

2023

Facultad de Comunicación

 UNIVERSIDAD
DE LIMA

XVI Concurso de Investigación en Comunicación

TRABAJOS GANADORES





Esta obra se encuentra bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0

Fotografía de portada: Freepik [https://www.freepik.es/foto-gratis/collage-vintage-edificios-rosas_38109710.htm#fromView=search&page=2&position=52&uuid=394ea524-ef2e-44bc-b5bb-76202a91e568].

Trabajos Ganadores
Concurso de Investigación en
Comunicación
16° edición

Concurso de Investigación en Comunicación

En la Universidad de Lima, el 02 de mayo del 2023, se reunió la Comisión de Promoción de la Investigación en Pregrado nombrada por el Decano de la Facultad de Comunicación para redactar el acta de ganadores de los premios del XVI Concurso de Investigación.

Los trabajos fueron recibidos por envío o recomendación de los docentes. Cerrada la fecha de aceptación de trabajos (el 17 de diciembre del 2022), se inició el proceso de evaluación mediante la clasificación de los formatos y la revisión a través del software antiplagio. Concluida esta etapa, cada trabajo fue evaluado de manera anónima en dos etapas de selección con la participación de los docentes de la Facultad de Comunicación. En la última fase, colaboraron como parte del jurado evaluador 33 profesores: Diego Barreto, Caroline Cruz, Rodrigo Bedoya, Pedro Ortiz, Jaime Bailón, Natalia Molina, Vanessa Perales, Melanie Hammond, Ricardo Bedoya, Giancarlo Cappello, Lino Anchi, Gladys Chávez, Fabián Vallas, Néstor Martos, Cecilia Monzón, Orazio Potestà, Laura León, Eduardo Lavado, Carlos Bejarano, Martín Higuera, Carlos Novoa, José Carlos Paredes, Azucena Montalva, Manuel Santillán, Rosario Nájar, Fernando Ruiz, Carlos Echaiz, Elder Cuevas, Miguel Ángel Torres, Eduardo Yalán, José Carlos Cabrejo, José García y María Mendoza.

Las categorías del Concurso fueron las siguientes: Inicial, Intermedio y Avanzado. En la evaluación también se tiene en consideración el enfoque vinculado a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), tal como se señala en los trabajos ganadores. Cabe recalcar que, para garantizar la máxima neutralidad en el proceso de evaluación, los jueces no evaluaron trabajos de sus cursos ni conocieron la identidad de los alumnos y docentes relacionados a cada investigación.

Luego del proceso de calificación, los resultados son los siguientes:

Categoría Inicial

1° PUESTO: *El viaje de madurez del héroe en la película "The Batman" (2022), de Matt Reeves,* presentado por:

Felipe Flores Rodríguez (20183918)

Flavio Sánchez Zavalla (20201947)

Estudiantes del curso *Sociedad y Comunicación* a cargo del profesor César Mejía.

Este trabajo cumple el objetivo 4 de los ODS: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.

2° PUESTO: *Análisis de las manifestaciones de la estética de Nietzsche en la película Parasite de Bong Joon-ho,* presentado por:

Almudena Súnico Trujillo (20215371)

Camila Ramírez Morales (20215227)

Patricia Lucchini Sánchez (20214979)

Carlos Pareja Barrios (20184260)

Alessia Rattay Valle-Riestra (20215242)

Estudiantes del curso *Estéticas Contemporáneas* a cargo del profesor Lino Anchi.

Este trabajo cumple el objetivo 4 de los ODS: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.

3° PUESTO: *Guillermo del Toro: "La perfección es una locura. Lo imperfecto, lo diverso, es lo que nos permite respirar",* presentado por:

Mauricio Coello Villafuerte (20210685)

Valeria Costa Pajuelo (20214719)

Giacomo Migone Quenes (20211724)

Antonella Polastri Díaz (20212119)

Nicole Salazar Vega (20215307)

Avril Toro Albarracin (20215404)

Grecia Uribe Villanueva (20215418)

Estudiantes del curso *Estéticas Contemporáneas* a cargo del profesor Martín Mac Kay.

Este trabajo cumple el objetivo 4 de los ODS: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.

Categoría Intermedio

1° PUESTO: *Representaciones de las prácticas pedagógicas en dos series de televisión: Merlí y Rita*, presentado por:

José Chung Sánchez (20200533)

Ariana Mucha Masías (20193132)

Gabriela Rebatta Fernández (20184361)

Estudiantes del curso *Educación y Comunicación* a cargo del profesor Julio César Mateus.

Este trabajo cumple el objetivo 4 de los ODS: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.

2° PUESTO: *Análisis del discurso humorístico de Rafael López Aliaga en la plataforma de TikTok para las Elecciones Regionales y Municipales 2022 en Lima, Perú*, presentado por:

Adriana Anaya Alonso (20183572)

Paúl Garavito Barbulescu (20194113)

Briam Martínez Escobar (20194287)

Mateo Reyes Ayala (20184368)

Estudiantes del curso *Comunicación Política* a cargo del profesor Mathias Mackelmmann.

Este trabajo cumple el objetivo 16 de los ODS: Promover sociedades justas, pacíficas e inclusivas.

3° PUESTO: *Hijos de la interculturalidad: Familias y crianza en distintos contextos geográficos*

cos, sociales y culturales, presentado por:

Nuhema Jauregui Albites (20192930)

Nathaly Kalantar Cuéllar (20191041)

Diego Villarán Anduaga (20183433)

Grecia Zea Quintanilla (20193692)

Estudiantes del curso *Procesos Interculturales* a cargo del profesor Francisco Nuñez.

Este trabajo cumple el objetivo 4 de los ODS: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.

Categoría Avanzado

1° PUESTO: *Prácticas de comunicación y construcción de liderazgo en las ollas comunes del distrito del Rímac*, presentado por:

Fiorella Espinoza Agramonte (20142769)

Estudiante del curso *Trabajo de Investigación II* a cargo del profesor Peter Busse.

Este trabajo cumple el objetivo 2 de los ODS: Poner fin al hambre.

Lima, 02 de mayo del 2023.

COMISIÓN DE PROMOCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN EN PREGRADO

Rodolfo Herrera

César Mejía

Juan Carlos Vela (Coordinador)

Presentación

El Concurso de Investigación es un espacio abierto que recoge las inquietudes de investigación de los alumnos de Comunicación. En esta décimo sexta edición han predominado las investigaciones sobre objetos audiovisuales, sean películas o series, donde se conjugan el análisis de contenido y la interpretación de los resultados a partir de la teoría pertinente, dando como producto lecturas interesantes acerca de la construcción narrativa. Estos trabajos se constituyen —así— en un ejercicio formativo para los estudiantes, pues ponen la atención en el complejo proceso de creación de las obras audiovisuales.

En la Categoría Inicial, el primer puesto aborda los virajes experimentados por Batman, en lo que los autores llaman el viaje de madurez de este mítico héroe. El análisis que se hace, en este caso, es de la película *The Batman* (2022) de Matt Reeves. El segundo puesto lo ocupa el estudio de la galardonada película *Parasite* desde las manifestaciones estéticas de Nietzsche, buscando explicar la polaridad estética, la tragedia y el nihilismo de la película surcoreana que ha sido objeto de múltiples críticas de cine y de investigaciones académicas. En el tercer puesto está el examen que se acerca a la producción cinematográfica de Guillermo del Toro, analizando la estética, los elementos simbólicos y las características de su obra, donde lo imperfecto y lo diverso “es lo que nos permite respirar”.

En la Categoría Intermedio, el primer puesto lo ocupa el estudio sobre las representaciones de las prácticas pedagógicas en las series de televisión Merlí y Rita. Dada la aceptación y repercusiones de estas series, y con la intención de ver si es posible de replicar en las instituciones educativas, la investigación analiza las principales metodologías empleadas por los profesores dentro de las series objeto de estudio. El segundo lugar lo ocupa un trabajo sobre la comunicación y la política, que analiza el discurso humorístico de Rafael López Aliaga en la plataforma de TikTok en las Elecciones Regionales y Municipales 2022. Según se señala en el resumen del artículo, los resultados muestran que el candidato utilizó el humor como medio para presentar sus ideas, así como para generar un *branding* político que le permitiera el reconocimiento rápido. Y en el tercer puesto se ubica la investigación acerca de la crianza que reciben los hijos de familias interculturales, que es un

tema cada vez más frecuente debido al aumento de la migración internacional; uno de los principales hallazgos que se destaca es la relación directa entre la identificación cultural de los hijos y el país en donde transcurre la mayor parte de sus vidas.

En la Categoría Avanzado hay un solo trabajo ganador y que se ubica en el primer puesto. Se trata de la investigación sobre las prácticas de comunicación y construcción de liderazgo en las ollas comunes del distrito del Rímac, que tiene por objetivo “identificar y caracterizar las prácticas comunicacionales que se observan en la participación de las mujeres en las ollas comunes del distrito del Rímac... a partir de la crisis sanitaria originada por la COVID-19 en el año 2020”. Es un estudio que prosigue con la preocupación académica por la comprensión de la cotidiana actividad de las ollas comunes, que es un fenómeno muy presente en el crecimiento urbano de las ciudades de América Latina. Es interesante ver cómo en la práctica comunitaria de las ollas comunes se gestan los liderazgos políticos de mujeres que terminan haciendo mucho más que preparar comida: hacen política.

A continuación, los invitamos a leer los trabajos ganadores.

Índice

Categoría Inicial

Primer puesto

El viaje de madurez del héroe en la película “The Batman” (2022), de Matt Reeves

Felipe Flores Rodríguez | Flavio Sánchez Zavalla

Segundo puesto

Análisis de las manifestaciones de la estética de Nietzsche en la película Parasite de Bong Joon-ho

Almudena Súnico Trujillo | Camila Ramírez Morales | Patricia Lucchini Sánchez | Carlos Pareja Barrios | Alessia Rattay Valle-Riestra

Tercer puesto

Guillermo del Toro: “La perfección es una locura. Lo imperfecto, lo diverso, es lo que nos permite respirar”

Mauricio Coello Villafuerte | Valeria Costa Pajuelo | Giacomo Migone Quenes | Antonella Polastri Díaz | Nicole Salazar Vega | Avril Toro Albarracin | Grecia Uribe Villanueva

Categoría Intermedio

Primer puesto

Representaciones de las prácticas pedagógicas en dos series de televisión: Merlí y Rita

José Chung Sánchez | Ariana Mucha Masías | Gabriela Rebatta Fernández

Segundo puesto

Análisis del discurso humorístico de Rafael López Aliaga en la plataforma de TikTok para las Elecciones Regionales y Municipales 2022 en Lima, Perú

Adriana Anaya Alonso | Paúl Garavito Barbulescu | Briam Martínez Escobar | Mateo Reyes Ayala

Tercer puesto

Hijos de la interculturalidad: Familias y crianza en distintos contextos geográficos, sociales y culturales

Nuhema Jauregui Albites | Nathaly Kalantar Cuéllar | Diego Villarán Anduaga | Grecia Zea Quintanilla

Categoría Avanzado

Primer puesto

Prácticas de comunicación y construcción de liderazgo en las ollas comunes del distrito del Rímac

Fiorella Espinoza Agramonte

El viaje de madurez del héroe en la película *The Batman* (2022), de Matt Reeves¹

Felipe Flores Rodríguez | Flavio Sánchez Zavalla

Resumen

Por numerosas iteraciones ha pasado Batman desde su concepción. En las últimas décadas, el personaje ha experimentado un viraje mucho más oscuro: desde la escalofriante novela gráfica *The Killing Joke*, de Alan Moore, a la hiperrealista *Dark Knight Trilogy* de Christopher Nolan. Sin embargo, no se había encontrado una pieza mediática tan adentrada en esa oscuridad y el realismo para reivindicar y explorar la mitología y la psicología del personaje, tal como en la más reciente entrega *The Batman* (2022), de Matt Reeves. En efecto, el camino del héroe es cuestionado no solo por su pasado oscuro, sino también por su desenvolvimiento en el presente. Para descifrar el desarrollo de este nuevo enfoque, se plantea un análisis de las acciones de Batman durante el proceso de maduración de su condición heroica sobre la base de la teoría del “héroe oscuro” y el “héroe claro” (Gil & García, 2016). Los resultados revelan que ciertas acciones de Batman contienen criterios que les permite ser catalogadas como “oscuras” y a otras como “claras”.

Palabras clave: *The Batman*, héroe, DC Comics, Matt Reeves, condición heroica, Héroe oscuro, Héroe claro.

¹ Primer puesto de la Categoría Inicial. Profesor: César Mejía. Curso: Sociedad y comunicación, dictado durante el ciclo académico 2022-1

Introducción

1.1. Situación de la realidad problemática

Bruce Wayne, “El Caballero de la Noche”, “El Mejor Detective del Mundo”. Estos son solo algunos de los apelativos con los que conocemos a Batman, un personaje que, a poco más de ochenta años de su concepción, ha trascendido las páginas del cómic y se ha convertido en un pilar de la cultura popular. Su entrega más reciente es *The Batman*, de Matt Reeves.

La película cuenta la historia de Bruce Wayne, joven heredero de una gran fortuna, que se encuentra atormentado en medio de la tumultuosa y corrupta Ciudad Gótica. A diferencia de previas adaptaciones del personaje, *The Batman* encuentra a Bruce en apenas su segundo año, recorriendo las frías y húmedas calles de Ciudad Gótica entre las sombras, como inspiración de la celebrada historieta *Batman: Year One*, de Frank Miller. Este es un Batman inexperto, confundido y temperamental, sin un compás moral bien definido, a veces lleno de ira.

Es un Batman que inspira terror total en sus enemigos, que no se maneja entre las sombras, sino, como lo menciona él, es la sombra misma. Y es en ese monólogo (interno, escrito, en forma de diario) donde se asemeja a un Travis Bickle (de *Taxi Driver*, de Martin Scorsese) que a un superhéroe de pleno derecho. Esta es la historia de un vigilante justiciero que se esmera en encarnar la venganza pura. Sentimos cómo, en cada paso que toma, ve en los malhechores que enfrenta a aquel criminal que tomó la vida de sus padres en aquel infame callejón oscuro. Como personaje, su arco radica en el viaje de madurez que atraviesa para convertirse en un verdadero héroe, en un representante de esperanza y no del miedo. En efecto, *The Batman*, de Matt Reeves, toma lista de las fallas fundamentales del personaje e intenta corregir su curso. Para ello, el guion elabora una trama (con idas y vueltas) en torno a la condición heroica de Batman, en donde se subraya la ambivalencia del accionar del héroe.

Tras lo expuesto, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿De qué manera la película *The Batman* aborda el viaje de madurez del héroe en la condición heroica del protagonista? El objetivo de la investigación es dilucidar el proceso de maduración del héroe a través de la interpretación de sus acciones en dos categorías: “héroe oscuro” y “héroe

claro” (Gil & García, 2016). Los materiales para analizar (centrados en las acciones de Batman) giran en torno a la premisa de que con las acciones podemos conocer la actitud del personaje. Asimismo, recogemos el aporte de Bal (1999) sobre la teoría de identificación del héroe en el film y compartimos la mirada crítica del héroe moderno de Cappello (2008, 2015), Prosper (2006) y Birnaum (2004).

1.2. Objetivos

1.2.1. Objetivo general

Analizar el viaje del héroe del Batman de Matt Reeves

1.2.2. Objetivos específicos

- Identificar los recursos narrativos que aporten a la construcción de valores heroicos de Batman
- Interpretar la ambivalencia en el heroísmo de Batman, a través de las categorías de “héroe oscuro” y “héroe claro”
- Describir el desarrollo de la madurez del héroe a través de las acciones de Batman en las secuencias de la película

1.3. Estado del arte: la ambivalencia del héroe contemporáneo

Las fuentes encontradas datan de la última década y abordan películas desde inicios de la década del 2000 hasta la actualidad. Todas, salvo la de Rodríguez (2015), una tesis de grado para la Universidad de Sevilla, fueron artículos académicos. Se seleccionaron trabajos sobre héroes de películas en las cuales su estatus heroico se haya puesto en duda.

La mayoría de investigaciones revisadas sobre al tema no usan una herramienta específica para analizar este fenómeno. Muchos de los artículos de revisión abordan la película linealmente asociando teorías de interés al tema en cada sección. Aun así, se pudieron encontrar algunos trabajos que lograron identificar (de manera sistemática) la identidad y el accionar heroico.

Gil y García (2020) y Rodríguez (2015) estudian al personaje de Batman de la trilogía de Nolan. Los primeros usan una herramienta para abordar aspectos específicos de un personaje, como sus acciones, mientras que el segundo hace un análisis más exhaustivo, asociando la película con la teoría seleccionada. Cabe destacar que Gil y García (2020) abordan también a otro héroe de cine: Máximo, de la película *Gladiator* (2000).

El método que usan Gil y García se basa en el análisis narrativo y tiene como muestra las acciones puntuales de Bruce Wayne / Batman y Máximo. Así, usan criterios para indicar el comportamiento, la implicación y la causa de una acción: “voluntaria/involuntaria, consciente/inconsciente, explícita/implícita, legal/ilegal, moral/inmoral y obediente/rebelde” (p. 8). Así, este método les permite clasificar la naturaleza de las acciones en categorías de “claro” y “oscuro” para demostrar la ambivalencia presente en el héroe.

Entre los resultados más interesantes de Gil y García, se encuentra que la ambivalencia entre la condición heroica y las acciones del héroe se ve más pronunciadas en Bruce Wayne / Batman “por la forma de encauzar sus acciones y por su ser” (p. 13). Asimismo, los autores llegan a la conclusión de que el “héroe oscuro” suele presentar en sus personajes “perfiles contradictorios: violentos y honrados, vengativos pero bienintencionados, solitarios pero dados a los demás” (p. 14).

Rodríguez, por su parte, aplica la teoría del “Outlaw Hero”, cuyo perfil es el de alguien que no conoce las leyes o, en todo caso, las ignora, y busca hacer justicia sobre la base de lo que significan para él (p. 478). Una segunda categoría es la de “Official Hero”, que Rodríguez aplica al análisis del Harvey Dent de *The Dark Knight Rises* (2012): un héroe que sabe que “ningún hombre puede estar por encima de la ley” (p. 478).

Baraybar (2013) realiza una aproximación similar al tema de investigación. El autor estudia a Jason Bourne de la película *El legado Bourne* (2013) y aborda la discusión en torno al carácter heroico al impartir justicia o al de monstruo cuyo accionar heroico es motivado por el instinto de supervivencia o a la defensa propia (p. 34). Según Baraybar (2013), Bourne es un personaje que ha sufrido de amnesia, su accionar se basa en defender la supervivencia, un actuar errático y sin motivaciones heroicas, puesto que estas se perdieron con sus recuerdos. Lo que llama la atención de esta investigación es el uso de diversas

herramientas, como el “triángulo culinario”, de Levi Strauss y la “teoría del yo múltiple”, de Jon Elster y sus tres variables del comportamiento humano.

Según esto último, Jason Bourne experimenta la primera fase del “yo múltiple”: a una personalidad no le puede seguir otra, pues no tiene memoria. Esto nos lleva a dudar sobre si esa primera fase es suficiente para indicar un actuar heroico, puesto que no hay motivaciones heroicas más que la de supervivencia, a falta de recuerdos (p. 33). Según Baraybar (2013), “su comportamiento animal lo aleja de la racionalidad de un héroe convencional y los sitúa en una pesadilla existencial” (p. 34). Esto desencadena en que se desarrolle un “yo alternante” en la subtrama del romance de Bourne: a medida que recupera la conciencia (a través del contacto social) se humaniza y, a medida que se humaniza, se convierte en un héroe (Baraybar, 2013, p. 34).

1.4. Marco teórico y contextual

1.4.1. Batman como fenómeno transmedia

Batman surge desde el imaginario de Bob Kane, quien “se inspiró en Sherlock Holmes, el Zorro y de un borrador de una máquina voladora con alas de murciélago de Da Vinci” (*El Comercio*, 2019). Después de esto, Bill Finger complementaría la idea encargándose del primer guion. Así, en 1939, aparece por primera vez este misterioso superhéroe en los cómics. Posteriormente, en 1943, se filmó el primer serial cinematográfico producido por Columbia Pictures (Prado, 1995, p. 49).

Sin embargo, “para la década de 1950, comenzó a perder el aire dark, enfocándose en una lucha sin simbolismos, peleando contra marcianos” (Prado, 1995). Parecidas a estas interpretaciones, está la versión de Adam West para *High Diddle Riddle* (1966), producida por ABC: esta sería una versión burlesca, basada en el pop y la emergente ola de la “Batimanía”, todo esto mientras que Carmine Infantino realizaba el esfuerzo, en 1964, de devolver la historia a lo sombrío a través de los cómics (Prado, 1995, p. 50).

Según cuenta Scott (2008), Batman es la identidad secreta de Bruce Wayne, heredero de miles de millones después del asesinato de sus padres, y reconocido filántropo, galán y dueño de Empresas Wayne (p. 40). Esta tragedia familiar lo empuja a convertirse en un

vigilante de la noche y combatir el crimen de Gotham. Por otro lado, la diferencia más marcada entre Batman y otros superhéroes de DC es que aquel no tenía superpoderes. Por el contrario, hacía uso de capacidades humanas, como la inteligencia, la riqueza y la tecnología militar.

1.4.2. La óptica del héroe moderno

Prosper (2006) menciona que “cada tradición cultural, cada periodo histórico tiene un modelo (o modelos) de héroe” (p. 1). De esta manera, podemos tomar como ejemplo a los semidioses de *La Odisea*, en el que varios héroes son representados como hijos de dioses, con dones que los humanos normales no poseen y cuyo destino y cuyas aventuras son predestinados. Por el contrario, Cappello (2015) indica que, en tiempos actuales, “el héroe se liga más que nunca a la verosimilitud” (p. 31). La sociedad y sus valores son cambiantes. Nos damos cuenta de este punto en las palabras de Cappello (2008):

Desde el héroe épico, en todas sus variaciones y con todo lo que implica ser la encarnación de unos ideales colectivos, pasando por el héroe del romanticismo, cuyo papel tiene que ver más con una actitud individual y de proceso personal, hasta el personaje realista de la segunda mitad del XIX, cargado de valores positivos y porfiando por dar cuenta de una sociedad que debe cambiar para mejor. (p. 2)

En este sentido, podemos notar que el héroe épico, el romántico y el realista manifiestan valores que los ponen en disputa con la sociedad. Así, el hombre no puede ser igual al “hombre común”, pues debe cargar con “la metafísica de su tiempo, su ideología, valores e ideales de una era” (Cappello, 2008, p. 1). En el realismo, estos valores inscritos en los héroes no son tan personales como en el romanticismo, pero tampoco son ideales colectivos como en el épico, aunque tratan de “procurar encontrar al hombre en medio de la confusión en que se le envuelve” (Cappello, 2015, p. 30).

Esta “confusión” se interpreta como un “desencanto de la modernidad”, que se traduce en el detrimento de la relación de las personas con los valores tradicionales, por ejemplo, la justicia. Birnbaum (2004) lo resume muy bien: “este desencanto de la modernidad

constituye una nueva actitud. Exige un heroísmo distinto, el cual, aunque inspirado en sus formas probadas heroísmo de la eficiencia, heroísmo de la fuerza moral, heroísmo estético, está por inventarse aún” (p. 12).

Del párrafo anterior, podemos dar cuenta de que ese “hombre en medio de la confusión de la sociedad moderna” acaba recurriendo a instrumentos de heroísmo muy diferentes a los de la antigüedad, como la fuerza o la sabiduría divina. Como bien menciona Cappello (2008), “el héroe moderno no necesita de la habilidad física para imponer [...]. Su mejor disparo es el argumento y su arma favorita el ingenio multiforme, mecánico e industrial” (p. 2).

De esta forma, podemos notar que el héroe moderno se guía bajo otras normas distintas a los héroes míticos de la épica, pues responden a los valores y juicios colectivos de la época a la que estos relatos pertenecen. También son influenciados por el desencanto moderno y esta suerte de confusión por el mundo que los rodea. Para complementar esta visión sobre la modernidad, la visión pesimista de Wolf (1997) indica que “los protagonistas de hoy no intentan salvar el mundo porque los villanos ya no quieren conquistarlo, pues ha perdido toda gracia, está demasiado enrevesado; tampoco intentan repararlo, no buscan la gloria” (p. 117).

Sobre el imaginario en torno a la figura del héroe, Bal (1999) propone como criterio de medición “la cantidad de aprobación moral que recibe el héroe del lector” (p. 100). Es decir, la valoración de las acciones llevadas por el héroe con respecto a la moral. Complementando este punto, Cappello (2015) menciona que, si bien los medios tienen una imagen del héroe, finalmente quienes legitiman lo que es heroico o no es el público (p. 31). De ambas posiciones concluimos que, si una persona ejecuta funciones que el público identifica como heroicas, entonces esa persona será un héroe.

Sin embargo, sería un error no ceñirse al ámbito de una narrativa en los tiempos de la hipertelevisión, que Scolari (2008) describe como una “televisión más compleja, con muchas más tramas narrativas [...] y ritmo acelerado” (p. 23). Es decir, pensar que explícitamente cualquier individuo podría representar los valores en la hipertelevisión no es posible. Como dice Cappello (2008), “el héroe no tiene fisuras ni contradicciones con respecto

al espíritu que encarna” (p. 1). Esto demuestra que, de alguna manera, persiste el legado del héroe épico, pero cambiado en la forma como vimos en los párrafos anteriores.

Volviendo al tema del imaginario, según Prosper (2006), la cultura ejerce una dependencia sobre el héroe, quien representa los procesos convulsos de la era en la que se desarrolla (p. 1). Si tomamos en cuenta esta concepción desde la cultura, entonces hablamos de una construcción social variante en el tiempo. De esta manera, los héroes (como representación de los valores de una época) sirven como fiel retrato a la idiosincrasia consensuada acerca de lo heroico.

Bien menciona Eliade (2002) que el pueblo conserva sus historias porque ayudan a interpretar el pasado, interpretar el presente y alertar acerca de lo que puede ser el futuro (p. 35). Sin embargo, esto puede llegar a ser peligroso, pues, como menciona Cappello (2015), “el héroe es un ejemplo de lo que debe ser el individuo y por ello vive en la memoria colectiva” (p. 31). En este sentido, podemos preguntarnos si alguna vez podríamos tener (o haber tenido) como modelo a un héroe que haya sobrepasado lo políticamente correcto y aun así haber cumplido con los estándares de heroísmo que rigen en la sociedad.

Diferente, pero complementaria a esta visión, para Bal (1999) no solo se trata de ejercer funciones consensuadas como heroicas, sino también de la relación de función y cualidad del personaje (p. 100). Este último es quien llevar la historia para adelante con sus acciones. Al respecto se presentan los criterios de identificación:

Tabla 1.1*Criterios de identificación del héroe*

Calificación	Información externa sobre la psicología, la motivación, el pasado.
Distribución	El héroe aparece en los momentos importantes.
Independencia	Puede aparecer solo y tener monólogos
Función	Acciones que solo le competen al héroe.
Relaciones	Es el que más relaciones establece con otros personajes.

Nota. Adaptado de la teoría de la narrativa de Bal (1999).

1.4.3. La condición heroica en duda: “héroe claro”, “héroe oscuro”

Gil y García (2016) ponen a la luz los conceptos de “héroe claro” y “héroe oscuro”. Su estudio se basa en el análisis de las acciones de los protagonistas de *Gladiator* (2000) y de *Batman Begins* (2005) para determinar si estos son héroes oscuros, con valores contradictorios, o héroes claros, con valores positivos del héroe sin contradicciones, que es su hipótesis. La descripción que Gil y García (2016) dan sobre Bruce Wayne es así:

Ha sufrido desde niño la muerte de sus padres. Se siente culpable y la rabia le conduce a explorar el lado perverso del ser humano, para terminar erigiéndose como un símbolo que aprovecha su fobia a los murciélagos: Batman. Mediante esta máscara se enfrenta a los poderes corruptos de Gotham, luchando contra mafiosos y terroristas. (p. 7)

Podemos constatar la existencia de matices oscuros, bajo los cuales se actúa en nombre del bien, pero de manera ilegal. Advierte Álvarez (2020) que “vencer a los villanos no es tan importante como devolver a Gotham el esplendor perdido” (p. 14). Es justo esa frontera entre lo legal y lo ilegal lo que marcará la pauta de nuestra investigación y lo que hace que el mismo método sea aplicable.

Es importante delimitar el ambiente en el que se gestan tales narrativas y héroes. Imbert (2010) afirma que el cine posmoderno es de “ruptura, del cuestionamiento identitario, de la fractura de la realidad” (p. 17). Esto se refleja en la inestabilidad de la identidad, en los personajes con una ambivalencia contradictoria, o, como acota Álvarez (2020), “una psicología quebradiza de los protagonistas, incapaces de recomponer las piezas del puzle de su existencia” (p. 8). Tales conceptos fueron aplicados en Nolan y en Reeves. Gil y García (2016) dan a conocer entre los resultados sobre la ambivalencia entre ser oscuro o claro:

Terminado su periplo por el mundo haciendo fechorías, comprende en qué consiste el mal, usa ese aprendizaje para hacer el bien, para perseguir una justicia que la sociedad no es capaz de lograr mediante las instituciones de-

mocráticas. Su experiencia ejerciendo el mal le capacita para hacer el bien, sirviéndose de un símbolo que opera ilegalmente, Batman. (p. 13)

Con respecto al tema de la máscara, Bruce Wayne/Batman “se debate entre hacer el bien y el mal, para luego ponerse una máscara en nombre de la cual actuar” (Gil y García, 2016, p. 13). Sobre la ambivalencia de usar o el mal o el bien y cuándo, los autores sentencian lo siguiente: “La ambivalencia identitaria es más pronunciada en Bruce Wayne/Batman por su forma de encauzar sus acciones y su ser. Aunque en un momento dado realice acciones inmorales, sabe que el mal no es el camino” (p. 13). Esto el protagonista lo ha vivido y consta como parte de sus motivaciones para arreglar Ciudad Gótica. En síntesis, Batman es más un “héroe claro” con acciones oscuras, que un “héroe oscuro” que pretende hacer el bien ejerciendo el mal deliberadamente.

Es clave resaltar el uso de la máscara, pues no se trata de dos personas diferentes, sino de Bruce Wayne, actuando a través de la herramienta, que es Batman. Pero esto también puede leerse al revés, pues, como menciona Imbert (2010), el personaje de Batman necesita de Bruce Wayne para obtener medios para ejercer justicia (p. 65).

Metodología

2.1. Tipo de investigación

El tipo de investigación es exploratorio, ya que no hay otros estudios representativos acerca de *The Batman*, sobre todo aquellos que usen la herramienta de clasificación del accionar heroico. En este sentido, el artículo busca impulsar el análisis heroico usando el instrumento a través de las categorías de Gil y García (2016).

2.2. Técnicas e instrumentos

La metodología es de naturaleza cualitativa y se basa en la técnica de análisis de contenido. Por su parte, los instrumentos usados fueron los criterios de identificación de dos escaños de la teoría del “héroe oscuro” y del “héroe claro” de Gil y García (2016), adaptada a las necesidades metodológicas de nuestra investigación. La propuesta original presenta los parámetros de acción: voluntaria/involuntaria, consciente/inconsciente, explícita/im-

plícita, legal/ilegal, moral/inmoral y obediente/rebelde (p. 8). En la presente investigación nos quedamos con los pares: legal/ilegal y moral/inmoral, y le agregamos el de clandestino/público, que hace referencia al criterio de marco de acción, y ley particular/ley común, que hace referencia a la motivación heroica detrás de la acción.

Una vez identificadas las treinta acciones puntuales como unidades de análisis, estas serán analizadas e interpretadas en dos grupos, según cumplan con los criterios de uno u otro: “Héroe oscuro” y “héroe claro”. Los parámetros elegidos son: ley particular/ley común, clandestino/público, ilegal/legal e inmoral/moral. A cada acción, se le asignará un parámetro por pareja. La predominancia de los primeros parámetro de ≥ 2 indica la existencia del héroe oscuro; la predominancia de los segundos parámetros de ≥ 3 indican un héroe claro.

Tabla 2.1

Pares de criterios de identificación de categorías.

	Héroe oscuro	Héroe claro
Motivación heroica	Ley particular	Ley común
Marco de acción	Clandestino	Público
Legalidad	Ilegal	Legal
Moralidad	Inmoral	Moral

Nota. Adaptación de pares de criterios del “héroe oscuro” y “héroe claro”, de Gil y García (2016).

2.3. Muestra de la investigación

Los materiales de la investigación se enfocan en las acciones que realiza Bruce Wayne/Batman en el film. Para delimitar estas acciones, usamos los criterios de la identificación del héroe en los relatos que propone Bal (1999), los cuales dictan que, primero, el héroe debe estar presente en los momentos importantes de la película; luego, actuar en relación con los personajes y, esencialmente, tener un fin heroico (p. 100).

Esta herramienta nos ayuda a extraer de la película nuestro primer nivel de muestra,

que son diecisiete secuencias. Estos, a través de los filtros aplicados, evitan no ser directamente protagonizada por Batman, no ser heroica, ser interpretadas en solitario (como monólogos) y ser hechas en momentos que no son importantes. Por motivos de orden, cada una de estas secuencias están encabezadas por una acción dramática: una oración que lleva el nombre de Batman más una acción que indica el curso general de la misma (por ejemplo: Batman defiende al transeúnte en la estación del tren).

Las 17 secuencias deben basarse en los criterios de inclusión “voluntarias” y “heroicas”, a fin de evitar analizar acciones que no aportan a la condición heroica ni a la historia, siendo estas las accidentales o casuales. De esta forma identificamos 30 acciones puntuales con cada secuencia, teniendo entre 1 y 5 de estas.

Resultados

Se procede a hacer el recuento de las 17 secuencias, junto con su acción dramática y su clasificación de acciones en “héroe oscuro” o “héroe claro”, según los criterios presentados. Se sigue el orden lineal de la película.

3.1. Acción dramática I

Batman defiende al transeúnte en la estación del tren. Acciones: Derrota a toda la pandilla con golpes violentos (ley particular, clandestino, ilegal, moral). Deja ir al miembro más joven (ley común, clandestino, legal, moral). Sus acciones corresponden, respectivamente, al del “héroe oscuro” y al “héroe claro”.

Figura 3.1

Batman deja ir al miembro más joven de la pandilla.



Nota. Screenshots de The Batman (2022).

3.2. Acción dramática II

Batman recibe la primera pista del acertijo. Acciones: Asiste a la escena del crimen de la mano de Gordon (ley común, público, legal, moral). Su acción corresponde al del “héroe claro”.

3.3. Acción dramática III

Batman investiga en la cochera del alcalde. Acciones: Entra clandestinamente a la cochera junto a Gordon (ley particular, clandestino, ilegal, moral). Su acción corresponde al del “héroe oscuro”.

3.4. Acción dramática IV

Batman se infiltra en el iceberg. Acciones: Pelea contra los guardias y la seguridad para entrar (ley particular, clandestino, ilegal, moral). Su acción corresponde al del “héroe oscuro”.

3.5. Acción dramática V

Batman obtiene información del Pingüino. Acciones: Batman amenaza al Pingüino usando fuerza bruta y psicológica (ley particular, clandestino, ilegal, moral). Su acción corresponde al de un “héroe oscuro”.

3.6. Acción dramática VI

Batman interroga a Catwoman. Acciones: La sigue y espía en secreto (ley particular, clandestino, ilegal, inmoral) y se infiltra en una caja fuerte para interrogarla (ley particular, clandestina, ilegal, inmoral). Sus acciones corresponden al del “héroe oscuro”.

3.7. Acción dramática VII

Batman descubre la farsa del fiscal. Acciones: Usa a Selina como señuelo para sacar información (ley particular, clandestino, ilegal, moral). Su acción corresponde al del “héroe oscuro”.

3.8. Acción dramática VIII

Bruce Wayne busca pistas en el funeral del comisario. Acciones: Salva al hijo del alcalde de ser atropellado (ley común, clandestino, legal, moral). Su acción corresponde al del

“héroe claro”.

3.9. Acción dramática IX

Batman acude a la ayuda de Colson. Acciones: Interrumpe la operación policial (ley particular, clandestino, ilegal, inmoral) y manipula a Colson para que saque información (ley particular, clandestino, ilegal, inmoral). Sus acciones corresponden al “héroe oscuro”.

Figura 3.2



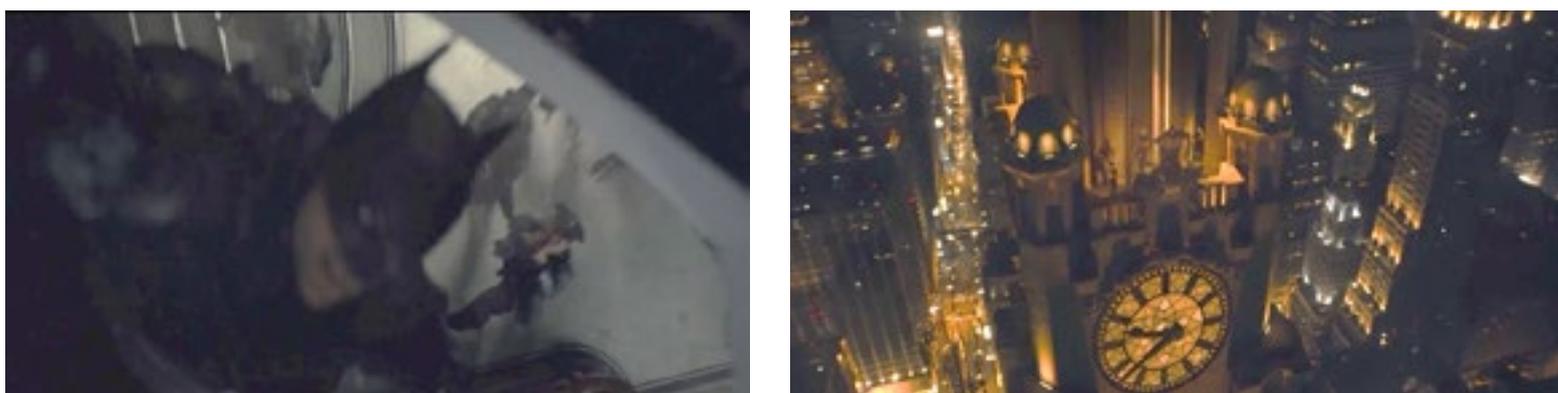
Nota. Screenshots de The Batman (2022).

3.10. Acción dramática X

Batman escapa de la comisaría. Acciones: Ataca a múltiples policías (ley particular, clandestino, ilegal, inmoral), y golpea a Gordon para salir (ley particular, clandestino, ilegal, moral). Sus acciones corresponden al “héroe oscuro”.

Figura 3.3

Batman escapa de la estación de policías a la fuerza.



Nota. Screenshots de The Batman (2022).

3.11. Acción dramática XI

Batman captura al Pingüino. Acciones: Persigue, junto con Gordon, al Pingüino (ley particular, público, legal, moral), causa destrozos en la autopista (ley particular, clandestino, ilegal, inmoral). Sus acciones corresponden al “héroe claro” y “héroe oscuro”.

Figura 3.4

Batman causa destrozos en la carretera durante la persecución con el pingüino.



Nota. Screenshots de The Batman (2022).

3.12. Acción dramática XII

Batman captura a Falcone. Acciones: Salva a Selina de ser asesinada (ley común, clandestino, legal, moral), salva a Falcone de ser asesinado por Selina (ley común, clandestino, legal, moral) e intenta salvar a Falcone de Enigma, a pesar de odiarlo (ley común, público, legal, moral). Sus acciones corresponden al “héroe claro”.

Figura 3.5

Batman evita el asesinato de Maroni a manos de Selina.



Nota. Screenshots de The Batman (2022).

3.13. Acción dramática XIII

Batman captura a Enigma. Acciones: Irrumpe, junto con la policía, en el edificio buscando a Enigma (ley común, público, legal, moral) y participa del operativo de captura (ley común, público, legal, moral). Sus acciones corresponden al “héroe claro”.

3.14. Acción dramática XIV

Batman descubre el plan de Enigma. Acciones: Se infiltra en la escena policial sin permiso (ley particular, clandestino, ilegal, inmoral), destruye la evidencia al buscar las pistas (ley particular, clandestino, ilegal, inmoral). Sus acciones corresponden al “héroe oscuro”.

3.15. Acción dramática XV

Batman combate el ataque terrorista. Acciones: Rompe el techo de cristal (ley particular, clandestino, ilegal, inmoral), desbarata las operaciones de los terroristas (ley común, clandestino, legal, moral), golpea salvajemente a un terrorista ya vencido (ley particular, público, ilegal, inmoral) y se sacrifica para cortar el cable de alta tensión (ley común, público, ilegal, moral). Estas acciones corresponden, respectivamente, al “héroe oscuro”, al “héroe claro”, al “héroe oscuro” y al “héroe claro”.

Figura 3.6

Batman lucha contra los terroristas y corta los cables de alta tensión.



Nota. Screenshots de The Batman (2022).

3.16. Acción dramática XVI

Batman ayuda a las personas. Acciones: Saca a las personas del mitin con una bengala (ley común, público, legal, moral), se queda en la escena para ayudar a evacuar a las personas (ley común, público, legal, moral). Sus acciones corresponden al “héroe claro”.

Figura 3.7

Batman ayuda con la evacuación de las personas.



Nota. Screenshots de The Batman (2022).

3.17. Acción dramática XVII

Batman deja ir a Selina. Acciones: Batman sacrifica su felicidad por la ciudad (ley común, clandestino, legal, moral). Sus acciones corresponden al “héroe claro”.

Discusión

Los conceptos de “héroe claro” y “héroe oscuro” indican que en los héroes posmodernos existe una ambivalencia de fuerzas opuestas, regidas y reconocibles en el accionar como indicador del comportamiento de un carácter. En Bruce Wayne/Batman esto se refleja en la identificación del 46 % de acciones de “héroe claro” y 54 % de acciones de “héroe oscuro”.

Cappello (2008) menciona que “el héroe no tiene fisuras ni contradicciones con respecto al espíritu que encarna”, pero con los resultados esto se pone en duda, pues se ha identificado que, en todos los pares de criterios, menos el de “inmoral/moral”, los pares oscuros sobrepasan a los del “héroe claro”. Sin embargo, la predominancia de pares morales sobre inmorales (que fueron 20 de 30 en el ámbito de las acciones bajo criterio de la moral) dan a entender que (en la mayor parte de los casos) estas contradicciones no chocan con la interpretación general sobre si el fin de estas son consideradas “correctas”, como se identificó.

Recordemos que, desde la perspectiva de los héroes cansados de la posmodernidad,

ellos cada vez más adquieren nuevas formas de impartir justicia a través de herramientas como el ingenio (Cappello, 2008, p. 2). Así, son estas formas las que predominan en el ámbito oscuro. Se identifica que 17 de 30 de acciones (bajo el criterio de legalidad) son “ilegales”, y que en 20 de 30 acciones (bajo el criterio de marco de accionar) son “clandestinas”. Vemos a un Batman ingenioso saliéndose con la suya a través de artimañas en el sistema y operando ilegalmente. Estas acciones son, en la mayoría de los casos, aplicadas para el bien, pues son un 67 % morales.

Las acciones bajo la “ley particular” representan un 57 % del total de acciones bajo el criterio de “motivación heroica”, mientras que la “ley común” alcanza un 43 %. En 17 (de 30 ocasiones) Batman actúa bajo su propia concepción de justicia. Si revisamos el trabajo de Álvarez (2020), quien revela que, para el Batman de Nolan, “vencer a los villanos no es tan importante como devolver a Gotham el esplendor perdido” (p. 14), nos daremos cuenta de que son incompatibles. Esto se refuerza al revelar una de las acciones más claras, es decir, que se cumplieron con todos los criterios de los cuatro pares de “héroe claro”, que fue cuando este se sacrificó en medio de la inundación, evitando que las personas mueran electrocutadas, y también cuando los sacó de los escombros y se quedó hasta el siguiente día, ayudando en la evacuación. En síntesis, la visión del Batman de Nolan es compartida con la del de Reeves en este aspecto.

Las acciones de “ley particular” (57 %) son mayores que las de “ley común” (43 %). Sin embargo, a medida que avanza la película, las acciones del segundo tipo son mayores. Si las acciones de “ley común” siguen teniendo un fin heroico (aunque no correcto en sus formas), entonces están encauzadas a lograr el bien de Gotham y ya no a perseguir un beneficio propio (encontrar al asesino de los padres de Batman), como menciona Álvarez (2020) sobre la trilogía de Nolan.

Según Capello (2008), el uso del ingenio multiforme a través de la faceta de detective de Batman da como resultado que “el héroe moderno no necesita de la habilidad física para imponer. Su mejor disparo es el argumento y su arma favorita el ingenio multiforme, mecánico e industrial”. Este desencanto de la modernidad constituye una nueva actitud, inspirada en sus formas probadas de un heroísmo de la eficiencia, un heroísmo de la fuerza

moral, un heroísmo estético.

Así, las acciones ilegales representan un 57 % del total, mientras que las legales alcanzan un 43 %. En algo parecido reparamos sobre el Batman de Nolan cuando Álvarez (2020) explica que, una vez que aquel comprende el mal, se sumerge en él para hacer justicia por sus propios medios ante la falta de eficiencia de las instituciones. De esta manera, su actividad (bajo el marco ilegal) sigue siendo la búsqueda de justicia y el aprovechamiento de sus recursos tecnológicos.

Sobre la ambivalencia heroica Bruce Wayne/Batman, en el caso de Reeves, 29 de 30 acciones son realizadas por Batman. Así, Bruce Wayne sería la máscara que usa Batman. Para Imbert (2010) esto es así, pues Batman necesita los recursos de Bruce Wayne. En esa misma línea, Álvarez (2020) menciona que “su experiencia ejerciendo el mal le capacita [a Bruce Wayne] para hacer el bien, sirviéndose de un símbolo que opera ilegalmente, Batman”. Entonces concordamos en que es Batman la verdadera personalidad de Bruce Wayne.

Las acciones inmorales ocupan un 33 % de las acciones bajo el criterio de moralidad, mientras que las morales alcanzan el 67 %. De esta forma, Batman es un héroe moral y no un antihéroe. Así, como el “héroe es el que ejecuta funciones heroicas y quienes identifican lo que es heroico o no sería el público” (Cappello, 2008, p. 31), sus acciones, aunque ilegales o clandestinas en su mayoría (67 % y 57 %, respectivamente), están determinadas por un bien que se identifica como moralmente correcto.

Por último, es oportuno mencionar que una de las acciones más oscuras, es decir, que cumplió con todos los criterios de “héroe oscuro”, fue cuando Batman interrumpe la operación de desactivación de la bomba atada en el cuello de Colson para sacar información referente al misterio de Enigma. Gil y García (2016), en su análisis de la trilogía de Nolan, mencionan que “la ambivalencia identitaria [...] es más pronunciada en Bruce Wayne/Batman por su forma de encauzar sus acciones y su ser. Aunque en un momento dado realice acciones inmorales, sabe que el mal no es el camino” (p. 13). Este es otro punto en el que coinciden las dos versiones cinematográficas de Batman.

Conclusiones

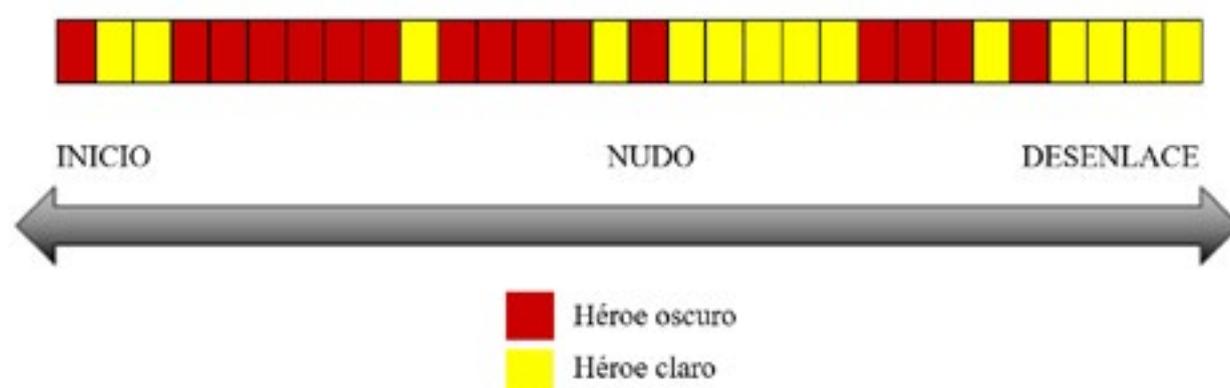
En el presente trabajo se ha usado el análisis narrativo para identificar e interpretar las acciones de Batman, las cuales giran en torno a las categorías del “héroe oscuro” y “héroe claro”. Hacia el final de la película, Batman demuestra que su personaje madura y, por ello, logra afianzar su condición heroica.

La conclusión, tras el contraste entre la teoría y los hallazgos en el trabajo de campo, dicta que nos encontramos ante un héroe contemporáneo que emplea una justicia válida dentro sus propios parámetros, pues no pierde en ningún momento el componente de la moral: actúa bajo la ilegalidad usando las nuevas formas de aplicar justicia de acuerdo al héroe contemporáneo. Batman está descontento con la justicia y el sistema penal tradicional, a las que hace frente con sus acciones motivadas por gestas heroicas (más personales e íntimas), dejando muchas veces los deseos y los valores de la sociedad a la que representa.

Para responder la pregunta inicial de investigación, “¿De qué manera la película aborda el viaje de madurez en la condición heroica de Batman?”, planteamos el uso de una línea de tiempo que recorre el inicio, el nudo y el desenlace de la película. Ella reparte, en una sucesión temporal lineal, las acciones “claras” u “oscuras” obtenidas en los resultados. Así, sabremos cómo evolucionan las acciones del personaje.

Figura 5.1

Línea de tiempo con acciones del “héroe oscuro” y del “héroe claro” en Batman.



Nota. Elaboración propia.

De esta manera, Batman experimenta una madurez al final de la película, donde sus ac-

ciones, cada vez más claras, responden a la consolidación de su condición heroica, más apegada al marco legal y la justicia, y no motivada por la venganza, sino por el bienestar de Ciudad Gótica. Tras el trabajo de campo, podemos reafirmar la hipótesis inicial, puesto que, aproximadamente el 80 % de acciones claras, suceden desde el nudo hasta el desenlace del filme, en un total de 12 de 15 de acciones.

Mientras tanto, el 60 % de las acciones oscuras se concentran desde el inicio hasta el nudo, lo que quiere decir que Batman comienza su historia aplicando (en mayor medida) acciones oscuras. En síntesis, las acciones oscuras dan como resultado el comportamiento de un "héroe oscuro", aunque estas acciones se transforman en claras, pues el comportamiento de Batman se vuelve el de un "héroe claro"; es decir, existe una madurez en su condición heroica.

Referencias bibliográficas

Álvarez, R. (2020). Espacio, tiempo e identidad en el cine de Christopher Nolan: una aproximación filosófica a las claves narrativas de su puesta en escena. *Revista de Comunicación*, 19(1), 7-18. <https://doi.org/10.26441/RC19.1-2020-A1>

Bal, M. (1999). *Teoría de la narrativa*. Cátedra.

Baraybar, A. (2013). Jason Bourne, ¿héroe o monstruo? El viaje existencial de un héroe contemporáneo. *Área Abierta*, 13(2), 23-44. https://doi.org/10.5209/rev_ARAB.2013.v34.n2.42620

Birnbaum, A. (2004). *Nietzsche: Las aventuras del heroísmo*. Fondo de Cultura Económica.

Cappello, G. (2008). Configuración y tiempo del antihéroe. *Contratexto*, 16, 171-181. <https://doi.org/10.26439/contratexto2008.n016.789>

Cappello, G. (2015). *Una ficción desbordada: Narrativa y teleseries*. Universidad de Lima.

Cassetti, F. y Di Chio, F. (1991). *Cómo analizar un film*. Paidós.

El Comercio. (2019). *Batman: origen e historia de Bruce Wayne en las historietas de DC Comics*. <https://elcomercio.pe/luces/cine/batman-historia-origen-caballero-noche-dc-co->

mics-nnda-nnlt-noticia-621691-noticia/

Eliade, M. (2002). *Aspectos del mito*. Paidós.

Gil, F. y García, F. (2016). Héroe claro y héroe oscuro en el relato cinematográfico. *Área Abierta*, 16(3), 1-16. <https://doi.org/10.5209/ARAB.53654>

Imbert, G. (2010) *Cine e imaginarios sociales. El cine posmoderno como experiencia de los límites (1990-2010)*. Cátedra.

Prado, J. (1995). Caballero de la noche. *Revista de publicidad*, 17, 48-53.

Prosper, J. (2006, 1 de enero). El héroe clásico en el relato cinematográfico. *Área abierta*, 13, 5-8. <https://revistas.ucm.es/index.php/ARAB/article/view/ARAB0606130005A>

Rodríguez, A. (2015) *Análisis crítico del discurso en la narrativa audiovisual: Metodología y estudio de caso: la trilogía de Batman de C. Nolan* [Tesis doctoral, Universidad de Sevilla]. Repositorio de la Universidad de Sevilla. <https://idus.us.es/handle/11441/26638>

Scolari, C. (2008). *Hipermediaciones: elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Gedisa.

Scott, B. (2008). *The DC comics encyclopedia: the definitive guide to the characters of the DC universe*. DK. <https://archive.org/details/dccomicsencyclop0000unse>

Wolf, J. (1997). *La producción social del arte*. Itsmo.

Análisis de las manifestaciones de la estética de Nietzsche en la película *Parasite* de Bong Joon-ho¹

Almudena Súnico Trujillo | Camila Ramírez Morales | Patricia Lucchini Sánchez | Carlos Pareja Barrios | Alessia Rattay Valle-Riestra

Resumen

En el presente trabajo de investigación proponemos un análisis de las manifestaciones estéticas de Nietzsche en la película *Parasite*. Para ello, tomamos en cuenta los símbolos, la composición, los espacios, las acciones y las representaciones que permiten explicar la polaridad estética, la tragedia y el nihilismo. Para el desarrollo del tema, realizamos una investigación exploratorio-cualitativa que permite indagar desde distintos enfoques lo propuesto. La importancia de este estudio radica en que posibilita comprender la propuesta de Nietzsche sobre la estética en el campo cinematográfico; además, contribuye a identificar cómo se manifiesta esta, ya sea por medio del comportamiento de los personajes o en aspectos formales del producto audiovisual. Finalmente, encontramos que la filosofía de Nietzsche sí se ve retratada en la película seleccionada y, tras la investigación, establecemos una relación entre el término parásitos y la manifestación de los elementos explicados a lo largo del análisis.

Palabras clave: apolíneo y dionisiaco; polaridad estética; tragedia; nihilismo.

¹ Segundo puesto de la Categoría Inicial. Profesor: Lino Anchi. Curso: Estéticas Contemporáneas, dictado durante el ciclo académico 2022-2

Introducción

Desde la creación del cine, hace ciento veintisiete años, han ocurrido múltiples cambios en el campo de la producción y el consumo de productos audiovisuales. A finales de los años noventa —comienzo de la era digital— salieron al mercado los primeros servicios de streaming, los cuales revolucionarían la manera de consumir contenidos. Actualmente, las plataformas que brindan este servicio están en su auge. En el Perú, el 71 % de limeños cuenta con una suscripción y consume en promedio tres horas y media de contenido diariamente (Michilot, 2020). Así pues, ha surgido también un nuevo espectador, cuya necesidad —o vicio— por ver los contenidos inmediatamente ha acarreado la producción de más películas o series en menos tiempo. El resultado es un saturado abanico de posibilidades, que conlleva al reto de encontrar algo trascendente en la interminable —y aun así incompleta— lista de opciones. La apreciación, entonces, se ha relegado a un segundo plano; y el nivel académico también se ve afectado, pues no se han llevado a cabo suficientes análisis sobre la relación existente entre el cine y la estética. Por ello, esta investigación surge a partir del interés de analizar una de las películas más taquilleras e importantes de los últimos años, *Parasite* (2019), del director y guionista coreano Bong Joon-ho.

Parasite cuenta la historia de una familia de clase baja que, mediante la estafa, consigue que todos sus miembros trabajen para una familia adinerada. Dicho sea de paso, ha sido ganadora de cuatro galardones de la edición noventa y dos de los Premios Óscar y la primera de habla no inglesa en ganar el premio a mejor película (IMDb, 2019); además, de acuerdo con la base de datos IMDb (s. f.), es una de las 34 películas más taquilleras.

Para realizar el estudio propuesto establecemos cómo objetivo general analizar cómo se manifiesta la estética de Nietzsche en la película *Parasite*. Asimismo, con la finalidad de delimitar el campo de estudio, planteamos tres objetivos específicos: (i) identificar las manifestaciones de la polaridad estética presentes en la película *Parasite*; (ii) analizar la representación de la tragedia en la película *Parasite*; y (iii) explicar la presencia del nihilismo propuesto por Nietzsche en la película *Parasite*.

Finalmente, la relevancia de este trabajo radica en el análisis de la película *Parasite* desde la propuesta de Nietzsche en *El origen de la tragedia* (1872). Conviene enfatizar la

contribución que este análisis representa ante el limitado número de estudios sobre la filosofía nietzscheana en el campo del cine; además, brinda un punto de vista novedoso que contribuye a una mejor comprensión de los productos cinematográficos. Como consecuencia, motiva a desarrollar más investigaciones afines, las cuales promoverán conocimientos sobre los referentes en este ámbito, su influencia, y generarán hasta la propia innovación, la cual requiere de ciertas bases.

Estado del arte

Aunque los estudios sobre la estética nietzscheana vinculados al campo del cine son escasos, hemos encontrado un total de ocho artículos académicos de carácter cualitativo realizados en el último lustro. Para la búsqueda de estos utilizamos palabras clave, como *El origen de la tragedia*, *Parasite*, *apolíneo*, *dionisiaco*, *polaridad estética*, *tragedia* y *nihilismo*. Tras la revisión de fuentes hemos establecido tres líneas de investigación: (i) la presencia de la polaridad estética en el cine, (ii) el final trágico del personaje y (iii) el nihilismo y su manifestación mediante los símbolos.

En la primera línea de investigación hallamos dos fuentes tituladas “Mecánicas del séptimo arte: Una mirada colectiva a los resortes del cine” de Alvarado et al. (2021) y “Acciones nobles, lo dionisiaco y el pesimismo en el cine colombiano de largometraje” de Lozano (2018). Estas arrojan como resultado que el cine es consecuencia de la polaridad estética, que se hace presente mediante recursos dionisiacos (trama) y apolíneos (actores, realidad idealizada, diálogos, entre otros), los cuales permiten sobrellevar y enfrentar el sufrimiento. En la segunda línea de investigación encontramos dos estudios en Aclé (2021) y en el repositorio de la Universidad de Chile (2021). Ambos concluyen que la tragedia es consecuencia de la polaridad estética y mencionan que esta presenta una verdad dionisiaca más allá de los filtros apolíneos, lo que hace que se vea la verdadera realidad y se superen las apariencias. En la última línea de investigación, tenemos los artículos titulados “Vista de Parásitos” (Gutiérrez, 2020), “Representation of symbols in *Parasite* Movie” (Nur, 2021) y “Estudio de la influencia del nihilismo de Friedrich Nietzsche en la obra *El club de la lucha* de Chuck Palahniuk” (Lema, 2019). Las conclusiones de estas investigaciones se-

ñalan que la tragedia lleva a un proceso nihilista en el personaje, que inicia con la pérdida de fundamento. Además, explican su manifestación mediante símbolos a lo largo de las películas, que, en *Parasite*, por ejemplo, se hace a través de las clases sociales, la comida y el olor. Asimismo, en esta línea, conseguimos el artículo “Nietzsche en serie: la felicidad desde otra perspectiva. Hannibal Lecter: héroe nietzscheano” (Hernández, 2018). En esta investigación ejemplificamos el sentido de dar rienda suelta a la voluntad, la autonomía moral, específicamente a la voluntad de poder, la independencia, la fortaleza, y también a la consecución de la felicidad.

Marco teórico

La estética es una de las ramas de la filosofía que ha perdido protagonismo en los últimos años debido a la denominada “sociedad en decadencia”. En ella, la razón pierde importancia en el campo del arte; se plantea que las cosas no deben tener un significado ni un juicio universal; los conocimientos y las obras de antaño son considerados anticuados, y la adaptación al cambio constante es una característica fundamental. Es por ello que, con el propósito de fomentar los estudios en el campo estético, proponemos uno con base en la estética de Nietzsche, el filósofo alemán que revolucionó esta área. Para garantizar una comprensión completa, presentamos a continuación los términos clave de esta investigación.

La *polaridad* estética, término que se utiliza en el primer objetivo específico. Según Friedrich Nietzsche, esta se da ante la presencia simultánea de lo apolíneo y lo dionisiaco, y, a su vez, permite la tragedia. La palabra apolíneo se refiere a lo medido, racional, ordenado, individual, subjetivo, en tanto toma al dios Apolo como modelo. Así pues, es un instinto que permite la representación artística del ideal de belleza, aunque realmente solo es la apariencia de lo bello, ya que se encarga de cubrir con su velo el sufrimiento real de la vida (Sarquis, 2014). Y dionisiaco, en cambio, hace referencia a un instinto que deja atrás las apariencias, por lo que acepta y refleja el sufrimiento de vivir. Asimismo, genera el olvido de la subjetividad por medio de los excesos, la embriaguez y lo irracional. Funciona bajo la lógica de “lo mejor es no haber nacido y lo segundo mejor es morir pronto”, lo cual

abre una veta pesimista sobre la sabiduría del sufrimiento (Sarquis, 2014).

También tenemos la *tragedia*, palabra que se introduce mediante el segundo objetivo. Es una manifestación de acontecimientos o imágenes dionisiacas por medio de recursos apolíneos que permiten su embellecimiento; en palabras de Nietzsche, es «una representación simbólica de la sabiduría dionisiaca por medios artísticos apolíneos» (Palop, 1978). Un ejemplo de estos recursos es el diálogo, pues este usa la palabra y la razón; no obstante, esta última no domina, de lo contrario, se generaría una decadencia de la tragedia. Asimismo, gracias a lo trágico se evidencia lo espantoso y horroroso de existir (Palop, 1978).

Por último, el *nihilismo*, término que se presenta en el tercer objetivo específico. De acuerdo con Nietzsche, es un proceso que se da con la “muerte de Dios”, lo que implica que la iglesia pierda importancia y se nieguen sus valores considerados “supremos”. En consecuencia, las personas deben construir los propios de manera independiente y a base de sus experiencias, lo que da como resultado verdades subjetivas, ya que todo depende de la percepción de cada individuo (Martínez, 2004). Lo mencionado se evidencia en la siguiente frase de Nietzsche (1886): “No hay hechos, solo interpretaciones”.

Metodología

Para cumplir con los objetivos del presente trabajo, realizamos una investigación de tipo exploratorio, debido a que el tema de la estética nietzscheana en el cine es poco estudiado. Asimismo, para profundizar en este análisis fue necesario aplicar un enfoque cualitativo, ya que permite recolectar información, y presentar características específicas del tema de manera detallada y desde diferentes enfoques, además, es el más adecuado para una investigación teórica como esta. En un principio, recolectamos un total de diez artículos académicos para hacer una base de datos que incluyó las referencias, el ámbito en el que se desarrollaron, sus objetivos, los métodos y los resultados más importantes. Finalmente, determinamos cuáles eran los artículos más afines y útiles para nuestro trabajo, de modo que quedaron ocho.

Resultados

Símbolos

En primer lugar, tenemos la “piedra erudita” (figura 1). Este fue un regalo que suponía traer buena suerte y prosperidad económica. A lo largo de la película, es una forma de representar físicamente el deseo y la ambición de la familia por escalar en las clases sociales. En segundo lugar, están las escaleras (figura 2), que aparecen en múltiples ocasiones y simbolizan el medio por el que se unen los dos mundos (ricos y pobres). No obstante, estas se ven sujetas a una peculiaridad: la familia Park siempre las sube y, por el contrario, los Kim las bajan. Además, la familia rica, todo el tiempo, tiene la vista elevada, y la familia de bajos recursos, siempre al bajar las gradas, tiene la vista fija en el suelo. En tercer lugar, está la comida, la cual implica una diferenciación, y crecimiento o poder económico. Podemos verlo en el jjapaguri, un platillo popular coreano a base de fideos instantáneos que se prepara para la familia Park, pero se le agrega solomillo (figura 3), lo cual no es común en Corea, pues se trata de una carne muy costosa en un plato originalmente económico. Además, inicialmente, los Kim toman cerveza FiLite (figura 4), que se considera barata. Sin embargo, después toman cerveza Sapporo y otras bebidas de la familia Park (figura 5), que suponen ser más costosas. Finalmente, está el agua como recurso simbólico (figura 6). Esta se hace presente para la familia rica mediante los aspersores del jardín, los cuales impulsan el agua hacia arriba; y la lluvia, que, más allá de cancelar un cumpleaños, no implica mayor problema para esta. Por el contrario, para la familia Kim, el agua simboliza un problema mayor, ya que la lluvia, que tiene una dirección descendente, arrasa con su hogar y todas sus pertenencias.

Composición

Mediante la composición se presenta una imagen agradable a la vista del espectador. Para empezar, un recurso que se usa con frecuencia son las líneas (figura 7); estas pueden ser tanto visibles como implícitas. Por ejemplo, en la figura siete, hay una línea vertical, dictada por la ventana, esta línea forma parte del espacio profílmico; pero va más allá debido a que permite que el espectador establezca un orden y lectura adecuada de la escena, además, divide el espacio que ocupan los personajes. Del mismo modo, otro recurso a

destacar son los encuadres y desplazamientos (figura 8). La familia Park, generalmente, está ubicada en la parte superior de los planos que van acompañados de movimientos de cámara ascendentes. Por el contrario, cuando la familia Kim se encuentra en presencia de sus empleadores suele ocupar el espacio inferior del encuadre. Además, ocasionalmente, es acompañado por desplazamientos de cámara descendentes. Otro aspecto importante es la iluminación y el color. La familia Park y su casa siempre están iluminados; además de tener predominancia de colores claros y del blanco (figura 9). Mientras que las familias pobres se ubican en la oscuridad, y sus escenas tienen tonalidades amarillas o verdes (figura 10) como predominantes.

Espacio

La casa de los Park cuenta con una gran cantidad de ventanas, lo cual permite el ingreso de bastante luz del exterior (figura 11), por lo que luce más espaciada; de ese modo, se establece una relación entre la luz y la familia rica. La casa de los Kim, en cambio, solo cuenta con una ventana ubicada en la parte superior (figura 12), por lo que tiene poca luz y se ven tonos oscuros. Además, el encuadre permite observar las dimensiones del espacio. Cuando la familia Kim cena en la sala de los Park, la toma captura el gran tamaño de la casa y cómo ellos se ven pequeños en esta (figura 13). Sin embargo, en los momentos en que la familia Kim cena en su hogar, entra difícilmente al encuadre, lo que genera una sensación de falta de espacio (figura 14). Cabe resaltar que los hogares se ubican en diferentes niveles y de ello también depende la cantidad de ventanas —la casa de los Park está camino arriba, el hogar de los Kim está bajo las escaleras en un semisótano, y el esposo del ama de llaves está en lo más profundo, un sótano sin ventanas—, que representa mediante una estructura vertical la jerarquía social coreana.

Engaño

La conducta más resaltante de la película es el engaño. Ello se evidencia en muchas ocasiones a lo largo de la historia, por ejemplo, en la falsificación de papeles universitarios (para conseguir trabajo en casa de los Park); en la difamación del chofer (para que el padre lo reemplace); y en la intoxicación del ama de llaves (para reemplazarla por la madre).

Discusión

Las manifestaciones de la polaridad estética

Tras haber desarrollado la investigación, identificamos que la polaridad estética en la película *Parasite* se manifiesta a través del manejo simultáneo de recursos apolíneos y dionisiacos, como se menciona en el artículo “Mecánicas del séptimo arte”. En este caso, se da principalmente por medio de la composición, que brinda una apariencia bella mediante imágenes agradables y técnicas adecuadas, lo que hace posible para el espectador observar las escenas con claros sucesos dionisiacos. Sin embargo, con la intención de evitar una decadencia de la tragedia, la cual se produce más adelante, también cumple el papel de separar, de manera cruel, a las dos familias, pero de forma que se mantiene una imagen embellecida. Las principales formas de hacer esto son a través de las líneas, los planos, los ángulos, y el color e iluminación. Las líneas, como mencionamos, son visibles o implícitas, y permiten a los videntes ordenar el espacio; no obstante, estas trascienden y adquieren un significado para los personajes. Por ejemplo, la familia Park considera que cada individuo, de acuerdo con la categoría que ocupa en la jerarquía social, tiene un lugar bien delimitado por medio de una línea invisible que se establece culturalmente y no debe ser cruzada. En cuanto a los planos y los ángulos, estos consiguen resaltar a los personajes y al escenario, y brindar una imagen agradable; sin embargo, también los categorizan, ya que resaltan la preeminencia de unos sobre otros. Finalmente, el color y la iluminación diferencian y acondicionan los espacios de manera que es placentero visualmente; pero tienen un significado oculto, puesto que dependen de las condiciones económicas de cada familia.

Además, el espacio supone otra forma de evidenciar la polaridad estética, pues establece una jerarquía mediante la ubicación de las casas. La de los Park tiene muchas ventanas que permiten el ingreso de luz, las cuales referencian que están cerca del sol y, por lo tanto, de lo más alto de la sociedad. La de los Kim, que se encuentra a la altura de las alcantarillas, solo posee una ventana a través de la cual no entra casi nada de luz; esto es visto como la esperanza de ascender socialmente. También está el sótano de los Park,

donde no ingresa la luz exterior y connota el escalón más bajo de la sociedad. Entonces, cada lugar representa niveles dentro de una estructura social, la cual está ordenada verticalmente, con las personas más poderosas —la familia Park— a la cabeza.

La representación de la tragedia

Como se menciona en los estudios de Acle (2021) y el repositorio de la Universidad de Chile (2021), la tragedia hace que la verdad dionisiaca supere el velo colocado por los recursos apolíneos, y se aprecie la realidad. Al considerar esto, nos dimos cuenta de que por medio de los símbolos analizamos el final trágico de los personajes, ya que comprendidos nos permiten ver su realidad de más claramente.

En primer lugar, gracias a las escaleras vimos lo que implica la condición económica de cada familia, ya que una vez que logramos superar la barrera impuesta por lo apolíneo, podemos comprender que estas establecen una clara relación entre la condición económica del personaje y su calidad de vida. Por un lado, los Park siempre suben las gradas y tienen la vista elevada, lo cual implica que es más fácil para ellos prosperar, también que ven hacia el futuro y no tienen ningún interés en los demás. Por otro lado, la familia Kim siempre baja las escaleras y mira las gradas, lo que supone que se concentran en el presente y tienen miedo de caer, ya que para ellos es más fácil o probable que empeore su condición de vida, pues así se demuestra su sufrimiento.

En segundo lugar, por medio del agua, comprendimos que los esfuerzos de progresar son inútiles. Mientras con los Park el agua sube, lo que representa que tienen oportunidades y la lluvia solo es una limpieza que significa un problema menor; para los Kim, que viven en un semisótano en la oscuridad, la lluvia refleja la facilidad de los pobres para “bajar”, puesto que ellos habían mejorado su condición, pero el agua hizo que pierdan todo y regresen a sus inicios.

Otro aspecto mediante el cual se analiza lo trágico en la película lo constituyen los espacios. Como mencionamos en los resultados, las casas de las familias de la historia tienen una estructura vertical, que responde a la posición en la jerarquía social que ocupa cada una, y a una determinada cantidad de ventanas. Mediante esto se intentan reflejar las oportunidades de escalar de cada familia: los Park tienen una casa con varios pisos, llena

de ventanas y bien iluminada; los Kim, en cambio, viven en un semisótano con una sola ventana, y el esposo del ama de llaves se encuentra en un sótano. Con ello, podemos ver una clara relación entre el nivel de la casa y el número de ventanas de esta con la condición de vida y las oportunidades, lo que implica que, a menos ventanas, al personaje le espera un final más trágico o mayores complicaciones.

La presencia del nihilismo

Descubrimos que el proceso nihilista se manifiesta en las dos familias protagonistas en diferentes medidas. Por un lado, los Park mantienen cierto sesgo de lo que es socialmente aceptado; pero, al mismo tiempo, no tienen reparo en utilizar a las personas para su beneficio y deshacerse de ellas cuando suponen un problema o no les son más de utilidad. Por otro lado, los Kim sí se deshacen de toda atadura de la sociedad para establecer sus propias normas, verdades y lograr así su beneficio. De ese modo, se evidencia que no hay un personaje bueno o malo, ni acciones correctas o incorrectas, ya que todo depende de cada uno —sus experiencias, objetivos y la forma en que ha construido su propio sistema de valores—; es decir, “no hay hechos, solo interpretaciones”.

En primer lugar, la construcción del propio sistema de valores se puede evidenciar en las acciones de la familia Kim. Ellos se basan en sus experiencias (han vivido en condiciones deplorables), lo cual implica inevitablemente un sesgo, que se ve reflejado en sus objetivos y nuevos principios. Esto los lleva a actuar para conseguir su máximo beneficio, así sin ningún reparo engañan, falsifican documentos universitarios y hasta difaman a otros empleados con tal de que todos puedan tener trabajo en casa de los Park.

En segundo lugar, la “piedra erudita” simboliza, de manera física, la voluntad de poder de los personajes, quienes tienen la ambición y el deseo de ascender social y económicamente. Para ello, siguen sus nuevos valores, no los establecidos por la sociedad, y encuentran en la piedra un objeto para atraer suerte y cumplir sus anhelos. Sin embargo, al final de la película, no logran su propósito y esta pierde todo significado inicial para convertirse en un arma homicida, en otras palabras, se convierte en una herramienta para su lucha.

En tercer lugar, mediante la comida, se evidencia cómo se obtienen los cometidos buscados por los personajes. Por un lado, la familia Park prepara jjapaguri, pero le agregan

solomillo. Hay que considerar que en Corea las carnes son muy caras, por lo que constituyen una forma de demostrar poderío y diferenciarse de los demás. Por otro lado, la familia Kim, en un inicio, consumía productos económicos, como la cerveza FiLite; sin embargo, luego de que logra su cometido (al actuar según su nuevo sistema de valores y vivir a costa de otros), consume productos exclusivos, como cerveza Sapporo y bebidas de la familia Park.

Conclusiones

Tras la investigación, podemos concluir que todos los objetivos propuestos para su realización han sido logrados, lo que implica que sí se puede establecer una relación entre la estética de Nietzsche y la película *Parasite*. Asimismo, se ha podido descubrir que los objetivos específicos responden a un orden. Primero, debe manifestarse la polaridad estética, que permite la tragedia, y de esta última depende que exista un proceso nihilista.

Respecto a la polaridad estética, identificamos su presencia por medio de símbolos y espacios, que permiten unir los aspectos apolíneos y dionisiacos. En cuanto a la tragedia, la analizamos a través de símbolos, los cuales tienen un significado que permiten comprender el verdadero sufrimiento de los personajes y eliminan todo aspecto bello que se podría ver por la composición. Finalmente, el nihilismo lo pudimos explicar por medio de acciones que mostraban el sistema de valores nuevo, y los símbolos que evidencian sus logros. Además, señalamos que no hay un personaje bueno o malo debido a la subjetividad, lo que es parte del proceso.

Por último, gracias al análisis, nos hemos dado cuenta de que el término **parásitos**, que se usa en el nombre del filme, mantiene una estrecha relación con el proceso nihilista. Ello puede ser visto como consecuencia de la inexistencia de una verdad universal, lo que lleva a que esta palabra no se aplique a ningún personaje en específico. Por el contrario, a través de la dependencia y el aprovechamiento entre las familias, que son dependientes, comprendemos que todos adquieren el rol de un parásito.

Limitaciones del trabajo

- El análisis de la película *Parasite* está enfocado principalmente en el aspecto visual, por lo que no se hace una incursión en la relación de su narrativa con la estética de Nietzsche.
- Otro aspecto a considerar es que hay múltiples autores que hablan sobre la estética, así un análisis desde la perspectiva nietzscheana es solo una de muchas opciones.
- Existen miles de películas a analizar, es así que no todas van a encajar en el análisis propuesto en esta investigación. Además, cada producto audiovisual debe ser estudiado desde el enfoque que mejor se adapte.

Referencias bibliográficas

Acle, D. (2021, 22 de julio). La visión trágica de la vida. Una intersección clave entre la filosofía de Friedrich Nietzsche y la filmografía de Woody Allen: The tragic view of life: a key intersection between the philosophy of Friedrich Nietzsche and the filmography of Woody Allen. *Fotocinema. Revista Científica de Cine y Fotografía*, 23, 349-372. <https://doi.org/10.24310/Fotocinema.2021.v23i.12393>

Alvarado, C. et al. (2021). *Mecánicas del séptimo arte: una mirada colectiva a los resortes del cine*. Universidad de Manizales. <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/4379>

Base de datos de películas en internet (IMDb). (s. f.). *Las 250 mejores películas de IMDb*. IMDb. Consultado el 2024. <https://www.imdb.com/chart/top/?sort=rk,asc&mode=simple&page=1>

Base de datos de películas en internet (IMDb). (2019). *Parásitos*. IMDb. https://www.imdb.com/title/tt6751668/?ref_=fn_al_tt_1

Gajardo, L. (2021). *Estética trágica en el cine contemporáneo. Análisis cinematográfico, en la era del Happy End* [tesis de maestría, Universidad de Chile]. Repositorio Institucional Universidad de Chile. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/184608>

Gutiérrez, C. (2020). Parásitos: Síntesis cinematográfica de una figura milenaria. *Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, 4, 294-311. <https://revistas.uam.es/actionova/>

[article/view/actionova2020_m4_013/13240](#)

Hernández, M. (2018). Nietzsche en serie: La felicidad desde otra perspectiva. Hannibal Lecter: Héroe nietzscheano. *Bajo Palabra: Revista de Filosofía*, Época II (18), 183-194.

Lema, C. (2019). *Estudio de la influencia del nihilismo de Friedrich Nietzsche en la obra "El club de la lucha" de Chuck Palahniuk*. [Trabajo de titulación previo a la obtención de título de licenciatura]. Repositorio Institucional Universidad Central del Ecuador. <https://www.dspace.uce.edu.ec/entities/publication/7a4d32da-b810-42cd-a90d-b96b126a0be2>

Lozano, J. P. (2018). Acciones nobles, lo dionisiaco y el pesimismo en el cine colombiano de largometraje. *Culturales*, 6, 1-33. <https://doi.org/10.22234/recu.20180601.e325>

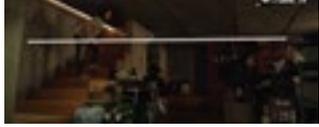
Martínez, J. (2004). *El nihilismo en la metafísica de Nietzsche* [tesis de licenciatura, Universidad de Chile]. Repositorio Institucional Universidad de Chile. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/133706#:~:text=Para%20Nietzsche%2C%20el%20nihilismo%20se,de%20la%20muerte%20de%20Dios>

Nur, T. (2021, diciembre). Representation of symbols in "parasite" movie. *Journal of Intensive Studies on Language, Literature, Art, and Culture*, 5(2), 239-250. https://www.researchgate.net/profile/Tira-Nur-Fitria/publication/357484581_Representation_of_Symbols_in_Parasite_Movie/links/61d06baeda5d105e5511e1bf/Representation-of-Symbols-in-Parasite-Movie.pdf?origin=publication_detail

Palop, P. (1978, mayo-junio). Nietzsche y la tragedia. *El Basilisco*, 2, 47-52. <https://www.fgbueno.es/bas/pdf/bas10203.pdf>

Sarquis, M. (2014). El sentido fisiológico de la belleza: Mariano Barrenechea y la estética de Nietzsche. *Boletín de Estética*, 26, 5-46. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/92442>

Anexos

<p>Figura 1</p> 	<p>Figura 2</p> 	<p>Figura 3</p> 	<p>Figura 4</p> 
<p>Figura 5</p> 	<p>Figura 6</p> 	<p>Figura 7</p> 	<p>Figura 8</p> 
<p>Figura 9</p> 	<p>Figura 10</p> 	<p>Figura 11</p> 	<p>Figura 12</p> 
<p>Figura 13</p> 	<p>Figura 14</p> 	<p>Figura 15</p> 	<p>Figura 16</p> 

Guillermo del Toro: “La perfección es una locura; lo imperfecto, lo diverso, es lo que nos permite respirar”¹

Mauricio Coello Villafuerte | Valeria Costa Pajuelo | Giacomo Migone Quenes | Antonella Polastri Díaz | Nicole Salazar Vega | Avril Toro Albarracin | Grecia Uribe Villanueva

Introducción: El nacimiento de un monstruo

“Desde la infancia les he sido fiel a los monstruos, me han salvado” dijo una vez el director, productor y guionista mexicano Guillermo del Toro, nacido el 9 de octubre de 1964 en Guadalajara, Jalisco (México). Del Toro ha llegado a ser uno de los cineastas mexicanos más reconocidos y prestigiosos y puesto al mismo nivel que Alfonso Cuarón. Su éxito se debe a una estética particular que llama la atención del espectador. En entrevistas, el director ha mencionado su fascinación por lo fantástico y lo siniestro, de manera que será interesante adentrarnos en su mente y revisar el origen de sus primeros proyectos, así como averiguar qué proyectos se vienen a futuro.

1.1. Biografía de Guillermo del Toro: Cómo descubre el cine

En la televisión pasaba una serie con un mutante calvo y ojos gigantes. Yo estaba en la cuna y empecé a gritar. Mi psicoanalista me dijo posteriormente que eso me creó una especie de síndrome de Estocolmo. De ahí, adoré a los monstruos. (Del Toro, 2017).

El director de cine ha mencionado que, desde pequeño, experimenta situaciones sombrías y episodios inusuales. Se puede decir que la afición del director surgió a través de su gusto por los cómics y libros de Stephen King. A corta edad, le gustaba moldear figuras monstruosas, dibujar y grabar videos. Su interés por el cine comenzó a los ocho años, pues le gustaba experimentar con la cámara que tenía su padre.

¹ Tercer puesto en la Categoría Inicial. Profesor: Arturo Mac Kay. Curso: Estéticas Contemporáneas, dictado durante el ciclo académico 2022-1

De adolescente, comenzó a filmar cortometrajes mientras estaba en el colegio, siempre contando historias que incluían monstruos y seres fantásticos. Tiempo después, decidió estudiar en el Centro de Investigaciones y Estudios Cinematográficos de la Universidad de Guadalajara, donde se graduó en 1983. Así, pues, siendo estudiante de maquillaje y efectos especiales, el joven soñador comenzó a introducirse en el mundo del cine.

1.1. Desarrollo de su carrera cinematográfica

Guillermo del Toro participó en varias actividades cinematográficas, pero se especializó en maquillaje de caracterización y efectos especiales; esta especialización le sirvió en el futuro para crear a sus seres imaginarios. A los veintiún años, fundó su productora Necropia. Después, colaboró con directores como Arturo Ripstein y Luis Estrada. En 1985, comenzó a producir sus películas. Su debut fue en el año 1988 con la serie Hora Marcada, junto a otros directores. Sin embargo, en 1993, se lanza como director y guionista con la película Cronos. Este acontecimiento marca un antes y un después en su carrera. Las críticas sobre la película fueron muy buenas: el público admiró la capacidad Guillermo Del Toro para dirigir a los actores y lograr que estos transmitieran el peligro y el terror. Por ejemplo, en 2001, Alemán menciona sobre la película: “Estamos frente al Del Toro más puro: una amalgama de influencias, un nulo pudor y personajes que nos hacen sentir el terror y el peligro, siendo los mayores el paso del tiempo y el olvido”. (2001)

Más tarde, en 1997, dirige la película Mimic, cuya historia le pertenece a él, a Matthew Robbins y a Donald A. Wollheim. A partir de 2001, el director lanzó más largometrajes, como El espinazo del diablo (2001), Blade 2 (2002), Hellboy (2004) y El laberinto del fauno (2006). Asimismo, trabajó como productor de El orfanato (2007) o Los ojos de Julia (2010). Con el paso del tiempo, Guillermo del Toro fue nominado a múltiples premios por sus filmaciones, como mejor película extranjera y mejor guion original en los premios Óscar por El Laberinto del fauno, y ha ganado las categorías de mejor película y mejor director por La forma del agua (2017), igualmente en los premios Óscar.

¿Qué es la estética?: La base de todo

2.1. La estética en general

“La estética es una rama de la filosofía que se caracteriza por estudiar cómo el ser humano descifra el conocimiento sensible, desde la esencia y la percepción, de aquello que denominamos belleza” (Morales, 2020). La cita se refiere a que la estética permite al ser humano entender y valorar algunos objetos bajo una perspectiva personal. Por su parte, la estética cuenta con subcategorías, como lo sublime, lo grotesco, lo monstruoso, lo bello y lo feo. En cuanto a la belleza, se le han atribuido distintos significados, pero algo muy importante a destacar de ella es que puede generar placer o agrado y que ha recibido distintos significados a lo largo de la historia.

En primer lugar, estaba la belleza clásica. Esta, según Platón y Aristóteles, estaba regida por los números y definida por la proporción, la congruencia, la armonía y la unidad. Sin embargo, su significado fue cambiando con el paso del tiempo, pues se comenzó a creer que la belleza no solo era física, sino sensible; es decir, que se podía percibir por otros sentidos además del de la vista. Después, existió la belleza del medioevo, según la cual lo bello era necesariamente entendible y claro; además, estaba relacionada con lo sagrado. Así, pues, los significados de la belleza han ido cambiando con el paso de los años. Actualmente, la belleza es mucho más subjetiva, pues cada persona tiene conceptos diferentes de lo que es bello. Un ejemplo claro de esto es que hoy la enfermedad, la transgresión y lo horrendo, llevados al arte, pueden producir belleza al observador.

A pesar de todo, “la belleza solo se puede entender en relación a su oposición, la fealdad” (Morales, 2020). Esta, pues, viene a ser la negación de la belleza; sin embargo, puede llegar a ser la causante de lo bello. Umberto Eco (2004) señala que existen seres y cosas feas, pero el arte tiene el poder de representarlos de manera hermosa, lo que hace que la belleza de la imitación haga aceptable lo feo. Además, el universo es todo un conjunto que se debe apreciar como bello y la monstruosidad es parte de él; esto, señala Eco, hace a los monstruos bellos, porque aporta belleza al conjunto, mas no son bellos por sí mismos.

2.2. Estética en el cine

El cine es un fenómeno que cambió al mundo por completo. Este reproduce imágenes en movimiento y las convierte en una realidad tan potente que la gente la asume como verdad. Antes, se decía que el cine en blanco y negro era mucho más realista, ya que el cine a color mostraba una realidad mucho más bella que la vida misma.

Entonces, el cine es ayuda a escapar a las personas de sus realidades y las sumerge en otra. Este siempre buscará la identificación del espectador a través de sus personajes y obtendrá como resultado un vínculo mucho más estrecho con las personas. Para eso son creados los distintos protagonistas de cada historia: para que las personas se sientan identificadas con ellos, aunque sea a través de realidades que los espectadores nunca hayan vivido. Las distintas emociones, las vivencias y los distintos sentimientos que expresan los personajes en sus historias logran que la gente les tome cariño. Aun así, todo varía según el gusto y por eso la estética cambia según los géneros, ya que no todas las personas se sienten identificadas con todas las historias. Algunos se identifican con las tramas de las comedias, los romances y los dramas, ya que representan situaciones más realistas. Otros prefieren las de ciencia ficción o fantásticas.

También, podemos ver cómo la estética cambia según el director. Con este trabajo, hemos logrado entender la mirada de Guillermo del Toro. Hemos logrado identificar cómo hay tantas similitudes en distintas películas y en distintas historias. Esto quiere decir que la estética no solo sigue a los géneros, sino que también sigue los ideales de cada director.

En resumen, el cine como tal tiene su propia estética, la cual puede tener distintas variaciones dependiendo de los géneros, los directores o el enfoque de la misma película, pero siempre cuenta con una estética.

El cine funciona como entretenimiento y distracción, pero también como aprendizaje.

El cine expresa el modo perceptual de la modernidad y su manera de abrirse al mundo. El intento del hombre de ciudad por establecer un orden en el difuso caos producido por el shock y los estímulos deriva nada menos que en la pantalla, que sirve para ese objetivo; sin olvidar que nos encontramos con un puro montaje que atiende solo una parte de las múltiples y mutables impresiones ocurridas. (Aranda, 2017)

El cine espectáculo crea esa identificación del espectador con la realidad ficticia, mientras que el cine crítico-expresivo busca que el espectador interprete la obra y elabore el flujo de las imágenes puestas ante él.

Por otro lado, está la estética ajena a las historias de las propias películas, pero que es tan importante como ellas, ya que les da sentido, el ambiente y la vida misma. La luz y el color son parte del cine y de su composición. Estos dos elementos siguen toda una estética. Sin luz no hay cine. La propia luz tiene la capacidad de determinar el significado de la imagen y de expresar emociones según cómo se use. La luz artificial se puede usar de tal forma que exprese distintos sentimientos cambiándola de lugar o regulando su intensidad. Se usa mucho el juego de luces para crear sombras.

La luz es lo que permite y caracteriza la visión. Su importancia en el cine estriba no sólo en la cuestión técnica de “proveer” de luz suficiente a la escena para poder grabarla y verla, sino además en el aspecto creativo para “crear” una determinada atmósfera. (Pereira Domínguez, 2005)

El color, por su parte, le da vida a toda la obra y provee de distintos significados a las escenas y a las propias historias. Los colores tienen significados y efectos psicológicos. El cine trabaja distintos patrones de color, según el enfoque que quiera el creador de la película. Incluso, cada espectador tiene su propia perspectiva de cada color.

2.3. Estética del terror

El género del terror se define por las emociones, las reacciones y los sentimientos que le genera a la audiencia, pues trata de jugar con la razón del espectador y de mostrar una constante amenaza. Además:

...resulta aleccionador que los dos géneros más célebres por su lógica ascendente –el cine de terror y el thriller– se designan con términos que describen la reacción del espectador y no el contenido fílmico, porque el género se basa, precisamente, en ese incremento de las sensaciones del espectador”. (Altman, p.128).

Algo muy importante a destacar es que el género del terror es un género muy amplio.

Contiene varios subgéneros, cada uno con ciertas y características cualidades en su estética. Uno de los más destacados es el slasher, cuya característica principal es la presencia de un psicópata que asesina brutalmente” (Fallace, D. 2021). Ejemplos bastante claros de este tipo de subgénero de terror son las películas Jason (1980), Freddy Krueger (1988) y Scream (1996). Otro subgénero muy común y utilizado en los últimos años se “trata de cuestiones paranormales” (Fallace, D. 2021). En él es común ver fantasmas, demonios y posesiones. Entre las películas más destacadas se encuentran La noche del demonio (2010), El conjuro (2013) y El exorcista (1973). Otro subgénero muy similar es el de ciencia ficción de terror, el cual se caracteriza por la aparición de extraterrestres, es decir, de seres que vienen fuera de la tierra. Por otro lado, un subgénero muy conocido del terror es el de muñecos malditos, donde, por alguna extraña razón, ciertos muñecos cobran vida y son los causantes de muchos sustos y muertes en la historia. Los ejemplos más claros de esto son Chucky, el muñeco diabólico (1988) y Annabelle (2014).

Existen más subgéneros, como el terror naturalista, el cual se basa en el ataque de los animales hacia las personas; el terror futurista, donde las amenazas están relacionadas con la tecnología y las máquinas; found footage, el cual tiene como característica la presencia de cintas que cuentan y exponen horribles historias (Fallace, 2021). Finalmente, existe el gore, que se puede fusionar con otros subgéneros, pues se caracteriza por la utilización de mucha sangre, mutilaciones y elementos atroces.

Así, el terror tiene una estética fundamental como base, pues sin esta sería muy complicado mostrar un ambiente terrorífico y causar una reacción significativa en el espectador. Para lograrlo, existen ciertos elementos que, al juntarse, cumplen un papel esencial en el mundo del terror. Entre estos elementos se encuentran casonas oscuras, telarañas, puertas que chirrían, pasos, viento intenso y seres monstruosos. Estos últimos son uno de los elementos más utilizados e incluyen fantasmas, hombres lobo, muertos vivientes, vampiros y asesinos (Racionero, L. 2018).

La estética del cineasta: El mundo en los ojos de Guillermo del Toro

3.1. Una monstruosa realidad

Guillermo del Toro tiene un sello especial dentro de sus trabajos cinematográficos. Recrea una clase de realismo mágico donde combina perfectamente lo cotidiano y lo fantástico de una manera tan natural que nos hace creer que realmente los monstruos forman parte de nuestra realidad. Su afán y apreciación por lo sobrenatural sin duda se relaciona con su herencia mexicana. Para el cineasta, los monstruos, los fantasmas y la muerte son parte importante de la cultura de su país natal, México. Por ello, para él, sus monstruosas creaciones son más que solo personajes, ya que les atribuye conocimiento para comunicar lecciones dentro de sus historias.

El director suele construir sus personajes físicamente monstruosos, pero con características internas más humanas que cualquier otro personaje de la trama, criaturas con corazón y un propósito transparente. De esta manera, se traza una relación héroe-villano diferente a la usual. De la misma manera, utiliza sus historias como metáforas para reflejar y profundizar los conflictos de la sociedad.

Parte de su concepto acerca de lo macabro está relacionada con su infancia. Con tan solo cuatro años, su abuela le provocó un trauma, pues le dijo “que tenía que pagar por todos sus pecados, de lo contrario sería envuelto en llamas”. Es así como justificaba el daño que le infligía cuando colocaba chapas en sus zapatos para que sangre y “pague” con su dolor a Jesús.

La su estética del cineasta mexicano se basa en una admiración por la inocencia y naturalidad de los niños. Por esta razón, son los más pequeños quienes suelen protagonizar sus historias. De esta manera, el cineasta logra crear un mundo propio combinando diferentes géneros cinematográficos, tales como el terror, la ficción, la fantasía, el melodrama, entre otros.

3.2. El pasado reflejado en sus creaciones

Guillermo del Toro toma como referencia la época victoriana, la cual surgió en el Reino Unido y abarcó la mayor parte del siglo XIX, pues duró los sesenta y cuatro años del reinado de Victoria I (1837-1901). Este fue un periodo que se caracterizó por grandes cambios

políticos, sociales, económicos, culturales y científicos. El Reino Unido se transformó en una potencia económica gracias a la revolución industrial. Se encontraba interconectado por una gran red ferroviaria; de ahí que se popularizara el uso del ferrocarril.

Por un lado, podemos encontrar dicho periodo como influencia en *La cumbre escarlata* (2015). Según el blog *Retales de un Idilio* (2018), en esta película, el vestuario del hombre luce con un tono frío y oscuro; en cambio, las mujeres tienen un cambio constante de vestidos y a la vez de colores, en las que se relacionan con temas ligados con el pasado, el luto o la sensualidad. La revista *Situary* (2020) nos comenta que la moda de esta época eran los corsés atados con fuerza que se desplegaban desde el abdomen hacia las caderas, se usaba una camisa debajo del corsé y encima de este se llevaba un corpiño que era ajustado en la cintura baja, acompañado también de la crinolina que daba un volumen y movimiento a la falda. Nuevamente, estas son características que podemos ver reflejadas en el trabajo del cineasta mexicano.

Por otro lado, esta época tuvo un evidente renacimiento de lo gótico, cuya característica era el interés por la modernidad, pero sin dejar de continuar con su cultura. El uso de arcos ojivales que terminaban de forma apuntada generaba una percepción de gran altura. Esto se implementa en los ventanales, las cúpulas y las puertas. Asimismo, al ser una aplicación de arquitectura religiosa en monasterios y catedrales, tienen una idea teocentrista de la luz como símbolo de divinidad. Este estilo se muestra en las películas de Guillermo del Toro, donde se crea una atmósfera intensa e intimidante. De igual manera, la paleta de colores y las luces casi ausentes son una forma de complementar el terror.

Otra referencia que toma el director es el simbolismo. Este fue un movimiento que rompe con las ideas realistas y naturalistas. Tiene un concepto de libertad de creación ante las normas conservadoras establecidas, y todo esto se refleja en las creaciones del cineasta, especialmente al darle una espiritualidad y pureza a los monstruos, que usualmente son plasmados como villanos. La simbología que ellos presentan en la historia no corresponde a la que solemos pensar al inicio de la película.

3.3. Los protagonistas de sus historias

El director mexicano tiene ciertos fetiches respecto de sus personajes. En primer lugar, sus personajes principales son niños. Ellos no presentan miedo alguno cuando se encuentran frente a los monstruos, debido a su inocencia y curiosidad, tal como sucede en *El laberinto del fauno* y *El espinazo del diablo*. También, la imaginación juega un rol muy importante para los infantes, ya que frente a los personajes adultos surge la duda de si están “alucinando” o todo lo que observan es real.

La orfandad es un elemento que se presenta de forma repetitiva y permite el desenvolvimiento de los niños y jóvenes, ya que, al no tener figuras paternas, no reciben autoridad alguna que los limite a la exploración. Son ellos quienes deben salvarse por su cuenta. Este caso se refleja de manera explícita en *Cronos* (1993) con la presencia de Aurora; en los niños del orfanato de *El espinazo del diablo*; en *Ofelia* de *El laberinto del fauno*; y en *Edith* de *La cumbre escarlata* (2015).

En una entrevista realizada a Guillermo del Toro en la revista *Cream* (2019), se indica que existe una herramienta psicológica para estructurar a sus personajes a tal punto de tener un acercamiento real con estos:

Creo una biografía que dura entre cinco y diez páginas... Empiezo con los horóscopos (chino, occidental, etcétera...) y entonces busco un modelo para ese personaje en la vida real. Puedo ser yo o alguien en mi círculo inmediato, pero nunca un personaje de cine o ficción. No me sirven, no me ayudan. Todos los personajes son permutaciones de uno o de alguien real: un viejo enemigo o un amor de infancia... (Del Toro, 2019).

En cuanto a los nombres de los personajes, Guillermo del Toro les da una profundidad y un valor significativo. El sitio web *EnFilme* (2018), generador de contenidos cinematográficos, indica que un claro ejemplo es el de *Ofelia*, personaje principal de la película *El laberinto del fauno*, cuya forma correcta y original es *Ophelia* y se traduce de forma literal como “ayudar”. Así, las acciones del personaje a lo largo de la película se identifican con su significado, en los esfuerzos que *Ofelia* realiza por su hermano no nacido, su madre enferma y a sí misma por ser la princesa de un mundo distinto a lo “real”. Recordemos también al personaje de *Ofelia* en *Hamlet*, la obra de Shakespeare. Existe una semejanza con

ella por la parte trágica, ya que ambas Ofelias se encuentran en un dilema: deben decidir entre dos opciones opuestas. En el caso de la película, la pequeña sufre una contradicción entre ser buena hija que cuida a su madre y explorar el mundo mágico que la rodea.

El “monstruo” de esta película, el fauno, es una figura que tiene relación con el dios Pan, perteneciente a la mitología griega. Este era el dios de los pastores y rebaños, sus características físicas no eran antropomorfas (forma o apariencia humana), sino zoomorfas, pues contaba patas, cuernos de carnero y cola. Este fue venerado especialmente en Arcadia, región en el Peloponeso central que, según la mitología griega, tomó el nombre de Arcas, héroe epónimo y ancestro de los arcadios. Este fue el hogar del dios Pan.

Según Torres (2021), otro ejemplo sería el de Aurora, la nieta del personaje principal de la película Cronos. Ella es una niña muda y actúa como un “ángel de la guarda” que trata de cuidar y proteger a Jesús, su abuelo, quien va teniendo una dependencia por el aparato de Cronos. Ella no emite palabra alguna hasta el final de la historia, cuando se observa a Jesús transformándose en algo peligroso para ella, quien decide pronunciar la palabra “abuelo”. En ese momento Jesús recapacita y destruye el aparato.

La relación de Aurora y Jesús hace alusión al mito griego de Titono, cuya esposa era la diosa Aurora, quién convenció a Zeus para otorgarle la inmortalidad a su esposo; sin embargo, ella no tomó en cuenta que gozaba de la eterna juventud, por lo que, cuando Titono envejeció, tomó la decisión de convertirlo en una cigarra para no poder ver su aspecto y escuchar su canto para siempre. En la película, puede observarse a Aurora como la viva juventud y la eternidad, propias de la niñez, mientras que, a Jesús, como un anciano ansioso por la vida eterna. De la misma manera, tal como ocurre en el mito, el amor por parte de Aurora no pudo solucionar ni ayudar el problema de su abuelo, que terminó envejeciendo postrado en una cama.

Nuevamente el sitio web EnFilme (2018) nos indica el simbolismo religioso que se puede apreciar de manera característica en las películas La cumbre escarlata y Titanes del Pacífico. En cuanto a Edith, el personaje principal de la primera película, tiene un significado bíblico por ser el nombre de un personaje del Antiguo Testamento. Su origen es hebreo y significa “la elegida”. En cuanto a la película de ciencia ficción, el personaje Stacker Pente-

cost lucha por el bienestar en un lugar destruido por gigantes de otro mundo. El apellido de este personaje, Pentecostés, hace referencia a la historia del Espíritu Santo que descendió de los cielos y se presentó ante los apóstoles en forma de lenguas de fuego, como realización de una profecía. También, en la secuela de la película Titanes del Pacífico: La insurrección (2018) continúa el legado de Pentecostés con el hijo de Stacker, Jake Pentecost. El origen bíblico del nombre Jacob tiene como significado “seguir” o “suplantar”, que corresponde perfectamente con la historia, pues la secuela consiste en las tareas que tendrá que realizar Jacob para encontrarse a la altura prestigiosa de su padre.

Aparte de tener referencias de la era victoriana, el movimiento simbolista y el estilo gótico, los personajes del director mexicano se inspiran en su infancia para crear así sus distintivos monstruos. Por eso, en los escenarios de algunas películas, se observan pasillos interminables en fantásticas, fantasmales y fantásticas mansiones, algo que se remontaría a la antigua casa de la abuela de Guillermo del Toro. “...Gran parte de lo que soy se lo debo a ese catolicismo oscuro que intentaron meterme en la cabeza”, indicó el director.

Por otro lado, el uso de un objeto o elemento llevado por el personaje principal permite una conexión entre estos, que demuestre las cualidades o los defectos que los lleva a la libertad o a la fatalidad de su misión. Por último, el gusto de Guillermo del Toro por las máquinas se ve reflejado en su películas, que son objetos como engranajes, minuciosos artefactos e interesantes mecanismos que abren o cierran el pasaje a un mundo misterioso.

Características de su obra: Los fantasmas dejan enseñanzas simbólicas

4.1. La apariencia versus la realidad monstruosa de sus personajes

A través de su estética y sus obras, Guillermo del Toro revolucionó la idea de lo monstruoso, fue en contra de lo “impuesto” y le dio un nuevo tipo de valoración que anteriormente se desconocía la diferencia entre monstruo y monstruoso.

El director se empeña en dar características de humano al personaje, aparentemente terrorífico, para mostrar su contraste y demostrar que lo monstruoso no tiene que ver precisamente con lo visual. Estas ideas se reflejan desde de los personajes de Cronos.

Federico Luppi, convertido en un ser inmortal con apariencia de vampiro, tenía una apariencia terrible. No obstante, sus sentimientos y el amor que tenía hacia su nieta Aurora realmente nos hace cuestionar si se le puede catalogar de monstruoso: su nobleza y ternura como abuelo y esposo no concordaban con su aspecto.



Cronos (1993), apariencia monstruosa de Jesús Gris.

Del mismo modo, en *El laberinto del fauno*, el propio fauno es un ser místico con una figura que puede resultar desagradable a los ojos, pero es él quien establece una relación estrecha con Ofelia e intenta guiarla como aquella princesa que un día se perdió y no regresó.

Otro ejemplo en las obras de Guillermo del Toro que muestra la dicotomía entre la apariencia monstruosa y la realidad de estos seres es en *La forma del agua* (2017). En esta historia, el personaje, tildado de bestia por ser diferente al humano, es un anfibio humanoide capturado por las fuerzas estadounidenses. No obstante, a lo largo de la película se demuestra que en realidad este anfibio humanoide desarrolló la habilidad de comunicarse con los humanos y de tener sentimientos, sobre todo con Elisa, con quien formó una relación amorosa sin la necesidad de hablar.



La forma del agua (2017), sus escamas, el tono verdoso y los instintos de defensa animal nos dan la impresión de que él es el malo por representar lo “horrendo”.

Así, pues, si lo monstruoso no se encuentra en la apariencia de estos seres que no rea-

lizan ningún acto de maldad, ¿dónde se halla realmente? Guillermo del Toro nos lo expone sencillamente: la verdadera monstruosidad se encuentra en el mismo hombre. La avaricia del ser humano, sus deseos egoístas y su hambre de destrucción es lo que lo vuelve el verdadero monstruo. Esto se evidencia en cada uno de sus filmes, pero quizá el ejemplo más emblemático de esta monstruosidad humana se encuentre en su película *El callejón de las almas perdidas* (2021). Ella nos presenta que lo aterrador se encuentra encarnado en el propio ser humano y cómo este juega con la psicología de sus víctimas.

Por otro lado, tomemos el caso del capitán Vidal de *El laberinto del fauno*. En él vemos a un personaje totalmente cruel, sin escrúpulos, capaz de asesinar a una niña a sangre fría por velar por sus propios intereses, sin sentir remordimiento por ella. Aquello que realmente nos espanta no es la silueta del fauno, o del hombre pálido, sino el sadismo del capitán, saber que su maldad no tiene límites.



Capitán Vidal en *El laberinto del fauno* (2006).

Asimismo, otros los ejemplos de la verdadera monstruosidad en las obras de Guillermo del Toro son la soberbia de Strickland por capturar al anfibio en, *La forma del agua*, o el incesto de los hermanos Sharpe y sus planes por asesinar a mujeres, en *La cumbre escarlata*. Pero, a pesar de todo esto, siempre se llega a la misma conclusión: lo monstruoso, o lo que consideramos como desconocido, no siempre es malo, la idea es reflejar tanto el lado maligno y bondadoso de nuestra condición humana, que nos hace considerar lo repulsivo y lo rechazado con la compasión y la empatía, tal como menciona Figueroa (2022).

4.2.El manejo de los ambientes

La ambientación en las películas de Guillermo del Toro no solo forma parte de la decoración o la puesta en escena, sino que juega un papel muy importante en el desarrollo de

las historias.

Para empezar, el director tiene un gusto culposo por los espacios recargados. La escenografía en las producciones del director siempre está llena de objetos y, por eso, da la impresión de tener un estilo barroco. Esta característica se aprecia, por ejemplo, en la tienda de antigüedades de Ángel, en Cronos.

Además, casi siempre nos da información acerca del periodo o la época en donde la historia se lleva a cabo, y muchas veces, incluso, los ambientes cuentan como un “personaje” más. Tomemos el caso de Allerdale Hall en La cumbre escarlata.



Allerhale Hall, se aprecian las paredes que “sudan” la arcilla roja, las pesadas cortinas de terciopelo y, sobre todo, el inmenso hoyo en el techo a la entrada por el que se cuelan los objetos.

Todos estos elementos nos dan indicios de que los hermanos Sharpe esconden algo, y, junto a la presencia de los fantasmas de la casa que acorralan a la nueva esposa de Tomas, se da el contraste entre la realidad y lo fantástico.

Otro tipo de escenografía digna de admirar es la que utiliza Guillermo del Toro en El laberinto del fauno, ya que, aparte de que nos brinda información y nos sitúa en pleno apogeo de la guerra civil española, existe esta disparidad entre la realidad sangrienta y el mundo mágico, el bosque del fauno. La escenografía es tanto realista como ficticia: ambas temáticas han sido desarrolladas de una manera equilibrada, pues, dentro de toda la violencia de la guerra, existe ese toque de magia e inocencia cuando Ofelia recorre los suburbios de su nuevo hogar. Sin embargo, ambos mundos llegan a mezclarse cuando, al final, aquel lugar fantasioso donde habitan las hadas se torna en un espacio macabro, pues Ofelia es asesinada en aquel mundo.

En resumen, la ambientación utilizada por nuestro director nos lleva a la reflexión para distinguir el choque entre los mundos realistas y fantásticos y darnos cuenta de que el ser humano es el que interfiere en ambos. Esto hace que la perspectiva de nuestra realidad se altere y, en la mayoría de veces, y que se le brinde ese toque de violencia, tan distintivo de nuestra especie. Así lo menciona él mismo en *Toro's Cabinet of Curiosities*. Titan Publishing Group: "Trato de hacer que la fantasía sea tan cruda como la realidad, porque eso es lo que se supone que debe ser" (p.20)

4.3. ¿Cómo se usa el color en sus películas?

Los colores en el cine, más allá de combinar y aportar a una estética más bella en los filmes, reflejan la esencia de los personajes y de cada película en particular. Es interesante conocer cómo es que Guillermo del Toro juega con las tonalidades en sus filmes, y no es complicado reconocer su clara preferencia por los tonos fríos y terrosos que utiliza para sus monstruos y los espacios. Sin embargo, también cumple con ciertas reglas de acuerdo a la teoría del color en el círculo cromático, pero sin perder su esencia, su amor por lo excesivo.

De acuerdo a Lies (2017), el director utiliza colores asociativos para reflejar el espíritu de sus personajes. Estos tonos se aprecian en películas como *Hellboy II* (2008) y *Blade II* (2002), donde la gama de colores corresponde tanto a matices cálidas (rojo predominante) y matices fríos (azules), respectivamente. De igual manera, en *El laberinto del fauno*, predominan los colores azul y verde para dar esa sensación de frialdad y avaricia; estos se distinguen en el reino del fauno, la casa de Ofelia y el mismo bosque, donde se desarrolla el enfrentamiento sangriento entre los guerrilleros y el ejército español.

Película	Tonos	Significado	Ejemplo
Hellboy II	Cálidos (rojo, amarillo, naranja)	Personalidad más alegre, activa; el protagonista hace chistes sobre él mismo, incluso se enamora.	

Blade II	Fríos (azul, negro, verde)	Personaje más gótico, solitario, melancólico.	
El laberinto del fauno	Azul y verde	Frialdad y avaricia	

Elaboración propia.

Por otro lado, utiliza colores complementarios para representar mundos que son tanto equilibrados como competitivos. Este gusto se plasma en el uso frecuente de los colores cian y dorado, los cuales implican un contraste entre ambos universos y pretenden mostrar el bien y el mal. Esto lo vemos en *El espinazo del diablo*, pues el contraste entre el cielo y la tierra (en este caso el orfanato que se encontraba en medio de una especie de desierto) nos muestra la inocencia de los niños, pero a la misma vez lo macabro, porque ellos esconden un secreto, el asesinato de uno del grupo.



Contraste de cian y dorado en *El espinazo del diablo*.

De la misma manera, vemos el contraste del turquesa y el rojo escarlata en *La cumbre escarlata*, y el amarillo y el verde en *La forma del agua*. Los primeros dos colores se usaron para manifestar el mundo real (la casa de los hermanos Sharpe) y el mundo fantástico (el color de los fantasmas que acechan a Edith). Los segundos demuestran la vida dentro del laboratorio y el mundo del anfibio (azul verdoso) y la vida fuera de este (amarillo), incluyendo el edificio de Elisa y su amigo, donde estos tonos dorados se aprecian con más

precisión.

Otro aspecto de la armonía del color utilizada en las películas del cineasta mexicano es el uso de los colores primarios y complementarios. Este detalle se nota, por ejemplo, en *Pacific Rim*, donde la paleta de colores pretende llamar aún más la atención del público y dar un espectáculo visual tremendo. En esta paleta, se nota a profundidad su gusto por los excesos, pues son colores opuestos que combinan perfectamente al ser mezclados en un espacio.



En *Pacific Rim*, la paleta de colores conforma los tonos amarillo fosforescente (carteles), rojo (vestimenta) y morado (edificios, escenografía).

4.4. Otros objetos apreciados por el cineasta y sus simbolismos

Tal como se mencionó anteriormente, Guillermo del Toro tiene un gusto por los relojes y los engranajes, ya que estos significan el ciclo entre el bien y el mal. El uso de estos elementos se puede apreciar en casi todas sus películas, pues es su marca personal. Sin embargo, no son los únicos que tienen significado o valor dentro de sus filmes. Existen muchos otros elementos que tienen más simbología de lo que se podría pensar.

En realidad, casi todos los objetos presentados poseen una simbología única. Cualquiera que sea la pieza, ya sea una llave, un anillo o cualquier elemento llevado por un personaje, es una visión vital de cómo trabaja ese personaje tanto por dentro como por fuera.

Recordemos, por ejemplo, el objeto que lleva el protagonista de *Cronos*. Este aparato que otorgaba la inmortalidad marcó un antes y un después en la vida de Ángel, tanto por su cambio físico como por su cambio interior. Este objeto le generó una adicción, una obsesión que no conocía y que finalmente lo postró a una cama por el resto de su vida.

Otro tipo de simbología se da en *El espinazo del diablo*. Por un lado, se nos presenta una

bomba muy grande que cae justo en el orfanato, lo cual marca el inicio de todo un cambio para los niños. Esta bomba, según el libro Guillermo del Toro, *Cabinet of curiosities* (2013), no era un simple explosivo que cayó de casualidad, sino que actuaba como la madre de los niños huérfanos, como la diosa de la fertilidad. Además, este proyectil rompía con la realidad misma, pues su tamaño era mayor al de las bombas que se usaban en la guerra civil española.

Por otro lado, los símbolos de valor de riqueza también se representan a través de elementos físicos, como se verá a continuación.

Personaje	Objeto que simboliza riqueza
Jacinto	 <p>Los lingotes de oro representa el hambre de poder del personaje.</p>
Jaime	 <p>El anillo de hojalata que le entregó a su profesora tenía el un valor de riqueza no monetaria.</p>

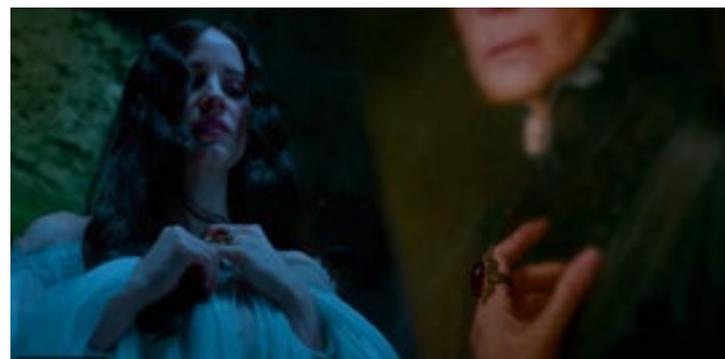
Elaboración propia.

Así como esta película hay muchas otras con objetos simbólicos únicos, entre las que no se puede dejar de mencionar a *La cumbre escarlata*. Este filme está lleno de objetos que tienen una simbología propia, pero unos de los más distintivos es el lapicero de Edith que su padre le regala y el anillo que Lucille hereda de su madre. Ambos son recuerdos marcan una delgada línea entre la heroicidad y la villanía.

Mientras que el padre de Edith le otorga el lapicero a su hija para que siga su pasión y se convierta en la mejor escritora, Lucille prácticamente roba el anillo que le pertenecía a su madre, que era el recuerdo de una niñez traumatizante para ella y su hermano. En el primer caso, el lapicero representa la fuerza que el padre le otorga a Edith, pues es con este objeto con que la mujer logra escapar de su cuñada al clavárselo en el pecho. El anillo significa para Lucille un destino sellado, un karma que debe por el asesinato de su propia madre; por esa razón, el fantasma de su madre la termina acompañando toda la vida en la que alguna vez fue su casa.



vs.



Objetos que simbolizan la presencia de los padres en *La cumbre escarlata*.

Guillermo del Toro rara vez deja pasar detalles sin desarrollar la historia de fondo y sin contribuir a la narrativa y la temática, pues la simbología de los objetos, así como de muchos otros elementos que caracterizan a una obra del mexicano, termina guiándonos en un mismo sendero: el camino de poder reconocer el bien y el mal y apreciar la manera como estos chocan en un mismo mundo, un mundo de cabeza donde el que aparenta ser el villano realmente es el héroe y el personaje que resulta familiar termina sorprendiéndonos.

Filmografía: "El cine es mi vida, mi biografía"

Guillermo del Toro afirma que una persona siempre está llena de historias, sobre todo si consume cine o lee. Esto sucede porque él considera que la vida en sí puede resultar un poco aburrida, y es interesante poder agregarle cierta armonía al momento de preguntarnos qué sigue después de haber realizado cada tarea en nuestro día. Por ello, Guillermo del Toro recomienda que uno intente fabular día a día y crear historias en nuestra mente, como si fuera parte de un proceso creativo propio.

El director cuenta con un proceso creativo en equipo, el cual funciona como un filtro de decisiones dirigidas por la producción. Todos significan una parte importante dentro de este mismo proceso y la falta o la falla de alguno de ellos podría dificultar que se cumpla con el propósito. Pero, como Guillermo del Toro tiene un amplio conocimiento en dirección, el propósito de sus películas siempre se cumple. Filmes como *Hellboy*, *El Espinazo del diablo*, *Cronos*, *El laberinto del fauno*, *La cumbre escarlata* y *Mimic* fueron un gran éxito. Además, toda su filmografía fue escrita por él mismo, lo que le agrega aun más valor a la a su estética.

La historia de Guillermo del Toro en el cine empieza cuando era joven y escribía sus propios guiones para sus primeros cortometrajes. Con el paso del tiempo, aun con el salto a la fama, mantuvo la misma dinámica, solamente que ahora no solo escribía los guiones de sus películas, sino que escribía los guiones de otras películas. Algunas de ellas fueron muy exitosas, como, por ejemplo, la trilogía de *El Hobbit*, dirigida por Peter Jackson, quien, lamentablemente, tuvo que descartar parte del trabajo de Guillermo del Toro. Su participación como guionista también se puede observar en el film de *Scary Stories To Tell In The Dark* (2019), dirigida por André Ovredal. En él, se puede percibir fácilmente que Guillermo del Toro fue parte del equipo de guionistas de una película: lo dice la dinámica de la historia, la cual compone el suspenso y fascinación por lo extraño. Además, no participa en la producción, por lo que la carga estética de Guillermo del Toro se aprecia con fuerza en el guion, que está lleno de historias de terror.

Se sabe de la gran habilidad de Guillermo del Toro no solo para dirigir películas exitosas, sino para crear sus guiones. Uno de sus grandes proyectos recientemente presentados es *Pinocho* (2022), el cual se estrenó a través de la plataforma de Netflix y fue escrita y dirigida por él. Gracias a estos dos papeles, se puede apreciar que existe un mayor uso de recursos visuales que hacen del desarrollo del guion una maravilla estética.

El gran cineasta tiene un amplio sentido creativo e imaginativo. En primer lugar, él mismo comenta que la inspiración viene a veces del miedo, de la incertidumbre, de cuestionarnos qué pasará después. Pero no solo eso, también se inspira de películas y novelas que ha leído. Por ejemplo, Guillermo del Toro mencionó en una entrevista con Ben Nucklos

que, para la creación del Laberinto del fauno, la película estaba estrechamente influenciada por la saga literaria de las Crónicas de Narnia (1950).

Del mismo modo, la inspiración de Guillermo del Toro en torno a la creación de sus filmes se basa en los largometrajes clásicos del cine del siglo XX. Tomemos el caso de Drácula (1931). Esta película, que trata del ser convertido en vampiro hasta la eternidad, fue la inspiración de Cronos y Blade, pues en ambas películas vemos a un personaje con apariencia y rasgos vampíricos. Su similitud no se debe en sí a la monstruosidad del personaje, sino a que en ambas tramas los personajes se ven convertidos en criaturas por amor. Mientras que el primero condenó su vida a la eternidad con tal de reencontrarse con su amada, Jesús Gris, de Cronos, tuvo un amor tan grande hacia su nieta que decidió condenarse también con tal de brindarle una buena vida. En ambos casos, vemos un ejemplo de lo sublime, pues aunque parezca terrorífico, sus verdaderas intenciones tienen una razón de ser más allá de lo que vemos.

En cuanto a su rol como productor, se sabe que la estética de Guillermo del Toro posee un simbolismo que se retrata de diferentes maneras en todas sus obras, incluso en aquellas en donde participa solo como guionista. Y siempre llevan coincidencias narrativas entre el mundo real y el mágico. Toda su filmografía comparte semejanzas, pero desea lograr diversos objetivos para los espectadores. No significa que todas sean iguales, simplemente es parte de la estética que maneja.

Son treinta y siete años de carrera, durante los cuales ha producido una gran cantidad de películas que componen ahora su filmografía. Escribió, dirigió y produjo Doña Lupe (1985), que atrajo buenas reseñas, e hizo notar mucho más su estilo creativo, su influencia y su manejo, que residen en tres roles fundamentales para la creación y desarrollo de la historia. En definitiva, todo lo mencionado nos revela que su trayectoria como productor, guionista y director ha sido desafiante, al mismo tiempo que beneficiosa y fructífera.

Conclusiones: Todo inicio tiene su fin

Luego de analizar diferentes aspectos de los trabajos de Guillermo del Toro, se puede llegar a diversas conclusiones.

En primer lugar, podemos afirmar que ha logrado construir una estética propia y diferenciada a lo largo de su carrera cinematográfica. En ella se plasma lo monstruoso con características humanas, sentimientos y pureza, a diferencia de lo usualmente utilizado por otros cineastas. Guillermo del Toro suele utilizar a los personajes humanos como villanos en sus tramas, a los que caracteriza por su avaricia, crueldad, envidia y ambición. Esta es una manera de proyectar su crítica a la sociedad. Suele utilizar como personajes principales a los que están llenos de inocencia, especialmente niños, ya que le permite realizar un desarrollo aún más realista en sus tramas. Además, insectos, relojes y objetos mecánicos poseen un valor biológico que interactúa con el personaje.

Por otro lado, la decisión de usar un tipo de ambiente, color, escenografía y utilería tiene una razón de ser. Estos elementos forman parte del desarrollo de sus obras, establecen un vínculo con el personaje y nos dan información acerca de su personalidad, su espíritu y sus intenciones. Del mismo modo, casi todos los objetos utilizados en las películas de Guillermo del Toro simbolizan algún hecho o significan algún tipo de representación; funcionan como una herramienta que conduce la trama de la historia y, por ello, se convierten en piezas claves en su desenvolvimiento.

De esta manera, el productor nos aleja del estereotipo en el que usualmente caemos los espectadores con respecto a que lo feo, moralmente, tiene que ser malo, cuando en realidad lo que se considera feo también puede ser bueno y bello. Nos da a entender que las apariencias realmente engañan y que la imaginación de los niños puede provocar grandes reacciones, aún más si conserva esa inocencia tan propia de su edad. Esta estética suya es revolucionaria y se ha convertido en su marca personal. La gran cantidad de premios y reconocimientos que ha recibido son solo el reflejo de una muy larga carrera profesional que, con el pasar de los años, lo han posicionado como uno de los mejores cineastas a nivel mundial.

Referencias bibliográficas

Aceves, É. (2022). *El callejón de las almas perdidas: Guillermo del Toro*. <https://piedepagina.mx/el-callejon-de-las-almas-perdidas-guillermo-del-toro/>

Altman, R. (2000). *Los géneros cinematográficos*. Barcelona: Paidós

Aldredge, P. (s. f.). *Cómo Guillermo del Toro utiliza el color, los objetos y el trauma en sus películas*. <https://cat.com.mx/como-guillermo-del-toro-utiliza-el-color-los-objetos-y-el-trauma-en-sus-peliculas/>

Aranda, M. (2017). Estética del cine. *El Ornitorrinco Tachado. Revista de Artes Visuales*, 5, 87–91. <https://www.redalyc.org/journal/5315/531562401007/html/>

Ben, J. M. L. (2011). La maldad genera cuentos de hadas: Análisis de la película de Guillermo del Toro “El laberinto del fauno”. *Arbor*, 187(748), 421-428.

Castañeda, K. (2019). *Guillermo del Toro*. Cream. <https://cream.mx/guillermo-del-toro/>

Eco, U. (2004). *La historia de la belleza*. Barcelona, Lumen.

Fallace, D. (2021). *Estos son todos los subgéneros de terror en el cine y las series*. Spoiler Time. <https://spoilertime.com/todos-los-subgeneros-de-terror-en-el-cine-y-las-series/>

González, K. (2018). *El simbolismo tras los monstruos de Guillermo del Toro*. Vogue. <https://www.vogue.mx/agenda/cultura/articulos/guillermo-del-toro-simbologia-de-los-monstruos-en-sus-peliculas/13539>

Hoyt, A. (s. f.). «*Crimson Peak*», un espectáculo visual. AARP. <https://www.aarp.org/espanol/entretenimiento/expertos/anne-hoyt/info-2015/cine-crimson-peak-guillerno-del-toro.html>

Little White Lies. (2017). *How Do Objects Tell The Story In Guillermo del Toro's Films?* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=f4IN79hmRls&feature=youtu.be>

López, J. (2021). *Las frases más emblemáticas de Guillermo del Toro*. Forbes. <https://forbes.es/lifestyle/39356/las-frases-mas-emblematicas-guillermo-del-toro/>

López, S. (2020). *Necropia: la productora que Guillermo del Toro fundó a los 21 años*. Zoomf7. <https://zoomf7.net/2020/07/21/necropia-la-productora-que-guillermo-del-toro-fundo-a-los-21-anos/>

Luviano, A. (2019). *Guillermo del Toro: La aterradora infancia del cineasta mexicano*. México As. https://mexico.as.com/mexico/2019/06/21/tikitakas/1561142630_140260.html

McIntyre, G. del Toro. G. (2021). *Guillermo Del Toro's Nightmare Alley: The Rise and Fall of Stanton Carlisle*.

Morales, A. (2020). *Estética*. Toda Materia. <https://www.todamateria.com/estetica/>

Nathan, I. (2021). *Guillermo del Toro: The iconic filmmaker and his work*. White Lion Publishing. Iconic Filmmakers Series.

Racionero, L. (2018). Lovecraft: la estética del terror. *La Vanguardia*. <https://www.lavanguardia.com/edicion-impresas/20180216/44810258028/lovecraft-la-estetica-del-terror.html>

Redacción. (2017). La traumática infancia del hombre del momento: Guillermo del Toro y su época más oscura. *Clarín*. https://www.clarin.com/espectaculos/fama/traumatica-infancia-hombre-momento-guillermo-toro-epoca-oscura_0_BkFurGn_f.html

Rosaleny, M. (2016). *La arquitectura como herramienta narrativa en la película "El laberinto del Fauno"*. Universidad Politécnica de Valencia. <https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/69179/ROSALENY%20-%20CPA-F013%204%20La%20arquitectura%20como%20herramienta%20narrativa%20en%20la%20pel%C3%ADcula%20El%20laberinto%20del%20Fpdf?sequence=1>

S/A. (2017). *La estética cinematográfica: luz y color*. Centrocp.com. <http://www.centrocp.com/la-estetica-cinematografica-luz-color/>

S/A. (2015). *Guillermo del Toro*. Sensacine. <https://www.sensacine.com/actores/actor-18940/biografia/>

S/A. (2018). *La fascinante carga etimológica y religiosa detrás de los personajes de Guillermo del Toro*. En Filme. <https://enfilme.com/notas-del-dia/la-fascinante-carga-etimologica-y-religiosa-detras-de-los-personajes-de-guillermo-del-toro>

S/A. (s.f). *Quién es Edith en la Biblia*. Alsina. <https://alsina-sa.com/biblia/quien-es-edith-en-la-biblia.html>

Sánchez, E. (2022). *Dirección de arte como recurso visual del guion: Análisis del filme "El laberinto del fauno"*. [Tesis de Titulación]. Universidad Católica de Santiago de Guayaquil.

<http://repositorio.ucsg.edu.ec/handle/3317/18440>

Sánchez Guerrero, J. I. (2013). Lo fantástico y lo siniestro en Guillermo del Toro. *Revista de El Colegio de San Luis*, 3(6), 216-218.

Scott, M. Del Toro, G (2013). Guillermo del Toro's Cabinet of Curiosities. Titan Publishing Group.

Sosa, F. (2020). "Cronos", de Guillermo del Toro, ¿qué dijo la crítica de su estreno? Tomatazos. <https://www.tomatazos.com/articulos/530957/Cronos-de-Guillermo-del-Toro-que-dijo-la-critica-en-su-estreno>

StudioBinder. (2017, 28 noviembre). *Mastering the Movie Color Palette: Guillermo del Toro* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=YIVMJLoPGJQ&feature=youtu.be>

Torres, V. (2021). Cronos (Guillermo del Toro, 1993): Vampiros en el México de los noventa. *Medium*. <https://uветorres.medium.com/la-invinci%C3%B3n-de-cronos-guillermo-del-toro-1993-vampiros-en-el-m%C3%A9xico-de-los-noventa-f00f1b237>

Representaciones de las prácticas pedagógicas en dos series de televisión: Merlí y Rita¹

José Chung Sánchez | Ariana Mucha Masías | Gabriela Rebatta Fernández

Resumen

El artículo tiene como objetivo identificar la representación de las prácticas didácticas de los sistemas educativos europeos representados en estas series para analizar su posible aplicación en instituciones educativas. Para esto, se deben reconocer las prácticas pedagógicas empleadas por los profesores en sus respectivas aulas y describir la respuesta del alumnado frente a estas estrategias. Se considera que realizar esta investigación es de suma importancia, dado que la educación es un fenómeno tan cambiante como los estudiantes, y eso implica la constante búsqueda de nuevas formas de enseñar que terminen creando un sistema educativo que se adapte a los diferentes estudiantes. La metodología aplicada comprende el análisis de contenido de ambas series mediante el uso de tablas de contenido de elaboración propia. A partir de los resultados, se concluyó que la principal práctica pedagógica utilizada es el relacionamiento de diversos temas de enseñanza con asuntos personales, ya sea del profesor o la profesora o de los alumnos.

Palabras clave

Prácticas pedagógicas, series televisivas, educación, aprendizaje, *Merlí*, *Rita*.

¹ Primer puesto de la Categoría Intermedio. Profesor: Julio-César Mateus. Curso: Educación y Comunicación, dictado durante el ciclo académico 2022-2

Introducción

Creada y dirigida por Héctor Lozano, *Merlí* es una serie televisiva española, perteneciente al género de comedia dramática, que cuenta con tres temporadas en las que se presenta la vida de Merlí, un profesor de filosofía que empieza a enseñar en un instituto de Barcelona. No obstante, Merlí “[...] es un profesor poco habitual que dice siempre lo que piensa y que propone a los alumnos una nueva y creativa forma de aprender sobre filosofía” (Alcalá Anguiano *et al.*, 2018, p. 80). Por otro lado, *Rita* es una serie televisiva danesa, creada por Christian Torpe, que pertenece al género de comedia, y nos cuenta la historia de Rita, “[...] una maestra [...] sumamente dedicada a sus alumnos y las problemáticas que pueden afectarlos, pero cuyos métodos de resolución de conflictos van en contra del *statu quo* de la institución educativa” (Mastandrea, 2019, p. 179). Esta investigación tiene como objetivo la representación de las prácticas didácticas de los sistemas educativos europeos representados en estas series para analizar su posible aplicación en instituciones educativas. De esta manera, surge de modo imperativo el objetivo de reconocer las prácticas pedagógicas empleadas por los profesores en sus respectivas aulas y describir la respuesta del alumnado frente a estas estrategias. Después de una revisión bibliográfica, se encontró que existen investigaciones que relacionan las series televisivas con la formación educativa en sus distintas etapas. Estos textos pueden ser agrupados en las siguientes tres temáticas: series de televisión como recurso educativo, relación de la televisión con los estudiantes jóvenes y series que nos llevan a la educación; así como en otros tres ejes respecto a los conceptos necesarios para desarrollar la presente investigación: la educación en la realidad, la educación en la ficción y el análisis de una serie televisiva.

Las series de televisión como recurso educativo

Una de las variables de nuestro objeto de estudio es la referida a las series de televisión como un elemento didáctico y esencial para la educación en sus distintas etapas en los últimos años. Su popularidad no resulta extraña, dado que “[d]esde la Antigüedad hemos utilizado la ficción para entretener y formar nuestros códigos de valores más universales” (Lorenzo, 2021, p. 1). Esto quiere decir que nuestra sed por la narrativa aparece motivada por la necesidad de entender el mundo, y el lenguaje audiovisual didáctico de las series

de televisión, junto con sus narrativas ficcionales, satisface esa necesidad y se vuelve un atractivo para el mundo académico. No obstante, los tiempos actuales son altamente tecnológicos, no solo por la propagación de internet, sino por la aparición de nuevas superficies tecnológicas, como las plataformas de *streaming*, que crean sus propias obras audiovisuales, lo cual podría ser perjudicial para los contenidos televisivos. Sin embargo, estas plataformas también recuperan contenidos audiovisuales que nacieron en la televisión, lo cual genera mayor accesibilidad para utilizarlos como recursos pedagógicos, como es el caso de las series a tratar en este artículo.

Asimismo, además de esta mayor accesibilidad, las series de televisión son utilizadas por las distintas ventajas que ofrecen, no solo para los estudiantes, sino también para los docentes. Santamaría Ramos (2014) menciona las ventajas, no solo para la televisión, sino para todos los contenidos audiovisuales como recursos pedagógicos.

[...] los medios audiovisuales [...] proporcionan actitudes positivas frente al aprendizaje, despiertan la atención de los alumnos, crean un ambiente de participación activa, se fomenta la cooperación de los alumnos, ayudan a los alumnos a formar imágenes y conceptos, favorecen la comprensión y les ayudan a reflexionar y a que formen un espíritu crítico (p. 11).

En otras palabras, generan mayor disposición frente al aprendizaje, y motivan a los alumnos a desarrollar un pensamiento crítico a partir de contenidos que son de su interés. Asimismo, es una experiencia que resulta positiva debido a que “[...] facilita en gran medida su labor, es más dinámico e interesante [...], amplía sus conocimientos y se consigue ver al docente de una manera más cercana y menos tradicional” (Santamaría Ramos, 2014, p. 11). Es decir, favorece relaciones horizontales entre estudiantes y docentes, caracterizadas por una mejor comunicación, lo que las vuelve menos rígidas y más cooperativas.

Las series de televisión han sido consideradas como recurso didáctico para fomentar el aprendizaje no solo en distintas competencias, sino también en disciplinas como la psicoterapia o las ciencias de la salud. Así, esta divulgación ha llevado no solo a pensar en las series como un recurso, sino que algunos autores las ubican como ejes principales de cursos universitarios, dado que ahora las series televisivas son más desarrolladas, debido

a “la expansión compleja de personajes y formas narrativas; y [...] las nuevas formas de consumo” (Mateus y Chávez, 2014, p. 30). En otras palabras, la calidad de los productos audiovisuales actuales ha incrementado y esto los beneficia como productos educativos que cuestionan la creencia de las series televisivas como accesorios simples de la educación. Podemos inferir, entonces, que las series de televisión ocupan un rol central en la educación y, por lo tanto, este artículo pretende averiguar qué recursos pedagógicos nos brindan las series televisivas con temática educativa y cómo estos pueden ser reproducidos en nuestra realidad.

La relación de la televisión con los estudiantes jóvenes

Un abordaje relevante para nuestro estudio se refiere a la relación que los estudiantes jóvenes tienen con la televisión. En un principio, la audiencia de la televisión era comprendida como una que se situaba en algún espacio del hogar. Sobre esto, Sánchez (2016) afirmó lo siguiente:

El ver televisión se integraba en un entramado de prácticas estructuradas que configuraban el tejido de la vida cotidiana. Las emisiones de la televisión se inscribían en las rutinas diarias en una relación dialógica con los ritmos domésticos (p. 3).

Sin embargo, en la actualidad, las nuevas tecnologías, como celulares, *tablets* o *laptops*, se han convertido en vehículos que permiten a los usuarios ver programas televisivos a cualquier hora y en cualquier lugar deseado. De este modo, la televisión termina insertándose no solo en el ámbito doméstico de las personas, sino, además, en su vida cotidiana. Este hecho conforma un placer para los jóvenes, puesto a que no necesitan regirse a consumir televisión en rutinas como sentarse a comer en familia para ver la televisión o plantearse un horario para dedicarle un determinado tiempo. Sánchez (2016) afirmó lo siguiente:

En los nuevos modos de ver televisión la simultaneidad se rompe, ya no es condición necesaria para poder ver un programa y ello se experimenta como libertad de construcción de un estilo de vida propio, de organización de una rutina en paralelo a la del resto de la familia (p. 9).

En otras palabras, los jóvenes crean un mundo privado en el cual la televisión forma parte de su cotidianidad y no tienen que ver los programas de televisión simultáneamente con los otros miembros de su hogar o familia.

Sumado a esto, Quiroz Velasco (2011) realizó un estudio sobre la relación de los adolescentes y niños peruanos con la televisión. En cuanto a estos últimos, se entrevistó a varios estudiantes de colegios rurales para entender el valor que le daban a la televisión. Los alumnos compartieron que este medio les ha permitido aprender nuevas cosas de las cuales no les hablan en la escuela aún: pudieron conocer sobre historia, ciencias, animales, noticias de lo que sucede en Lima, etcétera. Este suceso ha provocado que estos se sientan mucho más relacionados con el mundo y con su sociedad. Los entrevistados, además, toman a la televisión como un puente para abrirse a nuevos conocimientos y realidades: “[...] tiene para los adolescentes y sus padres un signo positivo, porque favorece la desterritorialización visual al disolver la relación natural entre cultura y territorio geográfico” (Quiroz Velasco, 2011, p. 35).

Series que nos llevan a la educación

Para abordar las series con temática de educación, se debe ahondar en la investigación de las series producidas tanto en *streaming* como en televisión, y el gran impacto que están generando en la actualidad. Las series producidas para adolescentes y jóvenes abordan temáticas tanto sociales como educativas, y en estas últimas los sucesos ficticiales otorgan un marco de referencia para reflexionar acerca de la vida en las instituciones educativas. Las series televisivas representan los nuevos consumos culturales validados y privilegiados por jóvenes y estudiantes. En este sentido, la propuesta de observación de una serie educativa facilita la incorporación de nuevas estrategias y modos de pensar las prácticas en la formación del profesorado (Leduc y Acosta, 2017). Esto, con técnicas más o menos cuidadosas, con más fidelidad o menos a la realidad, es capaz de abrir el conflicto y plantear retos a los cuales tenemos que responder si queremos satisfacer necesidades atávicas de la humanidad. Además, las series nos proporcionan una virtualidad educativa que es de interés porque, a través de sus narraciones, puede ayudar en el proceso de crecimiento de jóvenes que esperan ansiosos espejos en los cuales mirarse. Una formación

educativa crítica y activa ayudará a interpretar estos productos que, demasiadas veces, están elaborados de manera encorsetada y repetitiva (Senabre Carbonell, 2021). Finalmente, existe un intento de valoración de nuevas metodologías de aprendizaje creadas a partir de un cambio en el funcionamiento de las personas y, por lo tanto, se debe tratar de estudiar la viabilidad del uso de una serie de televisión como herramienta educativa. Como ejemplo específico de series educativas, tenemos a *Sex Education*, que nos proporciona un sinfín de maneras de educar a los espectadores respecto a la sexualidad, la igualdad, el amor, entre otros. Se podría decir que *Sex Education* no se centra únicamente en la espectacularización típica de la televisión, sino que también presta atención al mensaje que ofrece a su audiencia: se trata de una buena herramienta para desarrollar sesiones y talleres de educación sexual e introducir nuevas temáticas en estos mismos (Morcillo Núñez, 2021).

La educación en la realidad

Partiendo del hecho de que nuestros objetos a estudiar son dos series que presentan la educación como temática central, es importante no solo definirla, sino también conocer los conceptos que orbitan alrededor de ella y de su utilización como recurso de aprendizaje: la pedagogía y las estrategias de aprendizaje. “La educación presupone una visión del mundo y de la vida, una concepción de la mente, del conocimiento y de una forma de pensar; una concepción de futuro y una manera de satisfacer las necesidades humanas” (León, 2007, p. 598). Es decir, la educación satisface nuestras necesidades más complejas, como plantear una cosmovisión propia mediante el aprendizaje. De esa manera nace el concepto de la pedagogía, dado que nuestras formas de aprender son distintas y necesitamos de diferentes herramientas para hacerlo.

[...] el discurso pedagógico moderno rige la producción, transmisión y reformulación de los discursos específicos sobre las prácticas de enseñanza escolarizada, funciones asignadas al maestro o maestra en una institución especificada socialmente para esas prácticas y roles: la escuela moderna (Vasco Uribe *et al.*, 2008).

En otros términos, la pedagogía se encarga de reproducir el conocimiento mediante formas de enseñanza encargadas a los docentes en espacios educativos. Estas formas tam-

bién se conocen como distintas estrategias de enseñanza. Según Morales Vallejo, existen estrategias tan diferentes como los mismos docentes universitarios: “[...] el aprendizaje basado en problemas (sin asociar necesariamente *problemas con matemáticas*), los trabajos hechos en colaboración de una probada eficacia didáctica, el análisis de casos, los trabajos para hacer en casa bien planteados por el profesor y basados en buenas lecturas” (2008, p. 25). Además de estos ejemplos, existen otros más y menos tradicionales, como los expuestos en las series a estudiar. No obstante, el anterior artículo pone en evidencia la necesidad de enfocar estas estrategias en lo que el alumno está aprendiendo y no en lo que está enseñando un docente. Por eso, las prácticas centradas en el aprendizaje y las respuestas a estas serán focos de análisis ante el visionado de las series.

La educación en la ficción

Debemos tener en claro que la educación en la ficción se realiza desde hace décadas. Sin embargo, numerosas veces nos muestran un concepto diferente de la realidad. Entonces, con el fin de seguir nuestro objetivo de investigación, podemos ahondar en que la representación audiovisual logra crear una impresión de analogía con el mundo representado. Es un dispositivo tan poderoso que consigue hacernos olvidar que todo lo que vemos está construido. La representación audiovisual, además de fabricar un mundo, fabrica un punto de vista sobre ese mundo. Cualquier alternativa (vivencia, comportamiento, actitud, sentimiento rompedor de lo establecido) tiene que ser narrada para cobrar sentido. Solo así la “variante” puede transformarse primero en experiencia personal y, luego, en experiencia social (Hernando, 2015). Además, existen diversas series y películas en las cuales se muestra el tema educativo de manera cotidiana o excesivamente estigmatizada. Por ejemplo, la película *High School Musical* presenta un ambiente educativo distorsionado. La construcción de personajes se centra en el prototipo estadounidense: la rivalidad entre dos personajes femeninos por el joven más atractivo de la serie. Al mismo tiempo, nos enseña el tema artístico educativo y su desarrollo en las dos películas siguientes. Por otro lado, *Big Mouth*, serie animada de comedia, nos muestra un plano educativo distinto con el fin de educar a los adolescentes sobre la sexualidad y el proceso de cambios hacia la adultez, esto mediante la sátira y la comedia. Con estas propuestas, podemos entender

que la educación se manifiesta en múltiples escenarios y desde distintas formas de interpretación.

Análisis de una serie de televisión

El análisis de series de televisión puede tornarse en una tarea compleja y donde puede primar en ocasiones la subjetividad. Por ello, se optará por utilizar los conceptos que López Gutiérrez y Nicolás Gavilán (2015), quienes proponen un modelo para analizar a profundidad la narración y los personajes dentro de series televisivas.

En primer lugar, se nos presenta la estructura narrativa. Dentro de cualquier contenido audiovisual, es posible encontrar la estructura de tres actos promulgada por Aristóteles: inicio, desarrollo y desenlace. Estas parten de la confrontación (unidad funcional originada por el nudo o problema que ha de enfrentar el protagonista), el desarrollo (en el que se presentan las subtramas y el arco dramático de los personajes) y el desenlace (cuando las acciones revelan una mejoría o un deterioro de la situación inicial).

En segundo lugar, el análisis del personaje como persona se refiere a la caracterización propia y donde se contemplan los comportamientos típicos del personaje y las intenciones con las que lo hace a lo largo de cualquier serie. Esto es de relevancia, dado que este componente del perfil del personaje explica, de alguna forma, las motivaciones detrás de las prácticas pedagógicas que realiza.

En tercer lugar, está la concepción de los personajes como rol al ser observado como tipo genérico en el que se atiende a sus actitudes y clases de acciones. “En este caso lo que se analiza son los géneros de gestos que asume; y las clases de acciones que lleva a cabo y cómo sostiene la narración” (López Gutiérrez y Nicolás Gavilán, 2015, p. 33). Se ubica a los personajes entre modificadores o conservadores, influenciadores o autónomos, activos o pasivos y, por último, protagonistas o antagonistas.

Finalmente, siguiendo a Leduc y Acosta (2017) consideramos relevante el vínculo entre profesor y alumno, que es entendido como la percepción negativa o positiva que tendrían los alumnos con respecto a las dinámicas realizadas por el profesor para hacerles aprender una materia y si les resultó beneficioso o no; y, por último, las prácticas pedagógicas

en sí mismas, que se pueden entender como los métodos o recursos que emplea un profesor para transmitir conocimiento.

Metodología

Se llevará a cabo una investigación con enfoque cualitativo, debido a que analizaremos el contenido de tres episodios de cada serie, cuyos conflictos narrativos giran en torno a la educación, lo cual brindará la oportunidad de identificar las estrategias anteriormente mencionadas. Se utilizará la técnica de análisis de contenido para analizar los seis capítulos y el instrumento será una tabla de análisis de contenido que tomará los criterios establecidos por dos modelos: el modelo interdisciplinario de López Gutiérrez y Nicolás Gavilán (2015), que permite el abordaje de series, y el modelo de observación de Leduc y Acosta (2017), que facilitará el análisis del ámbito pedagógico ficcional dentro de cada episodio.

En el primer caso, se utilizarán los elementos estructurales (estructura narrativa, instancia narradora y temporalidad) pertenecientes a la sección de análisis formal del modelo de López Gutiérrez y Nicolás Gavilán (2015), y un elemento de la sección del análisis de personaje: construcción de personaje que, a su vez, abarca tanto a la persona como al rol que cumple. Esto es relevante para comprender los capítulos seleccionados de ambas series y, al mismo tiempo, adentrarnos en el mundo interior del protagonista, que en ambos casos son los profesores, para así obtener perfiles más amplios de estos últimos que contextualicen sus prácticas metodológicas en la ficción.

En el segundo caso, utilizaremos tres variables expuestas dentro de los siete criterios de observación propuestos por Leduc y Acosta (2017): concepciones del profesor acerca de la enseñanza y el aprendizaje que esta genera; vínculo entre profesor y estudiante, y, por último, las prácticas pedagógicas que ocurren dentro de cada capítulo. Los criterios seleccionados cumplen con el propósito de motivar la reflexión del sentido de la educación a partir de series con temática educativa y, por lo tanto, son considerados relevantes para este trabajo.

Respecto a la selección de capítulos, *Merlí* cuenta con tres temporadas y tiene un total de cuarenta capítulos. *Rita*, por su parte, cuenta con cinco temporadas y cuarenta capítulos en su totalidad. Ambas son series de televisión que han sido o siguen siendo proyectadas por la plataforma de *streaming* Netflix. A partir de esta numerosa cantidad de capítulos, se optó por tres episodios pertenecientes a la primera o quinta temporada de ambas series educativas. En el caso de *Merlí*, se eligieron los capítulos “Los peripatéticos”, “Platón” y “Maquiavelo”. Y de *Rita*, “Datos falsos”, “La profesora” y “La idealista”. Dichos capítulos fueron elegidos debido a que en estos se da mucho más tiempo en pantalla a la interacción entre profesores y estudiantes, lo cual permite tener mucho más material para analizar y responder a nuestros objetivos.

Además, las series *Merlí* y *Rita* fueron escogidas como objeto de análisis dado que nos brindan una perspectiva distinta, ciertamente ficcional, de la educación europea. Estas demuestran poca convencionalidad en relación con el método de enseñanza tradicional que comprende a un profesor hablando frente a sus alumnos por las horas que estos le son asignados. Por el contrario, es evidente el énfasis que se le hace tanto a los estudiantes como a los docentes y el impacto que generan los últimos en la vida cotidiana de los primeros. Ambas series nos muestran la influencia que los profesores pueden llegar a tener en las distintas etapas de sus estudiantes: tanto en la primaria, como en el caso de *Rita*, como en el instituto o la universidad, que es el lugar donde enseña *Merlí*.

Por último, en relación con el procedimiento de análisis, se procederá a un primer visionado de cada capítulo para contextualizar y, posteriormente, se realizará un segundo visionado, al mismo tiempo que se tomarán apuntes digitales o escritos manualmente, para poder completar la tabla de contenido de elaboración propia de acuerdo a las variables propuestas.

Sobre las variables presentes en el instrumento, estas se dividirán para describir cómo es el personaje en cuanto a su personalidad y su rol dentro de la trama, así como las concepciones que se dan sobre el profesor, los temas que enseña y cómo los aprenden sus alumnos. A esto se suma que se describirán en el apartado “Vínculo entre profesor y alumnos” los actos o diálogos que los alumnos emitan sobre la forma de ser y de enseñar-

les de sus profesores junto a las prácticas pedagógicas que estos realicen.

Resultados

Para poder alcanzar nuestro objetivo general (identificar la representación de las prácticas pedagógicas en *Merlí* y *Rita*) y, posteriormente, reconocer posibles recursos pedagógicos que se puedan aplicar en la formación educativa en la realidad, hicimos un desglose de dos objetivos específicos mencionados anteriormente. Por lo tanto, se consideró relevante el uso de una tabla de contenido expuesta a profundidad en el marco teórico y, brevemente, en el apartado de metodología: se elaboraron seis tablas de contenido de acuerdo a los seis capítulos seleccionados para poder cumplir con los objetivos específicos propuestos. Asimismo, fue de vital importancia, para cumplir estos mismos objetivos, la selección rigurosa de variables generales producto de una revisión de literatura en relación con las propuestas metodológicas de análisis de contenido audiovisual. Las variables seleccionadas fueron cinco: análisis formal, análisis de personaje, concepciones del profesor, vínculo profesor/estudiante y prácticas pedagógicas observadas. Cada una de ellas se relaciona con nuestros objetivos específicos.

Como punto de partida, hemos identificado seis tramas evidentemente distintas y la exposición de distintos temas que van desde conceptos filosóficos hasta el fenómeno actual de las *fake news*. Luego, los resultados obtenidos para el análisis de personaje –nuestra segunda variable de la tabla– también fueron de ayuda para cumplir con nuestro primer objetivo específico, al ser los personajes parte importante de la narrativa, sobre todo en los productos audiovisuales analizados, dado que ambos personajes (*Merlí* y *Rita*) cumplen el rol de protagonistas y se ven involucrados de alguna u otra manera en las diferentes líneas narrativas dentro de cada capítulo. A partir de los roles que cumple *Merlí*, se ha encontrado que es un personaje activo, influenciador y modificador, debido a que en la mayoría de los casos busca enseñar a sus alumnos temas que considera útiles para que cuestionen su situación actual y mejoren su calidad de vida; pero, también, los lleva a realizar acciones que repercutan en esta última. Por ejemplo, *Merlí* tiende a proponer dinámicas donde sus alumnos se salten las normas del instituto o de otros profesores. Respecto a *Rita*, sucede una situación similar: ella también es un personaje activo, influenciador y

modificador, puesto que realiza acciones para conseguir sus objetivos, no sigue reglas y sus palabras o acciones influyen tanto al comportamiento de sus alumnos como al de los padres de estos.

Después, a partir del análisis de nuestro criterio de la personalidad de los personajes que también cumple con nuestro primer objetivo específico, dado que nos ayudó a elaborar un perfil de personaje que sustentó la narrativa de cada episodio, se pudo concluir que ambos personajes tienden a tener rasgos manipuladores y sarcásticos, ya que buscan lograr siempre sus objetivos y expresar lo que sienten (incluso si el comentario no es amable). No obstante, también los caracteriza el hecho de que, en ocasiones, son personajes que actúan de forma generosa, pues buscan apoyar a quienes lo necesiten (sean alumnos, compañeros de trabajo o desconocidos) mediante el uso de su inteligencia.

Además, respecto a la tercera variable de concepciones del profesor sobre los temas que enseña y el aprendizaje que genera, se puede inferir que tanto Merlí como Rita tocan temas de desenvolvimiento personal y relaciones interpersonales. Merlí enseña la asignatura de Filosofía y los temas terminan siendo relacionados con asuntos personales. En cambio, no queda claro qué asignatura enseña Rita, puesto que enseña una variedad de temas que van desde el Holocausto hasta las *fake news* o datos falsos, como se mencionó anteriormente. Se enseñan doce temas dentro de los seis episodios, donde la enseñanza de toma de decisiones propia se repite tres veces; las relaciones interpersonales, dos; y la filosofía y el amor, también dos. En general, los estudiantes comprenden los temas expuestos por sus respectivos profesores, debido a que estos siempre se relacionan con temas personales (tanto de los profesores como de los alumnos) y esto capta su atención. Este relacionamiento es la principal práctica pedagógica en ambos casos.

En cuanto a la cuarta variable de “Vínculo entre profesor y alumnos”, que nos ayuda a responder a nuestro tercer objetivo específico de investigación acerca de la respuesta del alumnado, se llegó a la conclusión de que en cada uno de los episodios escogidos se da a entender de forma implícita o explícita lo mucho que los alumnos disfrutaban de las clases. Un ejemplo de esto se da en el segundo capítulo de la primera temporada de *Merlí*, titulado “Platón”, en el que Gerard les menciona a sus compañeros Pol y Marc que se sienten muy

motivado y feliz por ir a las clases de Merlí, debido a la forma de enseñanza tan particular de este que le permite conectar los temas vistos en clase con su vida personal. Asimismo, en el segundo episodio de la primera temporada de *Rita*, titulado “La profesora”, un alumno nuevo en la clase de Rita se muestra triste y solo a lo largo del episodio hasta que Rita procede a desafiar a la junta directiva y le da *brownies* para que comparta con sus compañeros y estos deseen juntarse con él. Logra su objetivo y el alumno nuevo vuelve a estar feliz: le sonrío a Rita desde lejos rodeado de amigos.

Por último, en cuanto a la quinta variable, esta nos ayuda a responder la finalidad de nuestro objetivo general: reconocer los métodos pedagógicos que se puedan aplicar en la realidad. La principal estrategia pedagógica utilizada es el relacionamiento de diversos temas de enseñanza con asuntos personales, ya sea del profesor (o profesora) o de los alumnos. Dentro de las prácticas más específicas, Merlí usa estrategias como hacer una clase fuera del salón, lo cual al ser una acción poco convencional establece parámetros en los cuales los estudiantes se interesan. Mientras que, por otro lado, tenemos a Rita, quien ofrece la capacidad de brindarles a los alumnos salir de su zona de confort y poder tomar sus propias decisiones mediante el aprendizaje cooperativo/empírico. De esta forma, se llegó a la conclusión de que el trabajo en equipo, a partir de grupos uniformes y temas interesantes, logra consolidar aprendizajes en el alumnado.

Discusión

Los hallazgos encontrados nos indican que las acciones de Merlí y Rita, en sus respectivas series, están orientadas a tomarse la libertad de realizar dinámicas donde se involucren los temas personales o de interés de los estudiantes. Esto, a su vez, permite que los alumnos comprendan la importancia de conocer ciertos temas, además de cómo aplicarlos en pro de su bienestar tanto social como académico.

En ambas series hemos podido observar que, como menciona Morcillo Núñez (2021) sobre la serie *Sex Education*, dentro de ambas series se brindan estrategias que podrían tomarse en cuenta para saber cómo introducir diversos temas a los estudiantes. En el caso

de *Sex Education*, acerca de cómo se tocan temas tabúes, y, en el caso de *Merlí* y *Rita*, a través de la vinculación de los temas de las clases con temas personales de los alumnos.

Asimismo, ambas series responden a lo que indican Leduc y Acosta (2017): las series abordan temas sociales en los cuales los alumnos se ven involucrados. Por lo tanto, los estudiantes manifiestan intereses particulares en ambas series. Por otra parte, cabe resaltar la importancia del *streaming* en la investigación, debido al fácil acceso que estas les brindan a los jóvenes. De este modo, la televisión termina insertándose no solo en el ámbito doméstico de las personas, sino también en su vida cotidiana. Este hecho conforma un placer para los jóvenes, pues no necesitan regirse a consumir televisión en rutinas como sentarse a comer en familia para ver la televisión o plantearse un horario para dedicarle un determinado tiempo a esta (Sánchez, 2016), por lo que se desarrolla la capacidad de los jóvenes de poder tener un mayor acceso a este tipo de series y poder aprender de estas con temas sociales, filosóficos o de interés personal. Si en las aulas los docentes relacionan los temas que tienen que dictar con los intereses de los estudiantes, las ganas de los alumnos de involucrarse en las clases aumentarían de manera significativa, ya que se experimentaría su aplicación.

Finalmente, al analizar estas prácticas pedagógicas en ambas series, el interés y el vínculo que ambos docentes mantienen con los alumnos logra que a ellos les interese y tengan una mejor apreciación de los temas. Por lo tanto, son prácticas que deberían investigarse a profundidad, ya que la fomentación de toma de decisiones, pensamiento crítico, trabajo en equipo y capacidad de desenvolverse con facilidad en su propio entorno manifiesta reacciones positivas por parte de los estudiantes.

Conclusiones

El presente estudio logró identificar, a través del análisis de contenido mediante seis tablas, prácticas pedagógicas efectivas dentro de las series seleccionadas. En este sentido, se puede concluir lo siguiente:

Se halló que los estudiantes comprendieron mejor las clases y los temas que se les enseñaba en estas, debido a que se vinculaban los temas de su interés o sus preocupaciones

con lo que los profesores buscaban enseñarles, de forma que aplicaban lo visto en clase en su vida personal.

Asimismo, la motivación que les brindaron ambos docentes a sus alumnos por salir de su zona de confort y poder manejar un pensamiento crítico en cada uno de ellos tenía un impacto positivo en los alumnos, ya que al motivarse a realizar dinámicas diferentes a su normalidad se generaba un mayor vínculo entre alumno-profesor.

El que los profesores realizaran dinámicas que no se practicaban habitualmente en la escuela logró una mayor horizontalidad alumno-profesor/a: los estudiantes tuvieron más confianza con los profesores y vieron las materias desde otro punto de vista, donde se les obligaba a ser mucho más críticos y conscientes de sí mismos, lo que los incentivó a esforzarse más.

Es posible la realización de estrategias pedagógicas que estén enfocadas en que los alumnos tomen conciencia de sí mismos y de cómo lo que aprenden les puede motivar a mejorar.

Se recomienda, en investigaciones futuras, ahondar sobre las posibles apreciaciones de los estudiantes de estas prácticas en las series y el impacto que generan. Asimismo, invitamos a seguir fomentando este tipo de prácticas en el sistema educativo, ya que, como apreciamos, funciona, lo cual tendría un impacto positivo en el sistema educativo peruano, con los recursos suficientes, docentes motivados a brindar clases y relacionarlas con temas de interés del alumnado. La respuesta de ellos ante estas situaciones genera vínculos amenos.

Referencias bibliográficas

Alcalá Anguiano, F., Rodríguez Morales, Z. y Solórzano Tena, F. E. (2018). La sexualidad en la serie de TV3 *Merlí*: una propuesta liberadora. *El ojo que piensa. Revista de cine iberoamericano*, 17, 79-95. <http://www.elojoquepiensa.cucsh.udg.mx/index.php/elajoquepiensa/article/view/295>

Hernando, A. (Ed.) (2015). *Mujeres, hombres, poder. Subjetividades en conflicto*. Traficantes de Sueños. <https://www.acuedi.org/ddata/11420.pdf>

Leduc, S. M. y Acosta, M. I. (2017). Las series para pensar los sentidos de la educación, más allá de la pantalla. *Cardinalis*, 9, 200–212. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/cardinal/article/view/18945>

León, A. (2007). Qué es la educación. *Educere*, 11(39), 595-604. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35640844003>

Lorenzo Gómez, D. (2021). *Una propuesta didáctica de las series de televisión: el storyboard del spin-off de El vecino* [Trabajo final de máster, Universidad de Barcelona]. <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/180287>

López Gutiérrez, M. L. y Nicolás Gavilán, M. T. (2015). El análisis de series de televisión: construcción de un modelo interdisciplinario. *ComHumanitas: revista científica de comunicación*, 6(1), 22-39. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5896204>

Machin Suarez, R. y Santana Romero, L. C. (2021). El uso de series de televisión para la formación de competencias en Psicoterapia. *Educación Médica Superior*, 35(1), 1-16. <https://ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/2072>

Mateus, J. C. y Chávez, R. (2014). ¿Educación en series? La integración de ficciones televisivas en el currículo universitario. *Blanco y Negro*, 5(1), 29-34. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/enblancoynegro/article/view/10796>

Mastandrea, P. (2019). Problemas en el aprendizaje e inclusión educativa. Análisis a partir de la serie *Rita*. *XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología*. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. <https://www.academica.org/000-111/804>

Morales Vallejo, P. (2008). Nuevos roles de profesores y alumnos, nuevas formas de enseñar y de aprender. En L. Prieto Navarro (coord.), *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje. Estrategias útiles para el profesorado* (pp. 17-29). Octaedro. <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/143997>

Morcillo Núñez, J. M. (2021). La ficción televisiva como herramienta para la educación sexual: estudio de caso de *Sex Education* [Trabajo de fin de grado, Universidad Autónoma de Barcelona]. <https://ddd.uab.cat/record/249423>

Prieto Navarro, L. (Coord.) (2008). *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje. Estrategias útiles para el profesorado*. Octaedro. <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/143997>

Quiroz Velasco, M. T. (2011). La televisión: vista, oída y leída por adolescentes peruanos. *Comunicar*, 18(36), 35-41. <https://doi.org/10.3916/C36-2011-02-03>

Santamaría Ramos, A. (2014). *Los medios audiovisuales como apoyo para el desarrollo del enfoque comunicativo y por tareas en el aprendizaje de la lengua extranjera* [Trabajo de fin de grado, Universidad de Valladolid]. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/7777>

Senabre Carbonell, E. (2021). Series en serie. *Paideia: Revista de filosofía y didáctica filosófica*, 116, 71-80. https://sepfi.es/wp-content/uploads/2021/09/05_Series-en-serie.pdf

Vasco Uribe, C. E., Martínez Boom, A. y Vasco Montoya, E. (2008). Educación, pedagogía y didáctica: una perspectiva epistemológica. En G. Hoyos Vásquez (ed.), *Filosofía de la Educación* (pp. 99-128). Trotta. https://www.academia.edu/download/52183375/4.Educacion_Pedagogia_y_Didactica_-_Perspectiva_epistemologica.pdf

Anexo: Tablas de análisis de contenido

Tabla de análisis de contenido 1			
Título del episodio			"Plató" o "Platón"
Análisis formal (desarrollo del análisis audiovisual al capítulo a escoger)	Elementos estructurales	Estructura dramática	Toni, el director del instituto, advierte a Merlí que debe ceñirse a las normas del instituto, pero Merlí no toma en cuenta su sugerencia; es más, propone al alumnado romper las reglas de un certamen literario. Merlí y Eugeni se pelean por encargarse de Iván, un chico que tiene agorafobia.
Análisis formal	Construcción de personajes	Persona	<ul style="list-style-type: none"> • Calculador: Elabora planes para conseguir lo que quiere. • Inteligente: Busca solucionar problemas. • Manipulador: Cuenta cosas para generar problemas. • Sarcástico: Siempre hace comentarios sarcásticos a profesores y alumnos. • Inquisidor: Siempre está haciendo preguntas. • Generoso: Tiene interés por ayudar a los demás.
		Rol	<ul style="list-style-type: none"> • Activo: Merlí realiza acciones para conseguir sus objetivos. • Influenciador: Merlí comparte con sus alumnos conceptos sobre Platón para ayudarlos a recapacitar sobre temas como el amor o la vida. • Modificador: Merlí alienta a sus estudiantes a no seguir las reglas de un concurso de poesía. • Protagonista: Merlí es el personaje principal, dado que todas las líneas narrativas lo involucran.

Concepciones del profesor (análisis del manejo de enseñanza del profesor y el acercamiento con el alumnado)	Enseñanza	Tema 1: Tipos de amores que existen con énfasis en las características del amor platónico Tema 2: El mito de la caverna Tema 3: Rompimiento de reglas
	Aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • El primer tema es comprendido por el hijo de Merlí y esto ocasiona que acepte sus sentimientos por Pol. • A partir del segundo tema, Iván entiende la historia al sentirse identificado con la situación de los personajes del mito y sienta las bases de su decisión acerca de confiar en Merlí para que lo ayude a superar su agorafobia. • A partir del tercer tema, los alumnos de Merlí se terminan interesando por la poesía producto de la trampa que hicieron en el concurso literario.
Vínculo entre profesor y estudiante	<ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos de Merlí se encuentran muy motivados por que les enseñe: se niegan a recibir clases de otros profesores que no sean Merlí. • Algunos alumnos, como Gerard o Tània, expresan que se la pasan genial con Merlí y que aprecian su forma tan peculiar de enseñar. 	
Prácticas pedagógicas del profesor	<ol style="list-style-type: none"> 1. El profesor propone desarrollar un poema en conjunto con todos sus alumnos. 2. Al final, Merlí arma un pequeño escenario con figuras que tiene Iván en su casa para ilustrar mejor el conocido mito de la caverna. 	

Tabla de análisis de contenido 2			
Título del episodio			"Fake News" o "Datos falsos"
Análisis formal (desarrollo del análisis audiovisual al capítulo a escoger)	Elementos estructurales	Estructura dramática	Un alumno de la escuela de Rita afirma que el Holocausto es una mentira. Rita decide tratar el asunto rápidamente y cree haber hecho entrar en razón al alumno. No obstante, él sigue enviando <i>links</i> a sus compañeros de clase para afirmar su posición inicial. Los padres se preocupan y piden que se rectifique la situación. Rita vuelve a hablar con Viktor, el alumno negacionista del Holocausto, pero él no le hace caso. Como consecuencia, Jordis, la codirectora de la escuela, llama a una reunión de padres y Rita aprovecha el momento para mentir diciendo que todo fue un experimento y lograr así que aplaudan a Viktor al estar, aparentemente, del lado de la verdad.
Análisis de personaje (acercamiento, producción y toma de decisiones realizadas por el protagonista a analizar)	Construcción de personajes	Persona	<ul style="list-style-type: none"> • Ingenua: Creó un plan que satisfizo tanto a los padres como a Viktor. • Generosa: Invitó a un conocido sin hogar a vivir con ella. • Cautelosa: No cuenta sus planes hasta que los realiza. • Discreta: No suele decir lo que piensa a menos de que se lo exijan y, si hay un problema, solo lo resuelve con las personas involucradas. • Inteligente: Soluciona problemas.
		Rol	<ul style="list-style-type: none"> • Activo: Realiza acciones para conseguir sus objetivos. • Influenciador: Es una educadora cuyas palabras y acciones influyen no solo a sus alumnos, sino también a sus colegas. • Modificador: No sigue reglas (sociales, laborales). • Protagonista: Rita es el personaje principal, dado que todas las líneas narrativas la involucran.

Concepciones del profesor	Enseñanza	Tema: El Holocausto como suceso real independientemente de los datos falsos en Internet
(análisis del manejo de enseñanza de la profesora y el acercamiento con el alumnado)	Aprendizaje	Viktor aprendió que el Holocausto fue real y que no todo en internet es verdadero: “No debo creer todo lo que está en internet y no debo compartirlo, porque no todo es cierto”.
Vínculo entre profesor y estudiante	Rita le dice a Viktor que no debe compartir todo lo que ve en internet, porque “podría hacer que todos sean tan estúpidos como tú”. Se levanta y se va, pero luego se para y voltea sonriendo a Viktor. Viktor le devuelve la sonrisa.	
Prácticas pedagógicas de la profesora	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dictado de clases basado en el aprendizaje cooperativo, donde los alumnos se enseñan mutuamente bajo la supervisión y la guía de Rita. 2. Dictado de clases basado en el aprendizaje empírico: los alumnos aprenden mediante la realización constante de dinámicas. 	

Tabla de análisis de contenido 3			
Título del episodio			"Els peripatètics" o "Los peripatéticos"
Análisis formal (desarrollo del análisis audiovisual al capítulo a escoger)	Elementos estructurales	Estructura dramática	Merlí se encuentra con la madre de Bruno, su hijo, y esta le pide que lo cuide antes de lo pactado porque debe viajar por trabajo. Bruno se muda con su padre a pesar de que éste último acaba de ser desalojado y ahora debe vivir en casa de su madre. Después, mientras discuten sobre la situación, Merlí recibe una llamada con una oferta de trabajo: hay una plaza para ser profesor sustituto de filosofía en la escuela de Bruno. Merlí empieza a impartir clases de manera heterodoxa captando la atención de sus alumnos, pero sus colegas no están del todo satisfechos, a excepción de Laia, pues Merlí está interesado en ella y se preocupa por caerle bien. Finalmente, Merlí descubre que hay un alumno agorafóbico que no va a clase; se interesa por él y termina yendo a su casa fingiendo, en un inicio, que lo asignaron como profesor sustituto.
Análisis de personaje (acercamiento, producción y toma de decisiones realizadas por el personaje a analizar)	Construcción de personaje	Rol	Persona <ul style="list-style-type: none"> • Calculador: Elabora planes para conseguir lo que quiere. • Manipulador: Cuenta cosas para generar problemas. • Sarcástico: Siempre hace comentarios sarcásticos a profesores y alumnos. • Inquisidor: Siempre está haciendo preguntas. • Inteligente: Busca solucionar problemas. • Generoso: Tiene interés por ayudar a los demás.
			Rol <ul style="list-style-type: none"> • Personaje activo: Realiza acciones para conseguir sus objetivos. • Personaje influenciador: Es un educador, cuyas palabras y acciones influyen no solo a sus alumnos, sino también a sus colegas. • Personaje modificador: No sigue reglas (sociales, laborales). • Personaje protagonista: Merlí es el personaje principal, dado que todas las líneas narrativas lo involucran.

Concepciones del profesor (análisis del manejo de enseñanza del profesor y el acercamiento con el alumnado)	Enseñanza	Tema: Los peripatéticos.
	Aprendizaje	Los alumnos aprenden que los peripatéticos son personas que caminaban y reflexionaban al mismo tiempo. También aprenden a ser “animales racionales” dentro de la clase de filosofía
Vínculo entre profesor y estudiante	Los alumnos están interesados en Merlí y viceversa: las clases giran en torno a temas personales. Merlí no desea colocar distancia entre él y sus alumnos: menciona que, cuando entra a clase, sus problemas “se van”.	
Prácticas pedagógicas del profesor	<ol style="list-style-type: none"> 1. Relacionamiento de los temas de la clase con temas personales 2. Formulación de preguntas y repreguntas hasta obtener la respuesta de sus alumnos 3. Desplazamiento hacia espacios distintos al de un salón de clase 	

Tabla de análisis de contenido 4			
Título del episodio		"Læren" o "La profesora"	
Análisis formal (desarrollo del análisis audio-visual al capítulo a escoger)	Elementos estructurales	Estructura dramática	Un nuevo alumno llega al salón donde Rita imparte clases. Este se ve perjudicado socialmente, debido a que sus padres obligan a la escuela a prohibir cualquier comida que tenga azúcares. Por otro lado, la madre de Rita la vuelve a contactar después de años de ausencia para conectar de nuevo con ella y sus nietos. A pesar de los esfuerzos de los padres en contra del azúcar, Rita decide hacer algo para devolverle la popularidad al niño perjudicado. Después de lograrlo, llega a su casa a encontrar un conflicto que hará que le diga a su madre que se vaya de la casa.
Análisis de personaje (acercamiento, producción y toma de decisiones realizadas por el protagonista a analizar)	Construcción de personajes	Rol	<ul style="list-style-type: none"> Calculadora: Elabora planes para conseguir lo que quiere. Manipuladora: Realiza ciertas acciones para convencer al comité de la escuela de que opten por sus ideas. Sarcástica: Realiza comentarios sarcásticos con sus compañeros de trabajo, sus alumnos y los padres de estos. Inteligente: Busca soluciones creativas para solucionar problemas. Generosa: Tiene interés por ayudar a los demás.
		Persona	<ul style="list-style-type: none"> Activo: Rita a lo largo del episodio tiene como objetivo demostrar que el azúcar no es tan perjudicial como lo plantean los padres que están en contra de la venta de alimentos con azúcar. Influenciador: Rita influye en la socialización de un alumno nuevo suyo con sus compañeros al hornear unos postres para que esto los compartan con la clase y les caiga bien a los demás niños. Además, brinda consejos y herramientas a una profesora practicante sin experiencia para que se dé su lugar frente a los alumnos. Modificador: Rita, al no estar de acuerdo con las nuevas reglas de la escuela a favor de prohibir alimentos con azúcares, se niega y hornea <i>brownies</i> en su casa para dárselos a uno de los niños y que los reparta para conseguir amigos. Protagonista: Rita es el personaje principal en el episodio, dado que todas las líneas narrativas la involucran.

Concepciones del profesor (análisis del manejo de enseñanza de la profesora y el acercamiento con el alumnado)	Enseñanza	Tema 1: El azúcar como droga Tema 2: La toma de decisiones propias
	Aprendizaje	A partir del primer tema, los alumnos aprenden que los azúcares no son tan peligrosos como se los buscan plantear los padres del chico nuevo que llega a la escuela. A partir del segundo tema, los alumnos deciden aceptar los dulces, aunque no esté permitido, y esto les hace reconsiderar si lo que mencionan los adultos es correcto o exagerado, o si en ocasiones deben obviar las cosas que les imponen sus padres con el fin de tomar en cuenta la opinión y los gustos propios.
Vínculo entre profesora y estudiante		El hijo de los padres que prohíben alimentos con azúcares en la escuela se muestra mucho más feliz al recibir ayuda de Rita para socializar. Asimismo, en una escena donde Rita camina por los pasillos del colegio, un gran número de niños se acerca a abrazarla.
Prácticas pedagógicas de la profesora		<ul style="list-style-type: none">• Discusión sobre la toma de decisiones que deben tener los alumnos• Lección sobre las posturas diferentes que pueden tener otras personas

Tabla de análisis contenido 5				
Título del episodio			"Idealisten" o "La idealista"	
Análisis formal (desarrollo del análisis audio-visual al capítulo a escoger)	Elementos estructurales	Estructura dramática	Una nueva docente ingresa a la escuela: Rita está encargada de explicarle cómo funcionan las cosas en la escuela y cómo debe lidiar con los alumnos. Aparece el suegro de Ricco, hijo de Rita, y se revela que fue el enamorado de Rita durante la secundaria.	
Análisis de personaje (acercamiento, producción y toma de decisiones realizadas por el personaje a analizar)	Construcción de personaje	Persona	Rita se caracteriza por ser la maestra intimidante y despreocupada, cuestionada por sus métodos de enseñanza, con una vida amorosa complicada y caracterizada por ser una madre comprensiva y liberal.	
		Rol	<ul style="list-style-type: none"> Activo: Realiza acciones para conseguir sus objetivos. Influenciador: Sus palabras y acciones influyen no solo a sus alumnos, sino a los padres de los alumnos. Modificador: No sigue reglas (sociales, laborales). Protagonista: Rita es el personaje principal, dado que todas las líneas narrativas la involucran. 	
Concepciones del profesor (análisis del manejo de enseñanza de la profesora y el acercamiento con el alumno)	Enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> Tema 1: La toma de decisiones propias Tema 2: Las relaciones interpersonales 		
	Aprendizaje	Rosita, una estudiante, y sus padres llegan a la comprensión de que las actitudes de esta son gracias a la enseñanza de Rita, cuyo fin es que ella pueda relacionarse con los de su clase.		
Vínculo entre profesora y estudiante	Rosita, quien tiene discrepancias con Rita, obtiene respuestas de por qué todos se apartaban de ella, y se genera un vínculo entre ambas al darse cuenta que las dos actuaban distinto a lo que es lo "ideal".			

Prácticas pedagógicas de la profesora	<ul style="list-style-type: none">• Discusión sobre la toma de decisiones propias por parte de los alumnos• Lección acerca del poder expresarse sin temores• Elaboración y explicación de una guía para ayudar a los padres a detectar conductas de sus hijos que no se percataban
---------------------------------------	--

Tabla de análisis de contenido 6				
Título del episodio			"Maquiavel" o "Maquiavelo"	
Análisis formal (desarrollo del análisis audio-visual al capítulo a escoger)	Elementos estructurales	Estructura dramática	La madre de Gerald felicita a Merlí por cómo imparte las clases y por haber animado a su hijo. Llega una nueva alumna a clase: Mónica. Por otro lado, Bruno cree que suspende los exámenes por culpa de la presencia de Merlí en el instituto y lo amenaza con ir a vivir con su madre.	
Análisis de personaje (acercamiento, producción y toma de decisiones realizadas por el personaje a analizar)	Construcción de personaje Rol	Persona	<p>Merlí es un personaje rebelde y obstinado capaz de crear una clase amena y desafiante para sus alumnos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sarcástico: Realiza comentarios a los alumnos sobre diversos puntos de vista. • Obstinado: No se rige bajo las reglas impuestas; todo lo contrario, incita a sus alumnos a romper ciertas estructuras y poder llegar al conocimiento. • Impulsivo: Realiza acciones sin pensar en las consecuencias. 	
		Rol	<p>Activo: Realiza acciones para conseguir sus objetivos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Influenciador: Es un educador cuyas palabras y acciones influyen no solo a sus alumnos, sino a los padres de los alumnos. • Modificador: No sigue reglas (sociales, laborales). • Protagonista: Merlí es el personaje principal, dado que todas las líneas narrativas lo involucran. 	

Concepciones del profesor (análisis del manejo de enseñanza del profesor y el acercamiento con el alumnado)	Enseñanza	<ul style="list-style-type: none">• Tema 1: La filosofía y el amor• Tema 2: Superando la agorafobia• Tema 3: Relaciones interpersonales• Tema 4: La toma de decisiones propias
	Aprendizaje	Gerald comprende que no siempre el fin justifica los medios, ya que sus acciones tendrán alguna consecuencia por más que él intente librarse, tal como Merlí al querer acercarse a Mónica.
Vínculo entre profesor y estudiante	Gerald conecta con Merlí a partir de su explicación sobre temas de filosofía en relación con su vida personal. Los alumnos conectan con el profesor y se interesan por los temas.	
Prácticas pedagógicas del profesor	<ol style="list-style-type: none">1. Guiar a los alumnos a seguir sus acciones a pesar de sus miedos.2. Alentar a los alumnos a que puedan expresarse sin temores.	

Análisis del discurso humorístico de Rafael López-Aliaga en la plataforma TikTok para las Elecciones Regionales y Municipales 2022 en Lima, Perú¹

Adriana Anaya Alonso | Paúl Garavito Barbulescu | Briam Martínez Escobar | Mateo Reyes Ayala

Resumen

El presente trabajo abarca el proceso electoral de Lima Metropolitana en 2022, en el cual el candidato Rafael López-Aliaga fue el ganador. Se realiza un análisis del uso del humor dentro de su campaña política, en el que se discuten los ejes de su discurso. Se realizó un análisis de contenido de cuatro videos publicados en la plataforma TikTok, en la cuenta oficial del candidato. Los resultados muestran que López-Aliaga utiliza el humor como medio para presentar sus ideas, así como para generar un *branding* político que permita el reconocimiento rápido.

Palabras clave

Branding político, humor, campaña política, discurso político, TikTok, contenido audiovisual

¹ Segundo puesto de la Categoría Intermedio. Profesor: Mathias Mackelmann. Curso: Comunicación política, dictado durante el ciclo académico 2022-2

Introducción

1.1. Introducción al tema

El domingo 2 de octubre de 2022, se realizaron las Elecciones Regionales y Municipales en el Perú, en las que se decidió quiénes ocuparán los cargos públicos hasta 2026. En la Municipalidad de Lima, capital peruana, fue electo como alcalde Rafael López-Aliaga, líder del partido Renovación Popular. Él fue elegido tras disputar la alcaldía con Daniel Urresti, candidato del partido Podemos Perú, y George Forsyth, candidato del partido Somos Perú, quienes lideraban con él las encuestas. El contexto comunicativo del proceso estuvo marcado por ataques personales y denuncias criminales entre los candidatos.

Un factor importante durante la campaña fueron los contenidos audiovisuales utilizados por los candidatos en redes sociales, en los cuales plantearon sus propuestas y utilizaron humor para lograr acogida entre los electores. A partir de ello, resulta importante determinar cuáles fueron los principales factores que determinaron la victoria de López-Aliaga sobre sus adversarios políticos. Se sugiere un análisis de los contenidos de los productos audiovisuales de campaña —en su mayoría humorísticos— de López-Aliaga en la red social TikTok, ya que se debe considerar su presencia en redes como un factor importante de su victoria.

1.2. Justificación

Rafael López-Aliaga fue electo debido a la percepción del público del discurso conservador que maneja. Las plataformas en continua actualización de sus propuestas y mensajes son Facebook y TikTok. Resulta más interesante trabajar con la segunda, debido a la popularidad actual de la red y la viralización de los contenidos del candidato. Como ejemplo específico, podemos mencionar su video *Trabajaré por Lima para que tu hijo pueda cantar*, con más de 3,5 millones de reproducciones y casi medio millón de reacciones.

Daniel Urresti fue descartado debido a que no cuenta con un perfil de TikTok propio, sino que utiliza el del partido Podemos Perú. Además, no es tan cercano a las redes sociales como López-Aliaga. Finalmente, el valor de esta investigación radica en el aporte a

su rama de estudios. El análisis de las estrategias de propaganda política en los nuevos medios de comunicación resulta crucial para elaborar piezas publicitarias que impacten y se rijan por los conceptos de persuasión que se describen a continuación.

1.3. Planteamiento del problema

Para analizar el discurso de Rafael López-Aliaga en la plataforma TikTok se debe conocer el contexto. El domingo 2 de octubre se realizaron las elecciones municipales en Lima, y los postulantes a la alcaldía usaron TikTok como un medio de difusión de su mensaje; entre estos, destacamos a López-Aliaga, quien usó esta red para elaborar videos que tuvieron gran repercusión debido a que fueron compartidos repetidamente por la audiencia, lo que los convirtió en videos virales.

Para Paredes (2022), las redes sociales han tenido un gran impacto en la población, pues, en el caso de los candidatos, la audiencia puede tomar una postura a favor o en contra de algunos políticos con solo ver un video, y esto sería determinante para conseguir votos. Por otro lado, menciona que un gran porcentaje de la población no define su voto por la crisis política que se vive en el país, y que la corrupción genera incertidumbre y desconfianza en los electores.

1.4. Objetivos

1.4.1. Objetivo general

Analizar el discurso de Rafael López-Aliaga en la plataforma TikTok para las elecciones municipales de Lima, 2022.

1.4.2. Objetivos específicos

- Determinar los ejes del discurso político unidos al humor de Rafael López-Aliaga en TikTok.
- Identificar la estrategia de *branding* político de Rafael López-Aliaga en TikTok.

Marco teórico

2.1. Teoría del *framing*

La teoría del encuadre o *framing* concibe una variedad de definiciones desde las diversas disciplinas que estudian cómo los mensajes son estructurados y presentados. Asimismo, estas disciplinas se interesan en conocer cómo influyen dichos mensajes en el procesamiento e interpretación de la información.

La noción más ampliamente compartida por la comunidad científica y en los estudios de comunicación pertenece a Entman (1993). Él menciona lo siguiente:

Encuadrar supone definir una situación como problemática destacando algunos aspectos y silenciando otros; ofrecer una explicación sobre los factores que la han producido y el impacto que esta tiene sobre la sociedad, evaluar la actuación e intenciones de los agentes involucrados; y, finalmente, sugerir un conjunto de posibles líneas de actuación para abordarla (López *et al.*, 2018, p. 44).

Entman (1993) también incluye cuatro funciones a su definición de *frame* o encuadre: definen problemas, diagnostican las causas, hacen juicios morales y sugieren soluciones.

Hänggeli y Kriesi (2010) argumentan que los actores políticos que utilizan *framing* en las campañas cuentan con, al menos, tres estrategias. La primera consiste en hacerse de un encuadre con el cual capturar la atención de medios y electores hacia sí mismos y apartarla de los contrincantes. Para esto, los actores necesitan un encuadre sustantivo fuerte (*strong substantive frame*) que provoque una reacción defensiva por parte de sus oponentes o que resuene en los medios y entre el público.

Qué hace que un encuadre entre en la categoría de fuerte es un tema de discusión en el campo. Hänggeli y Kriesi plantean que un encuadre se vuelve atractivo cuando contiene congruencia cultural (congruencia con los esquemas habitualmente utilizados por los miembros de una sociedad), resonancia cultural (encuadres que hacen uso de términos con potencial para influir) y fidelidad narrativa (encuadres que hacen uso de referencias

culturales como mitos, historias y cuentos de la cultura en que se presentan).

La segunda estrategia se relaciona con la importancia que se otorga a los encuadres de los oponentes en relación con los propios. En ese sentido, los actores políticos tienen la posibilidad de ignorar los *frames* del oponente o enfrentarlos defensiva u ofensivamente.

La tercera estrategia consiste en elegir qué tanto énfasis se hace en la campaña (*campaign contest*) o el contenido sustantivo (*substantive content*). Para ello, se utiliza encuadres de campaña (*contest frames*) o encuadres sustantivos (*substantive frame*). Los primeros se relaciona con cómo se encuadra la campaña política y a sus actores: se centran, básicamente, en el aspecto de la realización política, esto es, en lo que los actores políticos hacen. Los segundos se centra en los aspectos de políticas concretas y temas de discusión.

2.2. Teorías sobre el humor

En relación al humor, existen tres teorías que describen la experiencia del humor y qué lo provoca: teoría de la incongruencia, teoría del alivio y teoría de la superioridad. Para esta parte del estudio, se hace uso del trabajo de Perks (2012), quien recopila y explica las teorías mencionadas.

La teoría de la incongruencia nace en Grecia, y toma forma con los trabajos de Platón y Aristóteles. Este último la describe de la siguiente manera: “El orador dice algo inesperado, cuya solidez (o verdad) se reconoce a partir de entonces”. En pocas palabras, la sorpresa ocasionada por lo inesperado de lo dicho genera una reacción de gracia una vez que es reconocido como cierto. Más adelante, en Roma, Cicerón ahonda en el tema en *De Oratore*, donde afirma lo siguiente: “Ningún tipo de chiste genera tanta risa como algo dicho contrario a las expectativas”.

La teoría del alivio, por otro lado, se sustenta en la idea de la liberación de emociones que se manifiesta en gracia. Según Platón, esta liberación es similar a una catarsis por la cual se alcanza cierto placer. Si bien *placer* y *gracia* no son sinónimos, Platón asevera que hay una carga de placer en la gracia.

Con la liberación, se regresa a un estado de homeostasis, el cual había sido desregulado:

se pasa de un estado de ambivalencia emocional a una resolución, la cuál es placentera, y la risa es el mejor desencadenante.

Por último, la teoría de la superioridad asume, de forma similar a la teoría del alivio, que existe una sensación de placer pero, en este caso, se manifiesta a través del contraste entre grupos, donde uno es considerado superior al otro. No se trata de reír juntos, sino de reírse del otro.

Perks (2012) asevera que, si bien estas teorías suelen ser esbozadas por diversos autores como excluyentes entre sí, hay quienes consideran que tienen puntos de encuentro y pueden llegar a complementarse.

2.3. Estado del arte

2.3.1. Marketing *político en Latinoamérica*

El uso del *marketing* político en Latinoamérica tiene como propuesta más destacada las campañas electorales, proceso en el cual se busca el apoyo de la ciudadanía para acceder a cargos públicos. Este se plantea en un periodo en el que los partidos que postulan bombardean información; entre esta, podemos encontrar folletos informativos, afiches, memes, relación del emblema del partido con un objeto de la vida real, entre otros.

El *marketing* político abarca una serie de métodos utilizados para comprender las características, necesidades y aspiraciones de los ciudadanos con capacidad para elegir a sus líderes. Además, constituye una herramienta teórico-práctica cuya meta es influir en las actitudes y comportamientos de los ciudadanos en favor de las ideas de un partido o grupos específicos que puedan ejercer influencia sobre ellos.

Según Kavanagh (2015), las campañas electorales pueden cambiar significativamente de un país a otro, ya que muchos factores influyen en la dinámica de estas: tipo de cargo en disputa, disposiciones legales relacionadas con las campañas, patrones culturales, alcance de los medios de comunicación, sistemas electorales y de partidos postulantes, entre otros. Por un lado, las estrategias electorales están influenciadas por cuestiones políticas y, por otro, por partidos políticos opuestos.

Para Farell (2018), el diseño del sistema electoral puede influir en la forma en que los partidos llevan a cabo sus campañas y en el comportamiento de las élites políticas. El tipo de sistema electoral puede, por ejemplo, determinar el clima político general, promover una fuerte competencia entre partidos o promover la construcción de alianzas.

El diseño del sistema electoral también puede alentar a los partidos a buscar bases de apoyo amplias y acomodarse a un amplio abanico de intereses. Se dice que los sistemas de representación proporcional por listas, donde los electores eligen entre partidos y plataformas políticas, alientan la centralización de las campañas. Además, alientan a los partidos políticos a realizar actividades de campaña en los distritos donde no son fuertes porque buscan incrementar su caudal de votación, independientemente del lugar de donde provenga.

Arias (2017) indica que los medios de comunicación, en una campaña electoral política, son un vehículo que circula el mensaje político y, por lo tanto, su propósito es que los ciudadanos reconozcan al candidato con distintas propuestas que se adhieran a su marca. Explica que hay tres funciones fundamentales a cumplir para que la campaña política tenga éxito: la primera es dar a conocer al candidato y aumentar su reconocimiento; la segunda, difundir los temas del partido, ideas, propuestas y candidatos; la tercera, posibilitar el posicionamiento de la marca del candidato y del partido.

En las campañas políticas, resulta primordial contar con un plan de medios que permita al equipo dirigir el mensaje del partido para generar experiencias que posicionen al candidato ante los medios públicos a mediano plazo.

En cambio, Riorda (2020) explica que el *marketing* político es un trabajo, pero, como a muchas profesiones, le llega su época de balance. Asimismo, la mala comunicación política puede otorgar “mala fama” al partido, perjudicándolo. El *marketing* político no trabaja con la idea de legitimidad, pues le cuesta pensar que la comunicación no es solo una escenificación táctica.

Según Ivaldi (2021), el *marketing* puede adoptar una estrategia contraproducente, conocida como *marketing inverso*, en la que se prioriza la calidad del servicio y la sostenibilidad de la vida al reducir deliberadamente la cantidad de clientes para enfocarse en los

más importantes. En este sentido, menciona que la comunicación previa a las elecciones se caracterizó por la difusión de propaganda en medios tradicionales, la participación de candidatos en programas televisivos y la cobertura en medios impresos.

2.3.2. Campañas políticas en redes sociales

El uso de las redes sociales como plataformas de comunicación política ha sido un tópico de estudio importante. Como con cualquier tecnología de comunicación emergente, los movimientos políticos han utilizado las redes sociales para distribuir sus propuestas de campaña entre los electores. Sin embargo, el estilo comunicacional no parece haber cambiado hacia uno que se adapte a las posibilidades que dichas plataformas ofrecen y, como resultado, han optado por el carácter personalista del discurso.

Este último es un punto importante en el análisis realizado por Enli y Skogerbø (2013), quienes afirman que la comunicación política en los medios sociales se ha centrado en personalidades y características personales de los políticos. En detrimento de quienes afirmaban que las redes sociales servirían como herramienta de democratización y acercamiento entre votantes y candidatos, los resultados afirman que este no es el caso.

Si bien los políticos afirman que actúan en relación con ideales democráticos, el uso de sus redes se centra en el *marketing* de los postulantes y en la movilización del electorado, así como en formar un núcleo duro de votantes. Kalsnes (2016) adopta esta misma postura en el desarrollo de su investigación, y toma como referencia a Enli y Skogerbø, además, añade que el uso dado a las redes sociales es el de canal de difusión paralelo a los medios tradicionales, y que no se plantean estrategias de interacción con los usuarios.

Dobber y De Vreese (2022) arguyen que el uso de las redes sociales como herramienta de promoción ha distorsionado la manera en la que la información llega a los electores, al punto de poder considerarla manipulativa. Su estudio, centrado en el uso de herramientas de promoción de contenido en redes sociales, pone énfasis en cómo las promesas políticas son transmitidas hacia los usuarios.

Los autores afirman que, debido al uso de los algoritmos de Facebook e Instagram, los mensajes y promesas distribuidos llegan a públicos objetivos que abogan por dichas pro-

mesas; sin embargo, esta especificidad de la distribución permite que otras promesas de los movimientos no lleguen a estos usuarios, los cuales solo tienen una mirada parcial y sesgada de la totalidad de las propuestas. De esta manera, una herramienta que permitiría dar cabida a una comunicación más amplia, una que no necesite enfocarse en puntos fundamentales del discurso debido a las limitaciones del medio (tiempo televisivo, espacio impreso, entre otras), se utiliza para distribuir mensajes parciales de forma directa, lo que impide a los electores una visión completa.

Los estudios mencionados comparten la idea de que las campañas en redes sociales no buscan acercarse a votantes y candidatos, pues su uso por parte de políticos está en relación a objetivos proselitistas. Debido a esto, el uso de herramientas de las plataformas para dirigir sus mensajes es un aspecto fundamental en su uso.

La afirmación de Enli y Skogerbø de que las redes sociales de los partidos se convierten en meros canales de difusión paralelos encuentra semejanzas con el estudio realizado por Montoya y Ferré (2022). Este se centra en la articulación transmedia de las campañas, donde se comprende que la idea de *transmedia* es que los contenidos de un medio difieren al ser transferidos a otro.

Si bien la transmedia se aplica a relatos de ficción, los investigadores proponen un modelo para la aplicación de este marco teórico al discurso político. En este sentido, se propone un sistema intertextual que “partiría de identificar cuáles son los temas que lidera el candidato, cómo se representan estas ideas en múltiples medios y cuál es la participación de los usuarios en la producción de nuevos contenidos”. Tras realizar un análisis de los contenidos de las campañas presidenciales de Colombia y México de 2018, los autores afirman que los contenidos audiovisuales conservan las características del *broadcasting* para plataformas tradicionales, como la televisión.

Por su parte, Plazas y López (2022) difieren de la postura de que los contenidos audiovisuales subidos a las redes sociales conservan las características del *broadcasting*. A través de un análisis de contenido de los productos audiovisuales de cinco partidos políticos españoles durante la campaña electoral de 2019 en cuatro redes sociales distintas, los investigadores determinaron que si bien los *spots* (tradicionales de la televisión) forman

parte importante de la cantidad de productos audiovisuales, existe otra gran diversidad que también es empleada.

2.3.3. TikTok como herramienta política

TikTok es una de las plataformas dedicadas a la reproducción, creación e intercambio de videos. Es una de las aplicaciones más utilizadas a nivel mundial. Actualmente, ha sido descargada por más de 2000 millones de usuarios a través de App Store y Google Play, cuenta con 500 millones de usuarios, 1000 millones de videos visualizados al día y se caracteriza por la fácil y rápida viralización y alcance de los videos publicados (Hera, 2020).

Según Ballesteros (2020), una de las razones por las cuales TikTok tiene una ventaja sustancial respecto a otras aplicaciones similares es por el “ecosistema digital” de la misma: la facilidad con la que un video se hace tendencia es parte de su inteligencia digital, la cual analiza el contenido en base a cantidad de *likes*, visualizaciones y comentarios para ofrecer determinados contenidos a cierto tipo de espectadores. Ciudadanos de todo el mundo utilizan esta aplicación diariamente. El algoritmo de esta aplicación no se basa solo en los intereses del internauta, sino que también sirve como guía y estructura al modelar las tendencias, música, moda, comida, videos humorísticos, noticias de actualidad y, de igual manera, el voto político.

Según López Fernández (2022), TikTok fue la última plataforma que irrumpió en el tablero político, mediático y electoral. Una de las campañas que más impacto tuvo, por su intensivo y calculado uso de la aplicación, fue la de Xavier Hervas, candidato ecuatoriano, en el periodo de septiembre de 2020 a enero de 2021. Obando (2021) expresa que la campaña de Hervas se concentró en evolucionar en una “mediamorfosis” (Albarello, 2011) que consistió en aprovechar los rasgos más marcados de las dinámicas anteriores de comunicación digital para readecuarlas en el nuevo contexto virtual.

Holtz-Bacha afirma que la campaña que realizó en TikTok reconfiguró la relación con el electorado y, a la par, permitió una llegada individualizada a los votantes a través de sus dispositivos móviles. Al finalizar la campaña, Hervas pasó de ser un candidato que pocos conocían a ser el segundo candidato con mayor número de seguidores en TikTok de

Ecuador (276 000 seguidores) en la primera vuelta y, contra todo pronóstico, se posicionó en el cuarto puesto del podio electoral. Su votación demostró que es posible reconfigurar el escenario a través del uso de redes sociales, específicamente, de la plataforma TikTok (Obando, 2021).

Esta inmediatez de contenido y la rápida visualización es lo que Zambrano (2022) sitúa como un elemento principal que motiva al equipo de *marketing* de los partidos políticos a participar activamente. La democratización del contenido y fácil acceso es otro elemento que destaca, bajo la premisa de que internet es un instrumento para promover la democracia, puesto que su sencillo acceso a información política permite a los ciudadanos informarse acerca de sus candidatos, sus propuestas y hoja de vida, la imagen siempre será visible para el usuario. La penetración que tienen las redes en la sociedad, gracias a internet, las hace importantes dentro de una campaña política (Coro, 2022).

Bajo la perspectiva de López (2022), el uso que los partidos políticos y candidatos hacen de las redes, en especial TikTok, tiende más a la especulación y trivialización de los contenidos y discursos, bajo un uso experimental como herramienta electoral que responde ante un público tendencioso y orientado hacia lo digerible mediáticamente. Sin embargo, Obando (2021) propone que TikTok no se limita a ser un escenario más de disputa política, sino que se construye como un espacio de interacción virtual con el poder de interpelar a la ciudadanía desde el espacio digital, y los usuarios encuentran en la aplicación la oportunidad de reencontrarse con la política e integrarse a la discusión pública. Por ello, el uso de la plataforma digital TikTok debe ser un foco importante de mirada comunicativa y no debe considerarse secundario, puesto que resulta tanto un espacio de interacción como una herramienta con la capacidad de aludir a los ciudadanos que hacen uso de esta.

Benavides *et. al* (2022) plantean un caso similar en su tesis *Campañas políticas y redes sociales: Análisis comparativo del manejo de las redes sociales Twitter, Instagram y TikTok de Andrés Arauz y Guillermo Lasso en las elecciones presidenciales Ecuador 2021*, la cual analiza de qué manera, durante las elecciones presidenciales de 2021, el uso de estrategias de comunicación política con base en la gestión de redes sociales fue el vehículo decisivo para posicionar a los candidatos Arauz y Lasso en los comicios.

Otro concepto interesante es el relacionado con la revolución de las TIC. Zurita (2018) sostiene que esta revolución formó diferentes discursos en las plataformas digitales para atrapar a los usuarios. Además, el contexto de la pandemia orilló a los movimientos políticos a promover la interacción con los jóvenes e involucrarlos en los temas políticos del país. Esta conclusión es muy cercana a la identificada por Anastacio (2022), quien afirma que la pandemia de la covid-19 fue el detonante de los cambios significativos en la política peruana y mundial, pues afectó duramente el desarrollo habitual de las actividades durante la campaña electoral.

A partir de ello, diferentes actores políticos optaron por centrar sus esfuerzos e inversiones en herramientas digitales. Como podemos notar, estos autores enfocan sus investigaciones en las redes sociales convertidas en herramientas de *marketing* como una consecuencia del contexto sanitario. Otra de las conclusiones a las que llega Anastacio es que TikTok busca trabajar, principalmente, la imagen del candidato, mientras que otras redes —como X— tienen fines más informativos.

Bernal Sánchez (2021) desarrolla una investigación en el mismo territorio que gran parte de nuestras fuentes. El autor se centra en un análisis narrativo del contenido audiovisual político para la campaña presidencial peruana de 2021 en TikTok. Como podemos observar, trabaja un espectro muy cercano al desarrollado en este trabajo, pero enfocándose en un grupo más amplio (Pedro Castillo, Keiko Fujimori y Hernando de Soto) y no en un candidato en particular. El valor de esta investigación radica en el concepto de *construcción del personaje*, muy enlazado a la postura de Anastacio sobre el desarrollo de la imagen del candidato en TikTok. Además, considera factores como la puesta en escena, vestuario y musicalización como determinantes generadores de simpatía.

Una investigación que podría complementar a las mencionadas es la de Caramelo (2020) sobre el discurso emocional de Donald Trump en la campaña electoral de 2016. Aunque se trabaja en un espacio ajeno al de este trabajo, el autor analiza a un líder — al igual que López-Aliaga— abiertamente conservador|.

Caramelo (2020) inscribe uno de sus principales aportes en el uso de la comunicación emocional, vinculada al contexto político y social, con el objetivo de empatizar con las

emociones de la ciudadanía y explotarlas en el discurso político a través de la comunicación verbal y no verbal. Resulta pertinente mencionar cómo se trabaja en la investigación final el concepto de *miedo*, empleado por Donald Trump. Caramelo concluye que existe una emoción social vinculada a una serie de acontecimientos caóticos en Estados Unidos que Donald Trump sabe cómo utilizar. No es una novedad que López-Aliaga genera una sensación muy similar en su discurso, al relacionar a los líderes de izquierda con contextos de crisis alrededor del mundo.

Esto conecta con la investigación de Castro y Díaz, quienes articulan su análisis en la propuesta de comunicación política de la derecha radical en redes sociales. En su trabajo, mencionan al partido español Vox y sus principales redes, entre ellas, TikTok. Concluyen que, a nivel discursivo, Vox emplea argumentos emocionales que apelan a sentimientos como el miedo (principalmente a la inmigración, comunismo o posicionamientos políticos de izquierdas), concepto trabajado anteriormente y en el que coinciden los autores mencionados.

Metodología

3.1. Método de investigación

Consiste en un análisis crítico del discurso de la campaña política del candidato del partido Renovación Popular, Rafel López-Aliaga, en la red social TikTok, durante las Elecciones Municipales y Regionales de 2022.

El método utilizado fue inductivo-deductivo. Según Rodríguez y Pérez (2017) este método presenta dos procesos inversos: inducción y deducción. Se pasará de la selección y conocimiento de un caso específico, con un profundo análisis, a encontrar características y elementos comunes en el objeto o grupo definido de objetos seleccionados, para así obtener conclusiones sobre aspectos que los caracterizan, con la teoría utilizada como marco.

3.2. Tipología de investigación: cualitativa

La investigación es de naturaleza cualitativa y apoya su análisis en el marco teórico de Messina (2016), Koutný (2006), Adrianus y Mendizábal (1999), Izcara (2014) y Blanco (2006).

3.3. Universo y muestra

El objeto de análisis son los videos de la cuenta de TikTok del candidato Rafael López-Aliaga. De acuerdo con los criterios de selección, se optó por una muestra de cuatro videos virales de Rafael López-Aliaga. Actualmente, hay escasez de material de estudio debido a la eliminación de los videos de la cuenta. Sin embargo, algunos videos siguen circulando en plataformas como YouTube, Instagram o Facebook, lo que permitió su utilización en el presente estudio.

3.4. Muestreo

Se realizará un muestreo según determinados criterios. Según Izcara (2014), este método permite acceso al material de estudio a través de casos que cumplen con criterios de relevancia congruentes con los objetivos de investigación planteados.

3.5. Procedimiento

Se analizará el discurso que construye el orador con las reglas clásicas (Adrianus y Mendizábal, 1999) y se observará cada parte por separado: contenidos ideológicos, significados que se construyen en el discurso, lenguaje verbal (nivel léxico), no verbal y figuras retóricas.

Se explicará cómo las unidades, en conjunto, conforman la narrativa condicionada por la perspectiva ideológica, así como lo que busca transmitir el candidato con su discurso (Messina, 2016). Finalmente, se considerará el contexto histórico y se establecerá conclusiones con base en las teorías propuestas.

Resultados y discusión

La campaña política de Rafael López-Aliaga para las elecciones municipales y regionales de 2022 en la red social TikTok presentó videos que impactaron en la plataforma y, sobre todo, en la decisión electoral de muchos votantes conectados a esta. A continuación, se

presenta una muestra de cuatro videos de alto impacto, mayormente humorísticos, de esta campaña electoral.

4.1. Video 1: Trabajaré por Lima para que los jóvenes puedan tener una ciudad potencia mundial

Nombre del video	Duración	Tipo de contenido	Cantidad de participantes	Escenario / espacio	Tipo de lenguaje
Trabajaré por Lima para que los jóvenes puedan tener una ciudad potencia mundial	20 segundos	Humorístico	2	Doble espacio: Espacios cerrados (habitación y oficina)	Informal

Descripción: Es un video de campaña humorístico, de tipo reacción, partido en dos. En el cuadrante superior se puede ver al candidato Rafael López-Aliaga sentado en su oficina mientras anota lo que canta un joven (ubicado en el cuadrante inferior) al estilo rap en su habitación: el famoso “Limeñito Rap”, de Silva (2022), con una letra que describe su estilo de vida y aspiraciones:

Brother, mi viejo me paga la U.

Me rota una caña y me deja su empresa.

Tengo todos los QR VIP.

Me llevo a tu flaca a la fiesta.

Si ese huevón no tiene un bobo, seguro es de media, ya no me interesa.

Brother, chill,

López-Aliaga, mejor candidato.

Me voy a Miami todos los fines.

No me apuntes con tu cámara que rompo tu filtro.

Entre ambos cuadrantes se presenta la siguiente frase: “Trabajaré por Lima para que tu futuro hijo pueda cantar”.

El video termina con un potente mensaje de apoyo al candidato y cierra con un fondo celeste (color característico del partido), junto a una mano animada que marca el símbolo del partido y el siguiente mensaje: “Este 2 de octubre, yo voto: Lima potencia mundial”.

Lenguaje verbal	Lenguaje no verbal	Buyer persona	Simbología de campaña	Figuras retóricas
“Limeñito Rap”	Rafael López Aliaga, pensativo, anota en su agenda y muestra el pulgar arriba en forma de aprobación a la letra de la canción	Votantes jóvenes, usuarios de TikTok de nivel socioeconómico A	Uso de logo e identidad por medio del color celeste	Símil

El mensaje que se transmite con la letra de “Limeñito Rap” es muy potente, pues identifica el estilo de vida de los jóvenes que encarnan el estereotipo de los principales votantes de esta campaña, quienes poseen o aspiran a una vida lujosa, con frases como “Me voy a Miami todos los fines” o “Tengo todos los QR VIP”, tal como lo haría López-Aliaga con el eslogan “Lima, potencia mundial”.

Dentro de las estrategias de *marketing* político de Castro (2012), el *marketing* aspiracional se relaciona con el video, puesto que, en medio del humor, hay un mensaje que repercute en la audiencia. Se identifica como *buyer* persona principal a los votantes jóvenes —de dieciocho años a más— activos en redes (principalmente TikTok), que consumen contenido

audiovisual y pertenecen al sector socioeconómico A.

Este video-reacción se viralizó no solo por lo pegajoso de la melodía, sino también por el humor en el mensaje. Para Schmidt (1992), el humor sirve como arma política porque logra que las poblaciones empaticen con el líder. Esto sucede con el contenido humorístico-político de Rafel López-Aliaga, debido a que las audiencias digitales empatizan con este, y esto lo acerca a la población.

Para Blanco (2016), el humor se genera porque hay un quiebre isotópico, es decir, un giro inesperado que provoca risa; en el caso del video, la audiencia no espera que un candidato reaccione a un video como “Limeñito Rap” y, sin embargo, esto sucede. Desde la perspectiva semiótica, la campaña de Rafael López-Aliaga también genera humor por medio de la creación de isotopías del primer mundo en sus videos.

Se utiliza el humor para lograr un acercamiento gracioso y que genere empatía entre los jóvenes, por ello, se utiliza la red social más popular: TikTok. Los resultados del estudio arrojaron que el ecosistema digital de la plataforma, la inmediatez de contenido, así como la rápida viralización y visualización, son factores que coinciden con las investigaciones de Zambrano (2022) y Hera (2020) sobre el auge de contenidos políticos humorísticos, como es el caso del video trabajado. Por otro lado, la trivialización de los contenidos y discursos al hacer uso experimental de una herramienta electoral que apela a un público orientado hacia lo digerible mediáticamente, corresponde con las investigaciones formuladas por López (2022).

Finalmente, la identidad de campaña se hace presente todo el tiempo: uso de paleta de colores celeste, logos de Renovación Popular detrás del escritorio de López-Aliaga, uso de vestimenta formal con tonos azulinos por parte del candidato. El uso del color en el video, según la teoría del *framing* audiovisual del *spot* político de Amparán (2010), es un elemento de recordación para la audiencia a través de lenguaje no verbal, por lo tanto, se puede concluir que el uso del color es un elemento importante de comunicación en el video, no solo para reconocer, sino también para recordar y relacionar. Por ello,

cuando se escucha “Limeñito Rap”, el usuario puede, de manera automática, relacionar el tema con la campaña política de Rafael López-Aliaga.

4.2. Video 2: Este domingo somos... Raaafael!!

Nombre del video	Duración	Tipo de contenido	Cantidad de participantes	Escenario / espacio	Tipo de lenguaje
Este domingo somos... Raaafael!!	20 segundos	Humorístico	1	1 solo espacio: sala cerrada	Informal

Descripción: El video presentado es de tipo humorístico. En este, se aprecia cómo el candidato López-Aliaga imita al rapero Faraón Love Shady. El candidato utiliza lentes, un collar con un colador y, lo que destaca más, un cerdito de peluche con un mechón de distintos colores que lleva en la mano, el cual hace referencia al artista por su característico color de cabello.

Este domingo somos... Raafael!!

(Empieza a sonar la canción “Soy guapo”, de Faraón Love Shady)

Soy guapo lo sé, las mujeres se ca***** yo lo sé

llegué yo y **** su matrimonio me prefiere antes que su novio.

Este 2 de octubre yo voto: Lima potencia mundial marcando la R en votos provincial y distrital.

El video termina con un *banner* celeste, el cual presenta el emblema y color representativos del partido, además de un mensaje: “Este 2 de octubre, yo voto: Lima potencia mundial”. Además, se puede ver una mano animada que marca el símbolo de Renovación Popular para las votaciones provinciales y distritales.

Lenguaje verbal	Lenguaje no verbal	Buyer persona	Simbología de campaña	Figuras retóricas
Canción "Soy guapo", de Faraón Love Shady	Rafael López-Aliaga habla en dirección a la cámara y señala repetitivamente al cerdito de peluche con el nombre de su partido. Este tiene un mechón de cabello de colores, lo que hace referencia al rapero Faraón Love Shady	Jóvenes votantes, usuarios de TikTok, enterados de los memes y videos virales de la plataforma	Cerdito de peluche con un polo celeste que representa al partido	Símil

El video tuvo un gran impacto debido a la caracterización de Faraón Love Shady, rapero peruano nacido en Arequipa, quien ha sido viral y relevante últimamente por las letras de sus canciones y sus características únicas como personaje. Este tiene el cabello teñido de distintos colores, una manera de vestir particular y, lo que destaca más, distintos accesorios como cadenas con focos, bolas de discos y hasta un colador.

Para Fernández (2020), dentro del humor en las acciones o elecciones políticas, los candidatos expanden su alcance en internet a través de la audiencia que consume este contenido audiovisual.

El video subido por el candidato tuvo gran acogida y repercusión en la plataforma TikTok, no solo por lo inesperado de verlo caracterizado como Faraón Love Shady, sino también porque él mismo protagonizó el meme de su video, junto con la canción "Soy guapo", usada como fondo, acompañada de un juego verbal entre "Raaa", frase icónica del artista, y el nombre del candidato, lo que dio como resultado: "Este domingo, somos Raafael".

Shifman (2014) concibe los memes como referentes compartidos en subculturas específicas. Según la autora, esta es una motivación para que los usuarios participen en la circulación y reinterpretación de los memes en línea, y se da precisamente por la necesidad de pertenecer a una comunidad definida por estas prácticas culturales.

Actualmente, los memes nacen espontáneamente de la interacción de usuarios que se

entienden por referencias culturales o los relacionan con la vida descriptiva de las personas. Esto motiva el entretenimiento e ingenio de descifrar un mensaje implícito que solo pueden entender quienes tienen la información necesaria.

De igual manera, en los videos analizados previamente, se evidencia el uso del emblema de Renovación Popular, acompañado de los colores celeste y blanco, los cuales fueron usados por López-Aliaga durante su campaña para la alcaldía.

Video 3: Resucité

Nombre del video	Duración	Tipo de contenido	Cantidad de participantes	Escenario / espacio	Tipo de lenguaje
Resucité	31 segundos	Humorístico	1	Sala principal	Informal

Descripción: Este video, subido a la plataforma TikTok, muestra, en primera instancia, un comunicado falso sobre el fallecimiento de Rafael López-Aliaga con el *hashtag* #fakenews y tres emoticones de desconcierto. Además, en el segundo 0:06 vemos lo que parece ser el cuerpo sin vida del candidato.

El mensaje es acompañado por la canción “Enter Sadness”, de Halloween Vampire. En el segundo 0:13, el tono cambia de repente y comenzamos a escuchar “Hallelujah”, del Coro del Tabernáculo Mormón. López-Aliaga se levanta inmediatamente de su supuesto fallecimiento, se cubre con un manto blanco y dice “Resucité”, de manera muy expresiva.

Lenguaje verbal	Lenguaje no verbal	Buyer persona	Simbología de campaña	Figuras retóricas
-----------------	--------------------	---------------	-----------------------	-------------------

Canciones "Enter Sadness" "Hallelujah"	Rafael López- Aliaga recostado en el suelo con una manta blanca. Levanta los dos brazos al unísono con la canción "Hallelujah". Se para lentamente con una sonrisa forzada y concluye con una sonrisa más amplia tras decir su única línea	Jóvenes y adultos votantes usuarios de TikTok de niveles socioeconómicos A, B y C	Uso de emblema y de la identidad de color Altar con velas frente al "cadáver" del candidato	Símit Ironía
--	--	---	--	---------------------

El mensaje que transmite el equipo de Rafael López-Aliaga en este video resulta bastante curioso y más profundo de lo que aparenta. Tal como es descrito, en primera instancia, solo parecería una burla relacionada con su supuesta muerte, hecha viral en redes sociales a fines de septiembre. No obstante, el componente musical y ciertos objetos presentes en la escenografía darían a entender que existe un trasfondo religioso en la puesta en escena.

Para comenzar, el manto blanco con el que se cubre el cuerpo del candidato es una referencia al que recubre el cuerpo de Jesucristo en la mayoría de sus representaciones físicas alrededor del mundo y, además, se aprecia un altar con velas encendidas frente al cuerpo del candidato, práctica muy común en los ritos religiosos. A esto se suma la musicalización con base en la canción "Hallelujah".

Según *La Vanguardia* (2016), esta canción remite a la tradición hebrea y cristiana. Se determina como un canto o señal de júbilo (*hallēlū-Yāh*: "alaben a Yah" o "alabad a Yah"), también conocido con los nombres *Yahveh*, *Adonai*, *Jehová* y, en su versión más famosa, *Dios*. Por último, el elemento religioso más claro es la única línea emitida por el candidato: "Resucité", la cual hace una clara alusión a la resurrección de Cristo.

Estos elementos cobran mayor importancia al considerar la postura religiosa de López-Aliaga. De acuerdo con *Los Angeles Times* (2021), el candidato pertenece al grupo conservador católico Opus Dei. El candidato incluso mencionó que usa un cilicio como penitencia y que reprime su deseo sexual pensando en la Virgen María. Esto nos acerca mucho a su línea ideológica religiosa y radical, pero nos hace cuestionar el humor utiliza-

do con fines políticos.

La línea humorística del vídeo parte de las figuras retóricas utilizadas. Primero, resulta ridículo, a la vez que gracioso, el símil que se crea entre el candidato y Dios. Se nos presenta como una suerte de salvador para Lima. Este quiebre isotópico, mencionado por Blanco (2016), es el corazón del absurdo en la pieza audiovisual analizada; asimismo, la ironía, que parte de mofarse de su supuesto fallecimiento, determina otra vía humorística que busca simpatizar con su público objetivo.

Sin duda, existe un fuerte componente político, religioso y humorístico. Al igual que en el resto de videos analizados, el contenido político es evidente por el uso del emblema de Renovación Popular al inicio, los colores celeste y blanco presentes en toda la campaña y el uso constante del representante político como ídolo de sus redes.

Video 4: Un triste espectáculo brindado, este sujeto prometiendo SEGURIDAD, SEGURIDAD, pero es incapaz de cuidarse a sí mismo

Nombre del video	Duración	Tipo de contenido	Cantidad de participantes	Escenario / espacio	Tipo de lenguaje
Un triste espectáculo brindado, este sujeto prometiendo SEGURIDAD, SEGURIDAD, pero es incapaz de cuidarse a sí mismo	56 segundos	Humorístico	1	Múltiples espacios Interior: set de televisión Exterior: calle de Los Olivos	Informal

Descripción: el video es de tipo humorístico. El primer cuadro es una composición en la que aparece Daniel Urresti, principal oponente de López-Aliaga durante el proceso electoral, disfrazado de payaso. Urresti lleva una nariz roja y una peluca de colores, mientras, en el fondo, se aprecia una carpa de feria; a su lado, se encuentra un texto en rojo, donde se lee lo siguiente: “Dice que los ladrones le temen”.

A continuación, se ve a Urresti en el podio de las elecciones de 2018, mientras exclama lo que sigue: “Mi aviso para los delincuentes es el siguiente: vayan buscando trabajo”. Esta

declaración es seguida por un segmento de la serie *Mujer, casos de la vida real*: “Veamos este caso”, dicho por la actriz Silvia Pinal. Luego, se presenta un reportaje, en el que se menciona que el gerente de seguridad ciudadana (entonces Urresti) denunció que fue víctima de una emboscada, seguido de una escena de la película *Norbit*, en la que un sacerdote se queja con la exclamación “¡ay!, no puede ser” y se regresa al reportaje, en el cual también se ofrecen imágenes captadas por el dispositivo que intentaron robar.

Una breve escena de un programa televisivo donde una mujer afirma “es impresionante esta historia” da lugar a otro reportaje que capta el mismo momento del robo y luego a una escena de la película *Toy Story*, en la que el cerdo Hamm dice “algo anda mal”.

Lo que sigue es otro set televisivo, durante un debate, donde Urresti afirma lo siguiente: “Recuerden que mi compromiso es darles seguridad desde el primer día y sé cómo hacerlo”. Le sigue una escena corta del *Chavo del 8* en la que Don Ramón ríe a carcajadas. Luego, una rápida presentación de los aplausos del público en una gala de los premios Óscar es seguida por la repetición de la escena del robo, esta vez en blanco y negro, con música de la serie *Curb your enthusiasm*, la cual es considerada un meme. Por último, se muestra a Urresti bailando en un programa televisivo, aún en blanco y negro, con un texto resaltado por un fondo rojo que dice “no creas que somos idiotas!!!”

Lenguaje verbal	Lenguaje no verbal	Buyer persona	Simbología de campaña	Figuras retóricas
Narradores de reportajes Personajes de películas populares	Daniel Urresti baila Daniel Urresti camina por la calle	Jóvenes y adultos votantes Usuarios de TikTok de niveles socioeconómicos A, B y C	No se muestra	Hipérbole

En relación con lo establecido por las teorías del humor descritas, el video apela a que los espectadores vean al candidato Urresti como payaso o inferior. Se utiliza memes para exaltar de manera hiperbólica las incongruencias entre el discurso del candidato, el cual

hace uso extensivo de la idea de seguridad, y la capacidad de este para cumplir con dicha promesa. Asimismo, puede aplicarse la teoría del alivio: los memes se convierten en un escape emocional, un conducto y respiro temporal para que la audiencia pueda soltar la ambivalencia generada por la presentación de contrariedades.

Según Hänggeli y Kresi (2010), el encuadre que se utiliza es un encuadre de campaña, pues el enfoque del discurso no está en las propuestas presentadas por el candidato Urresti, sino en la coyuntura, que en este caso sería el hecho de que intentaron robarle, pese a que simula ser una persona capaz de dar seguridad a la ciudadanía.

Conclusiones

La política de lo nuevo: En un mundo en el que reinan la tecnología y el acceso a plataformas digitales, la política también se adapta bajo una nueva perspectiva, no solo a los nuevos públicos (nativos digitales votantes) sino a los nuevos canales y redes sociales ideales para generar un perfil y poder conectar con la audiencia: Facebook, Instagram, Twitter y TikTok, entre otras plataformas. TikTok, la más reciente y con mayor impacto, generó una nueva forma de crear y concebir contenido político: la política de lo digerible. El contenido político se transforma en contenido sintetizable por la audiencia: rápido, accesible y de impacto.

Humor en la política: El humor funciona como herramienta ideal para conseguir la atención, empatía y cariño de la audiencia. Existe un vínculo psicológico agradable que se forma con la risa (por la liberación de dopamina y oxitocina), lo que hace que el emisor del mensaje que genera cierto estímulo se transforme en una figura agradable. Por lo anterior, el humor en política es eficaz para ganar el cariño de la audiencia, y esto se refleja en el contenido humorístico de Rafael López-Aliaga.

Discurso político: El eje político de Rafael López-Aliaga se manifiesta en un quiebre isotópico al presentar su humor, gracias a que los videos realizados en la plataforma TikTok representan un giro inesperado para la audiencia peruana. Estos se vuelven virales por el impacto humorístico en un público que se sorprende al ver al candidato como parte del

meme dentro de su campaña política.

Branding político: El partido Renovación Popular planteó un *branding* político que cumplió con el objetivo de determinar la identidad del candidato y su imagen pública como persona, tanto en aspectos positivos como negativos, y termina por ser una pieza fundamental para la campaña política, pues permite conectar ideas y propuestas con el perfil del candidato. Este *branding*, que recibió comentarios positivos de la audiencia, se fundamenta en los *post* y videos realizados en las distintas redes sociales, donde se utilizan las propuestas de campaña en favor de la imagen del candidato.

Referencias bibliográficas

Adrianus, T. & Mendizábal, I. (1999). *Análisis del discurso social y político*. https://digitalrepository.unm.edu/abya_yala/415

Álvarez, K. y Aymacaña, J. (2022). *Campañas políticas y redes sociales: Análisis comparativo del manejo de las redes sociales Twitter, Instagram y TikTok de Andrés Arauz y Guillermo Lasso en las elecciones presidenciales*. [Tesis de licenciatura; Universidad Central del Ecuador] <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/25782>

Anastacio, L. (2022). *Análisis de la comunicación política en Twitter y TikTok de los candidatos a la presidencia durante la primera vuelta de las Elecciones Generales de 2021 en Perú*. [Tesis de licenciatura; Universidad de Piura]. <https://hdl.handle.net/11042/5443>

Bernal, I. (2021). *Análisis narrativo del contenido audiovisual político a la Presidencia del Perú del 2021 en TikTok*. [Tesis de bachillerato; Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas]. <http://hdl.handle.net/10757/658895>

Blanco, D. (2016). *Vigencia de la semiótica y otros ensayos*. Fondo Editorial de la Universidad de Lima.

Bustos, J. & Ruiz, F. (2021). Presencia e interacción de los candidatos a la presidencia del Gobierno de España en las principales redes sociales durante la campaña electoral de noviembre de 2019. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 16(1), p. 63. <https://doi.org/10.14198/obets2021.16.1.04>

Calderón, D., Enciso, G., Arias, C., Palma, D. & Amador, P. (2017). *Manual de marketing político: Estrategia para una campaña exitosa*. Universidad Santo Tomás. <http://hdl.handle.net/11634/12015>

Caramelo, L. (2020). Análisis del discurso emocional de Donald Trump en la campaña electoral de 2016. *Ámbitos. Revista Internacional de Comunicación*, 47, pp. 267-287. <https://idus.us.es/handle/11441/92801>

Carpio, A. (2022). *Análisis de discurso de la campaña electoral desarrollada por el candidato Andrés Arauz, a presidente de la república 2021 en Tiktok, periodo noviembre 2020 - abril 2021*. [Tesis de licenciatura; Universidad Nacional de Chimborazo]. <http://dspace.unach.edu.ec/handle/51000/9443>

Castro, A. & Días, P. (2021). La comunicación política de la derecha radical en las redes sociales. De instagram a Tiktok y Gab, la estrategia digital de Vox. *Dígitos: Revista de Comunicación Digital*, 7, pp. 67-89. <https://roderic.uv.es/handle/10550/79826>

Castro, L. (2012). El marketing político en Estados Unidos: El caso Obama. *Revista Académica del CISAN-UNAM* 7(1), pp. 209-222. <https://www.redalyc.org/pdf/1937/193724453008.pdf>

Clavijo, E. (2022). *Análisis de la campaña política del candidato presidencial Xavier Hervas en la plataforma social TikTok, periodo septiembre 2020 - enero 2021*. [Tesis de licenciatura; Universidad Nacional de Chimborazo]. <http://dspace.unach.edu.ec/handle/51000/8639>

Dobber, T. & Vreese, C. (2022). Beyond manifestos: Exploring how political campaigns use online advertisements to communicate policy information and pledges. *Big Data & Society*, 9(1) <https://doi.org/10.1177/20539517221095433>. Editorial Síntesis.

Enli, G. & Skogerbø, E. (2013). Personalized campaigns in Party-centred politics: Entman, R. (1993). Framing: Toward Clarification of a Fractured Paradigm. *Journal of Communication* 43(4), pp. 51-58. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1993.tb01304.x>

Hänggli, R. & Kriesi, H. (2010). Political Framing Strategies and Their Impact on Media Framing in a Swiss Direct-Democratic Campaign. *Political Communication* 27(2), pp. 141-157. doi:10.1080/10584600903501484

Ivaldi, L. (2021). "Desmarketing" o NO marketing político. *BAE Negocios* [web]. <https://www.baenegocios.com/columnistas/Desmarketing-o-NO-marketing-politico-20211109-0069.html>

Izcarra, S. (2014). *Manual de investigación cualitativa*. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/4613>

Kalsnes, B. (2016). The Social Media Paradox Explained: Comparing Political Parties Facebook Strategy Versus Practice. *Social Media + Society* 2(2). <https://doi.org/10.1177/2056305116644616>

Koutný, P. (2006). *Análisis de Discurso Político*. [https://is.muni.cz/th/vdqf0/Analisis del discurso politico.pdf](https://is.muni.cz/th/vdqf0/Analisis_del_discurso_politico.pdf)

Lopez, G., Gamir, J. & Valera, L. (2019). *Comunicación política: Teorías y enfoques*.

López, V. (2021). Nuevos medios en campaña. El caso de las elecciones autonómicas de Madrid 2021 en TikTok. *Universitas-XXI, Revista de Ciencias Sociales y Humanas*. <https://doi.org/10.17163/uni.n36.2022.09>

Messina, L. (2016). *Lenguaje político. Características y análisis del discurso político con ejercicios y clave (El)*. Apogeo Education.

Montoya, D. & Ferré, C. (2022). Estrategias de comunicación transmedia en campañas políticas: Los casos de Colombia y México en las elecciones presidenciales de 2018. *Latin American Research Review* 57(2), pp. 369-387. <https://doi.org/10.1017/lar.2022.34>

Obando, V. (2021). El efecto TikTok: plataformas digitales y reconfiguración del escenario político electoral en Ecuador. *Sociología y Política HOY*, (5), pp. 175-184. <https://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/hoy/article/view/3257>

Perks, L. (2012). The ancient roots of humor theory. *Humor: International Journal of Humor Research* 25(2), pp. 119-132. <https://doi.org/10.1515/humor-2012-0007>

Plazas, M. & López, P. (2022). Nuevos formatos del video electoral en redes. La estrategia multiplataforma de los partidos españoles en las elecciones de 2019. *index.Comunicación* 12(2), pp. 305-331. <https://doi.org/10.33732/ixc/12/02nuevos>

Schmidt, S. (1992). Humor y política en México. *Revista Mexicana de Sociología* 54(1), pp.

225-250. <https://doi.org/10.2307/3540785>

Twitter and Facebook as arenas for political communication. *Information, Communication & Society* 16(5), pp. 757-774. <https://doi.org/10.1080/1369118x.2013.782330>

Hijos de la interculturalidad: Familias y crianza en distintos contextos geográficos, sociales y culturales¹

Nuhema Jauregui Albites | Nathaly Kalantar Cuéllar | Diego Villarán Anduaga | Grecia Zea Quintanilla

Resumen

Debido a la migración, el turismo internacional y la reducción en las barreras comunicativas como consecuencia de la expansión global de internet, existen muchas familias conformadas por miembros de diferentes culturas e idiomas, es decir, parejas interculturales. En esta investigación, se busca analizar la influencia de la interacción cotidiana de parejas interculturales en el proceso de construcción de la identidad de sus hijos. Para ello, se utilizó una metodología cualitativa con el fin de conocer la experiencia particular de cada familia, por lo que se realizaron entrevistas semiestructuradas a nueve parejas interculturales y sus hijos. Los resultados revelaron que las parejas tienden a repartir equitativamente la influencia de ambas culturas en el hogar, y en muy pocos casos hay una dominante. Uno de los principales hallazgos es la relación directa entre la identificación cultural de los hijos y el país en donde transcurrió la mayor parte de su vida. Es así como se llega a cuestionar el rol de la institución familiar en la construcción de la identidad de los niños, y entra en juego la importancia de la socialización infantil en la escuela, así como el contexto geográfico en el que estos crecen.

Palabras clave

Familias interculturales, parejas interculturales, crianza, construcción de la identidad, costumbres, tradiciones

¹ Tercer puesto de la Categoría Intermedio. Profesor: Francisco Núñez. Curso: Procesos Interculturales, dictado durante el ciclo académico 2022-1

Introducción

La interculturalidad se refleja cuando individuos provenientes de distintas culturas (es decir, con nacionalidades, idiomas y costumbres diferentes) establecen una relación de respeto y convivencia armoniosa. Dicha relación puede escalar al ámbito romántico, lo que formará una pareja intercultural. Según Moscato *et al.* (2016), las familias interculturales son núcleos familiares compuestos por un miembro autóctono y otro extranjero, que establecen dinámicas sociales particulares en su hogar. Estas familias tienen que enfrentarse, muchas veces, a situaciones de discriminación, falta de apoyo social y otras formas de presión que contribuyen con la ruptura marital.

Para que se pueda formar una pareja intercultural, se necesita un proceso de entendimiento del otro desde una perspectiva relativista. Por ello, la investigación de familias interculturales tiene como objetivo comprender los métodos comunicativos y circunstancias sociales que tuvieron un rol en el desarrollo del amor en la pareja, a pesar de las notables diferencias culturales. Dichos hallazgos serán relevantes para construir métodos a nivel macro, que permitan crear una sociedad más intercultural e inclusiva.

Para que se genere un vínculo romántico en una relación intercultural, es necesario un entendimiento mutuo a través de una comunicación efectiva (Alajlani, 2021). Pero, sobre la base de la diferencia idiomática (Tang *et al.*, 2012; citado por Fonseca *et al.*, 2021; Kalai & Eldridge, 2021), se afirma que las parejas tendrán complicaciones al comunicarse, e incluso al expresarse amor; por ello, muchas llegan a un acuerdo para elegir el idioma predilecto en su comunicación, y esto conlleva que, a veces, uno de los integrantes aprenda un idioma completamente nuevo (Molina *et al.*, 2004; citado por Chieh, 2013).

Es en estas interacciones donde la comunicación intercultural toma gran importancia. Según Dewaele (2018), esta es un proceso de intercambio de información en el que participan culturas diferentes en múltiples aspectos. En este sentido, la cultura propia puede influenciar el comportamiento, ya que cada miembro de la pareja toma en cuenta sus valores, creencias y prácticas en relación con los idiomas aprendidos (Stępkowska, 2021; Cross, 2014), y los aplica en la interacción con otros.

Múltiples autores postulan que las familias interculturales experimentan mayores difi-

cultades que las familias monoculturales, pues deben atravesar situaciones de tensión generadas por el choque cultural en las costumbres del hogar (Bhugun, 2017; Novara *et al.*, 2019; Rogan, Hopkinson & Piacentini, 2021; Gorosito, 2017). Dicho choque se manifiesta en diversos ámbitos (lingüístico, gastronómico, religioso, educativo, económico u otro). Frente a esto, muchas parejas interculturales deciden “aculturizarse”, y admiten que cedieron en varios aspectos de sus vidas compartidas para adaptarse el uno al otro (Yampolsky, 2020; Uhlich, Luginbuehl & Schoebi, 2022) u optaron por la integración cultural (Stępkowska, 2021).

Con la convivencia, la pareja crea un ambiente familiar en el que ambas culturas están en contacto, pero esto también puede depender del contexto geográfico, cultural y social en el que se encuentre el hogar. Por lo tanto, es pertinente investigar de qué manera los antecedentes culturales de los padres se transmiten hacia su descendencia, pues suponen métodos de “mestizaje” y fusión de culturas, en los que el niño está expuesto a un ambiente multicultural que influenciará su manera de ver el mundo y la construcción de su identidad.

Según Bhugun (2017), los padres suelen criar como fueron criados, es decir, si no existe un acuerdo sobre el enfoque que se tomará para la crianza del hijo, el choque cultural se puede convertir en un estresor para la dinámica familiar. Sin embargo, Novara *et al.* (2019) introducen el concepto de “doble identidad”, por el cual la pareja adopta estrategias de integración, acepta parte de la cultura de cada uno para evitar una asimilación pura, y cría al niño bajo preceptos multiculturales.

Con la globalización, las migraciones intensificaron considerablemente, y esto aumentó la cantidad de parejas interculturales. Según el INEI (2021), alrededor de 963 528 extranjeros residían en el Perú durante 2019, de los cuales, 39.1 % están casados. La gran mayoría de estos inmigrantes se establecieron en el país y formaron familias con ciudadanos peruanos, lo que formó hogares interculturales.

Si se considera estos datos, el presente estudio representa una de las pocas investigaciones realizadas en Latinoamérica sobre este fenómeno, por lo que sería uno de los primeros antecedentes a nivel nacional; en consecuencia, busca ser una primera aproxima-

ción a la temática de las parejas interculturales, centrada en el producto más evidente de este encuentro: sus hijos. Por ello, se planteó la siguiente interrogante: ¿cómo influyen las costumbres de parejas interculturales entre peruanos y extranjeros, así como el contexto geográfico, social y cultural, en la construcción de la identidad de sus hijos?

Para responder esta pregunta, se propuso el objetivo general de analizar la influencia de la interacción cotidiana de parejas interculturales, así como los contextos antes mencionados, en el proceso de construcción de la identidad de sus hijos.

A partir de ello, se plantearon tres objetivos específicos. Primero, identificar las costumbres, hábitos y rutinas de las parejas interculturales en su vida cotidiana. Segundo, comparar las costumbres, hábitos y rutinas de las parejas interculturales que se encuentran en Perú con las de parejas interculturales en otros países. Por último, después de analizar la dinámica e historia de cada familia, exponer la influencia de las costumbres, hábitos y rutinas previamente identificadas, así como el contexto geográfico, social y cultural en el que viven, en la construcción de la identidad de sus hijos.

Metodología

La presente investigación es de tipo descriptiva, pues buscó definir los factores que influyen en la interculturalidad al construir la identidad. Se empleó un enfoque metodológico cualitativo para comprender en profundidad los casos individuales, así como las experiencias específicas de cada pareja intercultural. Como parte de este proceso, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas con nueve parejas.

Es evidente que esta cantidad de participantes no representa todo el espectro sociocultural, pero es útil para una primera aproximación al tema. Se aplicó la técnica “bola de nieve” en la recolección de sujetos para la muestra, debido a que algunas parejas recomendaron amigos y conocidos que también eran parte de familias interculturales.

Para la elección de las parejas, se consideraron cuatro criterios:

1. **Nacionalidad:** Al menos uno de los miembros de la pareja debe tener nacionalidad peruana, y, de preferencia, el otro debe proceder de otro país.

Puede haber excepciones, siempre y cuando se demuestre que la pareja está en contacto constante con otra cultura.

2. **Idioma:** Se consideró el idioma que utilizaron a lo largo de su vida y el que utilizan actualmente. Además, el miembro extranjero debe tener como lengua materna un idioma que no sea el español, para así corroborar el impacto que ha tenido el choque cultural y la brecha lingüística en la relación. Sin embargo, ambos deben manejar adecuadamente el español para desenvolverse sin problemas en las entrevistas.
3. **Tiempo de relación:** Las parejas deben tener, como mínimo, cinco años de convivencia, y deben criar hijos de entre cinco y veinticinco años en su domicilio conyugal. Esto permitirá explorar cómo influye el ambiente intercultural en la crianza.
4. **País de residencia:** Permitirá conocer cómo lograron adaptarse a un nuevo estilo de vida y qué cambios hubo en su manera de vivir. Este criterio no es excluyente, pues se desea hacer un comparativo entre parejas que se establecieron en Perú y parejas que se establecieron en otros países.

Las entrevistas se realizaron de manera virtual, por medio de la plataforma Zoom Meetings. Para dividir las, se aplicó la metodología de Rogan, Hopkinson y Piacentini (2021).

Se siguió el siguiente esquema: una entrevista individual con cada miembro de la pareja, una entrevista en pareja y una entrevista individual, con el hijo de la pareja. Las entrevistas individuales iniciales facilitaron la comprensión de la visión de cada individuo y su vivencia personal en la relación intercultural, además de establecer una conexión de confianza con ambos participantes, en preparación para la siguiente etapa.

La entrevista en pareja permitió conocer la dinámica de la misma y los significados construidos en conjunto que comparten. Esta fase se enfocó en conocer las narrativas conjuntas generadas por su convivencia intercultural, así como las costumbres, hábitos y rutinas comunes en su hogar. Por último, la entrevista con el hijo permitió comprender, desde su perspectiva, de qué manera las distintas culturas influyeron en su formación.

Metodología por aplicar: Cualitativa - Entrevistas		
Fases	Número de entrevistas	Objetivo
Fase 1: Entrevistas individuales con cada miembro de la pareja	8 entrevistas individuales	Explorar las experiencias personales y construir confianza
Fase 2: Entrevistas en pareja	4 entrevistas en pareja	Comprender las costumbres, hábitos y rutinas en común, así como las narrativas compartidas
Fase 3: Entrevista individual con el hijo o hija	8 entrevistas individuales	Identificar la influencia de la crianza intercultural en su desarrollo

Tabla n.º 1: Elaboración propia.

Resultados

Para una mejor comprensión de la muestra, se organizó a los entrevistados en la siguiente tabla:

	N.º	Nombres	Nacionalidad de los padres	País de residencia	Edad de los hijos	Nacionalidad de los hijos
Peruanos que viven en el extranjero	1	Luis y Milagros	Padre: Peruano Madre: Peruana	Italia	13 y 5 años	Italiana
	2	Yenny y Richard	Padre: Peruano Madre: Peruana	Italia	8 años	Italiana
Parejas que viven en Perú	3	Gabriela	Padre: Estadounidense Madre: Peruana (divorciada)	Perú	32 y 35 años	Estadounidense
	4	Hamid y Netty	Padre: Iraní Madre: Peruana	Perú	20 y 17 años	Peruana
	5	Adolfo y Helena	Padre: Peruano Madre: Rusa	Perú	20 y 15 años	Peruana

Parejas que viven en el extranjero	6	Cecilia	Padre: Iraní Madre: Peruana (divorciada)	Alemania	20 años	Alemana
	7	Nacho y Mabel	Padre: Escocés Madre: Peruana	Perú	6 años	Escocesa
	8	Benedetto y Karina	Padre: Italiano Madre: Peruana	Alemania	14 y 10 años	Alemana
	9	Can y Conny	Padre: Alemán Madre: Peruana	Alemania	13 años	Alemana

Tabla n° 2: Elaboración propia.

Como se puede apreciar, se obtuvieron tres grandes grupos dentro de la muestra: parejas de peruanos que viven en el extranjero, parejas interculturales que viven en Perú, y parejas interculturales que viven en el extranjero. Hay dos casos en los que solo se entrevistó a la madre y al hijo, pues la pareja estaba divorciada. La variedad de esta muestra permitió obtener resultados generales que se aplican a más de un caso.

Enamoramiento e inicio de la convivencia intercultural

Para comprender cómo se estableció la dinámica familiar, inicialmente, se profundizó en el primer encuentro intercultural de la pareja. Se descubrió que dicho acercamiento es más sencillo cuando los dos se encuentran en un contexto similar, ya sea porque hablan el mismo idioma o porque se encuentran en un país desconocido para ambos. Este es el caso de las familias peruanas que viven en Italia (Luis y Milagros; Yenny y Richard), o de las parejas interculturales peruano-iraníes que se conocieron en Japón (Hamid y Netty; el caso de Cecilia).

Cada pareja tuvo distintos niveles de dificultad para establecer una comunicación intercultural. En un principio, algunos tuvieron que recurrir a la comunicación no verbal para entablar conversaciones. Al respecto, Netty menciona que “en ese tiempo no existía el traductor de Google; entonces, hacíamos dibujitos en papel o usábamos señas para tratar de entendernos”. Esto ejemplifica cómo el idioma fue una brecha inicial para el desarrollo

de algunas de las relaciones.

En el otro extremo, ciertas parejas afirmaron que su cónyuge ya tenía buen manejo del idioma dominante en la relación, por lo que la diferencia lingüística no supuso un problema. Este es el caso de Helena, la pareja rusa de Adolfo, quien ya tenía dominio avanzado del español. Lo mismo ocurre con Nacho (escocés) y Mabel (peruana), debido a que ella ya hablaba inglés de manera fluida.

Al principio, la mayoría de parejas no encontró mayor dificultad que la brecha idiomática. La química y estabilidad en la convivencia diaria se dieron gracias a la forma de ser de cada miembro de la pareja, que dejó de lado, en la medida de lo posible, las características que podrían resaltar de su cultura (como la idea de lo “exótico” o “diferente”). En otras palabras, las parejas interculturales afirmaron que hubo una atracción inicial hacia aspectos internos de la persona, y no hacia su nacionalidad o herencia cultural.

Luego del primer encuentro, el periodo de conocimiento para llegar a la convivencia fue relativamente más fácil de sobrellevar para las parejas. Cecilia comenta que “el choque cultural es manejable cuando uno está enamorado”. Así, las parejas interculturales alcanzaron acuerdos, a veces tácitos, para mantener una convivencia armoniosa, y no se detectó ningún caso de asimilación cultural: todas las familias demostraron cierto balance en el involucramiento de cada cultura al momento de convivir; si, en algunos casos, había una cultura dominante, esta se establecía por el contexto geográfico (el cual, en algunos casos, no coincidía con las nacionalidades de las parejas).

Por ejemplo, Benedetto (italiano) y Karina (peruana) establecieron como cultura dominante la alemana, simplemente por el hecho de que viven en Alemania desde que empezó su convivencia en pareja.

En esa misma línea, se reconoció que los factores que más tomaron en cuenta las familias para elegir su país de residencia fueron los siguientes: que sea el país de procedencia de algún miembro de la pareja, la oportunidad de generar capital y el nivel de vida del país.

Costumbres y dinámica familiar

A pesar de proceder de diferentes culturas, la mayoría de parejas no perciben diferencias significativas entre su modo de vivir y el de los demás. Esto se debe principalmente a dos factores: (1) porque se adaptaron al nuevo contexto geográfico o (2) porque no manifiestan sus tradiciones de manera pública.

Se determinó que la elección de las costumbres familiares se vio influenciada por su admiración hacia determinada cultura. Uno o ambos miembros de la pareja tenían un gusto predilecto por una cultura, ya sea del cónyuge, la suya o una tercera. Por ejemplo, para el caso de los peruanos que residen en el extranjero (Luis y Milagros; Yenny y Richard), al tener la oportunidad de migrar a un país europeo, no dudaron en hacerlo. Ambas parejas mencionaron tener expectativas de viajar a Italia debido a la calidad de vida y oportunidades laborales en el país, en contraste con Perú.

Lo mismo ocurrió con Benedetto (italiano) y Karina (peruana), quienes optaron por vivir en Alemania y formar su familia en dicho territorio. La admiración hacia el país de residencia fue determinante al reproducir las costumbres del lugar, pues necesitaban aprender, al menos, lo básico de su cultura para adaptarse completamente.

Asimismo, se descubrió que la tendencia general de las parejas es celebrar festividades típicas, tanto de su país de residencia como del de origen. Por un lado, como se explicó en el párrafo anterior, la admiración hacia un país los llevó a reproducir ciertas costumbres propias del lugar, pero eso no fue motivo para abandonar sus propias costumbres. Todos los entrevistados peruanos que vivían en el extranjero mencionaron que, en su hogar, había una mezcla de ambas festividades culturales; por ejemplo, respondieron que siguen celebrando Navidad (a partir de medianoche, como se acostumbra en Perú), Año Nuevo, Día de la Madre, Día del Padre, entre otras festividades.

Por otro lado, las parejas interculturales que viven en Perú también continúan celebrando ciertas festividades propias de su país. Por ejemplo, Helena (rusa viviendo en Perú) celebra el Día de la Victoria (celebración de la victoria de la Unión Soviética sobre la Alemania nazi). Otro caso es el de Hamid (iraní) y Netty (peruana), quienes suelen celebrar el *Nowruz* (Año Nuevo iraní, que se da a mediados de marzo). También hay festividades que no celebran, ya sea porque es muy difícil conseguir los implementos necesarios o porque

van en contra de la cultura del país de residencia. Hamid comentaba que, previo al *Nowruz*, se celebra el *Chaharshanbe suri*, festividad que conmemora el último miércoles del año, en la que se posiciona una serie de fogatas en la calle para que la gente salte sobre ellas y queme la mala vibra. Evidentemente, no puede celebrarlo en Perú, pues no puede prender fuego en espacios públicos.

De la misma manera, la gran mayoría de parejas reveló que la gastronomía está reparada dentro de su vida cotidiana, ya que preparan alimentos de ambos países, tanto el del cónyuge como el propio. Por ejemplo, Helena (rusa) prepara platillos típicos de su país, como el *stroganoff* y Hamid (iraní) prepara el *koukou sabzi* para Año Nuevo.

Las parejas que viven en un tercer país también suelen aprender a preparar alimentos propios del territorio, como en el caso de las parejas que viven en Italia, que, a pesar de estar conformadas por peruanos, también incorporaron platillos italianos a su alimentación. En general, no hay una gastronomía dominante en ninguno de los hogares de las parejas entrevistadas, pues tratan de equilibrarla con los platillos típicos de su país de residencia.

De las entrevistas, se rescató que las familias toman los valores que admiran de cada una de sus culturas, con el fin de inculcarlos en sus hijos, y no se basan, necesariamente, en una sola cultura para su crianza. Por ejemplo, muchos mencionaron que admiran la amabilidad y respeto a los mayores de la cultura peruana, pero les disgusta el sentido de puntualidad que tienen los peruanos.

Ahora bien, hay casos en los que los aspectos previamente mencionados de la convivencia no se dieron en términos armónicos, y terminaron en choques culturales que provocaron la ruptura marital. Cecilia (peruana) comentó que tenía una gran diferencia de mentalidad con su exesposo iraní, quien era muy conservador y machista, lo que provocó múltiples conflictos en su hogar y afectó la construcción de la identidad de su hija, al no querer identificarse como iraní.

Identidad de los hijos

Se determinó que los hijos reciben influencia de tres factores principales en el proceso de construcción de su identidad: el contexto geográfico, la nacionalidad de los padres y el

nivel de contacto que tuvieron con la otra cultura.

En las entrevistas, se puede reconocer una mezcla de culturas en la crianza de los hijos de las parejas interculturales, donde los padres se basan en lo mejor de cada una (ya sean valores, costumbres o rutinas), y lo aplican con la integración de ambas. En el caso de Can (alemán) y Conny (peruana), ellos rescatan lo que consideran mejor de la cultura peruana y alemana para enseñárselo a sus hijas. No obstante, otras parejas cuentan con una cultura predilecta para la crianza de sus hijos, como en el caso de Nacho y Mabel, quienes prefieren educar a su hijo Oren de acuerdo con la cultura escocesa, pues creen que la cultura peruana tiene reminiscencias de machismo e impuntualidad. Lo mismo ocurre en el caso de Luis y Milagros, quienes, por ser peruanos, presentan un sesgo natural hacia la cultura de este país.

Cabe resaltar que la mayoría de los hijos estuvo más en contacto con la otra cultura durante su infancia y niñez. Por ejemplo, Bernardo (hijo de la pareja peruano-rusa) mencionó que su mamá le leía cuentos rusos, como el de Buratino (una especie de Pinocho ruso) y leyendas rusas, como *Kolobok*; Siavash (hijo de pareja peruano-iraní) mencionó que solía escuchar canciones iraníes, como *Begoo Bale*.

A medida que crecían, la mayoría dejó de practicar las costumbres de la otra cultura, debido a que se involucraron más con el contexto geográfico en el que viven (casos de niños interculturales en Perú o el extranjero). Pero, también hay excepciones, como el caso de Giannine (hija de la pareja peruano-estadounidense divorciada), quien tiene más arraigo hacia la cultura norteamericana porque vivió toda su niñez y adolescencia en ese país.

La tendencia mayoritaria es que exista correlación entre la cultura con la que se identifican los hijos y el contexto geográfico en el que crecieron. Es decir, si el hijo nació y creció en Perú, este respondía que se identifica con la cultura peruana. Cabe resaltar que esto no exceptúa el hecho de que practique las costumbres y tradiciones de la otra cultura, pues, como se explicó previamente, la mayoría de los hijos estuvo en contacto con ambas culturas durante su crecimiento.

Sin embargo, hay excepciones, en las que no hay relación directa entre el país de residencia de la pareja y la identidad cultural de los hijos. Este es el caso de Luis y Milagros,

pues su hija de doce años afirmó que, a pesar de vivir en Italia, se siente más peruana que italiana. Claro está que dicha afirmación puede estar sesgada si se considera su edad, así como el hecho de que las respuestas de los niños suelen ser más emocionales.

En general, la mayoría de los hijos con más de catorce años no contemplan vivir en el país en que crecieron o en Perú. Esto porque prefieren otros países del primer mundo más desarrollados y con mayor estabilidad.

Durante el periodo de crecimiento, y debido a la alienación del contexto geográfico (principalmente en Perú), algunos de los hijos se sentían orgullosos de la procedencia intercultural de sus padres, a tal punto que a veces se sentían superiores y lo presumían, pero eso desembocó en algunos casos de discriminación (como comentó Shamim, la hija de Cecilia).

Por el contrario, muchos hijos de las parejas que vivían en el extranjero (por ejemplo, Giannine, hija de Gabriela; y Fernanda, hija de Luis y Milagros) dijeron que no se sentían diferentes en la escuela, pues era común ver hijos de parejas interculturales en las instituciones en las que estudian.

Discusión

La existencia de hogares interculturales supone una relación de respeto por parte de cada miembro de la pareja hacia la cultura de su cónyuge. Esto representa un factor importante en la crianza de los hijos, pues, al fusionar ambas culturas, los educan en un ambiente diverso, donde pueden aprender tanto de la cultura de los padres como del territorio en el cual se desarrollan.

Algunos de los autores mencionados en este trabajo afirman que debe existir algún tipo de acuerdo acerca de las costumbres para evitar un choque cultural. Esto se comprueba con los resultados de la presente investigación, pero se añade un factor clave a dicha afirmación: el acuerdo tiene la facultad de, en la mayoría de casos, ser tácito. Las parejas entrevistadas no tuvieron un acuerdo explícito para determinar cómo se desenvolvería su hogar culturalmente; no hubo una conversación en la que esto se establezca. En su lugar,

dejaron que la convivencia y la espontaneidad definan poco a poco la coexistencia de las culturas.

El concepto de “doble identidad”, introducido por Novara *et al.*, se aprecia en los casos investigados, pero, pese a ser criados en una integración de dos o más culturas, los hijos solían identificarse con la cultura del país en el que nacieron y se criaron. Así, se percibe una relación directamente proporcional entre identidad cultural y contexto geográfico de nacimiento y desarrollo del hijo: si nace en un país, la tendencia indica que se sentirá, culturalmente, parte de dicho país.

Hay excepciones, ya que los hijos pueden percibir la herencia culturalmente mixta en la que crecieron. Los hijos de parejas interculturales en Perú, verbigracia, reconocen que no son totalmente peruanos, pues reciben influencia de otras culturas. Lo mismo ocurre si el lugar de nacimiento es un país extranjero.

Lo restante en la identidad cultural puede verse influenciado por la cosmovisión y valores enseñados por los padres, lo que va en línea con las afirmaciones de Stępkowska. Cada idioma representa una manera distinta de interpretar el entorno, y, si se considera los casos en los que los hijos eran bilingües o plurilingües, estos evidenciaron maneras distintas de comprender la idiosincrasia de la sociedad en la que viven.

Tal es el caso de Shamim, hija de Cecilia, quien mencionó experiencias en las que mezclaba idiomas —como farsi y alemán— cuando estaba en la escuela o con amigos, o utilizaba metáforas inteligibles en farsi, mas no en alemán. Con esto se concluye que, a diferencia del estilo de crianza monocultural, los niños que crecen en ambientes interculturales tienden hacia una visión más amplia del mundo, pues están en contacto con más de una cultura.

Uno de los espacios en los que se manifiesta la identidad cultural es la escuela, pues es una de las primeras instituciones en las que los niños socializan con individuos de su grupo etario. Muchos de los hijos entrevistados tienen nombres que no corresponden a la cultura del país en el que crecen (como Siavash, en Perú, hijo de Hamid y Netty; Oren, en Perú, hijo de Nacho y Mabel; y Shamim, en Alemania, hija de Cecilia). Esto los llevó a enfrentar situaciones en las que eran tratados como diferentes, sobre todo en la etapa de

la niñez. Algunos casos terminaban en discriminación, y otros en mera curiosidad infantil.

Se pudo percibir un fenómeno interesante: un tipo de discriminación inversa que ocurría con los hijos de parejas interculturales en Perú. Golton (1978, citado por Saenz et al., 1995) describe esta situación como un modelo anglo-conformista, que postula que los miembros de grupos minoritarios se adaptan a una sociedad multiétnica, pero destacan en relación con la cultura del grupo dominante. En este modelo, lo diferente era visto como algo superior a lo autóctono, y era evidente una jerarquía cultural que ubicaba al extranjero por encima del peruano.

Este esquema solo se probó con los casos de parejas interculturales que residen en Perú, debido a que este país ubica en un rango superior todo lo exótico. En otros contextos geográficos, como Italia o Alemania, países en los que las familias interculturales son comunes, ocurría lo contrario, pues los niños no hacían muchas distinciones por la cultura de procedencia.

Como dicha mentalidad es parte de la idiosincrasia social peruana, los niños interculturales tendían a resaltar su procedencia de otra cultura, lo cual era reforzado por el origen de sus nombres. Así, fueron criados con base en la exacerbación del carácter intercultural de su identidad para obtener reconocimiento social en un contexto geográfico que alaba lo diferente, siempre y cuando guarde distancia con Latinoamérica.

Al crecer, la madurez les permitió discernir las conductas etnocentristas que practicaban, y reconocieron su nacionalidad como rasgo definitorio de su identidad cultural. Es así como, a pesar de estar en contacto con más de una cultura desde su nacimiento, los hijos suelen identificarse con la cultura del país en el que crecieron.

Conclusiones

Para fomentar una sociedad respetuosa, se debe evitar reforzar patrones de conducta etnocentristas en los hijos de parejas interculturales. Para lograrlo, la crianza debería darse en términos de integración cultural, lo cual fue demostrado por las parejas del estudio. El niño debe nutrirse de la herencia cultural de ambos padres, pero también comprender

que no debe sentirse diferente al resto, y esto dependerá del contexto geográfico en el que crece.

Esta labor no se limita a las familias interculturales, pues, quienes podrían generar situaciones de segregación en las escuelas son los hijos de familias monoculturales. La educación es fundamental para crear espacios de diálogo desde la infancia, en los que los niños conozcan más de culturas ajenas, pero sin crear jerarquías sociales.

En este punto se evidencian las limitaciones de la presente investigación, pues, al contar con una muestra tan variada en cuanto a rangos etarios, la emocionalidad en las respuestas de los hijos puede variar. Por ejemplo, los niños menores de catorce años solían ser menos expresivos, pero más efusivos en sus afirmaciones, mientras que los mayores daban respuestas más fundamentadas.

El escaso dominio del español de algunos niños representó una limitación ante la cual se hizo necesaria la presencia de los padres para traducir las preguntas, lo que incidía en sus respuestas. Lo mismo ocurrió en las entrevistas a las parejas interculturales debido a que, ya sea por cuestiones de conexión o brecha lingüística, su cónyuge estuvo presente, en algunos casos, en las entrevistas individuales, lo que fue un limitante en la libertad del individuo entrevistado para responder honestamente.

La variedad de la muestra estudiada, en un primer momento, parecía una limitación, pero se convirtió en una oportunidad para la investigación. Dentro de los tres grupos analizados, hay parejas divorciadas, así como parejas que se casaron por segunda o tercera vez. Estos casos particulares muestran otra dimensión del amor intercultural y cómo el choque cultural puede afectar la relación.

Se concluyó que el contexto geográfico en el que se desarrollan los hijos influye en la construcción de su identidad cultural, lo que genera interrogantes sobre la importancia del rol de la familia, en concordancia con la tesis de que esta institución ha entrado en una etapa de decadencia, como afirman algunos investigadores.

El presente trabajo será de utilidad para futuras investigaciones, pues ofrece un acercamiento a la experiencia personal de parejas que han experimentado la interculturalidad,

así como la crianza de un hijo con raigambre en más de una cultura.

Sin embargo, hay temas no abordados que se debería profundizar, como el rol de las instituciones —familia o escuela— en la construcción de la identidad. Para ello, se podría analizar el proceso de socialización infantil en hijos de familias interculturales, así como la manera en que el contexto geográfico lo condiciona.

Finalmente, se podrían considerar el ámbito legal y las complicaciones —o la ausencia de estas— al momento de migrar a otro país, o convivir y casarse con un integrante de otra cultura.

Sería beneficioso realizar investigaciones que refuercen las conclusiones presentadas en esta, ya que permitiría confirmar la correlación entre nacionalidad e identidad cultural en los hijos de parejas interculturales.

Referencias bibliográficas

Alajlani, Zaher. (2021). Mission Possible: Intercultural Communication and the Quest for Finding Shared Meaning. *Metacritic Journal for Comparative Studies and Theory* 7(2). <https://doi.org/10.24193/mjcst.2021.12.11>

Bhugun, D. (2017). Parenting advice for intercultural couples: A systemic perspective. *Journal of Family Therapy* 39(3), pp. 454-477. <https://doi.org/10.1111/1467-6427.12156>

Chieh, N. (2013). *Communication and relationships of intercultural/multilingual couples: cultural and language differences*. [Doctor of Philosophy dissertation; University of Northern Colorado]. <https://digscholarship.unco.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1263&context=dissertations>

Cross, S. & Gilly, M. (2014). Cultural competence and cultural compensatory mechanisms in bi-national households. *Journal of Marketing* 78(3), pp. 121-139.

Dewaele, J. (2018). Pragmatic challenges in the communication of emotions in intercultural couples. *Intercultural Pragmatics* 15(1), pp. 29-55. <https://doi.org/10.1515/ip-2017-0029>

Fonseca, A., Ye, T., Curran, M., Koyama, J. & Butler, E. (2021). Cultural similarities and differences in relationship goals in intercultural romantic couples. *Journal of Family Issues*,

42(4), pp. 813-838. <https://doi.org/10.1177/0192513x20929071>

Gorosito, G. (2017). *Parejas interculturales: Impacto de las Diferencias Culturales en la Satisfacción Marital y el Ajuste Diádico* [tesis doctoral; Universidad del Salvador]. <https://racimo.usal.edu.ar/6374/1/P%C3%A1ginas%20desdeParejas%20Interculturales.pdf>

INEI. (2021). *Perú: Estadísticas de la emigración internacional de peruanos e inmigración de extranjeros, 1990-2019*. https://www.inei.gov.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1812/libro.pdf

Kalai, C., & Eldridge, K. (2021). Integrative behavioral couple therapy for intercultural couples: Helping couples navigate cultural differences. *Contemporary Family Therapy* 43(3), pp. 259-275. <https://doi.org/10.1007/s10591-020-09560-8>

Moscato, G. (2016). *Las familias interculturales como ejemplo de nuevas formas familiares en un mundo globalizado: análisis de algunos factores de riesgo y de protección*. [ponencia; Universidad de Málaga]. <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/11299>

Novara, C., Serio, C., Lavanco, G., Schirinzi, M. & Moscato, G. (2019). *Identity, Couple, and Intergroup Dynamics in Intercultural Families: Implications on Life Satisfaction of Partners*. *Family Process*. <https://doi.org/10.1111/famp.12437>

Rogan, D., Hopkinson, G. & Piacentini, M. (2020). Relational dialectics: researching change in intercultural families. *Qualitative Market Research An International Journal* 24(1), pp. 47-62. <https://doi.org/10.1108/qmr-03-2019-0051>

Saenz *et al.* (1995). Persistence and Change in Asian Identity among Children of Intermarried Couples. *Sociological Perspectives*. <https://doi.org/10.2307/1389289>

Stępkowska, A. (2021). Identity in the bilingual couple: Attitudes to language and culture. *Open Linguistics* 7(1), pp. 223-234. <https://doi.org/10.1515/opli-2021-0020>

Stępkowska, A. (2021). Language choices between partners in bilingual relationships. *GEMA Online Journal of Language Studies*, 21(4), pp. 110-124. <https://doi.org/10.17576/gema-2021-2104-06>

Uhlich, M., Luginbuehl, T. & Schoebi, D. (2022). Cultural diversity within couples: Risk or

chance? A meta-analytic review of relationship satisfaction. *Personal Relationships* 29(1), pp. 120-145. <https://doi.org/10.1111/pere.12405>

Yampolsky *et al.* (2020). Divided Together: How Marginalization of Intercultural Relationships Is Associated With Identity Integration and Relationship Quality. *Ciencias de la Psicología Social y la Personalidad*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03183015>

Prácticas de comunicación y construcción de liderazgo en las ollas comunes del distrito del Rímac¹

Fiorella Espinoza Agramonte

Resumen

Las ollas comunes han sido creadas como una respuesta espontánea ante una crisis que atraviesa un país, y la participación de las mujeres ha sido fundamental para que las ollas se mantengan vigentes. En el contexto de la COVID-19, surgieron ollas comunes en diversos distritos de Lima, especialmente en zonas vulnerables. El presente artículo tiene como objetivo reconocer las características de liderazgo —reflejadas en el lenguaje— que ejercieron las mujeres en seis ollas comunes del distrito del Rímac. Asimismo, analizar los tipos de vínculo que entablaron las mujeres y su relación con la participación en las ollas comunes. La metodología aplicada tiene enfoque cualitativo y utiliza dos técnicas de recolección de datos: entrevistas y observación. Uno de los resultados fue que las mismas entrevistadas se reconocieron como lideresas desde antes del inicio de las ollas comunes.

Palabras clave: comunicación; lenguaje; participación de las mujeres; lideresas; ollas comunes

¹ Primer puesto de la Categoría Avanzado. Profesor: Peter Busse. Curso: Trabajo de investigación II, dictado durante el ciclo académico 2022-2

Introducción

El surgimiento de las ollas comunes en América Latina ha respondido a coyunturas políticas o crisis socioeconómicas que atraviesa un país. En el caso peruano, las ollas comunes surgieron en la década de 1970, en las barriadas de Lima. Se basaron en el trabajo colectivo de las mujeres, y en ningún caso se recibió salario alguno (Rousseau, 2012). La resistencia y resiliencia por parte de las mujeres se ha evidenciado nuevamente como una respuesta frente al contexto de la crisis sanitaria originada por la COVID-19 y ante un Estado ausente. Esta respuesta es considerada como un mecanismo de autogestión liderada por mujeres, quienes viven en situaciones precarias y que en el proceso de atender a la urgencia alimentaria se logra definir un liderazgo al asumir tareas (Herrera Santamaría & Pérez Vela, 2022).

En la presente investigación se tiene como objetivo identificar y caracterizar las prácticas comunicacionales que se observan en la participación de las mujeres en las ollas comunes del distrito del Rímac que han surgido a partir de la crisis sanitaria originada por la COVID-19 en el año 2020 (PCM, 2020) hasta la fecha de cierre del presente estudio. Según el registro del MIDIS (2022), Rímac cuenta con 67 ollas comunes localizadas en diversas zonas del distrito.

Dentro de las prácticas se encuentran los procesos de comunicación, entendidas para Bard (2015) como un resultado de la cultura y la política que conlleva a tomar decisiones, proyecciones, acceso a la información y construir acciones. Las prácticas se evidencian en la participación de las mujeres de las ollas comunes surgidas a partir de la pandemia en el año 2020 mediante la comunicación entre ellas mismas, capacitaciones, el hecho de tomar la palabra y, finalmente, haber sido reconocidas en el padrón de beneficiarios por el MIDIS (2022) para que después sean consideradas como espacios de aprendizaje y acción colectiva de las mujeres.

La investigación tendrá enfoque en las relaciones interpersonales que surgen en espacios colectivos. Las ollas comunes son espacios donde se originan redes de apoyo emocional y donde surge una pedagogía sobre cómo coordinar gestiones o realizar tareas para un fin común (Fort & Alcázar, 2022).

Asimismo, en las prácticas comunicativas se prioriza la acción colectiva sobre la individual. ¿Qué tipo de participación les motiva a las mujeres a seguir siendo parte de las ollas comunes? ¿Cuáles son sus compromisos y motivaciones para ejercer las responsabilidades? ¿Es una participación que proviene de una tradición familiar, de asuntos religiosos o por cuestiones de liderazgo y así ejercer un cargo? La investigación intenta analizar las relaciones interpersonales que surgen dentro de las ollas comunes. El presente artículo pretende responder las interrogantes mencionadas.

Según García Canclini (como se citó en Bordieu, 1990) las relaciones de comunicación no se pueden separar de las relaciones de poder. Si esta afirmación la situamos en el presente objeto de estudio, asentimos que los sectores populares, en particular las mujeres provenientes de poblaciones vulnerables carecen de igualdad de acceso y de oportunidades de participación (Fraser & Ruiz, 1993). Esta desigualdad responde una resistencia a la adversidad y una lucha para sobrevivir por parte de las mujeres, quienes viven en barrios, comunidades y distritos. No obstante, no podemos considerar estas prácticas sin atender su dimensión comunicacional y su relación con la posición económica, social y de género (Bard, 2015).

De igual importancia, Habermas (1998) afirma que, en las actividades socialmente coordinadas dentro de un grupo de personas, el recurso fundamental y funcional es la comunicación (p.506). Por tanto, se torna la acción comunicativa como fundamental dentro de las relaciones interpersonales o de participación: “empieza a operar un medio lingüístico que se reflejan como tales en las relaciones del actor con el mundo” (Habermas, 1998, p. 138). Así, se observa que se plantea un tipo de entendimiento e interacción entre los sujetos donde se protagoniza la comunicación (Vergara, 2011, p. 5).

De esta manera, se considera una necesidad realizar investigaciones de carácter social con mención en género y desde la comunicación, ya que así se visibilizan las problemáticas de las mujeres y se invita a un desarrollo de futuros trabajos académicos con fines similares. La investigación hace uso de una justificación social, puesto que se pretende resolver esta problemática priorizando el trabajo colectivo de las mujeres.

La presente investigación procura reconocer las características de liderazgo, reflejadas

en el lenguaje, que estas ejercieron desde el período de emergencia sanitaria hasta la fecha de cierre del presente estudio.

Según Sarmiento (2017), los comedores populares se convierten en ámbitos visibles con el objetivo de brindar un servicio a la comunidad. En este entorno, se construyen liderazgos de mujeres y estas empiezan a tener incidencia en la toma de decisiones (p. 495).

Estos liderazgos tienen diversas características que suceden de movimientos sociales, vecinales, comunidades u organizaciones políticas; cada uno se diferencia según el tipo de demandas de las protagonistas. Alfaro (1988) señala que la construcción de liderazgos ha permitido un aprendizaje colectivo y democrático permitiendo a las mujeres reconocer sus habilidades argumentativas y de discusión.

La presente investigación pretende reconocer los tipos de vínculos que entablaron las mujeres y su relación con su participación en las ollas comunes. Los vínculos pueden ser lazos de confianza, reflexiones, discusiones, o relaciones de compañerismo que puedan garantizar espacios que motiva a las mujeres a seguir siendo parte de.

Asimismo, la investigación propone una estrategia metodológica con un enfoque cualitativo utilizando entrevistas a profundidad dirigidas a las mujeres que participan en las ollas comunes del distrito del Rímac, quienes pueden ser dirigentes o vecinas. De igual manera, se plantea una observación como parte de la etnografía. Esto se situará en las ollas del Rímac.

El presente trabajo corresponde a la siguiente área temática: Comunicación y cultura, lenguajes y discursos (Universidad de Lima, 2019). Con lo expuesto se espera poner en énfasis las prácticas de participación y comunicativas de las mujeres que desempeñaron alguna función dentro de las ollas comunes del distrito del Rímac. A su vez, se abre a una discusión respecto a la construcción de liderazgos que asumen las mujeres al responder a una necesidad básica: la alimentación. La falta de acceso a los alimentos da lugar a la aparición del hambre como problemática.

Marco contextual

En Perú, a raíz del confinamiento promulgado por el Estado a mediados de marzo de 2020, las poblaciones vulnerables de Lima Metropolitana fueron las que se vieron más afectadas en términos de derechos básicos como la salud y alimentación. A consecuencia de ello, las ollas comunes se fueron multiplicando en los siguientes meses, específicamente en los asentamientos humanos y barriadas populares. Esto surgió de manera independiente entre los pobladores de sectores populares y territorios abandonados por el mismo Estado (Fundación Friedrich Ebert Stiftung, 2021). Según la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (2020) o también conocida como FAO, una de las obligaciones del Estado es garantizar el derecho a la alimentación, sin discriminación alguna, para un fomento del respeto a los derechos humanos. En el caso peruano, la ayuda del gobierno llega de manera tardía (Granados et al., 2021).

A continuación, se muestra una tabla que indica el número de ollas comunes, divididas por distritos, en Lima Metropolitana en la actualidad.

Tabla 1

Ollas comunes en Lima Metropolitana

Zonas de Lima	Distritos	Número de ollas comunes
Zona Norte	Ancón	42
	Carabayllo	139
	Comas	250
	Independencia	157
	Los Olivos	1
	Puente Piedra	71
	San Martín de Porres	23
	Santa Rosa	101
Zona Sur	Barranco	1
	Chorrillos	36
	Lurin	22
	Pachacamac	131
	Pucusana	15

	Punta Hermosa	20
	Punta Negra	2
	San Juan de Miraflores	208
	Villa El Salvador	35
	Villa María del Triunfo	479
	San Bartolo	3
<hr/>		
	Ate	32*
	Chaclacayo	17
	Cieneguilla	58
	El Agustino	21
Zona Este		
	San Juan de Lurigancho	676
	Lurigancho	159
	Santa Anita	1*
	La Molina	5
	Cercado de Lima	18
	Rímac	67
Centro de la ciudad	La Victoria	1
	Surquillo	1
	Magdalena	1
Total		2793

Nota. Adaptación de Datos de Consulta Mankachay Perú – Ollita Perú (2022). Los datos en asterisco son completados por la lista de ollas de Lima Metropolitana (Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social).

Las ollas comunes subsistieron gracias a la autogestión de los pobladores, así como también por las donaciones que en ocasiones recibían de las organizaciones no gubernamentales y de las iglesias. Posteriormente, el Estado y la Municipalidad de Lima (2020) realizaron campañas tales como Adopta una Olla, parte de la iniciativa Manos a la Olla.

A mediados del año 2020, la Municipalidad hace una donación de 43 9943 kilos de insumos alimenticios en diez distritos de la ciudad, entre ellos el Rímac (Municipalidad de Lima, 2020). Sin embargo, el apoyo no ha sido suficiente por la falta de acceso a la alimentación de los vecinos y vecinas. En este contexto, se agrupan las ollas comunes de diversos distritos y se crea la agrupación llamada “Red de Ollas comunes de Lima”, la cual, a través de plantones y reuniones con congresistas del Parlamentario, exige al Estado que

las ollas comunes sean reconocidas como organizaciones de base y sean financiadas por el gobierno. Para el año 2022, en el mes de abril, el Poder Ejecutivo establece la Ley N.º 31458. Esta “reconoce a las ollas comunes y garantiza su sostenibilidad, financiamiento y el trabajo productivo de sus beneficiarios, promoviendo su emprendimiento” (El Peruano, 2022, p.1).

Sin embargo, después de la publicación de la Ley, la agrupación aún exige al Gobierno la reglamentación de esta, con los ajustes que fueron establecidos en las reuniones del Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social con los dirigentes de las ollas comunes. Entre los pedidos que se exigen, se encuentran: que los productos (alimentos) sean abastecidos por las instituciones, Iglesias o el Estado y sean entregados de manera directa a las ollas, no a las Municipalidades para que no haya alguna manipulación de por medio y se preste al clientelismo político, y una actualización del registro de las ollas, ya que no todas funcionan (IDL Reporteros, 2022).

Cabe resaltar que en este trabajo comunitario y vecinal quienes lideraron las ollas comunes y luchas por la emergencia alimentaria fueron, en su mayoría, mujeres: vecinas y madres de familia que forjaron roles principales en las zonas de cada distrito, asimismo demostraron un nivel de resiliencia frente a la coyuntura del contagio del COVID-19. Así, las ollas comunes son una resistencia política como una forma de sobrevivir colectivamente (Águila et al., 2021).

Una práctica común ejercida por las mujeres dentro de las ollas fue el mismo trabajo que muchas de ellas realizaban en casa: cocinar. No es extraño que la responsabilidad considerada como tradicional de la mujer peruana de alimentar a su familia (Rosseau, 2008) se replique en los comedores populares u ollas comunes, pero de manera colectiva y asumiendo tareas y compromisos en un contexto crítico. Así, se ha convertido en un atributo natural en vez de ser reconocido como trabajo (Federici, 2013). Esta labor se ha tomado como “primordial” dentro de las ollas comunes.

Blondet y Montero (1995) sostienen que las organizaciones femeninas cumplen una labor fundamental en la alimentación popular. Por tanto, las labores realizadas han respondido principalmente a una emergencia alimentaria para ellas y su familia. Pero no han actua-

do de manera individual, sino en acciones colectivas porque responden a una coyuntura política o económica en un contexto determinado y eso las motiva a organizarse y consolidarse en grupos.

Experiencias comunales de apoyo alimentario

En países de Latinoamérica como Uruguay, Argentina y Chile, las ollas comunes y comedores populares surgen como una forma de resistencia y fortaleza dentro de crisis de gobiernos durante la década de 1980 (Fundación Friedrich Ebert Stiftung, 2021). En el caso peruano, las ollas comunes se crearon de manera fortuita con el fin de alimentar a los vecinos en un contexto de crisis (Rousseau, 2012). Se diferenció de los comedores populares y los programas de vasos de leche debido a que las ollas no tuvieron un soporte institucional que podría garantizar su sostenibilidad (Lora, 1996).

En Chile en la década de 1980 en medio del régimen autoritario en la dictadura de Augusto Pinochet, las mujeres que pertenecían a la Casa Yela en Talca enfrentan el reto de organizarse y auto gestionarse con la creación de las ollas comunes como respuesta a la urgencia del hambre (Hiner, 2018). Estos espacios fueron también apoyados por la Iglesia Católica. Las mujeres iniciaron por sobrevivencia, pero una vez dentro con la interacción de las demás compañeras, se forjan nuevos lazos de solidaridad y empiezan a hablar de problemáticas que cada una atiende. Así surgen relaciones de compañerismo entre las mujeres, y mediante la articulación y organización se percibe que la experiencia de cada una es diversa aún situándose en una similar coyuntura política y social (Águila et al., 2021).

Surge una situación similar en Buenos Aires, en la cual Sordini (2020) sostiene que se ha logrado normalizar la presencia de los comedores como respuesta a la urgencia del hambre; la vigencia de esta situación ha sido permanente durante toda la situación de emergencia alimentaria.

En el caso de Uruguay en el contexto del COVID-19 se logró una auto organización de casi 700 ollas y merenderos populares situando como protagonistas no solo a mujeres, sino también a los jóvenes. Al igual que en los países mencionados anteriormente, la ini-

ciativa responde a una necesidad social, pero en el trayecto se forjaron nuevos vínculos de carácter vecinal o familiar. Así en la lucha contra el hambre, las tramas comunitarias no son consideradas solo como una lucha, sino como espacios de aprendizaje social en momentos de crisis (Rieiro et al., 2021).

El rol femenino dentro de las ollas comunes

Siguiendo a Scott (1990), utilizar el término género supone un primer paso a las relaciones significativas de poder. La hipótesis del trabajo figura en que la construcción de liderazgos femeninos y la participación de las mujeres en las ollas comunes del distrito del Rímac ha sido un resultado de la autogestión y trabajo de las mujeres que formaron las ollas como respuesta a la obtención de las necesidades básicas para sobrevivir (en un contexto de crisis sanitaria y alimentaria), en especial la alimentación. Asimismo, se instaura una manera de subsistir en conjunto frente al ausentismo del Estado y la Municipalidad de Lima. Así se evidencia una posición de poder en el sentido de que las mujeres dirigen espacios respondiendo a una necesidad conjunta.

Dentro del programa de las ollas comunes, las tareas que ejercieron las mujeres estuvieron relacionadas al trabajo doméstico. Para Federici (2013), este trabajo ha sido impuesto a las mujeres y ha ido transformándose en un atributo natural de la psique y supelementalmente de las profundidades del carácter de las mujeres. En las ollas comunes las mujeres replican un trabajo doméstico que han venido realizando en sus hogares y esto se convierte en un hecho social, ya que las mujeres lo realizan por una necesidad comunitaria, por tanto, es público y político (Jochamowitz & Rivera, 2021).

Para Hardy (2020), las ollas comunes son organizaciones populares tanto porque surgen como respuesta a una necesidad, así como también porque dentro de ellas, las integrantes se identifican como iguales en términos de necesidad y una búsqueda de soluciones similares a tal realidad compartida.

En este apartado se discutirán sobre los trabajos feminizados (realizados mayormente por mujeres) dentro de las ollas comunes que responden a un trabajo doméstico, los tipos de participación de las mujeres y el compañerismo de ellas que hizo hincapié en la vigen-

cia actual y funcionamiento de las ollas.

Trabajo doméstico

Para Federici (2013), el capital ha convencido que es natural para las mujeres realizar una actividad laboral para sentirnos plenas e incluso no recibir salario alguno. Lo mencionado asigna un rol específico para las mujeres: a lo privado, al hogar, a la realización de labores domésticas y tareas de cuidado. Esta subordinación de mujeres no existió -solamente- después del origen del capitalismo; también se pudo evidenciar en la lucha de clases. Sin embargo, situándonos en la actualidad, en una sociedad capitalista, la reproducción social está fijada aún en el género, es decir se basa en los roles de género y refuerza aún la opresión de este (Arruzza et al., 2019).

Esta construcción masculina de género fue consignada para la concepción misma del ámbito público republicano, llevando a la exclusión total de la mujer de la vida política (Landes, 1984). La concepción aún es vigente en la sociedad porque la categoría género ha sido cultural y socialmente construida respondiendo a una base piramidal y jerárquica situando como inferior no solo a las clases sociales, sino a las mujeres de esas mismas clases. Por ello, el poder aún sigue siendo jerarquizado por la fuerza masculina. El reto estaría en deconstruir el género (Butler, 2014) y esta afirmación sitúa la posibilidad de que las mujeres aún confinadas a las tareas de cuidado puedan ejercer un rol y así actuar con poder (de participación, intervención, etc.). Siguiendo la idea, el rol de lo privado se traslada a lo público al demostrar la capacidad de las mujeres, no solo en las tareas ejercidas, sino también en la capacidad de organización, de gestión, de participación y de toma de decisiones que pretenden ser finalmente escuchadas y respaldadas por el gobierno.

Escalas de participación

En esta categoría, seguiremos la idea de Habermas (1998) sobre la acción comunicativa: “la socialización depende de las condiciones de la intersubjetividad del entendimiento entre los participantes en la interacción” (p. 500). Por tanto, se entiende que toda acción comunicativa se convierte en un factor determinante en procesos de socialización.

En las ollas comunes, la comunicación entre las participantes es fundamental para el implemento y gestión de las tareas de organización, logística y de cuidado dentro de cada olla. De esto surge que las escalas o tipos de participación de las mujeres son diversas; se pueden diferenciar por los motivos, razones o compromisos que invitan a las mujeres a ser parte de estos grupos.

En la investigación de Sarmiento (2017) se han identificado tres tipos de liderazgo en las ollas comunes: la lideresa de comedor (quien formula su acción en cuanto a una organización), la vecinal (quien concreta su acción en beneficios de su barrio) y la política (quien interviene a favor de la sociedad). Algún tipo de participación sea ser beneficiario o ser miembro de la Junta directiva de las ollas comunes ya se considera un paso a ser líder, puesto que estos invierten su tiempo y su trabajo por un bien común. Así, estas organizaciones se convierten en escuelas que ofrecen oportunidades de aprendizaje con respecto a las acciones sociales y políticas (Blondet & Montero Checa, 1995).

Relaciones dentro de las ollas

La falta de acceso a la alimentación es una situación de emergencia y ante esta surge la solidaridad y aparecen nuevas relaciones de complicidad y compañerismo frente a un fin común; también emergen actividades que refuercen la acción comunitaria y el apoyo entre personas que pertenecen a sectores populares (Hernán-García et al., 2020).

Para Thévenot (2016), uno de los regímenes de acción es el de la familiaridad que supone relaciones de cercanía con el objetivo de formar lazos de comodidad con el contexto y también entre las personas, basado en una relación de confianza. Tanto la solidaridad como la familiaridad se ven reflejadas en cada espacio de interacción de las ollas comunes.

El principal objetivo de la creación de las ollas comunes es acabar con el hambre. En esta búsqueda se identifica una lucha social por el acceso a los recursos alimentarios, en la cual las mujeres han tenido una trayectoria histórica.

Para Letamendía (2000), la comida es un medio de lectura: mientras en las ollas las integrantes comparten tareas entre sí, también ocurre una narración de experiencias vividas,

de cómo están afrontando la crisis sanitaria y alimentaria, sobre la coyuntura política e incluso asuntos personales. Estas narraciones se convierten en testimonios para ellas y se van formando relaciones amicales y de camaradería. En estas prácticas de comunicación, se abren paso a reconocerse entre ellas mismas, lo cual supone que sus historias personales se vuelven públicas y políticas en tanto sean sobre vivencias como consecuencias de un sistema que pone el capital sobre los derechos humanos.

Acción colectiva

En los movimientos sociales y grupos que se organizan por un fin, sea un reclamo, un pedido o una exigencia, siempre se reconoce la colectividad en tanto se quiera llegar a una transformación. Pero esta tarea requiere de un compromiso por parte de los involucrados: un desafío colectivo, un mantenimiento de la misma acción colectiva y potenciación de la solidaridad que se forja dentro de la organización (Tarrow, 1997). Quienes establecen los modos y objetivos para el desarrollo de manifestaciones dentro de una acción colectiva son los mismos afectados (Garrido, 2009), lo cual se ha venido demostrando en la formación de las ollas comunes desde su inicio hasta la fecha de cierre de la investigación.

Se observa que, en el caso de las ollas comunes, la acción colectiva adopte una forma que sea perdurable en el tiempo. Si bien el inicio de las ollas responde a una situación de crisis, la tarea consiste en la sostenibilidad a futuro y mantener el nivel de constancia. Tarrow (1997) señala tres características de toda acción colectiva: desafío, incertidumbre y solidaridad. El primero se define por la instigación que una masa podría significar para las autoridades o fuerzas de poder. El segundo es no tener la certeza de alcanzar el objetivo de una organización o movimiento social; y la última característica refleja un sentimiento generalizado que invita a otros a que formen parte del grupo, ya sea como aliados, público u observadores.

El nivel de impacto de toda acción colectiva puede diferir; depende de la maximización de cada característica mencionada. No en todas las acciones las propiedades son las mismas. De esto provienen tres tipos de acciones colectivas (Tarrow, 1997): violencia, convención y disrupción.

La acción colectiva que se identifica en las ollas comunes corresponde a la unión entre la convencional y la disruptiva. En la convencional se identifican a las huelgas y manifestaciones como instrumentos de incidencia y de presión. Las dos están institucionalizadas y se evidencian en los plantones que se realizaron en varios asentamientos humanos donde se encontraban las ollas comunes. La segunda hace alusión a una disrupción como desafío a una autoridad y fomento de la incertidumbre. Esto se manifiesta en el reconocimiento de la Ley N.º 31458 que ha sido un esfuerzo y trabajo de las dirigentes de las ollas comunes que han venido trabajando desde el 2020 con plantones, manifestaciones por redes y reuniones con las autoridades.

Prácticas de resiliencia

Para evidenciar las prácticas de resiliencia en las ollas comunes seguiremos a Uriarte (2013) al agrupar el concepto de resiliencia en tres categorías: estabilidad, recuperación y transformación. Para el objeto de estudio, se utilizarán las dos últimas: recuperación en el sentido de que luego de alguna alteración o daño como respuesta a una situación adversa, se ha decidido continuar y superar las dificultades. En el caso de transformación, Uriarte (2013) señala que resulta ser una tarea más compleja porque luego de superar la adversidad, hay un proceso de transformación que hace sentir a la persona con más fortaleza y la creencia de poder seguir superando los eventos que vienen, como si fuera una reconversión.

Estas prácticas se pueden realizar de manera individual o comunitaria; en este caso optaremos por esta última. Para Twigg (2007) las características de una comunidad resiliente frente a una crisis son las siguientes: una recuperación tras el daño y adaptarse a las medidas de prevención para que el daño no se exacerbe. Para esto se puede contar con aliados u organizaciones públicas. Twigg (2007) le da importancia a la gobernabilidad como ente responsable de facilitar lo necesario (mediante políticas públicas) ante una crisis nacional o distrital.

Es claro mencionar que se convierte en una emergencia cuando ante una crisis los afectados no cuentan con recursos necesarios para vivir, es decir, viven -sobreviven- en po-

breza. Según Uriarte (2013), la pobreza disminuye la capacidad de respuesta -de resiliencia- porque es una población vulnerable frente a desastres y calamidades.

Lo explicado se evidencia en las ollas comunes de Lima Metropolitana. En este sentido, la crisis sanitaria (COVID-19) es considerada como un hecho social que ha llevado a una crisis alimentaria al dejar sin acceso a productos básicos a miles de peruanos, especialmente a los que ya frecuentaban comedores populares en los asentamientos humanos. Frente a esta adversidad, se ha logrado instaurar las ollas comunes mediante la formación (en grupos) de personas que reconocían que tenían un mismo fin: preparar la comida para el día.

Este actuar de manera colectiva responde a lo considerado por Twigg (2007) como resiliencia comunitaria: la formación de ollas comunes ayudó a muchas familias para la seguridad alimenticia y para establecer una comunicación constante entre ellas, lo cual conlleva a que se generen nuevas relaciones de amistad o fraternidad que consolide una superación a los eventos del día a día.

Metodología

En este apartado se explicará el tipo de investigación que se utilizará para abordar el objeto de estudio del presente trabajo: prácticas de comunicación y construcción de liderazgos de las mujeres en las ollas comunes del Rímac. Asimismo, se detallará sobre la muestra escogida y los instrumentos o guías para poner en práctica en la recolección de datos.

El tipo de estudio es exploratorio al haberse escogido un tema poco estudiado desde la Facultad de Comunicación de la Universidad de Lima (2019). A su vez descriptivo porque se busca detallar cómo se manifiesta y cómo se comporta la muestra identificada, especificando sus características y perfiles en relación a las categorías analizadas. Para ello, se empleará un diseño etnográfico entendiendo a este como una investigación que comprende la realidad actual y cómo las percepciones humanas se presentan en sí mismas (Martínez, 2005).

La investigación tiene un enfoque cualitativo que utilizará dos técnicas de recolección de

datos: entrevistas y observación. La primera pretende descubrir el conocimiento y las razones de un grupo en particular (Rodríguez et al., 1999). En este caso, de las mujeres que lideran las ollas comunes en el Rímac. La segunda consiste en que el investigador pueda hacer un registro de cómo se dan las prácticas comunicativas y comportamientos de las mujeres en sus ambientes: ollas comunes y espacios donde tienen reuniones semanales. Esta observación será repetida en varias ocasiones.

Muestra

Para la selección de la muestra se ha escogido la asociación “Warmis Kallpa Yuqkuna” (en castellano “Mujeres luchadoras”), conformada por 15 mujeres representantes de ollas comunes, de las cuales se estudiarán seis ollas.

Se hará un estudio del registro de las ollas comunes del distrito del Rímac que se encuentra la página web del Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social (2022). En este registro, figuran 67 ollas comunes ubicadas en diversos asentamientos humanos de dicho distrito. Para escoger qué ollas se van a estudiar, se hace uso de dos tipos de muestra: por conveniencia y por homogeneidad (Hernández et al., 2014).

Muestra por conveniencia

Se opta por este tipo de muestra por el acceso y la disponibilidad que se tiene. Se cuenta con el contacto de la representante de la Asociación “Warmis Kallpa Yuqkuna” formada a mediados del mes de junio del presente año a cargo de las coordinadoras de 15 ollas comunes en el Rímac. De las 15, se seleccionan seis ollas: “Dios es amor 2” y “Misky Mikuy”, “Las Luchadoras”, “San Gerardo”, “Social Bicentenario” y “Ozai” ubicadas en las urbanizaciones San Juan de Amancaes, Mariscal Castilla y San Cristóbal respectivamente. Se escogen las ollas mencionadas por la representatividad de cada urbanización.

Muestra por homogeneidad

Se tomó en cuenta las similitudes que poseen las mujeres coordinadoras de las ollas co-

munes mencionadas, las cuales se reflejan en la representatividad, la participación (sea activa, pasiva o de otro tipo) de cada una de ellas en las ollas, el rol de madres y responsabilidades extra fuera del trabajo en las ollas; y la convivencia en situaciones de precariedad: falta de acceso al servicio de agua y luz. Estas características forman un perfil que se constituye un grupo social (Hernández et al., 2014) con el objetivo de ser investigado. Se entrevistará a seis mujeres, quienes son presidentas de las ollas comunes mencionadas anteriormente.

La unidad de análisis de la muestra mencionada es la percepción de las mujeres sobre el liderazgo y la participación de ellas dentro de las ollas comunes. A continuación, se presenta una tabla que resume la identificación de la muestra:

Tabla 2*Identificación de la muestra*

Universo	Muestra	Unidad de análisis
Mujeres que participan en las 67 ollas comunes del distrito del Rímac.	Mujeres (16) coordinadoras y participantes que serán entrevistadas u observadas en las siguientes ollas comunes, ubicadas en el distrito del Rímac: "Dios es amor 2", "Misky Mikuy", "Las Luchadoras", "San Gerardo", "Social Bicentenario" y "Ozai".	Percepciones de las mujeres sobre el liderazgo y la participación de ellas mismas en las ollas comunes.

Nota. Elaboración propia.

Recolección de datos

Las técnicas de recolección de datos a utilizar son de enfoque cualitativo que investiga a las personas de acuerdo a su pasado y a la situación en la que se encuentran en la actualidad (Álvarez-Gayou, 2003). Para ello, tendremos en cuenta la revisión bibliográfica que se ha estudiado en el principio del artículo y la creación de 2 instrumentos: entrevistas y observación.

Entrevistas

Se realizarán entrevistas individuales a seis mujeres dirigentes de las ollas comunes: “Dios es amor 2” (entrevistada 1), “Misky Mikuy” (entrevistada 2), “Social Bicentenario” (entrevistada 3), “Las Luchadoras” (entrevistada 4), “San Gerardo” (entrevistada 5), y “Ozai” (entrevistada 6), con un rango de edad entre 40 y 45 años y con domicilio en el distrito del Rímac. Para la guía de preguntas seleccionadas en la entrevista se ha optado por seguir la clasificación de Mertens (citado en Hernández et al, 2014), de las cuales se eligieron las siguientes categorías: preguntas de opinión, expresión de sentimientos, de conocimientos y antecedentes.

Observación

La observación del participante se situará en el área de las ollas comunes mencionadas en el horario de la mañana y en días diferentes, un día para cada olla. La observadora-investigadora tendrá una participación activa: tendrá interacción en la mayoría de las actividades, pero seguirá siendo observador (Hernández et al., 2014). Es decir, se explorará y comprenderá las actividades cotidianas de las mujeres en las ollas comunes, asimismo, cómo funciona la participación de cada una de ellas, cómo se reparten las tareas y responsabilidades, qué tipo de comunicación frecuentan, qué temas recurrentes comentan y cómo se interrelacionan entre ellas mismas y los beneficiarios de cada olla común.

Instrumentos

En este apartado se mencionan los instrumentos que se pondrán en práctica en el trabajo de campo. Se utilizará una ficha de observación de las reuniones semanales que tienen las coordinadoras de la Asociación “Warmis Kallpa Yuqkuna”, así como también de las visitas que se harán en las seis ollas mencionadas en la muestra.

De igual manera, se realizarán entrevistas a las coordinadoras de 6 ollas comunes. Para dichos instrumentos se ha elaborado una guía de preguntas y un consentimiento infor-

mado que explica el objetivo de la investigación y la aceptación de la participación de las entrevistadas en el presente artículo de investigación. Los instrumentos se encuentran en los anexos del presente trabajo.

Resultados

En la presente investigación se tiene como objetivo identificar y caracterizar las prácticas comunicacionales que se observan en la participación de las mujeres en las ollas comunes del distrito del Rímac, las cuales han surgido a partir de la crisis sanitaria originada por la COVID-19 en el año 2020 hasta la fecha de cierre de la investigación. Según el registro del MIDIS (2022), Rímac cuenta con 67 ollas comunes localizadas en diversas zonas del distrito.

La investigación pretende conocer las características de liderazgo, reflejadas en el lenguaje, que ejercieron las mujeres de las ollas comunes; asimismo, identificar las motivaciones y los compromisos de las mujeres. De igual importancia, se intenta analizar los tipos de vínculos que entablaron las mujeres y su relación con la participación en las ollas comunes del distrito del Rímac.

Motivaciones y compromisos

De las entrevistas realizadas a las presidentas de las ollas comunes, se ha concluido lo siguiente: la principal motivación para abrir una olla común fue responder a una urgencia alimentaria que surgió en medio de la crisis sanitaria, la aparición de la COVID-19. En otras palabras, las ollas comunes han surgido como respuesta, inmediata o, en algunos casos, tardía al confinamiento en el cual las personas se encontraban. Entre otras motivaciones o razones para crear una olla común, también se encuentra la carencia de alimentos, especialmente para las familias vulnerables. Esto generó que las mujeres, en labor conjunta y mediante la creación de las ollas comunes, contribuyan a mejorar la situación alimentaria e intenten abordar la problemática del hambre.

Al respecto, una presidenta (entrevistada 1, comunicación personal, setiembre 2022) de

una olla común comentó lo siguiente: “La primera motivación fue ver la condición en la que estábamos, veíamos las personas que no teníamos salida y pensábamos que si salía la gente se iba a morir”. Mientras que otra presidenta (entrevistada 5, comunicación personal, setiembre 2022) de una olla común dijo “El hambre nos obligó a abrir la olla común”.

De igual forma, se identificó otra motivación: la necesidad de una ayuda conjunta. La autogestión, la búsqueda de ayuda de ONG, iglesias, de las instituciones del Estado y la búsqueda de espacios donde se podía crear una olla común han sido una tarea de varias mujeres que decidieron hacerlo, principalmente, para obtener un plato de comida en sus casas y también en su comunidad vecinal.

Por ejemplo, una presidenta (entrevistada 6, comunicación personal, noviembre 2022) mencionó lo siguiente: “Las mujeres del sector no tenían trabajo y había una necesidad de las familias” y otra presidenta (entrevistada 5) agregó: “Fue la necesidad de las personas y de los niños, el hambre más que nada nos obligó”. Por otra parte, una presidenta (entrevistada 6) más expresó “La motivación nació con la pandemia y con la necesidad de que se vivía en ese momento, la cual fue ayudar a los demás. Aquí hay abuelos, madres embarazadas y solteras. Así nació la olla”.

Lo mencionado anteriormente involucran los compromisos y tareas que las mujeres ejercen en las ollas comunes. Otro hallazgo reconoce que las labores dentro de las ollas comunes fueron demandantes. En el año 2020, en tres ollas comunes los beneficiarios llegaban a 150 personas y las labores se repartían entre los diferentes roles ejercidos por las mujeres dentro de cada olla. A su vez, se identificaron los compromisos y tareas de cuidado que existieron fuera de las tareas en la olla común; estas fueron las labores que responden al rol de madre y cabeza de familia.

Con respecto a los compromisos de las mujeres en las ollas comunes, se identificó no solo el rol de participante o coordinadora de una olla común que demanda tareas correspondientes a la gestión de la olla para que siga funcionando, sino también otros roles que responden a otras labores; este es el rol de madre. Las seis mujeres entrevistadas son madres y cabezas de familia que se reparten los trabajos del cuidado en sus hogares con las responsabilidades provenientes de la olla común. Una presidenta (entrevistada

6) comentó “Me encargo de los papeleos y el manejo de los grupos de WhatsApp (red de ollas comunes y de la Municipalidad del Rímac), hago la gestión de documentos. Fuera de la olla común, me voy de amanecida. Tengo 3 hijas, por tanto, tengo que trabajar y me las recuseo”. A su vez, otra presidenta (entrevistada 1) agregó “Mis otras responsabilidades son lavar, cocinar y cuidar a mi hija de 12 años. Con la olla común ya no, no trabajo en otra parte, pero los sábados vendo tacacho con cecina y juanes. También dicto clases a niños enseñándoles la palabra de Dios”.

Liderazgo y participación

Por otro lado, se preguntó si las entrevistadas se sentían lideresas y en caso fuera así cómo se describía y en qué consistía. Muchas coincidieron que sí se sienten lideresas o dirigentas al ser presidenta de una olla común, puesto que no es un cargo nuevo para ellas. Es decir, existen antecedentes en la vida personal de cada una donde han ejercido cargos similares. Además, por el carácter y visión que tienen se sintieron motivadas por sus vecinos (as). Una presidenta (entrevistada 5) comentó lo siguiente: “Ya me ven como una guía porque yo les enseño “Vayan a las reuniones”, aprendan, les digo. Yo las motivo, yo nomás no voy a estar ahí. Les digo que vayan a las charlas porque son jóvenes. Las inculco y ellas me siguen”.

Otra presidenta (entrevistada 1) agrega:

Siempre he sido una líder porque desde el colegio lo fui. En mi pueblo yo he sido coordinadora del Vaso de leche y presidenta del Club de Madres. Era jovencita, tenía 22 años y luego ya me volví madre. Necesitamos la confianza de decir: Yo sí puedo. Muchos me dicen miren a Maritza cómo hace muchas cosas. Pese a que yo no he estudiado, he podido lograr cosas. Muchos quieren ser como yo, pero no pueden. yo les digo: Nunca digas que no puedes, sí se puede. Las motivo y le doy charlas. Todos me invitan, me regalan para que las motive o las ayude.

No obstante, otra entrevistada tuvo una respuesta similar, pero siempre recalcando el trato horizontal entre los beneficiarios y los miembros de una Junta directiva (presidenta,

tesorera, secretaria, fiscal, asistente) de cada olla. La presidenta (entrevistada 3, comunicación personal, setiembre 2022) mencionó:

En mi caso, no me siento ni menos ni más que las demás beneficiarias, quizás por la crianza o porque nunca me faltó nada al momento de ser joven, nunca ha habido el sentimiento de no compartir, siempre todo igual para todos. Como siempre digo, no miren al resto, mírense a ustedes mismos, no digan: tú más, tú menos. Queremos que todo funcione de manera transparente.

Tipos de comunicación dentro de las ollas

La comunicación utilizada en las ollas comunes ha sido un principal recurso para la vigencia de las ollas comunes y que el trabajo de las mujeres intente ser reconocido. En el trabajo de campo, se observó la importancia de los grupos de chats de WhatsApp como medio de comunicación. No obstante, se evidenció la ausencia de dispositivos electrónicos en algunos beneficiarios dentro de las ollas comunes visitadas para lo cual se recurrió a la comunicación verbal mediante el habla. Por tanto, el lenguaje utilizado por las mujeres jugó un papel importante, principalmente para la designación de tareas o el envío de anuncios, mensajes u otra información. Sin embargo, los vehículos o canales de comunicación han sido distintos y cada uno respondía al alcance con el que contaban las mujeres.

Con respecto al tipo de comunicación utilizado en las ollas comunes en cuanto a la participación de las presidentas y las usuarias ha sido principalmente verbal. Como resultado de la observación de campo, la investigadora identificó el comportamiento y el intercambio de palabras de las mujeres de las ollas: “Las compañeras están lavando las verduras picadas, una de ellas está picando y la otra está más enfocada en la cocina. Hay un silencio. Aquí pregunto qué se va a cocinar y me respondieron: Se hará chaufa con agua hervida. Hubo un mayor énfasis en la última palabra. Las compañeras utilizan el término “vecina” y “mamita” para llamarse entre ellas” (notas de campo). Sobre las temáticas que discuten se logró identificar las siguientes: alcance de los alimentos y víveres para la mañana siguiente y las preocupaciones familiares.

A su vez, se utiliza un recurso importante para avisar cuando la comida está lista: un

grupo de chat en WhatsApp que en todas de las ollas visitadas ha sido creado desde la formación de dichas ollas. Los beneficiarios se enteran al escuchar mensajes de voz, textos, o ver fotos de la comida enviadas por la presidenta de la olla en el chat grupal. La investigadora observa lo siguiente: Una compañera manda un mensaje de voz “La comida está lista, señoras. Por favor, recojan su almuerzo” (notas de campo). Es relevante decir que se hace uso de nuevo de la comunicación verbal mediante avisos de “boca a boca” para los (as) usuarios que no tienen acceso a internet o no cuentan con un celular.

En relación a la comunicación no verbal, se utilizaron gestos y señas, especialmente cuando gente extraña visita las ollas comunes. En este apartado la investigadora identificó lo siguiente: “Me presenté y me aceptaron, expuse cuál fue mi intención de mi presencia en la olla común. Hubo un silencio y se miraban entre ellas me escuchaban mientras seguían concentradas en sus actividades. Las compañeras, en su mayoría, son quechua hablantes. Algunas hablan más quechua que español. Al hablar quechua conversaban entre ellas y cuando conversaban conmigo era en español” (notas de campo).

Relaciones interpersonales

Sobre el tipo de relaciones interpersonales que surgieron dentro de las ollas comunes, han sido, en su mayoría, amicales y vecinales donde se visualizaron espacios de aprendizaje, colaboración y solidaridad conjunta. Algunas se formaron dentro de las ollas, otras ya existían desde antes y hasta ahora siguen perdurando. Una presidenta comentó lo siguiente: “En su mayoría son relaciones amigables, siempre jugando en el ambiente de la cocina, con chistes respecto a la mala preparación de la comida, indirectas cuando no hay un buen sabor en la comida, etc.”.

Otra entrevistada (entrevistada 6) agregó: “Conocía a las compañeras porque éramos fundadoras de sectores altos, somos antiguas. Hay nuevas también que han llegado y recién las he ido conociendo. Lo que más hemos aprendido ha sido ser como una familia porque nos cuidábamos”. Del mismo modo, una presidenta (lideresa 5) de otra olla común expresó: “Con el hecho de contar los problemas de la persona, se puede dar a conocer en qué estado de necesidad hay con la persona. Hay un ambiente de confianza para contar

con los problemas”. Siguiendo la misma línea, otra entrevistada (entrevistada 1) manifestó lo siguiente: “Antes no nos conocíamos tanto. Todo empezó con la creación de la olla y en las reuniones yo les dije desde el principio: “Vecinos, cualquier cosa háblenme, pregúnteme, no me gusta que me insulten o griten. Siempre dije: respetos guardan respetos. Y aquí nos ayudamos a subir el agua o subir los víveres”.

A su vez, dentro de las mismas relaciones surge una rivalidad entre las mismas compañeras de las ollas comunes que producían algunas discusiones y las presidentas tenían que buscar soluciones. Una presidenta (entrevistada 5) de una olla común comentó lo siguiente: “También hay conflictos con el tamaño de servir la comida”. Otra presidenta agrega “Hay rivales en la misma olla. A veces, a la presidenta te apuñalan. Nos dicen, la presidenta va a las reuniones y no hay nada, no hay donaciones”.

Las seis presidentas entrevistadas coincidieron en que la formación de una olla común puede servir como un primer paso para que se convierta en un comedor popular, puesto que este recibe más ayuda por parte del Estado y es reconocido por varias organizaciones sociales. Una presidenta (entrevistada 5) de una olla común expresó lo siguiente: “Sigo en la olla y seguiré hasta que cierren será. Creo que ni van a cerrar. Mi pensamiento es más alto, que va a seguir y va a ser comedor popular. Yo les digo a las señoras: Esto será comedor popular, se acordarán de mi palabra”. Esto conlleva a la premisa de que de un trabajo autogestionado en un contexto de crisis sanitaria por la aparición de la COVID-19, surgen las ollas comunes dirigidas mayoritariamente por mujeres. Estas ollas se consideran como un avance para que en un futuro se conviertan en comedores populares y así puedan albergar a más beneficiarios y sean reconocidos por el Estado.

Discusión

En la presente investigación se han analizado las prácticas comunicacionales y tipos de participación de las mujeres en seis ollas comunes del distrito Rímac ubicadas en diferentes urbanizaciones.

Los hallazgos muestran que la principal motivación para la creación de una olla común fue la urgencia alimentaria que se agravó durante el confinamiento debido a la aparición

de la COVID-19 en Perú a mediados de marzo de 2020. Por tanto, la crisis sanitaria y alimentaria pusieron de manifiesto la falta de alimentos, lo que llevó a muchas y ante esto mujeres a iniciar una autogestión con sus vecinos y vecinas para la creación de una olla donde se ofreciera almuerzos a precios accesibles. Esta idea es respaldada por Rosseau (2012) quien afirma que las ollas comunes se crearon con el fin de alimentar a los vecinos en un contexto de crisis.

Las seis ollas visitadas han sido creadas entre el año 2020 y 2021, en medio de la crisis sanitaria y su principal motivación fue responder a la carencia de alimentos. El surgimiento de las ollas comunes tiene una experiencia histórica, es decir conlleva antecedentes. Por tanto, identificamos un resurgimiento: los espacios autogestionarios como las ollas comunes o comedores populares en Perú existieron desde las crisis de gobiernos en décadas pasadas, sea en los años 70, 80 o 90 (Rosseau, 2012).

En las ollas comunes se valora la importancia de actuar en conjunto para lograr un cambio. Como comenta Hardy (2020), se consideran a las ollas comunes como organizaciones populares que surgen no solo como respuesta a una necesidad, sino también porque sus miembros, en este caso las usuarias, se reconocen como iguales en dicha necesidad y porque buscan, de manera conjunta, una solución a tal necesidad compartida (p.54).

Sin embargo, llevar a cabo esta labor implica un compromiso por parte de todos los participantes (Tarrow, 1997). Durante la investigación se identificaron dos tipos de compromisos: el relacionado a su condición de presidenta de la olla común y el del rol de las tareas domésticas como madre o cabeza de familia. Esto implica no solo tener responsabilidades en los espacios colectivos, sino también asumir las responsabilidades domésticas que implica ser la cabeza de familia.

Con respecto a lo mencionado, se evidencia que la distribución de tareas y compromisos no es equitativa, ya que las mujeres cargan con más responsabilidades debido a su género y cómo se ha estructurado la sociedad. Es imprescindible buscar soluciones que permitan que las mujeres puedan enfocarse en sus roles dentro de las ollas comunes, sin sobrecargarse con las labores adicionales de las tareas domésticas. Al promover una mayor colaboración en el hogar, se estaría reconociendo el trabajo de las mujeres, tanto

en el ámbito colectivo como en el doméstico y así se estaría generando una distribución de tareas más justa y equitativa.

De igual manera, se reconocieron las características del liderazgo, las cuales se manifestaron a través del lenguaje, por parte de las presidentas de las seis ollas comunes.

El liderazgo ejercido por parte de las presidentas no ha sido un rol nuevo para ellas. Alfaro (1998) señala que la construcción de liderazgos permite un aprendizaje colectivo y concede a las mujeres a reconocer habilidades de discusión. Las seis entrevistadas se han sentido identificadas como lideresas, pero no lo visualizan como un asunto novedoso, puesto que existen antecedentes, en sus vidas personales, laborales, vecinales, que acentúen su rol de lideresa o dirigente. Cabe mencionar que en el trabajo de campo se logró observar diferentes características que identificaron a las mujeres como líderes: rápida toma de decisiones, carácter fuerte, insistencia en seguir manteniendo vigente la olla, capacidad de abordar las tareas de la olla común fuera de otras que como madres tienen.

Siguiendo esta línea, según los tipos de liderazgo clasificado por Sarmiento (2017) se consideraría a las entrevistadas como lideresas de comedor populares u ollas comunes, puesto que formulan su acción en cuanto a su organización. En otras palabras, las lideresas trabajan para sacar adelante su olla común, a sus beneficiarios que están inscritos en el padrón y siempre con el objetivo de que esta organización, a largo plazo, se convierta en un comedor popular, ya que este es reconocido por el Estado y obtiene más ayuda.

En la construcción de liderazgos se observaron las prácticas comunicacionales, las cuales todas provienen de una acción comunicativa considerada como un factor determinante en procesos de socialización (Habermas, 1998). Esto se evidenció en los roles desempeñados en la Junta Directiva de las ollas comunes visitadas, los cuales fueron presidenta o coordinadora, tesorera, secretaria, asistente, vocal y fiscal. Cabe destacar que todos los cargos fueron ejercidos por mujeres y cada rol implicaba una participación distinta. Es importante resaltar cómo se ha desarrollado la comunicación en este contexto. Se identificaron dos tipos de comunicación: la verbal, a través del uso del habla (en español o quechua) o mensajes del celular, y la no verbal que involucraba el intercambio de ideas mediante movimientos, gestos, emociones, silencios, entre otros. Sin estos aspectos, la

creación de las ollas comunes no habría sido posible.

La comunicación utilizada en las ollas comunes ha sido un principal recurso para su funcionamiento y para intentar que el trabajo de las mujeres sea reconocido. Durante el trabajo de campo, se observó la importancia de los grupos de chats de WhatsApp como medio de comunicación. No obstante, también se evidenció la ausencia de dispositivos electrónicos en algunos participantes de las ollas comunes visitadas, lo cual llevó a recurrir a la comunicación oral. Por tanto, la comunicación utilizada por las mujeres desempeñó un papel importante para la designación de tareas, el envío de anuncios, mensajes y otra información. Sin embargo, los vehículos o canales de comunicación han sido distintos y cada uno respondía al alcance con el que contaban las mujeres.

Al reconocer a las ollas comunes como espacios y grupos de comunicación cuyo objetivo es responder a una urgente problemática, la cual es el hambre, se reconoce también la existencia de una acción colectiva en la cual todos los integrantes se convierten en protagonistas, desde los miembros de la Junta directiva hasta las mismas usuarias. De igual forma, se menciona que la comunicación y sus usos dentro de las ollas comunes permitieron que estos grupos se conviertan en espacios de aprendizaje, siguiendo la premisa planteada por Letamendía (2000) al afirmar que la comida es un medio de lectura: dentro de las tareas llevadas a cabo en las ollas comunes, también se da lugar a una narración de experiencias vividas. En este contexto, se dieron a conocer las relaciones interpersonales existentes dentro de los espacios colectivos que en su mayoría son de tipo amicales y vecinales. Las relaciones que se visualizaron respondían a una complicidad y compañerismo que refuerzan cualquier acción comunitaria (Hernán-García et al., 2020), tal como fue el caso de responder a la carencia de alimentos básicos.

Las personas que impulsaron y mantuvieron en vigencia las ollas comunes fueron, principalmente mujeres, quienes iniciaron y lideraron el proceso de creación de las ollas. Es relevante mencionar que el trabajo de ellas no fue individual, sino colectivo y comunitario con la colaboración de los vecinos y familiares que vivían cerca a sus hogares. Las prácticas y tareas ejercidas por las mujeres dentro de las ollas comunes fueron diversas: desde las tareas de cuidado, labores de administración hasta gestiones con la Municipalidad.

Estas responsabilidades evidencian el compromiso que tienen las mujeres para garantizar el funcionamiento de las ollas comunes. Asimismo, se hace visible la poca participación de las instituciones en aras del sostenimiento de las ollas. En otras palabras, hace falta un apoyo institucional a las mujeres que lideran las ollas comunes. Esto implica brindar los recursos necesarios, una capacitación y reconocimiento de las ollas para que siga funcionando y el trabajo sea equitativo.

El trabajo doméstico como cocinar, lavar, etc, fue relegado a las mujeres como parte de un sistema estructural hasta convertirse en un atributo natural para ellas y no ser considerado como un trabajo (Federici, 2013). En el trabajo de campo de la presente investigación se observó la rutina de un día de semana en la olla común. En las seis ollas visitadas, las que cocinaban, hacían compras del mercado y lavaban los trastes fueron mujeres. Según las entrevistas realizadas, las presidentas de dichas ollas accedieron a estos trabajos por necesidad y porque es una tarea que ya era ejercida por ellas en sus hogares. Por tanto, se evidencia que el trabajo doméstico dentro de las ollas comunes no recibió ningún pago y fue liderado por las mujeres.

A su vez, es necesario mencionar que hay una carga desproporcionada de trabajo. Es decir, las tareas recaen solamente en las mujeres, esto resulta agotador para ellas y limitan su capacidad para participar en otros aspectos de su vida. Así se concluye que dichos trabajos feminizados dentro de las ollas comunes responden a los trabajos de cuidado, el tipo de participación que tuvieron las mujeres y el compañerismo reconocido por ellas.

Se concluye que la participación, mediante la comunicación verbal o no verbal, por ejemplo, el uso del habla (en español o quechua) mediante avisos “boca a boca” y los gestos, movimientos, silencios y señas; las mujeres participantes de las ollas comunes que han sido visitadas, han acentuado a que ellas sigan afirmando un papel de liderazgo al asumir algún cargo dentro de las ollas comunes. Asimismo, se consideran a las ollas como espacios de aprendizaje y discusión protagonizado mayormente por mujeres, como lo señala Rieiro, al afirmar que en la lucha contra el hambre, surgen espacios de aprendizaje social (2021) como sucedió en la creación y funcionamiento de las ollas comunes donde las mismas mujeres también demostraron resiliencia frente a la crisis.

Por último, se identifica que las ollas comunes empezaron con un objetivo principal, sin embargo, su persistencia y vigencia se debe a la voluntad de las participantes de continuar, especialmente por las necesidades colectivas exacerbadas en un contexto de la urgencia alimentaria durante el período de la pandemia COVID-19.

Los resultados de la presente investigación contribuyen al reconocimiento del trabajo de las mujeres y al entendimiento de la función de la comunicación en las tareas relacionadas con la creación, mantenimiento y continuidad de las ollas comunes. Además, se identifica la existencia de liderazgos femeninos en espacios de socialización y colectividad, como las ollas comunes donde el lenguaje y el discurso desempeñan un papel fundamental. Durante la observación de campo y las entrevistas, se ha podido apreciar que los trabajos realizados en las ollas comunes visitadas, han sido llevados a cabo por mujeres, en el rango de edad de 22 a 50 años, desempeñando roles diferentes, aunque con un objetivo común.

Estos resultados pertenecen al estudio de seis ollas comunes ubicadas en diferentes urbanizaciones del distrito del Rímac. Los resultados obtenidos no deben ser generalizados, pues no se visitaron otras ollas ubicadas en el mismo distrito. Asimismo, no se pretende aplicar dichos resultados con la existencia de comedores populares y el total de ollas comunes en Lima Metropolitana, puesto que las que se han observado en la presente investigación pertenecen a la asociación Warmis Kallpa Yuqkuna y han sido formadas después del año 2020.

Para investigaciones futuras, con una línea de investigación similar, se recomienda profundizar más en las historias de vida de las lideresas o dirigentas de las ollas comunes del distrito del Rímac haciendo énfasis en el uso de las tecnologías de información y comunicación que les han servido para la creación de espacios de organización y comunicación con un fin homogéneo. Asimismo, se sugiere explorar las capacidades de negociación, incidencia política y competencias de estas lideresas. Esta situación plantea una preocupación significativa en relación al acceso y uso de recursos tecnológicos en las ollas comunes, por lo que es esencial buscar soluciones para garantizar que las mujeres participantes en las ollas tengan acceso a dispositivos electrónicos y las herramientas de comunicación necesarias.

De igual forma, es importante considerar la diversificación de los canales de comunicación utilizados en las ollas comunes. Se debe explorar, no solo los grupos de chats de WhatsApp, sino también las llamadas telefónicas, mensajes de textos u otras plataformas de comunicación accesibles. Mientras más se amplíen las opciones de comunicación, más se asegurará que todas las participantes puedan compartir información y tomar decisiones de manera efectiva con respecto a la distribución de tareas que existe dentro de cada olla común.

Finalmente, de cara a una futura investigación, se recomienda hacer uso del instrumento “autopsia verbal” mediante las entrevistas (Lalinde, 2005). No solo a las presidentas de las ollas, sino también a todos los participantes, para así registrar lecturas de diferentes testimonios sobre la creación y permanencia de las ollas comunes. De igual manera, se recomienda plantear y priorizar una metodología cualitativa que incluya reiteradas visitas a ollas comunes o comedores populares ubicadas en el espacio que se estudia.

Referencias bibliográficas

Águila, E., Adasme, B., Paredes, J. P., & Letelier, F. (Eds.). (2021). Ollas comunes: La solidaridad se cocina a fuego lento. En *Lo comunitario: Alternativas en tiempos de crisis* (pp. 53-72). Ediciones UCM.

Alfaro, R., 1988 – De la conquista de la ciudad a la apropiación de la palabra: Una experiencia de educación popular y comunicativa con mujeres, 296 pp.; Lima: Tarea.

Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa* (T. del Amo & C. Blanco, Trads.). Morata.

Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa* (T. del Amo & C. Blanco, Trads.). Ediciones Morata.

Álvarez-Gayou Jurgenson, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. Paidós Educador.

Áreas y líneas de investigación. (2019). Universidad de Lima. https://www.ulima.edu.pe/sites/default/files/idic_areas_lineas_investigacion_v.2_019.10.01.pdf

Arruzza, C., Bhattacharya, T., & Fraser, N. (2019). *Manifiesto de un feminismo para el 99%* (C. Ramas San Miguel, Ed.; A.-A. Martínez Riu, Trad.; Clara Ramas San Miguel). Herder Editorial.

Bard Wigdor, G. (2015). Comunicadas: Prácticas de comunicación y cultura de mujeres de sectores populares. *Revista de Estudios para el Desarrollo Social de la Comunicación*, 104-132. <https://doi.org/10.15213/redes.n11.p104>

Blondet, C., & Montero Checa, C. (1995). *Hoy: Menú popular: comedores en Lima*. IEP: Unicef.

Bourdieu, P. (1990). *Sociología y Cultura* (M. Pou, Trad.). Grijalbo S.A.

Butler, J. (2014). *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.

Custodio, L. M. (2020, October 8). *El auxilio de las ollas comunitarias: La lucha de cientos de mujeres contra el hambre en la pandemia*. Salud con lupa. <https://saludconlupa.com/noticias/el-auxilio-de-las-ollas-comunitarias-la-lucha-de-cientos-de-mujeres-contra-el-hambre-en-la-pandemia/>

Decreto Supremo que declara Estado de Emergencia Nacional por las graves circunstancias que afectan la vida de la Nación a consecuencia del brote del COVID-19-DECRETO SUPREMO-N° 044-2020-PCM. (2020, marzo 16). El Peruano. <http://busquedas.elperuano.pe/normaslegales/decreto-supremo-que-declara-estado-de-emergencia-nacional-po-decreto-supremo-n-044-2020-pcm-1864948-2/>

El Peruano. (2022, abril 27). *Ley que reconoce las ollas comunes y garantiza su sostenibilidad, financiamiento y el trabajo productivo de sus beneficiarios, promoviendo su emprendimiento-LEY-N° 31458*. <http://busquedas.elperuano.pe/normaslegales/ley-que-reconoce-las-ollas-comunes-y-garantiza-su-sostenibil-ley-n-31458-2061691-1/>

Federici, S. (2013). *Revolución en punto cero. Trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas* (Traficante de sueños).

Fraser, N., & Ruiz, T. (1993). Repensar el ámbito público: Una contribución a la crítica de la democracia realmente existente. *Debate Feminista*, 7. <https://doi.org/10.22201/cieg.2594066xe.1993.7.1640>

Fundación Friedrich Ebert Stiftung. (2021). Ollas contra el hambre: Entre la victimización y la resistencia. <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/peru/17426.pdf>

Fort, R., & Alcázar, L. (2022). *Resiliencia en tiempos de pandemia: El caso de las ollas comunes en Lima, Perú* (p. 98).

Garrido García, F. J. (2009). Organización y acción colectiva en las grandes ciudades latinoamericanas. *América Latina Hoy*, 15. <https://doi.org/10.14201/alh.2069>

Granados, J., Paliza, A., & Portal, D. (2021). *Supervisión a las municipalidades: Asistencia a olla comunes durante la pandemia*. Defensoría del Pueblo.

Habermas, J. (1998). *Teoría de la acción comunicativa, I: Racionalidad de la acción y racionalización social*. Taurus.

Hardy, C. (2020). *Hambre+dignidad: Ollas comunes*. LOM ediciones. https://eurosocial.eu/wp-content/uploads/2020/10/Hambredignidad_web.pdf

Hernández, S., Fernández, C. C., & Lu, M. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.

Hernán-García, M., Cubillo-Llanes, J., García-Blanco, D., & Cofiño, R. (2020). Epidemias, virus y activos para la salud del barrio. *Gaceta Sanitaria*, 34(6), 533-535. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2020.04.010>

Heroínas de la Alimentación. (2021). [Tweet]. <https://twitter.com/FAOPERU/status/1449336610911367170/photo/1>

Herrera Santamaría, R., & Pérez Vela, R. (2022). *Representaciones de las prácticas de sobrevivencia en el contexto de la pandemia: El caso de las "ollas comunes" en la ciudad de Lima*. 2022, 38.

Hildebrandt de los Heros, A. M. (2019). *Análisis de la situación comunicacional de la Ley del aborto terapéutico en mujeres de un centro de salud del MINSA* [Universidad de Lima]. <https://doi.org/10.26439/ulima.tesis/10065>

Hiner, H. (2018). De la olla común a la acción colectiva. Las mujeres "Yela" en Talca, 1980-1995. *Polis (Santiago)*, 10(28), Article 28. <https://doi.org/10.32735/S0718-6568/2011-N28-761>

Jochamowitz, M., & Rivera, N. (2021). Una historia de habitar en femenino. Redefiniciones de lo doméstico en la autobiografía de María Elena Moyano y la organización de mujeres de Villa El Salvador. *ARQ (Santiago)*, 109, 14-25. <https://doi.org/10.4067/S0717-69962021000300014>

Lalinde, M. (2005). La autopsia verbal: Reconstruyendo la historia de una muerte materna. En *Modelos para el análisis de la mortalidad materna y perinatal*.

Landes, J. B. (1984). WOMEN AND THE PUBLIC SPHERE: A Modern Perspective. *Social Analysis: The International Journal of Social and Cultural Practice*, 15, 20–31. <http://www.jstor.org/stable/23169275>

Las ollas comunes obtuvieron la ley; pero falta el alimento | IDL Reporteros. (2022, mayo 5). IDL Reporteros | Unidad de periodismo de investigación. <https://www.idl-reporteros.pe/las-ollas-comunes-obtuvieron-la-ley-pero-falta-el-alimento/>

Letamendía, Francisco (2000), "Introducción", en Francisco Letamendía y Christian Coulon (coord.), *Cocinas del Mundo. La política en la mesa*, Editorial Fundamentos, España, pp.11-18.

Lora, C. (1996). *Creciendo en dignidad. Movimiento de comedores autogestionarios*. CEP, Instituto Bartolomé de Las Casas.

LR, R. (2022, junio 8). *Mañana vence el plazo para reglamentar ley a favor de ollas comunes*. <https://larepublica.pe/sociedad/2022/06/08/ollas-comunes-manana-vence-el-plazo-para-reglamentar-ley-a-favor-de-la-red-poder-ejecutivo-midis-crisis-alimentaria-inflacion/>

Martínez, N., Rainero, L., Alvear, M., Dalmazzo, M., Fernández, C., Roa, A., & Guillén, R. (2009). *Mujer y Empleo. Buscando la Igualdad* (D. Miloslavich Tupac, Ed.). Centro de la Mujer Peruana Flora Tristán.

McEvoy, G. (2008). La construcción de la imagen heroica a través del discurso periodístico. El caso de la activista peruana María Elena Moyano. *Historia Crítica*, 35, 82-104. <https://doi.org/10.7440/histcrit35.2008.06>

MIDIS. (2022). https://sdv.midis.gob.pe/Sis_ConsultaOllaComun/

Martínez, M. (2005). *El Método Etnográfico de Investigación* (p. 16). https://uis.edu.co/wp-content/uploads/2022/09/13_Investigacionetnografica.pdf

Municipalidad Metropolitana de Lima. (2020). *Manos a la Olla: Municipalidad de Lima entregará insumos a once ollas comunes*. <https://www.gob.pe/institucion/munilima/noticias/308285-manos-a-la-olla-municipalidad-de-lima-entregara-insumos-a-once-ollas-comunes>

Municipalidad de Lima. (s. f.). *Fundación Lima*. <https://fundacionlima.joinnus.com/>

Municipalidad de Lima. (s. f.). *Ollas comunes*. <http://ollascomunes.gpvlima.com/>

Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura. (2020). *El derecho a una alimentación adecuada en las constituciones* (p. 7). <https://www.fao.org/3/cb0448es/CB0448ES.pdf>

Rieiro, A., Castro, D., Pena, D., Veas, R., & Zino, C. (2021). *Tramas solidarias para sostener la vida frente a la COVID-19. Ollas y merenderos populares en Uruguay*. <https://doi.org/10.7440/res78.2021.04>

Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Alijibe.

Rousseau, S. (2012). *Mujeres y ciudadanía*. Instituto de Estudios Peruanos.

Said, E. W., Goytisolo, J., & Fuentes, M. L. (1978). *Orientalismo*. Debolsillo.

Sarmiento Viena, K. (2017). La disputa de las mujeres por el hábitat popular: La experiencia de los comedores populares autogestionarios de El Agustino, Lima. *Bulletin de l'Institut français d'études andines*, 46(3), 489-508.

Scott, J. W. (1990). El género: Una categoría útil para el análisis histórico. En *Historia y género: Las mujeres en la Europa moderna y contemporánea* (p. 37). Edicions Alfons el Magnànim, Institució Valenciana d'Estudis i Investigació.

Sordini, M. V. (2020). Comedores comunitarios: Acceso a los alimentos y preparaciones posibles. Experiencias colectivas en la provincia de Buenos Aires. *Encrucijadas*, 20, 22.

Tarrow, S. G. (1997). *El poder en movimiento. Los movimientos sociales, la acción colectiva*

y la política. Alianza.

Thévenot, L. (2016). *La acción en plural. Una introducción a la sociología pragmática*. (H. Pons, Trad.). Siglo veintiuno editores.

Twiggy, J. (2007). *Características de una Comunidad Resiliente ante los Desastres* (D. Bunge, Trad.; p. 44) [Nota guía].

Universidad de Lima. (2019). Áreas y líneas de investigación. https://www.ulima.edu.pe/sites/default/files/idic_areas_lineas_investigacion_v.2_019.10.01.pdf

Uriarte, J. de D. (2013). La perspectiva comunitaria de la resiliencia. *Psicología Política*, 47, 12.

Vergara, L. G. (2011). Habermas y la teoría de la acción comunicativa. *Razón y Palabra*, 75, 20.

ANEXOS

ANEXO 1: MODELO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO (ENTREVISTA) (Hildebrandt de los Heros, 2019)

Consentimiento informado

Yo, _____, (PRIMER NOMBRE) a través del presente expreso mi voluntad de participar en la investigación titulada “Prácticas de comunicación y construcción de liderazgos en las ollas comunes del distrito del Rímac”, a través de una entrevista realizada por la universitaria (NOMBRE DE LA UNIVERSITARIA). La entrevista rige los siguientes principios:

- Se trata de un proyecto de investigación para mi artículo académico de mi licenciatura de la facultad de Comunicación de la Universidad de Lima.
- Se respetará el principio de confidencialidad, puesto que el fin de la entrevista es exclusivamente académica y sigue la investigación mencionada. No existe ningún fin comercial.
- La participación es voluntaria y se respetará el anonimato. No se revelará los datos personales en la presente investigación (solo se solicitará el nombre de la participante para fines de orden en el trabajo).
- Se permitirá la grabación (solo audio) de la entrevista.
- El objetivo del estudio es alcanzar conclusiones que sirvan para el reconocimiento y visibilización de las mujeres que han dirigido las ollas comunes desde el período de COVID-19 hasta la actualidad.
- Se hará entrega de una retribución económica de 15 soles por el tiempo brindado por parte de la entrevistada.
- No existe ningún tipo de riesgo durante la entrevista.
- No es obligación responder todas las preguntas. Si no desea responder alguna, puede decir “paso a la siguiente pregunta”.
- Si no se sienta cómoda en la entrevista, podría retirarse. No habrá ningún perjuicio.

Habiendo sido informada del propósito de la misma, así como del objetivo y teniendo la

confianza plena de que la información recopilada será exclusivamente para fines de la investigación en mención, apruebo que se haga efecto la entrevista.

¡Muchas gracias por su participación!

(FECHA DE HOY)

ANEXO 2: MODELO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO (ACUERDO) (Hildebrandt de los Heros, 2019)

Consentimiento informado

Yo, (FIORELLA ALEXANDRA ESPINOZA AGRAMONTE) a través del presente me presento como estudiante de la Universidad de Lima y estoy realizando la investigación titulada “Prácticas de comunicación y construcción de liderazgos en las ollas comunes del distrito del Rímac”. Mediante el documento, requiero presentar un acuerdo entre la Coordinadora de la Asociación “Warmis Kallpa Yuqkuna” y quien escribe. El documento seguirá los siguientes lineamientos:

- Se trata de un proyecto de investigación para mi artículo académico de mi licenciatura de la facultad de Comunicación de la Universidad de Lima.
- Se respetará el principio de confidencialidad, puesto que el fin de la investigación es exclusivamente académica. No existe ningún fin comercial ni será publicada en algún medio de comunicación.
- Se respetará el anonimato de cada una de las compañeras. No se revelará los datos personales en la presente investigación (solo en el presente documento se solicitará el nombre de la participante y de la Asociación para fines de orden en el trabajo).
- El objetivo del estudio es alcanzar a conclusiones que sirvan para el reconocimiento y visibilización de las mujeres que han dirigido las ollas comunes desde el período de COVID-19 hasta la actualidad.
- Se permitiría la visita de las ollas comunes, previa coordinación de fecha y hora con la coordinadora de la olla.

- Se permitirá la visita al espacio donde se realizan las reuniones semanales con las participantes de la Asociación “Warmis Kallpa Yuqkuna”.
- Se permitirá tomar fotos de los espacios tanto de las reuniones semanales como de las ollas comunes. Las imágenes servirán para un registro de la investigación. Ninguna imagen será publicada.

Como retribución del tiempo invertido de las participantes, FIORELLA ALEXANDRA ESPINOZA AGRAMONTE se compromete a lo siguiente:

1. Hacer un seguimiento del Fanpage de la cuenta creada que pertenece a la Asociación mencionada. Asimismo, capacitar a las participantes sobre el uso de las redes sociales.
2. Creación de correo electrónico para la Asociación.
3. Seguimiento de redacciones o escritos que requieran las participantes.

Habiendo sido informada del propósito de la misma, así como del objetivo y teniendo la confianza plena de que la información recopilada será exclusivamente para fines de la investigación en mención; apruebo el consentimiento en el presente escrito.

(FIRMA DE LA COORDINADORA)

(FIRMA DE LA UNIVERSITARIA)

DNI: (DNI DE LA COORDINADORA)

DNI: (DNI DE LA UNIVERSITARIA)

(FECHA DE HOY)

ANEXO 3: FICHA DE OBSERVACIÓN

Ficha de observación

Ficha de Observación de campo - ollas comunes	
Nombre del observador	
Fecha	
Lugar	
Hora	
Tema	
Número de participantes (detallar edad y género)	
Nombre de la olla	
Fecha de la creación de la olla	
VARIABLE: Tipos de liderazgo y participación de las mujeres.	
Categoría/Indicador	Descripción
Cargos ejercidos dentro de las ollas comunes ¿Cómo es la participación de cada una? ¿Hay un orden para participar? ¿Cómo es la rutina de cada una dentro de las ollas comunes?	
Comunicación entre los participantes (verbal y no verbal) ¿Cómo es el comportamiento/ interacciones/de las mujeres? Com. verbal: ¿qué temáticas discuten? Com. no verbal: detallar gestos, movimientos, señas.	

Funciones dentro de las ollas comunes ¿Qué actividades realizan?	
VARIABLE: Motivaciones y compromisos que le llevan a ser parte de las ollas comunes.	
Categoría/Indicador	Descripción
Detallar las motivaciones	
Detallar las responsabilidades	
VARIABLE: Relaciones que forjaron las mujeres dentro de las ollas comunes.	
Categoría/Indicador	Descripción
Relaciones interpersonales ¿Qué tipo de relaciones mantienen entre ellas (políticas, amicales, vecinales, familiares)?	
Sobre el entorno: detallar las características del entorno.	

ANEXO 4: FICHA DE ENTREVISTA

Entrevista

Ficha de Entrevista – Coordinadoras de Ollas comunes	
Nombre	
Fecha	
Hora	
Lugar	
Nombre y dirección de la olla común	
Cargo de la entrevistada	
Procedencia de la entrevistada	
Preguntas	Respuestas
Motivaciones y compromisos de las mujeres para ser parte de las ollas comunes.	¿Por qué se ha creado esta olla común? ¿Cuál ha sido la motivación para que formes parte de esta olla?
	¿Cuáles son tus responsabilidades dentro de la olla común? ¿Cómo es tu rutina en la olla común?
	¿Existen responsabilidades tuyas fuera de la olla común? ¿Cuáles son?

<p>Liderazgo y participación de las mujeres</p>	<p>Liderazgo. ¿Se siente usted una lidereza?</p> <p>¿Por qué? ¿Qué implica ser lideresa?</p> <p>Roles ejercidos. ¿Existen cargos asignados para los participantes dentro de las ollas? ¿Cuáles son? ¿Los roles son cumplidos?</p>	
	<p>Antecedentes. Abordar las experiencias históricas de las mujeres como experiencias de dirigentas/liderezas.</p>	
<p>Vínculos y relaciones interpersonales de las mujeres</p>	<p>¿Tú conocías a las participantes antes de crear la olla común?</p> <p>¿Qué tipo de vínculos/relaciones mantienen ahora?</p> <p>¿En qué dimensiones de la vida se mantienen dichas relaciones? ¿En qué situaciones se apoyaron?</p>	

Inf. Turnitin

INFORME DE ORIGINALIDAD

8%

INDICE DE SIMILITUD

8%

FUENTES DE INTERNET

3%

PUBLICACIONES

1%

TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1

hdl.handle.net

Fuente de Internet

1%

2

www.rimisp.org

Fuente de Internet

1%

3

repositorio.ulima.edu.pe

Fuente de Internet

1%

4

repositorioacademico.upc.edu.pe

Fuente de Internet

<1%

5

doaj.org

Fuente de Internet

<1%

6

mafiadoc.com

Fuente de Internet

<1%

7

journals.openedition.org

Fuente de Internet

<1%

8

library.fes.de

Fuente de Internet

<1%

9

gloriososancarlos.galeon.com

Fuente de Internet

<1%

10	issuu.com Fuente de Internet	<1 %
11	opendocs.ids.ac.uk Fuente de Internet	<1 %
12	larepublica.pe Fuente de Internet	<1 %
13	www.gob.pe Fuente de Internet	<1 %
14	repositorio.cepal.org Fuente de Internet	<1 %
15	Andrea Cristina Moctezuma Balderas. "El trabajo de cuidados de la infancia nahua con discapacidad. El caso de las madres de la Huasteca potosina, México", Revista de El Colegio de San Luis, 2020 Publicación	<1 %
16	fabianaporracin.com.ar Fuente de Internet	<1 %
17	psp.modares.ac.ir Fuente de Internet	<1 %
18	www.celaya.gob.mx Fuente de Internet	<1 %
19	www.grafiati.com Fuente de Internet	<1 %

20	www.researchgate.net Fuente de Internet	<1 %
21	"Inter-American Yearbook on Human Rights / Anuario Interamericano de Derechos Humanos, Volume 4 (1988)", Brill, 1991 Publicación	<1 %
22	Kathleen O'Reilly. "Combining sanitation and women's participation in water supply: an example from Rajasthan", Development in Practice, 2010 Publicación	<1 %
23	Nancy Fraser, Teresa Ruiz. "Repensar el ámbito público: una contribución a la crítica de la democracia realmente existente", Debate Feminista, 1993 Publicación	<1 %
24	doczz.net Fuente de Internet	<1 %
25	revistas.udem.edu.co Fuente de Internet	<1 %
26	tesis.pucp.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
27	ww.ucol.mx Fuente de Internet	<1 %
28	www.buenastareas.com Fuente de Internet	<1 %

29	www.periodistalatin.com Fuente de Internet	<1 %
30	"Inter-American Yearbook on Human Rights / Anuario Interamericano de Derechos Humanos, Volume 30 (2014)", Brill, 2016 Publicación	<1 %
31	etnoecologia.uv.mx Fuente de Internet	<1 %
32	jmphc.emnuvens.com.br Fuente de Internet	<1 %
33	www.cafepolitico.com Fuente de Internet	<1 %
34	www.coursehero.com Fuente de Internet	<1 %
35	www.grade.org.pe Fuente de Internet	<1 %
36	www.iep.org.pe Fuente de Internet	<1 %
37	www.revistanuclear.es Fuente de Internet	<1 %
38	www.scielo.cl Fuente de Internet	<1 %
39	cdn.www.gob.pe Fuente de Internet	<1 %

40	documentop.com Fuente de Internet	<1 %
41	http://200.26.107.200/ediciones/20020316/laciudad3.as Fuente de Internet	<1 %
42	publicaciones.filo.uba.ar Fuente de Internet	<1 %
43	repositorio.uap.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
44	repositorio.uchile.cl Fuente de Internet	<1 %
45	repository.unab.edu.co Fuente de Internet	<1 %
46	www.comerciojustoclm.org Fuente de Internet	<1 %
47	www.congreso.gob.pe Fuente de Internet	<1 %
48	www.scielo.br Fuente de Internet	<1 %
49	www.slideshare.net Fuente de Internet	<1 %
50	"Experiencias y lecciones aprendidas en la lucha contra la COVID-19", Universidad del Pacífico, 2023 Publicación	<1 %

51

"HCI International 2022 – Late Breaking Posters", Springer Science and Business Media LLC, 2022

Publicación

<1 %

52

Zulema Conto Quispe. "La movilidad urbana en Lima. Análisis desde la forma de la ciudad", Universitat Politecnica de Valencia, 2021

Publicación

<1 %

Excluir citas

Activo

Excluir coincidencias

Apagado

Excluir bibliografía

Activo

Ebook XVI

**Comisión para la Promoción de Investigación e Innovación
en Alumnos de Comunicación**

Facultad de Comunicación de la Universidad de Lima

2023