

# Negociando identidades, saberes y aprendizajes: Lecciones de la cultura popular japonesa

**William S. Armour**

ウィリアム・S・アーマー (教育学博)

Profesor titular honorario en Estudios japoneses,  
Escuela de Humanidades y Lenguas  
Arte, Diseño y Arquitectura  
Universidad de Nueva Gales del Sur (UNSW), Sidney  
ニューサウスウェールズ大学 (UNSW)  
アーツ・デザイン・建築学部  
人文・言語学科日本研究科  
名誉上級講師



**Sumiko Iida**

飯田 純子 (言語学博士)

Profesora titular en Estudios japoneses,  
Escuela de Humanidades y Lenguas  
Arte, Diseño y Arquitectura  
Universidad de Nueva Gales del Sur (UNSW), Sidney  
ニューサウスウェールズ大学 (UNSW)  
アーツ・デザイン・建築学部  
人文・言語学科日本研究科  
上級講師

<https://doi.org/10.53010/kobai04.2022.01>



Johnnys de Pixabay, Manga Café [Fotografía digital], 2021.

**E**ste artículo explora cinco contribuciones (Allison, 2001; Sefton-Green, 2004; Shamoon, 2010; Swafford, 2014 y Miller, 2017) al debate sobre cómo los aficionados a la cultura popular, particularmente la cultura popular japonesa, negocian identidades, saberes y aprendizaje. Estas contribuciones fueron seleccionadas de manera aleatoria y provienen de diversas disciplinas. Todas las contribuciones muestran algunas ten-

siones complicadas entre relaciones específicas: ficción y no ficción, fanático y académico, fanático y creador, fanático y fanático, niño y adulto. Nuestra lectura de estas contribuciones aclara la complejidad de las relaciones en los contextos más amplios de "aprender qué" y "aprender cómo". Estos contextos también destacan un área de interés más específica, a saber, la relación entre epistemología y pedagogía.

En este artículo exploramos cinco contribuciones elegidas de manera aleatoria de la literatura que analiza aspectos de la cultura popular, en particular la cultura popular japonesa (CPJ en adelante). Estas elecciones resaltan las complejas tensiones que pueden surgir cuando se encuentran las identidades, saberes y aprendizajes (ver Moore y Muller (1999) para más información). Debido a limitaciones de espacio solo nos involucramos de forma breve con cada contribución, seguida de nuestros pensamientos finales.

## Contribución 1

### Allison (2001)

Allison (2001) presenta cómo los lectores de la novela *Memorias de una geisha* (1997) de Arthur Golden la consideraron como entretenimiento educativo. La información de Allison (comentarios en amazon.com y entrevistas) nos presentan una situación familiar: cómo presentar otra cultura a personas que pueden no estar tan familiarizadas con ella y pregunta: "¿hasta qué punto un escritor es responsable del efecto de su escritura?" (Allison, 2001, p. 383). El escritor puede ser sustituido por docente o investigador. Su información indica que la novela se percibía como histórica y etnográficamente "correcta" debido a la "escritura sensual" de Golden acerca de la cultura de las geishas, lo que permitía a los lectores experimentar Japón desde la comodidad de sus hogares (estadounidenses). Ella describe cómo la fantasía (una representación exótica de Kioto y una geisha) "se derrumba en 'conocimiento'" (Allison, 2001, p. 385). El 'aura auténtica' de la novela, acuñada por un lector, es producto de las "estrategias retóricas" utilizadas por Golden "para convencer a muchos lectores de que el libro 'suena absolutamente real'" (Allison, 2001, p. 388). Allison señala el éxito de la novela en comparación con el trabajo académico acerca de Japón, una realidad que lamenta. Para nosotros, la relación entre no ficción y ficción, especialmente porque tantos aficionados de la CPJ acceden a una o más instancias de este (aparentemente toda ficción), es "complicada", un motivo que exploramos a lo largo de este artículo. En un curso sobre cultura japonesa, ¿cómo podría usarse *Memorias de una geisha*?, ¿debería usarse? Esto puede vincularse con la pregunta anterior sobre la responsabilidad y la "verdad", una palabra que ha sido cuestionada frecuentemente en la teoría y práctica educativa contemporánea.

## Contribución 2

### Sefton-Green (2004)

Sefton-Green reflexiona "sobre cómo el aprendizaje informal, es decir, tanto las diferentes formas o estilos de aprendizaje como los diferentes tipos de bases de conocimiento, pueden o no cruzarse con los tipos dominantes de aprendizaje que se encuentran en la mayoría de los sistemas educativos occidentales" (Sefton-Green, 2004, p. 142). Señala que usar *Pokémon* (u otros artefactos de CPJ) como una forma de conceptualizar lo que significa "aprendizaje" y "conocimiento" es problemático y advierte que no se debe confundir información con conocimiento. Sin embargo, su estudio de Sam, el encuentro de su hijo de seis años y medio con *Pokémon* (el juego de cartas y el de consola), revela cuánto necesita una persona aprender sobre el objeto del que es fanático y cuánto pueden 'enseñar' ciertas tecnologías al respecto al aficionado. Sam tuvo que leer instrucciones, recopilar información y usarlas para avanzar en los juegos. Si bien estos juegos involucran objetivos incorporados, ¿los aficionados a la CPJ construyen objetivos para avanzar en su propio compromiso con la CPJ?

*Pokémon* no pretende explícitamente presentar "hechos" sobre Japón o cultura japonesa *per se*, a diferencia de lo que parece hacer *Memorias de una geisha*. Sam no está aprendiendo sobre Japón (es posible que ni siquiera supiera que *Pokémon* se originó allí<sup>1</sup>); sin embargo, está aprendiendo otra variedad de habilidades. Sefton-Green comenta sobre esto como un proceso de iniciación: "Si Sam fue iniciado, debemos... preguntarnos en qué fue iniciado" y ofrece las siguientes respuestas tentativas: "las prácticas del capitalismo de consumo" o "los textos canónicos/centrales de la cultura mediática contemporánea" (Sefton-Green, 2004, p. 163), pero no en un japonófilo. Además, Sefton-Green hace preguntas más relevantes, aunque sin respuesta: "... ¿Es *Pokémon*, en el fondo, un currículo de consumo que entrena a los niños para la acumulación en la vida posterior?" y "¿*Pokémon* enseña a los niños habilidades [cómo leer varios sistemas de signos (texto y número) y actitudes como la perseverancia] que serían capaces de transferir a otros contextos de la vida?" (Sefton-Green, 2004, p. 163). Sefton-Green concluye que "*Pokémon*, la escuela y otras experiencias de aprendizaje no

1. La edad de Sam resulta importante acá. Nuestra propia información anecdótica sugiere que entre más mayor el aficionado, las oportunidades de vincular este tipo de objetos a Japón es asimismo mayor.





Gamefreak, Nintendo, The Pokémon Company, *Leyendas Pokémon: Arceus* [Videojuego para consola Nintendo Switch], 2022.

son dominios separados, cada uno con su propio sistema de valores y base de conocimientos" y advierte que, si bien hay diferencias importantes entre dichos dominios, "los educadores tienen mucho que ganar al reconocer áreas de encuentro, similitud y continuidad" (Sefton-Green, 2004, p. 164).

## Contribución 3

### Shamoon (2010)

Este tipo de aprendizaje y construcción de conocimientos puede convertirse en un obstáculo cuando un aficionado pasa al modo formal de aprendizaje. Shamoon (2010, p. 16) separa a los aficionados al manga y el anime en aquellos que pueden contribuir positivamente a la clase y aquellos estudiantes *otaku* que pueden llegar a interrumpir la clase. Shamoon (2010, p. 17) argumenta que, si bien la recolección obsesiva de datos del *otaku* es una fuente de orgullo, él/ella "no es analítico, sino que se enfoca en los detalles (trivialidades como la continuidad, los esquemas o la mitología) y en respuestas afectivas (¡El peor episodio de todos!)", y pueden ser muy críticos entre ellos, pero ferozmente protectores cuando tratan con extraños".

Podemos entender la frustración expresada por Shamoon con respecto a la resistencia del estudiante *otaku* frente a cómo "leer" un texto de forma analítica.

Sin embargo, creemos que el punto de vista de Shamoon es la dicotomía de la experiencia de los fanáticos y los docentes. Shamoon (2010, p. 9) señala que, en el momento de escribir, el número de académicos que se especializaban en el estudio de la cultura popular era relativamente pequeño: "[E]sto puede crear potenciales problemas en cuanto los docentes enseñan fuera de su experticia y, tal vez, enfrentar una situación incómoda en la que los estudiantes saben más sobre el tema que el docente" (Shamoon, 2010, p. 9, énfasis agregado). Shamoon sugiere que cuando se ofrezca un curso sobre CPJ, teniendo en cuenta que la amplitud asociada con este suele ser demasiado para cubrir en un curso semestral típico, limitar su alcance para alinearse con la experticia/intereses del instructor podría abordar este "problema".







Juan Andrés Barreto  
Reyes, *Sailor Moon*  
[Ilustración digital  
inspirada en el el  
manga *Sailor Moon*  
de Naoko Takeuchi y  
en el género bijin  
del arte ukiyo-e del  
periodo Edo], 2022.





Daniel Celis Peña, *ComicCon Colombia* [Fotografía digital], 2021.

## Contribución 4

### Swafford (2014)

Si bien esta contribución no se relaciona específicamente con la CPJ, se incluye dado que brinda información sobre las relaciones entre aficionados y creadores. Este estudio etnográfico se enfoca en los aficionados que asisten a la Comic-Con<sup>2</sup>, particularmente en los tipos de preguntas que estos hacen durante las sesiones del panel. Si bien estas sesiones permiten a aficionados y creadores interactuar durante el tiempo de preguntas y respuestas, Swafford descubrió que parece haber un acuerdo tácito de que los aficionados deben conocer información actualizada acerca de los objetos de los que son fan, por ejemplo, estar totalmente familiarizados con el canon asociado con el panel.

También descubrió que había preguntas aceptables, dudosas e inaceptables que los aficionados podían hacer. Las preguntas aceptables incluyen aquellas en la que se elogia el trabajo del panelista, tratan directamente con la presentación del panel y muestran puntos de vista generales sobre los personajes o la historia, o permiten a los aficionados obtener un mayor entendimiento de la intención de un creador. Por otro lado, las preguntas que

carecen de conocimientos actualizados son consideradas inaceptables. Cuando un aficionado hace ese tipo de preguntas, Swafford advierte que el panelista suele reaccionar de forma negativa con un, en tono burlón, "ya deberías saber esto", y asimismo lo hace la audiencia con abucheos y burlas hacia la pregunta. Las preguntas dudosas, o que se encuentran en el límite entre aceptables e inaceptables, bien pueden tomarse en serio o ser descartadas, pero también suelen ser objeto de burla por parte del panelista.

## Contribución 5

### Miller (2017)

Al igual que Shamoan, Miller también comenta sobre la experticia de los aficionados al manga en sus clases y critica a estos "manga maníacos" (p. 51) en términos de sus "estrechas expectativas sobre lo que cuenta como un manga que vale la pena, su

---

2. Ver <https://www.comic-con.org> para más detalles (consultado el 21 de marzo de 2022).



desinterés en realizar un análisis académico de sus amados productos de manga y sus puntos de vista etnocéntricos que surgen en las discusiones sobre la cultura japonesa y sus medios... ellos solo parecen interesados en brindar una extensa discusión sobre tramas narrativas y características de los personajes, con poco o ningún pensamiento sobre lo que las representaciones podrían significar" (Miller, 2017, pp. 55-56). Asimismo, Miller presenta otros dos grupos: especialistas en medios y guardianes culturales (por ejemplo, ciudadanos japoneses y personas con fuertes opiniones religiosas), que también desafían la legitimidad de lo que se concibe como "verdad" (Miller, 2017, p. 60).

La pedagogía de Miller requiere que los estudiantes utilicen conceptos y herramientas antropológicas aprendidas en el curso para analizar los textos prescritos: "Quiero que reconozcan que la cultura popular hace un trabajo ideológico" (Miller, 2017, p. 56). Señala que la suposición de que el uso de la cultura popular en el aula no es problemático tiene varios puntos débiles (p. 64), pero argumenta que el estudio de la cultura popular es importante porque "codifica valores y significados culturales motivados por intereses o creencias particulares", convirtiéndolo en "un índice de debates y valores contemporáneos" (Miller, 2017, p. 65). En el aula, "debemos presentar una postura teórica fuerte que dé cuenta de razones para estudiar cultura popular *más allá del interés de los estudiantes* en textos excepcionales" (Miller, 2017, pp. 64-65, énfasis agregado).

### Algunas consideraciones finales...

Lo que escribe Miller tiene mucho sentido para nosotros. Sin embargo, persiste la complicación entre aprender qué y aprender cómo, o entre epistemología y pedagogía. Las cinco contribuciones nos han llevado a reconsiderar las complicadas relaciones entre identidades, conocimiento y pedagogía. La noción de "cruzar la línea" entre lo que se considera aceptable e inaceptable es un tema constante. ¿Qué podría implicar esta línea? Consideramos que se compone de varias características, una de las cuales son las expectativas que los individuos traen a un entorno particular.

Los instructores tienen un conjunto de expectativas relacionadas con el diseño del curso y su posterior entrega. Estas suelen partir de las expectativas establecidas en la teoría y la práctica de la educación (superior) contemporánea, por ejemplo, que los

objetivos del curso también deben establecerse como objetivos de comportamiento y que han de alinearse con los resultados de las evaluaciones. La elección esperada de un docente, un estudiante o un enfoque centrado en el aprendizaje puede dejarse en manos del docente, la institución o a través de la negociación con los estudiantes. Hemos visto que los estudiantes vienen con sus propias expectativas de un curso que trata con CPJ y estas expectativas no suelen estar alineadas con las del instructor. Los aficionados que asisten a las convenciones de cómics se enfrentan a expectativas similares a las de aquellos que crean sus amados objetos de cultura popular.

Sería interesante saber qué tipo de expectativas tenía Sam, de seis años y medio, durante su rito de iniciación. ¿Qué expectativas tienen los lectores de ficción (incluido el manga) o los espectadores ocasionales de anime, especialmente cuando se desarrolla en Japón? El consumo de CPJ es omnipresente, así como controvertido, en términos de lo que cuenta como conocimiento legítimo sobre Japón. Si bien no prevemos que las problemáticas planteadas en las contribuciones revisadas se resuelvan prontamente, el reconocimiento de tales problemáticas da cuenta de un ímpetu para una mayor discusión.

### Bibliografía

- Allison, A. (2001). *Memoirs of the Orient*. *Journal of Japanese Studies*, 27(2), 381-398.
- Miller, L. (2017). Scholar Girl Meets Manga Maniac, Media Specialist, and Cultural Gatekeeper. En M. McLelland (Ed.), *The End of Cool: Ethical, Legal, and Cultural Challenges to Japanese Popular Culture* (pp. 51-69). Routledge.
- Moore, R. y Muller, J. (1999). The Discourse of 'Voice' and the Problem of Knowledge and Identity in the Sociology of Education. *British Journal of Sociology of Education*, 20(2), 189-206. <https://doi.org/10.1080/01425699995407>
- Sefton-Green, J. (2004). Initiation Rites: A Small Boy in a Poké-world. En J. Tobin (Ed.), *Pikachu's Global Adventure: The Rise and Fall of Pokémon* (pp. 141-164). Duke University Press.
- Shamoon, D. (2010). Teaching Japanese Popular Culture. *ASIANetwork Exchange*, 17(2), 9-22.
- Swafford, B. (2014). "What Can You Tell Me About [Blank]?" Exploring the Social Rules of Fan Talk. En B. Bolling, & M. J. Smith (Eds.), *It Happens at Comic-Con: Ethnographic Essays on Pop Culture Phenomenon*. McFarland & Company, Inc., Publishers.