

EL VIDEOCLIP *FORMATION* DE BEYONCÉ PARA LA FORMACIÓN FEMINISTA INTERSECCIONAL DEL PROFESORADO

 Laura Triviño-Cabrera*

Resumen

Este trabajo aborda la necesidad de incorporar la teoría feminista en la formación inicial docente, ante los discursos mediáticos de odio contra las mujeres y la influencia del postfeminismo y postmachismo. Así pues, se propone el uso de la cultura mediática, concretamente, del videoclip *Formation* de Beyoncé como herramienta alfabetizadora, planteándose como objetivo comprobar si dicho videoclip facilita enseñar teoría feminista. Para ello, se aplicó una metodología de investigación basada en el diseño de un artefacto en el máster de profesorado (N=43). Los resultados demostraron que el empleo de la cultura audiovisual mejora la adquisición de competencias en alfabetización crítica feminista. Como conclusión, destacamos cómo el profesorado es clave para generar una ciudadanía comprometida con la igualdad de género.

Palabras clave: Feminismo, formación docente, vídeo musical, alfabetización, interseccionalidad.

Resumo

O videoclip *Formation* de Beyoncé para a formação feminista interseccional de docentes

Este artigo aborda a necessidade de incorporar a teoria feminista na formação inicial de docentes, face aos discursos mediáticos de ódio contra as mulheres e à influência do pós-feminismo e do pós-machismo. Assim, propomos a utilização da cultura mediática, especificamente o videoclip *Formation* de Beyoncé, como ferramenta de literacia, com o objetivo de testar se o videoclip facilita o ensino da teoria feminista. Para tal, foi aplicada uma metodologia de investigação baseada na conceção de um artefacto no mestrado em ensino (N=43). Os resultados mostraram que a utilização da cultura audiovisual melhora a aquisição de competências de literacia crítica feminista. Em conclusão, destacamos como as/os docentes são fundamentais para gerar uma cidadania comprometida com a igualdade de género.

* Universidad de Málaga – Facultad de Ciencias de la Educación, Campus de Teatinos, 29010 Málaga, España.
Dirección postal: Boulevard Louis Pasteur, 25, 29010 Málaga, España.
Correo electrónico: laura.trivino@uma.es

Palavras-chave: Feminismo, formação de docentes, vídeo musical, literacia, interseccionalidade.

Abstract

Beyoncé's *Formation* Video Clip for Intersectional Feminist Teacher Training

This paper addresses the need to incorporate feminist theory in initial teacher training in the face of media discourses of hatred against women and the influence of post-feminism and post-machismo. Thus, we propose the use of media culture, specifically the video clip *Formation* by Beyoncé, as a literacy tool, with the objective of testing whether the video clip facilitates the teaching of feminist theory. To this end, a research methodology based on the design of an artefact was applied in the master's degree in teaching (N=43). The results showed that the use of audiovisual culture improves the acquisition of feminist critical literacy skills. In conclusion, we highlight how teachers are key to generating a citizenry committed to gender equality.

Keywords: Feminism, teacher training, music video, literacy, intersectionality.

1. Introducción: la profesora feminista 'aguafiestas'

Teniendo en cuenta nuestra profesión como profesorado investigador feminista del futuro profesorado, nos preguntábamos cómo afrontar las dificultades para tratar la violencia machista, la discriminación y la desigualdad entre mujeres y hombres en las aulas universitarias. Este inicio puede dejar perplejas/os a quienes no sean especialistas en estudios de género y/o feministas; pero para quienes lo sean, no les será nada extraño nuestro planteamiento (Bricker-Jenkins & Hooyman 1986; Maher & Rathbone 1989; Carillo 2007). Las profesoras que se atreven a mencionar la palabra 'feminismo' asumen el efecto 'ojos en blanco' de sus estudiantes o, lo que es lo mismo, la exasperación colectiva de estar ante una profesora 'aguafiestas', como bien explica Ahmed (2018).

¿Cómo era posible que quienes tenían la enorme responsabilidad social de formar a generaciones ciudadanas rehuyeran e incluso rechazaran abordar una cuestión tan esencial y prioritaria, como es el compromiso con la igualdad de género? Un interrogante que asumimos como un hecho constatable y 'normalizado', curso tras curso, a lo largo de nuestra experiencia docente y que decidimos hacerle frente con otro interrogante: ¿Cómo lograr que quienes tenían la enorme responsabilidad social de formar a generaciones de estudiantes se interesasen por la igualdad de género y la lucha contra la violencia machista?

En España, la aprobación de la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, y la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, ha constituido todo un avance para el reconocimiento de la situación discriminatoria por razón de género y la implantación de medidas para conseguir una igualdad real entre hombres y mujeres en todos los ámbitos de la sociedad. Sin embargo, coincidiendo con el avance de los movimientos feministas a nivel nacional e interna-

cional y sus respectivos lemas ('MeToo', 'The Time is Now' o 'Hermana, yo sí te creo'), las dos últimas leyes relativas a la libertad sexual – una conocida como la 'Ley del Sí es Sí' (Ley Orgánica 10/2022, de 6 de septiembre), y a de los derechos de la comunidad LGTBIQ+, o denominada 'Ley Trans' (Ley 4/2023, de 28 de febrero) – provocaron una enorme reacción patriarcal que encontró su mejor aliado en los *mass media*.

La desinformación, las *fake news*, los bulos machistas habían conseguido propagar discursos de odio y perjuicios contra las mujeres, así como han expandido el negacionismo de problemáticas sociales de primer orden, como la violencia machista y los feminicidios (Bernal-Triviño 2019). La misoginia en redes sociales constituye un retroceso en los derechos humanos de las mujeres (Jane 2017), ya que se corrobora la relación directa entre la propagación de estos dañinos mensajes en redes sociales y el aumento del rechazo a políticas de igualdad, reforzando la discriminación y la violencia contra las mujeres (Herrero-Diz *et al.* 2020). Esta situación llega a calar ente la población adolescente española, alcanzando un porcentaje del 36,3% de las chicas y los chicos que piensa que la violencia de género es un invento ideológico, según un informe reciente de la FAD (Rodríguez *et al.* 2023, 12).

Entonces, ¿qué podíamos hacer como docentes frente a la hegemonía de la cultura mediática patriarcal? La respuesta es clara: utilizar esa misma cultura como estrategia didáctica para la formación feminista del futuro profesorado. Y es así cómo comenzamos a trabajar la incorporación de videoclips en la formación inicial docente (Triviño 2022). Así pues, tras varias experiencias educativas, esbozamos una investigación que probara si el videoclip *Formation* de Beyoncé facilita la incorporación de la teoría feminista en la formación inicial docente. Para ello, se fijan dos objetivos de investigación:

- Identificar el tipo de conocimiento de la teoría feminista del profesorado en formación inicial a través del videoclip *Formation* de Beyoncé.
- Comprobar si el videoclip *Formation* mejora la incorporación de la teoría feminista en la formación inicial docente.

1.1. La 'distancia feminista' entre profesoras y alumnas

Angela McRobbie (2004) habla de una 'distancia feminista' entre profesoras y alumnas, teniendo como consecuencia directa un choque generacional en torno a los objetivos del movimiento feminista. Profesoras enseñan un feminismo académico que no terminaba de convencer a unas alumnas, que se identifican más con los planteamientos del 'postfeminismo', definido como "una postura crítica ante los movimientos feministas anteriores, al tiempo que reivindicaban la diversidad de identidades" (Varela 2019, 69). El postfeminismo se concibe como

un enfoque desde el que las mujeres consideran que adquieren libertad en su trayectoria profesional, sobre su sexualidad y sobre la construcción de su propia imagen asociada a un prototipo de mujer consumidora empoderada joven, blanca y de clase media (McRobbie 2004; 2009; Gill 2007; Tasker & Negra 2007). Por tanto, las referentes postfeministas provienen de las redes sociales y de las plataformas de entretenimiento.

Al mismo tiempo que se consolida un 'feminismo mediático' entre las más jóvenes, el machismo también encuentra en el universo *mainstream* una alianza perfecta para hacer frente al 'tsunami feminista' (Varela 2020), e incluso construye su propio espacio mediático, la 'manosfera' (Marwick & Caplan 2018), desde el que constituirse como colectivo 'víctima' de las feministas y expandir los bulos machistas. Es así como surge el 'postmachismo', en el contexto mediático. Lorente (2013) define el postmachismo como un conjunto de estrategias orientadas a presentar a los hombres como víctimas de las vindicaciones feministas que demandan medidas para corregir la desigualdad que las mujeres sufren y sus perjudiciales consecuencias. Así pues, continúa sobresaliendo la identidad masculina basada en estereotipos mediáticos que promueven relaciones de género basadas en la dominación patriarcal que desde las propias escuelas quedan fortalecidas (Connell 2001).

De tal modo, teniendo dificultades para introducir la teoría feminista entre estudiantes que niegan las problemáticas sociales relevantes por razón de género y alumnas a las que no les entusiasman debatir cuestiones que consideraban superadas en Occidente, dando lugar a una visión etnocéntrica sobre la situación de las mujeres, nos propusimos incorporar videoclips de millones de visualizaciones de cantantes pop a nivel mundial, seguidas por numerosas personas entre las que se encuentran algunas de nuestras alumnas. Y así es como nos decantamos por la figura de Beyoncé, puesto que la artista y la industria cultural que está tras ella inauguran un fenómeno inaudito hasta el momento, el "feminismo como producto mediático" (Fernández 2017, 462): la entrada del feminismo en el sistema neocapitalista que parece tener una alianza inseparable con el patriarcado.

Justamente, Beyoncé se puede considerar una referente postfeminista que, al posicionarse como feminista, ejerce una enorme influencia *mainstream* en numerosas chicas de todo el mundo – incluyendo nuestras estudiantes, futuras docentes – que también se suman a su declaración feminista (Durham 2012).

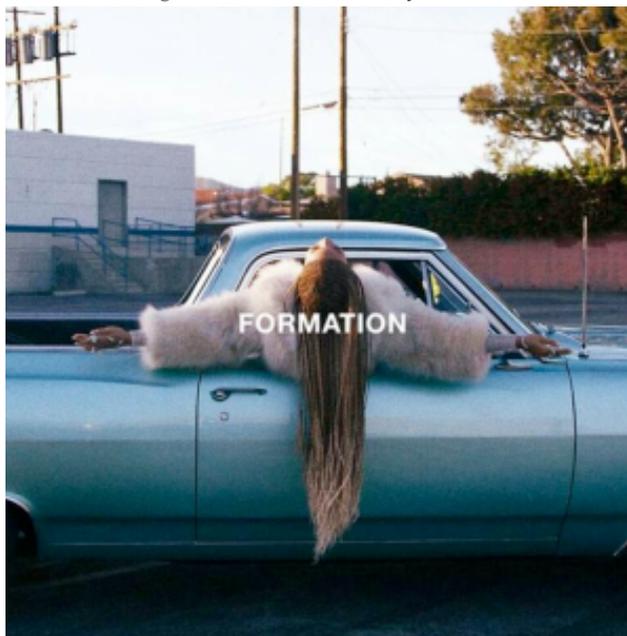
Recordemos una imagen icónica que queda para la historia visual del feminismo, cuando Beyoncé realiza su performance *Flawless* (2014) delante de una pantalla en la que aparece la palabra *feminist* en mayúscula. Precisamente, la letra de *Flawless* incorpora la definición de feminismo de Chimamanda Ngozi Adichie, para que, en palabras de Beyoncé, hubiera una claridad sobre lo que realmente el término significa (Gottesman 2016).

Filosofía en primero de bachillerato, con el propósito de enseñar las obras de filósofas y la filosofía feminista a través de los videoclips.

1.3. 'Beyoncé en la intersección' para formar en el feminismo interseccional

Una reciente investigación aborda cómo podemos situar a 'Beyoncé en la intersección' (Herrera 2022), convirtiéndose en un icono feminista, un icono anti-racista y una artista pop célebre. Probablemente, todas estas dimensiones nos llevaron a elegir a Beyoncé porque teníamos que definirnos por un enfoque específico dentro del feminismo, y nos decantamos por la interseccionalidad (Crenshaw 1989). Como bien señala bell hooks (2020b, 70), si el movimiento feminista pretende terminar la opresión sexista, tiene que contemplar los sistemas de dominación y la interrelación de la opresión de sexo, raza y clase. Se ha aplicado a este estudio la interseccionalidad como una "una forma de entender y analizar la complejidad del mundo, de las personas y de las experiencias humanas" (Collins & Bilge 2019, 14-15).

Figura 2
Fotograma de *Formation* (Beyoncé 2016)



Fuente: *Wikipedia*².

² Disponible en https://en.wikipedia.org/wiki/File:Beyonce_-_Formation.png

Para abordar la teoría feminista desde la interseccionalidad, nos decantamos por el videoclip *Formation* (2016), primer single y videoclip de su segundo álbum visual denominado *Lemonade* (2016). El videoclip ha logrado, hasta el momento, más de 312 millones de visualizaciones en *YouTube*. 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). Por tanto, desde este videoclip se pueden tratar las siguientes categorías interseccionales: Beyoncé como mujer empoderada (género); afroamericana mostrando su *black power* (raza); con alto poder adquisitivo (clase); y como objeto sexual (cuerpo).

2. Metodología de la investigación *Formation* de Beyoncé para la formación feminista del futuro profesorado

Se utiliza una metodología de investigación cualitativa, concretamente, la investigación basada en el diseño – conocida como *Design Based Research* (en adelante, DBR) (Barab & Squire 2004) – considerada un enfoque metodológico dirigido a la práctica que permita la resolución eficaz de los problemas educativos reales del profesorado y del alumnado en las aulas y la mejora de los procesos de enseñanza, en nuestro caso, las dificultades para la formación feminista de nuestro alumnado, futuro profesorado. Para ello, se procede al diseño, a la implementación y a la evaluación de una investigación educativa a partir de la introducción de un artefacto cultural mediático como es un videoclip que permita entender cómo resulta ser el proceso de aprendizaje de la teoría feminista y, de este modo, llegar a la configuración, ampliación o validación de teorías para la mejora de la práctica educativa.

Con respecto a sus participantes, la investigación se desarrolla en las asignaturas ‘Diseño y desarrollo de programaciones y actividades formativas’ y ‘El currículum de Historia, Geografía y Filosofía’ del máster de profesorado en educación secundaria y bachillerato. Se trata de una muestra por conveniencia de N=43 estudiantes (27 alumnos y 16 alumnas), entre 22 y 24 años en su mayoría, de nacionalidad española, con un perfil académico variado, cuya titulación universitaria mayoritaria es el Grado en Historia, aunque también se identifican Historia del Arte y, en menor medida, Filosofía.

Se configuran tres fases de la investigación, siguiendo la metodología DBR (Plomp & Nieveen 2013): investigación preliminar, desarrollo y evaluación final. En la fase de investigación preliminar, se prueba hasta en dos cursos anteriores el uso de diferentes videoclips, tanto en Grado en Educación Primaria como en Máster de Profesorado en Educación Secundaria. De esta manera, el diseño incorpora el primer ciclo experimentado previamente, centrado en la recepción e interpretación didáctica del videoclip *Formation*; y un segundo ciclo basado en la emisión y planificación didáctica, que quedó dividido en cinco momentos (Tabla

1): observación del videoclip *Formation*, diseño de actividad didáctica interdisciplinar, creación de artefacto didáctico, diseño e implementación de un taller didáctico y evaluación.

Para la realización del análisis cualitativo de los resultados, se utiliza el programa de *software* ATLAS.ti 8. A lo largo de todo el proceso, analizaremos narrativas individuales y grupales de todos los productos resultantes, basándonos en los estudios de la profesora portuguesa Maria do Céu Melo (2003), partiendo de la determinación de una serie de categorías cerradas. Se elige un sistema de categorías cerradas, atendiendo a dimensiones interseccionales, definidas de la siguiente manera por el *Dicionário da Crítica Feminista* (Macedo & Amaral 2005):

- Género: todos los planteamientos que hacen referencia a la construcción socio-cultural de la categoría sexual.
- Raza: Todos los planteamientos que hacen referencia a la categoría raza en los estudios feministas, centrándose, específicamente, en las opresiones que sufren las mujeres afrodescendientes.
- Clase: Todos los planteamientos que hacen referencia a un sistema jerárquico, mediante el que los grupos de clase no son igualitarios en términos de poder.
- Cuerpo: Todos los planteamientos que hacen referencia a la cuestión del cuerpo, tanto en su representación y autorrepresentación, como en la problematización de la identidad.

3. Análisis de resultados: del artefacto cultural mediático postfeminista al artefacto didáctico feminista interseccional

3.1. El conocimiento de la teoría feminista del profesorado en formación inicial

Para responder al primer objetivo de investigación, centrado en identificar el grado de conocimiento de la teoría feminista del profesorado en formación inicial a través del videoclip *Formation* de Beyoncé, nos basamos en las narrativas individuales del alumnado sobre sus percepciones al visualizar *Formation*. En primer lugar, se observa que *Formation* facilita comprender el tipo de conocimiento feminista del alumnado, evitando mencionar el feminismo de forma directa en clase y, por tanto, propiciando que el alumnado se expresa en torno a la cuestión sin sentir incomodidad y sin forzar su opinión públicamente, al tratarse de una actividad individual y escrita.

La mayoría de los estudiantes varones no refleja interés en cuestiones feministas en sus narrativas abiertas, optando por centrarse en las problemáticas raciales en Estados Unidos: “Desde mi punto de vista creo que la cantante trata de hacer una reivindicación de las personas de origen afroamericano” (N_alumno25).

En general, en la narrativa abierta, las alumnas presentan un mayor interés por las cuestiones de género, seguidamente de las de raza, clase y el cuerpo; y los alumnos resaltan fundamentalmente las problemáticas en torno a la raza, tras las categorías clase, género y cuerpo.

A partir de las narrativas sobre *Formation*, establecimos cuatro tipos de percepciones sobre el feminismo:

- *Feminismo académico*. Tipología atribuida a aquellos/as estudiantes que consideran que Beyoncé refleja un falso feminismo dada la representación de las mujeres como objeto sexual. Para los estudiantes varones, no se aprecia ningún atisbo de empoderamiento feminista – o más bien, hay una falsa apariencia feminista –, prevaleciendo la imagen de la mujer-objeto y la reproducción de los estereotipos de género. Este tipo de reflexiones también fueron propias de teóricas como bell hooks (*The New School* 2014), quien tilda la performance de Beyoncé como antifeminista y terrorista para las chicas negras por su sexualización. Además, se enmarcan aquí las reflexiones sobre cómo el feminismo de Beyoncé responde a objetivos comerciales (Kiene 2010).
- *Postfeminista*. Tipología atribuida a aquellos/as estudiantes que consideran que Beyoncé refleja el empoderamiento feminista: “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. Sólo me queda decir ¡viva Beyoncé!” (N_alumna27). En este sentido, Durham (2012) explica cómo esa supuesta libertad sexual expresada en sus sensuales bailes y recriminada por las feministas académicas, suponía una oportunidad para considerar a Beyoncé como una figura donde convergen las cuestiones de raza, sexualidad y cuerpo de forma positiva y empoderada, frente a la habitual idea de que los cuerpos negros sexualizados son desviados.
- *Feminismo blanco*. Tipología atribuida a aquellos/a estudiantes que no se percatan de la doble discriminación que sufren las mujeres negras, o incluso que el propio empoderamiento de mujeres negras en *Formation* también se extiende a todas las mujeres. Las alumnas identifican un mensaje feminista en *Formation* para las afroamericanas, aunque éste no era extensible para ellas mismas: “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” (N_alumna11). En este sentido, nos parece interesante el pensamiento de Zakaria (2021, 20) sobre ser una ‘feminista blanca’, como “persona que acepta los beneficios que confiere la supremacía blanca a expensas de las racializadas, al tiempo que reivindica la igualdad de género y la solidaridad con ‘todas’ las mujeres”, obviando lo decisivo que presenta el privilegio de la blanquitud en las agendas feministas. Desde una ideología racista blanca, se permite que las mujeres blancas asuman que la palabra ‘mujer’ es sinónima de ‘mujer blanca’, “porque a las

mujeres de otras razas se las percibe como ‘las otras’, como seres deshumanizados que no encajan bajo la categoría de mujer” (hooks 2020a, 198). A sus problemas como personas negras, se les añade los propios de su pertenencia al sexo femenino y como mujeres y negras ante las personas blancas.

- *Desinterés feminista*. Tipología atribuida a aquellos/as estudiantes que no contemplan en sus argumentos ninguna referencia a cuestiones feministas. Mayoritariamente, se trata de alumnos que centran su atención en la situación de la población afroamericana: “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” (N_alumno14). También, se ubican alumnos que no reflejan interés por el feminismo.

3.2. El videoclip como herramienta alfabetizadora para la incorporación de la teoría feminista en la formación inicial docente

Con respecto al segundo objetivo, comprobar si el videoclip *Formation* mejora la incorporación de la teoría feminista desde una perspectiva interseccional en la formación inicial docente, podemos afirmar que el dinamismo de la secuencia y el motivador vídeo son claves para propiciar un clima favorable a la discusión sobre el currículum desde una perspectiva feminista interseccional.

En primer lugar, se propuso el desarrollo de una propuesta didáctica interdisciplinar y grupal, utilizando *Formation* como artefacto didáctico y atendiendo al currículum oficial para Geografía e Historia y Filosofía en Educación Secundaria y Bachillerato. Las propuestas giran en torno a dos temáticas fundamentales: la historia del *black movement* y la ruptura de roles y estereotipos de género en la cultura.

En segundo lugar, se organiza una tertulia dialógica – inspirada en el modelo TLD de Flecha (1997) –, en el que, partiendo del texto multimodal *We Should All Be Feminists* (2014) de Chimamanda Ngozi Adichie (disponible en vídeo TED y en libro), se genera un diálogo desde el cuál podemos observar las distintas maneras de entender el feminismo, estableciendo tres tipos de estudiantes. Una mayoría del grupo-clase apenas tiene una formación feminista y no considera que se trate de una cuestión prioritaria para el currículum antes del inicio de la asignatura. Un pequeño grupo que no llega a la decena de estudiantes (3 alumnas y 3 alumnos) conocía los principios básicos del feminismo como movimiento, a través de asignaturas previas durante su carrera universitaria. Por último, tenemos dos alumnos que cuentan con un bagaje realmente importante sobre la teoría feminista, incluyendo corrientes como la teoría *queer* y los estudios de nuevas masculinidades. Durante la tertulia, dos alumnos y una alumna manifiestan reticencias sobre el movimiento feminista por su discriminación contra los hombres. Los

alumnos expresan que “se hablaba de que todos los hombres son malos y violentos” (TD_alumno13) y “existían muchas denuncias falsas contra los hombres” (TD_alumno28). Por su parte, la alumna indica que “ellos tienen que pagar en las discotecas; nosotras, no” (TD_alumna33).

En estos momentos, nos encontramos ante la siguiente tesitura, descrita por bell hooks (2022, 217): “el estereotipo de la mujer feminista como mujer que odia a los hombres hace que muchas maestras y profesoras se sientan incómodas a la hora de hacer comentarios críticos acerca de los hombres”. Sin embargo, pese al silencio de gran parte del grupo-clase ante estos comentarios, lo cierto es que la proyección e interpretación del vídeo, la creación de propuestas y la tertulia, empiezan a surtir efecto, cuando el alumnado pasa al reto de crear un videoclip que se inspire en *Formation* y sirva para enseñar cuestiones candentes del feminismo en educación secundaria y bachillerato. Por consiguiente, en tercer lugar, se establecen cuatro grupos de 9/10 estudiantes que trabajen en la creación de un relato audiovisual utilizado como artefacto didáctico para la enseñanza de cuestiones feministas a estudiantes de educación secundaria y bachillerato. El primer paso es la formación feminista del alumnado. Para ello, el profesorado proporciona un dossier de elaboración propia con una selección de textos escritos y audiovisuales que facilitan la aproximación a un marco teórico feminista plural. El segundo paso es la elaboración del guión o *storyboard* del vídeo que requiere una justificación teórica, basada en la elección de los textos del dossier. Se realizan cuatro vídeos que son utilizados como artefactos didácticos para la enseñanza de diferentes cuestiones feministas, a través de talleres didácticos dirigidos a estudiantes de educación secundaria y bachillerato. La estructura del taller es la siguiente: visualización del vídeo, planteamiento de diferentes actividades y desarrollo final de una asamblea. He aquí los vídeos, su descripción y las categorías empleadas.

Rompiendo espejos se centra en la construcción cultural de las identidades de género y el cuerpo como situación. De este modo, se están dando principalmente las categorías género y cuerpo desde las teorías de Simone de Beauvoir (2008 [1949]) y Judith Butler (2007): “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 es una mujer. Y, además, el género no es sólo dual, como lo quiere una cultura que ha universalizado la heterosexualidad como lo natural” (grupo A).

Ponte en mi lugar... y así entenderás explica los micromachismos y la complicidad machista acaecidas en la vida cotidiana, basándose en la ‘pedagogía del opresor’ de Michael Kimmel (2017) y en la teoría de la solidaridad del machismo de Miguel Lorente (2013): “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” (grupo B). Se emplean las categorías género y raza para explicar la necesidad de aislar la solidaridad del machismo.

Figura 3
Fotograma de *Rompiendo espejos*



Figuras 4 y 5
Fotogramas de *Ponte en mi lugar... y así entenderás*



Que no te digan lo que tienes que ser despierta conciencias sobre la cosificación de las mujeres en la cultura (tanto museística como mediática) y la falta de referentes de mujeres en éstas, utilizando los textos de Griselda Pollock (1988) y Guerrilla Girls (1985): "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" (grupo C). Se emplean las categorías género y cuerpo para explicar la denuncia sobre la cosificación de las mujeres y la demanda sobre su empoderamiento como sujetos.

Figura 6
Fotograma de *Que no te digan lo que tienes que ser*



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. Para ello, se utilizan los textos de Martha Nussbaum (2017) y Gianni Lipovetsky (2006). Asimismo, plantea el impacto de *influencers* o *celebrities* en la vida de adolescentes y la forma en la que configuran su identidad: “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” (grupo D). Se aplican las categorías género y clase para fomentar la coeducación frente a los estereotipos propagados por las redes sociales.

Figura 7
Fotograma de *Emojis*



En cuarto lugar, se elaboran e implementan talleres didácticos, cuyo recurso educativo principal es el vídeo de producción propia del alumnado. Los talleres

están programados teniendo en cuenta el público al que están destinados: un grupo de estudiantes de primero de bachillerato. Este último momento es uno de los más valorados positivamente por el grupo-clase, al interactuar en un contexto real con estudiantes, utilizando su propio artefacto didáctico: “Los talleres fueron una oportunidad magnífica para la clase. 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”(FM_alumno1).

4. Discusión de los resultados: del silencio de las alumnas al aula feminista

El análisis de los resultados corrobora que el uso del videoclip *Formation* favorece e incrementa el interés por la introducción de la teoría feminista en la formación inicial docente, e incluso, esa mayoría de estudiantes que llega a la asignatura sin formación feminista demuestra tal entusiasmo que hubieran preferido contar con más sesiones sobre el feminismo: “Hubiera incorporado alguna clase teórico-práctica más dedicada a la crítica desde la perspectiva de género y feminista” (FM_alumno36); “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” (FM_alumna19).

No obstante, la observación de todo el proceso revela aspectos importantes para tener en cuenta para próximas investigaciones.

a) La renuncia de la profesora feminista a la posición de poder. Como docentes feministas, nos encontramos ante el dilema de ejercer el poder para abordar el feminismo, siguiendo un modelo tradicional, o renunciar a éste, con el propósito de romper con sistemas de dominación rechazadas desde la teoría feminista y la interseccionalidad. Sin embargo, ese cambio de paradigma nos produjo inseguridad al no hacer frente a posturas negacionistas y no ser más explícita en hablar de la aplicación de la perspectiva feminista en el desarrollo de las actividades. De hecho, un alumno manifiesta lo siguiente: “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” (FM_alumno18). Se trata de una situación de la que, como docentes, somos conscientes, pero que no hemos trasladado al alumnado y que entra dentro de ese presente currículum oculto. Como docentes feministas, no nos atrevemos a expresar de forma más contundente las problemáticas de discriminación y violencia machista, ejercidas por un sistema patriarcal, a las que las mujeres se enfrentan, situándose como oprimidas, y los hombres como privilegiados (hooks 2020b, 218).

Pese a reducir considerablemente las cuestiones candentes por las que los movimientos feministas luchan, los alumnos – que nos limitan – expresan su desa-

cuerdo con la asignatura, por la imposición de la ideología de género: “Ciertos contenidos que personalmente pienso involucran puntos de vistas parciales y no objetivos, mediatizados por determinadas ideologías” (FM_alumno43).

b) Se pasó de una situación en la que los alumnos ‘nos explican cosas’ – el denominado *mansplaining* – a que las alumnas se atrevieran a hablar, pese a que un gran número de alumnos no manifiestan interés en cuestiones feministas a través de sus narrativas sobre *Formation*. Paulatinamente, conforme avanzan los ciclos de la DBR, se observa un mayor protagonismo de los alumnos frente a un inexistente liderazgo de las alumnas. E incluso, todos los grupos eligen portavoz a un alumno varón. Así pues, se percibe un incremento de la implicación de los alumnos en un proyecto feminista, pero lo que realmente se está dando es lo que se conoce como ‘pedagogía de la vergüenza’ (Bartky 1999) relacionado con la inseguridad de las alumnas en sus intervenciones en el aula. Una situación que evidencia la ‘cultura del silencio’ (Freire 1970) por la que las alumnas no tienen voz y se consigue una tolerancia pasiva hacia un sistema de dominación patriarcal en la escuela. Además, se percibe constantemente el fenómeno del *mansplaining*, mediante el que los alumnos muestran autoridad frente a temas que atañan directamente a las alumnas, mientras que éstas aceptan sus decisiones sin cuestionarlas (Solnit 2015).

Este liderazgo en la toma unidireccional de decisiones de los varones es corroborado cuando uno de los grupos propuso un *storyboard* basado en canciones populares a las que cambiaron las letras. En lugar de promover la igualdad entre hombres y mujeres, las letras de estas canciones producen el efecto contrario, visibilizando de forma cómica situaciones sexistas y machistas, e incluso normalizan la violencia de género. Se trata de textos únicamente escritos por los alumnos del grupo, mientras que las alumnas esperan las instrucciones de sus compañeros. Se promueve la imagen de una mujer frívola y objeto sexual interesada en su unión con un hombre con un alto poder adquisitivo y con un buen físico. Finalmente, el grupo cambia el guion y se reconduce la situación para que las alumnas formen parte activa de la elaboración de un nuevo texto y recuperen su voz. En este grupo, se concentran alumnos cuyos argumentos en las tertulias dialógicas se corresponden con los preceptos del postmachismo.

c) Un aula feminista para la formación inicial docente. Esta investigación logra que ese espacio, en el que impartimos esas asignaturas, se convierta en un ‘aula feminista’, tal y como es concebida por bell hooks (2022, 96), un lugar en el que asuma “ser capaces de agarrar a alguien, de darle la vuelta como un guante y de transformarlo”.

El desafío docente feminista trae consigo importantes logros como es pasar de la formación a la conciencia feminista del profesorado. Además, este despertar feminista del alumnado también va unido a un despertar sobre la importancia de abordar los sistemas de dominación y opresión en el currículum, incluyendo las experiencias de todas las mujeres.

Por último, los resultados demuestran cómo estos temas implican más al alumnado si introducimos la cultura audiovisual como detonante, tal y como demostraron los trabajos de Fueyo Gutiérrez (2017) y Torre-Espinosa (2019).

5. Conclusiones

Entre las principales conclusiones del estudio, se deriva que es importante reconocer la dificultad para generar competencias críticas feministas en todo el alumnado, dado la fuerte impronta de prejuicios ya asentados provenientes del contexto social y mediático en el que los y las estudiantes viven. Esto nos conduce a ser conscientes de que un proceso de esta envergadura no logrará que todo el alumnado adquiera formación y concienciación feministas; no logrará que todo el alumnado adquiera sensibilidad y compromiso social para la lucha contra la desigualdad de género en sus futuros/as estudiantes. No obstante, esta investigación corrobora que hay estudiantes que no tienen la oportunidad de tratar estos temas o darles la prioridad que tienen en sus estudios de grado, por lo que la realización de este proyecto les ayudó a entender que tienen un papel fundamental en el desarrollo de sociedades justas, igualitarias y equitativas, a partir de la propuesta de aulas feministas en los centros educativos. Conseguimos que un gran número de estudiantes se desprendieran de su ‘ceguera de género’, aunque un grupo de estudiantes continuara pensando que hablar de teoría feminista en una clase es una cuestión de adoctrinamiento y de imposición de la ideología de género.

Líneas de investigación futura pasan por incorporar el enfoque del estudio de las masculinidades (Triviño *et al.* 2021). De este modo, consideramos que se consigue involucrar a los varones en las problemáticas de la cultura patriarcal, que demuestren que no es ‘cosa de mujeres’, es un asunto de vital importancia para la eliminación de la violencia de género y el fortalecimiento de la cultura de la paz.

La introducción de la teoría feminista en la formación inicial del profesorado tiene como objetivo provocar un cambio en las maneras de pensar sobre las mujeres, los hombres y la propia condición humana y, por tanto, promover el cambio social (Crocco 2008). Pero para que ese cambio tenga lugar es necesario establecer estrategias didácticas atrayentes para el alumnado. De ahí que la incorporación de la cultura mediática y, concretamente, trabajar referentes pop, pueden ser una oportunidad para acercar el feminismo al futuro profesorado.

Agradecimientos

Este trabajo se enmarca en el proyecto I+D+i FREEDOM (ref. PID202214 1057OB-I00), financiado por el Ministerio de Universidades, Agencia Estatal de Investigación y cofinanciado por la Unión Europea.

Conflicto de intereses

Declaro que no hay conflicto de intereses.

Referencias bibliográficas

- Adichie, Chimanda Ngozi. 2014. *Todos deberíamos ser feministas*. Trad. de Javier Calvo. Barcelona: Literatura Random House.
- Ahmed, Sara. 2018. *Vivir una vida feminista*. Trad. de María Enguix. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Barab, Sasha, & Kurt Squire. 2004. "Design-Based Research: Putting a Stake in the Ground." *Journal of the Learning Sciences* 13(1): 1-14. DOI: https://doi.org/10.1207/s15327809jls1301_1
- Bartky, Sandra Lee. 1999. "La pedagogía de la vergüenza." En *Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana*, comp. por Carmen Luke y traducido por Pablo Manzano, 211-224. Madrid: Morata.
- Beauvoir, Simone de. 2008. *El segundo sexo* (1949). Trad. de Alicia Martorell Linares. Madrid: Cátedra.
- Bernal-Triviño, Ana Isabel. 2019. *No manipuléis el feminismo. Una defensa contra los bulos machistas*. Barcelona: Espasa.
- Beyoncé. 2016. Formation (Official video). *YouTube*. Disponible en https://www.youtube.com/watch?v=WDZJPJV_bQ
- Bricker-Jenkins, Mary, & Nancy Hooyman. 1986. "Feminist Pedagogy in Education for Social Change." *Feminist Teacher* 2(2): 36-42.
- Butler, Judith. 2007. *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Trad. de M.^a Antonia Muñoz. Barcelona: Paidós.
- Carillo, Ellen C. 2007. "'Feminist' Teaching/Teaching 'Feminism'." *Feminist Teacher* 18(1): 28-40.
- Ceballos, Noel. 2016. "En 'Formation', Beyoncé llama a las armas a todas las mujeres jóvenes, afroamericanas y cabreadas." *GQ*, 8 de febrero. Disponible en <https://www.revistagq.com/noticias/cultura/articulos/analisis-letra-formation-beyonce/23327>
- Collins, Patricia Hill, & Sirma Bilge. 2019. *Interseccionalidad*. Trad. de Roc Filella. Madrid: Morata.
- Connell, Raewyn W. 2001. "Educando a los muchachos: nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas." *Nómadas* 14: 156-171.
- Crenshaw, Kimberlé. 1989. "Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics." *University of Chicago Legal Forum* 1989(1): 139-168.
- Crocco, Margareth Smith. 2008. "Gender and Sexuality in the Social Studies." In *Handbook of Research in Social Studies Education*, editado por Linda S. Levstik, & Cynthia A. Tyson, 172-197. New York: Routledge.
- Durham, Aisha. 2012. "'Check On It.' Beyoncé, Southern Booty, and Black Femininities in Music Video." *Feminist Media Studies* 12(1): 35-49. DOI: <https://doi.org/10.1080/14680777.2011.558346>
- Faloppa, Federico, et al. 2023. *Study on Preventing and Combating Hate Speech in Times of Crisis. Steering Committee on Anti-discrimination, Diversity and Inclusion (CDADI)*. Strasbourg: Council of Europe.

- Fernández Hernández, Lola. 2017. "El feminismo como producto mediático: la paradoja de Beyoncé." *Investigaciones Feministas* 8(2): 457-474. DOI: <https://doi.org/10.5209/INFE.54975>
- Flecha, Ramón. 1997. *Compartiendo palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Freedman, Kerry. 2006. *Enseñar la Cultura Visual. Currículum, estética y la vida social del arte*. Trad. de Àngels Mata Masó. Barcelona: Octaedro.
- Freire, Paulo. 1970. *Pedagogía del Oprimido*. Trad. de Jorge Mellado. México: Siglo XXI.
- Fueyo Gutiérrez, Aquilina. "¿Ya somos iguales? Visibilización de las desigualdades de género en la educación mediática de las estudiantes universitarias." *Feminismo/s* 29: 99-124. DOI: <https://doi.org/10.14198/fem.2017.29.04>
- Gamito Gomez, Rakel, Pilar Aristizabal Llorente, & María Teresa Vizcarra Morales. 2019. "Sociedad multipantalla: un reto educativo para familia y escuela." *Revista Prisma Social* 25: 398-423.
- Gill, Rosalind. 2007. "Postfeminist Media Culture: Elements of a Sensibility." *European Journal of Cultural Studies* 10(2): 147-166. DOI: <https://doi.org/10.1177/1367549407075898>
- Gottesman, Tamar. 2016. "Exclusive: Beyoncé Wants To Change The Conversation." *ELLE*, 4 de abril. Disponible en <https://www.elle.com/fashion/a35286/beyonce-elle-cover-photos/>
- Guerrilla Girls. 1985. Guerrilha Girls 1985-2025. URL: <https://www.guerrilhagirls.com/>
- Herrera Quintana, Elena. 2022. *Beyoncé en la intersección. Beyoncé y sus implicaciones en la industria musical, el feminismo y los debates raciales y de clase*. Madrid: Editorial Dos Bigotes.
- Herrero-Diz, Paula, Marta Pérez-Escolar, & Juan Francisco Plaza Sánchez. 2020. "Desinformación de género: análisis de los bulos de Maldito Feminismo." *ICONO* 14 18(2): 188-216. DOI: <https://doi.org/10.7195/ri14.v18i2.1509>
- hooks, bell. 2020a. *¿Acaso no soy yo una mujer? Mujeres negras y feminismo* (1981). Trad. de Gemma Deza Guil. Bilbao: Consonni.
- hooks, bell. 2020b. *Teoría feminista: de los márgenes al centro*. Trad. de Ana Useros Martín. Madrid: Traficantes de Sueños.
- hooks, bell. 2022. *Respondona. Pensamiento feminista, pensamiento negro*. Trad. de Montserrat Asensio Fernández. Madrid: Paidós.
- Jane, Emma. 2017. *Misogyny Online: A Short (and Brutish) History*. London: Sage.
- Junguitu-Angulo, Leire, & Sara Osuna-Acedo. 2024. "She, Her Fostering Gender Equality (SDG 5) Through Audiovisual Fiction: Case Study of the Transmedia Women's Football Series Irabazi Arte! and its Impact on the Generation Alpha." *VISUAL REVIEW Revista Internacional de Cultura Visual* 16(3): 107-131. DOI: <https://doi.org/10.62161/revvisual.v16.5220>
- Kiene, Aimée. 2016. "Ngozi Adichie: Beyoncé's feminism isn't my feminism." *deVolkskrant*, 7 oct. Disponible en <https://www.volkskrant.nl/cultuur-media/ngozi-adichie-beyonce-s-feminism-isn-t-my-feminism~bd0661ea/?referer=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F>
- Kimmel, Michael. 2017. *Hombres (blancos) cabreados. La masculinidad al final de una era*. Trad. de Daniel Esteban Sanzol. Valencia: Barlin Libros.
- Lipovetsky, Gilles. 2006. *La tercera mujer*. Trad. de Rosa Calderaro. Barcelona: Anagrama.
- Lorente Acosta, Miguel. 2013. "Posmachismo, violencia de género y derecho." *Themis. Revista Jurídica de Igualdad de Género* 13: 66-76.
- Macedo, Ana Gabriela, & Ana Luisa Amaral (Eds.). 2005. *Dicionário da Crítica Feminista*. Porto: Afrontamento.

- Maher, Francis A., & Charles Rathbone. 1989. "La formación del profesorado y la teoría feminista. Algunas implicaciones prácticas." *Revista de Educación* 290: 93-112.
- Marwick, Alice E., & Robyn Caplan. 2018. "Drinking Male Tears: Language, the Manosphere, and Networked Harassment." *Feminist Media Studies* 18(4): 543-559. DOI: <https://doi.org/10.1080/14680777.2018.1450568>
- McRobbie, Angela. 2004. "Post-Feminism and Popular Culture." *Feminist Media Studies* 4(3): 255-264. DOI: <https://doi.org/10.1080/1468077042000309937>
- McRobbie, Angela. 2009. *The Aftermath of Feminism: Gender, Culture and Social Change*. London: Sage.
- Melo, Maria do Céu. 2003. *O conhecimento tácito histórico dos adolescentes*. Braga: Universidade do Minho.
- Nussbaum, Martha C. 2017. *Las mujeres y el desarrollo humano*. Trad. de Roberto Heraldo Bernet. Barcelona: Herder.
- Plomp, Tjeerd, & Nienke Nieveen (Eds.). 2013. *Educational Design Research*. Enschede, NL: SLO.
- Pollock, Griselda. 1988. *Vision and Difference. Feminism, Femininity and the Histories of Art*. London: Routledge.
- Rodríguez San Julián, Elena, et al. 2023. *Barómetro Juventud y Género. Avance de resultados: violencia de género*. Madrid: Centro Reina Sofía de Fad Juventud. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10144138>
- Solnit, Rebecca. 2015. *Los hombres me explican cosas*. Trad. de Paula Martín. Madrid: Capitán Swing.
- Tasker, Yvonne. & Diane Negra. 2007. *Interrogating Postfeminism: Gender and the Politics of Popular Culture*. Durham: Duke University Press.
- The New School. 2014. bell hooks – Are You Still a Slave? Liberating the Black Female Body | Eugene Lang College. *YouTube*. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=rJk0hNROvzs>
- Torre-Espinosa, Mario de la. 2019. "Propuesta de docencia de Estudios Culturales a través del audiovisual: estudios feministas." En *Recursos educativos para el aula del siglo XXI*, coord. por Karina G. Ramírez Paredes, 20-29. Eindhoven, NL: Adaya Press.
- Triviño-Cabrera, Laura. 2022. *Feminist Critical Literacy. From Mainstream Culture to Didactic Produsage*. Barcelona: Octaedro.
- Triviño-Cabrera, Laura, Asunción Bernárdez-Rodal, & Asunción Velázquez-Felipe. 2020. "The @Filosoclips Project: Teaching Feminist Philosophy Through Popular Culture in Spain." *Gender and Education* 33(6): 707-721. DOI: <https://doi.org/10.1080/09540253.2020.1837348>
- Triviño-Cabrera, Laura, Alejandro Muñoz-Guerado, & Asunción Bernárdez-Rodal. 2021. "El potencial educativo de los videojuegos para la deconstrucción de la masculinidad hegemónica mediante el método VIGLIAM (Video Games Literacy from Alternative Masculinities)." *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 25(1), 339-357. DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i1.8602>
- Varela, Nuria. 2019. *Feminismo 4.0. La cuarta ola*. Barcelona: Penguin Random House.
- Varela, Nuria. 2020. "El tsunami feminista." *Nueva sociedad* 286: 93-106.
- Villar Varela, Milena, et al. 2023. "Pedagogías feministas en la universidad, ¿realidad o utopía? Un análisis de la formación de las profesionales y los profesionales del ámbito educativo." *Educación* 59(1): 49-64. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1571>
- Zakaria, Rafia. 2021. *Contra el feminismo blanco*. Trad. de Matilde Pérez. Madrid: Continta.

Laura Triviño-Cabrera. Profesora Titular de la Universidad de Málaga (Acreditada a Catedrática de Universidad). Profesora tutora de Historia del Arte en la UNED. Investigadora Principal (IP1) del Proyecto I+D+i FREEDOM (Ministerio de Universidades, Agencia Estatal de Investigación y cofinanciado por la Unión Europea). Investigadora del grupo de investigación GAPS (Género, artes e estudios pós-coloniais), Universidade do Minho. X Premio Mujeres Artes Visuales en la categoría 'Investigadora y Teórica del Arte' (2024).

Artículo recibido el 21 de enero y aceptado para su publicación el 14 de marzo de 2025.

Cómo citar este artículo:

[Según la norma Chicago]:

Triviño-Cabrera, Laura. 2025. "El videoclip *Formation* de Beyoncé para la formación feminista interseccional del profesorado." *ex æquo* 51: 216-235. DOI: <https://doi.org/10.22355/exaequo.2025.51.13>

[Según la norma APA adaptada]:

Triviño-Cabrera, Laura (2025). El videoclip *Formation* de Beyoncé para la formación feminista interseccional del profesorado. *ex æquo*, 51, 216-235. DOI: <https://doi.org/10.22355/exaequo.2025.51.13>



Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>), que permite la reproducción y distribución no comercial de la obra, en cualquier medio, siempre que la obra original no sea alterada o transformada de ninguna manera, y que la obra sea debidamente citada. Para la reutilización comercial, póngase en contacto con: pem1991@gmail.com

