



Feminismos, postmodernidad y cultura mediática en las aulas: el videoclip pop estadounidense como herramienta educativa para la discusión de temas controversiales

Laura Triviño Cabrera¹

Recibido: enero 2017 /Evaluado: mayo 2017 /Aceptado: septiembre 2017

Resumen. El presente artículo persigue mostrar cómo la cultura mediática trasladada al ámbito educativo puede ofrecer un abanico de posibilidades para abordar temas controversiales relacionados con los feminismos y con el contexto postmoderno en el que profesorado y alumnado se hallan. En el estudio que desarrollamos, nos centramos en la cultura pop estadounidense, concretamente en los vídeos musicales y cómo éstos se pueden convertir en una herramienta educativa que permita al profesorado en formación adquirir perspectiva de género y pensamiento crítico.

Palabras Clave: Feminismo; postmodernidad; cultura mediática; videoclip; educación.

[en] Feminisms, postmodernity and media culture in classroom: the american pop videoclip as an educational tool for the discussion of controversial issues

Abstract. The present article tries to show how media culture in the area of education could offer a lot of possibilities to deal with controversial issues related to feminisms and the postmodern context where teachers and students are. In this study, we focus on popular culture from United States, concretely in the videoclips and how these type of music videos could be an educational tool that trains teachers about gender perspective and critical thinking.

Key words: Feminism; postmodernity; media culture; videoclip; education.

Sumario. 1. Los pilares de una coeducación audiovisual para una ciudadanía postmoderna. 2. La teoría feminista como tema controversial en la educación ciudadana. 3. La cultura popular como pedagogía para coeducar la mirada. 4. El videoclip musical pop como herramienta coeducativa. 4.1. El empoderamiento de las mujeres como temática feminista para enseñar desde los vídeos musicales. 4.2. Enfoques pedagógicos y desarrollo de actividades para coeducar la mirada desde los vídeos musicales. 4.2.1. La propuesta de la UNESCO. 4.2.2. Grupos de Discusión. 4.2.3. Elaboración de portafolios. 4.2.4. Pop Music Videostorytelling. 5. Conclusiones. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Triviño Cabrera, L. (2017): “Feminismos, postmodernidad y cultura mediática en las aulas: el videoclip pop estadounidense como herramienta educativa para la discusión de temas controversiales”, en *Revista de Investigaciones Feministas* 8(2), 493-514.

¹ Universidad de Málaga
laura.trivino@uma.es

1. Los pilares de una coeducación audiovisual para una ciudadanía postmoderna

El primer pilar está relacionado directamente con la cultura mediática, dado que es responsable del desconocimiento que tiene un alto porcentaje de estudiantes sobre conceptos básicos en torno al género; el feminismo, entendiendo por éste, la superioridad de las mujeres sobre los hombres; o la triple ignorancia sobre la violencia de género: ante la visibilidad de la violencia hacia las mujeres, se piensa que *no serían tantas como parecen*; ante la invisibilidad de la violencia hacia los hombres, se incide en que puede que exista el mismo número de hombres y mujeres víctimas de violencia de género; por último, se apunta que “numerosos de los casos de violencia de género son resultado de falsas denuncias” (Triviño, 2016). Existen dos factores fundamentales para estas deducciones. Por una parte, unos medios de comunicación que reflejan mensajes contradictorios y confusos sobre la violencia de género; por otra parte, un sistema educativo que no contempla la necesidad de que esta problemática social llegue a las aulas. No era una cuestión baladí, de hecho, ha ascendido un 25% porcentaje de mujeres jóvenes de 16 a 19 años que han tenido pareja y que han sufrido violencia de control (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2015, p. 4). Así pues, frente a la cultura mediática, es necesaria la introducción de la alfabetización mediática en las aulas.

En segundo lugar, cabe señalar el optimismo existente entre el alumnado que cursa estudios de formación del profesorado sobre la igualdad entre mujeres y hombres. Nos encontramos con resistencias a debatir en clase, las desigualdades y las discriminaciones que sufren las mujeres en la sociedad que les rodea; puesto que, a juicio del alumnado, estas situaciones ya están más que superadas. Por otro lado, se dilucida una especie de pasión por la ignorancia que, a juicio de Acaso, “significa que el inconsciente de cualquier estudiante ponga resistencias al conocimiento, rechace determinados contenidos y/u olvide aquello que no lo interese” (2009, p. 186). Las mujeres son libres para elegir profesión e iguales frente a los hombres tanto en derechos como en deberes porque así está estipulado por los textos legislativos y por las distintas declaraciones de la ONU. Por tanto, no es necesario perder *tiempo educativo* en hablar de ello ya que se trata de asuntos que conciernen a países no occidentales. La impresión de que el movimiento feminista ya ha alcanzado exitosamente su reivindicación sobre el alcance de la igualdad entre hombres y mujeres, no sólo se está dando entre las nuevas generaciones jóvenes españolas, sino también en países como Estados Unidos (Crocco, 2004). Esta percepción ha dado lugar a la aparición, en la cultura mediática y no en el ámbito académico, del concepto *postfeminismo*, asociado según McRobbie, a “mujeres jóvenes” que piensan que el feminismo es un término pasado, envejecido y redundante (2004, p. 255, la traducción es nuestra).

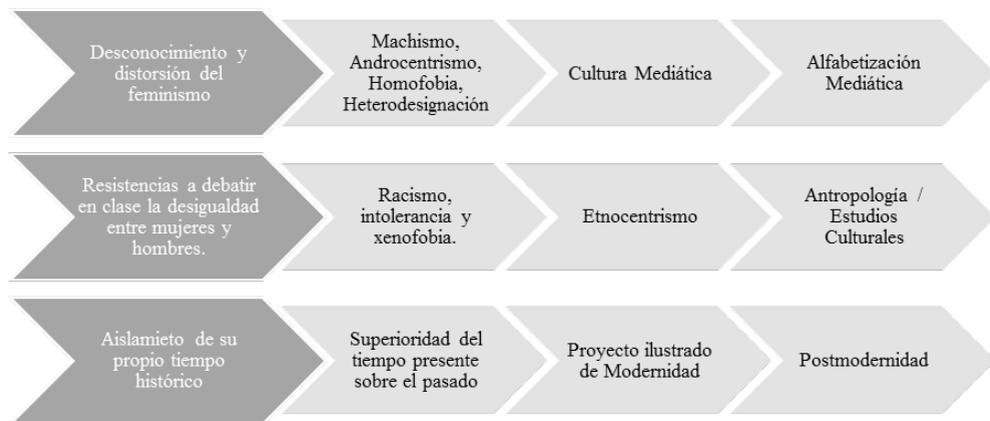
Por consiguiente, estas deducciones se erigen como una de las causas del declive del activismo feminista y el ascenso de nuevas demandas asociadas a la teoría queer, el postcolonialismo y los estudios culturales (Crocco, 2014, p. 232).

Si fuera así, ¿por qué ese desinterés por conocer qué está ocurriendo en otros países?, ¿por qué no sentir empatía hacia la situación de mujeres no occidentales? El etnocentrismo se ha instalado entre el alumnado. Un currículum escolar asentado bajo el punto de vista occidental impide propiciar la adquisición de miras distintas y más amplias. Como consecuencia, se estaría fomentando una representación perjudicial fruto del proyecto ilustrado de la Modernidad, en relación a la idea de superioridad del *hombre blanco occidental heterosexual* sobre la otredad. He aquí la necesidad de

incorporar los parámetros de la antropología, los estudios culturales y el postcolonialismo para la deconstrucción de la perspectiva etnocéntrica en la escuela.

En tercer lugar, tendríamos que asumir que el alumnado se halla ante un proceso enseñanza-aprendizaje que ignora la historia del tiempo presente, esto es, la etapa histórica en la que el propio alumnado vivía. De ahí que las y los estudiantes, en su trayectoria académica, se adentren en una especie de burbuja histórica pasada. Burbuja en la que se aíslan de su propio presente y se muestran incapaces de interpretar su papel como sujeto histórico actual. Finalmente, el alumnado no cuenta con los instrumentos pertinentes para entender la postmodernidad y las situaciones vitales, sociales, políticas, económicas... que de ésta se desprenden y que les afectan directamente.

Desde nuestro prisma, estos tres aspectos configuran las bases principales para ahondar en una educación ciudadana desde la perspectiva feminista.



Mapa Conceptual 1. Los pilares de una coeducación audiovisual para una ciudadanía postmoderna. Fuente: Elaboración propia.

2. La teoría feminista como tema controversial en la educación ciudadana

Cultura patriarcal, no-occidentalización y actualidad son temas controversiales, en tanto en cuanto, su introducción en el ámbito educativo encuentra resistencias al mover conciencias y deconstruir los roles y los estereotipos de género tradicionales, normalizados y asimilados por el alumnado.

En el caso de la enseñanza del concepto de igualdad, introducir el movimiento feminista en clase de educación ciudadana es un tema controversial junto al re/conocimiento de la otredad, la orientación sexual, los debates en torno al cuerpo y la deconstrucción de las identidades de género. En relación al enfoque, nos basamos en la idea de Trena Walker (2014, pp. 176-178) sobre las posibilidades de la cultura popular como pedagogía en la que nos detendremos más adelante.

¿Qué entendemos por temas controversiales o, en su término anglosajón, por *controversial issues*? Dicho concepto es definido como “temas que suscitan sentimientos fuertes y dividen la opinión en comunidades y sociedad [...] algunos son antiguos [...] otros muy recientes [...]. Los temas controversiales varían con el lugar y el tiempo” (Kerr y Huddleston, 2016, p. 8, la traducción es nuestra).

Justamente, así era la percepción del feminismo, todo lo relativo a los derechos de las mujeres y a su papel en la sociedad. Se trata de temas controversiales porque abordar la deconstrucción de los estereotipos y los roles femeninos y masculinos o el empleo del lenguaje no sexista puede generar división, crispación, malestar, etc. puede desembocar en que las y los estudiantes perciban la introducción de dichos temas como un proceso de adoctrinamiento por parte del profesorado.

El hecho es, que el feminismo es un tema controversial evitado en clase, hasta tal punto que, autoras como Arnot, explican cómo «se ha marginalizado el estudio de la educación de género en las discusiones actuales del ámbito de la educación para la ciudadanía» (2009, p. 20); y McRobbie habla de una *distance from feminism* (2004, p. 257) por parte de las jóvenes. 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, la falta de conciencia y formación feminista en el profesorado; e incluso, en ciertas ocasiones, algunos/as docentes consideran las cuestiones de género intrascendentes y de nula relevancia para la educación ciudadana. Cabe resaltar un apunte, que expone Smith Crocco, en relación a cómo la teoría feminista se ha acercado al ámbito educativo: “El fracaso de feministas para traducir sus preocupaciones en argumentos dirigidos en general a profesorado en formación y profesorado de ese profesorado en formación” (2006, p. 235, la traducción es nuestra).

Asimismo, conviene señalar los esfuerzos por docentes y distintas instituciones, tanto nacionales como internacionales, en elaborar documentos — manuales, recursos y materiales didácticos — que persiguen el tratamiento de temas como la violencia de género y el sexismo en el ámbito educativo (Díaz-Aguado y Carvajal, 2011; Gorrotxategi y De Haro, s.f.)

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. Y este punto es básico porque justamente 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:

Cuando la gente joven tiene oportunidades de debatir temas actuales en un ambiente de clase, tiende a tener un mayor interés hacia la política, mejorando pensamiento crítico y habilidades comunicativas, más conocimiento cívico y más interés por debatir asuntos políticos fuera de la escuela. (Civic Mission of the Schools Report, 2002, p. 6, citado en Hess, 2004, p. 257, la traducción es nuestra)

Manifiestar que estás de acuerdo con la igualdad entre hombres y mujeres es relativamente sencillo; argumentar por medio de razonamientos y reflexiones esa postura ante debates que cuestionen la existencia o no de esa igualdad, 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 por parte del profesorado o profesorado en formación, 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. Es por ello que, en este sentido, se están desarrollando guías docentes para facilitar y apoyar al profesorado en su empeño por introducir los temas controversiales en el aula como hemos señalado anteriormente.

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, está directamente relacionada con la vida de los y las estudiantes (p. 14). La segunda de ellas, en la que ahonda Davidson y Scarrat (2012, citado en Kerr y Huddleston, 2015), atiende a “la evolución de los medios de comunicación masiva ha incrementado la exposición de niños y de niñas a temas sensibles que requieren de desmitificación y discusión” (p. 15, la traducción es nuestra). Ambas, fundamentales para nuestra propuesta, puesto que nos proponemos contemplar dos aspectos obviados habitualmente por el currículum oficial: interpretar los mensajes derivados de los medios de comunicación o de la cultura mediática y comprender el tiempo presente que experimenta el propio alumnado. Por ende, una educación para la ciudadanía necesita de la teoría feminista.

3. La cultura popular como pedagogía para coeducar la mirada

Y, ¿cómo conseguir que la teoría feminista forme parte de los contenidos fundamentales de la educación ciudadana? Nuestra propuesta es la introducción de la cultura popular y mediática en las aulas. Trenia Walker (2014, pp. 176-186) habla de tres usos que puede adoptar la cultura popular en las clases de ciencias sociales: como pedagogía; como desmitificación, autodefensa y comprensión social; y como exploración crítica y postmoderna. En nuestra opinión, la primera es base para las otras dos, puesto que el primer principio fundamental es concebir la cultura popular

como una pedagogía que nos conduce hacia la deconstrucción y hacia el pensamiento crítico de nuestra sociedad postmoderna. Walker habla de cómo “la enseñanza y el aprendizaje pueden ser mucho más efectivas si el alumnado consigue conectar emocionalmente con la información. Profesores/as pueden, a través del uso de la cultura popular, proporcionar esas conexiones emocionales y por ende, facilitar la construcción de significado” (2014, p. 177).

Comprender que la cultura popular puede ser utilizada como pedagogía supone un reto para la escuela tradicional; pero en los últimos años, afortunadamente, cada vez, son más los y las docentes, así como instituciones y organismos educativos que son conscientes de la necesidad de que ésta llegue a las aulas. Como afirma Belmonte (2015),

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)

Hasta tal punto es crucial abordar en el plano educativo, el alcance y la influencia de los discursos audiovisuales que la UNESCO puso en marcha en el año 2012 unas pautas para desarrollar la alfabetización audiovisual mediante la publicación del documento denominado *Media and Information Literacy. Curriculum for Teachers*, donde se elabora una serie de propuestas e indicaciones para la alfabetización mediática e informacional (conocida con las siglas AMI) del alumnado. Vivir en una sociedad tan condicionada por la imagen y tan dominada por los *lenguajes audiovisuales* (Palau, 2010: 4), ha provocado que se eleve a la categoría de necesidad educativa, impulsar el análisis crítico de los medios de comunicación.

Desde el área de Didáctica de las Ciencias Sociales, se ha prestado atención a este fenómeno; 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* al alumnado de Ciencias Sociales de 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* de Masterman, 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).

Por tanto, estamos ante un alumnado que consume cultura audiovisual pero no reflexiona sobre ésta. Es por ello que la educación ciudadana tiene que desarrollar el entendimiento crítico sobre el *fenómeno social*. Así pues, la AMI tiene como objetivo:

empoderar a las personas en todos los ámbitos de la vida para buscar, evaluar, utilizar y crear la información de una forma eficaz para alcanzar sus metas personales, sociales, ocupacionales y educativas. Esto es un derecho básico en un mundo digital y promueve la inclusión social de todas las naciones. (Wilson, Grizzle, Tuazon, Akyempong y Cheung, 2012, p. 16)

Sin embargo, pese a que uno de nuestros propósitos es la alfabetización, entendida como mediática e informacional, siguiendo las pautas de la UNESCO, debemos manifestar nuestra preferencia por el término *coeducación audiovisual* que tiene su base en el concepto *educación audiovisual*. El objetivo de la *coeducación audiovisual* sería dotar a la ciudadanía de las pertinentes herramientas para ser competente en la interpretación crítica de la representación de esas imágenes y tendría que partir de una *pedagogía de la mirada* (Dussel y Gutiérrez, 2006, citado en Belmonte, 2014, p. 115): “dada la importancia de la construcción de identidad de género como parte de cada sujeto, la educación audiovisual habrá de ser una co-educación audiovisual, se tratará pues de coeducar la mirada” (Belmonte, 2014, pp. 115-116).

Decidimos decantarnos por el concepto *coeducación audiovisual* porque son escasos los estudios que se propongan la educación en medios desde una perspectiva de género. El propio concepto de *coeducación audiovisual* ha sido poco investigado. Cabe destacar los trabajos de Belmonte (2008 y 2014) quien expone su planteamiento de la siguiente manera y con el que estamos de acuerdo y pretendemos seguir en este estudio:

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 coeducación 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». (2014, pp. 150-151)

4. El videoclip musical pop como herramienta coeducativa

Percatarnos de que el videoclip es una excelente herramienta coeducativa, dentro del universo audiovisual, no fue producto de una planificación previa, sino de una situación imprevista surgida mientras impartía docencia en el tercer curso del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Sevilla. Ante la introducción en el aula de la cuestión en relación a la problemática de los roles y de los estereotipos femeninos y masculinos; así como el acceso a determinadas profesiones según el sexo; el alumnado mayoritariamente mostró su desacuerdo. Y este desacuerdo quedaba justificado, por parte del alumnado, exponiendo que no existían tales dificultades y que, en la actualidad, mujeres y hombres tenían plena libertad para ejercer su vocación profesional, así como, los prejuicios ya no eran tan persistentes como décadas anteriores (Triviño, 2015).

¿Cómo conseguir que el alumnado muestre una mayor atención en dicha cuestión? Tenía conocimiento del interés que despertaba entre el alumnado la cantante

estadounidense Beyoncé. Sabía de la admiración que las alumnas sentían por esta artista que, ellas mismas, definían como *fuerte, segura de sí misma; un espejo donde reflejarse*; y pensé que teniendo Beyoncé un videoclip como *If I were a boy*, estaba ante una oportunidad única de conocer qué impacto producía el relato audiovisual, que conectaba a la perfección con la temática que les había planteado, sobre esa misma clase que no apreciaba la existencia de discriminación laboral. En *If I were a boy*, canción que también tiene su versión en español *Si yo fuera un chico*, Beyoncé nos muestra cómo sería la vida para una mujer si ejerciera de policía, y su relación de pareja con un marido que trabajaría en una oficina. Es interesante observar que tanto el vídeo como la letra de la canción siguen la misma línea temática, esto es, la cantante nos explica que no es lo mismo ser mujer policía. En el caso de que los roles se inviertan, las mujeres deben percatarse de toda clase de prejuicios a los que se verían sometidas. Finalmente, el vídeo termina representando la verdadera realidad: ella es la oficinista y encargada del desayuno de su pareja; él es el policía. La cantante, mirando fijamente al hombre, se pregunta qué pasaría si los roles femenino y masculino no fueran tradicionales. Tras su visualización, el alumnado se sintió más motivado para debatir sobre el tema y comprendieron que, pese a las leyes, el día a día de mujeres y de hombres era distinto y que las profesiones estereotipadas, para ambos sexos, suponen grandes obstáculos para lograr la igualdad y la libertad. He aquí la letra de la canción:

Si yo fuera un chico,
 sólo por una vez
 yo me vestiría como quiero,
 con lo que vea primero y me voy.
 Saldría a buscar
 chicas por montón
 mis amigos que son leales
 siempre van a acompañarme hasta el fin
 cada noche a mentir.
*Si yo fuera un chico
 sé que podría saber
 comprender mucho mejor
 lo que es amar a una mujer
 sabría escuchar
 pues conozco el dolor
 de perder a quien se quiere
 porque ignoras lo que tienes
 y quedas sin saber que pasó (estribillo).*
 Si yo fuera un chico
 pero ves no lo soy
 los chicos son de un molde
 y nosotras somos de corazón
 se piensan que son
 los del sexo superior
 pero cuando lo queremos
 nos vence nuestra seducción.
 [Estribillo]

Es muy tarde ya ves para regresar
 perdonarte otra vez ya no lo vas a lograr
 el lugar que ocupabas tú, ya no está más.
 [Estríbillo]
 Pero eres un chico. (Beyoncé, 2008)

Así pues, el videoclip se atisba como una valiosa herramienta educativa para coeducar la mirada por las siguientes razones:

- En primer lugar, se trata de un recurso audiovisual de corta duración, entre tres y seis minutos aproximadamente transcurre su visualización. Una particularidad temporal que favorece proyectar diferentes vídeos que atendieran a diferentes interrogantes, debates y enfoques en relación al género.
- En segundo lugar, proyectar un videoclip en el aula implica analizar relatos audiovisuales de plena actualidad, lo que nos permite detenernos en: la historia del tiempo presente, en las circunstancias inmediatas que rodeaban el día a día experimentado por el alumnado; al fin y al cabo, evaluar la sociedad postmoderna.
- En tercer lugar, la elección del vídeo musical pop estadounidense responde a la necesidad de que el alumnado reflexione sobre la globalización / glocalización y la hegemonía cultural norteamericana.
- En cuarto lugar, el videoclip es el producto audiovisual más consumido por la juventud (Illescas, 2015).
- El videoclip nos sitúa ante la visión postmoderna de nuestro mundo. Ahondando en este término y acudiendo a uno de sus máximos exponentes, el filósofo postmoderno Lipovetsky, el videoclip nos permite pensar críticamente sobre tres elementos que definen la sociedad mediática de consumo y que definen la postmodernidad:

El capitalismo artístico coincide con la expansión de un mundo económico hibridado 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. (Lipovetsky, 2015, pp. 63-64)

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— pueden ser un recurso didáctico generador de múltiples posibilidades para abordar en la formación inicial del profesorado, tanto en su dimensión teórica como práctica. 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.

El sujeto de la sociedad postmoderna se niega a convertirse en objeto de la/s historia/s, ni a replantearse que la/s sociedad/es en la que nos encontramos, necesita de reflexiones críticas que sean abordadas en las aulas en torno a esa postmodernidad. Una sociedad postmoderna caracterizada por la influencia de los medios de comu-

nicación de masas que de alguna manera, *hipnotizan* a la ciudadanía, promoviendo determinadas formas de comportamiento, de relaciones y representaciones sociales.

Estos tres aspectos están claramente presentes en los videoclips. En primer lugar, debemos hablar de la estrategia de marketing denominada *publicidad por emplazamiento*. Se trata de publicidad subliminal que aparecen en los vídeos y de la que es difícil percatarse y crea la impresión de que está ahí por simple gusto de la cantante, cuando en realidad, responde a un objetivo comercial. Por ejemplo, es el caso del videoclip *Do it well* de Jennifer López, cuya una de sus primeras imágenes, nos muestra a la cantante poniéndose unos pendientes de la marca Swarovski; o en su vídeo *Papi*, cuando camina por la calle y pasa por una tienda Tous, de la que en ese momento, la cantante era imagen; Alicia Keys en *Girl on Fire*, promocionando unos auriculares de la marca Sony, cuando en una de las escenas escucha música; o la marca de telefonía móvil Nokia que Katy Perry muestra en su vídeo *Roar* para hacerse un selfie. El dilema sería el siguiente: ¿es consciente el alumnado de la contaminación audiovisual publicitaria a la que la ciudadanía está continuamente expuesta?

En segundo lugar, debemos hablar de cómo no afrontar el propio presente y un mundo postmoderno repercute directamente en dejar de comprender y conocer el arte actual. Y en este arte actual, los parámetros ya no son estables ni fijos desde el punto de vista técnico y artístico. Por tanto, la escuela debe introducir no sólo lo que hasta ahora se ha conocido como *alta cultura*, el Arte, con mayúsculas, entendido desde el punto de vista de una historiografía artística tradicional o aquella surgida de las vanguardias artísticas; sino que debe ampliar sus miras y situar al alumnado en relación a la siempre compleja pregunta sobre qué es el arte. ¿Es el videoclip una manifestación artística o se trata de *baja cultura* y como tal, no debe admitirse su estudio en las aulas? Aquí, tenemos que hacer alusión al trabajo de la profesora Bernárdez (2013, pp. 111-127) donde analiza la unión de esa *alta cultura*, representada por la artista performativa Marina Abramovic y la *baja cultura* o cultura mediática de la cantante pop Lady Gaga. Relación que tuvo como resultado el apoyo económico de esta última ante la creación del Marina Abramovic Institute y la colaboración de Abramovic en la carrera musical de Gaga, obteniendo ésta un halo creativo, artístico y respetable en su álbum *Artpop* por parte de la “alta” cultura.

Por último, tendríamos la moda, una dimensión estética que, sin lugar a dudas, contribuye a forjar la ética de la ciudadanía. Con la vestimenta, accesorios, looks, etc., la juventud expresa sus emociones, su forma de comportarse y su actitud ante la vida, ante la sociedad y el entorno que le rodea. Es necesario que el futuro profesorado se detenga en sí mismo, como sujeto de esta sociedad postmoderna y observe si sus actitudes, valores, pertenencia a tribus urbanas o subculturas son producto de su elección o son impuestos subliminalmente por esa estética de consumo.

La cultura mediática influye en el alumnado y si realmente es así, ¿por qué no intentar que fuera el propio ámbito audiovisual, en nuestro caso, el videoclip, el que deconstruya la imagen que él mismo había forjado sobre la situación discriminatoria por razón de género?

4.1. El empoderamiento de las mujeres como temática feminista para enseñar desde los vídeos musicales

Tras reflexionar atentamente sobre la elección de las cantantes y sus videoclips, decidimos partir de la siguiente contextualización temática y temporal. Determinamos

partir de un hilo conductor, el empoderamiento feminista y situar un período de veinte años de vídeos musicales pop que supusiera una fecha lo más cercana posible a la generación del alumnado en formación del profesorado, dividido en tres fases, correspondientes a tres décadas marcadas por tres videoclips:

- 1996: *Wannabe* del grupo británico Spice Girls.
- 2006: *Stupid Girls* de la cantante estadounidense P!NK.
- 2016: *Ain't your mama* de la cantante latinoamericana Jennifer López.

Las Spice Girls supusieron un hito en el repensar feminista en el ámbito de la cultura pop, como en la década de los 80 ya se observó en Madonna. Su lema patente desde su primer vídeo fue *Girl Power*, una llamada al empoderamiento de las mujeres y lo que es más importante, una llamada a la sororidad, al apoyo mutuo entre mujeres, al igual que lo fue en su momento la fraternidad francesa masculina. Para ello, ya no estábamos ante una cantante solista; sino ante un grupo conformado por cinco artistas con personalidades y aficiones muy distintas entre sí, dando lugar a que cada adolescente y cada fan, se identificara con aquélla que sintiera que pudiera ser más parecida; lo que impedía que en un aula, las alumnas se frustraran al no encajar en el canon establecido por una cantante pop de moda. Este hecho es realmente transgresor puesto que no estamos ante grupos de cantantes homogéneas y parecidas entre sí, tanto a nivel estético como a nivel racial, de clase y físico. En el grupo musical, encontrabas a la chica deportista (Mel C, *sporty girl*), a la chica divertida (Mel B, *scary girl*), a la chica atrevida (Geri, *sexy spice*), a la chica dulce (Emma, *baby spice*) y a la chica pija (Victoria, *posh spice*). No obstante, esta “diversidad” debe ser puesta en tela de juicio puesto que físicamente la imagen de las cinco cantantes es la misma: mujeres jóvenes, delgadas, atléticas, sexys, sexualizadas, etc.

Por otra parte, conviene destacar cómo se erige una oda a la diferencia que tiene como telón de fondo la reivindicación y el enorgullecimiento de ser mujer. Así lo explica cada una de las Spice Girls, cuando declaran:

Yo tengo Girl Power porque...

Victoria: ... salía con un chico, pero rompimos. Me encontré a mí misma y descubrí a mis amigas cuando me di cuenta de que aquellas personas no me conocían.

Mel C: ... juego a fútbol aunque mucha gente desprecia el fútbol femenino.

Emma: ... espero una relación igualitaria en la que él se ocupe de la limpieza tanto como yo (o más).

Mel B: ... me enorgullezco de ser mestiza y sigo mis propias raíces.

Geri: ... intento sacar el máximo partido de lo que tengo; aunque soy bajita, pienso a lo grande. (The Spice Girls, 1997, p. 7)

Por otra parte, se hacía un reconocimiento hacia el trabajo y la entrega de las madres, en su single y vídeo *Mama*, que incluso fue utilizado como homenaje al fallecimiento de la princesa Diana de Gales.

¿Cómo definían el *girl power*? Ante este interrogante, y dado la oportunidad que nos brinda este estudio, creemos que es interesante que yo misma me sitúe como sujeto experiencial que vivió en primera persona como adolescente, el single *Wannabe* y el fenómeno Spice Girls; aunque para comprender el fenómeno más pro-

fundamente, recomendamos el trabajo de Dafna Lemish (2003, pp. 17-29). Nuestra generación, en ese momento, no nos percatábamos del sentido que encerraba el grito de guerra *Girl Power!* de este grupo, antes de su aparición. En ningún momento, se había abordado ninguno de los temas feministas que introdujeron las Spice Girls y que nos permitió ser conscientes de dicha problemática a través de sus vídeos y letras. Conservamos aquel best seller *Spice Girls. Girl Power! [El poder de las Chicas]* y resulta especialmente interesante rescatar aquí cuál era la definición de qué es el *girl power* según el grupo y que es justamente lo que numerosas jóvenes leyeron, comprendieron y asumieron:

Girl Power es cuando...

Ayudas a un chico a llevar la bolsa.

Tú y tus amigas contestáis a los silbidos impertinentes con un “¡Vete por ahí!”.

Llevas tacones altos y sabes plantarte.

Sabes que puedes hacer algo y nada va a detenerte.

No te quedas esperando a que él te llame.

Eres leal a tus compañeras y ellas te apoyan.

Mantienen la moral alta aunque te sientas fatal por algún motivo.

Crees en ti misma y controlas tu propia vida. (The Spice Girls, 1997, p. 6)

Pensamos que *Wannabe* supuso el repensar feminista para la generación de los 90, el momento postmoderno de marcar la diferencia, asumir la sororidad y proponerse alcanzar la igualdad entre hombres y mujeres en todos los ámbitos de la sociedad.

Pero diez años después, la cantante P!NK y su vídeo *Stupid Girls* (2006), nos sitúa ante las consecuencias del pseudoempoderamiento de las mujeres. En el videoclip, se nos presenta a una niña en el salón de su casa frente al televisor. La niña lleva una camiseta de rugby y sujeta una muñeca. Mientras la niña mira la tele, aparece a su lado izquierdo y derecho, un ángel y un demonio, encarnados por la propia cantante. El vídeo finaliza con una anciana que pretende aparentar ser una especie de muñeca Barbie, con chándal rosa, melena rubia y rostro hiperbotoxizado que le impide generar movimientos faciales en un jardín de una casa lujosa. Tras ver esta última imagen, la niña hace caso al ángel, apaga la tele y ante la duda de si juega a las muñecas o al fútbol americano; decide la segunda opción.

Dos son los aspectos más interesantes de este vídeo, a nuestro juicio, para trabajar a través de grupos de discusión en el aula. Primeramente, la niña decide optar por un deporte tradicionalmente masculino, como si la opción para ser libre y conseguir alcanzar metas que vayan más allá de convertirse en una esclava de la imagen, fuera asumir *masculinizarse*, lo que nos sitúa ante el concepto lipovetskiano *tercera mujer*. Dicho concepto agrupa a las mujeres que, en el siglo XXI, pretenden ser iguales y triunfar en su vida laboral. Para ello, deben asumir los estereotipos masculinos tradicionales; pero a su vez, seguir siendo objetos sexuales. Por otra parte, durante el vídeo, una P!NK convertida en mujer política, con gafas y traje de chaqueta desde un atril y con una bandera estadounidense gigante, cantará: *What happened to the dreams of a girl president?* (Stupid Girls, 2006). Por tanto, este vídeo presenta la vuelta de tuerca que ha supuesto el ascenso y el éxito de las mujeres cantantes, han caído en los estereotipos femeninos tradicionales, no tienen más poder sobre sí mismas por pretender ser *sexys*; dejan a un lado el interés por la igualdad real, superponiendo el interés estético y la exigencia de ser jóvenes, delgadas, ricas y bellas para complacer a los hombres.

El tercer videoclip que marca una nueva década para la relación cultura pop y feminismo es el de Jennifer López y su *Ain't your mama*. Retomando la temática mujeres y política que había abordado P!NK, López inicia su vídeo apareciendo como presentadora de los informativos de televisión, desde donde empiezan a escucharse las palabras de la candidata por el partido demócrata a convertirse en la primera mujer presidenta de los Estados Unidos. Hablamos de una Hillary Clinton que afirma:

Los derechos humanos son derechos de las mujeres. Y los derechos de las mujeres son derechos humanos para una y para todos. ¡Ya es nuestra hora de tener igualdad de derechos para todos! Y la igualdad de derechos para todas las mujeres de los Estados Unidos de América. Esto no es una simple reforma. Es lo que realmente es. Una revolución. (*Ain't your mama*, 2016)

La propia Hillary Clinton agradeció a López, el haber incluido parte de su discurso en su vídeo, a través de un tuit: “@JLo thanks for this. Women are so much more than the roles they've been assigned. — H.” (Clinton, 2016). Visualizando ambos vídeos, el de P!NK y Jennifer López, se produce un momento único. Hemos pasado de que una cantante simule ser candidata a presidenta de los Estados Unidos, preguntándose el motivo por el que las mujeres no se preocupan en alcanzar la igualdad y dejar de un lado, sus preocupaciones físicas; a un vídeo que hace propaganda de una candidata real a presidir la primera potencia mundial; protagonizado por una cantante, López, que hasta el momento, había dado a entender que apoyaba al partido republicano.

Tomando como eje principal nuevamente, la influencia de los medios de comunicación, López nos presenta cuatro décadas para las mujeres trabajadoras:

- Los `60´: Jennifer López, como ama de casa, observa la televisión y el mensaje ofrecido por la propia cantante, como presentadora de los informativos. Finalmente, decide acabar con su papel como *empleada del hogar gratuita* de su marido.
- Los `70´: Jennifer López, como secretaria, escucha las palabras que la cantante declara por la radio, y ante la mirada de su jefe hacia su escote, se rebela contra éste.
- Los `80´: Jennifer López, como obrera de una fábrica, también reivindica sus derechos y denuncia su explotación a manos de su jefe, tras ver la televisión donde la cantante sigue haciendo un llamamiento a las mujeres.
- Los `90´: Jennifer López, como ejecutiva fashionista, ya no necesita ver la televisión ni escuchar la radio, pertenece a un ámbito profesional *intelectual* que, en principio, no requiere dejarse influir o ser manipulada por los medios de comunicación, según se deduce del relato audiovisual.
- El 2000: Jennifer López, como la cantante que es, convoca en Brooklyn una manifestación en la calle *Women's March* a través de la red social *Friendable*, dirigida a chicas jóvenes, con el objeto de lanzar las siguientes reivindicaciones: las chicas no son las madres de ningún hombre, son independientes, pueden ser sexys, pueden trabajar, ser lo que se propongan, tienen los mismos derechos que los hombres y no responden ante los intereses y gustos de éstos.

Tras veinte años, pasábamos de un *Wannabe* donde se llamaba al poder de las mujeres, a ser ellas mismas, a apoyarse entre sí, a sentirse bien consigo mismas; a un *Stupid Girls*, donde ese sentirse bien consigo misma se transformaba en estar físicamente bien para ser aprobada por la mirada masculina, obteniéndose tras padecer trastornos alimenticios, pasar por retoques y operaciones estéticas, vigorexia, etc.; hasta llegar a un *Ain't your mama* que reivindica el empoderamiento de las mujeres y la importancia de que las mujeres sean independientes laboralmente y libres para ser atractivas por ellas mismas. He aquí un hecho fundamental, se pasó de un reconocimiento de la diferencia de identidades y unión entre mujeres a una reivindicación de la igualdad de oportunidades para las mujeres en el ámbito laboral.

Así pues, queremos precisar que nuestra propuesta educativa concreta el tema: empoderamiento de las mujeres. Sin embargo, este concepto debe ir acompañado de una revisión de la situación de los roles y de los estereotipos masculinos; así como qué papel tienen las nuevas masculinidades en la configuración de ese empoderamiento feminista. Es por ello que, en todo momento, debemos plantear al profesorado en formación la necesidad de observar paralelamente roles y estereotipos de género en la sociedad postmoderna.

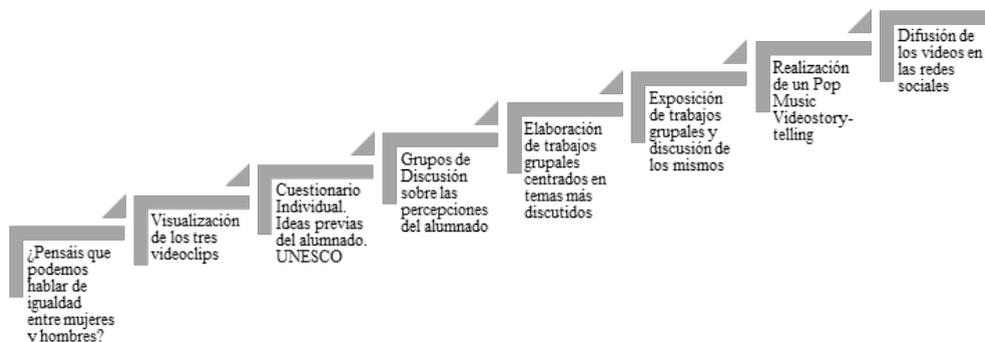
4.2. Enfoques pedagógicos y desarrollo de actividades para coeducar la mirada desde los vídeos musicales

Antes de explicar nuestra propuesta, conviene señalar que existen varios trabajos que indagan en el uso de los vídeos musicales para alfabetizar mediáticamente al alumnado (Hoon Lee, 2015; McClain, 2016; Peregoodoff, 2012). En nuestro caso, nuestro principal objetivo es la coeducación audiovisual y que las y los estudiantes no sólo reflexionen críticamente sobre los videoclips, sino que sean productores/as de dichos vídeos.

Partir de un tema cómo es el empoderamiento feminista a través de tres vídeos musicales pop que transcurren en tres décadas distintas, nos sitúan ante múltiples posibilidades pedagógicas. Nuestra propuesta didáctica estaría dirigida a alumnado del Máster de Formación de Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, en la especialidad de Ciencias Sociales. Se llevaría a cabo en las asignaturas de *Diseño y desarrollo de actividades formativas* y *El Currículum de Geografía e Historia y Filosofía*, impartidas en la Universidad de Málaga. Este tipo de estudiantes provienen mayoritariamente de las titulaciones de Geografía e Historia, Historia del Arte y Filosofía, de edades comprendidas entre los 22 y 24 años; con una percepción tradicionalista de la escuela donde el profesorado tiene un papel activo frente a la nula participación del alumnado y un desconocimiento de la perspectiva de género y el movimiento feminista.

Por tanto, teniendo en cuenta que dichas asignaturas se imparten durante tres días a la semana, de enero a marzo, con un horario que comprende de 8.30 a 12.30 horas, se proponen una serie de actividades que atienden a un proceso continuo, es decir, son actividades que responden a diferentes fases. Puede ser difícil pasar por todas estas fases, por lo que se puede proceder a seleccionar las actividades que mejor se ajusten a las circunstancias de la asignatura y del alumnado. Por ejemplo, cuando la temporalización de una asignatura sea limitada por diferentes motivos, se puede proceder a desarrollar todas las fases excepto la creación de los propios videoclips por

parte del alumnado; puesto que es una fase muy compleja y requiere de numerosas sesiones para su ejecución. No obstante, siempre es recomendable que el alumnado pueda ser receptor crítico pero también emisor deconstructivo, realizando sus propios vídeos. Por tanto, la propuesta educativa sólo será completamente efectiva, cuando todas las fases sean desarrolladas.



Mapa Conceptual 2. Desarrollo de actividades para coeducar la mirada desde los videos musicales. Fuente: Elaboración propia.

Por tanto, objetivos, competencias, contenidos y evaluación de dicha propuesta seguirán las marcadas por las guías de las asignaturas. Cabe destacar que, con estas fases, se cumplen objetivos como “fomentar el espíritu crítico, reflexivo y emprendedor” (Diseño y desarrollo de actividades formativas, 2016 y El Currículum de Geografía e Historia y Filosofía, 2016) o “integrar la formación en comunicación audiovisual y multimedia en el proceso enseñanza-aprendizaje” (Diseño y desarrollo de actividades formativas, 2016 y El Currículum de Geografía e Historia y Filosofía, 2016). En cuanto a contenidos, se procede a abordar “materiales y recursos para la enseñanza y aprendizaje” (Diseño y desarrollo de actividades formativas, 2016 y El Currículum de Geografía e Historia y Filosofía, 2016) o “actividades de enseñanza-aprendizaje” (Diseño y desarrollo de actividades formativas, 2016 y El Currículum de Geografía e Historia y Filosofía, 2016).

En cuanto a la forma de evaluación de dicha propuesta, se tendrá en cuenta el procedimiento de evaluación estipulado en la guía docente de dichas asignaturas donde se vayan a desarrollar estas actividades. Por ejemplo, se asignarán porcentajes cercanos al 40% para las actividades individuales (cuestionario y participación en grupos de discusión) y porcentajes en torno al 60% para las actividades grupales (realización y exposición de trabajos grupales y realización de videoclip).

4.2.1. La propuesta de la UNESCO

Tras la visualización del videoclip, proponemos a cada estudiante que responda a un cuestionario individual y suba sus respuestas al foro del campus virtual de la asignatura. De manera que para esta actividad será necesario contar con un ordenador y acceso a internet. Elegimos esta opción para que el alumnado pueda responder individualmente sin estar condicionada/o por el resto de compañeras/os. Tras esta

actividad, se procede a comentar en el grupo-clase las preguntas de la UNESCO sobre el videoclip proyectado. El debate es libre y moderado por la profesora de la asignatura.

En cuanto al cuestionario se basa en el propuesto por la UNESCO e inserto en la unidad didáctica propuesta por la UNESCO titulada “Vídeos Musicales y su representación” (Wilson, Grizzle, Tuazon, Akyempong y Cheung, 2012, pp. 99-100), centrada fundamentalmente en ofrecer pautas para el análisis y la interpretación de los videos y de las letras de las canciones. Haremos hincapié fundamentalmente en la guía con una serie de preguntas que sirven para la interpretación de mensajes ideológicos y valores acaecidos en el vídeo musical:

- ¿Presenta el vídeo las creencias de un grupo particular?
- Describa las representaciones de hombres en el vídeo. ¿Se usa alguna clase? ¿Quién se beneficia como resultado?
- Describa las representaciones de mujeres en el vídeo. ¿Se usa alguna clase? ¿Quién se beneficia como resultado?
- ¿Quién está en la posición de poder? ¿Quién no? ¿Quién se beneficia como resultado?
- ¿El vídeo excluye a algún grupo de personas o a sus creencias?
- ¿Qué definiciones de felicidad, éxito o moralidad están implícitas?
- Determine cuál es la audiencia seleccionada.

Pese a la idoneidad de las preguntas, cabe incidir en que este cuestionario necesitará de los pertinentes ajustes según el vídeo musical; por ejemplo, es el caso de los vídeos comentados anteriormente, que necesitarían de interrogantes como los siguientes:

- ¿Definirías este vídeo como feminista?, ¿es beneficioso para el movimiento feminista este videoclip?, ¿por qué?
- ¿Recuerdas alguna publicidad que apareciera en los vídeos?
- ¿Existe una llamada al empoderamiento feminista en este vídeo? ¿por qué?
- ¿Qué roles y estereotipos desempeñan las mujeres?, ¿qué roles y estereotipos desempeñan los hombres?
- ¿Observas distintas identidades culturales, clases sociales, orientaciones sexuales y/o creencias religiosas?

4.2.2. Grupos de Discusión

Los grupos de discusión o *classroom discussion* son muy pertinentes a la hora de plantear los temas controversiales relacionados con el feminismo y el género. Dos son los tipos de grupos de discusión que podríamos seguir y que también se pueden complementar y que responden a una educación postmoderna, a juicio de Walker (2014, pp. 238-239). Por un lado, los *seminars* que plantearían una serie de textos audiovisuales para debatir en clase, en nuestro caso, los tres vídeos señalados. Por otra parte, los *deliberations* proponen discutir temas pero también llegar a puntos en común a la hora de resolver una determinada cuestión. En nuestro caso, creemos que se pueden combinar teniendo presente un primer

momento, donde a través de los *seminars*, observemos cuáles son los diferentes puntos de vistas; y posteriormente, trabajar los aspectos que hubiesen ocasionado más controversias y confrontación y que sean tratados a través un trabajo de investigación grupal que fuera expuesto y debatido en clase. He aquí el momento del desarrollo de portafolios.

4.2.3. Elaboración de portafolios

Es pertinente que el concepto *empoderamiento de las mujeres*, una vez tratado en grupos de discusión, pueda ser un tema de partida para que el alumnado elabore trabajos grupales sobre aquellos puntos que hubieran generado más confusión, que sean expuestos públicamente ante la clase y que se expliquen tomando como recursos didácticos, los videoclips. Esto es, desarrollar una labor investigativa en torno a dicha cuestión, cómo surge la reivindicación, protagonistas, su surgimiento temporal y espacial y su posterior balance y retos, sirviéndose de vídeos musicales que permitan reflexionar sobre este tema, como hemos ejemplificado en el apartado anterior. Para ello, la profesora proporcionará al alumnado un dossier con textos relevantes de autoras y autores feministas que reflejen diferentes problemáticas en relación a la igualdad entre hombres y mujeres. Dicho dossier es un material de partida puesto que la idea es que el alumnado busque e indague sobre la cuestión que le preocupa a nivel teórico con vistas a la elaboración de su propio videoclip y que éste consiga deconstruir el tema del videoclip pop propuesto para su análisis. Por tanto, podría concebirse como el marco teórico para la fundamentación de su videoclip.

Por ejemplo, el alumnado puede elaborar un trabajo grupal donde explique la obra de Ngozi Adichie y su relación con el texto visual de Beyoncé *Flawless* (2014), donde en un corte de la canción, se rescatan las palabras y la voz de la escritora nigeriana, cuando dice:

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”
 [...].
 We teach girls that they cannot be sexual beings
 In the way that boys are
 Feminist, the person who believes in the social
 Political, and economic equality of the sexes. (Chimamanda Ngozi Adichie, 2013, citado en Beyoncé, 2014)

4.2.4. Pop Music Videostorytelling

Hemos acuñado este término, basándonos en el concepto *storyboard* de la UNESCO cuando plantea la siguiente actividad:

Elija la letra de una canción y prepare un storyboard para un video musical que transmitirá el mensaje de la letra. Seleccione con cuidado las imágenes que van a representar a la letra. Identifique y seleccione los elementos técnicos que podrían mejorar esta representación. Si ya existe un video de esta canción, compare el storyboard con el video que se ha producido, anotando las diferencias y similitudes en las imágenes y técnicas. (Wilson, Grizzle, Tuazon, Akyempong y Cheung, 2012, p. 101)

Una actividad muy provechosa y que marca el inicio a dar un paso más allá, esto es, conseguir que el alumnado pueda desarrollar su propio videoclip, ya sea tomando la misma letra y música de una canción; o modificando la letra, en el caso de que el alumnado se anime no sólo a dramatizar y a recrear un relato visual distinto, sino también a cantar la letra de esa canción o modificarla. Como ejemplo, nos gustaría hacer alusión al vídeo de las alumnas del grupo D de Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos del Grado de Maestra/o en Educación Primaria de la Universidad de Málaga (curso 2015 / 2016) que, utilizando la canción *Hurt* de Christina Aguilera, construyeron un video titulado *Sentencia hacia nosotras* (grupo de estudiantes llamado *Los seis colores*) que tenía como temática principal las dos posiciones frente al aborto.

Esta fórmula está incluso siendo empleada por organismos internacionales como la ONU, cuando en julio de 2016, lanza un videoclip con la canción *Wannabe* de las Spice Girls, narrando los cuatro ejes fundamentales, denominado *The Global Goals* para reivindicar la igualdad de género en todos los continentes:

- End violence against girls.
- Quality Education for all girls.
- End Child Marriage.
- Equal pay for equal work. (The Global Goals, 2016).

Parte del estribillo de *Wannabe* se convirtió en hashtag “#WhatIReallyReallyWant” con el que acompañar con una foto cualquier persona que quisiera unirse a la campaña del proyecto *Everyone*. He aquí un vídeo que recoge los cuatro problemas fundamentales que afectan a las mujeres no sólo en nuestra sociedad occidental, sino también en el resto del mundo. Así pues, el vídeo se convierte en un recurso idóneo para dejar de adoptar una perspectiva etnocéntrica.

Por tanto, concebimos el *pop music videostorytelling* como una actividad que cumple con la doble alfabetización mediática e informacional porque permite pensar críticamente los vídeos musicales pop (alfabetización mediática) y por otro lado, permite que el alumnado aprenda a utilizar los medios audiovisuales para configurar su propio producto audiovisual, así como su difusión en redes sociales desde la perspectiva de género.

5. Conclusiones

En este artículo hemos querido compartir con la comunidad científica, nuestra preocupación docente en relación a las dificultades para tratar temas controversiales sobre feminismo y género con profesorado en formación y cómo esa preocupación ha en-

contrado una vía facilitadora en la cultura mediática, concretamente, en la utilización del videoclip como herramienta educativa. Aún quedan por perfilar muchos aspectos tanto pedagógicos como temáticos; así como profundizar en la configuración de diferentes niveles de comprensión de videoclips para alumnado adolescente y para alumnado universitario en formación docente. Aquí, hemos establecido propuestas para trabajar con alumnado del Máster de Formación del Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato; aunque si bien, hemos aplicado algunas actividades con estudiantes del Grado en Educación Primaria. También, tenemos que utilizar vídeos musicales pop de cantantes masculinos, porque es importante para el alumnado, comprender que el género es una cuestión de hombres y mujeres; y que debemos aprender a analizar cómo roles y estereotipos condicionan a ambos sexos.

Es por ello que, aunque por limitaciones espaciales, nos hemos basado en proponer tres vídeos cuya temática gira en torno al empoderamiento feminista, estamos trabajando en una clasificación de vídeos musicales pop estadounidenses que permitan debatir los siguientes temas: apropiación cultural como sistema de colonización visual, publicidad por emplazamiento, culto al cuerpo (fuerza, belleza, cyborg, hipersexualización, etc.), roles y estereotipos masculinos y femeninos (maternidad versus paternidad, fraternidad versus sororidad, objetualización sexual masculina y femenina, maldad versus bondad, agresividad versus sensibilidad, espacio público versus espacio privado, independencia versus ser-para-los-otros, history versus herstory, etc.)

En definitiva, Jennifer López, Beyoncé, Alicia Keys... han encontrado en el feminismo un nuevo fenómeno que les beneficia económicamente, que tiene un fuerte impacto y atención en la ciudadanía y que se traduce en convertir este movimiento en un producto mediático de consumo. Pero esa atención no adquiere las mismas dimensiones si ese tema, a través de textos teóricos, se introduce en las aulas; por lo que la clave, puede estar en que se enseñe a través de textos audiovisuales, esto es, los vídeos musicales pop; porque entonces la enorme atención generada fuera de las aulas, entrará en éstas. Como dijera Ellsworth, “cuando el alumnado elimina las diferencias entre el currículum y sus intereses individuales, es cuando la educación es un éxito” (2005, p. 55, citado en Acaso, 2009, pp. 205-206).

Referencias bibliográficas

- Acaso, María (2009). *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Catarata.
- Adichie, Chimamanda Ngozi (2013). “We should all be feminists”. TEDx Talks. [https://www.youtube.com/watch?v=hg3umXU_qWc].
- Aguilera, Christina (2006). “Hurt”. En *Back to Basics* (Disc 2). Published by Xtina Music / Careers-BMG Music Publishing Inc. (BMI). Stuck in the Throat Music / Famous Music Corp. (ASCAP), Mark Ronson EMI Blackwood Music, Inc./ EMI Music Publishin Lid. / Inouye Music (BMI). Produced by Linda Perry.
- Arnot, Madeleine (2009). *Coeducando para una ciudadanía en igualdad*. Madrid: Morata.
- Belmonte, Jorge (2014). Del arte cinematográfico a la imagen postelevisiva: coeducación audiovisual ante las representaciones de la feminidad. *Dossiers Feministes*, 19, 149-167.
- Belmonte Arocha, Jorge y Guillamón, Silvia (2008). Co-educar la mirada contra los estereotipos de género en TV. *Comunicar*, nº 31, 115-120.

- Bernárdez Rodal, Asunción (2013). El viaje de Marina Abramovic y Lady Gaga a través de la hipermodernidad: “Si compartes tus fans, te doy capital simbólico”, *Investigaciones Feministas*, (4), 111-127. http://dx.doi.org/10.5209/rev_INFE.2013.v4.41879
- Beyoncé (2014). “Flawless”. En *Beyoncé*. Álbum Visual.
- Casado, Juan María (2013). Educación mediática para una nueva ciudadanía. En Díaz Matarranz, Juan José; Santisteban Fernández, Antoni; y Cascajero Garcés, Áurea. (Eds.): *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social* (pp. 55-57). Guadalajara: Universidad de Alcalá.
- Clinton, Hillary (@HillaryClinton). “@JLo thanks for this. Women are so much more than the roles they’ve been assigned. — H.”. 06/05/2016, 5.50 PM. Tuit.
- Crocco, Margaret Smith (2006). The Invisible Hand of Theory in Social Studies Education. En Segall, Avner, Heilman, Elizabeth, Cherryholmes, Cleo H. (Ed.): *Social Studies. The Newt Generation. Re-searching in the Postmodern* (pp. 231-236). New York: Peter Lang Publishing.
- 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.
- 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.
- Díaz-Aguado Jalón, María José y Carvajal Gómez, María Isabel (2011). *Igualdad y prevención de la violencia de género en la adolescencia*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política e Igualdad. Recuperado de http://www.msssi.gob.es/va/ssi/violenciaGenero/publicaciones/colecciones/PDFS_COLECCION/libro8_adolescencia.pdf
- Gorrotxategi Larrea, Maite y De Haro Oriola, Isabel María (s.f.). *Materiales didácticos para la prevención de la violencia de género Educación Secundaria*. Málaga: Ed. Junta de Andalucía. Recuperado de http://carei.es/wp-content/uploads/Unidad_didactica_educacion_secundaria-Junta-de-Andalucia-1.pdf
- Hess, Diana (2009). *Controversy in the Classroom: The Democratic Power of Discussion*. New York: Routledge.
- Hess, Diana (2004). *Controversies about Controversial Issues in Democratic Education*. PSONline, 257-261. Recuperado de <https://people.ucsc.edu/~ktellez/hess.pdf>
- Hoon Kee, Ji (2015). Using Popular Music as a Teaching Tool: A Literature Review. *Asia-pacific Journal of Multimedia Services Convergent with Art, Humanities, and Sociology*, Vol.5, No.1, February (2015) pp. 99-106 <http://dx.doi.org/10.14257/AJMAHS.2015.02.07>
- Illescas, Jon E. (2015). *La dictadura del Videoclip. Industria Musical y Sueños Prefabricados*. Barcelona: El Viejo Topo.
- Kellner, Douglas (2011). *Cultura Mediática. Estudios culturales, identidad y política entre lo moderno y lo posmoderno*. Madrid: AKA / Estudios Visuales.
- Kerr David, 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>
- Keys, Alicia (2012). “Girl on Fire”. En *Girl on Fire*. [https://www.youtube.com/watch?v=ShlW5pID_40].
- Lemish, Dafna (2003). Spice World: Constructing Femininity the Popular Way. *Popular Music and Society*. Vol. 26, No. 1, 17-29.

- Lemish, Dafna (1998). *Spice Girls' talk: a case study in the development of gendered identity*. En Innes, Sherrie A, *Millennium Girls: Today's Girls Around the World*, 145-168.
- Lipovetsky, Gianni y Serroy, Jean (2015). *La estetización del mundo. Vivir en la época del capitalismo artístico*. Barcelona: Anagrama.
- Lipovetsky, Gianni (1999). *La tercera mujer*. Anagrama: Barcelona.
- Los seis colores (2016). "Sintencia hacia nos/otras". [<https://www.youtube.com/watch?v=W86v1VYtXT0>].
- López, Jennifer (2016). "Ain't you mama". [<https://www.youtube.com/watch?v=PgmX7z49OEK>].
- López, Jennifer (2007). "Do it Well". En Brave. [<https://www.youtube.com/watch?v=5dnTLx4XQDI>].
- McClain, Jordan M. (2016). A framework for using popular music videos to teach media literacy. *Dialogue: The Interdisciplinary Journal of Popular Culture and Pedagogy*. 3(1). <http://journaldialogue.org/issues/a-framework-for-using-popular-music-videos-to-teach-media-literacy/>
- McRobbie, Angela (2004). Post-Feminism and Popular Culture. *Feminist Media Studies*, November, 254-264.
- Ministerio de sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2015). *Percepción de la violencia de género en la adolescencia y la juventud*. Recuperado de http://www.violenciagenero.msssi.gob.es/violenciaEnCifras/estudios/investigaciones/2015/pdf/Libro20_Percepcion_Social_VG_.pdf
- Parker, Walter (2006). *Deploying Foucault: Purposes and Consequences*. En Segall, Avner, Heilman, Elizabeth, Cherryholmes, Cleo H. (Ed.): *Social Studies. The New Generation. Re-searching in the Postmodern* (pp. 237-240). New York: Peter Lang Publishing,.
- 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. En Díaz Matarranz, Juan José; Santisteban Fernández, Antoni; y Cascajero Garcés, Áurea. (eds.): *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social* (77-87). Guadalajara: Universidad de Alcalá.
- Peinado, Matilde (2013). El papel de los medios de comunicación y la formación del pensamiento crítico en la enseñanza de las ciencias sociales. En Díaz Matarranz, J.; Santisteban Fernández, A., Cascajero Garcés, A. (eds.): *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social* (pp. 59-57). Guadalajara: Universidad de Alcalá.
- Peregoodoff, Robert (2012). Defining Popular Culture is part of a three-lesson unit. MediaSmarts. *Popular Music and Music Videos*. http://mediasmarts.ca/sites/mediasmarts/files/pdfs/lesson-plan/Lesson_Popular_Music_Music_Videos.pdf
- Perry, Katy (2013). "Roar". En Prism. [<https://www.youtube.com/watch?v=CevxZvSjLk8>].
- P!NK (2006): "Stupid Girls". En I'm not dead. [<https://www.youtube.com/watch?v=BR4yQFZK9YM>]
- Spice Girls (1997). *Girl Power* [El poder de las chicas]. Barcelona: Ediciones B. Grupo Zeta.
- Spice Girls (1997). "Wannabe". En Spice Girls. [<https://www.youtube.com/watch?v=gJLiF15wjQ>]
- The Global Goals (2016). "#WhatIReallyReallyWant...". En The Global Goals. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=sZQ2RUFd54o>
- Triviño Cabrera, Laura (2016). "La construcción social del género en la cultura musical pop: una oportunidad para abordar el sexismo en la educación superior". Trabajo presentado al Congreso Iberoamericano de Comunicación AEIC "Comunicación, Cultura y

- Cooperación”. Universidad Complutense de Madrid, España. Recuperado de <http://www.ae-ic.org/ponencias/home.asp>
- Triviño Cabrera, Laura (2015). Towards an Aesthetic of Feminine Malice? The Visual Proposals from Female Pop Artists. *Cultural and Religious Studies*, Nov-Dec., Vol. 3, No. 6, 299-310. doi: 10.17265/2328-2177/2015.06.002 Recuperado de <http://www.davidpublisher.org/Public/uploads/Contribute/56725f7a3435b.pdf>
- Walker, Trena (2006). Adventures in Metropolis: Popular Culture in Social Studies. En Segall, Avner, Heilman, Elizabeth, Cherryholmes, Cleo H. (Eds.): *Social Studies. The Newt Generation. Re-searching in the Postmodern* (pp. 171-187). New York: Peter Lang Publishing.
- Wilson, Carolyn, Grizzle, Alton, Tuazon, Ramón, Akyempong, Kwame y Cheung, Chi Kim (2012). *Alfabetización Mediática e Informativa. Currículum para profesores*. La Habana: UNESCO.