

**Fans, vloggers y *Black Mirror*:  
Explorando estrategias alternativas en  
educación mediática**

Jessica Desiree Carreras Merino

**Tutor: Oliver Pérez Latorre**

**Curso: 2016/17**

**Trabajos de investigación de los programas de postgrado del  
Departamento de Comunicación**

**Departamento de Comunicación**

**Universidad Pompeu Fabra**



## Resumen

Este proyecto de investigación busca comprender y describir los procesos de aprendizaje que los jóvenes desarrollan fuera de los centros de educación, a través del consumo de textos culturales y la participación en línea. En este sentido, la atención se centra en las competencias culturales y participación activa en línea de la audiencia de *Black Mirror*, específicamente en lo que fans y *vloggers* refiere. La investigación plantea técnicas de análisis textual cualitativo, entrevistas a profundidad, método Delphi y un enfoque de etnografía virtual, con el fin de proponer, en la última instancia del proyecto, el desarrollo de un compendio de materiales orientados a la integración de estrategias de educación mediática. Todo ello conforma el Trabajo Final de Máster en Comunicación Social y abre la posibilidad de una posterior investigación doctoral.

**Palabras clave:** alfabetización mediática crítica, cultura participativa, cultura popular, cultura pop, educación mediática, fans, *vloggers*, youtube.

## Abstract

This research project seeks to understand and describe the learning processes that young people develop outside of education centers, consuming cultural texts and participating online. In this regard, the focus is on the cultural competencies and active online participation of the *Black Mirror* audience, specifically as far as fans and *vloggers* are concerned. The research proposes techniques of qualitative textual analysis, in-depth interviews, Delphi method and a virtual ethnography approach, in order to propose, in the last instance of the project, the development of a compendium of materials oriented to the integration of educational strategies in media education. All this conforms the Final Master's Degree in Social Communication and opens the possibility of a subsequent doctoral research.

**Keywords:** critical media literacy, participatory culture, popular culture, pop culture, media education, fans, *vloggers*, youtube.

# Agradecimientos

*A Andrea y Daniela, por estar tan cerca pese a la distancia.*

*A mis padres, por todo.*

*A Oliver, mi tutor, por toda su paciencia y dedicación.*

*A Carlos y Agus, por hacer de mi experiencia en España una de las más lindas que he tenido.*

*A Antoine, por ser mi más grande fuente de inspiración y el mejor compañero de aventuras.*



# Contenido

<b>Fans, vloggers y <i>Black Mirror</i>: Explorando estrategias alternativas en educación mediática</b> .....	1
<b>Resumen</b> .....	3
<b>Abstract</b> .....	3
<b>Agradecimientos</b> .....	4
<b>Contenido</b> .....	6
<b>Introducción</b> .....	7
<b>Antecedentes Teóricos</b> .....	14
<b>Educación Mediática</b> .....	14
<b>Alfabetización mediática y crítica</b> .....	22
<b>Orígenes</b> .....	25
<b>Precursores del siglo XX</b> .....	27
<b>Evolución del concepto</b> .....	31
<b>Pedagogía</b> .....	37
<b>Cultura Popular y Participativa</b> .....	41
<b>Cultura Popular</b> .....	43
<b>Cultura Participativa</b> .....	59
<b>Diseño de la Investigación</b> .....	69
<b>Objetivos de la Investigación</b> .....	69
<b>Técnicas Metodológicas</b> .....	73
<b>Análisis Textual Cualitativo</b> .....	73
<b>Etnografía virtual</b> .....	75
<b>Entrevistas a profundidad</b> .....	76
<b>Método Delphi</b> .....	76
<b>Unidades de análisis</b> .....	77
<b>Episodios de Black Mirror</b> .....	77
<b>Reddit – Comunidad de Fans</b> .....	77
<b>Vloggers ‘analíticos’</b> .....	78
<b>Bibliografía</b> .....	79
<b>Cronograma de Realización</b> .....	92
<b>Notas finales</b> .....	93

# Introducción

«*Cambia, todo cambia*», entonó alguna vez la voz balaguera de Mercedes Sosa, aludiendo a la transformación constante y la permanencia de su amor por un pueblo cambiante. Como en la canción, vivimos en un mundo en continuo proceso de cambio. Cambios en el panorama mediático como la explosión de las nuevas tecnologías de la comunicación, que cambió nuestro modo de pensar y de expresarnos. Cambios en nuestros códigos, los lenguajes y nuestras relaciones con los demás. Cambios en nuestra percepción del otro, de la sociedad y de nosotros mismos. Cambios como el paso de consumidores pasivos a prosumidores<sup>1</sup> activos. Todos cambiamos y seguiremos cambiando, como el ecosistema, como el arte y como todo aquello que da sentido a nuestras vidas.

Este trabajo de investigación pretende emplear los hábitos de consumo y producción, como las prácticas sociales de fans y *vloggers* en relación a la serie británica de antología *Black Mirror*, con el fin explorar y proponer estrategias alternativas en educación mediática. *Black Mirror* es una serie de ciencia ficción creada por Charlie Brooker y transmitida por primera vez en diciembre de 2011 por *Channel 4* en el Reino Unido (Channel Four Television Corporation, 2017), aunque en la actualidad los derechos de transmisión pertenecen a la compañía de entretenimiento *Netflix* (The Guardian, 2016; Independent, 2016). Se trata de una narrativa distópica de episodios auto-conclusivos, que aborda los efectos del uso de tecnologías de la comunicación en un universo futurístico, pese a guardar una evidente semejanza a la realidad actual<sup>2</sup>.

Gaeta et al. (2014) explican que la narrativa es un instrumento privilegiado que ayuda al desarrollo de habilidades cognitivas y a organizar conocimientos, «una potente herramienta cognitiva cuyo potencial puede apoyar al estudiante en el proceso de construcción del significado» (p. 621)<sup>i</sup>. Textos de ficción como *Black Mirror* cuentan relatos basados en la cultura popular que entretienen y cautivan a la vez que permiten una identificación personal entre personajes y sucesos con los espectadores (Brown , 2011; Andrist, Chepp, Dean Paul, & Miller, 2014), lo que en términos pedagógicos facilita el desarrollo del análisis mediático crítico (Kellner & Kim, 2010; Sandlin, Wright, & Clark, 2013), al igual que la reflexión y aprendizaje crítico sobre temas de identidad, sociales y morales (Jarvis & Burr, 2011; Jarvis, 2012; Wright & Wright, 2015; Boström & Augustsson, 2016; Schneider, Weinmann, Roth, Knop, & Vorderer, 2016; Sweet & Bruce, 2016). En este sentido, la inclinación por seleccionar

---

<sup>1</sup> Jenkins (2008a) hace referencia al término *prosumidor* como el resultado de la conjunción de los términos 'consumidor' y 'productor', en un contexto de convergencia donde ambos roles ahora son parte inherente de cada individuo en red.

<sup>2</sup> En una entrevista realizada a Charlie Brooker (2014) por la emisora pública de televisión *Channel 4* ('Canal 4'), el creador de la serie indica que aunque futurística, pretende reflejar en cierto modo la realidad en la que vivimos hoy.

esta serie de televisión, como se explicará en secciones posteriores, es gracias a sus características de estructura y contenido, que facilitan la educación a través y *sobre* medios de comunicación. Por otro lado, se decidió enfocar la investigación en fans y *vloggers* debido a la naturaleza del texto cultural y a una discreta exploración previa sobre cómo estos se articulan desde diferentes plataformas en la red. Como Hills (2005) mencionó en *Fans Cultures*, «los fans interpretan los textos de los medios de comunicación en una variedad de formas interesantes y tal vez inesperadas» (p. viii)<sup>ii</sup>. Mientras, investigaciones recientes relacionadas a Youtube (Kellner & Kim, 2010; Carter & Arroyo, 2011; Lee & Lehto, 2013; Ratneswary & Rasiah, 2014; Pecay, 2017) han demostrado su utilidad en el ámbito educativo, con diferentes públicos y desde diferentes enfoques disciplinarios. En base a ello, se incorporarán los aportes de especialistas en el campo de la educación, como se detallará más adelante, suponen los engranajes para la estructuración y funcionamiento de la propuesta de investigación.

La educación mediática puede ser entendida como el proceso de enseñar y aprender *sobre* medios de comunicación (Buckingham, 2013, p. 4), a través de diferentes formas y con el fin de empoderar y democratizar a los individuos a través de un desarrollo de competencias de análisis crítico y la producción a través de los medios. Pese a ser un concepto que ha cobrado importancia en los últimos tiempos, con el acelerado desarrollo de las nuevas tecnologías, sus inicios teóricos se remontan a las primeras décadas del siglo pasado, con los aportes de teóricos que abrieron las primeras sendas hacia campos de investigación posteriores (Leavis & Thompson, 1933; Freinet, 1974; Gramsci, 1992). De este modo, los primeros fundamentos de cómo conocemos el concepto de educación (o alfabetización) mediática en la actualidad, se dieron entre las décadas de los sesenta y setenta, con los aportes de teóricos como Paulo Freire (1970), Marshall McLuhan (1964; 1968; 1994) y Umberto Eco (1979; 1986; 1993), quienes reconocieron el valor político y democrático de la educación en relación a los medios para un desarrollo integral y liberador del individuo. A lo largo de los años posteriores, estas teorías fueron convergiendo y originando nuevas perspectivas conforme a la evolución del entorno multimedia y otros factores contextuales de carácter sociopolítico y económico. A mediados de la década de los ochenta, Masterman (2005) indica que «los propios medios están cambiando constantemente, expandiéndose y desarrollándose, frecuentemente en la dirección de una gestión cada vez más sofisticada de sus audiencias, pero a veces de maneras que abren posibilidades más democráticas» (p. 1)<sup>iii</sup>, con lo cual, era necesario que también la educación se adaptara a este constante cambio. Tanto de lado de los estudios culturales como de la pedagogía crítica, se realizaron esfuerzos para el reconocimiento de la importancia de la cultura mediática en la sociedad moderna y postmoderna. La 'alfabetización mediática' se presenta como un conjunto de competencias para acceder, analizar, evaluar,

crear y actuar en los medios a través de distintas formas de comunicación (Aufderheide & Firestone, 1993), con el fin de formar ciudadanos *críticos y empoderados* que puedan informarse, desarrollarse y auto-expresarse plenamente en una democracia (UNESCO, 2005). En esta misma línea, la 'alfabetización mediática crítica' se posiciona como una respuesta educativa reformista ante la necesidad de abordar la realidad en términos de inequidades políticas, sociales y culturales, mediante diferentes formas de comunicación de masas, cultura popular y nuevas tecnologías, al mismo tiempo que expande el concepto de alfabetización para analizar críticamente las relaciones entre los medios de comunicación y el público, los discursos y la hegemonía (García, Seglem, & Share, 2013). Esto se abordará con mayor detalle en la sección de *Antecedentes Teóricos*.

En la actualidad, según Gutiérrez y Tyner (2012), «la digitalización, y la expansión de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, modificaron sustancialmente los medios y la relación del usuario con la información, lo que lógicamente ha dado lugar a nuevos enfoques de la educación mediática» (p. 34). Scolari (2016a) sostiene que las nuevas prácticas de producción en los medios, que surgen en los usuarios contemporáneos como parte de las transformaciones de la ecología mediática, han transformado al antiguo consumidor de medios a un prosumidor. No obstante, existe una división entre las vidas de los jóvenes y adolescentes dentro de la escuela tradicional y fuera esta, con el uso cada vez más creciente de las nuevas tecnologías, lo que ha redirigido las investigaciones contemporáneas a cuestionar principalmente los métodos de enseñanza propios de la educación formal y tratar de llegar a las nuevas generaciones a través del lenguaje de los nuevos medios de comunicación. Ser prosumidor implica una apropiación, valorización, reproducción y recirculación de los contenidos mediáticos consumidos, bajo significados y lenguajes propios de cada individuo, como parte de procesos de negociación con las representaciones culturales (Morell, 2002; Tisdell, 2007; Jenkins, 2008a; Sandlin, Wright, & Clark, 2013). Buckingham (2013) reflexiona sobre el significado de estas representaciones mediáticas, indicando que los medios «no ofrecen una ventana transparente sobre el mundo. Proporcionan canales a través de los cuales se pueden comunicar *indirectamente* representaciones e imágenes del mundo. Los medios de comunicación *intervienen*: nos proporcionan versiones selectivas del mundo, más que acceso directo a ella» (p. 3, cursivas del autor)<sup>iv</sup>. Por ello, gran parte de la teoría de la alfabetización mediática crítica y, por consiguiente, la educación mediática, se basa en la enseñanza y ejercicio del análisis crítico de contenidos mediáticos. Se trata de no solo entender los mensajes de lo que se quiere representar, sino también del cuestionamiento de por qué se está representando de ese modo y de qué es lo que no se está representando.

En este sentido, respecto a textos propios de la cultura popular –series de televisión, películas, cómics, música, por mencionar algunos de los más relevantes en tanto a consumo regular–, estos se convierten en parte importante de las vidas de las audiencias, en la medida en que estas se relacionan con ellos y se involucran con los personajes o las historias que estos textos culturales representan (Jubas, Taber, & Brown, 2015). Lo que, es más, existe un aprendizaje a través de estas experiencias, de los dilemas que los personajes atraviesan, como de sus aciertos y errores. De esta manera, los medios de comunicación se convierten en vehículos poderosos para los educadores en ayudar a sus estudiantes a mirar el mundo de otras maneras y problematizar sucesos sociales de nuestra propia realidad (Jarvis & Burr, 2010; Brown, 2011; Martin & Brown, 2013). En este sentido, Jenkins y otros investigadores de la Fundación MacArthur (2009) explican que los niños y jóvenes aprenden intuitivamente y saben más de los nuevos entornos mediáticos que los padres y los maestros. Esto implica que la función de padres, educadores e investigadores sea desarrollar estrategias orientadas tanto al compromiso como a la protección de los jóvenes con estos nuevos entornos mediáticos, a través del desarrollo de *diálogos críticos* que los ayuden a comprender y articular plenamente el aprendizaje obtenido a partir de sus experiencias prácticas. Estas estrategias, en la opinión de autores como Buckingham (2010; 2013), Jenkins et al. (2009; 2016b), Scolari (2016b) o Funk, Kellner y Share (2015), además del reiterado análisis crítico, deben estar acompañadas de actividades de producción que faciliten el aprendizaje práctico y experiencial de los más jóvenes a través de los medios. En palabras de Funk, Kellner y Share (2015): «cuando el análisis se enseña con la producción, los estudiantes aprenden las habilidades para expresarse en múltiples modalidades, adquieren experiencia usando varias tecnologías y se benefician de compartir su trabajo con audiencias más allá del aula» (p. 3)<sup>v</sup>. No obstante, esta última queda generalmente minimizada por parte de los sectores formales de educación.

En la actualidad, enseñar sobre y mediante los medios se ha vuelto una tarea indispensable dada la compleja forma en que las nuevas tecnologías han entrado a tallar en el día a día de las personas y, muy especialmente, de los jóvenes. En su libro, *Ecología de los Medios*, Scolari (2015b) cita un pasaje de Postman (1998) en el que este habla sobre cómo en el año 1500, Europa era un lugar diferente luego de la invención de la imprenta, del mismo modo como Estados Unidos lo fue luego de la invención de la televisión, cuando el nuevo medio proporcionó ‘color’, desde campañas políticas hasta anuncios publicitarios. Postman (1998) intentaba explicar cómo la adición de un nuevo medio no se limita a eso: cambia todo el ecosistema. De igual manera, las nuevas tecnologías han modificado substancialmente la sociedad contemporánea. En un informe reciente de la Ofcom (2017), se revelaron datos

importantes sobre los jóvenes adultos<sup>3</sup> como el incremento en la migración de ordenadores de cualquier tipo a dispositivos móviles o tablets para el acceso a internet, el involucramiento de emociones y motivaciones en su participación y relacionamiento con pares a través de las redes sociales, como un incremento en la percepción de ‘seguridad’ en sus habilidades críticas respecto a los medios, aunque algunos criterios de la información – como verificar la seguridad de la información personal, comprender el modelo económico tras las recomendaciones de productos en canales de vloggers, etcétera – revelaría que aún queda trabajo por hacer en este campo. Pero no solo se limita a ellos, también adultos mayores han incrementado el empleo de tecnologías que les brinden acceso a espacios de información y socialización en internet. De hecho, otro dato curioso aportado por Asano (2017), revela que los adolescentes en promedio pueden pasar hasta nueve horas al día en plataformas sociales, lo que equivaldría a un máximo de cuarenta y cinco horas en días laborables: más tiempo que el de una jornada laboral regular. Ello nos proporciona un panorama de la importancia de empoderar a los jóvenes, adultos y miembros de la sociedad civil en general en relación a los medios y las nuevas tecnologías de la comunicación.

En este sentido, Buckingham (2013) enfatiza en el significado de los medios para la expresión cultural y la comunicación en general. En la sociedad contemporánea, para participar de la vida pública es necesario involucrarse en el uso de los medios de comunicación, dada su influencia en el proceso de socialización. En palabras de Jenkins (2009), la ‘participación’ es «un término que atraviesa las prácticas educativas, los procesos creativos, la vida comunitaria y la ciudadanía democrática. Nuestros objetivos deben ser alentar a los jóvenes a desarrollar las habilidades, el conocimiento, los marcos éticos y la confianza en sí mismos necesarios para ser participantes plenos en la cultura contemporánea» (p. 8)<sup>vi</sup>. En ello radica la importancia de la educación mediática en jóvenes y adultos, como contribuyente al desarrollo de una calidad de vida integral y en ejercicio de sus derechos cívicos (UNESCO, 2005).

En este marco, la propuesta de investigación previamente detallada pretende hacer una modesta aportación a la continuidad de toda una extensa trayectoria de estudios que han permitido la consolidación del concepto de educación mediática en la actualidad. Rememorando el estribillo de Mercedes Sosa, estamos en un perpetuo estado de cambio, un proceso de transformación. Por lo tanto, es preciso contar con continuos aportes, desde sus distintas perspectivas y temáticas, orientados a enriquecer y mantener actualizado el *corpus* teórico que comprende los estudios en educación o alfabetización crítica de los medios.

---

<sup>3</sup> El informe los cataloga en un rango de edad entre 16 y 34 años (Ofcom, 2017, p. 6).

Asimismo, se considera que esta propuesta posee algunos componentes diferenciadores que podrían resultar relevantes para la comunidad académica.

La propuesta actual se enmarca en la relación de dos paradigmas esenciales para la educación mediática: análisis crítico de los mensajes y producción de contenido. En primer lugar, porque aborda cómo es a través de la narrativa distópica de *Black Mirror* que, tanto fans como vloggers, son capaces de analizar, comprender y emitir un juicio crítico respecto al uso y efectos de las nuevas tecnologías en la actualidad. Este proceso de análisis y reflexión se ve reflejado en el tipo de contenidos que producen y en las prácticas sociales mantenidas alrededor de estos, propias de la participación naturalizada entre pares en la web. En segundo lugar, porque en base a esta investigación, se determinarán cuáles de estas dinámicas poseen potencialidades formativas que sean posibles de replicar desde una perspectiva de educación formal y no formal.

Relacionado a lo anterior, entre las investigaciones consultadas y relacionadas al uso de la cultura popular, la comunicación de masas y nuevas tecnologías para fines educativos, la gran mayoría se encuentran orientadas hacia la educación formal, sea a nivel básico, superior o especializado. Desde esta perspectiva, por el contrario, se pretende estructurar un modelo replicable tanto como parte del plan de estudios de una institución educativa o como parte de la planificación pedagógica de organizaciones o miembros de la sociedad civil que lideren programas de formación no formales. Esto se logrará, al final de la investigación, a través del diseño interdisciplinario de materiales destinados a facilitar la instrucción a través y sobre los medios de comunicación y las nuevas tecnologías.

En cuanto a las recientes propuestas relacionadas a modelos de educación a través de los medios, si bien la educación mediática puede ser aplicada de manera tal que contribuya al cumplimiento de objetivos pedagógicos de otras asignaturas<sup>4</sup>, uno de los modelos escasamente propuestos hasta la actualidad es, irónicamente, la educación *sobre* medios. Al consultar diferentes artículos, se ha podido encontrar cómo los medios pueden contribuir a desarrollar habilidades de compañerismo o liderazgo, valores y problemáticas sociales, aprendizaje de materias específicas como ciencias o lengua, pero pocos se han enfocado en el aprendizaje de nuevos medios y nuevas tecnologías. La intención aquí es proporcionar las herramientas necesarias para una instrucción que aborde, en el marco de enseñanza a

---

<sup>4</sup> Desde la perspectiva de esta propuesta de investigación, se está enfocando el diseño desde una educación *sobre* medios, pues en base a toda la teoría explorada, este proyecto parte de la convicción que aún existe mucho por enseñar, aprender e investigar respecto a la relación con los medios de comunicación. No obstante, ello no niega la posibilidad de que este mismo modelo pueda ser *adaptado* y replicado a otras temáticas. Por dar un ejemplo, un profesor de historia clásica, puede valerse de otros textos culturales – como el cómic *300* de Frank Miller o, incluso, la homónima representación cinematográfica – para enseñar y hacer reflexionar a sus alumnos sobre la estructura de la sociedad espartana previo al periodo helenístico en base a dinámicas basadas en comunidades de fans y *vloggers* de análisis críticos de estos textos culturales. No obstante, cabe señalar que la integración de la educación mediática a otras asignaturas *no* es un objetivo del presente trabajo.

jóvenes, aspectos que expliquen la complejidad de la relación entre individuos y medios desde diferentes perspectivas. Ello implica forjar y ejercitar una consciencia crítica y un propio estilo de autoexpresión a través de la producción, a la vez que se brinda una mirada holística al uso de los medios y sus efectos.

Con relación a la aproximación de comunidades de fans y vlogs como aparatos de formación de conocimiento, investigaciones doctorales previas planteadas por Masanet (2014), Guerrero Pico (2015) y Lugo (2016) han abordado desde diferentes perspectivas cómo las prácticas y producciones de los fans poseen importantes potencialidades educativas, sin embargo, el caso de los y las vloggers, en lo que a este campo respecta, no ha sido abordado en este tipo de investigaciones. Sobre las comunidades de fans, las mencionadas autoras junto a otros teóricos como Hills (2005), Jenkins (2005; 2006; 2008a) y Duffett (2013), brindaron las bases teóricas sobre las que se pretenderá abordar las dinámicas y contenidos propuestos por la comunidad de fans de *Black Mirror* para la presente investigación. No obstante, de acuerdo con Grossberg (2001), los fans solo pueden ser entendidos en tanto el texto cultural que opera sobre su humor o afectos. En base a esto, la comunidad de fans por investigar supondrá, en sí misma, una contribución distinta en tanto el estilo, las características y la temática de *Black Mirror*, no abordada en ninguno de los estudios previos encontrados. Sobre los vloggers, el panorama cambia. Si bien, estudios previos realizados por autores como Gao, Tian, Huang y Yang (2010), Aran, Biel y Gatica-Perez (2014) y Snelson (2015), así como la base teórica en la tesis doctoral de Tomasena (2016), proporcionaron para entender cómo se articulan los vloggers en Youtube, este es un campo relativamente poco explorado, lo que se convierte en una oportunidad para contribuir al fortalecimiento de un corpus teórico diversificado del fenómeno de los vloggers.

Como fase final de este trabajo, se propone la elaboración de un conjunto de herramientas para docentes o instructores, que reúna los objetivos a los que apunta la investigación y que, a su vez, incorpore los aportes de especialistas provenientes de distintas disciplinas relacionadas al campo de la educación. Ello, como ya mencionado, estará pensando para un campo de aplicación de educación formal y no formal por igual. De esta manera, se espera que esta investigación pueda hacer no solo una contribución en la esfera teórica, sino también llegar a docentes más empíricos y animar a otros públicos a dar un primer paso en ampliar sus conocimientos sobre las potencialidades de la educación mediática.

# Antecedentes Teóricos

Como se mencionó algunas secciones atrás, este proyecto busca comprender los procesos de aprendizaje no formalizados de los jóvenes – fans y vloggers – a través del consumo de textos culturales y su participación en línea. En este sentido, el corpus de la investigación estará dividido en tres grandes corrientes teóricas: educación mediática, cultura popular y cultura participativa. La convergencia de los tres es lo que permitirá, en las siguientes secciones, plantear los fundamentos hacia una posterior investigación doctoral.

## Educación Mediática

Para comenzar a hablar de ‘educación mediática’ es preciso dar una breve contextualización de los estudios culturales y la teoría crítica, ya que son dos corrientes íntima y tradicionalmente relacionadas en lo que refiere a los estudios en pedagogía sobre los medios. En primer lugar, la corriente de los estudios culturales puede ser definida como un campo interdisciplinario que abarca todos los aspectos, en forma y enfoques, del estudio de la cultura (Edgar, 2008). Según Agger (2014), uno de sus principales rasgos es que no hay una única versión del mismo:

«En cierto sentido, los estudios culturales resisten al *programatismo*, una metodología definitiva y una lista discreta de temas críticos. La cultura se encuentra en todos los rincones de la sociedad capitalista tardía, socavando la distinción de cultura alta / cultura popular. Así, los estudios culturales se resisten a la canonización de los productos culturales sobre los que centra su atención. No hay canon, sólo heterogeneidad de gestos culturales, de la ciencia a la ciencia ficción» (p. 2, cursivas propias)<sup>vii</sup>

En segundo lugar, la teoría crítica, denominada ‘término paraguas’ por Sedgwick (2008), implica desde cuestiones ligadas a conceptos como ‘hegemonía’ o ‘ideología’ (Gramsci, 1992; Bennett, 1998), hasta el análisis crítico de textos en sus concepciones postmodernas (Agger, 1991, pp. 111-115). Según Kincheloe y McLaren (2011), se puede caracterizar en base a tres premisas: (a) no hay una única definición para la teoría crítica, debido a que la convergencia de diferentes momentos históricos, políticos, sociales y culturales, dieron origen a muchas teorías críticas. De hecho, se trata de una teoría también interdisciplinaria que ha encontrado su origen y desarrollo tradicional en países europeos, pero que hoy posee exponentes provenientes de varias partes del mundo, especialmente de países anglófonos<sup>5</sup> en lo que refiere al campo de la educación (Masterman, 1989; Buckingham, 1998; Kellner & Share, 2006; Pungente, Duncan, & Andersen, 2005; Tisdell, 2007). Además, (b) las tradiciones

---

<sup>5</sup> Refieren a Estados Unidos, Canadá, Australia y Nueva Zelanda.

críticas van evolucionando conforme a las necesidades que se presenten en la sociedad. En este punto, cabría señalar todas las prácticas y textos culturales mediatizados en las que los educandos se desenvuelven fuera de la educación formal. Este es el punto de partida para la propuesta de investigación presente. Finalmente, (c) los autores agregan también que esta teoría tiende a obviar las especificaciones debido a ciertos desacuerdos con sus teóricos. Sobre ello se hablará más a profundidad en la sección de *Cultura Popular*.

En base a esta caracterización, cabría preguntarse *qué significa ser crítico*, pese a que, como ha de suponerse, esta pregunta puede tener respuestas distintas. Según una de las definiciones vigentes respecto al concepto *criticism* ('criticismo'), se entiende como «el análisis y juicio de los méritos y faltas de una obra literaria o artística» (OED en línea, 1989)<sup>viii</sup>. Prácticamente, una aproximación simplificada del papel de los estudios culturales en la era moderna y postmoderna. En este panorama, se alimenta y desarrolla el concepto de 'educación mediática'.

Buckingham (2013) define la 'educación mediática' como el proceso de enseñar y aprender *sobre* los medios de comunicación. Este concepto, a su vez, posee distintas dimensiones relacionadas a la criticidad mediática que el autor resume en cuatro puntos principales: (a) la producción, en el sentido de crear consciencia que los textos mediáticos son construidos y responden a intereses, sean económicos, políticos o personales, de parte de sus creadores. En segundo lugar, cita (b) el lenguaje, en el sentido de que cada medio tiene sus propios códigos y combinaciones a través de los que comunican significados. Estos lenguajes abarcan desde palabras hasta encuadres de cámara, imágenes, y sonidos toda una amplia gama de símbolos que requieren analizarse y entender cómo es que los significados fueron creados. Asimismo, el autor menciona (c) la representación, en el sentido de que los medios de comunicación no muestran la realidad, la *representan*. Por ejemplo, al encender el noticiero matutino para informarnos de los sucesos que acontecen en el mundo, no estamos percibiendo la realidad, estamos viendo una idea de ella que, a su vez, está relacionada con los enfoques anteriores, ya que responde a una producción intencionada que ha sido construida en un lenguaje específico para tener un efecto sobre nosotros como audiencia. En este sentido, el autor enfatiza en la necesidad de cuestionarse qué es lo que *no* se está representando a través de las pantallas. El cuarto punto está relacionado a (d) las audiencias y su naturaleza heterogénea ya que, incluso en términos de los medios más tradicionales, la experiencia de cada individuo con los medios de comunicación en general, es única y está conformada por la interacción de todos los puntos anteriores y su propio bagaje personal de experiencias y percepciones pasadas. En este sentido, el autor comenta que mantener una audiencia no es fácil, ya que incluso cuando los productores mediáticos creen conocer qué es

lo que el público quiere o no, es aún muy difícil explicar por qué algunos textos son populares y otros no. Ello, a su vez, es fundamental de cara a la educación mediática, para entender el funcionamiento de las industrias culturales y sus asunciones respecto a los diferentes 'tipos' de audiencia. Más adelante, el autor brinda ejemplos de cómo la educación mediática se relaciona con diferentes temáticas y articula de diversas maneras en aras de brindar a los educandos las capacidades necesarias para un óptimo desarrollo personal y colectivo. Sobre algunas de ellas profundizaremos en las siguientes líneas.

En el mismo texto, Buckingham (2013) diferencia el concepto de 'educación mediática' del de 'alfabetización mediática' indicando que, mientras la 'alfabetización mediática' por definición son todos aquellos conocimientos y habilidades que los educandos han adquirido previamente para llegar a la 'educación mediática', esta última se centra en el desarrollo de un entendimiento crítico y una participación activa, no únicamente a través de los medios, también *sobre los medios*<sup>6</sup>. Respecto a ello, Feodorov y Levitskaya (2015) enfatizan en la inherencia de ambos conceptos, educación y criticidad mediática, indicando que: «[La cultura mediática de la audiencia] es un rasgo común entre la crítica mediática y la educación mediática, porque uno de los objetivos principales de la educación mediática no es solo enseñar a la audiencia técnicas de análisis textual, sino también entender los mecanismos de su construcción y función» (p. 108)<sup>ix</sup>. Buckingham (2013) también agrega que el objetivo final de la educación mediática, dada su tendencia a desarrollar habilidades de análisis y conciencia crítica en los educandos, es *empoderar y liberar* a las nuevas generaciones de los valores e ideologías que los medios imponen, como parte de las estructuras de poder, económicas y políticas, que rigen la mayoría de nuestras sociedades occidentales. En este sentido, algunas décadas atrás, Len Masterman (2005), afirmó que *ser crítico* es la medida en que los estudiantes, valga la redundancia, son críticos en su propio uso y comprensión de los medios de comunicación incluso cuando el maestro no está allí. En este sentido, el objetivo primario más allá de crear conciencia y entendimiento crítico, es la autonomía que proporciona a los educandos (pág. 25). Estas concepciones de la educación mediática como fuente de empoderamiento y autonomía, guarda evidente semejanza con los principios de transformación y liberación postulados por teóricos como Freire (1970) y Kaplún (2002) en el contexto latinoamericano, pese a no poseer un desarrollo histórico conjunto en sus inicios<sup>7</sup>. Este tema, igualmente, se retomará con mayor extensión en los próximos párrafos.

---

<sup>6</sup> No obstante, el mismo autor reconoce más adelante que la utilización de los términos 'alfabetización' y 'educación' son empleados muchas veces como sinónimos debido a que, en lo que respecta a teóricos provenientes principalmente de Norteamérica, sintieron preferencia y popularizaron en mayor medida el primero de los términos (Buckingham, 2013, pág. 35).

<sup>7</sup> Mientras Masterman y Buckingham enmarcan sus estudios pedagógicos en la tradición de los estudios culturales, Freire y Kaplún responden al movimiento de la Pedagogía para la Liberación. El origen de ambas, pese a sus similitudes teóricas en algunos aspectos, es distinto.

Algunas décadas atrás, Morgan (1998) explicó cómo desde finales de la década de los ochenta, la 'alfabetización mediática' fue incorporada como parte del currículo secundario en Ontario, Canadá. Estas políticas educativas fueron potenciadas principalmente desde los Departamentos de Lengua Inglesa, quienes inicialmente agregaron un crédito por año en los últimos grados de escuela básica<sup>8</sup> sobre la enseñanza de medios. Luego, a mitad de la década de los noventa, Ontario atravesó por otra importante modificación en el currículo, a través del cual se incorporaba un documento titulado *Broad-based Technological Education* ('Educación Tecnológica Amplia') por parte del Ministerio de Educación, donde se pretendió empoderar a las escuelas para ofrecer cursos independientes de enseñanza en tecnologías comunicacionales. No obstante, advertía, a casi una década de introducir estas últimas reformas educativas, el Departamento de Lengua Inglesa seguía siendo el sitio de trabajo de la pedagogía mediática en la mayor parte de escuelas. En consecuencia, se realizó un estudio a través de encuestas a los profesores de educación secundaria, en el que se determinó que para muchos este era un campo 'nuevo' y pocos tenían una noción clara de cómo implementarlo en las aulas. En una segunda etapa, se intentó bosquejar el *discurso* de los profesores respecto a la pedagogía mediática. Para ello, es importante entender el concepto de 'discurso' primero.

Un discurso puede ser definido como una «doctrina, ideología, tesis o punto de vista», como la «forma característica de plantear un asunto en un texto» (RAE, 2014). Por su parte, Kincheloe y McLaren (2011) indican que los teóricos críticos no pueden separar la formulación de hegemonía de la producción de ideología. En su texto, indican que «la ideología con respecto a la hegemonía mueve a los investigadores críticos más allá de las explicaciones simplistas de la dominación que han utilizado términos como la *propaganda* para describir la forma en que los medios de comunicación, las producciones políticas, educativas y socioculturales manipulan coactivamente a los ciudadanos para que adopten significados opresivos» (p. 291)<sup>x</sup>. Sobre estas concepciones ideológicas se explorará más a profundidad en la siguiente sección, pero esta cita es relevante porque hace referencia al poder de la propaganda y a la idea popularizada entre la década de los sesenta y setenta respecto a la influencia de los medios sobre las audiencias. En un sentido más académico, el mismo Morgan (1998) explica que el discurso es, asimismo, un conjunto de formas regularizadas, institucionalmente sostenidas de hablar, percibir y actuar en el mundo, como también formas de lenguaje público que se naturalizan pero que, sin embargo, siguen teniendo un valor sociopolítico. Además, el autor cita a Fairclough (1992) para brindarle un tercer enfoque: la práctica discursiva en tanto contribuyente a la reproducción de las relaciones

---

<sup>8</sup> Se trató de estudiantes aproximadamente entre doce y dieciséis años de edad.

sociales, sistemas de conocimiento y creencia, como puede provocar y apoyar también transformaciones sociales delimitadas.

Volviendo a la historia de Morgan (1998), entender los discursos de los profesores era necesario ya que, tanto en el contexto canadiense como en el inglés (Masterman, 2005), existía una preocupación por parte de la pedagogía de los medios de comunicación en tanto las dimensiones ideológicas del discurso de los medios. No obstante, como los mismos investigadores previeron, los profesores no fueron capaces de articular un discurso lo suficientemente elaborado respecto a la educación mediática, como tampoco lograron explicar de manera de qué precisa manera aplicaban esta pedagogía en las aulas. En *The Knowledges of Teacher Education*, Kincheloe (2004) indica que los educadores críticos fundamentan su currículo en la noción de que el mundo socioeducativo ha sido construido por el poder dominante y por lo tanto puede ser reconstruido por la acción humana y la organización política inteligente. Ligado a ello, Morgan (1998) agrega, más adelante en su texto, que el análisis es un arma fundamental de enseñanza en los jóvenes, ya que los empodera y los convierte de un público no-crítico en uno crítico.

El pasaje de Morgan es interesante porque resume las condiciones en las que operaron y operan muchos contextos en el desarrollo de la educación mediática. Buckingham (2013), indica que el análisis mediático crítico continúa siendo influyente en las teorías de educación mediática, en el sentido que proporciona una visión que genuinamente puede hacer sentir empoderado al educando. «Sin embargo, en la práctica, a menudo resulta en una situación en la que sólo una lectura verdaderamente "crítica" es privilegiada en el aula - y que la lectura tiende a ser para el profesor» (p. 109)<sup>xi</sup>. Esta afirmación se volverá a ver constantemente en textos como los de Paulo Freire y los de Mario Kaplún. Textos que retrataron una sociedad distinta de muchas décadas atrás y que, sin embargo, demuestra que las estructuras se mantuvieron a lo largo del tiempo y de los espacios.

Hasta aquí, se sabe que el énfasis en desarrollar habilidades críticas, a través de una *alfabetización* mediática crítica, nace con la necesidad de identificar los discursos hegemónicos a través de los medios, en sus inicios, y se transforma hacia un empoderamiento del estudiante quien, empleando su creatividad y habilidades de análisis crítico a través de los medios y sobre ellos, se convertirá en un ciudadano mejor preparado para vivir a plenitud en los tiempos contemporáneos (Wilson , Grizzle, Tuazon , Akyempong, & Cheung, 2011; Buckingham, 2013). Un segundo punto son las funciones sociales de este criticismo. Según el artículo de Jennings et al. (2006), el empoderamiento es un proceso de acción social que consiste en adquirir control y dominio dentro de los contextos sociales, políticos y económicos en sus vidas, a fin de mejorar la calidad y equidad de vida. Este proceso puede ocurrir en

múltiples niveles, individual o colectivamente. En este sentido, cuando Buckingham (2013) postula que los niños – o jóvenes, dado que no se limita solo a ellos – inevitablemente caen en cuenta de sus perspectivas críticas como parte de su experiencia diaria con los medios de comunicación, hay un empoderamiento de por medio. Desde discusiones sobre sus programas favoritos hasta determinar qué texto cultural es ‘bueno’ o no, son algunos de los ejemplos en los que podemos ver reflejado este hecho. Para Kellner (2003), «el multiculturalismo reconoce que hay muchos constituyentes culturales de la identidad y un estudio cultural crítico indica cómo la cultura proporciona material y recursos para las identidades y cómo los artefactos culturales se apropian y se utilizan para producir identidades individuales en la vida cotidiana» (p. 96)<sup>xii</sup>. Haciendo referencia a estos juicios críticos en base al consumo cultural mediático, Buckingham (2013) indica que «es posible detectar [en los niños británicos de clase media] un intento similar de distanciarse de los ‘otros’ invisibles que se ve implícitamente que consumen el medio de una manera ingenua e inocente y, por lo tanto, potencialmente peligrosa» (p. 108)<sup>xiii</sup>. Esta diferenciación social de los ‘unos’ versus los ‘otros’, los productos de ‘calidad’ o ‘intelectuales’ de lo ‘vulgar’ o ‘común’, son oposiciones frecuentes que se han visto tradicionalmente a lo largo de los estudios de cultura popular. Si bien, se detallará con más exactitud este subtema de los estudios culturales en la siguiente sección, cabe señalar que parte de la teoría postulada por Bourdieu (1984) respecto a la ‘alta estética’ y la ‘estética popular’, que más allá de una función meramente consumista, implicaba una diferenciación a nivel de ‘clases’ sociales. Buckingham (2013) apunta a que existe el riesgo de que ese análisis erudito de la cultura popular se convierta en algo nuevo, una forma más *de moda* de ‘capital cultural’<sup>9</sup> y se desvirtúe el sentido natural de lo que implica una cultura popular. En efecto, esta es una visión un tanto pesimista del análisis crítico en tanto a los textos culturales, uno de los principales pilares sobre los que se articula la presente propuesta de investigación. No obstante, el autor advierte que la educación mediática involucra más que el análisis crítico. La educación mediática debe animar a los estudiantes a reconocer y *comprender la complejidad y la diversidad de sus placeres* en los medios de comunicación. Sobre ello trata el concepto de empoderamiento que el autor plantea reiteradamente a lo largo de su texto y que, para fines de la propuesta actual, es la relación educación mediática y empoderamiento que se pretende adoptar en futuras referencias relacionadas al presente trabajo.

---

<sup>9</sup> Buckingham (2013) indica que ‘capital cultural’ (*cultural capital*) es la nueva forma en cómo las clases medias muestran pretensiosamente su distinción cultural e intelectual, en aras de excluir a quienes se sienten también identificados con esta cultura popular, pero ‘no califican intelectualmente’ para participar (críticamente) en ella.

El tercer punto está relacionado al juego con lenguajes críticos para evitar las limitaciones de la educación mediática, e inicia con una cita leída inicialmente en el texto de R. R. Wright y G. L. Wright (2015) y recientemente recuperada de la fuente original:

«Whovians es el nombre dado para los fans de Dr Who. Con el fin de ser un verdadero Whovian, los entusiastas deben escribir al menos un pedazo de fan fiction de Dr Who, *en el que subvertir la forma de la serie para hacer frente a un tema de actualidad* como las drogas, el desempleo, el abuso infantil o quién ganaría fuera de los Daleks y los Cybermen» (TV Cream, 2008, s.p., cursivas propias)<sup>xiv</sup>

En el campo de la educación mediática y la enseñanza a través de textos culturales, diversos estudios han abordado el papel de la ficción y los textos culturales en el proceso de aprendizaje adulto (Tisdell & Thompson, 2007; Jarvis & Burr, 2010; Brown, 2011; Jarvis, 2012; Wright & Wright, 2015) y no adulto (Buckingham, 2013; Boström & Augustsson, 2016; Schneider, Weinmann, Roth, Knop, & Vorderer, 2016). Según Brown (2011) el poder de las historias descansa en los valores y los compromisos emocionales en los que se basan, afirman o desafían. Así que las historias articulan creencias fuertemente sostenidas sobre lo que valoramos, lo que tememos, lo que nos inspira y lo que nos aliena. En su texto *Narrative Intelligence* ('Inteligencia Narrativa'), Mateas y Sengers (2002) sostienen que somos 'animales narrativos' porque poseemos una capacidad innata de narrar historias, sean estas inventadas o experiencias de vida reales. Del mismo modo, podemos comprender historias narradas por otras personas, relacionando hechos, personajes y acciones, situándolos en el espacio y el tiempo, y percibiendo la relación entre los eventos narrados. Además, los autores agregan que «al contar historias hacemos sentido del mundo. Ordenamos sus acontecimientos y encontramos significado en ellos asimilándolos a narraciones más o menos familiares» (p. 1)<sup>xv</sup>. Volviendo al caso de *Dr. Who*, en relación a la cita inicial, R. R. Wright y G. L. Wright (2015) comentan que, aunque los teóricos difieren en sus interpretaciones de los textos de la serie, la mayoría está de acuerdo en que muchos episodios contienen argumentos y mensajes sociales positivos y paralelos políticos educativos. De modo alternativo, las narrativas distópicas, que funcionan bajo creencias altamente negativas destinadas a interpretar y explorar las consecuencias de las prácticas mal aconsejadas, también intentan reflejar, de modo opuesto, la realidad (Witte & Goodson, 2010). En ambos casos, se trata de mensajes que voluntariamente ya están siendo consumidos y los cuales analizar a través de una orientación especializada, es una gran oportunidad desde el punto de vista de la pedagogía crítica.

Funk, Kellner y Share (2015) explican que la alfabetización mediática crítica es una estrategia importante y vital de incluir en los programas de educación, en el sentido de preparar mejor a los educadores «para guiar a sus estudiantes en la investigación crítica con y sobre las tecnologías de la información y la cultura popular» (p. 2)<sup>xvi</sup>. Ello en razón de que la cultura popular, en sus múltiples formas e influencias, está en todas partes en nuestra sociedad contemporánea e influye sobre quiénes somos y cómo pensamos. En algunas ocasiones, somos consumidores conscientes al elegir un libro, una película o cualquier texto cultural para consumir, pero también podemos ser consumidores no intencionales, por ejemplo, al exponernos diariamente a las diferentes formas de publicidad (Tisdell, 2007). Al respecto, Buckingham (2013) comenta que una de las limitaciones de la perspectiva crítica de la educación mediática es su percepción como actividad 'educacional', que vuelve a los estudiantes más críticos respecto a esta. Por el contrario, en experiencias pasadas del autor con estudiantes en las que la enseñanza a través del uso de publicidad y otros textos similares, dada su corta duración y naturaleza entretenida, se convierte en una técnica ideal para responder las incógnitas sobre el lenguaje mediático, pese a que en su utilización y muy especialmente la manera en cómo esta fue orientada por los educadores, se demostró muchas veces que los estudiantes respondían más a factores como el entretenimiento más que los temas que se estaban representando.

En un estudio realizado por Shneider, Weinmann, Roth, Knop y Vorderer (2016) sobre la utilización de videoclips en línea como técnica de aprendizaje, los investigadores explican la importancia de los estudios sobre entretenimiento en tanto la conformación de experiencias por parte de las audiencias, en el marco de una excitación óptima y un estado afectivo positivo. Basados en estudios previos, los autores afirman que «la motivación para utilizar los medios de entretenimiento cognitiva y emocionalmente más exigentes como clips de películas con fines educativos, juegos serios o películas trágicas puede remontarse al cumplimiento de necesidades más exigentes como la búsqueda de la verdad, el crecimiento personal y la existencia significativa» (p. 476)<sup>xvii</sup>. Además, las experiencias se relacionan a su vez con diferentes tipos de aprendizaje, lo que explican a través de cómo el estado afectivo positivo puede ayudar a codificar y almacenar información, como también podría conducir a un procesamiento más superficial seguido de un menor compromiso en el uso de la información y la búsqueda. Los autores finalmente concluyen en que este tipo de textos culturales pueden ser empleados desde el goce hasta herramientas de aprendizaje.

El aprendizaje a través de las representaciones postuladas en los textos culturales, despierta a su vez los ya mencionados debates en relación a conceptos como la 'ideología' o el

'discurso', que serán abordados en líneas posteriores como parte del desarrollo de la alfabetización mediática crítica, tal como se expone a continuación.

### **Alfabetización mediática y crítica**

Al consultar la definición del término 'alfabetizar', se halló referencia a la acción de «enseñar a alguien a leer y a escribir» (RAE, 2014), mientras su equivalente anglosajón más cercano, el término '*literacy*', refiere a «la habilidad para leer y escribir» y a la «competencia o conocimiento en un área especificada» (OED en línea, 1989)<sup>xviii</sup>. Ambos terminos aluden, por un lado, a un proceso de aprendizaje y, por el otro, a una habilidad ya adquirida por la persona. Paralelamente, el concepto de 'medio de comunicación' es definido como un «instrumento de transmisión pública de información, como emisoras de radio o televisión, periódicos, internet, etc» (RAE, 2014), mientras el concepto '*medium*' refiere «una agencia o medio de hacer algo, un medio por el cual algo se comunica o expresa » (OED online, 1989)<sup>xix</sup>. Se trata del «acceso, análisis, evaluación y creación de medios en una variedad de formas» (Aufderheide & Firestone, s.p., 1993)<sup>xx</sup> que construye una comprensión del papel de los medios de comunicación en la sociedad, así como las habilidades esenciales de investigación y autoexpresión necesarias para los ciudadanos de una democracia (Center of Media Literacy, 2011). Wilson et al. (2011), también la describen como «la capacidad de comprender las funciones de los medios, evaluar cómo se realizan esas funciones y comprometerse racionalmente con los medios de expresión» (p. 18)<sup>xxi</sup>, en un conjunto de relaciones influenciales e interdireccionales entre productores, medios y audiencias dadas en un determinado contexto (Rosenbaum, Beentjes, & Konig, 2008, pp.316-319).

Potter (2014:17-20), además, sugiere tres pilares para la articulación de la alfabetización mediática: (a) el locus personal, que hace referencia, por un lado, a los objetivos que dan forma al procesamiento de información a través la discriminación entre qué es importante y qué no. Y por otro, a las unidades de información obtenidas. En este sentido, cuanto más claros sean estos objetivos, más fuertes serán las unidades de información o conocimiento que poseamos al respecto. Asimismo, el autor agrega que cuanto más conscientes somos de nuestro locus personal, mejores decisiones para formarlo tomamos y, por ende, mejor podemos controlar el proceso de influencia mediático como usuarios. El segundo pilar son (b) las estructuras de conocimiento, un conjunto de información organizada en la memoria que los usuarios construyen elaborando 'piezas' de información en un diseño global. En este sentido, los mensajes mediáticos están compuestos de dos tipos de información: objetiva y social. Los primeros hacen referencia a hechos puntuales como declaraciones, nombres, fechas, definiciones, entre otros datos puntuales de diferentes tipos. La información social, por su parte, está compuesta por todas las creencias aceptadas que no pueden ser

corroboradas por autoridades, como las informaciones objetivas. La convergencia de ambas hacen posible la construcción de las estructuras individuales bien sedimentadas, específicamente en los campos de efectos mediáticos, contenidos mediáticos, industrias mediáticas, mundo real y el individuo mismo, en lo que a alfabetización mediática refiere. Finalmente, el autor hace referencia a (c) las habilidades, en tanto análisis de mensajes mediáticos en elementos significativos y su evaluación, a través de un juicio de valor de estos elementos. Estas son, acorde con el autor, las herramientas básicas para la construcción de conocimiento previamente descrito. Asimismo, sugiere que estas habilidades son como músculos: cuanto más las entrenamos, más fuertes se vuelven; mientras, de lado inverso, sin práctica, estas se vuelven débiles. Más adelante en el texto, el autor menciona que si bien todas las definiciones en relación al concepto apuntan a los mismos criterios, las diferencias existen en el *cómo* hacerlo, reflejado en los métodos cualitativos propuestos por las investigaciones relacionadas a este tema. En este sentido, la alfabetización mediática debe responder a los nuevos desafíos del entorno comunicativo, que requieren constantemente nuevos enfoques creativos y críticos y que, al mismo tiempo, evidencian la necesidad de apropiación de medios por los individuos y la sociedad en conjunto (Pungente, Duncan, & Andersen, 2005).

La adquisición de habilidades de alfabetización per sé existe desde el periodo clásico, con el paso del lenguaje oral al desarrollo de la escritura y la posterior invención de la imprenta, que permitió la amplificación y expansión de la alfabetización (Pérez Tornero, Celot, & Varis, 2007). Sin embargo, no fue sino hasta la Segunda Revolución Industrial – que trajo consigo el desarrollo de medios electrónicos de comunicación masiva – y el fin de la Segunda Guerra Mundial, cuando diferentes iniciativas y movimientos internacionales<sup>10</sup> promovieron los conceptos ‘educación mediática’ y ‘alfabetización mediática’ en la agenda global al plantearse, junto a la necesidad de otras importantes habilidades, como fundamentales al desarrollo individual y de los derechos humanos (UNESCO, 2005). Durante las primeras décadas posteriores al conflicto bélico, se buscó promover una educación básica global con un enfoque predominante en habilidades de lectoescritura dentro de los márgenes del currículo escolar (UNESCO, 1958; Jolls & Wilson, 2014). Desafortunadamente, las pugnas políticas posteriores<sup>11</sup> a la Gran Guerra debilitaron la atención sobre esta iniciativa y, sumado al hecho de que rara vez se ha logrado institucionalizar y sistematizar su enseñanza en los sistemas educativos, solo se pudo mantener el interés en erradicar el analfabetismo pero a través del desarrollo de habilidades autónomas de alfabetización (Chabbott, 2003; Niedrig, 2011; Jolls

---

<sup>10</sup> El liderazgo de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – UNESCO, por sus siglas en inglés –, destaca como principal propulsor de dichas iniciativas.

<sup>11</sup> Los autores hacen referencia principalmente a la Guerra Fría y las tensiones políticas internacionales resultantes de esta.

& Wilson, 2014; Kulnazarova & Ydesen, 2016). Con el paso del tiempo, el interés por parte de la comunidad académica y miembros organizados de la sociedad civil, así como de algunos interesantes casos gubernamentales, legitimaron satisfactoriamente la relevancia de este movimiento a través de diferentes programas alrededor del mundo.

La alfabetización mediática crítica, en la cual se enmarca los límites de la investigación actual, se ha desarrollado como un movimiento<sup>12</sup> que comenzó en la base, como respuesta a la preocupación de educadores, padres de familia y miembros de la sociedad civil quienes, bajo la premisa que los medios juegan un papel relevante en la formación de las generaciones más jóvenes, encontraron necesario que estos pudieran realizar una lectura crítica de los valores representados en los contenidos mediáticos, de tal manera que pudieran ejecutar elecciones sabias y en concordancia con las normas de sociedad (Walkosz, Jolls, & Sund, 2008; Scolari, 2016). Para Buckingham (2013) la alfabetización mediática crítica es un 'tipo' de alfabetización mediática, que varía con la naturaleza social y cultural en la que es aplicada. En un sentido genérico, para el autor, esta implica, por un lado, el análisis, la evaluación y la recepción crítica, como también la posibilidad de hacer formas particulares de acción social en consecuencia, ya que esta habilita a los individuos de *hacer* cosas. Agrega que, si la 'alfabetización' implica *leer* y *escribir*, la alfabetización mediática debe «necessarily entail both the interpretation and the production of media» (pág. 49), ya que tradicionalmente se ha puesto mayor énfasis en realizar análisis críticos con el fin de analizar las 'ideologías ocultas', lo que ha dejado de lado la producción mediática como parte del proceso de enseñanza. Ello compatibiliza con la noción de 'aprendizaje participativo' que «es consistente con el énfasis reciente en la integración de la creatividad estudiantil en el proceso de aprendizaje» (Chen-Chung et al., 2017, p. 1)<sup>xxii</sup>, ya que son co-productores más que consumidores pasivos de contenido (McLoughlin & Lee, 2007, p. 664). No obstante, Buckingham (2013) señala que, pese a existir el esfuerzo por parte de docentes para motivar la producción mediática creativa como parte del proceso de aprendizaje en sus estudiantes, estos usualmente fallan en integrar ambos paradigmas por igual.

Finalmente, como Lin et al. (2013) señalan, el panorama mediático ha cambiado drásticamente en apenas unas cuantas décadas, lo que ha originado varios términos para definir a las nuevas tecnologías, así como a las alfabetizaciones en relación a ellas. Esto ocurre a diario a través *formas culturales* en las que los individuos, principalmente los jóvenes,

---

<sup>12</sup> Algunos autores como Masterman (2010), Jolls & Wilson (2014) o Scolari (2016), lo definen también como 'campo de investigación', 'disciplina', 'teoría' o 'práctica'. La noción de 'movimiento' es proveniente del contexto norteamericano de los años noventa e inicios de la década del 2000, contexto en el que, a través de sus investigaciones, varios autores realizaron notables esfuerzos para concientizar a autoridades e instituciones locales, así como miembros de la sociedad civil, sobre la importancia de introducir este concepto como parte de la educación formal.

interactúan con medios como el internet, los juegos de computadora, los vídeos digitales, los teléfonos móviles y otras tecnologías contemporáneas, los cuales les proveen nuevas maneras de mediación, representación en el mundo y comunicación (Buckingham, 2010). En entendimiento de este proceso, en tanto consumo como producción, es lo que el autor denomina 'alfabetización digital' y, para fines del presente trabajo, se incluye también en lo que respecta al marco de investigación de este trabajo.

## Orígenes

Las primeras nociones de pocas décadas después evolucionaron en el concepto de 'alfabetización mediática' en occidente existen desde la primera mitad del siglo XX, una época marcada por duros regímenes políticos, movimientos ideológicos y expresiones sociales de diversos tipos. En este contexto, grandes teóricos como Antonio Gramsci, Célestín Freinet, Frank Raymond Leavis y Denys Thompson aportan los sedimentos sobre los que se construyeron las nociones culturales y pedagógicas modernas y postmodernas.

Según Corben (1998) y Armstrong (2006), la vida personal de Gramsci estuvo influenciada por una serie de sucesos políticos, culturales y sociales que marcaron su tendencia revolucionaria marxista y le permitieron posicionarse como uno de los principales referentes en tanto a la educación adulta. Respecto a ello, Corben (1998) señala que hay dos conceptos teóricos clave que resumen sus aportes en su concepción educativa de políticas: hegemonía e intelectuales. En lo que respecta a 'hegemonía', Armstrong (2006) sostiene que Gramsci lo utilizó de varias formas: «Lo usó para referirse al liderazgo político; aspectos consensuales del control político; la 'dictadura del proletariado'; la canalización del conflicto de clases en normas aceptadas de la sociedad, como el papel de los sindicatos en la democracia burguesa, que lo neutralizan y ocultan de hecho; y, finalmente, a la internalización de las ideas, creencias y valores burgueses – hasta el punto de que se convierten en 'sentido común' y nos impiden pensar en alternativas» (p. 255)<sup>xxiii</sup>. Su idea de hegemonía, no obstante, no era determinista en la opinión de ambos autores. El concepto se enmarcaba en la idea de un proceso transformativo. En *Selections from Prison Notebooks*, Gramsci (1992) hablaba de no reemplazar un régimen opresor por otro, sino más bien de reemplazar las estructuras a través de una transición revolucionaria. En este sentido, Corben (1998) señala también la importancia que el teórico le atribuía a la construcción de alianzas entre clases y la construcción de formas revolucionarias alternativas de organización donde el consentimiento sea dado a partir de las grandes masas y no de las minoritarias élites. Además, la autora explica que, en la concepción de Gramsci, es esta hegemonía del grupo dominante fundamental la que permeabiliza todos los aspectos de la sociedad civil, incluida la educación. Al respecto, Armstrong (2006) indica que la idea de Gramsci no era de destruir esta

hegemonía sino transformarla gradualmente hacia la superación de la opresión consciente y generalizadamente. Por otro lado, respecto a su concepto al concepto de 'intelectuales', Armstrong (2006) señala que el autor hacía una diferenciación entre 'intelectuales tradicionales' e 'intelectuales orgánicos'. En este sentido, los primeros representaban una continuidad histórica marcada por cambios radicales y complejos, así como formas políticas. Mientras, los 'intelectuales orgánicos' emergen con la conformación de nuevas clases económicas. En este sentido, Gramsci considera que las clases proletarias deben desarrollar sus propios intelectuales orgánicos, en aras de generar una autoconciencia crítica en las masas para permitirles derrocar el orden existente (Corben, 1998; Armstrong, 2006).

Como se verá más adelante, los postulados de Gramsci influyeron en las investigaciones de muchos teóricos posteriores, especialmente de lado de los estudios culturales. Sus nociones de masas como clases oprimidas por las élites hegemónicas son temas que se verán repetitivamente, principalmente en lo que respecta a las definiciones de cultura popular. No obstante, en este marco, destaca la idea de conformación de una 'consciencia crítica' por parte de las clases populares, con el fin de cambiar las estructuras opresoras.

En el caso de Freinet, su experiencia como profesor en una escuela rural en Francia lo llevó a poner en práctica el posteriormente difundido concepto de 'educación popular'. Tras una larga búsqueda por motivar el aprendizaje de sus alumnos en una ciudad social y económicamente marginada en un, además, ya depresivo contexto de postguerra, decidió comprar una imprenta manual de bajo costo. Esta imprenta fue implementada en el aula para la realización de un periódico escolar, más que como una actividad extracurricular, como eje central de todo el proceso educativo en la escuela (Kaplún, 2002). «La acción pedagógica puesta en práctica a través de la imprenta escolar permitió transformar los métodos memorísticos y mecánicos basados en la transmisión de contenidos por otros más acordes a la vida y la curiosidad de los educandos» (Barbas, 2012, p. 158), a la vez que «aprendían realmente a redactar para expresar sus ideas, a estudiar e investigar de verdad porque ahora tenían una motivación y un estímulo para hacerlo: ese conocimiento que producían [era] para publicarlo, comunicarlo, compartirlo: con los compañeros, con los padres, con los vecinos del pueblo» (Kaplún, 2002, pp. 201-202). Lo más relevante de la historia de Freinet, es el impacto en cadena que tuvo: tan pronto como otros profesores se enteraron, contactaron con él y pronto se estableció un intercambio de periódicos escolares, una red de corresponsales y un diálogo a la distancia con otras escuelas ubicadas en diferentes regiones periféricas de Francia (Freinet, 1974; Kaplún, 2002). Lo elogiado de este modelo, con modificaciones y actualizaciones de por medio, es que aun se mantiene vigente en varios colegios de Francia y alrededor del mundo (Barbas, 2012).

Masterman (2005), por su parte, defiende la teoría que las primeras concepciones de alfabetización mediática se remontan al Reino Unido, con el manifiesto de Leavis y Thompson (1933) sobre la formación de la consciencia crítica: *Culture and Environment*. Este libro fue un compendio entre ejercicios de clase, extractos periodísticos, ficción popular y publicidad, cuyo objetivo final era preservar la cultura<sup>13</sup> (1998). En este sentido, los autores partían de la idea que los medios de comunicación masivos muchas veces transgiversaban estas representaciones culturales, representando un 'riesgo' para las generaciones en formación. Masterman (2005) describe la visión educativa de los autores como un proceso de 'inoculación' en contra del ambiente 'anti-cultural' y la 'cultura' creada en base a máquinas, a través de la promoción de una consciencia crítica en los estudiantes y la enseñanza de una discriminación entre textos culturales, de la mano de la educación formal. Pese a representar ideas opuestas en comparación a teóricos culturalistas posteriores, quienes revalorizaron la concepción de cultura popular, tanto Masterman (2005) como Buckingham (1998) coinciden que sus aportes influenciaron poderosamente en la enseñanza formal por varias décadas posteriores e, incluso, Masterman (2005) señala que en la actualidad, muchos valoran sus aportes positivamente en el sentido de las técnicas de enseñanza mediática que ambos autores promovieron a partir de su texto.

### **Precursores del siglo XX**

A partir de la segunda mitad del siglo, Aparici (2010) indica que «casi de manera simultánea y sin conexión entre sí» (p. 6) el concepto de 'alfabetización mediática' fue desarrollado desde diferentes perspectivas y en diferentes contextos alrededor del mundo. Esto fue hasta aproximadamente la década del setenta, cuando comenzaron a surgir organizaciones civiles enfocadas en los medios, sus lenguajes, representaciones y textos, como también y en consecuencia, la reflexión crítica y participación por parte de la audiencia de mano de la educación formal y no formal.

En este contexto, aparece Paulo Freire, teórico que introdujo el concepto de 'pedagogía para la liberación' a inicios de la década de los sesenta, como censura al sistema educativo vertical y opresor, ampliamente difundido en varios países de la región por aquella época (Aparici, 2010). En su ensayo, *Pedagogía del Oprimido*, introduce el concepto de 'educación bancaria', la cual describe como «un acto de depositar en el cual los educandos son los depositarios y el educador quien deposita» (Freire, 1970, p. 78), reforzando la subordinación del educando, al no promover en él una consciencia crítica con la cual evaluar el mundo que lo rodea. Para contrarrestar esta estructura social inequitativa, Freire (1970) concibe a la alfabetización

---

<sup>13</sup> Según Buckingham (1993), estos autores relacionaban la cultura con sus formas más tradicionales, a través de la herencia literaria, la lengua, los valores y las concepciones de nación.

crítica como un medio para empoderar a las poblaciones menos favorecidas, a fin de poder equilibrar las desigualdades y poder construir una sociedad más justa que enmiende los problemas causados por los abusos de poder. Esta noción de 'empoderamiento' hacia una mejor calidad de vida de Freire guarda estrecha relación con las postulaciones de los teóricos más contemporáneos, como las teorías ya expuestas de Buckingham (2013). La propuesta de Freire (1970) trata de un modelo dialógico que involucra la interacción de estudiantes y educadores, y la apropiación de estos en torno a un recurso comunicativo con el fin de transformar el proceso de enseñanza-aprendizaje hacia una perspectiva transformativa de los beneficiarios. Según su teoría, en el concepto de 'dialogicidad', la comunicación va más allá de un simple intercambio de ideas o mensajes, es más una problematización puesta en discusión por los individuos sobre su propia realidad. Al respecto, el autor indica que:

«Si el sujeto "A" no puede tener en el objeto, el término de su pensamiento, sino que éste es la mediación entre él y "B", en comunicación, no puede igualmente, transformar al sujeto "B" en incidencia depositaria del contenido del objeto, sobre el cual piensa. Si así fuese –y cuando así es– no habría, ni hay comunicación. Simplemente, un sujeto estaría (o está) transformando, al otro, en paciente de sus comunicados. La comunicación implica una reciprocidad, que no puede romperse. No es posible, por lo tanto, comprender el pensamiento, fuera de su doble función: cognoscitiva y comunicativa. Esta función, a su vez, no es la mera extensión del contenido significativo del significado, objeto del pensar y del conocer» (Freire, 1984, p. 75).

Para Freire, el diálogo proporciona el vínculo entre las formas orales y alfabetizadas de interpretación, comprensión y transformación del mundo.

Además, enfatiza en la propiedad de 'horizontalidad' entre las partes durante el proceso de diálogo, pues solo en esta igualdad de condiciones es que las posiciones críticas de ambos lados pueden ser escuchadas, comprendidas y llegar a un entendimiento conjunto de las mismas. Esta premisa hace un paralelo con las características de 'democratización' planteadas como parte de la cultura participativa en la actualidad. Si bien Freire estuvo lejos de ver la gran implosión de los nuevos medios y las nuevas tecnologías que posibilitan esta 'horizontalidad' entre usuarios prosumidores en el nuevo ambiente mediático – más allá de hegemonías políticas y económicas –, sus aportes respaldarían los debates más contemporáneos en tanto promover la educación a través de estos nuevos espacios. Finalmente, las habilidades de lectoescritura, para Freire, son partes interconectadas de un proceso de aprendizaje activo y de transformación social. Es la autoexpresión de los individuos aquello que da sentido a sus vidas, las cuales son formadas, creadas y condicionadas por el mundo en el que habitan (Freire, 1970; Corben, 1998)

Otro importante teórico en la evolución del concepto fue Marshal McLuhan. Entre sus grandes aportes, destaca su acertada aproximación al proceso de globalización actual (Thoman & Jolls, 2005) que sirvió como base para muchos estudios posteriores en dicha materia, en el que el campo de la educación mediática se vio también beneficiado (Fedorov, 2008). En su texto *The Medium is the Message*, postula que la forma a través de la cual se transmite un mensaje es tan importante como el contenido del mensaje en sí mismo, ya que cada medio tiene un lenguaje propio y, aun si se comunica un mismo suceso, supondrá diferentes impactos en los receptores (McLuhan, 1964). Esta premisa refleja dos de los paradigmas de la educación mediática planteados desde la teoría de Buckingham (2013) al inicio de la sección. Además, el autor también postula que los medios no son meras invenciones para transmitir información, sino canales a través de los cuales las personas se re-conciben a sí mismas, lo que hace un paralelo con las concepciones de 'identidad' contemporáneas, planteadas desde los estudios mediáticos y los estudios culturales. Como se abordará a mayor detalle en los párrafos siguientes, a través de conceptos como *La Aldea Global* y la teoría de la *Ecología de los Medios* McLuhan introdujo la premisa que los nuevos medios comenzarían a actuar como *extensiones* de nosotros mismos, ya que darían forma a nuestras concepciones y comportamientos, así como el impacto que estos tienen en la sociedad (McLuhan, 1994; Postman, 2000; Thoman & Jolls, 2005; Scolari C. A., 2015b)

En 1977, McLuhan en coautoría con Kathryn Hutcheon y Eric McLuhan publican el libro *The City as Classroom: Understanding Language and Media*. Este texto ofrece una propuesta de currícula escolar basada en técnicas experienciales que promueven la investigación en tanto a la relación de los medios de comunicación y la cultura (Kellner & Share, 2007; Kellner & Share, 2009). No obstante, a diferencia de los modelos contemporáneos de educación mediática que prevalecieron a ese periodo, la propuesta de currículo no promueve la comprensión de las estructuras hegemónicas y las relaciones poder, a través de la comprensión crítica de sus discursos en los mensajes de los medios de comunicación (Kellner & Share, 2007), entre otras críticas que lo desestimaron como un documento base en esta línea de investigación. En un estudio reciente, Manson (2016) retoma el texto planteado por McLuhan y sostiene que muchas de sus postulaciones son de relevancia en la actualidad, ya que ofrecen oportunidades para los estudiantes, en tanto participantes activos de los medios, para la comprensión de las repercusiones psicológicas y sociales de estos a través de sus experiencias cotidianas. En su artículo, el autor afirma que el texto «ofrece maneras para que los estudiantes consideren explícitamente la gramática única de varias formas de medios, al mismo tiempo que también tienen estudiantes comparativamente explorar una multitud de entornos mediados, incluyendo pero no limitado a aquellos que involucran tecnologías de medios de comunicación» (Manson, 2016, p. 94)<sup>xxiv</sup>. Este complejo abordaje, permitiría

formular nuevas maneras de relacionarnos con los medios en la actualidad, de cara a los espacios educativos como en la sociedad en general.

Del lado de los estudios semióticos y culturales, Umberto Eco (1986) alienta la idea de lectura y comprensión crítica al señalar la necesidad de ‘resistir’ a los efectos de ciertos contenidos perjudiciales presentes en los medios de comunicación. En su ensayo, *Travels in hyper reality*, indica:

«Pero las escuelas (y la sociedad, y no sólo los jóvenes) deben aprender nuevas instrucciones sobre cómo reaccionar ante los medios de masas [...], fuimos todos (quizás acertadamente) víctimas de un modelo de los medios de comunicación basado en el de la relación con la autoridad: un transmisor centralizado, con planes políticos y pedagógicos precisos, controlados por la autoridad (económica o política), los mensajes enviados a través de canales tecnológicos reconocibles (ondas, cables, dispositivos identificables como pantalla, ya sea cine o televisión, radio, página de revistas) A las direcciones, víctimas del adoctrinamiento ideológico. Sólo tendríamos que enseñar a los destinatarios a "leer" los mensajes para criticarlos y tal vez alcanzaríamos la edad de libertad intelectual, o conciencia crítica» (p. 148)<sup>xxv</sup>.

Para el autor, los medios de comunicación son más que simplemente instrumentos de enseñanza o herramientas de aprendizaje. Por el contrario, la educación *sobre* los medios de comunicación es un requisito previo e indispensable para un entendimiento y posterior educación a través de los medios (Eco, 1986). En un texto posterior, agrega que «una educación orientada a la crítica tiene que reconocer que la televisión existe y es la principal fuente de educación para adultos y jóvenes. Pero una educación orientada a la crítica tiene que hacer que los maestros usen la televisión bruta como una pieza del mundo de la misma manera que usan el tiempo, las estaciones, las flores, el paisaje para hablar de fenómenos naturales» (Eco, 1993, p. 107)<sup>xxvi</sup>.

A consideración de Scolari (2016b), es esta la filosofía que caracteriza al periodo: instruir a las personas, con especial énfasis en los niños, a decifrar los discursos hegemónicos enviados a través de los medios. Al respecto, Hall y Whannel (1964) afirman que no se trata de una lucha contra los nuevos medios de comunicación, sino de un conflicto al interior de estos medios, en su contenido: la ‘lucha’ es entre lo que, en términos de calidad, es ‘bueno’ y vale la pena y lo que es malo. La preocupación de los autores en relación a empoderar a los individuos a través estas distinciones es la dificultad en la tarea en sí misma, motivo por el cual desarrollaron un modelo crítico par el manejo, problemas de valor y evaluación en todo lo referente a la cultura popular (p. 15). El objetivo fue reemplazar las ‘generalizaciones

engañosas' (*'misleading generalizations'*) de las concepciones negativas anteriores en torno a la cultura popular para así facilitar el discernimiento en una gama de textos parte de la misma. Ello no excluye la idea generalizada de la calidad en la 'alta cultura', solo adiciona la idea de poder hallar también calidad en la cultura popular. Así, en lugar de estar victimizando a la audiencia en relación a la cultura popular, «deberíamos estar tratando de formar una audiencia más exigente» (p. 35)<sup>xxvii</sup>.

Los autores también proponen métodos críticos particulares, como la aplicación de la 'crítica práctica' (*'practical criticism'*) a las artes populares a través de actividades como prestar atención detallada al uso verbal, al diálogo y a la estructura de las imágenes pictóricas, así como la forma en que éstas se sitúan en la narrativa o en otros contextos como un medio para abordar el tipo de integridad que muestra el artista creador y el tipo de visión que ofrece en el mundo de la experiencia que está manejando artísticamente (Hall & Whannel, 1964). Este método se diferencia de la mayoría de los análisis de contenido porque tanto las partes y relaciones de la estructura artística que llaman la atención, son dictadas por el propio texto en el caso de los últimos y no por el crítico externo.

Ligado a lo anterior, algunos años después, en *Encoding/decoding*, Hall (2009), clasifica tres posibles lecturas en la recepción de textos mediáticos por parte de las audiencias, según: (a) la preferente, al decodificar el mensaje de acuerdo con la significación hegemónica; (b) la negociada, a través de la composición de una aceptación del marco sugerido por el código hegemónico, pero con discrepancias en la formulación particular; y (c) la opositora, al reconocer los códigos hegemónicos por parte de la audiencia, pero emplear un marco interpretativo distinto.

## **Evolución del concepto**

Mientras las décadas del sesenta y setenta estuvieron caracterizadas por el análisis de las ideologías ocultas en los mensajes mediáticos, a partir de la década del ochenta, el enfoque académico cambió hacia el estudio de las audiencias para estos textos y, ya entrados los noventa, en la decodificación de significados que estas audiencias realizan de los textos en relación a las situaciones y posicionamientos bajo los cuales se emiten. Estas dos últimas décadas, además, se caracterizaron por el gran incremento de la literatura de investigación sobre alfabetización mediática crítica, tanto en términos de cantidad como en la diversificación de los temas investigados (Alvermann & Hagood, 2000, p. 194). No obstante, fue esta también una época marcada aún por resistencias proteccionistas y poco involucramiento por parte de las autoridades encargadas de la educación formal, foco principal de aplicación hasta ese momento en lo que respecta a la alfabetización mediática crítica.

Al consultar las entrevistas transcritas *Voices of Media Literacy*<sup>14</sup>, se advirtió que muchos pioneros norteamericanos operaron en un tiempo donde la opinión general respecto a los medios y sus efectos era, por decir lo menos, conservadora. En su entrevista, Duncan (2010) indica: «Entonces, tienes en los Estados Unidos, y en cierta medida en Canadá, gente que pensaba que los medios de comunicación eran malos, y no fue fácil para ti venir y proclamar sus beneficios porque estábamos, en cierto sentido, ya muertos en acción antes de que realmente se pusiera en marcha. Así que esa visión negativa de los medios de comunicación era algo que queríamos evitar. No significa que no nos preocupara ... esas cosas [que] no son muy saludables, pero tener las cosas negativas que conducen todo un programa de alfabetización mediática fue muy desafortunado» (p. 5)<sup>xxviii</sup>. El desafío para estos investigadores, consistió en demostrar a los actores sociales involucrados los beneficios, en términos de desarrollo integral, de educar sobre los medios a través de un programa de alfabetización mediática crítica desde la infancia. En paralelo, el panorama en el Reino Unido no fue mucho más favorable, al tener que lidiar con la arraigada tradición basada en los aportes de Leavis y Thompson (1933). Masterman (2010) luego revelaría que fue este punto de vista, basado en la ‘discriminación’ de textos mediáticos culturales, su principal impulso en iniciar sus investigaciones sobre la heterogeneidad de la televisión.

Fueron precisamente los aportes de Duncan y Masterman a finales de la década de los ochenta, los que proporcionaron al concepto de alfabetización mediática crítica las dimensiones base por cómo se lo conoce hasta en la actualidad (Jolls & Wilson, 2014). En *Teaching the Media*, Masterman (2005) introduce el concepto de ‘autonomía crítica’, el cual plantea como algo más que la consciencia y comprensión crítica, características atribuidas, hasta ese momento, a la concepción de la educación mediática. La autonomía crítica surge como una crítica misma a algunos planteamientos postulados sobre cómo debería conducirse la educación mediática en las aulas. El autor indica que la educación mediática no debe consistir en incentivar a los alumnos a reproducir fielmente las posturas críticas de los educadores, como tampoco consiste *únicamente* en alentar los puntos de vista críticos de los alumnos en clase. En realidad, «la tarea realmente importante y difícil del profesor de medios es desarrollar en los alumnos suficiente autoestima y madurez crítica para poder aplicar juicios críticos a los textos de los medios que encontrarán en el futuro. La prueba ácida de cualquier programa de educación mediática es la medida en que los alumnos son críticos

---

<sup>14</sup> *Voices of Media Literacy* es una colección de entrevistas realizadas desde el 2010 a los pioneros de la alfabetización mediática que estaban activos en el campo antes de la década de los noventa. Dicha colección pertenece a el *Center for Media Literacy* (‘Centro para la Alfabetización Mediática’), una organización educativa dedicada a promover y apoyar la educación mediática a nivel internacional cuyo fin es desarrollar en los ciudadanos habilidades de producción de medios y de pensamiento crítico para un ejercicio pleno de sus libertades.

en su propio uso y comprensión de los medios cuando el maestro no está allí» (pp. 24-25, cursivas propias)<sup>xxix</sup>.

Por su parte, uno de los grandes aportes de Duncan (1989), fue desarrollar los 'conceptos clave' que proporcionaron una base teórica para todas las actividades de alfabetización mediática crítica desarrollada desde la educación formal en la provincia de Ontario, Canadá. Fueron, de hecho, estos mismos conceptos los que facilitaron y formaron parte la primera reforma curricular mediática planteada en la previamente citada historia de Morgan (1998). Los conceptos, aún vigentes en la normativa, responden a los siguientes fundamentos: (a) todos los medios son construcciones, es decir, han sido manipulados de tal manera que nos están mostrando una parte de un todo; (b) los medios construyen la realidad, atribuyen una valorización de *verdad* a su punto de vista; (c) las audiencias negocian el significado de los medios, ya que la experiencia entre un individuo y otro, incluso con el mismo medio y/o contenido, jamás será interpretada igual; (d) los mensajes de los medios tienen implicaciones comerciales, pues pertenecen a organizaciones lucrativas y están operando en un mercado; (e) los mensajes multimedia contienen mensajes ideológicos y de valor; (f) los mensajes de los medios contienen implicaciones sociales y políticas; (g) la forma y el contenido están estrechamente relacionados en los mensajes de los medios de comunicación; (h) cada medio tiene una forma estética única (Pungente J. J., s.f.)

Apenas unos años después de la publicación de estos conceptos clave, la fundadora del Centro para la Alfabetización Mediática y de la Asociación Nacional para la Educación en Alfabetización de Medios en Estados Unidos, Elizabeth Thoman, parte de las ideas propuestas por sus pares en Canadá y el Reino Unido, para proponer cinco nuevas dimensiones para entender el concepto de alfabetización mediática: (a) todos los medios se construyen, en el sentido que todo lo que experimentamos a través de los medios fue seleccionado por una o varias personas, pero no somos conscientes de aquello que se 'descartó' del mensaje comunicacional; (b) los mensajes mediáticos son construídos usando un lenguaje creativo con sus propias reglas, donde cada componente contribuye a brindar un determinado significado; (c) diferentes personas experimentan el mismo mensaje mediático de manera diferente, ya que cada individuo parte de experiencias y antecedentes distintos para decodificar el contenido propuesto; (d) los medios están impulsados principalmente por un afán de lucro; (e) los medios incorporan valores y puntos de vista, debido a que son construídos, priorizan la historia que unas minorías de poder quieren contar al público (Thoman, 1999). Al igual que el caso canadiense, estas cinco dimensiones se mantienen vigentes en la actualidad como parte de la propuesta curricular promovida por ambas organizaciones (Center for Media Literacy, 2017).

Fue este un periodo de transformación en el que no es de extrañar que uno de los sucesos que más lo caracterizara, fuera la demanda<sup>15</sup> de los círculos académicos por integrar sistematizaciones en tanto a la promoción y la enseñanza de la alfabetización mediática crítica. En su artículo, *The seven great debates in the media literacy movement*, publicado a finales de la década de los noventa, Hobbs (1998) señala que, junto a la popularización del concepto 'alfabetización mediática', surgieron distintos debates por parte de la comunidad académica en relación a *por qué* y *cómo* enseñarla. La autora recoge y expone los grandes debates que surgieron en el contexto norteamericano principalmente por parte de la comunidad educativa, sintetizados en siete puntos. El primer gran debate intenta responder a la pregunta *¿Debe la alfabetización mediática tratar de proteger a los niños y jóvenes de las influencias negativas de los medios?* Al respecto, indica que la postura que justifica la alfabetización mediática enfatiza en el poder de esta para reducir el impacto negativo de los medios sobre la juventud, especialmente entre aquellos que *no* trabajan en la escuela. Así, esta posición transmite, en su retórica, a los padres de familia y a la comunidad en general la importancia de la alfabetización mediática *en* las escuelas también. La oposición, por su parte, indica que este enfoque generalmente organiza sus técnicas de enseñanza alrededor de contenidos en temas como violencia, materialismo, cultura de riesgo, entre otros, que podrían poner en riesgo las percepciones de los jóvenes. Se trata de un enfrentamiento 'proteger a los niños' versus el 'ponerlos en riesgo'. El siguiente debate responde a la pregunta *¿Debe la producción de medios ser una característica esencial de la alfabetización mediática?* Por un lado, estaban aquellos que opinaban que los jóvenes no serían capaces de desarrollar un criterio crítico hasta que no hayan pasado por la experiencia de producir a través de los medios, a través de actividades como hacer fotografías, organizar y planificar ideas a en guiones, diseñar sus propias páginas web, entre otras afines. Esto parte de la idea que el término 'alfabetizar' implica 'leer' y 'escribir' en los medios, y los educadores podían provechar esta parte del proceso de aprendizaje, sea como un modo de evaluación o para ayudar a los profesores a mejorar la calidad de su enseñanza. En contra de ello, otros educadores indican que la enseñanza de la producción de medios de comunicación a los niños o jóvenes es un tipo de educación vocacional falsa que atrae a los estudiantes con la afirmación de aprender 'habilidades laborales' cuando en realidad los estudiantes se distraen de aprender las habilidades culturalmente valoradas de lectura y escritura en los medios. Es decir, que los estudiantes simplemente se dequen a simular la praxis profesional en lugar de ahondar o, incluso, perder una perspectiva más crítica y analítica de los medios. El tercer debate

---

<sup>15</sup> De las publicaciones revisadas entre la década del noventa e inicios de la década del 2000, una de las constantes que caracteriza a autores como Hobbs, Kellner, Share, Thorner, Thompson y otros teóricos, principalmente norteamericanos, fue su insistencia en los beneficios de la alfabetización mediática crítica y la necesidad de incorporarla como parte del currículo formal local.

cuestiona si *debe la alfabetización mediática centrarse en los textos culturales populares*. Por un lado, estaban los que argumentaban que al utilizar textos provenientes de la cultura popular, ofrecen la posibilidad de combinar análisis con diferentes enfoques – históricos, sociales e ideológicos – a la vez que les permiten a los profesores ir más allá de los métodos de enseñanza y asignaturas tradicionales. En su opinión, los estudiantes deben explotar habilidades en relación a textos que formen parte de su experiencia habitual. La oposición, como es de esperarse, venían de los sectores pedagógicos más conservadores, quienes se resistían a priorizar este tipo de contenidos en las aulas antes de un libro de literatura clásica, por dar un ejemplo. En este punto se puede ver la convergencia de los métodos de enseñanza más tradicionales versus los que, en esa época, eran considerados progresistas. El cuarto gran debate se estructura sobre la pregunta: *¿Debe la alfabetización mediática tener una agenda política e ideológica más explícita?* Al respecto, la primera posición afirma que la alfabetización mediática puede servir como un medio para lograr una serie de fines políticos progresistas, como alterar las rígidas prácticas institucionales de las escuelas públicas, detener el uso de medios patrocinados comercialmente en las escuelas – para una mayor defensa de la televisión pública, el acceso local o las artes mediáticas alternativas –, para promover cambios sociales basados en problemáticas reales desde la perspectiva de los estudiantes o para hacer cambios en la radiodifusión y la regulación por cable con respecto a la propiedad de los medios de comunicación. En contraposición, la autora ubica a la forma en que se enseñan los estudios de medios en muchas universidades, en donde indica que hay una ideología obvia que subyace a la enseñanza de los estudiantes a cuestionar la autoridad textual y utilizar el razonamiento para tomar decisiones autónomas. El quinto debate responde a la pregunta: *¿Debe centrarse la alfabetización mediática en los entornos educativos escolares de K-12?* Mientras la posición de la mayoría de intelectuales de la época era la de integrarlo como parte del currículo de la escuela pública y desde el hogar, dados sus grandes beneficios, la oposición en este caso afirma que estos programas de enseñanza mediática ignoran la realidad de las culturas escolares existentes, motivo por el cual no son tan respaldados por una parte de la comunidad educativa. Respecto a esta última, la autora destaca el ‘silencio’ respecto a su misión sobre la importancia de la enseñanza del papel de los medios en la actualidad. El sexto debate, *¿Se debe enseñar la alfabetización mediática como una materia especializada o integrarse en el contexto de los sujetos existentes?*, la autora indica que aquellos que proponen la visión de los conceptos de alfabetización mediática como transversales e integradores señalan tanto la importancia de usar los textos como objetos de investigación, como el valor del análisis de medios y las actividades de producción como oportunidades multidimensionales para examinar conexiones ricas entre disciplinas y áreas temáticas. Este enfoque, a su vez, se sustenta en que todos los estudiantes puedan estar expuestos a las actividades de producción y análisis de los medios de

comunicación. Por otro lado, los que abogan por que la alfabetización mediática se enseñe como un tema independiente, consideran a esta posición más como una opción pragmática y que riesgo radicaría en la poca preparación de los docentes de otras asignaturas, ya que estiman que tan solo un mínimo porcentaje lograría articular una metodología correcta en los estudiantes. Finalmente, el séptimo debate tiene que ver con que si, *¿Deben (o no) las iniciativas de alfabetización de los medios ser apoyadas financieramente por las organizaciones de medios?* La primera posición parte del punto de vista que las organizaciones de los medios tienen la responsabilidad social de ayudar a sus propios consumidores a desarrollar un pensamiento crítico sobre su producción como una habilidad, además de contribuir al desarrollo de herramientas al alcance de los educadores, con el fin de nivelar la inequidad en términos de calidad de enseñanza mediática en las escuelas. Los opositores, por su parte, sostienen esto podría conllevar a que la industria de los medios se aproveche de los educadores financiados a través de los materiales entregados o para servir a sus propios objetivos, a través del apoyo al movimiento de alfabetización mediática para que la crítica a ellos sea más 'blanda' (pp. 18-26). Estos debates exponen el escenario activo sobre el que se configuró el desarrollo de la educación mediática crítica por aquellos años<sup>16</sup>, lo que permitió avances, desde cada posición, que posteriormente derivaron en los consensos logrados hasta la actualidad.

En un trabajo posterior, Kellner y Share (2005) sopesan algunos de los avances obtenidos en el contexto estadounidense. Entre ellos, destaca, por un lado, el fortalecimiento de las dos organizaciones líderes en términos de alfabetización mediática, así como la conformación de docenas de nuevas organizaciones en Estados Unidos. Relacionado a ello, mencionan que el concepto fue mencionado en los estándares educacionales de alrededor de cincuenta estados en el país. No obstante, pese al avance en términos de posicionamiento e interés por parte de la comunidad, también destacan el hecho de que muy pocos programas de formación docente han sido instaurados a la fecha de publicación de su artículo. Finalmente, resulta sintética la siguiente cita adoptada del mismo texto, en la que indican:

«La enseñanza de la alfabetización mediática crítica implica la ocupación de un sitio por encima de la dicotomía de fandom y censura. Uno puede enseñar cómo la cultura de los medios de comunicación proporciona declaraciones significativas o ideas sobre el mundo social, potenciando las visiones de género, raza y clase o complejas estructuras estéticas y prácticas, con lo que un giro positivo en cómo puede proporcionar contribuciones significativas a la educación. Sin embargo, también

---

<sup>16</sup> Principalmente haciendo referencia al contexto estadounidense, aunque en algunos puntos, se hizo equivalencia con contextos como Canadá y el Reino Unido.

debemos indicar cómo la cultura de los medios de comunicación puede promover el sexismo, el racismo, el etnocentrismo, la homofobia y otras formas de prejuicio, así como la desinformación, las ideologías problemáticas y los valores cuestionables, promoviendo un enfoque dialéctico de los medios de comunicación» (p. 375)<sup>xxx</sup>

## **Pedagogía**

Lejos del contexto anglosajón, Kaplún (2002) retoma la teoría planteada inicialmente por Díaz Bordenave (1976) y la explora al ahondar en las tres diferentes formas de entender la comunicación en los modelos educativos: aquellos cuyo énfasis se centra: (a) en los contenidos, a través de la transmisión de conocimientos y valores de una minoría instruida a masas carentes de conocimiento; (b) en los efectos, a través de la modelación del comportamiento de las masas con objetivos previamente establecidos; o (c) el proceso, enfatizando en la interacción dialéctica de un grupo de personas y su realidad hacia la transformación de las primeras (pp. 16-17). Los dos primeros modelos corresponden al tipo 'exógeno', en los que la educación es vista como objeto de la comunicación, mientras el último corresponde a un modelo 'endógeno', donde el educando es el sujeto de la comunicación y es sobre él en quien se desarrolla la mecánica educativa-comunicacional. En base a este último modelo educativo, es sobre el cual se enmarcan los límites de la propuesta de investigación actual, el cual define como «un proceso de acción-reflexión-acción que él [el individuo, el educando] hace desde su realidad, desde su experiencia, desde su práctica social, junto con los demás» (p. 45). Del mismo modo que Freire (1970), Kaplún (2002) también describe críticamente la relación entre educador y educando como una relación emisor y receptor y alimenta parte de su teoría con conceptos previamente planteados por Freire. Su propuesta se basa en que la relación entre educador y educando debe articularse en el acompañamiento del otro, para estimular el proceso de análisis y reflexión, para aprender junto al otro y *sobre* el otro. En este sentido, propuso un aprendizaje activo autogestión basado en la participación en todos los niveles y campos, que persiga el objetivo «que el sujeto piense y que ese pensar lo lleve a transformar su realidad» (p. 48). Además, toma el concepto de 'emirec' –como resultado de la fusión de los términos 'emisor' y 'receptor' – planteado por el canadiense Jean Cloutier (1975) y agrega: «no más emisores y receptores, sino *emirecs*; no más locutores y oyentes, sino interlocutores» (Kaplún, 2002, p. 59), con el fin de un modelo en donde el ciclo de mensajes intercambiados sea bidireccional y permanente.

Sin embargo, pese a promover fuertemente aspectos como la participación, el aprendizaje activo y la autoexpresión o producción –características que son parte de la cultura participativa en línea, como se verá en los siguientes párrafos –, Kaplún (2002) se opone duramente a los métodos de educación a distancia. En su mismo texto, añade: «Si se examinan estos sistemas

del así llamado 'autoaprendizaje' desde los parámetros de la comunicación, se podrá advertir que en éstos el educando no necesita —ni los sistemas le brindan oportunidad alguna de ello— ejercer y ejercitar su propia expresión. La educación individualizada que de hecho se imparte actualmente en la mayor parte de los centros de enseñanza presencial y de pleno derecho en los programas a distancia, prescinde —porque no le asigna valor— de la expresión del estudiante; es, consciente o inconscientemente, inhibidora de la expresión» (p. 225). Al respecto, Lu, Yang y Yu (2013) indican que, en la actualidad, muchos instructores han adoptado redes sociales populares entre sus estudiantes como parte de su proceso de aprendizaje, en respuesta a la creciente demanda de herramientas de aprendizaje virtual en tiempo real. De hecho, en la Conferencia Internacional sobre *e-learning*, Rothkrantz (2016) presentó un modelo innovador para el aprendizaje abierto y en línea a través del uso de redes sociales. Este modelo propone un cambio de paradigma desde el contenido y el desarrollo curricular de los cursos en línea, hasta el proceso de enseñanza y educación en sí mismo. Para ello, se centra en la interacción de los grupos de aprendizaje a través de las redes sociales, lo que proporciona a los estudiantes identidad de grupo y sentimiento de pertenencia. El autor indica que «los estudiantes que participan en cursos establecen una red de amigos de estudio y las propiedades características del aprendizaje abierto y en línea son la conexión y la colaboración» (p. 16)<sup>xxx</sup>, «fomentando la cooperación, el trabajo en equipo y el apoyo entre iguales para compartir la experiencia de trabajo tecnológico pueden aumentar la percepción de la utilidad del sistema o el aumento del rendimiento » (Bumsoo & Park, 2017, p. 19)<sup>xxxii</sup>. De tal manera que, en este caso, el relacionamiento entre pares posibilitó el incremento en la motivación y la autoconciencia al estimular las actividades de estudio.

En cuanto a la calidad de la recepción, en un estudio realizado por Aguaded Gómez & Sánchez Carrero (2013) sobre aprendizaje activo a través de producciones audiovisuales, se determinaron dos niveles de recepción crítica, basados en los estudios previos de Pérez-Tornero (1994), en el que se hace una distinción entre la lectura crítica y el análisis crítico por parte del espectador. En relación al primero, los autores indican que es necesario que la docencia motive y potencie: (a) el reconocimiento de la finalidad pragmática del programa; (b) distinguir los niveles temáticos y narrativos; (c) advertir sobre la finalidad práctica del programa; (d) distinguir las relaciones co-textuales y contextuales; (e) proponer alternativas; (f) hacer una recreación distanciada del sentido del programa. En relación al segundo, los autores agregan otras cinco funciones básicas necesarias en los educandos: (a) capacidad para realizar una lectura global del programa; (b) capacidad para fragmentar el programa en partes diferenciadas; (c) comprender las distintas dimensiones del programa; (d) reconocer la estructura del programa; (e) hacer una interpretación global holística. (p. 179).

Según Aparici (2010), los principios tradicionales de la educomunicación o dinámica educativa-comunicacional, basados en la participación, la autogestión<sup>17</sup> y la comunicación dialógica entre individuos se encuentran presentes independientemente del medio que se emplee en y como parte de la formación del individuo. Investigaciones posteriores realizadas por Barbas (2012) atribuyen, también, otras tres características propias de la dinámica educomunicativa en su estructura dialógica: (a) su naturaleza colaborativa y participativa en tanto la apropiación, construcción y producción del conocimiento como parte de su autoaprendizaje; (b) las posibilidades transformadoras en los receptores, entendiendo que los roles de receptores van alternando dada la *dialoguicidad* del modelo y la potenciación del grupo en su capacidad autogestora como unidad básica del aprendizaje; y (c) el uso de los medios, como formas de mediación en sí mismas, en el proceso comunicativo, ante la existencia de una motivación en la utilización del medio comunicacional para la sociabilización del producto de su aprendizaje (pp. 161-167). Por lo tanto, en la actualidad, muchas iniciativas están apuntando hacia un modelo educativo que responda a las estructuras de una cultura participativa, a un aprendizaje activo y de empoderamiento para el estudiante, y a una relación intermediada entre individuos que compartan conocimiento entre sí, tanto del lado de la educación formal como no formal.

La digitalización, y la expansión de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, modificaron sustancialmente los medios y la relación del usuario con la información, lo que lógicamente ha dado lugar a nuevos enfoques de la educación mediática (Gutierrez Martin & Tyner, 2012). Las redes sociales cada vez son más visibles en los entornos de educación como instrumentos para promover el aprendizaje activo para los estudiantes, así como mediar y mejorar su instrucción (Tess, 2013). No obstante, mientras los modelos pedagógicos mantengan una uni-direccionalidad de la comunicación entre el educador y el educando, la instrumentalización del medio como un puro transmisor y en la producción individualista de conocimiento (Aparici & Osuna, 2010). Al respecto, García Canclini (2007) agrega que, pese a que el desarrollo de una cultura digital en los últimos años supone un cambio en los modos de ser sociedad y de interrelacionarnos, los problemas de hace cuatro décadas descritos por Freire, aún se mantienen presentes en la educación básica en las aulas y en la relación educadores y educandos. En muchas ocasiones, los modelos educativos de

---

<sup>17</sup> Tanto Aparici (2010) como Barbas (2012) hacen referencia al término «autogestionado», más que hacia una disolución del profesorado, como podría interpretarse, hacia un empoderamiento del educando. Es preciso recordar que ambos autores basan sus definiciones en modelos como los de Kaplún, que a su vez deriva de los estudios de Freire. Al respecto, Kaplún (2002) indica en referencia a los 'modelos autogestores' que estos son necesarios para: (a) la construcción de una nueva sociedad democrática y (b) por una cuestión de eficacia, ya que «sólo participando, involucrándose, investigando, haciéndose preguntas y buscando respuestas, problematizando y problematizándose, se llega realmente al conocimiento» (p. 47). Además, Aparici (2010) cita que la autogestión no es sino la forma más desarrollada de participación activa, en el sentido que es necesario incluir los aportes, no solo de los especialistas, sino también de la comunidad tanto en la planificación como la producción en los medios de comunicación, ya que se trata de un derecho (Servaes & Malikhao, 2007).

una tradición arcaica continúan posicionándose sobre las nuevas estructuras sociales, siendo este uno de los muchos motivos por los que pueden desarrollarse problemas de aprendizaje básico al interior de las aulas (Aparici & Osuna, 2010). La creación del Internet y el desarrollo de nuevas TIC no garantizan por sí mismas la instauración de una dialogicidad entre individuos en lo que a modelos educativos refiere.

La adopción exitosa de los sistemas de aprendizaje digital puede medirse utilizando diversos factores, como la satisfacción de los interesados en la educación (considerando tanto a los estudiantes como a los instructores como los principales participantes en la educación), la confirmación, las expectativas posteriores a la adopción, la influencia individual y social, motivación (Bumsoo & Park, 2017). Según Rothkrantz (2016), «los profesores tienen que renunciar a su posición central de coordinación en el proceso de enseñanza-aprendizaje y utilizar sistemas no instalados y apoyados [...] los estudiantes deben sentir la presión de conectarse y colaborar y la red los recompensa» (p. 16)<sup>xxxiii</sup>. En el caso de algunos Programas de Aprendizaje Extendido, se están configurando en torno al alumno como 'actor principal' en el diseño del sistema, por lo tanto, son de naturaleza social, apoyando las conexiones entre los alumnos, con personalización del contenido basada en las necesidades del alumno (Stephens y Gilthorpe, 2016). Además, las nuevas tecnologías facilitan la interacción y la comunicación entre estudiantes e instructores, porque los estudiantes pueden disponer de mayor tiempo para desarrollar redes entre sus pares y profesores del que poseerían asistiendo a clases cara a cara (Shen, Kuo, & Ly, 2017, p. 209). Tess (2013) agrega que: «a la educación le gusta explorar las tecnologías emergentes como herramientas nuevas o mejoradas para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Los medios de comunicación social han surgido como una tecnología de comunicación personal muy útil» (p. A66)<sup>xxxiv</sup>. Sin embargo, tampoco se puede que obviar los fracasos del pasado en proporcionar una educación significativa, sea en la educación formal o no formal, a través de los medios de comunicación. La adición de una nueva asignatura o línea de investigación sobre educación mediática en el currículo de la educación formal y en la planificación de la no formal, es y continuará siendo un desafío (Storksdieck, 2016, p. 169). Las nuevas prácticas culturales podrían representar alternativas a aquellos modelos propuestos por los autores mencionados en esta sección, ya que el incrementado acceso a las nuevas tecnologías permiten a los jóvenes jugar un rol más activo como productores culturales y de conocimiento (Buckingham, 2013). Como se explicará más adelante, ya no se trata solo de consumidores de contenido sino de *prosumidores* mediáticos.

En el marco de este contexto, Joanou (2017) defiende la postura de que empezar por capacitar a los profesores para que estos se involucren críticamente a los medios y la cultura popular, y de esta manera puedan conectar con la teoría crítica, abre la posibilidad de

transformación social en el aula, ya que «la teoría crítica es una herramienta esencial para los educadores, ya que no sólo ilumina estructuras sociales que mantienen sistemas de opresión, sino que puede ofrecer a los profesores una forma de entender el papel de instituciones como la educación en la reproducción de la desigualdad» (p. 41)<sup>xxxv</sup>. En un proyecto de alfabetización mediática en las aulas realizado entre una escuela estadounidense y una turca, los profesores norteamericanos se mostraron satisfechos con los resultados luego de participar de un taller en el que sus alumnos, a través de las redes sociales, compartieron diferentes aspectos de la cultura popular con sus pares al otro lado del mundo, lo que les permitió romper con prejuicios y acercarse a prácticas y comportamientos con pares provenientes de un país tan culturalmente distinto. Si bien, por el lado de los profesores turcos, fue decepcionante no poder promover la cultura tradicional de su país en lugar de la popular, tampoco negaron los beneficios de una conversación intercultural (Tuzel & Hobbs, 2017). Llama la atención la declaración de uno de los estudiantes universitarios que asistió con el proyecto en Turquía: «vi que los profesores no estaban cómodos con que los alumnos usaran redes sociales e hicieran vídeos, sobre todo cuando dicha actividad llevó a la producción de textos sobre cultura popular que amenazaba el programa de estudios nacional obligatorio de la escuela y la autoridad de los profesores» (p. 69). En línea con la utilización de la cultura popular para el aprendizaje, Storksdieck (2016) realizó una investigación en relación a la alfabetización mediática científica (*'Science Media Education' – SME*), como parte de la educación formal y no formal, desde dos enfoques: una evaluación crítica de los textos mediáticos por parte de los estudiantes y la utilización de los medios como una fuente productiva (*'productive source'*) para la educación científica y el aprendizaje de las ciencias. En el texto, el autor indicó que: «los medios de entretenimiento pueden utilizar los problemas o los problemas basados en la ciencia como parte de su narrativa subyacente o utilizar antecedentes relacionados con la ciencia como contexto para contar historias que no son primordialmente sobre la ciencia misma» (p. 174)<sup>xxxvi</sup>, en contraste a los estudios previos realizados por el Consejo Nacional de Investigación, donde el enfoque radicó en los contenidos de los medios de entretenimiento en tanto información más que como sus potencialidades educativas. En un apartado final, Storksdieck alertó sobre la necesidad de investigar más en relación a este ámbito, ya que algunos de sus resultados demostraron la eficacia de la enseñanza de las ciencias a través de narrativas televisadas.

## **Cultura Popular y Participativa**

Para entender los conceptos de 'cultura popular' y 'cultura participativa', es preciso empezar con el término 'cultura'. En su texto *Keywords*, Williams (1983) indica que esta es una de las más complicadas palabras de la lengua inglesa, debido a su desarrollo histórico y los muchos enfoques disciplinarios desde los que ha sido abordado (p. 83). Según el autor, en sus

significados primarios, el término refiere a: (a) «un proceso general de desarrollo intelectual, espiritual y estético»; (b) «un modo particular de vida, ya sea de un pueblo, de un período, de un grupo o de la humanidad en géneros»; y (c) «las obras y prácticas de la actividad intelectual y especialmente artística» (p. 90)<sup>xxxvii</sup>. Más adelante, en *The Analysis of Culture*, el mismo autor desarrolla tres enfoques en la definición de cultura. El primero es el enfoque *ideal*, en el que la cultura es un estado o proceso de perfección humana, en cada uno de los ámbitos que componen la vida de las personas y en términos de valores absolutos universales. Esto, a su vez, alude a lo previamente postulado por Arnold (1932): «la cultura se describe entonces apropiadamente no como algo que tiene su origen en la curiosidad, sino que tiene su origen en el amor a la perfección: es un estudio de la perfección» (pp. 44-45)<sup>xxxviii</sup>. El segundo enfoque es el *documental*, en el que la cultura es el ‘cuerpo’ del trabajo imaginativo e intelectual, donde el pensamiento y la experiencia humana es grabado de distintas maneras. En este segundo enfoque, además, se hace énfasis en que el análisis de la cultura es, en sí misma, una actividad de crítica y puede abordar desde la naturaleza del pensamiento y experiencia hasta su implicancia en las tradiciones y sociedades. El tercero, finalmente, es el *social*, en el que la cultura es una descripción de los significados y valores de una particular manera de vivir, abarcando desde el análisis los textos culturales hasta los elementos sociales no considerados ‘culturales’ – como la estructura familiar, la estructura de las instituciones, las relaciones sociales, entre otros. Sobre ello, destacan los aportes de Tyler<sup>18</sup> en *Cultura Primitiva* (1977), cuando relaciona intrínsecamente los conceptos de ‘civilización’ y ‘cultura’, y los define como «aquel complejo conjunto que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres, y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre. La situación de la cultura en las diversas sociedades de la especie humana, en la medida en que puede ser investigada según principios generales, es un objeto apto para el estudio de las leyes del pensamiento y la acción del hombre» (p. 19). Volviendo a Williams (1998), este aclara que hay valor en cada tipo de definición y que resulta necesario «buscar significados y valores, el registro de la actividad humana creadora, no sólo en el arte y el trabajo intelectual, sino también en las instituciones y formas de conducta» (p. 49)<sup>xxxix</sup>. Sus nociones de cultura serían posteriormente trasladadas al ámbito de los medios, dos conceptos inherentes al de cultura popular, así como es en base a ellas sobre las cuales Jenkins desarrolla su idea de ‘cultura participativa’ por primera vez en *Textual Poachers* (Jenkins, Ito, & boyd, 2016, p. 1; Jenkins, 2005, p. 23). No obstante, antes de abordar dicho

---

<sup>18</sup> En el mismo texto, Edward Tyler también se permite hablar de los conceptos «culturas inferiores» o «culturas primitivas» haciendo referencia a las civilizaciones de las tribus, como parte de la corriente evolutiva que caracterizaba a la época y la exploración etnológica, propias de su formación como antropólogo. Los estudios de Tyler influyeron notoriamente en estudios posteriores, incluyendo lo que respecta a teóricos de los estudios culturales, que son en quienes se basa más la estructuración de este trabajo.

concepto, es pertinente citar las definiciones de cultura más contemporáneas como las de John Fiske (2005; 2010), quien indica que la cultura es el proceso vivo, activo y constante<sup>19</sup> de producir significados de y desde nuestra experiencia social, cuyo desarrollo es endógeno y no por imposiciones desde ‘fuera’ o ‘arriba’. Es, asimismo, un proceso social ya que, para las personas involucradas, estos significados –significados del yo, de las relaciones sociales, de todos los discursos y textos –desempeñan papeles culturales tan importantes que crean identidades sociales para las personas que la conforman y sólo pueden circular en relación con el sistema social *blanco, capitalista y patriarcal*, en el caso de la mayoría de sociedades occidentales (Fiske, 2005).

## **Cultura Popular**

Como el término ‘cultura’, definir ‘cultura popular’ tampoco ha sido una tarea fácil a lo largo de los años. Volviendo al marco de referencia, a los estudios culturales, podemos encontrar que sus discursos se desarrollan respondiendo a las condiciones históricas y sociopolíticas, siempre marcado por el debate, el desacuerdo y la intervención (Storey, 1996). Desde la importancia del género planteada por la corriente feminista en la década de los setenta o interrogantes sobre la invisibilidad de la ‘raza’, cada contexto ha contribuido a la conformación del concepto de ‘cultura popular’ (Radner, 1989; Hall, 1992; Storey, 1996; Oswell, 2006). Ante este trasfondo ciertamente heterogéneo, es de presumir que el concepto encierre en sí mismo diferentes enfoques y una alta complejidad. De hecho, en su texto, *Politics of the ‘Popular’ and Popular Culture*, Bennett (1986) afirma que: «al contrario de lo que parece ser su donación y concreción como una gama determinada de formas y prácticas culturales, no es posible especificar qué es la cultura popular, ni determinar qué debe incluirse en ella, sin especificar primero o simultáneamente lo que no es cultura popular» (p. 16)<sup>xl</sup>. De un modo similar, Freccero (1999) indica que el concepto ‘popular’, en lo que a los estudios culturales concierne, es empleado para hablar del terreno cotidiano de las personas sin especificar *quiénes* son esas ‘personas’. No obstante, entre dificultades y aciertos, varios autores han intentado abordar este concepto a lo largo del tiempo desde diferentes enfoques críticos y disciplinas, sentando las bases académicas para entenderlo y conocerlo hasta la actualidad.

Basado en el artículo de Bennett (1980) *Popular Culture: A Teaching Object*, Storey (2015) retoma las cuatro categorizaciones de la definición de ‘cultura popular’ planteadas por el autor en dicho artículo y las expone en seis categorías, según: (a) la cultura popular como simplemente una cultura que es preferida por muchas personas; (b) la cultura popular como todo aquello que queda fuera de la definición de ‘alta cultura’; (c) la cultura popular como sinónimo de la cultura de masas o industria cultural; (d) la cultura popular como la cultura que

---

<sup>19</sup> En ambos textos, el autor hace referencia a un proceso social que «siempre está en proceso».

se origina desde las personas; (e) la cultura popular como un campo de lucha entre la 'resistencia' de los grupos subordinados en la sociedad y su 'incorporación'; y finalmente, (f) la cultura popular como un análisis sobre el debate en el postmodernismo. En base a estas categorías, se pretende incluir los aportes realizados desde diferentes enfoques por autores pertenecientes al campo de los estudios culturales.

### *La cultura popular como cultura preferida por la mayoría*

En su texto *Keywords*, Williams (1983) aborda el término 'popular' desde diferentes definiciones, muchas de ellas aún aún vigentes<sup>20</sup> en la actualidad. En lo que refiere a este apartado, Williams (1983) indica que «la transición al significado moderno predominante de "ampliamente favorecido" o "bien querido" es interesante porque contiene un fuerte elemento de intento de ganar favor, con un sentido de cálculo que no ha desaparecido por completo, pero que es evidente en un frase reforzada como **deliberadamente popular**» (p. 236, énfasis del texto original)<sup>xli</sup>. El autor aborda el término desde diferentes perspectivas, dejando en claro que cualquiera de estas definiciones en combinación con el ya definido término 'cultura', atribuirá al concepto de 'cultura popular' una combinación compleja de significados, que van desde la política hasta sus significaciones más sociales, pese a que, en la opinión de Hall (1998), no todas son útiles. En lo que refiere a su implicancia con la significación de 'popularidad'<sup>21</sup>, cuando hablamos de 'cultura popular', hacemos referencia a todas aquellas prácticas, objetos, personajes y creencias colectivas sobre las cuales se organiza la sociedad. Para Stuart Hall (1998), la 'cultura popular' en este sentido es: «las cosas que se dice que son populares porque las masas de la gente a escuchar, comprarlos, leerlos, consumirlos y parecen disfrutarlos al máximo. Esta es la definición comercial o comercial del término: la que trae a los socialistas en manchas. Es muy justamente asociado con la manipulación y degradación de la cultura de la gente» (p. 446)<sup>xlii</sup>. En este sentido, el autor afirma que esta definición es directamente opuesta a la empleada desde su campo de investigación, salvo por dos puntos por lo que es preciso no prescindir ella. Primero, porque implica una noción del pueblo como fuerza puramente *pasiva*, en una perspectiva no socialista. Explica que si las formas de participación de las que depende este tipo de cultura popular proporcionadas por el mercado son 'manipuladoras' y 'degradadas', las personas que disfrutan de estos textos

---

<sup>20</sup> Al consultar con el *Diccionario de la Lengua Española* y *Oxford Dictionaries online*, se determinó que en la definición del término 'popular', aún se hace referencia a las concepciones postuladas por Williams: «belonging to the people» y «'widely favoured' or 'well-liked'» (pág. 236) en ambos diccionarios.

<sup>21</sup> Williams (1983) relaciona, en lo que refiere a esta primera significación, el término 'popular' con su raíz en 'popularidad'. Según *Oxford Dictionaries*, *popularity* ('popularidad') puede ser definida como: «the state or condition of being liked, admired, or supported by many people», la esencia de este enfoque, mientras la RAE lo define, en un sentido más social, como «aceptación y aplauso que alguien tiene en el pueblo», lo que demuestra la interrelación entre enfoques, ya que esta última definición cobrará mayor sentido en los enfoques posteriores. Tan solo acotar también que el sentido de 'popular' en tanto 'popularidad' entra en conflicto con las definiciones de carácter más social atribuidas por el autor, debido a que el primero incluye tanto al 'pueblo' como a las 'élites' por igual, mientras los otros enfoques tienden más a la diferenciación entre ambos.

culturales o bien disfrutaran ser manipuladas y degradadas o bien viven en un estado de 'falsa consciencia' (*false consciousness*). Esto conlleva al segundo punto, si existe la necesidad de resolver este problema a través del desarrollo de una consciencia crítica, entonces no es posible obviar la inevitable manipulación de una gran cultura popular comercial. Esto se debe a que todas las culturas, por definición, poseen relaciones de poder – de dominio y subordinación – y que, a su vez, existe también un poder de implantación cultural que no se puede obviar. Sobre estas estructuras de poder culturales en la sociedad, se abordará con mayor detalle en las próximas líneas.

Continuando con otros aspectos de esta definición, según Mukerji y Schudson (1991), la cultura popular abarca desde los aspectos más arraigados a la tradiciones locales, hasta los generados por los centros de poder políticos y comerciales. Los mismos autores agregan que: «incluye formas culturales de élite que han sido popularizadas, así como formas populares que han sido elevadas a la tradición del museo» (pp. 3-4)<sup>xliii</sup>. Por su parte, Nachbar y Lausé (1992) indican que el concepto, a su vez, implica: (a) objetos y personas – a los que denomina 'artefactos' – y las actividades o eventos en torno a estos; (b) un reflejo de los valores y creencias de la audiencia, ya que nos proporciona satisfacción consumirla; (c) brindar forma a estos valores y creencias de la audiencia, a través de la motivación o la frustración; (d) un carácter comercial, ya que responde a intereses económicos; (e) imitación y reinención de sí misma; y (f) involucramiento, pues es 'fábrica' de nuestro día a día. Más adelante, los autores indican que el término 'popular' «simplemente se refiere a lo que es (o ha sido) aceptado o aprobado por un gran número de personas» (p. 10)<sup>xliv</sup>, y cita como ejemplo a Madonna, quien es popular en América, mientras Saddam Hussein no lo es; y en Irac, la situación es inversa, lo que demuestra que aquello que es popular o no, está íntimamente ligado con la libre elección de las personas, influenciada por factores históricos, político-sociales, generacionales, entre otros. Por su parte, Nachbar y Lausé (1992) también reafirman en el sentido de que la cultura popular tiene mucho que ver con la historia pasada como con las noticias del día a día, con lo que fuimos y con lo que somos en la actualidad. No obstante, pese a reunir interesantes aportes desde diferentes disciplinas, principalmente del lado de la historia y las ciencias sociales, este enfoque comprende una utilidad puramente descriptiva de la cultura popular como proceso.

Storey (2015) explica que «unless we can agree on a figure over which something becomes popular culture, and below which it is just culture, we might find that widely favoured or well liked by many people included so much as to be virtually useless as a conceptual definition of popular culture» (pág. 5). Además, agrega que, en la actualidad, es sencillo examinar aquellos elementos populares dentro de nuestra cultura gracias a las ventas de libros, DVDs o películas, o a la asistencia a conciertos, eventos deportivos o festivales, aunque estos índices

cuantitativos no son suficientes para proporcionar una definición adecuada del concepto de 'cultura popular'. Mientras, para Parker (2011) esto representa un problema mayor, ya que de cara a la historia en occidente, no contamos con data suficiente sobre 'ventas' en épocas antiguas, como la Edad Media o el Renacimiento. Además, indica que el contraste se encuentra en 'cultura impopular' (*'unpopular culture'*), donde afirma que el problema no es la inclusión sino la exclusión: «ciertos gustos de las minorías podrían ser expulsados del ámbito de lo popular (por ejemplo, la ópera barroca), pero también otros que se quisieran ver incluidos (por ejemplo, las palomas)<sup>22</sup>» (pp. 150-151)<sup>xlv</sup>.

### ***La cultura popular como antítesis de la alta cultura***

«Los victorianos educados fueron los primeros en usar el término "cultura popular". Para ellos, era una misión social para levantar la vida de la gente común con la literatura y las artes. Se imaginaban una sociedad mucho más mejorada, con la gente altamente educada al servicio del pueblo y elevando los estándares del discurso público a través de ofrendas culturales» (Wiley Periodicals, 2015, p. 1065)<sup>xlvi</sup>

Retomando a Williams (1983), indica, en correspondencia con la cita anterior, que el concepto 'cultura popular' no fue acuñado por el pueblo sino, al contrario, por las élites más educadas. Élites educadas que, valga la aclaración, se oponen directamente a otras definiciones del término 'popular'<sup>23</sup>. Según el autor, el concepto puede ser entendido en dos sentidos desde este enfoque: (a) como «tipos inferiores de trabajo», en contraposición con los denominados *trabajos de calidad*, y (b) en tanto «trabajar deliberadamente para ganar el favor», como la oposición entre el periodismo popular y el periodismo democrático. Sobre ello, Storey (2015) indica que la cultura popular, en este enfoque, «is a residual category, there to accommodate texts and practices that fail to meet the required standards to qualify as high culture» (pp. 5-6)<sup>xlvii</sup>.

En esta perspectiva sociológica, Bourdieu (1984) explica que las necesidades culturales están vinculadas a la crianza y a la educación, de tal modo que las preferencias por determinadas manifestaciones artísticas dependerán, en primera instancia, por el nivel educativo que la persona tenga y, en segundo lugar, por la clase social de origen. Tanto el origen social como la educación formal son conceptos que están intrínsecamente relacionados y su peso cultural varía en la medida en que las prácticas, preferencias o expresiones de los individuos son

---

<sup>22</sup> Ambos ejemplos son tomados del texto de Stuart Hall (1998) *Notes on Deconstructing*, página 234.

<sup>23</sup> Ello implica, como se mostrará en las definiciones posteriores de autores como Bourdieu (1984) o Hall (1998) que, al ser acuñado por *otros*, se está creando una diferenciación social – en tanto a clases sociales – y no solo artística o de consumo.

determinadas por el sistema educativo y los antecedentes familiares. En este sentido, «a la jerarquía socialmente reconocida de las artes, y dentro de cada una de ellas, de géneros, escuelas o períodos, corresponde una jerarquía social de los *consumidores*. Esto predispone a los sabores a funcionar como marcadores de "clase"» (p. 1, cursivas propias)<sup>xlviii</sup>. Además, agrega que la cultura también tiene sus propios títulos de 'nobleza', acuñados por el sistema educativo formal, y sus 'pedigríes', medidos por la antigüedad en la admisión a la nobleza. En este sentido, acuña el concepto 'estética popular' (*'popular aesthetic'*) para designar todos aquellos *gustos culturales* que se oponen a la la 'alta estética' ('high aesthetic'). En otras palabras, la 'estética popular' son todos aquellos textos y prácticas culturales 'vulgares' que no califican dentro de los estándares de experimentación de belleza de la 'alta estética'. Añade: «todo tiene lugar como si la 'estética popular' estuviera basada en la afirmación de la continuidad entre el arte y la vida, lo que implica la subordinación de la forma a la función, o, por así decirlo, un rechazo del rechazo que es el punto de partida de la alta estética» (p. 32)<sup>xlix</sup>. Para Parker (2011) este es uno de los principales problemas de la definición, ya que al catalogar en términos de 'calidad' los textos culturales de la alta cultura, hace que se desbarate toda la definición en sí misma, pues no hay un concepto transhistórico para definir lo que implica ser 'alta cultura'. Ello conlleva a su vez a un segundo problema y es que, al no ser capaces de establecer una concepción clara sobre lo que es 'alta cultura', al tratarse de un concepto residual, la cultura popular tampoco es uniforme en su conformación. Al respecto, Sharpe (1997) explica que es muy complicado establecer una línea divisoria entre lo que es de 'élite' y lo que es 'popular'. Además, como también refiere Parker, la heterogénea naturaleza de las personas no-élite ('non-elite') hace muy difícil discutir una 'monolítica' cultura popular. Desde la estratificación económica durante el periodo moderno, las clases por oficio, los aspecto de raza y género y hasta las más complicadas 'sociedades informales'<sup>24</sup>, todo se resume a que la cultura popular «es uno de esos útiles términos generales que los historiadores tienen que usar, pero cuya naturaleza esencialmente problemática no debe perderse de vista» (p. 362)<sup>i</sup>. De un modo análogo, Hall (1998) explica «el término 'popular' tiene relaciones muy complejas con el término 'clase'. Sabemos esto, pero a menudo nos esforzamos por olvidarlo. Hablamos de formas particulares de cultura obrera; pero utilizamos el término más inclusivo de 'cultura popular' para referirse al campo general de la investigación» (p. 452)<sup>ii</sup>. En consecuencia, la definición de 'cultura popular' implica una concepción históricamente *inferior* a la cultura de las élites, pese a que no es posible determinar con exactitud qué es parte de esta cultura de élite y qué es parte de la cultura popular.

---

<sup>24</sup> Pone como ejemplo el autor, la juventud y los hombres o personas no casadas, en las jerarquizaciones más contemporáneas.

Lo expuesto por Bourdieu (1984) y Hall (1998) crea una equivalencia con uno de los análisis más icónicos del libro de Baricco (2008), *Los Barbaros*, en la que el autor narra la historia de la presentación de la *Novena* de Beethoven, por vez primera, en Viena. Cabe señalar que, según el mismo autor, la música clásica, incluso antes de ser denominada como tal, era una forma de entretenimiento elitista. En otras palabras, parte de la 'alta estética'. En este contexto, un periodo de transformación –del *Clasicismo* a lo que posteriormente denominaríamos *Romanticismo* –, se presenta Beethoven y, al año siguiente, cuando un crítico londinense tiene la oportunidad de escucharlo y opinar en una revista prestigiosa, escribe:

«Elegancia, pureza y medida, que eran los principios de nuestro arte, se han ido rindiendo gradualmente al nuevo estilo, frívolo y afectado, que estos tiempos, de talento superficial, han adoptado. Cerebros que, por educación y por costumbre, no consiguen pensar en otra cosa que no sean los trajes, la moda, el chismorreo, la lectura de novelas y la disipación moral; a los que les cuesta un gran esfuerzo sentir los placeres, más elaborados y menos febriles, de la ciencia y del arte. Beethoven escribe para esos cerebros, y parece que tiene cierto éxito si he de hacer caso a los elogios que, por todas partes, veo brotar respecto a este último trabajo suyo» (*The Quarterly Musical Magazine and Review*, 1825, como se cita en: Baricco, 2008, pp. 20-21).

De esta manera, alguna vez Beethoven, quien es uno de los artistas más icónicos de la música tradicional y, de hecho, acorde con el mismo Baricco, fue gracias a él que nació la idea de música clásica como la conocemos hoy, fue también considerado alguna vez parte de la 'cultura popular' opuesta a los gustos elitistas.

Esta diferenciación entre 'cultura alta' y 'cultura popular' como legitimadoras de división de clases no fue exclusividad de Europa, también estuvo presente en América. Al consultar el texto de Levine (1988), se encontró un ejemplo similar al de Beethoven con William Shakespeare, en el siglo XIX. El autor diferencia los conceptos de 'cultura intelectual' (*'highbrow culture'*) y 'cultura popular' o prácticas de poca cultura (*'lowbrow practices'*), como nos han sido enseñados, a través de sus productos culturales. Para ello, atribuye textos como las grandes óperas, los dramas shakesperianos o la literatura de Dickens al primer concepto, mientras textos como conciertos de bandas, libros de comics o películas, fueron acuñados al último concepto. No obstante, el autor hace hincapié en que en la América del siglo XIX, artistas como Shakespeare o el mismo Beethoven eran bien conocidos por las culturas de masas, tanto como los espectáculos de trovadores o comedias callejeras. De hecho, indica que «en 1850, *Jenny Lind Theater*, asentado dos mil, abrió sobre un salón en San Francisco

y estaba continuamente atestado: "Los mineros ... arrasaron de los salones de juego y casas de fandango baratas para ver a Hamlet y a Lear" "» (p. 19)<sup>lii</sup>. El autor hace énfasis que en la segunda mitad del siglo XIX, varias figuras desempeñaron papeles fundamentales para el desarrollo de distintas vías de cultura expresiva. No obstante, fueron los aportes del ya mencionado Matthew Arnold en relación a la definición de cultura, los cuales brindaron los parámetros en la actitud predominante y conectaron con ciertas formas de expresión artística.

Ambas historias permiten deslizarse a otra idea respecto a la 'cultura popular' y su carácter como *proceso social*. Baricco (2008) indicó que no es de extrañar que Beethoven se presentara para las élites aristócratas a finales del siglo XVIII y para las clases burguesas, ya entrado en el siglo XIX. Mientras, Levine (1988) indica que, paradójicamente, el estadounidense típico del siglo XIX conocía más de las artes clásicas y elitistas que su homólogo en el siglo XX. Además, respecto a los textos culturales, Parker (2011) indica que «ningún producto cultural puede ser asignado a ninguna categoría dada de cultura popular o alta aparte de su uso» (p. 151)<sup>liii</sup>. Lo que significa que hasta el más ejemplar texto de la alta cultura, empleado en un contexto específico – como por ejemplo, en una sátira, para hacer burla de los gustos elitistas o de fondo en una película de parodia –, puede convertirse en un texto perteneciente a la cultura popular.

Finalmente, Kieckhefer (1994) sostiene que:

«... la distinción entre culturas "populares" y "de élite" puede ser subordinada a una distinción más matizada y fluida entre la "tradición común" y las diversas tradiciones especializadas; Una vez que esta distinción básica se establece, se hace posible ver diversas culturas "altas" y "bajas" y formas de cultura especializada relacionadas de manera compleja y cambiante con la cultura común. Gran parte de la cultura en cualquier momento era común: no universal o uniforme, pero suficientemente difundido que no puede ser asignado a ningún subgrupo específico y expresivo más de solidaridad que de hegemonía o disenso» (p. 833)<sup>liiv</sup>.

En este sentido, la cultura élite pasaría a ser una subestructura de una cultura base que comparte con una cultura popular. Ello implica que entre ambas hay significaciones y códigos que no permiten una completa oposición de ambas. Por lo tanto, una última crítica es que la cultura popular puede ser tomada como 'residual' solo si y solo si se partiera de la idea que no hay actividades comunes entre lo que llamamos 'alta cultura' y 'cultura popular' (Parker, 2011, pp. 151-152), cuando en la práctica, evidentemente, ello no cumple como tal.

## ***La cultura popular como cultura de masas***

Si Bourdieu postuló la idea que el consumo de la cultura está predispuesto a cumplir una función social de legitimar las diferencias sociales, con el desarrollo de los medios de comunicación masivos, esta función se tradujo a la cultura popular como cultura comercial producida en masa, en oposición a la alta cultura como un acto individual de creación (Storey, 2015). No obstante, esta definición contiene elementos que no cohesionan ni histórica ni políticamente hablando. Freccero (1999) sostiene que desde los Estudios Culturales, se han dado esfuerzos para entender a las sociedades y las culturas posteriores a la Segunda Guerra Mundial<sup>25</sup>, lo que ha brindado un marco para entender la cultura popular en un sentido particular: «en el sentido de cultura de "masa", las formas culturales populares producidas a través de la tecnología de masas y las comunicaciones, así como aquellas formas producidas en una escala más pequeña y localizada» (p. 14)<sup>iv</sup>. Esta afirmación crea una limitación de la cultura popular en un sentido estrictamente occidental. Pero no es lo único. Algunas décadas atrás, Hebdige (1988) ya había postulado una idea similar, vinculando la cultura popular con los avances tecnológicos, la cual detalla en su libro *Hiding in the light*:

«Lo que llamamos "cultura popular" – por ejemplo, un conjunto de artefactos generalmente asequibles: películas, discos, ropa, programas de televisión, modos de transporte, etc.– no emergió en su forma reconociblemente contemporánea hasta el período posterior a la guerra, cuando se diseñaron y fabricaron nuevos productos para consumidores para nuevos mercados de consumo. Paradójicamente, en muchos de los debates sobre el impacto y las transformaciones económicas se han mediado a través de conceptos estéticos como "calidad" y "gusto"» (p. 47)<sup>vi</sup>.

Por su parte, para autores más contemporáneos como Strinati (2004), el significado social de la cultura popular en la era moderna puede ser trazada por la forma en que se ha identificado con la cultura de masas. El autor explica esta surge con la aparición de los medios de comunicación de masas y la creciente comercialización de la cultura y las actividades recreativas, que dieron lugar a debates aún vigentes en la actualidad. En su libro, el autor indica: «la cultura de masas se refiere a la cultura popular que es producida por las técnicas industriales de producción en masa y comercializada con fines de lucro para un público masivo de consumidores» (p. 10)<sup>vii</sup>. En esta línea de interpretación de la cultura popular como un proceso de mercantilización en la economía global, Horkheimer & Adorno (2006) afirman que «la cultura es una mercancía paradójica. Está tan completamente sujeto a la ley del

---

<sup>25</sup> En su texto, la autora cita características de dichas culturas y sociedades tales como «industrialization, modernization, urbanization, mass communication, commodification, imperialism, a global economy» (Freccero, 1999, pág. 14)

intercambio que ya no se intercambia; Es tan ciegamente equiparado con el uso que ya no se puede utilizar. Por esta razón se fusiona con el anuncio. Cuanto más carente de sentido este último aparece en el monopolio, más omnipotente se convierte la cultura. Sus motivos son bastante económicos» (pp. 67-68)<sup>lviii</sup>. De un modo similar, Fiske (2010) también hace referencia en *Understanding Popular Culture* a este proceso, indicando que, para los productos del mercado ser económicamente viables, estos ofrecen una gran variedad de 'potencialidades culturales' a las formaciones sociales. Aunque esta afirmación, desde luego, no considere la economía basada en nichos de mercado, en la que también se articula actualmente.

Para Parker (2011) el principal problema con esta definición es que al confinar la cultura popular a las sociedades industrializadas, modernas y occidentales, estamos forzando la vinculación entre cultura popular y cultura de masas. En su texto, cita a Olick (2008), quien afirma realiza un contraste importante respecto a todas las posiciones anteriores:

«El término cultura popular puede referirse ampliamente a prácticas estéticas o de vida comunes, tanto en el sentido estadístico como en el cualitativo. Los teóricos han utilizado el término con mayor precisión para designar una forma particular de cultura común que surge sólo en el período moderno. La cultura popular en este relato es distinta tanto de la cultura popular como de la alta cultura: a diferencia de la primera, se produce en masa; A diferencia de este último, es consumido en masa» (Olick, 2008; citado en el texto de Parker, 2011)<sup>lix</sup>.

No obstante, Parker (2011) también señala que muchos textos en la Europa pre-industrial, como los circos romanos o las obras atenienses que se llevaron a cabo en el Teatro de Dionisio, si bien no eran producidas masivamente, eran consumidas por las masas del pueblo, con lo cual su limitación como cultura folclórica ('*folk-culture*') tampoco sería la más adecuada. El principal problema con esta definición y los términos acotados – como 'artefactos tecnológicos', 'producción masiva', 'disponibilidad', entre otros – es que deja fuera muchos elementos de la cultura popular del pasado, en el caso de las sociedades occidentales, como incluso en el presente, para el caso de otras sociedades, cuyos textos culturales – que podrían estar basados bien en la danza o el canto sin intermediaciones – no deberían ser limitados a otros conceptos.

### ***La cultura popular como un concepto que parte del pueblo***

Para Williams (1983) «el sentido de la **cultura popular** como la cultura hecha por la gente [...] por sí misma se relaciona, evidentemente, con el sentido de Herder de *Kultur des Volkes*, pero lo que pasó en inglés como 'cultura-folclor' se distingue de los sentidos recientes de

**cultura popular** contemporánea así como histórico» (p. 237, énfasis del autor)<sup>x</sup>. Primero, para entender su primera referencia, *Kultur des Vokes*, habría que remontarnos a la teoría de *Volksgeist*<sup>26</sup> atribuida por Johann Gottfried Herder y otros pensadores alemanes contemporáneos a su época. En su traducción literal del alemán, *Kultur des Vokes* significa 'cultura del pueblo' y fue un concepto acuñado por Herder para designar a la cultura popular en distinción a la 'cultura educada' (*'Kultur der Gelehrten'*), siendo la primera la única con una función social. Como crítico literario, Herder consideraba a la poesía como lengua madre de la raza humana, por lo que, para él, el arte del pueblo – específicamente, los cantos populares, a los que denominó *das Archiv des Volkes* ('el archivo de los pueblos') y otras expresiones folclóricas, regionales y nacionales, como la lengua en general, a la que equiparó en significado con la poesía – poseía connotaciones 'primitivas', 'naturales' y 'espontáneas', lo que articulaba el alma de una nación (Prat Ferrer, 2008, pp. 50-54; Brewer, 2013, p. 7). Al respecto, en una cita de Bennet (1980) tomada del texto de Parker (2011), el autor indica que:

«Cuando se utiliza de esta manera, la "cultura popular" funciona como un equivalente aproximado del concepto del siglo XIX de la cultura popular. Sin embargo, tal como se desarrolló en la teoría marxista de este país desde los años cincuenta, este uso ha recibido una flexión política específica al ser aplicado más restrictivamente a las culturas de aquellos grupos o clases oprimidos que constituyen el sitio sobre el cual las resistencias imaginativas a los socialmente dominantes Cultura e ideología se agrupan o se desarrollan. En su cultura más cruda, la cultura popular es a menudo equiparada con un concepto altamente romántico de la cultura de la clase obrera interpretada como la principal fuente de protesta simbólica dentro del capitalismo contemporáneo» (Bennet, 1980, citado en el texto de Parker, 2011, p. 153)<sup>xi</sup>.

Storey (2015) indica que con respecto a este enfoque, existen principalmente dos problemas. El primero, es la vaga determinación con el concepto 'el pueblo'. Como ocurrió con definiciones anteriores, al tratar de determinar, por ejemplo, lo que es 'alta cultura' de 'cultura popular', considerando que esta varía de acuerdo a la temporalidad y los contextos, en este mismo sentido, la idea de 'pueblo' no es clara ni puede ser establecida de manera atemporal ni a través de todas las condiciones sociopolíticas, en occidente y otras sociedades. El segundo problema, que deriva del primero, es que elude la naturaleza 'comercial' de gran parte de los recursos de los que se basa la cultura popular. Si bien en una sección anterior, Parker (2011) señaló que no era posible generalizar todos los textos culturales a una definición

---

<sup>26</sup> En su traducción al español, *Volksgeist* literalmente significa 'espíritu del pueblo', mayoritariamente ligado al concepto de nación. El término fue empleado por Hegel (1801) en un sentido político-Estatal y, posteriormente, por otros intelectuales románticos alemanes (Olea, 1978).

de alta producción y alto consumo, de manera inversa, Storey (2015) señala que tampoco es posible limitar una cultura popular a manifestaciones netamente folclóricas o, más aun, negar por completo la existencia de un intercambio comercial en su proceso. El autor agrega: «la gente no produce espontáneamente la cultura de las materias primas de su propia fabricación. Cualquiera que sea la cultura popular, lo cierto es que sus materias primas son aquellas que son comercialmente proporcionadas» (p. 9)<sup>lxii</sup>. Un tercer problema identificable, esta vez de la mano de Hall (1998) es lo descriptiva que es la definición ya que, básicamente, incluye todo<sup>27</sup>. En este sentido el autor plantea una oposición clave; 'el pueblo / no del pueblo' (*'the people/not of the people'*), el que define como «el principio estructurante de lo popular en este sentido son las tensiones y las oposiciones entre lo que pertenece al dominio central de la cultura de élite o dominante y la cultura de la periferia. Es esta oposición la que constantemente estructura el dominio de la cultura en lo "popular" y lo "no popular"» (p. 448)<sup>lxiii</sup>. En este sentido, del mismo modo que planteó Storey, determinar qué textos culturales cuentan o no como provenientes 'del pueblo' dependerá enormemente de un contexto histórico-temporal exacto, con lo cual, no resulta productivo ni limitar, como en casos anteriores, ni hacer de una definición algo tan genérico, como este en particular. Según Frith (1991), de acuerdo a la teoría subcultural británica (*'British subcultural theory'*), es posible identificar a ciertos grupos sociales – partiendo de la premisa que los valores culturales deben articularse en el proceso de consumo – a través de lo que se puede denominar 'consumo de masas positivo', en el que el valor de los bienes culturales es equiparable al valor de los grupos sociales que los consumen. Esta definición se puede entender a partir de dos premisas: (a) si es popular, debe ser malo; y (b) si es popular, debe ser malo, a menos que sea popular por las 'personas correctas' (*'right people'*). El autor acusa esta visión de, por un lado, ser altamente politizada en tanto al uso del valor cultural popular y en segundo lugar, porque es una visión muy políticamente selectiva. Ello implica que solo los textos culturales previamente determinados por intelectuales o entendidos en materia de cultura pueden cumplir con el canon de 'cultura popular'. Parker (2011) señala que el problema es que esta posición, tomada por otros autores de los estudios culturales acorde con este autor, básicamente implica, también, que lo que una vez fue cultura popular, en cierto punto puede dejar de serlo.

En *Selections from Cultural Writings*, Gramsci (1985) indica que el folclor «siempre ha estado ligado a la cultura de la clase dominante y, a su manera, ha extraído de ella los motivos que luego se han insertado en combinaciones con las tradiciones anteriores » (p. 195)<sup>lxiv</sup>, lo que evidencia la relación de dominancia entre las clases de élite y las populares, así como la relación entre la primera con los productos culturales de los últimos. Adam Fox (2000)

---

<sup>27</sup> En su texto, Hall (1998) critica una segunda definición que estipula que la 'cultura popular' es todo aquello que las personas (o 'el pueblo') hacen o han hecho.

considera que «cualquier oposición binaria entre la cultura 'oral' y la cultura 'alfabetizada' no puede acomodar la reciprocidad entre los diferentes medios de comunicación en este momento; Al igual que cualquier burda dicotomía entre 'élite' y 'popular' deja de iluminar un espectro de participación que se extendía desde el verso latino de Oxford hasta el grosero estilo de las multitudes ciegos» (p. 6)<sup>lxv</sup>. Mientras, Parker (2011) señala que en, este enfoque, una característica en la que coinciden tanto teóricos pre- como postindustrialización es en el concepto de *bricolage*, es decir, «la reutilización, la remodelación, la reapropiación de los actos y materiales de la cultura de élite» (p. 155)<sup>lxvi</sup>.

### ***La cultura popular como resistencia e integración***

Para hablar de los términos 'resistencia' e 'integración', es preciso hablar primero de 'hegemonía'. Según Gramsci, el concepto de hegemonía puede ser entendido desde diferentes niveles. Primero, que la supremacía de un grupo social se manifiesta en dos modos: a través de la (a) dominación o a través de (b) liderazgo moral e intelectual. Afirma, además, que incluso cuando una clase no está en el poder gubernamental, ya puede ejercer liderazgo y luego, una vez desde el Estado, hacer un ejercicio de poder. En segundo lugar, sabiendo ya los dos tipos de hegemonía que puede tener una clase social, se entiende que esta 'lidera' a sus aliados y 'domina' a sus enemigos. Lidera antes de legitimarse a través del poder político y domina una vez que es libre de ejercerlo. No obstante, el que domine no implica que deje de liderar. En tercer lugar, afirma que un ejercicio normal de la hegemonía implica 'fuerza' y 'consentimiento' en combinación y balance constante. Comenta además que si bien esta fuerza se da a través del consentimiento público, muchas veces estas manifestaciones de consentimiento podrían tener algún nivel de artificialidad. En cuarto lugar, indica que la hegemonía implica un 'equilibrio de compromiso' que opere entre la ética política, pero que también responda a intereses económicos. Afirma, de hecho, que debe necesariamente estar basada en la actividad económica. En quinto lugar, se sostiene que una evaluación del grado de homogeneidad, autoconciencia y organización alcanzado por las diversas clases sociales, puede ser analizado y diferenciado en varios niveles, correspondientes a los diversos momentos de la conciencia política colectiva, tal como se han manifestado en la historia hasta ahora: (a) los miembros del grupo profesional son conscientes de su unidad y homogeneidad y de la necesidad de organizarla, pero en el caso del grupo social más amplio, aún no lo es; (b) se alcanza la conciencia de la solidaridad de interés entre todos los miembros de una clase social, pero dentro de las estructuras fundamentales existentes; y (c) cuando se cae en cuenta de que el propio interés corporativo, en su desarrollo presente y futuro, trasciende los límites corporativos de la clase puramente económica, y puede y debe convertirse en los intereses de otros grupos subordinados también. En este sentido, el grupo dominante está coordinado concretamente con los intereses generales de los grupos subordinados y la vida del Estado

se concibe como un proceso continuo de formación y superación de equilibrios inestables entre los intereses del grupo fundamental y los de los grupos subordinados. Equilibrios en los que prevalecerán los intereses del grupo dominante, pero sólo hasta cierto punto. Finalmente, el quito lugar, refiere a que toda relación hegemónica implica necesariamente una relación educacional, no solo a nivel de nación, sino a nivel de civilizaciones internacionales. (pp. 210-213; Gramsci, 1992, pp. 58-350).

Al respecto, en el marco de los estudios culturales post-marxistas, destaca el concepto de 'articulación', el cual es pertinente acotar. La articulación puede ser descrita como «una totalización puntual y a veces incluso efímera, en la que los planos de raza, género, clase, etnia y sexualidad se intersectan para formar una estructura operativa [...] También implica y está en la base de la alegoría como estructura expresiva fundamental [...] Así, la articulación describe no sólo una combinación de fuerzas, sino un relación jerárquica entre ellas» (Jameson & Žižek, 1998, pp. 99). Althusser (1971), comenta que: «Marx concibió la estructura de toda sociedad como constituida por 'niveles' o 'instancias' articulados por una determinación específica: la infraestructura o la base económica (la 'unidad' de las fuerzas productivas y las relaciones de producción) y la superestructura, que contiene dos 'niveles' o 'instancias': el político-legal (el derecho y el Estado) y la ideología (las diferentes ideologías, religiosas, éticas, jurídicas, políticas, etc.)» (p. 129)<sup>lxvii</sup>. Por su parte, Mouffe (1979) interpreta y critica a Gramsci a través de su concepto de 'desarticulación-desarticulación', el cual describe como un proceso de lucha ideológica entre dos principios hegemónicos por la apropiación de elementos, a través del cual una ideología hegemónica puede ser transformada a otro principio hegemónico. Asegura que no se trata de un enfrentamiento entre dos absolutamente cerradas visiones del mundo, ya que los conjuntos ideológicos existentes en un momento dado son el resultado de las relaciones de fuerzas entre los principios hegemónicos rivales y se someten a un proceso perpetuo de transformación (págs. 193-194). Un argumento similar hace Stuart Hall (1998), donde mantiene que el campo de la cultura es siempre un campo de lucha ideológica. En ese sentido, parte de esta lucha toma parte como vigilia de los límites entre la 'cultura dominante' y la 'cultura popular' y que, además, estas diferencias son más categóricas que de contenido, ya que el contenido – la sociedad – puede transformarse y, de hecho, así lo hace.

Para Storey (2015) los teóricos que predominan en este enfoque se basan en las definiciones de Gramsci y proponen a la 'cultura popular' como un espacio de lucha entre los grupos subordinados por 'resistir' a los discursos hegemónicos y las fuerzas de 'integración' por parte de los intereses de los grupos dominantes. El autor agrega que la cultura popular «es en este uso no es la cultura impuesta de los teóricos de la cultura de masas, ni es una cultura emergente de abajo, espontáneamente opuesta del 'pueblo' - es un terreno de intercambio y

negociación entre los dos: un terreno, como ya se ha dicho, marcado por resistencia e incorporación» (p. 10)<sup>lxviii</sup>. Además agrega que el compromiso de equilibrio de una hegemonía puede ser también empleado para el análisis de distintos tipos de conflicto en y a través de la cultura popular. Para ello, se basa en Bennet (1998), quién estipula:

«La cultura popular está estructurada por el intento de la clase dominante de ganar hegemonía y por formas de oposición a este esfuerzo. Como tal, no consiste simplemente en una cultura de masas impuesta que coincida con la ideología dominante, ni simplemente de culturas espontáneamente opuestas, sino que es más bien un área de negociación entre las dos en las que -en diferentes tipos particulares de cultura popular- dominan, subordinan y los valores culturales y ideológicos de oposición y los elementos están ‘mezclados’ en diferentes permutaciones» (p. 96)<sup>lxix</sup>

En una concepción más política, Tunner (2005) indica que la cultura popular «es un sitio donde se puede examinar la construcción de la vida cotidiana. El punto de hacer esto no es sólo académico -esto es, como un intento de entender un proceso o una práctica- es también político, examinar las relaciones de poder que constituyen esta forma de vida cotidiana y así revelar la configuración de los intereses a los que su construcción sirve» (p. 5)<sup>lxx</sup>. Por otro lado, en una concepción más social, Fiske (2010) indica que la ‘cultura popular’ está conformada por las masas subordinadas o desempoderadas en sus propios intereses con recursos materiales y discursivos que también, contradictoriamente, sirven a los intereses económicos de los dominantes. Es decir que, por un lado, sus productos son producidos y distribuidos por una industria que solo responde a sus propios beneficios económicos, y por el otro, son manifestaciones culturales surgidas desde las masas subordinadas y hacia las masas subordinadas en posición a las ideologías hegemónicas. Más adelante, el mismo autor agrega que: «la cultura popular tiene que ser, ante todo, relevante para la situación social inmediata del pueblo. Los significados aborígenes y los placeres sólo pueden hacerse dentro y contra la dominación blanca: sin la reproducción textual del poder que se está luchando, no puede haber relevancia» (Fiske, 2010, p. 25)<sup>lxxi</sup>. En correspondencia, Hall (1998) refiere en su texto el concepto de ‘el pueblo versus el bloque de poder’ (*‘the people versus the power bloc’*), el cual describe como «más que una ‘clase contra clase’, es la línea central de contradicción alrededor de la cual el terreno de la cultura está polarizado. La cultura popular, sobre todo, se organiza en torno a la contradicción: las fuerzas populares contra el bloque de poder. Esto da al terreno de la lucha cultural su propio tipo de especificidad. Pero el término ‘popular’, y aún más, el sujeto colectivo al que debe referirse – ‘el pueblo’ - es altamente problemático [...] no hay contenido fijo en la categoría de ‘cultura popular’, por lo que no hay sujeto a adjuntar a ella – ‘el pueblo’» (p. 452)<sup>lxxii</sup>.

Para Parker (2011), no obstante, el problema con este enfoque, al ser una definición basada en la teoría de Gramsci, es que no es posible explorar la complejidad de la noción de Gramsci en relación al concepto de 'hegemonía'. De hecho, afirma que el autor jamás brinda una definición precisa del término, por lo que en lo que a 'cultura popular' concierne, es producto de las interpretaciones propias de cada uno de los autores. Para ello se basa en dos aseveraciones: (a) Gramsci basa su concepto de 'dominación' en el empleo de medios masivos de comunicación, tal como señala en *Selections from the Prison Notebooks*<sup>28</sup>; (b) esta vez basado en *Selections from Cultural Writings*<sup>29</sup>, señala que la aproximación del autor es describir el proceso de un modelo de tensiones entre clases dominantes y clases subordinadas, y no definir el concepto de cultura popular. Respecto a ello, Storey (2015) afirma que se trata de un proceso histórico y también sincrónico. Histórico porque la cultura popular es etiquetada como tal en un momento determinado y podría ser etiquetada como 'otro tipo' de cultura en otro momento histórico, mientras es sincrónico porque, asimismo, va moviéndose entre la resistencia y la incorporación en determinados momentos de la historia.

### ***La cultura popular en el postmodernismo***

La última definición postulada es sobre el pensamiento contemporáneo en relación al debate en el postmodernismo. Storey (2015) parte del punto principal en que, en la actualidad, ya no hay una distinción entre una 'alta cultura' y una 'cultura popular'. Ello ha acarreado consigo nuevas interpretaciones, que van desde el fin del elitismo construido sobre las distinciones arbitrarias de cultura, hasta la victoria del sistema comercial sobre la cultura. Más que una definición en sí misma, es más un análisis del proceso. En este sentido, Parker (2011) indica: «Parece que hemos llegado a una aporía socrática. La encuesta de Storey de seis definiciones termina con algo de un gemido, mientras que Bennett llegó temprano a la conclusión desalentadora, "no hay tal cosa como cultura popular"<sup>30</sup>» (p. 158)<sup>lxiii</sup>. En este sentido, sugiere algunas bases teóricas a considerar en el camino hacia una nueva definición de la cultura popular. Primero, refiere a un cambio de marco del modelo marxista, el cual se basa en la producción, a un modelo weberiano, basado en el consumo.

---

<sup>28</sup> «The 'normal' exercise of hegemony on the now classical terrain of the parliamentary regime is characterized by the combination of force and consent, which balance each other reciprocally, without force predominating excessively over consent. Indeed, the attempt is always made to ensure that force will appear to be based on the consent of the majority, expressed by the so called organs of public opinion – newspapers and associations – which, therefore, in certain situations, are artificially multiplied» (Gramsci, 1992, pág. 80).

<sup>29</sup> «Folklore should instead be studied as a 'conception of the world and life' implicit to a large extent in determinate (in time and space) strata of society and in opposition (also for the most part implicit, mechanical, and objective) to 'official' conceptions of the world (or in a broader sense, the conceptions of the cultured parts of historically determinate societies) that have succeeded one another in the historical process» (Gramsci, 1985, pág. 189)

<sup>30</sup> Cita el texto de Bennett (1980) *Popular Culture: A Teaching Object*, al que para fines de la presente investigación, no se pudo tener acceso directo.

Respecto a ello, Fiske (2005) indica que:

«El intento de controlar el contexto de la producción plantea una amenaza radical al capitalismo porque sitúa a los intereses proletarios en un conflicto directo, desnudo e intransigente con los intereses burgueses; Invita (y recibe) todo el peso de los aparatos ideológicos y represivos burgueses del Estado para controlarlo y finalmente aplastarlo. [...] El consumo, sin embargo, es más un acto burgués; Parece apoyar, en vez de amenazar, los valores burgueses, y forjando estas alianzas sociales, los débiles no invitan a las atenciones represivas de los fuertes, sino que pueden captarlos 'de improviso', como si fueran» (p. 27)<sup>lxxiv</sup>.

En esta línea, Parker (2011) agrega que Marx emplea el concepto de 'clases' para referirse a el 'pueblo', donde estas están estratificadas de acuerdo a su relación con la producción y la adquisición de bienes. Por otro lado, Weber pone atención en el concepto de 'estatus', donde el pueblo está estratificado de acuerdo a sus consumos de bienes representados en 'estilos de vida'. En su segunda propuesta, señala que otro concepto a migrar sería el de mirar la cultura solo en un sentido económico y retomar la postura de Bourdieu respecto al capital cultural ('*cultural capital*'). En su texto *Forms of Capital*, Bourdieu (1986) lo divide en tres tipos:

«en [a] el Estado *encarnado*, es decir, en forma de disposiciones duraderas de la mente y el cuerpo; [b] en el Estado objetivado, en forma de bienes culturales (cuadros, libros, diccionarios, instrumentos, máquinas, etc.), que son la traza o realización de teorías o críticas de estas teorías, problemáticas, etc.; y en el [c] Estado institucionalizado, una forma de objetivación que debe separarse porque, como se verá en el caso de las cualificaciones educativas, confiere propiedades totalmente originales al capital cultural que se presume que garantiza» (p. 17)<sup>lxxv</sup>.

Esta visión del consumidor de Bourdeu puede aplicarse tanto a los consumidores avanzados de la actualidad como, incluso, a épocas pre-industrializadas (Parker, 2011). Jeacle (2017) La cultura popular es central para el consumismo e invade casi todos los aspectos de la esfera privada y pública. Ello ha motivado a académicos a abordarla desde diferentes nuevos campos y muy particularmente, desde áreas interdisciplinarias, dada su naturaleza. Asimismo, asumirlo como un proceso global e intercultural en sí mismo y no desde el enfoque de la cultura occidental. De hecho, Tombleson y Wolf (2016) mencionan que, en su forma actual, trabajo académico relacionado a cultura aún no han reconocido plenamente el impacto que la comunicación digital y la cultura participativa han tenido en la comunicación internacional y la co-creación de significado. Finalmente, cabe destacar la el pasaje en el texto de Schofield Clark (2008), quien señala que, pese incrementado interés por la comunidad educativa,

promover los estudios de cultura participativa, aún es un desafío. Resume su importancia en las siguientes líneas:

«[La investigación en la cultura popular] exige que los investigadores eviten las trampas de la investigación cultural popular anterior (elitismo, pesimismo no modulado o optimismo, nociones simplistas de los medios de comunicación o de su recepción). Sin embargo, estos estudios invitan a académicos y profesores a trabajar juntos para reflexionar sobre las formas específicas en que las representaciones, las narraciones y los objetos pueden ayudarnos a comprender cómo se está desarrollando la globalización en las instituciones, las profesiones y en los contextos locales; cómo la opinión pública e incluso nuestras ideas de lo que constituye la vida pública pueden ser informadas, cuestionadas o cambiadas; y cómo los patrones de compra y consumo pueden estar relacionados con la formación de la identidad, la diferenciación, los movimientos sociales e incluso la construcción de la nación » (p. 30)<sup>lxvii</sup>.

## **Cultura Participativa**

En la década del sesenta, Marshall McLuhan introdujo el concepto de 'aldea global' para describir los cambios socioculturales a raíz de la aparición de los nuevos medios electrónicos de comunicación (McLuhan, 1964; McLuhan, Fiore, & Agel, 1968; McLuhan, 1994). En una de sus primeras definiciones del concepto, el autor explica el panorama, según:

«Nuestra aceleración hoy no es una lenta explosión hacia afuera del centro a los márgenes sino una implosión instantánea y una interfusión de espacio y funciones. Nuestra civilización especializada y fragmentada de la estructura de margen central está repentinamente experimentando un reajuste instantáneo de todos sus bits mecanizados en un todo orgánico. Este es el nuevo mundo de *la aldea global*» (McLuhan, 1994, pp. 92-93, énfasis propios).

El énfasis puesto en el autor en la desterritorialización y la simultaneidad temporal, ese 'acontecimiento simultáneo'<sup>31</sup>, permitió despertar el interés en la comunidad académica de su época y sentar las bases para posteriores investigaciones en la era digital. Al final de la década, en *War and Peace in the Global Village*, McLuhan y sus colegas (1968) introducen la idea de 'entorno' (*environment*) para hacer una analogía sobre los efectos de los medios electrónicos y las nuevas tecnologías en los seres humanos. En el texto, organiza la historia

---

<sup>31</sup> El autor hace referencia a este concepto en *The Medium is the Message*, donde la describe como: «Ours is a brand-new world of allatonce. "Time" has ceased, "space" has vanished. We now live in a global village...a simultaneous happening. We are back in acoustic space. We have begun again to structure the primordial feeling, the tribal emotions from which a few centuries of literacy divorced us» (McLuhan, 1964, pág. 63)

en diez momentos del despertar del hombre, que abarcan desde el periodo paleolítico al neolítico, en un primer nivel, hasta la aparición de la televisión, al final (McLuhan, Fiore, & Agel, 1968, pp. 46-47). La particularidad de ello es que, en cada periodo, destaca un medio principal que define la esencia de la sociedad. Si bien, el concepto de McLuhan refleja un mundo de teléfonos y televisores, sus principios fueron fundamentales para la aparición del *World Wide Web* a inicios de la década de los noventa, así como de la proliferación de los hardware y software digitales (Gutiérrez, Santiago, & Soska, 2016). En tal sentido, fue también lo que posibilitó el desarrollo de la teoría de la Ecología de los Medios, la cual aborda las interrelaciones entre cultura, tecnología y comunicación (Lum, 2006). Según Scolari (2015b), el término 'ecología de los medios' fue introducido formalmente por Neil Postman en el año 1968. Postman, a su vez, atribuyó el término a McLuhan, con quien lo había discutido desde inicios de la época. No obstante, el autor afirma que este concepto, sin ser conocido como tal, viene de una larga tradición de teóricos *mcluhanianos* previos a McLuhan, así como otros fundadores del concepto<sup>32</sup> y los posteriores discípulos que continuaron trabajando sobre él. (pp. 13-20). La intención de esta sección no es ahondar en la perspectiva histórica del concepto y su desarrollo, pero si es importante acotar que, de acuerdo con el autor, en tanto metáfora, no proviene únicamente de la propia creatividad de McLuhan, sino que se enmarca en un momento histórico donde la 'ecología' como tal estaba de moda en la comunidad investigadora y a través de distintas disciplinas.

En este marco, Scolari (2015b) hace dos interpretaciones de la misma. Por un lado, los medios son interpretados como ambientes o entornos alrededor de nosotros que nos envuelven, como la atmósfera o las circunstancias. Mientras, por el otro, los medios son interpretados como especies que habitan en un mismo ecosistema, con caracteres específicos que los ayudan a asemejarse y distinguirse entre ellos. (pp.22-23) Respecto a la primera interpretación, basado en las teorías de McLuhan y Postman, el autor resume la idea como «las tecnologías generan ambientes que afectan a los sujetos que las utilizan» (p. 22). Haciendo un paralelo con la teoría de la cultura popular, son estas mismas propiedades transformativas las que definen las sociedades a lo largo del tiempo y el contexto, a través de la producción y consumo de textos. En este sentido, es posible entender este concepto de los medios como ambientes también como una condición histórica, cultural, social, política y hasta económica, que nos afecta individual y colectivamente. En su segunda interpretación, los medios son definidos como especies que viven en el mismo ecosistema, donde se interrelacionan. A ello, posteriormente, agregaría un paralelismo con la teoría de la evolución de Darwin, donde los medios no solo establecen relaciones entre sí, sino también

---

<sup>32</sup> En el libro, hace referencia puntual a Neil Postman y Walter Ong como co-fundadores del concepto junto a Marshal McLuhan (Scolari, 2015b, p.17-18).

‘evolucionan’ en determinados contextos (Scolari, 2012), lo que Jenkins (2008a) también hace mención en *Convergence Culture*: la coexistencia entre los nuevos medios con los medios de comunicación ‘concentrados’. Finalmente, el autor cierra esta idea de la metáfora con los nuevos retos que la era digital ha supuesto para la comunidad académica interdisciplinaria orientada a este tipo de investigaciones, ya que, pese a sus grandes contribuciones para el contexto actual, aún quedan pendientes<sup>33</sup> por trabajar en relación a esta.

En este marco, se pondrá especial énfasis en la primera interpretación de la metáfora para las líneas siguientes: los medios como generadores de un ambiente que nos afecta. Con la llegada de la tecnología digital, se facilitó la manipulación, reproducción e intercambio de información en la red. Se trata de ‘hipermediaciones’, donde el flujo de información ha pasado a ser de ‘uno a varios’ a de ‘varios a varios’ (Scolari, 2015c). Pero este cambio no solo se ha suscitado a nivel de procesos, también a nivel de prácticas a través de «la creación de estructuras textuales más complejas (del texto al hipertexto) y la confluencia / hibridación de diferentes lenguajes (de monomedia a multimedia)» (Scolari, 2015c, p. 9), lo que ha facilitado una mayor democratización en red por parte de los usuarios (Jenkins, Ito, & boyd, 2016). Estos usuarios, empoderados a través de la utilización de las nuevas tecnologías, conforman una compleja ciudadanía digital. Ello se relaciona, a su vez, con lo postulado por Castells (1998) en *La Era de la Información*, donde indica:

«Las culturas están hechas de procesos de comunicación. Y todas las formas de comunicación, como nos enseñaron Roland Barthes y Jean Baudrillard hace muchos años, se basan en la producción y el consumo de signos. Así pues, no hay separación entre "realidad" y representación simbólica. En todas las sociedades, la humanidad ha existido y actuado a través de un entorno simbólico. Por lo tanto, lo que es específico desde un punto de vista histórico del nuevo sistema de comunicación, organizado en torno a la integración electrónica de todos los modos de comunicación, desde el tipográfico hasta el multisensorial, no es su inducción de la realidad virtual, sino la construcción de la virtualidad real» (Castells, 2005, p. 405)

De este modo, a través la ‘virtualidad real’, los miembros de la sociedad global tienen la posibilidad de intercambiar experiencias, trabajar colaborativamente y, sobre todo, expresarse libremente a través textos en su activa *participación* como prosumidores (Jenkins, 2008; Aparici & Osuna, 2013; Scolari, 2015c; Jenkins, Ito, & boyd, 2016). Este entorno, es el punto de partida para empezar a definir el concepto de ‘cultura participativa’.

---

<sup>33</sup> Haciendo referencia a: la configuración de un corpus textual altamente formalizado, la conformación de un glosario disciplinario y una metodología del campo que marque los límites con las disciplinas que no pertenecen a esta (Scolari, 2015b, p.22-25).

'Participar' alude a «involucrarse» o «tomar parte en algo» (OED, 1989; RAE, 2014). En este sentido, la cultura participativa podría ser entendida, asimismo, como el involucramiento de los usuarios en un estilo de vida y prácticas sociales, conocimientos colectivos y aportes desde sus propias experiencias y juicios críticos, considerando las definiciones de 'cultura' previamente postuladas al inicio de esta sección. En 1992, Jenkins publica *Textual Poachers*, libro donde define por vez primera al concepto de 'cultura participativa'. En esta primera definición, el autor busca diferenciar las prácticas culturales, relaciones sociales y producciones de los fans de textos culturales, de las actividades de los otros tipos de espectadores, indicando que «[las actividades de los fans] plantean cuestiones importantes sobre la capacidad de los productores de medios para limitar la creación y la circulación de significados. Los aficionados construyen su identidad cultural y social a través del endeudamiento y la inflexión de imágenes de cultura de masas, articulando preocupaciones que a menudo se vuelven vagas en el medio dominante» (p. 23)<sup>lxxvii</sup>.

Posteriormente, Jenkins (2008a) explica que las nuevas tecnologías permiten a los consumidores promedio «archivar, comentar, apropiarse y volver a poner en circulación los contenidos mediáticos de maneras nuevas y poderosas» (p. 28), dando por sentado la concepción de 'participación activa' por parte de la audiencia. En *Fans, Bloggers and Gamers*, el mismo autor continúa en esta línea y hace una importante aproximación del concepto de prosumidores, donde indica: «en lugar de hablar de tecnologías interactivas, debemos documentar las interacciones que se producen entre los consumidores de los medios de comunicación, entre los consumidores de los medios de comunicación y los textos de los medios de comunicación, y entre los consumidores de los medios de comunicación y los productores de los medios» (p. 135)<sup>lxxviii</sup>. En base a ello, el autor diferencia la cultura participativa a través de tres tendencias: (a) los nuevos medios y tecnologías facilitan a los usuarios de la red archivar, anotar, apropiarse y recircular el contenidos multimedia; (b) el uso de estas nuevas tecnologías ha traído consigo el discurso 'Hágalo Usted Mismo' ('*Do it Yourself – DIY*'), promovido por subculturas en la web; (c) los contextos socioeconómicos han potenciado la integración de medios que alientan el flujo de contenidos multimedia horizontalmente y a través de diferentes canales, demandando espectadores cada vez más activos (págs. 135-136). Estas tres dimensiones, de un modo similar a *Textual Poachers*, están mayormente enfocadas a describir la complejidad del fandom y los fans. No obstante, abre el abanico a grupos con otros modos de consumo, que despliegan la producción y distribución de medios para servir a sus intereses colectivos.

Para Aparici y Osuna (2013) implica «modelos de comunicación horizontales donde las relaciones de poder proporcionan a cada individuo la posibilidad de intercambiar puntos de

vista, expresar ideas, comentarios, experiencias así como trabajar colaborativamente. Esta cultura de la participación implica pensar y desarrollar una cultura de la comunicación que supere los modelos heredados de las teorías funcionalistas» (p. 137). En esta línea, Jenkins, Ito y boyd (2016) indican que una cultura participativa es aquella que abarca los valores de la diversidad y de la democracia a través de todos los aspectos de nuestras interacciones, que asume que somos capaces de tomar decisiones, colectiva e individualmente, y que debemos tener la capacidad de expresarnos a través de una amplia variedad de formas y prácticas. Se caracteriza, a su vez, por barreras relativamente bajas a la expresión artística y el compromiso cívico, un fuerte apoyo para crear y agudizar las creaciones de uno, y algún tipo de mentoría informal donde el conocimiento se pasa a los novatos de mano de los más experimentados. Se trata también de un espacio en el que los miembros sienten que sus contribuciones son importantes y valoradas, hecho que está directamente relacionado con el establecimiento de relaciones sociales con otros usuarios (pp. 4-13). Por consiguiente, la cultura participativa, es, a su vez, valiosa para ayudarnos a distinguir entre diferentes formas de interacción con medios similares en donde más que el medio, importa la práctica social que se realice a través de él, la cual debe responder a un fin u objetivo determinado y colectivo (Jenkins, Purushotma, Weigel, Clinton, & Robison, 2009).

Kelty (2013) postula también la idea de diferentes tipos de 'cultura participativa', determinados a través de las prácticas, las herramientas, ideologías y tecnologías que las posibilitan, pese a que también afirma que es un campo nuevo por explorar. En su texto, el autor concluye: «la participación es sobre el poder, y no importa cuán abierta sea una plataforma, la participación alcanzará un límite que circunscribe el poder y su distribución» (p. 29)<sup>lxxix</sup>. Asimismo, advierte que entender estos límites implicará una descripción cuidadosa de las estructuras y los procesos de participación, de gobernabilidad e inclusión social, de la infraestructura del software, así como de las expectativas de los individuos que conforman la sociedad red. Si bien el autor no realiza una definición más clara, destaca el hecho que cuestione la 'participación' en ciertas instancias de la sociedad web. Respecto a ello, Jenkins, Ito y boyd (2016) hacen una importante diferenciación con el término 'interactividad', y enfatizan en que la 'participación' refiere específicamente a las propiedades de la cultura, donde los miembros que la conforman toman decisiones individuales o colectivas, para tener un impacto en sus experiencias compartidas. En el texto, agregan: «participamos *en* algo; interactuamos *con* algo» (p. 12, énfasis del autor)<sup>lxxx</sup>.

En esta línea, muchos autores están relacionando el concepto de cultura participativa y sus respectivos valores a diferentes aspectos en la época contemporánea contemporánea. Dos de estos conceptos son, por un lado, el concepto de 'democracia' y, por el otro, de 'diversidad'.

Democracia, porque habilita a los individuos a tener una voz en su sociedad, lo que a su vez es un cambio fundamental de gobernanza. Y, asimismo, al existir una real democracia, nos estamos asegurando que todas las voces son oídas y que los mecanismos para llevar la diversidad y multiplicidad en la sociedad global. Además, la cultura de redes o participativa tiene el potencial de permitir que, personas con difícil acceso a contribuir significativamente en la vida pública, en su cultura o en encontrar un espacio que los llene dentro de sus sociedades dadas las estructuras de poder de los espacios donde habitan, puedan hacerlo en estos espacios digitales (Jenkins, Ito, & Boyd, *Participatory Culture*, 2016). Todas estas condiciones «han proporcionado los medios para una mayor comunicación sobre las condiciones sociales, las cuestiones sociales y el activismo comunitario» (Gutiérrez, Santiago, & Soska, 2016, p. 1).

### *El fandom*

En la actualidad, existen diferentes posturas para definir lo que es un fandom. Mientras algunas corrientes definen al fandom como un objeto de estudio, para autores como Cavicchi (1998) el objeto de estudio es simplemente ese algo que debe ser estudiado; el fandom en sí mismo es planteado como un proceso propio de cada individuo y en el que convendría abordar en qué es lo que produce y no en qué es (p. 9). Hills (2002) aborda a las comunidades de fandom como una colectividad de personas altamente articulada que interpreta los textos mediáticos en una amplia variedad de interesantes e inesperadas maneras. Por lo tanto, entender a los fandom implica entender una serie de prácticas culturales, mediáticas y altamente heterogéneas, dado el nivel de participación – la esencia del fandom en sí mismo – e involucramiento de los fans. Brooker (2002) y Jenkins (2006) sostienen que cada fandom es diferente en sí mismo ya que la participación involucra una temática esencialmente distinta. Desde ese algo o alguien de lo que se es fan, el o los medios en los que se percibe la información, los universos en los que se articula, «fandoms diferentes son asociados a diferentes discursos» (Jenkins, 2006, p. 24).

Paralelamente, existe una tendencia a entender al fandom y los fans como una cultura netamente de consumo. Cavicchi (1998) explica que en muchos sentidos los fans tienden a consumir ciertas marcas, participan de promociones, compran *merchandising* e, incluso, crean colecciones para exhibir. No obstante, reducir la comunidad de fans a una masa meramente de consumo sería caer en un error. El consumo facilita a los usuarios el contacto con los productos mediáticos, pero son mucho más que ello, especialmente porque «tienen apegos emocionales especialmente fuertes a sus objetos y los usan para crear relaciones tanto con sus héroes como con los demás» (Ferris & Harris, 2011, p. 13). Jenkins va mucho más allá y plantea que la cultura participativa puede ser una forma de resistencia a la cultura de

consumo. Indica que «la misma existencia del fandom representa una crítica de las formas convencionales de la cultura de consumo, al tiempo que proporciona un espacio dentro del cual los fans pueden articular sus preocupaciones específicas sobre la sexualidad, el género, el racismo, el colonialismo, el militarismo y la conformidad forzada» (Jenkins, 1992, p. 283).

Para Jenkins (2009) los fandoms poseen, dada su naturaleza y la relación estrecha de los conceptos, características propias de la cultura participativa<sup>34</sup>. A ello cabría agregar dimensiones o conceptos planteados por Duffett (2013) relacionados a la definición del fandom: (a) pasatiempo, en tanto compromiso (o «devoción») por realizar cierto tipo de prácticas; (b) identificación, en tanto a las «diferentes sensibilidades» y relaciones mediáticas y con la comunidad; (c) práctica, definido como «un frecuente y regular proceso de ver y escuchar» y la tendencia a ser auto-didactas (p. 25); (d) comunidad y rendimiento; y (e) existencia.

### *Los fans*

El estudio de los fans es relativamente nuevo y surge de los estudios culturales hace aproximadamente dos décadas. (Jenkins, 2008). Sus investigaciones están enfocadas mayoritariamente a las comunidades y las prácticas de sus participantes, ya no únicamente desde una perspectiva social, sino también desde perspectivas provenientes del mundo capitalista de los negocios, político-económicos e incluso, legales (Duffett, 2013). La cultura de fans siempre ha estado ligada a la cultura mediática. De hecho, para Jenkins (2006) la cultura de los fans se definió a través de la apropiación y transformación de materiales tomados de la cultura de masas; fue «la aplicación de las prácticas culturales folclóricas al contenido cultural de masas» (p. 257). De esta manera, cada innovación en la cultura mediática trae consigo nuevas representaciones públicas y nuevas prácticas por parte de los fans. Hills (2002) define al fan como «una persona con una relativa positiva convicción emocional acerca de alguien o algo famoso, usualmente expresado a través de un reconocimiento de estilo o creatividad. Es una persona impulsada a explorar en prácticas de fans. Los fans encuentran sus identidades envueltas con los placeres conectados a una cultura popular. Ellos habitan en roles sociales marcados como fandom. Tanto la teoría académica como la teoría de los fans<sup>35</sup> emerge de las normas contextuales locales y de las disputas interpretativas» (p. 16).

Basándome en las categorizaciones de Guerrero Pico (2016), existen tres clasificaciones que engloban el comportamiento de los fans. La primera denominada «fan resistente» está

---

<sup>34</sup> Todas las características fueron definidas en la sección de cultura participativa.

<sup>35</sup> Fue Hills quien también mencionó que H. Jenkins marcó un hito importante en lo que refiere a los estudios de fandom, ya que su trabajo permitió a otros investigadores “salir” como fans (pág. 35).

asentada en la teoría de Michel de Certeau (1984), a quien cita, indicando tres subcategorías: (a) consumidores con capacidad crítica, organizada en comunidades interpretativas; (b) consumidores con capacidad de convertir su disfrute en una sofisticada experiencia de participación cultural; y (c) practicantes de consumo activo que llegan a establecer contacto con los productores de su objeto de fandom para influir en sus decisiones (pp. 60-61). En esta misma categoría se inserta la autodefinition de Jenkins como aca-fan, un híbrido entre investigador y participante activo del fandom. La segunda clasificación, denominada «fan consumidor» sobre el que se desata un debate en torno a su comportamiento consumidor de merchandasing, experiencia única que lo relaciona al fandom, más no productor de textos (pp. 62-63). Finalmente, categoriza al «fan movido por el afecto y una identidad diferenciada», la construcción de una identidad personal y colectiva a través de los diversos textos mediáticos que constituyen objetos de fandom a lo largo de la vida, y de las relaciones sociales producidas en el contexto de los grupos humanos que comparten esos mismos objetos de fandom, pero, como explicaría más adelante, el fandom no cala en su identidad ni siquiera a nivel de planteamiento (pp. 67-69). Adicional a ello, cabría mencionar el concepto de «anti-fan» planteado por Duffett (2013) que contrariamente a lo que se espera del concepto, no son aquellas personas negadas a los fans sino a las críticas constructivas; en otras palabras, son aquellos que critican a ese alguien o algo sobre lo cual se construye un fandom, principalmente, por no *engancharse* con ello. Tan solo por mencionar un ejemplo, algo que muy a menudo suele ocurrir con fandom basados en alguna saga de libros o películas, es que se suelen crear comunidades anti-políticas adoptadas por los creadores, productores o escritores de los mismos. Estas críticas van desde que un *todo* que les disguste, alguna parte en particular –si, por ejemplo, asesinaron a algún personaje o parte de la trama no fue de su agrado –, hasta tiempos de entrega de producción al público, como los emblemáticos casos Rowling y Martin.

### *Los vloggers*

Los inicios de Youtube se remontan a más de una década atrás, en el 2005, cuando un grupo de ex empleados de PayPal<sup>36</sup>, lanzaron uno de varios servicios competitivos con el objetivo de eliminar las barreras técnicas a la difusión generalizada de vídeo en línea (Burguess & Green, 2009; Rowell, 2011). Diecisiete años más tarde, la explosión de suscripciones<sup>37</sup> a sus canales de contenidos originales, principalmente por parte de los más jóvenes (Duffy, 2008:120; Bloom & Johnston, 2010, p. 115; Chau, 2010, p. 65), ha confirmado su importancia

---

<sup>36</sup> Chad Hurley, Steve Chen, y Jawed Karim (Burguess & Green, 2009, p. 1; Rowell, 2011, p. 8).

<sup>37</sup> Revisando el contador de Social Media in Real Time a junio de 2017, en tan solo un minuto se contabilizaron 4 millones de vistas a vía web, 1 millón vía móvil y un promedio de 0.18 vídeos subidos (por hora). Para información más detallada, visitar el siguiente enlace: <http://www.coupofy.com/social-media-in-realttime/>

e importancia en la Web y en las vidas de los nuevos ciudadanos cibernéticos. Según Chau (2010), respecto a las webs de contenidos originales como Youtube, explica que:

«Estos sitios web, combinan producción y distribución de medios con funciones de redes sociales, convirtiéndolas en un lugar ideal para crear, conectar, colaborar, y circulan medios nuevos y personalmente significativos. Al fusionar los aspectos técnicos de la juventud como creadores de medios con los aspectos sociales de la juventud como redes sociales, las plataformas de nuevos medios como YouTube ofrecen una cultura participativa en la que desarrollar, interactuar y aprender» (p.65)<sup>lxxxix</sup>.

Al revisar la literatura de investigación en relación a este portal, se encontraron estudios que abarcan desde cómo se articula la cultura participativa en él, hasta sus potencialidades educativas. No obstante, más allá de sus características técnicas y los efectos sociales que facilita entre individuos, uno de los temas poco abordados son los *youtubers*. Un youtuber es «persona que sube, produce o aparece en vídeos en el sitio web de distribución de vídeos de YouTube» (OED en línea, 1989)<sup>lxxxix</sup>. Según ABC Tecnología (2013), el youtuber es también una ‘profesión’ que consiste en «ganarse la vida compartiendo vídeos de partidas más allá de su casa, decenas de jóvenes que les rodean para ver cómo juegan a Minecraft durante horas y hasta firmar autógrafos» (s.p.). Además, Burgess y Green (2009) argumentan que, con sus actividades en la ‘comunidad’ de Youtube misma, los youtubers son importantes impulsores de su economía y de la co-creación de una cultura emergente en Youtube (pp. 58-59). Más adelante, los mismos autores explican que, en términos culturales, son estos mismos actores quienes «participan activamente en la formación, contestación y negociación de la cultura emergente de la red social de YouTube, la idea de una comunidad de YouTube y sus relaciones con los intereses de la compañía» (p. 63)<sup>lxxxix</sup>, pese a que estas actividades tienen lugar en una arquitectura que no está diseñada para la participación colaborativa o colectiva, a diferencia de otras redes sociales.

En *15 Minutes of Fame*, Levy (2008:67-69) realiza una categorización de los vídeos de Youtube, clasificándolos en cinco grandes grupos: (a) vídeos musicales, que incluyen canales de cantantes famosos o profesionales, como los vídeos amateur de potenciales cantantes por ser descubiertos; (b) *Do It Yourself* (‘Hazlo tú mismo’), descrito como un grupo de vídeos pensados para la enseñanza de un determinado tema o habilidad; (c) comedias, en todas sus variantes; (d) películas cortas, donde se incluye ficción, documentales, películas experimentales, entre otros afines; y, finalmente, (e) *Let’s Get Creative* (‘Pongámonos creativos’), una categoría que abarcaba todos los demás tipos de vídeos existentes hasta

aquella fecha. Casi una década después, al obtener analítica de *Social Blade*<sup>38</sup>, se encontraron dieciséis categorías en las que se clasifican los diferentes canales pertenecientes a youtubers existentes en la web de Youtube (Social Blade, s.f.). Ello explica, de algún modo, el exponencial crecimiento del sitio web en este periodo.

Recientemente, algunos estudios han demostrado el empleo de esta plataforma para fines pedagógicos, especialmente en lo que a niños y adolescentes refiere. Caso similar fue el de Magasic (2016) ha estudiado la posibilidad de utilizar Youtube para enseñar inglés como lengua franca. En este estudio los alumnos utilizan la plataforma como espectadores y como productores de contenidos. Debido a la gran diversidad de acentos y léxicos encontrados en la plataforma a los que los alumnos son expuestos, los hace aprender el lenguaje de un modo más natural, comparándolo incluso con el proceso de aprendizaje de las lenguas madre. Otro punto a favor mencionado por el autor, radica en la motivación de los estudiantes, quienes han trasladado este método de aprendizaje fuera de las aulas y lo han naturalizado como parte de su uso cotidiano con la web, permitiéndoles practicar desde casa.

---

<sup>38</sup> Social Blade es una web que ofrece una comprensión del crecimiento y las tendencias de los usuarios a través de sus estadísticas en redes sociales como YouTube, Twitch, Instagram y Twitter. Para más información, visitar en enlace: <https://socialblade.com/>

# Diseño de la Investigación

El propósito de este proyecto es comprender y describir los procesos de aprendizaje que los jóvenes desarrollan fuera de los centros de educación, a través del consumo de textos culturales. En este sentido, la atención se centrará en las competencias culturales (Tisdell, 2007; Kellner & Kim, 2010; Witte & Goodson, 2010; Jarvis & Burr, 2011; Sandlin, Wright, & Clark, 2013; Jubas, Taber, & Brown, 2015) y participación activa en línea (Jenkins, 2008a; Jenkins, Purushotma, Weigel, Clinton, & Robison, 2009; Burguess & Green, Youtube: Digital Media and Societies Series, 2009; Duffett, 2013; Jenkins, Ito, & boyd, 2016b) de la audiencia de la serie británica, *Black Mirror*, específicamente en lo que fans y vloggers refiere. Una vez que estos hábitos de aprendizaje de aprendizaje sean identificados, se desarrollará un compendio de materiales orientados a la integración de estrategias de educación mediática tanto en las aulas como fuera de ellas, como parte de los procesos de educación no formal.

## Objetivos de la Investigación

Para el desarrollo del proyecto de investigación, se han establecido cuatro objetivos principales. A cada uno de ellos, corresponden determinados objetivos específicos y métodos, que se desarrollarán a mayor profundidad en la sección de *Técnicas Metodológicas*.

**01.** Analizar los discursos, contenidos narratológicos y representaciones de la sociedad que realiza *Black Mirror* a través de su universo narrativo, con principal énfasis en lo que a la utilización de nuevas tecnologías refiere.

**1.1.** Analizar y describir desde una perspectiva crítica el discurso transversal planteado en la narrativa distópica de *Black Mirror*, respecto a la utilización de tecnologías y sus implicancias sociopolíticas.

Se trata de una perspectiva general de la ficción planteada. Si bien *Black Mirror* está compuesta de episodios auto-conclusivos y, hasta la fecha, las historias no guardan relaciones intertextuales entre sí, sutiles referencias a lo largo de las temporadas han demostrado que se trata de historias paralelas contextualizadas en una misma estructura narrativa, lo que facilita brindar una aproximación general sobre las representaciones ideológicas que plantea la serie televisiva. **Método: Análisis crítico del discurso.**

**1.2.** Analizar las estructuras narrativas y los contenidos que componen los relatos planteados en cada episodio de la serie, así como las representaciones de las estructuras y relaciones sociales relacionadas al uso de los medios.

El objetivo pretende abordar, por un lado, los significados producto de las relaciones de los elementos que conforman el texto narrativo. Se trata de entender los roles y secuencialidades dentro de la historia, tanto de los personajes como de las tecnologías. Por otro lado, una vez que se haya definido la estructura narrativa de cada episodio, se determinarán también los significados producto de los *signos* planteados en cada episodio.

**Método:** *Análisis narratológico, análisis semiótico.*

**O2.** Describir la participación activa y competencias culturales de la comunidad de fans de *Black Mirror*, con especial énfasis en sus interpretaciones respecto al uso y efectos de los medios de comunicación en la sociedad.

2.1. Describir los roles de en la comunidad de fans de *Black Mirror* así como las prácticas sociales construidas dentro de la plataforma en línea.

La intención es bosquejar, en términos generales, las estructuras sociales construidas al interior de la comunidad, los roles categóricos que desempeñan los fans en tanto su participación activa, como también las relaciones desarrolladas entre ellos. Esta perspectiva incluye también aspectos como comprender las motivaciones de su participación en la comunidad, su identidad individual y colectiva en tanto ser miembro de esta y los tipos de relación que mantienen con la serie televisiva. **Enfoque:** *Etnografía virtual.*

2.2. Analizar y categorizar los tipos de contenidos interpretativos relacionados al uso de tecnologías y sus efectos en la sociedad desarrollados por los fans.

En primera instancia, se trata de describir el tipo de publicaciones que realizan activamente los miembros de la comunidad. Para brindar una idea general del panorama, se pretende clasificar, en líneas generales, los tipos de publicaciones más relevantes o populares en la comunidad, considerando factores como la temática y el contenido, además de ofrecer una descripción detallada de las características generales de cada categoría. **Método:** *Análisis de contenido.*

Luego, se profundizará en las publicaciones que ofrezcan un análisis o reflexión crítica respecto a la ficción de la serie sobre la utilización de los nuevos medios en la actualidad, sea en el plano de la narrativa de ficción, como aplicada a la realidad misma. **Método:** *Análisis crítico de discurso.*

2.3. Analizar la participación de la comunidad en relación a los contenidos interpretativos propuestos por algunos miembros, en tanto generación de conocimiento colectivo, como parte de la dinámica de participación.

Implica, por un lado, describir en rasgos generales las opciones que la plataforma virtual ofrece para aportar información adicional o creación de nuevos contenidos directamente relacionados o en respuesta a la postura crítica publicada por otro miembro de la comunidad. Por otro lado, se profundizará en el contenido de los aportes, en tanto contribuciones para la construcción de un conocimiento colectivo, como también aspectos en tanto motivación y valorización de la participación. **Enfoque/Método: Etnografía virtual, análisis de contenido.**

2.4. Conocer las percepciones y conocimientos colectivos e individuales de los fans respecto al uso de nuevas tecnologías en la realidad actual. **Enfoque/Método: Etnografía virtual, entrevistas a profundidad**

**O3.** Analizar y categorizar las producciones audiovisuales relacionadas a *Black Mirror* realizadas por los vloggers, considerando los referentes culturales propios de la realidad contemporánea en el proceso de recepción e interpretación, como el relacionamiento a través de comentarios en el canal.

3.1. Describir algunas de las sub-categorías más populares en relación a los canales de vloggers especializados análisis o *reviewers* de textos culturales.

En líneas generales, se trata de esquematizar los canales de vlogs en relación a los temas o textos culturales abordados y brindar una descripción de cada grupo conformado. Ello considerará, asimismo, factores estéticos y compositivos en los vídeos, características de roles adoptados por los vloggers y de la estructura interna de los canales.

**Enfoque: Etnografía virtual**

3.2. Analizar el contenido interpretativo de los vlogs que aborden los episodios de *Black Mirror*, específicamente en los que se haga referencia uso y efectos de nuevos medios y tecnologías refiere, desde una perspectiva social, cultural y política.

Se abarcarán las producciones críticas respecto a la utilización de los nuevos medios y tecnologías en el marco la narrativa de ficción y/o trasladando la reflexión a la realidad actual misma. **Método: Análisis crítico de discurso.**

3.3. Analizar las contribuciones, en tanto generación de conocimiento colectivo, de otros usuarios en la plataforma en relación al contenido interpretativo propuesto por el vlogger.

Se abordará el contenido de los comentarios de otros usuarios participantes en la plataforma, poniendo especial énfasis en aquellos que contribuyan de manera significativa al conocimiento colectivo. **Método: Análisis de contenido.**

3.4. Conocer las percepciones y conocimientos colectivos e individuales de los vloggers respecto al uso de nuevas tecnologías en la realidad actual. **Enfoque/Método: Etnografía virtual, entrevistas a profundidad.**

**O4.** Desarrollar materiales de interés para educadores, instructores o miembros de la sociedad civil interesados en la enseñanza sobre medios de comunicación.

4.1. Determinar las necesidades básicas, en términos de enseñanza y aprendizaje del educador, desde diferentes perspectivas disciplinarias ligadas al campo pedagógico.

Se recopilará información sobre propiedades formativas elementales para la instrucción y aprendizaje. En este sentido, se contará con la perspectiva de especialistas pertenecientes a cuatro diferentes disciplinas, relacionados al campo de la educación. Estos especialistas pertenecen a los campos de: (a) psicología, en tanto a la pertinencia cognitiva de las experiencias de aprendizaje en línea; (b) sociología, en tanto las perspectivas de aprendizaje participativo y competencias culturales; (c) un especialista en nuevos medios, que determine los enfoques sobre los que estos deben abordarse en términos pedagógicos; y (d) un técnico, que aporte desde su experiencia práctica fuera de las aulas. **Método: Entrevista a profundidad.**

4.2. Identificar los aspectos más relevantes, en tanto a propiedades formativas replicables, de los datos obtenidos en el estudio de fans y vloggers, y organizar esquemáticamente la información más relevante.

Con la información obtenida en el punto anterior, se establecerán los puntos más destacados sobre la investigación abordada en los objetivos anteriores. En base a ello, se procederá a la organización de la información sintetizada en un prototipo. Este prototipo será igualmente validado interdisciplinariamente por los cuatro especialistas previamente consultados. **Método: Delphi.**

4.3. Constituir la información en un formato sencillo para aquellos interesados en instruir sobre medios desde la educación formal o no formal.

## Técnicas Metodológicas

Como se reflejó en el apartado anterior, los métodos de investigación corresponden a técnicas de investigación cualitativa. Respecto a la perspectiva teórica desde la que se abordará cada una de estas, en relación al proyecto de investigación, se detallará en las siguientes líneas.

### Análisis Textual Cualitativo

En este sub-apartado, se incluirán todos los métodos y técnicas relacionados a la teoría de los significados, según se detalla a continuación:

#### a. *Análisis semiótico*

La semiótica es la ciencia del signo, proporciona un conjunto de suposiciones y conceptos que permiten el análisis sistemático de los sistemas simbólicos (Rodríguez Zamora, 2004). Según Culler (2002), Ferdinand Saussure, fundador de la semiótica, explicó que aunque la semiótica se basa en el lenguaje, el lenguaje no es sino uno de los muchos sistemas de signos de complejidad y el producto de una cultura, el resultado de asunciones y convenciones compartidas entre un grupo humano. Los sistemas de signos pueden estar vagamente conectados o articulados, y las relaciones dentro de ellos pueden ser diversas: homológicas, analógicas e incluso metafóricas. Cullum-Swan (1994) sostiene que los semióticos sociales ven la vida social, la estructura de grupo, las creencias y prácticas, y el contenido de las relaciones sociales como funcionalmente análogo a las unidades que estructuran el lenguaje. Por lo tanto, es posible decir que toda comunicación humana en general, es una muestra de signos para ser *leído*. Un signo es algo que representa algo en la mente de alguien. Este se compone en una primera instancia de (a) una expresión, que bien podría ser una palabra, un sonido o un símbolo y, en una segunda instancia, es (b) un contenido, es decir, un 'algo' que complementa el significado de la expresión (Hjelmslev & Whitfield, 1961). En este sentido, se aplicará un análisis descriptivo para analizar el universo narrativo propuesto por *Black Mirror*, a través de una observación detallada por episodio. Al respecto, cabe agregar también la perspectiva planteada por Altman (2008), quien sostiene que existe una relación entre el texto y la realidad social que puede ser medida mientras el análisis narrativo. De hecho, a través de este es posible determinar experiencias individuales y representaciones en historias planteadas (Altman, 2008; Riessman, 2008). Esto, de acuerdo a la teoría de signos previamente detallada, puede abarcar desde una palabra, un documento escrito, hasta representaciones estéticas de artistas, que pueden valerse de una imagen, por ejemplo, para comunicar parte de su realidad. Riessman(2008) agrega que «una representación visual de la experiencia - en fotografías, arte de performance y otros medios, puede permitir que otros vean como el participante ve, y sentir » (p. 142)<sup>lxxxiv</sup>.

Para Neuendorf (2016), envuelve una descripción formal de la estructura narrativa, teoría planteada inicialmente por Greimas (1976), en la que la atención se enfoca en los personajes y todos los sucesos de la trama que giran en torno a ellos. Este análisis, agrega Neuendorf, incluye también la reconstrucción de la composición de la narrativa. Para ello, la autora hace referencia a la teoría de Propp (1968)<sup>39</sup>, donde establece roles comunes de personajes, secuencia lineal y funciones particulares en la narrativa. Al respecto, agregaría el estudio estructural del mito, planteado por Lévi Strauss (1955), donde propone que las historias o 'mitos', como los denomina, poseen elementos que hace que se contradigan unas entre otras, pero que a su vez, otros elementos median para resolver estas oposiciones. Esta perspectiva conforma el marco general desde donde se analizará la producción audiovisual.

**b. *Análisis crítico discursivo***

De acuerdo con Van Dijk (2015), el análisis crítico discursivo es una forma de 'práctica social' que concierne a la relación entre discurso, poder, dominancia e inequidad social, del mismo modo de cómo el discurso reproduce, legitima y mantiene estas relaciones de dominancia e inequidad. En este sentido, se trata de una postura explícita que entiende, expone y *desafía* esta diferencia social. Wodak y Meyer (2009) agregan que este tipo de análisis se sostiene en la premisa que el lenguaje es una construcción social, en el sentido que el lenguaje no solo refleja procesos y estructuras sociales, sino también contribuye a la producción y reproducción de estos procesos y estructuras. Además, el análisis crítico del discurso puede ser extendido, con un enfoque visual semiótico, a formas no-lingüísticas de comunicación (Machin & Mayr, 2012). En este sentido, se empleará la teoría de Kress y van Leeuwen (1996; 2001), en tanto la comprensión del modelo multimodal del análisis crítico y la lectura de imágenes, al igual que en el texto de Kress y Selander (2012), para el abordaje de los episodios previamente mencionados, así como los productos audiovisuales de los vloggers y las publicaciones realizadas por los fans, esta última desde una perspectiva más textual.

**c. *Análisis narratológico***

En cuanto a la narratología, es preciso retomar la línea planteada por Propp (2004), en tanto al estudio de la estructura narrativa, detallada en los puntos anteriores. Adicionalmente, en lo que concierne al marco de esta investigación, también se considerará en la teoría clásica narratológica planteada por Genette (1966), citada en el

---

<sup>39</sup> Para la revisión citada, en lo que concierne a esta investigación, se tomó como referencia el compendio editado por Rivkin y Ryan (2004)

los textos Barthes y Duisit (1975) y Barthes (2016), donde se establecen dos tipos de descripción narratológica: ornamental y significativa, estando la primera ligada al nivel discursivo y la segunda, a la historia misma. De igual manera, se ha considerado el texto de Herman (2013), en tanto la narratología cognitiva, en tanto los estados cognitivos y disposiciones de los personajes en el universo ficticio. Finalmente, se consideran también relevantes los principios filmicos planteados por Verstraten (2009), relevantes en la estructura de los episodios.

## **Etnografía virtual**

Primero, acotar que según las aclaraciones de varios autores consultados (Hine, 2000; Wilson y Peterson, 2002; Coleman, 2010; Varis, 2014; Pink et al., 2015; Barratt & Maddox, 2016), la etnografía virtual, como cualquier etnografía tradicional, no es una técnica sino un enfoque, ya que se ajusta a las necesidades de cada realidad y grupo humano al que se pretende investigar. Entre los pioneros en el planteamiento de la etnografía virtual, Hine (2000) describió este enfoque, en su modo más simplificado, como el traslado de las prácticas propias de la etnografía tradicional al entorno virtual. Es decir, observar las interacciones tecnológicamente mediadas tal como lo haríamos con cualquier grupo humano en una interacción cara a cara. Como en la etnografía tradicional, además, la autora resalta que no existe un procedimiento canónico para esta técnica, ya que se adapta al tipo de necesidades y objetivos de investigación. La ventaja de este procedimiento, en todo caso, es que permite acceder a una serie de información documentada e, incluso, generar interacción y participación entre los miembros de la comunidad, siempre respetando las normas de consentimiento propias de la etnografía tradicional (Murthy, 2008; Barratt & Maddox, 2016).

Pink et al. (2015) proponen cinco características propias de la etnografía virtual: (a) multiplicidad, dado que hay más de una forma de interactuar con los ambientes digitales, siempre bajo la guía de marcos teóricos específicos relacionados con disciplinas académicas, como a las necesidades e intereses de los diversos actores que intervienen, como ya se mencionó en líneas atrás; (b) la 'des-centralidad' en lo digital, ya que los medios son inseparables de otras actividades, tecnologías, materialidades y sentimientos a través de los cuales se usan, experimentan y operan. Con lo cual, a través del reconocimiento de estas formas, se obvia al medio como foco central de análisis. Al respecto, Wilson y Peterson (2002) sugieren «un enfoque para la investigación en este ámbito, mejor denominado identidades contextualizadas (en lugar de realizado, negociado o impugnado) para romper la dicotomía virtual / real de la identidad en línea» (p. 458). Continuando con las características, en tercer lugar se encuentra (c) la apertura, en el sentido de procesos abiertos, es un enfoque procedimental; (d) reflexividad, ya que la etnografía digital implica, valga la redundancia, la

práctica reflexiva debido a las formas en que los etnógrafos producen conocimiento a través de nuestros encuentros con otras personas y cosas; finalmente (e) no es ortodoxa, ya que requiere atención a formas alternativas de comunicación, en el sentido de que nos permite acudir y buscar maneras de conocer los mundos de otras personas que de otro modo podrían ser invisibles y que podrían ser imprevistos por constituciones más formales y enfoques de investigación colaborativos. También explican que el proceso es inextricable de las formas en que se produce el conocimiento etnográfico, por lo que en algunos casos incorpora un grado de reflexividad en el proceso de escritura etnográfica.

En síntesis, se podría resumir en tres etapas la realización de una etnografía virtual activamente comprometida, ya que, para fines del presente estudio, se realizará una etnografía observacional como participativa. En primer lugar, con la preparación, a través de la observación de la población donde se considerarán las sensibilidades técnicas, ético-legales y sociales para interactuar con ella. En segundo lugar, al tomar un rol participativo en el campo, se debe desarrollar una identidad de investigador creíble dentro de la comunidad y el monitoreo de la dinámica de la comunidad en respuesta a la presencia del investigador. Finalmente, después de completar la recolección de datos, se apela a estrategias relacionadas con la conducta ética, informando continuamente a la comunidad y otros colaboradores en relación a la producción, el intercambio y la difusión de los resultados de la investigación (Barratt & Maddox, 2016).

### **Entrevistas a profundidad**

En el marco de las entrevistas a profundidad, planteadas tanto para investigar las percepciones de los prosumidores como para obtener información de parte de los especialistas en educación, Quan-Haase, Martin y Schreurs (2016), plantearon un estudio teórico práctico en el que adaptaban diversas metodologías tradicionales de la sociología en al empleo de las tecnologías de la información, con el fin de conocer sus hábitos mediáticos. En base a la metodología empleada en el estudio, basada en el grabación y transcripción de entrevistas semi-estructuradas que permitan una mayor libertad de expresión por parte del entrevistado. En base a sus aprendizajes y recomendaciones, se pretende adaptar las entrevistas a especialistas, fans y vloggers en lo que refiere al presente proyecto.

### **Método Delphi**

Este será empleado al final de la investigación, para abordar las perspectivas de los especialistas del campo de la educación respecto al prototipo de material diseñado con la información pedagógica sintetizada. En este sentido, acorde con la teoría tradicional planteada en el texto de Skulmoski, Hartman y Krahn (2007), se corroborará el prototipo independientemente con cada especialista, de manera tal que, desde sus diferentes posturas,

se intente llegar a acuerdos clave para la elaboración de los materiales para la instrucción. Adicionalmente, siguiendo el método del estudio realizado por Morton et al., (2017) a ambientes escolares, se adaptará el método en tanto su aplicación en línea, a fin de evitar influencias mutuas en el juicio crítico de los especialistas, así como para economizar espacios, tiempo y presupuesto. Al respecto, los autores destacaron en su texto que: «el proceso de Delphi en línea permite que las personas que se difundan geográficamente contribuyan al proceso de toma de decisiones, lo que significa que es menos costoso que los paneles de expertos cara a cara. También asegura que todos los participantes tengan una voz igual en el resultado porque no experimentan la dinámica interpersonal que ocurre en una reunión en persona. Esto es particularmente importante cuando diferentes partes interesadas pueden tener diferentes "estatus" como es el caso en nuestro proyecto» (p. 3)<sup>lxxxv</sup>. El método Delphi será la última instancia de las metodologías aplicadas para el presente proyecto. Una vez obtenidos los acuerdos pertinentes para la elaboración final del material de instrucción, se procederá con su elaboración y presentará como anexo en la tesis doctoral.

## **Unidades de análisis**

En las siguientes líneas se detallarán, en razón de los objetivos propuestos, se expondrán las unidades u objetos que correspondientes:

### **Episodios de Black Mirror**

En lo que respecta al presente proyecto, se están considerando para el análisis textual todos los episodios emitidos a la fecha sumados a los seis confirmados para finales de 2017. Son un total de 19 episodios distribuidos en 4 temporadas<sup>40</sup> más un especial de navidad ubicado entre la segunda y tercera temporada. A la fecha, cada episodio de temporada posee una duración aproximada de entre 40 a 65 minutos, diferenciándose del especial *White Christmas*, el cual tiene una duración de 73 minutos. *Black Mirror* expone cómo el uso de las nuevas tecnologías afecta a las personas y a las estructuras de la sociedad misma.

### **Reddit – Comunidad de Fans**

Sobre los fans de la serie, se optó por la comunidad de fans homónima en *Reddit*, a la que se le denominará *Reddit – Comunidad de Fans* en adelante para evitar confusiones con el título original de la serie. Esta es, por mucho, la comunidad de fans más grande encontrada del fandom durante la exploración inicial. Con una cantidad de post y una frecuencia de publicación diaria –incluso en estas épocas de espera por la nueva temporada, aún sin fecha confirmada –esta comunidad de fans posee una alta interacción entre ellos, no limitándose únicamente a compartir contenidos y sus propias apreciaciones, sino a reflexionar sobre

---

<sup>40</sup> Se están considerando los seis episodios por estrenarse a finales de 2017.

estas, creando espacios de discusión y de re interpretación de la serie. *Reddit – Comunidad de Fans* fue creada hace cuatro años aproximadamente y actualmente cuenta con más de 67 mil lectores suscritos<sup>41</sup>, lo que proporciona condiciones favorables para la exploración de los fans en este medio.

### **Vloggers ‘analíticos’**

El caso de los vloggers es particular puesto que, al momento de realizar la exploración previa, se encontraron canales de tipo ‘*reviewers*’ que abordaban la serie, sea episodio por episodio o por temporadas; así como un tipo específico de producciones a las que algunos vloggers denominan *análisis* y no *reviews*. Estos ‘análisis’ de textos culturales suelen ser más extensos y abordar con una mayor complejidad crítica los contenidos propuestos por la serie. No obstante, también se hallaron versiones extendidas de *reviews*, con estructuras muy similares, como también *reviews* convencionales – de entre dos y diez minutos – con un análisis equiparable en complejidad al de los vídeos más largos. Dado que los objetivos pretenden abordar de manera más integral este nicho y, particularmente, porque son relativamente pocos los encontrados que realizan una reflexión o análisis, más allá de la mera recomendación sobre si ver la serie o no, se ha tomado como muestra para estructurar en lo que al Trabajo Final de Máster concierne, los vlogs *Harry's Moving Castle*<sup>42</sup> y *Rhapsos Productions*<sup>43</sup>.

---

41 Datos obtenidos de la misma página web, columna inferior derecha.

42 Para visitar el canal en Youtube, ir a: <https://www.youtube.com/user/HarrysMovingCastle>.

43 Para visitar el canal en Youtube ir a: <https://www.youtube.com/user/OfficialPHP>.

# Bibliografía

- ABC Tecnología. (23 de julio de 2013). *Una nueva profesión: «Youtuber»*. Obtenido de Portal web de ABC Tecnología: <http://www.abc.es/tecnologia/redes/20130723/abci-profesion-youtuber-201307231155.html>
- Agger, B. (1991). Critical Theory, Poststructuralism, Postmodernism: Their Sociological Relevance. *Annual Review of Sociology*, 17, 105-131. Obtenido de <http://www.jstor.org/stable/2083337> .
- Agger, B. (2014). *Cultural studies as critical theory*. Routledge.
- Aguaded Gómez, J., & Sánchez Carrero, J. (2013). El empoderamiento digital de niños y jóvenes a través de la producción audiovisual. *adComunica. Revista Científica de Estrategias, Tendencias e Innovación en Comunicación*, 5, 175-196. doi:10.6035/2174-0992.2013.5.11
- Akgun, T., Karabay, C., Kocabay, G., Kalayci, A., Oduncu, V., Guler, A., . . . Kirma, C. (2014). Learning electrocardiogram on YouTube: How useful is it? *Journal of Electrocardiology*, 47(1), 113–117. doi:10.1016/j.jelectrocard.2013.09.004
- Alario-Hoyos, C., Estévez-Ayres, I., Pérez-Sanagustín, M., Delgado Kloos, C., & Fernández-Panadero, C. (2017). Understanding Learners' Motivation and Learning Strategies in MOOCs. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 18(3), 120-137. doi:10.19173/irrodl.v18i3.2996
- Althusser, L. (1971). *Lenin and Philosophy and Other Essays*. Londres: New Left Books.
- Altman, R. (2008). *A theory of narrative*. Columbia University Press.
- Alvermann, D., & Hagood, M. (2000). Critical media literacy: Research, theory, and practice in "New Times". *The Journal of educational research*, 93(3), 193-205. doi:10.1080/00220670009598707
- Andrist, L., Chepp, V., Dean Paul, & Miller, M. (2014). Toward a Video Pedagogy: A teaching Typology with learning goals. *Teaching Sociology*, 42(3), 196-206. doi:10.1177/0092055X14524962
- Aparici, R. (2010). Introducción: la educomunicación más allá del 2.0. En R. Aparici, D. Crovi, J. Ferrés, J. Gabelas, A. García Mantilla, A. Guitiérrez Martín, . . . C. Valderrama , *Educomunicación: Más allá del 2.0* (págs. 5-20). Barcelona: Gedisa.
- Aparici, R., & Osuna, S. (2010). Educomunicación y Cultura Digital. En R. Aparici, D. Crovi, J. Ferrés, J. A. Gabelas, A. García Mantilla, A. Guitiérrez Martín, . . . M. T. Quiroz Velasco, *Educomunicación: más allá del 2.0* (págs. 244-248). Barcelona: Gedisa.
- Aparici, R., & Osuna, S. (2013). La Cultura de la Participación / The Culture of Participation. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 4(2), 137-148. doi:10.14198/MEDCOM2013.4.2.07
- Aran, O., Biel, J.-I., & Gatica-Perez, D. (2014). Broadcasting oneself: Visual Discovery of Vlogging Style. *IEEE Transactions on Multimedia*, 16(1), 201-215. doi:10.1109/TMM.2013.2284893
- Armstrong, P. (2006). L'Ordine Nuovo: The legacy of Antonio Gramsci and the education for adults. *International Journal of Lifelong*, 7(4), 249-259. doi:10.1080/0260137880070402
- Arnold, M. (1932). *Culture and Anarchy*. Londres: Cambridge University Press.
- Asano, E. (04 de enero de 2017). *How Much Time Do People Spend on Social Media? [Infographic]*. Obtenido de Portal web Social Media Today: <http://www.socialmediatoday.com/marketing/how-much-time-do-people-spend-social-media-infographic>
- Aspen Media Literacy Leadership Institute. (1992). *CML - Center for Media Literacy*. Obtenido de Media Literacy: A Definition and More: <http://www.medialit.org/media-literacy-definition-and-more>
- Aufderheide, P., & Firestone, C. (1993). *Media Literacy. y. A Report of the National Leadership Conference on Media Literacy*. Queenstown: Aspen Media Literacy Leadership Institute. Obtenido de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED365294.pdf>

- Barbas Coslado, A. (2012). Educomunicación: Desarrollo, enfoques y desafíos en un mundo interconectado. *Foro de Educación*(14), 157-175.
- Baricco, A. (2008). *Los bárbaros. Ensayo sobre la mutación*. (X. G. Rovira, Trad.) Barcelona: Anagrama.
- Barratt, M., & Maddox, A. (2016). Active engagement with stigmatised communities through digital ethnography. *Qualitative Research*, 1-19. doi:10.1177/1468794116648766
- Barthes, R., & Duisit, L. (1975). An Introduction to the Structural Analysis of Narrative. *New Literary History*, 6(2), 237-272. doi:10.2307/468419
- Barthes, R. (2016). Introduction to the Structural Analysis of the Narratives. En J. Jensen, *Myths and Mythologies: A Reader* (págs. 290-307). Routledge.
- Bennett, T. (1980). Popular Culture: A Teaching Object. *Screen Education*.
- Bennett, T. (1986). The Politics of the 'Popular' and Popular Culture. En T. Bennett, C. Mercer, & J. Woollacott, *Popular Culture and Social Relations* (págs. 6-21). Filadelfia: Open University Press.
- Bennett, T. (1998). Popular Culture and the "Turn to Gramsci". En J. Storey, *Cultural Theory and Popular Culture: A Reader* (2da edición ed., págs. 217-224). Georgia: University of Georgia Press.
- Berger, R., & McDougall, J. (2011). Media studies 2.0: A retrospective. *Media Education Research Journal*, 2(2), 5-11. Obtenido de [http://eprints.bournemouth.ac.uk/19035/1/MERJ\\_2-2-p1-10.pdf](http://eprints.bournemouth.ac.uk/19035/1/MERJ_2-2-p1-10.pdf)
- Biel, J.-I., & Gatica-Perez, D. (2010). Voices of Vlogging. *ICWSM*, 211-214. Obtenido de <http://www.aaai.org/ocs/index.php/ICWSM/ICWSM10/paper/download/1498/1859/>
- Bloom, K., & Johnston, K. (2010). Digging into YouTube Videos: Using Media Literacy and Participatory Culture to Promote Cross-Cultural Understanding. *Journal of Media Literacy Education*, 2(2), 113-123. Obtenido de <http://digitalcommons.uri.edu/jmle/vol2/iss2/3>
- Boström, L., & Augustsson, G. (2016). Learning Environments in Swedish Leisure-time Centres: (In)equality, 'Schooling', and Lack of Independence. *IJREE*, 4(1), 125-145. doi:10.3224/ijree.v4i1.24779
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. (R. Nice, Trad.) Cambridge: Harvard University Press.
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. En J. Richardson, *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (págs. 15-29). Westport: Greenwood.
- boyd, d., & Ellison, N. (2007). Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1), 210-230. doi:10.1111/j.1083-6101.2007.00393.x
- Brewer, J. (2013). *The pleasures of the imagination: English culture in the eighteenth century*. Routledge.
- Brooker, C. (2014). Creator Charlie Brooker Explains Black Mirror. (Channel Four Television Corporation, Entrevistador) Reino Unido. Obtenido de Portal web de Channel 4: <http://www.channel4.com/programmes/black-mirror/>
- Brown, T. (2011). Using film in teaching and learning about changing societies. *International Journal of Lifelong Education*, 30(2), 233-247. doi:10.1080/02601370.2010.547615
- Buckingham, D. (1991). Teaching about the Media. En D. Lusted, *The Media Studies Book. A Guide for Teachers* (págs. 12-36). Londres: Routledge.
- Buckingham, D. (1998). Media education in the UK: Moving beyond protectionism. *Journal of communication*, 48(1), 33-43. doi:10.1111/j.1460-2466.1998.tb02735.x
- Buckingham, D. (2010). Defining digital literacy: What do young people need to know about digital media? En B. Bachmair, *Medienbildung in neuen Kulturräumen: Die deutschsprachige und britische Diskussion* (págs. 59-71). Springer.
- Buckingham, D. (2013). *Media education: Literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity Press.
- Bumsoo, K., & Park, M. (2017). Effect of personal factors to use ICTs on e-learning adoption: comparison between learner and instructor in developing countries. *Information Technology for Development*, 1-27. doi:10.1080/02681102.2017.1312244

- Burgess, J. (2014). 'All Your Chocolate Rain Are Belong To Us?' Viral Video, You Tube and the Dynamics of Participatory Culture. En N. Papastergiadis , & V. Lynn (Edits.), *Art in the Global Present* (págs. 86-96). UTSePress.
- Burgess, J., & Green, J. (2009). *Youtube: Digital Media and Societies Series*. Cambridge / Malden: Polity Press.
- Burgess, J., & Green, J. (2009). *Youtube: Online Video and Participatory Culture*. Cambridge / Malden: Polity Press.
- Carter, G., & Arroyo, S. (2011). Tubing the Future: Participatory Pedagogy and YouTube U in 2020. *Computers and Composition*, 28(4), 292-302. doi:10.1016/j.compcom.2011.10.001
- Castells, M. (2005). *La era de la información: economía, sociedad y cultura, Volumen 1*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Center for Media Literacy. (17 de enero de 2017). What is Media Literacy? Estados Unidos. Obtenido de <https://youtu.be/rbW1rTcKXPA>
- Center for Media Literacy. (2017). *Voices of Media Literacy: International Pioneers Speak*. Obtenido de CML - Center for Media Literacy: <http://www.medialit.org/voices-media-literacy-international-pioneers-speak>
- Center of Media Literacy. (2011). *Media Literacy: A Definition and More*. Obtenido de CML - Center of Media Literacy: <http://www.medialit.org/media-literacy-definition-and-more>
- Chabbott, C. (2003). *Constructing education for development : international organizations and education for all*. Nueva York: RoutledgeFalmer.
- Channel Four Television Corporation. (2017). *Black Mirror*. Obtenido de Portal web de Channel 4: <http://www.channel4.com/programmes/black-mirror/>
- Chau, C. (2010). YouTube as a participatory culture. *New Directions for Student Leadership*(128), 65–74. doi:10.1002/yd.376
- Chen-Chung, L., Wei-Chen, C., Hung-Ming, L., & Yun-Yin, H. (2017). A remix-oriented approach to promoting student engagement in a long-term participatory learning program. *Computers & Education*, 1-15. doi:10.1016/j.compedu.2017.03.002
- Cillizza, C. (8 de septiembre de 2015). *Donald Trump's troll game of Jeb Bush: A+*. Obtenido de Portal web de The Washington Post: [https://www.washingtonpost.com/news/the-fix/wp/2015/09/08/donald-trumps-troll-game-of-jeb-bush-a/?utm\\_term=.4578a3b93cf0](https://www.washingtonpost.com/news/the-fix/wp/2015/09/08/donald-trumps-troll-game-of-jeb-bush-a/?utm_term=.4578a3b93cf0)
- Coleman, E. (2010). Ethnographic approaches to digital media. *Annual review of anthropology*, 39, 487-505.
- Corben, D. (1998). *Radical Heroes: Gramsci, Freire and the Poitics of Adult Education*. Nueva York, Londres: Garland Publishing.
- Criticism. (1989). *Oxford English Dictionary online (2.ª ed.)*. Obtenido de <https://en.oxforddictionaries.com/definition/criticism>
- Culler, J. (2002). *Structuralist poetics: Structuralism, linguistics and the study of literature*. Psychology Press.
- Cullum-Swan, B. (1994). Narrative, Content and Semiotic Analysis. En P. Manning, N. Denzin, B. Cullum-Swan, Y. Lincoln, N. Denzin, & Y. Lincoln (Edits.), *Handbook of qualitative research* (págs. 463-477). Sage Publications.
- Davis III, C., Deil-Amen, R., Rios-Aguilar, C., & González Canché, M. (2015). Social media, higher education, and community colleges: A research synthesis and implications for the study of two-year institutions. *Community College Journal of Research and Practice*, 39(5), 409-422. doi:10.1080/10668926.2013.828665
- Duffett, M. (2013). *Understanding Fandom: An Introduction to the Study of Media Fan Culture*. Nueva York / Londres: Bloomsbury Publishing.
- Duffy, P. (2008). Engaging the YouTube Google-Eyed Generation: Strategies for Using Web 2.0 in Teaching and Learning. *Electronic Journal of e-Learning*, 6(2), 119-130. Obtenido de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1098687>

- Duncan, B. (1989). *Media Literacy: Resource Guide, Intermediate and Senior Divisions*. (M. o. Ontario, Ed.) Toronto, Canada: Publications Branch.
- Duncan, B. (23 de mayo de 2010). Voices of Media Literacy: International Pioneers Speak : Barry Duncan Interview Transcript. (D. Morgenthaler, Entrevistador) Obtenido de [http://www.medialit.org/sites/default/files/Voices\\_of\\_ML%20Barry%20Duncan.pdf](http://www.medialit.org/sites/default/files/Voices_of_ML%20Barry%20Duncan.pdf)
- Duncum, P. (2014). Youth on Youtube as Smart Swarms. *Art Education*, 67(2), 32-36. doi:10.1080/00043125.2014.11519263
- Eco, U. (1979). *Lector in fabula: la cooperazione interpretativa nei testi narrativi*. Milan: Bompiani.
- Eco, U. (1986). *Travels in hyper reality*. Houghton Mifflin Harcourt.
- Eco, U. (1993). Can Television Teach? En M. Alvarado, E. Buscombe, & R. Collins, *The Screen Education Reader* (págs. 95-107). Macmillan Education UK. doi:10.1007/978-1-349-22426-5\_7
- Edgar, A. (2008). Cultural Studies. En A. Edgar, & P. Sedgwick (Edits.), *Cultural Theory: The Key Concepts* (pág. 81). Londres, Nueva York: Routledge.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*.
- Fedorov, A. (2008). Media education around the world: Brief history. *Browser Download This Paper*, 56-68.
- Fedorov, A., & Levitskaya, A. (2015). The framework of Media Education and Media Criticism in the Contemporary World: The opinion of International Experts. *Comunicar*(45), 107-115. doi:10.3916/C45-2015-11
- Fiske, J. (2005). *Reading The Popular*. Nueva York: Routledge.
- Fiske, J. (2010). *Understanding popular culture* (2da edición ed.). Nueva York: Routledge.
- Fox, A. (2000). *Oral and Literate Culture in England, 1500-1700*. Oxford: Clarendon Press.
- Freccero, C. (1999). *Popular culture: An introduction*. Nueva York: New York University Press.
- Freinet, C. (1974). *O Jornal Escolar*. Estampa. Obtenido de <http://salaaberta.com.br/wp-content/uploads/2015/06/o-jornal-escolar-freinet.pdf>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Tierra Nueva: siglo xxi editores.
- Frith, S. (1991). The good, the bad, and the indiferent: defending popular culture from the populist. *Diacritics*, 21(4), 101-115. Obtenido de <http://www.jstor.org/stable/465379>
- Frobenius, M. (2014). Audience design in monologues: How vloggers involve their viewers. *Journal of Pragmatics*, 72, 59-72. doi:10.1016/j.pragma.2014.02.008
- Frow, J., & Morris, M. (2003). Cultural Studies. En N. Denzin, & Y. Lincoln, *The Landscape of Qualitative Research: Theories and Issues* (2da edición ed., págs. 489-539). Londres: Sage.
- Funk, S., Kellner, D., & Share, J. (2015). Critical media literacy as transformative pedagogy. En M. Yildiz, & J. Keengwe (Edits.), *Handbook of Research on Media Literacy in the Digital Age* (págs. 1-30). IGI Global. doi:10.4018/978-1-4666-9667-9.ch001
- Gaeta, M., Loia, V., Mangione, G., Orciuoli, F., Ritrovato, P., & Salerno, S. (2014). A methodology and an authoring tool for creating Complex Learning Objects to support interactive storytelling. *Computers in Human Behavior*, 31, 620–637. doi:10.1016/j.chb.2013.07.011
- Gao, W., Tian, Y., Huang, T., & Yang, Q. (2010). Vlogging: A Survey of Videoblogging Technology on the Web. *ACM Computing Surveys (CSUR)*, 42(4), 15:1-15:57. doi:10.1145/1749603.1749606
- García Canclini, N. (2007). *Lectores, espectadores e internautas*. Barcelona: Gedisa.
- Garcia, A., Seglem, R., & Share, J. (2013). Transforming Teaching and Learning Through Critical Media Literacy Pedagogy. *LEARNing Landscapes*, 6(2), 109-124. Obtenido de <http://www.learninglandscapes.ca/images/documents/ll-no12/garcia.pdf>

- Gencarelli, T. (2006). Neil Postman and the Rise of Media Ecology. En C. Lum (Ed.), *Perspectives on Culture, Technology and Communication: The Media Ecology Tradition* (págs. 201-254). Hampton Press Cresskill, NJ.
- Gilster, P. (1997). *Digital Literacy*. Nueva York: Wiley Computer Pub.
- Gramsci, A. (1985). *Selections from Cultural Writings*. (D. Forgacs , & G. Nowell-Smith, Edits.) Harvard University Press.
- Gramsci, A. (1992). *Selections from the Prison Notebooks* (11va edición ed.). (Q. Hoare, G. Nowell Smith, Edits., Q. Hoare, & G. Nowell Smith, Trads.) Nueva York: International Publishers.
- Gramsci, A. (1998). Hegemony, Intellectuals and the State. En J. Storey, *Cultural Theory and Popular Culture: A Reader* (2da edición ed., págs. 210-216). Georgia: University of Georgia Press.
- Greimas, A. (1976). *Del sentido II. Ensayos semióticos*. Madrid: Gredos.
- Grizzle , A., & Singh, J. (2016). Five Laws of Media and Information Literacy as Harbingers of Human Rights. En J. Singh, P. Kerr, & E. Hamburger (Edits.), *Media and Information Literacy: Reinforcing Human Rights, Countering Radicalization and Extremism* (págs. 23-39). Paris: UNESCO. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002463/246371e.pdf>
- Grossberg, L. (2001). Is there a Fan in the House?: The Affective Sensibility of the Fandom. En L. Lewis (Ed.), *The Adoring Audience: Fan Culture and Popular Media* (págs. 50-65). Routledge, Taylor & Francis e-Library. doi:10.4324/9780203181539
- Guerrero Pico, M. (2015). *Historias más allá de lo filmado: Fan fiction y narrativa transmedia en series de televisión*. Barcelona: Universidad Pompeu Fabra.
- Gunter , B., Nicholas , D., Huntington , P., & Williams, P. (2002). Online versus offline research: implications for evaluating the new media. *Aslib Proceedings*, 54(4), 229-239. doi:10.1108/00012530210443339
- Gutiérrez, A., & Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Revista Científica de Educomunicación*, 19(38), 31-39. doi:10.3916/C38-2012-02-03
- Gutiérrez, L., Santiago, A., & Soska, T. (2016). Community Practice in Our Global Village. *Journal of Community Practice*, 24(1), 1-3. doi:10.1080/10705422.2016.1151757
- Hall, S. (1992). Race, Culture and Communications: Looking Backward and Forward at Cultural Studies. *Rethinking Marxism* , 5(1), 10-18. doi:10.1080/08935699208657998
- Hall, S. (1998). Notes on Deconstructing 'the Popular'. En J. Storey, *Cultural Theory and Popular Culture: A Reader* (2da Edición ed., págs. 442-453). Georgia: University of Georgia Press.
- Hall, S. (2009). Encoding/decoding. En M. Durham, & D. Kellner, *Media and cultural studies: Keywords* (págs. 163-173). John Wiley & Sons.
- Hall, S., & Whannel, P. (1964). *The Popular Arts*. Londres: Hutchinson Educational.
- Harley, D., & Fritzpatrick, G. (2008). YouTube and Intergenerational Communication: The Case of Geriatric1927. *Universal Access in the Information Society*, 8(1), 5-20. doi:10.1007/s10209-008-0127-y
- Hebdige, D. (1988). *Hiding in the light: On images and things*. Nueva York: Routledge.
- Herman, D. (2013). Cognitive Narratology. En P. Hühn, J. Meister, J. Pier, & W. Schmid (Edits.), *Handbook of Narratology* (2da edición ed., págs. 46-64). Berlin, Boston: De Gruyter.
- Hills, M. (2005). *Fan Cultures*. Nueva York: Routledge.
- Hjelmslev, L., & Whitfield, F. (1961). *Prolegomena to a Theory of Language* (2da edición ed.). University of Wisconsin Press.
- Hobbs, R. (marzo de 1998). The seven great debates in the media literacy movement. *Journal of Communication*, 48(1), 16–32. doi:10.1111/j.1460-2466.1998.tb02734.x
- Horkheimer, M., & Adorno, T. (2006). The culture industry: Enlightenment as mass deception. En M. Durham, & D. Kellner, *Media and cultural studies: Keywords* (págs. 41-72). Malden: USA, Oxford: UK, Victoria: Australia: Blackwell Publishing.

- Horton, W. (1997). New media: An essay for managers. *Performance Improvement*, 36(3), 143-150. doi:10.1002/pfi.4140360306
- Independent. (29 de marzo de 2016). *Black Mirror season 3 will not debut on Channel 4, instead going direct to Netflix*. Obtenido de Portal web de Independent: <http://www.independent.co.uk/arts-entertainment/tv/news/black-mirror-season-3-debut-channel-4-netflix-charlie-brooker-a6958401.html>
- Jameson, F., & Žižek, S. (1998). *Estudios Culturales: Reflexiones sobre el multiculturalismo* (1era edición ed.). (M. Irigoyen, Trad.) Buenos Aires: Paidós.
- Jarvis, C. (2012). Fiction, empathy and lifelong learning. *Journal of Lifelong Education*, 31(6), 743-758. doi:10.1080/02601370.2012.713036
- Jarvis, C., & Burr, V. (2010). TV teacher: How adults learn through TV viewing. *Centre for Continuing Education, in conjunction with SCUTREA*. Obtenido de <http://eprints.hud.ac.uk/8155/1/TV>
- Jarvis, C., & Burr, V. (2011). The Transformative Potential of Popular Television: The Case of Buffy the Vampire Slayer. *Journal of Transformative Education*, 9(3), 165-182. doi:10.1177/1541344612436814
- Jeacle, I. (2017). Managing popular culture. *Management Accounting Research*. doi:10.1016/j.mar.2016.05.001
- Jenkins, H. (2005). *Textual Poachers: Television, Fans & Participatory Culture*. Nueva York / Londres: Routledge.
- Jenkins, H. (2006). *Fans, Bloggers and Gamers: Exploring the Participatory Culture*. Nueva York / Londres: New York University Press.
- Jenkins, H. (2008a). *Convergence Culture: La cultura de la convergencia de los medios de comunicación [Convergence Culture]*. (P. Hermida Lazcano, Trad.) Barcelona: Paidós.
- Jenkins, H., & Deuze, M. (2008b). Convergence Culture. *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies*, 14(1), 5-12. doi:10.1177/1354856507084415
- Jenkins, H., Ford, S., & Green, J. (2013). *Spreadable Media: Creating value and meaning in a networked culture*. Nueva York / Londres: New York University Press.
- Jenkins, H., Ito, M., & boyd, d. (2016b). *Participatory Culture*. Cambridge: Polity Press.
- Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K., & Robison, A. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Chicago: MIT Press. Obtenido de [https://www.macfound.org/media/article\\_pdfs/JENKINS\\_WHITE\\_PAPER.PDF](https://www.macfound.org/media/article_pdfs/JENKINS_WHITE_PAPER.PDF)
- Jenkins, H., Shresthova, S., Gamber-Thompson, L., Kligler-Vilenchik, N., & Zimmerman, A. (2016a). *By Any Media Necessary: The New Youth Activism*. Nueva York: New York University Press.
- Jennings, L., Parra-Medina, D., Hilfinger-Messias, D., & McLoughlin, K. (2006). Toward a critical social theory of youth empowerment. *Journal of Community Practice*, 14(1-2), 31-55. doi:10.1300/J125v14n01\_03
- Joanou, J. (2017). Examining the World Around Us: Critical Media Literacy in Teacher Education. *Multicultural Perspectives*, 19(1), 40-46. doi:10.1080/15210960.2017.1267514
- Johnson, R. (1986). What Is Cultural Studies Anyway? *Social Text*(16), 38-80. doi:10.2307/466285
- Jolls, T., & Wilson, C. (2014). The core concepts: Fundamental to media literacy yesterday, today and tomorrow. *Journal of Media Literacy Education*, 6(2), 68-78. Obtenido de <http://digitalcommons.uri.edu/jmle/vol6/iss2/6>
- Jones, P. (1990). Unesco and the Politics of Global Literacy. *Comparative Education Review*, 34(1), 41-60. doi:10.1086/446902
- Joyce, G. (25 de octubre de 2016). *Black Mirror Season Three: 42k Tweepsters Review the Episodes*. Obtenido de Portal web de brandwatch: <https://www.brandwatch.com/blog/react-black-mirror-season-three-social-data-review/>
- Jubas, K., Taber, N., & Brown, T. (2015). Approaching Popular Culture as Pedagogy. En K. Jubas, N. Taber, & T. Brown (Edits.), *Popular Culture as Pedagogy: Research in the Field of Adult Education* (págs. 1-10). Sense Publishers.
- Kaplún, M. (2002). *Una pedagogía de la Comunicación (el comunicador popular)*. La Habana: Caminos.

- Kellner, D., & Share, J. (2007). Critical media literacy, democracy, and the reconstruction of education. *Media literacy: A reader*, 3-23.
- Kellner, D. (2003). *Cultural studies, identity and politics between the modern and the postmodern media culture*. Londres, Nueva York: Routledge.
- Kellner, D., & Kim, G. (2010). YouTube, Critical Pedagogy, and Media Activism. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 32(1), 3-36. doi:10.1080/10714410903482658
- Kellner, D., & Share, J. (20 de agosto de 2005). Toward Critical Media Literacy: Core concepts, debates, organizations, and policy. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 26(3), 369-386. doi:10.1080/01596300500200169
- Kellner, D., & Share, J. (2009). Critical media education and radical democracy. En M. Apple, W. Au, & L. Gandin (Edits.), *The Routledge International Handbook of Critical Education* (págs. 281-295). Nueva York: Routledge.
- Kelty, C. (2013). From participation to power. En A. Delwiche, & J. Jacobs Henderson (Edits.), *The participatory cultures handbook* (págs. 22-31). Nueva York, Londres: Routledge.
- Khan, M. (2017). Social media engagement: What motivates user participation and consumption on YouTube? *Computers in Human Behavior*, 66. Obtenido de 10.1016/j.chb.2016.09.024
- Kieckhefer, R. (1994). The Specific Rationality of Medieval Magic. *The American Historical Review*, 99(3), 813-836. doi:doi.org/10.1086/ahr/99.3.813
- Kincheloe, J. (2004). The Knowledges of Teacher Education: Developing a Critical Complex Epistemology. *Teacher Education Quarterly*, 49-66.
- Kincheloe, J., & McLaren, P. (2011). Rethinking Critical Theory and Qualitative Research. En k. hayes, S. Steinberg, & K. Tobin (Edits.), *Key works in critical pedagogy* (págs. 285-326). Springer Science & Business Media.
- Kress, G. (2005). *Literacy in the New Media Age*. Nueva York: Routledge.
- Kress, G., & Selander, S. (2012). Multimodal design, learning and cultures of recognition. *The Internet and Higher Education*, 15(4), 265-268. doi:10.1016/j.iheduc.2011.12.003
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (1996). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. Psychology Press.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse: The modes and media of contemporary communication*. Londres: Edward Arnold.
- Kulnazarova, A., & Ydesen, C. (2016). *UNESCO Without Borders: Educational Campaigns for International Understanding*. Routledge.
- Lankshear, C., Knobel, M., & Peters, M. (Edits.). (2008). *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices*. Nueva York: Peter Lang.
- Leavis, F., & Thompson, D. (1933). *Culture and environment: The training of critical awareness*. Chatto & Windus.
- Lee, D., & Lehto, M. (2013). User acceptance of YouTube for procedural learning: An extension of the Technology Acceptance Model. *Computers & Education*, 63, 193-208. doi:10.1016/j.compedu.2012.10.001
- Levine, L. (1988). *Highbrow/Lowbrow: The Emergence of Cultural Hierarchy in America*. Cambridge: Harvard University Press.
- Lévi-Strauss, C. (1955). The Structural Study of the Myth. *The Journal of American Folklore*, 68(270), 428-444. Obtenido de <http://www.jstor.org/stable/536768>
- Levy, F. (2008). *15 Minutes of Fame: Becoming a Star in the YouTube Revolution*. Nueva York: Alpha.
- Lin, T.-B., Li, J.-Y., Deng, F., & Lee, L. (2013). Understanding New Media Literacy: An Explorative Theoretical Framework. *Educational Technology & Society*, 16(4), 160-170. Obtenido de <http://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.16.4.160>
- Literacy. (1989). *Oxford English Dictionary online (2.ªed.)*. Obtenido de <https://en.oxforddictionaries.com/definition/literacy>

- Livingstone, S. (2007). Media literacy and the challenge of new information and communication technologies. *Communication Review*, 1(7), 3-14.
- López, L., & Aguaded, M.-C. (2015). La docencia sobre alfabetización mediática en las facultades de Educación y Comunicación / Teaching Media Literacy in Colleges of Education and Communication. *Comunicar*, 44(22), 187-195. doi:10.3916/C44-2015-20
- Lu, J., Yang, J., & Yu, C.-S. (2013). Is social capital effective for online learning? *Information & Management*, 50(7), 507-522. doi:10.1016/j.im.2013.07.009
- Lugo Rodríguez, N. (2016). *Diseño de Narrativas Transmedia para la Transalfabetización*. Barcelona: Universidad Pompeu Fabra.
- Lum, C. (2006). Notes Toward an Intellectual History of Media Ecology. En C. M. Lum (Ed.), *Perspectives on Culture, Technology and Communication: The Media Ecology Tradition* (págs. 1-60). New Jersey: Hampton Press Cresskill.
- Machin, D., & Mayr, A. (2012). *How to do critical discourse analysis*. Sage.
- Magasic, M. (2016). *Becoming 'You Tubers': Using webclips in the ELF Classroom*. Tamagawa: Universidad de Tamagawa.
- Manson, L. (2016). McLuhan's challenge to critical media literacy: The City as Classroom textbook. *Curriculum Inquiry*, 46(1), 79-97. doi:10.1080/03626784.2015.1113511
- Martin, G., & Brown, T. (2013). Out of the box: Making space for everyday critical pedagogies. *Critical Geographies of Education*, 57(3), 381-388. doi:10.1111/cag.12015
- Masanet, M.-J. (2014). *Representació mediàtica i interpretació adolescent de la sexualitat i la relació amorosa en la ficció seriada*. Barcelona: Universidad Pompeu Fabra.
- Masterman, L. (1993). *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid: Ediciones La Torre.
- Masterman, L. (2005). *Teaching the Media*. (D. Morley, Ed.) Londres: Routledge, Taylor & Francis e-Library. doi:10.4324/9780203359051
- Masterman, L. (3 de noviembre de 2010). Voices of Media Literacy: International Pioneers Speak : Len Masterman Interview Transcript. (D. Morgenthaler, Entrevistador) Obtenido de [http://www.medialit.org/sites/default/files/VoicesMediaLiteracyLenMasterman\\_1.pdf](http://www.medialit.org/sites/default/files/VoicesMediaLiteracyLenMasterman_1.pdf)
- Mateas, M., & Sengers, P. (2002). Narrative Intelligence. En *Narrative Intelligence* (págs. 1-25). Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- McLoughlin, C., & Lee, M. (2007). Social software and participatory learning: Pedagogical choices with technology affordances in the Web 2.0 era. *ICT: Providing choices for learners and learning. Proceedings ascilite Singapore 2007*, (págs. 664-675). Singapur. Obtenido de <http://www.ascilite.org.au/conferences/singapore07/procs/mcloughlin.pdf>
- McLuhan, M. (1964). The Medium is the Message. En M. McLuhan, *Understanding Media: The Extensions of Man*. Cambridge: MIT Press. Obtenido de <http://web.mit.edu/allanmc/www/mcluhan.mediummessage.pdf>
- McLuhan, M. (1994). *Understanding Media: The Extensions of Man* (2da edición ed.). Londres: The MIT Press.
- McLuhan, M., Fiore, Q., & Agel, J. (1968). *War and Peace in the Global Village*. Nueva York, Londres, Toronto: Bantam Books.
- Medium. (1989). *Oxford English Dictionary online* (2.ª ed.). Obtenido de <https://en.oxforddictionaries.com/definition/media>
- Morell, E. (2002). Toward a Critical Pedagogy of Popular Culture: Literacy Development among Urban Youth. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 46(1), 72-77. Obtenido de <http://www.jstor.org/stable/40017507>
- Morgan, R. (1998). Media education in Ontario: Generational differences in approach. En A. Hart (Ed.), *Teaching the media: International perspectives* (págs. 145-167). Nueva York: Routledge.

- Morton, K., Atkin, A., Corder, K., Suhrcke, M., Turner, D., & van Sluijs, E. (2017). Engaging stakeholders and target groups in prioritising a public health intervention: the Creating Active School Environments (CASE) online Delphi study. *BMJ Open*, 7(1), 1-13. doi:10.1136/bmjopen-2016-013340
- Mouffe, C. (1979). *Gramsci and Marxist Theory*. Londres, Boston y Henley: Routledge & Kegan Paul.
- Mukerji, C., & Schudson, M. (1991). *Rethinking popular culture: Contemporary perspectives in cultural studies*. California: University of California Press.
- Murthy, D. (2008). Digital ethnography: An examination of the use of new technologies for social research. *Sociology*, 42(5), 837-855. doi:10.1177/0038038508094565
- Nachbar, J., & Lausé, K. (1992). *Popular Culture: An Introductory Text*. Wisconsin: The University of Wisconsin Press.
- Netflix. (s.f.). *Black Mirror*. Obtenido de Portal web de Netflix: <https://www.netflix.com/se-en/title/70264888>
- Neuendorf, K. (2016). *The content analysis guidebook*. Sage publications.
- Niedrig, H. (2011). *Writing postcolonial histories of intercultural education*. (C. Ydesen, Ed.) Peter Lang. Obtenido de 10.3726/978-3-653-02004-5
- Ofcom. (2017). *Adults' media use and attitudes*. Obtenido de [https://www.ofcom.org.uk/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0020/102755/adults-media-use-attitudes-2017.pdf](https://www.ofcom.org.uk/__data/assets/pdf_file/0020/102755/adults-media-use-attitudes-2017.pdf)
- O'Keefe, M. (7 de agosto de 2015). *Why You Must Watch 'Black Mirror': "The Waldo Moment" This Weekend*. Obtenido de Portal web Decider: <http://decider.com/2015/08/07/black-mirror-the-waldo-effect-2016-presidential-race/>
- Olea, M. (1978). Una nota sobre "El espíritu del pueblo". *Revista de estudios políticos*(2), 141-152.
- Olick, J. (2008). *Encyclopedia of Aesthetics* (Vol. IV). (M. Kelly, Ed.) Oxford University Press. doi:10.1093/acref/9780195113075.001.0001
- Oswell, D. (2006). *Culture and society: An introduction to cultural studies*. Sage.
- Owens, J., & Price, L. (2010). Is E-Learning replacing the traditional Lecture? *Education and Training Journal*, 52(2), 128-139. Obtenido de <http://usir.salford.ac.uk/37922/1/E-LearningReplacing%20TradLecture-ETJ-FD-10.pdf>
- Parker, H. (2011). Toward a definition of popular culture. *History and Theory*, 147-170. doi:10.1111/j.1468-2303.2011.00574.x
- Participate. (1989). *Oxford English Dictionary online* (2.ª ed.). Obtenido de <https://en.oxforddictionaries.com/definition/participate>
- Pecay, R. (2017). YouTube Integration in Science Classes: Understanding Its Roots, Ways, and Selection Criteria. *The Qualitative Report*, 22(4), 1015-1030. Obtenido de <http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol22/iss4/6>
- Pérez Tornero, J., Celot, P., & Varis, T. (2007). *Study on the Current Trends and Approaches to Media Literacy in Europe*. European Commission. Obtenido de [http://ec.europa.eu/assets/eac/culture/library/studies/literacy-trends-report\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/assets/eac/culture/library/studies/literacy-trends-report_en.pdf)
- Pink, S., Horst, H., Postill, J., Hjorth, L., Lewis, T., & Tacchi, J. (2015). *Digital ethnography: Principles and practice*. Sage.
- Postman, N. (2000). The humanism of media ecology. *Proceedings of the Media Ecology Association*, 1, págs. 10-16. Nueva York. Obtenido de [http://www.media-ecology.org/publications/MEA\\_proceedings/v1/postman01.pdf](http://www.media-ecology.org/publications/MEA_proceedings/v1/postman01.pdf)
- Potter, W. (2010). The State of Media Literacy. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 54(4), 675-696. doi:10.1080/08838151.2011.521462
- Potter, W. (2014). *Media Literacy* (7ma edición ed.). California : SAGE Publications.
- Potts, J., Hartley, J., Banks, J., Burgess, J., Cobcroft, R., Cunningham, S., & Montgomery, L. (2008). Consumer co-creation and situated creativity. *Industry and Innovation*, 15(5), 459-474. doi:10.1080/13662710802373783

- Prat Ferrer, J. (2008). *Bajo el árbol del paraíso: Historias de los estudios sobre el folclore y sus paradigmas*. Madrid: Cyan.
- Propp, V. (2004). Morphology of the Folk-tale. En J. Rivkin, & M. Ryan (Edits.), *Literary Theory: An Anthology* (2da edición ed., págs. 72-75). Maiden: Estados Unidos, Oxford: Reino Unido, Victoria: Australia: Blackwell Publishing.
- Pungente, J. J. (s.f.). *CML - Center for Media Literacy*. Obtenido de Canada's Key Concepts of Media Literacy: <http://www.medialit.org/reading-room/canadas-key-concepts-media-literacy>
- Pungente, J., Duncan, B., & Andersen, N. (2005). The Canadian Experience: Leading the Way. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 104(1), 140-160. doi:10.1111/j.1744-7984.2005.00009.x
- Quan-Haase, A., Martin, K., & Schreurs, K. (2016). Interviews with digital seniors: ICT use in the context of everyday life. *Information, Communication & Society*, 691-707. doi:10.1080/1369118X.2016.1140217
- Radner, H. (1989). 'This time's for me': Making up and feminine practice. *Cultural Studies*, 3(3), 301-322. doi:10.1080/09502388900490211
- Raikos, A., & Waidyasekara, P. (2013). How useful is YouTube in learning heart anatomy? *Anatomical Sciences Education*, 12-18. doi:10.1002/ase.1361
- Ratneswary, R., & Rasiah, V. (2014). Transformative Higher Education Teaching and Learning: Using Social Media in a Team-Based Learning Environment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 123, 369-379. doi:10.1016/j.sbspro.2014.01.1435
- Real Academia de la Lengua Española. (2014). *Alfabetización*. Obtenido de Diccionario de la lengua española (23.ª ed.): <http://dle.rae.es/?id=1jZSGJY>
- Real Academia de la Lengua Española. (2014). *Discurso*. Obtenido de Diccionario de la lengua española (23.ª ed.): <http://dle.rae.es/?id=DtpVc7a>
- Real Academia de la Lengua Española. (2014). *Medio*. Obtenido de Diccionario de la lengua española (23.ª ed.): <http://dle.rae.es/?id=OIQ6yC8>
- Real Academia de la Lengua Española. (2014). *Participar*. Obtenido de Diccionario de la lengua española (23.ª ed.): <http://dle.rae.es/?id=S09ab8h>
- Real Academia de la Lengua Española. (2014). *Popular*. Obtenido de Diccionario de la lengua española (23.ª ed.): <http://dle.rae.es/?id=Tfbc80Q>
- Redmond, T. (2015). Media Literacy Is Common Sense: Bridging Common Core Standards with the Media Experiences of Digital Learners. *Middle School Journal*, 46(3), 10-17.
- Riessman, C. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Sage.
- Rodríguez Zamora, J. (2004). Estructura semántica y análisis ideológico. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 30(2), 155-169.
- Rosenbaum, J., Beentjes, J., & König, R. (2008). Mapping Media Literacy Key Concepts and Future Directions. *Annals of the International Communication Association*, 32(1), 313-353. doi:10.1080/23808985.2008.11679081
- Rothkrantz, L. (2016). New Didactical Models in Open and Online Learning based on Social Media. *International Conference on e-Learning'14* (págs. 9-18). La Laguna, España: University of Ruse. Obtenido de <http://www.icelearning14.com/> uuid:1b7ecd25-2198-4297-973c-27baeea48a9a
- Rowell, R. (2011). *YouTube: The company and its founders*. Minnesota: ABDO.
- Sandlin, J., Wright, R., & Clark, C. (2013). Reexamining theories of adult learning and adult development through the lenses of public pedagogy. *Adult Education Quarterly*, 63(1), 3-23. doi:10.1177/0741713611415836
- Schneider, F., Weinmann, C., Roth, F., Knop, K., & Vorderer, P. (2016). Learning from entertaining online video clips? Enjoyment and appreciation and their differential relationships with knowledge and behavioral intentions. *Computers in Human Behavior*, 54, 475-482. doi:10.1016/j.chb.2015.08.028

- Schofield Clark, L. (2008). When the University Went 'Pop': Exploring Cultural Studies, Sociology of Culture, and the Rising Interest in the Study of Popular Culture. *Sociology Compass*, 16-33. doi:10.1111/j.1751-9020.2007.00058.x
- Scolari, C. (9 de abril de 2012). Media Ecology: Exploring the Metaphor to Expand the Theory. *Communication Theory*, 22(2), 204–225. doi:10.1111/j.1468-2885.2012.01404.x
- Scolari, C. (2015a). Los ecos de McLuhan: ecología de los medios, semiótica e interfaces. *Palabra Clave*, 18(3), 1025-1056. doi:10.5294/pacla.2015.18.4.4
- Scolari, C. (2015c). From (new) media to (hyper) mediations. Recovering Jesús Martín-Barbero's mediation theory in the age of digital communication and cultural convergence. *Information, Communication & Society*, 18(9), 1092-1107. doi:10.1080/1369118X.2015.1018299
- Scolari, C. (1 de febrero de 2016a). *¿Qué están haciendo los adolescentes con los medios fuera de la escuela?* Obtenido de Portal web Red Latinoamericana Portales Educativos: <http://www.relpe.org/alfabetismo-transmedia/>
- Scolari, C. (22 de abril de 2016b). Transmedia Literacy. Girona, Cataluña, España. Obtenido de <https://youtu.be/wPkQ7Ws9uaY>
- Scolari, C. A. (Ed.). (2015b). *Ecología de los medios: entornos, evoluciones e interpretaciones*. Barcelona: Gedisa.
- Sedgwick, P. (2008). Critical Theory. En A. Edgar, & P. Sedgwick (Edits.), *Cultural Theory: The Key Concepts* (2da edición ed., págs. 72-75). Londres, Nueva York: Routledge.
- Servaes, J., & Malikhao, P. (2007). Comunicación participativa: ¿el nuevo paradigma? *Revista de Estudios para el Desarrollo Social de la Comunicación*, 1(4), 43-60.
- Sharpe, J. (1997). Popular culture in the early modern West. En M. Bentley (Ed.), *Companion to historiography* (págs. 361-376). Nueva York - Londres: Routledge.
- Shen, C.-w., Kuo, C.-J., & Ly, P. (2017). Analysis of Social Media Influencers and Trends on Online and Mobile Learning. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 18(1), 209-224. Obtenido de <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/2640/4027>
- Singh, J., Kerr, P., & Hamburger, E. (2016). *Media and Information Literacy: Reinforcing Human Rights, Countering Radicalization and Extremism*. Paris: UNESCO. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002463/246371e.pdf>
- Skulmoski, G. J., Hartman, F. T., & Krahn, J. (2007). The Delphi Method for Graduate Research. *Journal of Information Technology Education*, 6, 1-21.
- Snelson, C. (2015). Vlogging about school on YouTube: An exploratory study. 17(3), 321–339. doi:10.1177/1461444813504271
- Social Blade. (s.f.). *Social Blade YouTube Stats*. Obtenido de Portal web de Social Blade: <https://socialblade.com/youtube/>
- Stephens, J., & Gilthorpe, J. (2016). 'Let the platform see the learning': ELP. 'Let the platform see the learning': *ELP and participatory learning*, e238-e239. doi:10.1016/j.physio.2016.10.296
- Storey, J. (1996). *Cultural Studies and the Study of Popular Culture: Theories and Methods*. Edinburgh : Edinburgh University Press.
- Storey, J. (2015). *Cultural Theory and Popular Culture: An Introduction*. Nueva York: Routledge.
- Storksdieck, M. (2016). Critical information literacy as core skill for lifelong STEM learning in the 21st century: reflections on the desirability and feasibility for widespread science media education. *Cultural Studies of Science Education*, 11(1), 167-182. doi:10.1007/s11422-015-9714-4
- Street, B. (2006). *Understanding and defining literacy*. UNESCO. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001461/146186e.pdf>
- Strinati, D. (2004). *An Introduction to Theories of Popular Culture* (2da Edición ed.). Nueva York: Routledge.

- Sweet, K., & Bruce, J. (2016). Teaching GLEE-dership. *Journal of Leadership Education*, 15(1), 171-177. doi:10.12806/V15/11/i1
- Tess, P. (2013). The role of social media in higher education classes (real and virtual)—A literature review. *Computers in Human Behavior*, 29(5), A60-A68. doi:10.1016/j.chb.2012.12.032
- The Guardian. (29 de marzo de 2016). *Netflix deals Channel 4 knockout blow over Charlie Brooker's Black Mirror*. Obtenido de Portal web de The Guardian: <https://www.theguardian.com/media/2016/mar/29/netflix-channel-4-charlie-brooker-black-mirror>
- Thoman, E., & Jolls, T. (2005). Media Literacy Education: Lessons from the Center for Media Literacy. (G. Schwarz, & P. U. Brown, Edits.) *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 104(1), 180-205. doi:10.1111/j.1744-7984.2005.00011.x
- Thoman, E. (1999). Skills and strategies for media education. *Educational Leadership*, 56, 50-54.
- Tisdell, E. (2007). Popular culture and critical media literacy in adult education: Theory and practice. *New directions for adult and continuing education*(115), 5-13. doi:10.1002/ace.262
- Tisdell, E., & Thompson, P. (2007). Seeing from a different angle': The role of pop culture in teaching for diversity and critical media literacy in adult education. *International Journal of Lifelong Education*, 26(6), 651-673. doi:10.1080/02601370701711349
- Tomasena Glennie, J. (2016). *Los videoblogueros literarios (booktubers): entre la cultura participativa y la cultura de la conectividad*. Barcelona: Universidad Pompeu Fabra.
- Tombleson, B., & Wolf, K. (2016). Rethinking the circuit of culture: How participatory culture has transformed cross-cultural communication. *Public Relations Review*, 1-12. doi:10.1016/j.pubrev.2016.10.017
- Trier, J. (2007). "Cool" Engagements With YouTube: Part 1. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 50(5), 408–412. doi:10.1598/JAAL.50.5.7
- Turkle, S. (2012). *Alone Together: Why We Expect More from Technology and Less from Each Other*. Nueva York: Basic Books.
- Turner, G. (2005). *British Cultural Studies: An Introduction* (3ra edición ed.). Nueva York: Taylor and Francis e-Library.
- Tuzel, S., & Hobbs, R. (2017). El uso de las redes sociales y la cultura popular para una mejor comprensión intercultural. *Comunicar*, 25(51), 63-72. doi:10.3916/C51-2017-06
- TV Cream. (31 de marzo de 2008). *Dr Who: Refresher Course 1.01*. Obtenido de Portal web de TV Cream: <http://www.tvcream.co.uk/blog/dr-who/dr-who-refresher-course-101/>
- Tyler, E. (1977). *Cultura Primitiva* (Vol. 1). Madrid: Ayuso.
- UNESCO Preparatory Commission. Education Section. (1947). *Fundamental education: common ground for all peoples; report of a special committee to the Preparatory Commission of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation, Paris, 1946*. Paris: UNESCO. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001258/125830EB.pdf>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (1958). Draft Recommendation concerning the International Standardization of Educational Statistics. *UNESCO. General Conference* (pág. 16). Paris: UNESCO. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001605/160599eb.pdf>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2004). Envolving the notion of literacy. En *The Plurality of Literacy and its Implications for Policies and Programmes* (págs. 8-11). Paris: UNESCO. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136246e.pdf>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2005). Understandings of Literacy. En *Education for All, Literacy for Life* (págs. 147-159). Paris: UNESCO. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001416/141639e.pdf>
- Wallis, R., & Buckingham, D. (2016). Media literacy: the UK's undead cultural policy. *International Journal of Cultural Policy*, 1-16. doi:10.1080/10286632.2016.1229314

- Wampler, S. (13 de septiembre de 2016). *BLACK MIRROR's Charlie Brooker Predicts Trump Will Win The Election*. Obtenido de Portal web de The Daily Beast : <http://birthmoviesdeath.com/2016/09/13/black-mirrors-charlie-brooker-predicts-that-trump-will-win-the-election>
- van Deursen, A. (2017). Digital Divide: Impact of Media Literacy. *The International Encyclopedia of Media Effects*, 1-8. doi:10.1002/9781118783764.wbieme0044
- Van Dijk, T. (2015). Critical Discourse Analysis. En D. Tannen, H. Hamilton, & D. Schiffrin (Edits.), *The Handbook of Discourse Analysis* (2da edición ed., págs. 466-485). Los Angeles: John Wiley & Sons.
- Varis, P. (agosto de 2014). *Digital Ethnography*. Obtenido de Portal web de la Universidad de Tilburg: [http://www.tilburguniversity.edu/upload/c428e18c-935f-4d12-8afb-652e19899a30\\_TPCS\\_104\\_Varis.pdf](http://www.tilburguniversity.edu/upload/c428e18c-935f-4d12-8afb-652e19899a30_TPCS_104_Varis.pdf)
- Weedon, A., & Knight, J. (2015). Media Literacy and Transmedia Storytelling. *Convergence*, 21(4), 405–407. doi:10.1177/1354856515601656
- Verstraten, P. (2009). *Film Narratology*. (S. van der Lecq, Trad.) Toronto: University of Toronto Press.
- Wiley Periodicals. (2015). Editorial: Redefining Popular Culture. *The Journal of Popular Culture*, 48(6), 1065-1067.
- Williams, R. (1983). *Keywords: A vocabulary of culture and society* (Edición revisada ed.). Nueva York: Oxford University Press.
- Williams, R. (1998). The Analysis of Culture. En J. Storey, *Cultural Theory and Popular Culture: A Reader* (2da edición ed., págs. 48-56). Georgia: University of Georgia Press.
- Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K., & Cheung, C.-K. (2011). *Media and Information Literacy. Curriculum for Teachers*. Paris: UNESCO.
- Witte, S., & Goodson, T. (2010). "This Guy's Dead": Seeking The Origins of the Dystopian Narrative of the American High School in the Popular Culture. *The High School Journal*, 94(1), 3-14. doi:10.1353/hsj.2010.0005
- Wodak, R., & Meyer, M. (2009). *Methods for critical discourse analysis* (2da edición ed.). (R. Wodak, & M. Meyer, Edits.) Sage.
- von Feilitzen, C., & Carlsson, U. (1998). Children and Media Violence. En C. von Feilitzen, & U. Carlsson (Edits.), *Unesco International Clearinghouse on Children, Youth and Media* (págs. 3-367). Goteborg: Goteborg University.
- von Hippel, E. (2005). *Democratizing Innovation*. Cambridge / London: The MIT Press.
- Wright, R., & Wright, G. (2015). Doctor Who Fandom, Critical Engagement, and Transmedia Storytelling. En K. Jubas, N. Taber, & T. Brown (Edits.), *Popular Culture as Pedagogy* (págs. 11-30). Rotterdam: Sense Publishers.
- Yamato, J. (13 de setiembre de 2016). *'Black Mirror' Creator Predicts Trump Will Be President: 'I Find It F\*cking Terrifying'*. Obtenido de Portal web Daily Beast: <http://www.thedailybeast.com/black-mirror-creator-predicts-trump-will-be-president-i-find-it-fcking-terrifying>
- YouTube. (1989). *Oxford English Dictionary online* (2.ª ed.). Obtenido de <https://en.oxforddictionaries.com/definition/youtuber>

# Cronograma de Realización

Actividad	2017				2018								2019								2020																		
	Sep	Oct	Nov	Dic	Ene	Feb	Mar	Abr	May	Jun	Jul	Ago	Sep	Oct	Nov	Dic	Ene	Feb	Mar	Abr	May	Jun	Jul	Ago	Sep	Oct	Nov	Dic	Ene	Feb	Mar	Abr	May	Jun					
Incorporar observaciones en el TFM	■																																						
Ajustes de diseno de la investigación doctoral	■	■																																					
Análisis textual cualitativo de los episodios (20) de <i>Black Mirror</i>		■	■	■	■	■	■	■	■																														
Análisis de episodios post-2017 o especiales*																							■	■	■														
Etnografía virtual en la comunidad de fans					■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	
Análisis textual cualitativo de las producciones de los fans					■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Análisis de contenido de las contribuciones de otros fans					■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Entrevistas a profundidad a fans							■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Etnografía virtual de los canales de Youtube/reviewers					■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Análisis textual cualitativo de los vídeos producidos por los vloggers					■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Análisis de comentarios					■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Entrevistas a profundidad a vloggers												■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	
Entrevistas a especialistas de la educación mediática																								■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	
Recopilación de resultados y organización de información																									■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Estructuración del 'prototipo' materiales de instrucción																										■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Realización del método Delphi																																							
Incorporar modificaciones y ajustes a los materiales de instrucción																																							
Actualización del marco teórico y estado de la cuestión																																							
Redacción de resultados y conclusiones de la investigación																																							
Entrega de la primera versión final de la tesis																																							
Incorporación de ajustes del tutor																																							
Revisiones y ajustes finales de la tesis																																							
Depósito de la tesis doctoral																																							

\* En caso aplique, como el estreno de una nueva temporada en en 2018 o primer semestre de 2019.

# Notas finales

---

<sup>i</sup> Gaeta et al., (2014). ... a powerful cognitive tool whose potential can support the learner in the process of meaning construction. Traducción propia.

<sup>ii</sup> Hills, M., (2005). Fans interpret media texts in a variety of interesting and perhaps unexpected ways. Traducción propia.

<sup>iii</sup> Masterman, L., (2005). The media themselves are constantly changing, expanding and developing, frequently in the direction of an increasingly sophisticated management of their audiences, but sometimes in ways which open out more democratic possibilities. Traducción propia.

<sup>iv</sup> Buckingham, D. (2013). ...do not offer a transparent window on the world. They provide channels through which representations and images of the world can be communicated indirectly. The media intervene: they provide us with selective versions of the world, rather than direct access to it. Traducción propia.

<sup>v</sup> Funk, S., Kellner, D., & Share, J., (2015). ...when analysis is taught with production, students learn the skills to express themselves in multiple modalities, gain experience using various technology, and benefit from sharing their work with audiences beyond the classroom.

<sup>vi</sup> Jenkins et al., (2009). ...a term that cuts across educational practices, creative processes, community life, and democratic citizenship. Our goals should be to encourage youth to develop the skills, knowledge, ethical frameworks, and self-confidence needed to be full participants in contemporary culture.

<sup>vii</sup> Agger, B., (2014). In a certain sense, cultural studies resists programmatism - a definitive methodology and a discrete list of critical topics. Culture is found in every corner of a late-capitalist society, undercutting the high-culture/popular-culture gestures, from science to science fiction. Traducción propia.

<sup>viii</sup> Oxford English Dictionaries, (1989). The analysis and judgement of the merits and faults of a literary or artistic work. Traducción propia.

<sup>ix</sup> Fedorov, A. & Levitskaya, A., (2015). ...it is a common feature between media criticism and media education, because one of the main objectives of media education is not only to teach the audience textual analysis techniques, but also to understand the mechanisms of their construction and function. Traducción propia.

<sup>x</sup> Kincheloe, J. & McLaren, P., (2011). Ideology vis-à-vis hegemony moves critical inquirers beyond simplistic explanations of domination that have used terms such as *propaganda* to describe the way media, political, educational, and other sociocultural productions coercively manipulate citizens to adopt oppressive meanings. Traducción propia.

<sup>xi</sup> Buckingham, D., (2013). Yet in practice, it often results in a situation in which only one truly 'critical' reading is privileged in the classroom – and that reading tends to be that for the teacher. Traducción propia.

<sup>xii</sup> Kellner, D., (2003). Multiculturalism recognizes that there are many cultural constituents of identity and a critical cultural studies indicates how culture provides material and resources for identities and how cultural artifacts are appropriated and used to produce individual identities in everyday life. Traducción propia.

<sup>xiii</sup> Buckingham, D., (2013). ... it is possible to detect a similar attempt to distance themselves from invisible 'others' who are implicitly seen to consume the medium in a naïve and innocent – and therefore potentially dangerous – way. Traducción propia.

---

<sup>xiv</sup> TV Cream, (2008). Whovians is the given name for Dr Who fans. In order to be a true Whovian, enthusiasts must write at least one piece of Dr Who fan fiction in which they subvert the series' form to deal with a topical issue such as drugs, unemployment, child abuse or who would win out of the Daleks and the Cybermen. Traducción propia.

<sup>xv</sup> Mateas, M. & Sengers, P., (2002). By telling stories we make sense of the world. We order its events and find meaning in them by assimilating them to more-or-less familiar narratives. Traducción propia.

<sup>xvi</sup> Funk, E., Kellner, D., & Share, J., (2015). ... to guide their students in critical inquiry with and about information communication technologies (ICTs) and popular culture. Traducción propia.

<sup>xvii</sup> Schneider F., Weinmann, Roth, Knop, & Vorderer, (2016). The motivation to use cognitively and emotionally more demanding entertainment media such as film clips for educational purposes, serious games, or tragic movies can be traced back to the fulfillment of higher-ordered needs such as truthseeking, personal growth, and meaningful existence. Traducción propia.

<sup>xviii</sup> Oxford English Dictionaries, (1989). The ability to read and write. Competence or knowledge in a specified area. Traducción propia.

<sup>xix</sup> Oxford English Dictionaries, (1989). An agency or means of doing something, a means by which something is communicated or expressed

<sup>xx</sup> Aufderheide, P., & Firestone, C., (1993). Access, analyze, evaluate and create media in a variety of forms. Traducción propia.

<sup>xxi</sup> Wilson et al., (2011). ... the ability to understand media functions, evaluate how those functions are performed and to rationally engage with media for self-expression. Traducción propia.

<sup>xxii</sup> Chen-Chung et al., (2017). ... is consistent with the recent emphasis on the integration of student creativity in the learning process. Traducción propia.

<sup>xxiii</sup> Armstrong, P., (2006). He used it to refer to political leadership; consensual aspects of political control; the 'dictatorship of the proletariat'; the channelling of class conflict into accepted norms of society, such as the role of trade unions in bourgeois democracy, which effectively neutralize and hide it from view; and finally to the internalization of bourgeois ideas, beliefs and values - so much so that they become 'common sense' and prevent us from thinking about alternatives. Traducción propia.

<sup>xxiv</sup> Manson, L., (2016). It offers ways for students to explicitly consider the unique grammar of various media forms, while also having students comparatively explore a multitude of mediated environments, including but not limited to those involving mass media technologies. Traducción propia.

<sup>xxv</sup> Eco, U., (1986). But the schools (and society, and not only the young) must learn new instructions on how to react to the mass media [...] we were all (perhaps rightly) victims of a model of the mass media based on that of the relationship with authority: a centralized transmitter, with precise political and pedagogical plans, controlled by authority (economic or political), the messages sent through recognizable technological channels (waves, wires, devices identifiable as a screen, whether movie or TV, radio, magazine page) to the addressees, victims of ideological indoctrination. We would only have to teach the addressees to "read" the messages to criticize them and perhaps we would attain the age of intellectual freedom, or critical awareness. Traducción propia.

<sup>xxvi</sup> Eco, U., (1993). A critically-oriented education has to recognise the fact that television exists and is the principal source of education for adults and young people. But a critically-oriented education has to make teachers use gross television as a piece of the world in the same way as they use weather, seasons, flowers, landscape to speak about natural phenomena. Traducción propia.

<sup>xxvii</sup> Hall, S., Whannel, P., (1964). ...we should be seeking to train a more demanding audience. Traducción propia.

---

<sup>xxviii</sup> Duncan, B., (2010). So, you've got in the United States, and to a certain extent in Canada, people who thought the media was bad, and it was not easy for you to come along and proclaim its benefits because we were, in a sense, already killed in action before it really got going. So that negative view of the media was something that we wanted to avoid. It doesn't mean that we weren't concerned about ... those things [that] are not too healthy, but to have those negative things driving a whole media literacy curriculum was most unfortunate. Traducción propia.

<sup>xxix</sup> Masterman, L., (2005). The really important and difficult task of the media teacher is to develop in pupils enough self-confidence and critical maturity to be able to apply critical judgements to media texts which they will encounter in the future. The acid test of any media education programme is the extent to which pupils are critical in their own use and understanding of the media when the teacher is not there. Traducción propia.

<sup>xxx</sup> Kellner, D., & Share, J., (2005). Teaching critical media literacy involves occupation of a site above the dichotomy of fandom and censor. One can teach how media culture provides significant statements or insights about the social world, empowering visions of gender, race, and class or complex aesthetic structures and practices, thereby putting a positive spin on how it can provide significant contributions to education. Yet we ought to also indicate how media culture can advance sexism, racism, ethnocentrism, homophobia, and other forms of prejudice, as well as misinformation, problematic ideologies, and questionable values, accordingly promoting a dialectical approach to the media. Traducción propia.

<sup>xxxi</sup> Rothkrantz, L., (2016). ... students participating in courses set up a network of study-friends and the characteristic properties of open and online learning are connecting and collaboration. Traducción propia.

<sup>xxxii</sup> Bumsoo, K., & Park, M., (2017). ...promoting cooperation, teamwork, and peer support to share technological work experience can increase the perception of system usefulness or performance enhancement. Traducción propia.

<sup>xxxiii</sup> Rothkrantz, L., (2016). ... teachers have to give up their central coordinating position in the teaching-learning process and use systems not installed and supported [...] students should feel the pressure to connect and collaborate and the network is rewarding them. Traducción propia

<sup>xxxiv</sup> Tess, P., (2013). ... education likes to explore emerging technologies as new or improved tools to enhance instruction and learning. Social media has emerged as a highly useful personal communication technology. Traducción propia.

<sup>xxxv</sup> Joanou, J., (2017). ...critical theory is an essential tool for educators as it not only illuminates societal structures that maintain systems of oppression, but can offer teachers a way to understand the role of institutions like education in the reproduction of inequality. Traducción propia.

<sup>xxxvi</sup> Storksdieck, M., (2016). ...entertainment media can use science-based issues or problems as part of their underlying narrative or use science-related backgrounds as the context for telling stories that are not primarily about science itself. Traducción propia.

<sup>xxxvii</sup> Williams, R., (1983). A general process of intellectual, spiritual and aesthetic development. A particular way of life, whether of a people, a period, a group, or humanity in general. The works and practices of intellectual and especially artistic activity. Traducción propia.

<sup>xxxviii</sup> Arnold, M., (1932). Culture is then properly described not as having its origin in curiosity, but as having its origin in the love of perfection; it is a study of perfection. Traducción propia.

<sup>xxxix</sup> Williams, R., (1998). ... to look for meanings and values, the record of creativity human activity, not only in art and intellectual work, but also in institutions and forms of behaviours. Traducción propia.

<sup>xl</sup> Bennett, Tony (1986). ...contrary to what appears to be its givenness and concreteness as a determinate range of cultural forms and practices, it is not possible to specify what popular culture is, or

---

to determine what should be included within it, without first or simultaneously specifying what is not popular culture. Traducción propia.

<sup>xli</sup> Williams, R., (1986). the transition to the predominant modern meaning of 'widely favoured' or 'well-liked' is interesting in that it contains a strong element of setting out to gain favour, with a sense of calculation that has not quite disappeared but that is evident in a reinforced phrase like **deliberately popular**. Traducción propia.

<sup>xlii</sup> Hall, S., (1998). ...the things which are said to be popular because masses of people listen to them, buy them, read them, consume them and seem them to enjoy them to the full. This is the 'market' or commercial definition of the term: the one which brings socialists out in spots. It is quite rightly associated with the manipulation and debasement of the culture of the people. Traducción propia.

<sup>xliii</sup> Mukerji, C., & Schudson, M., (1991), it includes elite cultural forms that have been popularized as well as popular forms that have been elevated to the museum tradition. Traducción propia.

<sup>xliv</sup> Nachbar, J., & Lausé, K., (1992). ...simply refers to that which is (or has been) accepted or approved of by a large numbers of people. Traducción propia.

<sup>xlv</sup> Parker, H., (2011). ...certain minority tastes might rightly be cast out from the realm of the popular (for example, baroque opera), but so would others that one might like to see included (for example, pigeon-fancying). Traducción propia.

<sup>xlvi</sup> Wiley Periodicals (2015). Educated Victorians were the first to use the term, "popular culture." For them, it was a social mission to leaven the lives of ordinary people with literature and the arts. They imagined a much-improved society, with the highly educated serving the people and raising the standards of public discourse through cultural offerings. Traducción propia.

<sup>xlvii</sup> Storey, J., (2015). ...is a residual category, there to accommodate texts and practices that fail to meet the required standards to qualify as high culture. Traducción propia.

<sup>xlviii</sup> Bourdieu, P., (1984). ... to the socially recognized hierarchy of the arts, and within each of them, of genres, schools or periods, corresponds a social hierarchy of the consumers. This predisposes tastes to function as markers of 'class'. Traducción propia.

<sup>xlix</sup> Bourdieu, P., (1984). ...everything takes place as if the 'popular aesthetic' were based on the affirmation of continuity between art and life, which implies the subordination of form to function, or, one might say, on a refusal of the refusal which is the starting point of the high aesthetic. Traducción propia.

<sup>i</sup> Sharpe, J., (1997). ... is one of those useful blanket terms which historians have to use, but whose essentially problematic nature should not be lost sight of. Traducción propia.

<sup>ii</sup> Hall, S., (1998). ...the term 'popular' has very complex relations to the term 'class'. We know this, but are often at pains to forget it. We speak of particular forms of working-class culture; but we use the more inclusive term 'popular culture' to refer to the general field of inquiry. Traducción propia.

<sup>iii</sup> Levine, L., (1988). ...in 1850, Jenny Lind Theatre, seating two thousand, opened over a saloon in San Francisco and was continuously crowded: "Miners... swarmed from the gambling saloons and cheap fandango houses to see Hamlet and [King] Lear". Traducción propia.

<sup>iiii</sup> Parker, H., (2011). ...no cultural product can be assigned to any given category of popular or high culture apart from its use. Traducción propia.

<sup>liv</sup> Kieckhefer, R., (1994). ...the distinction between 'popular' and 'elite' cultures can usefully be subordinated to a more nuanced and fluid distinction between 'common tradition' and various specialized traditions; once this basic distinction is established, it becomes possible to see diverse 'high' and 'low' cultures and forms of specialized culture related in complex and shifting ways to common culture. Much of the culture at any time was common: not universal or uniform but sufficiently diffused that it cannot be assigned to any specific subgroup and expressive more of solidarity than of either hegemony or dissent. Traducción propia.

---

<sup>lv</sup> Freccero, C., (1999). ... in the sense of "mass" culture, the popular cultural forms produced through the medium of mass technology and communications, as well as those forms produced on a smaller, localized scale. Traducción propia.

<sup>lvi</sup> Hebdige, D., (1988). What we call "popular culture" – e.g. a set of generally available artefacts: films, records, clothes, TV programmes, modes of transport, etc. – did not emerge in its recognisably contemporary form until the post-War period when new consumer products were designed and manufactured for new consumer markets. Paradoxically, in many of the debates about the impact and economic transformations have been mediated through aesthetic concepts like "quality" and "taste". Traducción propia.

<sup>lvii</sup> Strinati, D., (2004). ... mass culture refers to popular culture which is produced by the industrial techniques of mass production, and marketed for profit to a mass public of consumers. Traducción propia.

<sup>lviii</sup> Horkheimer, M., & Adorno, T., (2006). ...culture is a paradoxical commodity. It is so completely subject to the law of exchange that it is no longer exchanged; it is so blindly equated with the use that it can no longer be used. For this reason it merges with the advertisement. The more meaningless the latter appears on the monopoly, the more omnipotent culture becomes. Its motives are economic enough. Traducción propia.

<sup>lix</sup> Olick, (2008), citado en el texto de Parker, H., (2011). The term popular culture can refer broadly to common aesthetic or life practices, in both the statistical and qualitative senses. Theorists have used the term more precisely to designate a particular form of common culture that arises only in the modern period. Popular culture in this account is distinct from both folk culture and high culture: unlike the former, it is mass-produced; unlike the latter, it is mass-consumed. Traducción propia.

<sup>lx</sup> Williams, R., (1983). ... the sense of popular culture as the culture actually made by people for themselves [...] relates, evidently, to Herder's sense of Kultur des Volkes, but what came through in English as folk-culture is distinguishable from recent senses of popular culture as contemporary as well as historical. Traducción propia.

<sup>lxi</sup> Bennet, (1980), citado en el texto de Parker, H., (2011). When used in this way, 'popular culture' functions as a rough equivalent of the nineteenth-century concept of folk culture. As developed in Marxist theory in this country since the Fifties, however, this usage has received a specific political inflection in being more restrictively applied to the cultures of those oppressed groups or classes held to constitute the site upon which the imaginative resistances to the socially dominant culture and ideology cluster or develop. At its crudest, popular culture is thus often equated with a highly romanticised concept of working-class culture construed as the major source of symbolic protest within contemporary capitalism. Traducción propia.

<sup>lxii</sup> Storey, J., (2015). ... people do not spontaneously produce culture from raw materials of their own making. Whatever popular culture is, what is certain is that its raw materials are those that are commercially provided. Traducción propia.

<sup>lxiii</sup> Hall, S., (1998). ... the structuring principle of 'the popular' in this sense is the tensions and oppositions between what belongs to the central domain of elite or dominant culture and the culture of the 'periphery'. It is this opposition which constantly structures the domain of culture into the 'popular' and the 'non-popular'. Traducción propia.

<sup>lxiv</sup> Gramsci, A., (1995). ... has always been tied to the culture of the dominant class and, in its own way, has drawn from it the motifs which have then become inserted into combinations with the previous traditions. Traducción propia.

<sup>lxv</sup> Fox, A., (2000). ...any crude binary opposition between 'oral' and 'literate' culture fails to accommodate the reciprocity between the different media by this time; just as any crude dichotomy between 'elite' and 'popular' fails to illuminate a spectrum of participation which extended from the Latin verse of Oxford dons to the rude style of blind crowders. Traducción propia.

---

<sup>lxvi</sup> Parker, H., (2011). ... La reutilización, la remodelación, la reapropiación de los actos y materiales de la cultura de élite. Traducción propia.

<sup>lxvii</sup> Althusser, L., (1971). Marx conceived the structure of every society as constituted by 'levels' or 'instances' articulated by a specific determination: the infrastructure, or the economic base (the 'unity' of the productive forces and the relations of production) and the superstructure, which itself contains two 'levels' or 'instances': the politico-legal (law and the State) and ideology (the different ideologies, religious, ethical, legal, political, etc.). Traducción propia.

<sup>lxviii</sup> Storey, J., (2015). is in this usage is not the imposed culture of the mass culture theorists, nor is it an emerging from below, spontaneously oppositional culture of 'the people' – it is a terrain of exchange and negotiation between the two: a terrain, as already stated, marked by resistance and incorporation. Traducción propia.

<sup>lxix</sup> Bennet, T., (1998). The field of popular culture is structured by the attempt of the ruling class to win hegemony and by forms of opposition to this endeavour. As such, it consists not simply of an imposed mass culture that is coincident with dominant ideology, nor simply of spontaneously oppositional cultures, but is rather an area of negotiation between the two within which – in different particular types of popular culture – dominant, subordinate and oppositional cultural and ideological values and elements are 'mixed' in different permutations. Traducción propia.

<sup>lxx</sup> Turner, G., (2005). ...is a site where the construction of everyday life may be examined. The point of doing this is not only academic – that is, as an attempt to understand a process or practice – it is also political, to examine the power relations that constitute this form of everyday life and thus to reveal the configuration of interests its construction serves. Traducción propia.

<sup>lxxi</sup> Fiske, J., (2010). ...popular culture has to be, above all else, relevant to the immediate social situation of the people. Aboriginal meanings and pleasures can be made only within and against white domination: without the textual reproduction of the power that is being struggled against, there can be no relevance. Traducción propia.

<sup>lxxii</sup> Hall, S., (1998). ... rather than a 'class-against-class', is the central line of contradiction around which the terrain of culture is polarised. Popular culture, especially, is organised around the contradiction: the popular forces versus the power bloc. This gives to the terrain of cultural struggle its own kind of specificity. But the term 'popular', and even more, the collective subject to which it must refer – 'the people' – is highly problematic [...] there is no fixed content to the category of 'popular culture', so there is no fixed subject to attach to it – 'the people'. Traducción propia.

<sup>lxxiii</sup> Parker, H., (2011). We seem to have reached a Socratic aporia. Storey's survey of six definitions ends with something of a whimper, while Bennett early came to the dispiriting conclusion, "There is no such thing as popular culture. Traducción propia.

<sup>lxxiv</sup> Fiske, J., (2005). The attempt to control the context of production poses a radical threat to capitalism because it positions proletarian interests in direct, naked, uncompromising conflict with bourgeois interests; it thus invites (and receives) the full weight of the bourgeois ideological and repressive state apparatuses to control and ultimately squash it. [...] Consumption, however, is more a bourgeois act; it appears to support, rather than threaten, bourgeois values, and by forging these social allegiances, the weak do not invite the repressive attentions of the strong, but can catch them "off guard," as it were. Traducción propia.

<sup>lxxv</sup> Bourdieu, P., (1986). ...in [a] the embodied state, i.e., in the form of long-lasting dispositions of the mind and body; in [b] the objectified state, in the form of cultural goods (pictures, books, dictionaries, instruments, machines, etc.), which are the trace or realization of theories or critiques of these theories, problematics, etc.; and in [c] the institutionalized state, a form of objectification which must be set apart because, as will be seen in the case of educational qualifications, it confers entirely original properties on the cultural capital which it is presumed to guarantee. Traducción propia.

<sup>lxxvi</sup> Schofield Clark, L., (2008). [the research in popular culture] demands that researchers avoid the pitfalls of earlier popular cultural research (elitism, unmodulated pessimism or optimism, simplistic notions of the media or of its reception). But such studies invite scholars and teachers to work together

---

to think through the specific ways in which representations, narratives, and objects can help us to understand how globalization is being played out in institutions, the professions, and in local contexts; how public opinion and even our ideas of what constitutes public life may be informed, challenged, or changed; and how patterns of purchasing and consumption can be related to identity formation, differentiation, social movements, and even nation-building. Traducción propia.

<sup>lxxvii</sup> Jenkins, H., (1992). [The fans'] activities pose important questions about the ability of media producers to constrain the creation and circulation of meanings. Fans construct their cultural and social identity through borrowing and inflecting mass culture images, articulating concerns which often go unvoiced within the dominant media. Traducción propia.

<sup>lxxviii</sup> Jenkins, H., (2006). Rather than talking about interactive technologies, we should document the interactions that occur amongst media consumers, between media consumers and media texts, and between media consumers and media producers. Traducción propia.

<sup>lxxix</sup> Kelty, C., (2013). ...participation is about power, and no matter how "open" a platform is, participation will reach a limit circumscribing power and its distribution. Traducción propia.

<sup>lxxx</sup> Jenkins, H., Ito, M., boyd, d., (2016). We participate *in* something; we interact *with* something. Traducción propia.

<sup>lxxxi</sup> Chau, C., (2010). These Web sites combine media production and distribution with social networking features, making them an ideal place to create, connect, collaborate, and circulate novel and personally meaningful media. By merging the technical aspects of youth as media creators with the social aspects of youth as social networkers, new media platforms such as YouTube offer a participatory culture in which to develop, interact, and learn. Traducción propia.

<sup>lxxxii</sup> Oxford English Dictionaries, (1989). A person who uploads, produces, or appears in videos on the video-sharing website YouTube. Traducción propia.

<sup>lxxxiii</sup> Burguess, J., & Green, J., (2009). ... actively participate in shaping, contesting, and negotiating the emergent culture of YouTube's social network, the idea of a YouTube community, and their relationships to the company's interests. Traducción propia.

<sup>lxxxiv</sup> Riessman, C., (2008). ...a visual representation of experience – in photographs, performance art and other media – can enable others to see as participant sees, and to feel. Traducción propia.

<sup>lxxxv</sup> Morton et al., (2017). Delphi process online allows people who are spread geographically to contribute to the decision-making process, meaning that it is less costly than face-to-face expert panels. It also ensures that all participants have an equal voice in the outcome because they do not experience the interpersonal dynamics that occur in an in-person meeting. This is particularly important where different stakeholders may hold different 'status' as is the case in our project. Traducción propia.