chico, y ver videos de juegos, algún chico (como D5) apunta que le divierte más lo de "los chicos", y diferentes chicos mantienen no conocer a ninguna chica YouTuber, y los que menos mencionan alguna chica "gamer" (persona que juega a los videojuegos).

Sus discursos permiten identificar que los esquemas masculinos necesitan marcar barreras diferenciadoras. Por ello, los chicos reafirman la necesidad de desvincularse con todo aquello que se cataloga como "femenino" (Buckingham & Bragg, 2004; Kehily, 2009; Martino & Pallota-Chiarolli, 2005; Renold, 2007).

Asimismo, se considera importante destacar el androcentrismo que se impregna en estas estructuras. Muchas de las chicas, y la gran mayoría de los chicos, señalan que los principales agentes de esta difusión –y viralización– son chicos, y mencionan que son ellos los que más "seguidores" mueven, y, por ende, más poder adquisitivo tienen. De hecho, en sus palabras se puede detectar que también se estructure un posible techo de cristal (aunque para realizar esta afirmación se requiere de datos más estadísticos y profundos). Como dicen las personas adolescentes:

A8 (chica, 11 años): Los que más visualizaciones tienen son los chicos.

C5 (chica, 12 años): Los chicos ganan más y las chicas menos.

B1 (chico, 11 años): Además, las mujeres que hacen videos de comedia en YouTube son menos importantes que los chicos, entonces ganan menos.

Ante estas segregaciones se recoge el análisis que hacen las chicas y algún chico que han adoptado una perspectiva más crítica. En opinión de estas los YouTubers que son masivamente seguidos principalmente por los chicos, sustentan sus videos en la crítica y burla ajena, aspecto que no les gusta y rechazan; inclusive, en este tipo de videos encuentran comentarios homófobos, y machistas. Sobre esto nos hablan:

E2 (chica, 11 años): Hay un Youtuber, Dalasreview, que nos insulta mucho a las chicas.

A11 (chica, 11 años): Por ejemplo, hay YouTubers que no se cansa de insultar a las mujeres en twitter, está todo el rato menospreciándonos, y, aun así, les siguen siguiendo, entre ellas mujeres...

C5 (chica, 12 años): Los chicos sobre todo ven videos súper machistas.

Por el contrario, muchos de los chicos que han participado en los grupos normalizan estos comentarios, y los catalogan de "humor", o como una "simple" representación ante una audiencia. En este sentido, los chicos alegan que esta plataforma requiere de una "la libertad", y respaldan la "libre opinión", independientemente de que esta sea machista, xenófoba o racista. Según ellos la responsabilidad recae en quien lo ve. En sus palabras:

F3 (chico, 12 años): Mal, porque hace eso suban vídeos y no los pueda ver tanta gente (cuando se les pregunta sobre el control impuesto por YouTube).

D5 (chico, 12 años): Además, si YouTube se ha hecho para expresar cómo te sientes y tal, pues no deberían censurar las cosas.

B3 (chico, 11 años): Al final, los que insultan es porque tienen un humor más negro son quienes más visualizaciones tienen, pero, bueno, es su opinión.

En sus palabras se pueden analizar desde qué prismas se sitúan hacia las desigualdades de género. Del mismo modo, nos dejan aproximarnos a las relaciones de género que quedan normalizadas en su cultura, como es el caso del "humor" como elemento legitimador de la reproducción de la masculinidad hegemónica, y la violencia machista, pero ello ya había sido considerado por Martino & Pallota-Chiarolli (2005). Es decir, tal y como ocurría en las clases, los YouTubers en la burla y la ridiculización aguardan su superposición masculina, y estos, como remarcan las chicas, se convierten en portadores y vías para promover que esta desigualdad y asimetría de poderes continúe y se normalice.

También, en sus palabras, podemos reconocer lo que proponían Martino & Pallota-Chiarolli (2005), y ver cómo en estas edades se potencian las actitudes machistas para poder resguardarse y situarse "en grupo", y desde la cultura masculina encuentran que la desvalorización femenina –y utilizar lenguaje sexista– es un mecanismo por el que consiguen que los de su grupo los identifiquen como referentes más cercanos a la masculinidad hegemónica.

No obstante, las formas de agresión no se dan unidireccionalmente, es decir, YouTubers contra personas (o mujeres); y como comentan las personas adolescentes, es común que la gente YouTuber sea acosada y vejada. En sus palabras:

E4 (chica, 12 años): Sí, les suelen acosar por ser personajes públicos. Por ejemplo, en el caso de Wismichu, se metieron en su casa y cogieron su perro, y se lo dejaron en la otra punta.

A8 (chica, 11 años): Yo creo que si eres un YouTuber con tantos seguidores es el riesgo que asumes. Si eres tan famoso, tienes cosas buenas y cosas malas.

A7 (chica, 11 años): Hay muchos YouTubers que han tenido que mudarse varias veces porque a nada que enseñes un cacho de la ventana ya saben dónde vives.

Se puede detectar que existe una normalización de las agresiones, y utilizan la palabra "hater" (persona que odia) para referirse a las personas que agreden a través de esta vía; lo que, desde luego, no hace más que enfatizar la normalización y destacar la poca importancia que les otorgan a estas formas de violencia.

Estas agresiones, además, deben ser analizadas desde una perspectiva de género e interseccional (Renold, 2002), ya que como la propia adolescencia detecta, las chicas YouTubers son más agredidas por su físico, y sexualmente más acosadas que los chicos. Por ejemplo, cuentan como las chicas en las conexiones que sirven para retransmitir a través de comentaristas las ligas internacionales de algún videojuego, estas sufren comentarios sexistas e insultos machistas; además de sufrir comentarios que encorsetan. Veamos algunos ejemplos que cuentan:

D5 (chico, 12 años): Es verdad que en los videos a las chicas las suelen poner "¡tápate!, no sé qué", y muchos comentarios machistas.

C3 (chica, 11 años): Al final a los chicos siempre es que juegan mal, y en cambio, a las chicas, como Dulceida, que tiene muchos haters por ser lesbiana, o por sus cuerpos.

F4 (chico, 12 años): Sobre todo en los directos, a las chicas es en plan "¿quieres follar?" "¡qué buenas estás!" "¡enseña tetas!"

Se observa, pues, que a la sexualidad femenina y masculina se le otorgan espacios diferentes: privado/público. En definitiva, hoy por hoy existe un encarcelamiento simbólico-cultural de la sexualidad femenina, se sienten y se hacen esclavas de su propia sexualidad. Una esclavitud que viene acompañada de una carga de erotismo heterodigido, como señalaban Mujeres en Red (1999); Reverter (2001); Egan & Hawkes (2012); Buckingham & Bragg (2004: 103); Renold (2007) y Zafra (2010); y que tal y como queda reflejado en los discursos de las personas adolescentes, desde edades muy tempranas conviven con este tipo de contenido.

También, se considera importante mencionar las actitudes de transfobia y homofobia que emergen en la Red. Debido a esta cultura machista que condiciona posiciones, y normas, y aquel o aquella que se salga de la norma recibe una condena social (Renold, 2007). En este sentido, y como se apuntaba Ringrose & Renold (2010) y Renold (2007) se reproducen formas de acoso concretas a aquellas personas que rompen la norma (hetero)normativa. Como la propia adolescencia cuenta:

F8 (chico, 12 años): Hay muchos homosexuales YouTubers, hay un montón de comentarios malos sobre su homosexualidad, y que la gente se pasa mucho. No creo que se lo merezcan.

A9 (chica, 11 años): Por ejemplo, a YouTubers famosas como Dulceida, que es bisexual, antes le atacaban más y ahora menos, pero se han pasado mucho, mucho con estas chicas.

Pero, si bien se dan estos reflejos opresivos provenientes de una cultura (hetero)patriarcal, en este análisis se encuentra particularmente interesante la capacidad de transformación social que tiene YouTube. Tal y como el alumnado cuenta, en YouTube se encuentran una infinidad de canales que hablan de igualdad y ruptura de los mecanismos (hetero)patriarcales. Esto es, las personas adolescentes también hallan en los canales descritos espacios para descubrir, reinventar y aportar nuevas formas e identidades, y encontrar lugares en los que el "fetcleteo" rompe las armaduras dicotómicas tradicionales, como indicaban las ciberfeministas (Haraway, 1991; Cabezuelo, 2008; Gómez, 2008; Christakis & Fowler, 2010; Zafra, 2005b; 2010; Turkle 1997). Como refieren algunas chicas:

A5 (chica, 11 años): Hay un chico por ejemplo que se llama Celopan, es gay e hizo un vídeo respondiendo a los haters. Buscó la palabra "maricón" en su bandeja y el 65% de los insultos que recibía su canal eran ese.

C5 (chica, 12 años): Pero hay miles de YouTubers sobre la igualdad o reivindicando cosas.

C2 (chica, 12 años): Yo, por ejemplo, veo YouTubers que hablan de igualdad y que aprendo mucho con ellas.

No obstante, es sumamente interesante descubrir cómo únicamente las chicas mencionan estos espacios más subversivos. A lo largo del discurso de los chicos no se halla ninguna mención a estos, ni, como se decía, una referencia más crítica a aquello que ven y escuchan. Ello nos permite afianzar lo que la teoría indicaba, las chicas construyen sus identidades, y, por tanto, sus experiencias en parámetros más flexibles y demuestran tener una actitud más crítica que los chicos, ya que ellos se mantienen en posiciones herméticas, dado 1) las propias presiones sociales y masculinas; y/o 2) el propio sustento de su estatus (dominación masculina).

Con todo, se podría concretar que YouTube es un espacio multifacético, polivalente y ambivalente, que divierte, informa, comunica y relaciona a la adolescencia; un espacio para la recreación de identidades y toma de referentes. Es una plataforma audiovisual que se constituye como megáfono y amplificador de la realidad off-line, en el que posibilita generar espacios sumamente subversivos y transformadores y aglutinar una pluralidad de cuerpos que escapan de las normas y los cánones establecidos, o de vestimentas que impone el sistema patriarcal... Además de encontrar YouTubers que rompen y transgreden las normas de género: chicos que se maquillan, chicas que juegan a videojuegos, chicos que hablan de moda... Sin embargo, y al mismo tiempo, se establecen esquemas y códigos de género, en los que se representan espacios asimétricos y desiguales sustentados por el patrimonio y la legitimidad del sistema patriarcal y capitalista, y los que, especialmente los chicos normalizan.

6. Conclusiones

Los relatos destacados han permitido ahondar en uno de los canales audiovisuales más usados y más presentes en la adolescencia. De hecho, la profundización en la intrasubjetividad de las personas que han participado permite incidir en que YouTube forma parte de la cultura adolescente, y se sitúa como una fuente de toma de referentes. Para ellas y ellos se convierte en un lugar donde 'el todo y todo lo imaginado es posible'. Un lugar en el que tienen la posibilidad y oportunidad de ser actrices y actores del video que ellas mismas y ellos mismos quieran representar. Y, si bien es una comunicación que no tiende a

generalidades, se podría decir que YouTube, al menos en las voces de estas y estos jóvenes vizcaínos, se posiciona como un agente y medio de socialización.

No obstante, el análisis nos ha permitido cuestionar los patrones de conducta que se dan en esta plataforma, y como dentro de esta convergen realidades sumamente ambivalentes, pero ricas a su vez. Mientras que, por un lado, se estructura universo antagónico, dicotómico, basado en los esquemas de género, y con marcados intereses capitalistas, siendo, en este caso, un medio digital por el que se sustenta la denominada Tercera Brecha Digital de Género; por el otro, se da altavoz a cualquier persona, independientemente de la clase social, etnia o país, y se otorgan espacios sumamente subversivos para la exploración de identidades de adolescentes. Esta plataforma permite que personas muy diversas compartan sus experiencias, sus opresiones y llegar a un innumerable número de personas, pudiendo generar una masa crítica, o, según el caso, normalizar en gran medida el sexismo.

En esta línea, cabe precisar que efectivamente en esta plataforma se dan formas concretas de dominio machista. En este sentido, a través de los discursos de las personas adolescentes se ha podido detectar que las chicas se adentran en este espacio desde una posición inferior y con el riesgo de poder ser insultadas y denigradas. Su cuerpo y sexualidad se convierten en elementos de esclavitud, y opresión. Esto es, la vida online y offline son sistemas y mundos que se interconectan e intercambian estructuras, reflejándose, aumentando, generando otras...

También, los discursos analizados proyectan la normalización de la ridiculización y desvalorización de aquellas personas que rompen con la normatividad heteropatriarcal. De este modo las personas con identidades no- normativas^[4] se posicionan ante una desventaja social impuesta, y que generan formas de acoso y crueldades normativas (Ringrose & Renold, 2010), que sustentan poderes asimétricos, que son precisos visibilizar.

Esto, desde luego, abre nuevos interrogantes sobre el sentimiento e identidad comunitaria que se genera en las personas adolescentes. Las voces de las personas adolescentes que han sido entrevistadas nos han permitido averiguar cómo ellas y ellos piensan en Red, traspasan, ven y gestionan informaciones a niveles comunitarios, y casi mundiales. No obstante, es importante recordar que el presente artículo se abre con un interés exploratorio y no generalista, ya que debido al tamaño muestral se contiene limitaciones concretas ya mencionadas. Por lo que, en este sentido, se plantean otras cuestiones como el realizar un análisis más profundo, que daría paso a otra investigación que nos permitiera poder diagnosticar la situación real de las diferencias entre chicas y chicos YouTubers, o concretar en mayor profundidad las agresiones sexistas y machistas que se dan contra las personas que rompen la normas, pudiendo adentrarse en los propios discursos de las personas YouTubers, situándolas como protagonistas.

Finalmente, merece prestar atención a la capacidad de transformación que tiene esta plataforma, y en general, las herramientas tecnológicas. A pesar de que como se decía estas quedan estrechamente ligadas a un rendimiento capitalista y, en ocasiones, dan amplitud a los arañigos más dañinos y opresivos, tal y como se ha podido averiguar en el análisis, en estas plataformas se haya una importante función de información, comunicación y transformación social. Un banco de datos audiovisuales que pueden ser utilizados con carácter (co)educativo, y que ayuden a albergar y crear espacios en los que la adolescencia este presenta, para cambiar, transformar y generar en y desde dentro.

7. Referencias bibliográficas

- [1] Alcañiz, M. (2001). Cambio tecnológico y género: planteamiento y propuestas. *Asparkia. Investigación Feminista*, (12), 19-33. Disponible en <https://goo.gl/2zq9Y5>
- [2] Blanco-Ruiz, M. & Sainz-de-Baranda, C. (2018). Channels produced by LGBT+ YouTubers: gender discourse analysis. *Observatorio (OBS*) Journal*, 97-121. <https://doi.org/10.15847/obsOBS0001386>
- [3] Boix, M.; Fraga, C. y Sedón, V. (2001). *El viaje de las internautas. Una mirada de género a las nuevas tecnologías*. Madrid, España: PardeDÓS.
- [4] Bonder, G. (2012). Hay que convertirse en prosumidoras, productoras y consumidoras alertas y creativas de las TIC. Las mujeres y las nuevas tecnologías. *Emakunde (Instituto Vasco de la Mujer). Revista digital*, (86), 4-5. Disponible en <https://goo.gl/ToRFmv>
- [5] Bourdieu, P. (1999). *La dominación masculina*. Barcelona, España: Anagrama.
- [6] Briadotti, R. (2002). Un ciberfeminismo diferente. *Debats*, (76), 101-117. Disponible en <https://goo.gl/Diaj2V>

- [7] Buckingham, D. & Bragg, S. (2004). *Young people, sex and the media the facts of the life?* London, United Kingdom: Palgrave Macmillan.
- [8] Cabezuelo, F. (2008). Ciberactivismo, blogs y nuevas formas de participación ciudadana: del periodismo 2.0 al 3.0. En R. Pérez-Amat; S. Núñez y A. García (Ed.), *Comunicación, identidad y género Vol. II* (pp. 707-718). Barcelona, España: Fragua.
- [9] Castaño, C. (2005). *Las mujeres y las tecnologías de la información*. Madrid, España: Alianza.
- [10] Castaño, C. (2008). *La segunda brecha digital*. Madrid, España: Feminismos Editorial.
- [11] Castaño, C. y Caprile, M. (2010). Marco conceptual sobre género y tecnología. En C. Castaño y M. Castells (Eds.), *Género y TIC. Presencia, posición y políticas* (pp. 21-81). Barcelona, España: UOC Ediciones.
- [12] Castaño, C.; Martín, J. y Martínez, J. L. (2009). *La brecha digital de género. Amantes y distantes*. Madrid, España: UCM.
- [13] Castells, M. (2005). *La era de la Información*. Madrid, España: Alianza.
- [14] Christakis, N. A. y Fowler J. H. (2010). *Conectados. El sorprendente poder de las redes sociales y cómo afectan*. Madrid, España: Taurus.
- [15] Connell, R. (1995). *Masculinidades*. México D.C, México: PUEG. Universidad nacional autónoma de México.
- [16] De Beauvoir, S. (1949). *El segundo sexo. Feminismos*. Valencia, España: Ed. Cátedra. Universitat de Valencia. Instituto de la mujer.
- [17] Delegación del Gobierno para la Violencia de Género (2014). *El ciberacoso como forma de ejercer la violencia de género en la juventud: Un riesgo en la sociedad de la información y el conocimiento*. Madrid, España: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Disponible en <https://goo.gl/UfReWY>
- [18] Díaz, C. (2001). Las internautas de los institutos. "Chateo" y "navegación" como diferencias de género en la Red. *Asparkia. Investigación Feminista*, (12), 53-65. Disponible en <https://goo.gl/BjwbJG>
- [19] Díaz-Aguado, M. J. (2003). Adolescencia, sexismo y violencia de género. *Papeles del Psicólogo*, 23(84), 35-44. Disponible en <https://goo.gl/iLEuWx>
- [20] Egan, E. D. & Hawkes, G. L. (2012). Sexuality, youth and perils of endangered innocence: how history can help us get past the panic. *Gender and Education*, 24(3), 269-284. <https://doi.org/10.1080/09540253.2012.666232>
- [21] Fernández, M. y Wilding, F. (2002). El contexto de los ciberfeminismos. *Debats*, (76), 92-99.
- [22] Frosh, S.; Phoenix, A. & Pattman, R. (2002). *Young Masculinities*. New York, EEUU: Palgrave. <https://doi.org/10.1007/978-1-4039-1458-3>
- [23] García, A. y Nuñez, S. (2008). Apuntes sobre la identidad virtual de género. En S. Nuñez, y E. Pérez (Eds.), *La representación/presencia de la mujer en los medios de comunicación Vol. 11* (pp. 41-58). Alicante, España: Feminismo/s.
- [24] Gobierno Vasco (2013). *La desigualdad de género y el sexismo en las redes sociales. Una aproximación cualitativa al uso que hacen las redes sociales las y los jóvenes en la CAPV*. Vitoria-Gazteiz, España: Departamento de Educación. Disponible en <https://goo.gl/zDa4sE>
- [25] Gómez, M. R. (2008). Los blogs y su redefinición femenina en la Red. Mujer y producción de contenidos en internet. En R. Pérez-Amat; S. García; N. Puente y A. García (Eds.), *Comunicación, identidad y género Vol. II* (pp. 719-725). Barcelona, España: Fragua.
- [26] Gutiérrez, J. (2008): *Dinámica del grupo de discusión*. Madrid, España: Cuadernos metodológicos, CIS (Centro de Investigación Sociológicas).
- [27] Haraway, D. J. (1991). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La rebelión de la naturaleza*. Madrid, España: Feminismos.
- [28] Hesse-Biber, S. & Leavy, P. (2011). *The Practice of Qualitative Research*. United States of America: Sage Publications.

- [29] Ibañez, J. (2010). Como se realiza una investigación mediante grupos de discusión. En M. García; J. Ibañez y F. Alvira (Eds.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. (pp. 283-298). Madrid, España: Alianza.
- [30] Instituto de la Mujer (2008). *Mujeres y nuevas tecnologías de la información y la comunicación*. Madrid, España: Instituto de la Mujer. Disponible en <https://goo.gl/cbYwZK>
- [31] Kehily, M. J. (2009). Understanding childhood: an introduction to some key themes and issues. In M. J. Kehily (Ed.), *An introduction to childhood studies* (pp. 1-21). New York, EEUU: Open University Press.
- [32] Lagarde, M. (1990). *Los cautiverios de las mujeres. Madrespoas, monjas, putas, presas y locas*. Madrid, España: horas y HORAS.
- [33] Larrondo, A. (2005). La Red al servicio de las mujeres. Aproximación a la relación y medios de comunicación en Internet. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 11, 375-392. Disponible en <https://goo.gl/3qzqmx>
- [34] Livingstone, S.; Kirwil, L.; Ponte, C. & Staksrud, E. (2014). *In their own words: what bothers children online? with the EU Kids Online Network*. London, UK: EU Kids Online, London School of Economics & Political Science. Disponible en <https://goo.gl/fkCYjd>
- [35] Maquieira D'Angelo, V. (2001). Género, diferencia y desigualdad. En E. Beltrán; V. Maquieira; S. Álvarez y C. Sánchez (Eds.), *Feminismos. Debates teóricos contemporáneos* (pp. 127-190). Madrid, España: Alianza Editorial.
- [36] Martino, W. & Pallota-Chiarolli, M. (2005). *Being Normal is the only way to be. Adolescents perspectives on gender and school*. Sydney, Australia: Univerty of South Wales.
- [37] Mascheroni, G. & Cuman, A. (2014). *Net Children Go mobile*. Milano, Italia: European Commission.
- [38] Megias, I. y Ballesteros, J. C. (2014). *Jóvenes y género. Estado de la Cuestión*. Madrid, España: Centro Reina Sofía.
- [39] Mujeres en Red (1999). *Mujeres en RED: ADAS*. Córdoba. España: Diputación de Córdoba.
- [40] Observatorio e-Igualdad. (2011). *La brecha digital de género en España: Análisis multinivel (España, Europa, Comunidades Autónomas)*. Madrid, España: UCM. Disponible en <https://goo.gl/RzC2Ec>
- [41] Pineda, S. y Aliño, M. (1999). El concepto de la adolescencia. En F. Cruz, S. Pineda; N. Martínez y M. Aliño (Eds.), *Manual de prácticas clínicas para la atención integral a la Salud en adolescencia* (pp. 15-23). Ciudad de la Habana, Cuba: MINSAP.
- [42] Plant, S. (1998). *Ceros+ Unos. Mujeres digitales+ la nueva tecnocultura*. Barcelona, España: Ciencias Sociales/ Destino.
- [43] Renold, E. (1997). All They've Got on their brains is Sport, Maculinity and the Gendered Practices of Playground Relations. *Sport, Education and Society*, 2(1), 5-23. <https://doi.org/10.1080/1357332970020101>
- [44] Renold, E. (2002). Presumed: (Hetero) sexual, heterosexist and homophobic harassment among primary school girls and boys. *Childhood*, 9(4), 415-434. <https://doi.org/10.1177/0907568202009004004>
- [45] Renold, E. (2003). 'If You Don't Kiss Me, You're Dumped': Boys, boyfriends and heterosexualised masculinities in the primary school. *Educational Review*, 5(2), 179-194. <https://doi.org/10.1080/0013191032000072218>
- [46] Renold, E. (2004). Other'boys: negotiating non-hegemonic masculinities in the primary school. *Gender and Education*, 16(2), 247-265. <https://doi.org/10.1080/09540250310001690609>
- [47] Renold, E. (2007). *Girls, Boys and Junior Sexualities*. London, United Kingdom: Taylor & Francis.
- [48] Renold, E. & Allan, A. (2016). Bright and Beautiful: High achieving girls, ambivalent femininities, and the feminization of success in the primary school. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 27(4), 457-473. <https://doi.org/10.1080/01596300600988606>
- [49] Reverter, S. (2001). Reflexiones en torno al ciberfeminismo. *Asparkía. Investigació feminista*, (12), 35-51. Disponible en <https://goo.gl/YAfXX>
- [50] Ringrose, J. & Renold, E. (2010). Normative cruelties and gender deviants: the performative effects of bully discourses for girls and boys in school. *British Educational Research Journal*, 36(4), 573-596. <https://doi.org/10.1080/01411920903018117>

- [51] Rovira, M. (2001). Los códigos de género en la adolescencia. En A. Tomé y X. Rambla (Eds.), *Contra el sexismo. Coeducación y democracia en la escuela* (pp. 39-56). Madrid, España: Síntesis, S.A.
- [52] Ruiz, C. (2014). *La construcción social de las relaciones amorosas y sexuales en la adolescencia. Graduando violencias cotidianas*. Jaén, España: Diputación Provincial de Jaén.
- [53] Ruiz Olabuénaga, J. I. (2012). *Teoría y práctica de la investigación cualitativa*. Bilbao, España: Universidad de Deusto.
- [54] Taylor, S. J & Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos*. Barcelona, España: Paídos.
- [55] Tubert, S. (2008). La construcción de la identidad sexuada en la adolescencia. En Instituto de la Mujer, *Imaginario cultural, construcción de identidades de género y violencia: formación para la igualdad en la adolescencia* (pp. 50-88). Madrid, España: Ministerio de igualdad.
- [56] Turkle, S. (1997). *La vida de la pantalla. La construcción de la identidad en la era de Internet*. Barcelona: Paidós.
- [57] Valdes, F. (2013). Unpacking Hetero-Patriarchy: Tracing the Conflation of Sex, Gender & Sexual Orientation to Its Origins. *Yale Journal of Law & the Humanities*, 8(1), 161-221. Disponible en <https://goo.gl/Pa53zT>
- [58] Wajcman, J. (2004). *El Tecnofeminismo*. Madrid, España: Feminismos.
- [59] Zafra, R. (2004). *Habitar en (punto) net. Estudios sobre mujer, educación e Internet*. Córdoba, España: Universidad de Córdoba.
- [60] Zafra, R. (2005a). *Las cartas rotas. Espacios de igualdad y feminización en Internet*. Almería, España: Premio Ensayo "Carmen de Burgos", 2000. Instituto de Estudios Almerienses.
- [61] Zafra, R. (2005b). *Netianas. N(H)acer mujer en Internet*. Madrid, España: Lengua de Trapo S.L.
- [62] Zafra, R. (2008). El Mito de la Netiana. En S. Nuñez y H. Establier (Eds.), *La representación/ presencia de la mujer en los medios de comunicacion Vol. 11* (pp. 141-152). Alicante, España: Feminismo/s.
- [63] Zafra, R. (2010). *Un cuarto propio conectado. (Ciber)espacio y (auto)gestión del yo*. Madrid, España: Fórcola.

Agradecimientos

El presente artículo pertenece a la investigación "Tercera Brecha Digital de Género" realizada por el Equipo Deusto Valores Sociales, y queda enmarcada dentro de convocatoria Básica y Aplicada de Gobierno Vasco. Agradecemos a la institución su colaboración y apoyo.

Notas

1. Se opta por este curso académico dado que la edad del alumnado oscila entre 11 y 12 años; edades que corresponden a la adolescencia temprana y comienzan a explorar sus identidades y adentrarse en las TRIC (Tuber, 2008). De esta forma, se considera interesante explorar y analizar estos primeros contactos con la realidad digital y comprender cómo se reproducen los esquemas de género en un canal utilizado mayoritariamente por la adolescencia.
2. Renold (2007) añadiría otras feminidades como aquellas que mantienen una postura reivindicativa y rupturista con los esquemas tradicionales de género; o aquellas que son deportistas y acaban con la condición patriarcal de la perfección femenina.
3. Para asegurar los criterios éticos de la investigación, es decir: al instituto se le envía un documento con los nombres del alumnado seleccionado, y una "carta-modelo" para la autorización y conocimiento de una persona que sea responsable legal. También apuntar que era el propio instituto el que se encargaba de enviar las cartas informativas, elegir el aula y el lugar en dónde realizar los grupos.
4. Este criterio se propone dada la importancia identitaria que se produce en esta etapa, tal y como nos decían Frosh, Phoenix, & Pattman (2002). Esto es, la división de estos espacios también nos otorga elementos de análisis sobre los esquemas de género, ya que como señalan las autoras citadas, las masculinidades atienden a una simbología pública, y por ejemplo en espacios compartidos o únicamente de chicos no se comportan igual. Del mismo modo, esa asimetría de poderes hace que el discurso de las chicas quede mediado por la dominación masculina.
5. Cabe precisar que con intenciones de salvaguardar el anonimato a cada grupo se asigna un número para su codificación, y a cada participante un código alfanumérico en relación al grupo de pertenencia. También, es importante

apuntar que la mitad de los grupos que han participado se han realizado en euskera, por lo que, para facilitar la comprensión, se ha realizado una traducción al castellano.

6. Las identidades no-normativas son personas que rompen con la normatividad (hetero)patriarcal, bien sea porque sus comportamientos rompen con mandatos de género atribuidos, o bien porque su orientación no encaja con los esquemas heterosexistas (Valdes, 2013)

