



Universidade do Minho  
Instituto de Letras e Ciências Humanas



UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

# TESIS DOCTORAL

## LITERACIDAD CRÍTICA FEMINISTA PARA LA EDUCACIÓN CIUDADANA

El videoclip *Formation* de Beyoncé en la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales



UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA

**Autora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. LAURA TRIVIÑO CABRERA**

**Directoras: Prof<sup>ª</sup>. Dra. CARMEN ROSA GARCÍA RUIZ Y PROF<sup>ª</sup>. Dra. ANA GABRIELA MACEDO**

**Tutor: Prof. Dr. Antonio Ernesto Gómez Rodríguez**

**Programas de Doctorado:**


- Educación y Comunicación Social (Universidad de Málaga, España)
- Modernidades Comparadas. Literaturas, Artes e Culturas (Universidade do Minho, Portugal)

**Tesis Doctoral en Cotutela Internacional y Doctorado con Mención Internacional**



UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA

AUTOR: Laura Triviño Cabrera

 <http://orcid.org/0000-0001-8597-4952>

EDITA: Publicaciones y Divulgación Científica. Universidad de Málaga



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>

Cualquier parte de esta obra se puede reproducir sin autorización pero con el reconocimiento y atribución de los autores.

No se puede hacer uso comercial de la obra y no se puede alterar, transformar o hacer obras derivadas.

Esta Tesis Doctoral está depositada en el Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga (RIUMA): [riuma.uma.es](http://riuma.uma.es)





UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA



Vicerrectorado Estudios de Posgrado  
Servicio de Posgrado y Escuela de Doctorado

## DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y ORIGINALIDAD DE LA TESIS PRESENTADA PARA OBTENER EL TÍTULO DE DOCTOR

D./Dña LAURA TRIVIÑO CABRERA

Estudiante del programa de doctorado EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN SOCIAL de la Universidad de Málaga, autor/a de la tesis, presentada para la obtención del título de doctor por la Universidad de Málaga, titulada: LITERACIDAD CRÍTICA FEMINISTA PARA LA EDUCACIÓN CIUDADANA EL VIDEOCLIP FORMATION DE BEYONCÉ EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES

Realizada bajo la tutorización de ANTONIO ERNESTO GÓMEZ RODRÍGUEZ y dirección de CARMEN ROSA GARCÍA RUIZ Y ANA GABRIELA MACEDO (si tuviera varios directores deberá hacer constar el nombre de todos)

DECLARO QUE:

La tesis presentada es una obra original que no infringe los derechos de propiedad intelectual ni los derechos de propiedad industrial u otros, conforme al ordenamiento jurídico vigente (Real Decreto Legislativo 1/1996, de 12 de abril, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Propiedad Intelectual, regularizando, aclarando y armonizando las disposiciones legales vigentes sobre la materia), modificado por la Ley 2/2019, de 1 de marzo.

Igualmente asumo, ante a la Universidad de Málaga y ante cualquier otra instancia, la responsabilidad que pudiera derivarse en caso de plagio de contenidos en la tesis presentada, conforme al ordenamiento jurídico vigente.

En Málaga, a 11 de DICIEMBRE de 2019

Fdo.: LAURA TRIVIÑO CABRERA



Edificio Pelelón de Gobierno, Campus El Ejido,  
29071  
Tel.: 952 13 10 28 / 952 13 14 81 / 952 13 71 10  
E-mail: doctorado@uma.es



## In Memoriam

*Prof. Antonio Ernesto Gómez Rodríguez*

*Estoy convencida de que el feminismo es la más grande creación cultural de las mujeres en la historia. Ha enriquecido al mundo en que vivimos y nosotras, por ser feministas hemos dado sentido peculiar a nuestras vidas, hemos hecho un gran viaje interior. Por ser feministas hemos podido enfrentar avatares de la vida con creatividad. Hemos aprendido a vivir a favor de nosotras mismas y de la vida. Por la vida y la libertad de las mujeres. (Lagarde, 2006, p. 134)*

# ÍNDICE

<b>RESUMEN</b>	<b>6</b>
<b>ABSTRACT</b>	<b>24</b>
<b>I PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN</b>	<b>40</b>
<b>1.1. Preguntas y Objetivos de la Investigación</b>	<b>40</b>
1.1.1. ¿Cómo generar una conciencia feminista en la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales?	43
1.1.2. ¿Cómo afrontar desde la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales un proceso enseñanza-aprendizaje desde la postmodernidad?	44
1.1.3. ¿Cómo introducir la perspectiva feminista y los estudios culturales en la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales utilizando como recurso la cultura mainstream?	47
1.1.4. ¿Cómo desarrollar el pensamiento crítico-creativo a través de la cultura mainstream en la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales?	48
<b>1.2. Hacia un conocimiento profesional docente feminista en Ciencias Sociales</b>	<b>56</b>
1.2.1. El conocimiento profesional docente de Ciencias Sociales	56
1.2.2. Modelo de Profesorado Investigador	59
1.2.3. Modelo de Investigación en la Escuela	60
<b>1.3. ¿POR QUÉ BEYONCÉ?, ¿POR QUÉ <i>FORMATION</i>?</b>	<b>63</b>
1.3.1. Beyoncé como referente feminista... o no	63
1.3.2. La industria cultural tras Beyoncé: un acercamiento desde la teoría crítica	71
1.3.3. El postfeminismo de Beyoncé y la lectura del alumnado del MAES	82
<b>II MARCO TEÓRICO</b>	<b>87</b>
<b>2.1. Postmodernidad, Educación para la Ciudadanía y Pedagogía Crítica-Feminista</b>	<b>87</b>
2.1.1. Postmodernidad y Feminismo(s): una convergencia en la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales	87
2.1.2. De los estudios culturales a la pedagogía crítica-feminista	92
2.1.3. Un currículum postmoderno de las Ciencias Sociales para una educación para la ciudadanía crítica-feminista	100
2.1.4. ¿Es posible una convergencia entre Teoría Crítica y Postmodernidad? Propuesta de diálogo para la Didáctica de las Ciencias Sociales	110
<b>2.2. Est/Ética Audiovisual Para La Educación Ciudadana</b>	<b>113</b>
2.2.1. El papel de la ética-estética de masas en las aulas	113
2.2.2. Ést/Ética Audiovisual para la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales	118

2.2.3. La formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales ante la Cultura Mainstream	121
<b>2.3. Literacidad Crítica Feminista en la Formación inicial del Profesorado de Ciencias Sociales</b>	<b>125</b>
2.3.1. De la alfabetización a la literacidad crítica	125
2.3.2. De la literacidad crítica a la literacidad crítica feminista	131
2.3.3. El proceso de literacidad crítica feminista: escucha hermenéutica-escritura deconstructiva de la/s identidad/es	144
<b>III MARCO METODOLÓGICO</b>	<b>157</b>
<b>3.1. El Paradigma Crítico-Feminista</b>	<b>157</b>
<b>3.2. Elección de la Metodología de Investigación Educativa</b>	<b>162</b>
3.2.1. La investigación educativa cualitativa	162
3.2.2. La Investigación-Acción	163
3.2.3. El proceso de Investigación-Acción F	172
3.2.4. La Teoría Fundamentada	175
<b>IV INFORME DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN F</b>	<b>178</b>
<b>Fase I Flawless. Plan De Acción F(Eminism): <i>Why Should We All Be Feminists?</i></b>	<b>178</b>
a) Planteamiento del Problema	178
b) Objetivos de la Investigación: generando una conciencia feminista desde la literacidad crítica feminista	192
c) Características del Contexto	205
d) Planificación de Estrategias de Intervención	208
<b>Fase II Formation. Acción: ¡Empodérate Audiovisualmente!</b>	<b>218</b>
e) Secuenciación y momentos más significativos	218
3. Palabras / Diálogos	226
f) Descripción de técnicas e instrumentos de recogida de datos	231
<b>Fase III Freedom. Observación</b>	<b>236</b>
g) Análisis de resultados y decisiones de cambio	236
g.4. ¿Cuáles son las reflexiones del grupo-clase sobre los vídeos?	302
g.5. ¿Qué tipos de propuestas didácticas diseña el alumnado a partir de sus vídeos?	313
g.6. ¿Qué piensa el alumnado sobre el Proyecto <i>¡Empodérate Audiovisualmente!?</i>	319
<b>Fase IV Forward. Hacia Una Nueva Propuesta F</b>	<b>332</b>
<b>CONCLUSIONES</b>	<b>363</b>
<b>CONCLUSIONS</b>	<b>374</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>384</b>

<b>ANEXOS</b>	<b>418</b>
Anexo I. Enlaces a los Vídeos del alumnado del MAES.	419
Anexo II. Planificación Horaria del MAES. Grupo C, Especialidad de Ciencias Sociales. Fuente: Universidad de Málaga.	420
Anexo III. Resumen de la Guía de las Asignaturas Diseño y desarrollo de programaciones y actividades formativas y El Currículum de Historia, Geografía y Filosofía. Fuente: Guía docente (2016).	421
Anexo IV. Listado de estudiantes y su pertenencia a los dos tipos de grupos. Fuente: elaboración propia.	426
Anexo V. Listado de estudiantes según su agrupamiento, el paso de G5 a G10. Fuente: elaboración propia.	427
Anexo VI. Cronograma de aplicación de SGF. Fuente: elaboración propia.	429
Anexo VII. Categorías e indicadores. Fuente: elaboración propia.	437
Anexo VIII. Subcategorías e indicadores. Fuente: elaboración propia.	438
Anexo IX. Dossier Deconstruyendo la cultura audiovisual para el empoderamiento de la ciudadanía. Textos para la lectura crítica de la cultura audiovisual. Fuente: elaboración propia.	448
Anexo X. Tipos de Planos para la realización del videoclip. Fuente: Cristina Rodríguez Robles.	449
Anexo XI. Cartel y programa de las II Jornadas Clara Peeters ¡Empodérate Audiovisualmente!	450

## RESUMEN

We teach girls to shrink themselves  
To make themselves smaller  
We say to girls  
"You can have ambition  
But not too much  
You should aim to be successful  
But not too successful  
Otherwise you will threaten the man"  
[...]

Feminist: the person who believes in the social,  
political, and economic equality of the sexes.  
(Chimamanda Ngozi Adichie, 2013, citado en *Flawless*, Beyoncé, 2014)

Bajo el título *Literacidad Crítica Feminista para la Educación Ciudadana. El videoclip Formation de Beyoncé en la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales*, presentamos una tesis doctoral que indaga las posibilidades educativas de un videoclip mainstream para la formación feminista del futuro profesorado de Ciencias Sociales que promueva una ciudadanía crítica, creativa y feminista que se erija como principal agente del cambio social.

*El videoclip Formation de Beyoncé en la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales* es la historia de una disciplina. Una “indisciplina, ruptura de fronteras y performatividad” (Macedo, 2011b, p. 44) porque sería difícil pensar que el máster de profesorado – para quienes es conocido como un “máster-trámite” – podría asumir otros modos de mirar e interrogar la realidad educativa; estableciendo momentos de ruptura y turbulencia que plantean problemáticas más allá de los márgenes de las disciplinas en las que el alumnado se había especializado previamente. Esas problemáticas giran en torno a la teoría feminista y cómo ésta se erige como una oportunidad para el desarrollo del pensamiento crítico-creativo en el profesorado en formación inicial de Ciencias Sociales que tiene en su horizonte, la educación de ciudadanas y ciudadanos en la sociedad red.



Esa sociedad red puede pensarse como una red tejida por una de las *Spider* de Louise Bourgeois y ha sido planteada, en esta tesis doctoral, a través de un proceso de literacidad crítica feminista entendida como aracnología educativa. Tomando la metáfora del feminismo como aracnología de la profesora Macedo (2011b) – basada en el texto de Miller (1986) –, el texto mainstream (en nuestro caso, el videoclip *Formation*) puede ser comprendido como un tejido que proporciona una “multiplicidad de lecturas, voces y significados” (p. 44) que dan lugar a los textos tejidos por el profesorado en formación inicial de Ciencias Sociales, entendidos como recursos educativos desde un enfoque feminista.

La literacidad crítica feminista se concibe como una araña en el que cada una de sus ocho patas nos dirige a una herramienta para alcanzar los objetivos de esta investigación sobre cómo generar una conciencia feminista en la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales:

- Interdisciplinar, transdisciplinar y dialógica.
- Género como cuestionamiento / hermenéutica de la sospecha.
- Género como categoría de análisis.
- Deconstrucción de las mujeres como objeto.
- Visibilidad de las mujeres como sujeto.
- Lenguaje empoderador feminista.
- Feminismo plural.
- Compromiso ético feminista.

Como si de una tela de araña se tratase, hemos tejido una investigación-acción F (*Why should we all feminist?*), un diseño de investigación educativa (*Okay, students let's get in Formation!*) y un trabajo por proyectos (*¡Empodérate Audiovisualmente!*) que ha ahondado en un problema social relevante de actualidad, como es la teoría feminista y se ha propuesto como vía para la formación inicial del profesorado de las Ciencias Sociales.

Igual que las telarañas, situadas en espacios invisibles que están por descubrir, así es la deconstrucción del currículum oculto de las Ciencias Sociales en el que han pasado de invisibles a visibles las mujeres como sujetos y se ha desplegado el género como categoría de análisis con el que someter el papel de las mujeres como objeto a un proceso hermenéutico de sospecha o de cuestionamiento y su posterior uso del lenguaje empoderador feminista.

Partíamos de un objetivo de investigación como es analizar si el proceso de literacidad crítica feminista contribuye a generar una conciencia feminista en la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales. Pues bien, podemos decir que nuestra investigación demuestra que existe una línea tan delgada como la de una telaraña entre el profesorado en formación inicial de Ciencias Sociales hastiado y entusiasmado por el desarrollo de una conciencia feminista en el proceso enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales. Hay estudiantes que presentaron una fobia al feminismo como si sufrieran aracnofobia y que se alejaron temerosamente de la telaraña; pero hay otras/os que quedarán atrapadas/os por la telaraña de tal forma que la fortaleza de la seda les impidió volver a mirar la educación bajo los parámetros del patriarcado.

Para ello, se propone un proceso de literacidad crítica feminista que promueva la interpretación crítica del texto mainstream, el videoclip *Formation* (Beyoncé, 2016), atendiendo a las categorías género, raza, clase y cuerpo; hasta llegar a la propia producción del texto audiovisual por parte del profesorado en formación de Ciencias Sociales, esto es, sus propios videoclips. Unos videoclips que puedan ser concebidos como recursos educativos y que proporcionen un enfoque interseccional desde el feminismo plural. La necesidad de incorporar al ámbito educativo la cultura mainstream, producto de la hegemonía cultura estadounidense es fundamental para reflexionar críticamente sobre las ideologías que se manifiestan en las representaciones de la vida diaria, tal y como explica Giroux y McLaren (1998).

Esta investigación plantea la necesidad de que la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales contemple la perspectiva feminista, porque

como afirma Crocco (2008), es poco probable que el futuro profesorado esté preparado para enseñar las experiencias de las mujeres y la perspectiva de género, si no han tratado sobre ello en los programas de formación inicial del profesorado.

Esta tesis doctoral se divide en cuatro bloques fundamentales, las conclusiones, las referencias bibliográficas y los anexos. El planteamiento de la investigación inicia esta tesis doctoral ahondando en las preguntas y objetivos de la investigación; determinando cuál es nuestra concepción del conocimiento profesional docente en Ciencias Sociales que debe girar en torno a un modelo de docente-investigador, un profesorado como agente crítico y comprometido socialmente (Giroux, 2015), que adquiera un compromiso crítico-feminista; hasta llegar a una justificación y análisis del porqué decidimos elegir el videoclip *Formation* de la cantante estadounidense Beyoncé como herramienta educativa para la formación feminista del grupo de estudiantes del máster de profesorado.

Como Crocco (2006) apunta, los social studies están íntimamente relacionados con el impacto de la teoría feminista, entendida en palabras de Scott (1988), como cambiar “inequalities between women and men. It is a motive, moreover, that feminists share with those concerned to change the representation of other groups left out of history because of race, ethnicity, and class as well as gender” (p. 3, citado en Crocco, 2006, p. 233). En este sentido, conviene resaltar la definición de Ross (2013) sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales:

Critical social studies education is education for critical citizenship, that is civic competence, built upon (a) critical knowledge (e.g., knowledge of such concepts or ideas as marginalization, disenfranchisement, class, gender, race, ideology, hegemony, critical consciousness, and resistance, (b) critical skills/intellectual processes (e.g., reading the world, social critique, resistance, authentic dialogue, imagination, interpretation, community-building, reasoning, and the social skills necessary to active democratic participation), and (c) critical attitudes and dispositions (e.g.,

a commitment to justice and equality; an understanding of human activity as inherently political; a dedication to the alleviation of human pain and suffering; a commitment to empowerment and anti-oppressiveness; taking seriously the dynamics of identity, culture, and diversity; anti-conformity; a dedication to authentic democracy and community; and an opposition to alienation, marginalization, and silencing/voicelessness). (p. 32)

Así pues, las preguntas y los objetivos de la investigación quedan contempladas de la siguiente manera:

1. ¿Cómo contemplar en la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales, la perspectiva feminista en el proceso enseñanza-aprendizaje? Analizar si el proceso de literacidad crítica feminista contribuye a generar una conciencia feminista en la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales. Hay que tener en cuenta las dificultades para la enseñanza del feminismo, de acuerdo con Macedo: It is not however “easy” to teach Feminist/Gender Studies in most places in the world (as it is not easy to be a feminist), and certainly in Portugal this is still the case. You have to fight for it to feed it in the curricula, you have to be prepared to argue your case when you propose a course, or even a discipline within a course, and it is not easy either to find a willing publisher for a book or a collection on the field. (2013, p. 2)
2. ¿Cómo afrontar desde la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales la enseñanza de un currículum postmoderno? Comprobar si el proceso de literacidad crítica feminista favorece el enfoque interseccional en la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales contribuyendo a visibilizar la identidad / alteridad desde las categorías género, raza, clase y cuerpo. Asimismo, como indica Crocco (2018), en todo momento, debemos contemplar un enfoque interseccional favorecida por la propia postmodernidad en la enseñanza de las Ciencias Sociales: “In teaching about gender, it’s

important to always keep in mind intersectionality, that is, the myriad ways in which race/ethnicity, religion, disability, language, poverty, and other factors shape opportunities, rights, and lives in very different ways” (p. 13).

3. ¿Cómo introducir la perspectiva feminista y los estudios culturales en la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales utilizando como recurso la cultura mainstream? Conocer si el proceso de literacidad crítica feminista contribuye al desarrollo de la hermenéutica de la sospecha (cuestionamiento) sobre la cultura mainstream en la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales. Se entiende la educación mediática como “the process of teaching and learning about media. [...]. Media education is about developing young people’s critical and creative abilities” (Buckingham, 2003, p. 4) Buckingham (2003) expone cómo la inclusión de textos mediáticos – entendidos como textos que combinan “several languages or forms of communication – visual images (still or moving), audio (sound, music or speech) and written language” (p. 4) – promueven un proceso de democratización al reconocerlos dentro del currículum escolar donde solo había espacio para los valores de la “alta cultura”, dando lugar a que el alumnado escriba sobre su experiencia vital cotidiana, discuta sobre canciones populares o debata sobre temas sociales contemporáneos.
4. ¿Cómo desarrollar el pensamiento crítico-creativo-feminista a través de la cultura mainstream en la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales? Determinar si el proceso de literacidad crítica feminista contribuye al desarrollo de la deconstrucción performativa sobre la cultura mainstream en la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales. Entendemos performance como “a dominant thread within discourses of neoliberalism operating in schools with implications for equity and social justice education. In this study, we heard educators report performance as an impact of neoliberalism on education, but we also heard them reproducing discourse of

performance through their ways of speaking about their teaching practice for social justice”. (MacDonald-Vemic y Portelli, 2018, p. 12)

Un segundo bloque explora un marco teórico que, acorde a las preguntas y objetivos de la investigación, se centran en tres aspectos fundamentales. En primer lugar, una aproximación hacia cómo entendemos la educación para la ciudadanía en el contexto de la postmodernidad desde la pedagogía crítica-feminista. En segundo lugar, se hace hincapié en la importancia de incorporar la cultura mainstream y la est/ética audiovisual en la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales. Por último, se explica cómo desarrollar el pensamiento crítico-creativo a través de la aplicación de un proceso de literacidad crítica feminista que parte de los fundamentos de la literacidad crítica.

En esta tesis doctoral, hemos definido la literacidad crítica feminista como un proceso hermenéutico de sospecha y de deconstrucción performativa de textos multimodales cuyo objetivo es generar una conciencia feminista plural que promueva en el profesorado en formación de Ciencias Sociales competencias históricas, interdisciplinares, crítica, creativa, empática, estética, social y ciudadana que repercuta en un mundo glocal igualitario y equitativo. Mediante este proceso de literacidad crítica feminista se profundiza en las diferentes identidades acaecidas en el texto mainstream, procediendo a una escucha hermenéutica que interprete críticamente dicho texto, para posteriormente pasar a una escritura deconstructiva que produzca un texto propio que se convierta en un recurso educativo del profesorado en formación de Ciencias Sociales.

Para desarrollar la literacidad crítica feminista, el profesorado de Ciencias Sociales tiene que tener en cuenta las siguientes características:

- Su naturaleza interdisciplinar, transdisciplinar y dialógica, indispensable en áreas como la Literatura, las Artes Visuales, la Performance, la Sociología, la Antropología, los Estudios Postcoloniales... (Macedo y Amaral, 2005; Macedo, 2017) dado que es

“um produto da academia, visto que visa constituir material crítico e pedagógico destinado a promover e a facilitar a investigação nesta área de estudos, por outro lado as suas preocupações sociais” (Macedo, 2017, p. 95). O incluso, se podría hablar de *indisciplinarietà* en el sentido que propone Macedo, basándose en Mitchell cuando se dice que “it names a problematic rather than a well defined theoretical object” and, most important yet, since it discloses and therefore renders permeable moments of rupture, turbulence and incoherence “at the inner and outer border of established disciplines” (1995, p. 542, en Macedo, 2013, p. 3). Como afirman García, Jiménez y Moreno (2004), “los contenidos conceptuales, desde la perspectiva de género, han de ser necesariamente interdisciplinares, para comprender en todas sus dimensiones las desigualdades que aún existen, pero desde una visión histórica de la lucha por la igualdad” (p. 4).

- El género como categoría de análisis (Scott, 1986) y fundamental para la teoría feminista para “desmontar la legitimación natural de la desigualdad entre varones y mujeres que crea un mundo injusto” (Bernárdez, 2005, p. 69). Por otra parte, el género como hermenéutica de la sospecha (Puleo, 2013), basada en la idea de hermenéutica de la sospecha de Ricoeur cuando éste calificó a Nietzsche, Freud y Marx como “maestro de las sospechas” y la definió como “aquellas teorías que suponen que, por debajo de nuestra aparente racionalidad y voluntad libre, hay elementos que dirigen nuestra acción sin que lo advirtamos” (Puleo, 2013). Extrapolado a nuestra área de conocimiento, estamos ante una didáctica de la sospecha (Acaso, 2007) que propone “implementar políticas de igualdad y, al mismo tiempo, sirva para desvelar el sesgo androcéntrico en la cultura” (Puleo, 2013).
- La visibilidad de las mujeres como objeto y sujeto. La mujer como objeto, como consumidora de producción literaria masculina, estereotipos de las mujeres en la literatura, las omisiones y las falsas concepciones (Showalter, 1979 / 1997, p. 126); y la mujer como sujeto, como productora del significado textual, el estudio de las autoras y sus

obras individuales, etc. (Showalter, 1979 / 1997, p. 126). Es fundamental “elegir un contenido que suponga una revisión crítica del currículum tradicional, que mantiene una posición sexista al abordar los protagonistas de la historia” (García, Jiménez y Moreno, 2004, p. 6).

- Hacia un lenguaje empoderador para las mujeres. Reclamar “uma dimensão política para a luta das mulheres, bem como para a representação do feminino e da diferença sexual na e através da linguagem, local privilegiado da construção e da representação da identidade” (Macedo y Amaral, 2005, p. 27). Por tanto, el lenguaje es patriarcal y debe ser desvelado; así como hay que poner en discusión que el uso del genérico al corresponderse con el sujeto masculino y éste, ser asumido como universal (Fariña y Suárez, 1992, p. 328).
- Hablar de feminismos en lugar de feminismo, la multiplicidad de realidades dan lugar a contemplar el sujeto subalterno, aquellos sujetos invisibilizados (Spivak, 1988 / 2003). Se trata de “reivindicar a las mujeres como productoras y receptoras de los textos, la crítica feminista trata de sacar a la luz cualquier tipo de marginación o discriminación, y en esa línea se sitúan las reflexiones de las feministas negras y lesbianas” (Fariña y Suárez, 1992, p. 329).
- Compromiso ético feminista. Promueve el “engagement of students and young researchers in this transversal discipline, by sharing with them an awareness of its proactivity and ever new challenges” (Macedo, 2013, p. 2).

Tras los fundamentos teóricos en los que se basa esta tesis, se plantea un marco metodológico que ahonda en la elección del paradigma crítico-feminista y el tipo de investigación educativa. Se presenta una investigación cualitativa, basada en la investigación-acción y en el estudio del caso de un grupo de estudiantes del Máster Universitario de Formación del Profesorado en Educación Secundaria y Bachillerato, en la especialidad de Ciencias Sociales de la Universidad de Málaga del curso 2016 / 2017. Así pues, esta tesis doctoral se inscribe dentro de las líneas de investigación del área de



conocimiento de Didáctica de las Ciencias Sociales sobre el desarrollo del conocimiento profesional docente, donde se concibe el papel del profesorado en formación desde un modelo de docente-investigador que, a través de la investigación-acción (Elliot, 2000), reflexiona sobre su propia práctica docente y que lucha contra las desigualdades para conquistar la justicia social en el ámbito educativo (Zeichner, 2010). Para ello, el profesorado organiza el currículum de Ciencias Sociales en torno a problemas sociales relevantes; concretamente, se establecen en esta tesis doctoral, las dificultades para abordar la teoría feminista en la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales.

A continuación, se presenta el Informe de la Investigación-Acción denominado F(eminism) que detalla las cuatro fases de la investigación, a las que se le ha asignado el nombre de una canción de Beyoncé que defina el rasgo fundamental de cada etapa. De modo que, las fases y los aspectos abordados en cada una de ellas fueron:

- Fase I *Flawless*. Plan de Acción F(Eminism): Why Should We All Be Feminists?: Planteamiento del problema, objetivos de la investigación: generando una conciencia feminista desde la literacidad crítica feminista, características del contexto y planificación de estrategias de intervención.
- Fase II *Formation*. Acción: ¡Empodérate Audiovisualmente!: secuenciación y momentos más significativos, y descripción de técnicas e instrumentos de recogida de datos.
- Fase III *Freedom*. Observación: Análisis de resultados y decisiones de cambio, y Aportaciones y consecuencias: posibilidades de transferencia, generalización y teorización de procesos vividos.
- Fase IV. *Forward*. Hacia una nueva propuesta F: Elaboración de un nuevo Plan.

Las conclusiones plantean cómo la literacidad crítica feminista, a la luz de los buenos resultados de la investigación-acción, es un proceso que genera una conciencia crítica-feminista en la formación inicial del profesorado de

Ciencias Sociales por sus características: interdisciplinar, transdisciplinar y dialógica; género como cuestionamiento / hermenéutica de la sospecha; género como categoría de análisis; deconstrucción de las mujeres como objeto; visibilidad de las mujeres como sujeto; lenguaje empoderador feminista; feminismo plural; y compromiso ético feminista.

A través de una investigación-acción F (*Why Should We All Be Feminists?*), un diseño de investigación educativa (*Okay ladies, now let's get in formation!*) y un trabajo por proyectos (*¡Empodérate Audiovisualmente!*), se ha propuesto un modelo de docente-investigador crítico, creativo y feminista que tenga como objetivo introducir un problema social relevante como es la teoría feminista en el aula de Ciencias Sociales.

Por tanto, concebimos, tal y como apunta Giroux (2008), que “la educación no es neutral, pero eso no la convierte en una mera forma de adoctrinamiento” (p. 18). Pese a los obstáculos del proyecto ante estudiantes que pensaban que hablar de feminismo en un aula, es adoctrinar; las y los docentes pueden abordar esta problemática social relevante como agentes “críticos, comprometidos y socialmente responsables” (Giroux, 2015, p. 17).

Es por ello, que insistimos en el valor del feminismo plural por su interseccionalidad y que propicia, como animaba Adrienne Rich (1979, citada en Macedo, 2005, p. 75), la necesidad de crear alianzas que fortalezcan la lucha común que une a todas las mujeres y que tienen por objetivo el cambio social, hay que apostar por el empoderamiento de mujeres ya sea su clase social, raza, diversidad funcional, orientación sexual... Por tanto, éste fue el propósito de esta investigación-acción que me situó como profesora, investigadora y agente crítica que reflexiona sobre su propia práctica docente; sobre la tarea de formar a futuras y futuros docentes en la justicia social y en la esperanza de construir un mundo más justo y humanitario (Zeichner, 2010).

Creemos firmemente en la idea del profesorado como intelectual transformativo que aúne “el lenguaje de la crítica con el de la posibilidad, de forma que los educadores sociales reconozcan que tienen la posibilidad de

introducir algunos cambios” (Giroux, 1988/1990, p. 178). Un profesorado que se pregunte, a juicio de McLaren (1988/1990, p. 14) sobre las variantes morales contra las que hemos de tomar una actitud personal como agentes sociales de cambio; sobre cómo convertir los problemas relacionados con la raza, la clase social, el género y el poder en cuestiones de calidad educativa; sobre cómo oponernos a la cultura dominante con el fin de reconstruir nuestras propias identidades y las de nuestros/as estudiantes; y sobre cómo elaborar un proyecto didáctico que legitime una forma crítica de praxis intelectual.

Esta tesis doctoral no asocia el éxito de los resultados a si ha existido una mayoría de estudiantes que han adquirido conciencia feminista. Se trataba de ser partícipes de un proceso de literacidad crítica feminista y determinar si, tras la aplicación de ésta, el profesorado en formación cambiaría el papel que le concede al enfoque feminista como docentes en el proceso enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales. Por tanto, la respuesta es afirmativa. El proceso LCF contribuyó a generar una conciencia feminista en el alumnado del MAES. A lo largo de la tesis, se recogen las opiniones de estudiantes al respecto:

Uno no puede ser un buen profesor si no sabe ver el machismo, si no sabe entender los mecanismos estructurales detrás de la pobreza o de la violencia” (FEP, EHm18).

El respeto por la igualdad. Porque antes de tratarlo en clase, lo daba por sentado en la sociedad y todo estos ejemplos y realidades me han servido para enfocarlo todo desde otra perspectiva y hacerme consciente de que es un tema que hay que llevarlo y fomentarlo en todas las clases y en todas las asignaturas, porque queda mucho por hacer en esta sociedad, y nosotros vamos a ser el día de mañana un eslabón muy importante en ella. (FEP7, EABm35)

Sin embargo, esta conciencia feminista pasa por fundamentos básicos de la teoría feminista que son comunes a todas las corrientes feministas como

son: la igualdad entre hombres y mujeres y la deconstrucción de roles y estereotipos de género. Es por ello que, un grupo de estudiantes del MAES – pertenecientes a las tres tipologías de estudiantes que establecimos según su nivel grado de conocimiento feminista (principiantes, formación básica feminista y expertos/as feministas) – hizo hincapié en que les hubiese gustado tener una formación feminista mucho más profunda y un mayor número de sesiones dedicadas a la teoría feminista. En este sentido, nuestro plan de mejora incorpora la metodología de tertulia dialógica para tratar más detenidamente dichos contenidos.

Me hubiese encantado ver un contenido feminista mucho más crítico y profundo, pero dado el contexto, las resistencias y lo difundido de muchos argumentos neo-machistas, entiendo que no se hiciera. (FEP6, EHm18)

Con respecto a los vídeos y a su elaboración me hubiera gustado tener más información sobre el feminismo y todo lo que este movimiento trae consigo aunque esto lo he podido mejorar gracias a las Jornadas. (FEP7, EHf19)

Hubiera incorporado alguna clase teórico-práctica más dedicada a la crítica desde la perspectiva de género y feminista, para afianzar una serie de aspectos clave de cara a la elaboración de un videoclip por ejemplo. (FE6, EAm36)

Pensamos que este interés surge a raíz de llevar a cabo un objetivo de investigación centrado en comprobar si el proceso de literacidad crítica feminista favorece el enfoque interseccional del feminismo en la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales. Al proyectar un diseño de investigación educativa centrado en la visibilidad de las categorías género, raza, clase y cuerpo, a través de diferentes actividades y en la propia realización del videoclip, nos adentramos en la concepción de un feminismo plural que propiciaba ese enfoque interseccional.

Proponer entre las principales características de la literacidad crítica feminista, el feminismo plural, es aplicar un enfoque interseccional donde sobre la base de que “han sido los feminismos los que nos han enseñado que las sociedades no son estáticas, son entidades dinámicas que se renuevan y se moldean constantemente y que el cambio cultural se produce en la medida que las colectividades o las personas reaccionan a los cambios sociales y económicos vinculados a la globalización [...]” (Cruz y Díez, 2010, p. 107); se alerta sobre los sistemas de dominación y la imposición hegemónica; se cuestiona “las identidades a las que uno se adscribe, o lo adscriben, quedan contextualizadas en localizaciones sociales ligadas a género, clase, raza, orientación sexual, discapacidad, etc.” (Guerra, 2016, p. 207).

El tercer objetivo, que se propuso esta tesis doctoral, fue conocer si el proceso de literacidad crítica feminista contribuye al desarrollo de la hermenéutica de la sospecha (cuestionamiento) sobre la cultura mainstream en la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales. La cantante Beyoncé y la industria cultural que estaba tras ella, inauguraba un fenómeno inaudito hasta el momento, el “feminismo como producto mediático” (Fernández, 2017, p. 462); la entrada del feminismo en el sistema neocapitalista que parecía tener una alianza inseparable con el patriarcado. Este fenómeno nos situaba ante la paradoja sobre cómo abordar la teoría feminista como tema controversial, cuando la cultura mainstream entraba en juego y propiciaba una nueva corriente, el postfeminismo. Así pues, se propuso la lectura y la interpretación críticas de la cultura mainstream y concienciar al alumnado del MAES del impacto e influencia de dicha cultura en la juventud como instrumento que expande, asienta y consolida el sistema de dominación neocapitalista.

Que el alumnado sea capaz de realizar actividades innovadoras a partir de un hilo conductor como en un principio fue el videoclip de Beyoncé. A partir de este punto, hemos conseguido realizar unidades didácticas, trabajar el tema del género ligado al currículum oculto en el aula, llevar a cabo un trabajo por proyecto, conseguir que seamos capaces de

reflexionar qué poder tienen los medios audiovisuales y de qué forma podemos usar esto en nuestro favor analizándolos críticamente y convirtiéndolos en materia de enseñanza y aprendizaje. (FEP<sub>1</sub>, EH<sub>m</sub>40)

Esta tesis, ante todo, ha concebido *Formation* de Beyoncé como una oportunidad para promover una educación para la ciudadanía global crítica, en unos tiempos en los que más que ciudadanos y ciudadanas, parece que seamos consumidoras y consumidores al servicio de las grandes multinacionales. Esta educación para la ciudadanía global exige que nuestro alumnado del MAES interprete el mundo, tal y como afirma Kennedy (2019), desde la perspectiva del *otro* y adquiera una preocupación por ser compasivo y productivo. Y justamente, teoría feminista y educación para la ciudadanía global se conciben juntas: “the aims of feminist scholarship therefore align closely with those of global citizenship education—to expose social and structural inequality. It could, therefore, rightly inform the work of universities, which have traditionally adopted a universalised conceptualisation of ‘citizenship’ and rights that can be marginalising of the experiences of cultural (and gendered) ‘others’” (Sundaram, 2018, p. 413).

De acuerdo con Nussbaum (2002), estaremos formando una futura ciudadanía acorde a sociedades cada vez más plurales. Así pues, la fase hermenéutica se da cuando el proceso LCF contemple la otredad y se completa con una fase deconstructiva, en la que se el alumnado del MAES tome la iniciativa y produzca su propio recurso educativo, a partir de la realización de vídeos que surjan tras la interpretación crítica del videoclip mainstream.

Y he aquí cuando se cumple el cuarto y último objetivo de investigación: determinar si el proceso de literacidad crítica feminista contribuye al desarrollo de la deconstrucción performativa sobre la cultura mainstream en la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales. El proceso LCF planteó la elaboración de vídeos como propios recursos educativos del alumnado del MAES, a partir de la lectura crítica del texto mainstream. En este sentido, los grupos realizaron vídeos que contemplaron las categorías género, raza, clase y cuerpo desde un enfoque feminista. Dichos vídeos

podieron ser proyectados y trabajados con estudiantes de educación secundaria y bachillerato en las Jornadas Clara Peeters: ¡Empodérate Audiovisualmente! (2017):

Otro objetivo básico ha sido el de analizar recursos educativos e identificar en ellos los aspectos ideológicos que lo conforman, tales como valores sociales, escenografía, mercantilismo, imperialismo cultural, sociedad de consumo, etc. Además, un objetivo importante ha sido el de saber realizar nuestros propios recursos educativos, adhiriéndoles nosotros mismos la carga ideológica, con el propósito o bien de educar en buenos valores críticos e igualitarios, o bien de combatir aquellos valores nefastos que se transmiten de forma más a menos consciente a través de los diversos elementos culturales. Y por último, cabría resaltar el objetivo no menos fundamental de saber llevar a la práctica los recursos de aula en una situación real, probándonos a nosotros mismos como futuros educadores, forzándonos a conectar con el alumnado para que nuestro discurso cale en ellos. (FEP, EFm22)

A través de la hermenéutica-deconstrucción del proceso de literacidad crítica feminista, nos proponemos una idea en la que ahonda Kennedy (2019), sobre cómo la futura ciudadanía necesita valores y habilidades globales “para contrarrestar las amenazas de la globalización y crear espacios positivos y constructivos para el desarrollo humano y la creatividad. Este es un intento importante para contrarrestar el enfoque del neoliberalismo en el individualismo y el autodesarrollo” (p. 23).

El compromiso ético feminista se erige como un sentido arácnido, la revolución será feminista o no será y, por consiguiente, si queremos una sociedad más justa, equitativa e igualitaria tienen que asumir que “the future is female”. La lucha contra el machismo, el sexismo, el racismo, la opresión de clase y la dictadura del cuerpo son los fundamentos del análisis crítico de la cultura audiovisual o mainstream.

Por tanto, concebimos, tal y como apunta Giroux (2008), que “la educación no es neutral, pero eso no la convierte en una mera forma de adoctrinamiento” (p. 18). Pese a los obstáculos del proyecto ante estudiantes que pensaban que hablar de feminismo en un aula, es adoctrinar; las y los docentes pueden abordar esta problemática social relevante como agentes “críticos, comprometidos y socialmente responsables” (Giroux, 2015, p. 17).

Creemos firmemente en la idea del profesorado como intelectual transformativo que aúne “el lenguaje de la crítica con el de la posibilidad, de forma que los educadores sociales reconozcan que tienen la posibilidad de introducir algunos cambios” (Giroux, 1988/1990, p. 178). Un profesorado que se pregunte, a juicio de McLaren (1988/1990, p. 14) sobre las variantes morales contra las que hemos de tomar una actitud personal como agentes sociales de cambio; sobre cómo convertir los problemas relacionados con la raza, la clase social, el género y el poder en cuestiones de calidad educativa; sobre cómo oponernos a la cultura dominante con el fin de reconstruir nuestras propias identidades y las de nuestros/as estudiantes; y sobre cómo elaborar un proyecto didáctico que legitime una forma crítica de praxis intelectual.

Corroborar si aquel objetivo de investigación de la que partió esta tesis doctoral: *analizar si el proceso de literacidad crítica feminista contribuye a generar una conciencia feminista en la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales*, pudo hacerse efectivo y se puede responder con las palabras de un alumno participante en el estudio de caso:

*Estimada profesora,*

*Aunque ya lo hice en persona, quiero dejarte constancia por escrito de lo enormemente satisfactoria que ha sido la experiencia vivida en esos días de jornadas. Gracias sinceras por tu generoso esfuerzo. Soy sincero, comencé el último mes de máster con reticencias. Eso de crear un videoclip o participar en las jornadas era algo que no me motivaba; no lo creía necesario para mi formación. Ahora que las clases han finalizado*



*te aseguro que han sido 4 semanas sublimes que me han servido para cambiar mi paradigma, para volverme un sujeto activo y beligerante en cuestiones de igualdad. Nunca he sido machista, bien a gala lo he llevado durante años. Hoy sé que eso no era suficiente, que había que involucrarse más. Por ello, puedo afirmar que tras todo lo vivido tanto durante la realización del vídeo como en las jornadas mi forma de ver el feminismo ha evolucionado. En definitiva, vuelvo a repetirte lo que ya te dije el pasado miércoles: Todo lo tan intensamente vivido en esta fase final del máster me ha hecho dar el paso hacia adelante. He entendido el mensaje y por ello puedo declarar con firme convicción "SOY FEMINISTA".*

La teoría feminista, como teoría crítica, proporciona una formación del profesorado basada en la formación del pensamiento crítico y en la interpretación de los problemas sociales relevantes del mundo en que vivimos. Así pues, entendemos, como manifiesta Pagés (1997), que la Didáctica de las Ciencias Sociales no puede ser relegada a una formación complementaria y no substancial para la docencia, sino se trata de una disciplina que adquiere un papel crucial en una educación para la ciudadanía crítica y comprometida socialmente.

## ABSTRACT

We teach girls to shrink themselves  
To make themselves smaller  
We say to girls  
"You can have ambition  
But not too much  
You should aim to be successful  
But not too successful  
Otherwise you will threaten the man"  
[...]

Feminist: the person who believes in the social,  
political, and economic equality of the sexes.

(Chimamanda Ngozi Adichie, 2013,  
citado en *Flawless*, Beyoncé, 2014)

We present a doctoral thesis called *Critical Feminist Literacy for Citizen Education. Beyoncé's Formation video clip in the initial training of Social Science teachers*. The dissertation explores the educational potential of a mainstream video clip to train future Social Science teachers in feminism. The objective is that of fostering critical, creative and feminist citizenship that would operate as the main agent of social change.

*Beyoncé's Formation video clip in the initial training of Social Science teachers* is the story of indiscipline. It represents "indiscipline, a breaking of barriers and performativity" (Macedo, 2011b, p. 44) because it would be difficult to conceive that the Master's degree of Teaching –regarded as a "formality-Master's degree"– would explore other ways of approaching and questioning educational reality, establishing moments of rupture and turbulence, posing problems beyond the students' specialisations. These issues revolve around feminist theory and how this theory represents an opportunity to help trainee Social Science teachers to develop critical-creative thinking with the aim of educating citizens in the network society.

This network society can be conceived as a web, woven by one of Louise Bourgeois' *Spiders*, and it was described in this doctoral thesis using critical feminist literacy, understood as educational arachnology. Applying the

metaphor of arachnology to describe feminism, as proposed by Professor Macedo (2011b) – based on Miller's writings (1986) – mainstream text (in our case, the *Formation* videoclip) can be understood as a fabric that presents a "multiplicity of readings, voices and meanings"(p. 44) and can lead to the weaving of texts by trainee Social Science teachers, which can be understood as educational resources based on a feminist perspective.

Critical feminist literacy can be pictured as a spider. Each of its eight legs represents an instrument to fulfill the objectives of this research: how to generate feminist awareness during the initial training of Social Science teachers:

- Interdisciplinary, transdisciplinary and dialogical.
- Gender as questioning/hermeneutics of suspicion.
- Gender as a category of analysis.
- Deconstruction of women as objects.
- Visibility of women as subjects.
- Empowering feminist language.
- Pluralist feminism.
- Ethical feminist commitment.

As if we were making a spider web, we wove a F-action research study (*Why should we all be feminist?* ), an educational research design (*Okay, students let's get in Formation!*) as well as a project-based assignment (*Empower yourself Audiovisually!*) and conducted an in-depth study of a relevant and current social problem: feminist theory. Subsequently, we suggested including it in the initial training of Social Science teachers.

The deconstruction of the Social Sciences' hidden curriculum resembles a spider web, located in invisible corners, and yet to be discovered. Women have shifted from being invisible subjects to visible ones. Gender has unfolded as a category of analysis where the role of women as objects has been

subjected to hermeneutics of suspicion or questioning and empowering feminist language has been subsequently used.

We started our research with the objective of analysing whether critical feminist literacy contributed to generating feminist awareness in the initial training of Social Science teachers. Our research in fact showed that a line as fine as a thread of a spider web existed among Social Science trainee teachers. They were hungry and excited about building feminist awareness in the Social Science teaching-learning process. Some students presented a phobia of feminism as if they were suffering from arachnophobia. They strayed fearfully away from the web; but others were trapped in the web in such a way that the strength of the silk prevented them from looking back at education applying patriarchal parameters.

To this end, a process of critical feminist literacy is proposed: it encourages a critical interpretation of a mainstream text, the *Formation* video clip (Beyoncé, 2016), taking the categories of gender, race, class and body into account; ultimately, the trainee Social Science teachers produce their own audiovisual text, i.e. their own video clips. These video clips should be conceivable as educational resources offering an intersectional approach based on pluralist feminism. As explained by Giroux and McLaren (1998), the need to incorporate mainstream culture into education, the product of American cultural hegemony, is essential to be able to reflect critically on the ideologies portrayed in daily life representations.

This dissertation raises the need for the initial training of Social Science teachers to adopt a feminist perspective, because as Crocco (2008) remarks, it is unlikely that future teachers will be ready to teach women's experiences and gender perspective if they have not addressed it in initial teacher training programmes.

The present doctoral thesis is divided into four major blocks, the conclusions, bibliographic references and annexes. First, we explore the research questions and objectives. We explain our conception of professional

Social Science teaching figure which revolves around a teacher-researcher model and the understanding of a professor as a critical and socially involved agent (Giroux, 2015) undertaking a critical-feminist commitment. We then justify our choice of the *Formation* video clip by the American singer Beyoncé as an educational tool for students enrolled in the Master's degree of Teaching to learn about feminism.

According to Crocco (2006), the social studies are related with the impact of feminist theory. Therefore, Scott (1988) explains who to change “inequalities between women and men. It is a motive, moreover, that feminists share with those concerned to change the representation of other groups left out of history because of race, ethnicity, and class as well as gender” (p. 3, cited in Crocco, 2006, p. 233). And, in this sense, it is important to emphasize the definition of Ross (2013) about the teaching of Social Studies Education:

Critical social studies education is education for critical citizenship, that is civic competence, built upon (a) critical knowledge (e.g., knowledge of such concepts or ideas as marginalization, disenfranchisement, class, gender, race, ideology, hegemony, critical consciousness, and resistance, (b) critical skills/intellectual processes (e.g., reading the world, social critique, resistance, authentic dialogue, imagination, interpretation, community-building, reasoning, and the social skills necessary to active democratic participation), and (c) critical attitudes and dispositions (e.g., a commitment to justice and equality; an understanding of human activity as inherently political; a dedication to the alleviation of human pain and suffering; a commitment to empowerment and anti-oppressiveness; taking seriously the dynamics of identity, culture, and diversity; anti-conformity; a dedication to authentic democracy and community; and an opposition to alienation, marginalization, and silencing/voicelessness). (p. 32)

The questions and objectives of the research are thus as follow:

5. How should we approach a feminist perspective in the teaching-learning process of Social Science teachers' initial training? An analysis of whether critical feminist literacy contributes to generating feminist awareness during the initial training of Social Science teachers. According to Macedo, it should be taken into account the difficulties for the teaching of feminism: It is not however "easy" to teach Feminist/Gender Studies in most places in the world (as it is not easy to be a feminist), and certainly in Portugal this is still the case. You have to fight for it to feed it in the curricula, you have to be prepared to argue your case when you propose a course, or even a discipline within a course, and it is not easy either to find a willing publisher for a book or a collection on the field. (2013, p. 2)
6. How can the initial training of Social Science teachers include a postmodern curriculum? An examination of whether critical feminist literacy favours the intersectional approach in the initial training of Social Science teachers and contributes to making identity/alterity visible, based on the categories of gender, race, class and body. Crocco (2008) pointed out that we should apply an intersectional approach favoured by the introduction of postmodernity in Social Sciences Education: "In teaching about gender, it's important to always keep in mind intersectionality, that is, the myriad ways in which race/ethnicity, religion, disability, language, poverty, and other factors shape opportunities, rights, and lives in very different ways" (p. 13).
7. How can we introduce a feminist perspective and cultural studies into the initial training of Social Science teachers using mainstream culture as a resource? Understanding whether critical feminist literacy contributes to developing hermeneutics of suspicion (questioning) regarding mainstream culture in the initial training of Social Science teachers. According to Buckingham, "the process of teaching and learning about media. [...]. Media education is about developing young people's critical and creative abilities" (2003, p. 4). Buckingham (2003) exposes how the inclusion of media texts - understood as texts that

combine “several languages or forms of communication - visual images (still or moving), audio (sound, music or speech) and written language” (p. 4) - promote a democratization process by recognizing them within the school curriculum where there was only room for the values of “high culture”, resulting in students writing about their daily life experience, discussing popular songs or discussing contemporary social issues.

8. How can we develop critical-creative-feminist thinking through mainstream culture in the initial training of Social Science teachers? Determining whether the process of critical feminist literacy contributes to developing performative deconstruction of mainstream culture in initial Social Science teacher training. We understand performance as “a dominant thread within discourses of neoliberalism operating in schools with implications for equity and social justice education. In this study, we heard educators report performance as an impact of neoliberalism on education, but we also heard them reproducing discourse of performance through their ways of speaking about their teaching practice for social justice”. (MacDonald-Vemic y Portelli, 2018, p. 12)

A second block explores a theoretical framework that focuses on three essential aspects relating to the study’s questions and objectives. First, we approach our conception of citizenship education in the context of postmodernity based on critical-feminist pedagogy. Second, we emphasise the importance of incorporating mainstream culture and audiovisual aesthetics in the initial training of Social Science teachers. Finally, we explain how to develop critical-creative thinking by applying critical feminist literacy based on the foundations of critical literacy.

In this doctoral thesis, we defined critical feminist literacy as a hermeneutic of suspicion and performative deconstruction of multimodal texts; its aim is to generate pluralist feminist awareness that fosters historical, interdisciplinary, critical, creative, empathetic, aesthetic, social and citizenship competences of trainee Social Science teachers with an impact

on an equal and fair glocal world. Through this process of feminist critical literacy, the study delves into the different identities found in the mainstream text, and proceeds to a hermeneutic listening that critically interprets the text. Later, engaging in deconstructive writing, the trainee Social Science teachers produce their own text, which ultimately becomes an educational resource.

To develop feminist critical literacy, trainee Social Sciences teachers have to take into account the following characteristics:

- Its interdisciplinary, transdisciplinary and dialogic nature, indispensable in areas such as Literature, Visual Arts, Performance, Sociology, Anthropology, Postcolonial Studies... (Macedo y Amaral, 2005; Macedo, 2017). These characteristics are necessary and very important for the teaching and learning of Social Sciences Education. because it is “a product of the academy, as it aims to constitute critical and pedagogical material designed to promote and facilitate research in this area of study” (Macedo, 2017, p. 95). Or even, one could speak of indisciplinary in the sense that Macedo proposes, based on Mitchell when it is said that “it names a problematic rather than a well defined theoretical object” and, most important yet, since it discloses and therefore renders permeable moments of rupture, turbulence and incoherence “at the inner and outer border of established disciplines” (1995, p. 542, cited in Macedo, 2013, p. 3). According to García, Jiménez y Moreno (2004), “conceptual contents, from a gender perspective, must necessarily be interdisciplinary, to understand in all its dimensions the inequalities that still exist, but from a historical vision of the struggle for equality” (p. 4).
- Gender as a category of analysis (Scott, 1986) and fundamental for feminist theory to “dismantle the natural legitimization of inequality between men and women that creates an unfair world” (Bernárdez, 2005, p. 69). On the other hand, gender as a hermeneutic of suspicion (Puleo, 2013), based on the idea of hermeneutics of Ricoeur's suspicion



when he described Nietzsche, Freud and Marx as “master of suspicion”. It was defined as “those theories that assume that, below our apparent rationality and free will, there are elements that direct our action without our warning” (Puleo, 2013). Extrapolated to our area of knowledge, we are facing a didactic of suspicion (Acaso, 2007) that proposes “implement equality policies and, at the same time, serve to reveal the androcentric bias in culture” (Puleo, 2013).

- The visibility of women as an object and subject. Women as objects, as consumers of male literary production, stereotypes of women in literature, omissions and false conceptions (Showalter, 1979/1997, p. 126); and women as subjects, as producers of textual meaning, the study of the authors and their individual works, etc. (Showalter, 1979/1997, p. 126). It's fundamental “choose a content that involves a critical review of the traditional curriculum, which maintains a sexist position when addressing the protagonists of the story” (García, Jiménez y Moreno, 2004, p. 6).
- Towards an empowering language for women. Claim “A political dimension for women's fight, as well as for the representation of women and sexually differentiated through language, a privileged place for construction and representation of identity” (Macedo y Amaral, 2005, p. 27). Therefore, language is patriarchal and must be revealed; as well as it is necessary to put in discussion that the use of the generic when corresponding with the masculine subject and this one, to be assumed as universal (Fariña y Suárez, 1992, p. 328).
- Talking about feminisms instead of feminism, the multiplicity of realities give rise to contemplating the subaltern subject, those invisible subjects (Spivak, 1988/2003). It is about “vindicating women as producers and recipients of texts, feminist criticism tries to bring to light any kind of marginalization or discrimination, and in that line are the reflections of black and lesbian feminists” (Fariña y Suárez, 1992, p. 329).

- Feminist ethical commitment. This commitment promotes the “engagement of students and young researchers in this transversal discipline, by sharing with them an awareness of its proactivity and ever new challenges” (Macedo, 2013, p. 2).

Following the study’s theoretical framework, a methodological framework is proposed focusing on the choice of critical-feminist paradigm and the type of educational research. A qualitative research study is presented. It is based on action research and on a case study of a group of students enrolled in the Master's degree in Secondary Education and Baccalaureate, specialising in the Social Sciences, at the University of Malaga during the 2016/2017 academic year. Thus, this doctoral thesis falls within the area of knowledge of Didactics of Social Sciences relating to professional teaching knowledge: trainee teachers are understood to follow a teacher-researcher role, whereby, through action research (Elliot, 2000), they reflect on their own teaching practices and fight inequalities to conquer social justice in the field of education (Zeichner, 2010). To this end, the teaching staff organises the Social Sciences curriculum around relevant social problems. More specifically, the present study established the difficulties in addressing feminist theory in the initial training of Social Science teachers.

The Action-Research Report called F(eminism) is presented below. We list the four stages of the study; each stage is named after a Beyoncé song which defines the key aspect of each phase. The phases and aspects were thus as follow:

- Phase I *Flawless*. F(Eminism) Action Plan: Why Should We All Be Feminists? Describing the problem and objectives of the research: generating feminist awareness based on critical feminist literacy, context characteristics and planning of intervention strategies.
- Phase II *Formation*. Action: Empower yourself audiovisually! Sequencing and most significant moments, as well as description of the data collection techniques and instruments.

- Phase III *Freedom*. Observation: Analysis of results and decisions regarding changes, contributions and consequences: possibilities of transfer, generalisation and theorising of experienced processes.
- Phase IV. *Forward*. Towards a new F proposal: Elaborating a new Plan.

The conclusions describe how, considering the positive results of the present action-research study, critical feminist literacy generates critical-feminist awareness during the initial training of Social Science teachers due to the following elements: its interdisciplinary, transdisciplinary and dialogical characteristics; gender as questioning/hermeneutics of suspicion; gender as a category of analysis; deconstruction of women as objects; the visibility of women as subjects; empowering feminist language; pluralist feminism; and feminist ethical commitment.

Based on a F action-research study (*Why Should We All Be Feminists?*), an educational research design (*Okay ladies, now let's get in formation!*) and a project-based task (*Empower yourself audiovisually!*), a critical, creative and feminist teacher-researcher model is proposed, with the aim of introducing a relevant social problem such as feminist theory in the Social Science classroom. Feminist theory, as a critical theory, contributes to teacher training by developing critical thinking and the interpreting of relevant social problems of the world we live in.

Therefore, we understand, as Giroux points out (2008), that "the fact that education is not neutral does not imply that education is merely a form of indoctrination" (p. 18). Some students believed that talking about feminism in the classroom was synonymous with indoctrinating. Despite this obstacle, however, teachers can address this relevant social issue as "critical, committed and socially responsible" agents (Giroux, 2015, p. 17).

We thus insist on the value of pluralist feminism for its intersectionality and because it fosters, as emphasised by Adrienne Rich (1979, cited in Macedo, 2005, p. 75), the need to create alliances that strengthen the common struggle that unites all women and that seeks social change. We must bank

on the empowerment of women, whatever their social class, race, functional diversity, sexual orientation... This was the purpose of this action research study. The study put me in the position of a teacher, researcher and critical agent who reflected on her own teaching practices and on the task of teaching future teachers about social justice with the hope of building a more just and humanitarian world (Zeichner, 2010).

We firmly believe that teachers can be transformative intellectuals who combine "the language of criticism with that of possibility, so that social educators acknowledge that it is possible for them to introduce changes" (Giroux, 1988/1990, p. 178). Teachers who reflect, according to McLaren (1988/1990, p.14) on the moral variations against which we should adopt a personal stance as social agents of change; who think about how to turn issues related to race, social class, gender and power into questions about quality education; who reflect on how to counter dominant culture in order to reconstruct our own identities and those of our students; and how to develop a teaching project that legitimises a critical form of intellectual practice.

We do not associate the success of this doctoral thesis with the fact that a majority of students acquired feminist awareness. The aim was to participate in critical feminist literacy (hereon CFL) and to determine whether trainee teachers, after exercising this literacy, and when acting as professors of Social Science teachers, would change the role assigned to a feminist approach in the teaching-learning process. The answer was therefore: yes they would. The CFL process helped to generate feminist awareness in Social Sciences Master's degree. Students' opinions were collected in this regard throughout the thesis:

One cannot be a good teacher if one doesn't know how to detect machismo, if one doesn't understand the structural mechanisms underlying poverty or violence" (EFF, EHm18).

Respect for equality. Because before I learnt about it in class, I took it for granted in society; and all these examples and realities helped me to

see everything from a different perspective and become aware that the subject must be addressed and developed in all lessons and in all subjects. Because there is much to be done in this society, and tomorrow, we will be a very important link in this regard. (FEP7, EABm35)

Nevertheless, this feminist awareness is based on feminist theory foundations common to all feminist currents, such as: equality between men and women and the deconstruction of gender roles and stereotypes. That is why a group of Master's students – belonging to the three types of students established according to their level of feminist knowledge (beginners, basic feminist training and experts in feminism) – insisted they would have liked to have acquired a much deeper feminist background and a greater number of sessions dedicated to feminist theory. In this sense, our improvement plan incorporated dialogical methodologies allowing to explore these contents in more detail.

I would have loved to have explored feminist contents much more critically and thoroughly. Given the context, the resistance and widespread neo-sexist arguments however, I understand this was not done. (FEP6, EHm18)

Regarding the making of the videos, I would have liked to have received more information about feminism and everything that comes with the movement. I did, though, manage to learn more thanks to the Seminars. (FEP7, EHf19)

I would have incorporated a theoretical-practical lesson that focused more on criticism from a gender and feminist perspective, to strengthen a number of key aspects when developing a video clip for example. (FE6, EAm36)

We believe this interest arose because we followed a research objective aimed at checking whether critical feminist literacy favoured an intersectional approach to feminism in the initial training of Social Science teachers. We designed an educational research study focusing on the visibility

of gender, race, class and body categories, through different activities and the realising of the video clip itself. Thus, we delved into the conception of a pluralist feminism that encouraged that intersectional approach.

We advanced pluralist feminism as a key aspect of feminist critical literacy. In so doing, we applied an intersectional approach on the basis that "feminism has taught us that societies are not static, they are dynamic entities that are being continually renewed and shaped. Cultural change occurs as communities or people react to social and economic changes linked to globalisation [...]" (Cruz & Díez, 2010, p. 107). Thus, we are warned against systems of domination and hegemonic power; we question "the identities to which one subscribes, or that one is assigned, these identities are contextualised in social locations linked to gender, class, race, sexual orientation, disability, etc." (Guerra, 2016, p. 207).

The objective of this doctoral dissertation was to consider whether feminist critical literacy contributed to developing the hermeneutic of suspicion (questioning) regarding mainstream culture in the initial training of Social Science teachers. The singer Beyoncé and the cultural industry that supports her triggered a phenomenon that was hitherto unheard of: "feminism as a media product" (Fernández, 2017, p. 462), the introduction of feminism into the neo-capitalist system which had previously seemed to be inseparable from patriarchy. This phenomenon placed us before the following paradox: how can we approach feminist theory as a controversial topic when mainstream culture comes into play promoting a new current: post-feminism. Thus, we proposed to read and interpret critical mainstream culture; we sought to raise awareness among Master's students of the impact and influence of that culture on youth as an instrument that spreads, establishes and consolidates the neo-capitalist domination system.

That students be able to conduct innovative activities following a guide, like Beyoncé's music video, initially. From this point on, we succeeded in elaborating didactic units, as well as working on the issue of gender

linked to the classroom's hidden curriculum, we managed to carry out a project-based assignment, to reflect on the power of the audiovisual media and how we can use it to our advantage by performing critical analyses and turning the media into teaching and learning material. (FEP<sub>1</sub>, EH<sub>m</sub>40)

This thesis conceived *Formation* by Beyoncé first and foremost as an opportunity to foster the learning of critical global citizenship, at a time when we seem to be consumers at the service of large multinational corporations instead of citizens. This global citizenship education requires our Master's students to interpret the world, as Kennedy (2019) stated, based on the perspective of the *other* and to be concerned about being compassionate and productive. Feminist theory and education for global citizenship are, precisely, jointly conceived: “the aims of feminist scholarship therefore align closely with those of global citizenship education—to expose social and structural inequality. It could, therefore, rightly inform the work of universities, which have traditionally adopted a universalised conceptualisation of ‘citizenship’ and rights that can be marginalising of the experiences of cultural (and gendered) ‘others’” (Sundaram, 2018, p. 413).

According to Nussbaum (2002), future citizenship will be shaped according to increasingly pluralist societies. Thus, the hermeneutic phase occurs when the CFL process contemplates otherness and is completed with a deconstructive phase, in which Master's students take the initiative and produce their own educational resource, starting with the making of videos based on the critical interpretation of the mainstream video clip.

We have now reached the fourth and final fulfilled research objective: to determine whether the process of critical feminist literacy contributes to developing the performative deconstruction of mainstream culture during initial Social Science teacher training. The CFL process suggested elaborating videos as self-produced educational resources for Master's students, based on the critical reading of the mainstream text. In this sense, the groups made videos revolving around the categories of gender, race, class

and body adopting a feminist approach. These videos could be shown and worked on with high school students during the Clara Peeters Seminars: Empower yourself Audiovisually! (2017):

Another basic objective was to analyse educational resources and to identify the ideological aspects that shape them, such as social values, staging, mercantilism, cultural imperialism, consumer society, etc. An important additional objective was to learn how to make our own educational resources, pasting the ideological load ourselves, with the purpose either of teaching good critical and egalitarian values, or to fight the damaging values transmitted more or less consciously through a variety of cultural elements. And finally, we should highlight the no less fundamental objective of learning how to apply classroom resources to real situations, practicing at being future educators ourselves, forcing ourselves to connect with students so they are marked by our discourse. (FEP, EFm22)

Based on the hermeneutic-deconstruction of critical feminist literacy, we proposed an idea explored by Kennedy (2019) about how future citizenship requires global values and skills "to counter the threats of globalisation and create positive and constructive domains for human development and creativity. This is a significant attempt to counter the approach of neoliberalism in individualism and self-development" (p. 23).

An ethical feminist commitment sets itself up as an arachnid concept, there shall be a feminist revolution or there shall be none at all. Therefore, if we wish to have a fairer, more equitable and egalitarian society, the assumption has to be that "the future is female". The fight against machismo, sexism, racism, class oppression and the dictatorship of the body are the foundations of the critical analysis of audiovisual or mainstream culture. Therefore, we understand, as Giroux (2008) points out that "the fact that education is not neutral does not imply that education is merely a form of indoctrination" (p. 18). Some students believed that talking about feminism in the classroom was synonymous with indoctrinating. Despite this obstacle,



however, teachers can address this relevant social issue as "critical, committed and socially responsible" agents (Giroux, 2015, p. 17).

To corroborate the fulfilment of this starting research objective, that of "analysing whether the process of critical feminist literacy contributed to generating feminist awareness during the initial training of Social Science teachers", we quote here a student who took part in the case study:

*Dear Professor,*

*Although I have already done so in person, I wish to lay down in writing how enormously satisfying the experience of these seminars has been. I would like to express my most sincere thanks for your efforts and generosity. In all honesty, I began the last month of the Master's degree reluctantly. I felt no motivation to create a video clip or to participate in the seminars; I didn't think it was necessary for my training. Now that the classes have ended, I can assure you that these last 4 weeks have been wonderful. They have helped me to undergo a paradigm shift, to become an active and belligerent agent in matters of equality. I've never been sexist, quite the contrary for years. I've now understood that that wasn't enough, you have to get more involved.*

*Therefore, I can say that after all I experienced both during the video and the seminars, my understanding of feminism has evolved. In short, I'll repeat what I said to you last Wednesday: everything I experienced so intensely in this final phase of the Master's degree has made me take a step forward. I have understood the message and can firmly hold that "I AM A FEMINIST". (Email, EGHm34)*

Feminist theory, as a critical theory, contributes to teacher training by developing critical thinking and the interpreting of relevant social problems of the world we live in. We thus understand, as described by Pagés (1997), that the Didactics Social Sciences cannot be relegated to a complementary and non-substantial part of teacher training; on the contrary, the discipline plays a crucial role in building critical and socially engaged citizenship.

# I PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

## 1.1. PREGUNTAS Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Bajo el título, *Literacidad Crítica Feminista para la Educación Ciudadana. El videoclip Formation de Beyoncé en la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales*, presentamos una investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales desarrollada con estudiantes del Máster Universitario de Formación del Profesorado en Educación Secundaria y Bachillerato, en la especialidad de Ciencias Sociales (en adelante, MAES) de la Universidad de Málaga.

“Hay mucho en juego para las profesoras feministas” (“the stakes are high for feminist teachers”). Con esta frase tan contundente, la profesora Carillo de la Universidad de Pittsburgh iniciaba su artículo “Feminist Teaching / Teaching “Feminist” (2007) en el que presentaba una investigación que corroboraba cómo el profesorado que se identificaba como feminista o comprometido con la pedagogía feminista, obtenía peores resultados en las evaluaciones del alumnado; y planteaba como desafío, asumir el uso de las prácticas de enseñanza feminista fuera de los estudios de las mujeres: “thus enabling me to explore the challenges therein so that we may begin to ensure a future for feminist pedagogy” (2007, p. 28). Bricker-Jenkins y Hooyman (1986) señalaron que un enfoque feminista va más allá del contenido y análisis, al tratar temas como la autoridad o el poder incluyendo un compromiso para asumir relaciones no jerárquicas y no opresivas.

Esta tesis doctoral plantea la necesidad de que la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales contemple la perspectiva feminista, porque como afirma Crocco (2008), es poco probable que el futuro profesorado esté preparado para enseñar las experiencias de las mujeres y la perspectiva de género, si no han tratado sobre ello en los programas de formación inicial del profesorado. Como afirman García, Jiménez y Moreno (2004),

Nos encontramos con la pervivencia de una cultura y mentalidad androcéntrica, que están en la base de actitudes discriminatorias y de violencia de género, lo que nos obliga a plantearnos la necesidad de afrontar el problema desde nuestra condición de formadoras del profesorado. (p. 1)

Estamos ante un “reto” puesto que, pese a que la igualdad entre hombres y mujeres es aceptada por la comunidad educativa occidental, el movimiento feminista – que lleva dicho eslogan como estandarte en su propia definición – es concebido como problema social relevante y genera resistencias entre el profesorado en formación de Ciencias Sociales que dificultan el tratamiento educativo de un asunto trascendental como es la educación para una ciudadanía crítica. Como manifiesta Díez Bedmar (2015), pese a que el alumnado universitario se ha formado con marcos legislativos como la *Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres* y la *Ley 12/2007, de 26 de noviembre, para la promoción de la igualdad de género en Andalucía* que promueven medidas encaminadas a la inclusión de la perspectiva de género en la educación superior, no podemos decir – por nuestra propia experiencia directa con este mismo alumnado – que haya habido un aumento considerable de contenidos y competencias relacionadas con la inclusión de la perspectiva de género.

McRobbie planteaba una pregunta que le surgió al tratar el feminismo con sus estudiantes y que, como profesora también me detuve a pensar, ante las dificultades para proponer al alumnado del MAES qué era el feminismo y si se consideraban feministas: “¿Por qué el feminismo es tan odiado?” (2007, p. 31). Por su parte, la profesora Macedo manifestó las dificultades para la enseñanza del feminismo:

It is not however “easy” to teach Feminist/Gender Studies in most places in the world (as it is not easy to be a feminist), and certainly in Portugal this is still the case. You have to fight for it to feed it in the curricula, you have to be prepared to argue your case when you propose a course,

or even a discipline within a course, and it is not easy either to find a willing publisher for a book or a collection on the field. (2013, p. 2)

Todas estas dificultades expuestas podrían estar relacionadas con la explicación dada por Crocco (2008) sobre el predominio del paradigma positivista en los programas universitarios de Ciencias Sociales que se erigen como incontestable por ser una “investigación científica” (p. 232). Así pues, la teoría feminista, al igual que la marxista, postcolonial y queer comparten la misma agenda que tiene como objetivo promover el cambio social a través de la educación. La teoría feminista, como teoría crítica, proporciona una formación del profesorado basada en la formación del pensamiento crítico y en la interpretación de los problemas sociales relevantes del mundo en que vivimos. Sólo si el profesorado es crítico, puede tener lugar una educación para la ciudadanía crítica que sostenga una democracia de calidad (Castellví et al., 2018).

Partíamos de nuestra propia experiencia docente, cuando observamos que el profesorado en formación inicial desconocía qué significaba el feminismo, tras haber debatido dicho tema en diferentes titulaciones de grado y posgrado en distintas universidades. Ser feminista no es creer en la superioridad de la mujer sobre el hombre; ser feminista no es obstinarse en crear nuevas palabras que cambiasen la desinencia “o” por “a” (o últimamente “e”); ser feminista no es asumir un modelo único de mujer perfecta en los ámbitos público y privado, la “superwoman”; ser feminista no es un concepto irrelevante porque la igualdad estaba conseguida, etc. De hecho, tal y como apunta Cobo, “los sistemas democráticos toleran –no formalmente, pero sí de facto– la desigualdad de género” (2009, p. 23). Pero, lamentablemente, estos enunciados en su fórmula afirmativa se convierten en las explicaciones que la mayoría del alumnado del Grado en Educación Primaria o del MAES ofrecía ante el interrogante: ¿qué es ser feminista?

De tal modo, llegamos hasta nuestra **primera y fundamental pregunta de investigación que origina esta tesis doctoral.**

### 1.1.1. ¿Cómo generar una conciencia feminista en la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales?

Indagar sobre cómo desarrollar esa conciencia feminista nos llevaba a que necesariamente para que tuviera lugar ésta, tuvimos en cuenta la condición postmoderna, la interpretación de la cultura mainstream y el desarrollo de un pensamiento no sólo crítico, sino también creativo a través de la práctica performativa.

Ante todo, esta pregunta de investigación está directamente relacionada con la concepción de la teoría feminista como posibilitadora de un enfoque interseccional. La interseccionalidad es un término acuñado por la profesora Crenshaw en 1989, a través del cual, manifiesta que no solo había que tener en cuenta las experiencias de las mujeres sino también percatarse de los problemas añadidos si en tal caso, esas mujeres son negras. Por consiguiente, la teoría feminista no puede ignorar las experiencias interseccionales y de ahí que esta tesis doctoral, asuma la interseccionalidad del feminismo mediante el que se pueden analizar las situaciones de sistemas de dominación, discriminación y opresión hacia las personas por su pertenencia a una serie de categorías que, en esta investigación, hemos delimitado a género, raza, clase y cuerpo. Como dijera Griselda Pollock (1988), no solo se trata sobre las mujeres sino de sistemas sociales e ideologías que sostienen la dominación de los hombres en cuestiones como el género o la raza.

Como Crocco (2006) apunta, los *social studies* están íntimamente relacionados con el impacto de la teoría feminista, entendida en palabras de Scott (1988), como cambiar “inequalities between women and men. It is a motive, moreover, that feminists share with those concerned to change the representation of other groups left out of history because of race, ethnicity, and class as well as gender” (p. 3, citado en Crocco, 2006, p. 233).

Teniendo en cuenta esto, siguieron una serie de preguntas necesarias para que la primera se pudiera dar. Por tanto, se plantea una **segunda pregunta de investigación**.

### **1.1.2. ¿Cómo afrontar desde la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales un proceso enseñanza-aprendizaje desde la postmodernidad?**

El pensamiento postmoderno había posibilitado la apertura de miras, el paso de los grandes relatos (Lyotard, 1989), la Historia con mayúsculas protagonizada por el *contrato fraternal* (Pateman, 1988) a la visibilidad de los microrrelatos, el reconocimiento de las otras historias, la(s) historia(s) de las mujeres, el papel de las identidades en la educación ciudadana y la inclusión de la perspectiva de género. La propia teoría feminista de la interseccionalidad habría desestabilizado ese sujeto moderno, identificado con un sujeto universal “masculino, occidental / blanco, heterosexual, adulto y burgués” (Cubillos, p. 120), deconstruyendo esa “identidad masculina” que se ha construido a partir de la exclusión de la alteridad, entendida como las mujeres, la infancia, el colectivo LGTB, las minorías étnicas, las clases sociales más desfavorecidas, etc.

A la hora de impartir las distintas materias de Didáctica de las Ciencias Sociales, ya fuera en grado o en máster, una de las preguntas más relevantes que nos hacíamos era: ¿qué es el género?, ¿es lo mismo sexo y género? He aquí uno de los debates más trascendentales en la teoría feminista y a la par, más difíciles e incomprensibles para el alumnado del MAES. Simone de Beauvoir estableció las bases para considerar el género como una categoría de análisis para el feminismo. Su archiconocida sentencia “la mujer no nace, se hace” (1949) nos introduce en la reflexión sobre la imposibilidad de que las personas por el hecho de ser hombres o mujeres estén determinados/as por naturaleza a desempeñar una serie de roles y adoptar unos atributos designados previamente por su genética, esto es, ser masculino si eres macho o ser femenina si eres hembra. Las mujeres, desde que nacen, no tienen como

objetivo vital principal ser madres y perfectas esposas. Los hombres no tienen que sentirse presionados por aparentar siempre fortaleza e independencia. El género es un constructo cultural que perjudica tanto a mujeres como a hombres puesto que impone unos estereotipos según su sexo.

Asimismo, como indica Crocco (2018), en todo momento, debemos contemplar un enfoque interseccional favorecida por la propia postmodernidad en la enseñanza de las Ciencias Sociales: “In teaching about gender, it’s important to always keep in mind intersectionality, that is, the myriad ways in which race/ethnicity, religion, disability, language, poverty, and other factors shape opportunities, rights, and lives in very different ways” (p. 13).

La segunda observación estaba relacionada con la propia respuesta del alumnado del MAES a la cuestión sobre qué es el feminismo. Si el feminismo no era tratado en las aulas por resultar incómodo o por no ser considerado de especial relevancia por parte del profesorado, ¿dónde adquirirían dichas ideas? Necesariamente, los medios de comunicación de masas configuraban roles y estereotipos de género, así como distorsionan el propio movimiento feminista. Recordemos cómo “feminazi”, el término peyorativo para denostar dicho movimiento, fue popularizado en el seno de los medios de comunicación, en el programa de radio del locutor estadounidense Rush Limbaugh, en su libro *The Way Things Ought to Be* (1992). E incluso podemos decir que la oposición al feminismo académico había surgido desde la propia cultura mediática, a través del denominado postfeminismo (McRobbie, 2004, 2009) – término en el que nos detendremos más adelante con mayor profundidad –.

Los medios de comunicación configuran roles y estereotipos de género. Y, ¿qué piensa el alumnado del MAES sobre esto? Realmente, ¿consideran que hombres y mujeres estaban destinados/as a comportarse de una determinada manera según la naturaleza de su sexo?, ¿entendían el género como un constructo cultural o esencialista, teniendo presente la imagen proyectada de mujeres y hombres en la cultura mediática? Según Douglas

Kellner (2011), la cultura mediática puede ser definida como una nueva cultura de medios que podría entenderse como una “cultura industrial” que se halla “organizada en torno al modelo de producción en masa, y está hecha para grandes audiencias, según diversos tipos (géneros), siguiendo fórmulas, códigos y reglas convencionales” (p. 6); una “cultura comercial” porque “sus productos son mercancías que tratan de atraer el beneficio privado, producidas por multinacionales gigantescas interesadas en la acumulación de capital” (p. 7) y una “cultura de alta tecnología” o forma de tecnocultura que “desarrolla las tecnologías más avanzadas” y que la convierte en “uno de los sectores con mayores beneficios” a nivel global y que conlleva una especie de fusión entre cultura y tecnología que tienen como principal objetivo alzarse como organizadores de la sociedad actual y la que está por venir (p. 8).

Para nuestra investigación, decidimos hablar de la “cultura de masas comercial” (Huyssen, 1986/2006, p. 9) o más bien de “cultura mainstream”, siguiendo a Martel (2012), quien establece dos connotaciones contrapuestas para esta expresión: “una connotación positiva y no elitista, en el sentido de la “cultura para todos”, o más negativa, en el sentido de “cultura barata”, comercial, o cultura formateada y uniforme” (p. 22). Ahondando en esta última connotación, nos interesa la homogeneización promovida por la cultura mainstream a través de la difusión de los estereotipos de género, estereotipos culturales, estereotipos de clase y estereotipos físicos. De manera que, si en un principio, partíamos del feminismo, el objeto de estudio quedó ampliado al fijar la necesidad de que la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales pase por tener presente los estudios culturales en el currículum de Ciencias Sociales. Y he aquí, la **tercera pregunta de investigación**.



### **1.1.3. ¿Cómo introducir la perspectiva feminista y los estudios culturales en la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales utilizando como recurso la cultura mainstream?**

Además, la idea de incluir planteamientos de teóricos/as culturales permitía tener una visión mucho más amplia del feminismo, llegando hasta los feminismos, puesto que las mujeres, según su contexto, pueden llegar a sufrir más de una discriminación según raza, clase, orientación sexual, físico, etc. Teoría feminista y estudios culturales son los temas más destacables para la sociedad postmoderna y la clave para una educación ciudadana que tenga como principios la igualdad, la empatía y la equidad.

Nuestra propuesta es la introducción de la cultura mainstream en el currículum de Ciencias Sociales, siguiendo la línea de Trena Walker (2014, p. 177), la enseñanza y el aprendizaje son mucho más efectivos si conseguimos, mediante el uso de ésta, que el alumnado conecte emocionalmente con la información adquirida. Así lo manifiestan Lipovetsky y Serroy (2010), cuando hablan de cómo el profesorado debe prestar una mayor atención al universo del alumnado que ha sido prohibido y condenando por su uso intensivo; promoviendo la apertura de la escuela al mundo de la realidad y, por consiguiente, enriqueciendo sus vivencias (pp. 178-180).

Por su parte, Buckingham (2003) expone cómo la inclusión de textos mediáticos – entendidos como textos que combinan “several *languages* or forms of communication – visual images (still or moving), audio (sound, music or speech) and written language” (p. 4) – promueven un proceso de democratización al reconocerlos dentro del currículum escolar donde solo había espacio para los valores de la “alta cultura”, dando lugar a que el alumnado escriba sobre su experiencia vital cotidiana, discuta sobre canciones populares o debata sobre temas sociales contemporáneos.

Pero para abordar la cultura mainstream en el aula, era necesario el desarrollo de una lectura crítica sobre aquello que se estaba contemplando. Y así llegábamos hasta la **cuarta pregunta de investigación**:

#### **1.1.4. ¿Cómo desarrollar el pensamiento crítico-creativo a través de la cultura mainstream en la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales?**

Nuestra pregunta de investigación se enmarca dentro de las investigaciones sobre educación mediática. Buckingham (2003) parte del interrogante “Why should we teach and study the media?” para posteriormente, justificar la necesidad de la educación mediática, la idea de educadores/as mediáticos/as y la noción derivada de ésta, la literacidad mediática, sus usos y limitaciones en la enseñanza mediática. El término “mediático” es entendido como un alto rango de medios de comunicación: televisión, cine, vídeo, radio, fotografía, publicidad, periódicos, revista, música grabada, juegos de ordenador e internet; para posteriormente, definir la educación mediática como “the process of teaching and learning about media. [...]. Media education is about developing young people’s critical and creative abilities” (Buckingham, 2003, p. 4) y la literacidad mediática como “the outcome – the knowledge and skills learners acquire” (Buckingham, 2003, p. 4). Por su parte, Livingstone (2004) entiende “media literacy” como la capacidad para acceder, analizar, evaluar y crear mensajes desde una variedad de formas.

Retomando la pregunta inicial de Buckingham, el autor responde que la educación mediática es esencial para que el currículum sea relevante en la vida de la juventud fuera de la escuela donde el consumo mediático es altísimo, ocupando la mayor parte de su tiempo libre. Asimismo, entender cómo son construidos los textos mediáticos por las industrias mediáticas, es una forma de empoderar a la juventud, convirtiéndola en una ciudadanía responsable y consumidora racional que observa la cultura mainstream desde una perspectiva crítica y de manera distanciada.

Hobbs y Jensen (2009) apuntan al concepto “media literacy education” que tiene como objetivo conformar una ciudadanía democrática activa ante los medios de comunicación que son parte de la cultura y funcionan como agentes de socialización.

Desde la Didáctica de las Ciencias Sociales, se ha prestado atención a la incorporación de textos mediáticos; siendo destacable el volumen titulado *Medios de Comunicación y Pensamiento Crítico* (2013) que recoge un gran número de trabajos centrados en la necesidad de promover la educación en medios en todos los niveles educativos. En esta obra colectiva, se aprecia la complejidad y la diversidad de términos existentes en torno a la cuestión de la relación entre medios de comunicación y educación. Casado (2013) nos habla de la educación mediática como “el estudio del uso de los medios de comunicación en la educación” (pp. 54-55). Peinado (2013) utiliza el concepto alfabetización mediática que “deviene en práctica social, en la competencia crítica que ha de construirse a partir de las preguntas que permitan leer, analizar, comunicar, negociar interpretaciones y construir mundos propios” (p. 60). Por su parte, Parra y Segarra (2013) recogen el término educación en medios que “implica todas las formas de estudiar, aprender y enseñar, en cualquier nivel y circunstancia, la historia, la creación, la utilización y evaluación de los medios de comunicación” (p. 86).

Dicha complejidad se atisba en el monográfico de *Quaderns del Consell de l'Audiovisual de Catalunya*, dedicado a “la educación en comunicación audiovisual”:

se utilizan varios términos para referirse a este campo: educación en medios, alfabetización en medios, educación en comunicación audiovisual, educación audiovisual, etc. En diferentes contextos se privilegiará el uso de un término u otro. Así, por ejemplo, “alfabetización en medios” (media literacy) es el concepto que se usa habitualmente en el ámbito anglosajón, mientras que “educación en medios” (educación

para los medios) se usa en América Latina o “educación en comunicación audiovisual” o “educación audiovisual” en Cataluña. (Oliva, 2006, p. 30)

Así lo corrobora la definición de Ambròs y Breu (2011) cuando explican cómo “la educación en comunicación audiovisual o educación mediática se plantea conferir a la ciudadanía las claves de acceso para interpretar los contenidos de los medios de comunicación, ya sean antiguos o nuevos” (p. 19), utilizando indistintamente ambos términos.

En esta tesis doctoral, nos hemos decantado por la “educación audiovisual”, en el sentido de que el objetivo fijado era, como expone Masterman (1995),

no tanto lo que los alumnos sabían, sino el que pudieran usar y aplicar lo que sabían a nuevas situaciones y nuevos documentos. Su objetivo era desarrollar la autonomía crítica del alumno: su capacidad de ejercer crítica por sí solo y de juzgar crítica y fundamentalmente los documentos audiovisuales que iba a encontrar en el futuro (p. 7).

Utilizar el término “educación audiovisual” resulta más idóneo dado que esta tesis doctoral centra su investigación en el desarrollo de la literacidad crítica feminista a partir de un videoclip en el que “existe una estética audiovisual hipermoderna, de la que el vídeo musical puede considerarse máximo representante, que está influyendo en la mayoría de contenidos audiovisuales en la web su investigación bajo preceptos de la estética audiovisual” (Pedrosa, 2016, p. 279). Además, tal y como defiende Rodríguez-López (2016), consideramos el videoclip como un texto audiovisual, “compuesto por determinadas estructuras tanto icónicas como sonoras que actúan por separado a través de unos códigos específicos, pero que también interactúan entre ellas construyendo el sentido a través de estas relaciones simbióticas” (p. 948).

Asimismo, ha surgido un concepto que aúna educación audiovisual y perspectiva feminista, hablamos de la coeducación audiovisual:

El necesario reconocimiento de la crucial importancia de una perspectiva de género para el análisis de las imágenes, que se nutra de las plurales y fértiles tradiciones de la teoría feminista y los estudios de género para acometer la lectura crítica de los textos audiovisuales nos permite ir aún más allá al defender una auténtica co-educación audiovisual, cuyo interés simultáneo por la divulgación de la recepción crítica, tanto de la imagen artística como de la mediática, además aspire a lo que hemos llamado [...] «coeducar la mirada». (Belmonte, 2014, pp. 150-151)

Con respecto a ejemplos de países que hayan incorporado la literacidad mediática, habría que destacar el caso de los países anglosajones que han incorporado una asignatura denominada “Media Studies”, al mismo tiempo, que las competencias audiovisuales son consideradas materia transversal. Por su parte, Canadá fue uno de los primeros países en definir la alfabetización mediática como un concepto que “pretende que los estudiantes desarrollen una comprensión razonada y crítica de la naturaleza de los medios de comunicación de masas, de las técnicas que utilizan [...]. La alfabetización mediática tiene también como objetivo desarrollar en los estudiantes la capacidad de crear productos mediáticos” (Citado en Gutiérrez, 2012, p. 33, *Media Literacy Resource Guide, Ministry of Education Ontario*, 1989).

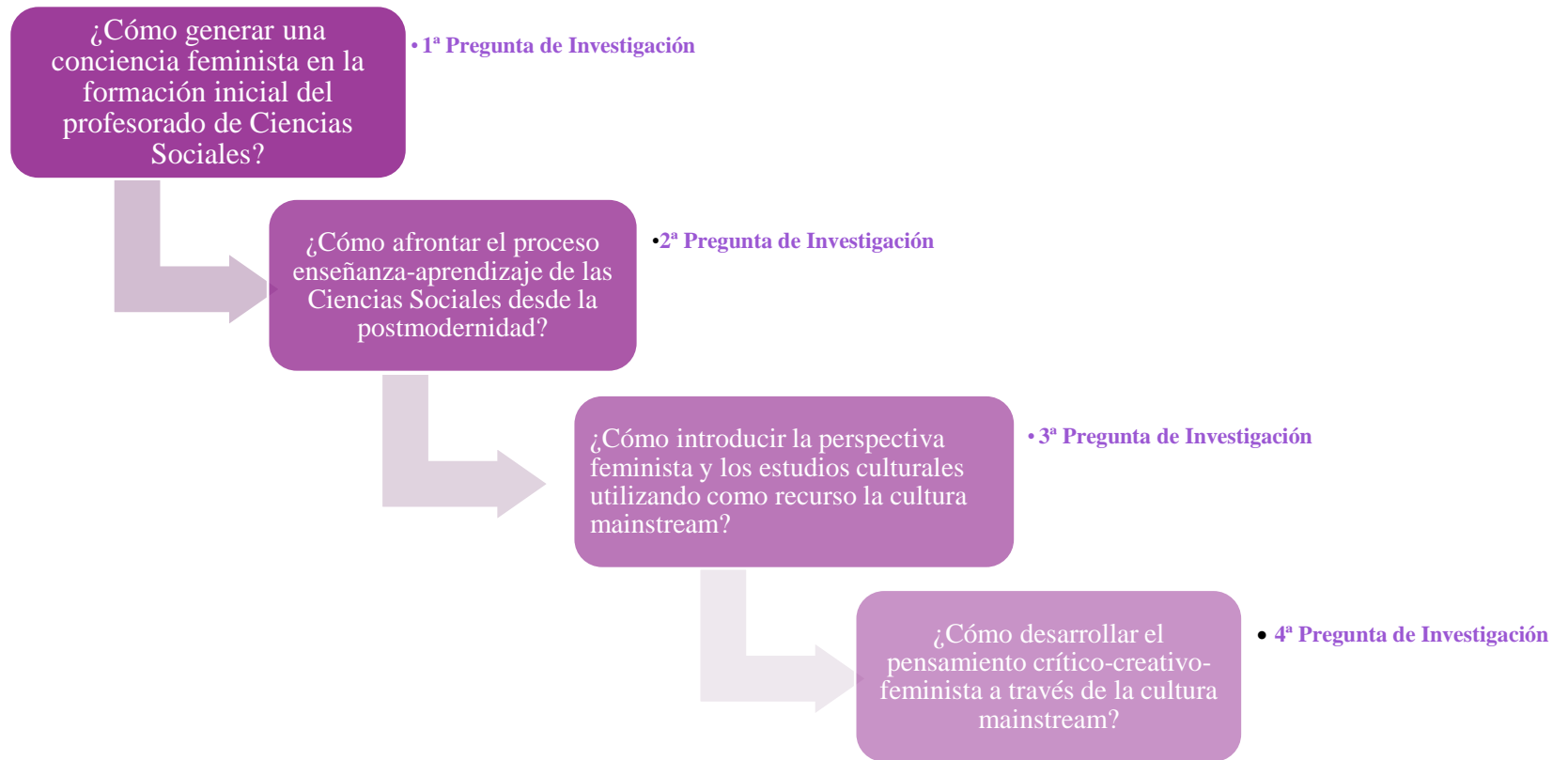
Nos quedamos con esta última idea en torno al alumnado como “productor mediático”. Pretendemos que el profesorado en formación inicial de Ciencias Sociales pasara a la acción, esto es, ahondar, en palabras de Giroux, en *la educación como práctica preformativa*: “la importancia de entender la teoría como el fundamento para intervenir en cada contexto y en el poder... y con ello proporcionar estrategias a las personas para mejorar su contexto” (2001, p. 128). Conseguir que el profesorado pasara de ser mero receptor y destructor de cultura mediática a ser emisor y constructor de contracultura mediática. Se trata de desarrollar una especie de “empatía audiovisual” (Requena y Triviño, 2018), es decir, el profesorado podrá comprender mejor los relatos audiovisuales si desempeña el papel de creador

audiovisual y construye los relatos mediáticos que ha deconstruido previamente desde el pensamiento crítico. Retomando la obra de Dewey (1934/2008),

Para percibir, un contemplador debe crear su propia experiencia. Y esta creación debe incluir relaciones comparables a las que sintió el creador. No son las mismas en sentido literal. No obstante, en el contemplador, como en el artista, debe producirse un ordenamiento de los elementos del todo que es, en su forma, aunque no en los detalles, el mismo proceso de organización del creador de la obra experimentada conscientemente. Sin un acto de recreación, el objeto no es percibido como obra de arte. El artista selecciona, simplifica, aclara, abrevia y condensa de acuerdo con su interés; y el contemplador debe pasar por estas operaciones, de acuerdo con su punto de vista y su interés. (p. 62)

Conscientes del fenómeno digital y audiovisual que deviene de la sociedad de la información (Castells, 1997), se había convertido en una de las prioridades para instituciones como la UNESCO (2011) que centros escolares, universidades y profesorado adoptasen como una de las prioridades inmediatas abordar la literacidad mediática e informacional para dotar de competencias básicas a una ciudadanía que consumía millones de imágenes y diferentes informaciones a diario a través de redes sociales y diferentes medios de comunicación.

Para abordar estas preguntas de investigación, determinamos la fundamentación teórica y posterior implementación de lo que hemos denominado *literacidad crítica feminista* que surge a partir de la introducción de la dimensión ética-estética audiovisual en la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales.



Mapa Conceptual 1. Formulación de preguntas de investigación de la tesis doctoral. Fuente: elaboración propia.

Estas cuatro preguntas de investigación nos condujeron a fijar los siguientes objetivos:

- Analizar si el proceso de literacidad crítica feminista contribuye a generar una conciencia feminista en la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales.
- Comprobar si el proceso de literacidad crítica feminista favorece el enfoque interseccional del feminismo en la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales contribuyendo a visibilizar la identidad / alteridad desde las categorías género, raza, clase y cuerpo.
- Conocer si el proceso de literacidad crítica feminista contribuye al desarrollo de la hermenéutica de la sospecha (cuestionamiento) sobre la cultura mainstream en la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales.
- Determinar si el proceso de literacidad crítica feminista contribuye al desarrollo de la deconstrucción performativa sobre la cultura mainstream en la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales.

Asimismo, estos objetivos de investigación dan lugar a objetivos didácticos que establecí como profesora del grupo-clase que es objeto de estudio en esta tesis doctoral:

- Incorporar la perspectiva feminista en la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales como eje principal del proceso enseñanza-aprendizaje y por ende, de la educación ciudadana.
- Concienciar de la trascendencia de enseñar un currículum postmoderno que visibilice las identidades y la otredad (las otras historias, los microrrelatos, la alteridad, las minorías...) para el desarrollo de la competencia empática, social y ciudadana en la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales.
- Utilizar la cultura mainstream, concretamente el videoclip Formation (2016) de Beyoncé, como herramienta educativa, para incorporar la



est/ética audiovisual en formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales desde la hermenéutica de la sospecha.

- Desarrollar el pensamiento crítico-creativo-feminista del profesorado en formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales a través de la est/ética audiovisual desde la deconstrucción performativa.

PREGUNTAS DE LA INVESTIGACIÓN	OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN
¿Cómo contemplar en la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales, la perspectiva feminista en el proceso enseñanza-aprendizaje?	Analizar si el proceso de literacidad crítica feminista contribuye a generar una conciencia feminista en la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales.
¿Cómo afrontar desde la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales la enseñanza de un currículum postmoderno?	Comprobar si el proceso de literacidad crítica feminista favorece el enfoque interseccional en la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales contribuyendo a visibilizar la identidad / alteridad desde las categorías género, raza, clase y cuerpo.
¿Cómo introducir la perspectiva feminista y los estudios culturales en la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales utilizando como recurso la cultura mainstream?	Conocer si el proceso de literacidad crítica feminista contribuye al desarrollo de la hermenéutica de la sospecha (cuestionamiento) sobre la cultura mainstream en la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales.
¿Cómo desarrollar el pensamiento crítico-creativo-feminista a través de la cultura mainstream en la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales?	Determinar si el proceso de literacidad crítica feminista contribuye al desarrollo de la deconstrucción performativa sobre la cultura mainstream en la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales.

Tabla 1. Preguntas y Objetivos de la Investigación. Fuente: elaboración propia.

En definitiva, se persigue llegar a cuatro preguntas de investigación que queden concretizadas en el siguiente razonamiento: las posibilidades educativas del videoclip para generar una conciencia feminista en el profesorado en formación inicial de Ciencias Sociales.

## 1.2. HACIA UN CONOCIMIENTO PROFESIONAL DOCENTE FEMINISTA EN CIENCIAS SOCIALES

### 1.2.1. El conocimiento profesional docente de Ciencias Sociales

“Las reglas del mundo están cambiando. Es hora que, las reglas de la enseñanza y del trabajo de los docentes varíen con ellas” (Hargreaves, 1998, p. 286). Esta afirmación constituye los fundamentos de lo que, a nuestro juicio, es el conocimiento profesional docente feminista. *Literacidad Crítica Feminista para la Educación Ciudadana* fue el inicio de un proyecto de investigación educativa que propuso el uso del videoclip como herramienta educativa para la de/construcción de la cultura mainstream desde la perspectiva feminista en la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales. De tal manera, esta tesis doctoral se inscribe en las líneas de investigación que consideran fundamental ahondar en la formación del profesorado para la mejora de la práctica docente (Porlán, 1989; Hargreaves, 1998; Pérez, Barquin y Angulo, 1999; Estepa, 2000) y en el caso que nos ocupa, esa mejora pasa por la introducción de la perspectiva feminista; alejando la idea que ronda en diferentes áreas de conocimiento sobre “relegar la didáctica de las ciencias sociales a una formación complementaria y no substancial para la docencia” (Pagès, 1997, p. 53). Así pues, nuestra tesis se adentra en el conocimiento profesional, definido como un

conjunto de representaciones cognitivas orientadas a la práctica, que permiten al profesor la interpretación de los problemas de enseñanza y aprendizaje a los que se enfrenta y determinan, en gran medida, el enfoque de las actividades de enseñanza, aprendizaje y evaluación que desarrolla en su práctica profesional. (Badía y Monereo, 2004, p. 48)

No obstante, como explica Estepa (2000), no existe un consenso sobre lo que entendemos por conocimiento profesional docente. A través del programa de investigación *The Knowing Growth in Teaching* (1986), Shulman se dispuso a analizar el conocimiento que el profesorado poseía sobre los

contenidos a enseñar (conocimiento del contenido o conocimiento de la materia) y la forma en la que hacía comprensible dicho contenido a sus estudiantes (conocimiento didáctico del contenido). Constituyendo el denominado conocimiento didáctico del contenido (CDC), según Benejam (1993), una de las señas de identidad de lo que entendemos por Didáctica.

Para Shulman existe un “modelo de razonamiento pedagógico” que sugiere que, en la formación del profesorado, éste se inspira en las siguientes fuentes de conocimiento: “conocimiento del contenido, conocimiento didáctico del contenido, conocimiento curricular, conocimiento didáctico general, conocimiento de las metas y objetivos, conocimiento de los alumnos, y conocimiento de los contextos, marcos y gestión educativa” (Gudmundsdóttir y Shulman, 2005, p. 2). Sin embargo, las limitaciones del programa de investigación (Bolívar, 1993; Gimeno y Pérez, 1993; Porlán y Rivero, 1998) condujeron a ser tildado de desarrollar una perspectiva académica.

Como propuesta alternativa, Porlán y Rivero (1998) plantean una perspectiva epistemológica basada en un modelo reflexivo y crítico, “si lo que se busca es que una concepción no absolutista del saber científico sea uno de los elementos a poner en juego en el proceso formativo, en interacción con el saber experiencial del profesor, con los procesos de reflexión, con los problemas sociales, etc.” (p. 22).

Se puede considerar el conocimiento profesional docente como el pensamiento del profesorado o el paradigma del profesorado (Marcelo, 1987, citado en Sandín, 2003, p. 92) donde nos preocupa fundamentalmente dos premisas señaladas por Clark y Yinger (1979) y Shavelson y Stern (1983):

en primer lugar, que el profesor es un sujeto reflexivo, racional que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su desarrollo profesional; en segundo lugar, se acepta que los pensamientos del profesor guían y orientan su conducta. (citados en Sandín, 2003, p. 92)

A este respecto, el Proyecto Investigación y Renovación Escolar (IRES) iniciado por el Grupo de Investigación en la Escuela en 1991, desarrolló una teoría del conocimiento profesional fundamentado en las siguientes consideraciones que aluden a perspectivas constructivista, compleja y crítica:

- a) El conocimiento profesional «de hecho» sobre el conocimiento escolar influye poderosamente en la manera de interpretar y actuar en la enseñanza.
- b) El conocimiento profesional deseable es un conocimiento epistemológicamente diferenciado, resultado de una reelaboración e integración de diferentes saberes, que puede concebirse como un sistema de ideas en evolución (lo que permite una gradación de lo simple a lo complejo: una hipótesis de progresión que facilite dicha evolución).
- c) El conocimiento profesional deseable es un conocimiento «interesado», puesto que contiene determinadas actitudes y valores encaminadas a la transformación del contexto escolar y profesional.

(Porlán, Rivero y Martín del Pozo, 1998, p. 271)

Concretando aún más, pretendemos investigar el conocimiento profesional docente desde la Didáctica de las Ciencias Sociales, definido por Pagès (2002) como “una área de conocimiento presente en la formación inicial y continuada del profesorado de todas las etapas educativas cuyo objetivo es prepararle para enseñar ciencias sociales, geografía e historia en la escuela” (p. 261) y “conseguir que la ciudadanía aprenda ciencias sociales, geografía e historia para intervenir y participar con conocimiento de causa en la construcción de su futuro personal y social” (2002, p. 262).

## 1.2.2. Modelo de Profesorado Investigador

Este conocimiento profesional deseable sitúa como eje un modelo de profesorado investigador, resultado de la superación de otras tendencias (Delgado, 2014) como: el modelo tradicional, caracterizado por la predominancia de lo teórico y lo objetivo; el modelo espontaneísta, la práctica del alumnado no está planificada; y modelo tecnológico, con una superioridad de lo práctico sobre lo teórico.

Siguiendo a Elliot (2000), el desarrollo profesional docente irremediabilmente va ligado a la figura del profesorado-investigador que, a través de la investigación-acción, reflexiona sobre su propia práctica docente y que lucha, como apunta Zeichner (2010), contra las desigualdades y busque activamente la conquista de la justicia social en el ámbito educativo.

En nuestra investigación, seguimos el modelo de profesorado investigador que tiene presente las concepciones, las actitudes y los valores porque, como señala Estepa (2000), actúan como lentes a través de las cuáles se toman decisiones profesionales y que “determinan nuestra representación del mundo, entendiéndose el conocimiento profesional como dinámico y en construcción mediante la interacción con el alumnado” (Delgado, 2014, p. 157). Nuestras “lentes cognitivas” (Estepa, 2000, p. 315), aquellas mediante las que percibimos y representamos mentalmente nuestro mundo, están asociadas a esas “gafas moradas”, una perspectiva feminista del conocimiento profesional deseable y que afecta a lo que el profesorado enseña y lo que el alumnado aprende porque, como manifiesta García-Pérez (2002), el desarrollo del profesorado está relacionado con la construcción del conocimiento del alumnado. La teoría feminista se expande por todas las fuentes sobre las que se asienta el conocimiento profesional deseable y que comprenden, atendiendo la clasificación de Porlán et al. (1996): saberes metadisciplinarios, saberes disciplinarios saberes disciplinarios aplicados (divididos a su vez, en saberes rutinarios, saberes técnicos y saberes y creencias personales y saberes curriculares). Si Lucas (2018) establece un modelo de docente que se

corresponda con un “adulto de referencia, [que] debe ser un ciudadano/a activo y comprometido que sirva de modelo a su alumnado” (2018, p. 98); en esta investigación, el modelo de profesorado tiene que adquirir necesariamente un compromiso feminista que genere una conciencia igualitaria en su alumnado.

### 1.2.3. Modelo de Investigación en la Escuela

Así pues, este conocimiento profesional deseable pasa del modelo didáctico tradicional al modelo didáctico alternativo denominado *modelo de investigación en la escuela* que integraría también la pregunta sobre cuál es el conocimiento escolar deseable para el alumnado. Porlán (2003) propone una serie de principios para la formación del profesorado de secundaria para hacer frente a ese modelo didáctico dominante:

- Promover un conocimiento de la disciplina problematizado, evolutivo y complejo.
- Adoptar una perspectiva general de carácter interdisciplinar, transdisciplinar y metadisciplinar.
- Analizar desde un punto de vista didáctico las experiencias, concepciones, modelos y cosmovisiones de los adolescentes.
- Promover una interacción significativa entre las aportaciones fundamentales de las Ciencias de la Educación y los problemas más significativos de la práctica docente.
- Impulsar la aplicación crítica y autónoma de la legislación educativa.
- Desarrollar modelos didácticos alternativos a la cultura escolar tradicional. Desarrollar, así mismo, un conocimiento práctico profesional basado en la vocación, el compromiso crítico, la investigación y la autonomía.
- Promover un modelo de formación del profesorado centrado en el conocimiento y la práctica profesional.

La investigación se convierte en el principio didáctico que ejerce de eje entre planteamientos teóricos y la intervención en la realidad educativa (García-Pérez, 2000). De este modelo, se desprende un perfil profesional del

profesorado como investigador en el aula, al que añadimos los establecidos por Estepa (2012), como el profesorado práctico reflexivo, crítico y comprometido, que trabaja de forma colegiada y cooperativa y como educador para la participación ciudadana, más allá de un mero transmisor de materias. Sobre este último rasgo, destacamos una de las competencias específicas asociadas a la figura de docente como educador, en opinión de Perrenoud (2014, citado en Estepa, 2012), “discriminaciones sexuales, étnicas y sociales” (p. 212) que configuran uno de los propósitos de esta investigación.

#### **1.2.4. La teoría feminista como problema social relevante**

Y es así como llegamos a la idea de un conocimiento profesional docente que priorice una educación ciudadana crítica y comprometida socialmente. Para ello, era necesario que el profesorado, siguiendo este modelo docente, aborde el currículum de Ciencias Sociales en torno a problemas sociales relevantes<sup>1</sup>. Esta tesis doctoral afronta un problema social relevante y conflictivo como es la introducción de la perspectiva feminista en la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales a través de la investigación-acción porque como Elliot (2000) explica esta metodología queda vinculada a “los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores, en vez de con los “problemas teóricos” definidos por los investigadores puros en el entorno de una disciplina del saber” (p. 24). Como docente también debíamos asumir la actitud frente a dicho problema. Teniendo presente la clasificación de las actitudes del profesorado ante la posibilidad de trabajar los problemas sociales relevantes en sus aulas: neutralidad excluyente, parcialidad excluyente, imparcialidad neutral e imparcialidad comprometida (Kelly, 1986; Simonneaux, 2007, citado por López-Facal y Santidrián, 2011, pp. 12-13); optamos por tener una actitud imparcial comprometida. Dicha actitud significaba manifestar nuestros puntos de vista que, en ningún caso, quedan ocultos; esto es, nos identificábamos como profesora feminista. Al mismo

---

<sup>1</sup> Los problemas sociales relevantes serán contemplados en el apartado 2.1.3. Un currículum postmoderno de las ciencias sociales para la formación de una ciudadanía crítica-feminista de esta tesis doctoral.

tiempo, promovíamos el análisis de otras opiniones, no se penalizaban las opiniones divergentes e intentábamos crear un clima de aula que fuera democrático y que contribuyese a desarrollar la capacidad crítica del profesorado en formación inicial de Ciencias Sociales.



### 1.3. ¿POR QUÉ BEYONCÉ?, ¿POR QUÉ *FORMATION*?

#### 1.3.1. Beyoncé como referente feminista... o no

*Girls love Beyoncé*, no solo es el título de una canción del cantante Drake, es toda una filosofía de vida para las jóvenes en nuestro siglo. Si Jiménez (2002) definía el término «hiperestetificación» como “la característica social contemporánea de elegir personas y bienes solo tomando en cuenta sus características estéticas sin tener en cuenta otros valores, como la moralidad o la ética” (Citado en Acaso, 2009, p. 25); nuestra percepción era que se había dado un paso más, en el sentido de que se toma como único criterio los valores estéticos, como dice Acaso (2009, p. 25), pero a la par, esos valores estéticos transmiten valores éticos. Por tanto, los valores éticos no se contemplan como expone Jiménez, sino pasan a depender de los valores estéticos, esto es, es la imagen la que da sentido a la moral, no son dimensiones diferentes que en un momento determinado pueden converger, sino que una depende de la otra, la ética se subordina a la estética. O como se fija desde la publicidad, estamos ante el “efecto halo” que surge “cuando el público subconscientemente cree que, porque una persona sea atractiva, es también inteligente, generosa, capaz, honesta, etc.” (Illescas, 2015, p. 236).

Es por ello que, las chicas no quieren a Beyoncé solo porque sea guapa, alta, tenga un cuerpo espectacular, lleve tal o cual indumentaria o peinado, baile y cante muy bien..., las chicas quieren ser como Beyoncé porque la cantante con su imagen transmite fortaleza, independencia y seguridad en sí misma. La propia cantante lo deja bien claro cuando se convierte en la benefactora de becas universitarias *Formation* destinadas a alumnas “que no tienen miedo a pensar diferente y son audaces, creativas, conscientes y seguras” (*Formation* Scholars, 2017). Las escuelas de Berklee y Parsons y las universidades de Howard University y Spelman College fueron los centros elegidos para acoger estas becas dado que históricamente habían admitido a

estudiantes afroamericanas y que contaban con programas formativos en arte, música y estudios afroamericanos (Inzunza, 2018).

## BEYONCÉ

**FORMATION SCHOLARS**

*To add to the celebration of the one-year anniversary of LEMONADE, Beyoncé Knowles-Carter announces the establishment of Formation Scholars awards for the 2017-2018 academic year, to encourage and support young women who are unafraid to think outside the box and are bold, creative, conscious and confident.*

*Four scholarships will be awarded, one per college, to female incoming, current or graduate students pursuing studies in creative arts, music, literature or African-American studies.*

*The schools selected for participation are Berklee College of Music, Howard University, Parsons School of Design and Spelman College. All details and application deadlines are available directly from the colleges.*

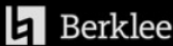



   

Fig. 1. *Formation Scholars*. Fuente: Página Web Beyoncé.

Entonces, si Beyoncé es un referente para las jóvenes; ¿podríamos decir que, si Beyoncé se declara feminista, las jóvenes también se sumarían a esta causa? Beyoncé pidió permiso a la escritora Chimamanda Ngozi Adichie para incorporar parte de su discurso *We should all be feminists* (2013) pronunciado en TED talk como parte de la letra de la canción *Flawless* (2014) de su primer álbum visual. De manera que, en la entrega de los MTV Video Music Awards de 2014, Beyoncé realizó su performance *Flawless* (2014) delante de una pantalla en la que aparecía la palabra *feminist* en mayúscula. Posteriormente, en una entrevista para la revista ELLE, ante la pregunta sobre qué le hizo decidirse a asumir el término, la cantante respondió:

I put the definition of feminist in my song ["Flawless"] and on my tour, not for propaganda or to proclaim to the world that I'm a feminist, but to give clarity to the true meaning. I'm not really sure people know or understand what a feminist is, but it's very simple. It's someone who believes in equal rights for men and women. I don't understand the negative connotation of the word, or why it should exclude the opposite sex. If you are a man who believes your daughter should have the same opportunities and rights as your son, then you're a feminist. We need men and women to understand the double standards that still exist in this world, and we need to have a real conversation so we can begin to make changes. (Gottesman, 2016)

Dicha imagen se convirtió en un icono feminista para la cultura mediática, convirtiéndose en uno de los “gifs” más utilizados (Weidhase, 2015).



Fig. 2. Flawless (2014). Fuente: MTV Video Music Awards.

Sin embargo, a raíz de la repercusión mediática de la imagen, fueron muchas las voces que cuestionaron si se trataba de una declaración feminista o un producto de marketing.

Beyoncé was applauded for her 'coming out' as a feminist, but she also received a lot of criticism, such as that she was only embracing feminism

for commercial reasons and that her sexy outfits and shallow lyrics were incompatible with feminist ideas. (Kiene, 2016)

La cantante y activista feminista Annie Lennox tildó a Beyoncé de un *feminismo light* y argumentó que su feminismo estaba distorsionado al vender una imagen sexual de sí misma que podía repercutir negativamente en niños y niñas de siete años (Azzopardi, 2014).

También, recibió críticas por parte de las teóricas feministas negras. Bell hooks calificó la performance como antifeminista y terrorista para las chicas negras por su sexualización durante un coloquio en The New School (2014). También apuntaba que “the major assault on feminism in our society has come from visual media and from television and from videos” (2014). La propia Ngozi Adichie se desmarcó del feminismo proyectado por Beyoncé en una entrevista en *deVolksrant*: “her type of feminism is not mine” (Kiene, 2016), explicando que las creaciones artísticas de Beyoncé dejaban demasiado espacio a tratar las relaciones con los hombres, repitiendo los estereotipos de género: mientras las mujeres hablan, la mayoría del tiempo de los hombres como si ellos fueran el motor de sus vidas; los hombres, apenas dedican tiempo en centrarse en las mujeres; teniendo éstas, un papel menor en sus vidas. No obstante, la escritora nigeriana explicaba que, pese a que no compartía la misma idea de feminismo, el papel de la cantante era importante para el movimiento feminista:

Her style is not my style, but I do find it interesting that she takes a stand in political and social issues, since a few years. She portrays a woman who is in charge of her own destiny, who does her own thing, and she has girl power. I am very taken with that. (Kiene, 2016)

Ante el aluvión de críticas, la propia cantante respondió explicando que, cualquiera que crea en la igualdad de derechos entre mujeres y hombres no tiene necesariamente que hablar, vestirse o pensar de la misma manera (Gottesman, 2016).

En esta investigación, planteamos la necesidad de contemplar un feminismo plural. Y Beyoncé, desde una perspectiva neocapitalista, también nos está ofreciendo un tipo de feminismo, el denominado postfeminismo. Si determinamos qué es o no es feminismo, nos encontraremos con un punto de partida básico, no se puede hablar de un feminismo sino de feminismos. El feminismo de Beyoncé – o más bien, su productora musical y multinacional que arroja su carrera artística – suponía una alianza entre feminismo y cultura mainstream. ¿Promueve Beyoncé un feminismo comercial? ¿Promueve Beyoncé la sexualización del cuerpo femenino? Probablemente, sí; pero hasta el momento, el capitalismo había sido el gran aliado del machismo y en los últimos años, es el feminismo, objeto de marketing e interés económico. Así se comprueba si comparamos el primer videoclip en solitario de la cantante *Crazy in Love* (2003) con *Formation* (2014).

Entre ambos videoclips, transcurre algo más de una década y se aprecian abismales. Mientras que en *Crazy in Love*, la canción trata una relación de pareja con el que, en ese momento, era su novio Jay-Z; en *Formation*, Beyoncé aparece como una líder del colectivo de mujeres y personas afroamericanas, haciendo un llamamiento – tanto en letra como en el vídeo – al empoderamiento. De modo que, si Ngozi Adichie critica el exceso protagonismo de los hombres en los discursos audiovisuales de Beyoncé, podemos decir que no es del todo cierto, si se observa la evolución de sus videoclips. En *Crazy in Love*, se dilucida la violencia de género y el homicidio, cuando Beyoncé aparece en el interior de un coche en una carretera y el rapero Jay-Z le prende fuego (Triviño, 2019a). Tiempo después, Beyoncé pasa a ser protagonista de un videoclip donde es el centro tanto de hombres como de mujeres afroamericanos/as y su mensaje nada tiene que ver con un hombre, sino con la violencia policial hacia las personas afroamericanas en Estados Unidos.



Figs. 3 y 4. Fotograma *Crazy in Love* (2003). Minutaje: 1'46 y 1'48. Fuente: Beyoncé.



Figs. 5 y 6. Fotograma *Crazy in Love* (2003). Minutaje: 1'51 y 1'57. Fuente: Beyoncé.



Figs. 7 y 8. Fotograma *Crazy in Love* (2003). Minutaje: 1'59 y 1'59. Fuente: Beyoncé.



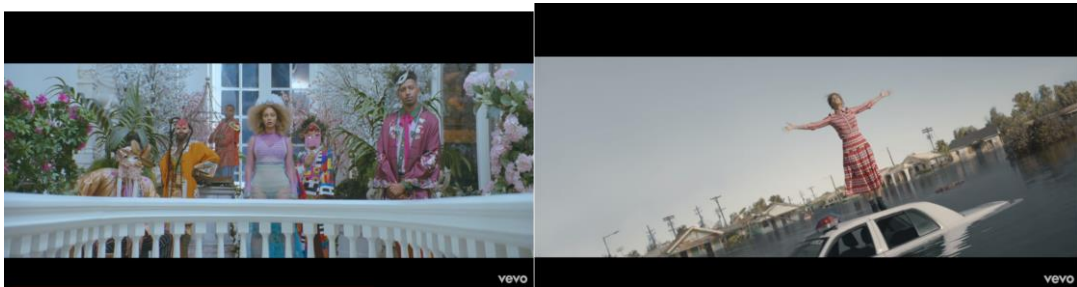
Fig. 9. Fotograma *Crazy in Love* (2003). Minutaje: 2'34. Fuente: Beyoncé.



Figs. 10 y 11. Fotograma *Formation* (2016). Minutaje: 1'24 y 4'47. Fuente: Beyoncé.



Figs. 12 y 13. Fotograma *Formation* (2016). Minutaje: 4'36 y 2'57. Fuente: Beyoncé.



Figs. 14 y 15. Fotograma *Formation* (2003). Minutaje: 3'22 y 3'24. Fuente: Beyoncé.

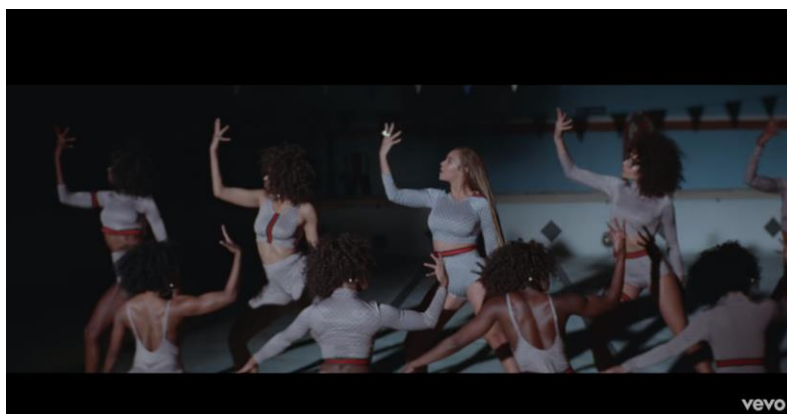


Fig. 16. Fotograma *Formation* (2016). Minutaje: 1'28. Fuente: Beyoncé.

Pensamos, como expone Durham (2012), que

Beyoncé is a key figure for contemporary feminist media studies because she represents the production of celebrity, gender politics presently defined by hip hop, and the complex negotiations of self image and sexuality for young women coming of age during postfeminism. (p. 36)

La misma autora llama la atención sobre cómo esa libertad sexual mostrada a través del baile y recriminada por las académicas feministas, lejos de ser antifeminismo, puede ser una oportunidad para considerar que el discurso audiovisual de Beyoncé ofrece un enfoque interseccional donde se entremezclan las cuestiones de raza, sexualidad y cuerpo cuando se representa la sexualidad de cuerpos negros en una sociedad donde éstos han sido señalados como desviados (Durham, 2012). Asimismo, nos interesaban también las categorías género y clase porque, a través de éstas, podríamos tratar los interrogantes que bell hooks (2014) formuló:

I've really been challenging people to think about, would we be at all interested in Beyonce if she wasn't so rich? Because I don't think you can separate her class power and the wealth, from people's fascination with her. That here is a young, black woman who is so incredibly wealthy, and wealthy is what so many young people fantasize, dream about, sexualize, eroticize. One could argue, even more than her body, it's what that body stands for — the body of desire fulfilled, that is wealth, fame, celebrity, all the things that so many people in our culture are lusting for, wanting. If Beyonce was a homeless woman who looked the same way, or a poor, down-and-out woman who looked the same way, would people be enchanted by her? (The New School)

Y el sentido de estas cualidades confluye en la idea de poder y de éxito económicos que trae consigo al mismo tiempo, el reconocimiento social. Y a su vez, el dominio económico es el único fin de la existencia vital porque el fin es el placer y el placer conduce a la felicidad. Así se entiende hoy día la vida terrenal occidental neocapitalista, grosso modo.





Figs. 17 y 18. We can do it. Beyoncé y Cartel Original Naomi Parker Fraley Fuente: Beyoncé.

### 1.3.2. La industria cultural tras Beyoncé: un acercamiento desde la teoría crítica

A la luz de las críticas de teóricas feministas que hemos expuestos, procedentes de diferentes corrientes, ¿qué podríamos hacer?, ¿tendríamos que mirar hacia otro lado, y no mencionar a Beyoncé en los ámbitos académicos y educativos por pertenecer a la cultura mainstream? He aquí dos posturas enfrentadas: la postura minoritaria perteneciente a la mayor parte del mundo académico y universitario que considera que son productos comerciales y, por tanto, no pueden ser investigados, puesto que no tiene ningún tipo de relevancia, no es “alta cultura”; por otro lado, no tanto una postura, se trata más bien de una realidad y es que, como explica Jon E. Illescas (2015)

Jamás el vídeo musical había sido consumido por un público tan numeroso ni tan internacional como en nuestros días. Las estrellas de la música con sus vídeos influyen poderosamente en los valores y la ideología de los jóvenes. Marcan su estilo de vida, moldeando sus prioridades, sus objetivos y sus sueños. Pero también ayudan a potenciar las fobias y a decidir lo que queda fuera de sus intereses mediante la producción del silencio comunicativo. Y por toda esa capacidad de influir en la juventud internacional el videoclip reclama la atención del poder económico y político por igual. (p. 21)

*Formation* fue el título del primer single y del primer videoclip del segundo Álbum Visual denominado *Lemonade* (2016). El vídeo impactó de tal manera que se hablaba de que Beyoncé en dicho vídeo llamaba “a las armas a todas las mujeres jóvenes, afroamericanas y cabreadas” (Ceballos, 2016).



Fig. 19. Fotograma *Formation* (2016). Fuente: Beyoncé.

La canción obtuvo más de una veintena de galardones, resaltando los premios a mejor vídeo musical del año y mejor canción del año. Hay que destacar que dicho vídeo utilizó escenas del documental *That B.E.A.T.* (2013) que abordaba la situación en New Orleans ante el huracán Katrina.



Fig. 20. Portada del Single *Formation* (2016). Fuente: Beyoncé.

Umberto Eco (1984) estableció una división de dos grupos de personas que entendían la cultura de masas desde ángulos distintos. Por un lado, estarían los “apocalípticos” quienes rechazarán la cultura consumida por las masas. Por otro lado, estarían los “integrados” quienes se muestran optimismo con las posibilidades de esta cultura popular que se expande y puede llegar a una gran parte de la población.

¿Realmente podemos obviar este fenómeno? Se piensa que el hecho de no abordar la cultura pop tiene como fin no concederle una importancia que no tiene, o un espacio en la universidad o en etapas educativas no universitaria que no merece, pero lo cierto es que esto es justamente lo que a la industria cultural le interesa, busca que quiénes pueden tener cierto poder cognoscitivo para desvelarlo no lo hagan, y así las generaciones jóvenes universitarias que previamente como adolescentes cayeron en la persuasión audiovisual neocapitalista, terminen sus estudios sin contar con herramientas necesarias para desconfiar de todo lo que consumen audiovisualmente.

Lógicamente, la mayoría de los vídeos musicales no desprenden reflexiones críticas que nos ayuden a despertar nuestra conciencia feminista, más bien todo lo contrario. Por ello, es también necesario que todos esos videoclips sean analizados porque normalmente se consumen desde el placer visual pero no se consumen desde el placer sospechado, disfrutando de esa imagen pero no permitiendo que ejerza influencia sobre nosotros/as mismos/as. Es decir, somos conscientes del poder persuasivo que ejerce la cultura visual o como propone Acaso, «terrorismo visual», entendido como “sistema de presión organizado desde los grupos de poder con el objetivo de aterrorizar a la población a través de la imagen” (2016, pp. 31-32), cuyos principales objetivos serían los siguientes:

- Impedir el desarrollo del conocimiento propio de la ciudadanía.
- Conseguir que el público espectador no piense en absoluto.
- Modelar la identidad del individuo creando ideales de estilo de vida.

Estos tres objetivos pueden verse como fases por las que pasan las personas cuando consumen cultura pop sin filtros, pasando de anular su “conocimiento propio”, definido como “conjunto de nociones sobre cómo es el mundo organizado por nosotros para nosotros” (Acaso, 2009, p. 35) a proporcionar un nuevo conocimiento, el “conocimiento importado”, entendido como “conjunto de nociones sobre cómo es el mundo organizado por otros para nosotros” (Acaso, 2009, p. 35).

Horkheimer y Adorno, en *Dialéctica del Iluminismo* (1970) manifiestan la aparición de una “pseudocultura” que funciona como nuevo modelo de ideología hegemónica donde las infraestructuras económicas, esto es, industria de la cultura, funcionan como superestructuras ideológicas.

Desde el análisis frankfurtiano, si aceptamos que la pseudocultura es “la cultura derivada colectivamente de la comunicación de masas y para las masas sin capacidad de éstas para decidir sobre sus contenidos y efectos” (Muñoz, 1995, p. 78), ¿no tendríamos que trasladar dicha cultura en clase para impregnar de capacidad al alumnado para enfrentarse a esos contenidos y efectos ya que estábamos ante, desde la lectura adorniana, de un capitalismo que no necesitaba de la violencia para triunfar puesto que se bastaba con las insuficiencias psicológicas de los individuos que abrazaban el conformismo?

Entonces, ¿Beyoncé produce pseudocultura? ¿Quién está detrás de Beyoncé? Los estudios sobre autoridad y poder ahondan en cómo la estructura de poder ha pasado de ejercer un control manifiesto a ser anónimo, invisible y enajenado, y como consecuencia, tener a una sociedad conformista donde la nueva moral impera no ser diferente (Muñoz, 2000, p. 174). Aunque teniendo en cuenta nuestro presente inmediato, podríamos decir que esta industria cultural en alianza con la postmodernidad, han convertido el ser diferente en una nueva demanda consumista, bajo el siempre estandarte del conformismo, esto es, soy diferente pero soy igual de consumista que el resto de la sociedad, por tanto, eres aceptado/a. Por tanto, la base común y que nos iguala a toda la población es la necesidad de consumir en masa; aunque dispongamos de

cierta “libertad condicionada” para ser diferentes, porque esa diferencia también será proporcionada por los modos de producción neocapitalista. Desde una lectura frankfurtiana, plantearemos si podríamos decir que Beyoncé produce y vende pseudocultura puesto que cumpliría las siguientes características que definen dicho término según Adorno:

- Homogeneidad de públicos y contenidos.
- Selección de valores.
- Uniformidad y autoritarismo como mentalidad predominante.
- Selección de valores.
- Extensión de una “moral del éxito”.
- Elementos regresivos.

### *Homogeneidad de públicos y contenidos*

Beyoncé ha sido destacada como una de las mujeres más influyentes del mundo por la revista *Time* en 2014.



Fig. 21. The 100 most influential people. Fuente: *TIME* (May, 2014).

Esa influencia se extiende a millones de personas pertenecientes a diferentes países, razas, géneros y clases sociales. No estamos ante una homogeneidad de públicos, son personas muy distintas entre sí, aunque podamos hablar de una homogeneización al contrario, es decir, es Beyoncé y

la industria cultural que está tras ella, la que intenta que todo esa diversidad poblacional de la que forman parte sus fans de la cantante se homogeneice a través de su imagen. Esa homogeneización es entendida desde el punto de vista del consumo. A través de Beyoncé, nuestras aspiraciones se convierten en las mismas, las mujeres se unifican y se esencializan, “la mujer nace consumista, y se hace mujer”. Si Beyoncé consume tal marca de moda, y yo consumo Beyoncé, yo consumiré esa marca de moda. Por tanto, no importa a qué género, raza o clase social pertenezcas, lo importante es que en la medida en la que tu economía te lo permita, consumas las últimas tendencias de moda que lleva Beyoncé. Si eres de clase media, compra en Zara, H&M, MANGO... donde encontrarás piezas y modelos que siguen las líneas de las grandes firmas como Chanel, Gyvenchi, Gucci, Versace... que podrán ser adquiridas por la clase alta.

Por tanto, el mensaje es que Beyoncé es cada una de esas mujeres que habitan todos los continentes del planeta. Beyoncé es una mujer hindú en *Hymn for Weekend* junto a Coldplay o 7/11(2015). Beyoncé es una mujer mexicana en *Formation* (2015) o *Deja Vu* (2006). Beyoncé es una mujer africana (*Grown Woman* o *Run the Girls*). Beyoncé es una mujer japonesa o una mujer árabe (*Beautiful Liars* junto a Shakira). Beyoncé es una mujer hamaicana (*Standing on the sun*, campaña publicitaria para H&M). Beyoncé es una mujer americana (*Why don't you love me?* o *Pretty Hurts*). Beyoncé es una mujer brasileña (*Blue Ivy*). Beyoncé es una mujer europea (*Mine*, *Heaven*, *Bow down* o *Jealous* 2014). Beyoncé es una mujer indígena (*Lemonade*, 2016).

¿Es Beyoncé una mujer negra? El vídeo *Formation* (2016) supuso un antes y un después en la visibilidad de la problemática black power y la postura de la cantante. Hasta el momento, no se había dejado tan claramente esta cuestión, dado que se había percibido los intereses de las marcas que Beyoncé publicitaba por hacerla pasar por mujer blanca. Esto llevó a múltiples parodias en las que población blanca se sorprendía y entraba en shock tras ver *Formation* y percatarse de que muy a su pesar, la cantante era

negra. He aquí, la insistencia en esta idea que exponíamos, cualquier mujer podía llegar a pensar que Beyoncé era su propio reflejo.

Beyoncé es una y todas al mismo tiempo, encarna lo universal y lo particular, consigue formar una masa uniforme que no sienta su invisibilidad o la sensación de estar bajo dominación. Al integrar las diferentes culturas y apropiarse de las estrategias que han utilizado los movimientos sociales para reivindicar derechos, queda patente en *Superpower* o en *Lemonade* (2016), consiguen crear aprobación y nunca, confrontación; llegando hasta un conformismo. A este respecto, convendría rescatar la expresión falsa identidad reconocible de Adorno. Por ende, se conforma una “uniformidad en un todo que se autoproclama como defensor de la diferencia” (Muñoz, 2000, p. 113). Beyoncé llama a la uniformidad desde su autoproclamación como defensora de las diferencias de raza, género, clase y cuerpo.

### *Selección de valores*

---

Beyoncé promueve a través de sus vídeos, una serie de valores que, dependiendo de las interpretaciones, pueden volverse también a su vez, en contravalores; o incluso, ser valor-disvalor al mismo tiempo. Desde una perspectiva de género, la trayectoria audiovisual es tan compleja feministamente hablando, que nos conduce a un escepticismo que tan sólo nos puede permitir realizar análisis que confronten diferentes teorías feministas y problematice si Beyoncé promueve una cultura feminista o una cultura patriarcal, o no siendo muy descabellado, ambas.

En relación a los valores desprendidos de sus vídeos, Beyoncé puede encarnar la bondad y la alegría (*XO, Single Ladies, Party, Blow, 7/11*), pero también la maldad (*Telephone* junto a Lady Gaga), el orgullo (*Irreplaceable*), los celos (*Jealous*), la soberbia (*Bow*), la agresividad (*Flawless*), la hipersexualidad (*Yoncé, Haunted, Partition*), la tristeza (*Heaven*), la rabia (*Run the worlds*), la fuerza (*Superpower*), la empatía (*Pretty Hurts o If I were a boy*), la ostentación (*Upgrade*) o la familia (*Blue Ivy o Grown Woman*).

## *Uniformidad y autoritarismo como mentalidad predominante*

---

Esta característica de la pseudocultura está muy patente en la configuración de las narrativas visuales de la cantante. En casi todos los vídeos musicales, Beyoncé promueve la uniformidad. El hecho de reproducir continuamente coreografías en las que, ya sea en trío o en grupo, se baile al mismo tiempo, no es más que una forma de infundir en las masas, la idea de que toda la sociedad reproduzca el mismo modelo como en una cadena de montaje (*Formation*, *Run the Girls*, *Single Ladies*, *Standing on the Sun*), el trabajo mecanizado, de la alienación laboral a la alienación psicológica; que resolverá uno de los temores que asusta a la persona, la inseguridad:

Se sentirá seguro cuando se vea y “se piense” como lo más parecido posible a su prójimo; su objetivo supremo se encontrará en ser aprobado por los más parecido posible a su prójimo; su objetivo supremo se encontrará en ser aprobado por los demás. Y en esa aprobación será en donde nazca el sistema de las actitudes enajenadas. (Adorno, citado en Muñoz, 2000, p. 175)

Estamos ante una serialización. Se trata de promover estéticamente el valor de seguir las normas establecidas, el orden establecido, el “statuo quo”, resultado de un efectivo mecanismo de dominación y la aplicación de una psicología de masas (Adorno, 1972) para que la sociedad funcione y la concepción renacentista que perdura con el proyecto de la modernidad, de una única vía clara, ordenada y continua. Esta técnica nos retrotrae a los alardes de suntuosidad armamentística y poder militar de gobiernos dictatoriales, mediante la exhibición de un infinito ejército que camina y levanta sus armas al mismo tiempo. Así pues, Beyoncé, en algunos de sus vídeos, conecta la coreografía con los pases militares, véase *Formation*, donde la letra dice “Ladies, get’s *Formation*” y visualmente, son varios los momentos en las que Beyoncé aparece bailando a la par que un numeroso grupo de chicas en fila.



Esa misma inseguridad se puede enlazar con la crítica de Adorno a la irrupción de la “superstición de segunda mano”, en la que horóscopo, suerte, tarot, hipnosis o astrología ejercen “fuerzas oscuras” que regirían la vida de las personas (Muñoz, 1995, p.71). Así será el caso de Beyoncé, quien se enorgullece de su signo del zodiaco como podrá deducirse de su canción *Gift from Virgo* y representa visualmente la fecha de su nacimiento. Son diversos los y las cantantes que titulan sus discos o sus canciones bajo el horóscopo al que pertenecen (Luis Miguel y su álbum, *Aries*).

El horóscopo se dirige a los lectores que son o se sienten dependientes: supone la debilidad del yo y la impotencia social real. (Adorno, 1972, p. 118)

Retomando la noción de alienación, para Adorno existen tres modalidades de alienación características de la sociedad de masas (Muñoz, 2000, p. 189):

- Alienación cognitiva, “la personalidad autoritaria”.
- Alienación socioeconómica como el consumo como forma de vida.
- Alienación sociopolítica como modelo de opinión pública.

Esta uniformidad estará estrechamente relacionada con un autoritarismo presente en la propia figura de la cantante. En todas las coreografías, Beyoncé resalta obviamente y como era de esperar sobre el resto (*Woman on the top*, Beyoncé resalta por su gorra de capitana o en *Formation*, con un sombrero de grandes dimensiones que oculta sus ojos), simbolizando que en la masa sigue a un líder, o en este caso, una lideresa. Pero justamente, también esa lideresa es producto de esa sociedad de masas y por tanto, también consume. Es decir la persona que guía también ha caído en esa industria cultural. De modo que la sociedad no se divide entre los que producen y los que consumen puesto que los que producen también consumen otros productos a la vez que crean otros productos. Todo el mundo ha caído en la telaraña.

Pese a su cariz político, también esta uniformidad se extrapola a la identidad corpórea, es decir, existe una obsesión por asesinar visualmente, como diría Acaso (2007), aquello que no entra dentro del canon de belleza. Mujeres y hombres en los vídeos musicales deben ser delgados/as, altos/as, bellos/as, jóvenes, saludables, felices, heterosexuales, cabellos y peinados a la moda y vestimenta de marca. No obstante, es necesario destacar que, en el caso de Beyoncé, se aprecia un intento por aceptar las diferencias y lo que es más importante, que éstas no sean el tema central. Esto es que cuando se contemple visualmente problemáticas en torno a la raza o a la tendencia sexual, no sean justamente el argumento principal del vídeo, sino que se visibilicen de manera normalizada. Por ejemplo, Beyoncé en *Pretty Hurts* denuncia el lado oscuro de los concursos de belleza y la presión social a las que las mujeres están sometidas que derivan en una serie de trastornos tanto alimenticios como psicológicos; sin embargo, de forma normalizada, aparecen dos personas albinas. En primer lugar, el famoso modelo Shaun Ross, representando al hombre que va a formar y a controlar el peso de las chicas que aspiran a ganar el concurso de belleza. En segundo lugar, tenemos a la modelo Diandra Forrest que actúa como la chica que finalmente gana el concurso de belleza, quedando Beyoncé en segundo lugar. No estamos ante un vídeo que hable de la discriminación de las personas albinas y el problema de su exterminio en África o de los prejuicios existentes en torno a la albinidad, la intención es su visibilidad. Asimismo, en su reciente álbum *Lemonade* (2016), también muestra el vitíligo, enfermedad degenerativa cutánea que provoca la desaparición de la pigmentación de la piel, a través de la modelo Winnie Harlow que ya había protagonizado la campaña publicitaria de *Desigual*.

Siguiendo esta misma línea, haremos hincapié en que Beyoncé muestra en sus vídeos la ruptura del canon de belleza con la aparición de chicas que no tienen una talla 36 sin tener que acudir al tema de los problemas de aceptación de las chicas gordas como ocurrirá en el vídeo de Katy Perry. No obstante, esa estrategia puede observarse en *Haunted* donde se asocia una

casa del terror con la vejez, la enfermedad, la prostitución, la transexualidad, el juego y la drogadicción.

### *Extensión de una “moral del éxito”*

---

Esta característica viene remarcada por la sobreexposición de vestuario de alta costura, coches de alta gama y enormes mansiones que nos muestran que el éxito social viene parejo a la adquisición económica. En *Formation* se aprecia toda una vindicación del black power, enorgulleciéndose de que ha podido alcanzar todo aquello que aspiraba conseguir la sociedad blanca norteamericana y que, si ha podido lograrlo, merece ese respeto y un trato igualitario, manifestando incluso su superioridad sobre el resto por su poder adquisitivo.

### *Elementos regresivos*

---

El hecho de que la música esté al servicio de la cultura industrial, conduce a pensar que la creatividad está al servicio de la empresa y por consiguiente, resulta que puede no ser justamente lo que pretende ser, creatividad. Como Adorno explica, “el compositor es pues, a priori, un empleado dependiente al que se puede despedir con facilidad, ya que los lazos que le unen a la empresa son sumamente endeblés” (Adorno, 1981, p. 115, citado en Muñoz, 2000, p. 107), de manera que las creaciones culturales se producen como servicios al cliente, en este caso, las empresas de marketing.

En definitiva, a lo largo de esta tesis doctoral defenderemos cómo *Formation* de Beyoncé formó al profesorado en formación inicial de Ciencias Sociales en la teoría feminista a través del desarrollo de un proceso de literacidad crítica feminista.

### 1.3.3. El postfeminismo de Beyoncé y la lectura del alumnado del MAES

A todo esto, hay que sumar el problema generacional existente entre las profesoras feministas y las profesoras en formación inicial postfeministas. La propia Crocco (2018) confirma que debemos asumir que estamos viviendo en una sociedad postfeminista a la luz de la “#MeToo Era” (p. 6). Se trata de un debate muy latente en los últimos tiempos sobre la influencia de la cultura popular en la forma en la que las jóvenes asumen roles y estereotipos. A la alianza entre el feminismo, la postmodernidad y la cultura popular se le ha denominado, “postfeminismo”, tiene su origen en la cultura mediática de los 80, aunque se consolidó en los 90. Se trata de la construcción de la imagen de mujeres sujetos y consumidoras que responden al prototipo de heroína postfeminista vital y joven, según Tasker y Negra (2007, p. 8). Para estas autoras, la postmodernidad, el discurso post-derechos civiles y el postfeminismo comparten el entendimiento de la historia para proceder al cambio histórico (p. 6). Definirán el postfeminismo como un enfoque que:

works in part to incorporate, assume, or naturalize aspects of feminism; crucially, it also works to commodify feminism via the figure of woman as empowered consumer. Thus, postfeminist culture emphasizes educational and professional opportunities for women and girls; freedom of choice with respect to work, domesticity, and parenting; and physical and particularly sexual empowerment. [...]. As this suggests, postfeminism is White and middle class by default, anchored in consumption as a strategy (and leisure as a site) for the production of the self. (2007, p. 2)

Por su parte, McRobbie (2004) define el término de la siguiente manera:

It understands post-feminism to refer to an active process by which feminist gains of the 1970s and 80s come to be undermined. It proposes that through an array of machinations, elements of contemporary

popular culture are perniciously effective in regard to this undoing of feminism, while simultaneously appearing to be engaging in a well-informed and even well-intended response to feminism. [...]. Finally it suggests that by means of the tropes of freedom and choice which are now inextricably connected with the category of “young women,” feminism is decisively aged and made to seem redundant. (p. 255)

Por tanto, podríamos decir que las posibles reticencias a la hora de afrontar el feminismo, se debían en parte al choque generacional feminista del que las alumnas ni tan siquiera eran conscientes, la denominada *distance from feminism* (McRobbie, 2004, p. 257). Muchas de las alumnas llegaban a ser postfeministas, aunque no tuvieran ni la mínima sospecha que sus argumentos contra la necesidad de abordar los obstáculos de las mujeres en el aula, contaban con su propia denominación. Y muy a pesar de las alumnas, cuyas pretensiones eran alejarse lo posible del feminismo, éstas encajaban dentro de un tipo de feminismos: el postfeminismo.

Para aclarar un poco más este fenómeno, podríamos decir que existe un paralelismo entre alta / baja cultura y feminismo / postfeminismo. Si la alta cultura era aceptada en el ámbito educativo y la baja cultura o cultura popular era excluida de las aulas; el feminismo era aceptado en el ámbito académico y universitario, mientras que el postfeminismo era rechazado por su vinculación a la cultura popular.

Atendiendo a este debate feminista contemporáneo, consideramos clasificar los comentarios del alumnado del MAES, objeto del estudio de caso, en cuatro tipologías en relación a su reflexión inicial sobre el videoclip *Formation*:

➤ **Pseudofeminista.** Tipología designada a aquellos/as estudiantes que consideran que Beyoncé refleja un falso feminismo dado la representación de las mujeres en el videoclip *Formation* como objeto sexual. Ejemplo:

La mujer como objeto. Siempre me ha parecido increíble que famosos con una gran repercusión se presten a este tipo de actuaciones que solo

vienen a consolidar pensamientos machistas. Jamás entenderé que una mujer se preste a este tipo de prácticas. Como decía Simone Beauvoir, las mujeres somos el motor de cambio...y por tanto somos nosotras las que debemos reivindicar que nuestro cuerpo no debe ser un reclamo para una mayor venta: ya sea de un videoclip, de una colonia, etc. Habéis pensado alguna vez porque los anuncios de colonias femeninas siempre aparecen tonalidades pasteles, con mujeres prácticamente desnudas??? O por qué cuando un bebe nace se le pone color rosa a las niñas o color azul a los niños??? no es, acaso, la sociedad la que establece unos patrones para uno u otro sexo??? El tema de la exhibición del cuerpo de la mujer es más de lo mismo. No entiendo nada de la letra... mi pregunta principalmente sería ¿qué intención tiene la letra y de qué tema está hablando? Independientemente de la letra, aunque llegara a reivindicar el papel de la mujer. No entiendo que lo haga reivindicándolo con su cuerpo como consumo para el espectador... No entiendo la letra a nivel general. (EHf33)

- **Postfeminista.** Tipología designada a aquellos/as estudiantes que consideran que Beyoncé refleja el empoderamiento feminista en el videoclip *Formation*. Ejemplo:

Videoclip *Formation*. El mensaje que transmite este videoclip es muy poderoso, ya que sin entender por completo la letra ha conseguido transmitir mediante las imágenes un contenido específico: habla de fuerza, de lucha, de orgullo negro y reivindica este orgullo ante un sistema que minusvalora a las personas por su color de piel, que las oprime e incluso las asesina sin que el resto de la sociedad haga algo para evitarlo. Reivindica sus propias características étnicas y su historia y las exhibe con altivez y cierta chulería. A la vez trata de reivindicar el hecho de sentirse y de ser tan americanos como cualquier otro, pues han formado parte de la Historia del país y sienten las costumbres y la cultura como algo propio. Por otra parte, también reivindica el papel de la mujer y las insta a estar informadas y a luchar por reivindicar su sitio

en la sociedad. Es un mensaje claro de empoderamiento ciudadano, con constantes referencias culturales y artísticas afroamericanas. Sólo me queda decir ¡viva Beyoncé! (EHf27)

- **Postura post & pseudo feminista.** Tipología designada a aquellos/as estudiantes que consideran que Beyoncé refleja un doble mensaje: el empoderamiento feminista y un falso feminismo dado la representación de las mujeres en el videoclip *Formation* como objeto sexual.

*Formation*. Pese a ser un mensaje claramente reivindicativo sobre las mujeres afroamericanas utilizando lo que antaño era un insulto como un reconocimiento orgulloso de su fisonomía característica, no deja de ser un vídeo sexista en el que prima la imagen física de la mujer estereotipada. (EHf4)

- **Sin referencias feministas.** Tipología designada a aquellos/as estudiantes que no contemplan en sus argumentos ninguna referencia a cuestiones sobre postfeminismo o pseudofeminismo.

*Formation*. Creo que el videoclip pretende ser un mensaje de reivindicación por parte de la población afroamericana de los Estados Unidos, probablemente para denunciar los últimos casos de abusos policiales hacia dicho colectivo que tuvieron lugar en Nueva Orleans el pasado año. Aunque no he entendido la letra de la canción me hace llegar a esta conclusión las imágenes del videoclip, todos los participantes en el mismo son afroamericanos salvo los policías que son de raza blanca, y que al final se rinden (levantan las manos) ante el niño que baila sin usar la violencia; hundiéndose el coche de policía en el agua; como haciéndonos ver que la violencia y el odio no es el camino. (EFm14)

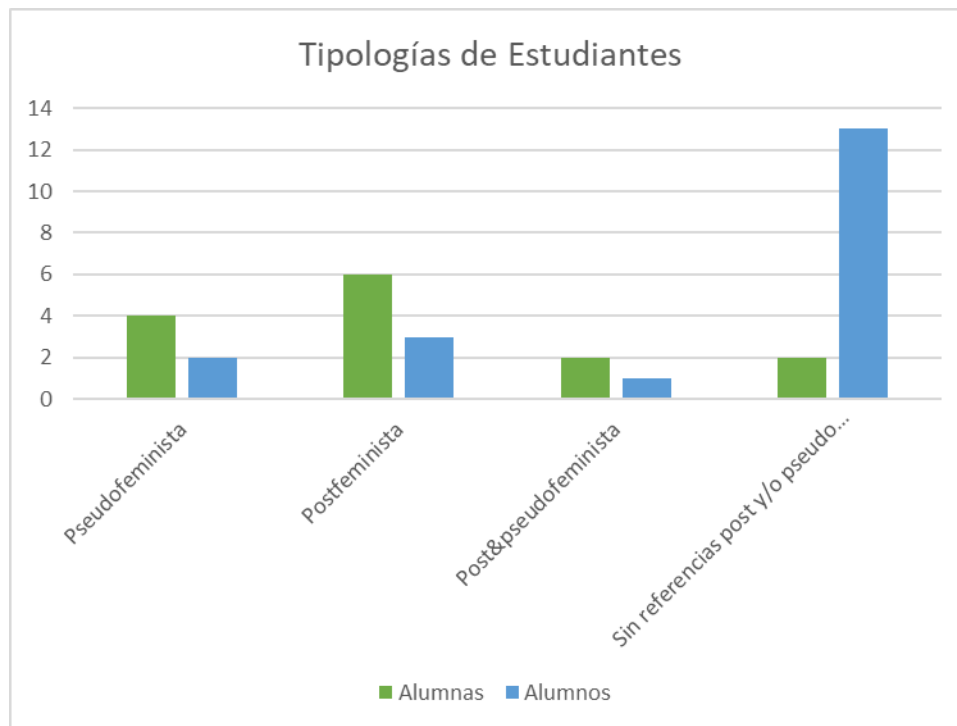


Gráfico 1. Tipologías de estudiantes. Fuente: elaboración propia a partir de Atlas.TI.

Como se puede observar en el gráfico, existe un mayor número de estudiantes que manifiestan un planteamiento cercano al posfeminismo frente a quienes consideran que aparenta transmitir un mensaje feminista cuando no lo es, e incluso hay quienes tilda el videoclip de machista al representar el cuerpo femenino como objeto sexual. Por otra parte, cabe destacar cómo los alumnos presentan un menor interés por cuestiones sobre teoría feminista, dado los resultados de la tipología “sin referencias feministas”. En este caso, la mayoría de estudiantes hacen hincapié en la situación discriminatoria de la población afroamericana estadounidense en general.

En definitiva, a lo largo de esta tesis doctoral defenderemos cómo a través del videoclip *Formation* de Beyoncé se podría formar al futuro profesorado de Ciencias Sociales en la teoría feminista aplicando un proceso de literacidad crítica feminista.



## II MARCO TEÓRICO

### 2.1. POSTMODERNIDAD, EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y PEDAGOGÍA CRÍTICA-FEMINISTA

#### 2.1.1. Postmodernidad y Feminismo(s): una convergencia en la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales

Cuando hablamos de postmodernidad, nos situamos ante el resultado del fracaso del proyecto moderno ilustrado que si bien, para Habermas (1980), tiene que ser retomado y renovado – según Rorty (1991), esta idea no es más que una metanarrativa de la emancipación (pp. 253-254) –; para Lyotard (1986 / 1994) está destruido y liquidado. Y con esa destrucción de la modernidad, caerían los “metarrelatos”, las “grandes narrativas” como son: la emancipación de la razón y de la libertad, el progreso tecnocientífico propiciado por el sistema capitalista y la moral cristiana de la modernidad.

Jameson (2006) manifiesta cómo el propio concepto de “posmodernismo” ni es aceptado ni comprendido. Entre las razones de dicho desconocimiento estaría la existencia de diferentes formas de posmodernismo que impiden hablar de un “todo coherente, dado que la unidad de este nuevo impulso – si es que la tiene – no se da en sí misma, sino en el mismo modernismo al que trata de desplazar” (p. 166). Por su parte, Hottois (2003) expondrá características positivas para la postmodernidad como serían el desarrollo de valores posmodernos como la tolerancia, el pluralismo, la libertad, el pacifismo, a favor de las disensiones dado que vivimos en un mundo diverso. Lyotard (1986 / 1994), como uno de los máximos exponentes de dicho concepto, manifestaba:

¿Qué es pues lo posmoderno? [...] El posmodernismo [...] no es el fin del modernismo sino su estado naciente, y ese estado es constante. [...]. (p. 23). [...] Un artista, un escritor posmoderno, están en la situación de un filósofo: el texto que escriben, la obra que llevan a cabo, en principio, no

están gobernados por reglas ya establecidas, por la aplicación a este texto, a esta obra, de categorías conocidas. Posmoderno será comprender según la paradoja del futuro (post) anterior (modo). (p. 25)

Pero justamente esa tolerancia de la que habla Lyotard da pie a que Žižek (2008) hable de *En defensa de la intolerancia*, título de una obra en la que se pone en entredicho esa apariencia de “régimen postpolítico tolerante y multicultural” que da cabida a las reivindicaciones feministas, de las minorías culturales o de las propias demandas del colectivo LGTB, con un coste muy alto para la ciudadanía, cayendo ciegamente en la trampa del capitalismo global.

En cuanto a otras críticas hacia el pensamiento posmoderno, señalaremos cómo se habla de la ausencia de una identidad bien definida y consistente, el estetismo y el hedonismo, el peligro de abandonar la idea de una dinámica de universalización, unificación y el norteamericanismo (Hottois, 2003, pp. 477-479). A este respecto, quisiéramos incidir en que Vattimo (1991) sostiene que dicho término “sigue teniendo un sentido y que este sentido está ligado al hecho de que la sociedad en que vivimos es una sociedad de la comunicación generalizada, la sociedad de los medios de comunicación (mass media)” (p. 9). Por tanto, este autor plantea la asociación de la posmodernidad con una *sociedad transparente* propiciada por la aparición de los medios de comunicación.

Por su parte, Nicholson (1994, p. 74) aboga por la postmodernidad, partiendo de la positividad de introducir un aspecto poderoso como es la cuestión del rechazo - siguiendo a Rorty (1996) – a la Verdad en mayúscula, siendo sustituida por una verdad en minúscula; y la insistencia en la localidad y la pluralidad de acuerdo a Lyotard (1989). En esa línea, Nicholson observa cómo la postmodernidad “can be characterized by the rejection of epistemic arrogance for an endorsement of epistemic humility. Such humility entails a recognition that our ways of viewing the world are mediated by the contexts out of which we operate” (1994, pp. 84-85).

Y llegando a esta autora, proseguimos con un aspecto fundamental de la postmodernidad y que se convertirá en núcleo de esta tesis doctoral: su relación con el feminismo o los feminismos. Si Arnot (2009) hablaba de cómo “se ha marginalizado el estudio de la educación de género en las discusiones actuales del ámbito de la educación para la ciudadanía” (p. 20), esta circunstancia queda extrapolada a los escritos posmodernos y la ausencia de la teoría feminista en ellos. Así lo explica Owens (1985/2006) cuando argumenta en la relación feminismo y posmodernismo lo siguiente:

Aunque los críticos masculinos comprensivos respetan el feminismo (un tema viejo: el respeto a las mujeres) y le desean buena suerte, en general han rechazado el diálogo al que sus colegas femeninas tratan de incorporarles. [...]. Normalmente la voz feminista se considera como una entre muchas, y su insistencia en la diferencia como testimonio del pluralismo de los tiempos. Así el feminismo se asimila rápidamente a toda una serie de movimientos de liberación o autodeterminación. He aquí una lista reciente, debida a un importante crítico masculino: “grupos étnicos”, movimientos de vecindad, feminismo, diversos grupos “contraculturales” o de estilos de vida alternativos, disidentes de la masa trabajadora, movimientos estudiantiles, movimientos dedicados a un solo problema. (pp. 100-101)

No obstante, Nicholson (1994) aborda cómo existe una mayor conexión entre postmodernidad y feminismo que, entre postestructuralismo y feminismo; presentando como ejemplo las críticas de Linda Alcoff a la teoría deconstructiva de Derrida cuando argumenta cómo las mujeres fueron definidas desde códigos binarios, en oposición a los hombres, teniendo siempre el matiz negativo: hombre / mujer, cultura / naturaleza, positivo / negativo, analítico / intuitiva. (Alcoff, 1988, pp. 417-418, citada en Nicholson, 1994, pp. 77-78). Para esta autora, la postmodernidad aporta al feminismo la expansión del “widely held feminist dictum “The personal is political” que incluye el dictum “The epistemic is political” (Nicholson, 1994, p. 85). En su trabajo *Feminism and the Politics of Postmodernism* (1994), expondrá:

More relevant for contemporary feminists are the ways in which a more recent description of reason as without gender, race, class, or any cultural attribute precludes recognition of the ways in which contemporary education still serves distinct gendered, racial, class, or any cultural dominant group aims. Thus, it is reason's accomplice, "objectivity", that continues to serve as a principal weapon in the ongoing struggle to limit the influence of women's studies, black studies, gay and lesbian studies, and the like in the academy. (p. 73)

La perspectiva feminista tiene que ser primordial y eje central de la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales. A través del feminismo o de los feminismos es precisamente desde donde se pueden explicar muchas de las cuestiones cruciales para entender nuestro papel como ciudadanía. Como Concepción Arenal (1869) decía, estamos nada más y nada menos de un problema de la mitad del género humano: "La mitad del género humano, la que más debiera contribuir a la armonía, se ha convertido por el hombre en un elemento de desorden, en un auxiliar del caos, de donde salen antagonismos y luchas sin fin" (p. 13).

Retrotraernos a Arenal tiene como fin presentar que ésta ha sido la visión de un feminismo en singular desde el enfoque occidental. La denuncia sobre la situación de las mujeres blancas de una clase social media alta: "La mujer más virtuosa e ilustrada se considera por la ley como inferior al hombre más vicioso e ignorante" (Arenal, 1869, pp. 12-13). Y esta única línea queda cuestionada ante la postmodernidad que abre un abanico de posibilidades, abre el camino hacia la pluralidad del feminismo, siendo más acorde hablar de feminismos (Luke et al., 1996/1999). Como argumentan Fraser y Nicholson (1994), cuando cuestionan la pluralidad de significados de las categorías usadas por el feminismo,

A major problem with feminist uses of categories such as mothering, sexuality, and reproduction is that such uses Project the meanings these activities hold for contemporary Western, White, middle-class women

onto the lives of women of different classes, cultural backgrounds, and historical periods. A point of our argument is to awaken sensitivity to the ways in which even feminist language can be implicated in the processes of cultural domination. (p. 83)

Sin embargo, Owens (1985/2006) manifiesta que esta pluralidad no ha sido reconocida por los filósofos postmodernos que han hecho caso omiso hacia la teoría feminista y han suprimido las diferencias en la forma de concebir el feminismo.

No hablamos de minorías, de otros, etc., hablamos de cómo todo un sistema patriarcal durante siglos ha condenado a las mujeres a una situación de inferioridad humana y si sumamos, otras categorías como la raza, la clase y el cuerpo, las mujeres podrían estar no simplemente discriminadas por su sexo, sino por su color de piel, su clase social, orientación sexual, su apariencia física... Hecho que conduce a una doble, triple, cuádruple... discriminación y menosprecio. En este sentido, conviene reproducir parte del discurso de Chimamanda Ngozie Adichie:

El género y la clase social son cosas distintas. Los hombres pobres siguen disfrutando de los privilegios de ser hombres, por mucho que no disfruten de los privilegios de ser ricos. A base de hablar con hombres negros, he aprendido mucho sobre los sistemas de opresión y sobre cómo pueden ser ciegos los unos con respecto a los otros. Una vez yo estaba hablando de cuestiones de género y un hombre me dijo: “¿Por qué tienes que hablar como mujer? ¿Por qué no hablas como ser humano?”. Este tipo de pregunta es una forma de silenciar las experiencias concretas de una persona. Por supuesto que soy un ser humano, pero hay cosas concretas que me pasan a mí en el mundo por el hecho de ser mujer. Y aquel mismo hombre, por cierto, hablaba a menudo de su experiencia como hombre negro. (Y yo tendría que haberle contestado: “¿Por qué no hablas de tus experiencias como hombre o como ser humano? ¿Por qué como hombre negro?”). (2012/2015)

Por otro lado, está la cuestión de las diferentes formas de entender el feminismo, lo que complica aún más su introducción en el aula. Fraser y Nicholson (1990, p. 34) afrontaron el problema del feminismo como nominalismo. Las dificultades de emplear categorías como “maternidad”, “sexualidad” y “reproducción” que pudieran caer en el esencialismo frente a la categoría “the modern, restricted, male-headed, nuclear family” que es explicado históricamente desde el currículum escolar de la Modernidad.

### **2.1.2. De los estudios culturales a la pedagogía crítica-feminista**

Siguiendo la línea de Giroux, proponemos el fomento de una ciudadanía crítica y socialmente comprometida desde la pedagogía crítica que contempla los estudios culturales en la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales. En *Estudios Culturales, Pedagogía Crítica y Democracia Radical* (2014), Giroux hace una defensa de la inclusión de los estudios culturales en el ámbito educativo contra aquéllos que la menosprecian, ya sea por no corresponderse con una cultura de élite o no proporcionar una crítica real al capitalismo y se contrapone con la visión de que la clase es la categoría central (Bernstein, 1990, pp. 133-218, citado en Apple, 2000, p. 71). En relación con esto, Giroux expone cómo los estudios culturales han conseguido visibilizar otras categorías que habían pasado desapercibido o consideradas inexistentes hasta ahora como son la orientación sexual, la raza, el género y la juventud observables a través de las representaciones culturales. Como explicaría Apple,

No podemos marginar ni la raza ni el género como categorías constitutivas en ningún análisis cultural. Si efectivamente existen formas y orientaciones culturales básicas específicamente de género y de raza, con sus propias historias parcialmente autónomas, entonces debemos integrar las teorías de las formas raciales y patriarcales en el núcleo de nuestro intento por comprender qué es lo que está siendo reproducido y alterado. (2001, p. 70)

Raza y género son modalidades que sí contemplan los estudios culturales, de los cuáles Giroux afirmará:

juegan al desafiar no sólo la manera en que la formación del canon podría usarse para afianzar formas particulares de autoridad sino también su negativa a apoyar el estilo tradicional de autoridad y profesionalismo masculino. (Giroux, 2014, p. 9)

Entendemos por estudios culturales, aquéllos que

esbozan cómo los artefactos culturales articulan ideologías sociales, valores y representaciones de género, raza y clase, y cómo estos fenómenos están relacionados entre sí. Situar los textos culturales en su contexto social supone, de hecho, trazar las articulaciones a través de las cuales las sociedades producen cultura, y cómo la cultura, en cambio, forma a la sociedad a través de su influencia en individuos y grupos. (Kellner, 2011, p. 33)

Cabe señalar que hablar de estudios culturales no es una cuestión sencilla y es por ello, que debemos situar un breve panorama sobre lo que Kellner denomina “guerras teóricas” en lo que conciernen a los estudios culturales y puntualizar que nuestro interés fundamental es seguir aquella línea que se ha llegado a tildar de “estudios culturales postmodernos”, dado que nuestra base va a ser la postmodernidad. Enfocar esta investigación desde los Estudios Culturales nos llevan a retrotraernos a varias escuelas y filosofías del siglo XX. Podríamos hablar de tres momentos fundamentales.

En primer lugar, la Escuela de Frankfurt será la primera en dar el paso hacia el análisis de la cultura de masas desde la teoría crítica de la cultura. Filósofos frankfurtianos como Horkheimer y Adorno llegarán a hablar de la pseudocultura: “el proceso mediante el cual los contenidos intelectuales y culturales de la tradición humanista pasan a mercantilizarse, dando origen a un nuevo modelo cultural difundido por la acción de los medios de comunicación de masas” (Muñoz, 1995, p. 69).

Por tanto, Horkheimer y Adorno, en *Dialéctica del Iluminismo* (1970) manifiestan la aparición de una “pseudocultura” que funciona como nuevo modelo de ideología hegemónica donde las infraestructuras económicas, esto es, industria de la cultura, funcionan como superestructuras ideológicas, contenidos y mensajes, y viceversa (Muñoz, 1995, p. 73).

Y si para la Escuela de Frankfurt, la cultura de masas o pseudocultura funciona como ideología, desde Gran Bretaña, siguiendo el modelo de Gramsci de hegemonía / contrahegemonía establecen en Inglaterra el Birmingham Centre for Contemporary Cultural Studies, donde conciben los estudios culturales desde perspectivas críticas y multidisciplinares, como estudios que “analizan las formas de dominación sociales y culturales “hegemónicas”, o el gobierno, las formas culturales y sociales de dominación, buscando fuerzas “contrahegemónicas” de resistencia y lucha” (Kellner, 2011, p. 40). El proyecto del centro es

utilizar métodos y herramientas de la crítica textual y literaria mediante el desplazamiento de la aplicación de las obras clásicas y legítimas hacia los productos de la cultura de masas, hacia el universo de las prácticas culturales populares”. [...]. (Mattelart, 2004, p. 48).

He aquí un nuevo enfoque sobre la cultura de masas, entendida como cultura popular, estudiada en el seno de programas educativos para la clase obrera. Autores como Richard Hoggart (1958), Raymond Williams (1976), Edward Thompson y Stuart Hall (1992) supieron encontrar resistencia y oposición ante la cultura popular y donde la Escuela de Frankfurt sólo veía dominación, los estudios culturales británicos se centraron en las posibilidades pedagógicas de incluir la cultura popular en la educación de la clase obrera británica. Y justamente las clases populares desarrollaban resistencia subcultural a la cultura consumista dominante (Kellner, 2011, p. 51). Cabe resaltar una de las obras que inauguran esta escuela, *The Uses of Literacy* (1958) de Hoggart, quien expone cómo las personas creaban sus identidades a partir de sus referentes culturales.



La tercera línea de los Estudios Culturales es aquélla que liga dichos estudios a la postmodernidad. Kellner (2011) hablará de la posibilidad de contemplar “estudios culturales posmodernos”. Apuesta por una emancipación que no puede ser alcanzada a través de la razón histórica universal del Occidente, sino mediante el desarraigo provocado por los medios de comunicación que conducen a:

Una vez desaparecida la idea de una racionalidad central de la historia, el mundo de la comunicación generalizada estalla como una multiplicidad de racionalidades “locales” – minorías étnicas, sexuales, religiosas, culturales o estéticas (como los punk, por ejemplo) -, que toman la palabra y dejan de ser finalmente acallados y reprimidos por la idea de que sólo existe una forma de humanidad verdadera digna de realizarse, con menoscabo de todas las peculiaridades, de todas las individualidades limitadas, efímeras, contingentes. (p. 17) [...]. (Vattimo, 1991, pp. 18-19)

Postmodernidad y estudios culturales caminan juntos, conducen a reflexionar sobre la sociedad de los medios de comunicación de masas y la aparición de la otredad, grupos que habían sido marginados tomaron la palabra y generaron estudios subalternos a la colonización occidental: discursos afroamericanos, nativo-americanos, mexicano-americanos, asiático-americanos, gays y lésbicos (Kellner, 2011, p. 30).

Preguntas formuladas por la pedagogía crítica serían: “¿Cómo las sociedades se reproducen así mismas a través de sus sistemas escolares?, ¿cómo las escuelas reproducen la injusticia social para no crear una ciudadanía en la que todos los individuos logren resultados educativos iguales?” (Giroux y McLaren, 1998, p. 228).

En este sentido, concuerda con Giroux y McLaren (1998, p. 113), cuando hablan de cómo la vida en la escuela es entendida como pluralidad de lenguajes donde las culturas de dentro y fuera del aula entran en conflicto; y donde, además, convergen diferentes lenguajes según profesorado, alumnado

y administración escolar. Para estos autores, la pedagogía crítica demanda que se establezcan las condiciones propicias de aprendizaje para que el alumnado pueda situarse en el momento histórico en el que vive.

Los educadores que se rehúsan a reconocer la cultura popular como una base significativa de conocimientos, frecuentemente evalúan a los estudiantes, rechazando trabajar con el conocimiento que sus alumnos ya tienen, y al hacerlo eliminan la posibilidad de desarrollar una pedagogía que enlaza el conocimiento de la escuela con las relaciones discrepantes, que, sin embargo, conforman su vida cotidiana. Una pedagogía más crítica demanda que las relaciones pedagógicas sean reconocidas como relaciones de poder, que han sido estructuradas primariamente a través de formas dominantes, no siempre aceptadas de manera pasiva. (Giroux y McLaren, 1998, p. 174)

No obstante, la pedagogía crítica siempre irá acompañada de la pedagogía feminista. Si bien hay que decir que dentro de la pedagogía feminista se enmarcan dos corrientes. La primera de ellas está relacionada con los Estudios de la Mujer y la segunda de ellas con la Educación. Mientras que la pedagogía feminista desde la Educación se centra en incorporar los discursos feministas al ámbito educativo y recurren a la pedagogía crítica de Freire; la pedagogía feminista desde los Estudios de la Mujer se decanta por el desarrollo de estrategias metodológicas en las prácticas en el aula y se muestran reticentes a incorporar la pedagogía crítica por ser tildada de patriarcal y masculinista (Gore, 1992). Ambas tradiciones serán tenidas en cuenta en nuestro diseño de investigación. El hecho es que la pedagogía crítica, en su alianza con la pedagogía feminista, consigue adoptar un enfoque muy diferente si no tuviésemos en cuenta la práctica pedagógica en clave feminista. A este respecto Maher y Rathbone (1986, p. 217) explican:

Aunque las técnicas pedagógicas de colaboración e interacción cuentan con una larga tradición en la educación fuera del saber de los estudios de la mujer (por ejemplo, en la obra de John Dewey y Paulo Freire),

cuando se observan desde la perspectiva de estos estudios, adquieren una nueva justificación y un nuevo contexto. (citadas en Gore, 1992, p. 163)

Podemos decir que los problemas de la pedagogía feminista vuelven a ser los mismos que los que tiene la propia teoría feminista. Presentan dificultades para ser valorados en el ámbito académico y dada la diversidad de discursos, se llega a hablar de pedagogías feministas, si se tiene en cuenta el feminismo desde el discurso postcolonial, desde la orientación sexual, etc. Hablar de pedagogía feminista es hablar de una “pedagogía menor”. Consuelo Flecha expone que no existen estudios sobre pedagogía feminista pero no significa por ello que nos exista un bagaje feminista de acciones prácticas.

Al hilo de este panorama y volviendo a la perspectiva de la pedagogía feminista que se desmarca de la pedagogía crítica “masculina”, cabe señalar que esto no es un tema menor. Resulta irónico que desde la pedagogía crítica se hable de la contribución del movimiento feminista y de su importancia, pero en obras relevantes, no sean las pedagogas y teóricas feministas quiénes hablen directamente del asunto. Véase como ejemplo, *Nuevas perspectivas críticas en educación*, volumen que recoge contribuciones de autores como Manuel Castells, Ramón Flecha, Paulo Freire, Henry Giroux, Donaldo Macedo y Paul Willis. Este tipo de publicaciones que se alzan como compiladoras de grandes e imprescindibles textos que abogan por la introducción de un enfoque contrahegemónico y crítico que contemple la visibilidad de las mujeres y de “los otros” y que las mujeres, de una vez por todas, tengan voz propia; entran en contradicción con su propia filosofía puesto que no contempla la voz de ni una sola autora que tenga importantes aspectos que decir, en relación a, la pedagogía crítica y el feminismo. Este hecho es también extrapolable a dar voz a la otredad. Por ejemplo, las autoras Dudgeon, Oxenham y Grogan (1996/1999, pp. 45-46) exponen la necesidad de que se minimice la influencia de las “narraciones maestras”, de perspectivas críticas de académicos no aborígenes y que hablen desde su propia voz y que ésta se igual de legítima que dichos teóricos reconocidos.

Tomando como base los estudios de Carmen Luke, podemos decir que justamente desde los feminismos, donde existe una fuerte necesidad de revisar lo que ella denomina “pedagogías en la vida cotidiana”. Nos enseñan desde fuera y dentro de la escuela a ser niñas, chicas y mujeres; y en el camino vital, programas y series de televisión nos educan en la infancia; las revistas adolescentes hacen pedagogía; la cultura popular ejerce una pedagogía pública; la maternidad se proyecta como pedagogía... Son esas pedagogías de la vida las que confluyen en un aula, tanto por parte del alumnado como por parte del profesorado. La manera en la que diferentes agentes socializadores han educado en cómo debían ser la amistad o más bien enemistad entre chicas y la fraternidad entre chicos; surgiendo como alternativa, la sororidad para acabar con una confrontación femenina que consolida el patriarcado. Es por ello que los estudios sobre pedagogía feminista, deben necesariamente recoger las experiencias de las profesoras en el aula.

Creer que la pedagogía feminista es una pedagogía menor, no es más que cerciorarnos que es precisamente lo contrario, puesto que si la “otra mitad del género humano” ha vivido durante siglos bajo el subyugo de la cultura patriarcal, y aún así, sigue pensando que este tema es uno más a debatir entre las perspectivas críticas en educación; está demostrando lo cuán difícil y sólido está el mensaje falocéntrico.

Lógicamente, estos estudios, fundamentalmente los trabajos de Giroux, son trascendentales para la visibilidad de las mujeres en el currículum escolar; recordemos su libro *La escuela y la lucha por la ciudadanía* (1988/1993), donde en el capítulo dedicado a “La ética feminista, la teología de la liberación y el discurso de memoria, narración y solidaridad” (pp. 148-149), en una nota a pie de página recoge un extenso compendio de obras y nombres de teóricas feministas relevantes e imprescindibles para la pedagogía crítica, como por ejemplo, Ellsworth (1992), Gore (1992), Luke (1992) o Lather (1991). Pero no deja de ser irónico que las publicaciones no tengan en cuenta en libros que se alzan como esenciales para conocer la pedagogía crítica, la propia voz de las mujeres como autoras, sus importantes

contribuciones desde la perspectiva feminista. Así que, en el mundo académico, parece difícil encontrar obras relevantes sobre pedagogía crítica que cuenten con contribuciones de autoras especialistas en teóricas feministas. Cabe resaltar, *Women teaching for change: gender, class & power* (1988) de Kathleen Weller, con introducción de Giroux y Freire.

De ahí que nuestra investigación tiene presente una pedagogía feminista que “debe estar en nuestra vida diaria, dentro y fuera de la escuela, debe ser nuestra herramienta metodológica con la que enseñar y dar respuesta a las discriminaciones [...] basada en el respeto de las diferencias y en la lucha contra los determinismos” (Flecha, 2013, p. 26).

En este sentido, conviene resaltar la definición de Ross (2013) sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales:

Critical social studies education is education for critical citizenship, that is civic competence, built upon (a) critical knowledge (e.g., knowledge of such concepts or ideas as marginalization, disenfranchisement, class, gender, race, ideology, hegemony, critical consciousness, and resistance, (b) critical skills/intellectual processes (e.g., reading the world, social critique, resistance, authentic dialogue, imagination, interpretation, community-building, reasoning, and the social skills necessary to active democratic participation), and (c) critical attitudes and dispositions (e.g., a commitment to justice and equality; an understanding of human activity as inherently political; a dedication to the alleviation of human pain and suffering; a commitment to empowerment and anti-oppressiveness; taking seriously the dynamics of identity, culture, and diversity; anti-conformity; a dedication to authentic democracy and community; and an opposition to alienation, marginalization, and silencing / voicelessness). (p. 32)

Sin embargo, Ross (2013) explica que estas características del proceso enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales no se dan cuando se aborda la cultura mainstream.

### 2.1.3. Un currículum postmoderno de las Ciencias Sociales para una educación para la ciudadanía crítica-feminista

Establecidas unas líneas básicas sobre la convergencia feminismo y postmodernidad, la principal cuestión que nos interesa aquí es trazar hasta qué punto un currículum postmoderno propicia la formación de una ciudadanía democrática. Desde un prisma postmoderno, un currículum para las Ciencias Sociales, que asuma los nuevos retos educativos y sociales, girará “en torno a la idea de que, en la educación obligatoria, la clave del conocimiento social reside en el análisis de los problemas sociales” (Gómez Rodríguez, 2000, p. 172).

Ese análisis de los problemas sociales conduce a incorporar los microrrelatos lyotardianos en el currículum, teniendo presente que el currículum ni debe ser concebido como un relato único y principal de la cultura dominante al que se le añaden pequeños relatos; ni debe ser concebido como un currículum que descarta la cultura dominante. Así pues, debe quedar clara la idea de que la Historia desde un sentido moderno, tiene que estar presente como un relato más, dentro de una educación ciudadana que integre múltiples relatos reflejando un mayor grado de diversidad cultural en el currículo (Efland, Freedman y Stuhr, 2003, p. 165).

Es así como Ruiz (2010) establece una serie de rasgos definitorios de la educación postmoderna que ayudaría a fomentar la educación para la diversidad y la educación para la convivencia, destacando: fragmentación, caos, pluralidad y relativismo. En este sentido, Santisteban (2004) habla de cómo

el relativismo no es un obstáculo para el aprendizaje, sino una realidad educativa que ha de conducir hacia el análisis de valores y la comprensión de opiniones divergentes; hoy en día no puede entenderse el mundo social desde posiciones irreductibles, sino a través del contraste de interpretaciones contrapuestas. (p. 379)

Lipovetsky y Serroy (2010, pp. 152-153) hablarán de valores humanísticos básicos como la justicia, la solidaridad, la apertura el otro y el universalismo de los derechos humanos que invitan al consenso social pero al mismo tiempo, a la “pluralización de las éticas” como “signo del progreso de una sociedad liberal, democrática e individualista” (p. 152).

Si tenemos en cuenta la “pluralización de las éticas”, tal y como es concebida por algunos filósofos postmodernos, ¿cómo podemos entender la expresión “educación para la ciudadanía” a la luz de la postmodernidad? Gómez Rodríguez (2008) manifiesta la dificultad para reformular la ciudadanía en nuestro siglo dado que es una noción polisémica y contradictoria de la que no existe consenso; y, por consiguiente, se trata de un hecho que repercute directamente al concepto de educación para la ciudadanía.

Según el informe Eurydice (2017), la educación para la ciudadanía no solo comprende el proceso enseñanza-aprendizaje en la educación formal sobre temáticas relacionadas con la ciudadanía, sino también aquellas actividades que forman al alumnado en su papel como ciudadanía en la sociedad democrática en la que vive. Sin embargo, como el propio informe indica, no puede existir una idea común de educación para la ciudadanía para todas las sociedades. Como explica Díez Bedmar (2017) cuando lanza el interrogante: “¿deberíamos hablar de ciudadanía o ciudadanías?” (Díez, 2017, p. 57). Para ello, Díez asume que para formar una ciudadanía democrática que participe activamente se debe proceder a una contextualización dentro de la historia intercultural; un análisis del concepto identidad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales, profundizando en el tiempo histórico en el que éste se presenta; y la aplicación de la alfabetización crítica, entendida como “una manera de pensar y una manera de vivir” (Díez, 2017, p. 63). Podríamos decir que estamos ante la formación de una nueva ciudadanía activa, intercultural y crítica desde la perspectiva feminista plural.

Investigaciones en Didáctica de las Ciencias Sociales (Gómez Rodríguez, 2000; Pagès, 2001; Santisteban, 2015; Ortega y Pagès, 2017) están poniendo de manifiesto la necesidad de la deconstrucción de una educación para la ciudadanía que se asienta bajo los principios del proyecto de modernidad donde se prioriza la enseñanza de una Historia en mayúsculas, única, universal, lineal y progresiva protagonizada por el “privilegio blanco, masculino, elitista, heterosexual, imperialista y colonial” (Kincheloe, 2008, p. 39). Así pues, la educación para la ciudadanía debe desvincularse de la modernidad en su sentido de pertenencia a una nación (Pagès y Santisteban, 2010, p. 2) y en su tradicional enfoque del aprendizaje basado en la transmisión de un contenido formalizado con autoridad intentado mostrarse como objetivo y neutral (Bárcena y Mèlich, 2000, p. 153).

Desde la Didáctica de las Ciencias Sociales se propone una educación para la ciudadanía cuyos cimientos queden sustentados en la visibilidad de las identidades, la diversidad y la alteridad como cimientos sólidos sobre los que construir la democracia (Pagès y Santisteban, 2010, p. 2; Miralles, Prats y Tatjer, 2012; Pinochet y Pagès, 2016; Díez, 2016 y Marolla, 2017). Para la profesora García Ruiz (2007), es imprescindible “defender una concepción de la ciudadanía que reconozca y acepte la diferencia con la representación de todas las identidades” (p. 237). Aunque pensemos que nos hallamos en una educación democrática, realmente estamos ante “un modelo educativo colonial, muy elaborado, y diseñado fundamentalmente para formar a los maestros con métodos que devalúan la dimensión intelectual de la enseñanza” (Chomsky, 2001, p. 10). Es así como existe una oportunidad en la formación inicial del profesorado de educar para una ciudadanía global que “conviva en comunidades plurales, obligada a trabajar competencias interculturales que eviten la instrumentalización de las alteridades, es decir, desmontar prejuicios y estereotipos que se encuentran en la base de la discriminación” (García, Arroyo y Andreu, 2016, p. 11).



Es necesario que el futuro profesorado de Ciencias Sociales se detenga en sí mismo, como sujeto de esta sociedad hipermoderna, tal y como es definida por Lipovetsky y Serroy (2015) y observe si sus actitudes y valores son producto de su elección o son impuestos subliminarmente por esa estética de consumo. Y, es así como quisiéramos enmarcar nuestra investigación en aras de promover una educación para la ciudadanía en la postmodernidad.

En el transcurso de las asignaturas que hemos impartido en el MAES, hemos procurado que la educación postmoderna fuera el punto de partida del profesorado en formación inicial de Ciencias Sociales; y para que esto fuera posible, era necesario ir más allá de la transmisión de contenidos de diferentes disciplinas de forma rigurosa y minuciosa. Siguiendo a Acaso (2009), en su concepto de “currículum postmoderno”, habría que desarrollar un currículum de Ciencias Sociales que se desplazase “desde las tendencias universalizantes de la modernidad hacia las tendencias pluralizadoras de la posmodernidad” (p. 137); así como, “repensar el currículum desde un marco teórico feminista” (Sánchez e Iglesias, 2009, p. 126) y de esta manera, enseñar contenidos que promuevan el pensamiento crítico-creativo y social del alumnado (Santisteban, 2010, p. 46).

Como explica Pagès (2001), “enseñar es algo más que saber historia y saber contar historias, es conseguir que el alumnado aprenda historia” (p. 267). Se trataba de concienciar sobre cómo a través de dichas disciplinas, se produce la formación de una ciudadanía democrática que debe comprometerse socialmente. La adquisición de la competencia social y ciudadana debe ser una prioridad para el profesorado en formación de Ciencias Sociales. En ese sentido, habría que recordar el estudio en Francia de Loeffel, cuyos resultados desvelan que “los profesores de historia-geografía no conciben su disciplina al ‘servicio de’ la formación del ciudadano. (...) Los profesores no aceptan tener su disciplina instrumentalizada para fines de socialización, moralización o educación para la ciudadanía” (Loeffel, 2009, p. 79; citado en Pagès y Santisteban, 2010, pp. 5-6). De manera que uno de los objetivos fundamentales de nuestra investigación fue invertir el sentido de dicha

concepción. Los contenidos de las disciplinas ya no son una finalidad en sí misma; sino el medio para lograr la educación de ciudadanas y ciudadanos. Y he aquí el quid de la cuestión porque como afirma Simonneaux, la formación del profesorado “n’est pas seulement une acquisition de connaissances, c’est l’adhésion à un mode de pensée idéologique” (Simonneaux, 2008, p. 6) porque justamente esos hechos históricos no se asientan sobre una objetividad incorruptible sino sobre una interpretación dada por historiadores<sup>2</sup> que responden a unos intereses ideológicos (Pagès, 2001, p. 267). Por consiguiente, existe la necesidad de que el proceso de aprendizaje adopte un componente crítico que permita desarrollar la capacidad de transitar y traspasar tales contenidos (Ruz, 2010, p. 184).

Partiendo de este supuesto, el desarrollo de un currículum postmoderno, para la Didáctica de las Ciencias Sociales, necesariamente debe tener como eje principal, los problemas sociales relevantes. Santisteban (2012) explica que “la enseñanza de las ciencias sociales debe basarse en problemas sociales relevantes o temas controvertidos, según la tradición anglosajona, o en cuestiones socialmente vivas, según la tradición más actual del entorno francófono” (p. 277). Por consiguiente, hay que aclarar que existen diferentes términos para referirse a una misma idea sobre cómo organizar el currículum de Ciencias Sociales:

- Questions Socialement Vives.
- Controversial issues.
- Problemas Sociales Relevantes.

Lo que en Francia fue acuñado como “Questions Socialement Vives” (QSV) (Legardez y Simoneaux, 2006; 2011), se entiende como “cuestión social viva” aquella “qüestió que no està decidida ni per la ciencia ni per la societat; que està oberta i suscita debats i controversies” (Tutiaux-Guillon, 2011, p. 25). Por su parte, López y Santidrián (2011) denominan los QSV como *conflictos sociales candentes* en el aula, definidos como “aquellos que dan lugar a

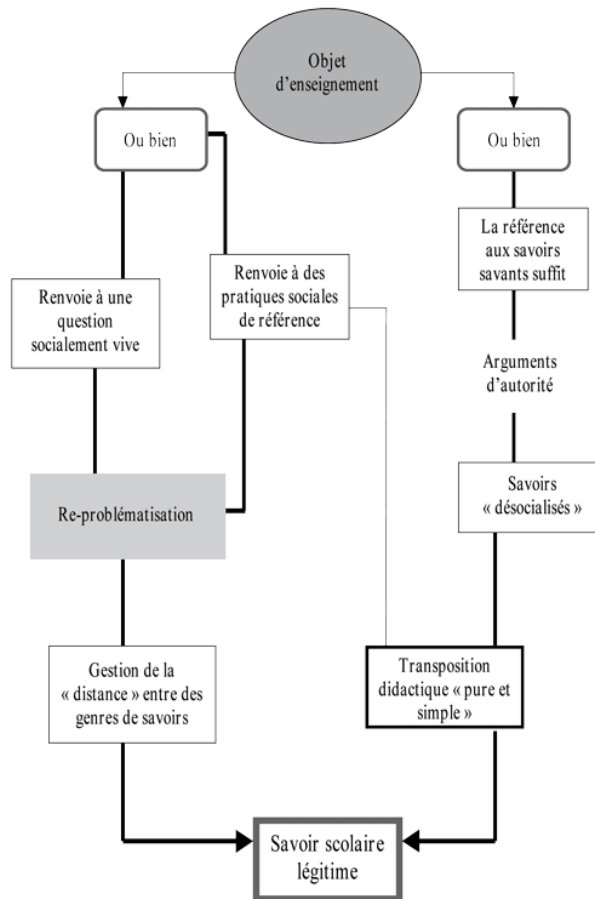
---

<sup>2</sup> En este caso, hacemos énfasis en “historiador”, denunciando la casi imposibilidad de las mujeres para construir una Historia que contemplase la otra mitad del género humano. Indicamos que Pagès también utiliza el género masculino.

opiniones contrapuestas, que se expresan con cierta vehemencia y generan algún tipo de confrontación en la sociedad” (p. 11).

Justamente, aquellos temas que ocupan un escaso o nulo espacio en el currículum legislativo de nuestro país. Por consiguiente, es necesario que procedamos a cuestionar de qué manera la legitimidad legislativa y la legitimidad científica ocupan la casi totalidad del currículum escolar frente a la legitimidad social (Alpe y Barthes, 2013).

La legitimidad social se puede ir construyendo a través de la introducción de las QSV en el currículum escolar:



Mapa conceptual 2. Construction d'un savoir scolaire légitime. Fuente: Alpe y Barthes, 2013.

En este sentido, al tratar una cuestión socialmente viva como es el feminismo, nos encontrábamos con tres problemas descritos por Alpe y Barthes (2013). En primer lugar, el alto grado de vivacidad que está teniendo lugar las cuestiones feministas; siendo una fecha determinante el 8 de marzo de 2018, Día Internacional de las Mujeres, con la huelga y las manifestaciones a nivel mundial. En segundo lugar, la proximidad de los objetos de enseñanza con las prácticas sociales, teniendo presente que las cuestiones de género afectan a todos los ámbitos sociales de hombres y mujeres, de profesoras y profesores en formación de Ciencias Sociales. En tercer lugar, las cuestiones tratadas eran absolutamente heterogéneas, afectando a la forma de abordar las diferentes disciplinas y, por tanto, resultando consecuencias didácticas fuertemente importantes. Por tanto, la introducción del feminismo no era baladí. Estábamos ante una QSV de alto nivel de dificultad para abordar en la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales.

El hecho es, que el feminismo es una cuestión social viva evitada en clase que también podía reconocerse en el término anglosajón *controversial issues* que constituye, según el Consejo de Europa (2009), una competencia necesaria del profesorado para promover una educación para la ciudadanía democrática. Se puede hablar de *controversial issues* (temas controversiales) como “issues which arouse strong feelings and divide opinion in communities and society. [...] Some are long-standing [...] others very recent. They also vary with place and time” (Kerr y Huddleston, 2015, p. 8). Y por parte del profesorado, habría que señalar el atrevimiento que puede llegar a suponer, tratar temas controversiales, teniendo presente la presión de familias y de la propia comunidad educativa. En este sentido, se están desarrollando guías docentes para facilitar y apoyar al profesorado en su empeño por introducir los *controversial issues* en el aula (Kerr y Huddleston, 2015).

Entre el gran número de razones que desbancan la impresión de que son más las desventajas de introducir temas controversiales, destacamos dos de ellas que entroncan con el objeto de nuestro estudio. La primera de ellas está relacionada con la oportunidad de conocer los principales problemas sociales,

económicos o morales de nuestro tiempo y que, obviamente, están directamente relacionados con la vida de los y las estudiantes (Kerr y Huddleston, 2015, p. 14). La segunda de ellas, en la que ahondan Scarrat y Davidson (2012), atiende a “the evolution of mass media has increasingly exposed children to sensitive issues, which require demystification and discussion” (citado en Kerr y Huddleston, 2015, p. 15).

Por tanto, uno de los pilares fundamentales de partida para llevar los temas controversiales a las aulas, es contar con un profesorado comprometido éticamente con el movimiento feminista. No podemos considerar más importante para el alumnado, entender teóricamente que la educación ciudadana pasa por adquirir competencias cívicas, respeto por los demás y trato igualitario hacia ambos sexos; antes que comprobar experiencialmente cómo este alumnado afronta los correspondientes temas controversiales vinculados al movimiento feminista porque justamente, como manifiesta Stradling (1984, citado en Kerr y Huddleston, 2015), son múltiples las razones por las que es fundamental y beneficioso que las y los estudiantes tengan la oportunidad de ser partícipes de debates centrados en dichas temáticas como la mejora de competencias orales, la capacidad para empatizar, la ampliación del interés del alumnado por ejercer como ciudadanía democrática... Cuando se promueve la discusión de temas actuales en clase, los y las jóvenes muestran un mayor interés por las cuestiones públicas fuera de la escuela propiciando la mejora de su pensamiento crítico, las competencias comunicativas y un mayor interés del conocimiento cívico (Civic Mission of the Schools Report, 2002, citado en Hess, 2004).

De hecho, el debate de los temas controversiales tienen unos resultados muy positivos cuando se tratan las cuestiones feministas: “After a class designed to involve students in such discussions on a regular basis, male students reported that their enjoyment increased while female students spoke of gaining more confidence from the experience” (Hess, 2002, citada en Crocco, 2008).

Por tanto, podemos hablar de cuestiones sociales relevantes, temas controversiales o problemas sociales relevantes. Como explican Ocampo y Valencia (2019), no se puede determinar que existan grandes diferencias entre las distintas expresiones ya que todas ellas parten de las cuestiones problemáticas que se encuentran en la sociedad actual.

Así pues, utilizaremos el término *problema social relevante* en esta tesis doctoral. Para Benejam (1997), los problemas sociales relevantes contribuyen a que el alumnado adquiera un papel activo en la construcción del futuro y esté comprometido tanto a nivel social como político. Es aquí donde manifestamos el enfoque que seguirá esta investigación, ligado a la enseñanza de las Ciencias Sociales desde el análisis de los problemas sociales relevantes de actualidad, “para la enseñanza de valores, mediante practicas sociales que les permita tomar decisiones y resolver problemas futuros” (López y Miralles, 2019, p. 198). He aquí el término por el que nos decantamos: problemas sociales relevantes (en adelante, PSR).

Justamente, así era la percepción del feminismo, todo lo relativo a los derechos de las mujeres y a su papel en la sociedad, entendido como un PSR. Se trata de problemas sociales relevantes porque plantear los estereotipos y los roles femeninos y masculinos; o el empleo del lenguaje no sexista puede generar división, crispación, malestar y hasta tal punto, puede herir sensibilidades, véase el caso del aborto; llegando a crear verdaderos quebraderos de cabeza para aquel profesorado que se haya armado de valor al introducir estos debates en las aulas, con consecuencias para éste, al ser incluso tildado de docente adoctrinador/a.

Probablemente, esta circunstancia está muy relacionada con un profesorado que participa del denominado *currículum nulo* (Eisner, 1985) o *currículum ausente* (Acaso, 2009), “lo que aprendemos de lo que no nos enseñan” (p. 59):

Lo que el docente obvia está íntimamente ligado con su posicionamiento político, seguramente agazapado en lo más profundo de su inconsciente.

No incluir nociones básicas de educación sexual, [...], que las chicas no practiquen fútbol. El término [...] es *no*, porque los profesores ejercen su docencia basándose más en lo que no nos enseñarán (pero luego irreparablemente nos enseñan) que en lo que realmente nos acaban mostrando en sus clases. (Acaso, 2009, p. 59)

He aquí uno de los principales problemas, no todo el profesorado tiene conciencia y formación feminista; e incluso, en ciertas ocasiones, algunos/as docentes consideran las cuestiones de género intrascendentes y de nula relevancia para la educación ciudadana. También, cabe resaltar un apunte que expone Smith Crocco, en relación a cómo la teoría feminista se ha acercado al ámbito educativo: “The failure of feminists to translate their concerns into arguments that speak broadly to teachers and teacher educators, and the conservative nature of the social studies enterprise overall” (2006, p. 235).

Manifestar que estás de acuerdo con la igualdad entre hombres y mujeres es relativamente sencillo; argumentar por medio de razonamientos y reflexiones tu postura ante debates que cuestionen la existencia o no de esa igualdad / equidad, es realmente lo que se alza como reto complejo, que requiere la ruptura con el “miedo educativo”, el miedo a ser prejuzgado/a tanto por el o la docente como por el resto de compañeras/os, el miedo a ser evaluado/a negativamente por tus pensamientos o ideas preconcebidas. Y también, darte cuenta que quizás, pese a pensar que tienes una conciencia feminista, también puedes caer en la propia mentalidad machista, algo lógico dado el sistema patriarcal en el que hemos crecido y vivimos sin conocer ningún otro sistema alternativo a lo largo de las épocas históricas.

Nos proponemos contemplar dos aspectos obviados habitualmente por el currículum escolar: interpretar los mensajes derivados de los medios de comunicación o de la cultura mediática y comprender el tiempo presente que experimenta el propio profesorado en formación de Ciencias Sociales. Y todos estos aspectos, siempre teniendo como telón de fondo, la perspectiva

feminista, puesto que, por ende, una educación para la ciudadanía necesita de dicho enfoque. Como bien indica Nieves Blanco (2009),

Hablamos de currículo para hacer referencia al contenido de la transmisión cultural, a la selección de la cultura que vamos a poner a disposición de las alumnas y de los alumnos. (p. 12). [...] es necesario insistir en que cuando utilizamos un libro de texto u otro material, no estamos simplemente enseñando [...] también enseñamos (y aprendemos) quiénes somos nosotros y nosotras, qué se espera que hagamos, qué es posible y qué es apropiado, [...] sucede que la mayoría de los libros escolares reflejan y transmiten los modelos sociales dominantes, contribuyendo a reproducir sesgos, estereotipos y prejuicios sexistas, clasistas y racistas. (p. 13)

#### **2.1.4. ¿Es posible una convergencia entre Teoría Crítica y Postmodernidad? Propuesta de diálogo para la Didáctica de las Ciencias Sociales**

Si postmodernidad y feminismo(s) suponen una convergencia necesaria en la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales, ¿puede existir una convergencia entre postmodernidad y teoría crítica en la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales? Este interrogante surge ante la posibilidad de interpretar una contradicción en la fundamentación teórica de esta tesis doctoral. Por una parte, partíamos de la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt, fundamental para el análisis del videoclip proveniente de los estudios sobre industrias culturales de la Escuela de Frankfurt – como puede verse en el apartado 1.3.2. “La industria cultural tras Beyoncé: un acercamiento desde la teoría crítica” –; así como la importancia de la postmodernidad, en la inclusión y el reconocimiento de la cultura audiovisual (Lipovetsky y Serroy, 2015) en el ámbito educativo, no solo tener presente la alta cultura, sino también la construcción de alternativas a los “grandes relatos” (Lyotard, 1986 / 1994). El gran relato es propuesto por la hegemonía cultural estadounidense y en esta investigación, se convierte en la reflexión



sobre los microrrelatos, las problemáticas sociales desde una perspectiva feminista del día a día del alumnado. De tal manera que se pasa de una lectura crítica del texto global que supone ser un videoclip con millones de visualizaciones a la realización de textos que remiten a lo local, a los relatos que observa el alumnado en su vida cotidiana en relación a la cultura patriarcal en la que está inmerso.

Consideramos - tal y como se presenta en *Debate en torno a la posmodernidad* (Berciano, 1998) – que puede y debe existir un acercamiento entre teoría crítica y postmodernidad, un diálogo entre Habermas y Lyotard. De hecho, si uno de los aspectos fundamentales de la postmodernidad es el relativismo; pensamos que ese relativismo tiene unos límites, pudiéndose proponer un “relativismo-universal” que combine la diversidad desde valores universales, representados por la propia *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (1948).

Tanto Lyotard como Habermas se encuentran en el proceso de diferenciación y lo admiten como un hecho. La diferencia de los valores, de la ciencia, de la moral, del arte no sólo conducen a progresos en el entendimiento, sino también a unilateralidades problemáticas para el mundo de la vida. La fragmentación y división de campos que presenta Lyotard produce un mundo vital decadente y apto para procesos de colonización, sea en campo político como en campo económico, social, etc. Habermas ve esto y quiere contraponer a este proceso de parcelación un proceso de integración (Berciano, 1998, p. 78).

Como deduce Vattimo (1991) hablar de la caída de los metarrelatos es hablar también de un nuevo metarrelato que propone la disolución de las grandes narrativas. La propia postmodernidad podría entrar en una contradicción con este argumento.

Asimismo, el postfeminismo nace de los propios discursos de la postmodernidad y se basa en una alianza entre postmodernidad, feminismo y cultura popular. La propia Crocco (2018) habla de una sociedad postfeminista

tras el movimiento “me too”. Por tanto, si nos centramos en el uso de *Formation*, necesariamente debe ahondar en la postmodernidad. Las generaciones de alumnas se identifican con un feminismo que entra dentro de los parámetros del postfeminismo. Y si es así, es necesario contemplar este fenómeno en la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales.

En definitiva, construir un marco teórico basado en la postmodernidad y en la teoría crítica han dado lugar a plantear una literacidad crítica feminista que reconoce la diversidad en lo que se denomina *feminismo plural*, a la par que establece unos principios comunes para la interpretación y realización de textos desde una perspectiva feminista. Así pues, ambas pueden ser compatibles desde sus divergencias.

## 2.2. EST/ÉTICA AUDIOVISUAL PARA LA EDUCACIÓN CIUDADANA

### 2.2.1. El papel de la ética-estética de masas en las aulas

La educación ciudadana se apoya en sensibilidades, disposiciones éticas y estéticas. Desempeñando un papel relevante los relatos y las imágenes que proveen los medios de comunicación de masas (Buckingham, 2000), siendo uno de los rasgos de la postmodernidad, en palabras de Jameson (2006), el interés por la difuminación de límites entre la “cultura superior y la llamada cultura popular o de masas” (p. 166).

Lo estético y lo artístico, la alta cultura y la subcultura, lo global y lo local... pueden darse en una educación abierta a la cultura-mundo que “por globalizante que sea, no es una unidad: es ambivalente, paradójica, contradictoria. Conjugando sus fuerzas y sus diferentes tensiones, es posible desviar el curso de las cosas y configurar un mundo mejor” (Lipovetsky y Serroy, 2010, p. 167)

La Didáctica de las Ciencias Sociales debe afrontar el difícil reto de contemplar una educación ciudadana que tenga presente la indisoluble asociación ética-estética. No hay ética sin estética y no hay estética sin ética. Así pues, discrepamos de algunos estudios sobre educomunicación que dan a entender una separación entre ellas: “Los medios de comunicación y su lenguaje icónico, fundamentalmente, construyen una realidad social más preocupada por la estética que por la ética” (Aguaded, 2005, p. 27)

Podemos definir el objetivo de la Ética como los actos libres y deliberados (perfecta o imperfectamente), considerados bajo la razón formal de su ordenabilidad por la *regula morum*; así como el bien moral, entendiendo, los actos, hábitos, vida, êthos, en cuanto buenos o malos (Aranguren, 1958/2006, p. 133 y p. 148). Y en relación a la confrontación ética / estética, Lipovetsky y Serroy (2015) afirman, “la estética sin inteligencia racional es impotente para afrontar los desafíos del futuro colectivo, la razón tecnocientífica sin dimensión estética es incapaz de ponernos en la senda de una vida bella y

sabrosa” (p. 28); así como la existencia de un ideal estético de la vida centrado en el hiperindividualismo contemporáneo, esto es el desarrollo de una “ética estética hipermoderna” (p. 25). Por consiguiente, Lipovetsky y Serroy (2015) definen la ética de esta sociedad, en términos estéticos:

Ética estética de masas. Ideal estético porque lo que modela se identifica con una vida volcada sobre el placer de los sentidos y las imágenes, los goces de la música y la naturaleza, las sensaciones del cuerpo, el juego de las apariencias, la frivolidad de la moda, los viajes y los juegos, la multiplicación de las experiencias sensitivas. La sociedad transestética coincide con la descalificación de las morales ascéticas en beneficio de un modelo estético de vida centrado en las satisfacciones sensibles, inmediatas y renovables: en pocas palabras, una ética hedonista de la autorrealización. La salvación no radica ya en la moral religiosa, ni en la Historia, ni en la política, sino en la realización personal y en el mejor vivir experiencial. Hoy es esta ética estética de la vida la que nos gobierna. Forma un bloque con la expansión del individualismo hipermoderno. (pp. 325-326)

Desde la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt, la alta / la baja cultura puede verse desde la denominada obra de arte / obra mediocre resultado esta última de lo que llaman “industria cultural”, coincidiendo con lo que Walter Benjamin (1936/2003, pp. 46-48) concibió como un proceso de pérdida de aura de la obra de arte en la época de la reproducción técnica: “la obra mediocre ha preferido siempre semejarse a las otras, se ha contentado con el sustituto de la identidad. La industria cultural, en suma, absolutiza la imitación” (Horkheimer y Adorno, 1944/ 2004, p. 47).

Recordemos cómo Huyssen hablaba de un discurso basado en la gran división entre el gran arte y la cultura de masas (1986/2006), entendida también como cultura popular opuesta al arte: “los productos artísticos están perdiendo, más y más, el carácter de espontaneidad y están siendo reemplazados por los fenómenos de la cultura popular, que no son más que

una reproducción manipulada de la realidad tal cual es” (Lowenthal, 1950/1950, p. 49, citado en Freedman, 2006, p. 83).

Una cultura para la que Richard Williams comprende cuatro significados: “que gusta a muchas personas”, “obra de tipo inferior”, “obra que intenta deliberadamente ganarse el favor de la gente”, “cultura hecha por la gente para ellos mismos” (citado en Storey, 2012, p. 19). Al hilo de este panorama, merece mencionar a Dewey (1934/2008), quien concibe que la educación no puede ir separada de la experiencia estética, la cual proporciona emoción e imaginación, llegando a expresar que “los enemigos de lo estético no son ni los prácticos ni los intelectuales. Es lo mediocre; el relajamiento de los fines; la sumisión a la convención en los procedimientos prácticos e intelectuales” (p. 47). De manera que, era esencial que en las aulas se abordaran tanto la educación artística como la educación estética (Freedman, 2006, pp. 68-70). Y para el filósofo posmoderno Gianni Vattimo, “la experiencia estética nos hace vivir otros mundos posibles, mostrándonos así también la contingencia, relatividad, finitud del mundo dentro del cual estamos encerrados” (1990, p. 18). Estas concepciones nos acercan hacia las tesis de Lipovetsky y Serroy (2015), cuando apuntan la necesidad de contemplar tanto la alta como la baja cultura y eliminar su división puesto que “no sólo vuelve el arte inaccesible para la mayor parte de las personas, sino que no rinde justicia a las artes de masas que producen innegables satisfacciones estéticas a la inmensa mayoría” (p. 60).

La estética debe formar parte del proceso enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales puesto que la representación visual de los seres humanos determina el modo democrático de vida y se convierte al mismo tiempo, en objeto de consumo de masas. En definitiva, determina la ética ciudadana. La inexistencia de un filtro educacional sobre la estética audiovisual consumida conduce a convertir en vulnerables a personas que pasan de ser ciudadanas a consumidoras y que deriva, grosso modo, en actitudes machistas, racistas, clasistas y discriminatorias por diversidad funcional. Como exponía Dewey (1916/2004), “las cosas que aceptamos sin indagación o reflexión son

justamente las cosas que determinan nuestro pensar consciente y deciden nuestras resoluciones” (p. 28). Estas actitudes no son más que el resultado de la prevalencia de una identidad masculina e identidad femenina repetitiva visualmente y que surge en el contexto de una Historia unitaria, universal, unidireccional que tiene como eje principal la figura del varón-blanco-occidental heterosexual de alto poder adquisitivo y que no refleja la diversidad funcional.

A este respecto, Freedman (2006, p. 26) manifestará la importancia de tratar en el ámbito educativo, la cultura visual por el efecto que ésta tiene sobre la identidad tanto en su creación como observación:

La educación es un proceso de formación de la identidad porque cambiamos a medida que aprendemos; nuestro aprendizaje cambia nuestro yo subjetivo. [...]. Los efectos de las imágenes dan forma al concepto que el individuo tiene de sí mismo, e incluso dan forma a la noción de individualismo. El individuo se apropia de características de las representaciones visuales y las adopta como representaciones de sí mismo. Desde esta perspectiva, las personas pueden ser manipuladas a través de imágenes que a menudo son diametralmente opuestas a su naturaleza individual (Baudrillard, 1983). Sin embargo, la propia manipulación puede parecer que pase a formar parte natural de la identidad. (pp. 26-27)

Ahondando en la construcción de identidades en el ámbito educativo, como apuntaba Derrida (1977), no podemos hablar de identidad en términos de jerarquía, dualismo y oposición como es la de hombre / mujer. Stuart Hall (1981) se preguntaba *Who needs identity?*, entendiéndolo por “identidad”:

I use “identity” to refer to the meeting point, the point of suture, between, on the one hand, the discourses and practices which attempt to “interpellate”, speak to us or hail us into place as the social subjects of particular discourses, and on the other hand, the processes which produce subjectivities, which construct us as subjects which can be

“spoken”. Identities are thus points of temporary attachment to the subject positions which discursive practices construct for us. (p. 19)

Y es aquí, donde debemos ser conscientes que, pese a vivir en una cultura mainstream en la que existe una fuerte homogeneización identitaria proveniente del fenómeno de la globalización; desde un prisma postmoderno, la enseñanza de las Ciencias Sociales pasa por promover la idea de una *cultura-mundo* – concepto propuesto por Lipovetsky y Serroy (2010) – que es “legítima en la medida en que no destruye el principio antropológico de la diversidad del mundo, el equilibrio de los *ecosistemas culturales*” (p. 145). Es aquí donde insistimos en la necesidad de buscar puntos intermedios y disipar oposiciones (alta cultura versus baja cultura; ética versus estética; metarrelatos versus microrrelatos, etc.). La Didáctica de las Ciencias Sociales tiene que abordar la enseñanza de un currículum donde contemple lo global y lo local; esto es,

pensar y actuar glocalmente, rechazando el paradigma eurocéntrico que prioriza lo global sobre lo local, lo general y abstracto sobre lo concreto y específico, el hombre y la humanidad como abstracciones metafísicas a la realidad de los colectivos humanos y los hombres y mujeres con identidades propias, es la única base, en mi consideración, para lograr otro mundo en el que sean posibles mil mundos dentro de mutuo reconocimiento e igualdad. (Moreno, 2011, p. 480)

Para ello, Moreno (2011) ofrece unas pautas como el rechazo al globalismo y el localismo como ideologías; partir de los intereses de los colectivos locales, analizando los efectos destructores de la globalización; y utilizar instrumentos tanto locales como globalizados para combatir los efectos de los últimos y fortalecer la solidaridad y la interculturalidad (pp. 479-480). Como afirman Lipovetsky y Serroy (2010), “cuanto más se globaliza el mundo, más aspira a afianzarse una serie de particularismos culturales. Uniformización globalitaria y fragmentación cultural van de la mano” (p. 19).

## 2.2.2. Ést/Ética Audiovisual para la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales

¿Cómo podemos enseñar Ciencias Sociales en la *sociedad del espectáculo* (Debord, 1967/1999) / *sociedad líquida* (Bauman, 2000/2004) / *sociedad audiovisual* (Torres, Conde y Ruiz, 2002) / *sociedad desorientada* (Lipovetsky y Serroy, 2008/2010), la *sociedad red* (Castells, 2006), etc.?

Las imágenes educan y, en un alto porcentaje, pueden convertirse en referentes éticos para la ciudadanía. Estamos ante un proceso en el que la estética determina la ética y como resultado, estamos ante la aparición del *homo aestheticus*, en el contexto del ascenso de lo que Ferry (1990) denomina “individualismo democrático” (p. 355) como consecuencia de la aparición de ideologías narcisistas que se han apoderado de cuestiones morales tradicionales, dando lugar al tercer período de la ética: de la excelencia aristocrática, el mérito democrático a la ética de la autenticidad contemporánea que aboga por el *be yourself* y que se ha convertido en un lema imprescindible para la cultura mainstream. Estamos ante la denominada *ética estética de masas*:

La sociedad estética hipermoderna no se reduce a un sistema dominado por una producción masiva de bienes cargados de valor estilístico y emocional y por un consumo hedonista de productos culturales. Se caracteriza asimismo por la promoción de una cultura, de un ideal de vida, de una ética concreta. Ésta, basada en los goces del presente, la renovación de las experiencias vividas, la diversión permanente, constituye, hablando con propiedad, una ética estetizada de la vida. Si el capitalismo artístico ha inventado y desarrollado las artes de consumo de masas, ha contribuido al mismo tiempo a promover un modo de vida estético de masas. Estetización de la economía y estetización de la ética van de la mano. La sociedad estética hipermoderna designa ese estado social que celebra lo cotidiano y difunde a escala de las masas un ideal



de vida estético (en el sentido etimológico de *aisthesis*, es decir, sensación y percepción): una est-ética. (Lipovetsky y Serroy, 2015, p. 325)

Educar para una ciudadanía global no puede obviar un contexto económico, político y social caracterizado por la emisión de millones de imágenes consumidas por alumnado diariamente que necesita de competencias críticas para su lectura, interpretación, deconstrucción y reconstrucción en el marco del proceso enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales. Como manifiesta Adler (2008), todos los aspectos de la cultura mainstream, positivos y negativos, deben ser abordados en la formación del profesorado de Ciencias Sociales.

Entonces, ¿qué papel desempeña la Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del profesorado de Ciencias Sociales en el siglo XXI? Reivindicamos el papel central de las Ciencias Sociales en la educación audiovisual de la ciudadanía. Proponemos el desarrollo de competencias est/éticas, propias de dos disciplinas humanísticas denostadas por el sistema educativo, como son la Filosofía y la Historia del Arte. El campo de la alfabetización / literacidad audiovisual ha sido ampliamente abordado desde la educomunicación (Pérez Tornero, 2013; Aguaded, 2005), la pedagogía y últimamente, desde la educación artística (Acaso, 2009; Zafra, 2010; Martín 2018), tomando como base la evaluación de las competencias audiovisuales. En esta investigación, pretendemos que sean justamente las disciplinas humanísticas las que nos permitan proceder a la alfabetización / literacidad audiovisual promoviendo competencias est/éticas que desarrollen el pensamiento crítico-creativo-social del profesorado en formación de Ciencias Sociales.

Este hecho repercute de tal modo la enseñanza de la Historia del Arte que las competencias estéticas no quedan contempladas en el currículum escolar, anteponiéndose las competencias artísticas. Con respecto a la enseñanza de la Filosofía, los contenidos sobre Estética quedan reducidos en el currículum escolar e incluso, en ocasiones, son eliminados por parte del

profesorado quien considera que dicha disciplina trata temas menores e intrascendentes para el acercamiento a la Filosofía por parte del alumnado en ESO y Bachillerato.

Esto nos lleva a que al alumnado no se les prepara para interpretar la fascinación visual que observa habitualmente en la cultura mainstream. Únicamente, puede aproximarse a lo visual desde conocimientos que conecten con la historiografía artística tradicional. Para el alumnado, un Picasso, un Rembrandt, un Miguel Ángel... informan de corrientes y de hechos relevantes dentro de esa Historia del Arte en mayúsculas; pero quedan selladas las preguntas sobre qué emociones proyectan en las/os espectadoras/es y qué interpretaciones se derivan de éstos por parte del público u otras preguntas de interés como, por ejemplo, que las alumnas se pregunten por referentes femeninas en dicha disciplina con las que puedan identificarse, que puedan tomar como modelos a seguir, los grandes nombres de mujeres artistas; o de esos/as otros/as artistas y otredad artística. Esto no era de extrañar si teníamos en cuenta cómo se enseñaba la materia Historia del Arte en segundo de bachillerato; eliminando cualquier indicio de experiencia estética y sentimientos particulares causados por la propia obra en los comentarios artísticos (Triviño, 2018b). Así lo corrobora Freedman (2006), cuando afirma cómo las disciplinas escolares han excluido la emoción fuera del aula, cuando el aprendizaje no sólo se basa en conexiones cognitivas también en aquellas que está relacionadas con las emocionales.

Este hecho conduce a que la estética quede fuera del aula, asociada a la cultura audiovisual / cultura mediática / cultura popular... en definitiva, a la conocida como “baja cultura”, de la que se manifiesta que no merece ser estudiada en los diferentes niveles educativos. Dewey (1934/2008, p. 54) lamentaba la falta de una palabra que incluya tanto lo artístico, “acto de producción” como lo estético “acto de percepción y goce”, ocasionando que tal división superponga el arte a la experiencia estética.

### 2.2.3. La formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales ante la Cultura Mainstream

¿Qué papel desempeña la Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del profesorado de Ciencias Sociales en relación a las problemáticas derivadas de la cultura mainstream? Consideramos que la Didáctica de las Ciencias Sociales es el área de conocimiento más idóneo para tratar este interrogante teniendo presente las palabras de Ross (2013), quien habla de su conexión con los principios teóricos y prácticos de la pedagogía crítica contemporánea que incluyen “neo-marxism, feminist theory, critical race theory, poststructuralism, cultural studies (and related disciplines such as film and media studies), queer studies, postcolonial studies, and anarchism” (p. 31).

A nuestro juicio, la enseñanza de las Ciencias Sociales no solamente va encaminada a utilizar la cultura mainstream, más cercana al alumnado, como recurso de aprendizaje; sino alzarse como contenido en sí mismo de las Ciencias Sociales mediante los que proporcionar instrumentos que favorezcan el desarrollo del “pensamiento social” (Pagès, 1998; Santisteban, 2011; Canals, 2013, 2015) y, por consiguiente, el despliegue de una educación ciudadana crítica (Ross, 2013, p. 36). La innovación educativa en Ciencias Sociales no sólo pasa por emplear tecnologías de la información y la comunicación, sino por reivindicar prioritariamente su utilización desde una perspectiva crítica (Crocco, 2005; Swan y Hofer, 2008; Baildon y Damico, 2010). Es justamente el segundo aspecto más complejo de llevar a cabo en el aula de Ciencias Sociales. A juicio de Santisteban y González (2013),

la mayoría del profesorado en formación se muestra competente en el uso de las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información, pero tienen problemas para realizar propuestas didácticas coherentes, que incluyan la formación del pensamiento crítico en el análisis de los propios medios, en parte, porque ellos mismos han recibido una educación más reproductiva que analítica o reflexiva. (p. 767)

En este sentido, concebimos la Didáctica de las Ciencias Sociales como una disciplina que aporta al uso de la cultura mainstream en el aula, una base fundamental como es la adquisición de competencias de pensamiento histórico que son prioritarias y sólidas para alcanzar las competencias crítica, social y ciudadana (Plá, 2005; Pagès, 2009, 2011; Santisteban, 2010; y Santisteban, González y Pagès, 2010). La educación para la ciudadanía pasa por tener como eje principal, una conciencia histórica-temporal basada en la relación pasado-presente-futuro (Pagès y Santisteban, 1998, p. 99). Tomando la triple perspectiva del uso de la actualidad como herramienta didáctica para las Ciencias Sociales (Ortiz, Miralles y Molina, 2013, p. 157), aplicada a la cultura mainstream, podríamos decir que:

- La cultura mainstream en el aula de Ciencias Sociales permite ser punto de partida para la búsqueda de sus antecedentes históricos, artísticos, filosóficos y geográficos; así como de su proyección histórica, artística, filosófica y geográfica en el futuro.
- A través de la cultura mainstream, estamos procediendo a la enseñanza de la “historia inmediata” o “historia del tiempo presente”.
- Abordar la cultura mainstream en Ciencias Sociales, posibilita la formación del pensamiento social-crítico mediante el tratamiento de las problemáticas sociales.

Este último aspecto, en torno a cómo el currículum de Ciencias Sociales, a través de su organización en problemas sociales, forma el pensamiento crítico (Santisteban, 2011; Canals, 2013); confirma la importancia de nuestra disciplina en el desarrollo de la literacidad crítica de la cultura mainstream. Asimismo, es importante recordar las dificultades que el profesorado en formación inicial de Ciencias Sociales tiene para enseñar desde la relación pasado-presente-futuro; lo que puede dificultar, como manifiesta Jara (2010), “la construcción de una conciencia histórica, la comprensión del presente y la proyección en el futuro” (p. 19). Y cómo abordar los problemas sociales relevantes, mejoraría la construcción de esa conciencia histórica (Jara, 2010, p. 39).

En cuanto a los dos primeros puntos, la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales ahonda en una enseñanza de las Ciencias Sociales que tenga como finalidad:

formar el pensamiento histórico, con la intención de dotar al alumnado de una serie de instrumentos de análisis, de comprensión o de interpretación, que le permitan abordar el estudio de la historia con autonomía y construir su propia representación del pasado, al mismo tiempo que pueda ser capaz de contextualizar o juzgar los hechos históricos, consciente de la distancia que los separa del presente. En todo caso, la formación del pensamiento histórico ha de estar al servicio de una ciudadanía democrática, que utiliza la historia para interpretar el mundo actual y para gestionar mejor el porvenir. (Santisteban, 2010, p. 35)

He aquí un eje fundamental por el que la Didáctica de las Ciencias Sociales se concibe como imprescindible para la educación audiovisual en la medida que las competencias de pensamiento histórico comprenden cuatro tipologías de conceptos (Santisteban, González y Pagès, 2010) que permiten desarrollar la literacidad crítica y la práctica performativa en la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales como son: la construcción de la conciencia histórico-temporal, las formas de representación de la historia, el aprendizaje de la interpretación histórica y la imaginación/creatividad histórica.

Así pues, un problema social relevante como es abordar la teoría feminista en la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales necesita del desarrollo de diferentes tipos de pensamientos. En primer lugar, para la comprensión de la realidad que nos rodea, se requiere de “la interpretación de las fuentes, la contextualización, la conciencia temporal y las capacidades para la narración u otras formas de representación de la historia” (Santisteban, 2012, p. 279). En segundo lugar, para la formación de ciudadanía, hay que enfatizar un doble pensamiento que conlleva a un

tercero, como es el pensamiento social: el pensamiento crítico posibilita “valorar los problemas desde el conocimiento de las variables que intervienen” (Santisteban, p. 279) y “pensar alternativas de futuro” (Santisteban, 2012, p. 279). De esta manera, se llega al pensamiento social, mediante la teoría crítica que conduce al desarrollo de las competencia social y ciudadana (Santisteban, 2012, p. 280).



Mapa conceptual 3. Tipos de pensamiento. Fuente: elaboración propia.

La enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales tiene como finalidad potenciar el pensamiento histórico que necesariamente conduce al pensamiento crítico y al pensamiento creativo, en el sentido de que “el pensamiento crítico puede no ser creativo, pero el pensamiento creativo es siempre crítico (Santisteban, 2010, p. 46); y finalmente, al pensamiento social, dado que la Didáctica de las Ciencias Sociales se ocupa de las problemáticas sociales relevantes en el aula. Se generan así una serie de competencias como la social y ciudadana, crítica y estética, dando lugar a una formación ciudadana con conciencia histórica-temporal-crítica-estética-social.

## 2.3. LITERACIDAD CRÍTICA FEMINISTA EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES

### 2.3.1. De la alfabetización a la literacidad crítica

En 2011, la UNESCO publicó un dossier titulado *Media and InFormation Literacy. Curriculum for Teachers* donde se manifestaba una preocupación por la manera en la que se abordaba, o más bien no se estaría abordando suficientemente, el impacto en la educación de la sociedad de la información (Castells, 1997). El principal objetivo del recurso elaborado por la UNESCO era expandir la “civic education movement that incorporates teachers as principal agents of change” (2011, p. 11).

La proliferación de información que llega a la ciudadanía desde diferentes medios diariamente nos lleva a la reflexión de si esta situación tan normalizada para la ciudadanía de a pie o “virtual”, está siendo afrontada desde el sistema educativo de nuestro país. Realmente, ¿el proceso enseñanza-aprendizaje contempla la imperiosa necesidad de que la cultura mediática sea objeto de estudio y análisis entre alumnado de todos los niveles educativos?

La *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (1949), en su artículo 26, expresaba que “la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales”. Sin embargo, parte del desarrollo de esa personalidad y de la adquisición de las libertades estaban condicionados en el siglo XXI por la influencia de los medios de comunicación sobre personas que, en apenas dos siglos, habían pasado de ser ciudadanos/as; y de ciudadanos/as a individuos de una sociedad líquida (Bauman, 2000/2004).

El alumnado de hoy día estaba llamado a protagonizar una nueva generación que ya disponía de varias designaciones como “nativa digital” (Prensky, 2001), “millennials” (McRobbie, 2004) o “next generation” (Segall,

Heilman y Cherryholmes, 2006). ¿Era consciente esta generación de cómo sus derechos fundamentales como seres humanos podrían verse afectados por los mensajes que les llegaban a través de centenares de imágenes diarias difundidas por redes sociales y otros canales de comunicación? O quizás la pregunta podría ser al revés: ¿era consciente el profesorado de Ciencias Sociales que sería importante para la generación a la que imparte clases, la adquisición de una serie de competencias que le permitiera afrontar la influencia de los mensajes que circulan a través de redes sociales y otros canales de comunicación y, por otro lado, actuar de forma libre y autónoma?

Consciente de la relevancia que adquiere el fenómeno de la comunicación y el impacto que produce sobre la ciudadanía, la *Declaración de Alejandría* (2005) enfatiza la contemplación de la “Media and In*Formation* Literacy” puesto que

empowers people in all walks of life to seek, evaluate, use and create in*Formation* effectively to achieve their personal, social, occupational and educational goals. It is a basic human right in a digital world and promotes social inclusion of all nations” (UNESCO, 2011, p. 16).

Por tanto, en el inicio de este siglo XXI, hemos pasado a ampliar los significados del término alfabetización, contemplando que su entendimiento debe ser plural. El profesorado no sólo tiene como objetivo primordial enseñar a sus estudiantes a leer y escribir, según el concepto de alfabetización en su sentido moderno y occidental, puesto que obvia a las sociedades que se comunican mediante una cultura oral; sino que es el momento, como dijera Jeff Rutenbeck, de “trasladar la alfabetización centrada en lo impreso hacia el mundo digital” (2006, p. 67; citado en Buschmann, 2010, p. 163), y esencialmente reconocer que existen múltiples alfabetizaciones: “docenas de formas de las “nuevas” alfabetizaciones (por ejemplo, cultural, visual, múltiple, interactiva, laboral, mediática, crítica, de consumidores, intercultural, moral, histórica, científica, matemática, tecnológica, política,



geográfica, multicultural, etc. y la posición relativa de la Alfin [Alfabetización Informativa] dentro de esta constelación” (Buschman, 2010, p. 162).

Cassany y Castellà (2010) presentan la dificultad para llegar a un acuerdo entre investigadores/as en relación a los vocablos usados para referirse a la lectura y a la escritura de ideologías. En este punto, habría que recalcar cómo la palabra inglesa “literacy” se ha traducido al español como alfabetización; y en realidad, sería más conveniente diferenciar entre alfabetización y literacidad. Mientras que la primera – designada con el término en inglés “literacy pedagogy” (The New London Group, 1996, p. 61) – aludiría a conocer el alfabeto, saber leer y escribir, “enseñar las letras del alfabeto a quien no lo conozca y con ello abrir la posibilidad para que esa persona se incorpore al mundo del texto” (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, 2008, p. 1); la segunda, va más allá: “incluye el código escrito, los géneros discursivos, los roles de autor y lector, las formas de pensamiento, la identidad y el estatus como individuo, colectivo y comunidad, y los valores y las representaciones culturales” (Londoño, 2015, p. 199).

Además, el empleo de “literacy”, aleja las connotaciones negativas que habría adquirido la noción de alfabetización asociado a analfabeto usado como ignorante o inculto (Cassany, 2009, p. 12). No obstante, no podemos hablar de una única literacidad, sino más bien, de literacidades. Por un lado, tendríamos la denominación dada por la UNESCO, como “Media and InFormation Literacy” (literacidad / alfabetización mediática e informativa), conocida bajo las siglas MIL. Son dos las escuelas de pensamiento que determinan las clasificaciones de la AMI. Por una parte, aquella que considera que la literacidad mediática tiene “la habilidad para entender las funciones de los medios, evaluar cómo se desempeñan aquellas funciones y comprometerse racionalmente con los medios para la auto-expresión” (UNESCO, 2011, p. 18); integrada en la alfabetización informativa que “enfatisa la importancia del acceso a la información, la evaluación y el uso ético de dicha información” (p. 20). Y, por otro lado, aquella

establecida por especialistas convocados/as por la UNESCO en la que la Literacidad Mediática e Informativa deben ir juntas y acaparan el conjunto de los siguientes tipos literacidad: mediática, informativa, bibliotecaria, publicitaria, literacidad en libertad de expresión y en libertad de información, noticiosa, digital, televisiva, computacional, cinematográfica, internet y juego.

En relación a la literacidad digital, consideramos que una *educación con medios* está presente actualmente en las aulas cada vez con mayor presencia. Así pues, es notable el incremento de la utilización de las tecnologías digitales en las aulas y los esfuerzos por incorporar las TIC / TAC en el proceso enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, en lo que se refiere a la *educación sobre los medios* es prácticamente inexistente (Gutiérrez, 2012). Como afirma Belmonte (2014),

lo que llama nuestra atención es la brecha que, en el contexto español, existe entre nuestra experiencia cotidiana – rodeada de imágenes que nos interpelan y que ayudan a configurar nuestra identidad y nuestra visión del mundo – y la escasa atención prestada en los diferentes niveles educativos a la alfabetización audiovisual. (p. 150)

Por consiguiente, se priva al alumnado del desarrollo de la competencia crítica sobre los medios:

Las personas carecen de las necesarias competencias de alfabetización mediática para hacer frente a esta presencia de los medios. Ni el sistema educativo ni las asociaciones cívicas, o los propios medios, han fomentado competencias audiovisuales que fomente una visión de los medios con competencia crítica. (Aguaded, 2012, p. 25)

Dado las múltiples literacidades, situamos como punto de partida en relación a las diferentes concepciones del término “literacidad”, la literacidad crítica puesto que consideramos que es la denominación que mejor se ajusta al sentir de nuestra investigación, entendiendo por ésta, “más que la

habilidad de leer y escribir, la literacidad es una práctica social que se da en una cultura y en un contexto concretos” (Santisteban Fernández et al., 2016, p. 552). Una definición que puede extenderse asumiendo lo que Melo denomina “literacidad visual histórica” en relación al

o proceso de desenvolvimento de crescente sofisticação da percepção e da interpretação, envolvendo a resolução de problemas e o pensamento crítico, e permitindo em alguns casos (fotografías, filmes, cartazes, caricaturas, etc.) que os alunos se tornem conscientes da manipulação das imagens e correspondentes narrativas discriminatórias e, ou mesmo, tendenciosas. (2008, p. 13)

Es necesario que exista una profunda reflexión sobre el necesario paso de la alfabetización y escuela tradicional a la literacidad crítica y la escuela postmoderna. Siguiendo a Giroux, debe existir un interés por la redefinición de la literacidad ante el contexto en el que nos encontramos donde la cultura visual está omnipresente. Es aquí donde propone que dejemos de pensar la literacidad como alfabetización, en el sentido de dominar unas técnicas que permitan leer y escribir, sino ampliar su significado y considerar que estamos ante enseñar a leer críticamente (Giroux, 1988/1993, pp. 205-206). La perspectiva de la literacidad como emancipación desde dos dimensiones: “por un lado, los estudiantes necesitan alfabetizarse respecto de sus historias, experiencias y la cultura del entorno inmediato. Por el otro lado, también deben apropiarse de aquellos códigos y culturas de los círculos dominantes, para poder trascender sus propios entornos” (Freire y Macedo, 1989, p. 65). Para Zenteno (2015), la literacidad crítica

supone la interpretación por parte del lector a partir del diálogo con otros lectores, considera las diversas situaciones y contextos en que se escribe un texto, es consciente del ejercicio de poder que se encuentra inserto en todo escrito, así como considera necesario el conocimiento de los géneros discursivos y sus características. (p. 2)

Las imágenes producidas en masa inundan nuestra vida cotidiana y condicionan nuestras percepciones y nuestros deseos más íntimos. Lo que preocupa a familiares, educadores y otros es cómo la cultura, especialmente, la cultura mainstream, se ha convertido en una fuerza educativa importante, por no decir primordial, en la regulación de los significados, los valores y los gustos que determinan las normas y las convenciones. Éstas ofrecen y legitiman la adopción de posturas particulares por parte de los individuos, lo que significa proclamar una identidad como varón, mujer, persona blanca, negra, ciudadana o no ciudadana, así como definir el significado de la infancia, la belleza, la verdad y el sujeto social (Giroux, 2001, p. 110). La cultura mainstream vista desde la literacidad crítica conduce, como explica Melo (2011), a ir más allá de una mera descripción de la imagen, se centra en la construcción de las identidades sociales particulares de historiadores/as, escuela, profesorado y alumnado desde diversas disciplinas.

### 2.3.2. De la literacidad crítica a la literacidad crítica feminista

Dado el propósito final de esta tesis doctoral, esto es, generar una conciencia feminista en la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales, hemos considerado la necesidad de desarrollar una literacidad crítica en la que el eje principal sea la perspectiva feminista. Si como dijimos anteriormente, para Santisteban et al. (2016) la literacidad crítica es una práctica social, el Feminismo puede entenderse como una “práctica socialmente comprometida, para além de teoría crítica e retórica discursiva e as políticas que regulam o corpo, assim como as potenciais transgressões à norma” (Macedo, 2011a, p. 11). Por consiguiente, consideramos que es conveniente hablar de literacidad crítica feminista.

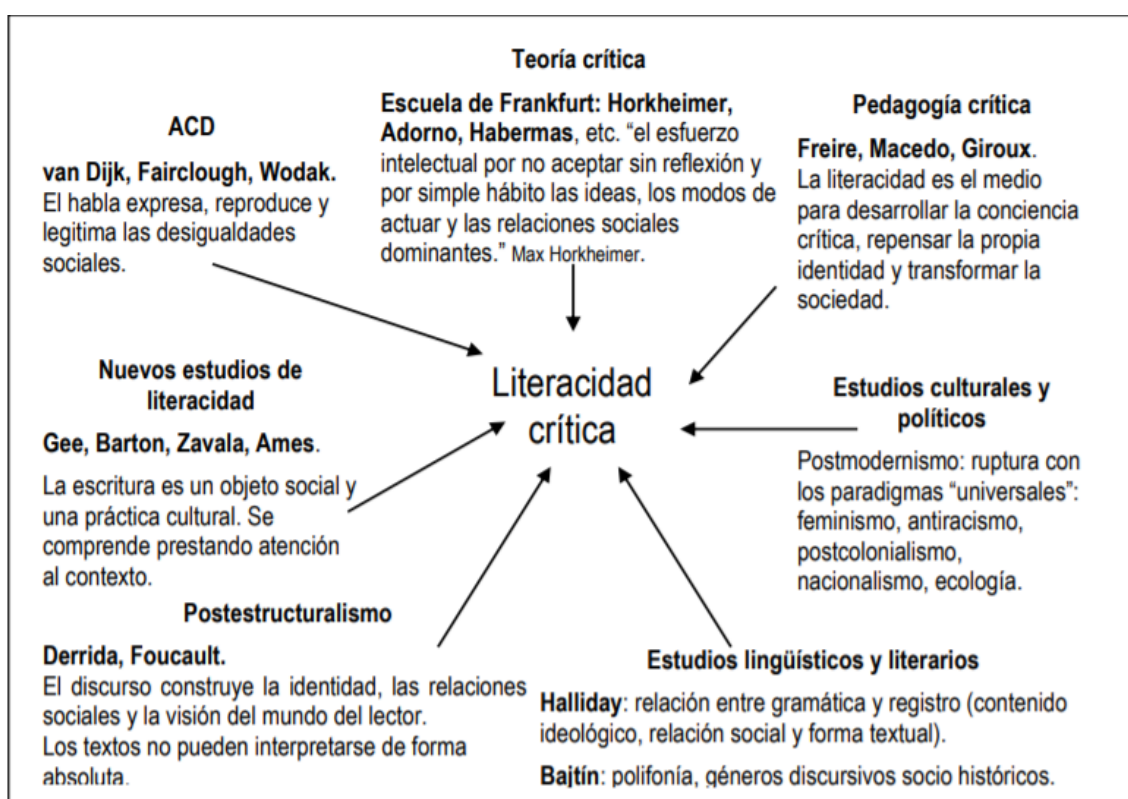
**La literacidad crítica feminista puede definirse como el proceso hermenéutico de sospecha y de deconstrucción performativa de textos multimodales cuyo objetivo es generar una conciencia feminista plural que promueva en el profesorado en formación de Ciencias Sociales competencias históricas, interdisciplinarias, crítica, creativa, empática, estética, social y ciudadana que repercuta en un mundo glocal igualitario y equitativo.**

Tomando como punto partida el concepto crítico o criticidad de Cassany (2005) alude a que

leer críticamente o ser crítico al leer y escribir significa, en pocas palabras, ser capaz de gestionar la ideología de los escritos, tomando el término ideología en un sentido amplio y desprovisto de las connotaciones negativas que tiene este vocablo en la calle. La ideología es cualquier aspecto de la mirada que adopta un texto: si es de izquierdas o derechas, pero también es machista, racista, ecológico, tecnológico, etc. (p. 91)

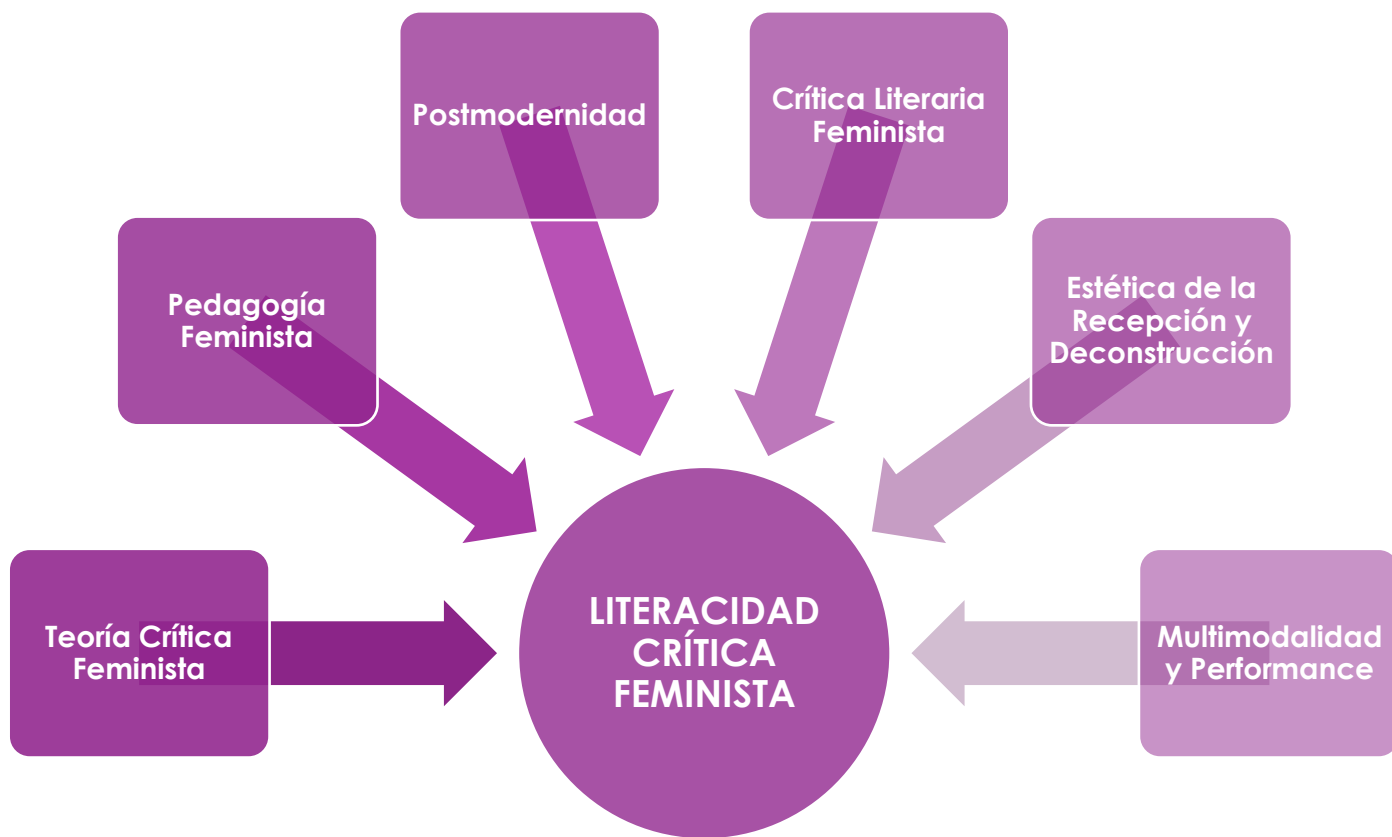
Por consiguiente, entendemos literacidad crítica por “todo lo relacionado con la gestión de la ideología de los discursos, al leer y escribir. Todos los

conocimientos, habilidades y actitudes y valores derivados del uso generalizado, histórico, individual y social del código escrito” (Cassany, 2005, p. 89). La literacidad crítica se apoya en una serie de fuentes provenientes de la teoría crítica, la pedagogía crítica, los estudios culturales y políticos, los estudios lingüísticos y literarios, el postestructuralismo, los nuevos estudios de literacidad y el análisis crítico del discurso. Parte fundamentalmente de la Teoría Crítica que, según Fraser, su mejor definición es la dada por Marx: “la autoclarificación de las luchas y anhelos de la época” (1843, p. 209, citado en Fraser, 1986 / 1990, p. 49).



Mapa conceptual 4. Mapa de las raíces del concepto. Fuente: Cassany, p. 358.

Nuestra propuesta de literacidad crítica feminista comparte el esquema de la literacidad crítica con algunas ampliaciones y modificaciones como explicaremos a continuación a través del siguiente mapa conceptual:



Mapa conceptual 5. Fundamentación teórica de la Literacidad Crítica Feminista.  
Fuente: elaboración propia.

Nuestra idea de literacidad crítica feminista proviene de la teoría crítica feminista que manifiesta cómo la teoría crítica ha abordado la razón instrumental sin atender que se trataba, a su vez, de una razón patriarcal, caracterizado por ser, “interclasista en la medida en que el pacto entre los varones por el que se constituye el sistema de dominación masculina constituye a los individuos varones como género en el sentido del realismo de los universales” (Amorós, 1985, p. 25).

Fraser (1986 / 1990), analizando la teoría de la acción comunicativa de Habermas y qué de crítica tiene la teoría crítica, expone cómo el rol de la ciudadanía estaba ligado al aspecto soldadesco, a la concepción del ciudadano

como el defensor del gobierno y protector de mujeres, niños y ancianos (pp. 70-71); y proponiendo la necesidad de que el concepto de ciudadanía cambiase incluyendo a las mujeres, la crianza de los hijos y el trabajo no remunerado (p. 74).

Por tanto, la “teoría del patriarcado” como un sistema de dominación en el cuál las mujeres permanecen bajo la autoridad de los varones (Millet, 1969) sería eje central en la teoría crítica feminista. La crítica feminista pasa por subvertir el “hábito mental de considerar o masculino como sinónimo de universal e de reduzir/traduzir a mulher a metáfora” (Braidotti, citado en Macedo, 2017, p. 97) y tiene su origen en el movimiento feminista de los 60, la segunda ola del feminismo y en el seno de la crítica literaria. La figura clave será Elaine Showalter (1979 / 1997) quien propone una taxonomía de las diversas formas de crítica feminista en dos tendencias: woman as reader (feminist critique) y woman as writer (ginocrítica).

Estas dos tendencias junto con otros aspectos abordados por la crítica feminista permiten, en su conjunción con la literacidad crítica, que el profesorado en formación de Ciencias Sociales tenga en cuenta:

- Su **naturaleza interdisciplinaria, transdisciplinaria y dialógica**, indispensable en áreas como la Literatura, las Artes Visuales, la Performance, la Sociología, la Antropología, los Estudios Postcoloniales... (Macedo y Amaral, 2005; Macedo, 2017) dado que es “um produto da academia, visto que visa constituir material crítico e pedagógico destinado a promover e a facilitar a investigação nesta área de estudos, por outro lado as suas preocupações sociais” (Macedo, 2017, p. 95). O incluso, se podría hablar de **indisciplinarietà** en el sentido que propone Macedo, basándose en Mitchell cuando se dice que “it names a problematic rather than a well defined theoretical object” and, most important yet, since it discloses and therefore renders permeable moments of rupture, turbulence and incoherence “at the inner and outer border of established disciplines” (1995, p. 542, en Macedo, 2013,



p. 3). Como afirman García, Jiménez y Moreno (2004), “los contenidos conceptuales, desde la perspectiva de género, han de ser necesariamente interdisciplinarios, para comprender en todas sus dimensiones las desigualdades que aún existen, pero desde una visión histórica de la lucha por la igualdad” (p. 4).

- El **género como categoría de análisis** (Scott, 1986) y fundamental para la teoría feminista para “desmontar la legitimación natural de la desigualdad entre varones y mujeres que crea un mundo injusto” (Bernárdez, 2005, p. 69). Por otra parte, el **género como hermenéutica de la sospecha** (Puleo, 2013), basada en la idea de hermenéutica de la sospecha de Ricoeur cuando éste calificó a Nietzsche, Freud y Marx como “maestro de las sospechas” y la definió como “aquellas teorías que suponen que, por debajo de nuestra aparente racionalidad y voluntad libre, hay elementos que dirigen nuestra acción sin que lo advirtamos” (Puleo, 2013). Extrapolado a nuestra área de conocimiento, estamos ante una didáctica de la sospecha (Acaso, 2007) que propone “implementar políticas de igualdad y, al mismo tiempo, sirva para desvelar el sesgo androcéntrico en la cultura” (Puleo, 2013).
- La **visibilidad de las mujeres como objeto y sujeto**. La **mujer como objeto**, como consumidora de producción literaria masculina, estereotipos de las mujeres en la literatura, las omisiones y las falsas concepciones (Showalter, 1979 / 1997, p. 126); y la **mujer como sujeto**, como productora del significado textual, el estudio de las autoras y sus obras individuales, etc. (Showalter, 1979 / 1997, p. 126). Es fundamental “elegir un contenido que suponga una revisión crítica del currículum tradicional, que mantiene una posición sexista al abordar los protagonistas de la historia” (García, Jiménez y Moreno, 2004, p. 6).
- Hacia un **lenguaje empoderador para las mujeres**. Reclamar “uma dimensão política para a luta das mulheres, bem como para a representação do feminino e da diferença sexual na e através da

linguagem, local privilegiado da construção e da representação da identidade” (Macedo y Amaral, 2005, p. 27). Por tanto, el lenguaje es patriarcal y debe ser desvelado; así como hay que poner en discusión que el uso del genérico al corresponderse con el sujeto masculino y éste, ser asumido como universal (Fariña y Suárez, 1992, p. 328).

- **Hablar de feminismos en lugar de feminismo**, la multiplicidad de realidades dan lugar a contemplar el sujeto subalterno, aquellos sujetos invisibilizados (Spivak, 1988 / 2003). Se trata de “reivindicar a las mujeres como productoras y receptoras de los textos, la crítica feminista trata de sacar a la luz cualquier tipo de marginación o discriminación, y en esa línea se sitúan las reflexiones de las feministas negras y lesbianas” (Fariña y Suárez, 1992, p. 329).
- **Compromiso ético feminista**. Promueve el “engagement of students and young researchers in this transversal discipline, by sharing with them an awareness of its proactivity and ever new challenges” (Macedo, 2013, p. 2).

Nuestro interés se centraba en pensar la cultura mainstream desde categorías género, raza, clase y cuerpo sobre la base de un “Feminismo *plural* que reconhece a existência do fator da diferença como uma recusa da hegemonia de um tipo de Feminismo sobre outro, sem contudo “reificar” ou “fetichizar” o conceito de diferença” (Macedo, 2017, p. 97). Esto es, asumir una crítica feminista que rehúya del feminismo liberal que habría privilegiado la discusión sobre el género, olvidando la clase, la raza y la orientación sexual (Kaplan, 1987). Porque, como se preguntaban Benhabib y Cornell (1986 / 1997): “¿Cómo se puede basar la teoría feminista en el carácter único de la experiencia femenina sin reificar con ello una sola definición de la femineidad haciéndola paradigmática – esto es, sin sucumbir a un discurso esencialista sobre el género?” (pp. 25-26). He aquí el dilema de la identidad femenina / feminista porque “ser negra y ser mujer es ser una mujer negra, es de una mujer cuya identidad está constituida de forma diferente a las de las mujeres blancas” (Benhabib y Cornell, 1986 / 1997, p. 25).

Por otra parte, hay que incidir en desarrollar una literacidad crítica feminista que contemple la categoría “cuerpo” porque entraña, tal y como explica Wolff, “cuestiones controvertidas” cuando plantea dos interrogantes al respecto: ¿es el cuerpo un lugar de protesta político y cultural? ¿Puede el cuerpo de la mujer ser un lugar de política cultural feminista? (véase la antología crítica de Macedo y Rayner, 2011, p. 101). Ya Mary Douglas indicó cómo a través del cuerpo queda simbolizada una jerarquía social (1973). Braidotti (2004) ahonda en cómo el sujeto es un cuerpo a través del cuál se relaciona y comprende el mundo, localizado en un lugar donde se inscriben los códigos culturales y puede llegar a ser el primer lugar para la lucha feminista y la resistencia. Si tenemos en cuenta la categoría cuerpo, estaremos prestando atención a los significados de género y sexualidad, y su interpretación desde los cánones corporales.

La creciente sexualización de las sociedades occidentales (Attwood, 2009; Gill, 2003; 2008; Jeffreys, 2005; Paasonen, Nikunen y Saarenmaa, 2007) y la emergencia y la visibilidad de sexualidades no hegemónicas han podido dar lugar a nuevos imaginarios sociales sobre los géneros y los cuerpos —cuerpos neutrales, musculosos, butch, transgender y/o asexuales— distintos de los tradicionalmente considerados como cuerpos atractivos y/o bellos de mujer. [...] ¿Se ha roto la vinculación de los ideales de belleza con el binarismo de género? (Enguix y González, 2018)

Introducir estas categorías en la enseñanza de las Ciencias Sociales nos conducen a pensar que, ante todo, pretendemos que la formación del profesorado de Ciencias Sociales pase por asumir un currículum postmoderno que nos sitúe ante la creación de nuevos conocimientos y la transformación del aprendizaje (Doll, 1993). Aunque hay que explicar que para autores como Doll, el currículum postmoderno no tiene que ser considerado como resultado de un rechazo al currículum moderno: “A post-modern curriculum will combine the best of pre-modern thought with the best of modern thought, and will, like alchemies of old, transform both into a new substance or process” (Doll, 1989, p. 251).

Cabe incidir en que las categorías varían según autoras y autores que tratan el currículum postmoderno. Por ejemplo, Patrick Slattery (2006) manifiesta el desarrollo del currículum postmoderno partiendo del género, la sexualidad, la raza y la etnicidad (p. 143). Se habla de la “santísima trinidad de clase, género y raza” (Clarke, 1991, citado en, Apple, 2000, p. 160). En nuestro caso, como hemos dicho al inicio de este subapartado, cuatro serían las categorías elegidas que responden a cuatro ejes de la postmodernidad (postfeminismo, postcolonialismo, globalización y teoría queer) que afrontan los problemas del neocapitalismo liberal (patriarcado, otredad, hegemonía y exclusión) y su correspondiente respuesta subversiva (emancipación, empoderamiento, contrahegemonía y subversión).



Mapa conceptual 6. Selección de Categorías para el desarrollo de la literacidad crítica feminista. Fuente: elaboración propia.

Una de las obras más interesantes para entender cómo incorporar la variable género al currículum de Ciencias Sociales en nuestro país es *Las mujeres en la enseñanza de las ciencias sociales* (Fernández, 2001). Se recoge una serie de trabajos que muestran cómo afrontar el currículum oculto (Jackson, 1991) y el lenguaje sexista de profesorado y alumnado y diferentes propuestas que incorporen a las mujeres como sujetos en la enseñanza de la

historia y de la historia del arte. Esto es, visibilizar a las mujeres como sujetos históricos atendiendo el trabajo desarrollado por investigadoras de la historia de las mujeres.

Las propuestas para incorporar a las mujeres en los estudios sociales pasan por dismantelar los discursos dominantes que tienen cabida en los libros de texto y como apunta Fernández (2001), que las clases de historia y ciencias sociales consigan “despertar al alumnado el sueño de la igualdad” (p. 142) y que las alumnas encuentren una genealogía femenina.

También, cabe destacar las líneas de investigación de las profesoras Díez, Peinado y García Luque de la Universidad de Jaén con publicaciones como *Igualdad de género en Educación Secundaria: propuestas didácticas audiovisuales* (2015) de Peinado y García y los trabajos de estas mismas autoras centrados en el análisis de la LOMCE desde la perspectiva de género (García y Peinado, 2015; García, 2016); o ahondar en la investigación de Díez Bedmar la enseñanza de las Ciencias Sociales desde la perspectiva de género a través del aprendizaje basado en problemas y el análisis del discurso feminista y post-estructuralista (2017). Como tesis doctoral, cabe destacar *Las mujeres en la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales. Estudio de caso en formación inicial de maestros y maestras de educación primaria* (2017) del profesor Ortega y el trabajo conjunto de Ortega y Pagès sobre *Literacidad crítica, invisibilidad social y género en la formación del profesorado en Educación Primaria* (2017).

Para nuestra investigación, es importante las pautas para el análisis de género y la detección de la representación de estereotipos en la comunicación visual en la enseñanza de las Ciencias Sociales. En esta obra, algunas de las propuestas didácticas a destacar es el recuento del número de hombres y mujeres que aparecen en las imágenes de libros de texto de Ciencias Sociales de ESO.

Asimismo, cabe mencionar uno de los asuntos más delicados que el profesorado debe afrontar junto a la invisibilidad de las mujeres en los libros de texto, hablamos del clima de aula. Se proponen una serie de interrogantes

mediante los que se pueden detectar comportamientos sexistas entre las relaciones profesorado-alumnado y relaciones entre alumnado.

La investigación sobre prácticas en el aula de Ciencias Sociales desde un enfoque de género es escasa, pese a que algunos estudios aseguran que las dinámicas de género en el aula mejoran el interés de las alumnas por las Ciencias Sociales, consiguiendo que éstas adquieran confianza (Crocco, 2008). Es más, podemos decir que uno de los problemas que tenemos como docentes en cualquier nivel educativo, es la monopolización de los debates por parte de los alumnos frente al silencio de las alumnas. Como veremos en los resultados de nuestra implementación, éste fue uno de los asuntos que tuvimos que afrontar en el aula de formación del profesorado de máster, la denominada “pedagogía de la vergüenza” (Bartky, 1996/1999). La vergüenza no está determinada por la culpa de haber cometido una acción errónea, sino la vergüenza puede estar condicionada a su “categoría en el contexto de una jerarquía social” (Deigh, 1983, p. 241, citado en Bartsky, 1996/1999, p. 215), como puede ser la vergüenza de las mujeres por pertenecer al sexo femenino y, por consiguiente, en una cultura patriarcal, ser tildadas de inferiores e incapaces. Esta vergüenza conduce a una “cultura del silencio” (Freire, 1970/2012) que no hace más que conseguir instaurar el *status quo* porque las alumnas “sin voz” están permitiendo que todo siga igual, que exista una tolerancia pasiva hacia la dominación patriarcal.

A este respecto, son interesantes los resultados del informe *Project on the Status and Education of Women de la Association of American Colleges* (1971, pp. 17-21, citado en Bartky, 1998, pp. 218-220), donde, a través de estudios empíricos, se manifiesta de qué manera las alumnas de educación primaria y educación secundaria muestran inseguridad y una baja autoestima en el aula. En este informe, se localizan las pautas de comportamiento que generan la desconfianza de las estudiantes como:

- El profesorado dirige la palabra a los alumnos desde cualquier punto de la clase; en cambio, lo hará con las alumnas, en el caso de estar próxima a ellas.

- El uso de la palabra se da en un mayor porcentaje a los chicos; pese a que las chicas quieran hablar, normalmente son ignoradas.
- El profesorado recuerda mejor los nombres de los alumnos que de las alumnas.
- El tipo de interrogantes es distinto según sexo. A las alumnas, se le formulan preguntas concretas, cuya respuesta sea breve y nominativa; mientras que, a los alumnos, se le dirigen preguntas de carácter analítico. Por ejemplo, ¿quién escribió El Quijote? Versus ¿cuáles son los temas fundamentales en la obra de Miguel de Cervantes?
- La recepción de los argumentos del alumnado por parte del profesorado también cambia. Si es un alumno el que habla, el profesor asentará con la cabeza, gesticulando mucho más para dar más confianza al alumno en sus argumentos al hablar públicamente que si lo hiciera una alumna.
- A la hora de preguntar, también existen diferencias notorias. A los alumnos se les concede más tiempo para responder que a las alumnas.
- En el caso de la realización de trabajos académicos, no importa las temáticas abordadas, cualquier trabajo realizado por un alumno, siendo igual que el de una alumna, será mejor calificado por el hecho de ser hombre.
- Las alumnas no pueden demostrar ambición, asertividad y la pasión por los debates en clases, que quedan aprobado exclusivamente para los alumnos que deben respetar su estereotipo masculino.
- Las alumnas son tratadas como inútiles o que no comprenden bien los planteamientos de las asignaturas; así como, se tienden a realizar todo tipo de chistes sexistas en el aula.
- A todo esto, hay que unir la cuestión lingüística. Las alumnas no se sentirán representadas con un lenguaje sexista, puesto que la enseñanza de la historia, del arte, de la filosofía... pasa por hablar

desde un lenguaje “masculino genérico”: El hombre o los hombres en la historia, que habitan la Tierra, etc.

Todo esto da lugar a que las alumnas desarrollen el “lenguaje de las mujeres” (Bartsky, 1996/1999, p. 216), consistente en expresarse oralmente de forma dubitativa, iniciando sus intervenciones con un “¿no es cierto que?” y terminando sus argumentos con un interrogante como puede ser “¿no?”. Bartsky quiso demostrar que estos comportamientos no eran sólo propios de educación primaria y educación secundaria, sino de profesorado de instituto al que había dado clase en un curso. La autora observó cómo teniendo las profesoras iguales trayectorias o incluso mejores que las de sus compañeros profesores, mostraban desconfianza en sus intervenciones y en la entrega de sus propios trabajos académicos que resultaban ser brillantes.

También, hay que señalar que contemplar a las mujeres como sujetos históricos conducen a incorporar otros sujetos históricos excluidos: del sujeto histórico individual al colectivo y del sujeto histórico europeo al sujeto histórico no europeo. Por ende, llegamos a un currículum de Ciencias Sociales que incorporen: individual y colectivo; europeo y no europeo; y masculino y femenino. Esto último es importante porque como apuntan Sant y Pagès (2011), debe existir un equilibrio en la aparición de hombres y mujeres en los contenidos de Historia y Ciencias Sociales porque de lo contrario, puede configurar en el alumnado la idea de que los hombres son protagonistas históricos, donde los alumnos pueden elegir múltiples roles masculinos; y las mujeres, sus subordinadas. O como explica Crocco (2008): “If women’s lives (or those of non-elite men) get left out the curriculum, then students receive a message that women’s stories, issues and concerns are unimportant for history” (180). Es por ello que debemos tener como prioridad una formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales que tenga presente la categoría género y que sea consciente que la invisibilidad de las mujeres en los libros de texto no puede pasar desapercibida por éste. Como exponen Zittleman y Sadker (2002, citados en Crocco, 2008, p. 184) si los libros que forman al profesorado no contemplan los problemas de discriminación que sufren las mujeres en la cultura patriarcal; desgraciadamente, es muy poco probable que



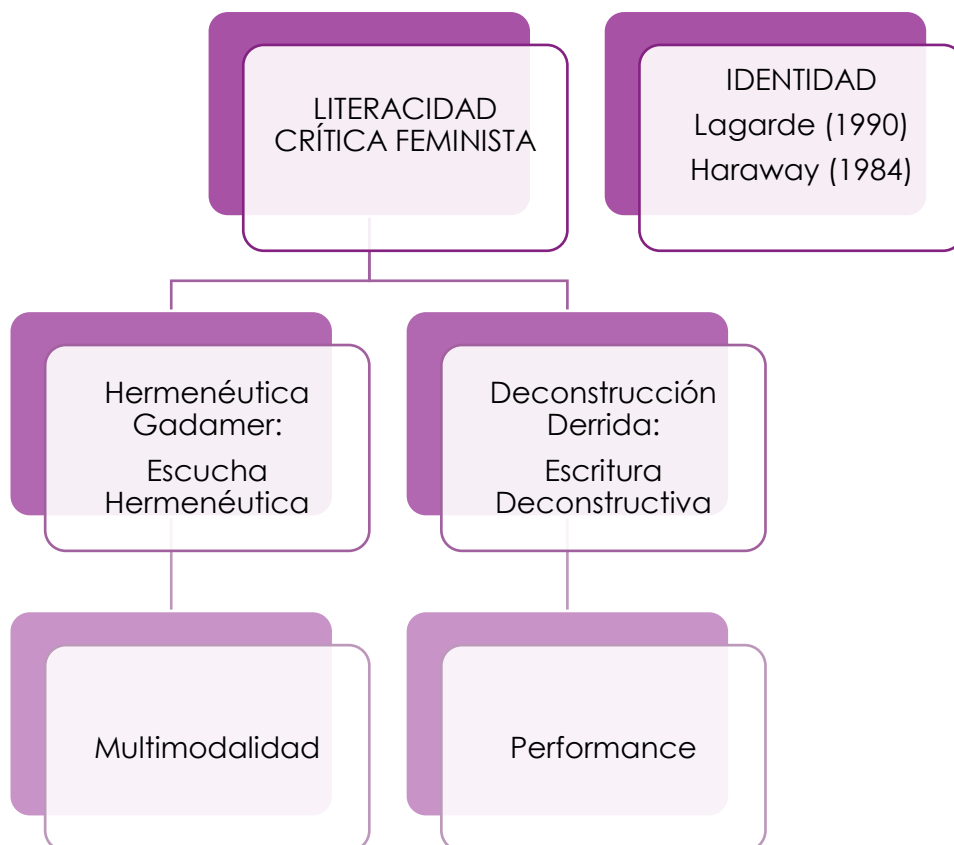
este profesorado esté interesado en decodificar los roles y los estereotipos de género. Como expone Fernández Valencia (2004),

La actitud que asuma el profesorado respecto a sus contenidos y formas de presentarlos, que cuestione o no los protagonismos reflejados, las presencias o ausencias de algunos actores sociales en ciertas épocas, temáticas o problemas, las formas de las presencias... será fundamental para reconducir la enseñanza y el aprendizaje de la Historia hacia vías que recuperen el protagonismo social de las mujeres, para dar referentes históricos a las niñas. (p. 11)

### 2.3.3. El proceso de literacidad crítica feminista: escucha hermenéutica-escritura deconstructiva de la/s identidad/es

Planteamos el desarrollo de la literacidad crítica feminista tomando los principios de dos perspectivas filosóficas: la Hermenéutica de Hans Georg Gadamer y la Gramatología de Jacques Derrida. Y sobre la base, la cuestión identitaria.

Haraway (1995) nos sugiere el género cyborg como “posibilidad local que cumple una venganza global. Raza, género y capital requieren una teoría cyborg de totalidades y partes” (p. 310) porque las mujeres necesitarían una regeneración para una reconstitución que incluiría “el sueño utópico de la esperanza de un mundo monstruoso sin géneros” (p. 310)



Mapa conceptual 7. Literacidad Crítica Feminista: Identidad, Hermenéutica y Deconstrucción. Fuente: elaboración propia.

Podemos entender identidad como un término completo que “puede interpretarse como un compendio de discursos, creencias, suposiciones culturales e interpelaciones ideológicas, entre otras” (Pacheco, 2009, p. 354).

¿Quién soy? Es la pregunta que organiza nuestra subjetividad al vivir. Y, al vivir, la respondemos, tenemos identidad. [...]. El ser es afirmación y negación en acto, semejanza y diversidad. La identidad es entonces definida por el qué, el cuánto y el cómo de los otros tiene el sujeto, y por lo que no posee de otros. ¿Quién soy Yo y quiénes son los otros? ¿Cuáles son los límites específicos del sujeto, cuáles características no tienes de los otros? Y, ¿quiénes son los semejantes y quiénes los diferentes? La identidad remite al ser y su semejanza, su diferencia, su posesión, y su carencia. [...]. Sobre ellos se organizan y con ello se conjugan otros elementos de identidad, como los derivados de la pertenencia real y subjetiva a la clase, al mundo urbano o rural, a una comunidad étnica, nacional, lingüística, religiosa o política. la identidad se nutre también de la adscripción a grupos definidos por el ámbito de interés, por el tipo de actividad, por la edad, por el período del ciclo de vida, y por todo lo que agrupa o separa a los sujetos en la afinidad y en la diferencia. (Lagarde, 1991, p. 1)

Cuando se abordan los contenidos del currículum de las Ciencias Sociales, el profesorado se encuentra ante la tesitura de seleccionar aquellos contenidos que priorizan una “*identidad prestada* característica de los fenómenos de la globalización” (Martínez y Pagès, 2016, p. 377). Esa identidad global es a la que los y las jóvenes aspiran a través de influencers, redes sociales, cultura mediática... La literacidad crítica feminista cuestiona el desarrollo de las identidades homogeneizantes, por parte de una cultura hegemónica occidental y neocapitalista, que promueve el pensamiento único, disfrazado de eslóganes “personalizados” tipo 100% Authentic, 100% Myself en camisetas de alguna que otra multinacional; proponiendo una mirada

hacia identidades glocales que contemple la configuración de las identidades en el tiempo y en el espacio y la visibilidad de esas otras identidades, la “geopolítica de la identidad” de la que nos hablaba Friedman (1998). Tal y como afirma la profesora Díez Bedmar, “Una sociedad verdaderamente democrática exige la construcción social de una identidad cultural y ciudadana respetuosa con la pluralidad de opciones individuales, sin estereotipos sexistas ni culturales” (2016, p. 320).

Nuestra investigación contempla una literacidad crítica feminista que plantee la reflexión sobre las identidades individual / colectiva, identidades nacionales, identidades culturales, identidades de género e identidades sexuales. De especial interés es el pensamiento de Butler (1990 / 2007) quien establece el género como concepto central en la configuración de sujetos e identidades y que frente al canon de la identidad propone la subversión de la identidad: “no existe una identidad de género detrás de las expresiones de género; esa identidad se construye performativamente por las mismas “expresiones” que, al parecer, son resultado de ésta” (p. 85). Para Butler (1990 / 2007), la identidad se erige como un proceso de actuación donde no existe la homogeneidad y el sujeto “mujeres” no es sujeto del feminismo, está superado; dando lugar a lo que se conoce como “queer theory”.

Para otras autoras, en el caso de la identidad femenina se presenta como opresión resultado de la heterodesignación patriarcal. Como manifiesta Lagarde (1991),

el feminismo se propone cambios en torno a la identidad femenina. [...]. Las mujeres quieren cambiar el mundo y hoy dirigen la mirada hacia ellas mismas. Desde esta perspectiva, sus experiencias son analizadas para evaluar su impacto sobre la desarticulación de la opresión femenina, y para dilucidar la correlación existente entre tendencias a la conservación de la feminidad dominante, formas nuevas de feminidad opresivas, y formas antipatriarcales y libertarias de ser mujer. La filosofía feminista caracteriza la situación actual como un cambio radical

de la sociedad y la cultura, marcado por el tránsito de las mujeres de seres-para-otros, en protagonistas de sus vidas y de la historia misma, en sujetos históricos. Un hecho relevante en diversas sociedades contemporáneas es la desestructuración de la identidad femenina patriarcal. [...]. Del mundo patriarcal y frente a él surge una nueva cultura, y las mujeres y la feminidad son su espacio esencial. El núcleo de esta dialéctica es la deconstrucción (Culler, 1984) de la feminidad y de la mujer, en las mujeres, y el surgimiento de nuevas identidades entre ellas. (p. 4)

Por su parte, Haraway nos introduce hacia una posible solución para la eliminación de los esencialismos que no sólo habría consolidado una dominación sobre las mujeres, sino también sobre las personas de color, la clase trabajadora, la naturaleza y los animales. En definitiva, prácticas de dominación hacia la otredad conseguidas bajo la creación de los dualismos: yo / otro, mente / cuerpo, cultura / naturaleza, hombre / mujer, civilizado / primitivo, realidad / apariencia, todo / parte, agente / recurso, constructor / construido, activo / pasivo, bien / mal, verdad / ilusión, total / parcial, Dios / hombre (Haraway, 1995, p. 304).

Para otras autoras, la teoría feminista estaba pasando por una profunda crisis de identidad. De ahí que Haraway (1995, p. 265) señale que, como consecuencia de ello, son numerosas feministas las que proponen una coalición centrada en la afinidad y no en la identidad. Es por ello que esta autora llama a encontrar otro lugar desde el que construir relaciones diferentes y no opresoras entre personas, animales, tecnologías. Para tambalear estos dualismos opresores, Haraway (1995) propone que nos sirvamos de la que llama “cultura de la alta tecnología” puesto que

No está claro quién hace y quién es hecho en la relación entre el humano y la máquina. No está claro qué es la mente y qué el cuerpo en máquinas que se adentran en prácticas codificadas. En tanto que nos conocemos a nosotras mismas en el discurso formal (por ejemplo, la biología) y en la vida diaria (por ejemplo, la economía casera en el circuito integrado),

encontramos que somos cyborgs, híbridos, mosaicos, quimeras. Los organismos biológicos se han convertido en sistemas bióticos, en máquinas de comunicación como las otras. No existe separación ontológica, fundamental en nuestro conocimiento formal de máquina y organismo, de lo técnico y de lo orgánico. (pp. 304-305)

Dos perspectivas que tienen como objeto de estudio en esta tesis, alfabetizar en feminismo haciendo uso de la multimodalidad y la performance.

### *Escucha hermenéutica-Escritura deconstructiva*

---

El procedimiento escucha-hermenéutica y escritura-deconstructiva en la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales consiste en dos procesos. En primer lugar, el proceso de literacidad crítica feminista por el que el profesorado en formación inicial de Ciencias Sociales realiza una lectura y una interpretación crítica sobre el texto mainstream, entendiendo por éste, cualquier texto audiovisual procedente de la cultura mediática. Estamos ante

el sentido hermenéutico de un texto [que] es la complejidad de significaciones que se desprende de su escucha. El hermeneuta escucha la “voz” del contenido global del texto leído y todo lo que esa voz arrastra con ella en el nivel de la frase y del discurso. No busca ni el decir explícito ni el querer decir del texto sino la virtualidad de su poder decir, es decir, su poder de abrir nuevos mundos de sentido en el acto complejo de su lectura, es decir, para el “texto” y “contexto” atentos desde donde se opera la escucha. (Peñalver, 2005, pp. 158-159)

Posteriormente se comprende históricamente el texto mainstream, poniéndolo en relación y análisis con otros tipos de textos escritos, visuales, etc. tanto pasados como presentes. Es aquí donde se concibe crucial la multimodalidad, el empleo de diferentes tipos de textos. En segundo lugar, el proceso de práctica performativa por el que el profesorado en formación de

Ciencias Sociales realiza su propio texto glocal a partir de la lectura, interpretación y comprensión críticas del texto mainstream, convertido en un texto proyectado hacia el futuro. El texto mainstream se convierte en un pretexto para la creación de un nuevo texto proveniente de un proceso de deconstrucción consistente en

Una lectura que se consume en una reescritura del texto por sí mismo. La deconstrucción es una operación activa sobre el texto, [...] interviene “desde el interior del propio texto, extrayendo de la antigua estructura todos los recursos estratégicos y económicos de la subversión”. (Peñalver, 2005, pp. 162-163)

Es por ello que la idea de la literacidad crítica feminista necesariamente entronca con lo que se ha denominado “multimodalidad”. Se trata de un procedimiento educativo empoderador al utilizar diferentes tipos de textos que apuestan por la pluralidad de la literacidad, esto es, literacidades, mediante las que se reconocen diversas maneras de comunicación y creación de significado: texto sonoro, visual, audiovisual, escrito, gestual, etc. (Leander y Boldt, 2013, p. 23). Rowsell y Walsh (2012) afirmaban lo siguiente:

Sin apoyo para repensar la literacidad, los educadores corren el riesgo de enseñar y aprender sobre el lenguaje y las habilidades de literacidad a partir de paradigmas y marcos asincrónicos. Como la investigación no ha establecido completamente el impacto de la comunicación multimodal, es esencial que los educadores aprendan a usar estos modos diferentes de comunicación para enseñar la literacidad. (p. 141)

The New London Group (1996) explicaba que una ciudadanía efectiva requería de múltiples lenguajes que aborasen la diversidad local y global en la que vivía; tener en cuenta el pluralismo cívico. Y he aquí un principio fundamental para el desarrollo de nuestra investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Pretendemos utilizar diferentes recursos tanto globales como locales; generando nuevos recursos glocales, en el caso de nuestro

proyecto, la producción audiovisual propia para ser utilizada como recurso educativo.

La cultura mainstream amplía el concepto de texto y asistimos ante el forzoso paso que debe adoptar la escuela, de la monomodalidad a la multimodalidad (Kress y Leeuwen, 2001), la ruptura con un proceso enseñanza-aprendizaje escriturocéntrico de las Ciencias Sociales. Kress definirá “modo” como un recurso social y culturalmente dado para la creación de significado; así pues, existen diferentes modos: imagen, escritura, música, gesto, discurso, etc. (Kress, 2009, p. 54). El empleo de diferentes textos encaja dentro de lo que se ha venido llamar “análisis de discurso multimodal” o “multimodalidad” cuya base es interdisciplinar donde quedan incorporados los productos provenientes de los medios digitales.

Puede definirse la multimodalidad, en relación a los intereses de este estudio, como un enfoque pedagógico que fomenta el desarrollo de una Didáctica de las Ciencias Sociales que concibe el proceso enseñanza-aprendizaje desde diferentes textos escritos, visuales, sonoros y audiovisuales con el objetivo de generar competencias de pensamiento histórico-crítico-creativo en un alumnado que sepa interpretar el mundo mediático en el que vive y se sitúe como protagonista del cambio social. En este sentido, cabe señalar la importancia de combinar la reflexión y la creatividad que Kress (2000) detectó cuando niñas y niños empleaban tanto texto escrito como texto visual (realización de dibujos) para explicar determinados hechos, deduciéndose la necesidad de que diferentes modos son usados desde la infancia para ilustrar el pensamiento. Modos que, a lo largo de la vida académica, se van perdiendo en pro de la preponderancia del texto escrito. Es así como llegamos hasta uno de los conceptos claves de la multimodalidad, el diseño. Para Kress (2010), tanto profesorado como alumnado son diseñadores que transforman los diferentes recursos semióticos en conocimientos. Mientras que el profesorado diseña un currículum donde se combinen diferentes modos; el alumnado, a través de ese currículum, también ejerce como diseñador de nuevos textos escritos y artísticos.



Cope y Kalantzis (2003) señalan dos motivos por los que es necesario la aplicación de la multimodalidad: la multiplicidad de canales y medios de comunicación y una predominancia de la diversidad cultural y lingüística, usando modos escritos, visuales y sonoros.

En esta investigación, hemos tenido presente que el profesorado en formación de Ciencias Sociales sea lector-intérprete crítico de textos multimodales; pero que también sea diseñador y productor de sus propios textos (Walsh, 2009; Kress, 2010). De acuerdo a Kinder (1999), afrontar que no sólo enseñar una lectura crítica y ejercer de espectador/a, sino enseñar a producir textos; es todo un reto. Hablar de literacidad multimodalidad es hablar de una literacidad crítica que comprende tanto lectura como producción de textos multimodales (Groupe de recherche en Littérature Médiatique Multimodale, 2012).

Promovemos el papel de un profesorado en formación de Ciencias Sociales que sea lector y escritor / receptor y emisor de textos; responda a una triple dimensión técnica, crítica y creativa que conlleve a la creación de sus propios recursos (Santisteban, 1993) pero también a la utilización de diferentes tipos de textos que vayan más allá del impreso (Pagès, 2011, p. 139). En este sentido, la idea es que el profesorado en formación deconstruya el texto mainstream para crear su propio texto glocal que actúe como recurso educativo. Así pues, alfabetizar críticamente a la ciudadanía conlleva un doble proceso: lectura del texto mainstream-escritura del texto glocal. Barthes (1972/2007) manifestaba que el rechazo a la lectura por parte de las generaciones estaba relacionado directamente con el nulo hábito a la escritura; no sólo habría que preparar al consumo de mensajes sino también a la producción de mensajes (p. 1016).

La importancia de la enseñanza de las Ciencias Sociales en la adquisición de la competencia social y ciudadana, nos lleva a manifestar el papel de ésta en el desarrollo de la literacidad crítica para formar una ciudadanía crítica ante la cultura mainstream. Para ello, proponemos que la

literacidad crítica feminista se base en la estética de la recepción (Gadamer 1976-1986/2006) y, por consiguiente, los fundamentos de la hermenéutica gadameriana (Gadamer, 1975/2007; 1986/2010) en la medida en la que, para Gadamer, “la hermenéutica contiene a la estética” (1976-1986/2006, p. 59), en los aspectos que se marcan a continuación, desarrollados por Triviño (2019b, pp. 148-179):

- Re-conocimiento del texto mainstream. Como afirma Gadamer, “reconocer no significa volver a ver una cosa que ya se ha visto una vez” (p. 88), se trataría de familiarizarse con aquello que se ha conocido. “Todo re-conocimiento es experiencia de familiaridad; y todas nuestras experiencias del mundo son, en última instancia, formas con las cuales construimos nuestra familiaridad con ese mundo” (Gadamer, 1975/2007, p. 89). En el caso de un texto mainstream, la experiencia del “reconocer” implica observar la familiaridad de dicho texto con la realidad presente del profesorado en formación de Ciencias Sociales.
- Desprenderse de los prejuicios en torno al texto mainstream. Gadamer habla de un “esfuerzo crítico” para dismantelar los prejuicios falsos que producen los malentendidos frente a los prejuicios verdaderos bajo los cuales comprendemos. Frente a la concepción negativa de los prejuicios en la Modernidad, la regla hermenéutica contempla que toda comprensión parte de los prejuicios que se encuentran intrínsecos en nosotros/as mismos/as. Desprenderse de los prejuicios entraña un proceso en el que se estimulen dichos prejuicios, salgan a la luz, ante el diálogo con el texto mainstream, la formulación de la pregunta (Gadamer, 1975/2007, p. 369).
- Comprender la cultura mainstream. La regla hermenéutica se centra en “Comprender el todo desde lo individual y lo individual desde el todo” (Gadamer, 1975/2007, p. 360). Pero este principio debe verse como un encuentro, un diálogo con diferentes opiniones y autocrítica; de manera que “el que comprende, no adopta una posición de superioridad, sino que reconoce la necesidad de someter a examen la supuesta verdad propia” (Gadamer, 1986/2010, p. 117). Esto quiere

decir que un/a estudiante no adoptaría una conciencia histórica en el caso de imponer sus prejuicios.

- Conciencia hermenéutica: fusión de horizontes pasado y presente. Toda comprensión histórica implica ganar un horizonte, entendiendo por éste, “el ámbito de visión que abarca y encierra todo lo que es visible desde un determinado punto” (Gadamer, 1975/2007, p. 372). Asumir una conciencia histórica sería “ver el pasado en su propio ser, no desde nuestros patrones y prejuicios contemporáneos sino desde su propio horizonte histórico” (Gadamer, 1975/2007, p. 373). En este sentido, Gadamer explica que la exigencia hermenéutica conduce a que una persona se ponga en el lugar de la otra para poder entenderle, no conllevando la empatía. Así pues, un texto mainstream remite a un horizonte histórico-pasado que debe ser comprendido desde nuestro propio horizonte-presente.

He aquí los principios hermenéuticos que hemos establecido para el desarrollo de la literacidad crítica feminista en la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales. Nuestro proyecto implica que esta formación desarrolle el pensamiento crítico-creativo a través de la metodología de investigación-acción. El propio Elliot (2000), en su emblemática obra *La investigación-acción en educación*, parte de la reflexión de Gadamer sobre la teoría educativa en la que expone que “los profesores han de empeñarse en el proceso reflexivo de *phronesis* en el que deliberen sobre los problemas prácticos concretos en relación con los principios, valores y creencias que aporten a la situación” (p. 119). En este sentido, la escucha-hermenéutica es un proceso crítico en el que el profesorado en formación ahonda en una metodología propia de la interpretación de textos para ser aplicado al texto mainstream.

Para la segunda fase, la creativa, acudimos a la escritura-deconstructiva. Siguiendo a Santisteban (2010), como ya hemos dicho anteriormente, el pensamiento crítico puede no ser creativo; pero el pensamiento creativo necesita ser crítico. Hoy más que nunca, vivimos en una

sociedad que demanda la creatividad con fines comerciales; pero la creatividad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales debe recuperar su compromiso social.

Cultura de la creatividad debe entenderse en el sentido lato de la expresión, es decir, como todo lo que pueda potenciar lo específico del ser humano: crear, innovar, emprender. No una cultura de sometimiento a una ley comercial y financiera sin alma, sino una política que dé a cada cual la oportunidad de expresar lo mejor que tenga y de contribuir a su manera a humanizar la cultura colectiva. (Lipovetsky y Serroy, 2010, p. 190)

Es necesario reivindicar la enseñanza de las artes y la cultura visual como un área imprescindible para la educación ciudadana y para la activación social ya que “las artes potencian la implicación y fomentan los vínculos comunitarios a través de un espíritu compartido, así como la motivación de los estudiantes para aprender” (Bamford, 2009, p. 22). Es fundamental visibilizar la importancia de la educación artística, de incorporar procesos de análisis, de deconstrucción y de cuestionamiento y de generar espacios que posibiliten la experimentación, de forma que las clases de Ciencias Sociales vayan más allá del consumo cultural que educa día a día a nuestro alumnado para convertirse en espacios de producción cultural (Acaso, 2007) ya que, tal como afirma Freedman (2006) “la educación artística adquiere una responsabilidad cada vez más importante en cuanto que los límites entre educación, alta cultura y entretenimiento se difuminan, y los alumnos cada vez aprenden más a partir de las artes visuales” (p. 41).

Freire habla de la cuestión del educador en cuanto a artista. Considera el papel que tiene el arte en la enseñanza para transformar (Freire y Shor, 1989, p. 141). Por su parte, Shor nos emplaza a pensar en las posibilidades del arte (Freire y Shor, 1989, pp. 142-143). Expone cómo debe acudir a su ingenio creativo y ajustar la pedagogía en cada nueva clase. Su propuesta pasa por realizar unos ejercicios que desarrollen la literacidad crítica

feminista del alumnado pero que, al mismo tiempo, le permita conocer al alumnado. Así llegar a crear un ambiente de aula donde se encuentren dimensiones tanto auditivas como visuales.

Os artistas trabalham com materiais previsíveis, como óleo, mármore ou música. De que maneira os professores são escultores, pintores, regentes e compositores? Un modo como percebo ese aspecto estético do ensino é a avaliação da sala de aula como um material plástico já moldado, mas que se pode moldar de novo em outra forma. (Freire y Shor, 1989, p. 141)

La escritura-deconstructiva se erige como invención del otro procedente de las “ausencias” del primer texto. Por consiguiente, el texto glocal entra dentro del acto performativo “al producirse como él mismo, produce lo otro” (Derrida, 1977, p. 22). Entendemos que el proceso enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales es un acto performativo. Entendemos performance como

a dominant thread within discourses of neoliberalism operating in schools with implications for equity and social justice education. In this study, we heard educators report performance as an impact of neoliberalism on education, but we also heard them reproducing discourse of performance through their ways of speaking about their teaching practice for social justice. (MacDonald-Vemic y Portelli, 2018, p. 12)

Cabe destacar que el texto performativo creado por el profesorado en formación inicial de Ciencias Sociales es un texto futuro, en el sentido que ofrece una visión distinta al proyectado por el texto mainstream. Se concibe como un recurso educativo que será utilizado en el aula, contrarrestando el texto mainstream – conocido por el alumnado adolescente – con el texto creado por el propio profesorado; estableciendo una última fase que implicaría la creación del propio texto por parte del alumnado para hacer efectivo el proceso hermenético-deconstructivo.

Se trata de imaginar una historia contrafactual, siguiendo la línea de los *future studies* y una educación para el futuro (Hicks y Slaughter, 1998; Anguera y Santisteban, 2012; Anguera, 2013; Santisteban y Anguera, 2014; De Frutos, 2015) que es considerada de gran potencial educativo (Jensen, 2005), necesaria para promover optimismo (Santisteban, 2011) y promotora del cambio social al imaginar otros mundos posibles (Triviño y Vaquero, 2019). Pensamos que la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales debe contemplar que “el presente es el lugar activo del cruce entre el pasado y el futuro, entre la historia por hacer” y el “ser afectado por el pasado” (Peñalver, 2005, p. 82). Producir el propio texto a partir de la deconstrucción y habiendo interpretado críticamente el texto mainstream, conduce a la empatía, nos ponemos en el lugar de quienes producen, quienes envían mensajes, quienes interpretan la sociedad actual, quienes influyen...

De modo que se hace necesario la inclusión del término “empatía”. Para Lee, la empatía será “una parte de (y una condición necesaria para) la comprensión histórica y que la imaginación como suposición que constituye en un criterio para dicha comprensión” (2004, p. 92). Ampliando dicho concepto, el término pasa por extenderse a “empatía histórica” como “competencia propia de lo que se ha denominado el aprendizaje del pensamiento histórico” (González, Henríquez, Pagès y Santisteban, 2009, p. 284), en una definición más amplia:

comprender y explicar las acciones de las personas en el pasado, de modo que las vuelvan inteligibles en las mentes contemporáneas. Hecho que implica conocimiento del respectivo contexto histórico y la interpretación de evidencias históricas diversificadas y/o contempladas desde diferentes perspectivas, estando también vinculado el uso de la imaginación histórica. (Ferreira, 2009, p. 119)

## III MARCO METODOLÓGICO

### 3.1. EL PARADIGMA CRÍTICO-FEMINISTA

Tras el bloque centrado en el marco teórico, procederemos a exponer cómo hemos desarrollado el marco metodológico de esta tesis doctoral. Para empezar, debemos precisar cuál ha sido el paradigma desde el cuál hemos desarrollado nuestra investigación porque como apuntase Kuhn, “la existencia del paradigma establece el problema que debe resolverse [...] el diseño del aparato capaz de resolver el problema” (p. 57). Para los problemas planteados en esta investigación, proponemos su resolución desde los paradigmas interpretativo y sociocrítico puesto que aúnan las siguientes características dando lugar a un enfoque multiparadigmático que a juicio de Ricoy (2005) resulta ser enriquecedor para la investigación:

<b>Paradigma Interpretativo</b> (Patton, citado por González, 2003, p. 132)	<b>Paradigma Sociocrítico</b> (Colás Bravo, 1999, p. 261 y Escudero, 1987, citado en Ricoy, 2006, p. 18)
Análisis inductivo. Inmersión en los detalles o en las especificidades de los datos para descubrir las categorías, dimensiones e interrelaciones; comenzando por explorar con preguntas auténticamente abiertas, en lugar de probar deductivamente hipótesis derivadas de la teoría.	Se fundamenta en la ciencia de la acción. La ciencia de la acción tiene como objetivo identificar las teorías que utilizan los actores para guiar su conducta, y en términos amplios predecir sus consecuencias. Estas teorías pueden hacerse explícitas a través de la reflexión sobre la acción.
Perspectiva holística. El fenómeno estudiado como totalidad, es apreciado en su carácter de sistema complejo, que es más que la suma de sus partes, se enfoca sobre las interdependencias complejas que no son reducidas a	Visión holística y dialéctica de la realidad educativa. La educación no es aséptica ni neutral y en ella influyen las condiciones ideológicas, económicas, culturales, etc. que la rodean, influenciándola de modo

<p>propósito a unas cuantas variables que indiquen discreta y linealmente, relaciones de causa- efecto.</p>	<p>positivo y negativo.</p>
<p>Datos cualitativos. Descripción detallada, espesa, investigación en profundidad, anotaciones directas que captan las experiencias y perspectivas personales.</p>	<p>Métodos cualitativos de investigación para el cambio social, los cuales fundamenta en la acción, la práctica y el cambio.</p>
<p>Contacto e insight personal. El investigador tiene contacto directo con la gente o la situación estudiada.</p>	<p>El conocimiento se enraiza «en» y «para» la acción. El interés no está en desarrollar una ciencia aplicada, sino una ciencia genuina de la acción. Se enfatiza en la comprobación sistemática de la teoría en contextos de vivenciación. La investigación trata de plantearse y generarse en la práctica y desde ella, partiendo de la contextualización de ésta y contando con los problemas, las necesidades e intereses de los participantes.</p>
<p>Neutralidad empática. La objetividad absoluta es imposible, la pura subjetividad mina la credibilidad: al investigador le apasiona comprender al mundo en toda su complejidad sin anticipaciones, sin actitudes defensivas, sin más fin que comprender. Incluye en la situación su experiencia personal y su capacidad de empatía, como parte de los datos importantes a tener en cuenta. Al mismo tiempo, adopta la posición de no someter a juicio cualquier contenido emergente.</p>	<p>Se remarca la importancia del conocimiento experiencial, que a su vez se genera a través de la participación con los otros. Asume una visión democrática del conocimiento. Todos los sujetos participantes en la investigación son participantes activos comprometidos, que comparten responsabilidades y decisiones.</p>



<p>Flexibilidad del diseño. Dispuesto a adaptar la investigación, conforme se profundiza la comprensión o cambian las situaciones;</p> <p>evita encerrarse en un diseño rígido que elimine su capacidad de responder a situaciones emergentes.</p>	<p>La construcción de la realidad comienza a manifestarse a través de la acción reflexiva de las personas y las comunidades.</p> <p>Apuesta por el compromiso y la transformación social de la realidad desde la liberación y emancipación de los implicados.</p>
--	---

Tabla 2. Características de los paradigmas interpretativo y sociocrítico. Fuente: elaboración propia basada en Patton, citado por González (2003); Colás (1999) y Escudero (1987), citado en Ricoy (2006).

El uso de este doble paradigma facilita la aplicación de la metodología feminista que no podrían darse en un paradigma positivista caracterizado por una objetividad que ha sido asumida desde un punto de vista androcéntrico, excluyendo la emoción frente a la razón (masculina) y por consiguiente, configurando su propio paradigma feminista definido por Celia Amorós de la siguiente manera: “puede decirse que la teoría feminista constituye un paradigma, un marco interpretativo que determina la visibilidad y la constitución como hechos relevantes de fenómenos que no son pertinentes ni significativos desde otras orientaciones de la atención” (1998, p. 22). Colás (2003) considera que el paradigma feminista:

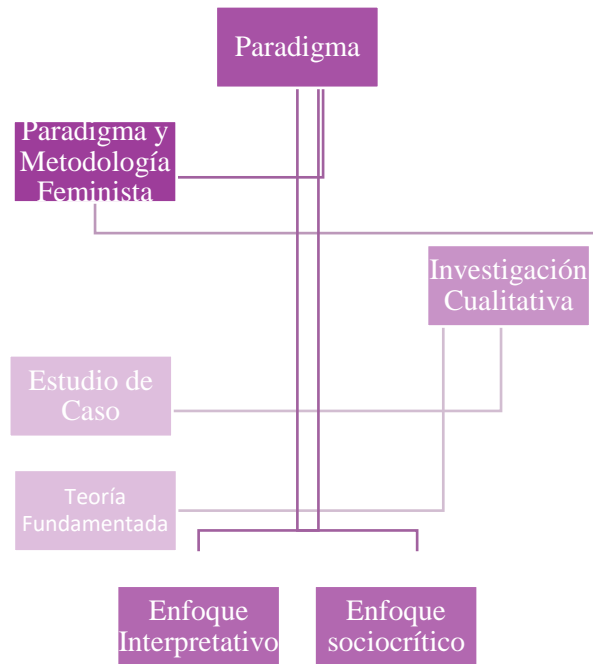
Aporta una aproximación epistemológica, líneas de investigación, modelos teóricos, propuestas metodológicas y temáticas de investigación desde la consideración del género. [...]. Se centra en la crítica a la ausencia de mujeres en ciencia, la defensa de una ciencia y una epistemología femenina o feminista, y el análisis de sesgos androcéntricos en los métodos y teorías científicas del pasado y del presente. El paradigma feminista incorpora una nueva forma de ver la realidad social, científica y educativa en la que incluye como elemento indispensable las relaciones de género, lo que propicia una eclosión heterogénea de ideas, debates y propuestas. (p. 2)

Es así como la epistemología feminista abarca un campo multidisciplinar defendiendo la pluralidad metodológica (Hartsock, 1981; Eichler, 1988; Harding, 1986; Jaggar, 1989) y teniendo como objetivo, el correspondiente al paradigma sociocrítico, el compromiso con el cambio social (Wilkinson, 1998; McHugh & Cosgrove, 2004; Narvaz y Koller, 2006). Como afirma Harding (1986), “feminism is a political movement for social change” (p. 24) y teniendo en cuenta esto, la metodología feminista tiene las siguientes características (Narvaz y Koller, 2006):

- Los presupuestos epistemológicos, ontológicos y éticos implícitos en los diseños de investigación tienen implicaciones políticas, pudiendo estar al servicio de intereses diversos.
- Las metodologías feministas asumen el carácter intrínseco de los enfoques críticos, teniendo como objetivo común el cambio social, el rescate de la experiencia femenina y el uso de análisis y del lenguaje no sexista y el empoderamiento de los grupos oprimidos, en especial de las mujeres.
- La investigación feminista tiene especial preocupación con el lugar de la investigadora o el investigador en relación con las y los participantes de la investigación.
- En la perspectiva feminista, son igualmente válidos los enfoques de investigación cualitativos y cuantitativos. No obstante, la investigación cualitativa es más utilizada puesto que utiliza: narrativas, la investigación-acción los grupos focales, los estudios de caso, las historias de vida y el método autobiográfico. (pp. 651-652)

Por último, no debemos olvidar que estamos ante un paradigma cualitativo que presenta una serie de principales características como son: el empleo de métodos cualitativos, el fenomenologismo – la comprensión de la conducta humana en su propio contexto –, subjetividad, la perspectiva desde dentro o la fundamentación en la realidad, el carácter holístico y no generalizable dado los casos aislados (Cook y Reichardt, 1986, p. 29). Por

consiguiente, nos basaremos en el paradigma socio-crítico feminista, ahondando fundamentalmente en la investigación cualitativa.



Mapa conceptual 8. Enfoque multiparadigmático. Fuente: elaboración propia.

## 3.2. ELECCIÓN DE LA METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

### 3.2.1. La investigación educativa cualitativa

Entendiendo la metodología como una ayuda para comprender el proceso de la investigación educativa (Cohen y Manion, 1990, p. 73), la metodología de investigación educativa empleada en nuestra tesis doctoral es una metodología cualitativa cuya base es la antropología cognitiva, a través de la cuál, se estudia “el sistema semántico de un grupo como vía para conocer la organización del conocimiento cultural de un grupo o pueblo” (Colás y Buendía, 1992, p. 250). Nos interesa esta metodología porque, como explica Flick (2004), en la investigación cualitativa se tiene en cuenta las subjetividades tanto del profesorado investigador como del alumnado objeto del estudio como parte del proceso de investigación.

De las muchas definiciones de investigación cualitativa, quisiéramos mostrar aquella que ofrecen Denzin y Lincoln (1994), basada en Nelson et al. (1993) y que está directamente conectada con nuestro trabajo:

la investigación cualitativa es un campo interdisciplinar, transdisciplinar y en ocasiones contradisciplinar. Atraviesa las humanidades, las ciencias sociales y las físicas. La investigación cualitativa es muchas cosas al mismo tiempo. Es multiparadigmática en su enfoque. Las personas que la practican son sensibles al valor de un enfoque multimétodo. Están comprometidas con una perspectiva naturalista y una comprensión interpretativa de la experiencia humana. Al mismo tiempo, el campo de la investigación cualitativa es inherentemente político y se perfila a través de múltiples posiciones éticas y políticas. La investigación cualitativa abarca dos tensiones. Por un lado, supone una amplia sensibilidad interpretativa, posmoderna, feminista y crítica. Por otro, recoge una estrecha definición de las concepciones positivista, pospositivista, humanística y naturalística de

la experiencia humana y su análisis. (pp. 3-4, citado en Sandín, 2003, p. 122)

Por consiguiente, esta tesis doctoral se enmarca dentro de la metodología observacional y análisis cualitativo de datos. Entendemos por metodología observacional:

Procedimiento encaminado a articular una percepción deliberada de la realidad manifiesta con su adecuada interpretación, captando su significado, de forma que, mediante un registro objetivo, sistemático y específico de la conducta generada de forma espontánea en un determinado contexto, y una vez se ha sometido a una adecuada codificación y análisis, nos proporcione resultados válidos dentro de un marco específico de conocimiento. (Anguera, 1988, p. 7)

### **3.2.2. La Investigación-Acción**

Dentro de la investigación cualitativa, adoptamos la corriente que gira en torno a estudios orientados al cambio, centrados en la investigación-acción, entendiendo por ésta una expresión utilizada para:

Describir una familia de actividades que realizar el profesorado en sus propias aulas con fines tales como: el desarrollo curricular, su autodesarrollo profesional, la mejora de los programas educativos, los sistemas de planificación o la política de desarrollo. Estas actividades tienen en común la identificación de estrategias de acción que son implementadas y más sometidas a observación, reflexión y cambio. Se considera como un instrumento que genera cambio social y conocimiento educativo sobre la realidad social y/o educativa, proporciona autonomía y da poder a quienes la realizan. (Latorre, 2005, p. 23)

La investigación-acción enlaza directamente de la teoría crítica, tomando como punto de partida lo tres intereses del conocimiento establecidos por Habermas (1968/1990), dando lugar a tres diferentes géneros de investigación-acción según Carr y Kemmis (1988, p. 212):

- El interés cognoscitivo técnico y la investigación-acción “técnica”. Basado en la idea habermasiana del interés técnico de las ciencias empírico-analíticas (ciencias experimentales) caracterizada por el dominio y la manipulación. Carr y Kemmis (1988) explican que la investigación-acción técnica

se produce cuando los facilitadores convencen a los practicantes para que pongan a prueba en sus propias prácticas las conclusiones de alguna investigación externa [...] el interés primordial es el desarrollo y enriquecimiento de las bibliografías externas, y no el desarrollo de las prácticas de esos practicantes fundado en su propio control colaborativo y autorreflexivo. (p. 213)

- El interés cognoscitivo práctico y la investigación-acción “práctica”. Habermas (1968/1990) presenta el interés práctico de las ciencias histórico-hermenéuticas (ciencias humanas) caracterizadas por la comprensión y el entendimiento intersubjetivo. Para Carr y Kemmis (1988),

los facilitadores externos entran en relación cooperativa con los prácticos, les ayudan a articular sus propias preocupaciones, a planear la acción estratégica para el cambio, a detectar los problemas y los efectos de los cambios y a reflexionar sobre la validez y las consecuencias de los cambios ya implantados. [...]. El papel del facilitador es socrático” (pp. 213-214)

- El interés cognoscitivo emancipador y la investigación-acción emancipadora. He aquí la modalidad que nos interesa para nuestra tesis doctoral, propia de las ciencias críticas y que según Habermas (1968/1990), tiene como finalidad la liberación de las personas. Es así como podemos hablar de una investigación-acción que incorpora los valores de una ciencia educativa crítica donde, según Carr y Kemmis, 1988, se observan las siguientes características:

1. El grupo de estudiantes asume conjuntamente la responsabilidad del desarrollo de la práctica.
2. El grupo de estudiantes asume la responsabilidad de emanciparse.
3. La relación entre facilitados y grupo es colaborativa.
4. La investigación-acción es emancipatoria y activista dado que conduce a la búsqueda de una educación justa y democrática, de autorreflexión crítica.

## LA METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

(Buendía; González; Gutiérrez y Pegalajar, 1999, pp. 11-53)

### PRINCIPIOS GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

Inductiva, explicaciones elaboradas a partir de datos extraídos de la realidad.	Contexto múltiple de la realidad.	Efectos de la investigadora en los sujetos objeto de estudio.	Humanista, contempla los sentimientos de los individuos e intenta comprender su realidad desde sus marcos de referencia.
Artística, constituye un esfuerzo de reflexión creativa por parte de la investigadora y agentes implicados.	Los valores están implícitos en la investigación, evidenciándose en la elección del paradigma, en nuestro caso, primordialmente feminista.	Investigadora y objeto de investigación están interrelacionados.	Escenarios contemplados desde la globalidad de sus circunstancias.

### CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

<i>Según el nivel de contexto observacional</i>	<b>Contexto Local</b> / Contexto histórico del lugar y contexto histórico de los acontecimientos	Se opta por el contexto local, nivel educativo superior de posgrado. Grupo de estudiantes del Máster de Profesorado en ESO y Bachillerato, en la especialidad de Ciencias Sociales, en horario de mañana.
---	--	---



<p><i>Según los enfoques predominantes de la investigación cualitativa</i></p>	<p><b>Enfoque inclusivo /</b> enfoque exclusivo</p>	<p>Se siguen los principios generales del enfoque inclusivo basados en la permisividad y la flexibilidad.</p>	<p>Los métodos e instrumentos seleccionados del enfoque inclusivo utilizados son narraciones, descripciones, categorías abiertas y conexión directa con el objeto de estudio.</p>
<p><i>Grado de implicación práctica del observador</i></p>	<p><b>Observador participante /</b> Observador no participante</p>	<p>Nuestro papel no se basa únicamente en ser observadora participante dado la interacción social con los sujetos observados. Asumimos la idea de la profesora como investigadora que analiza y cuestiona su propia práctica docente. Tal como indica Liston y Zeichner (2003), contribuiría con este doble rol a aceptar “la importante contribución que los docentes pueden aportar a los conocimientos fundamentales en relación con la enseñanza y con el perfeccionamiento de la misma” (p. 166).</p>	
<p><i>Carácter y forma de proceder durante el análisis de datos</i></p>	<p><b>Metodología inductiva /</b> <b>deductiva</b></p>	<p>Se combinan ambas metodologías puesto que se han establecido unas categorías previas y creado nuevas tras el análisis de los datos.</p>	

<i>Centros de interés</i>	<b>Dimensión temporal</b>	Intervalo de tiempo específico, modelo de tipo puntual, comprendiendo el transcurso de las asignaturas Diseño y desarrollo de actividades formativas y El Currículum de Historia, Geografía y Filosofía (enero-marzo 2017).
	<b>Dimensión espacial</b>	Interés general por el grupo de estudiantes del MAES en su conjunto ahondando en casos individuales.
<i>Sistemas de recogida de información</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Nos centramos en modelos narrativos que requieren planificación previa y estructuración.</li> <li>▪ Los instrumentos de evaluación en soporte Word enviados como ficheros a través del campus virtual permiten recabar toda la información.</li> </ul>	
<i>Sistemas de almacenaje y procesamiento de la información</i>	Campus Virtual de la asignatura donde quedan albergados todos los documentos recopilados de forma individual y grupal.	
<i>Técnicas de recogida de información más usuales</i>	<b>Técnicas directas</b>	- Observación participante.
	<b>Técnicas indirectas</b>	- Análisis de contenido.

<i>Técnicas de muestreo</i>	<b>Muestreo por conveniencia</b> / Muestreo por cuotas / Muestreo intencional	Dado que iba a ser profesora del grupo en horario de mañana del MAES del curso 2016 / 2017, realicé esta selección.
<b>DISEÑO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA</b>		
<i>Estudio de Caso</i>	Esta investigación cualitativa emplea como estrategia el estudio de casos, definido como un “examen detallado de una situación, de un sujeto o de un evento” (Bogdan y Biklen, 1982, citados en Colás y Buendía, 1992, p. 253). Nuestro estudio de caso entra en las modalidades de estudio instrumental de casos porque nuestro objetivo es obtener una mayor comprensión de la temática que hemos propuesto con respecto a la incorporación de videoclips para el estudio de la perspectiva feminista y los estudios culturales. El estudio cualitativo agrupa unas siguientes características idóneas para nuestra propuesta como son: holística, empírica, interpretativa y empática (Stake, 1998, pp. 49-50)	
<b>CRITERIOS DE CALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA</b>		
<i>Triangulación</i>	Se emplearán los siguientes tipos de triangulación: triangulación de fuentes, triangulación metodológica y triangulación interna.	
<b>TRADICIONES Y ENFOQUES CONTEMPORÁNEOS DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA</b>		
<i>Estudios orientados al Cambio</i>	Investigación en la Acción	

EL PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN		
Según Kemmis y McTaggart (1988, p. 14):	Según McNiff y Whitehead (2002, p. 72):	Okay Students, Let'S Get In <i>Formation</i> !
Plan de Acción	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ I experience a concern when some of my educational values are denied in my practice.</li> <li>▪ I imagine a solution to that concern.</li> </ul>	Fase I Flawless. Problema social relevante: Why should we all be feminists?
Actuación	I act in the direction of the imagined solution.	Fase II <i>Formation</i> . Formación del profesorado de Ciencias Sociales en feminismo a través de <i>Formation</i> de Beyoncé
Observación y recogida de información	I evaluate the outcome of the solution.	Fase III Forward. Observación y recogida de información del proceso I-A
Reflexión	I modify my practice, plans and ideas in the light of the evaluation.	Fase IV Forward. Hacia Una Nueva Propuesta F

LOS INFORMES DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN			
1) Planteamiento del problema.	2) Objetivos de la Investigación.	3) Características del contexto.	4) Planificación de estrategias de intervención.
5) Secuenciación y momentos más significativos.	6) Descripción de técnicas e instrumentos de recogida de datos	7) Análisis de resultados y decisiones de cambio: introducción de los progresos, modificaciones, mejoras, obstáculos y limitaciones.	8) Aportaciones y consecuencias: posibilidades de transferencia, generalización y teorización de procesos vividos.

Tabla 3. La elección de la Metodología de Investigación Cualitativa Fuente: Elaboración Propia.

### 3.2.3. El proceso de Investigación-Acción F

Nuestro proceso de investigación-acción (en adelante, I-A) se basará en los esquemas sobre la espiral autorreflexiva de la I-A establecidos por Kemmis y McTaggart (1988, p. 14) y McNiff y Whitehead (2002, p. 72), fusionados en un solo modelo al que hemos denominado F(eminism) en el que cada fase ha tomado el nombre de una de las canciones de Beyoncé porque cada título y cada fragmento extraído de la letra de cada canción expuestos expresan brevemente las impresiones de cada fase.

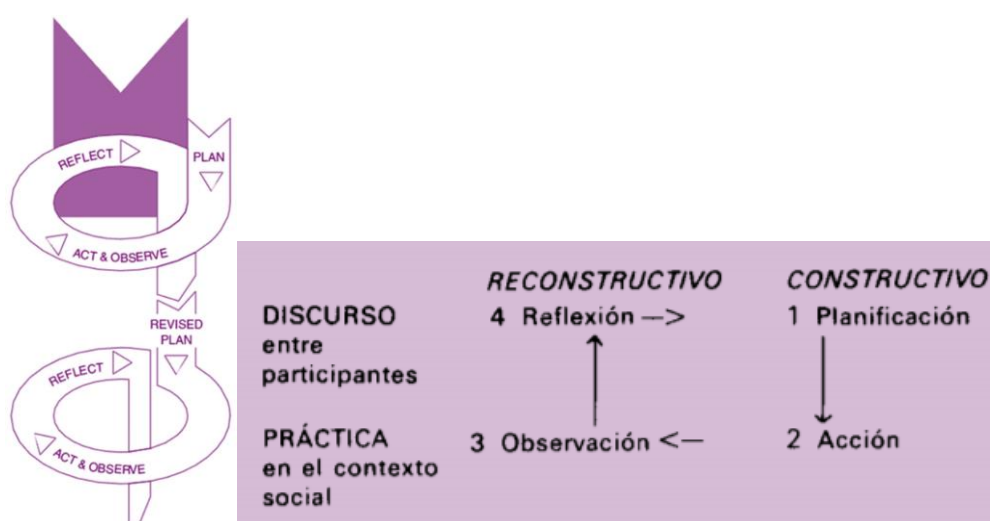


Fig. 22. Ciclo de la Investigación-Acción. Fuente: Carr y Kemmis, 1988.

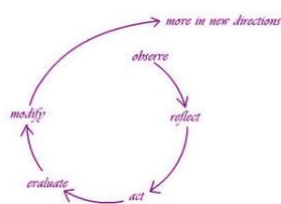
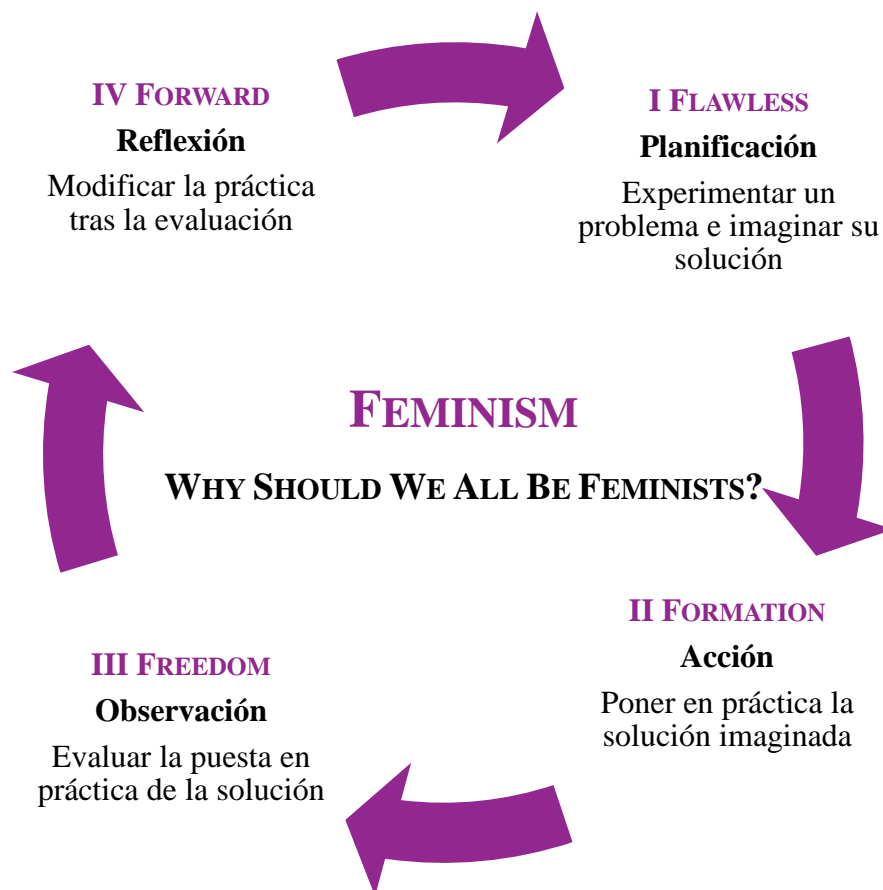


Fig. 23. Ciclo de la Investigación-Acción. Fuente: McNiff y Whitehead, 2002.

- **Fase I *Flawless*.** En esta primera fase se configura el Plan de Acción (Kemmis y McTaggart, 1988) en el que partimos del sentir y la experimentación de un problema para posteriormente, imaginar la solución a dicho problema presentado (McNiff y Whitehead, 2002).
- **Fase II *Formation*.** En esta segunda fase se desarrolla la Actuación (Kemmis y McTaggart, 1988), de manera que se pone en práctica el plan de actuación y por consiguiente la solución imaginada (McNiff y Whitehead, 2002).
- **Fase III *Freedom*.** En esta tercera fase se procede a la observación y recogida de información tras la puesta en práctica del plan de acción (Kemmis y McTaggart, 1988) y la correspondiente evaluación de los resultados de las acciones emprendidas (McNiff y Whitehead, 2002).
- **Fase IV *Forward*.** En esta cuarta fase se centra en la reflexión sobre los resultados (Kemmis y McTaggart, 1988) para la elaboración de un nuevo plan que incorpore modificaciones para la mejora de la práctica docente (McNiff y Whitehead, 2002).



Mapa conceptual 9. Fases de la Investigación-Acción. Fuente: elaboración propia.

En el siguiente apartado, desarrollaremos el informe de investigación a través de las cuatro fases de la investigación-acción determinadas. De tal manera que éstas serían las fases y los puntos pertenecientes al informe de investigación-acción que expondremos:

INFORME DE LA INVESTIGACIÓN	
<b>I Flawless</b>	a) Planteamiento del problema.
	b) Objetivos de la Investigación.
	c) Características del contexto.
	d) Planificación de estrategias de intervención.
<b>II Formation</b>	e) Secuenciación y momentos más significativos.
	f) Descripción de técnicas e instrumentos de recogida de datos
<b>III Freedom</b>	g) Análisis de resultados y decisiones de cambio.
	h) Aportaciones y consecuencias
<b>IV Forward</b>	i) Elaboración de un nuevo plan

Tabla 4. Fases de la Investigación-Acción y su vinculación con el Informe de la I-A F. Fuente: elaboración propia.



### 3.2.4. La Teoría Fundamentada

Aunque nuestro eje fundamental ha sido la investigación cualitativa, concretamente, la investigación-acción; debemos precisar que, al ser una investigación cualitativa, también se ha tenido en cuenta el enfoque de la Grounded Theory o Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 1967). Ambas, la investigación-acción y la teoría fundamentada, comparten características del paradigma cualitativo (Creswell y Maietta, 2002) como es “la concepción de la teoría como reflexión en y desde la praxis, lo que supone un objeto de investigación configurado en la misma praxis” (Alarcón, Munera y Montes, 2016, p. 239) y “se basa tanto en el pensamiento crítico como en el creativo; tanto en la ciencia como en el arte del análisis” (Patton, 1990, p. 434; citado en Strauss y Corbin, 2002, p. 22).

Se entiende por teoría fundamentada, una

teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación. En este método, la recolección de datos, el análisis y la teoría que surgirá de ellos guardan estrecha relación entre sí. Un investigador no inicia un proyecto con una teoría preconcebida. (Strauss y Corbin, 2002, p. 21)

Por tanto, se ha precisado la formulación de un modelo teórico derivado del desarrollo de la investigación-acción, cuando establecimos lo que hemos denominado como *literacidad crítica feminista*. Así pues, configuramos el planteamiento de la teoría en el apartado titulado *El proceso de literacidad crítica feminista: escucha hermenéutica-escritura deconstructiva de la/s identidad/es*, que surgió tras la implementación de un diseño de investigación educativa y su posterior análisis a través de la codificación, comprendiendo que se trata de un “proceso analítico por medio del cual se fragmentan, conceptualizan e integran los datos para formar una teoría” (Strauss y Corbin, 2002, p. 11).

El proceso de codificación se constituye a través de la codificación abierta, la clasificación por categorías; y la codificación axial, la relación de las categorías con las subcategorías. Posteriormente, se procedió a contrastar datos hasta la saturación de las categorías a través del análisis comparativo de los distintos grupos y diferentes momentos. Dicha comparación, se realizó analizando categorías y subcategorías según el grupo-clase; según su sexo y según su titulación universitaria. Para ello, utilizamos el software Atlas.ti que, como explica San Martín (2013), es un “programa de recuperación de texto, [...] dirigido a un trabajo conceptual, en donde cada paso de la codificación teórica (codificación abierta, axial y selectiva) tiene un espacio en el programa” (p. 114).

Esta investigación se suma al interrogante planteado por Ramos Pérez (2017) sobre cómo puede dar respuesta la Teoría Fundamentada a las características y necesidades particulares de la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Ante la necesidad de que el método empleado en la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales logre una reflexión teórica, se propone la Teoría Fundamentada basada en un análisis cualitativo a través de la saturación de los datos. En nuestra tesis doctoral, como se verá en la descripción de la investigación-acción, esta saturación tiene lugar cuando obtenemos categorías y subcategorías desde diferentes momentos del diseño de investigación, lo que nos permite obtener una riqueza de datos y un análisis comparativo entre los grupos.

Asimismo, la Teoría Fundamentada se basa en la hermenéutica y por ende, un proceso circular, dado que no se limita a recabar datos; sino que existe una labor interpretativa de la información obtenida:

La Teoría Fundamentada se vale de la hermenéutica, como característica principal para lograr sus fines; pues, la sola recolección de información, para su posterior clasificación y después su análisis, quedaría como un trabajo inconcluso si obviamos el trabajo interpretativo de los datos, consideración que se les debe dar en función de la generación de nuevos paradigmas y nuevas alternativas de

interpretación y comprensión como finalidad de la investigación cualitativa. (Alarcón, Munera y Montes, 2016, p. 241)

Así pues, como resultado tenemos la literacidad crítica feminista que emerge de la combinación de dos metodologías de investigación cualitativa: la investigación-acción y la teoría fundamentada.

También, pensamos que nuestro propio perfil investigador está vinculado al que se espera de investigadores/as de la Teoría Fundamentada porque se dan las siguientes habilidades:

- Capacidad de mirar de manera retrospectiva y analizar las situaciones críticamente.
- Capacidad de reconocer la tendencia a los sesgos.
- Capacidad de pensar de manera abstracta.
- Capacidad de ser flexibles y abiertos a la crítica constructiva.
- Sensibilidad a las palabras y acciones de los que responden a las preguntas.
- Sentido de absorción y devoción al proceso del trabajo. (Strauss y Corbin, 2002, p. 16)

## IV INFORME DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN F

### FASE I FLAWLESS. PLAN DE ACCIÓN F(EMINISM): *WHY SHOULD WE ALL BE FEMINISTS?*

We teach girls to shrink themselves

To make themselves smaller

We say to girls

"You can have ambition

But not too much

You should aim to be successful

But not too successful

Otherwise you will threaten the man"

[...]

Feminist: the person who believes in the social, political, and economic equality of the sexes. (Chimamanda Ngozi Adichie, 2013, citado en *Flawless*, Beyoncé, 2014)

#### a) Planteamiento del Problema

##### a.1. La necesidad de una conciencia feminista en la formación del profesorado de Ciencias Sociales

---

El 8 de marzo de 2018 fue una fecha histórica, paro y movilización internacional; siendo convocada con un exitoso seguimiento, la primera huelga feminista en España. El feminismo se ha convertido en la palabra más consultada en Estados Unidos (Merriam-Webster, 2017) y, por ende, la palabra del año 2017. Pero más que una palabra o una declaración de intenciones, el feminismo o los feminismos es el punto de partida y objeto de estudio de los denominados Estudios Feministas ligado a la Crítica Feminista que, si bien está siendo cada vez más reconocido en la investigación universitaria, fundamentalmente en el campo de la Literatura; se apunta a

la necesidad de que lleguen hasta la investigación en el ámbito de la enseñanza, siendo considerada la relación educativa como:

conjunto de relações sociais que se estabelecem entre quem forma e educa e aqueles que educa (...), numa dada estrutura institucional, se esas relações possuem características cognitivas e afectivas identificáveis, que têm um desenvolvimento e vive, uma história, dessa história fará parte também a transmissão e a integração de novas formas de encarar o mundo e o que a ela pertence, desacralizado. (Postic, 1990, p. 12, citado en Macedo y Amaral, p. 59).

Como profesora e investigadora en Estudios Feministas y Didáctica de las Ciencias Sociales, tuve presente siempre que ambas disciplinas caminasen juntas. Si la Didáctica de las Ciencias Sociales debía organizar los contenidos del currículum escolar en torno a los problemas sociales relevantes (García-Pérez, 2000; García-Pérez y De Alba-Fernández, 2008 y García-Pérez, 2009). Como profesora, la enseñanza de las Ciencias Sociales pasaba por fijar como base un problema: una educación originada en un sistema patriarcal; y su solución: la conciencia feminista en la formación del profesorado de Ciencias Sociales. Ya lo decía Chimamanda Ngozi Adichie, “feminista: persona que cree en la igualdad social, política y económica de los sexos” (2012/2015, p. 54). A priori, podríamos pensar que ante tal definición el profesorado en formación de Ciencias Sociales asentaría que es feminista; pero como si de un iceberg se tratase, la superficie es una minúscula parte de lo que esconde bajo el agua: alumnos y alumnas que se resisten al uso del lenguaje inclusivo, a la visibilidad de las mujeres en el currículum escolar, a preocuparse por iguales derechos entre hombres y mujeres tanto en su propia sociedad como en el resto del mundo y a abordar problemáticas de extrema gravedad y alarma social como la violencia de género.

¿Puede ser que, ante un debate sobre la violencia de género, uno de los primeros “argumentos” por parte de una futura maestra sea que los hombres son también maltratados pero que no son visibilizados sus casos? ¿Conoces algún caso? La respuesta de la alumna es negativa. ¿Conoces algún caso de

mujer maltratada por un hombre? Sí. Ocurrió en una clase del curso 2014 / 2015 en la asignatura *Didáctica de las Ciencias Sociales* en el Grado de Educación Primaria de la Universidad de Sevilla. En el grupo-clase del MAES de la Universidad de Málaga del curso 2016 / 2017, formulamos una pregunta. ¿Os consideráis feministas? Una de las respuestas de una alumna (EH4), Graduada en Historia, tras varias intervenciones ahondaba en que le parecía injusto que las chicas no pagasen por entrar en discotecas; mientras que ellos, sí. ¿Qué estaba pasando?

Se estaban dando resistencias si tenemos en cuenta la definición de Giroux (1983/2004), quien considera que ésta “señala la necesidad de comprender más a fondo las formas complejas bajo las cuales la gente media responde a la interacción entre sus propias experiencias vividas y las estructuras de dominación y opresión” (p. 144). Ante estas situaciones, como profesora con un compromiso ético con el feminismo desde el comienzo de mi carrera investigadora, decidí afrontar ese reto del que hablaba en el planteamiento de la investigación. Por tanto, partía de un problema socialmente relevante para la enseñanza de las Ciencias Sociales cuya raíz era sólida y que había que hacerle frente, teniendo presente que vivíamos en, dentro y sobre él.

Entonces, ¿cómo una profesora de Didáctica de las Ciencias Sociales podía combatir el patriarcado en una clase de formación del profesorado de Ciencias Sociales? Había que asumir este difícil reto que sabíamos que el objetivo final alcanzaría una dimensión reducida; reducir, aunque fuera mínimamente las resistencias que se alían con la dominación patriarcal.

Por tanto, aunque nadie en una clase del MAES se atrevía a afirmar que no cree en la igualdad entre mujeres y hombres; relucía tal paradoja ante afirmaciones frívolas que persiguen aliarse con un sistema arcaico donde mujeres y otros grupos sociales y culturales han sido excluidos como seres humanos, siendo destinados a la subordinación. He aquí, una de las fuertes resistencias educativas, mayormente las alumnas son las que mayor

resistencia presentan, siendo justamente los grupos subordinados. Giroux (1983/2004) explicará, en relación a la cuestión de resistencia educativa:

Las conductas de oposición, así como las subjetividades que las constituyen, son producidas en medio de discursos y valores contradictorios. La lógica que da forma a un acto de resistencia puede, por un lado, estar vinculada con intereses que son específicos en cuanto a género, clase o raza; pero, por otro lado, tal resistencia puede representar y expresar los elementos represivos inscritos por la cultura dominante más que ser un mensaje de protesta en contra de su existencia. (p 137)

¿Cómo afrontar el reto de introducir la perspectiva feminista en la formación del profesorado de Ciencias Sociales? Los medios de comunicación transmiten y sustentan una ideología machista que difícilmente puede ponerse “bajo sospecha” si la ciudadanía no es alfabetizada críticamente desde el ámbito educativo. De ahí que, estando la plataforma digital presente constantemente en la vida de las nuevas generaciones de futuras/os docentes, decidimos abordar una cuestión, como es el feminismo, a través de un videoclip por las características descritas anteriormente y fundamentalmente, a raíz de los buenos resultados extraído de la utilización de dicho recurso (Triviño, 2017c), de manera espontánea en un grupo-clase de *Didáctica de las Ciencias Sociales*, asignatura obligatoria, en el Grado de Educación Primaria de la Universidad de Sevilla (curso 2014 / 2015).

Tras un debate sobre las relaciones de género, la apatía presentada por el tema, las dificultades para hacer entender que realmente existía desigualdad salarial entre los sexos; decidimos proyectar el videoclip de Beyoncé, *If I were a boy* (2008). El argumento de dicho videoclip gira en torno a qué ocurriría si la protagonista (Beyoncé) fuera policía y su pareja, secretario. El debate posterior suscitó un mayor entusiasmo y una implicación por parte del grupo-clase. Una de las razones por las que hubo un cambio de actitud, fundamentalmente en las alumnas, fue la admiración que éstas sentían por la cantante; siendo definida por éstas como “fuerte, segura de sí

misma; un espejo donde reflejarse” (Triviño, 2017a, p. 500). Asimismo, la visualización de *If I were a boy* (2008) permitió que el alumnado disfrutase, pero al mismo tiempo se motivara a interpretar críticamente un relato audiovisual que habitualmente consumía, asimilando sus mensajes sin detenerse en las ideas que estaban transmitiendo.

La misma fórmula fue experimentada en un grupo-clase de *Didáctica del Patrimonio y de la Cultura Andaluza* del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Málaga (curso 2015 / 2016), en este caso, utilizamos el videoclip *Mona Lisa Smile* (2016) y el vídeo *Somos Málaga* (2015) para deconstruir la relación Patrimonio-Otredad (Triviño, s.f.). *Mona Lisa Smile* (2016) también fue utilizado como herramienta educativa en el máster de enseñanza de la historia de la Universidade do Minho (2017).

De este modo, empezamos a idear el uso del videoclip en la formación del profesorado de una manera más amplia, dejando de ser una actividad puntual para que centrara un trabajo por proyectos. Pero antes de explicar las fases de dicho proyecto, ahondaremos en el formato videoclip como eje central de nuestro proyecto de investigación.

## **a.2. El videoclip como herramienta educativa para el desarrollo de la literacidad crítica feminista**

---

El videoclip o vídeo musical combina varios aspectos útiles para el desarrollo de la literacidad crítica en el profesorado en formación de Ciencias Sociales. En primer lugar, debemos tener en cuenta que el fin del videoclip es la promoción del disco de un/a cantante. La publicidad juega un papel trascendental en la promoción de determinados roles, estereotipos, contravalores y valores en la sociedad. En segundo lugar, los y las cantantes pop ejercen una enorme influencia entre la juventud; llegando a crear y consolidar estilos de vida, moda, actitudes e incluso, tribus urbanas. En tercer lugar, el videoclip es un formato audiovisual que debe ser considerado como expresión artística al igual que ocurre con el cine. Uniendo estos tres aspectos, publicidad, moda y arte concentrados en el videoclip, tenemos como resultado



lo que Lipovetsky y Serroy (2015) denominan “capitalismo artístico” o capitalismo “transestético”.

El capitalismo artístico coincide con la expansión de un mundo económico hibridizado por el arte y en el que se borran las distinciones entre éste y la moda. [...]. En la época de los cruzamientos hipermodernos, los productos de gran consumo se confunden con la moda, la moda imita al arte, la publicidad reivindica la creatividad artística y el arte se relaciona con el producto de moda y de lujo. (pp. 63-64)

El concepto videoclip nace en Estados Unidos, véase el impacto de *Thriller* de Michael Jackson, y el nacimiento del programa de televisión MTV, encargado de difundir los vídeos musicales de los y de las cantantes del momento y, por ende, más influyentes sobre la población juvenil, imponiendo nuevas modas en la vestimenta, en el comportamiento y en la forma de entender la relación con la sociedad (obsérvese el caso de Madonna). Actualmente, los videoclips son difundidos a través del canal Youtube donde se puede llegar a medir su popularidad, su éxito e impacto a través del contador de visualizaciones. Por consiguiente, se puede apuntar que una canción es un hit, si consigue acumular millones de visitas en Youtube. Véase como ejemplo, el videoclip *Con Altura* (2019) de Rosalía con 1.013.476.270 visualizaciones en su canal *Rosalía* de Youtube.

La influencia del videoclip tiene tal impacto que las letras de las canciones están adquiriendo un papel secundario; repercutiendo en la calidad de las canciones. Se trata de un hecho de tal envergadura que una investigación a cargo de la empresa “Seatsmart” (2015) se propuso comprobar el grado de inteligencia de 225 canciones que habían conseguido las primeras posiciones en el ranking de Billboard a lo largo de una década. De las conclusiones de dicho estudio, se extraen dos conclusiones en forma de interrogantes: *Is we really getting dumber?* y *Who wins the battle of the sexes?* (Triviño, 2017b).

Actualmente, los videoclips se alzan no solo como propaganda musical sino también como un auténtico escaparate para las empresas multinacionales. Las cantantes pop concentran en pocos minutos una breve visión cuidada y pensada sobre el panorama de la sociedad occidental actual. Nos muestran las tendencias de moda; nos enseñan posturas corporales que podemos asumir para estar a la última; publicitan marcas tecnológicas, etc. Todo esto responde a una estética propuesta por el postcapitalismo y que llega sigilosamente a la ciudadanía, fundamentalmente a la juventud, sin percatarse de las intenciones de infundir este tipo de estética o estéticas. La reflexión crítica es anulada: movimientos, formas, colores... invaden y distraen nuestra mente.

Asimismo, debemos declarar la complejidad de proceder a proyectar videoclips, dado la rapidez con la que quedan en el olvido y la celeridad con la que llegan otros que pretenden alcanzar mayor impacto que su antecesor. Como señalase Acaso (2009),

Introducir contenidos relacionados con la cultura visual exige una reelaboración continua de la información que utilizamos en cada clase, ya que la velocidad de cambio de este tipo de cultura, adaptada cada dos meses a una nueva moda, es espeluznante. (p. 213)

La educación debe convertirse en un instrumento que ayude a meditar concienzudamente sobre esa industria cultural de masas en las que estamos inmersas/os. Es por ello que, los videoclips, concentrando esos tres ámbitos – publicidad, moda y arte – puede ser un recurso didáctico generador de múltiples posibilidades para abordar en la formación del profesorado de Ciencias Sociales, tanto en su dimensión teórica como práctica. Siguiendo a María Acaso (2009), nos decantamos por el empleo de la cultura visual, concretamente los vídeos musicales norteamericanos, como contenido vital, definido como “el seleccionado por el docente teniendo en cuenta los intereses de los estudiantes, pero sin los estudiantes” (pp. 210-212). De esta manera,

el profesor ofrece a sus alumnos la posibilidad de elegir los temas para tratar en clase, los relacionados con la publicidad, el cine o los vídeos musicales serán los elegidos, productos visuales que configuran la identidad de las personas que han elegido dichos temas, y que por tanto les motivan, y convierten la clase de plástica en la oportunidad para preguntarse por ellos mismos. (Acaso, 2009, p. 212)

Como bien explica Parra (2013, pp. 77-87), la función de la enseñanza de las ciencias sociales es la formación de futuros ciudadanos y futuras ciudadanas y esta formación no puede ser ajena al contexto en el que se está enseñando. En este sentido, conviene tener presente las palabras de Ellsworth (2005, p. 55), quien manifiesta: “cuando el estudiante elimina las diferencias entre el currículum y sus intereses individuales, es cuando la educación es un éxito” (citado en Acaso, 2009, p. 206).

Por otra parte, el videoclip como herramienta educativa es útil para la enseñanza de las Ciencias Sociales por las siguientes características (Triviño, 2017a, p. 501):

- Se trata de un texto audiovisual de corta duración, entre 2 y 6 minutos; que puede ser fácilmente proyectable, teniendo en cuenta la duración de las sesiones que afrontan dificultades por falta de tiempo. Esto permite visualizar más de un videoclip que traten diferentes cuestiones.
- Los temas derivados de los videoclips son de plena actualidad, lo que permite analizar críticamente la historia del tiempo presente, la realidad inmediata del alumnado.
- La elección del vídeo musical pop estadounidense responde a la necesidad de que se reflexione sobre la globalización / localización; teniendo como resultado una lectura crítica de la hegemonía cultural.
- Como explica Illescas (2015), el videoclip es el producto audiovisual más consumido por la juventud, lo que nos permite ahondar en la

cultura mainstream, aquélla que está más presente en el día a día del alumnado y que necesita el desarrollo de la literacidad mediática.

- La literacidad informacional comprende el uso de las tecnologías digitales, de manera que elaborar un videoclip requiere del desarrollo de narraciones y representaciones audiovisuales.

Decidimos elegir *Formation* como un videoclip desde el que podríamos desarrollar una literacidad crítica feminista y deconstruir el currículum oculto, ahondando en cuatro categorías fundamentales: género, raza, clase y cuerpo. Siguiendo a Giroux y McLaren (1998):

Es importante, por ende, que los[as] maestros[as]-estudiantes aprendan a analizar expresiones de cultura de masa y popular, tales como vídeos musicales, televisión y cine. En esta forma, una exitosa aproximación de estudios culturales proveería una importante avenida teórica para que los maestros comprendan cómo las ideologías se inscriben a través de las representaciones de la vida diaria. (p. 120)

Al hilo de las experiencias educativas previas, la proyección de videoclips y su posterior tratamiento en el aula, a través tanto de trabajos individuales como grupales, obtuvieron resultados muy efectivos y motivadores, potenciando fundamentalmente competencias críticas, empáticas y estéticas. Aunque, los debates y las actividades grupales posteriores corrían un riesgo. Un aula con una media de 40 estudiantes, todas las voces no serían escuchadas. Era necesario contar con un instrumento que permitiera una fase previa en la que cada estudiante por sí misma/o pudiera afrontar críticamente la lectura y la interpretación de un videoclip.

Teniendo presente los buenos resultados obtenidos con este alumnado, decidimos el empleo de videoclips en el MAES en la especialidad de Ciencias Sociales de la Universidad de Málaga, concretamente, en la asignatura de *Diseño y Programación de Actividades Formativas*, conformado por 30 estudiantes (N=30): 14 alumnos y 14 alumnas. En este curso académico, empezamos a pensar que no era suficiente proyectar un videoclip, era

fundamental que, a través de un cuestionario, el alumnado se planteara interrogantes nuevos que habrían pasado por alto y, por otra parte, como profesora, conocer el grado de literacidad crítica feminista que tenían mis estudiantes previamente y si a lo largo del proceso, cambiaron su conocimiento tácito.

He aquí uno de los puntos de partida de esta investigación, ¿qué tipo de cuestionario sería idóneo para ello?, ¿son suficientes los cuestionarios para la adquisición de una conciencia feminista? Debemos decir que en lo que se refiere a la interpretación de los videoclips desde un enfoque feminista en el ámbito de la musicología, la estética o la historia del arte, existen diversos trabajos desde la década de 1990; si bien hay que decir que no son cuantiosos (Kaplan, 1987; McClary, 1991; Citron, 1993; Mercer, 1993; Whiteley, 1997; Lewis, 1990). Una vez más, el estudio del videoclip desde la perspectiva de género, debía seguir la estela de la teoría cinematográfica; cabe mencionar uno de los textos claves y más relevantes, *Placer visual y cine narrativo* (1975) de Laura Mulvey o el Test de Bechdel (1986), método que permite conocer el grado de sexismo existente en un film basado en tres supuestos: se hallan al menos dos personajes femeninos, dichos personajes hablan entre sí y su conversación no trata de un hombre.

El problema sigue siendo la inexistencia de un prototipo de análisis del videoclip desde la óptica feminista que agrupase la mayoría de los aspectos que llevan siendo contemplados por los distintos estudios que estaban siendo abordados. Kaplan (1987) llegó a determinar una primera clasificación en la que uno de los puntos clave eran las identidades de género. Por su parte, Lewis (1990), fijó dos aspectos a tener en cuenta en los videoclips: por un lado, los “signos de acceso” que implican la visibilidad de las mujeres en actividades y espacios públicos que habían sido atribuidos a los hombres y de los que el sexo femenino había sido excluido; por otro lado, los “signos de descubrimiento”, la representación visual de las tradicionales actividades y espacios atribuidos a las mujeres.

En muchos de los casos, las teóricas y los teóricos que se proponen interpretar el videoclip en clave feminista, se limitan a observar la imagen de las mujeres; perdiendo de vista, el hecho de que la perspectiva de género abarca mucho más que desgranar el sistema patriarcal que ha oprimido al sexo femenino y ha determinado cuáles son sus roles y estereotipos asignados. La categoría “género” no solo intenta deconstruir qué entendemos por lo femenino; comprende numerosas cuestiones como: feminismos de la identidad, igualdad, diferencia, ecofeminismo; feminismos: cultural, islámico, teológico, feminismo postcolonial, multicultural, de la tecnofilia...; debates sobre el cuerpo; esencialismo, constructivismo; orientación sexual; queer theory, transgénero, roles y estereotipos de género; terrorismo y violencia machista, etc.

Así pues, decidimos utilizar dos tipos de cuestionarios para visibilizar las problemáticas contempladas en los estudios feministas y estudios culturales.

Una vez establecido un breve panorama sobre los conocimientos y conceptos a impartir, delimitamos cuál debía ser el videoclip seleccionado para la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales en cuestiones de género. Tendremos como referentes aquellos videoclips de estilo pop – incluyendo sus posibles combinaciones con el hip-hop, rap, rock, latino, R&B, soul, electrónico – producidos fundamentalmente en Estados Unidos. Elegimos este país por ser la potencia hegemónica, creadora y reflejo de la sociedad hipermoderna en la que nos encontramos. Un país que exporta el “pensamiento único” por medio de la estética del consumo; pero a su vez y paradójicamente, se halla en una multiculturalidad que debe ser analizada.

Por consiguiente, partiendo del videoclip *Formation*, del 15 de septiembre al 15 de diciembre de 2016 desarrollamos el diseño de investigación denominado *Okay, Students, Let’S Get In Formation!* junto a la profesora María Melo del Instituto de Educación de la Universidade do Minho y especialista en literacia visual histórica, conocimiento tácito y empatía histórica. Este proyecto concebía el desarrollo de un trabajo por proyectos al

que le dimos el nombre de *¡Empodérate Audiovisualmente!* que consistía en la creación de videos por parte del alumnado utilizados como recursos educativos para la impartición de talleres sobre GRCC desde una perspectiva feminista a estudiantes de educación secundaria que visitaron la Facultad de Ciencias de la Educación para asistir a estos talleres durante las *II Jornadas Clara Peeters y sus otras historias*.

Aquí, debemos aclarar y detenernos el sentido y el papel de las denominadas *Jornadas Clara Peeters*. Dichas Jornadas tuvieron su origen el curso anterior 2015 / 2016 como proyecto de innovación docente propuesto ante la detección de varias problemáticas observadas en el alumnado de la especialidad de Ciencias Sociales del MAES como son: la concepción del máster como mero trámite; resistencias a metodologías innovadoras; excesiva teorización de las asignaturas; preferencia por el trabajo individual; y el desconocimiento del currículum oculto (Triviño, 2018a, p. 722). En su primera edición, el proyecto consistió en el diseño de una Gymkana, por parte del alumnado del MAES, dirigidas a alumnado de bachillerato cuyo objetivo fundamental era visibilizar la trayectoria de la pintora Clara Peeters y enseñar los obstáculos de las mujeres para dedicarse al arte. Elegimos la figura de Clara Peeters dado que, en 2016, el Museo Nacional del Prado organizó la primera exposición de una mujer pintora, *El Arte de Clara Peeters* (Triviño, 2018a, p. 723).



Fig. Cartel de las Jornadas Clara Peeters y sus otras historias (2016). Fuente: Cristina Rodríguez Robles.

Ante el éxito de dichas jornadas, decidimos proseguir con una nueva edición en el curso 2016 / 2017, en el que se tuviera como eje, el empoderamiento audiovisual de estudiantes de educación secundaria y bachillerato a través de la proyección de los videoclips realizados por el alumnado del MAES. Así pues, se conservó el título de *II Jornadas Clara Peeters*, añadiendo *¡Empodérate Audiovisualmente!*, haciendo alusión a la temática escogida en esa segunda edición.



Fig. Cartel de las II Jornadas Clara Peeters. ¡Empodérate Audiovisualmente! (2017) inspirado en el look de Beyoncé en *Formation*. Fuente: Cristina Rodríguez Robles.

¡EMPODÉRATE AUDIOVISUALMENTE! Es el resultado final de un trabajo por proyectos desarrollado en las asignaturas Diseño y desarrollo de programaciones y actividades formativas; y El currículum de historia, geografía, arte y filosofía, por el GRUPO “THE EQUALITY EFFECT” del Máster de Formación del Profesorado Universitario de Educación Secundaria y Bachillerato de la Especialidad Ciencias Sociales, dedicado a la alfabetización mediática e informacional del profesorado en formación. Tras un período de tiempo analizando y aprendiendo a diseñar propuestas didácticas y actividades, partiendo del videoclip



Formation (2016) de la cantante Beyoncé; el alumnado se situó como de/constructor de videoclips y partiendo de una misma temática, el movimiento feminista, realizó sus videoclips en torno a cuatro categorías: género, raza, clase y cuerpo. Los vídeos, creados por el alumnado, se convierten en una herramienta educativa que centrarán la realización de talleres sobre empoderamiento audiovisual destinados a alumnado de educación secundaria, bachillerato y universidad que tendrán lugar durante las jornadas. (Programa de las II Jornadas Clara Peeters, 2017)

He aquí el resumen de los tres proyectos fijados con sus correspondientes títulos:

Investigación-Acción	F(eminism): Why Should We All Be Feminists?
Diseño de Investigación Educativa	Okay, Students, Let'S Get In <i>Formation!</i>
Trabajo por Proyecto	¡Empodérate Audiovisualmente!

Tabla 5. Resumen de los proyectos. Fuente: elaboración propia.

## **b) Objetivos de la Investigación: generando una conciencia feminista desde la literacidad crítica feminista**

Delimitamos cuatro objetivos de investigación que partían de cuatro preguntas de investigación que establecimos como punto de partida de esta tesis doctoral:

¿Cómo generar una conciencia feminista en la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales?

¿Cómo afrontar desde la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales un proceso enseñanza-aprendizaje desde la postmodernidad?

¿Cómo introducir la perspectiva feminista y los estudios culturales en la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales utilizando como recurso la cultura mainstream?

¿Cómo desarrollar el pensamiento crítico-creativo a través de la cultura mainstream en la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales?

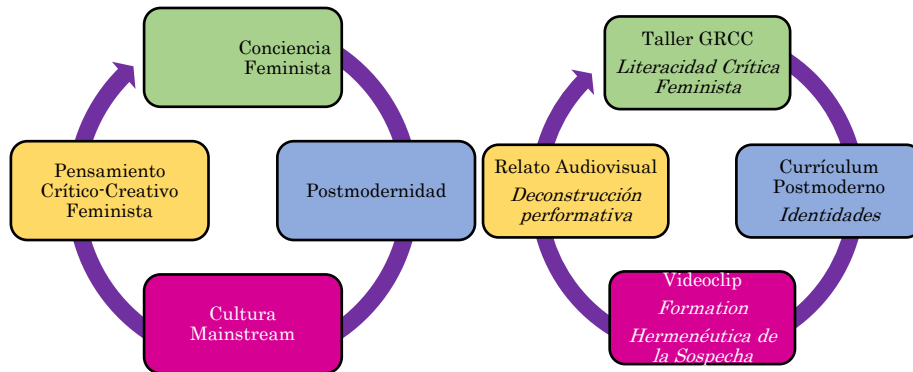
### **b.1. Analizar si el proceso de literacidad crítica feminista contribuye a generar una conciencia feminista en la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales**

---

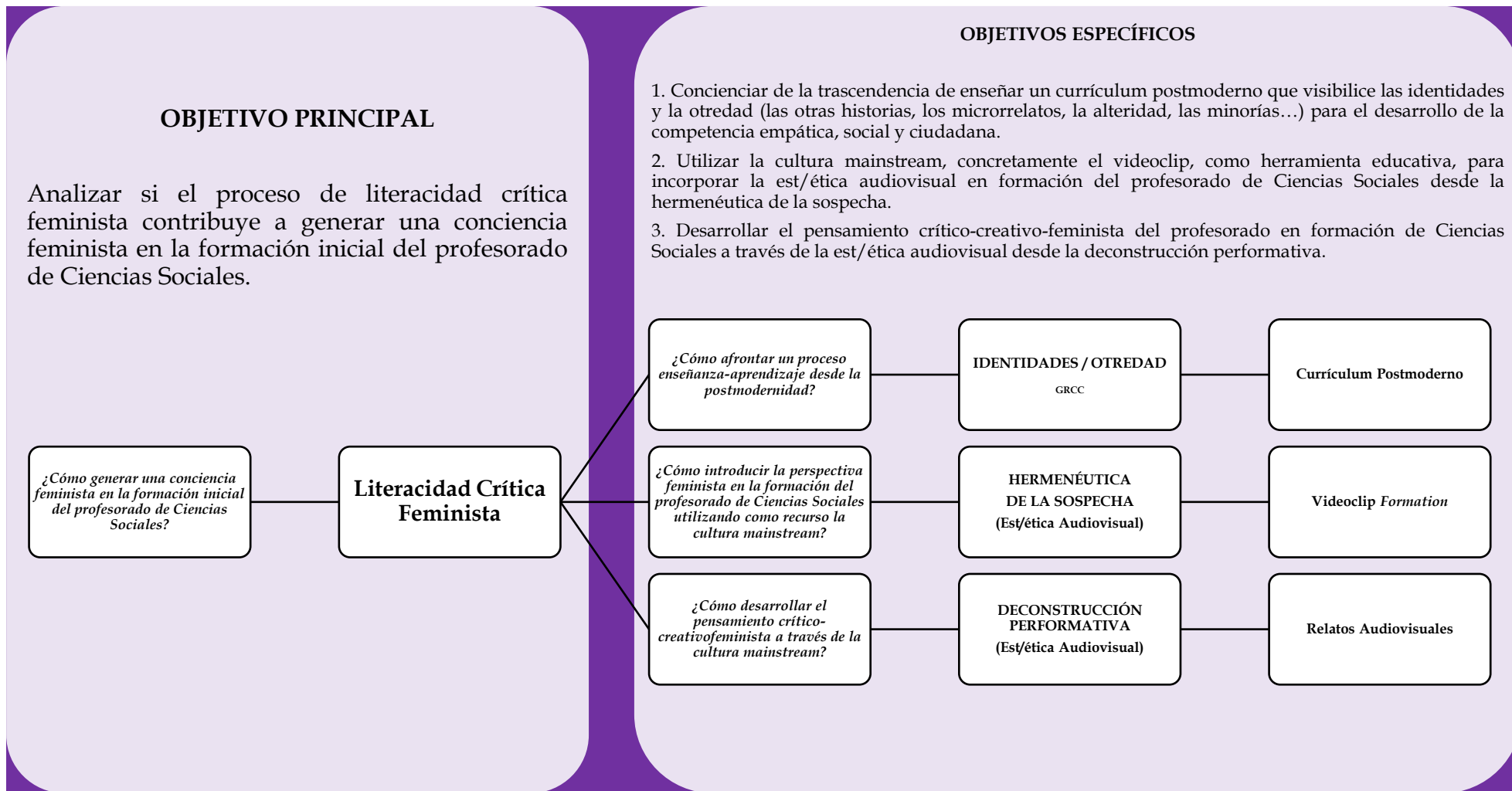
Éste es el objetivo principal de nuestra tesis doctoral. A través del proceso de literacidad crítica feminista, se propone que el profesorado en formación inicial de Ciencias Sociales se convierta en agente curricular crítico y del cambio social mediante la interpretación crítica de un videoclip, en base a las categorías género, raza, clase y cuerpo que ahonden en cómo son representadas las identidades y de qué manera pueden ser abordadas en un nuevo texto creado por el propio profesorado como recurso educativo.

De tal modo que se afronte un problema social relevante como es la teoría feminista y de lugar a un currículum postmoderno mediante la lectura crítica de la cultura mainstream – en nuestro caso, *Formation* de Beyoncé –; la

elaboración de un relato audiovisual que deconstruya el texto mainstream, propiciando el pensamiento crítico-creativo feminista; y extendiendo su formación a la práctica docente, utilizando sus propios textos audiovisuales como recursos educativo en talleres destinados a estudiantes de educación secundaria y bachillerato.



Mapa conceptual 10. Preguntas y objetivos de investigación y propuesta desde la LCF. Fuente: elaboración propia.



Mapa Conceptual 11. Planteamiento de la Tesis Doctoral. Fuente: elaboración propia.

Para que ese proceso de literacidad crítica feminista pueda desarrollarse necesitaba de tres objetivos específicos expuestos en el anterior esquema.

## **b.2. Comprobar si el proceso de literacidad crítica feminista favorece el enfoque interseccional del feminismo en la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales**

---

Era imprescindible como primer paso para la aplicación de la LCF, el desarrollo de un proceso enseñanza-aprendizaje basada en la visibilidad de la otredad e identidad a través de las categorías género, raza, clase y cuerpo desde la perspectiva feminista. Como hemos dicho en el marco teórico, la postmodernidad cuestiona esa Historia lineal, única y universal del *varón masculino occidental heterosexual y con poder adquisitivo* y da paso a la visibilidad de las otras historias. Esto supone el cuestionamiento de las identidades desde las diferentes disciplinas escolares y preguntarnos ¿quiénes somos como ciudadanos/as?, ¿qué ciudadanos/as queremos ser? y ¿qué conocimientos en torno a esas identidades nos han llegado desde las diferentes disciplinas? La LCF implica necesariamente el enfoque interdisciplinar o *indisciplinar*. De este modo, se perseguía concienciar de la trascendencia de enseñar un currículum postmoderno que visibilice las identidades y la otredad (las otras historias, los microrrelatos, la alteridad, las minorías...) para el desarrollo de la competencia empática, social y ciudadana.

Así pues, el diseño de investigación educativa estableció que a partir del videoclip *Formation*, el alumnado respondiera a dos tipos de cuestionarios centrados en ahondar en la representación o no de las categorías GRCC.

Por un lado, el alumnado respondió un cuestionario sobre “Vídeos musicales y su representación” de la UNESCO (2011, pp. 100-101) proveniente de la *Guía Alfabetización mediática e informacional. Currículum para profesores*, para la lectura crítica de videoclips basado en estos siete interrogantes:

1. ¿Presenta el vídeo las creencias de un grupo particular?
2. Describa las representaciones de hombres en el vídeo.
3. Describa las representaciones de mujeres en el vídeo.
4. ¿Quién está en la posición de poder?
5. ¿El vídeo excluye a algún grupo de personas o a sus creencias?
6. ¿Qué definiciones de felicidad, éxito o moralidad están implícitas?
7. Determine cuál es la audiencia seleccionada.

Por otro lado, un cuestionario basado en el método MELIR, “Método para la lectura de imágenes que nos rodean” (Acaso, 2007, pp. 91-97), que consta de cinco bloques, en los que hicimos hincapié fundamentalmente en el reconocimiento de los *terrores visuales* por tres motivos fundamentales. En primer lugar, para ser conscientes del *sistema colonización visual* (Acaso, 2009); en segundo lugar, porque los terrores tenían cierto paralelismo con el cuestionario que ahondaba en los “temores” que hacían emerger una personalidad autoritaria basada en el miedo a los demás, establecido por autores de la teoría crítica (Adorno, Frenkel-Brunswik, Levinson y Nevitt Sanford, 1950); y en tercer lugar, porque los terrores asumían aspectos relativos a las cuatro categorías que nos habíamos marcado, género, raza, clase y cuerpo:

- Los terrores del cuerpo: terror a ser viejo/a, terror a estar gordo/a, terror a no tener los dientes perfectos, terror al pelo, terror a los genitales pequeños, terror a estar pálido/a y terror a estar enfermo/a.
- Los terrores de clase: terror a no ir de marca, terror a no poder ir de vacaciones, terror a no ver la película, serie, espectáculo de moda, terror a no ser deportista y terror a no estar tecnológicamente adaptado/a, a no estar informado.
- Los terrores culturales: terror a no ser blanco/a, terror a ser negro/a, terror a ser mujer y terror a ser homosexual.

- Los terrores políticos: terror a no ser occidental, terror al Tercer Mundo, terror a ser inmigrante; terror a no ser pro EEUU y terror a no ser monárquico/a.
- Los terrores religiosos: terror a ser musulmán/a.

Tras la realización de dichos cuestionarios, se instó al alumnado a que contestara a unas preguntas que nos permitieran conocer sus impresiones.

### **b.3. Conocer si el proceso de literacidad crítica feminista contribuye al desarrollo de la hermenéutica de la sospecha (cuestionamiento) sobre la cultura mainstream en la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales**

---

La reflexión inicial junto con los cuestionarios nos llevó a plantear el diseño de actividades que tuvieran como punto de partida el videoclip *Formation* de Beyoncé. Esta experiencia, tanto a nivel individual como grupal, llevó al alumnado a plantearse las diferencias entre un proceso enseñanza-aprendizaje tradicional y uno innovador, en el que quedara incorporada la cultura audiovisual y dando lugar a desarrollar contenidos y actividades desde diferentes disciplinas sobre la base de las categorías GRCC. Además, el diseño de actividades de forma grupal planteó que cada grupo trabajase de forma colaborativa como si fuera un equipo docente de un hipotético instituto de educación secundaria que debe elaborar un trabajo por proyecto interdisciplinar.

En ese proceso de LCF, es clave el de la cultura mainstream para su análisis pero también como punto de partida para la conexión con otros tipos de textos multimodales (escritos, visuales, sonoros, gestuales, etc.). De este modo, elegimos el videoclip *Formation* de Beyoncé por su impacto mediático (actualmente, cuenta con más de 172.946.185 visualizaciones en Youtube) y por ofrecer una oportunidad para el cuestionamiento de las identidades y la observación de las categorías GRCC. He aquí la primera fase de la LCF, la aplicación de la hermenéutica de la sospecha.

Finalmente, nos decantamos por *Formation* (2016), puesto que era muy reciente y nos permitió contar con un alumnado apenas contaminado mediáticamente, en su mayoría, por su posible repercusión y los respectivos análisis que hubieran hecho los medios de comunicación, como así fue y tuvimos constancia de ello. Por otro lado, otra de las razones principales por las que elegimos este videoclip, independientemente de su actualidad y la poca exposición del alumnado a éste, fue el gran y diverso número de temáticas actuales acaecidas en dicho texto audiovisual.



Introducir un videoclip como *Formation* de Beyoncé (2016) en formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales, no entrañó una excesiva motivación en este tipo de alumnado que mostraba reticencias a contemplar un texto meramente comercial en el aula. El problema que encontramos en este grupo es que despreciaba la cultura mainstream, a pesar de consumirla, por no tener ninguna importancia, cuando estábamos ante uno de los textos audiovisuales más consumidos por la juventud y de una enorme influencia en la est/ética ciudadana. El aspecto positivo de los cuestionarios es que generó un debate posterior que fue más allá del viejo debate Alta Cultura-Universidad / baja cultura-ocio. Creer que la cultura mainstream tiene nulo impacto y es simple entretenimiento es una actitud crítica, y no merece tratamiento alguno en el ámbito educativo; es lo mismo que consumir la cultura mainstream y dejarse influir por ella, sin ninguna actitud crítica. Son posturas que se sitúan a favor de los grupos dominantes e impiden su deconstrucción para el desarrollo de las competencias críticas, social y ciudadana.

¿Por qué, a través del videoclip *Formation*, se afrontó la perspectiva feminista en la formación del profesorado de Ciencias Sociales? Desde este texto mainstream se podían tratar las cuestiones sobre género, raza, clase y cuerpo. Beyoncé como mujer empoderada / afroamericana mostrando su black power / con alto poder adquisitivo / como cuerpo sexualizado. Todas estas categorías, puestas bajo sospecha unas con otras y siendo esenciales para el desarrollo de un currículum postmoderno que rompe con un currículum que ha invisibilizado la otredad.

He aquí una primera fase que persigue la lectura, el análisis y la interpretación crítica del texto mainstream o texto global, basándose en la estética de la recepción de Gadamer (véase marco teórico):

<b>Hermenéutica de la Sospecha</b>	<b>Texto Global</b>
<i>Re-conocimiento del texto mainstream.</i>	✓ Proyección del videoclip <i>Formation</i> .
<i>Desprenderse de los prejuicios en torno al texto mainstream.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Narrativa Abierta Individual en la que el alumnado de forma individual reflexione sobre <i>Formation</i> .</li> <li>✓ Formulación de interrogantes que permitan una mejor comprensión sobre el videoclip <i>Formation</i> .</li> </ul>
<i>Comprender la cultura mainstream.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Cumplimentación del cuestionario individual</li> <li>✓ Cuestionario Individual UNESCO y el Cuestionario Individual MELIR</li> <li>✓ Respuesta grupal a los interrogantes sobre la comprensión del videoclip formulados de forma individual previamente.</li> </ul>
<i>Conciencia hermenéutica: fusión de horizontes pasado y presente.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Diseño de una actividad interdisciplinar utilizando como recurso principal el videoclip <i>Formation</i> .</li> <li>✓ Diseño actividades interdisciplinares de forma grupal utilizando como recurso principal el videoclip <i>Formation</i> .</li> </ul>

Tabla 6. El desarrollo de la hermenéutica de la sospecha a través del diseño de investigación educativa. Fuente: elaboración propia.

### **b.3. Determinar si el proceso de literacidad crítica feminista contribuye al desarrollo de la deconstrucción performativa sobre la cultura mainstream en la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales**

Este objetivo se vincula a la idea de promover el pensamiento crítico-creativo feminista del profesorado en formación inicial de Ciencias Sociales a través de la est/ética audiovisual desde la deconstrucción performativa.

En este sentido, mediante un proceso deconstructivo performativo, el alumnado asumió su papel de emisor de relatos audiovisuales, deconstruyendo el videoclip *Formation* y formulando su propia alternativa audiovisual desde las categorías GRCC.

Por consiguiente, si en un primer momento, seguimos los planteamientos de la estética de la recepción de Gadamer, en esta fase, nos basamos en la deconstrucción. Para ello, decidimos establecer cuatro momentos paralelos al proceso hermenéutico, posibilitando la deconstrucción del texto global o texto mainstream y la construcción del texto glocal o texto performativo.

<b>Hermenéutica de la Sospecha</b>	<b>Deconstrucción performativa</b>
Re-conocimiento del texto mainstream.	De-construyendo el texto global-glocal.
Desprenderse de los prejuicios en torno al texto mainstream.	Búsqueda de fuentes bibliográficas (otros textos) en las que basar el texto performativo.
Comprender la cultura mainstream.	Producir la cultura glocal.
Conciencia hermenéutica: fusión de horizontes pasado y presente.	Conciencia empática: la deconstrucción performativa.

Tabla 7. Principios establecidos para el proceso hermenéutico-deconstructivo. Fuente: elaboración propia.

Por tanto, una vez que se ha procedido a la lectura, el análisis y la interpretación de *Formation*, quedaba la contrapropuesta, esto es, la creación de textos audiovisuales por parte del alumnado. Esta propuesta implicaba

poner en relación el texto mainstream con otros textos multimodales procedentes de diferentes autoras y autores críticos/as, feministas, filósofos/as, estudios visuales, culturales y performativos. Dichos textos fueron recopilados bajo un solo documento en pdf denominado *Deconstruyendo la cultura audiovisual para el empoderamiento de la ciudadanía. Textos para la lectura crítica de la cultura audiovisual*.

A partir de la selección de textos del dossier y otros, tuvo lugar la fundamentación teórica necesaria para el desarrollo del storyboard del vídeo. Para la realización del vídeo y dado que estábamos con alumnado sin experiencia previa en dramatización y en producción audiovisual, decidimos contar con personal de apoyo experto en escenografía, dramatización y producción audiovisual. De manera que contamos con el asesoramiento y la colaboración de Cristina Rodríguez Robles (Licenciada en Bellas Artes, Graduada en Educación Infantil y Becaria FPU del departamento de Didáctica de la Organización Escolar) y Ale Bravo (fotógrafo y alumno del Grado en Bellas Artes). No obstante, en cada grupo, había estudiantes familiarizados con las grabaciones en vídeo. Además, durante el primer cuatrimestre, en la asignatura obligatoria *Iniciación a la investigación e innovación educativa*, habían realizados actividades basadas en la grabación de vídeos.

Tras la producción de los vídeos, el alumnado debía concebir su propio vídeo como un recurso educativo y a partir de éste, diseñar un taller GRCC con actividades para estudiantes de diferentes niveles educativos. Los talleres tendrían lugar durante las II Jornadas Clara Peeters: *¡Empodérate Audiovisualmente!* Los talleres se impartían de forma simultánea e iban rotando en distintas aulas con diferentes estudiantes procedentes de diferentes titulaciones.

- Estudiantes de 4º ESO y 2º Bachillerato. Aula 2.20. Facultad de Ciencias de la Educación.
- Público general. Asistentes a las Jornadas. Aula 1.20. Facultad de Ciencias de la Educación.

- Estudiantes del Grado en Educación Infantil. Aula 1. Aulario Gerald Brenan.
- Estudiantes del Grado en Educación Infantil. Aula 2. Aulario Gerald Brenan.

He aquí el resumen del desarrollo de la LCF a través del proceso hermenéutico-deconstructivo del texto global-glocal:

<b>Literacidad Crítica Feminista</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Su naturaleza interdisciplinar, transdisciplinar y dialógica</li> <li>✓ El género como categoría de análisis y como hermenéutica de la sospecha.</li> <li>✓ La visibilidad de las mujeres como objeto y sujeto.</li> <li>✓ Hacia un lenguaje empoderador para las mujeres.</li> <li>✓ Hablar de feminismos en lugar de feminismo.</li> <li>✓ Compromiso ético feminista.</li> </ul>			
<b>Hermenéutica</b>	<b>Texto Global</b>	<b>Deconstrucción</b>	<b>Texto Glocal</b>
Re-conocimiento del texto mainstream.	Proyección del videoclip <i>Formation</i> .	De-construyendo el texto global-glocal	Relato Audiovisual basado en la selección de categorías.
Desprenderse de los prejuicios en torno al texto mainstream.	Narrativa Abierta Individual en la que el alumnado de forma individual reflexione sobre <i>Formation</i> . Formular interrogantes que permitan una mejor comprensión sobre el videoclip <i>Formation</i> .	Búsqueda de fuentes bibliográficas (otros textos) en las que basar el texto performativo.	Lectura del Dossier <i>Deconstruyendo la cultura audiovisual para el empoderamiento de la ciudadanía. Textos para la lectura crítica de la cultura audiovisual.</i>
Comprender la cultura mainstream.	Cumplimentación del cuestionario individual Cuestionario Individual UNESCO y el Cuestionario Individual MELIR Respuesta grupal a los interrogantes sobre la comprensión del	Enseñar la cultura glocal	Elaboración de un Storyboard.

	videoclip formulados de forma individual previamente.		
Conciencia hermenéutica: fusión de horizontes pasado y presente.	Diseño de una actividad interdisciplinar utilizando como recurso principal el videoclip <i>Formation</i> . Diseño actividades interdisciplinarias de forma grupal utilizando como recurso principal el videoclip <i>Formation</i> .	Conciencia empática: la deconstrucción performativa	Realización de los videoclips. Elaboración de un Taller GRCC utilizando como recurso el videoclip creado.
<b>Competencias</b>			
Histórica-Crítica-Ética-Estética-Empática-Creativa-Social			

Tabla 8. Resumen del desarrollo de la LCF desde el proceso hermenéutico-deconstructivo. Fuente: elaboración propia.

## c) Características del Contexto

### c.1. Contexto del MAES

---

El estudio de caso se centra en una clase, grupo C (turno de mañana) de la especialidad de Ciencias Sociales del Máster Universitario en Profesorado de ESO y Bachillerato de la Universidad de Málaga durante el curso 2016 / 2017. Durante el trabajo por proyectos, este grupo consensuó denominarse “The Equality Effect”. Un curso dividido en un primer trimestre, del 21 de octubre de 2016 al 22 de diciembre de 2016; y un segundo trimestre, comprendido entre el 9 de enero de 2017 y el 31 de marzo de 2017. Las sesiones se desarrollaron en el aula 7B del Aulario López Peñalver del Campus de Teatinos de la Universidad de Málaga. La planificación horaria de las asignaturas del máster puede consultarse en los anexos.

La puesta en práctica del diseño de investigación educativa se llevó en las asignaturas obligatorias *Diseño y desarrollo de programaciones y actividades formativas* (en adelante, DDPAF) y *El Currículum de Historia, Geografía y Filosofía* (en adelante, CHGF) dado que ejercimos de profesora en ambas. La primera de ellas comprendía 6 créditos (60 horas) y la segunda de ellas, 4 créditos (40 horas) fijando como aspecto fundamental introducir “al alumnado en una de las funciones docentes más relevantes, ya que para su correcta realización se hace necesario considerar las referencias que marca el currículo, la dimensión innovadora e investigadora en el ámbito docente, así como la especificidad de las Ciencias Sociales” (Guía Docente, 2015). Tanto las competencias generales, básicas como específicas, los tipos de actividades, los criterios de evaluación y el procedimiento de evaluación eran los mismos para ambas asignaturas, variando únicamente los contenidos.<sup>3</sup>

Ambas asignaturas disponían de campus virtual dotado de foros virtuales, entrega de tareas, carpetas con documentos, etc. Para facilitar un acceso más rápido y unificador del proyecto dado que comprendía ambas

---

<sup>3</sup> Para más información de las guías docentes, puede consultarse en los anexos.

asignaturas, decidimos usar un solo campus virtual y agrupar en los diferentes cajones, los aspectos relacionados con la asignatura DDPAF y la asignatura CHGF.

## c.2. Contexto del aula

Nuestro estudio de caso se basó en una muestra por conveniencia de N=43 estudiantes (27 alumnos y 16 alumnas), entre 22 y 24 años de edad en su mayoría, con un perfil académico variado, siendo mayoritariamente licenciados/as en Historia; aunque también teníamos, licenciadas/os en Historia del Arte y en menor medida, graduados en Filosofía. En un grupo minoritario, estaba un alumno licenciado en Geografía e Historia, un alumno licenciado tanto en Bellas como en Historia del Arte, un alumno graduado en Educación Primaria y dos alumnos, tanto graduados en Historia como en Educación Primaria. Cabe señalar, una única estudiante que poseía el doctorado en Historia del Arte.

	Alumnas	Alumnos	Total
Licenciatura / Grado en Historia	<b>EH<sub>f</sub>13</b>	<b>EH<sub>m</sub>12</b>	<b>EH25</b>
Licenciatura / Grado en Filosofía	<b>EF<sub>f</sub>0</b>	<b>EF<sub>m</sub>6</b>	<b>EF6</b>
Licenciatura / Grado en Historia del Arte	<b>EA<sub>f</sub>3</b>	<b>EA<sub>m</sub>3</b>	<b>EA6</b>
Licenciatura en Historia y Grado en Maestro en Educación Primaria	<b>EHEP<sub>f</sub>0</b>	<b>EHEP<sub>m</sub>2</b>	<b>EHEP2</b>
Grado en Geografía	<b>EG<sub>f</sub>0</b>	<b>EG<sub>m</sub>1</b>	<b>EG1</b>
Licenciatura en Geografía e Historia	<b>EGH<sub>f</sub>0</b>	<b>EGH<sub>m</sub>1</b>	<b>EGH1</b>



Licenciado en Historia del Arte y Licenciado en Bellas Artes	<b>EAB<sub>f0</sub></b>	<b>EAB<sub>m1</sub></b>	<b>EAB<sub>m1</sub></b>
Grado en Educación Primaria	<b>EP<sub>f0</sub></b>	<b>EP<sub>m1</sub></b>	<b>EP1</b>
<b>Total</b>	<b>E16</b>	<b>E27</b>	<b>E43</b>

Tabla 9. Nomenclatura del alumnado según sexo y titulación universitaria. Fuente: elaboración propia.

El uso del campus virtual fue fundamental en el proceso enseñanza-aprendizaje. Es por ello que, fijamos impartir la docencia en aulas TIC de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. Sin embargo, dado que, en el grupo, un estudiante era diverso funcional físico y disponía de la adaptación necesaria en el Aulario López Peñalver donde se impartía docencia durante el primer cuatrimestre del máster, el grupo-clase acordó continuar en dicho edificio, comprometiéndose a llevar sus ordenadores portátiles. Para aquellos/as estudiantes que no contaban con ordenador portátil (tres estudiantes), se les facilitó el aula TIC (un aula que contaba con plazas muy reducidas) del aulario. Cuando se procedió al desarrollo de actividades grupales, no era necesario que cada estudiante llevase su portátil, bastaba un par de ordenadores por grupo.

El alumnado trabajó de forma individual y en dos tipos de agrupamientos según el momento de la intervención educativa: grupos de 5 estudiantes (G<sub>5</sub>) y grupos de 10 (G<sub>10</sub>) estudiantes aproximadamente. Los criterios que seguimos para los agrupamientos se basaban en que, en cada grupo, hubiese estudiantes de diferente sexo y diferentes titulaciones universitarias, dando lugar a equipos coeducativos e interdisciplinares. Para ello, determinamos cinco distintos post-it de diferente color que representaron cuatro titulaciones mayoritarias (Licenciatura o Grado en Historia, Licenciatura o Grado en Historia del Arte, Licenciatura o Grado en Filosofía y Grado en Geografía) y otras titulaciones (Grado en Educación Primaria,

Grado en Bellas Artes y Licenciatura en Geografía e Historia) en el que cada estudiante situó su disciplina y su sexo, de tal manera que se crearon los grupos sin conocer el nombre de cada estudiante, por azar, descartando grupos formados por amistad o por afinidad disciplinar. El alumnado, establecido en grupos, designó un líder o una lideresa y determinó el nombre del equipo.<sup>4</sup>

#### **d) Planificación de Estrategias de Intervención**

A continuación, pasamos a presentar a través de dos cuadros, la planificación del diseño de investigación educativa y el cronograma de su aplicación en el marco de las asignaturas de DDPAF y CHGF:

---

<sup>4</sup> Los diferentes grupos quedan descritos en los anexos.

**DISEÑO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA:  
OKAY, STUDENTS, LET'S GET IN FORMATION!**

MOMENTOS	PREGUNTAS	INSTRUMENTOS	TIPOS DE INFORMACIÓN
<b>PRIMER MOMENTO</b>			
<b>1er Momento: Observación</b>	1.1. Proyección del videoclip <i>Formation</i> .	¿Cómo el conocimiento tácito del alumnado interfiere en la interpretación del videoclip desde las categorías género, raza, clase y cuerpo (en adelante GRCC)?	Videoclip <i>Formation</i> proyectado en la pizarra digital. Plataforma: Página web de la artista Beyoncé. Aula 7B. Aulario López Peñalver.
	1.2. Lectura de la letra de la canción <i>Formation</i>		Letra de la canción <i>Formation</i> en inglés entregada en papel a cada estudiante. Aula 7B. Aulario López Peñalver.

	(inglés- traducción al castellano).		Letra de la canción <i>Formation</i> traducida al castellano entregada en papel a cada estudiante.	
	1.3. Realización de un comentario sobre el videoclip <i>Formation</i> .		<b>Narrativa Abierta Individual (NA).</b> Escribir libremente sobre el videoclip <i>Formation</i> . Foro Campus Virtual “Videoclip <i>Formation</i> ”.	Grado de literacidad crítica feminista que expresa el alumnado en relación a las categorías GRCC.
	1.4. Formulación de preguntas sobre el videoclip <i>Formation</i> .		<b>Formulación de Interrogantes (FI).</b> Plantear preguntas para la comprensión del videoclip. ¿Qué tipo de preguntas formularíais para tu mejor comprensión del videoclip? Foro Campus Virtual “Videoclip <i>Formation</i> ”.	Grado de literacidad crítica feminista que expresa el alumnado en relación a las categorías GRCC.

	1.5. Realización Individual de los cuestionarios UNESCO / MELIR.	<b>Cuestionario Individual UNESCO (CT<sub>1</sub>).</b> Documento Word enviado al Foro Campus Virtual “Cuestionarios UNESCO / MELIR”.	Grado de literacidad crítica feminista que expresa el alumnado en relación a las categorías GRCC.
		<b>Cuestionario Individual MELIR (CT<sub>2</sub>).</b> Documento Word Foro Campus Virtual “Cuestionarios UNESCO / MELIR”.	Grado de literacidad crítica feminista que expresa el alumnado en relación a las categorías GRCC.
		<b>Tarea Individual 1 (T<sub>1</sub>/ CT<sub>1</sub>- CT<sub>2</sub>).</b> Respuesta a interrogantes que comparan ambos cuestionarios.	Grado de literacidad crítica feminista

			Documento Word Foro Campus Virtual “Cuestionarios UNESCO / MELIR”.	que expresa el alumnado en relación a las categorías GRCC.
	1.6. Respuesta grupal a las preguntas formuladas por el alumnado de forma individual.		<b>Tarea Grupal 2 (T<sub>2</sub>G<sub>5</sub>/ (FI).</b> Respuesta a los interrogantes sobre la comprensión del videoclip. ¿Cuáles son vuestras respuestas a las preguntas formuladas por vuestros/as compañeros/as? Documento Word Foro Campus Virtual “Respuestas a los interrogantes sobre el Videoclip <i>Formation</i> ”.	Grado de literacidad crítica feminista que expresa el alumnado en relación a las categorías GRCC.
<b>SEGUNDO MOMENTO</b>				
<b>2º Momento: Búsqueda de la Interdisciplinaria</b>	2.1. Elaboración de un Cuadro de forma individual sobre el	¿Qué tipo de conocimientos identifican de otras disciplinas?	<b>Cuadro Interdisciplinar (CD).</b> Cuadro para el reconocimiento de lecturas interdisciplinarias. ¿Qué tipo de aspectos procedentes de disciplinas	Competencias interdisciplinarias a partir del

	reconocimiento de conocimientos procedentes de varias disciplinas en el videoclip <i>Formation</i> .	¿Tiene en cuenta el alumnado las categorías GRCC a la hora de diseñar las actividades?	tanto de ciencias de la salud, tecnológicas como Ciencias Sociales, Humanísticas y Artísticas reconoces en el videoclip <i>Formation</i> ?	videoclip <i>Formation</i> .
	2.2. Planificación Individual de una Actividad Interdisciplinar a partir del videoclip <i>Formation</i> .		<b>Tarea Individual 3 (T<sub>3</sub>/ CD).</b> Diseño de una actividad interdisciplinar utilizando como recurso principal el videoclip <i>Formation</i> . Documento Word Foro Campus Virtual “Videoclip <i>Formatio</i> ”.	Competencias críticas-creativas para el diseño de actividades interdisciplinares usando textos multimodales.
	2.3. Planificación de actividades como equipo docente		<b>Tarea Grupal 4 (T<sub>4</sub>G<sub>5</sub>/ CD).</b> Diseño de una actividad interdisciplinar utilizando como recurso principal el videoclip <i>Formation</i> . Documento Word	Competencias críticas-creativas para el diseño de

	interdisciplinar desde la(s) literacidad(es).		Foro Campus Virtual “Videoclip <i>Formation</i> Actividad Grupal”.	actividades interdisciplinarias usando textos multimodales.
			<b>Tarea Grupal 5 (T<sub>5</sub> G<sub>5</sub>/ CD).</b> Exposición de la actividad. Aula 7B, Aulario López Peñalver. Uso de Presentación Power Point.	
			<b>Tarea Grupal 6 (T<sub>6</sub>G<sub>5</sub>/ CD).</b> Elaboración de una rúbrica con la que evaluar las presentaciones. Entrega de Tareas Campus Virtual “Entrega de Rúbrica”.	

**TERCER MOMENTO**

<b>3º Momento: Creación. Construcción de un videoclip.</b>	3.2. Formación de 4 grupos (paso de 8 a 4 grupos). Acordar el tema y las responsabilidades de	¿Cuáles son los relatos audiovisuales que el alumnado construye a partir del videoclip	<p><b>Relato Audiovisual (RA) basado en la selección de categorías</b></p>	Grado de literacidad crítica feminista que expresa el alumnado.
--	---	--	--	---



	<p>cada componente del grupo con apoyo de un dossier.</p>	<p><i>Formation</i></p> <p>atendiendo a las categorías GRCC?</p>	<p><b>Tarea Grupal 7 (T7G10/RA).</b></p> <p>Lectura del Dossier <i>Deconstruyendo la cultura audiovisual para el empoderamiento de la ciudadanía. Textos para la lectura crítica de la cultura audiovisual</i>, elección de tema y asignación de roles.</p> <p>Dossier, documento PDF alojado en el Campus Virtual y Cartulinas A3 para la elección del tema y asignación de roles. Aula 7B. Aulario López Peñalver.</p>	
	<p>3.3. Creación de un videoclip en grupos de 7 o 8 estudiantes.</p>		<p><b>Tarea Grupal 8 (T8G10/RA).</b></p> <p>Elaboración de Storyboard. Foro Campus Virtual “Vídeos Grupos”.</p> <p><b>Tarea Grupal 9 (T9G10/RA).</b></p> <p>Realización de los videoclips. Foro Campus Virtual “Aula 7B. Aulario López Peñalver”.</p>	

	3.4. Visualización de los videoclips de las/os compañeras/os.	¿Cuáles son las reflexiones del grupo-clase sobre los vídeos?	<b>Tarea Grupal 10 (T<sub>10</sub>G<sub>10</sub>/RA).</b> Cuatro videoclips proyectados en la pizarra digital. Aula 7B, Aulario López Peñalver.	
<b>CUARTO MOMENTO</b>				
<b>4º Momento: Elaboración del Taller</b>	4.1. Elaboración de un taller, utilizando como punto de partida el videoclip creado.	¿Qué tipos de propuestas didácticas diseña el alumnado a partir de sus vídeos?	<b>Taller (T).</b>  <b>Tarea Grupal 11 (T<sub>11</sub>/T).</b> Elaboración de un Taller GRCC. Entrega de Tareas Campus Virtual “Talleres”.	Competencias críticas- creativas para la elaboración de un taller usando las categorías GRCC.
	4.2. Implementación del taller grupal en las II Jornadas Internacionales Clara Peeters y sus otras historias:		<b>Tarea grupal 12 (T<sub>12</sub>/T).</b> Implementación del taller con estudiantes de educación secundaria, bachillerato, grado en educación infantil y grado en educación primaria. Aulas: 2.20 de la Facultad de Ciencias de la Educación y Aulario Gerald Brenan.	

	¡Empodérate Audiovisualmente!			
<b>QUINTO MOMENTO</b>				
<b>5º Momento: Evaluación.</b>	5. Realización individual de la Ficha de Autorregulación Individual.	¿Qué piensa el alumnado sobre el Proyecto ¡Empodérate Audiovisualmente!	<b>Ficha de Evaluación del Proyecto</b> <b>¡Empodérate Audiovisualmente!</b> Entrega de Tareas Campus Virtual “Evaluación Asignatura Diseño y desarrollo de programaciones y actividades formativas” y “Evaluación Asignatura El Currículum de Historia, Geografía, Arte y Filosofía”.	Grado de literacidad metacognitiva (problemas, satisfacción con el proceso enseñanza-aprendizaje...).

Tabla 10. Diseño de Investigación Educativa: *Okay, Students, Let's Get In Formation !* Fuente: elaboración propia.

## FASE II FORMATION. ACCIÓN: ¡EMPODÉRATE AUDIOVISUALMENTE!

Okay, okay, ladies, now let's get in *Formation* , 'cause I slay  
Okay ladies, now let's get in *Formation* , 'cause I slay  
Prove to me you got some coordination, 'cause I slay  
Slay trick, or you get eliminated. (*Formation* , Lemonade, 2016)

### e) Secuenciación y momentos más significativos

Los momentos más significativos del Plan de Acción fueron cuatro y su secuenciación fue establecida atendiendo al proceso de literacidad crítica feminista ideado.

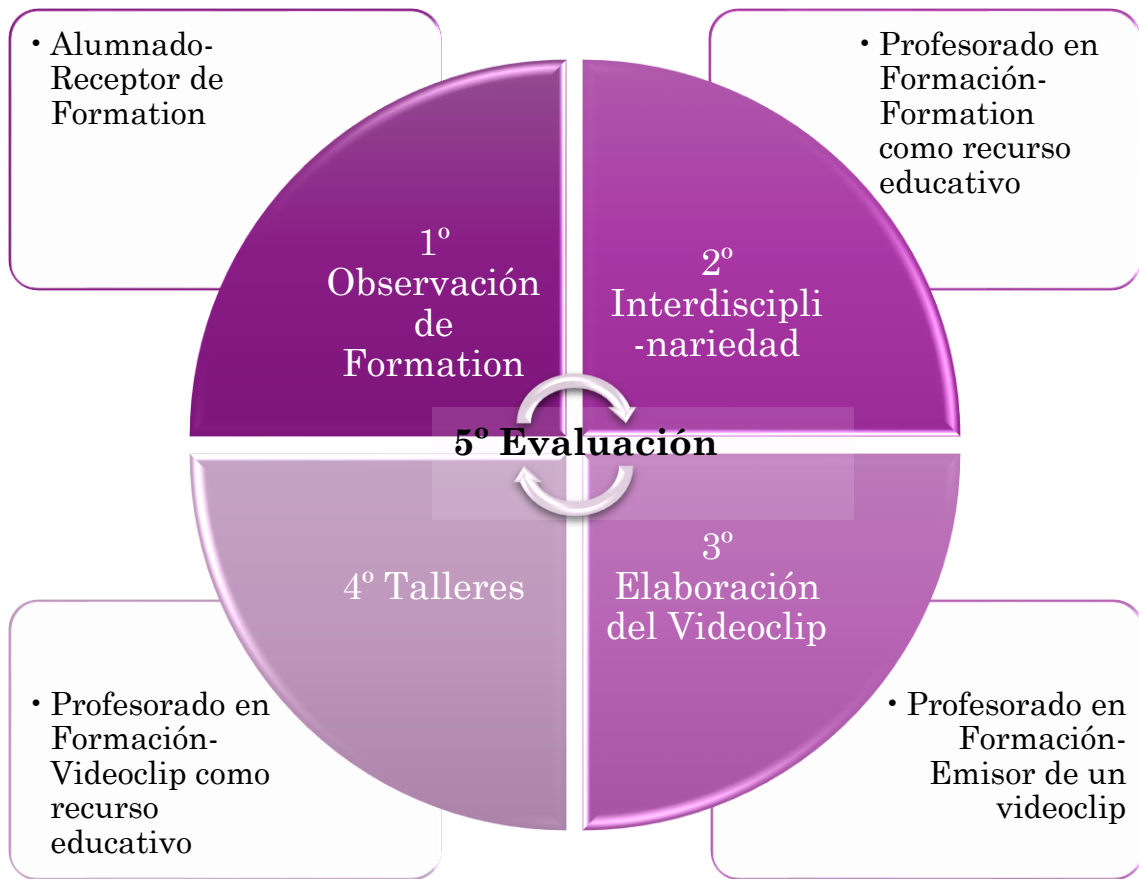
Así pues, se fijó un primer momento de “Observación” en el que se visualizaría el videoclip *Formation* de forma individual desde una reflexión abierta hasta el uso de cuestionarios en el que ahondaban en las temáticas interesadas para nuestros objetivos de investigación, como el cuestionario MELIR y UNESCO.

Un segundo momento, “Búsqueda de la Interdisciplinariedad”, pretendía situar al alumnado ante la planificación de actividades, tanto a nivel individual como grupal, de forma interdisciplinar utilizando como punto de partida el videoclip *Formation*. De este modo, teníamos el paso del alumnado-receptor de un videoclip a profesorado en formación-receptor utilizando un videoclip como recurso educativo.

El tercer momento, “Realización de un videoclip”, es el paso del profesorado en formación-receptor utilizando un videoclip como recurso educativo a profesorado en formación-emisor produciendo su propio videoclip como recurso educativo.

En el cuarto momento “Elaboración de taller”, el profesorado en formación elaboró talleres utilizando su propio videoclip para generar una conciencia feminista en el alumnado de educación secundaria y bachillerato.

Por último, el quinto momento se basó en la evaluación del proyecto por parte del profesorado en formación inicial de Ciencias Sociales.



Mapa conceptual 12. Secuenciación y momentos más significativos. Fuente: elaboración propia.

A continuación, presentamos las actividades que se llevaron a cabo de forma detallada. En el cronograma, situado en los anexos, se detalla el cronograma de la secuenciación de momentos y actividades.

## e.1. Primer Momento: Observación. Visualización del videoclip *Formation* y realización de actividades relacionadas con el videoclip

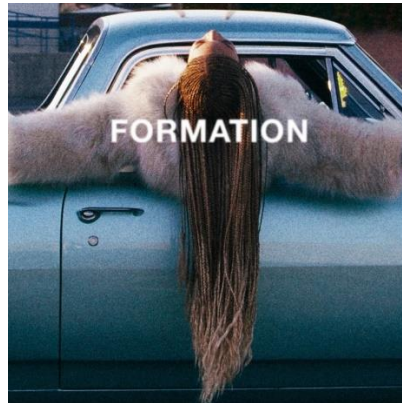


Fig. 24. Portada del Single *Formation*. Fuente: Beyoncé

- **Visualización del videoclip *Formation* (2016)** acompañado de la letra de la canción en inglés y su traducción en español, proporcionada en papel y disponible en el campus virtual de la asignatura.
- **Narrativa Abierta Individual (NA).** Reflexión individual sobre el videoclip a través del foro del campus virtual denominado “Videoclip *Formation*”.



Fig. 25. Foro “Videoclip Formation”. Fuente: Campus Virtual.

- **Formulación de Interrogantes (FI).** Planteamiento individual de preguntas sobre las dudas que tiene cada estudiante sobre el videoclip a través del foro del campus virtual denominado “Videoclip *Formation*”.

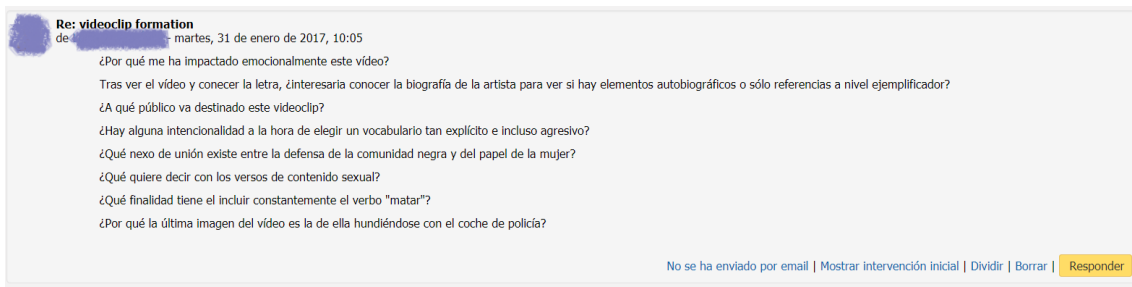


Fig. 26. Foro “Videoclip Formation”. Fuente: Campus Virtual.

- **Tarea Grupal 2 (T<sub>2</sub>G<sub>5</sub>/FI).** Respuesta a los interrogantes de forma grupal sobre el videoclip a través del foro del campus virtual.



Fig. 27. Portada del trabajo grupal de Los 4 Elementos. Fuente: Campus Virtual.

- **Cuestionario Individual UNESCO (CT<sub>1</sub>) y Cuestionario Individual MELIR (CT<sub>2</sub>).** Complimentar ambos cuestionarios: UNESCO (2011) y MELIR (2007).

MELIR (Método para la Lectura de las Imágenes que nos Rodean) (Acaso, 2007, pp. 91-97)			
1. EMPEZANDO A LEER.			
Mirar durante más de cinco segundos y clasificar la imagen por la función que le ha dado la persona creadora: informativas, comerciales, artísticas y otras.			
2. LAS CINCO PREGUNTAS CLAVE.			
¿Cómo ha llegado esta imagen hasta mí?			
¿Qué estructura física alberga el producto visual?			
¿Cómo se ha construido la imagen?			
¿Es accesible? ¿Cuántas veces la he visto?			
¿De quién es su autoría?			
3. ¿META O MICRO?			
Metanarrativa: ¿Esta imagen quiere hacernos modificar nuestro conocimiento para que pensemos lo que les interesa a otros?			
Micronarrativa: ¿Quiere hacernos reflexionar y que seamos nosotros/as mismos/as los que establezcamos un juicio sobre lo que ocurre en el mundo?			
Análisis de estereotipos visuales.			
Mensaje manifiesto.			
Mensaje latente.			
4. DA NOMBRE A TU TERROR			
	Marca con una X	Actividad consumista que desarrolla	Consecuencias sociales de ambas cosas.
LOS TERRORS DEL CUERPO			
Terror a ser viejo/a.			
Terror a estar gordo/a.			
Terror a no tener los dientes perfectos.			
Terror al pelo.			
Terror a los genitales pequeños.			
Terror a estar pálido/a.			
Terror a estar enfermo/a.			
LOS TERRORS DE CLASE			
Terror a no ir de marca.			
Terror a no tener una casa como las de las revistas.			
Terror a no tener una segunda residencia.			
Terror a no poder ir de vacaciones.			

Tabla 11. Cuestionario MELIR. Fuente: Acaso, 2007.

UNESCO: MEDIA AND INFORMATION LITERACY CURRICULUM FOR TEACHERS (2011).  
GUÍA "VÍDEOS MUSICALES Y SU REPRESENTACIÓN" (pp. 100-101).

1. ¿Presenta el vídeo las creencias de un grupo particular?	
2. Describa las representaciones de hombres en el vídeo. ¿Se usa alguna clase? ¿Quién se beneficia como resultado?	
3. Describa las representaciones de mujeres en el vídeo. ¿Se usa alguna clase? ¿Quién se beneficia como resultado?	
4. ¿Quién está en la posición de poder? ¿Quién no? ¿Quién se beneficia como resultado?	
5. ¿El vídeo excluye a algún grupo de personas o a sus creencias?	
6. ¿Qué definiciones de felicidad, éxito o moralidad están implícitas?	
7. Determine cuál es la audiencia seleccionada.	

Tabla 12. Cuestionario UNESCO. Fuente: UNESCO, 2012.

- **Tarea Individual 1 (T<sub>1</sub>/CT<sub>1</sub>-CT<sub>2</sub>).** Reflexionar sobre las cuestiones presentadas en ambos cuestionarios. ¿Qué cuestionario es más adecuado?
  - En tu opinión, ¿cuál ha sido el cuestionario que te ha permitido adquirir una reflexión crítica sobre el videoclip *Formation*?
  - ¿Cuál ha sido el cuestionario más difícil de contestar?, ¿por qué?
  - ¿Incluirías alguna pregunta que no quede contemplada en los cuestionarios presentados?



- Observaciones que consideres oportunas.

## e.2. Segundo Momento: Búsqueda de la Interdisciplinariedad y realización de actividades relacionadas con el videoclip

---

Nuestra idea es el desarrollo del enfoque interdisciplinar en la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales. Para ello, seguimos la propuesta de Camilloni (2010), basada en cuatro principios para proceder al enfoque interdisciplinar en la Didáctica de las Ciencias Sociales:

- Brindar al alumnado la oportunidad de desarrollar y practicar un pensamiento crítico, usando conceptos y métodos de diferentes disciplinas.
- Proponer temas, actividades y situaciones en las que deben identificar y analizar problemas y perspectivas desde un diálogo entre disciplinas.
- Colocar al alumnado en las mejores condiciones para suscitar y sostener el desarrollo de procesos integradores y de apropiación de los saberes escolares que contribuyan a formar actores sociales capaces de configurar una práctica social acorde con principios éticos.
- Educar al alumnado en la responsabilidad de actuar con cabal comprensión respecto del problema de que la conducta y las elecciones individuales y sociales pueden tener efectos globales en el mundo interdependiente. (p. 66)

De modo que se planificaron las siguientes actividades en este segundo momento:

- **Cuadro Interdisciplinar (CD).** Individualmente, reconocimiento de contenidos interdisciplinarios en el videoclip para el desarrollo de una actividad interdisciplinar utilizando el videoclip *Formation* como recurso didáctico. Para ello, se aportó una plantilla y se lanzó el siguiente interrogante: ¿Qué tipo de aspectos procedentes de diversas disciplinas reconoces en el videoclip *Formation* de Beyoncé?

<b>PLANTILLA PARA EL RECONOCIMIENTO DE LECTURAS INTERDISCIPLINARES</b> <b>(basado en las modalidades de Bachillerato establecidas por el Real Decreto 115/2014, 2015, p. 189)</b>			
<b>CIENCIAS</b>	<b>HUMANIDADES</b>	<b>CIENCIAS SOCIALES</b>	<b>ARTES</b>

Tabla 13. Plantilla para el reconocimiento de lecturas interdisciplinares. Fuente: elaboración propia.

- Tarea Individual 3 (T<sub>3</sub>/CD) y Tarea Grupal 4 (T<sub>4</sub>G<sub>5</sub>/CD).** Desarrollo tanto a nivel individual como a nivel grupal (G<sub>5</sub>) de actividades interdisciplinares partiendo del videoclip como recurso didáctico. El alumnado tiene que imaginar que es un equipo docente de un centro escolar y debe plantear una serie de actividades desde diferentes disciplinas que compartan un tema común relacionado con las temáticas observadas en *Formation*. Para ello, se les proporcionó la siguiente plantilla de actividad con los siguientes apartados:

<b>TIPO DE ACTIVIDAD:</b> introducción, desarrollo, refuerzo, ampliación...	<b>TÍTULO DE LA ACTIVIDAD:</b>	
<b>Descripción de la actividad</b>		
<b>Objetivos / Criterios</b>	<b>Objetivos Didácticos</b>	<b>Criterios de Evaluación</b>
<b>Competencias</b>		
<b>Contenidos</b>		
<b>Metodología</b>		
<b>Temporalización</b>		
<b>Recursos y materiales didácticos</b>		

Tabla 14. Plantilla de Actividad. Fuente: elaboración propia.

**Tarea Grupal 5 (T<sub>5</sub>G<sub>5</sub>/CD). Exposición.**

**Tarea Grupal 6 (T<sub>6</sub>G<sub>5</sub>/CD). Rúbrica.**



Diseñando la actividad: "de Martin Luther King a Beyoncé: un movimiento reivindicativo"

Fig. 28. Imágenes y portada extraídas del diseño de actividades utilizando como recurso didáctico *Formation*. Fuente: Diseño de Actividades del Alumnado del MAES.

### e.3. Tercer Momento: Producción de un videoclip y la realización de actividades para su realización

- **Relato Audiovisual (RA)** basado en la selección de categorías: género, raza, clase y cuerpo.
  - Asamblea: ¿Qué es el feminismo? En este momento, se lanzan dos interrogantes: ¿Qué es el feminismo? y ¿os consideráis feministas?
  - Proceso de creación de videoclips en grupos (G<sub>10</sub>). En este momento, se determina la fusión de grupos, pasando de 8 a 4 por azar.
  - Ideas previas y asignación de roles para la producción del videoclip recogidos en un mural A3.
- **Tarea Grupal 7 (T<sub>7</sub>G<sub>10</sub>/RA).** Lectura del dossier *Deconstruyendo la cultura audiovisual para el empoderamiento de la ciudadanía. Textos*

para la lectura crítica de la cultura audiovisual y selección de textos para la fundamentación teórica del vídeo. Para la realización del vídeo, el alumnado debe partir de un marco teórico que sustente y justifique la temática desde la perspectiva feminista, seleccionando las categorías que estime oportunas de género, raza, clase y cuerpo.

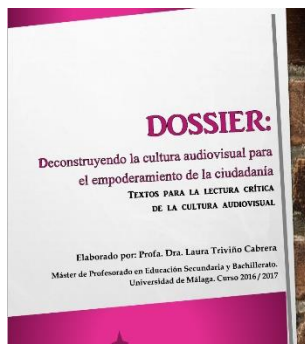


Fig. 29a. Portada del Dossier de los Textos. Fuente: elaboración propia.

■ **Tarea Grupal 8 (T8G10/RA).** Elaboración del storyboard.

Elección de texto o de textos que fundamenten la temática del vídeo: Título del Vídeo: Tema: ¿Cuál es el mensaje que queréis transmitir con el videoclip? ¿Qué historia voy a contar? ¿Y cómo voy a contar esa historia? Personajes: Lugar donde se desarrollará el videoclip: Música: Efectos sonoros:				
Plano	Lugar	Imagen / Acción	3. Palabras / Diálogos	TP
1				
2				
3				
4				

Tabla 15. Plantilla para el storyboard del videoclip. Fuente: elaboración propia.

- Talleres para la orientación de la producción del videoclip (guion, planos, lugar del rodaje, iluminación, etc.). Impartido por Cristina Rodríguez Robles (Licenciada en Bellas Artes, Graduada en Educación Infantil y Becaria FPU del departamento de Didáctica de la Organización Escolar) y Ale Bravo (fotógrafo y alumno del

Grado en Bellas Artes). La profesora Rodríguez elaboró un dossier con los tipos de planos que se procedió a explicar en clase:

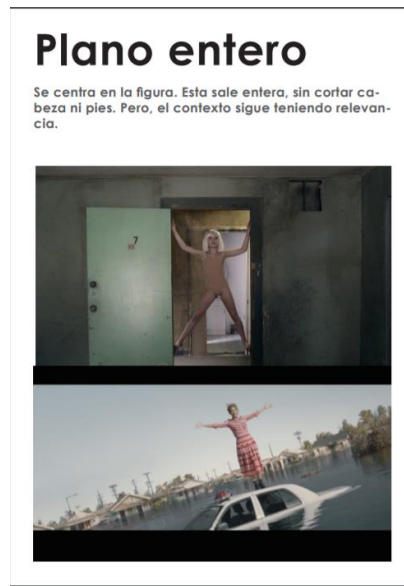


Fig. 29b. Dossier de los Tipos de Plano. Fuente: elaboración propia.

- **Tarea Grupal 9 (T9G10/RA).** Producción de vídeos. Brevemente, presentamos los grupos, títulos y temas de sus vídeos, así como la fundamentación teórica en la que se basaron.

Grupo	Título del Vídeo	Tema	Fundamentación teórica
Spectrum	Emojis	Globalización	Bernárdez (2015).
Serendipia	#QueNadieTeDigaLoQueTienesQueSer	Roles estereotipos y de género	Bernárdez (2015).
The Vindicators	Rompiendo espejos	Identidad	Simone de Beauvoir (1949). Judith Butler (1986). Bernárdez (2015). Bauman (2000). Millet (2010). Firestone (1976). Chimamanda Ngozi Adichie.
4 de 12	Ponte en mi lugar y entenderás	Micromachismo	Lorente (2009).

Tabla 16. Producciones audiovisuales de los grupos del MAES. Fuente: elaboración propia.

- **Tarea Grupal 10 (T<sub>10</sub>G<sub>10</sub>/RA).**

#### e.4. Cuarto Momento: Elaboración de Taller.

##### TALLER DIDÁCTICO ¡EMPODÉRATE AUDIOVISUALMENTE!

Nombre del Grupo:

Integrantes del Grupo:

Título del Taller Didáctico:

Título del Vídeo:

Autores/as y Textos elegidos para los contenidos del vídeo:

Fundamentación Teórica Feminista desde las categorías: género, raza, clase y cuerpo.

Audiencia (Contextualización):

- 2º ESO.
- 1º Bachillerato.
- Estudiantes del Grado en Maestro/a en Educación Primaria.

Objetivos:

- Objetivos Generales.
- Objetivos Específicos.

Competencias:

Contenidos:

Metodología:

Temporalización:

Interdisciplinariedad:

Educación en Valores:

Criterios de Evaluación:

Recursos y materiales didácticos:

Referencias

Fig. 30. Plantilla Taller. Fuente: elaboración propia.

- **Tarea Grupal 11 (T<sub>11</sub>/T).** Creación de Talleres, partiendo de la utilización de los cuatro videoclips como recursos educativos. Los talleres fueron programados teniendo en cuenta el público al que estaban destinados: un grupo de estudiantes de 2º de educación secundaria del IES Huerta Alta (Alhaurín de la Torre, Málaga) y un grupo de estudiantes de primero de bachillerato del IES Puerto de la Torre (Málaga). Dado que los cuatro grupos tenían que impartir sus talleres al mismo tiempo e ir rotando, se establecieron dos grupos más, pertenecientes a estudiantes del tercer curso del Grado en Educación Infantil.
- **Tarea grupal 12 (T<sub>12</sub>/T).** Impartición de Talleres GRCC en las II Jornadas Clara Peeters: ¡Empodérate Audiovisualmente!



Fig. 31. Presentación II Jornadas Clara Peeters. ¡Empodérate Audiovisualmente!

Fuente: fotografía propia.

## 5º Evaluación.

Ficha de Evaluación del Proyecto (FEP). Consta de 9 ítems con preguntas abiertas.

1. En tu opinión, ¿cuál es el tema del videoclip?
  2. ¿Qué aspectos te gustan?, ¿qué aspectos no te parecen adecuados?
  3. Desde el punto de vista de las cuatro categorías género-raza-clase-cuerpo, ¿qué problemáticas identificas en el vídeo?
  4. ¿Observas similitudes y diferencias con vuestro videoclip?, ¿en qué sentido?
  5. ¿A qué tipo de público va destinado este vídeo?
  6. ¿Por qué puede o no ser un recurso educativo?, ¿por qué puede o no formar parte del currículum postmoderno?, ¿qué tipo de literacidades se fomentarían?
- Ficha de Evaluación del proyecto (FEP). Consta de 9 ítems con preguntas abiertas.
1. ¿Cuál/es han sido los objetivos de las asignaturas *Diseño y desarrollo de programaciones y actividades formativas* y *El currículum de Historia, Geografía y Arte*?
  2. ¿En qué actividades, trabajos, metodologías o aspectos has encontrado mayores dificultades?, ¿por qué?
  3. Ante las dificultades, ¿a quién o a quiénes pediste ayuda? (profesora, compañeras/os, otros/as...)

4. ¿Cuáles son las actividades, trabajos, metodologías o aspectos que más te han gustado de la asignatura?
5. ¿Qué hubieses suprimido de las asignaturas?
6. ¿Qué hubieses incorporado a las asignaturas?
7. ¿Cuál ha sido el concepto o tema más importante que has trabajado en las asignaturas desde tu punto de vista?
8. Después del proceso enseñanza-aprendizaje, ¿podrías definir qué es literacidad y qué es currículum oculto?
9. Reflexiona sobre el papel de la profesora, de ti mismo/a y de tus compañeras/os durante las clases.

Ficha de Evaluación de los vídeos (FEV). Consta de 6 ítems con preguntas abiertas.

1. En tu opinión, ¿cuál es el tema del videoclip?
2. ¿Qué aspectos te gustan?, ¿qué aspectos no te parecen adecuados?
3. Desde el punto de vista de las cuatro categorías género-raza-clase-cuerpo, ¿qué problemáticas identificas en el vídeo?
4. ¿Observas similitudes y diferencias con vuestro videoclip?, ¿en qué sentido?
5. ¿A qué tipo de público va destinado este vídeo?
6. ¿Por qué puede o no ser un recurso educativo?, ¿por qué puede o no formar parte del currículum postmoderno?, ¿qué tipo de literacidades se fomentarían?



## f) Descripción de técnicas e instrumentos de recogida de datos

A continuación, procederemos a explicar las técnicas e instrumentos de recogida de datos según cada momento establecido en el diseño de investigación educativa. Dado que estamos en un diseño observacional, nos hemos basado en tres criterios básicos: unidades del estudio, temporalidad y dimensionalidad. En cuanto a unidades del estudio, estamos ante una unidad de estudio idiográfico basado en un caso (grupo-clase); aunque dentro de ésta, puedan surgir varios casos dependiendo del momento siempre y cuando mantengan un vínculo estable. En relación a la temporalidad, se contempla un proceso de seguimiento porque implica varias sesiones a lo largo del tiempo. Por último, al haber varios niveles de respuesta, el diseño es multidimensional.

Entre las técnicas directas, debemos manifestar que se ha procedido a la observación participante puesto que como profesora se adquiere “un papel activo en el desarrollo de los diversos eventos y mantiene una relación más o menos estable con los sujetos observados” (McCall y Simmons, 1969, citado en Anguera, 1986, p. 30). Entre las técnicas indirectas, nos basamos en el análisis de contenido definido como “una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que pueden aplicarse a su contexto” (Krippendorff, 1990, p. 28). Para Anguera (1986), las características del análisis de contenido de textos documentales desde la tradición cualitativa son: “aceptar material no estructurado, ser sensible al contexto y poder analizar un gran volumen de datos o unidades de información” (p. 31). Los textos documentales que conforman el análisis cualitativo de contenido son los siguientes, ordenados según el momento en el que tuvieron lugar:

Momentos	Textos Documentales	Tipología y Soporte
<b>1er Momento:</b> <b>Observación</b>	Narrativa sobre <i>Formation</i>	Narrativa Abierta Individual / Foro Campus Virtual
	Formulación de Interrogantes sobre <i>Formation</i>	Formulación Abierta Individual Interrogantes / Foro Campus Virtual
	Respuesta a los Interrogantes sobre <i>Formation</i>	Respuesta a Interrogantes formulados individualmente por el alumnado respondidos en grupo / Entrega de Tareas Campus Virtual
	Cuestionario MELIR sobre <i>Formation</i>	Cuestionario MELIR / Entrega de Tareas Campus Virtual
	Cuestionario UNESCO sobre <i>Formation</i>	Cuestionario UNESCO / Entrega de Tareas Campus Virtual
	Respuesta a la adecuación de los cuestionarios MELIR y UNESCO para el análisis de <i>Formation</i>	Respuesta a interrogantes formulados por la profesora sobre la comparación de ambos cuestionarios / Entrega de Tareas Campus Virtual
<b>2º Momento:</b> <b>Búsqueda de la Interdisciplinariedad.</b>	Cuadro Interdisciplinar sobre <i>Formation</i>	Plantilla establecida por la profesora para indicar el uso interdisciplinar del videoclip <i>Formation</i> / Foro Campus Virtual
	Diseño de una actividad interdisciplinar individual	Plantilla establecida por la profesora para la elaboración de una actividad interdisciplinar que utilice las temáticas propuestas en <i>Formation</i> / Foro Campus Virtual
	Diseño de proyecto interdisciplinar grupal	Plantilla establecida por la profesora para la elaboración de una actividad interdisciplinar que utilice las temáticas propuestas en <i>Formation</i> / Entrega de Tareas Campus Virtual
	Rúbrica sobre los proyectos interdisciplinares	Rúbrica elaborada por el propio alumnado en grupo / Entrega de Tareas Campus Virtual

<b>3º Momento: Creación. Realización de un videoclip.</b>	Asamblea: ¿Qué es el feminismo?	Anotaciones por parte de la profesora sobre los debates surgidos en la Asamblea
	Storyboard	Plantilla establecida por la profesora para la elaboración de un storyboard que utilice las categorías GRCC propuestas en <i>Formation</i> / Entrega de Tareas Campus Virtual
	Videoclips	Producción audiovisual del alumnado en grupo / Foro Campus Virtual
<b>4º Momento: Elaboración de Taller</b>	Taller	Plantilla establecida por la profesora para la elaboración de un storyboard que utilice las temáticas propuestas en el videoclip realizado por el alumnado en grupos / Entrega de Tareas Campus Virtual
<b>5º Momento: Evaluación.</b>	Ficha de evaluación del proyecto	Ficha de Evaluación del Proyecto establecida por la profesora / Entrega de Tareas Campus Virtual
	Ficha de evaluación de los vídeos	Ficha de Evaluación de los Vídeos establecida por la profesora / Entrega de Tareas Campus Virtual
<b>Otros</b>	Documentos personales vía email	Envío de emails por parte del alumnado, significativo para la evaluación de la investigación

Tabla 17. Textos documentales de la Investigación-Acción F. Fuente: elaboración propia.

Teniendo presente los tres criterios indicados al inicio de este apartado, se ha procedido a poner en práctica una recogida de datos que implicase el uso de un instrumento de observación mixto basado en la combinación de sistemas de categorías y formatos de campo. Por una parte, nos basamos en el sistema de categorías dado que se basa en un marco teórico que va a fijar previamente cuatro categorías: género (G), raza (R), clase (C<sub>l</sub>) y cuerpo (C<sub>p</sub>).



Mapa conceptual 13. Selección de Categorías. Fuente: elaboración propia.

En este sentido, estamos ante un sistema cerrado derivado de un marco teórico imprescindible a diferencia del formato de campo. Este tipo de instrumento sí que aparece en nuestra investigación cuando fijamos las subcategorías que no han sido establecidas a priori sino a posteriori durante el análisis del contenido, lo que nos lleva a un sistema abierto, multidimensional y de sistema autorregulable.

<b>Criterios</b>	<b>Sistema de Categorías</b>	<b>Formato de Campo</b>
Estructura	Sistema cerrado	Sistema abierto
Relación con teoría	Marco teórico imprescindible	Marco teórico recomendable, pero no imprescindible
Dimensionalidad	Unidimensional	Multidimensional
Codificación	De código único	De código múltiple
Flexibilidad	Sistema rígido	Sistema autorregulable

Tabla 18. Adaptación de la comparación entre sistema de categorías y formatos de campo según Anguera (2003).

Tal y como explican Anguera y Hernández-Mendo (2013), tomamos los puntos fuertes de ambos instrumentos como son la consistencia del sistema de categorías y del formato de campo, la multidimensionalidad y autorregulabilidad; y compensamos los puntos débiles como la incapacidad de funcionar en situaciones de cambio y unidimensionalidad del sistema de campo, y escasa consistencia del formato de campo al no disponer de un obligatorio marco teórico (p. 149).

## FASE III FREEDOM. OBSERVACIÓN

### g) Análisis de resultados y decisiones de cambio

Para el análisis de los resultados, vamos a seguir las preguntas marcadas para cada momento del diseño de investigación educativa.

Momentos	Preguntas planteadas
<b>1er Momento:</b> <b>Observación</b>	¿Cómo el conocimiento tácito del alumnado interfiere en la interpretación del videoclip desde las categorías género, raza, clase y cuerpo (en adelante GRCC)?
<b>2º Momento:</b> <b>Búsqueda de la Interdisciplinariedad</b>	¿Qué tipo de conocimientos identifican de otras disciplinas? ¿Tiene en cuenta el alumnado las categorías GRCC a la hora de diseñar las actividades?
<b>3º Momento:</b> <b>Creación.</b> <b>Construcción de un videoclip.</b>	¿Cuáles son los relatos audiovisuales que el alumnado construye a partir del videoclip <i>Formation</i> atendiendo a las categorías GRCC?
<b>4º Momento:</b> <b>Elaboración de Taller</b>	¿Qué tipos de propuestas didácticas diseña el alumnado a partir de sus vídeos?
<b>5º Momento:</b> <b>Evaluación.</b>	¿Qué piensa el alumnado sobre el Proyecto ¡Empodérate Audiovisualmente!

Tabla 19. Momentos y preguntas planteadas. Fuente: elaboración propia.

### **g.1. ¿Cómo el conocimiento tácito del alumnado interfiere en la interpretación del videoclip desde las categorías género, raza, clase y cuerpo (en adelante GRCC)?**

---

Para el primer momento (Observación), nos planteamos ¿cómo el conocimiento tácito del alumnado interfiere en la interpretación del videoclip *Formation* desde las categorías género, raza, clase y cuerpo? Debemos aclarar primeramente que nuestra noción de conocimiento tácito es el entendido por Melo como “conhecimento tácito substantivo histórico”, definido como:

un conjunto de proposições que versam aspectos da História, construídas a partir de uma pluralidade de experiências pessoais idiossincráticas e sociais, e ou mediatizadas pela fruição de artefactos expressivos e comunicativos. O adjectivante tácito deve-se ao facto de que os indivíduos não reconhecerem esse conhecimento como independente ou concorrente do conhecimento científico ou curricular. (2003, p. 33)

Para responder a esta pregunta, hemos procedido a un análisis cualitativo de datos mediante el uso del software ATLAS.ti 8 (CAQDAS-Computer Assited Qualitative Data Analysis Software).

Proponer una narrativa abierta sobre *Formation* a cada estudiante, nos permitió comprobar cuáles son las percepciones del alumnado ante un recurso audiovisual como *Formation*. Esas percepciones se fueron ampliando a través de interrogantes formulados por el propio alumnado en el que pudieran plantear las dudas ocasionados por el videoclip; para posteriormente cumplimentar los cuestionarios UNESCO y MELIR con preguntas más precisas sobre las temáticas que nos interesaban conducentes a ahondar en las categorías.

Nos interesaba conocer, en primer lugar, la lectura del alumnado como grupo-clase, futuro profesorado, ante un videoclip y, en segundo lugar, de forma más específica, si existen diferencias entre las percepciones según sexo y según disciplina, de modo que hemos establecido el análisis de datos según las variables sexo (mujer / hombre) y según las variables disciplinas en las

que se ha especializado el alumnado (Filosofía, Historia e Historia del Arte). Dado que un reducido número de estudiantes no pertenecían a las tres titulaciones universitarias mayoritarias, decidimos integrarlos en aquellas que tuviesen una mayor afinidad con las disciplinas más presentes. Por tanto, en el grupo de estudiantes de Filosofía, se incluye el alumno graduado en Educación Primaria y estudiante del Máster en Filosofía, Ciencia y Ciudadanía de la Universidad de Málaga); en el de Historia, se incluyen el alumno graduado en Geografía y el alumno licenciado en Geografía e Historia.

De tal manera, analizaremos las categorías de la siguiente forma:

- Las categorías GRCC según el grupo-clase.
  - Las subcategorías GRCC según el grupo-clase.
- Las categorías GRCC según sexo.
  - Las subcategorías GRCC según sexo.
- Las categorías GRCC según disciplinas.
  - Las subcategorías GRCC según disciplinas.



## Las categorías GRCC según el grupo-clase

A nivel del grupo-clase (N=35)<sup>5</sup>, el alumnado se decantó por cuestiones relativas a la raza mayoritariamente, seguidas de la de género, clase y cuerpo en la Narrativa Abierta Individual (NA).

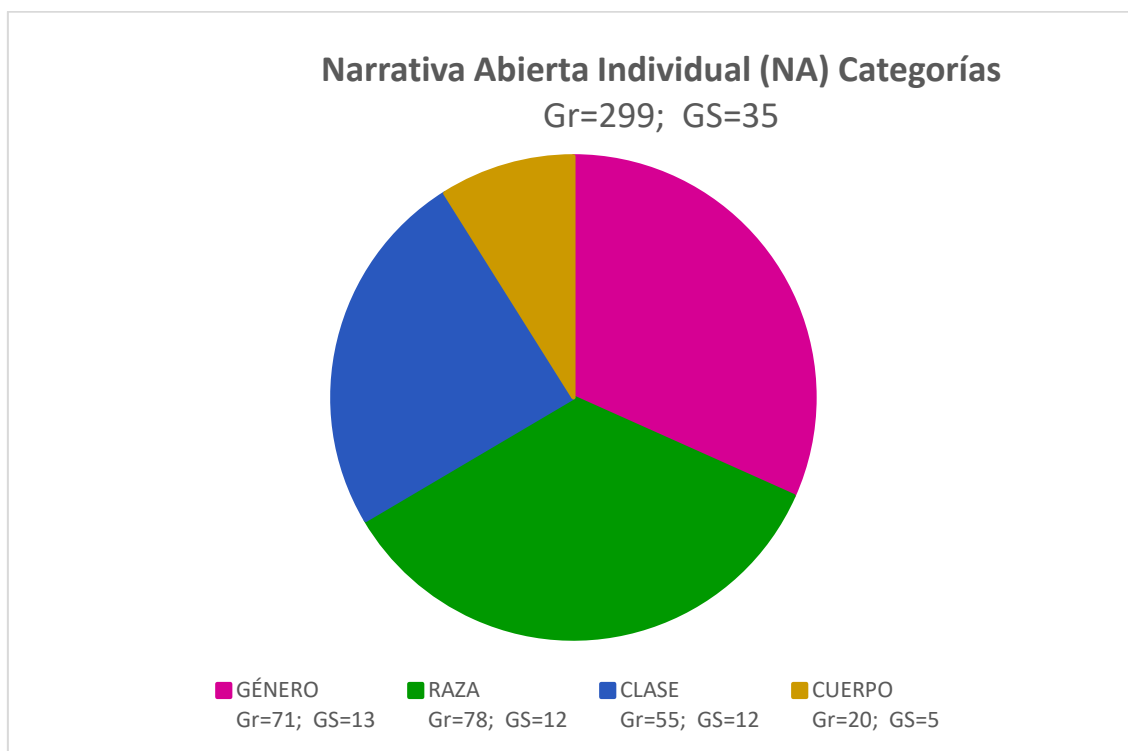


Gráfico 2. Narrativa Abierta Individual: Categorías. Fuente: elaboración propia.

Sin embargo, cuando el alumnado formula interrogantes para la mejor comprensión del videoclip *Formation*, las categorías género, y clase se equilibran con una ligera predominancia de la raza.

<sup>5</sup> Debemos precisar que no siempre estamos ante el número total de estudiantes, dado que dependiendo de la sesión donde transcurrió la realización de cada texto documental, hubo estudiantes que se ausentaron de clase por motivos ajenos a las propias asignaturas, por razones personales diversas.

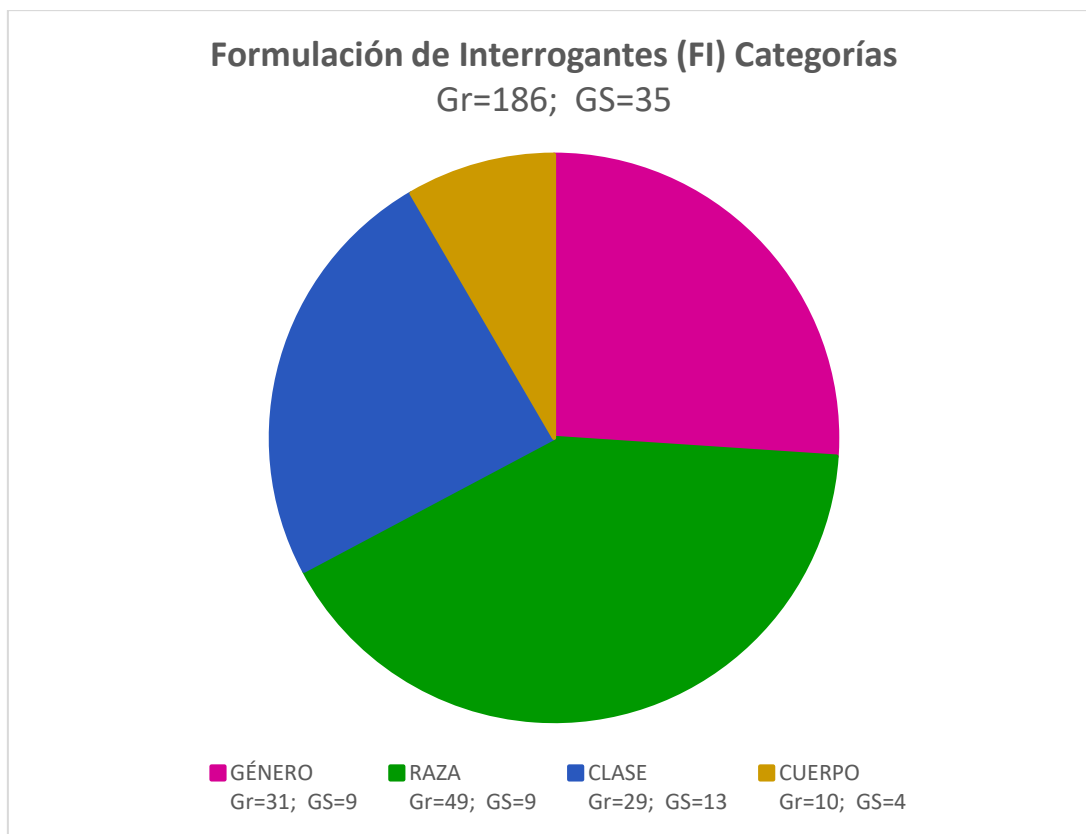


Gráfico 3. Formulación de Interrogantes (FI): Categorías. Fuente: elaboración propia.

Ante los interrogantes del cuestionario de la UNESCO, Tarea Individual 1 (T<sub>1</sub>/ CT<sub>1</sub>), el alumnado vuelve a fijar su atención fundamentalmente en las cuestiones de raza, seguidas de la de género, clase y en menor medida, cuerpo. El hecho de establecer preguntas sobre si “¿Presenta el vídeo las creencias de un grupo particular?”, “¿Quién está en la posición de poder?” o “¿El vídeo excluye a algún grupo de personas o a sus creencias?”, no es más que repetir lo que mayoritariamente, habían manifestado en la narrativa abierta sobre el racismo en Estados Unidos.

Los resultados del cuestionario MELIR, centrados en la última pregunta “¿Decido interiorizar el mensaje?”, reflejan cómo el alumnado reflexiona sobre la cuestión de la clase mucho más de lo que lo había hecho en la narrativa abierta y en el cuestionario de la UNESCO donde se priorizó la raza y el género. Pensamos que el cuestionario MELIR es el que sitúa un giro en la reflexión crítica sobre el videoclip por parte del alumnado, logrando una amplitud de miras. A través de las subcategorías, se observará cómo el

alumnado pasa de prestar poca atención a la cuestión de la clase a ampliar las temáticas sobre ésta y las otras categorías. Probablemente, este hecho está relacionado con la inclusión de preguntas en MELIR como: funciones del videoclip (informativas, comerciales, artísticas y otras), ¿esta imagen quiere hacernos modificar nuestro conocimiento para que pensemos lo que les interesa a otros?, mensaje latente /mensaje manifiesto, terror a no ir de marca o ¿decido interiorizar el mensaje?

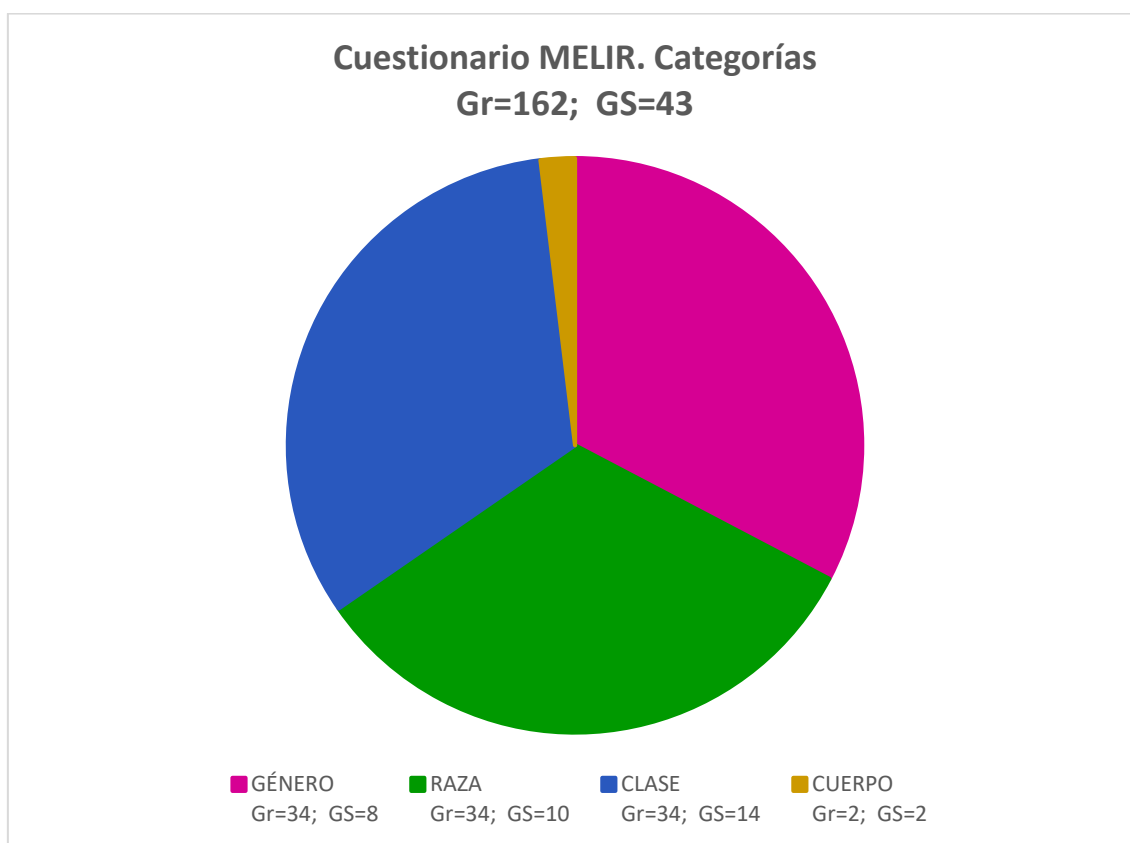


Gráfico 4. Cuestionario MELIR. Tarea Individual 1 (T<sub>1</sub>/ CT<sub>2</sub>): Categorías. Fuente: elaboración propia.

Si tenemos en cuenta que el alumnado, en su mayoría, salvo en el caso de tres estudiantes, no habían visto el videoclip antes de su proyección en el aula, tal y como indica la pregunta “¿Cuántas veces la he visto?” del cuestionario MELIR (Acaso, 2007); el conocimiento tácito del alumnado se centra en la temática sobre la raza. Mayoritariamente, el alumnado plantea que el vídeo es un llamamiento al empoderamiento de la población afroamericana en Estados Unidos y a la denuncia de la situación de represión y violencia que sufre por parte de las fuerzas policiales.

Creo que el videoclip pretende ser un mensaje de reivindicación por parte de la población afroamericana de los Estados Unidos, probablemente para denunciar los últimos casos de abusos policiales hacía dicho colectivo que tuvieron lugar en Nueva Orleans el pasado año. (NA, EFm14).

Sobresalen los tres siguientes fotogramas como los más referenciados por el alumnado:

- Beyoncé subida al coche de policía de Nueva Orleans que paulatinamente se va hundiendo en el agua.



Fig. 32. Fotograma: Beyoncé y New Orleans Police. Fuente: *Formation* (2016).

podemos ver como hay una ruptura con las leyes o concepción imperante ante la autoridad o el orden, como podemos apreciar cuando Beyoncé aparece encima del coche de policía que se va hundiendo en el agua o en el niño que baila delante de los policías en forma de protesta y representación de la libertad. (NA, EHf2)

- Un niño afroamericano baila frente al cuerpo de policía blanco que se repliega ante él tras su baile.



Fig. 33. Fotograma: Stop Shooting Us. Fuente: *Formation* (2016).

todos los participantes en el mismo son afroamericanos salvo los policías que son de raza blanca, y que al final se rinden (levantan las manos) ante el niño que baila sin usar la violencia; hundiéndose el coche de policía en el agua; como haciéndonos ver que la violencia y el odio no es el camino. (NA, EFm14)

- La aparición de Martin Luther King en la primera plana de *The Truth*, periódico sostenido por un hombre afroamericano.



Fig. 34. Fotograma: More Than a Dreamer, *The Truth*. Fuente: *Formation* (2016).

Beyoncé está lanzando un mensaje de lucha pacífica contra el racismo y la imagen de Martin Luther King deja constancia de ello. (NA, EHf20)

En segundo lugar, el alumnado destaca la temática del género, pero ubicada fundamentalmente desde la perspectiva de la raza, esto es, se señala el empoderamiento de las mujeres afroamericanas y cómo Beyoncé se alza como defensora y líder del movimiento. He aquí algunos fragmentos extraídos de las narrativas:

Crítica y puesta en valor del movimiento feminista afroamericano en EEUU del que la artista se muestra como firme defensora. Muestra al mundo el camino que aún queda por recorrer dentro de este ámbito. (NA, EAf3).

En esta canción, Beyoncé está haciendo un llamamiento a todas las mujeres afroamericanas, que días tras días tienen que soportar todo tipo de estereotipos raciales. (NA, EHf11).

la crítica consiste en una cuestión racial, vemos aquí una conjunción de factores de género y raza. (NA, EFm38).



Fig. 35. Fotograma: Expresión corporal GUCCI. Fuente: *Formation* (2016).

## *Las subcategorías GRCC según el grupo-clase*

Las subcategorías nos permiten obtener una mayor información sobre las concepciones del alumnado sobre un videoclip como *Formation*. La presencia, permanencia o no de las subcategorías a lo largo de los distintos textos documentales nos permiten conocer de qué manera repercuten en el proceso de literacidad crítica feminista que pretendemos desarrollar en la formación inicial del profesorado.

A nivel general, podemos decir que los ejes principales son la problemática del racismo en Estados Unidos; sus antecedentes históricos como es la esclavitud; los personajes históricos que lucharon por la eliminación de la discriminación racial como Martin Luther King y el incremento de la marginación social de la comunidad afroamericana ante un fenómeno meteorológico como fue el Huracán Katrina en Nueva Orleans. Así como el empoderamiento de las personas negras a través del enaltecimiento y el orgullo de la cultura afroamericana. Este empoderamiento se consigue a través de la expresión corporal, fundamentalmente el baile de un niño ante el cuerpo de policía, entrando la categoría cuerpo como un instrumento para la libertad.

Desde mi punto de vista creo que la cantante trata de hacer una reivindicación de las personas de origen afroamericano. De hecho hay varios aspectos clave que me evocan esta intención por parte de la artista: aparece una imagen en un periódico de Martin Luther King y debajo "More than a dream"- más que un sueño-; a su vez aparece un grafiti en la pared en la que pone "stop shooting" -parad de disparar-; sin olvidar que aparece un niño pequeño demostrando sus habilidades bailando dejando a los policías desarmados, como si el baile fuese una de las armas que tienen, en lugar de más violencia, para combatir las desigualdades que padecen. (NA, [EPm25](#))

Por otra parte, se ahonda en la situación de las mujeres afroamericanas desde un doble sentido: como mujeres empoderadas pero también como mujeres que para conseguir poder necesitan caer en los tradicionales

estereotipos de género en el momento que se convierten en mujer-objeto y exhibe su cuerpo de forma sensual y sexual.

En el documento que hemos visto se puede percibir la forma en la que la cantante quiere empoderar a las personas afroamericanas. Con su discurso propone una defensa de las mujeres y de las personas que han sufrido las consecuencias del racismo en la zona de Nueva Orleans, Luisiana y Alabama. [...]. No obstante, no valoro la estética del videoclip en el que se muestra a la mujer vestida en ocasiones como un objeto de deseo. (NA, **EAF5**).



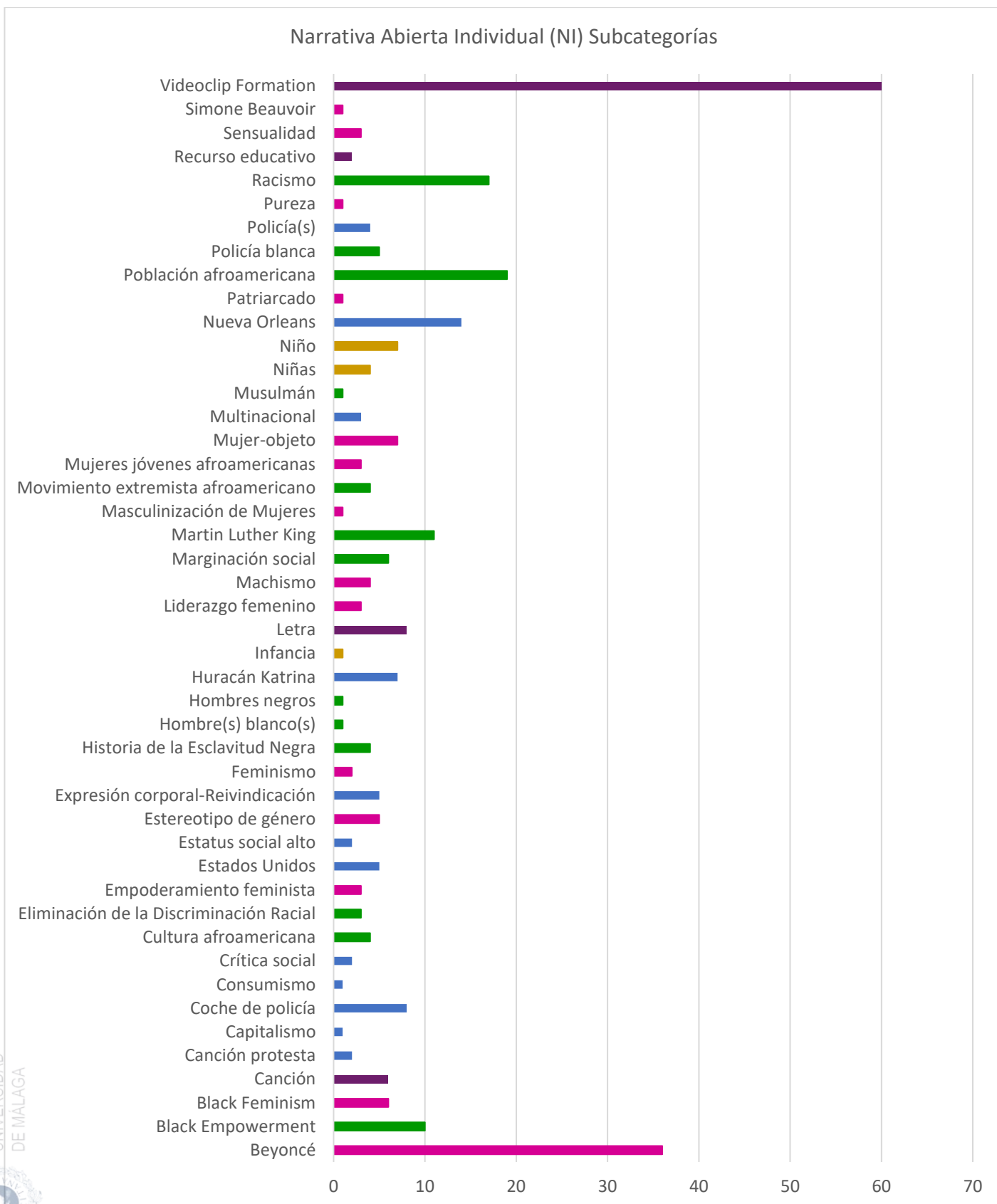


Gráfico 5. Narrativa Abierta Individual: Subcategorías. Fuente: elaboración propia.

Tras las NAs, los interrogantes nos sitúan ante reflexiones interesantes que indagan en las problemáticas generales establecidas previamente en las NAs y conducen a visibilizar un trasfondo que estaba latente en las percepciones del alumnado y que no habían aparecido hasta el momento en las NAs y que se resumen en dos puntos:

1. De observar el videoclip como una forma de empoderar a la población afroamericana en Estados Unidos frente a la discriminación racial que padece por parte de las fuerzas policiales se pasa a preguntarse el porqué para perseguir ese objetivo tiene que pasar por una discriminación, rechazo y agresividad hacia la población blanca. Véase aquí la evolución de la reflexión de uno de los alumnos desde su NA hasta la FI.

Beoncé reivindica el orgullo de su raza eso sí, con un tono violento tanto desde el punto de vista de la letra como de la interpretación de bailes sincopados. Toda la representación en sí misma gira en torno a ese "orgullo negro" que, en cierta forma, se ha formado como dique frente al racismo blanco. (NA, [EGHm34](#)).

¿Existe una reacción "racista negra" frente al racismo blanco tradicional? (FI, [EGHm34](#))

2. El planteamiento del empoderamiento de las mujeres en general y, fundamentalmente específicamente afroamericanas, a vincular black empowerment – black feminist empowerment o a establecer preguntas sobre la figura mujer-objeto que ya fueron expresadas en la NA y, por consiguiente, vinculando la categoría género con la de cuerpo:

reivindica el papel de la mujer y las insta a estar informadas y a luchar por reivindicar su sitio en la sociedad. Es un mensaje claro de empoderamiento ciudadano. (NA, [EHf27](#))

¿Qué nexo de unión existe entre la defensa de la comunidad negra y del papel de la mujer? (FI, [EHf27](#))

¿Cómo se trata a las mujeres de color en la actualidad?, ¿Tienen el mismo trato que el resto de las chicas? (FI, [EHf32](#))

La crítica social que transmite el videoclip se muestra a través de la cosificación e hipersexualización del cuerpo femenino. La enunciante

muestra una actitud de poderío a través de la sexualización de su cuerpo. (NA, [EFm38](#)).

Si reivindica el papel de la mujer en sociedad, y del movimiento afroamericano, ¿es entendible hacerlo explotando su cuerpo? (FI, [EHf39](#))

Existen diferencias entre la narrativa abierta y la formulación de interrogantes en lo que se refiere a la atención prestada al vídeo y a la letra. Mientras que, en la NI, el alumnado se decanta por comentar el videoclip; es en el FI donde el alumnado se centra algo más en la propia letra de la canción. Así pues, se establecen subcategorías derivadas de la letra como la aparición de “Bill Gates”, cuando Beyoncé se reconoce como “el Bill Gates negro” o “Wesley”, expresión que traducida a la jerga juvenil significa “lo petamos” o “molamos” y es clave en el estribillo de *Formation*. Esto nos indica que, si el alumnado tiene que elegir interrogantes para comprender el videoclip, se decantan por preguntar por la letra de la canción; aunque en un comentario libre, como es la NA, se les proporcione la letra de la canción en inglés y su traducción al castellano, prestan toda su atención al relato audiovisual. Esto corrobora el impacto del lenguaje audiovisual sobre el lenguaje escrito. E incluso hay alumnas que plantean: ¿Qué impacta más: la letra o las imágenes? (FI, [EHf24](#)) o ¿Consideras que existe una coherencia entre lo que se dice (a través de las palabras) y lo que se hace (a través de las imágenes)? (FI, [EHf24](#))

Siguiendo con la temática en torno al lenguaje, en el FI, el alumnado se pregunta cuál es el motivo por el que se emplea un lenguaje sexista y un lenguaje agresivo.

¿Por qué en el vídeo se insulta a la mujer constantemente? (FI, [EHm28](#))

¿Por qué habla de perras, zorras, etc....? (FI, [EHf33](#))

### Formulación de Interrogantes Subcategorías

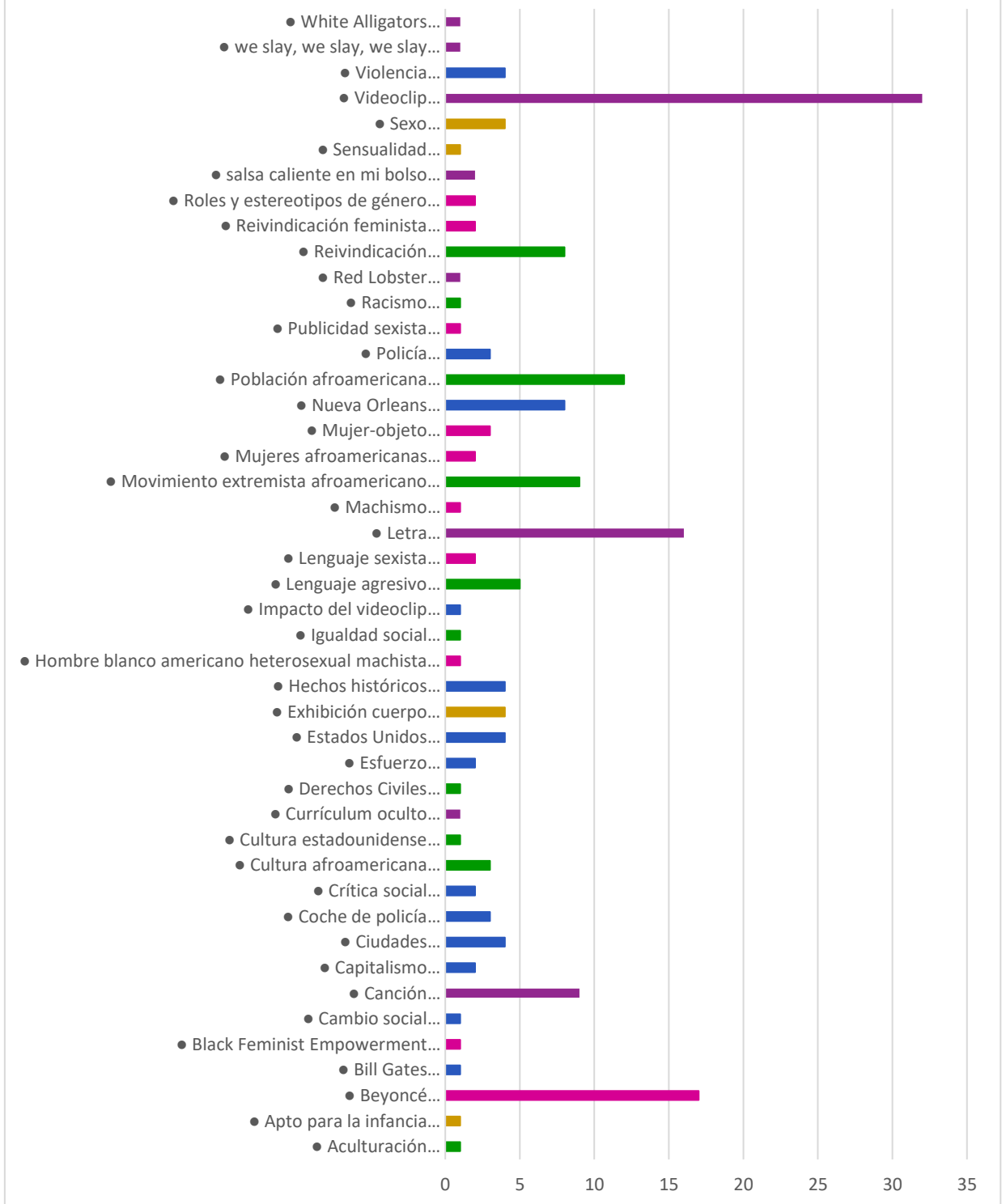


Gráfico 6. Formulación de Interrogantes (FI): Subcategorías. Fuente: elaboración propia.

Tras la FI y el cuestionario UNESCO, los comentarios siguen en la misma línea hasta la realización del cuestionario MELIR. Esto se debe a la introducción de preguntas que ahondan en los terrores del cuerpo, de clase, culturales y políticos. Se centra el interés dentro del terror cultural, en el “terror a ser homosexual” y es por ello que aparecen las categorías señaladas en la gráfica como son: “colectivo homosexual” e “igualdad del colectivo LGTB”:

Cabe destacar la reflexión crítica acerca de los beneficios económicos que reporta un videoclip como éste y aspectos propios de la sociedad capitalista como la “sociedad de consumo”, el “alto poder adquisitivo”, los “mass media” y el “clasismo” que probablemente tienen lugar a raíz de las cuestiones en torno a los terrores de clase:

Creo que lo que está mostrando (la crítica a la sociedad consumista y capitalista actual, la cultura y la sociedad afroamericana...), son tal y como lo expone Beyoncé en el Videoclip. Pero no creo que sólo quiera enseñarnos esta lamentable situación, sino que también utiliza este medio para vender productos, como la ropa de marca. (MELIR, [EHf11](#))

En parte me convence, parece un buen recurso, aun con sus contradicciones, para hacer patente la problemática social de los EE.UU. Ésta se manifestó dramáticamente en el abandono a los afectados por el huracán Katrina y en la brutal represión policial que sufren los afroamericanos pobres; los ricos pueden llegar hasta a ser presidentes. Una integración de las élites que segrega cuando se llega a los niveles económicos más bajos de la sociedad. Una doble discriminación, una mezcla perversa: clasismo-racismo. (MELIR, [EHm29](#))

No obstante, el cuestionario MELIR ahonda en el desarrollo del pensamiento crítico; “Sí, el video despierta mi capacidad crítica, aunque se ha tenido que despertar de forma obligatoria, ya que es un ejercicio de clase. Pero me quedo con la capacidad de comprensión y razonamiento que me ha provocado el video” (MELIR, [EHm28](#)); y potencia la mirada hacia los colectivos sin voz, cuando aparecen categorías como “empatía”, “otredad” o “minorías”:

Me resulta casi imposible interiorizar el mensaje por el sencillo motivo de que no va dirigido a mí. No soy una mujer negra. Antes al contrario, mi privilegio me sitúa en una serie de ejes de opresión con respecto a estas, como hombre y como blanco. Lo más a lo que creo poder aspirar es a concienciarme como aliado, a darme cuenta de la importancia de escuchar a las voces negras en la lucha por su propia liberación. (MELIR, [EHm18](#))

También, se potencia un mensaje positivo del videoclip en torno a la transmisión de la igualdad de género y racial, implicando no solo a las mujeres afroamericanas sino constituyendo una canción para la inclusión de todas las mujeres y todos los hombres independientemente de su género, raza, clase y orientación sexual.

es genial que una artista que pertenece al colectivo que padece las desigualdades, injusticias e incluso asesinatos indiscriminados, utilice su alcance para transmitir un mensaje que remueva conciencias. No creo que la igualdad social, entre razas, mujeres y hombres o miembros del colectivo homosexual sean un mensaje que haya que rechazar, sino que debemos interiorizarlo y ponerlo en práctica. (MELIR, [EHf27](#))

Todo lo que sea reivindicar y despertar conciencias es digno de ser interiorizado, dejando de lado todas las contradicciones y todos los aspectos superficiales que no ayudan a la causa, es cierto que el mensaje que intenta mostrarnos la cantante es un mensaje que merece ser oído, ya que está abogando por un pilar básico y fundamental de las personas, la igualdad. Igualdad entre hombres y mujeres, igualdad entre afroamericanos y blancos, etc. Igualdad, en definitiva, entre todas las personas, sin distinción de sexo o raza o condición política, económica o cualquier otro tipo de diferenciación establecida convencionalmente. Beyoncé apela a algo básico que lo desborda todo, apela al sentido común que tristemente tan desvirtuado ha quedado, y es que todos y todas somos iguales, todos y todas tenemos los mismos derechos por el simple hecho de haber nacido, de ser personas, mensaje que, a mi parecer, sí ha de ser interiorizado. (MELIR, [EFm1](#))

## Cuestionario MELIR Subcategorías

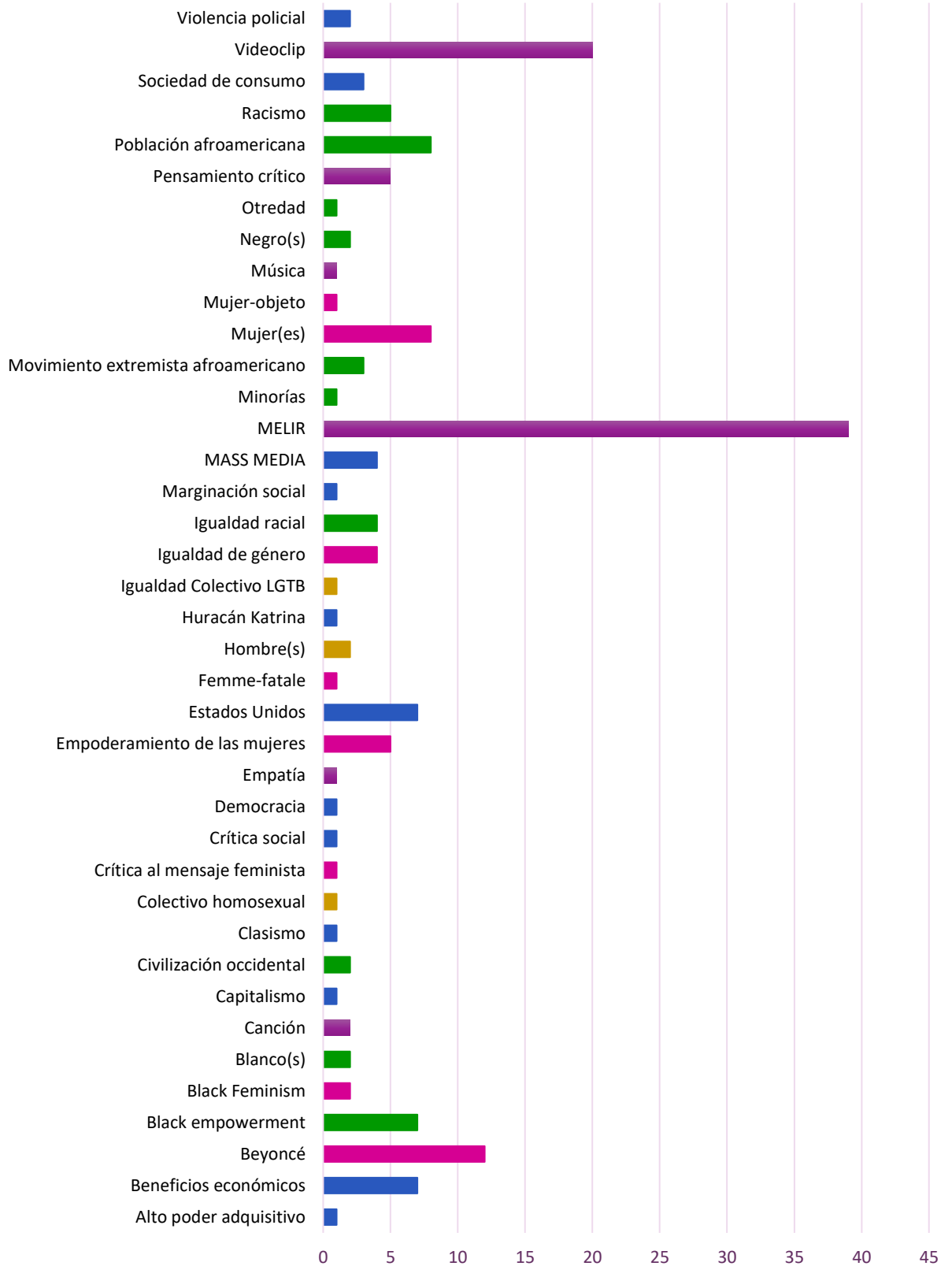


Gráfico 7. Cuestionario MELIR. Tarea Individual 1 (T<sub>1</sub>/ CT<sub>2</sub>): Subcategorías. Fuente: elaboración propia.

## Las categorías GRCC según sexo

Las alumnas presentan un mayor interés por las cuestiones de género que los alumnos. Éstos resaltan fundamentalmente las problemáticas en torno a la raza, seguidas de la de clase, género y cuerpo. Para las alumnas, tras el género, prestan atención a la raza, la clase y el cuerpo.

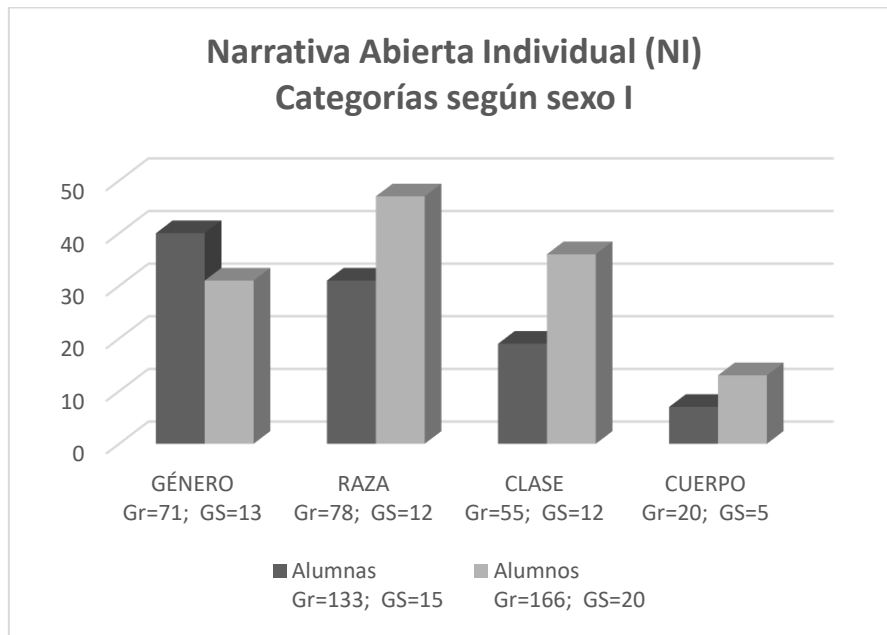


Gráfico 8. Narrativa Abierta Individual: Categorías según sexo I.

Fuente: elaboración propia.

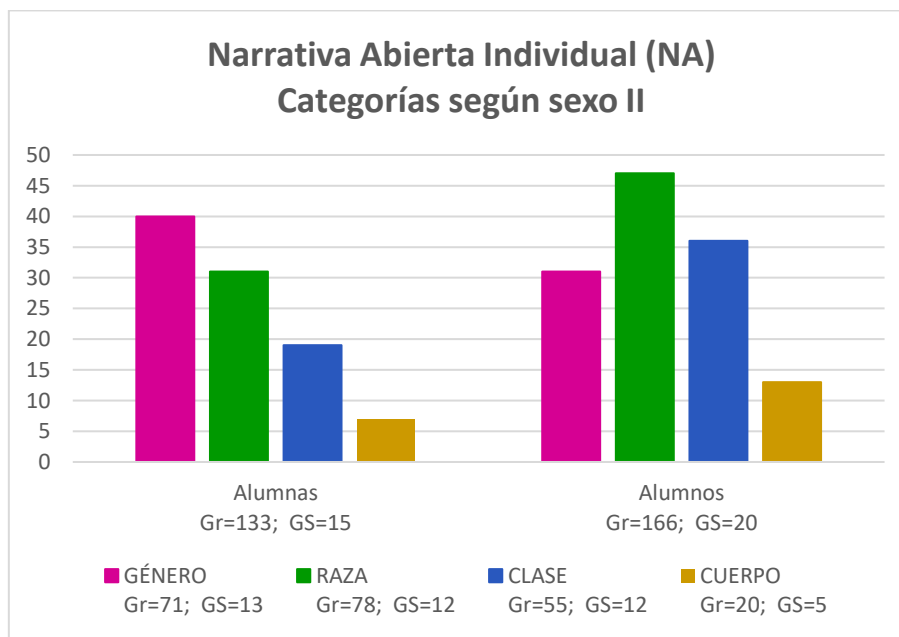


Gráfico 9. Narrativa Abierta Individual: Categorías según sexo II. Fuente:

elaboración propia.



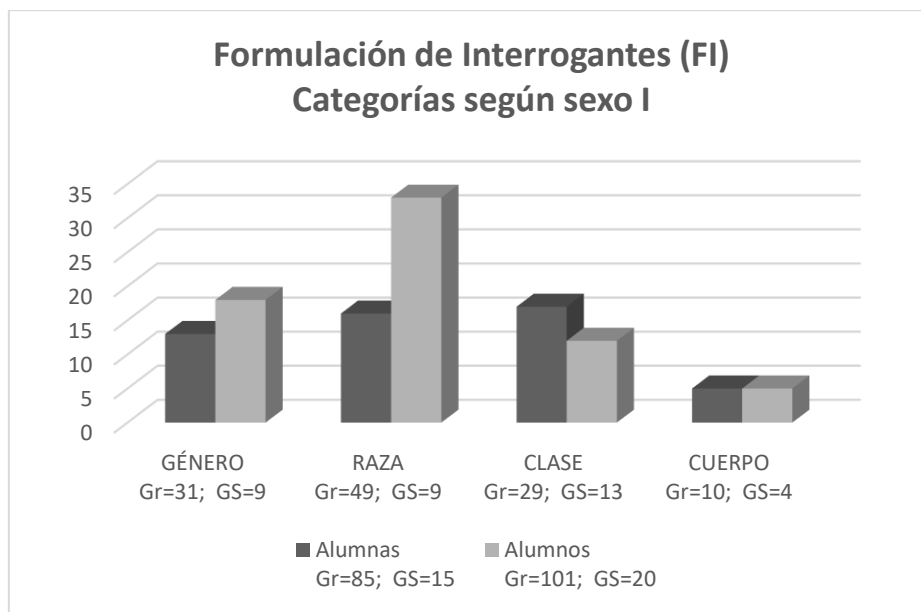


Gráfico 10. Formulación de Interrogantes (FI): Categorías según sexo I. Fuente: elaboración propia.

Este panorama visto en las NAs cambiará a la hora de la FI. Mientras que las alumnas formulan interrogantes principalmente sobre clase, raza, género y cuerpo en este orden; los alumnos continúan estableciendo su preocupación por la raza, seguida del género, la clase y el cuerpo.

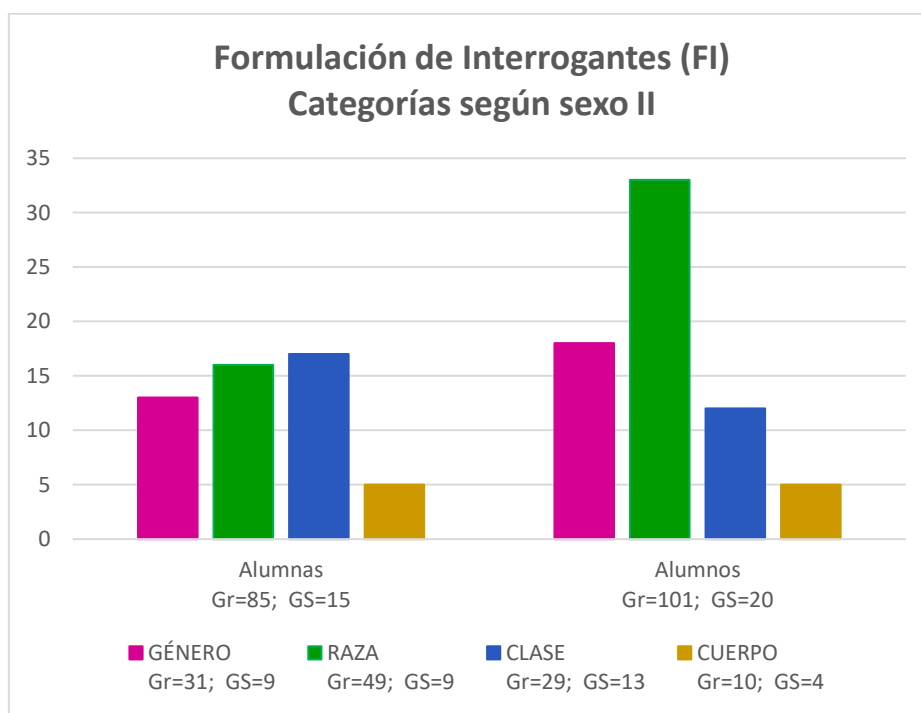


Gráfico 11. Formulación de Interrogantes (FI): Categorías según sexo II. Fuente: elaboración propia.

El cuestionario MELIR sitúa las categorías en el mismo orden que la FI, solo cambiando el sexo al que pertenecen dicha clasificación.

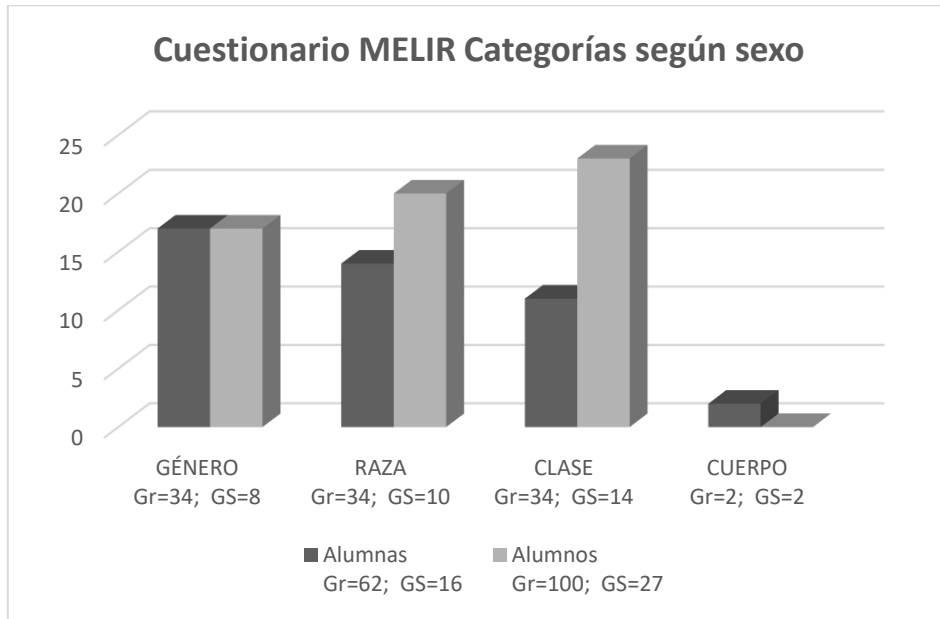


Gráfico 12. Cuestionario MELIR. Tarea Individual 1 (T<sub>1</sub>/ CT<sub>2</sub>): Categorías según sexo  
I. Fuente: elaboración propia.

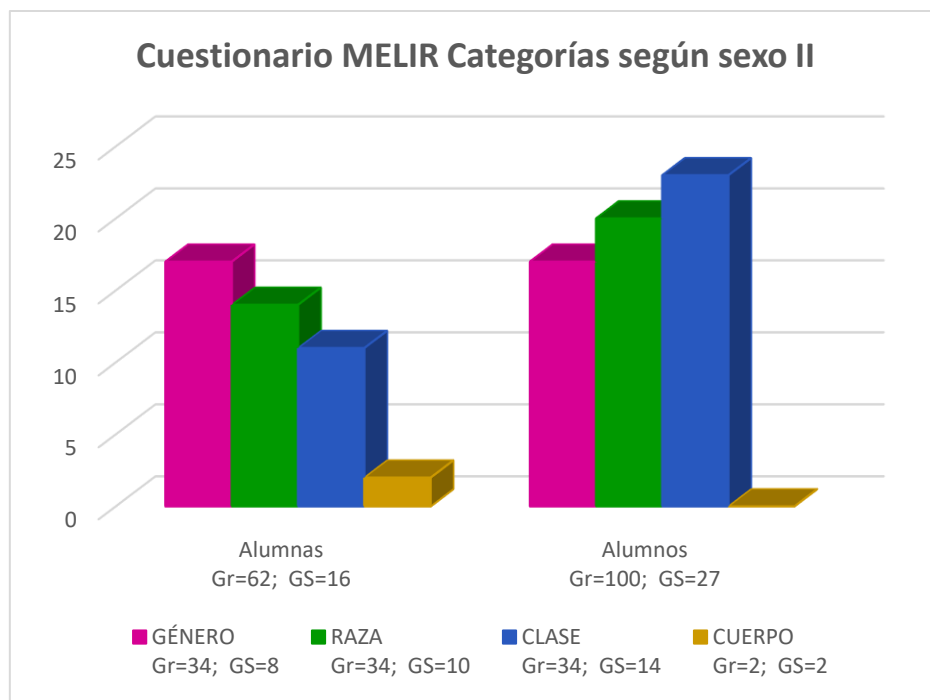


Gráfico 13. Cuestionario MELIR. Tarea Individual 1 (T<sub>1</sub>/ CT<sub>2</sub>): Categorías según sexo  
II. Fuente: elaboración propia.

## Las subcategorías GRCC según sexo

A través de las subcategorías según sexo, podemos apreciar las diferentes percepciones del alumnado a la hora de interpretar *Formation* en sus respectivas NAs. Para algunas alumnas, *Formation* es un llamamiento al empoderamiento de la población afroamericana, haciendo hincapié en las mujeres afroamericanas pero que también es extensible a todas las mujeres, convertida la propia canción en un “himno feminista”.

Me parece un audiovisual reivindicativo de empoderamiento de la mujer negra norteamericana. El escenario es New Orleans aún inundado. cuestiona al poder incapaz de satisfacer necesidades sociales: pobreza, marginación social, violencia etc. La protagonista se nos presenta como líder de su comunidad, como sacerdotisa e inspiradora de una reacción social frente a las injusticias y desigualdades que reta a la autoridad y al machismo imperante. Pretende provocar una postura reivindicativa y transformadora de un statu quo que merece ser cambiado. (NA, [EHf20](#))

vemos que aparecen muchas mujeres, pudiendo ser un canto a la libertad y el empoderamiento de las mismas. (NA, [EHf17](#))

creo que puede hacer algún tipo de reivindicación hacia la mujer y una crítica a como está establecida la sociedad en general. (NA, [EHf19](#))

la canción también se podría considerar un himno feminista ya que hace un llamado a todas las mujeres jóvenes afroamericanas: si se coordinan siguiendo su ejemplo y liderazgo, podrán marcar realmente la diferencia. (NA, [EHf20](#))

En cambio, para los alumnos no se aprecia esa última lectura, quienes no señalan en ningún momento, ningún atisbo de empoderamiento feminista o más bien una falsa apariencia feminista; prevaleciendo la imagen de la mujer-objeto y la reproducción de los estereotipos de género.

El empoderamiento femenino del que hace gala (pues en más de un verso describe la relación con los hombres que "follan bien", subvirtiendo un claro estereotipo de género al invertir los roles habitualmente asignados

a cada género) se dota así de contenido histórico, como si quisiera apelar a los símbolos colectivos del colectivo afroamericano. Si bien desde una perspectiva RadFem podría aducirse que este empoderamiento se hace desde una óptica y con unos valores totalmente masculinos. (NA, **EHm18**)

tal dominación se produce por la exhibición de los atributos femeninos y la cosificación sexual de una imagen que ha sido construida por la mirada masculina heterosexual. (NA, **EAm36**).

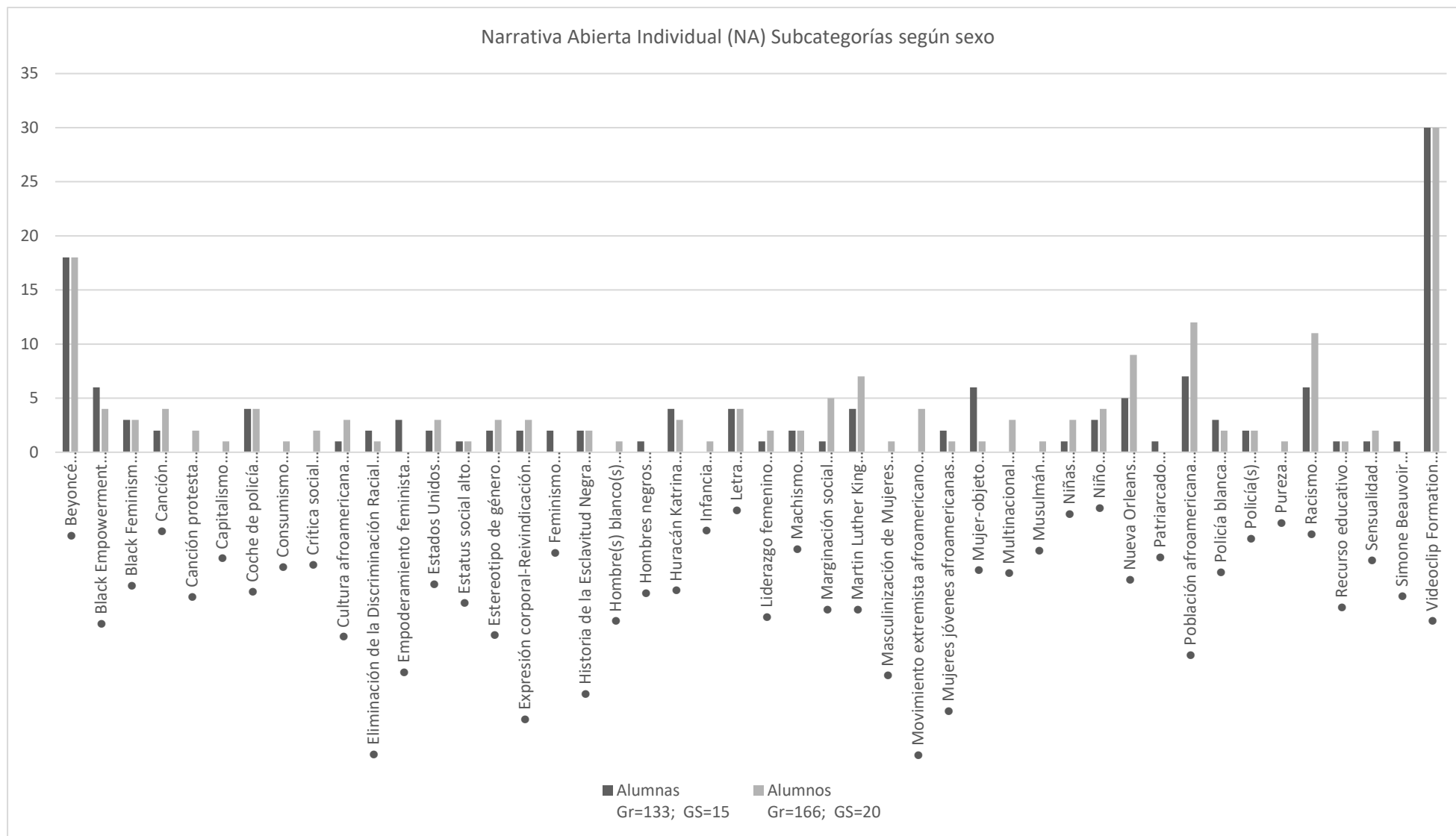


Gráfico 14. Narrativa Abierta Individual: Subcategorías según sexo. Fuente: elaboración propia.

En relación a la formulación de interrogantes no difiere mucho de lo establecido en las NAs según el sexo. Continúan interrogantes sobre el machismo mostrado en el vídeo por parte de los alumnos: *¿Está haciendo una alusión al sometimiento de la mujer al hombre?* (FI, **EHm28**) y el interés de éstos por los problemas raciales en Estados Unidos:

¿Cómo es la situación de la población afroamericana en la actualidad?  
¿Por qué existe tanta agresividad y violencia en el videoclip? (**EHm6**)

¿Por qué hay tanto odio hacia la población negra? ¿Qué tan diferentes somos los blancos de los negros? ¿Es necesaria una reivindicación tan intimidatoria? (**EAm42**)

Aunque también es foco de atención de las alumnas:

¿Cómo han cambiado el trato a los derechos civiles de la comunidad afroamericana en EEUU. desde el desastre de Nueva Orleans?, ¿Hay un antes y un después? (FI, **EHf32**)

¿Cómo se trata al colectivo afroamericano en la justicia estadounidense? (FI, **EHf32**)

En la FI de las alumnas, se manifiestan interrogantes sobre el mensaje dudoso feminista dado la vinculación cuerpo explotado como consumo:

Si reivindica el papel de la mujer en sociedad, y del movimiento afroamericano, ¿es entendible hacerlo explotando su cuerpo? (FI, **EHf39**)

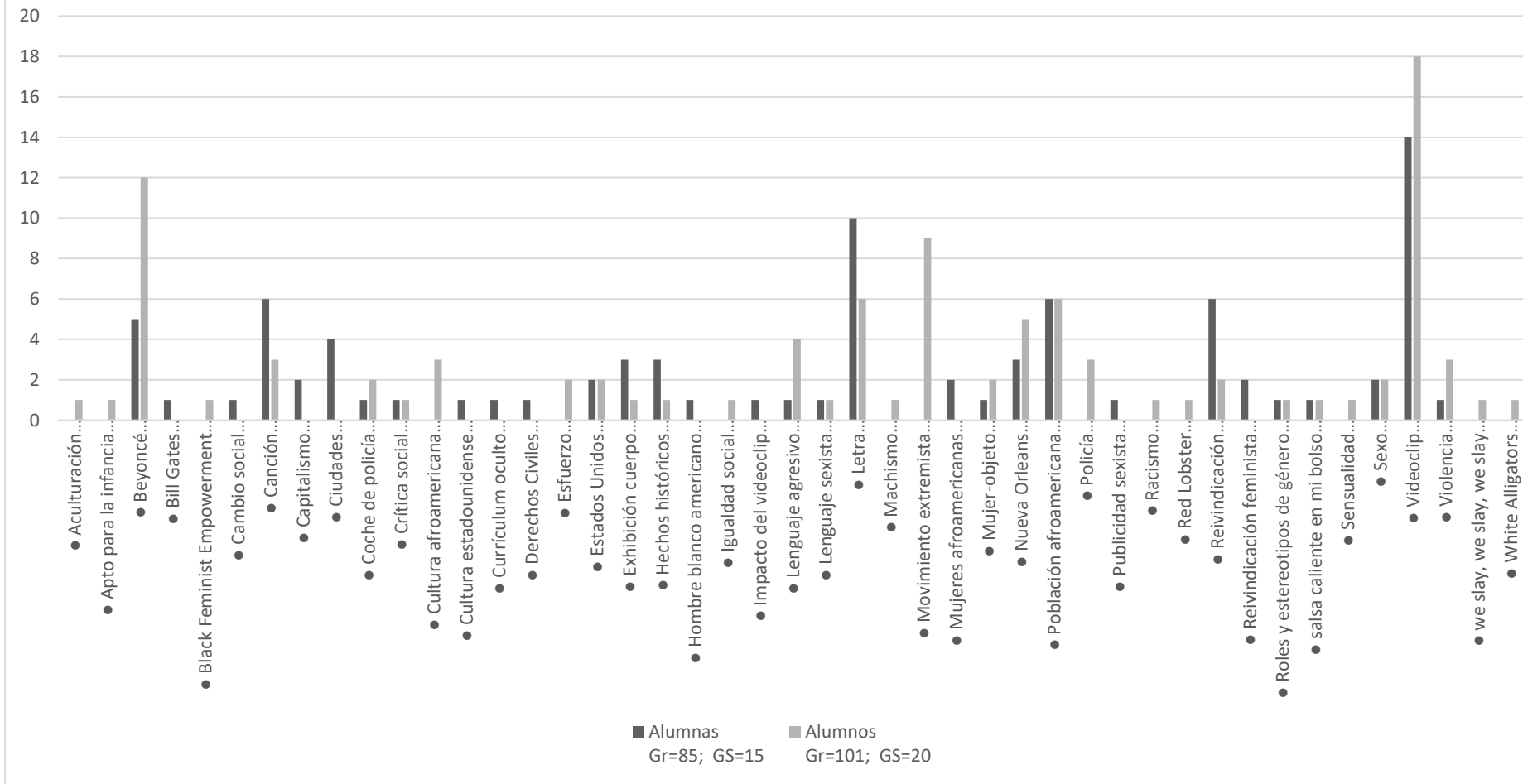
Independientemente de la letra, aunque llegara a reivindicar el papel de la mujer. No entiendo que lo haga reivindicándolo con su cuerpo como consumo para el espectador... (FI, **EHf33**)

Esta última alumna ya mostró su disconformidad en la NA:

Siempre me ha parecido increíble que famosos con una gran repercusión se presten a este tipo de actuaciones que solo vienen a consolidar pensamientos machistas. Jamás entenderé que una mujer se preste a este tipo de prácticas. Como decía Simone Beauvoir, las mujeres somos

el motor de cambio...y por tanto somos nosotras las que debemos reivindicar que nuestro cuerpo no debe ser un reclamo para una mayor venta: ya sea de un videoclip, de una colonia, etc. Independientemente de la letra, aunque llegara a reivindicar el papel de la mujer. No entiendo que lo haga reivindicándolo con su cuerpo como consumo para el espectador... (NA, **EHf33**)

## Formulación de Interrogantes (FI) Subcategorías según sexo



0000



El cuestionario MELIR permite a las alumnas ahondar en el mensaje feminista de *Formation*. Algunas son escépticas dado que ven a otras mujeres feministas más idóneas para lanzar dicho mensaje:

El mensaje que pretende proyectar el videoclip es la reivindicación del papel de la mujer, y de la sociedad afroamericana, a nivel general, dentro de la cultura estadounidense. Por otro lado, la forma, la estética escogida, aunque polémica, creo que no es la correcta, ya que hay otras feministas consagradas que proyectan el mensaje de otra forma. (MELIR, **EHf39**)

En cuanto a los alumnos, ahondan en el fenómeno del “movimiento extremista afroamericano”, dando a entender que el vídeo puede evidenciar una actitud agresiva y ofensiva hacia la población blanca que evita resolver la problemática de forma pacífica. Incluso hay afirmaciones que llegan a expresar que *Formation* promueve el “racismo blanco”:

El video presenta una problemática que no me era ajena, la conocía por diferentes medios, no admito el mensaje de Beyoncé en su totalidad, aunque sí en parte. No tiene que convencerme de nada, encuentro demasiado victimismo afroamericano en una sociedad que sin ser perfecta ha alcanzado unas cotas de igualdad de oportunidades que en muchos aspectos no tiene parangón en nuestra civilización occidental. Los EEUU nacieron como país siendo una democracia, ningún país europeo puede decir lo mismo. (MELIR, **EHm21**)

Me parece un video con un mensaje interesante, intentando crear la unión de un colectivo, aunque no comparto que para ensalzar a este haya que discriminar a los otros. Quizás las formas agresivas y duras son efectivas para impactar al colectivo afroamericano, pero no las veo como las mejores para hacer un mensaje de unión y reconciliación. (MELIR, **EHm30**)

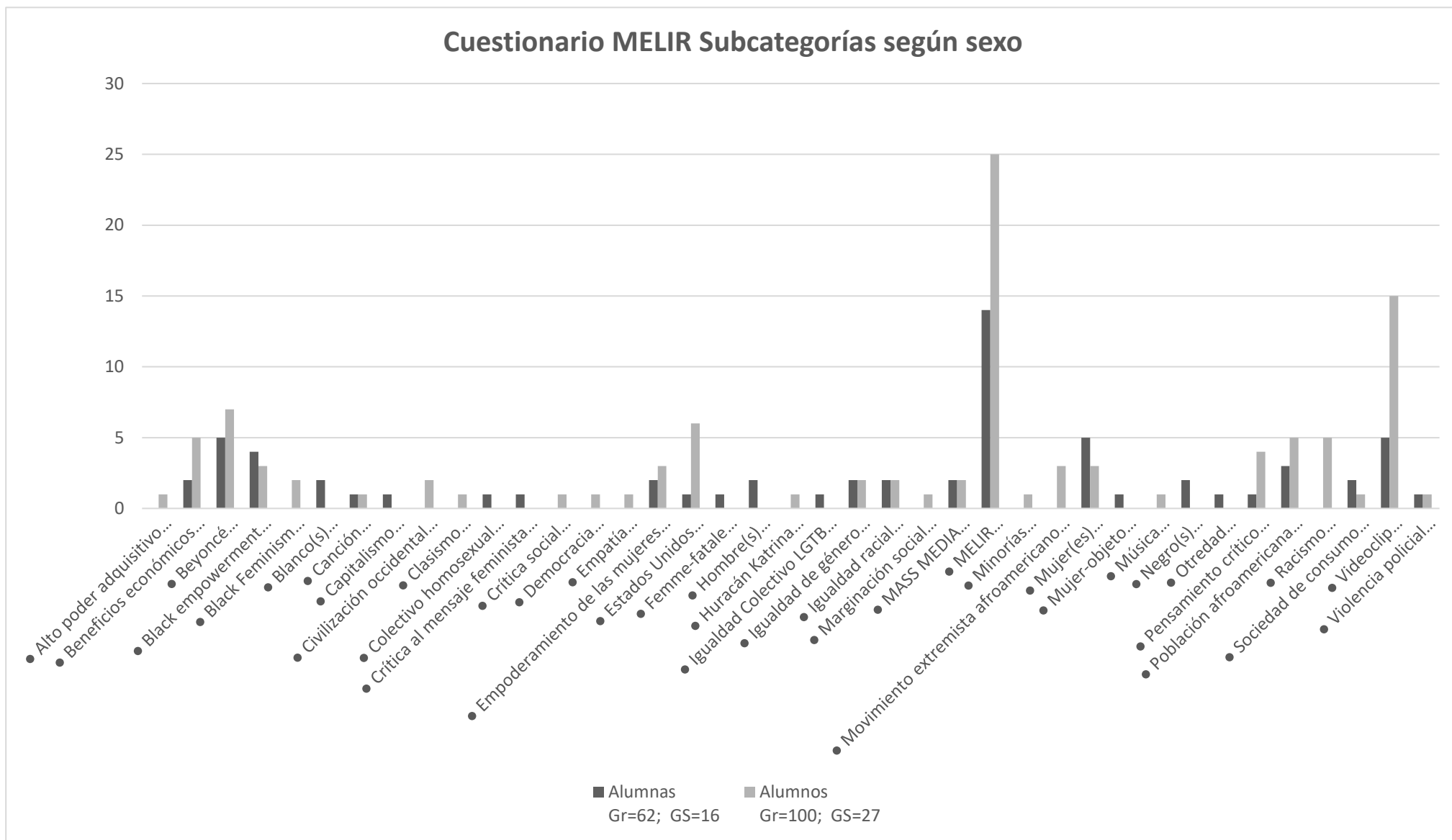


Gráfico 16. Cuestionario MELIR. Tarea Individual 1 (T1/ CT2): Subcategorías según sexo. Fuente: elaboración propia.

## Las categorías GRCC según disciplinas

Dependiendo de cada actividad, el alumnado se fija en unas categorías más que en otras según su disciplina. El alumnado procedente de la titulación de Historia es la única que, en todo momento, va a prestar atención a todas las categorías. No obstante, puede deberse a que el mayor número de estudiantes proceden del grado de Historia.

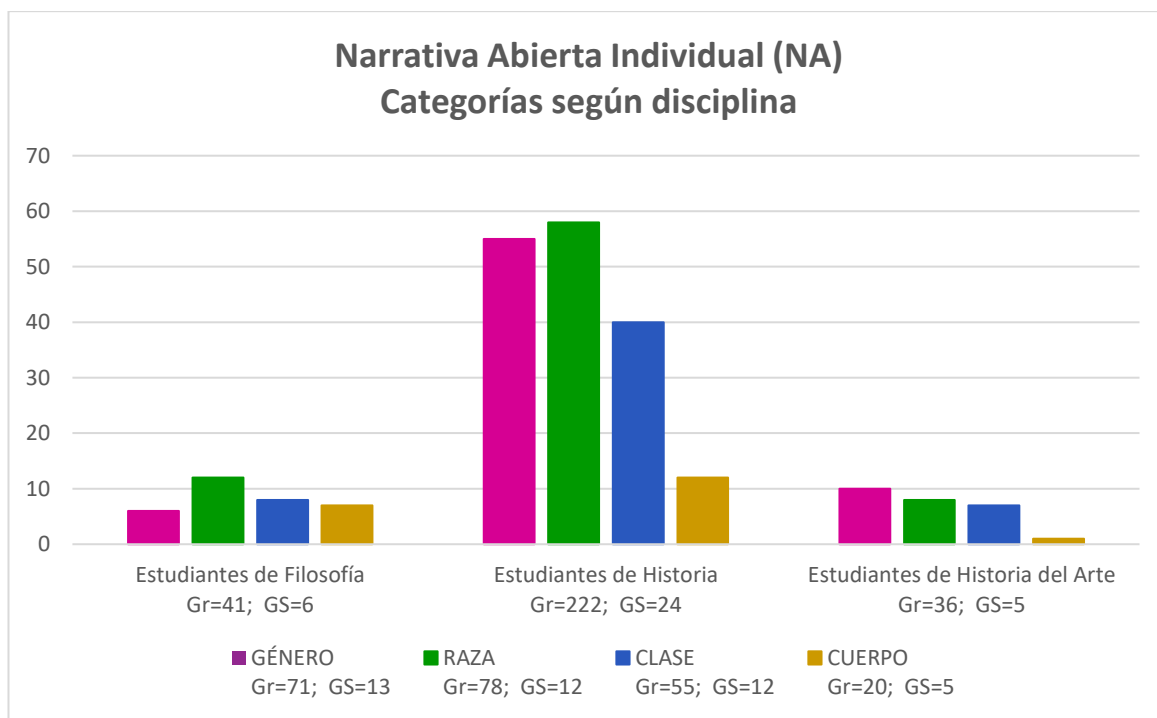


Gráfico 17. Narrativa Abierta Individual: Categorías según disciplina. Fuente: elaboración propia.

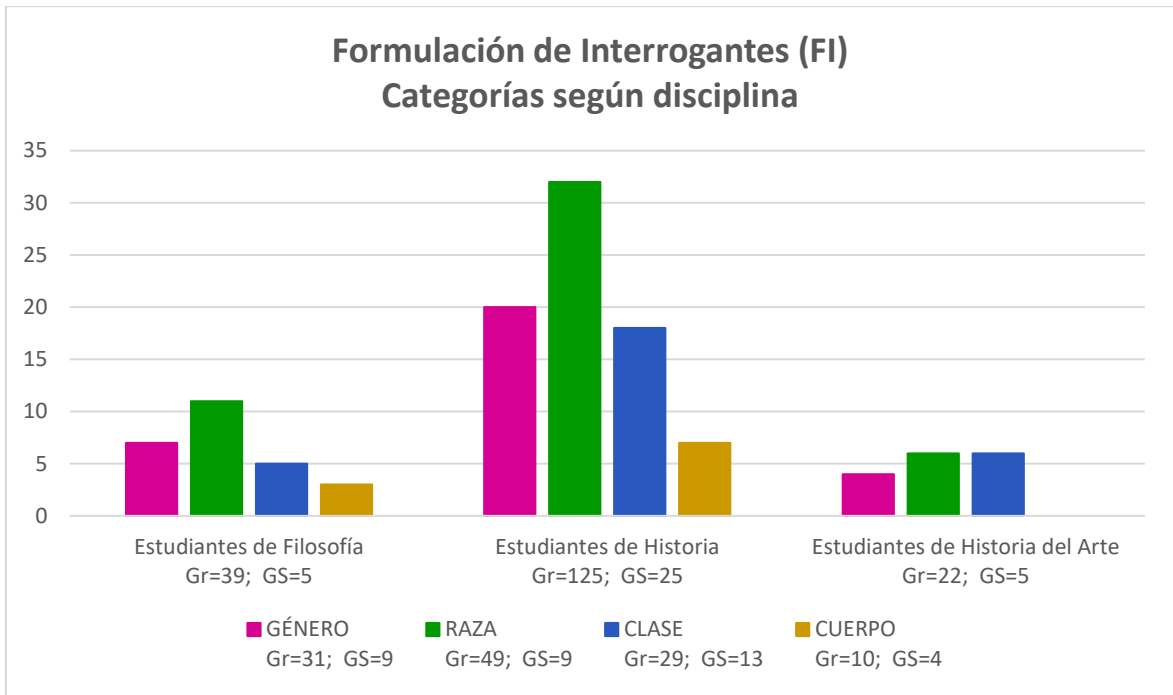


Gráfico 18. Formulación de Interrogantes (FI): Categorías según disciplina. Fuente: elaboración propia.

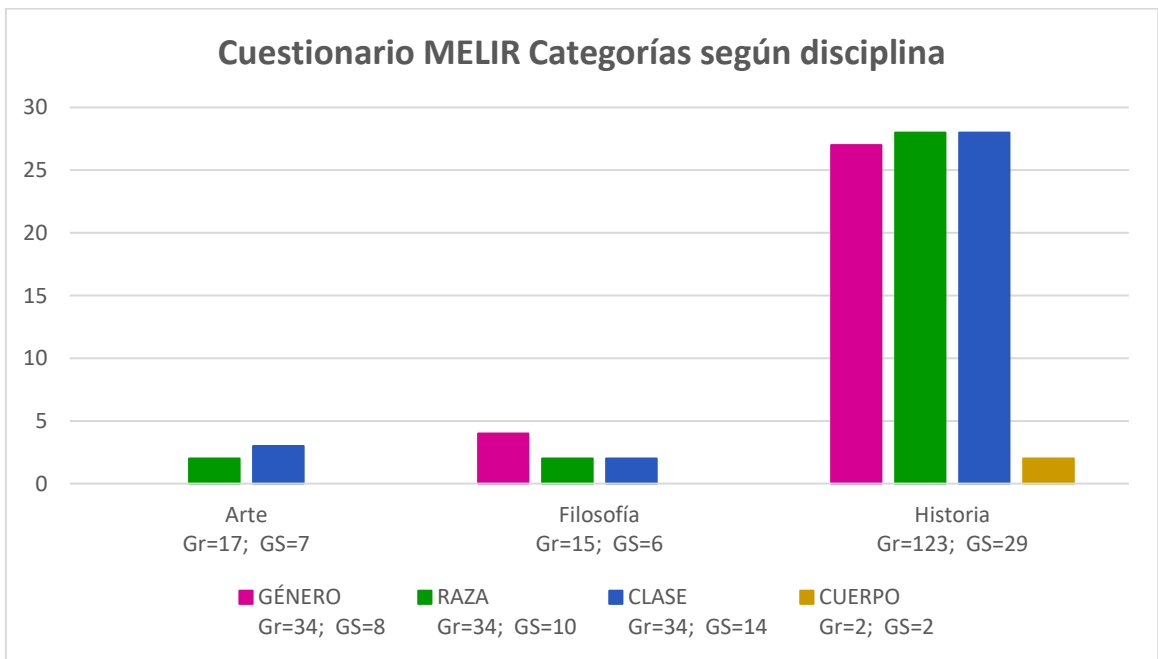


Gráfico 19. Cuestionario MELIR. Tarea Individual 1 (T<sub>1</sub>/ CT<sub>2</sub>): Categorías según disciplina. Fuente: elaboración propia.

## ***Las subcategorías GRCC según disciplinas***

En este apartado, realizaremos un análisis a nivel global, teniendo en cuenta todas las actividades (NA, FI y Cuestionario MELIR). El alumnado de Historia se decanta por las subcategorías correspondientes a la raza: desde hechos históricos como la “historia de la esclavitud negra”, la figura de “Martin Luther King”; a la clase, como “consumismo”, “capitalismo” o la “marginación social”; al género, como la “reivindicación y el empoderamiento feminista” o “patriarcado”. El alumnado de Filosofía se decanta por aspectos del lenguaje, en la letra o *Formation* como “canción protesta” y en subcategorías relacionadas con el cuerpo, como la “sensualidad”, la “expresión corporal” como reivindicación de la libertad o la “infancia”. Mientras que el alumnado de Historia del Arte enfatiza subcategorías relacionadas con los estereotipos visuales presente en mujeres y hombres en *Formation*: “hombre blanco heterosexual machista”, “mujer-objeto”, “policía blanca” o el desarrollo del pensamiento crítico a través del relato audiovisual (“mass media” o “capitalismo”).

El alumnado de todas las disciplinas hizo hincapié tanto en el “black empowerment”, “black feminist empowerment” y “racismo”.

### Narrativa Abierta Individual (NI) Subcategorías según disciplinas

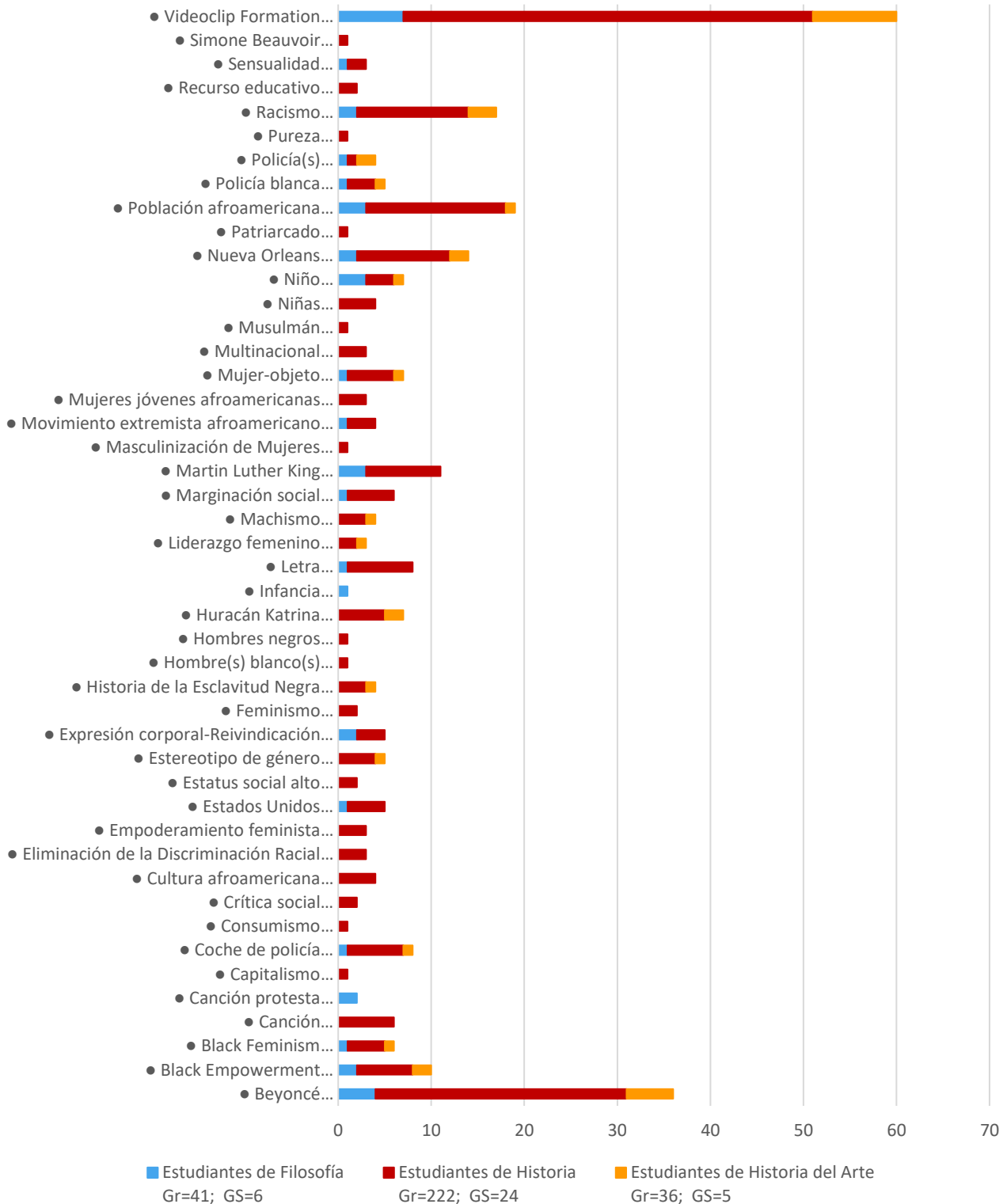


Gráfico 20. Narrativa Abierta Individual: Subcategorías según disciplina. Fuente: elaboración propia.

### Formulario de Interrogantes (FI) Subcategorías según disciplina

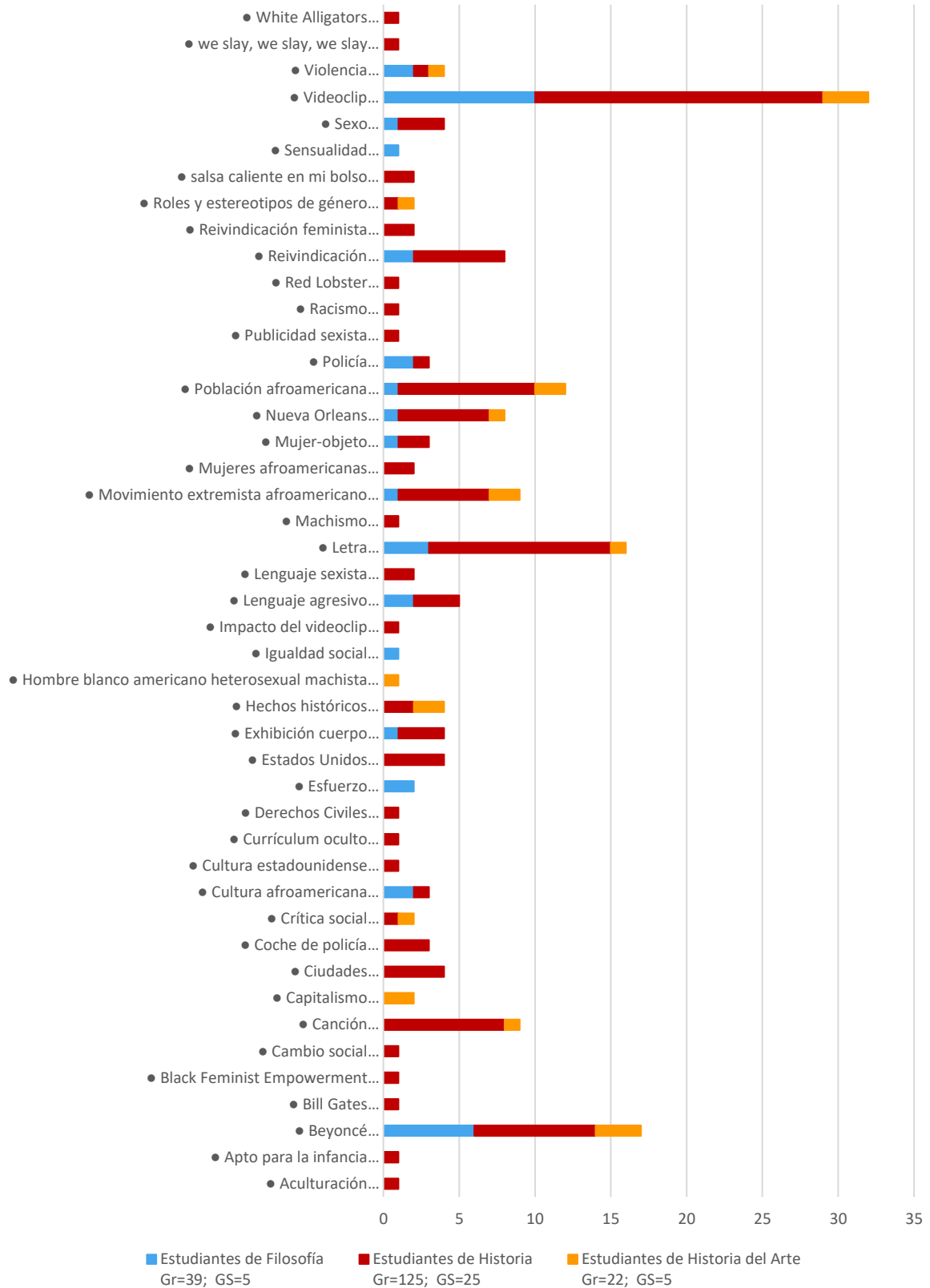


Gráfico 21. Formulación de Interrogantes (FI): Subcategorías según disciplina.

Fuente: elaboración propia.



## CUESTIONARIO MELIR SUBCATEGORÍAS SEGÚN DISCIPLINA

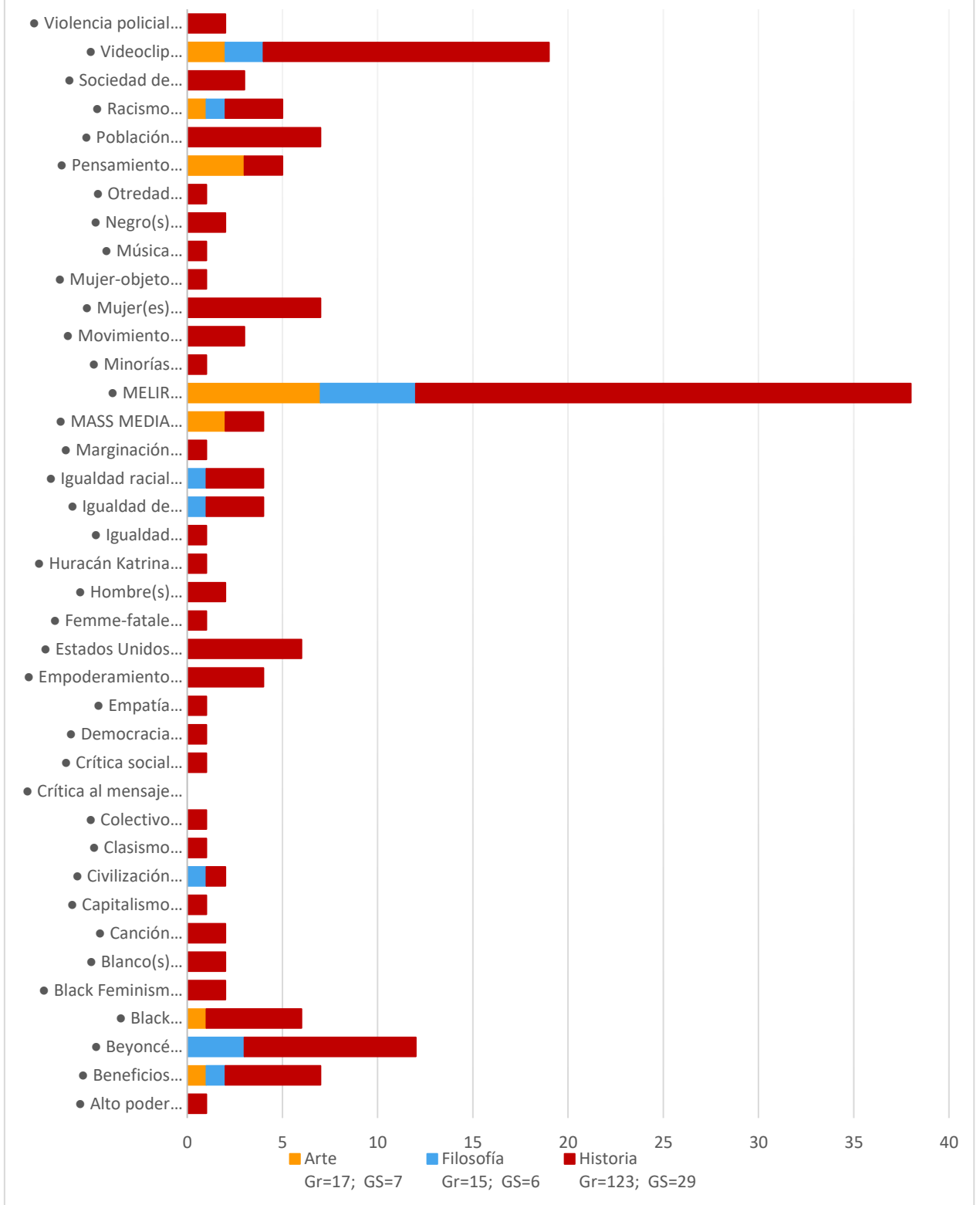


Gráfico 22. Cuestionario MELIR. Tarea Individual 1 (T<sub>1</sub>/ CT<sub>2</sub>): Subcategorías según disciplina. Fuente: elaboración propia.



En definitiva, de este primer momento se desprende cómo el alumnado va profundizando en temáticas que, en un principio, podrían parecer desapercibidas y que, para la mayoría del alumnado no habían visto antes:

A pesar de que probablemente me haya impedido volver a ver un videoclip (particularmente uno de Beyoncé) de la misma manera, el análisis del Videoclip de *Formation* fue al mismo tiempo divertido, novedoso, refrescante y, por encima de todo, útil en la formación de una conciencia crítica. Hablar de raza, género, sexualización... era algo que me encontraba por primera vez en un aula, y ojalá tuviese todas las asignaturas dedicadas a ello que se merece. (FEP, EH<sub>m</sub>18)

No es suficiente con animar a una narrativa individual, hay que ir guiando al alumnado a que por sí mismo desarrolle su propia reflexión crítica. Es así como resaltamos las siguientes reflexiones:

A destacar es también, que aunque hay reivindicaciones diversas de este tipo, la forma de tratarlo a través de la música, con un videoclip que muestra imágenes relacionadas a estos problemas constantemente, sí que me parece una forma muy original de transmitir el mensaje. (MELIR, EH<sub>m</sub>30)

Sí, el video despierta mi capacidad crítica, aunque se ha tenido que despertar de forma obligatoria, ya que es un ejercicio de clase. Pero me quedo con la capacidad de comprensión y razonamiento que me ha provocado el video. (MELIR, EH<sub>m</sub>28)

Personalmente, no creo que el mensaje haya podido calar de la misma manera que si no hubiésemos realizado diferentes actividades para reflexionar sobre el videoclip. Una visión introspectiva de este tipo de actividades hace ver la crítica social que nos quieren manifestar personajes mediáticos como Beyoncé, pero la mayoría de la población solamente verá el atractivo de una canción llamativa. (MELIR, EHEP<sub>m</sub>13)

Sin embargo, tanto el alumnado, en su propia FEP como yo misma como observadora participante, reconocemos aspectos que deben ser modificados y mejorados. Por ejemplo, la FI de forma individual condujo a un excesivo número de interrogantes que tuvieron que ser contestados por el alumnado en grupos (T<sub>2</sub>G<sub>5</sub> / FI) y que provocaron, por una parte, el agotamiento y la pérdida de perspectiva del sentido del uso videoclip dentro del proyecto. No se trataba de un estudio en profundidad del videoclip sino de propiciar que el profesorado en formación inicial observe la cultura mediática como una oportunidad para potenciar el uso de productos audiovisuales como recursos educativos que permitan pensar sobre el universo digital y mediático que nos rodea.

A mí me ha gustado el análisis del videoclip de Beyoncé. Es verdad que fueron muchísimas preguntas las que tuvimos que responder (eso no me gustó tanto, porque se repetían muchísimo y cuando llevas 50 contestadas y te quedan otras más de 50 por responder tan absurdas como “¿por qué se hunde un coche en una piscina?” pues... te colapsas). (FEP, [EHf11](#))

Probablemente hubiese suprimido el cuestionario aquel que hicimos sobre el videoclip de Beyoncé, porque fueron muchas preguntas y algunas muy repetitivas, eran las dudas de todos y creo que no estoy capacitado para responder. (FEP, [EABm35](#))

La excesiva intensidad de análisis del videoclip de Beyoncé. Creo que en menos tiempo y siendo más concretos se podría haber acotado las clases dedicadas a ese análisis. Sobre todo, vi excesivo tener que contestar a todas las preguntas que teníamos sobre el videoclip ya que muchas de ellas eran excesivamente repetitivas y teníamos que contestarlas nuevamente. (FEP, [EHf33](#))

Habría suprimido la realización de actividades que resultaban ya repetitivas y tediosas, como el cuestionario extenso sobre el videoclip *Formation* de Beyoncé. Con las primeras actividades de reflexión personal considero que los objetivos propuestos para esta actividad

estaban más que satisfechos. Se le dedicó demasiado tiempo para hacer una actividad innecesaria en la que, además, se repetían muchos de los contenidos. Y que, por cierto, no ayudó en nada a vislumbrar algunos aspectos que después la profesora explicó y que considero de gran importancia, como la publicidad subliminal o la venta de drogas. El cuestionario llegó a hastiar tanto que estos aspectos apenas fueron percibidos. (FEP, EF<sub>m</sub>22)

Es por ello que, propiciaría la formulación de uno o dos interrogantes por grupo a ser contestado por el resto, dejando clara la necesidad de formular interrogantes necesarios para una mejor comprensión del videoclip como recurso educativo. Es importante que nos detengamos en el último comentario, cuando remarca “no ayudó en nada a vislumbrar algunos aspectos que después la profesora explicó y que considero de gran importancia, como la publicidad subliminal o la venta de drogas”. Nos dimos cuenta de que el alumnado apenas se percató de la publicidad subliminal o de la cabecera del videoclip en el que se advierte de la edad mínima a la que está permitida la visualización del vídeo. Esto solo tuvo lugar a través de comentarios en clase por mi parte, que llamaron mucho la atención del alumnado y que propiciaron la publicidad de las Jornadas en sus respectivos vídeos de forma subliminal.

En cuanto a los cuestionarios, la mayoría del alumnado admitió que el cuestionario MELIR les permitía profundizar mucho más en el videoclip que el cuestionario UNESCO y desarrollar una reflexión crítica más completa y amplia (T<sub>1</sub>/ CT<sub>1</sub>-CT<sub>2</sub>). Aunque algunos de los terrores planteados por el MELIR resultaban complejos. No obstante, merece destacar cómo un alumno parte del MELIR para analizar las categorías vistas en el vídeo Rompiendo Espejos, lo que demuestra la importancia y trascendencia del método para el posterior análisis de otros vídeos:

todos los individuos que aparecen son de raza blanca, por lo que se puede apreciar uno de los terrores que aparecen en el cuestionario MELIR

(Método para la Lectura de las Imágenes que nos Rodean), como es el: terror a no ser blanco/a, terror a ser negro/a. (FEV, EPm25)

Proponer un proyecto que partiera de *Formation*, fue una decisión aceptada y aprobada por el alumnado; no hubo opinión contraria al uso de este videoclip como recurso educativo. De modo que fue uno de los aspectos más valorados.

A la hora de analizar de manera crítica el videoclip de Beyoncé, porque no estaba acostumbrado a mirar dichos videoclips bajo una perspectiva crítica. (FEP<sub>2</sub>, EH<sub>m12</sub>)

con actividades como las dedicadas al videoclip *Formation* de Beyoncé, pudimos ver y apreciar bastante más de lo que a simple vista veíamos y escuchábamos. (FEP<sub>9</sub>, EF<sub>m22</sub>)

Que el alumnado sea capaz de realizar actividades innovadoras a partir de un hilo conductor como en un principio fue el videoclip de Beyoncé. A partir de este punto, hemos conseguido realizar unidades didácticas, trabajar el tema del género ligado al currículum oculto en el aula, llevar a cabo un trabajo por proyecto, conseguir que seamos capaces de reflexionar qué poder tienen los medios audiovisuales y de qué forma podemos usar esto en nuestro favor analizándolos críticamente y convirtiéndolos en materia de enseñanza y aprendizaje. (FEP<sub>1</sub>, EH<sub>m40</sub>)

## g.2. ¿Qué tipo de conocimientos identifican de otras disciplinas? ¿Tiene en cuenta el alumnado las categorías GRCC a la hora de diseñar las actividades?

---

Proponer como primer acercamiento al diseño de una actividad, el videoclip *Formation* como punto de partida desde un enfoque interdisciplinar fue bien valorado por el alumnado. La estrategia metodológica desarrollada se basó en formar grupos interdisciplinares e ir dilucidando de qué manera *Formation* podía ilustrar conocimientos de distintas materias y facilitar el proceso enseñanza-aprendizaje hasta el diseño individual de una actividad interdisciplinar y posterior, diseño grupal de un proyecto interdisciplinar como si de un equipo docente de un centro escolar se tratase. Como establecimos en el marco teórico, la propia literacidad crítica feminista es interdisciplinar y transdisciplinar, por lo que romper con las fronteras disciplinares era esencial. Se lograron formar grupos donde hubiese siempre estudiantes de Historia, Historia del Arte y Filosofía. De esta manera, el alumnado adquirió la competencia interdisciplinaria que puede entenderse como aquella que “permite considerar una cuestión con visión plural y crear un marco teórico apropiado, un espacio de racionalidad, para tratar esa cuestión desde diferentes ángulos disciplinares, interrelacionados en el marco de un determinado proyecto” (Fourez, 1994, citado en Camilloni, 2010, p. 66).

Además, estas actividades, al tener como punto de partida *Formation*, necesariamente el alumnado iba a decantarse por temáticas que abordasen las categorías género, raza, clase y cuerpo.

Me ha gustado poder aprender a programar, desarrollar mi creatividad y aprender a crear mis propias actividades. Me gustó mucho el desarrollo de la actividad interdisciplinar y me hubiese gustado hacerla más larga. (FEP<sub>2</sub>, EH<sub>f</sub>32)

Hay varios aspectos que me han sido muy gratificantes de esta asignatura, pero resaltaré [...] el aspecto humano ha sido el de permitirme conocer a compañeros magníficos con los que he podido

trabajar y disfrutar al mismo tiempo, más allá de la disciplina. En este sentido tengo que felicitar a la profesora por su insistencia en rehacer los grupos de trabajo de forma interdisciplinar más allá de los amiguismos o afinidades académicas. (FEP<sub>4</sub>, EF<sub>m22</sub>)

He aprendido que todas las disciplinas son igual de importantes, que cada una puede aportar un aspecto importante para el estudio de un tema en concreto. He aprendido que cada persona aporta una visión a su vez sobre una disciplina que es personal y única, e igual de importante que la propia. (FEP<sub>7</sub>, EF<sub>m22</sub>)

De este segundo momento, no procederíamos a realizar modificaciones puesto que no entrañó dificultades y las actividades diseñadas cumplieron cuatro objetivos fundamentales:

- Contemplar problemáticas acaecidas y discutidas en *Formation*.
- Utilizar la cultura mediática y audiovisual en el diseño de actividades. Por ejemplo, el uso de *Juego de Tronos* en una de las actividades grupales.
- Diseñar actividades desde una perspectiva interdisciplinar.
- Aprender a trabajar en grupo de forma cooperativa.

Hay que decir que este momento finalizó con la exposición de los proyectos grupales y se pudo observar el buen desarrollo de los mismos puesto que se formaron ocho grupos reducidos de 4 o 5 estudiantes. También la interdisciplinariedad traspasó las propias disciplinas propias de las Ciencias Sociales, ahondando en proyectos que incorporasen la Música, la Danza o las Matemáticas.

### g.3. ¿Cuáles son los relatos audiovisuales que el alumnado construye a partir del videoclip *Formation* atendiendo a las categorías GRCC?

---

Sin lugar a duda, el momento más complejo fue la realización del videoclip. Indicamos al alumnado que la configuración del videoclip estaba vinculado a la presentación de una temática relacionada con las categorías género, raza, clase y cuerpo sobre la base del feminismo. No era lo mismo, seleccionar una categoría cualquiera que exigir la elección de dicha categoría desde la perspectiva feminista. Teniendo en cuenta, la preferencia del alumnado en el primer y el segundo momento, por la categoría raza; nos preocupaba que la elección de la temática se alejara del objetivo de nuestro proyecto: generar una conciencia feminista. De ahí que insistiéramos en la selección de una o varias categorías, contemplando como principal finalidad, el feminismo o los feminismos.

La teoría feminista fue abordada en clase, a través de diversos debates de forma asamblearia, donde se plantearon dos interrogantes fundamentales: ¿qué es el feminismo?, ¿os consideráis feministas? De los registros de campo, se desprenden las siguientes deducciones:

- Tipología de Estudiantes según su conocimiento de la teoría feminista:
  - a) Estudiantes principiantes en feminismo. La mayoría del grupo-clase no tenía una formación feminista básica.
  - b) Estudiantes con formación feminista. Apenas una decena de estudiantes habían tenido la oportunidad de impartir alguna asignatura que incluyera dicha temática en sus respectivas titulaciones universitarias: **EF<sub>m</sub>1**, **EH<sub>f</sub>8**, **EH<sub>f</sub>11**, **EH<sub>f</sub>27**, **EH<sub>m</sub>29**, **EH<sub>f</sub>33** y **EA<sub>m</sub>36**. Estudiantes que conocían los principios básicos del feminismo como movimiento que propugna la igualdad entre hombres y mujeres. Sus consideraciones se acercaban al feminismo de la igualdad.
  - c) Estudiantes expertos feministas. Los estudiantes **EH<sub>m</sub>18** y **EF<sub>m</sub>41**, con un mayor conocimiento de las distintas corrientes y oleadas feministas propiciaron el uso de otros textos feministas que no estaban recogidos en el dossier proporcionado como fundamentación

teórica de sus respectivos vídeos. Sobresalen la utilización de los trabajos de Butler y Lorente, ahondando en la teoría queer y en las nuevas masculinidades.

- Se formaron cuatro grupos en los que dos de ellos contaban con estudiantes que demostraron en los debates una alta implicación feminista, lo que se tradujo en un relato audiovisual con un enfoque feminista sobresaliente en uno de los casos y meritorio en otro de ellos. Solo en un caso, hubo que repetir el storyboard del relato audiovisual dado la orientación del vídeo puesto que más generar una conciencia igualitaria, se había convertido en una plataforma para la perpetuación del machismo y de los estereotipos de género en tono humorístico. En este grupo, se concentraba un estudiante que había manifestado sus reticencias al enfoque feminista del proyecto, al considerar que se estaba imponiendo la ideología de género y en el caso de otros dos alumnos (EHEP<sub>m</sub>13 y EH<sub>m</sub>28), se detectaron actitudes machistas hacia sus compañeras de clase.
- Un testimonio, ofrecido durante los debates, merece ser destacado. Un alumno (EH<sub>m</sub>18) confesó haber sido violado por su pareja y explicó cómo el feminismo y pertenecer a grupos de hombres por la igualdad le ayudó a comprender de qué manera el patriarcado repercute en nuestros comportamientos y las relaciones de poder establecidas en una pareja. Es así como el alumno quiso voluntariamente realizar su propio vídeo, explicando su situación. Su reflexión fue clave al abordar la violencia de género, dado que el debate empezó a desvirtuarse cuando se habló de denuncias falsas y de una “caza de brujas” contra los hombres. Este alumno quiso realizar un vídeo testimonial sobre su experiencia como trabajo voluntario para la asignatura.



## 1) *Rompiendo Espejos*: las identidades de género

*Rompiendo Espejos* fue un extraordinario vídeo realizado por el grupo The Vindicators centrado en la construcción cultural de las identidades de género y el cuerpo como situación. De modo que se estaban dando las categorías género y cuerpo desde las teorías de Simone de Beauvoir y Judith Butler. He aquí un extracto de la justificación teórica del vídeo planteado:

El género es un elemento de identidad, pero no el único, para definir el sujeto «mujeres». Otros elementos como la raza, la clase o la etnia son imprescindibles para captar lo que sea una mujer. Y, además, el género no es sólo dual, como lo quiere una cultura que ha universalizado la heterosexualidad como lo natural. Hay quizás más de dos géneros o, más bien, habría que superar la adscripción de géneros duales y proponer una proliferación de géneros que surgiese de la resignificación de los existentes. Este es el margen de libertad que tiene el sujeto en tanto que generizado. Otra manera de enfocar el género es entenderlo como una marca de diferenciación biológica, lingüística o cultural. Puede entonces entenderse como una significación que un cuerpo ya sexualmente diferenciado asume. Desde este enfoque, si seguimos a Beauvoir - nos dice Butler- habremos de decir que «sólo está marcado el género femenino, pues el concepto universal humano y el género masculino se funden en uno; por ello se define a las mujeres en términos de su sexo y se exalta a los hombres como los portadores de una personalidad universal en un cuerpo trascendente» (Butler, 1999, pp. 13-14, citado en Pardina, p. 105). (The Vindicators, 2017, p. 9)

En cuanto al vídeo, The Vindicators destaca por su originalidad, creatividad y cuidada producción por varias circunstancias que permitieron conseguir calidad del vídeo tanto a nivel técnico como a nivel argumentativo. La dirección y el montaje fue realizada por un alumno (EH<sub>m</sub>29) que había cursado estudios como técnico audiovisual. La música fue creada por un alumno (EF<sub>m</sub>41) y una alumna (EA<sub>r</sub>15) que tenían estudios musicales y que

pese a decantarse por estilos musicales, que pudieran parecer alejados entre sí, heavy metal y flamenco, trabajaron juntos para crear la banda sonora del vídeo. Los escenarios elegidos para su grabación fue la propia aula donde tenían lugar las clases del máster, aula 7B del Aulario López Peñalver y los exteriores de la E.T.S.I. de Telecomunicación de la Universidad de Málaga.

The Vindicators también se preocupó por la estética del videoclip, exponiendo que el relato audiovisual sería narrado a través de los siete rasgos de la estética Zen: asimetría, simplicidad, sublime austeridad o elevada aridez, naturalidad, profundidad sutil u honda reserva, libertad del apego y tranquilidad. Finalmente, el argumento de *Rompiendo espejos* es el siguiente:

La historia que pretendemos transmitir es una historia de superación, de descubrimiento, pero sobre todo es una historia de empoderamiento. Elegimos tres personajes que aparecerán portando vestimentas blancas, simbolizando pureza, pureza en el sentido en el que un individuo es tal y como es, sin interferencia externa que lo modifique. Los tres individuos simbolizan el género masculino, el género femenino, más un tercer individuo que no se siente identificado con los géneros anteriores. La sociedad invertirá todos sus esfuerzos en enmarcar a los individuos en sus respectivos roles, el hombre ha de ser masculino y ha de hacer todo lo que se considera masculino, y la mujer ha de ser femenina y ha de hacer todo lo que se considera femenino, mientras que el individuo central al no identificarse con ningún género directamente es excluido tanto por la sociedad como por los dos individuos que lo acompañan. El desenlace de la historia se produce cuando los dos individuos se dan cuenta del error que están cometiendo al discriminar al individuo central, dándose cuenta asimismo de su propia situación, de modo que despiertan de ese largo letargo en el que se van visto sumidos desprendiéndose de todo aquello que la sociedad le ha impuesto y ayudando al individuo central, los tres acabarán eligiendo ser cómo quieren ser. (The Vindicators, 2017, p. 43)



Fig. 36. Fotograma Tres individuos. Minutaje: 00:27



Fig. 37. Fotograma El género femenino frente al espejo. Minutaje: 1:29



Fig. 38. Fotograma Los/as hijos/as no son cosa de hombres. Minutaje: 02:01



Fig. 39. Fotograma El género es un constructo cultural. Minutaje: 02:56



Fig. 40. Fotograma La construcción cultural de los géneros: ellas, voces silenciadas; ellos, voces públicas. Minutaje: 02:27



Fig. 41. Fotograma Deconstruyendo la construcción cultural de los géneros. Minutaje: 03:39

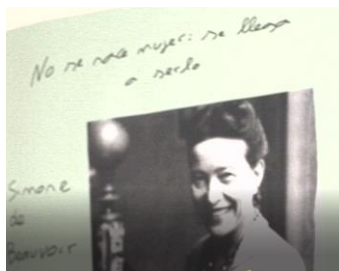


Fig. 42. Fotograma Simone de Beauvoir: "no se nace mujer, se llega a serlo". Minutaje: 03:28

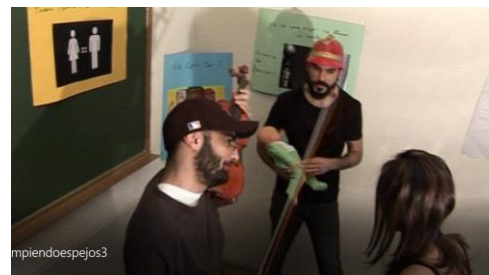


Fig. 43. Fotograma Libertad. Minutaje: 03:52

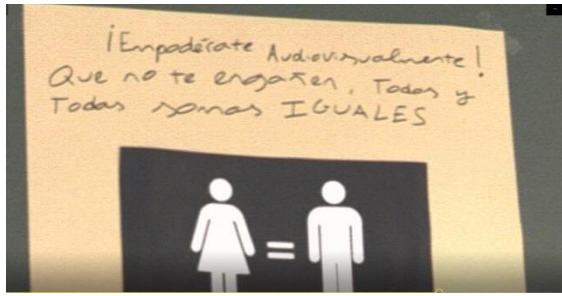


Fig. 44. Fotograma Publicidad Jornadas  
¡Empodérate Audiovisualmente! Minutaje:  
04:06

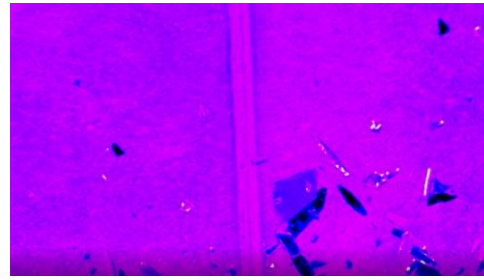


Fig. 45. Fotograma Rompiendo espejos.  
Minutaje: 04:15

## 2) *Ponte en mi lugar... y así entenderás*: aislando la solidaridad del machismo

*Ponte en mi lugar... y así entenderás* fue un vídeo realizado por el grupo 4 de 12 centrado en los micromachismos y la complicidad machista acaecidas en la vida cotidiana. Para ello, se plantea como eje principal la categoría género, aunque también tienen lugar en menor medida, las categorías raza, clase y cuerpo. Teóricamente, el grupo 4 de 12 explica su interés por abordar el micromachismo como uno de los conceptos fundamentales que configuran el invisible iceberg del machismo que culmina en la violencia de género: el micromachismo. Es así como explica la fundamentación teórica del vídeo desde los planteamientos de Michael Kimmel y Miguel Lorente:

Nuestro vídeo partía de una idea, una pregunta en apariencia simple pero que lleva consigo una peligrosa trampa: ¿Qué es el machismo? En la mayoría de nuestros encuentros cotidianos el formular esta pregunta nos ha llevado a respuestas fáciles, demasiado fáciles. Cualquiera puede identificar la violencia; machismo es pegar, pero esta respuesta nos lleva por una senda incorrecta, que desemboca en preguntas que culpabilizan a la víctima como ¿por qué no se marcha si su pareja le pega? El machismo es algo más, es sistema, es privilegio. Para poder llegar a la violencia antes el agresor ha de haber erigido una pirámide a menudo invisible, especialmente para otros hombres. Fue Michael Kimmel, experto en nuevas masculinidades, el que dijo una frase que nos sirvió de guía para nuestro trabajo: “Privilege is invisible to those who whave it”<sup>1</sup>. En su artículo “Towards a pedagogy of the opresor” describió el privilegio comparándolo el viento, qué solo se siente cuando va en contra tuya. Para él, deconstruir la masculinidad tóxica es “hacer visible el viento”, aprender a ver lo oculto. De entre todos los elementos de esa pirámide invisible elegimos revelar, con nuestro vídeo, uno definido por Miguel Lorente Acosta en uno de sus artículos<sup>3</sup>: La solidaridad del machismo.

[...]. Creemos que el machismo también es “ambiente”, es una normalidad que nos desarma, que nos hace asumir casi como realidades inevitables el que las mujeres sufrirán acoso callejero si salen a la calle, el que sus cuerpos pertenecen al público para ser juzgados, el que cobrarán menos por el mismo trabajo, el “boys will be boys”, el que los hombres nos comportaremos siempre regidos por los encorsetados prismas de la masculinidad tóxica... Señalar lo anormal de esa normalidad rompe todos los esquemas, nos deja desnudos e indefensos ante la cruda realidad de nuestro privilegio, del sexismo de nuestra cultura y de nuestros propios comportamientos. Citando de nuevo el artículo de Lorente: “La fuerza del machismo no está en los 700.000 hombres que maltratan, ni tampoco en los 60-70 que asesinan cada año; la fuerza del machismo radica en esa “solidez gremial” de los hombres y de los valores, ideas y creencias que han situado en la esencia de una cultura para que la convivencia en sociedad siempre gire sobre ellos.” Se hace pues necesario reventar ese espacio seguro que los hombres construimos día a día para el machismo, riéndonos con el humor sexista, legitimando la cosificación de la mujer con nuestros comportamientos. [...]. (4 de 12, 2017, p. 1)

La temática de este vídeo reflejaba, en cierto modo, algunas de las opiniones vertidas durante los debates en clase. Había alumnos que sentían que la problemática de la violencia de género era exagerada y que existía una persecución hacia los hombres. Así pues, el marco teórico desarrollado por este grupo aludía a dicho asunto cuando expone, en palabras de Lorente, cómo los machistas se presentaban como

víctimas de una conspiración feminista-planetaria” que sitúa a los hombres como un “hombre malo” en potencia, pues esa es la forma de justificar la violencia de género que cometen esos hombres que nunca antes han sido considerados como borrachos, locos o drogadictos, y mucho menos como “hombres malos”. De este modo el machismo se erige como una suerte de Trampa 22 para los hombres. (4 de 12, 2017, p. 1)

No obstante, pese a la buena fundamentación teórica, original y que había tenido presente las problemáticas surgidas en clase, creemos que el propio vídeo cayó en estereotipos de género. El argumento de relato audiovisual era:

el cambio de paradigma de cuatro hombres machistas que, mediante las situaciones vividas con cuatro mujeres, valientes, honestas y trabajadoras, hacen que su visión hacia las mujeres cambie, sumándose a la lucha por combatir el machismo, creando una sociedad más justa y libre de prejuicios que venimos arrastrando como una lacra en nuestra sociedad. (4 de 12, 2017, p. 1)

Se crean cuatro situaciones en las que tomando como punto de partida una reunión de cuatro amigos en un bar, van apareciendo tres mujeres fuera y dentro del bar con diferentes profesiones que dan lugar a que uno de los hombres efectúe comentarios machistas y racistas. Con cada comentario sexista, un amigo recuerda un episodio vivido con una de las mujeres y decide dejar de bromear y abandonar el bar. Sin embargo, en cada caso, podemos ver una reproducción de estereotipos o de relatos confusos.

- Categoría: género. La taxista, en una de las escenas, está limpiando el coche en la parada del taxi. Se reproduce la imagen de una mujer limpiando y no, una mujer, en el interior del taxi, esperando un servicio o conversando con otros compañeros de la profesión. Por otra parte, el hombre machista comenta ¡mujer al volante, peligro constante! Y a continuación, su amigo recuerda haber tomado el taxi y decir a la taxista que fueran rápido porque tenía una entrevista de trabajo. Irónicamente, la escena está contribuyendo a reforzar la idea de que las mujeres conducen a gran velocidad y puede ser un peligro al no respetar las normas de seguridad vial.
- Categoría: clase. La camarera derrama una cerveza y el hombre machista no presenta la más mínima consideración hacia un error. Pero en el vídeo se da a entender que esta torpeza es fruto de que la camarera está bajo mucha presión, con dificultades económicas,

trabajando doblemente y ejerciendo de cuidadora con varias personas a su cargo.

- Categoría: raza. La médica se presenta como musulmana y uno de los amigos recuerda que atendió a su madre magníficamente; ¿por qué no a él?, porque se elige como paciente otra mujer, cuando el hombre machista comenta “me va a tocar esa a mí”.
- Categoría: cuerpo. El último caso tiene lugar cuando el hombre machista queda aislado de sus compañeros, camina solo y piropea a una runner, conllevando su cosificación: “¡si yo te cogiera, la que te iba a dar!”.

Por último, 4 de 12 rodea al hombre machista que entiende que ese machismo aísla, tal y como expresa el grupo:

El machismo te aísla, hagas lo que hagas, no hay victoria posible dentro de él. Te atrapa dentro de una realidad definida por el mismo, como una profecía autocumplida. Te limita y limita tu forma de relacionarte con un mundo que cada vez te dejará más atrás. Esa la conclusión de nuestro vídeo y esperamos lograr transmitirla. (4 de 12, 2017, p. 3)

Pero, ¿cómo se produce ese aislamiento? En el vídeo se da a entender que el resto de hombres sin mediar palabras, abandona a su amigo. ¿No hay un posible diálogo?, ¿es el silencio la mejor forma de actuar?

En cuanto al aspecto técnico, el grupo se decantó por una estética de cine mudo, acompañado de fotogramas que informan del diálogo entre los personajes. La alumna **EH<sub>24</sub>** tenía conocimientos en grabación de vídeos y los escenarios elegidos fueron: un bar, un estacionamiento de taxis del Hospital Clínico de Málaga, aula 7A del Aulario López Peñalver y Santuario Nuestra Señora de la Victoria de Málaga.





Fig. 46. Fotograma Taxista, 00:27



Fig. 47. Fotograma Taxista II, 01:08

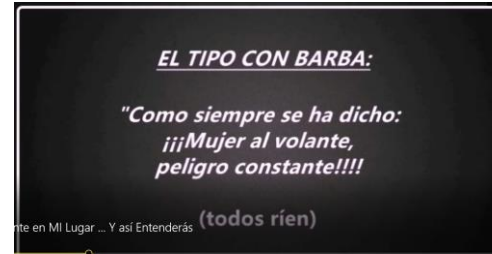


Fig. 48. Fotograma Taxista III, 01:10



Fig. 49. Fotograma Taxista IV, 01:29



Fig. 50. Fotograma Taxista IV, 01:56



Fig. 51. Fotograma Taxista IV, 03:39



Fig. 52. Fotograma Camarera, 02:11

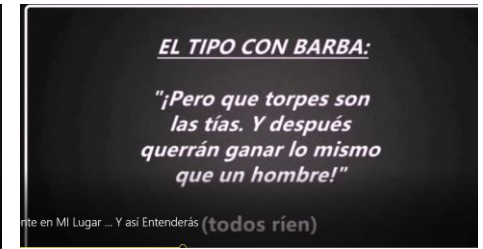


Fig. 53. Fotograma Camarera II, 02:25



Fig. 54. Fotograma Camarera III, 02:46



Fig. 55. Fotograma Camarera IV, 02:48



Fig. 56. Fotograma Camarera V, 03:05

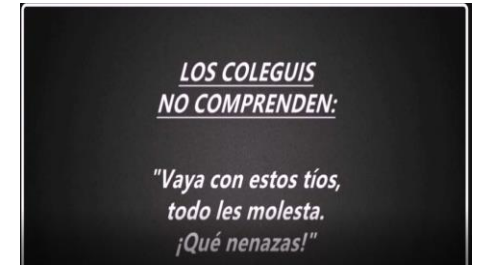


Fig. 57. Fotograma Camarera VI, 03:17



Fig. 58. Fotograma Médica, 03:24



Fig. 59. Fotograma Médica II, 03:33



Fig. 60. Fotograma Médica III, 04:04

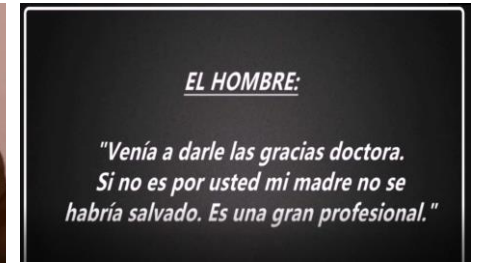


Fig. 61. Fotograma Médica IV, 04:13

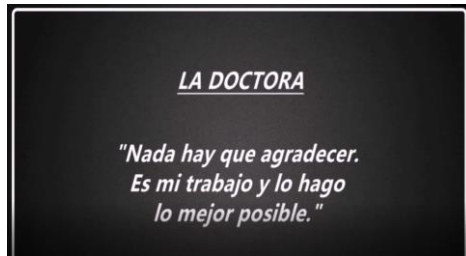


Fig. 62. Fotograma Médica, V 04:23



Fig. 63. Fotograma Médica VI, 04:53



Fig. 64. Fotograma Runner, 05:23



Fig. 65. Fotograma Runner II 05:27



Fig. 66. Fotograma Runner III 05:23

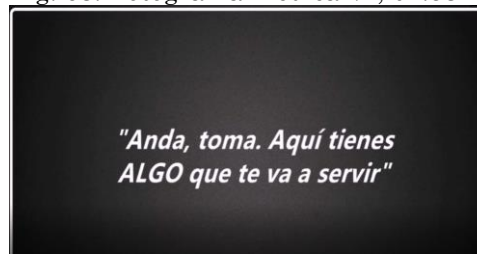


Fig. 67. Fotograma Runner IV, 05:39



Fig. 68. Fotograma El machismo te aísla, 06:22



Fig. 69. Fotograma El machismo te aísla II, 06:38

### 3) *Que no te digan lo que tienes que ser: de la cosificación de las mujeres a su empoderamiento como sujetos*

*Que no te digan lo que tienes que ser* es el título del vídeo del grupo Serendipia y parte de las palabras de uno de los textos, propuestos en el dossier, de Bernández: “Los libros que leemos, las exposiciones que visitamos o las películas que vemos conforman una especie de “semiosfera”, a través de la cual definimos quiénes somos en un mundo cambiante” (2015, p. 134). A partir de esta afirmación, Serendipia pretende despertar conciencias sobre la cosificación de las mujeres en la cultura (entendiendo por ésta la “alta” como la “baja” cultura) y la falta de referentes de mujeres en ésta:

Pensando en el público al que va dirigido este formato de videoclip, principalmente adolescentes, creímos necesario hacerles despertar de su realidad y con ello teníamos que transmitirles aquello que pasaba desapercibido o ya no era considerado para ellos como elemento principal del cambio. Para ello nos basamos en el [Texto 6]: *En los últimos treinta años han aumentado el número de imágenes de mujeres cosificadas en los medios, y esas imágenes son más extremas. Sin embargo, se produce una paradoja: los y las jóvenes se niegan a ver cómo problemáticas esas imágenes de cosificación, porque dicen verla desde un punto de distanciamiento irónico (y postfeminista), argumentando que eso no les afecta a su vida ya que su existencia transcurre en un mundo igualitario en el que ya sus madres consiguieron la igualdad. Las escenas donde las mujeres son cosificadas son percibidas como una broma, un juego que pivota sobre la idea de “ser mujer”. El problema no es que alguien aparezca desnudo en un medio público, si eso es aceptable para la comunidad; el problema es que haya una doble vara de medir por la que a las mujeres se les exige que aparezcan y hipersexualizadas y cosificadas para tener éxito, mientras que éste no es un requisito implícito para los hombres que triunfan por ejemplo como modelos, en la música pop, o en el mundo del cine. El sexismo está en la disparidad, en las exigencias de los medios, sobre el cuerpo de las mujeres. Ese sexismo se perpetúa al*

*margen del medio: desde la pintura clásica a los videoclips más modernos, la cosificación y espectacularización del cuerpo de las mujeres, sigue siendo una constante* (Bernárdez, 2015). (Serendipia, 2017, p. 1)

En la elaboración del relato audiovisual del grupo Serendipia es donde se observa una atención muy cuidada al dossier, utilizando para su fundamentación teórica tanto textos escritos (Bernárdez, Bauman y Lipovetsky) como textos audiovisuales propuestos (Yolanda Domínguez y Guerrilla Girls). Cada escena es vinculada con el planteamiento teórico de un autor o de una autora y nos muestra un proceso de disvalor-valor, desde lo que te dicen que tienes que ser (mujer-objeto) hasta lo que te no te digan lo que tienes que ser (mujer-sujeto). Las categorías elegidas son el género y el cuerpo. Se proponen tres escenarios de acuerdo a:

- La influencia de las redes sociales en la configuración de la hipersexualización y cosificación de las mujeres: “Las redes sociales son una trampa” (Bauman). Una chica camina pendiente a la red social Facebook mientras se ve bombardeada por imágenes que asignan roles y estereotipos tradicionales para las mujeres. Más adelante, la chica compartirá la noticia de que se organizan las Jornadas Clara Peeters y sus otras historias en la Universidad de Málaga.
- Publicidad sexista: “una “domesticación” del estereotipo en el sentido de que estas mujeres no representan ya ningún peligro en las narrativas, porque se han integrado en el imaginario de forma totalmente banal” (Bernárdez, 2015, p.149). Un chico observa, sentado en el sofá, anuncios publicitarios sexistas en la televisión (algunos aluden directamente a la violencia de género como el anuncio Dolce & Gabbana). Posteriormente, una chica se sienta en el sofá y ambos acuerdan hacer juntos la cena.
- De musas desnudas a pintoras: “Less than 5% of the artists in the Modern Art sections are women, but 85% of the nudes are female” (Guerrilla Girls). La escena se sitúa en el Museo Jorge Rando de

Málaga donde una visitante observa la exposición de cuadros pertenecientes a distintos pintores de diferentes épocas y estilos con un denominador común: la representación del desnudo femenino. Es así como la visitante se dirige al vigilante y pregunta el porqué sólo hay obras de hombres artistas. Posteriormente, aparece la noticia de que el Museo Nacional del Prado acogería la primera exposición de una mujer artista: la pintora Clara Peeters.

El problema de este relato audiovisual es la presentación de narrativas que no parecen tener un hilo conductor común y pueden conducir a confusión: redes sociales, museos, publicidad, obras de arte, etc. Pese a ello, si observamos globalmente el vídeo, tiene presente el paso de la cosificación de las mujeres a su aparición como sujetos. No obstante, parece existir diferencias entre la cultura mediática y la cultura museística, puesto que puede darse a entender que es en el ámbito de la “alta cultura”, donde las mujeres adquieren el papel de sujetos, como mujeres pintoras en los espacios museísticos. En contraposición, el vídeo no muestra ese cambio en la cultura mediática, donde se han mostrado en todo momento, la cosificación de las mujeres.

En relación a la dimensión técnica del vídeo, como en el resto de vídeos, el alumno se ocupó de la grabación y del montaje del vídeo, aunque necesitaron la ayuda del compañero Alejandro Bravo que impartió el taller sobre la realización de vídeos durante una de las sesiones del proyecto. Los escenarios fueron: una calle, un piso y el museo Jorge Rando. En el caso de la escena de la chica en la calle, tomó como referencia el trabajo Niños vs. Moda de la artista visual Yolanda Domínguez a la hora de proyectar en una esquina de la pantalla, las imágenes que la chica estaba visualizando en la red social.

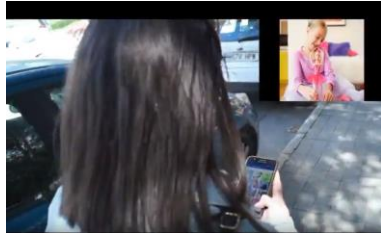


Fig. 70. Fotograma Roles y estereotipos, 00:09



Fig. 71. Fotograma Runner III 00:20



Fig. 72. Fotograma Roles y estereotipos de género II, 00:33



Fig. 73. Fotograma Museo Jorge Rando de Málaga, 01:10



Fig. 74. Fotograma Museo Jorge Rando de Málaga II, 01:10

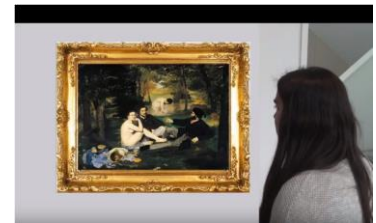


Fig. 75. Fotograma Museo Jorge Rando de Málaga III, 01:15



Fig. 76. Fotograma Museo Jorge Rando de Málaga IV, 01:19



Fig. 77. Fotograma Museo Jorge Rando de Málaga V, 01:42

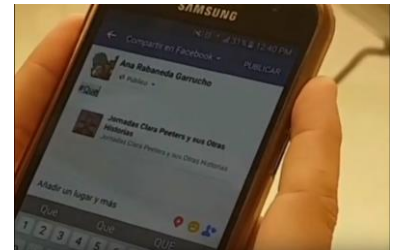


Fig. 78. Fotograma Clara Peeters, 02:50



Fig. 79. Fotograma Roles y estereotipos de género III, 02:13



Fig. 80. Fotograma Clara Peeters II, 02:22



Fig. 81. Fotograma Clara Peeters III, 02:27



Fig. 82. Fotograma Proyecto 02:37

#### 4) *Emojis*: coeducación ante el fenómeno de la globalización

*Emojis* fue la alternativa a una propuesta que hubo que desechar debido a su perjudicial mensaje que más que concienciar en igualdad; a través de la parodia, mostraba con humor, comportamientos sexistas y machistas. Y como dijese un alumno sobre el alumnado de ESO: “podrían pensar que ese machismo reflejado en las mofas, risas y menosprecios de los hombres hacia las mujeres es algo gracioso, por lo que, de ser así, podrían reproducir estas conductas” (FEV, [EPm25](#)).

Conviene detenerse en este asunto puesto que fue el momento más controvertido del proyecto donde afloraron todas aquellas actitudes y comportamientos asentadas en el sistema patriarcal. Y he aquí el episodio más crítico: ¿cómo generar una conciencia feminista en alumnos que directamente no muestran respeto hacia la temática e incluso la rechaza?

Spectrum planteó un storyboard en el que, a través de cinco canciones, de diferentes estilos, se presentasen cuatro escenas que visibilizasen situaciones sexistas y machistas, e incluso se atisba la violencia de género y una quinta en la que se aboga por la igualdad. Las cinco canciones tendrían letra creada por los alumnos. Las alumnas no intervienen en la elección de la música, la letra y la coreografía. La preponderancia machista está en cuatro de las cinco canciones, de manera que estábamos ante un relato audiovisual donde se visibilizan fundamentalmente escenas machistas, quedando invisibilizadas las que podrían generar un compromiso igualitario. En cada letra de la canción, se promueve la imagen de una mujer frívola, interesada en su unión con un hombre que cuente con un alto poder adquisitivo y con un buen físico y una mujer-objeto sexual. La letra de la última canción habla de la liberación de las mujeres pero el hecho de establecer diálogos previos en los que las alumnas declaran su interés por conocer la economía de su pareja o su sometimiento al varón; no podían constituir vídeos educativos que promuevan valores igualitarios.

He aquí la selección de las canciones y las letras creadas por los alumnos de Spectrum:

Pasodoble. Suspiros de España (sólo chicos)	<p>Ya estamos aquí</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hechos un pincel</li> <li>- Hoy todos vamos a entrar a matar</li> <li>- Hasta el más feo hoy pinchará</li> </ul>
El vals de Tchaikovsky. La Bella Durmiente (sólo chicas)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Busco yo un macho ideal que me haga bien</li> <li>- Eres tú ese hombre tierno, hermoso y poderoso</li> <li>- Porque busco yo un macho ideal que me haga bien</li> <li>- Que me quiera y me haga sentir mujer</li> </ul>
Summer Nights. Grease	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Chico: Ayer noche un pibón me encontré</li> <li>- Chica: era un chico como tiene que ser</li> <li>- Chico: La invité a una copa y triunfé</li> <li>- Chica: parece un chico de familia bien</li> <li>- Chica: además no parece malote</li> <li>- Chico: esta ya la tengo en el bote</li> <li>- Chico: a por ella, ella ya</li> <li>- Chico: éntrale, éntrale, ¿qué tienes que perder?</li> <li>- Chica: espérate, espérate que te invite a comer</li> </ul> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Chico: esta chica tiene delantera</li> <li>- Chica: él no me trata como a una cualquiera</li> <li>- Chico: cada día es un safari</li> <li>- Chica: me da vueltas con su Ferrari</li> <li>- Chico: Pero en el carácter cojea</li> <li>- Chica: me da igual, siempre que no sea feo (que esté bueno, bueno, guom)</li> <li>- Chica: Escúchame, escúchame, lee a la Beauvoir</li> <li>- Chico: Feminismo, feminismo, mira que eres pesá</li> </ul> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Chico: esta chica me empieza a rayar</li> <li>- Chica: me dice que conmigo quiere estar</li> <li>- Chico: pronto puede que me la TALADREEEE</li> <li>- Chica: el domingo ven con mis padres</li> <li>- Chico: Verás tú que coñazo los suegros</li> <li>- Chica: me da miedo que le echen los perros</li> </ul>



	<p>- Chico: aquí en casa, aquí en casa, se hace lo que yo diga</p> <p>- Chica: cada día, cada día, estoy más perdida, pa pam, pa pam...</p>
Ranchera. Pero sigo siendo el rey	<p>- Chico: A mi esposa siempre hiero</p> <p>- Chico: Porque pongo yo el dinero</p> <p>- Chico: Y en mi casa soy el rey</p> <p>- Chica: No tengo quien me entienda</p> <p>- Chica: Ni nadie que me defienda</p> <p>- Chico: Pero soy tu Cristian Grey</p>
You are the one that I want. Grease	<p>Chicos: ¿Dónde vas? Espérate</p> <p>- Chicos: Por favor, perdóname</p> <p>- Chicos: Yo no quería ser tan malo (no me des el palo)</p> <p>- Chicas: Déjame, que me voy a ir</p> <p>- Chicas: Ya no quiero más de ti</p> <p>- Chicas: Pírate, largo de aquí</p> <p>- Chicas: Hoy ya soy libre al fin (chicos: dímelo, dime que tengo que hacer)</p> <p>- Estribillo (chicos y chicas juntos): A mí me da igual, arriba las mujeres, oh oh oh</p> <p>- Estribillo (chicos y chicas juntos): A mí me da igual, arriba las mujeres, oh oh oh</p> <p>- Estribillo (chicos y chicas juntos): A mí me da igual, arriba las mujeres, oh oh oh</p> <p>- Estribillo (chicos y chicas juntos): Ahora al fin ya soy feliz</p> <p>- Chica: Escucha lo que te digo</p> <p>- Chica: La mujer no es un objeto</p>

	<p>- Chica: Ni una chacha, a tiempo completo. Entérate...</p> <p>- Chico: Es verdad, ahora me doy cuenta/ Chica: date cuenta</p> <p>- Chica: Yo no soy tu sirvienta</p> <p>- Chico: tú eres libre, de hacer lo que quieras / Chica: lo que quiera</p> <p>- Chica: Yo reclamo libertad/ Chico: libertad / Chica: y en mi destino mandar</p>
--	--

Tabla 20. Propuesta Inicial Relato Audiovisual del grupo Spectrum. Fuente: Spectrum.

Afrontar esta situación fue la más compleja que he encontrado en mi trayectoria docente. Me debatía entre rechazar la propuesta del grupo, seguir adelante o proceder a su modificación. Rechazar la propuesta, me situaba ante una profesora que no habría dado libertad a sus estudiantes y podría crear un clima desfavorable en el que el grupo sintiera que su trabajo no estaba a la altura del resto. Hay que recordar que los vídeos fueron utilizados como recursos educativos ante estudiantes durante las jornadas. Los diferentes grupos trabajaban ilusionados para crear sus propios recursos.

A la altura del proyecto, era difícil rechazar la propuesta pero tampoco como profesora feminista podía permitir que se grabase el vídeo y fuera mostrado ante estudiantes de educación secundaria y bachillerato. Las canciones y las propias letras eran pegadizas y sus mensajes humorísticos machistas supondrían el efecto contrario al objetivo del proyecto.

Por otra parte, era difícil modificar el musical que habían configurado, teniendo en cuenta que era un proyecto donde las alumnas habían sido silenciadas.

Finalmente, decidí que los diferentes grupos presentasen sus relatos audiovisuales y comentásemos los contenidos. Todos los relatos audiovisuales fueron expuestos, siendo la propuesta de Spectrum la que generó incómodos silencios. El grupo Spectrum conocía mi disconformidad y ésta, había trascendido al grupo-clase. En este sentido, pienso que fue un error por mi parte no haber sido más clara con el grupo. Esto se debió a que existió un temor en mí a ser considerada una profesora feminazi que no admitía las ideas de alumnos que previamente habían manifestado su disconformidad con el movimiento feminista. Por otra parte, dado que el proyecto formaba parte de una investigación, no quise condicionar al grupo y opté por dejarles libertad hasta donde se pudiera y también con la esperanza de que las alumnas reaccionaran. No fue así, las alumnas no reaccionaron y durante esa sesión y con la aprobación del grupo-clase, decidí no manifestarme sobre la idoneidad de grabar el relato audiovisual. Por otra parte, el grupo no llegó a leer la letra de las canciones ante el resto del grupo-clase. He aquí un grave error por mi parte, fruto de mi intención de evitar que el grupo quedase señalado. Cuando Spectrum comentó su storyboard evitó en todo momento, la lectura de las letras, lo que hizo pensar al resto de estudiantes que no había motivo para ser cambiado por otra narración.

Finalmente, Spectrum se reunió y decidió no continuar. En ese momento, animé al grupo y me ofrecí a ayudarles, en todo momento, a configurar una nueva propuesta. A partir de aquí, las alumnas del grupo tomaron las riendas y construyeron el nuevo relato audiovisual.

Así pues, surgió Emojis como un vídeo donde se contemplan las repercusiones que tienen los medios de comunicación y la publicidad en las personas, sobre todo en los jóvenes, limitando sus propias libertades y pensamientos. De este modo, los/las jóvenes buscan la aceptación de los demás a través de los patrones que observan en las redes sociales, teniendo para ello como modelos a personas muy influyentes. (Spectrum, 2017, pp. 2-3)

Aquí, considero necesaria la visión de uno de los alumnos que integraban el grupo sobre lo sucedido:

Quizás, y pienso que el momento de centrarnos es ahora, no estoy contento con el tema del video para las jornadas. Soy consciente que nuestro video no es apto para niños de la ESO, ya que existen muchos cafres que se quedarán con la parte negativa del video y no querrán ver el trasfondo del mismo. La intención de mi grupo fue realizar un video que divirtiese al espectador, pero en realidad se gestó una auténtica guerra civil dentro del grupo, separados por componentes que, por diversos motivos, apoyaban la censura del video (en ningún momento porque pensasen que podría influir negativamente en el alumnado, sino por otros motivos, pero se aferraron a esa característica), y los que lo defendían con el fin de que todas las horas depositadas en el video no cayesen en saco roto. Finalmente se elaboró otro video. Tras un largo reflexionar me di cuenta que no era aptos para adolescentes y que la mejor solución era elaborar otro video diferente. Por lo demás pienso que he intentado hacer todo lo demás de la mejor forma posible (incluido el video). (EH<sub>m</sub>28, 2017, FE<sub>9</sub>)

Pienso que el escaso tiempo del grupo, perjudicó la realización de una buena fundamentación teórica para el vídeo. Desde mi punto de vista, se abordaba cómo la globalización a través de las redes sociales configura un gusto personal que responde a unos estereotipos de género y que es desde la escuela, donde se puede frenar ese analfabetismo social; promoviendo el desarrollo del pensamiento crítico y atendiendo a lo local. Las emociones no son propiedad de mujeres y de hombres; y esto traducido al mundo digital, nos lleva hasta el uso de los emoticonos. Para aludir al dilema global-local, en un primer momento, se utiliza la canción archiconocida Despacito para posteriormente, escucharse *Antipatriarca* de Anita Tijoux. También es una reivindicación de la coeducación frente al establecimiento de la segregación por sexos de los centros escolares concertados y privados. Spectrum explicó que se basaron la relación entre consumo y relación estética apuntada en *Estilos de pensar* (2008) de Mary Douglas, “la afirmación personal a través de

los actos de consumo es significativa para todas las clases sociales y culturales” (Bernárdez, 2015, p. 135).

El argumento fue explicado por Spectrum de la siguiente forma:

En la primera escena, el alumnado entra en el aula y se sienta en las bancas para asistir a una clase en la que la profesora explicará pensamiento único y el pensamiento crítico. El alumnado llevará un emoticono diferente como muestra de su estado anímico. Durante el desarrollo de estos acontecimientos sonará una canción reivindicativa de Anita Tijoux “Antipatriarca”.

En la segunda escena, cuando la profesora finaliza su sesión, el alumnado hace un descanso para comenzar la siguiente sesión y aprovecha para consultar las novedades de sus redes sociales, a través de sus smartphones. En sus pantallas aparecen fotografías correlativas de los dos personajes más influyentes en ese momento (un futbolista de élite y una modelo internacional), que al igual que ellos llevan emoticonos que representan su situación (la chica una cara con una boca de cremallera y el chico una cara con un gesto pícaro). Al entrar a clase, la profesora se encuentra con los alumnos y alumnas sentados en bancas separadas, pero esta vez todos/as llevan los emoticonos que vieron en los perfiles sociales de los famosos. Posteriormente, el alumnado cambia sus emoticonos en función de los modelos que han visto en sus teléfonos. De fondo seguirá sonando la canción de Anita Tijoux “Antipatriarca” y poco a poco irá tomando mayor importancia “Despacito” de Luis Fonsi y Daddy Yankee.

En la tercera escena, el alumnado vuelve a clase tras su descanso, sentándose las chicas en una fila, y los chicos, en otra, separados. La profesora comienza a explicar el pensamiento único y el pensamiento crítico, haciendo que cambie la mentalidad del alumnado. Tras esto, hay un cambio de emoticonos a los emoticonos que se muestran en un principio. Durante esta escena, sonará “Kids” de MGMT. (Spectrum, 2017, pp. 3-4)

El escenario elegido fue un aula del Aulario López Peñalver y el compañero Alejandro Bravo y la compañera Cristina Rodríguez se ocuparon de grabar y montar el vídeo. En mi caso, estuve acompañando y colaborando en todo momento, en la realización tanto del guión como del vídeo. Mi intención en todo momento es que sintieran que no se trataba de un fracaso y que todo saldría bien. Así es percibido por parte de estudiantes del grupo-clase: “Podría ser un recurso educativo perfectamente aunque si lo haría más largo. Pero para la problemática que ha tenido este grupo desde el primer momento, pienso que han sacado adelante un video bastante bueno” (FEV<sub>6</sub>, **EH<sub>f</sub>2**).

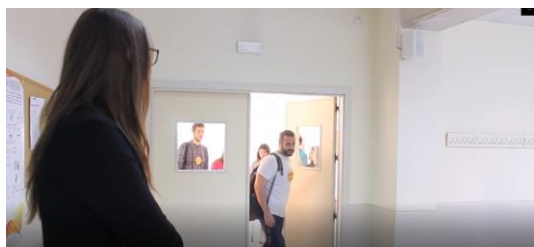


Fig. 83. Fotograma Entrada a clase, 00:27



Fig. 84. Fotograma Coeducación, 1:10

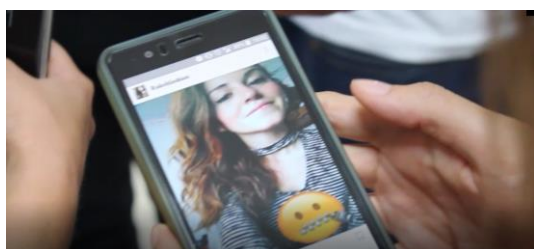


Fig. 85. Fotograma Chica Influencer, 01:57

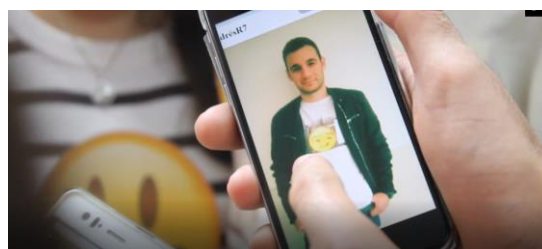


Fig. 86. Fotograma Chico influencer, 02:26



Fig. 87. Fotograma Segregación sexual, 03:41

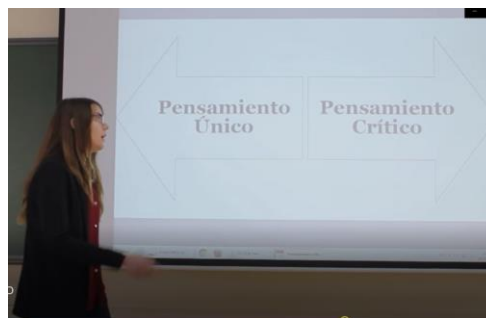


Fig. 88. Fotograma Pensamiento único versus Pensamiento Crítico, 03:54



Fig. 89. Fotograma Influencia, 04:19



Fig. 90. Fotograma Be yourself, 4:22



Fig. 91. Fotograma Influencia II, 04:24



Fig. 92. Fotograma Be yourself II, 04:27

#### g.4. ¿Cuáles son las reflexiones del grupo-clase sobre los vídeos?

Tras la realización de los vídeos, procedimos a su proyección en el aula. Hubo una buena acogida de las producciones audiovisuales, aunque, si bien es cierto que públicamente el alumnado evitó manifestar críticas hacia sus compañeros/as; centrándose más en los aspectos técnicos que en el mensaje audiovisual transmitido y su adecuación a las categorías desde una perspectiva feminista. Por otra parte, pienso que esta asamblea hubiese mejorado si, por mi parte, hubiese preparado un guion que orientase la lectura y la interpretación de los vídeos. También, hay que decir que la recta final del proyecto fue acelerada y apenas tuvimos tiempo para visualizar con tiempo, todos los vídeos; teniendo en cuenta que eran cuatro vídeos en un grupo-clase de una cuarentena de estudiantes. Asimismo, creemos que hubiese sido importante haber organizado un preestreno con estudiantes del Grado en Educación Primaria y/o Grado en Educación Infantil e incluso con estudiantes del máster del turno de tarde, para conocer las impresiones de personas desconocidas para el alumnado y que pudieran comentar libre y abiertamente los vídeos y pertenecieran al ámbito de la formación inicial del profesorado. Es por ello que, para evaluar las reflexiones del grupo-clase sobre los vídeos nos hemos basado en la FEP y la FEV.

En la FEP, se puede observar que la realización del vídeo fue el momento más complicado de todo el proyecto por dos motivos fundamentales: dificultades para trabajar en un grupo numeroso, entre 8 y 10 estudiantes y el uso de técnicas audiovisuales e informáticas para la grabación y el montaje del videoclip desconocidas para la mayor parte del alumnado. Aquí fue clave que, en cada grupo, había un/a estudiante con este tipo de conocimientos. Asimismo, hay que destacar el reconocimiento, por parte del alumnado, de la ayuda prestada por profesionales como Cristina Rodríguez y Alejandro Bravo.

El trabajo donde he encontrado mayores dificultades ha sido en la elaboración de un videoclip. Trabajar con un grupo muy numeroso dificultaba el llegar a un punto en común para el desarrollo y sentido del mismo. (FEP, EA<sub>m</sub>36)



Sin embargo, pese a las dificultades, el trabajo resultante, la propia elaboración del propio recurso educativo como es el vídeo fue resaltado como uno de los mejores momentos del proyecto, consiguiendo desarrollar competencias críticas y creativas:

Aprender recursos y herramientas para poder incorporar a nuestras asignaturas en nuestro futuro docente. Principalmente recursos y herramientas orientados a lograr florecer el espíritu crítico en nuestro alumnado. (FEP, [EF<sub>m</sub>14](#))

La realización del videoclip ya que pudimos comprobar que los profesores podemos crear nuestras propias herramientas para trabajar en las aulas. (FEP<sub>4</sub>, [EH<sub>f</sub>33](#))

La realización del video. Porque me ha permitido desarrollar la creatividad y hacer algo totalmente diferente para transmitir unos valores que van más allá y son muy necesario que la simple adaptación de un contenido en una asignatura cualquiera. (FEP, [EAB<sub>m</sub>35](#))

Lo que más me ha gustado ha sido el hecho de trabajar con un recurso audiovisual en potencia como es el videoclip. Además, creo que el haber tratado de esta manera tan atractiva las cuestiones de género y el empoderamiento de la mujer ha hecho que me haya concienciado más si cabe sobre este tema y que mi compromiso respecto a éste haya crecido desmesuradamente. Esto no sólo me ha permitido crecer como persona, sino también como docente, ya que siento la necesidad y considero un deber el tratar este tipo de temas transversales en las aulas del presente, para así tener una mejor sociedad en el futuro. (FE<sub>4</sub>, [EP<sub>m</sub>25](#))

En general, pedimos ayuda a todas las personas que sabíamos que iban a aportarnos posibles soluciones a los problemas que fueron surgiendo, tanto profesora, compañeros, como personas externas como Cristina y Alejandro, los cuales fueron de grandísima ayuda en momentos donde realmente necesitábamos un empujón para salir adelante. (FE<sub>3</sub>, [EHEP<sub>m</sub>13](#))

## 1) Rompiendo espejos

### **Mensaje**

El mensaje que transmite es la ruptura con los roles de género asignados por la sociedad, la defensa de la igualdad de géneros, las identidades de género, la libertad de elección y una crítica a la imposición por parte de la sociedad de cómo debemos ser y cómo actuar. *Rompiendo espejos* refleja “cómo la sociedad intenta imponernos cuál ha de ser nuestro rol de género en función de nuestro sexo” (FEV, **EPm25**). Cabe destacar las impresiones de este mismo alumno:

Lo que más me gusta es la idea en sí misma del vídeo y la forma tan delicada pero a la vez impactante en que está representada dicha idea, es decir, como han sido capaces, en tan sólo unos minutos, de expresar cómo la sociedad te impone tu rol de género desde que naces -y el individuo carece de influencia externa- hasta que llegas a la edad adulta y con ello al ámbito laboral. Todo está hecho de forma sutil e ingeniosa y el vídeo desprende pinceladas perfectas de creatividad en las que cada aspecto del vídeo está pensado y calculado. También me ha parecido muy adecuado el hecho de que no sólo introduzcan a los individuos que se identifican con el género masculino y con el femenino respectivamente, sino también con el neutro, el cual juega un papel fundamental dentro del propio vídeo. Es realmente emocionante cómo los otros dos individuos se dan cuenta de que han sido manipulados por la sociedad y terminan ayudando al individuo neutro, lo que hace que los tres individuos acaben siendo tal y como quieren ser. No tengo nada que objetar al vídeo. (FEV, **EPm25**)

### **Categorías**

Se señala fundamentalmente la categoría género acompañada en menor medida, de la de cuerpo; incidiendo en una subcategoría como es la transexualidad (FEV<sub>3</sub>, **EF<sub>m</sub>22**). Destaca la opinión un alumno que, a

diferencia del resto de sus compañeros/as, ha detectado las cuatro categorías, desplegando una excelente reflexión crítica:

Género: la sociedad trata de imponernos roles de género en función de nuestro sexo.

Raza: todos los individuos que aparecen son de raza blanca, por lo que se puede apreciar uno de los terrores que aparecen en el cuestionario MELIR (Método para la Lectura de las Imágenes que nos Rodean), como es el: terror a no ser blanco/a, terror a ser negro/a.

Clase: se puede apreciar como hay una sociedad poderosa, que manipula y que trata de ejercer el control sobre cada nuevo individuo que ingresa en ella.

Cuerpo: se percibe como la sociedad trata de imponer un rol de género determinado a cada individuo en función de su sexo, por lo que ésta trata de resaltar y potenciar ese aspecto que ha de tener cada individuo según el género que se le ha asignado: el hombre muy masculinizado y la mujer muy feminizada. (FEV<sub>3</sub>, **EPm25**)

### ***Técnica***

El alumnado coincide en que es el vídeo mejor realizado dado su valor artístico y simbólico, incluyendo la composición de la música.

Me ha encantado esa particular estética que impregna todo el vídeo y que tanto me recuerda a esas pequeñas obras conceptuales de “arte y ensayo” tan frecuente en los setenta y la gran riqueza de metáforas visuales. El montaje es magnífico. De todos los vídeos es el que, con diferencia, más matices artísticos trasmite. En el “debe” situaría interpretaciones más bien planas y en la que se intuye poca pasión en comparación con el tema tratado. (FEV, **EGH<sub>m</sub>34**)

Cabe señalar la opinión de una alumna que elige este vídeo como el mejor de todos puesto que es el que realmente parece un videoclip, recordando a la

estética Mecano en *Una Rosa es una Rosa* (FEV, EH<sub>f</sub>2) y añadiendo un fotograma del propio videoclip a su reflexión.



Fig. 93. Fotograma *Una rosa es una rosa* (Mecano), 00:02.

### ***Recurso educativo***

Un gran número de estudiantes coincide en que este vídeo no será entendible por un público adolescente y que debería estar destinado a estudiantes universitarios. En otros casos, se propone a partir de 4º ESO. Opino que sería un magnifico recurso. Una de las literacidades además de la crítica que creo que la tratan todos los videos o al menos la persiguen, en este video la creatividad tiene un lugar destacado y lo veo propicio para fomentar en los alumnos y las alumnas la parte más creativa que llevan dentro de sí. (FEV<sub>6</sub>, EAB<sub>m</sub>35)

## 2) *Ponte en mi lugar... y así entenderás*

### ***Mensaje***

La temática señalada es la lucha contra los micromachismos en la sociedad actual o el machismo hacia profesiones consideradas propias de los hombres; así como el racismo y la xenofobia; partiendo de experiencias cotidianas reales propiciando el acercamiento del alumnado a su propia realidad. En cuanto a su fundamentación teórica, un alumno (EHEP<sub>m</sub>13) manifestó su malestar al comprobar que el grupo se había basado en un autor que no aparecía en el dossier, Miguel Lorente. Solo en un caso (EH<sub>f</sub>11), se presta atención a la publicidad subliminal: el cartel anunciador de las Jornadas Clara Peeters: ¡Empodérate Audiovisualmente! y del propio libro de la profesora en una de las escenas.

Como reflexión a tener en cuenta, una alumna se percató de lo siguiente: “No me ha gustado el hecho de que los hombres solo reaccionaban ante el machismo cuando conocían personalmente a la mujer de la que hablaban, mientras no era así estos no reaccionaban” (FEV, EH<sub>f</sub>19).

### ***Categorías***

A nivel general, el alumnado manifiesta que es el vídeo donde quedan reflejadas todas las categorías, aunque se critica la plasmación del racismo, al ser un vídeo sobre machismo y que debería haber remarcado la doble discriminación de las mujeres.

### ***Aspectos técnicos***

Se critica la larga duración del vídeo puesto que perjudica fijar la atención en todo momento. Asimismo, se señala que se dedica más tiempo a mostrar comportamientos machistas. Otro aspecto que destaca es la similitud con la estética del cine mudo,

Me parece una verdadera obra de arte, se ha enlazado el cine clásico con temas actuales. Me gustan las vestimentas usadas por los personajes y el mensaje que transmite de forma clara y concisa. No veo ningún

aspecto inadecuado. Todos los temas están tratados con tacto y es, sencillamente, maravilloso. (FEV, EHm28)

### ***Recurso educativo***

Mayoritariamente, el alumnado considera que es un recurso educativo adecuado para trabajar en el aula de educación secundaria. Sin embargo, hay estudiantes que por el tratamiento del mensaje machista debería ser más adecuado para un público adulto. Se manifiesta que la exposición de comentarios sexistas en tono humorístico por parte del protagonista masculino podría ser inadecuado para estudiantes de educación secundaria que, más que desarrollar una reflexión crítica, podrían dar lugar a la imitación (FEV, EPm25)

### 3) *Emojis*

#### *Mensaje*

Emojis plantea como mensaje la influencia de las redes sociales en la configuración de estereotipos de género, la segregación, la homogeneización del fenómeno de la globalización y cómo afrontar esta circunstancia a través de la educación, específicamente a través del desarrollo del pensamiento crítico. Asimismo, plantea el impacto de influencers o celebrities en la vida de adolescentes y la forma en la que configuran su identidad.

Uno de los alumnos manifiesta su poca vinculación con la temática de las jornadas, basada en el empoderamiento feminista:

no me parece adecuado con las Jornadas, no se ve clara la relación entre el argumento del videoclip y el tema del empoderamiento audiovisual de las mujeres. Es cierto que se puede interpretar que los estereotipos tienden a favorecer a los hombres y perjudicar a las mujeres, pero me pregunto si los estereotipos masculinos de “machos alfa”, “chulitos” no perjudican igualmente a los hombres. Sea como fuere, el feminismo me parece un tema totalmente secundario y vanamente tratado en el videoclip, por lo cual no lo veo pertinente con su función en las Jornadas. (FEV<sub>2</sub>, EF<sub>m</sub>22)

Nos detendremos en este comentario porque se deduce una problemática surgida en la nueva propuesta. Al estar con un grupo donde había alumnos que no estaban de acuerdo con la perspectiva feminista del proyecto y otros que no mostraban competencias críticas feministas para elaborar un storyboard apto; como profesora, no quise imponer un vídeo con un mensaje potente de empoderamiento de las mujeres; de manera que optamos por un vídeo cuya base fuera la influencia de las redes sociales, los influencers y la necesidad de no guiarse por estos para marcar tu identidad personal y no solo la permanencia de roles y estereotipos de género. Por consiguiente, coincido con la opinión del alumno pero pienso que fue la mejor decisión.

no se han centrado en el tema del empoderamiento femenino, sino que lo han dejado de una forma general, como si ambos condicionamientos fuesen iguales tanto en hombres como en mujeres. Deberían haber hecho más hincapié en algo que rozan de soslayo, que los estereotipos perjudican principalmente a las mujeres, y dan prioridad al hombre sobre aquéllas. (FEV<sub>4</sub>, EF<sub>m</sub>22)

### ***Categorías***

Las categorías observadas son las del género y la clase.

### ***Técnica***

Parte del alumnado destaca la sencillez para presentar el tema, idónea incluso para ser entendible por estudiantes de educación primaria. En contraposición, otros/as estudiantes observan negativamente la elección de un solo escenario y la simplicidad de contenidos abordados en el relato audiovisual.

### ***Recurso educativo***

Es el vídeo señalado como el más apto para alumnado de educación secundaria, destacando el uso de emoticonos, lenguaje propio de las redes sociales y muy usado por un público adolescente.



#### 4) #Quenotediganloquetienesqueser

##### **Mensaje**

Para el alumnado, *Que no te digan lo que tienes que ser* refleja la sexualización de las mujeres en una sociedad igualitaria y las desigualdades de género en tres ámbitos: la red social Facebook, los medios de comunicación como la televisión y los espacios museísticos como Museo Jorge Rando. Asimismo, la marginación de las mujeres a lo largo de la historia, asumiendo un papel de inferiores con respecto a los hombres y la reivindicación del protagonismo de la pintora Clara Peeters.

Un alumno, que llevó a cabo la realización de este vídeo, desarrolló una reflexión crítica sobre su propia producción muy interesante y reveladora que demuestran el desarrollo de competencias críticas a la hora de abordar no solo creaciones ajenas sino también propias.

no se mencionan mujeres pintoras en el museo cuando hay bastantes. Y que el hombre al haber llegado antes debería haber hecho la cena, no hacerla juntos cuando la mujer llega cansada después de trabajar más tiempo que él. Aunque está bien que se muestre que las cosas de la casa deben hacerse en común. (FEV, [EF<sub>m</sub>22](#))

El propio título del vídeo tiene la forma de un hashtag #*Quenotediganloquetienesqueser* lo que lo convierte en algo llamativo para el público adolescente, haciendo uso de las redes sociales con un mensaje reivindicativo.

##### **Categorías**

Predomina la categoría género sobre el resto y en segundo lugar, el cuerpo. Para la mayoría del alumnado, únicamente se aprecia dicha categoría.

##### **Técnica**

El alumnado apunta un buen montaje del vídeo, aunque explican la poca visibilidad de la noticia de las jornadas Clara Peeters en Facebook.

### ***Recurso educativo***

El alumnado manifiesta la facilidad para comprender el vídeo por parte de todos los tipos de públicos. Aunque hay estudiantes que creen que existe cierta confusión al aparecer el museo, porque no se ajusta a la temática anterior basada en las redes sociales y la publicidad.

## **g.5. ¿Qué tipos de propuestas didácticas diseña el alumnado a partir de sus vídeos?**

Haber empleado más tiempo del previsto en la realización de los vídeos, dado su complejidad, perjudicó la elaboración de talleres más sólidos y trabajados. Esto llevó a que todos los grupos, excepto uno de ellos, plantease una fórmula sencilla:

- d) Visualización del vídeo.
- e) Planteamiento de interrogantes.
- f) Debate.

En general, para el alumnado, la realización de los talleres y su posterior intervención fue altamente positiva por la experiencia docente, el trabajo en equipo y la libertad creativa:

La libertad que se nos dio para crear las actividades en las jornadas me pareció un acierto. Aunque estuviésemos limitados por el tema principal de la jornada, al ver los diferentes videos que resultaron me doy cuenta que aún diciendo lo mismo se dijo de distintas formas. (FEP<sub>4</sub>, EF<sub>m31</sub>)

Los talleres fueron una oportunidad magnífica para nosotros. Una actividad que nos permitió aumentar nuestra escasa experiencia impartiendo lecciones. Otro aspecto a destacar consistió en el trabajo en grupo, con los talleres ejercimos notablemente el trabajo en equipo, resultando una experiencia muy positiva. (FEP<sub>4</sub>, EF<sub>m1</sub>)

Y metodológicamente me ha sido muy útil el haber podido trabajar no sólo teóricamente sobre un asunto, sino también prácticamente mediante la elaboración de actividades que expusimos posteriormente ante un público tan amplio como diverso. Esto nos permitió valorarnos a nosotros mismos, ver nuestras limitaciones, dificultades y errores, y poder corregirnos. Esto lo valoro sobremanera pues apenas en mi formación como Filósofo he podido aprender esta formación fundamental en contadas ocasiones. (FEP<sub>4</sub>, EF<sub>m22</sub>)

Por otra parte, el profesorado en formación inicial se sorprendió al comprobar que estudiantes de educación secundaria llegaban a entender los

cuatro tipos de vídeos. Esto demuestra que existen muchos prejuicios a la hora de tratar diferentes temáticas o relatos audiovisuales, subestimando la capacidad para reflexionar de los y las adolescentes; de los y las que olvidamos que están habituados/as a ver todo tipo de contenidos en redes sociales.

### 1) *Reivindicando identidades*

The Vindicators propuso un taller que girase en torno a la reivindicación de identidades.

El grupo “The Vindicators” eligió dicho tema debido a que es de vital importancia para concienciar a la ciudadanía sobre la necesidad de detectar aquellos comportamientos que vulneran la igualdad entre las personas, esto es, nos encontramos ante una situación en la que en pleno siglo XXI no se ha alcanzado aún una efectiva equiparación entre el sexo masculino y femenino. Por otro lado, ante la nueva realidad de las diversas identidades de género que reivindican su lugar en la sociedad, con nuestro proyecto hemos pretendido resaltar que dentro de la igualdad caben multitud de identidades, todas ellas válidas. Por lo tanto, el interés del tema versa en torno a las vicisitudes acaecidas sobre las personas que rompen el molde tradicional que ha establecido la sociedad y cómo es necesario romper con dichos moldes. Tras lo cual, partimos de la idea primigenia de que el alumnado con el que se tratará alberga ciertas nociones básicas en relación a cuestiones de género, sobre las que nos basaremos para explicarles la iconografía utilizada en el videoclip “Rompiendo espejos”. Por último, es importante destacar que tanto la temática como las actividades a realizar, afectan plenamente a la vida diaria del alumnado, ya que se centra en cuestiones en las que todos se ven envueltos en sus cotidianidades. (T, RI)

Para ello, se visualizó *Rompiendo espejos* y tras ello, se plantearon los siguientes interrogantes para generar un debate con estudiantes de educación secundaria:

¿Cuál es la idea básica que para vosotros/as aparece en el vídeo?

¿Os habéis sentido identificado con algunos de los personajes? O ¿Habéis sido testigos de alguien que lo haya sufrido?

¿Cómo creéis que reaccionará la sociedad ante la rebelión de los personajes?

¿Por qué creéis que hemos utilizado en el vídeo (micrófono, pañuelo rojo, juguetes, maquillaje, compresa, preservativo, etc.)?

¿Qué diferencia ves con los atributos que eligen los personajes al final?

¿Por qué deciden quitarse la máscara al final?

¿Qué diferencias se ven entre cada uno de los personajes principales? (T, RI)

El debate fue acompañándose por imágenes de publicidad y otras de actualidad como el autobús de HazteOír en el que se rechaza la transexualidad infantil en nuestro país. En una segunda parte, el alumnado en grupos debía interpretar cada imagen proporcionada por The Vindicators para reflexionar sobre las temáticas del debate.



Fig. 94. Fotografía utilizada en el Taller: Reivindicando identidades.

## 2) *Ponte en mi lugar*

4 de 12 desarrolló un taller centrado en los micromachismos. Para ello se proyectó el vídeo *Ponte en mi lugar...* y así entenderás y se lanzaron las siguientes preguntas para la participación activa al alumnado en un debate:

¿Qué opináis de lo que habéis visto?

¿Creéis que las actitudes que se muestran en el vídeo se dan habitualmente?

Centrándonos en las chicas que estáis presentes: ¿Alguna de vosotras ha experimentado en primera persona alguna de las situaciones que se han mostrado?

¿Qué conclusiones sacáis de lo visto? (T, PL)

## 3) *Que no te digan lo que tienes que ser*

Este grupo fue el que mejor diseñó el taller, llegando a utilizar diferentes recursos y materiales. Se plantean dos actividades:

a) Actividad nº1: Que no te digan lo que tienes que hacer.

En el aula habilitada para el desarrollo de la actividad pondremos varias cartulinas de colores que contendrán distintos anuncios publicitarios e imágenes que aparecen cotidianamente en las RRSS. Para ello les pediremos a los componentes de cada equipo que nos muestren las impresiones de esas imágenes. Contaremos con dos emojis de Whatsapp para que dentro de las propias imágenes pongan cual les parece correcta y cuáles no. Además, les preguntaremos las causas de su elección y qué es lo que podrían hacer ellos. Se generará un debate, por el cuál nosotros les mostraremos lo que la sociedad pretende de nosotros y que es lo que podemos realmente hacer y conseguir nosotros. De esta manera reivindicaremos el *#QueNoTeDiganLoQueTienesQueSer* creado por el grupo Serendipia para estas Jornadas. [...]Al tratarse de una actividad de carácter interdisciplinar, vamos a intentar abordar esta actividad desde las disciplinas de Historia, Historia del Arte, Geografía, Filosofía.

Por tanto, desde cada disciplina se abordará el análisis de los distintos elementos previo a la visualización del videoclip y tras el mismo. [...]. Esta actividad se va a realizar dentro de las Jornadas Empodérate Audiovisualmente. Al tener una sesión de unos 20 minutos por grupo, esta primera parte de la actividad se realizará en unos 10-15 min aproximadamente. (T, #)

b) Actividad nº2: Un lugar para empoderarse.

Se creará un mural con papel Kraft (también conocido como papel continuo), en el que se dibujará el contorno sin relleno de cada una de las letras -en mayúscula- que componen la palabra "empodérate". Dicho mural permanecerá adherido a la pared durante toda la sesión con el fin de que cada integrante de los grupos participantes en las jornadas sugiera una idea, la cual escribirá en un post-it y pegará en el interior de cada letra para que así éstas queden rellenas, para acabar con las desigualdades de género y lograr el empoderamiento de la mujer. Al final de la sesión tendremos un mural con la palabra ya mencionada "empodérate" y que tanta relevancia tiene dentro de las jornadas y de la consecución de la igualdad de la mujer en esta sociedad, pero no tratará de una palabra cualquiera, sino que estará formada por multitud de mensajes e ideas personales para lograr el empoderamiento de la mujer. [...]. Al tratarse de una actividad de carácter interdisciplinar, vamos a intentar abordar esta actividad desde las disciplinas de Historia, Historia del Arte, Geografía, Filosofía. Por tanto, desde cada disciplina se abordará el análisis de los distintos elementos previo a la visualización del videoclip y tras el mismo. [...]. Esta actividad se va a realizar dentro de las Jornadas Empodérate Audiovisualmente. Al tener una sesión de unos 20 minutos por grupo, esta segunda parte de la actividad se realizará en unos 5-10 min aproximadamente. (T, #)

#### 4) ***Identidad y globalización. Despacito... no te dejes llevar***

Spectrum siguió la línea de los otros dos grupos, esto es, la elaboración de un taller centrado en la visualización del video Emojis para posteriormente, generar un debate a partir de los siguientes interrogantes:

1. ¿Cuál es la idea principal del videoclip?
2. ¿Qué canción ha sonado en el momento en el que aparecía en los *smartphones* la imagen de los famosos?
3. ¿Qué crees que queremos criticar con las primeras canciones?
4. ¿Os sentís identificad@s con estas escenas?
5. ¿Te consideras globalizad@?
6. ¿Cuál es la imagen modélica de la mujer actualmente? ¿Y del hombre?
7. ¿Cambiarán los roles de género? (T, EJ)



## **g.6. ¿Qué piensa el alumnado sobre el Proyecto *¡Empodérate Audiovisualmente!*?**

En este apartado, afrontamos a nivel global cómo fue percibido el proyecto por el alumnado. Establecemos tres aspectos que resumen el proyecto a juicio del alumnado:

- Las categorías GRCC desde la perspectiva feminista
- Trabajar cooperativa e interdisciplinariamente
- La creación de un recurso educativo audiovisual

### ***Las categorías GRCC desde la perspectiva feminista***

El proyecto ¡Empodérate Audiovisualmente! era un proyecto feminista que tenía como objetivo desarrollar la literacidad crítica en el profesorado en formación inicial de Ciencias Sociales en relación a las problemáticas en torno a género, la raza, la clase y el cuerpo. Trabajar estas categorías en actividades, en un vídeo y en un taller posibilitaba su visibilidad y la ruptura con el currículum oculto a favor de un currículum postmoderno en las aulas de la formación inicial del profesorado:

El objetivo primordial de ambas materias ha marchado en el sentido de hacer un esfuerzo especial por otorgar visualización a aquellos colectivos, problemas y temáticas que de modo general son soslayadas en favor de otras. (FEP, **EH<sub>m</sub>43**)

Creo que el objetivo principal que perseguían cada una de las actividades que íbamos realizando es que aprendiésemos cómo dar clase de una manera innovadora y puntera para los tiempos que corren. Creo que el ejemplo más claro sería el video de Beyoncé, con el que trabajamos temas como el género, la raza, los derechos civiles, etc., de una manera atractiva para el alumno y no por ello de forma menos crítica o profunda. (FEP, **EF<sub>m</sub>31**)

Aún a riesgo de repetirme, si he de quedarme con alguna definición del objetivo de estas asignaturas sería con la de “*aprender a ver*”. Aunque una parte de mí se siente algo “*indefenso*” ante las oposiciones y sus

requisitos, el diseño de una programación atractiva, el saber “*distinguirte*” ante miles de competidores... conceptos como el Currículum Oculto o el Nulo me han ayudado a desarrollar una habilidad clave para todo profesor, la capacidad crítica. Ser profesor es ser un científico social que trabaja con el material más delicado conocido: personas, jóvenes, futuro. Citando al tío Ben en *Spider-Man*, un gran poder conlleva una gran responsabilidad, y frente la visión del Máster como una mera academia preparadora de Oposiciones, este tipo de actividades me parecen mucho más valiosas. Uno no puede ser un buen profesor si no sabe ver el machismo, si no sabe entender los mecanismos estructurales detrás de la pobreza o de la violencia. No podemos permitir que los árboles opositores no nos dejen ver el bosque de la enseñanza y creo que esta asignatura ha sabido tener ese objetivo bien claro en todo momento, a pesar de unas resistencias increíbles. (FEP, **EH<sub>m</sub>18**)

Desarrollar un proyecto feminista fue difícil por dos motivos fundamentales. La mayor parte del alumnado no contaba con formación feminista o no era suficientemente consciente de la relevancia de la teoría feminista en el mundo actual. Es así como hubo estudiantes que hubieran incorporado más sesiones sobre teoría feminista durante el proyecto.

Me hubiese encantado ver un contenido feminista mucho más crítico y profundo, pero dado el contexto, las resistencias y lo difundido de muchos argumentos neo-machistas, entiendo que no se hiciera. (FEP<sub>6</sub>, **EH<sub>m</sub>18**)

Con respecto a los vídeos y a su elaboración me hubiera gustado tener más información sobre el feminismo y todo lo que este movimiento trae consigo aunque esto lo he podido mejorar gracias a las Jornadas. (FEP<sub>7</sub>, **EH<sub>f</sub>19**)

Hubiera incorporado alguna clase teórico-práctica más dedicada a la crítica desde la perspectiva de género y feminista, para afianzar una serie de aspectos clave de cara a la elaboración de un videoclip por ejemplo. (FE<sub>6</sub>, **EA<sub>m</sub>36**)

El respeto por la igualdad. Porque antes de tratarlo en clase, lo daba por sentado en la sociedad y todo estos ejemplos y realidades me han servido para enfocarlo todo desde otra perspectiva y hacerme consciente de que es un tema que hay que llevarlo y fomentarlo en todas las clases y en todas las asignaturas, porque queda mucho por hacer en esta sociedad, y nosotros vamos a ser el día de mañana un eslabón muy importante en ella. (FEP<sub>7</sub>, EAB<sub>m</sub>35)

Por otro lado, había alumnos que pensaban que se les estaba imponiendo un proyecto basado en la ideología de género. EH<sub>m</sub>43 fue un alumno que se posicionó en contra del movimiento feminista en la asamblea, porque, a su parecer, se estaba generalizando la imagen violenta de todos los hombres. Afirmaba que no se podía exponer que los asesinatos de mujeres automáticamente sean asociados con la violencia de género. Éste era el alumno más reticente al proyecto y en su ficha de evaluación llega a expresar lo siguiente ante la pregunta sobre qué hubiese suprimido de las asignaturas:

Ciertos contenidos que personalmente pienso involucran puntos de vistas parciales y no objetivos, mediatizados por determinadas ideologías. (FEP<sub>5</sub>, EH<sub>m</sub>43)

He aquí el principal problema del proyecto. ¿Cómo desarrollar un proyecto feminista que no sea visto como la imposición de una ideología o que el propio alumnado no caiga en los estereotipos de género sin pretenderlo?

Las jornadas, al menos su realización de forma obligatoria, puesto que se apartaba del programa previsto. (FEP<sub>5</sub>, EA<sub>m</sub>42)

En la elaboración del vídeo para las jornadas, tanto por lo personal del tema elegido como por lo novedoso de un proyecto audiovisual como él. A esto se añadía la responsabilidad que mi caso exigía, dado que podría haber sido fácilmente manipulado por grupos Neomachistas para ser usado en favor de su agenda política, o malinterpretado por un público masculino intoxicado por sus prejuicios y bien atrincherado tras las

barricadas de su (nuestro) privilegio. La sensación era la de andar pisando cristales, sobre el filo de una navaja... (FEP<sub>2</sub>, EH<sub>m</sub>18)

Fue difícil marcar los objetivos que nos habíamos planteados para abordarlos desde una perspectiva de género y feminista sin caer en los propios **estereotipos socioculturales** que queríamos denunciar. (FEP, EA<sub>m</sub>36)

También es importante destacar que la mayoría de las alumnas no asumieron el mensaje feminista de Beyoncé como suyo propio, no pensaron que dicho relato audiovisual les afectaba como mujeres que son; sino como un mensaje feminista hacia las mujeres jóvenes afroamericanas. De modo que estaban asociando los conceptos de raza y cuerpo, en sentido de juventud. ¿Por qué no pensar que un videoclip que llama al empoderamiento feminista por ser representado por mujeres jóvenes afroamericanas no puede llegar a pensarse que es extensible a otras mujeres de cualquier raza, condición social o edad, pudiendo identificarse con él?

### ***Trabajar cooperativa e interdisciplinamente***

Parecía difícil crear grupos interdisciplinares, teniendo en cuenta que el alumnado ya había formado sus propios grupos al inicio del máster; pero finalmente fue una idea muy bien acogida conforme se llevaban a cabo las sesiones. Quizás el problema deriva, como hemos comentado anteriormente, haber reducido ocho grupos en cuatro. Esto se debió a que teníamos que ajustarnos a las jornadas y por motivos de espacio y de tiempo, era complejo proyectar ocho vídeos durante una sola mañana para estudiantes de instituto de educación secundaria que nos visitaba.

me gustaría recalcar el verbo *aprender*, porque creo que la unión grupal no existe en todas las aulas ni con todas las personas, una pena, pero es así, y en este caso había que aprender a trabajar por proyectos. No me gustaría que se me malinterpretara, pues con esto no quiero decir, ni mucho menos, que se dejen de realizar trabajos grupales, es bueno que todos/as trabajemos en unión por un mismo fin, pero como la pregunta alude a las dificultades que hemos tenido, ésta ha sido la única que

podría decir. Por lo demás, creo que el planteamiento y aprendizaje de las asignaturas ha cumplido lo esperado. (FEP<sub>2</sub>, EH<sub>f11</sub>)

El enfoque interdisciplinar fue muy alabado por el alumnado porque no solo se aplicó en la formación de grupos sino que se extendió a la idea de que pese a enseñar Ciencias Sociales era fundamental asumir contenidos de otras disciplinas:

he de decirte también que ninguna de esas notas reflejará realmente lo que he aprendido y vivido en tus asignaturas, que es mucho más. Te doy las gracias por haber logrado por primera vez durante toda mi formación académica que pudiera aplicar a mi formación la verdadera pasión de mi vida, que es la música. Gracias al enfoque que le has dado a las asignaturas y a tus clases, he podido sacar partido al Máster y disfrutarlo. (Email, EF<sub>m41</sub>)

### ***La creación de un recurso educativo audiovisual***

En último lugar, uno de los aspectos más valorados del proyecto fue proponer al profesorado en formación inicial de Ciencias Sociales, la creación del videoclip como herramienta educativa propia. Animar a la autonomía del profesorado, a enseñar los contenidos desde sus propias competencias críticas y creativas, sin tener que depender de los recursos mediáticos resultantes del neocapitalismo.

Sin duda alguna, el mayor reto ha sido realizar un recurso didáctico audiovisual. La complejidad no venía solo en plasmar tantas ideas en pocos minutos enfocadas a un contexto educativo determinado, sino trabajar con distintos compañeros de disciplinas afines y diferentes entre sí para cuadrar y abordar una idea común. Pero a pesar de todo, he conseguido aprender que nosotros mismos podemos ser capaces de hacer un recurso didáctico atractivo para el alumnado y a la vez personalizado a sus características y demandas, por lo que la experiencia ha sido muy buena a pesar de todo. (FEP<sub>2</sub>, EH<sub>f2</sub>)

Además, constituyó un reto el uso del vídeo como recurso educativo ante alumnado real de educación secundaria.

Otro objetivo básico ha sido el de analizar recursos educativos e identificar en ellos los aspectos ideológicos que lo conforman, tales como valores sociales, escenografía, mercantilismo, imperialismo cultural, sociedad de consumo, etc. Además, un objetivo importante ha sido el de saber realizar nuestros propios recursos educativos, adhiriéndonos nosotros mismos la carga ideológica, con el propósito o bien de educar en buenos valores críticos e igualitarios, o bien de combatir aquellos valores nefastos que se transmiten de forma más a menos consciente a través de los diversos elementos culturales. Y por último, cabría resaltar el objetivo no menos fundamental de saber llevar a la práctica los recursos de aula en una situación real, probándonos a nosotros mismos como futuros educadores, forzándonos a conectar con el alumnado para que nuestro discurso cale en ellos. (FEP, [EF<sub>m</sub>22](#))

**g) Aportaciones y consecuencias: posibilidades de transferencia, generalización y teorización de procesos vividos**

*Okay students, let's get in Formation!* inspiró a un alumno del grupo del MAES y del que era su tutora académica, a aplicar el mismo diseño de investigación educativa, con sus adaptaciones pertinentes, en sus prácticas profesionales desarrolladas en *Prácticum*, asignatura obligatoria que se cursaba al mismo tiempo que las asignaturas *Diseño y desarrollo de programaciones y actividades formativas* y *El currículum de Historia, Geografía y Filosofía* del MAES. De modo que se emprendieron dos trabajos por proyectos al mismo tiempo (MAES y educación secundaria) que se dieron a conocer en las *II Jornadas Clara Peeters ¡Empodérate Audiovisualmente!*

El diseño de investigación educativa se tituló *Iguales ante la cámara, iguales ante el mundo* y fue implementado en la asignatura optativa *Cambios sociales y género* en segundo curso de educación secundaria en el IES Huerta Alta de Alhaurín de la Torre (Málaga). Ambos proyectos coincidieron en un principio común: la coeducación audiovisual desde dos herramientas educativas distintas: en nuestro caso, el videoclip *Formation* y la producción de cuatro videoclips por cuatro grupos; en el caso del alumnado de educación secundaria, la televisión de forma más general y la producción de un cortometraje por parte del grupo-clase denominado *Pinceladas de Mujer*, inspirándose en la pintora Clara Peeters, cuya trayectoria artística había protagonizado la primera exposición a una mujer pintora en el Museo Nacional del Prado *El Arte de Clara Peeters* (2016). De esta manera, el proyecto siguió lo establecido por la legislación educativa andaluza para la asignatura *Cambios sociales y género*:

la posibilidad de conocer cómo se han configurado y jerarquizado los estereotipos sociales asociados a hombres y mujeres, analizando críticamente las causas que los han motivado, sus principales canales de transmisión y los motivos de supervivencia y reproducción, así como

conocer, hacer visible y valorar la contribución de las mujeres en las diversas ramas del saber y del arte. (BOJA 144 / 2016, pp. 336-337)

He aquí un resumen de ambos proyectos donde se pueden observar coincidencias y diferencias:

	<b>Alumnado del MAES</b>	<b>Alumnado de 2º ESO</b>
<i>Asignaturas</i>	<i>Diseño y desarrollo de programaciones y actividades formativas y El currículum de Historia, Geografía y Filosofía</i>	Cambios sociales y género
<i>Número de estudiantes</i>	44	26
<i>Tipo de trabajo</i>	Trabajo por proyectos	Trabajo por proyectos
<i>Enfoque</i>	Interdisciplinar	Interdisciplinar
<i>Finalidad Educativa</i>	Literacidad Crítica Feminista	Alfabetización mediática e informacional
<i>Título del Proyecto</i>	Okay, students, let's get in <i>Formation</i> !	Iguals ante la cámara, iguals ante el mundo
<i>Herramienta educativa</i>	Videoclip <i>Formation</i> (Beyoncé, 2016)	Televisión
<i>Producción audiovisual del alumnado</i>	Cuatro videoclips: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Rompiendo espejos.</li> <li>2. Ponte en mi lugar.</li> <li>3. Que no te digan lo que tienes que hacer.</li> <li>4. Emojis.</li> </ol>	Cortometraje: Pinceladas de mujer.
<i>Creaciones de propuestas didácticas</i>	Talleres a partir de los videoclips creados por el propio alumnado para impartir a estudiantes de	Talleres sobre televisión creados por el alumno en prácticas para forjar para estudiantes de ESO durante el proyecto.



	ESO y Bachillerato durante las jornadas.	
<i>Duración del proyecto</i>	Tres meses (de enero a marzo, 2017)	1 mes (marzo, 2017)
<i>Presentación y difusión</i>	III Jornadas Clara Peeters y sus otras historias: ¡Empodérate Audiovisualmente!	III Jornadas Clara Peeters y sus otras historias: ¡Empodérate Audiovisualmente!
<i>Evaluación del proyecto</i>	Evaluación de una ficha de evaluación con una serie de ítems	Evaluación de una ficha de evaluación con una serie de ítems
<i>Competencias</i>	Crítica, Creativa, Histórica, Empática, Social y Ciudadana.	Crítica, Creativa, Histórica, Empática, Social y Ciudadana.

Tabla 21. Diseño de investigación educativa en el aula del MAES y en el aula de ESO. Fuente: Basado en Triviño y Requena, 2019.

El proyecto *Iguales ante la cámara, iguales ante el mundo* permitió cumplir dos de los objetivos de la asignatura, según establece la Orden de 14 de julio de 2016: “integrar la contribución de las mujeres al patrimonio cultural y científico como protagonistas individuales y de grupo en el conocimiento del pasado” (BOJA nº 144, 2016, p. 338) y “analizar y reflexionar sobre los modelos culturales dominantes para reconocer los principales obstáculos que impiden la igualdad” (BOJA nº 144, 2016, p. 338).

El proyecto consistió en el desarrollo de la alfabetización mediática e informacional, tal y como establece la UNESCO (2011) en alumnado de educación secundaria a través de un doble proceso en el que la prioridad era “promover un comportamiento mediático sensible al género” (UNESCO, 2011, p. 94):

**Fase I:  
Alfabetización Mediática**

“Comprender y utilizar los medios de masas de forma segura o firme, incluyendo un entendimiento informado y crítico de los medios [...]. También la capacidad de leer, analizar, evaluar [...] comunicación en una variedad de formas”. (UNESCO, 2011, p. 185)

**Fase II: Alfabetización  
Informativa**

“Comprender y utilizar [...] las técnicas que los medios emplean y sus efectos. También [...] producir comunicación en una variedad de formas”. (UNESCO, 2011, p. 185)

<b>Proyecto: Iguales ante la cámara, iguales ante el mundo</b>		
Taller 1. Transmisión de estereotipos y prejuicios sexistas a través de los agentes de socialización. Análisis de estereotipos y prejuicios sexistas a través del lenguaje escrito, oral y audiovisual. (Bloque I, BOJA, 144 / 2016).	Taller 2. Visibilización de las mujeres. (Bloque IV, BOJA, 144 / 2016).	Cortometraje: <i>Pinceladas de Mujer</i>
1.1. Características de la televisión como medio de comunicación. 1.2. El proceso de comunicación y tipos de lenguajes empleados en televisión. 1.3. Influencia de la televisión en cuestiones de género (la imagen de las mujeres en los programas televisivos); y conciencia y búsqueda de	2.1. Aportación de las mujeres al campo artístico. 2.2. Situación de las mujeres pintoras durante el Barroco. 2.4. Biografías de mujeres: Clara Peeters. 2.5. La importancia de la exposición <i>El Arte de Clara Peeters</i> en el Museo Nacional del Prado.	3.1. Elaboración del storyboard <i>Pinceladas de Mujer</i> . 3.2. Dramatización de un cortometraje titulado <i>Pinceladas de Mujer</i> , que plantease un relato audiovisual protagonizado por el propio alumnado sobre la visibilidad de las mujeres pintoras y su papel fundamental como modelos en los que la

la igualdad y soluciones en el marco televisivo. 1.4. Principales roles televisivos.		juventud pudieran inspirarse. 3.3. Presentación del cortometraje en las III Jornadas Clara Peeters: ¡Empodérate Audiovisualmente!
---	--	--

**Características del Trabajo por Proyecto (basado en Quinquer, 2004, pp. 7-22): *Pinceladas de Mujer***

Perspectiva constructivista: conocimientos previos del alumnado, foco principal del proceso E-A.	Para conocer las ideas previas del alumnado, organizamos grupos de discusión sobre su consumo televisivo y los roles y estereotipos de género detectados.
Potenciar el desarrollo de conocimientos y de habilidades tales como la reflexión, la capacidad crítica, la investigación o la responsabilidad para con el propio aprendizaje, que no sólo son útiles en el aula, sino también en la vida real.	Se establecieron diferentes actividades individuales y grupales para la adquisición de conocimientos sobre la contribución de las mujeres en la Historia del Arte.
Carácter interactivo, colaborativo y cooperativo	Se propuso que el alumnado como grupo-clase, trabajase conjuntamente en un cortometraje. Los personajes y el storyboard fueron ideados por el alumnado y orientados por el profesor. Dicho cortometraje sería presentado en las II Jornadas Clara Peeters. ¡Empodérate Audiovisualmente! en la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga.
Relación con el método científico, así como con los contextos y/o situaciones	Para la elaboración del storyboard, el alumnado tuvo que conectar las circunstancias pasadas de las mujeres con su propio contexto histórico. Se centró en una adolescente que quería seguir los pasos de la pintora Clara Peeters en el

reales y cercanas al alumnado.	siglo XXI, lucha por conseguirlo derribando obstáculos familiares y sociales que le impedían desempeñar dicha profesión.
Valoración de los procesos sobre el producto, de modo que se valora por encima de todo el progreso del o de la estudiante.	Desde el análisis de las ideas previas hasta la configuración del cortometraje, se percibe en todo el alumnado, ya sea en menor o mayor medida, la adquisición de competencias mediáticas desde la perspectiva de género.

Tabla 22. Descripción-resumen del Proyecto Iguales ante la cámara, iguales ante el mundo. Fuente: elaboración propia.

El proceso de E-A resultante del proyecto *Pinceladas de Mujer* concibe que las nuevas formas de enseñanza pasan por la reflexión y la interpretación crítica de la historia, de una historia que ha invisibilizado a las mujeres y que debe afrontarse porque de lo contrario, podría caer en tal y como exponen Sant y Pagès, “el agravio que representa para las mujeres no estudiar a otras mujeres puede ser utilizado para justificar una supuesta subordinación a los hombres” (2011, p. 139). Además, a este objetivo se suma otro destacable como es la presencia de la H<sup>a</sup> del Arte como disciplina escolar en educación secundaria, siguiendo las reflexiones de la profesora Ávila (2004), concretamente algunas alternativas didácticas como son la narración de historias y el diseño de performances por parte del alumnado (p. 122).

El proyecto *Pinceladas de Mujer* surgió, mientras que llevábamos a cabo el proyecto *¡Empodérate Audiovisualmente!* y ambos convergieron en las Jornadas Clara Peeters: *¡Empodérate Audiovisualmente!* El alumnado de 2º ESO de IES Huerta Alta pudo observar los vídeos a través de su asistencia a los talleres impartidos por el alumnado del MAES; y el alumnado del MAES tuvo la oportunidad de observar y formular preguntas y reflexiones acerca del vídeo realizado por alumnado de educación secundaria. De manera que se produjo un espacio reflexivo e intergeneracional interesante y emocionante.



Fig. 95. Proyección de *Pinceladas de Mujer* ante estudiantes del MAES y estudiantes del IES Puerto de la Torre. Fuente: Rocío Texeira.

## FASE IV FORWARD. HACIA UNA NUEVA PROPUESTA F

### h) Elaboración de un nuevo plan

La nueva propuesta F plantea modificar y mejorar el plan anterior. Para ello, hemos determinados los siguientes aspectos:

a) Los cuestionarios MELIR y UNESCO serán sustituidos por nuestro propio instrumento denominado *Método Didáctica de la Eutopía* (Triviño y Vaquero, 2019b). Se trata de un método para detectar diferentes categorías más específicas y clarificadoras que el MELIR por su concreción y por el uso de interrogantes que ayuden a comprender cada una de ellas. Las categorías se siguen enmarcando en el género, la clase, la raza y el cuerpo; incidiendo en la cuestión del clasismo (por ejemplo, la *aporofobia* de Cortina), la discriminación por edad (adultocentrismo o gerontofobia) o la publicidad. Temáticas que pasaron mucho más desapercibidas que otras, para el alumnado del MAES. Diseñamos dos tipos de categorías:

- Aquéllas que identifican los contravalores que propician una discriminación hacia las personas por su género, raza, clase y/o cuerpo.
- Aquéllas que identifican los valores de una ciudadanía crítica que visibilizan y empoderan a las personas, ya sea su género, raza, clase y/o cuerpo.

<b>Categorías</b>	<b>Método para detectar las cavernas</b>	<b>Categorías</b>	<b>Método para construir las ágoras</b>
<b>Lugar</b>	¿Cuál es el lugar donde se desarrolla? ¿Has estado en un lugar similar? ¿Es accesible para todas las personas? ¿Se trata de una utopía / distopía o heterotopía?	<b>Utopía feminista</b>	¿Cómo construir un espacio feminista?
<b>Anestesia temporal</b>	¿En qué época transcurre el relato audio/visual? ¿Qué sociedad/es país/es o ciudad/es están representadas? ¿En qué se parece o se diferencia de nuestro tiempo presente?	<b>Conciencia histórica-temporal</b>	¿Cómo conseguir abordar el tiempo histórico presente desde el pensamiento crítico?
<b>Superfluidad del lenguaje escrito, oral y visual</b>	¿Qué tipo de mensaje/s se desprende/n de los diálogos y/o, enunciados o textos audiovisuales? ¿Son habituales estos mensajes que se detectan en tu realidad?	<b>Fundamentación teórica del lenguaje escrito, oral y visual (Crítica Feminista y Estudios Culturales)</b>	¿En qué autoras y autores provenientes de la crítica feminista y los estudios culturales nos basaremos para escribir diálogos, mensajes, letras de canciones, etc.?
<b>Velocidad extrema</b>	¿Cómo transcurre el tiempo, de forma lenta o rápida? ¿El tiempo transcurre de forma diferente según cada figura representada? ¿La percepción del tiempo es parecida a la tuya?	<b>Movimiento Slow</b>	¿Cómo reivindicar un movimiento lento que permita la reflexión crítica de la sociedad?
<b>Estructura jerárquica</b>	¿Quiénes toman las decisiones, a quiénes repercuten y quiénes son protagonistas? ¿Existen semejanzas o diferencias con la toma de decisiones en tu realidad?	<b>Estructura Horizontal (movimientos sociales)</b>	¿Cómo reflejar la necesidad de un papel activo y comprometido socialmente de la ciudadanía en la toma de decisiones?
<b>Aceptación social superficial / Exclusión social</b>	¿Cómo son aceptadas y/o excluidas las personas representadas por el resto de la sociedad (likes, compartir, amigos/as)? ¿Se asemeja o diferencia esa aceptación y/o exclusión con tu realidad?	<b>Inclusión de la diversidad</b>	¿Cómo incluir la diversidad?
<b>Hegemonía Global</b>	¿Observas una determinada cultura dominante? ¿Existe/n cultura/s dominante/s en tu realidad?	<b>Contracultura Local</b>	¿Cómo dar protagonismo a la contracultura?
<b>Etnocentrismo</b>	¿Cómo son contempladas otras etnias, minorías, creencias religiosas, etc.? ¿Existen semejanzas o diferencias en la forma de contemplar éstas en tu realidad?	<b>Relativismo Universal</b>	¿Cómo promover la tolerancia de otras étnicas, minorías, creencias religiosas, etc. que respeten los Derechos Humanos Universales?
<b>Machismo</b>	¿Están representados roles y estereotipos de género que manifiesten la superioridad de los hombres y la inferioridad de las mujeres? ¿Reconoces esos roles y estereotipos de género en tu realidad?	<b>Feminismo</b>	¿Cómo representar la igualdad entre mujeres y hombres?

<b>Heteronormatividad</b>	¿Están representados una única orientación sexual, la heterosexualidad? En caso de que no, ¿cómo quedan representadas las otras orientaciones sexuales? ¿Observas problemas en tu realidad para reconocer otras orientaciones sexuales?	<b>Diversidad sexual</b>	¿Cómo visibilizar la diversidad sexual?
<b>Adultocentrismo Gerontofobia</b>	¿Cómo están representadas la infancia como la vejez? ¿Cómo es el trato hacia niñas/os, jóvenes y ancianos/as en tu realidad?	<b>Visibilización de la Infancia y de la Vejez</b>	¿Cómo dar voz a la infancia y la vejez?
<b>Aporofobia / Clasismo</b>	¿Cómo están representadas la riqueza y la pobreza? ¿Cómo observas en tu realidad que queda percibida la riqueza y la pobreza?	<b>Filantropía</b>	¿Cómo promover el bien hacia las personas de forma desinteresada?
<b>Homogeneización y/o Apropiación Cultural (Alienación)</b>	¿Por qué las personas están homogeneizadas o están procediendo a una apropiación cultural? ¿Dónde se produce homogeneización y/o apropiación cultural en tu realidad? En tal caso, ¿quiénes establecen la homogeneización y/o la apropiación cultural en tu realidad?	<b>Identidad Individual Diferenciada y/o Asimilación (Alteridad)</b>	¿Cómo reivindicar la libertad para elegir la identidad propia (ya sea individual / colectiva / cultural / sexual...)?
<b>Egolatría</b>	¿Las personas representadas muestran una excesiva admiración por sí mismas? ¿Cómo esa excesiva admiración queda reflejada en tu realidad?	<b>Empatía social</b>	¿Cómo pasar de centrarme en mí misma/o a ponerse en el lugar de los demás?
<b>Aspiración Física y Adquisitiva</b>	¿Por qué anhelas o no ser físicamente como las personas representadas en parte o completamente? ¿Por qué anhela tener o no lo que poseen las personas representadas?	<b>Bienestar</b>	¿Cómo proyectar confianza en uno/a mismo/a?
<b>Slogan Publicitario</b>	¿Qué tipo de productos han sido mostrados para su consumo? ¿Esos productos ya están en tu posesión o puede que estén próximamente?, ¿lo deseas?	<b>Moraleja Vital</b>	¿Cómo publicitar la mejora de la sociedad y el cambio social?
<b>Contradicción Valores-Contravalores</b>	¿Se percibe una contradicción en el sentido de que un valor pueda ser al mismo tiempo un contravalor? ¿Dónde encuentras esa contradicción en tu realidad?	<b>Visibilizar Valores y Denunciar Contravalores</b>	¿Cómo visibilizar los valores y denunciar los contravalores?
<b>Edulcoración</b>	¿Por qué te agrada? ¿Dónde encuentras esa agradabilidad en tu realidad?	<b>Goce estético (Est/ética audio/visual)</b>	¿Cómo construir desde la contemplación est/ética?
<b>Amenaza tecnológica</b>	¿Qué consecuencias conlleva el uso de las tecnologías?	<b>Ecofeminismo / Ecoeducación</b>	¿Cómo promover estrategias respetuosas y sostenibles con el medio ambiente?
<b>Especismo</b>	¿Cómo están representados los animales? En caso de que aparezcan, ¿cómo son tratados? ¿Cómo son tratados en tu realidad?	<b>Animalismo</b>	¿Cómo promover la sintiencia hacia los animales?
<b>Éxito / Fracaso</b>	¿Cómo se percibe el éxito y el fracaso? ¿Te has sentido identificado/a con algunas de las percepciones de fracaso / éxito?	<b>Resiliencia</b>	¿Cómo promover la superación de circunstancias adversas?



<b>Manipulación</b>	¿De qué te ha convencido el relato audio/visual?	<b>Empoderamiento</b>	¿Cómo conseguir que el relato nos de voz?
<b>Individualismo</b>	¿Por qué y cómo fomenta el individualismo el relato audio/visual? ¿Por qué y cuándo eres individualista?	<b>Humanismo</b>	¿Cómo fomentar el humanismo?

Tabla 23. Método Didáctica de la Eutopía (MDE). Fuente: Triviño y Vaquero, 2019, pp. 60-65.

A continuación, se muestra un ejemplo de cómo detectar las categorías que se sugieren en el instrumento que hemos diseñado en el videoclip *Formation*.

CATEGORÍAS	MÉTODO PARA DETECTAR LAS CAVERNAS DIGITALES	CATEGORÍAS	MÉTODO PARA CONSTRUIR LAS ÁGORAS GLOCALES
<p><b>Lugar</b></p> <p>El lugar más destacable de <i>Formation</i> es Nueva Orleans. También, aparecen los “no-lugares” (Augé, 1992) como puentes y aparcamientos; una iglesia; una mansión sureña; ghettos; y una piscina.</p>	 <p>“What happened after New Orleans?”</p>	<p><b>Utopía feminista</b></p> <p>Beyoncé aparece como líder de grupos tanto de hombres como de mujeres por separado; salvo en el fotograma del Carnaval, en ningún momento, ambos sexos se fusionan bajo el liderazgo de la cantante.</p>	 
<p><b>Anestesia temporal</b></p> <p>El uso de determinadas vestimentas en dos escenas, localizadas en el interior y el exterior de la mansión sureña, crean confusión sobre el contexto histórico que representa; dando lugar a que pensemos que se han invertido los roles de señores/as blancos/as y esclavos/as negros/as del siglo XIX en el videoclip.</p>	 	<p><b>Conciencia histórica-temporal</b></p> <p><i>Formation</i> presenta una conciencia histórica-temporal cuando aborda la situación de la población afroamericana actual ante la violencia policial blanca; recordando a figuras como Martin Luther King en su lucha por los derechos civiles y contra la segregación racial y los orígenes que nos retrotraen a su esclavitud, como se dice en la letra: “My daddy Alabama, momma Louisiana”.</p>	 

### Superfluidad del lenguaje escrito, oral y visual

Existe una superfluidad del lenguaje que lleva al insulto constante. Esto conduce a una primera imagen que alerta a las familias del contenido no adecuado para menores. Se repite constantemente las expresiones “bitch” y “when he fuck me Good” que aluden a las utilizadas para humillar a las mujeres. También, Beyoncé muestra un lenguaje no verbal soez.



### Fundamentación teórica del lenguaje escrito, oral y visual (Crítica Feminista y Estudios Culturales)

Esta parte de la letra puede entenderse como un llamamiento a la sororidad y al empoderamiento de las mujeres. Por otra parte, su feminismo encaja dentro del feminismo negro y los estudios postcoloniales.

“Okay ladies, now let's get in formation, I slay”.

### Velocidad extrema

El videoclip presenta casi en todas sus escenas una velocidad extrema en el recorrido de las calles y en las diferentes coreografías. También, el ritmo de la canción y su propia letra son rápidas.



### Movimiento Slow

Los momentos lentos destacan en dos escenas que llaman a resolver la violencia policial hacia la población afroamericana: cuando el niño levanta sus brazos y se para delante de policías blancos y cuando Beyoncé se va hundiendo poco a poco encima del coche de policía.



### Estructura jerárquica

La jerarquía es visible cuando Beyoncé siempre se sitúa en el centro de grupos de hombres o mujeres. Una segunda jerarquía tiene lugar con el sacerdote frente a sus feligreses.



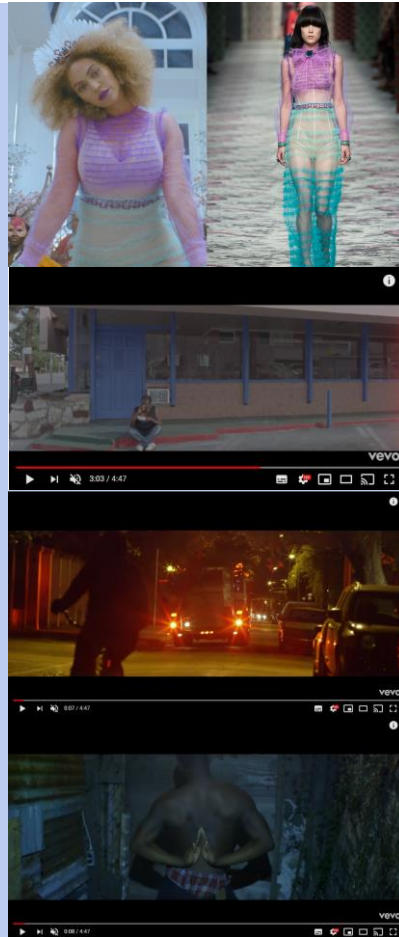
### Estructura Horizontal (movimientos sociales)

El baile es una expresión artística que simboliza una estructura horizontal en casi todas sus escenas y simula la fuerza de la colectividad.



### **Aceptación social superficial / Exclusión social**

En *Formation*, se articula una Beyoncé que parece mostrarnos su situación como mujer afroamericana pudiente (mostrando vestuarios de alta costura); y las circunstancias reales de la población afroamericana en los ghettos.



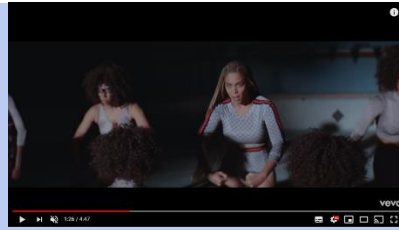
### **Inclusión de la diversidad**

En el videoclip, no existe una integración entre las personas que quedan aceptadas – que están ahí por su poder adquisitivo y, por tanto, no fueron excluidas, como dice la letra – y quienes parecen sufrir exclusión social.

“Earned all this money but they never take the country out me”.

### Hegemonía Global

La hegemonía global queda presente con el uso de marcas de multinacionales. Beyoncé lleva vestido de Guess, mientras que, en la letra, se dice que va vestida de Givenchy. El videoclip, lejos de ser reivindicativo, también exporta la moda y la música acorde con la hegemonía cultural estadounidense.



### Contracultura Local

Ciertas escenas aluden a la cultura propia de Nueva Orleans, el Carnaval Mardi Gras, y a la cultura afroamericana, basada en el jazz.



### Etnocentrismo

Pese a la aparente reivindicación del “negro” en la letra de *Formation*, cuando dice “I like my baby hair, with baby hair and afros”; Beyoncé destaca entre las mujeres que la acompañan en diferentes momentos, como rubia, con una piel más clara y por tanto, podemos decir que simula ser una mujer occidental entre el resto de mujeres afroamericanas.



### Relativismo Universal

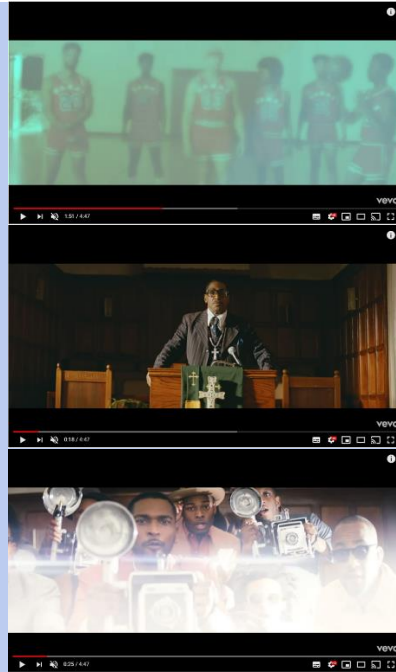
El videoclip es protagonizado al completo por personas afroamericanas salvo en el caso de los policías. No se puede hablar de que exista una exclusión; la mayoría de los relatos audiovisuales han sido protagonizados por personas blancas; de tal manera, estamos ante una forma de reivindicación y empoderamiento.



## Machismo

Pese al liderazgo de Beyoncé, aparecen roles y estereotipos de género en cuanto a las profesiones. Los hombres son deportistas y practican el baloncesto; son fotógrafos o pastor de la iglesia protestante. Mientras tanto, las mujeres ejercen de bailarinas, peluqueras o señoras en el ámbito doméstico.

Por otra parte, se repite la palabra “bitch”, denigrante hacia las mujeres. En todo momento, Beyoncé se presenta como mujer poderosa que emula a un hombre blanco multimillonario como Bill Gates.



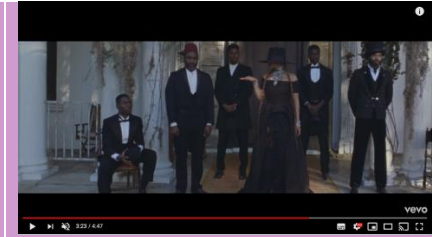
## Heteronormatividad

En el vídeo, no podemos determinar que exista sólo la visibilidad de la heteronormatividad. Aparecen hombres bailando de forma sensual que podrían encajar con una orientación homosexual, pero eso sonaría caer en prejuicios.



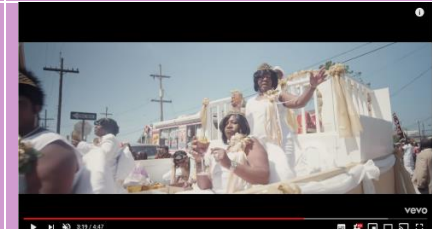
## Feminismo

El vídeo presenta a Beyoncé en el centro como líder y en su letra se anima a la unión de las mujeres: “Okay ladies, now let's get in formation”. Entendemos que se refiere a todas las mujeres, independientemente de su raza, clase o cuerpo. Si bien, en el vídeo, sólo aparece rodeada de chicas probablemente más jóvenes que ella, con un físico similar para todas ellas, afroamericanas, esbeltas y delgadas.



## Diversidad sexual

En las escenas del Carnaval, se representan hombres disfrazados de mujeres que nos pueden hacer pensar en su conexión con la transexualidad.



### Adultocentrismo / Gerontofobia

El vídeo sí va a tener en cuenta personas de diferentes etapas vitales.

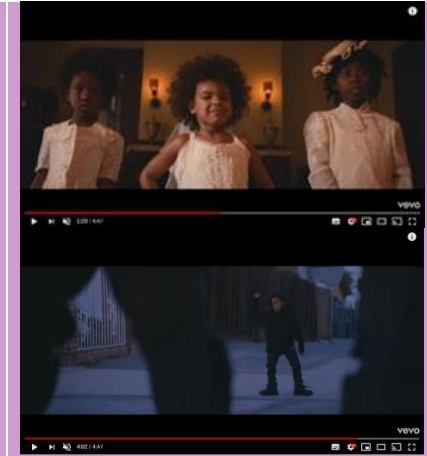


### Visibilización de la Infancia y de la Vejez

En este vídeo, existe una gran representación de las diferentes edades del ser humano; aunque sus diferencias son notables. Mientras que las tres niñas (incluyendo la hija de Beyoncé, Blue Ivy) juegan en el interior de una casa; un solo niño detiene al cuerpo de policías con su baile.

Todas las personas que rodean a Beyoncé son hombres y mujeres jóvenes, deportistas, bailarinas, esbeltos/as y delgados/as.

El resto de mujeres y hombres adultos aparecen en la iglesia.



### Aporofobia / Clasismo

En todo momento, Beyoncé hace alarde de su poder adquisitivo; intentando demostrar que ésta es la salida a la discriminación racial.

“I just might be a black Bill Gates in the making”



### Filantropía

De alguna forma, Beyoncé protagoniza un vídeo que ejerce una denuncia sobre la situación discriminatoria que está sufriendo la población afroamericana. La cantante termina hundiéndose con el coche de policía, ejerciendo un compromiso con la eliminación de la violencia policial.



### Homogeneización y/o Apropiación Cultural (Alienación)

Aparecen looks que aluden a una cierta apropiación cultural cuando el chico luce vestimentas de poblaciones indígenas americanas y Beyoncé luce un peinado inspirado en la pintora mexicana Frida Kahlo.

La homogeneización está presente en las distintas coreografías cuando Beyoncé y las bailarinas llevan el mismo vestuario.



### Identidad Individual Diferenciada y/o Asimilación (Alteridad)

En todo momento, se reivindica la fisonomía negra, como se puede comprobar en la letra.

“My daddy Alabama, momma Louisiana  
You mix that negro with that Creole make a Texas bamma  
I like my baby hair, with baby hair and afros  
I like my negro nose with Jackson Five nostrils”

### Egolatría

Beyoncé protagoniza escenas individuales en las que se muestra como una diva activa y distante.



### Empatía social

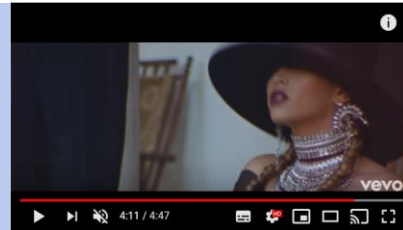
Los policías reproducen el mismo gesto de rendición que el niño hace; se ponen en su lugar, pudiendo dar a entender que sellan la paz.





### Aspiración Física y Adquisitiva

La aspiración física y adquisitiva no sólo se deduce de los looks de la cantante, también se observa en la aparición de una tienda de pelucas.



“You just might be a black Bill Gates in the making, 'cause I slay

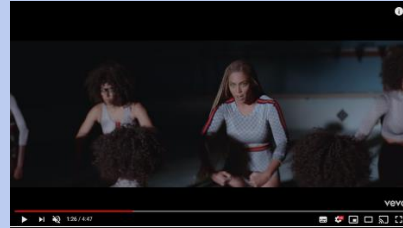


### Slogan Publicitario

Hay dos tipos de publicidad en el videoclip. Aquella publicidad que se detecta claramente como la zapatilla Nike; cuando en la letra se dice “I rock my Givenchy dress”; el logo de Tommy Hilfiger en el pichi de una de las chicas de la tienda de pelucas; o parte de la letra de la canción de Kanye West en unas chanclas.

Aquella publicidad subliminal, cuando Beyoncé lleva pendientes Dior y se muestran ante la cámara sin aparecer el nombre de la marca;

“I’m so reckless when I rock my Givenchy dress (stylin’)”



### Bienestar

Podemos detectar un momento de bienestar y tranquilidad, cuando las tres niñas juegan entre ellas y Blue Ivy, emulando a su madre, se sitúa en el centro sonriendo.



### Moraleja Vital

Pese a la publicidad vista, *Formation* tiene un claro mensaje, publicitar la presencia de la población afroamericana que ha sido excluida de los relatos audiovisuales.



o los diferentes looks de Beyoncé que previamente han sido vistos en las pasarelas.



### Contradicción Valores-Contravalores

En *Formation*, se muestra la venta de drogas.



### Edulcoración

Si se pretende abordar las consecuencias terribles del huracán Katrina para Nueva Orleans, la imagen de Beyoncé con un vestido de alta costura encima de un coche de policía, parece edulcorar un suceso trágico de tales dimensiones.



### Visibilizar Valores y Denunciar Contravalores

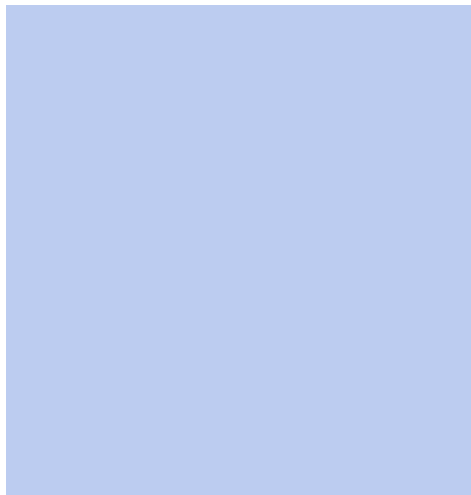
En el vídeo se suma a la petición del fin de la violencia policial tras la frase escrita en un muro: "Parad de dipararnos".



### Goce estético (Est/ética audio/visual)

Podemos reconocer en *Formation*, diferentes momentos donde mensaje estético y ético se entremezclan como es la escena poderosa de las mujeres en el interior de la mansión sureña como damas seguras de sí mismas.



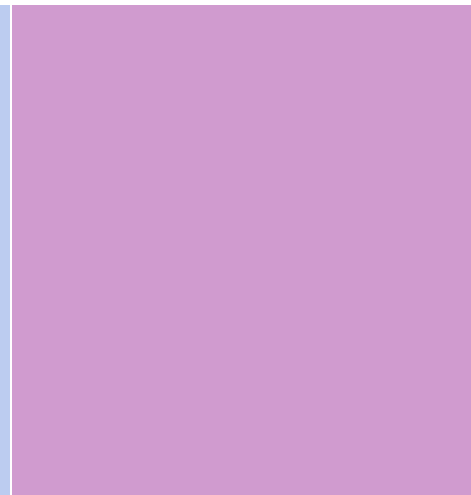


**Amenaza tecnológica**

No existe una presencia preponderante de las tecnologías, salvo el momento en el que Beyoncé baila en el aparcamiento, donde se observa que está siendo grabada desde cámaras de seguridad cuando vemos que aparece en el extremo debajo de la pantalla “PLAY”.

**Especismo**

La cantante usa en la escena en la que se encuentra en el interior de un coche, un abrigo de piel. Este hecho nos lleva a repensar nuestra relación con otras especies y el grado de crueldad humana hacia los animales.

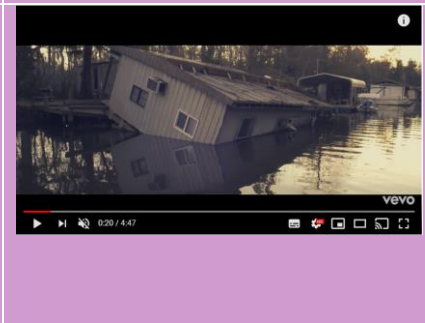
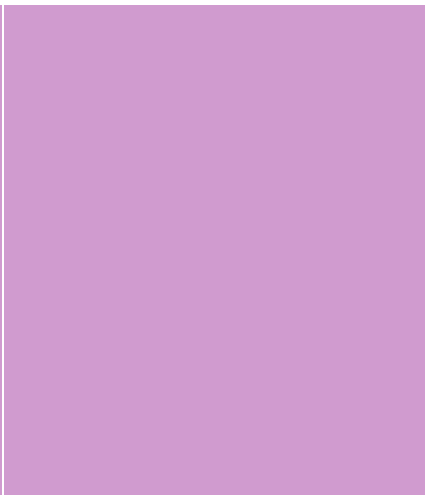


**Ecofeminismo / Ecoeducación**

El efecto del huracán Katrina está relacionado con el cambio climático. Es pertinente tratarlo desde una perspectiva ecofeminista.

**Animalismo**

Sólo existe una imagen de un animal y se representa en una situación relajada con un hombre afroamericano que parece responder a la imagen de cowboy blanco americano.




<p><b>Éxito / Fracaso</b></p> <p>La cantante lanza siempre una imagen de éxito basada en el poder económico.</p>	<p>"I'm a star, I'm a star' Cause I slay, slay"</p>	<p><b>Resiliencia</b></p> <p>En todo momento, se lanza un mensaje motivador para que cada persona persiga aquello que se proponga.</p>	<p>"I dream it, I work hard [...]. Sometimes I go off, I go off I go hard, I go hard Get what's mine, take what's mine"</p>
<p><b>Manipulación</b></p> <p>La frase "Always stay gracious, best revenge is your paper" da a entender cierta hipocresía, dado que se anima a tener una doble cara: manipular a través de la amabilidad, para posteriormente, proceder a la venganza.</p>	<p>"Always stay gracious, best revenge is your paper"</p>	<p><b>Empoderamiento</b></p> <p>Claramente, las coreografías son las expresiones a través de las cuáles las mujeres adquieren poder.</p>	 <p>"Okay, okay, ladies, now let's get in formation, I slay Okay ladies, now let's get in formation, I slay"</p>
<p><b>Individualismo</b></p> <p><i>Formation</i> es un videoclip que tiene una máxima protagonista, Beyoncé y que puede ser considerado una exaltación individual de su persona: "I'm back by popular demand".</p>	<p>I'm a star, I'm a star 'Cause I slay, slay I slay, hey, I slay, okay I slay, okay, all day, okay I slay, okay, I slay okay</p>	<p><b>Humanismo</b></p> <p>Pese a esa individualidad, Beyoncé es consciente de la importancia de la colectividad. Por esta razón, se reproduce la misma frase, cambiando el "I" por el "We".</p>	<p>We gon' slay, slay Gon' slay, okay We slay, okay".</p>

Tabla 24. Ejemplo de respuesta al instrumento MDE. Fuente: elaboración propia.

**b)** La formulación de interrogantes que planteen las dudas sobre un videoclip será establecida en grupo y se limitará su número a dos preguntas.

**c)** Se programarán más sesiones sobre la teoría feminista aplicando como metodología, la tertulia ciudadana dialógica (TCD) (Aragón y Triviño, 2019) que seguirá el esquema manifestado por Benejam (1999), a través del uso de cuatro tipologías textuales: procesar información, comprender la realidad, justificación y argumentación (pp. 22-24). La TCD tendrá como eje el uso del instrumento (DET) y su vinculación con una lectura escrita o audiovisual y el videoclip que centraría el proyecto. Hemos determinado por su facilidad y comprensión de lectura; así como por contemplar un enfoque feminista interseccional que incluye las categorías género, raza, clase y cuerpo, proponer el ensayo / discurso audiovisual *Todos deberíamos ser feministas* de Chimamanda Ngozie Adichie.

**d)** El número de estudiantes para cada grupo no cambiaría a lo largo del proyecto, siendo 5 el máximo número de integrantes.

**e)** Sustituir los talleres por propuestas didácticas grupales que partan tanto del videoclip mainstream como del videoclip propio para posteriormente, configurar actividades o unidades didácticas individuales que cada estudiante deberá implementar en sus respectivos centros de prácticas, dado que el período de prácticas se alterna con las clases del máster.

**f)** En todas las actividades, deberán tenerse en cuenta las categorías propuestas.

**g)** Proponer un cuestionario inicial y final sobre el vídeo como recurso educativo creado por los respectivos grupos para conocer el grado de literacidad crítica feminista del alumnado de educación secundaria previo y posterior a la visualización del videoclip.

**h)** Si fuera posible, promover la realización de un videoclip, por parte del alumnado de educación secundaria y/o bachillerato a partir de las temáticas trabajadas. De esta manera, el alumnado de educación secundaria pasa de receptor a emisor de sus propias producciones audiovisuales.

## DISEÑO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

### *PLAN DE MEJORA*

MOMENTOS	PREGUNTAS	INSTRUMENTOS	TIPO DE INFORMACIÓN
<b>PRIMER MOMENTO</b>			
<b>1ER MOMENTO: OBSERVACIÓN</b>	Proyección del videoclip.	¿Cómo el conocimiento tácito del alumnado interfiere en la interpretación del videoclip desde las categorías género, raza,	Videoclip proyectado en la pizarra digital. Plataforma: Youtube. Aula 7B. Aulario López Peñalver.
	Lectura de la letra de la canción (y su traducción, en su caso).	clase y cuerpo (en adelante GRCC)?	Letra de la canción en el idioma entregada en papel a cada estudiante. Aula 7B. Aulario López Peñalver.

Realización de un comentario sobre el videoclip.

Formación de grupos (entre 4 y 5 estudiantes).

Formulación de preguntas sobre el videoclip.

Letra de la canción traducida al castellano entregada en papel a cada estudiante (en el caso de que la letra fuera en una lengua extranjera).

### **Narrativa Abierta**

**Individual (NA).** Escribir libremente sobre el videoclip. Foro Campus Virtual.

Grado de literacidad crítica feminista que expresa el alumnado en relación a las categorías GRCC.

### **Formulación Grupal de Interrogantes (FI).**

Plantear uno o dos interrogantes para la comprensión del videoclip. ¿Qué tipo de preguntas formularíais para tu mejor

Grado de literacidad crítica feminista que expresa el alumnado en relación a las categorías GRCC.

Realización Individual del Método Didáctica de la Eutopía.

Respuesta grupal a las preguntas formuladas por el alumnado en grupos.

comprensión del videoclip?  
Foro Campus Virtual.

### **Método Didáctica de la Eutopía (MDE).**

Documento word enviada a Entrega de Tareas Campus Virtual.

Grado de literacidad crítica feminista que expresa el alumnado en relación a las categorías GRCC.

### **Respuesta a la Formulación Grupal de Interrogantes (RFI).**

Respuesta a uno o dos interrogantes por grupos sobre la comprensión del videoclip. ¿Cuáles son vuestras respuestas a las preguntas formuladas por vuestros/as

Grado de literacidad crítica feminista que expresa el alumnado en relación a las categorías GRCC.



2º MOMENTO:  
BÚSQUEDA DE LA INTERDISCIPLINARIEDAD

compañeros/as? Documento  
Word Foro Campus Virtual.

**SEGUNDO MOMENTO**

Elaboración de un Cuadro de forma individual sobre el reconocimiento de conocimientos procedentes de varias disciplinas en el videoclip.

¿Qué tipo de conocimientos identifican de otras disciplinas?  
¿Tiene en cuenta el alumnado las categorías GRCC a la hora de diseñar las actividades?

**Cuadro Interdisciplinar (CD).**  
Cuadro para el reconocimiento de lecturas interdisciplinares.  
¿Qué tipo de aspectos procedentes de disciplinas tanto de ciencias de la salud, tecnológicas como Ciencias Sociales, Humanísticas y Artísticas reconoces en el videoclip?

Grado de lectura interdisciplinar a partir del videoclip.

Planificación Individual de una Actividad Interdisciplinar a partir del videoclip.

**Diseño Actividad Interdisciplinar (DAI<sub>i</sub>).**  
Diseño de una actividad interdisciplinar utilizando como recurso principal el

Competencias críticas-creativas para el diseño de actividades interdisciplinares

Planificación de actividades como equipo docente interdisciplinar desde la(s) literacidad(es).

videoclip. Documento Word Foro Campus Virtual.

**Diseño Actividad Interdisciplinar (DAI<sub>g</sub>).**

Diseño de una actividad interdisciplinar utilizando como recurso principal el videoclip *Formation*.

Documento Word Foro Campus Virtual.

**Exposición del Diseño de la Actividad Interdisciplinar**

**(EDA<sub>g</sub>).** Exposición de la actividad. Aula 7B, Aulario López Peñalver. Uso de Presentación Power Point.

**Rúbrica de la Actividad Interdisciplinar (RAI<sub>g</sub>).**

usando textos multimodales.

Competencias críticas-creativas para el diseño de actividades interdisciplinares usando textos multimodales.

Lectura de *Adichie, Chimamanda Ngozi (2012/2015). Todos deberíamos ser feministas. Barcelona: Literatura Random House.*

Interpretación del vídeo desde el texto de Adichie y desde el MDE

### TERCER MOMENTO

¿Cómo el alumnado desarrolla una lectura feminista del Videoclip?

Cumplimentar una rúbrica elaborada por la profesora con la que evaluar las presentaciones y las propuestas didácticas. Entrega de Tareas Campus Virtual.

**Tertulia Dialógica (TCD<sub>1</sub>)**. Texto en pdf en el Campus Virtual.

Grado de literacidad crítica feminista que expresa el alumnado.

**Tertulia Dialógica (TCD<sub>2</sub>)**. Documento en Word. Entrega de Tareas Campus Virtual.

4º MOMENTO: CREACIÓN.  
REALIZACIÓN DE UN  
VIDEOCLIP

Presentación y exposición  
grupal del trabajo

Asamblea: debate sobre las  
exposiciones.

**Tertulia Dialógica  
(TCD<sub>3</sub>).**

Presentaciones en  
power point, prezi, etc.

Entrega de Tareas

Campus Virtual.

**Tertulia Dialógica  
(TCD<sub>4</sub>).**

CUARTO MOMENTO

Acordar el tema y las  
responsabilidades de cada  
componente del grupo con  
apoyo de un dossier.

¿Cuáles son los relatos  
audiovisuales que el  
alumnado construye a  
partir del videoclip  
*Formation* atendiendo a  
las categorías GRCC?

**Relato Audiovisual (RA<sub>1</sub>)  
basado en la selección de  
categorías**

Género

Raza

Clase

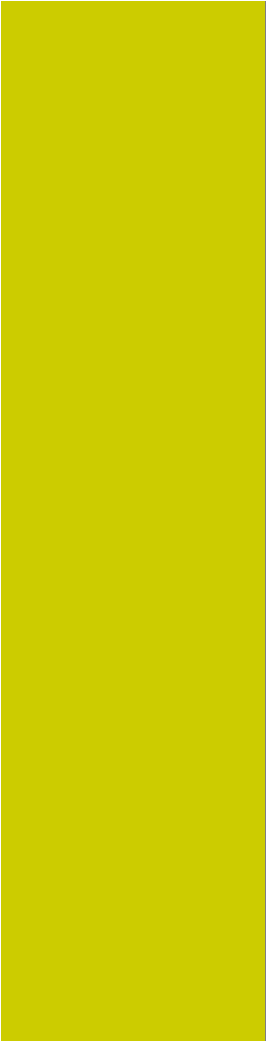
Cuerpo

Grado de  
literacidad crítica  
feminista que  
expresa el  
alumnado.

**Relato Audiovisual (RA<sub>2</sub>).**

Lectura del Dossier

*Deconstruyendo la cultura  
audiovisual para el*



Creación de un videoclip  
en grupos.

*empoderamiento de la  
ciudadanía. Textos para la  
lectura crítica de la cultura  
audiovisual*, elección de tema y  
asignación de roles.

Dossier, documento PDF  
alojado en el Campus Virtual y  
Cartulinas A3 para la elección  
del tema y asignación de roles.  
Aula 7B. Aulario López  
Peñalver.

**Relato Audiovisual (RA<sub>3</sub>).**

Elaboración de Storyboard.  
Foro Campus Virtual.

**Relato Audiovisual (RA<sub>4</sub>).**

Realización de los videoclips.  
Foro Campus Virtual “Aula  
7B. Aulario López Peñalver”.

**5º MOMENTO: ELABORACIÓN DE PROPUESTA DIDÁCTICO INTERDISCIPLINAR**

Visualización de los videoclips de las/os compañeras/os.

¿Cuáles son las reflexiones del grupo-clase sobre los vídeos?

**Relato Audiovisual (RA<sub>5</sub>).**  
Cuatro videoclips proyectados en la pizarra digital. Aula 7B, Aulario López Peñalver.

**QUINTO MOMENTO**

Elaboración de una propuesta didáctica, utilizando como punto de partida el videoclip mainstream y el videoclip creado.

¿Qué tipos de propuestas didácticas diseña el alumnado a partir de sus vídeos?

**Propuesta Didáctica Grupal (PDG<sub>1</sub>).**

Competencias críticas-creativas para la

Implementación de una propuesta didáctica que utilice tanto el videoclip mainstream como su

**Propuesta Didáctica Grupal (PDG<sub>2</sub>)**

Elaboración de una Propuesta Didáctica GRCC. Entrega de Tareas Campus Virtual.

elaboración de un taller usando las categorías GRCC.

**Propuesta Didáctica Individual (PD<sub>3</sub>).**

Implementación de la propuesta con estudiantes de

propio videoclip como recursos educativos en sus respectivos centros de prácticas.

educación secundaria, bachillerato, grado en educación infantil y grado en educación primaria.

Los centros escolares donde cada estudiante desarrolla sus prácticas.

Realización individual y posterior evaluación de un cuestionario inicial sobre ideas previas y un cuestionario final sobre la propuesta didáctica y el vídeo como recurso educativo.

¿Cuáles son las reflexiones del alumnado de educación secundaria y/o bachillerato sobre las categorías GRCC?

**Cuestionario Inicial (CI) y Cuestionario Final (CF).**

Grado de literacidad crítica feminista que expresa el alumnado de educación secundaria y/o bachillerato en relación a las categorías GRCC.

Realización de un vídeo por parte del alumnado de educación secundaria y/o bachillerato en relación a las categorías GRCC. Esta fase es difícil llevar a cabo durante el período de prácticas del alumnado del MAES;

aunque no es imposible, como se pudo observar en el proyecto *Pinceladas de Mujer*. Se seguirían todos los momentos de este plan de mejora, siempre y cuando quedasen adaptados al nivel educativo donde se implemente.

### SEXTO MOMENTO

### 6º MOMENTO: EVALUACIÓN

Realización individual de la Ficha de Autorregulación Individual.	¿Qué piensa el alumnado del MAES sobre el Trabajo por Proyecto?	<b>Ficha de Evaluación del Trabajo por Proyecto</b> Entrega de Tareas Campus Virtual.	Grado de literacidad metacognitiva (problemas, satisfacción con el proceso enseñanza-aprendizaje...).
---	---	--	---

Tabla 25. Diseño de un plan de mejora F. Fuente: Elaboración Propia.



Como profesora, debo mejorar mi práctica docente feminista en la línea de que, efectivamente, como hemos visto en el marco teórico, existe un currículum oculto en la propia configuración del ambiente vivido en el aula. Existió un mayor protagonismo de los alumnos en el proyecto. Pese a que, en un primer momento, vimos como muy positivo la implicación de los estudiantes en un proyecto feminista; una reflexión posterior nos llevó a que dicho protagonismo está relacionado con la forma en la que se promueven los roles y los estereotipos de género en el aula, configurando el currículum oculto. Ya sea un proyecto feminista o no, se aprecia que los alumnos tienen una mayor visibilidad en el aula, participando activamente en los debates y se muestran mucho más cómodos que las alumnas a la hora de erigirse como líder de un grupo (véase como ejemplo, la propia elección de los nombres de los grupos “Los Perilla”, por el apodo de uno de los integrantes o “Los discípulos de San Pedro” por el nombre de uno de los alumnos del equipo).

Por mi parte, debo implicarme más en la visibilidad de las alumnas, futuras profesoras de Ciencias Sociales en el aula. De alguna manera, siento que me di cuenta de este hecho tarde. Por ejemplo, para el propio discurso que un/a estudiante tuvo que leer en la presentación de las jornadas en representación del grupo, un alumno se ofreció voluntario. En este caso, me di cuenta de la necesidad de dar voz a las alumnas a través de otra que resultaba ser poco visible en clase y que propusiera otro discurso para que quedase representada una imagen igualitaria en la inauguración de las jornadas.

Asimismo, creo, tal y como una alumna comentó en su evaluación, debería haber sido más firme, incluso diría más valiente. No hay que temer a ser tildada de feminazi o profesora que impone la ideología de género, bastante recorrido histórico ha tenido ya el patriarcado como para ser profesoras que temamos luchar contra un sistema que es incompatible con una sociedad igualitaria. Así me lo hizo saber dicha alumna:

Creo que deberías haberte impuesto más con el alumnado, porque por no querer desprestigiar un trabajo que no estaba bien realizado, algunos se han visto con la potestad de imponerlo. (Siento mucho si no te agrada mi respuesta, pero tengo que ser sincera). (EHf11, 2017, FE<sub>9</sub>)

A través de las evaluaciones del alumnado sobre mi papel docente, pude percatarme de cómo he afrontado esta investigación. Éstos son las principales características señaladas por el alumnado y/o más llamativas: cercana, implicada, excelente profesional, respetuosa, adoctrinadora, burnout, preocupada, en “especie de extinción” y que permitía independencia y libertad en su alumnado.

Creo que ha estado impecable en todos los sentidos: proporcionándonos todos los materiales, recursos y herramientas necesarias para nuestra formación; guiándonos en todo momento; atendiendo todos nuestros asuntos tanto por correo como de forma presencial; dejándonos tiempo en clase para trabajar; promoviendo la cooperación y la colaboración entre el alumnado, así como valores tales como el esfuerzo, la honestidad, la igualdad, etc.; proporcionándonos una formación docente innovadora, actualizada, constructiva y que nos ha permitido desarrollarnos como personas y como profesores/as al mismo tiempo; haciéndonos partícipes de unas jornadas educativas... Lo único que podría decir, es que me ha resultado complejo el gestionar la amplia cantidad de trabajos a realizar en momentos determinados, pero creo que esto en gran medida de debe a la escasa duración del máster. (EPm25, 2017, FE<sub>9</sub>)

Desde el primer día he admirado su capacidad de captar nuestra atención, su sabiduría e incluso su interés por conocernos a cada uno de nosotros. Ha hecho que las clases fueran dinámicas y amenas a pesar de la complejidad de muchos de los conceptos y temas a tratar. También he sufrido con ella, porque conforme iban avanzando las clases la he llegado a ver agobiada y preocupada por nosotros y en especial por la

organización y la puesta a punto de las Jornadas. A pesar de la tensión creciente por la problemática de los videoclips y los numerosos conflictos de grupo ha sabido siempre estar al pie del cañón y luchar por nosotros, y eso es difícil de decir en la Universidad, dónde en la mayoría de ocasiones somos números. Agradezco el poder haber cursado las asignaturas del segundo cuatrimestre con ella, porque me ha hecho ver de manera distinta el Máster y me ha acercado cada día más a la profesión del docente. Ojalá todos los docentes en Educación fueran como tú. (EHf2, 2017, FE9)

El alumnado destaca mi postura y mi toma de decisiones ante el episodio del videoclip “machista”.

Desde el primer día he admirado su capacidad de captar nuestra atención, su sabiduría e incluso su interés por conocernos a cada uno de nosotros. Ha hecho que las clases fueran dinámicas y amenas a pesar de la complejidad de muchos de los conceptos y temas a tratar. También he sufrido con ella, porque conforme iban avanzando las clases la he llegado a ver agobiada y preocupada por nosotros y en especial por la organización y la puesta a punto de las Jornadas. A pesar de la tensión creciente por la problemática de los videoclips y los numerosos conflictos de grupo ha sabido siempre estar al pie del cañón y luchar por nosotros, y eso es difícil de decir en la Universidad, dónde en la mayoría de ocasiones somos números. Agradezco el poder haber cursado las asignaturas del segundo cuatrimestre con ella, porque me ha hecho ver de manera distinta el Máster y me ha acercado cada día más a la profesión del docente. Ojalá todos los docentes en Educación fueran como tú. (EHf2, 2017, FE9)

Si tuviera que identificarme con una opinión, me quedaría con la de “profesora socrática” y pienso que el siguiente comentario siguiente conecta con el sentido que ha tenido para mí, este proyecto como docente:

Respecto de la profesora, si tuviera que describir su papel de alguna forma lo haría adscribiéndole el adjetivo de socrática, es decir, de cuestionarnos en todo momento para que seamos nosotros mismos quienes desarrollemos las destrezas y los conocimientos que nos permitirían superar los objetivos de la asignatura. Y que hizo hincapié en las cuestiones que consideraba que no habíamos llegado a comprender completamente, para que tomáramos mayor conciencia de ellas. Con este carácter socrático se convirtió primeramente en una rupturista, indicándonos nociones tales como currículum oculto, currículum invisible y literacidades, para ir rompiendo nuestros esquemas sobre lo que íbamos impartir en nuestras aulas como futuros docentes. Este carácter rupturista y socrático se acentuó posteriormente con actividades como las dedicadas al videoclip *Formation* de Beyoncé, en el que pudimos ver y apreciar bastante más de lo que a simple vista veíamos y escuchábamos. Y finalmente la profesora fue toda una educadora en valores cuando hicimos la actividad para las Jornadas feministas. Pues ya no sólo se trataba de hacer ver lo que estaba ahí pero no era patente, sino de formar ya directamente en valores, de reivindicar ciertos valores concretos. Ya no solo era socrática, ya no sólo se trataba de cuestionar y romper moldes, sino de construir y responder, la tarea más arriesgada y difícil. (EF<sub>m22</sub>, 2017, FE<sub>9</sub>)

## CONCLUSIONES

### Literacidad Crítica Feminista como Aracnología Educativa

*El videoclip Formation de Beyoncé en la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales* es la historia de una indisciplina. Una “indisciplina, ruptura de fronteras y performatividad” (Macedo, 2011b, p. 44) porque sería difícil pensar que el máster de profesorado – para quienes es conocido como un “máster-trámite” – podría asumir otros modos de mirar e interrogar la realidad educativa; estableciendo momentos de ruptura y turbulencia que plantean problemáticas más allá de los márgenes de las disciplinas en las que el alumnado se había especializado previamente. Esas problemáticas giran en torno a la teoría feminista y cómo ésta se erige como una oportunidad para el desarrollo del pensamiento crítico-creativo en el profesorado en formación inicial de Ciencias Sociales que tiene en su horizonte, la educación de ciudadanas y ciudadanos en la sociedad red.

Esa sociedad red puede pensarse como una red tejida por una de las *Spider* de Louise Bourgeois y ha sido planteada, en esta tesis doctoral, a través de un proceso de literacidad crítica feminista entendida como aracnología educativa. Tomando la metáfora del feminismo como aracnología de la profesora Macedo (2011b) – basada en el texto de Miller (1986) –, el texto mainstream (en nuestro caso, el videoclip *Formation*) puede ser comprendido como un tejido que proporciona una “multiplicidad de lecturas, voces y significados” (p. 44) que dan lugar a los textos tejidos por el profesorado en formación inicial de Ciencias Sociales, entendidos como recursos educativos desde un enfoque feminista.

La literacidad crítica feminista se concibe como una araña en el que cada una de sus ocho patas nos dirige a una herramienta para alcanzar los objetivos de esta investigación sobre cómo generar una conciencia feminista en la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales:

1. Interdisciplinar, transdisciplinar y dialógica.
2. Género como cuestionamiento / hermenéutica de la sospecha.
3. Género como categoría de análisis.
4. Deconstrucción de las mujeres como objeto.
5. Visibilidad de las mujeres como sujeto.
6. Lenguaje empoderador feminista.
7. Feminismo plural.
8. Compromiso ético feminista.



Fig. 96. Literacidad Crítica Feminista como Aracnología. Fuente: Louise Bourgoise: *Maman* (1999). National Gallery of Canada, Ottawa. Fotografía: elaboración y fotografía propia.

Como si de una tela de araña se tratase, hemos tejido una investigación-acción F (*Why should we all feminist?*), un diseño de investigación educativa (*Okay, students let's get in Formation!*) y un trabajo por proyectos (*¡Empodérate Audiovisualmente!*) que ha ahondado en un problema social relevante de actualidad, como es la teoría feminista y se ha propuesto como vía para la formación inicial del profesorado de las Ciencias Sociales.

Igual que las telarañas, situadas en espacios invisibles que están por descubrir, así es la deconstrucción del currículum oculto de las Ciencias Sociales en el que han pasado de invisibles a visibles las mujeres como sujetos y se ha desplegado el género como categoría de análisis con el que someter el papel de las mujeres como objeto a un proceso hermenéutico de sospecha o de cuestionamiento y su posterior uso del lenguaje empoderador feminista.

Partíamos de un objetivo de investigación como es analizar si el proceso de literacidad crítica feminista contribuye a generar una conciencia feminista en la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales. Pues bien, podemos decir que nuestra investigación demuestra que existe una línea tan delgada como la de una telaraña entre el profesorado en formación inicial de Ciencias Sociales hastiado y entusiasmado por el desarrollo de una conciencia feminista en el proceso enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales. Hay estudiantes que presentaron una fobia al feminismo como si sufrieran aracnofobia y que se alejaron temerosamente de la telaraña; pero hay otras/os que quedarán atrapadas/os por la telaraña de tal forma que la fortaleza de la seda les impidió volver a mirar la educación bajo los parámetros del patriarcado.

Esta tesis doctoral no asocia el éxito de los resultados a si ha existido una mayoría de estudiantes que han adquirido conciencia feminista. Se trataba de ser partícipes de un proceso de literacidad crítica feminista y determinar si, tras la aplicación de ésta, el profesorado en formación cambiaría el papel que le concede al enfoque feminista como docentes en el proceso enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales. Por tanto, la respuesta es afirmativa. El proceso LCF contribuyó a generar una conciencia feminista en el alumnado del MAES. A lo largo de la tesis, se recogen las opiniones de estudiantes al respecto:

Uno no puede ser un buen profesor si no sabe ver el machismo, si no sabe entender los mecanismos estructurales detrás de la pobreza o de la violencia” (FEP, EHm18).

El respeto por la igualdad. Porque antes de tratarlo en clase, lo daba por sentado en la sociedad y todo estos ejemplos y realidades me han servido para enfocarlo todo desde otra perspectiva y hacerme consciente de que es un tema que hay que llevarlo y fomentarlo en todas las clases y en todas las asignaturas, porque queda mucho por hacer en esta sociedad, y nosotros vamos a ser el día de mañana un eslabón muy importante en ella. (FEP7, EABm35)

Sin embargo, esta conciencia feminista pasa por fundamentos básicos de la teoría feminista que son comunes a todas las corrientes feministas como son: la igualdad entre hombres y mujeres y la deconstrucción de roles y estereotipos de género. Es por ello que, un grupo de estudiantes del MAES – pertenecientes a las tres tipologías de estudiantes que establecimos según su nivel grado de conocimiento feminista (principiantes, formación básica feminista y expertos/as feministas) – hizo hincapié en que les hubiese gustado tener una formación feminista mucho más profunda y un mayor número de sesiones dedicadas a la teoría feminista. En este sentido, nuestro plan de mejora incorpora la metodología de tertulia dialógica para tratar más detenidamente dichos contenidos.

Me hubiese encantado ver un contenido feminista mucho más crítico y profundo, pero dado el contexto, las resistencias y lo difundido de muchos argumentos neo-machistas, entiendo que no se hiciera. (FEP6, EHm18)

Con respecto a los vídeos y a su elaboración me hubiera gustado tener más información sobre el feminismo y todo lo que este movimiento trae consigo aunque esto lo he podido mejorar gracias a las Jornadas. (FEP7, EHf19)

Hubiera incorporado alguna clase teórico-práctica más dedicada a la crítica desde la perspectiva de género y feminista, para afianzar una serie de aspectos clave de cara a la elaboración de un videoclip por ejemplo. (FE6, EAm36)



Pensamos que este interés surge a raíz de llevar a cabo un segundo objetivo de investigación centrado en comprobar si el proceso de literacidad crítica feminista favorece el enfoque interseccional del feminismo en la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales. Al proyectar un diseño de investigación educativa centrado en la visibilidad de las categorías género, raza, clase y cuerpo, a través de diferentes actividades y en la propia realización del videoclip, nos adentramos en la concepción de un feminismo plural que propiciaba ese enfoque interseccional.

Proponer entre las principales características de la literacidad crítica feminista, el feminismo plural, es aplicar un enfoque interseccional donde sobre la base de que “han sido los feminismos los que nos han enseñado que las sociedades no son estáticas, son entidades dinámicas que se renuevan y se moldean constantemente y que el cambio cultural se produce en la medida que las colectividades o las personas reaccionan a los cambios sociales y económicos vinculados a la globalización [...]” (Cruz y Díez, 2010, p. 107); se alerta sobre los sistemas de dominación y la imposición hegemónica; se cuestiona “las identidades a las que uno se adscribe, o lo adscriben, quedan contextualizadas en localizaciones sociales ligadas a género, clase, raza, orientación sexual, discapacidad, etc.” (Guerra, 2016, p. 207).

El tercer objetivo, que se propuso esta tesis doctoral, fue conocer si el proceso de literacidad crítica feminista contribuye al desarrollo de la hermenéutica de la sospecha (cuestionamiento) sobre la cultura mainstream en la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales. La cantante Beyoncé y la industria cultural que estaba tras ella, inauguraba un fenómeno inaudito hasta el momento, el “feminismo como producto mediático” (Fernández, 2017, p. 462); la entrada del feminismo en el sistema neocapitalista que parecía tener una alianza inseparable con el patriarcado. Este fenómeno nos situaba ante la paradoja sobre cómo abordar la teoría feminista como tema controversial, cuando la cultura mainstream entraba en juego y propiciaba una nueva corriente, el postfeminismo. Así pues, se propuso la lectura y la interpretación críticas de la cultura mainstream y

concienciar al alumnado del MAES del impacto e influencia de dicha cultura en la juventud como instrumento que expande, asienta y consolida el sistema de dominación neocapitalista.

Que el alumnado sea capaz de realizar actividades innovadoras a partir de un hilo conductor como en un principio fue el videoclip de Beyoncé. A partir de este punto, hemos conseguido realizar unidades didácticas, trabajar el tema del género ligado al currículum oculto en el aula, llevar a cabo un trabajo por proyecto, conseguir que seamos capaces de reflexionar qué poder tienen los medios audiovisuales y de qué forma podemos usar esto en nuestro favor analizándolos críticamente y convirtiéndolos en materia de enseñanza y aprendizaje. (FEP<sub>1</sub>, **EH<sub>m</sub>40**)

Esta tesis, ante todo, ha concebido *Formation* de Beyoncé como una oportunidad para promover una educación para la ciudadanía global crítica, en unos tiempos en los que más que ciudadanos y ciudadanas, parece que seamos consumidoras y consumidores al servicio de las grandes multinacionales. Esta educación para la ciudadanía global exige que nuestro alumnado del MAES interprete el mundo, tal y como afirma Kennedy (2019), desde la perspectiva del *otro* y adquiera una preocupación por ser compasivo y productivo. Y justamente, teoría feminista y educación para la ciudadanía global se conciben juntas: “the aims of feminist scholarship therefore align closely with those of global citizenship education—to expose social and structural inequality. It could, therefore, rightly inform the work of universities, which have traditionally adopted a universalised conceptualisation of ‘citizenship’ and rights that can be marginalising of the experiences of cultural (and gendered) ‘others’” (Sundaram, 2018, p. 413).

De acuerdo con Nussbaum (2002), estaremos formando una futura ciudadanía acorde a sociedades cada vez más plurales. Así pues, la fase hermenéutica se da cuando el proceso LCF contemple la otredad y se completa con una fase deconstructiva, en la que se el alumnado del MAES tome la iniciativa y produzca su propio recurso educativo, a partir de la realización de vídeos que surjan tras la interpretación crítica del videoclip mainstream.

Y he aquí cuando se cumple el cuarto y último objetivo de investigación: determinar si el proceso de literacidad crítica feminista contribuye al desarrollo de la deconstrucción performativa sobre la cultura mainstream en la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales. El proceso LCF planteó la elaboración de vídeos como propios recursos educativos del alumnado del MAES, a partir de la lectura crítica del texto mainstream. En este sentido, los grupos realizaron vídeos que contemplaron las categorías género, raza, clase y cuerpo desde un enfoque feminista. Dichos vídeos pudieron ser proyectados y trabajados con estudiantes de educación secundaria y bachillerato en las Jornadas Clara Peeters: ¡Empodérate Audiovisualmente! (2017):

Otro objetivo básico ha sido el de analizar recursos educativos e identificar en ellos los aspectos ideológicos que lo conforman, tales como valores sociales, escenografía, mercantilismo, imperialismo cultural, sociedad de consumo, etc. Además, un objetivo importante ha sido el de saber realizar nuestros propios recursos educativos, adhiriéndonos nosotros mismos la carga ideológica, con el propósito o bien de educar en buenos valores críticos e igualitarios, o bien de combatir aquellos valores nefastos que se transmiten de forma más a menos consciente a través de los diversos elementos culturales. Y por último, cabría resaltar el objetivo no menos fundamental de saber llevar a la práctica los recursos de aula en una situación real, probándonos a nosotros mismos como futuros educadores, forzándonos a conectar con el alumnado para que nuestro discurso cale en ellos. (FEP, EFm22)



Fig. 97. Estudiantes del MAES y Estudiantes de educación secundaria del IES. Huerta Alta (Alhaurín de la Torre, Málaga). Fuente: fotografía propia.

A través de la hermenéutica-deconstrucción del proceso de literacidad crítica feminista, nos proponemos una idea en la que ahonda Kennedy (2019), sobre cómo la futura ciudadanía necesita valores y habilidades globales “para contrarrestar las amenazas de la globalización y crear espacios positivos y constructivos para el desarrollo humano y la creatividad. Este es un intento importante para contrarrestar el enfoque del neoliberalismo en el individualismo y el autodesarrollo” (p. 23).

El compromiso ético feminista se erige como un sentido arácnido, la revolución será feminista o no será y, por consiguiente, si queremos una sociedad más justa, equitativa e igualitaria tienen que asumir que “the future is female”. La lucha contra el machismo, el sexismo, el racismo, la opresión de clase y la dictadura del cuerpo son los fundamentos del análisis crítico de la cultura audiovisual o mainstream. Por tanto, concebimos, tal y como apunta Giroux (2008), que “la educación no es neutral, pero eso no la convierte en una mera forma de adoctrinamiento” (p. 18). Pese a los obstáculos del proyecto ante estudiantes que pensaban que hablar de feminismo en un aula, es adoctrinar; las y los docentes pueden abordar esta problemática social relevante como agentes “críticos, comprometidos y socialmente responsables” (Giroux, 2015, p. 17).

Es por ello, que insistimos en el valor del feminismo plural por su interseccionalidad y que propicia, como animaba Adrienne Rich (1979, citada en Macedo, 2005, p. 75), la necesidad de crear alianzas que fortalezcan la lucha común que une a todas las mujeres y que tienen por objetivo el cambio social, hay que apostar por el empoderamiento de mujeres ya sea su clase social, raza, diversidad funcional, orientación sexual... Por tanto, éste fue el propósito de esta investigación-acción que me situó como profesora, investigadora y agente crítica que reflexiona sobre su propia práctica docente; sobre la tarea de formar a futuras y futuros docentes en la justicia social y en la esperanza de construir un mundo más justo y humanitario (Zeichner, 2010).

Creemos firmemente en la idea del profesorado como intelectual transformativo que aúne “el lenguaje de la crítica con el de la posibilidad, de forma que los educadores sociales reconozcan que tienen la posibilidad de introducir algunos cambios” (Giroux, 1988/1990, p. 178). Un profesorado que se pregunte, a juicio de McLaren (1988/1990, p. 14) sobre las variantes morales contra las que hemos de tomar una actitud personal como agentes sociales de cambio; sobre cómo convertir los problemas relacionados con la raza, la clase social, el género y el poder en cuestiones de calidad educativa; sobre cómo oponernos a la cultura dominante con el fin de reconstruir nuestras propias identidades y las de nuestros/as estudiantes; y sobre cómo elaborar un proyecto didáctico que legitime una forma crítica de praxis intelectual.

En este sentido, esta tesis doctoral ha abierto una línea de investigación que empezó a iniciarse durante las prácticas de un alumno del MAES que participó en el estudio de caso – como hemos visto en el apartado –; y que prosiguió en el curso 2017 / 2018, durante las prácticas de una alumna del MAES en la asignatura de Filosofía de primero de bachillerato, cuando aplicó el proceso de literacidad crítica feminista, vinculando videoclips de cantantes pop con las obras de filósofas de distintos períodos históricos; teniendo lugar el proyecto @Filosoclips. Asimismo, por nuestra parte, el plan de mejora se convirtió en el diseño de investigación educativa titulado *De malamente a buenamente* que fue implementado en la asignatura Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos del tercer curso del Grado en Educación Primaria y que utilizó el videoclip *Malamente* de Rosalía como videoclip mainstream, a partir del cual, el alumnado realizó su propio video grupal (Triviño y Vaquero, s.f.).

La red tejida en aquel grupo *The Equality Effect* del máster de profesorado en educación secundaria y bachillerato de Ciencias Sociales se extendió y así puede verse en las siguientes palabras que recogen las impresiones del alumno tras la finalización y evaluación de las asignaturas.

*Estimada profesora,*

*Aunque ya lo hice en persona, quiero dejarte constancia por escrito de lo enormemente satisfactoria que ha sido la experiencia vivida en esos días de jornadas.*

*Gracias sinceras por tu generoso esfuerzo. Soy sincero, comencé el último mes de máster con reticencias. Eso de crear un videoclip o participar en las jornadas era algo que no me motivaba; no lo creía necesario para mi formación. Ahora que las clases han finalizado te aseguro que han sido 4 semanas sublimes que me han servido para cambiar mi paradigma, para volverme un sujeto activo y beligerante en cuestiones de igualdad. Nunca he sido machista, bien a gala lo he llevado durante años. Hoy sé que eso no era suficiente, que había que involucrarse más. Por ello, puedo afirmar que tras todo lo vivido tanto durante la realización del vídeo como en las jornadas mi forma de ver el feminismo ha evolucionado.*

*En definitiva, vuelvo a repetirte lo que ya te dije el pasado miércoles: Todo lo tan intensamente vivido en esta fase final del máster me ha hecho dar el paso hacia adelante. He entendido el mensaje y por ello puedo declarar con firme convicción "SOY FEMINISTA". (Email, [EGH<sub>m</sub>34](#))*

## Tejí mi propia Telaraña Docente Feminista



Figura 98. Louise Bourgeois: *Maman* (1999). National Gallery of Canada, Ottawa.

Fuente: fotografía propia.

*The ultimate goal of feminist theorizing is to provoke change in ways of thinking about women, men, and the human condition, and thereby, to stimulate social change. (Crocco, 2008, p. 26)*

## CONCLUSIONS

### Feminist Critical Literacy as Educational Arachnology

*Beyoncé's Formation* video clip in the initial training of Social Science teachers is the story of indiscipline. It represents "indiscipline, a breaking of barriers and performativity" (Macedo, 2011b, p. 44) because it would be difficult to conceive that the Master's degree of Teaching –regarded as a "formality-Master's degree"– would explore other ways of approaching and questioning educational reality, establishing moments of rupture and turbulence, posing problems beyond the students' specialisations. These issues revolve around feminist theory and how this theory represents an opportunity to help trainee Social Science teachers to develop critical-creative thinking with the aim of educating citizens in the network society.

This network society can be conceived as a web, woven by one of Louise Bourgeois' *Spiders*, and it was described in this doctoral thesis using critical feminist literacy, understood as educational arachnology. Applying the metaphor of arachnology to describe feminism, as proposed by Professor Macedo (2011b) – based on Miller's writings (1986) – mainstream text (in our case, the *Formation* videoclip) can be understood as a fabric that presents a "multiplicity of readings, voices and meanings"(p. 44) and can lead to the weaving of texts by trainee Social Science teachers, which can be understood as educational resources based on a feminist perspective.

Critical feminist literacy can be pictured as a spider. Each of its eight legs represents an instrument to fulfill the objectives of this research: how to generate feminist awareness during the initial training of Social Science teachers:

9. Interdisciplinary, transdisciplinary and dialogical.
10. Gender as questioning/hermeneutics of suspicion.
11. Gender as a category of analysis.
12. Deconstruction of women as objects.



13. Visibility of women as subjects.
14. Empowering feminist language.
15. Pluralist feminism.
16. Ethical feminist commitment.



Fig. 96. Critical Feminist Literacy as Arachnology. Source: Louise Bourgeois: *Maman* (1999). National Gallery of Canada, Ottawa. Photography: elaborated and photographed by the author.

As if we were making a spider web, we wove a F-action research study (*Why should we all be feminist?*), an educational research design (*Okay, students let's get in Formation!*) as well as a project-based assignment (*Empower yourself Audiovisually!*) and conducted an in-depth study of a relevant and current social problem: feminist theory. Subsequently, we suggested including it in the initial training of Social Science teachers.

The deconstruction of the Social Sciences' hidden curriculum resembles a spider web, located in invisible corners, and yet to be discovered. Women have shifted from being invisible subjects to visible ones. Gender has unfolded as a category of analysis where the role of women as objects has been subjected to hermeneutics of suspicion or questioning and empowering feminist language has been subsequently used.

We started our research with the objective of analysing whether critical feminist literacy contributed to generating feminist awareness in the initial training of Social Science teachers. Our research in fact showed that a line as fine as a thread of a spider web existed among Social Science trainee teachers. They were hungry and excited about building feminist awareness in the Social Science teaching-learning process. Some students presented a phobia of feminism as if they were suffering from arachnophobia. They strayed fearfully away from the web; but others were trapped in the web in such a way that the strength of the silk prevented them from looking back at education applying patriarchal parameters.

We do not associate the success of this doctoral thesis with the fact that a majority of students acquired feminist awareness. The aim was to participate in critical feminist literacy (hereon CFL) and to determine whether trainee teachers, after exercising this literacy, and when acting as professors of Social Science teachers, would change the role assigned to a feminist approach in the teaching-learning process. The answer was therefore: yes they would. The CFL process helped to generate feminist awareness in Social Sciences Master's degree. Students' opinions were collected in this regard throughout the thesis:

One cannot be a good teacher if one doesn't know how to detect machismo, if one doesn't understand the structural mechanisms underlying poverty or violence" (EFF, EHm18).

Respect for equality. Because before I learnt about it in class, I took it for granted in society; and all these examples and realities helped me to see everything from a different perspective and become aware that the subject must be addressed and developed in all lessons and in all subjects. Because there is much to be done in this society, and tomorrow, we will be a very important link in this regard. (FEP7, EABm35)

Nevertheless, this feminist awareness is based on feminist theory foundations common to all feminist currents, such as: equality between men

and women and the deconstruction of gender roles and stereotypes. That is why a group of Master's students – belonging to the three types of students established according to their level of feminist knowledge (beginners, basic feminist training and experts in feminism) – insisted they would have liked to have acquired a much deeper feminist background and a greater number of sessions dedicated to feminist theory. In this sense, our improvement plan incorporated dialogical methodologies allowing to explore these contents in more detail.

I would have loved to have explored feminist contents much more critically and thoroughly. Given the context, the resistance and widespread neo-sexist arguments however, I understand this was not done. (FEP6, EHm18)

Regarding the making of the videos, I would have liked to have received more information about feminism and everything that comes with the movement. I did, though, manage to learn more thanks to the Seminars. (FEP7, EHf19)

I would have incorporated a theoretical-practical lesson that focused more on criticism from a gender and feminist perspective, to strengthen a number of key aspects when developing a video clip for example. (FE6, EAm36)

We believe this interest arose because we followed a second research objective aimed at checking whether critical feminist literacy favoured an intersectional approach to feminism in the initial training of Social Science teachers. We designed an educational research study focusing on the visibility of gender, race, class and body categories, through different activities and the realising of the video clip itself. Thus, we delved into the conception of a pluralist feminism that encouraged that intersectional approach.

We advanced pluralist feminism as a key aspect of feminist critical literacy. In so doing, we applied an intersectional approach on the basis that

"feminism has taught us that societies are not static, they are dynamic entities that are being continually renewed and shaped. Cultural change occurs as communities or people react to social and economic changes linked to globalisation [...]" (Cruz & Díez, 2010, p. 107). Thus, we are warned against systems of domination and hegemonic power; we question "the identities to which one subscribes, or that one is assigned, these identities are contextualised in social locations linked to gender, class, race, sexual orientation, disability, etc." (Guerra, 2016, p. 207).

The third objective of this doctoral dissertation was to consider whether feminist critical literacy contributed to developing the hermeneutic of suspicion (questioning) regarding mainstream culture in the initial training of Social Science teachers. The singer Beyoncé and the cultural industry that supports her triggered a phenomenon that was hitherto unheard of: "feminism as a media product" (Fernández, 2017, p. 462), the introduction of feminism into the neo-capitalist system which had previously seemed to be inseparable from patriarchy. This phenomenon placed us before the following paradox: how can we approach feminist theory as a controversial topic when mainstream culture comes into play promoting a new current: post-feminism. Thus, we proposed to read and interpret critical mainstream culture; we sought to raise awareness among Master's students of the impact and influence of that culture on youth as an instrument that spreads, establishes and consolidates the neo-capitalist domination system.

That students be able to conduct innovative activities following a guide, like Beyoncé's music video, initially. From this point on, we succeeded in elaborating didactic units, as well as working on the issue of gender linked to the classroom's hidden curriculum, we managed to carry out a project-based assignment, to reflect on the power of the audiovisual media and how we can use it to our advantage by performing critical analyses and turning the media into teaching and learning material. (FEP<sub>1</sub>, **EH<sub>m</sub>40**)

This thesis conceived *Formation* by Beyoncé first and foremost as an opportunity to foster the learning of critical global citizenship, at a time when we seem to be consumers at the service of large multinational corporations instead of citizens. This global citizenship education requires our Master's students to interpret the world, as Kennedy (2019) stated, based on the perspective of the *other* and to be concerned about being compassionate and productive. Feminist theory and education for global citizenship are, precisely, jointly conceived: “the aims of feminist scholarship therefore align closely with those of global citizenship education—to expose social and structural inequality. It could, therefore, rightly inform the work of universities, which have traditionally adopted a universalised conceptualisation of ‘citizenship’ and rights that can be marginalising of the experiences of cultural (and gendered) ‘others’” (Sundaram, 2018, p. 413).

According to Nussbaum (2002), future citizenship will be shaped according to increasingly pluralist societies. Thus, the hermeneutic phase occurs when the CFL process contemplates otherness and is completed with a deconstructive phase, in which Master's students take the initiative and produce their own educational resource, starting with the making of videos based on the critical interpretation of the mainstream video clip.

We have now reached the fourth and final fulfilled research objective: to determine whether the process of critical feminist literacy contributes to developing the performative deconstruction of mainstream culture during initial Social Science teacher training. The CFL process suggested elaborating videos as self-produced educational resources for Master's students, based on the critical reading of the mainstream text. In this sense, the groups made videos revolving around the categories of gender, race, class and body adopting a feminist approach. These videos could be shown and worked on with high school students during the Clara Peeters Seminars: Empower yourself Audiovisually! (2017):

Another basic objective was to analyse educational resources and to identify the ideological aspects that shape them, such as social values,

staging, mercantilism, cultural imperialism, consumer society, etc. An important additional objective was to learn how to make our own educational resources, pasting the ideological load ourselves, with the purpose either of teaching good critical and egalitarian values, or to fight the damaging values transmitted more or less consciously through a variety of cultural elements. And finally, we should highlight the no less fundamental objective of learning how to apply classroom resources to real situations, practicing at being future educators ourselves, forcing ourselves to connect with students so they are marked by our discourse. (FEP, EFm22)



Fig. 97. Master's students and secondary education Students. Orchard Alta.

Source: photograph taken by the author.

Based on the hermeneutic-deconstruction of critical feminist literacy, we proposed an idea explored by Kennedy (2019) about how future citizenship requires global values and skills “to counter the threats of globalisation and create positive and constructive domains for human development and creativity. This is a significant attempt to counter the approach of neoliberalism in individualism and self-development” (p. 23).

An ethical feminist commitment sets itself up as an arachnid concept, there shall be a feminist revolution or there shall be none at all. Therefore, if we wish to have a fairer, more equitable and egalitarian society, the assumption has to be that “the future is female”. The fight against machismo,

sexism, racism, class oppression and the dictatorship of the body are the foundations of the critical analysis of audiovisual or mainstream culture. Therefore, we understand, as Giroux points out (2008), that "the fact that education is not neutral does not imply that education is merely a form of indoctrination" (p. 18). Some students believed that talking about feminism in the classroom was synonymous with indoctrinating. Despite this obstacle, however, teachers can address this relevant social issue as "critical, committed and socially responsible" agents (Giroux, 2015, p. 17).

We thus insist on the value of pluralist feminism for its intersectionality and because it fosters, as emphasised by Adrienne Rich (1979, cited in Macedo, 2005, p. 75), the need to create alliances that strengthen the common struggle that unites all women and that seeks social change. We must bank on the empowerment of women, whatever their social class, race, functional diversity, sexual orientation... This was the purpose of this action research study. The study put me in the position of a teacher, researcher and critical agent who reflected on her own teaching practices and on the task of teaching future teachers about social justice with the hope of building a more just and humanitarian world (Zeichner, 2010).

We firmly believe that teachers can be transformative intellectuals who combine "the language of criticism with that of possibility, so that social educators acknowledge that it is possible for them to introduce changes" (Giroux, 1988/1990, p. 178). Teachers who reflect, according to McLaren (1988/1990, p.14) on the moral variations against which we should adopt a personal stance as social agents of change; who think about how to turn issues related to race, social class, gender and power into questions about quality education; who reflect on how to counter dominant culture in order to reconstruct our own identities and those of our students; and how to develop a teaching project that legitimises a critical form of intellectual practice.

In this sense, this doctoral thesis has opened a line of research that began during the internship of an Master's students who participated in the

case study – as we have seen in the section above. The line of research was pursued in the 2017/ 2018 academic year, during the internship of an Master's students in her first year of Philosophy. She applied critical feminist literacy, linking pop singers' video clips with the works of philosophers belonging to various historical periods. This gave rise to the @Filosoclips project.

The web that was woven in *The Equality Effect* group of the Social Sciences Master's degree in secondary education and baccalaureate visibly spread, as reflected in the words below. The letter collects the students' impressions after completing the subjects and the evaluation.

*Dear Professor,*

*Although I have already done so in person, I wish to lay down in writing how enormously satisfying the experience of these seminars has been.*

*I would like to express my most sincere thanks for your efforts and generosity. In all honesty, I began the last month of the Master's degree reluctantly. I felt no motivation to create a video clip or to participate in the seminars; I didn't think it was necessary for my training. Now that the classes have ended, I can assure you that these last 4 weeks have been wonderful. They have helped me to undergo a paradigm shift, to become an active and belligerent agent in matters of equality. I've never been sexist, quite the contrary for years. I've now understood that that wasn't enough, you have to get more involved.*

*Therefore, I can say that after all I experienced both during the video and the seminars, my understanding of feminism has evolved.*

*In short, I'll repeat what I said to you last Wednesday: everything I experienced so intensely in this final phase of the Master's degree has made me take a step forward. I have understood the message and can firmly hold that "I AM A FEMINIST". (Email, EGH<sub>m</sub>34)*

**I weaved my own Feminist Teaching Spider Web**





Figure 98. Louise Bourgeois: *Maman* (1999). National Gallery of Canada, Ottawa.

Source: photography taken by the author.

*The ultimate goal of feminist theorizing is to provoke change in ways of thinking about women, men, and the human condition, and thereby, to stimulate social change. (Crocco, 2008, p. 26)*

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acaso, María (2007). *Esto no son las Torres Gemelas*. Madrid: Catarata.
- Acaso, María (2009). *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Los libros de la catarata.
- Adichie, Chimamanda Ngozi (2012/2015). *Todos deberíamos ser feministas*. Barcelona: Literatura Random House.
- Adler, S. (2008). The education of social studies teacher. Levstik, L.S. and Tyson, C.A. (Eds.). *Handbook of research in social studies education*. New York / London: Routledge, pp. 329-351.
- Adorno, T.W., Frenkel-Brunswik, E., Levinson, D.J. y Nevitt Sanford, R. (1950). *The Authoritarian Personality*. New York: The Norton Library.
- Adorno, Theodor (1972). *Filosofía y superstición*. Madrid: Alianza.
- Aguaded Gómez, José Ignacio (2005). Estrategias de educomunicación en la sociedad audiovisual. *Revista Comunicar*, 24, pp. 25-34.
- Aguaded, I., Pérez, A. (2012). Estrategias para la alfabetización mediática: competencias audiovisuales y ciudadanía en Andalucía. *New Approaches in Educational Research*, Vol. 1, No. 1, pp. 25-30.
- Alarcón, Andrés; Munera, Liris; y Montes, Alexander (2016). *La Teoría Fundamentada en el Marco de la Investigación Educativa*. Saber, Ciencia y Libertad, Vol. 12, No. 1, 236-245,
- Alpe, Yves et Barthes, Angela (2013). De la question socialement vive à l'objet d'enseignement: comment légitimer des savoirs incertains? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 29. DOI : 10.4000/dse.95
- Ambròs, A., Breu, R. (2011). *10 ideas clave. Educar en medios de comunicación. La educación mediática*. Barcelona: Graó.
- Amorós, Celia (1985). *Hacia una crítica de la razón patriarcal*. Barcelona: Anthropos.
- Amorós, Celia (1998). El punto de vista feminista como crítica. En Bernabé, Carmen (Dir.). *Cambio de paradigma, género y eclesiología*. Navarra: Verbo Divino.

- Anguera, María Teresa (1986). La investigación cualitativa. *Educación*, 10, pp. 23-50.
- Anguera, María Teresa (1988). *Observación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Anguera, María Teresa (2003). La observación. En Moreno Rosset, C. (ed.). *Evaluación psicológica. Concepto, proceso y aplicación en las áreas del desarrollo y de la inteligencia*. Madrid: Sanz y Torres, pp. 271-308.
- Anguera, María Teresa y Hernández Mendo, Antonio (2013). La metodología observacional en el ámbito del deporte. *E-Balonmano.com: Revista de Ciencias del Deporte*, Vol. 9, pp. 135-160.
- Anguera, Carles y Santisteban, Antoni. (2012). El concepto de futuro en la enseñanza de las Ciencias Sociales y su influencia en la participación democrática. En: Alba, N., García, F. F. y Santisteban, A. (eds.). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*. Vol 1. Sevilla: Díada Editora, pp. 391-400.
- Anguera Cerarols, Carles (2013). Una investigación sobre cómo enseñar el futuro en la educación secundaria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 12, pp. 27-35.
- Apple, Michael W. (2000). *Teoría crítica y Educación*. Madrid: Miño y Dávila editores.
- Aragón Aranda, Gabriel y Triviño Cabrera, Laura (2019). La Tertulia Ciudadana Dialógica como metodología crítica en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Joao, Maria y Dias, Alfredo (eds.). *Enseñar y aprender didáctica de las Ciencias Sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica*. AUPDCS: Lisboa, pp. 907-916.
- Aranguren, José Luis (1958/2006). *Ética*. Madrid: Alianza Editorial Textos.
- Arenal, Concepción (1869). *La mujer del porvenir*. Madrid: Oficina tipográfica del Hospicio.
- Arnot, Madeleine (2009). *Coeducando para una ciudadanía en igualdad*. Madrid: Morata.
- Arraiz Martínez, G. A. (2014). Teoría fundamentada en los datos: un ejemplo de investigación cualitativa aplicada a una experiencia educativa virtualizada en el área de matemática. *Revista Virtual Universidad*

*Católica del Norte*, 41, 19-29. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/462/984>

- Ávila, Rosa María (2004). Tendencias epistemológicas y sociales en la enseñanza del arte y sus implicaciones didácticas. Una propuesta alternativa desde la educación artística. *Cultura y Educación*, 16: 1-2, 115-125. DOI 10.1174/1135640041752849
- Azzopardi, Chris (2014). Q&A: Annie Lennox On Her Legacy, Why Beyonce Is 'Feminist Lite'. *PrideSource*. Recuperado de <https://pridesource.com/article/68228-2/>
- Badía, Antoni y Monereo, Carles (2004). La construcción de conocimiento profesional docente. Análisis de un curso de formación sobre la enseñanza estratégica. *Anuario de Psicología*, vol. 34, nº1, pp. 47-70.
- Baildon, Mark; Damico, James (2011). *Social Studies as new literacies in a global society relational cosmopolitanism in the classroom*. New York: Routledge.
- Bamford, Anne (2009). *El factor ¡wau! El papel de las Artes en la Educación*. Barcelona: Octaedro.
- Bárcena, Fernando y Mèlich, Joan-Carles. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Paidós.
- Barthes, Roland (1972/2007). *El placer del texto*. México: Siglo XXI.
- Bartky, Sandra Lee (1998). Foucault, Femininity and the Modernization of Patriarchal Power. En Weitz, Rose (1998). *The Politics of Women's bodies. Sexuality, Appearance and Behaviour*, pp. 25-45. New York: Oxford University Press.
- Bartky, Sandra Lee (1996/1999). "La pedagogía de la vergüenza"., Luke, Carmen (comp.). *Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana*. Madrid: Morata, pp. 211-224.
- Bechdel, Alison (1986). *Dykes to Watch Out For*. New York: Firebrand Books.
- bell hooks (2000 / 2017). *El feminismo es para todo el mundo*. Madrid: Traficantes de sueños.

- Belmonte Arocha, J. (2014). Del arte cinematográfico a la imagen postelevisiva: Coeducación audiovisual ante las representaciones de la feminidad. *Dossiers feministes*, 19, pp. 149-167.
- Benjamin, Walter (1936/2003). *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*. México: Ítaca.
- Bernárdez Rodal, Asunción. (2015). *Propuestas para analizar la comunicación masiva con perspectiva de género*. Madrid: Editorial Fundamentos.
- Beyoncé (2014). "Flawless". En Beyoncé. Álbum Visual.
- Beyoncé. (2016). *Formation (Dirty)*. Recuperado de <http://www.beyonce.com/>
- Beyoncé (2016). *Formation (Dirty)* [Archivo de Vídeo]. Recuperado de <http://www.beyonce.com/>
- Beyoncé (2016). *Lemonade Álbum Visual*. Recuperado de <http://www.beyonce.com/>
- Beyoncé (2017). *Formation Scholars*. Recuperado de <https://www.beyonce.com/Formation-scholars/>
- Blanco García, Nieves (2009). Los saberes de las mujeres y la transmisión cultural en los materiales curriculares. *Investigación en la Escuela*, 11-22. Recuperado de [http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/65/R65\\_2.pdf](http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/65/R65_2.pdf)
- Boletín Oficial de la Junta de Andalucía nº 145. Orden de 14 de julio de 2016 por la que se desarrolla el currículum correspondiente de bachillerato de la Comunidad Autónoma de Andalucía se regula determinados aspectos de atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado. España, Andalucía, 29 de julio de 2016, 108-396.
- Braidotti, Rosi (2004). *Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nómada*. Barcelona: Gedisa.
- Buckingham, David (2000). *The Making of Citizens. Young People, New and Politics*. Nueva York: Routledge.
- Buckingham, David (2003). *Media Education. Literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity Press.

- Buendía, Leonor; González, Daniel; Gutiérrez, José y Pegalajar, Marciana (1999). *Modelos de análisis de la investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Buschman, John (2010). Alfabetización informacional, “nuevas” alfabetizaciones y alfabetización. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, nº 98-99, pp. 155-186.
- Butler, Judith (1990 / 2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Bricker-Jenkins, Mary y Hooyman, Nancy (1986). Feminist Pedagogy in Education for Social Change. *Feminist Teacher*, 2(2), pp. 36-42. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/40545509>
- Camilloni, Alicia (2010). “La didáctica de las ciencias sociales: ¿disciplinas o áreas?”. *Revista de Educación*, 1, pp. 55-76. Recuperado de: [http://200.16.240.69/ojs/index.php/r\\_educ/article/view/6](http://200.16.240.69/ojs/index.php/r_educ/article/view/6)
- Canals, Roser (2013). Las noticias de actualidad: un recurso para desarrollar la competencia social y ciudadana en el alumnado de secundaria. En Matarranz, José Díaz, Santisteban Fernández, Antoni y Cascajero Garcés, Áurea (Eds). *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social*. Alcalá de Henares: Ed. AUPDCS y Universidad de Alcalá, pp. 187-195.
- Carillo, Ellen C. (2007). "Feminist" Teaching/Teaching "Feminism". *Feminist Teacher*, 18(1), pp. 28-40. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/40546051>
- Carr, Wilfred y Kemmis, Stephen (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La Investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Casado, Juan María (2013). Educación mediática para una nueva ciudadanía. Diaz Matarranz, J.; Santisteban Fernández, A., Cascarejo Garcés, A. (eds.) (2013). *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social*. Guadalajara: Universidad de Alcalá, pp. 55-57.

- Cassany, Daniel (2005). Literacidad Crítica: leer y escribir la ideología. En *IX Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, pp. 89-93.
- Cassany, Daniel (2009). *Leer para Sophia*. Tokio: Instituto Europeo, Universidad de Sophia.
- Cassany Daniel y Castellà Josep. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*, 28(2), pp. 353-374.
- Castells, Manuel (1997). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. 1, La sociedad red*. Madrid: Alianza Editorial.
- Castells, Manuel (2006) (Ed.). *La sociedad red. Una visión global*. Madrid: Alianza Editorial.
- Castellví, Josep; Diez, M.C.; Gil, F.; González Valencia, G.; Jiménez, M.D.; Tosar, B.; Dunia, E.; Yuste, M.; Santisteban, A. (2018). Ante la mentira: educación en literacidad crítica y acción social. En Jara, M. A.; Funes, G.; Ertola, F. y Nin, M. C. (eds.). *Los aportes de la didáctica de las ciencias sociales, de la historia y de la geografía a la formación de la ciudadanía de los contextos iberoamericanos*. Cipolletti: Universidad Nacional del Comahue, pp. 645-653.
- Chomsky, Noam. (2001). *La deseducación*. Barcelona: Gedisa.
- Citron, Marcia (1993). *Gender and the musical cannon*. Cambridge: University Press.
- Cobo, Rosa (2008). Repensando la democracia: mujeres y ciudadanía. En Cobo, Rosa (ed.). *Educación en la ciudadanía. Perspectivas feministas*. Madrid: Los Libros de la Catarata, pp. 19-52.
- Cohen, Louis y Manion, Lawrence (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Colás Bravo, María Pilar y Buendía Eisman, Leonor (1992). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Colás Bravo, María Pilar (1999). Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Psicopedagogía. En Buendía Eisman, Leonor; Colás Bravo, María Pilar y Hernández Pina, Fuensanta (1999). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill, pp. 252-310.

- Colás Bravo, María Pilar (2003). Investigación educativa y crítica feminista. *@Gora Digit@L*, 6, pp. 1-20.
- Cook, Thomas y Reichardt, Charles (Eds.) (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Cope, Bill & Kalantzis, Mary (2003). *Multiliteracies*. London: Routledge.
- Creswell, John W. y Maietta, Raymond (2002). "Qualitative Research". En Delbert, C.; Miller, C.; y Salkind, J. (eds.). *Handbook of Research Design & Social Measurement*. Thousands Oak. London: Sage Publications.
- Crenshaw, Kimberle (1989). *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics*. University of Chicago Legal Forum, pp. 139-168.
- Crocco, Margaret Smith (Ed.). (2006). *Social Studies and the press: Keeping the beast at bay?* Greenwich CT.: InFormation Age Publishers.
- Crocco, Margaret Smith (2008). Gender and sexuality in the social studies. En Levstik, Linda S. y Tyson, Cynthia A. (ed.). *Handbook of Research in Social Studies Education*. New York: Routledge, pp. 172-197.
- Crocco, Margaret Smith (2018). Teaching gender and social studies in the #MeToo era. *Social Studies Journal*, Vol. 38, Issue 1, pp. 6-16.
- Cruz Rodríguez, Alcázar y Díez Bedmar, M<sup>a</sup> Consuelo (2010). Las aportaciones de los feminismos a la construcción de una nueva ciudadanía a través de la evaluación colaborativa. *Revista de Antropología Experimental*, n<sup>o</sup>10, pp. 103-117. Recuperado de <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/rae/article/view/1971/1719>
- Cubillos Almendra, Javiera (2015). La importancia de la interseccionalidad para la investigación feminista. *Oxímora. Revista Internacional de Ética y Política*, núm. 7, pp. 119-137.
- De Beauvoir, Simone (1949/2008). *El segundo sexo*. Madrid: Cátedra.
- De Frutos de Blas, José Ignacio (2015). *Juegos de simulación en el aula: una práctica educativa que fomenta el pensamiento histórico*. Tesis doctoral



de la Universidad de Málaga bajo la dirección del Dr. Ernesto Gómez Rodríguez.

Debord, Guy (1967/1999). *La sociedad del espectáculo*. Pre-textos: Valencia.

Delgado Algarra, Emilio José (2014). *Educación para la ciudadanía en la enseñanza de las Ciencias Sociales y su vinculación con las dimensiones de la memoria: estudio de caso en ESO*. Tesis Doctoral. Universidad de Huelva.

Derrida, Jacques (1977). *Posiciones*. Valencia: Pre-textos.

Dewey, John (1916/2004). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.

Dewey, J. (1934/2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.

Díez Bedmar, María del Consuelo (2015). Enseñanza de la Historia en educación preuniversitaria y su impacto en la formación de identidades de género, repercusiones en la Universidad. *CLIO. History and History teaching*, 41, pp. 1-16.

Díez Bedmar, María del Consuelo (2016). Evaluación de adquisición de competencias identitarias: Del "our identity" al "identities". En Carmen Rosa García, Aurora Arroyo, y Beatriz Andreu (Coords.). *Desconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. Educar para una ciudadanía global*. Madrid: Universidad de Las Palmas y AUPDCS, pp. 320-330.

Díez Bedmar, María del Consuelo (2017). Formar Ciudadanía: del singular al plural, del plural a las singularidades. *Jornadas Europeas de Educación y Democracia. Seminarios Cives, Vol. IV*. Madrid: Universidad de Jaén, pp. 51-69.

Diseño y desarrollo de actividades formativas. guía docente de la asignatura. Máster de Formación de Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Especialidad de Ciencias Sociales. Universidad de Málaga.

Doll, William E. Jr. (1989). Foundations for a post-modern curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 21:3, 243 – 253. DOI: 10.1080/0022027890210304 Recuperado de

- Doll, William E. Jr. (1993). *A Post-Modern Perspective on Curriculum*. New York: Teachers College Press.
- Douglas, Mary (1973). *Pureza y Peligro. Un análisis de los conceptos de contaminación y tabú*. Madrid: Siglo XXI.
- Dudgeon, Patricia; Oxenham, Darlene y Grogan, Glenis (1996/1999). “El aprendizaje de las identidades y las diferencias”. Luke, Carmen (comp.). *Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana*. Madrid: Morata, pp. 45-65.
- Dussel, Inés (2006). Educar la mirada. Reflexiones sobre una experiencia de producción audiovisual y de formación docente. En Dussel, Inés y Gutiérrez, Daniela (Comp.) (2006). *Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Manantial, pp. 277-294.
- Efland, Arthur, Freedman, Kerry y Stuhr, Patricia (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós.
- El currículum de geografía e historia y filosofía. Guía docente de la asignatura. Máster de Formación de Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Especialidad de Ciencias Sociales. Universidad de Málaga.
- Eichler, M. (1988). *Nonsexist research methods: A Practical guide*. Winchester: Allen & Unwin.
- Elliot, John (2000). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Ellsworth, Elisabeth (1992). “Why doesn’t this feel empowering?”. Working through the repressive myths of critical pedagogy. En Luke, Carmen y Gore, J. (Eds). *Feminism and critical pedagogy*. Nueva York: Routledge, pp. 90-11.
- Enguix Grau, Begonya (2018). Cuerpos, mujeres y narrativas: Imaginando corporalidades y géneros. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, vol. 18, núm. 2. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.1956>
- Estepa Giménez, Jesús (2000). El conocimiento profesional de los profesores de Ciencias Sociales. En Joan Pagés, Jesús Estepa y Gabriel Travé (Ed.).

*Modelos, contenidos y experiencias en la formación de profesores de Ciencias Sociales*. Huelva: Universidad de Huelva, pp. 313–334.

Estepa Giménez, Jesús (2012). La formación del profesorado para enseñar la participación en el Grado de Maestro y en el Máster en Profesorado de Secundario. Una alternativa basada en los problemas prácticos profesionales. En Nicolás de-Alba-Fernández, Francisco F. García-Pérez y Antoni Santisteban Fernández (coord.). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Huelva: Universidad de Huelva, pp. 211–220.

Eurydice (2017). *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo 2017*. Informe de Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Fariña Busto, María Jesús y Suárez Briones, Beatriz (1992). La Crítica Literaria Feminista. Una apuesta por la Modernidad. *En Semiótica y modernidad: actas del V Congreso Internacional de la Asociación Española de Semiótica*, La Coruña, 3-5 de diciembre de 1992, pp. 321-331.

Fernández, Antonia (coord.) (2001). *Las mujeres en la enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.

Fernández, Antonia (2004). El género como categoría de análisis en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Vera-Muñoz, M.I.; Pérez i Pérez, D. (coord.). *XV Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales. Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*. Alicante: AUPDCS. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1454197>

Fernández Hernández, L (2017). El feminismo como producto mediático: la paradoja de Beyoncé. *Investigaciones Feministas*, 8(2), pp. 457-474. <https://doi.org/10.5209/INFE.54975>

Ferry, L. (1990). *Homo Aestheticus. A invenção do gosto na era democrática*. Lisboa: Ed. 70.

Flick, Uwe (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.

- Fraser, Nancy (1986 / 1990). ¿Qué tiene de crítica la teoría crítica? Habermas y la cuestión de género. En Benhabib, Seyla y Cronell, Drucilla (coords.). *Teoría feminista y teoría crítica*. Valencia: Edicions Alfons el Magnánim, pp. 49-88.
- Fraser, Nancy y Nicholson, Linda (1990). “Social Criticism without Philosophy: an Encounter between Feminism and Postmodernism”. En Nicholson, Linda. *Femimism / Postmodernism*. New York: Routledge.
- Freire, Paulo (1970/2012). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, Paulo y Shor, Ira (1987). *Medo e Ousadia. O cotidiano do professor*. São Paulo: Paze Terra.
- Freire, P. y Macedo, D. (1989). *Alfabetización, lectura de la palabra y lectura de la realidad*. España: Paidós.
- Freedman, Kerry (2006). *Enseñar la Cultura Visual. Currículum, estética y la vida social del arte*. Barcelona: Octaedro.
- Friedman, Susan Stanford (1998). *Mappings: Feminism and the Cultural Geographies of Encounter*. Princeton: Princeton University Press.
- Gadamer, Hans-Georg (1975/2007). *Verdad y Método I*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Gadamer, Hans-Georg (1986/2010). *Verdad y Método II*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Gadamer, Hans-Georg (1976-1986/2006). *Estética y hermenéutica*. Madrid. Editorial Tecnos.
- García Luque, Antonia y Peinado Rodríguez, Matilde (2015). LOMCE: ¿es posible construir una ciudadanía sin la perspectiva de género? *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, nº 80, pp. 65-72.
- García Luque, Antonia (2016). La LOMCE bajo una mirada de género/s: ¿Avances o retrocesos en el s. XXI? *Revista educación, política y sociedad*, nº1, pp. 100-124.
- García-Pérez, Francisco (2000). Un modelo didáctico alternativo para transformar la educación: el Modelo de Investigación en la Escuela. *Scripta Nova*, nº 64. Recuperado de

[https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/25921/file\\_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/25921/file_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

- García-Pérez, Francisco y De-Alba-Fernández, Nicolás (2008). ¿Puede la escuela del siglo XXI educar a los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI? *Scripta Nova: Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*, 12, 270. Recuperado de <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-270/sn-270-122.htm>
- García-Pérez, Francisco (2009). Educar para la participación ciudadana: un reto para la escuela del siglo XXI. *Investigación en la escuela*, nº 68, pp. 5-10. Recuperado de [http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/68/R-68\\_1.pdf](http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/68/R-68_1.pdf)
- García Ruiz, Carmen Rosa (2007). Ciudadanía global y educación. Un reto para la enseñanza de las Ciencias Sociales. Ávila, R.M., López R., Fernández, E. (eds.). *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*. Bilbao: AUPDCS, pp. 335-345.
- Giroux, Henry. (1988/1997). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Giroux, Henry (1983/2004). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI.
- Giroux, Henry. (1988/1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Madrid. Siglo Veintiuno Editores.
- Giroux, Henry y McLaren, Peter (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Miño y Dávila Editores.
- Giroux, Henry. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Giroux, Henry (2008). Introducción: Democracia, educación y política en la pedagogía crítica. En McLaren, Peter y Kincheloe, J.L. (dir.). *Pedagogía crítica – De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Graó.
- Giroux, Henry. (2014). *Estudios Culturales, Pedagogía Crítica y Democracia Radical*. Madrid: Editorial Popular.

- Giroux, Henry (2015). Democracia, Educación Superior y el Espectro del Autoritarismo. En *Revista Entramados. Educación y Sociedad*, Año 2, No. 2, pp. 15-27.
- Glaser, Barney & Strauss, Anselm (1963). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Press.
- Gómez Rodríguez, Antonio Ernesto (2000). Modernidad, postmodernidad y enseñanza de la Historia en la escuela obligatoria. *Historia. Revista trimestral de historia*, pp. 162-177.
- Gómez Rodríguez, Antonio Ernesto (2008). Educación para la ciudadanía: una aproximación al estado de la cuestión. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 7, pp. 131-140.
- González, Neus, Henríquez, R., Pagès, Joan y Santisteban, Antoni. (2009). El aprendizaje de la empatía histórica (EH) en educación secundaria. Análisis y proyecciones de una investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje del conflicto y la convivencia en la Edad Media. Ávila, R., Borghi, B. y Matozzi, I. (coord.). *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti. Un progetto educativo per la "Strategia di Lisbona" = La educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la "Estrategia de Lisboa": Atti XX Simposio Internazionale de Didáctica de las Ciencias Sociales: I Convegno Internazionale Italo-Spagnolo di Didattica delle Scienze Sociali*, Bologna, 31 marzo-3 aprile 2009, pp. 283-290.
- González Monfort, Neus; Pagès Blanch, Joan y Santisteban Fernández, Antoni (2015). ¿Quién protagoniza la Historia? Análisis de los relatos históricos del alumnado de educación primaria y secundaria. En Hernández Carretero, Ana María; García Ruiz, Carmen Rosa y De la Montaña Conchiña, Juan Luis (Coord.). *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*, Cáceres: Universidad de Extremadura y AUPDCS, pp. 801-812.
- Gore, Jennifer M. (1992). La ética foucaultiana y la pedagogía feminista. *Revista de Educación*, nº 297, pp. 155-178. Recuperado de

<https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre297/re2970800485.pdf?documentId=0901e72b813664ea>

- Gottesman, Tamar (2016). Exclusive: Beyoncé Wants To Change The Conversation. *ELLE*. Recuperado de <https://www.elle.com/fashion/a35286/beyonce-elle-cover-photos/>
- Groupe de recherche en Littérature Médiatique Multimodale (2012). [Página Web]. Recuperado de <http://litmedmod.ca/>
- Guerra Palmero, María José (2016). Identidades, Educación y Enfoque interseccionales: del diagnóstica de las opresiones a la vindicación de los derechos. En Carmen Rosa García, Aurora Arroyo, y Beatriz Andreu (Coords.). *Desconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. Educar para una ciudadanía global*. Madrid: Universidad de Las Palmas y AUPDCS, pp. 203-218.
- Gutiérrez, Alfonso (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Revista Comunicar*, 38, XIX, pp. 31-39.
- Habermas, Jürgen (1968/1990). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- Habermas, Jürgen (1980). Modernidad: un proyecto incompleto. En Foster, Hal (1985/2008). *La posmodernidad*. Barcelona: Editorial Kairós, pp. 19-36.
- Hall, Stuart (1992). Notes on Deconstructing “The Popular”. En Guis R. y Zaragoza Cruz, O. *Popular Culture. A Reader*, pp. 64-71.
- Haraway, Donna (1985/1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Harding, Sandra (1986). *The Science Question in Feminism*. London: Cornell University Press.
- Hargreaves, Andy (1998) *Profesorado, cultura y postmodernidad: Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Hartsock, Nancy (1981). Fundamental Feminism: Prospect and Perspective. En Bunch, Charlotte (ed.). *Building Feminist Theory*. New York: Longman, pp. 32-43.

- Hess, Diana. (2004). *Controversies about Controversial Issues in Democratic Education*. PSONline.
- Hicks, David y Slaughter, Richard (1998). *Futures Education: World Yearbook of Education 1998*. London: Kogan Page.
- Hobbs, Renee y Jensen, Amy (2009). The Past, Present, and Future of Media Literacy Education. *Journal of Media Literacy Education*, 1, pp. 1-11.  
Recuperado de <https://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1000&context=jmle>
- Hoggart, Richard (1958/2009). *The Uses of Literacy: Aspects of Working-Class Life*. London: Penguin Modern Classics.
- Horkheimer, M. y Adorno, Theodor W. (1944/2004). *Dialéctica del Iluminismo*. Digitalizado por Diego Burd. Recuperado de <http://www.marxists.org/espanol/adorno/1944-il.htm>
- Hottois, Gilbert (1997/2003). *Historia de la Filosofía del Renacimiento a la Posmodernidad*. Madrid: Cátedra.
- Huyssen, Andreas (1986/2006). *Después de la gran división. Modernismo, cultura de masas, posmodernismo*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.
- Inzunza, Francisco (2018). Beyoncé da becas universitarias a estudiantes afroamericanos. [Página Web]. Recuperado de <https://www.debate.com.mx/show/Beyonce-dona-100-mil-dolares-becas-escolares-BeyGOOD-Coachella-20180416-0136.html>
- Jameson, Frederic (2006). Postmodernidad y sociedad de consumo. En Foster, Hal (1985/2008). *La posmodernidad*. Barcelona: Editorial Kairós, pp. 165-186.
- Kaplan, Coran (1985 / 2003). Pandora's box: subjectivity, class and sexuality. Green, Gayle y Kahn, Coppélia (ed.). *Making a Difference*. London: Routledge, pp. 146-176.
- Kaplan, A. (1987). "Rocking around the clock. Music television, postmodernism, and consumer culture". Londres: Methuen Inc.



- Kellner, Douglas (2011). *Cultura Mediática. Estudios culturales, identidad y política entre lo moderno y lo posmoderno*. Madrid: AKA / Estudios Visuales.
- Kennedy, Kerry J. (2019). *Civic and Citizenship Education in Volatile Times. Preparing Students for Citizenship in the 21st Century*. New York: Springer.
- Kerr David y Huddleston, Ted (Ed.) (2015). *Living with Controversy. Teaching Controversial Issues Through Education for Democratic Citizenship and Human Rights (EDC/HRE). Training Pack for Teachers*. Council of Europe. European Union. Recuperado de <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806948b6>
- Kiene, Aimée (2016). Ngozi Adichie: Beyoncé's feminism isn't my feminism. deVolkskrant. Recuperado de <https://www.volkskrant.nl/cultuur-media/ngozi-adichie-beyonce-s-feminism-isn-t-my-feminism~bd0661ea/?referer=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F>
- Kincheloe, Joe L. (2008). La pedagogía crítica en el siglo XXI: Evolucionar para sobrevivir. En McLaren, Peter y Kincheloe, Joe L. (Eds.). *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: GRAÓ.
- Kinder, Marsha (1999). Ranging with power on the Fox Kids Network Or, Where on Earth is Children's Educational Television? En Kinder, Marsha (Ed.). *Kids' Media Culture*. Durham and London: Duke University Press, pp. 177-203.
- Kress, Gunther (2000). Multimodality: Challenges to thinking about language. TESOL Quarterly, 34, *Teaching Issues*, 337-340.
- Kress, Gunther y Van Leeuwen, Theo (2001). *Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication*. Londres: Arnold.
- Kress, Gunther (2009). What is mode? In C. Jewett (Ed.) *The Routledge handbook of multimodal analysis* (1st ed.). pp. 54-67. Routledge: New York, NY.
- Kress, Gunther (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge: New York, NY.

- Krippendorff, Klaus (1990). *Metodología de análisis de contenido: Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Kuhn, Thomas (1962 / 2004). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Illescas, Jon E. (2015). *La dictadura del Videoclip*. Barcelona: El Viejo Topo.
- Jackson, Philip (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Jaggar, Alison M. (1989). Love and Knowledge: Emotion in Feminist Epistemology. En Jaggar, Alison M. y Bordo, Susan (Eds.). *Gender, body, knowledge. Feminist Reconstruction of Being Knowing*. London: Rutgers University Press, pp. 145-171.
- Jara, Miguel Ángel (2019). *Representaciones y enseñanza de la historia reciente-presente. Estudio de casos de estudiantes en formación inicial y en su primer año de docencia*. Tesis Doctoral. Recuperado de <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=DzVnO8I0M4Q%3D>
- Jensen, Bruun (2005). Counterfactual History and its Educational Potential. Kemp, P. (Ed). *History in Education. Proceedings from the Conference History in Education*. Held at the Danish University of Education, 24-25 March 2004. Danish University of Education Press, pp. 151-158. Recuperado de <http://bernardericjensen.dk/wp-content/uploads/2012/01/counterfactual-history.pdf>
- Jiménez Martínez, María Dolores; Moreno Baró, Concepción y García Ruiz, Carmen Rosa (2004). Mujeres y curriculum. Carmen de Burgos y María Zambrano. En Vera-Muñoz, María Isabel (coord.). *Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales. Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*. Alicante: AUPDCS.
- Lagarde, Marcela (1991). *Identidad femenina*. México: CIDHAL.
- Lagarde, Marcela (2006). Pacto entre mujeres: sororidad. Aportes para el debate (25), pp. 123-135. Recuperado de <https://www.asociacionag.org.ar/pdfaportes/25/09.pdf>
- Lather, Patti (1991). *Getting Smart: Feminist research and pedagogy with / in the postmodern*. Nueva York: Routledge.

- Latorre, Antonio (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó.
- Leander, Kevin y Boldt, Gail (2012). Rereading “A Pedagogy of Multiliteracies”: Bodies, Texts, and Emergence. *Journal of Literacy Research*, 45(I), 22-46. DOI: 10.1177/1086296X12468587
- Lee, Peter (2004). La imaginación histórica. *Memoria & Sociedad*. Vol. 8, No. 12, 87-112.
- Legardez, Alain; Simonneaux, Laurence (Eds.) (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner des questions vives*. Paris: ESF.
- Legardez, Alain; Simonneaux, Laurence (Eds.) (2011). *Développement durable et autres questions d'actualités, Questions socialement vives dans l'enseignement et la Formation*. Dijon: Educagri
- Lewis, L.A. (1990). “Gender politics and MTV: Voicing the difference”. Philadelphia: Temple University Press.
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres.
- Lipovetsky, Gianni y Serroy, Jean (2010). *La cultura-mundo. Respuesta a una sociedad desorientada*. Barcelona: Anagrama.
- Lipovetsky, Gianni y Serroy, Jean (2015). *La estetización del mundo. Vivir en la época del capitalismo artístico*. Barcelona: Anagrama.
- Limbaugh, Rush (1992). *The Way Things Ought to Be*. New York: Pocket Books.
- Liston, Daniel P. y Zeichner, Kenneth (2003). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.
- Livingstone, Sonia (2004). Media literacy and the challenge of new information and communication technologies. *The Communication Review*, 1 (7), pp. 3-14. Recuperado de <http://eprints.lse.ac.uk/1017/1/MEDIALITERACY.pdf>
- Londoño Vásquez, David Alberto (2015). De la lectura y la escritura a la literacidad: Una revisión del estado del arte. *Anagramas*. Volumen 14, N° 26 pp. 197-220.

- López-Facal, Ramón y Santidrián Arias, Víctor Manuel (2011). Los “conflictos sociales candentes” en el aula. *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº 69, pp. 8-20. Recuperado de [https://www.edu.xunta.gal/centros/cfrferrol/aulavirtual2/pluginfile.php/6238/mod\\_resource/content/0/Conflictos-RLF\\_VSA2011.pdf](https://www.edu.xunta.gal/centros/cfrferrol/aulavirtual2/pluginfile.php/6238/mod_resource/content/0/Conflictos-RLF_VSA2011.pdf)
- Lucas Palacios, Laura (2018). *La enseñanza del patrimonio y de la ciudadanía en las clases de ciencias sociales: un estudio de caso en ESO*. Tesis Doctoral. Universidad de Huelva. Recuperado de [http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/15597/La\\_ensenanza\\_del\\_patrimonio.pdf?sequence=2](http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/15597/La_ensenanza_del_patrimonio.pdf?sequence=2)
- Luke, Carmen (1992). “Feminist politics in radical pedagogy”. En Luke, Carmen y Gore, Jennifer M. (Eds). *Feminism and critical pedagogy*. Nueva York: Routledge, pp. 25-53.
- Luke, Carmen (comp.) (1996/1999). *Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana*. Madrid: Morata.
- Liotard, Jean-François (1986/1994). *La posmodernidad (explicada a los niños)*. Barcelona: Gedisa.
- Liotard, Jean-François (1989). *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra.
- Macedo, Ana Gabriela y Amaral, Ana Luisa (orgs.) (2005). *Dicionário da Crítica Feminista*. Porto: Edições Afrontamento.
- Macedo, Ana Gabriela (2011a). Introdução. Macedo, Ana Gabriela y Rayner, Francesca (org.). *Género, Cultura Visual e Performance. Antología Crítica*. Braga: Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho (CEHUM), pp. 7-14.
- Macedo, Ana Gabriela (2011b). O Feminismo como aracnologia e indisciplina: Tópicos para repensar o Feminismo hoje. In Sofia Neves (coord.). *Género e Ciências Sociais*. Castelo da Maia: Edições ISMAI, pp. 41-47.
- Macedo, Ana Gabriela (2013). Gender and Cultural Criticism. Feminism and Gender Studies as an arachnology and an indiscipline. *Transpostcross*, pp. 1-20.

- Macedo, Ana Gabriela (2017). Who Will make me real? Mulheres, arte e feminismos, modos de ver diferentemente. *Revista de Cultura Visual*, nº1, pp. 93-107.
- MacDonald-Vemic, A. y Portelli, J. (2018). Performance power: the impact of neoliberalism on social justice educators' ways of speaking about their educational practice. *Critical Studies in Education*. <https://doi.org/10.1080/17508487.2018.1428642>
- Marolla Gajardo, J. (2017). El profesorado chileno frente a la enseñanza del papel de las mujeres en la Historia. Desafíos y ventajas de la transformación de las prácticas. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 16, pp. 81-90. doi: [https://doi.org/ 13.1344/ECCSS2017.16.7](https://doi.org/13.1344/ECCSS2017.16.7)
- Martel, Frédéric (2012). *Cultura mainstream. Cómo nacen los fenómenos de masas*. Madrid: Santillana.
- Martínez Zapata, Iván Andrés y Pagés Blanch, Joan (2016). En Carmen Rosa García, Aurora Arroyo, y Beatriz Andreu, (Coords.). *Desconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. Educar para una ciudadanía global*. Madrid: Universidad de Las Palmas y AUPDCS, pp. 375-382.
- Masterman, Len (1995). La revolución de la educación audiovisual. En Aparici, Roberto (coord.). *Educación Audiovisual. La enseñanza de los medios en la escuela*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, pp. 15-33.
- Mattelart, Armand y Neveu, Érik (2004). *Introducción a los estudios culturales*. Barcelona: Paidós.
- McHugh, Maureen y Cosgrove, Lisa (2004). Feminist Research Methods: Studying Women and Gender. In M. A. Paludi (Ed.). *Praeger guide to the psychology of gender*. Westport, CT, US: Praeger Publishers/Greenwood Publishing Group, pp. 155-181.
- McLaren, Peter (1988/1997). Prefacio: Teoría Crítica y Significado. En Giroux, Henry. *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Editorial Paidós.

- McNiff, Jean and Whitehead, Jack (2002). *Action Research: Principles and Practice*. London: Routledge.
- McRobbie, A. (2004). Post-Feminism and Popular Culture. *Feminist Media Studies*, November, 254-264.
- McRobbie, Angela (2009). *The Aftermath of Feminism: Gender, Culture and Social Change*. Londres: SAGE.
- McTaggart, Robin. y Kemmis, Stephen. (1988). *The Action Research Planner*. Geelong: Deaking University Press.
- Melo, Maria do Céu (2003). *O Conhecimento Tácito Histórico dos Adolescentes*. Braga: Universidade do Minho.
- Melo, Maria do Céu (2008). O Triunfo do Olhar sobre o “Triunfo da Morté” de Bruegel. Melo, Maria do Céu (Org.). (2008). *Imagens na Aula de História. Diálogos e Silêncios*. Ramada: Edições Pedagogo, 19-41.
- Melo, M. do Céu de, (2011), “Literacia Histórica: o pensamento crítico dos estudantes em tempos de globalização”, en R. López, L. Velasco, V. M. Santidrián, y X. A. Armas Castro, (coords.). *Pensar historicamente en tiempos de globalización: Actas del I Congreso Internacional sobre enseñanza de la historia*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, Servicio de Publicaciones, pp. 36-44.
- Mercer, Kobena (1993). *Monster metaphors: notes on Michael Jackson's Thriller. Sound and vision. The music video reader*. Londres: Routledge.
- Merriam-Webster (2017). Merriam-Webster's 2017 Words of the Year. [Página Web]. Recuperado de <https://www.merriam-webster.com/words-at-play/word-of-the-year-2017-feminism>
- Moreno Feliú, Paz (2011). *Entre las gracias y el Molino satánico. Lecturas de Antropología Económica*. Madrid: UNED.
- Mulvey, Laura (1975). “Placer visual y cine narrativo”. Wallis, B. (2001). *Arte después de la modernidad*. Madrid: Akal.
- Muñoz, Blanca (1995). *Teoría de la pseudocultura. Estudios de sociología de la cultura y comunicación de masas*. Madrid: Fundamentos.
- Muñoz, Blanca (2000). *Theodor W. Adorno: teoría crítica y cultura de masas*. Madrid: Fundamentos.

- Narvaz, Martha y Koller, Silvia (2006). Metodologías feministas e estudios de género: articulando pesquisa, clínica e política. *Psicologia em Estudo*, v.11, n.3, pp. 647- 654. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/pe/v11n3/v11n3a20.pdf>
- Nicholson, Linda (1994). Feminism and the Politics of Postmodernism. En Ferguson, Margaret and Wicke, Jennifer. *Feminism and Postmodernism*. Washington: Duke University Press, pp. 69-102.
- Nussbaum, Martha (2002). Education for citizenship in an era of global connection. *Studies in Philosophy and Education*, 21, pp. 289-303.
- Ocampo Ospina, Luisa Fernanda y Valencia Carvajal, Santiago (2019). Los problemas sociales relevantes: enfoque interdisciplinar para la enseñanza integrada de las ciencias sociales. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, núm. 4, pp. 60-75. DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.04.60>
- Oliva Rota, Mercè (2006). Panorámica de la educación en comunicación audiovisual. *Quaderns del Consell de l'Audiovisual de Catalunya*, núm. 25, pp. 29-40. Recuperado de [https://www.cac.cat/sites/default/files/migrate/quaderns\\_cac/Q25\\_ES.pdf](https://www.cac.cat/sites/default/files/migrate/quaderns_cac/Q25_ES.pdf)
- Ortega Sánchez, Delfín (2017). *Las mujeres en la enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales. Estudio de caso en formación inicial de maestros y maestras de Educación Primaria*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. Director: Joan Pagès Blanch. Recuperado de <http://www.tdx.cat/handle/10803/457981>
- Ortega Sánchez, Delfín y Pagès Blanch, Joan (2017). Género y formación del profesorado: análisis de las Guías Docentes del área de Didáctica de las Ciencias Sociales. *Contextos educativos: Revista de educación*, nº 21, pp. 53-66.
- Ortiz Cermeño, Eva; Miralles Martínez, Pedro y Ortuño Molina, Jorge (2013). El uso crítico de los medios de comunicación en el aula de Ciencias Sociales. En Matarranz, José Díaz, Santisteban Fernández, Antoni y Cascajero Garcés, Áurea (eds). *Medios de comunicación y pensamiento*

*crítico. Nuevas formas de interacción social*. Alcalá de Henares: Ed. AUPDCS y Universidad de Alcalá, pp. 155-163.

Owens, Craig (1985/2006). “El discurso de los otros: las feministas y el posmodernismo” En Foster, Hal. *La posmodernidad*. Barcelona: Ediciones Kairós.

Pacheco Acuña, Gilda (2009). De la otredad a la identidad: perspectivas de la teoría feminista de fines del siglo XX. *Revista de Lenguas Modernas*, nº 10, pp. 353-359.

Pagès, Joan. (1991). Al término de una etapa. Una opinión sobre la reforma del currículum de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. *Cuadernos de Pedagogía*, nº197, pp. 70-73.

Pagès, Joan (1997). La Investigación en la formación inicial del profesorado para enseñar ciencias sociales. En AUPDCS. *La formación del profesorado y la didáctica de las ciencias sociales*. Sevilla: Díada/ AUPDCS.

Pagès, Joan (1998). La formación del pensamiento social. En P. Benejam y J. Pagès (eds.). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona: ICE/Horsori, pp. 152-164.

Pagès, Joan (2001). ¿Hacia dónde va la enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales? Apuntes para la comprensión de un debate. *ÉNDOXA. Series Filosóficas*, nº 14, pp. 261-288. Recuperado de [http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:Endoxa-20013C16A757-B6B9-4BE4-4DFC-B7D6C3DB93ED&dsID=hacia\\_donde.pdf](http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:Endoxa-20013C16A757-B6B9-4BE4-4DFC-B7D6C3DB93ED&dsID=hacia_donde.pdf)

Pagès, J. (2002). Aprender a enseñar historia y ciencias sociales: el currículo y la didáctica de las ciencias sociales. *Pensamiento Educativo*, vol. 30 (julio 2002), pp. 255-269. Recuperado de <http://www.pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/222/public/222-523-1-PB.pdf>

Pagès, Joan. (2009). “El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía”. Reseñas de Enseñanza de la Historia, *Revista de APEHUN (Asociación de Profesores de*



Enseñanza de la Historia de las Universidades Nacionales. Argentina), 7, 69-91.

Pagès, Joan y Santisteban, Antoni (2010). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº 64, pp. 8-18. Recuperado de [http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/entrevista\\_educativa/PAPER\\_EDUCACION\\_PARA\\_LA\\_CIUADANIA\\_PAGES.pdf](http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/entrevista_educativa/PAPER_EDUCACION_PARA_LA_CIUADANIA_PAGES.pdf)

Pagès, Joan. (2011). Las relaciones entre investigación y práctica docente en la enseñanza de la historia. En López Facal, Ramón et al. (eds.). *Pensar históricamente en tiempos de globalización*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, pp. 123-146.

Parra, David y Segarra, Josep Ramón (2013). La incidencia del discurso de los medios en las representaciones socioculturales de los futuros maestros: un reto para la didáctica crítica. Díaz Matarranz, J.; Santisteban Fernández, A., Cascarejo Garcés, A. (eds.) (2013). *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social*. Guadalajara: Universidad de Alcalá, pp. 77-87.

Pateman, Carole (1988). *The Sexual Contract*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Pateman, Carole (2004). Democratizing Citizenship. *Politics & Society*, Vol 32, Issue 1, pp. 89 – 105.

Pedrosa González, Carlos (2016). *La estética y narrativa del vídeo musical como representante del discurso audiovisual hipermoderno*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <https://eprints.ucm.es/38085/1/T37365.pdf>

Peinado Rodríguez, Matilde (2013). El papel de los medios de comunicación y la formación del pensamiento crítico en la enseñanza de las Ciencias Sociales. En Matarranz, José Díaz, Santisteban Fernández, Antoni y Cascajero Garcés, Áurea (eds). *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social*. Alcalá de Henares: Ed. AUPDCS y Universidad de Alcalá, pp. 59-66.

- Peinado Rodríguez, Matilde y García Luque, Matilde (2015). *Igualdad de género en Educación Secundaria: propuestas didácticas audiovisuales*. Barcelona: Octaedro.
- Pérez, Ángel I.; Barquin, Javier y Angulo, José Félix (Eds.) (1999). *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.
- Pérez-Tornero, José Manuel (2013). En Matarranz, José Díaz, Santisteban Fernández, Antoni y Cascajero Garcés, Áurea (eds). *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social*. Alcalá de Henares: Ed. AUPDCS y Universidad de Alcalá, pp. 271-313.
- Peñalver, Mariano (2005). *Las percepciones de la comprensión*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Plá, Sebastián. (2005). *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*. México D. F.: Colegio Madrid/Plaza y Valdés.
- Pinochet Pinochet, Sixtina y Pagès Blanch, Joan (2016). ¿Cuál es el protagonismo de los niños, las niñas y los jóvenes en el currículo de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de Chile? El impacto del currículo en las ideas de los niños y de los jóvenes sobre su protagonismo en la historia. *Práxis Educativa*, 11(2), pp. 374- 393. doi: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.11i2.0004>
- Pollock, Griselda (1988). *Vision and difference. Feminism, femminity and the histories of art*. London: Routledge.
- Porlán, Rafael (1989). *Teoría del conocimiento, teoría de la enseñanza y desarrollo profesional. Las concepciones epistemológicas de los profesores*. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla.
- Porlán Ariza, Rafael; Azcárate Goded, Pilar; Martín del Pozo, Rosa; Martín Toscano, José y Rivero García, Ana (1996). Conocimiento profesional deseable y profesores innovadores: fundamentos y principios formativos. *Investigación en la Escuela*, nº 29, pp. 23-38. DOI: <https://doi.org/10.12795/IE.1996.i29.02>
- Porlán Ariza, Rafael; Rivero García, Ana; y Martín del Pozo, Rosa (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: teoría,

métodos e instrumentos. *Investigación didáctica. Enseñanza de las Ciencias*, 15 (2), pp. 155-171.

Porlán Ariza, Rafael; Rivero García, Ana; y Martín del Pozo, Rosa (1998). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores II: estudios empíricos y conclusiones. *Investigación didáctica. Enseñanza de las Ciencias*, 16 (2), pp. 271-288.

Porlán Ariza, Rafael (2003). Principios para la Formación del Profesorado de Secundaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 17, núm. 1, pp. 23-35. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/274/27417103.pdf>

Prensky, Marc (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, Vol. 9, No. 5 MCB Univeristy Press. Recuperado de <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>

Puleo, Alicia (2013). El concepto de género como hermenéutica de la sospecha: de la biología a la filosofía moral y política. *Arbor. Ciencia, Pensamiento, Cultura*, Vol. 189, No. 763. doi: <http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2013.763n5007>

Quinquer, Dolors (2004). Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación. *Íber*, (40), pp. 7-22.

Ramos Pérez, Juan Carlos (2017). “Uso y alcances de la teoría fundamentada en la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales”. En Ramón Martínez Medina; Roberto García-Morís; y Carmen Rosa García Ruiz (coords.). *Investigación e Didáctica de las Ciencias Sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación*. Córdoba: AUPDCS, pp. 510-218.

Requena Palacios, Cristian y Triviño Cabrera, Laura (2018). El proyecto pinceladas de mujer: enseñar Historia de las mujeres artistas desde la empatía histórica audiovisual. En Esther López Torres, Carmen Rosa García Ruiz, María Sánchez Agustí (coord.). *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en didáctica de las Ciencias Sociales*, pp. 781-790.

- Ricoy, María Carmen (2005). Utilización de los recursos y medios de comunicación social en la educación. *Revista Perspectiva*, v. 23, n. 1, pp. 153-189. Recuperado de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/9862/9140>
- Ricoy, María Carmen (2006). Contribución sobre los paradigmas de la investigación. *Educação*, 31 (1), pp. 11-22. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117117257002>
- Rodríguez-López, Jennifer (2016). Audiovisual y semiótica: el videoclip como texto. *UNED Revista Signa 25*, pp. 943-958.
- Rorty, Richard (1991). *Habermas y Lyotard sobre la posmodernidad. En VV.AA. Habermas y la modernidad*. Madrid: Cátedra.
- Rorty, Richard. (1996). *Consecuencias del pragmatismo*. Madrid: Tecnos.
- Ross, Wayne E. (2013). Spectacle, Critical Pedagogy, and Critical Social Studies Education. En Matarranz, José Díaz, Santisteban Fernández, Antoni y Cascajero Garcés, Áurea (eds). *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social*. Alcalá de Henares: Ed. AUPDCS y Universidad de Alcalá, pp. 19-43.
- Rowell, J. & Walsh, M. (2012). Repensar la lectoescritura para nuevos tiempos: Multimodalidad, multiliteracidades y nuevas alfabetizaciones. *Enunciación*. Vol., No 1 (enero-junio 2015), pp. 141-150.
- Ruiz Román, Cristóbal (2010). La educación en la sociedad postmoderna: Desafíos y oportunidades. *Revista Complutense de Educación*, Vol. 21, Núm. 1, pp. 173-188.
- San Martín Cantero, Daniel (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *REDIE. Revista electrónica de investigación educativa*, Vol. 16 no. 1. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-40412014000100008](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412014000100008)
- Sánchez, Ana e Iglesias, Ana (2009). Currículum oculto en el aula: estereotipos en acción. En Cobo, Rosa (ed.). *Educación en la ciudadanía. Perspectivas feministas*. Madrid: Los Libros de la Catarata, pp. 123-145.

- Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill.
- Sant Obiols, Edda y Pagés Blanch, Joan (2011). ¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la historia? En *Historia y Memoria*, No. 3, pp. 129-146. Recuperado de [http://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia\\_memoria/article/view/802](http://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_memoria/article/view/802)
- Santisteban, Antoni (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clio & asociados: la historia enseñada*, 14, pp. 34-56. Recuperado de [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf)
- Santisteban, Antoni; González, Neus; y Pagès, Joan. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En Ávila, R. Rivero, P y Domínguez, P. (coords.). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico y AUPDCS, pp. 115-128.
- Santisteban, Antoni (2011). La formación del pensamiento social y el desarrollo de las capacidades para pensar. En Pagès y Santisteban (coord.). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la Educación Primaria*. Madrid: Ed. Síntesis.
- Santisteban Fernández, Antoni (2012). La investigación sobre el desarrollo de la competencia social y ciudadana para una participación crítica. De Alba Fernández, Nicolás; García Pérez, Francisco F.; y Santisteban Fernández, Antoni (eds.). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, Vol. I. Sevilla: AUPDCS, pp. 277-286.
- Santisteban Fernández, Antoni y González Valencia, Gustavo A. (2013). Sociedad de la información, democracia y formación del profesorado: ¿Qué lugar debe ocupar el pensamiento crítico? En Matarranz, José Díaz, Santisteban Fernández, Antoni y Cascajero Garcés, Áurea (eds). *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social*. Alcalá de Henares: Ed. AUPDCS y Universidad de Alcalá, pp. 761-779.

Santisteban Fernández, Antoni y Anguera Cerarols, Carles (2014). La enseñanza y el pasado-presente-futuro de las sociedades. Formación de la conciencia histórica y educación para el futuro. *Clio & asociados: la historia enseñada*, nº 18-19, pp. 249-267. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5722821&orden=0&info=link>

Santisteban, Antoni; Tosar, Breogán; Izquierdo, Alberto; Llusà, Joan; Canals, Roser; González, Neus; y Pagès, Joan (2016). La literacidad crítica de la información sobre los refugiados y refugiadas: construyendo la ciudadanía global desde la enseñanza de las Ciencias Sociales. En Carmen Rosa García, Aurora Arroyo, y Beatriz Andreu, (Coords.). *Desconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. Educar para una ciudadanía global*. Madrid: Universidad de Las Palmas y AUPDCS, pp. 550-560.

Scott, Joan Walter (1986). Gender: a useful category of historical análisis. *American Historical Review*, 91, pp. 1053-1075.

Seatsmart (2015). *Lyric Intelligence in Popular Music: A Ten Year Analysis*. Recuperado de <http://seatsmart.com/blog/lyric-intelligence/>

Segall, Avner; Heilman, Elizabeth y Cherryholmes, Cleo H. (Eds.) (2006). *Social Studies. The Newt Generation. Re-searching in the Postmodern*. New York: Peter Lang Publishing, pp. 171-187.

Showalter, Elaine (1979 / 1997). Towards a Feminist Poetics. In Newton, K.M. (eds.). *Twentieth-Century Literary Theory*. London: Palgrave, pp. 216-220.

Shulman, L.S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *American Educational Research Association*, 15(2), pp. 4-14. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/f29d/a5d8c806102b060e7669f67b5f9a55d8f7c4.pdf>

Simonneaux, Laurence (2008). L'enseignement des questions socialement vives et l'éducation au développement durable. *Pour. Dossier Systèmes*

*de Formation et développement durable*, 3, n° 198, pp. 179-185.

Recuperado de <https://www.cairn.info/revue-pour-2008-3-page-179.htm>

Slattery, Patrick (2006). *Curriculum Development in the Postmodern Era*.

New York: Routledge. Recuperado de

[https://books.google.es/books?id=1s-](https://books.google.es/books?id=1s-PeN1qo9IC&pg=PA310&lpg=PA310&dq=university+post+modern+curriculum&source=bl&ots=WqE6TgiuGc&sig=YpC6poXSe5j4-uoIpvnvDU1bxo&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjzgpq_7_TVAhWRaFAKHWhcCLg4ChDoAQgyMAI#v=onepage&q=university%20post%20modern%20curriculum&f=false)

[PeN1qo9IC&pg=PA310&lpg=PA310&dq=university+post+modern+curriculum&source=bl&ots=WqE6TgiuGc&sig=YpC6poXSe5j4-](https://books.google.es/books?id=1s-PeN1qo9IC&pg=PA310&lpg=PA310&dq=university+post+modern+curriculum&source=bl&ots=WqE6TgiuGc&sig=YpC6poXSe5j4-uoIpvnvDU1bxo&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjzgpq_7_TVAhWRaFAKHWhcCLg4ChDoAQgyMAI#v=onepage&q=university%20post%20modern%20curriculum&f=false)

[uoIpvnvDU1bxo&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjzgpq\\_7\\_TVAhWRaFAKHWhcCLg4ChDoAQgyMAI#v=onepage&q=university%20post%20modern%20curriculum&f=false](https://books.google.es/books?id=1s-PeN1qo9IC&pg=PA310&lpg=PA310&dq=university+post+modern+curriculum&source=bl&ots=WqE6TgiuGc&sig=YpC6poXSe5j4-uoIpvnvDU1bxo&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjzgpq_7_TVAhWRaFAKHWhcCLg4ChDoAQgyMAI#v=onepage&q=university%20post%20modern%20curriculum&f=false)

Spivak, Gayatri Chakravorty (1988 / 2003). ¿Puede hablar el subalterno?

*Revista Colombiana de Antropología*, vol. 39, pp. 297-364. Recuperado

de <http://www.redalyc.org/pdf/1050/105018181010.pdf>

Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones

Morata.

Storey, J. (2012). *Teoría Cultural y Cultura Popular*. Barcelona: Octaedro.

Strauss, Anselm y Corbin, Juliet (2002). *Bases de la investigación cualitativa.*

*Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada.*

Antioquía: Contus.

Sundaram, Vanita (2018). Gender, Sexuality and Global Citizenship

Education: Addressing the Role of Higher Education in Tackling Sexual

Harassment and Violence. En Ian DaviesLi-Ching HoDina KiwanCarla

L. PeckAndrew PetersonEdda SantYusef Waghid (eds.). *The Palgrave*

*Handbook of Global Citizenship and Education*. London: Palgrave, pp.

409-423.

Swan, K. & Hofer, M. (2008): Technology and social Studies. Levstik, L.S. &

Tyson, C.A. (eds.). *Handbook of research in social studies education*, New

York / London: Routledge, pp. 307-326.

The New London Group (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing

social futures. *Harvard Educational Review*, Spring, 1996, 66, 1, pp. 60-

92.

- The New School (2014). bell hooks - Are You Still a Slave? Liberating the Black Female Body | Eugene Lang College. [Youtube]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=rJk0hNROvzs>
- Time (2014). The 100 most influential people. N<sup>o</sup>, May.
- Torres, Esteban, Conde, Elena y Ruiz, Cristina (2002). *Desarrollo humano en la sociedad audiovisual*. Madrid: Alianza Editorial.
- Triviño Cabrera, Laura (2017a). Feminismos, postmodernidad y cultura mediática en las aulas: el videoclip pop estadounidense como herramienta educativa para la discusión de temas controversiales. *Revista de Investigaciones Feministas* 8 (2), pp. 493-514.
- Triviño Cabrera, Laura (2017b). Coeducación audiovisual para la formación del profesorado a través del análisis del videoclip como texto mediático. In S. Pereira & M. Pinto (Eds.). *Literacia, Media e Cidadania- Livro de Atas do 4.º Congresso*. Braga: CECS, pp. 560-575.
- Triviño Cabrera, Laura (2017c). El uso de los videoclips en la formación del profesorado. Propuestas para el desarrollo de literacidades multimodales través de la cultura popular como pedagogía. En Ramón Martínez Medina, Roberto García-Morís, Carmen Rosa García Ruiz (coord.). *Investigación en didáctica de las ciencias sociales. Retos preguntas y líneas de investigación*. Córdoba: AUPDCS y Universidad de Córdoba, pp. 588-599.
- Triviño Cabrera, Laura (2018a). «Clara Peeters y sus otras historias»: propuesta de innovación docente para afrontar resistencias y prejuicios en la formación del profesorado del máster de profesorado de educación secundaria y bachillerato. *Revista Complutense De Educación*, 29(3), 719-737. <https://doi.org/10.5209/RCED.53645>
- Triviño Cabrera, Laura (2018b). La Cámara de las Maravillas de Mark Ryden: formación del profesorado de Ciencias Sociales en educación estética, cultura popular y literacidad crítica. *Enseñanza & Teaching*, 36, 1-2018, pp. 223-248.



- Triviño Cabrera, Laura (2019a). Los «otros lugares» de Beyoncé como posibles espacios de colonización visual. *Actas XVIII Colóquio de Outono: Outros lugares: utopias, distopias, heterotopias*. Braga: Universidade do Minho.
- Triviño Cabrera, Laura (2019b). Visibilizando heterotopías para la enseñanza de las otras historias desde una conciencia hermenéutica gadameriana. *El Futuro del Pasado*, 10, pp. 145-157. <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.005>.
- Triviño Cabrera, Laura y Requena Palacios, Cristian (2019). Investigación e innovación educativa desde el Máster de Formación del Profesorado de Ciencias Sociales a las prácticas curriculares en Educación Secundaria. *Contextos educativos: Revista de educación*, nº 23, pp. 83-99.
- Triviño Cabrera, Laura y Vaquero Cañestro, Carmen (2019). Didáctica de la Eutopía. De la caverna global a las aldeas glocales. En Semova, Dimitrina J., Aladro Vico, Eva y Sosa Sánchez, Roxana Popelka (eds.). *Entender el artivismo*. Oxford: Peter Lang.
- Triviño Cabrera, Laura (s.f.). Visibilizando otros patrimonios para la formación de un profesorado crítico. *XV Jornades Internacionals de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Triviño Cabrera, Laura y Vaquero Cañestro, Carmen (s.f.). Educación artística y ciudadana en la formación inicial de maestras/os. Un estudio de caso sobre el desarrollo del pensamiento crítico-creativo-social a través de Malamente. *Revista Complutense de Educación*, en prensa.
- Tutiaux-Guillon, Nicole (2011). Les qüestions socialment vives, un repte per a la historia i la geografia escolars. En Pagès, Joan; Santisteban, Antoni (Coords.). *Les qüestions socialment vives i l'enseyament de les ciències socials*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- UNESCO (2011). *Alfabetización Mediática e Informativa. Currículum para profesores*. La Habana: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002160/216099S.pdf>

- Vattimo, Gianni (1991). "Posmodernidad: ¿Una sociedad transparente?". En Vattimo, G. et al. *En torno a la Postmodernidad*. Barcelona: Anthropos, pp. 9-19.
- Walker, Trena. (2006). Adventures in Metropolis: Popular Culture in Social Studies. En Segall, Avner, Heilman, Elizabeth, Cherryholmes, Cleo H. (ed.). *Social Studies. The Newt Generation. Re-researching in the Postmodern*. New York: Peter Lang Publishing, 171-187.
- Walsh, Maureen (2009). Pedagogic Potentials of Multimodal Literacy. Tan Wee Hin, Leo, & Subramanian, R. (eds). *Handbook of Research in new Media Literacy at the K-12 Level: Issues and Challenges*. Vol. 1. Hershey, PA: IGI Global/InFormation Science Reference.
- Weidhase, Nathalie (2015) 'Beyoncé feminism' and the contestation of the black feminist body. *Celebrity Studies*, 6:1, pp. 128-131, DOI: 10.1080/19392397.2015.1005389
- Wilkinson, Sue (1998). Feminist research: Focus groups in feminist research: Power, interaction and the co-construction of meaning. *Women's Studies International Forum*, 21, 111-125. Recuperado de <http://blogs.brad.ac.uk/scholarship-skills/files/2017/03/WILKINSON-1998.pdf>
- Williams, Richard (1976). "Culture" and "Masses". En Guis R. y Zaragoza Cruz, O. (eds.). *Popular Culture. A Reader*, pp. 25-32.
- Wolff, Janet (2011). Recuperando a corporalidade. Feminismo e política do corpo. Macedo, Ana Gabriela y Rayner, Francesca (org.). *Género, Cultura Visual e Performance. Antología Crítica*. Braga: Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho (CEHUM), pp. 7-14.
- Zafra, Remedios (2010). *Un cuarto propio conectado. (Ciber)espacio y (auto) gestión del yo*. Madrid: Fórcola ediciones.
- Zeichner, Kenneth (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Madrid: Morata.
- Zenteno Ríos, Gabriela (2015). La literacidad y el desarrollo de habilidades de lectoescritura en textos académicos en la universidad. *Octavo Coloquio Interdisciplinario de Posgrados – Universidad Popular Autónoma del*

*Estado de Puebla.* Recuperado de <http://upaep.mx/micrositios/coloquios/coloquio2015/memorias/mesa6/Zenteno,%20G.pdf>

Žižek, Slavoj (2008). *En defensa de la intolerancia*. Madrid: Sequitur.

## ANEXOS

## Anexo I. Enlaces a los Vídeos del alumnado del MAES.

<https://drive.google.com/open?id=1FrG13DYMAZg0Fw3L1Oufb1a7KJ1rt1in>

## Anexo II. Planificación Horaria del MAES. Grupo C, Especialidad de Ciencias Sociales. Fuente: Universidad de Málaga.

### **Especialidad: Ciencias sociales. Geografía e Historia y Filosofía (Grupo C)**

**1º TRIMESTRE:** Del 21 de octubre al 22 de diciembre

**AULA 7B**

	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES
8,00 a 10,00 h.	Innovación docente e Iniciación a la Investigación educativa. ÁREA: Ciencias Sociales (Grupo A)	Innovación docente e Iniciación a la Investigación educativa. ÁREA: Ciencias Sociales (Grupo A)	Innovación docente e Iniciación a la Investigación educativa. ÁREA: Ciencias Sociales (Grupo A)
10,00 a 12,00 h.	Aprendizaje y desarrollo de la personalidad	Aprendizaje y desarrollo de la personalidad	Sociedad, familia y educación
12,00 a 14,00 h.	Sociedad, familia y educación	Procesos y contextos educativos	Procesos y contextos educativos

**2º TRIMESTRE:** Del 9 de enero al 31 de marzo

**AULA 7B**

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES
8,30 a 10,30 h.	Diseño y desarrollo de programaciones y actividades formativas	Diseño y desarrollo de programaciones y actividades formativas	Diseño y desarrollo de programaciones y actividades formativas
10,30 a 12,00 h.	Curriculum de Geografía, Historia y Filosofía	Curriculum de Geografía, Historia y Filosofía	Complementos Formación Disciplinar: Geografía, Historia y Filosofía
12,00 a 13,30 h.	Complementos Formación Disciplinar: Geografía, Historia y Filosofía	Complementos Formación Disciplinar: Geografía, Historia y Filosofía	

**Anexo III. Resumen de la Guía de las Asignaturas Diseño y desarrollo de programaciones y actividades formativas y El Currículum de Historia, Geografía y Filosofía. Fuente: Guía docente (2016).**

Elementos de la Guía Docente		Diseño y desarrollo de programaciones y actividades formativas	El Currículum de Historia, Geografía y Filosofía
Competencias	Generales y Básicas	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conocer los contenidos curriculares de las materias relativas a la especialización docente correspondiente, así como el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje respectivos. Para la formación profesional se incluirá el conocimiento de las respectivas profesiones. CG1</li> <li>▪ Planificar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje potenciando procesos educativos que faciliten la adquisición de las competencias propias de las respectivas enseñanzas, atendiendo al nivel y formación previa de los estudiantes así como la orientación de los mismos, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro. CG2</li> <li>▪ Buscar, obtener, procesar y comunicar información (oral, impresa, audiovisual, digital o multimedia), transformarla en conocimiento y aplicarla en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las materias propias de la especialización cursada. CG3</li> <li>▪ Concretar el currículo que se vaya a implantar en un centro docente participando en la planificación colectiva del mismo; desarrollar y aplicar metodologías didácticas tanto grupales</li> </ul>	

		<p>como personalizadas, adaptadas a la diversidad de los estudiantes. CG4</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje con especial atención a la equidad, la educación emocional y en valores, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, la formación ciudadana y el respeto de los derechos humanos que faciliten la vida en sociedad, la toma de decisiones y la construcción de un futuro sostenible. CG5</li> <li>▪ Diseñar y realizar actividades formales y no formales que contribuyan a hacer del centro un lugar de participación y cultura en el entorno donde esté ubicado; desarrollar las funciones de tutoría y de orientación de los estudiantes de manera colaborativa y coordinada; participar en la evaluación, investigación y la innovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. CG6</li> <li>▪ Fomentar el espíritu crítico, reflexivo y emprendedor. CG7</li> <li>▪ Fomentar y garantizar el respeto a los Derechos Humanos y a los principios de accesibilidad universal, igualdad, no discriminación y los valores democráticos y de la cultura de la paz. CG8</li> <li>▪ Desarrollar en los estudiantes habilidades de aprendizaje que les permitan continuar estudiando de un modo que habrá de ser en gran medida autodirigido o autónomo. CG9</li> </ul>
	Específicas	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conocer los desarrollos teórico-prácticos de la enseñanza y el aprendizaje de las materias correspondientes. CE1</li> <li>▪ Transformar los currículos en programas de actividades y de trabajo. CE2</li> </ul>



		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Adquirir criterios de selección y elaboración de materiales educativos. CE3</li> <li>▪ Fomentar un clima que facilite el aprendizaje y ponga en valor las aportaciones de los estudiantes. CE4</li> <li>▪ Integrar la formación en comunicación audiovisual y multimedia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. CE5</li> <li>▪ Conocer estrategias y técnicas de evaluación y entender la evaluación como un instrumento de regulación y estímulo al esfuerzo. CE6</li> </ul>	
Contenidos	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Contexto curricular. Materiales y recursos para la enseñanza y aprendizaje.</li> <li>2. Diseño de Programaciones y Unidades Didácticas.</li> <li>3. Actividades de enseñanza-aprendizaje.</li> <li>4. Metodologías y estrategias de intervención.</li> <li>5. La evaluación de los aprendizajes en Ciencias Sociales.</li> <li>6. Relación con otras funciones docentes.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. El Currículum: definición, características y tipos.</li> <li>2. El Currículum de Ciencias Sociales.</li> <li>3. El conocimiento profesional del profesorado y el currículum de Filosofía, Geografía, Historia e Historia del Arte.</li> </ol>	
Actividades formativas	Actividades presenciales		
	Actividades expositivas	Lección magistral	
		Exposiciones por el alumnado	
	Actividades prácticas en aula docente	Actividades de diseño	
Revisión bibliografía o documentos			

	Actividades no presenciales	
	Actividades de documentación	Búsqueda bibliográfica/documental
	Actividades de elaboración de documentos	Elaboración de informes
	Actividades prácticas	Resolución de problemas
		Estudios de casos
		Realización de diseños
	Estudio personal	Estudio personal
Criterios de Evaluación	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Claridad en la redacción y organización de las ideas planteadas, así como su pulcritud y adecuación a los criterios de presentación definidos para los diferentes trabajos escritos.</li> <li>2. Respeto de los procedimientos de trabajo (estructura interna/fases/etapas) y adecuación a los objetivos planteados en cada caso.</li> <li>3. Distribución equilibrada del tiempo en las exposiciones grupales. Respeto a la duración global de las mismas tanto en las individuales como grupales.</li> <li>5. Participación del alumnado en las dinámicas de clase mediante intervenciones pertinentes, argumentadas y respetuosas; tanto en las presenciales como no presenciales, en su caso por las vías que se definan al efecto (como foros, wikis o encuestas).</li> <li>6. Uso de un lenguaje no sexista.</li> </ol>	
Procedimiento de Evaluación	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. AEP1.1. Prueba diagnóstica inicial (0%).</li> <li>2. AEP1.6. Trabajo final de asignatura (0%).</li> <li>3. AEP1.6. Trabajos y exposiciones individuales (40%)</li> <li>4. AEP1.6. Trabajos y exposiciones grupales (40%)</li> <li>5. AEP1.7. Participación en dinámicas de clase. (20%)</li> </ol>	

	<p>6. AENP1.1. Pruebas online individuales (0%).</p> <p>7. AENP2.3. Foro de evaluación de la asignatura (0%).</p>
--	---

Anexo IV. Listado de estudiantes y su pertenencia a los dos tipos de grupos. Fuente: elaboración propia.

SIGLA	G <sub>5</sub>	G <sub>10</sub>
EF <sub>m1</sub>	Pa' gustos, colores	The Vindicators
EH <sub>f2</sub>	Los 4 Elementos	Serendipia
EA <sub>f3</sub>	Los Descartados	Spectrum
EH <sub>f4</sub>	Los pucherazos	4 de 12
EA <sub>f5</sub>	Los Perilla	The Vindicators
EH <sub>m6</sub>	Los Mini Yo	4 de 12
EH <sub>m7</sub>	Los discípulos de San Pedro	Spectrum
EH <sub>f8</sub>	Los Rejuntados	Serendipia
EH <sub>m9</sub>	Los Rejuntados	Serendipia
EH <sub>m10</sub>	Los Rejuntados	Serendipia
EH <sub>f11</sub>	Pa' gustos, colores	Spectrum
EH <sub>m12</sub>	Los Perilla	The Vindicators
EHEP <sub>m13</sub>	Los discípulos de San Pedro	Spectrum
EF <sub>m14</sub>	Los Rejuntados	Serendipia
EA <sub>f15</sub>	Pa' gustos, colores	The Vindicators
EG <sub>m16</sub>	Los 4 Elementos	Serendipia
EH <sub>f17</sub>	Los discípulos de San Pedro	Spectrum
EH <sub>m18</sub>	Los Mini Yo	4 de 12
EH <sub>f19</sub>	Los Descartados	Spectrum
EH <sub>f20</sub>	Los discípulos de San Pedro	Spectrum
EH <sub>m21</sub>	Los Perilla	The Vindicators
EF <sub>m22</sub>	Los 4 Elementos	Serendipia
EH <sub>f23</sub>	Los Descartados	Serendipia
EH <sub>f24</sub>	Los pucherazos	4 de 12
EP <sub>m25</sub>	Los Rejuntados	Serendipia
EA <sub>m26</sub>	Los discípulos de San Pedro	Spectrum
EH <sub>f27</sub>	Los discípulos de San Pedro	The Vindicators
EH <sub>m28</sub>	Pa' gustos, colores	Spectrum
EH <sub>m29</sub>	Pa' gustos, colores	The Vindicators
EH <sub>m30</sub>	Los Descartados	Spectrum
EF <sub>m31</sub>	Los Mini Yo	4 de 12
EH <sub>f32</sub>	Los Perilla	The Vindicators
EH <sub>f33</sub>	Los pucherazos	4 de 12
EGH <sub>m34</sub>	Los Mini Yo	4 de 12
EAB <sub>m35</sub>	Los Mini Yo	4 de 12
EA <sub>m36</sub>	Los 4 Elementos	Serendipia
EHEP <sub>m37</sub>	Los pucherazos	4 de 12
EF <sub>m38</sub>	Los pucherazos	4 de 12
EH <sub>f39</sub>	Los pucherazos	4 de 12
EH <sub>m40</sub>	Los 4 Elementos	Serendipia
EF <sub>m41</sub>	Los Perilla	The Vindicators
EA <sub>m42</sub>	Los Rejuntados	4 de 12
EH <sub>m43</sub>	Los Descartados	Spectrum

Anexo V. Listado de estudiantes según su agrupamiento, el paso de G5 a G10. Fuente: elaboración propia.

G5	G10	Estudiantes
4 de 12	Los Mini Yo	<b>EH<sub>m</sub>6</b>
		<b>EH<sub>m</sub>18</b>
		<b>EF<sub>m</sub>31</b>
		<b>EGH<sub>m</sub>34</b>
		<b>EAB<sub>m</sub>35</b>
		<b>EAm42</b>   Incorporación 4 de 12
	Los pucherazos	<b>EH<sub>f</sub>4</b>
		<b>EH<sub>f</sub>24</b>
		<b>EH<sub>f</sub>33</b>
		<b>EAm36</b>
		<b>EHEP<sub>m</sub>37</b>
		<b>EF<sub>m</sub>38</b>
		<b>EH<sub>f</sub>39</b>
	The Vindicators	Los Perilla
<b>EH<sub>f</sub>32</b>		
<b>EH<sub>m</sub>21</b>		
<b>EH<sub>m</sub>12</b>		
<b>EF<sub>m</sub>41</b>		
Pa' gustos, colores		<b>EF<sub>m</sub>1</b>
		<b>EH<sub>f</sub>11</b>   Cambio de grupo Spectrum
		<b>EAm15</b>
		<b>EH<sub>f</sub>27</b>   Incorporación The Vindicators
		<b>EH<sub>m</sub>28</b>   Cambio de grupo Spectrum
		<b>EH<sub>m</sub>29</b>
Serendipia	Los Rejuntados	<b>EH<sub>f</sub>8</b>
		<b>EH<sub>m</sub>9</b>
		<b>EH<sub>m</sub>10</b>
		<b>EF<sub>m</sub>14</b>
		<b>EP<sub>m</sub>25</b>
		<b>EAm42</b>   Cambio de grupo 4 de 12
		Los 4 Elementos
	<b>EG<sub>m</sub>16</b>	
	<b>EF<sub>m</sub>22</b>	
	<b>EAm36</b>	
	<b>EH<sub>m</sub>40</b>	
	Spectrum	Los Descartados
<b>EH<sub>f</sub>19</b>		
<b>EH<sub>f</sub>23</b>		
<b>EH<sub>m</sub>30</b>		

	Los discípulos de San Pedro	<b>EH<sub>m</sub>7</b>	
		<b>EHEP<sub>m</sub>13</b>	
		<b>EH<sub>f</sub>17</b>	
		<b>EAm26</b>	
		<b>EH<sub>f</sub>27</b>	Cambio de Grupo The Vindicators

Anexo VI. Cronograma de aplicación de SGF. Fuente: elaboración propia.

<b>CRONOGRAMA DE LA SECUENCIACIÓN DE MOMENTOS Y ACTIVIDADES</b>				
<i>Día</i>	<b>ACTIVIDADES</b>	<b>COMPE- TENCIAS</b>	<b>ASIGNA- TURA</b>	<b>CONTENIDOS</b>
<i>Lunes, 9 de enero de 2017</i>	Ficha Individual de Presentación del Alumnado	CG8, CE4	DDPAF / CHGF	✓ El Currículum: definición, características y tipos.
<i>Martes, 10 de enero de 2017</i>	Formación de Grupos Coeducativos e Interdisciplinares de 5 estudiantes	CG8, CE4	DDPAF / CHGF	✓ Diseño de Programaciones y Unidades Didácticas.
<i>Miércoles, 11 de enero de 2016</i>	Actividad Individual. Búsqueda de los elementos básicos del currículum de una asignatura a elegir por el alumnado relacionada con su especialidad.	CG1	CHGF	✓ El Currículum: definición, características y tipos. ✓ El Currículum de Ciencias Sociales.
<i>Lunes, 16 de enero de 2017</i>	Actividad Individual. Búsqueda de los elementos básicos del currículum de una asignatura a elegir por el alumnado relacionada con su especialidad.	CG1	CHGF	✓ El Currículum: definición, características y tipos. ✓ El Currículum de Ciencias Sociales.
<i>Martes, 17 de enero de 2017</i>	Actividad Individual. Reflexionar sobre el Currículum Oculto en la asignatura elegida según la legislación.	CG1, CG7	CHGF	✓ El Currículum: definición, características y tipos. ✓ El Currículum de Ciencias Sociales
<i>Miércoles, 18 de enero de 2017</i>	Actividad Individual. Reflexionar sobre el Currículum Oculto en la	CG1, CG7	CHGF	✓ El Currículum: definición, características y tipos.

	asignatura elegida según la legislación.			✓ El Currículum de Ciencias Sociales
<b>Lunes, 23 de enero de 2017</b>	Actividad Individual. Diseño de una Unidad Didáctica seleccionada de la asignatura elegida.	CG2, CE2	DDPAF	✓ Diseño de Programaciones y Unidades Didácticas. ✓ El Currículum de Ciencias Sociales
<b>Martes, 24 de enero de 2017</b>	Actividad Individual. Diseño de una Unidad Didáctica seleccionada de la asignatura elegida.	CG2, CE2, CE1	DDPAF	✓ Diseño de Programaciones y Unidades Didácticas. ✓ El Currículum de Ciencias Sociales
<b>Miércoles, 25 de enero de 2017</b>	Actividad Individual. Diseño de una Unidad Didáctica seleccionada de la asignatura elegida.	CG2, CE2	DDPAF	✓ Diseño de Programaciones y Unidades Didácticas. ✓ El Currículum de Ciencias Sociales
<b>Lunes, 30 de enero de 2017</b>	Actividad Individual: ¿Qué entiendes por Literacidad?	CG7	DDPAF	✓ Diseño de Programaciones y Unidades Didácticas. ✓ El Currículum de Ciencias Sociales
<b>VIDEOCLIP</b>				
<b>Martes, 31 de enero de 2017</b>	<b>Narrativa Abierta Individual (NA).</b>	CG7, CE5	CHGF	✓ El Currículum: definición, características y tipos.
	<b>Formulación de Interrogantes (FI)</b>	CG7, CE5	CHGF	✓ Diseño de Programaciones y Unidades Didácticas. ✓ El Currículum de Ciencias Sociales
<b>INTERDISCIPLINARIEDAD</b>				
<b>Miércoles, 1 de febrero de 2017</b>	<b>Cuadro Interdisciplinar (CD)</b>		DDPAF	✓ El conocimiento profesional del profesorado y el currículum de



				Filosofía, Geografía, Historia e Historia del Arte.
	<b>Tarea Individual 3 (T<sub>3</sub>/ CD).</b>	CG2, CG3, CG5, CG6, CG7, CE2, CE3, CE5	DDPAF	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Actividades de enseñanza-aprendizaje.</li> <li>✓ Metodologías y estrategias de intervención.</li> </ul>
<b>Lunes, 6 de febrero de 2017</b>	<b>Tarea Grupal 4 (T<sub>4</sub>G<sub>5</sub>/ CD).</b>	CG2, CG3, CG4, CG5, CG6, CG7, CG8, CG9, CE2, CE3, CE5	DDPAF	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Relación con otras funciones docentes.</li> <li>✓ Actividades de enseñanza-aprendizaje.</li> <li>✓ El Currículum de Ciencias Sociales</li> <li>✓ Metodologías y estrategias de intervención.</li> </ul>
<b>Martes, 7 de febrero de 2017</b>	<b>Tarea Grupal 4 (T<sub>4</sub>G<sub>5</sub>/ CD).</b>	CG2, CG5, CG7, CG8, CG9, CE2, CE3, CE5	DDPAF	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Actividades de enseñanza-aprendizaje.</li> <li>✓ Metodologías y estrategias de intervención.</li> </ul>
<b>Miércoles, 8 de febrero de 2017</b>	<b>Tarea Grupal 5 (T<sub>5</sub> G<sub>5</sub>/ CD).</b>	CG7, CG9	DDPAF	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Relación con otras funciones docentes.</li> <li>✓ Actividades de enseñanza-aprendizaje.</li> <li>✓ El Currículum de Ciencias Sociales</li> <li>✓ Metodologías y estrategias de intervención.</li> <li>✓ Actividades de enseñanza-aprendizaje.</li> </ul>

				<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Metodologías y estrategias de intervención.</li> </ul>
	<b>Tarea Grupal 6 (T<sub>6</sub>G<sub>5</sub>/ CD).</b>	CG7, CE4, CE6	DDPAF	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ La evaluación de los aprendizajes en Ciencias Sociales.</li> </ul>
<b>Lunes, 13 de febrero de 2017</b>	Actividad Individual. Diseño de Actividad fuera del aula.	CG5, CG7, CE2, CE1	DDPAF	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ El Currículum de Ciencias Sociales</li> <li>✓ Actividades de enseñanza-aprendizaje.</li> <li>✓ Metodologías y estrategias de intervención.</li> <li>✓ La evaluación de los aprendizajes en Ciencias Sociales.</li> </ul>
<b>Martes, 14 de febrero de 2016</b>	Visita a la Exposición “La Cámara de las Maravillas de Mark Ryden”. Centro de Arte Contemporáneo de Málaga.	CG7	CHGF	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Actividades de enseñanza-aprendizaje.</li> <li>✓ Metodologías y estrategias de intervención.</li> </ul>
<b>VIDEOCLIP</b>				
<b>Miércoles, 15 de febrero de 2016</b>	<b>Cuestionario Individual UNESCO (CT<sub>1</sub>).</b>	CG7, CG8, CE5	CHGF	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ El Currículum: definición, características y tipos.</li> <li>✓ El Currículum de Ciencias Sociales.</li> </ul>
	<b>Cuestionario Individual MELIR (CT<sub>2</sub>).</b>	CG7, CG8, CE5	CHGF	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ El Currículum: definición, características y tipos.</li> <li>✓ El Currículum de Ciencias Sociales.</li> </ul>
	<b>Tarea Individual 1 (T<sub>1</sub>/ CT<sub>1</sub>-CT<sub>2</sub>).</b>	CG7, CG8, CE5	CHGF	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ El Currículum: definición, características y tipos.</li> <li>✓ El Currículum de Ciencias Sociales.</li> </ul>

<i>Lunes, 20 de febrero de 2017</i>	<b>Tarea Grupal 2 (T<sub>2</sub>G<sub>5</sub>/ (FI).</b>	CG7, CG8, CE5	CHGF	✓ El Currículum: definición, características y tipos. ✓ El Currículum de Ciencias Sociales.
<b>RELATO AUDIOVISUAL</b>				
<i>Martes, 21 de febrero de 2017</i>	<b>Tarea Grupal 7 (T<sub>7</sub>G<sub>10</sub>/RA).</b>	CG3, CG7, CG8, CE5	CHGF	✓ Contexto curricular. Materiales y recursos para la enseñanza y aprendizaje.
<i>Miércoles, 22 de febrero de 2017</i>	<b>Tarea Grupal 8 (T<sub>8</sub>G<sub>10</sub>/RA).</b>	CG7, CG8, CE3, CE5	CHGF	✓ Contexto curricular. Materiales y recursos para la enseñanza y aprendizaje.
<i>Lunes, 27 de febrero de 2017</i>	Puente Festivo			
<i>Martes, 28 de febrero de 2017</i>	Día de Andalucía			
<i>Miércoles, 1 de marzo de 2017</i>	<b>Tarea Grupal 8 (T<sub>8</sub>G<sub>10</sub>/RA).</b>	CG7, CG8, CE3, CE5	CHGF	✓ Contexto curricular. Materiales y recursos para la enseñanza y aprendizaje.
<i>Lunes 6 de marzo de 2017</i>	<b>Tarea Grupal 8 (T<sub>8</sub>G<sub>10</sub>/RA).</b>	CG7, CG8, CE3, CE5	CHGF	✓ Contexto curricular. Materiales y recursos para la enseñanza y aprendizaje.
<i>Martes, 7 de marzo de 2017</i>	<b>Tarea Grupal 8 (T<sub>8</sub>G<sub>10</sub>/RA).</b>	CG7, CG8, CE3, CE5	CHGF	✓ Contexto curricular. Materiales y recursos para la enseñanza y aprendizaje.
<i>Miércoles, 8 de marzo de 2017</i>	<b>Tarea Grupal 8 (T<sub>8</sub>G<sub>10</sub>/RA).</b>	CG7, CG8, CE3, CE5	CHGF	✓ Contexto curricular. Materiales y recursos para la enseñanza y aprendizaje.

<b><i>Lunes 13 de marzo de 2017</i></b>	<b>Tarea Grupal 9 (T<sub>9</sub>G<sub>10</sub>/RA).</b>	CG9, CE5	CHGF	✓ Contexto curricular. Materiales y recursos para la enseñanza y aprendizaje.
<b><i>Martes 14 de marzo de 2017</i></b>	<b>Tarea Grupal 10 (T<sub>10</sub>G<sub>10</sub>/RA).</b>	CG7, CG9, CG8, CE4	CHGF	✓ Relación con otras funciones docentes. ✓ Contexto curricular. Materiales y recursos para la enseñanza y aprendizaje. ✓ La evaluación de los aprendizajes en Ciencias Sociales.
<b><i>Miércoles, 15 de marzo de 2017</i></b>	Ausencia de la Profesora por enfermedad			
<b>TALLERES GRCC</b>				
<b><i>Lunes 20 de marzo de 2017</i></b>	<b>Tarea Grupal 11 (T<sub>11</sub>/T).</b>	CG2, CG3, CG4, CG5, CG6, CG8, CE2, CE3, CE5	DDPAF	✓ Contexto curricular. ✓ Actividades de enseñanza-aprendizaje. ✓ Metodologías y estrategias de intervención.
<b><i>Martes 21 de marzo de 2017</i></b>	<b>Tarea Grupal 11 (T<sub>11</sub>/T).</b>	CG2, CG3, CG4, CG5, CG6, CG8, CE2, CE3, CE5	DDPAF	✓ Contexto curricular. ✓ Actividades de enseñanza-aprendizaje. ✓ Metodologías y estrategias de intervención.
<b><i>Miércoles, 22 de marzo de 2017</i></b>	<b>Tarea Grupal 11 (T<sub>11</sub>/T).</b>	CG2, CG3, CG4, CG5, CG6, CG8,	DDPAF	✓ Contexto curricular. ✓ Actividades de enseñanza-aprendizaje.

		CE2, CE3, CE5		✓ Metodologías y estrategias de intervención.
<b>Lunes 27 de marzo de 2017</b>	<b>Tarea Grupal 11 (T<sub>11</sub>/T).</b>	CG2, CG3, CG4, CG5, CG6, CG8, CE2, CE3, CE5	DDPAF	✓ Contexto curricular. ✓ Actividades de enseñanza-aprendizaje. ✓ Metodologías y estrategias de intervención.
<b>Martes 28 de marzo de 2017</b>	Actividad Grupal. Asistencia a talleres artísticos. II Jornadas Clara Peeters: ¡Empodérate Audiovisualmente!	CG9, CE4	DDPAF / CHGF	✓ Contexto curricular. ✓ Actividades de enseñanza-aprendizaje. ✓ Metodologías y estrategias de intervención.
<b>Miércoles 29 de marzo de 2017</b>	<b>Tarea grupal 12 (T<sub>12</sub>/T</b>	<b>CG8, CG9</b> CG1, CG2, CG3, CG4, CG5, CG6, CG7, CG8, CE1, CE2, CE3, CE4, CE5	DDPAF	✓ Actividades de enseñanza-aprendizaje. ✓ Metodologías y estrategias de intervención. ✓ La evaluación de los aprendizajes en Ciencias Sociales.
<b>Jueves 29 de marzo de 2017</b>	Actividad Grupal. Asistencia y participación en talleres impartido por alumnado del Grado en Educación Primaria. II Jornadas Clara Peeters: ¡Empodérate Audiovisualmente!	CG9, CE4	DDPAF / CHGF	✓ Contexto curricular. ✓ Actividades de enseñanza-aprendizaje. ✓ Metodologías y estrategias de intervención.
<b>EVALUACIÓN</b>				
<b>Viernes 30 de marzo de 2017</b>	<b>Ficha de Evaluación del Proyecto ¡Empodérate</b>	CE4	DDPAF / CHGF	✓ La evaluación de los aprendizajes en Ciencias Sociales.

	<b>Audiovisualmente! / Ficha de Evaluación de los Vídeos</b>			
<b>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</b>				
<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Claridad en la redacción y organización de las ideas planteadas, así como su pulcritud y adecuación a los criterios de presentación definidos para los diferentes trabajos escritos.</li><li>✓ Respeto de los procedimientos de trabajo (estructura interna/fases/etapas) y adecuación a los objetivos planteados en cada caso.</li><li>✓ Distribución equilibrada del tiempo en las exposiciones grupales. Respeto a la duración global de las mismas tanto en las individuales como grupales.</li><li>✓ Participación del alumnado en las dinámicas de clase mediante intervenciones pertinentes, argumentadas y respetuosas; tanto en las presenciales como no presenciales, en su caso por las vías que se definan al efecto (como foros, wikis o encuestas).</li><li>✓ Uso de un lenguaje no sexista.</li></ul>				

**Anexo VII. Categorías e indicadores. Fuente: elaboración propia.**

CATEGORÍAS	INDICADORES
<b>GÉNERO</b>	Todos los planteamientos que hacen referencia a incorporar significados más explícitamente relacionados con las dimensiones política, sexual y cultural. Gracias al trabajo de la teoría y la crítica feministas, la palabra género pasaría a definirse en relación al sexo y a significar la construcción social o cultural de aquél. (“Género”, Macedo y Amaral, 2005, p. 87)
<b>RAZA</b>	Todos los planteamientos que hacen referencia a la importancia de la raza para los estudios feministas, para fue una reflexión del activismo de las mujeres afroamericanas que reclaman el reconocimiento de la especificidad de las condiciones de opresión que les afectaban. El movimiento black (black feminism) busca mejorar las condiciones de vida de la comunidad afroamericana. (“Raça”, Macedo y Amaral, 2005, p. 74)
<b>CLASE</b>	Todos los planteamientos que hacen referencia a l término latino “classis” que, en el sentido social moderno, se refiere al sistema de clases, el cuál funciona jerárquicamente, en la medida en la que los agrupamientos de clase no son igualitarios en términos de estatus y poder. (“Feminismo e Classe”, Macedo y Amaral, 2005, pp. 68-69)
<b>CUERPO</b>	Todos los planteamientos que hacen referencia a la cuestión de cómo su representación y auto-representación, se articula como las problemáticas de la identidad, generando un nuevo debate en el feminismo contemporáneo. Una superficie donde se cruzan múltiples códigos (edad, enfermedad, raza, sexo, etc.). (“Corpo”, Macedo y Amaral, 2005, pp. 24-25)

Anexo VIII. Subcategorías e indicadores. Fuente: elaboración propia.

SUBCATEGORÍAS	INDICADORES
<b>ACULTURACIÓN</b>	Todos los planteamientos que hacen referencia al proceso de adaptación gradual de un individuo a un grupo humano, asimilando los elementos culturales de éste para su aceptación.
<b>BEYONCÉ</b>	Todos los planteamientos que hacen referencia a la autora / cantante / artista de <i>Formation</i> .
<b>BILL GATES</b>	Todos los planteamientos que hacen referencia a l multimillonario y cofundador de la empresa de software Microsoft.
<b>BLACK EMPOWERMENT</b>	Todos los planteamientos que hacen referencia a l movimiento que, en los Estados Unidos, señala la importancia de la raza como matriz estructuradora en la vida y en las luchas de activistas de color. El término <i>black</i> designa a personas de origen o ascendencia africana fue reapropiado para reivindicar una historia e identidades particulares dentro de la historia de la nación americana. (“Feminismo e raça”, Macedo y Amaral, 2005, p. 74)
<b>BLACK FEMINIST EMPOWERMENT</b>	Todos los planteamientos que hacen referencia a l resentimiento por la historia de la esclavitud y de la violencia sistemáticas de las mujeres de color por parte de los hombres blancos, ejemplo de una cuestión en que clase, raza y sexo están confusamente asociados. (“Feminismo e raça”, Macedo y Amaral, 2005, p. 74)



<b>CAMBIO SOCIAL</b>	Todos los planteamientos que hacen referencia a las principales transformaciones sociales producidas para conseguir una sociedad justa e igualitaria.
<b>CANCIÓN</b>	Todos los planteamientos que hacen referencia a la composición musical de <i>Formation</i> .
<b>CANCIÓN PROTESTA</b>	Todos los planteamientos que hacen referencia a una composición musical centrada en denunciar las injusticias políticas y sociales que tienen su origen en contexto político y social de la década de los 60 y 70 en Hispanoamérica.
<b>CAPITALISMO</b>	Todos los planteamientos que hacen referencia a un sistema económico basado en la propiedad privada de los medios de producción con el fin de obtener el máximo beneficio.
<b>CLASISMO</b>	Todos los planteamientos que hacen referencia a la discriminación de una clase social por ser considerada inferior.
<b>CIUDADES</b>	Todos los planteamientos que hacen referencia a l término latino <i>civitas</i> , entendida como área urbana que acoge habitantes dedicados principalmente a actividades del sector servicios.
<b>COCHE DE POLICÍA</b>	Todos los planteamientos que hacen referencia a l coche patrulla de New Orleans que utiliza el cuerpo policial estadounidense.
<b>CONSUMISMO</b>	Todos los planteamientos que hacen referencia a la tendencia que incita a adquirir productos de forma compulsiva con graves consecuencias humanas y planetaria.

<b>CRÍTICA SOCIAL</b>	Todos los planteamientos que hacen referencia a la idea de cómo la sociedad debería mejorar para lograr la felicidad de sus miembros, en términos de eliminación de discriminación.
<b>CULTURA AFROAMERICANA</b>	Todos los planteamientos que hacen referencia a las aportaciones culturales de la población americana proveniente de descendientes del continente africano.
<b>CULTURA ESTADOUNIDENSE</b>	Todos los planteamientos que hacen referencia a las aportaciones culturales de la población norteamericana que se expande a través del fenómeno de la globalización, imponiendo la denominada hegemonía cultural estadounidense.
<b>CURRÍCULUM OCULTO</b>	Todos los planteamientos que hacen referencia a contenidos que no figuran en el currículum oficial, como aquellos que visibilizan a las mujeres como sujetos históricos.
<b>DERECHOS CIVILES</b>	Todos los planteamientos que hacen referencia a la participación en la vida pública en condiciones de igualdad y sin discriminación de toda la ciudadanía independientemente de su sexo, raza, creencia religiosa u orientación sexual.
<b>ELIMINACIÓN DE LA DISCRIMINACIÓN RACIAL</b>	Todos los planteamientos que hacen referencia al rechazo de doctrinas de superioridad racial que son injustas y promueven políticas excluyentes hacia la población afroamericana.

<b>EMPODERAMIENTO FEMINISTA</b>	Todos los planteamientos que se refieren al proceso de liberación de las mujeres de los roles y estereotipos de género marcados por la cultura patriarcal; emprendiendo su independencia tanto económica como emocional.
<b>ESFUERZO</b>	Todos los planteamientos que hacen referencia a que Beyoncé consiga una serie de objetivos (económicos fundamentalmente y con ello, poder político y social) pese a los obstáculos y dificultades encontradas, dado su procedencia afroamericana.
<b>ESTADOS UNIDOS</b>	Todos los planteamientos que hacen referencia al país de los Estados Unidos de América, ubicado en América del Norte.
<b>ESTATUS SOCIAL ALTO</b>	Todos los planteamientos que se refieren a la posición social privilegiada que un individuo o un grupo ocupa en la sociedad por su alto poder adquisitivo.
<b>ESTEREOTIPOS DE GÉNERO</b>	Todos los planteamientos que se refieren al papel ejercido por mujeres y por hombres producto de una construcción cultural donde prioritariamente se ha procedido a establecer la esfera pública para el sexo masculino y la esfera privada para el sexo femenino.
<b>EXPRESIÓN CORPORAL-REIVINDICACIÓN</b>	Todos los planteamientos que se refieren a las interpretaciones basado en gestos y movimientos que se observan en <i>Formation</i> como símbolo de reivindicaciones.
<b>EXHIBICIÓN DEL CUERPO</b>	Todos los planteamientos que se refieren a la manifestación del físico de las mujeres en <i>Formation</i> , dando lugar a su hipersexualización y cosificación.

<b>FEMME-FATALE</b>	Todos los planteamientos que se refieren al proceso por el que las mujeres, a través de su atractivo físico y sexual, seducen a los hombres para conseguir fines malvados.
<b>FEMINISMO</b>	Todos los planteamientos que se refieren al movimiento que lucha para alcanzar la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres.
<b>HECHOS HISTÓRICOS</b>	Todos los planteamientos que se refieren a momentos o hechos enmarcados en la historia europea occidental dentro del proyecto eurocéntrico de la Modernidad.
<b>HISTORIA DE LA ESCLAVITUD NEGRA</b>	Todos los planteamientos que se refieren a las épocas históricas en las que tuvo lugar el comercio de esclavos/as africanos/as, desprovoyéndolos de su condición humana, siendo reducidos a propiedad.
<b>HOMBRES BLANCOS</b>	Todos los planteamientos que se refieren a los varones blancos occidentales, fundamentalmente, estadounidenses
<b>HOMBRE BLANCO AMERICANO HETEROSEXUAL MACHISTA</b>	Todos los planteamientos que se refieren al protagonista de la Historia patriarcal: varón blanco occidental heterosexual.
<b>HOMBRES NEGROS</b>	Todos los planteamientos que se refieren a los varones norteamericanos de origen o descendencia africana.
<b>IGUALDAD SOCIAL</b>	Todos los planteamientos en los que hacen referencia a que todas las personas tengan los mismos derechos y las mismas oportunidades.

<b>IMPACTO DEL VIDEOCLIP</b>	Todos los planteamientos que hacen referencia al efecto producido por <i>Formation</i> en la audiencia a la que va dirigida.
<b>INFANCIA</b>	Todos los planteamientos que hacen referencia a la presencia de un niño y niñas en <i>Formation</i> , como forma de enaltecer esta etapa vital y como reivindicación de la libertad.
<b>LENGUAJE AGRESIVO</b>	Todos los planteamientos que hacen referencia al empleo en <i>Formation</i> de un vocabulario que conecta con lo que se está conociendo como Black Identity Extremists, actividades criminales violentas y con motivación ideológica que surgen a raíz de los abusos policiales contra la población afroamericana.
<b>LENGUAJE SEXISTA</b>	Todos los planteamientos que hacen referencia al empleo en <i>Formation</i> de un vocabulario sexista.
<b>LETRA</b>	Todos los planteamientos que hacen referencia al conjunto de palabras que conforman la canción <i>Formation</i> .
<b>LIDERAZGO FEMENINO</b>	Todos los planteamientos que hacen referencia a las mujeres como referentes, su visibilidad e influencia en ámbitos privado y público.
<b>MACHISMO</b>	Todos los planteamientos que se refieren a la concepción de la superioridad de los hombres sobre las mujeres; relegando a éstas a un papel secundario cuya finalidad vital es la subordinación y el servicio a los hombres.

<b>MARTIN LUTHER KING</b>	Todos los planteamientos que hacen referencia a activista que luchó por los derechos civiles de la población afroamericana.
<b>MASCULINIZACIÓN DE MUJERES</b>	Todos los planteamientos que hacen referencia al proceso por el que las mujeres asumen roles y estereotipos masculinos para alcanzar poder.
<b>MOVIMIENTO EXTREMISTA AFROAMERICANO</b>	Todos los planteamientos que hacen referencia a lo que se está conociendo como Black Identity Extremists, actividades criminales violentas y con motivación ideológica que surgen a raíz de los abusos policiales contra la población afroamericana.
<b>MUJERES JÓVENES AFROAMERICANAS</b>	Todos los planteamientos que se refieren a las mujeres norteamericanas jóvenes de origen o descendencia africana.
<b>MUJERES AFROAMERICANAS</b>	Todos los planteamientos que se refieren a las mujeres norteamericanas de origen o descendencia africana.
<b>MUJER-OBJETO</b>	Todos los planteamientos que se refieren a las mujeres como objetos y que, como tales objetos, no consiguen transmitir por sí mismas sus pensamientos y sus emociones; siendo los hombres como sujetos quienes confieran sus propias interpretaciones sobre el rol de las mujeres.
<b>MULTINACIONAL</b>	Todos los planteamientos que se refieren a empresas que operan y tienen presencia en diferentes países, convirtiéndose en uno de los agentes del proceso de globalización.

<b>MUSULMÁN</b>	Todos los planteamientos que se refieren a quien profesa el islam.
<b>NIÑAS</b>	Todos los planteamientos que se refieren a la presencia de las niñas en <i>Formation</i> , como forma de enaltecer esta etapa vital y como reivindicación de la libertad.
<b>NIÑO</b>	Todos los planteamientos que se refieren a la presencia de un niño afroamericano en <i>Formation</i> , como forma de eliminar la violencia policial.
<b>NUEVA ORLEÁNS</b>	Todos los planteamientos que se refieren a la ciudad que sufrió las consecuencias del huracán Katrina.
<b>PATRIARCADO</b>	Todos los planteamientos que se refieren al sistema de organización social, formado a partir de células familiares estructuradas de tal forma que las tareas, las funciones y las nociones de identidad de cada uno de los sexos están definidas de una forma distinta y opuesta, siendo establecido que las posiciones de poder, privilegio y autoridad pertenecen a los elementos masculinos, tanto a nivel familiar, como a nivel de la sociedad, en su todo. (“Patriarcado”, Macedo y Amaral, 2005, p. 145)
<b>POBLACIÓN AFROAMERICANA</b>	Todos los planteamientos que se refieren a las personas estadounidense de origen o descendencia africana.
<b>POLICÍA</b>	Todos los planteamientos que se refieren al cuerpo policial estadounidense que presentan como perfil, el de un hombre blanco.

<b>PUBLICIDAD SEXISTA</b>	Todos los planteamientos que se refieren a los roles y los estereotipos de género que aparecen en los anuncios de carácter comercial.
<b>PUREZA</b>	Todos los planteamientos que hacen referencia a la castidad y a la ausencia de sensualidad que se observa en Blue Ivy, hija de Beyoncé en el vídeo vestida de blanco.
<b>RACISMO</b>	Todos los planteamientos que se refieren a la discriminación racial por la creencia de la superioridad y supremacía de la raza blanca sobre el resto.
<b>RECURSO EDUCATIVO</b>	Todos los planteamientos que hacen referencia a <i>Formation</i> como material audiovisual para el proceso enseñanza-aprendizaje de valores en igualdad.
<b>RED LOBSTER</b>	Todos los planteamientos que hacen referencia a una expresión en inglés insertada en la letra de <i>Formation</i> .
<b>REIVINDICACIÓN</b>	Todos los planteamientos que hacen referencia a las demandas de la población afroamericana para eliminar su discriminación.
<b>REIVINDICACIÓN FEMINISTA</b>	Todos los planteamientos que hacen referencia a las demandas feministas para eliminar su discriminación.
<b>ROLES DE GÉNERO</b>	Todos los planteamientos que se refieren al análisis y la interpretación críticas de los papeles y profesiones desempeñados personas de diferentes étnicas, creencias religiosas, procedencias, etc.



<b>SALSA CALIENTE EN MI BOLSO</b>	Todos los planteamientos que hacen referencia a una expresión en inglés insertada en la letra de <i>Formation</i> .
<b>SENSUALIDAD</b>	Todos los planteamientos que hacen referencia a la inclinación de los placeres sensuales y relacionados con el sexo que se perciben de las mujeres en <i>Formation</i> .
<b>SEXO</b>	Todos los planteamientos que hacen referencia a l acto sexual.
<b>SIMONE DE BEAUVOIR</b>	Todos los planteamientos que hacen referencia a la filósofa feminista y existencialista, autora del archiconocido <i>El Segundo Sexo</i> (1949).
<b>VIOLENCIA</b>	Todos los planteamientos que hacen referencia a la fuerza para conseguir dominar a la población afroamericana
<b>VIDEOCLIP</b>	Todos los planteamientos que hacen referencia a un cortometraje que tiene como objetivo la difusión de la representación visual de la canción <i>Formation</i> .
<b>WE SLAY</b>	Todos los planteamientos que hacen referencia a una expresión en inglés insertada en la letra de <i>Formation</i> que significa en lenguaje coloquial “Lo peto”.
<b>WHITE ALIGATORS</b>	Todos los planteamientos que hacen referencia a una expresión en inglés insertada en la letra de <i>Formation</i> .

**Anexo IX. Dossier Deconstruyendo la cultura audiovisual para el empoderamiento de la ciudadanía. Textos para la lectura crítica de la cultura audiovisual. Fuente: elaboración propia.**

## **Anexo X. Tipos de Planos para la realización del videoclip.**

**Fuente: Cristina Rodríguez Robles.**

**Anexo XI. Cartel y programa de las II Jornadas Clara Peeters  
¡Empodérate Audiovisualmente!**