

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/311821778>

Cuestionar la construcción de la identidad cultural a través de la acción performativa en la formación de profesorado

Chapter · January 2016

CITATIONS

0

READS

264

2 authors:



Virginia Gámez Ceruelo

Universidad Nacional de Educación

13 PUBLICATIONS 36 CITATIONS

SEE PROFILE

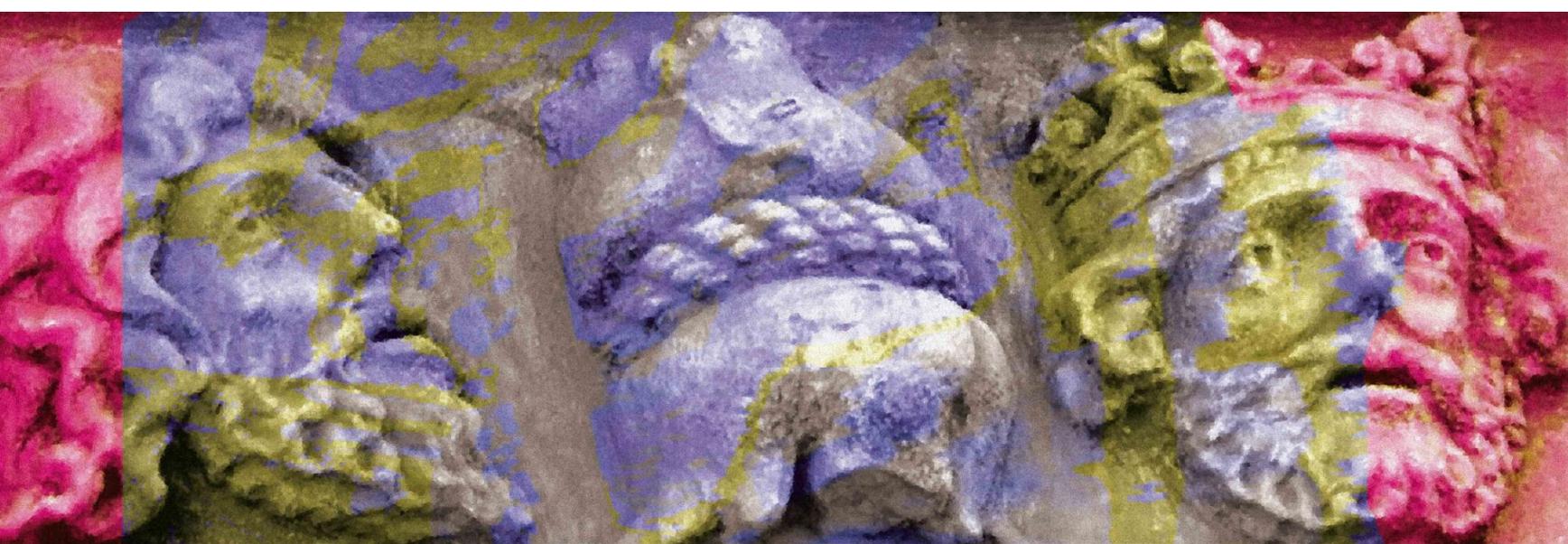


Josué Molina Neira

Generalitat de Catalunya

26 PUBLICATIONS 141 CITATIONS

SEE PROFILE



Patrimonio, identidad y ciudadanía
en la enseñanza de las ciencias sociales

Patrimonio, identidad y ciudadanía en la enseñanza de las ciencias sociales

SEBASTIÁN MOLINA PUCHE, AINOA ESCRIBANO-MIRALLES Y JOSÉ DÍAZ-SERRANO (Eds.)



**PATRIMONIO, IDENTIDAD Y CIUDADANÍA EN
LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS
SOCIALES**

Sebastián MOLINA PUCHE

Ainoa ESCRIBANO-MIRALLES

José DÍAZ-SERRANO

(Editores)

Universidad de Murcia
2016

Sebastián MOLINA PUCHE
Ainoa ESCRIBANO-MIRALLES
José DÍAZ-SERRANO
Editores

PATRIMONIO, IDENTIDAD Y CIUDADANÍA EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Esta obra es resultado del proyecto de investigación “La formación en identidad regional en ciencias sociales a partir del patrimonio inmaterial. Aplicaciones didácticas para Educación Secundaria Obligatoria” (referencia 18951/JLI/13), financiado por Fundación Séneca, Agencia Regional de Ciencia y Tecnología de la CARM; así como de la ayuda recibida en el Programa “Jiménez de la Espada” de Movilidad, Cooperación e internacionalización de la citada Fundación Séneca (19946/OC/15).

Diseño de portada: **David López Ruiz**
Dpto. de Expresión Plástica, Musical y Dinámica,
Universidad de Murcia. dlr@um.es

ISBN.: 978-84-617-5021-4

1ª Edición, 2016

EDICIÓN NO VENAL



El Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia, como editorial, conserva los derechos patrimoniales (copyright) de esta obra y permite la reutilización de la misma bajo la licencia de uso *Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 3.0 España*. Los contenidos de la obra se puede copiar, usar, difundir, transmitir y exponer públicamente, siempre que: i) se cite la autoría y la fuente original de su publicación (sitio web, editorial y URL de la obra); ii) no se usen para fines comerciales; iii) se mencione la existencia y especificaciones de esta licencia de uso.

© Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones, 2016

ÍNDICE

Patrimonio e identidad en la formación de ciudadanos: la función de la enseñanza de las Ciencias Sociales

Sebastián Molina Puche, Ainoa Escribano-Miralles y José Díaz-Serrano7

BLOQUE I: Patrimonio y creación de identidades 21

Procesos de identización en entornos culturales

Carmen Gómez Redondo23

La necesidad de pensar en los otros... Y la ausencia del Patrimonio Intercultural en el currículo de la Región de Murcia para Educación Primaria

Irene Martínez Cantero35

Ciudadanos diferentes, identidades compartidas

Sofía Marín Cepeda49

Cuestionar la construcción de la identidad cultural a través de la acción performativa en la formación de profesorado

Virginia Gámez Ceruelo y Josué Molina-Neira63

Identidades culturales: educando ciudadanos desde la mirada patrimonial

Núria Gil Duran, Nayra Llonch Molina y Joan Santacana Mestre75

Identidad, valores cívicos y participación ciudadana en la Didáctica del Patrimonio. Aprendizaje y enseñanza

Laura Lucas Palacios y Jesús Estepa Giménez89

Las representaciones sociales de un país multicultural. Una experiencia educativa en Brasil

Lilian Alcántara Soares, David Parra Monserrat y Xosé M. Souto González 101

Enseñanza de la Historia y construcción de la identidad en Japón: el papel de la política hasta mediados del Siglo XX

Emilio José Delgado Algarra y Emi Sato 117

Construyendo la identidad indígena Saraguro en España

Alberto García Sánchez 133

Musa de la identidad regional en educación: la dama de Elche

Ana Valtierra Lacalle y Eloisa López Martín 139

BLOQUE II: El patrimonio en la enseñanza de la Historia 153

Las posibilidades didácticas del patrimonio urbano para la educación ciudadana en el Grado de Educación Infantil: el caso de Poblenou en Barcelona

Gema Cardona Gómez, María Feliú Torruella y Lorena Jiménez Torregrosa 155

Censos históricos y datos demográficos del pasado como patrimonio (y recurso didáctico): una primera aproximación

Jurgi Kintana Goiriena 169

Análisis comparativo de la imagen del patrimonio en la legislación nacional y autonómica dentro de la educación obligatoria

Marta Martínez Rodríguez 187

El patrimonio de la Historia y su uso didáctico en Educación Primaria

Eva Ortiz Cermeño 201

El patrimonio arqueológico como recurso educativo a través de los yacimientos. El caso del municipio de Cieza

Alfonso Dato Marín y José Monteagudo Fernández 215

Repensando el concepto de patrimonio inmaterial y sus límites desde el arte y la educación

Juan-Cruz Resano López 229

El concepto de patrimonio en los futuros maestros de Educación Primaria al término de su formación básica

Ana Isabel Ponce Gea y José Díaz-Serrano 241

Testigos de la infamia. Itinerarios por el patrimonio de la Guerra Civil en Jaén

Santiago Jaén Milla 253

Análisis curricular de los elementos patrimoniales en la asignatura Social Science del programa CBM (Colegios Bilingües de la Región de Murcia) en métodos de tercer curso de Educación Primaria

María Esther López Peinado y Francisco López Peinado 267

Los bienes patrimoniales locales, un recurso didáctico en el entorno del estudiantes: evaluación de su uso en Educación Secundaria

José Pascual Marín Morcillo y M^a Carmen Sánchez Fuster 277

CUESTIONAR LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD CULTURAL A TRAVÉS DE LA ACCIÓN PERFORMATIVA EN LA FORMACIÓN DE PROFESORADO²

Virginia Gámez Ceruelo

Josué Molina-Neira

Universitat de Barcelona

Introducción

A continuación planteamos una propuesta didáctica que, con posterioridad a su aplicación, fue evaluada a través de los resultados de un grupo de discusión llevado a cabo con los mismos participantes de la actividad (Barbour y Kitzinger, 1999; Callejo Gallego, 2001; Morgan, 1998), aplicando técnicas de análisis de contenido (Bardin, 2002).

Dentro del plan docente de la asignatura: «Historia del Arte en la escuela»³ nos planteamos la necesidad de introducir contenidos curriculares en relación a la

²Este artículo se ha llevado a cabo dentro de los siguientes proyectos: grupo de investigación consolidado DHIGECS (Didáctica de la Historia, la Geografía y otras Ciencias Sociales), reconocido por la Generalidad de Catalunya (2014SGR-955); proyecto Recercaixa 2012 «Educación cívica en les aules interculturals: anàlisi de les representacions e idees socials del alumnado y propuestas de acción educativa» (2012ACUP00185), financiado por la Obra Social “la Caixa”; proyecto I+D EDU2015-65621-C3-3-R, «Desarrollo de la formación sociopolítica para una ciudadanía democrática: diseño e implementación de materiales didácticos en Ciencias Sociales», financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España.

³Asignatura optativa de 3 créditos “Historia del Arte en la Escuela”, de 4º curso del Grado de Maestro de Educación Primaria, en la mención de Profundización Curricular.

Historia del Arte y su vínculo en la construcción de identidades culturales. Para ello, se escogió una temática que permitiera plantear la construcción de identidades culturales complejas, poniendo en cuestión los estereotipos que pueden estar detrás de representaciones sociales construidas en torno a al género, la religión o la política. Para ello se empleó el papel del disfraz, la fotografía y el autorretrato en la Historia del Arte, destacando la figura de Cindy Sherman para mostrar cómo esta fotógrafa, directora y *performance* contemporánea, plantea el cuestionamiento de los roles identitarios, haciendo una crítica social radical sobre los estereotipos, fundamentalmente de género, que se generan en las sociedades occidentales (Fabris, 2003; Krauss, Sherman, y Bryson, 1993; Sherman, Ruff, Montero, y Mosquera, 2011).

La obra de esta artista nos permitió enlazar el tratamiento de la Historia del Arte en la escuela, con ideas sobre variables que afectan a los procesos de construcción de la identidad, como la mirada de los otros y hacia los otros; la empatía, la libertad de expresión o la globalización.

Teniendo como referencia los contenidos curriculares en la actual legislación, en la cual la introducción del área de Ciencias Sociales dicta que:

La finalidad última del área es conseguir la transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación (RD 126/2014, p. 19353-19354).

Nos planteamos cómo poder interiorizar estas prácticas de pensamiento crítico a partir de la práctica, no acudiendo a una constante referencia teórica, sino estableciendo el diálogo desde actividades vivenciales que permitieran llegar al debate de la construcción identitaria a partir de la experiencia del alumnado y no de las propuestas teóricas del profesorado.

Si analizamos la legislación vigente en materia de formación de profesorado, como el *Libro Blanco del Título de Grado en Magisterio* (ANECA, 2004) o la orden por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habilitan para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria (ORDEN ECI/3857/2007), en ambos documentos se

contemplan el tratamiento de acciones complejas en relación al género, la multiculturalidad y la educación para la ciudadanía, a fin de potenciar las destrezas, conocimientos y actitudes necesarias para un desarrollo de la actividad docente consciente, crítico e implicado con la sociedad. Sin embargo, en la práctica real, la formación de profesorado suele centrarse en las necesidades educativas del alumnado de Educación Primaria, dejando de lado acciones que giren en torno al cuestionamiento de la propia identidad del profesorado en formación. De ahí que propusiéramos una acción performativa que permitiera cuestionarse a través de un ejercicio crítico la propia identidad, ya que de esta manera podrían modificarse las representaciones sociales en torno a cuestiones identitarias, así como el modo en el que construirán y trabajarán cuestiones afines en su futura práctica docente. Es por ello que uno de los objetivos de nuestra intervención didáctica era conectar, no solo con el currículo de Primaria, sino con la legislación en torno a las competencias que el profesorado en formación debe lograr. En concreto, la orden por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria (ORDEN ECI/3857/2007), especifica:

Módulo de formación básica: Sociedad, familia y escuela.

Mostrar habilidades sociales para entender a las familias y hacerse entender por ellas. Conocer y saber ejercer las funciones de tutor y orientador en relación con la educación familiar en el periodo 6-12. Relacionar la educación con el medio, y cooperar con las familias y la comunidad. Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar: impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas; cambios en las relaciones de género e intergeneracionales; multiculturalidad e interculturalidad; discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible. Conocer la evolución histórica de la familia, los diferentes tipos de familias, de estilos de vida y educación en el contexto familiar.

Módulo Didáctico y disciplinar.

Fomentar la educación democrática de la ciudadanía y la práctica del pensamiento crítico (Anexo, de 29 de diciembre de 2007, p. 53749)

Por otro lado, en el *Libro Blanco del Título de Grado en Magisterio* (ANECA, 2004), insta a desarrollar los siguientes conocimientos y competencias:

Conocimientos disciplinares (Saber): Reconocer en las situaciones sociales y personales cotidianas oportunidades para desarrollar actitudes positivas y creativas en los niños.

Competencias profesionales (Saber hacer): Promover el desarrollo de identidad cultural a través del conocimiento histórico y social (ANECA, 2004, p. 104).

Por otro lado, nos propusimos que el desarrollo de la actividad permitiera una aplicación similar en el aula de primaria, replicando lo realizado durante la formación de profesorado, a fin de que experimentaran su potencial educativo y reflexionaran sobre el modo en que debería de hacer la transposición de un nivel al otro. Es por ello que organizamos la intervención didáctica considerando la competencia de aprender a aprender, la competencia social y cívica y la conciencia y expresiones culturales (RD 126/2014), así como los siguientes objetivos marcados por el currículo de Primaria:

a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.

d) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad (RD 126/2014, p. 19353-19354)

A partir de estos objetivos generales nos propusimos los siguientes objetivos específicos de enseñanza y aprendizaje:

- Cuestionar estereotipos, reducir prejuicios, y aumentar la comprensión de situaciones sociales y personales cotidianas, a partir de la reflexión en torno a una experiencia performativa inspirada en el trabajo de artistas contemporáneos.

- Fomentar la empatía hacia l@s otr@s haciendo uso del disfraz y la performance, para comprender, a partir de la interacción de los otr@s, que la propia imagen forma parte de un discurso que proyectamos al exterior, es recibido e interpretado por los demás según las características de los interlocutores y el contexto donde se genera la interacción, y que eso condiciona su respuesta hacia nuestra persona.

Con todos estos objetivos planteamos la siguiente actividad: las alumnas (sólo había mujeres en el grupo), debían de realizar una salida en el exterior «disfrazadas», proyectando algún rasgo identitario con el que no se sintieran representadas y que fuera visible para el resto de personas. La idea era que pasearan durante unas dos horas, ya fuera solas, en parejas o en grupo, por diferentes lugares de un mismo barrio, abiertas a interactuar con el resto de viandantes o simplemente experimentar sus miradas o reacciones ante su presencia. Se remarcó la necesidad de que la imagen que se proyectara convenciera al público de que esa era la identidad real de la persona.

La secuencia didáctica en la intervención fue la siguiente:

1ª sesión de presentación:

- La profesora de la asignatura apareció «disfrazada» en clase, rompiendo el marco de normalidad de las alumnas. El disfraz consistió en ir a clase vestida de noche: Tacones de aguja; minifalda; maquillaje pronunciado, etc., atuendo con el cual el alumnado no estaba acostumbrado a ver a la profesora (y con el que la profesora tampoco se sentía identificada, ya que nunca suele vestir de este modo). Sin comentar nada al respecto, la profesora comenzó la clase exponiendo las características, la historia, el urbanismo y la disposición de instituciones culturales del barrio de El Raval, haciendo alusión a cómo las alumnas habían definido en una sesión previa este barrio, con conceptos como: inmigración; peligrosidad, interculturalidad y prostitución.

- Posteriormente, durante la segunda hora de clase, se realizó una sesión teórica sobre el Arte y el disfraz, poniendo como ejemplo la figura de la artista Cindy Seherman. Al comenzar esta parte, las alumnas comprendieron enseguida el porqué del atuendo de la profesora, generándose un diálogo en el que éstas plantearon como, sólo por el atuendo de la profesora, se estaban cuestionando la

profesionalidad de la profesora, e incluso su identidad como mujer, en cuanto a la feminidad y decoro.

- Una vez generada la situación que se pretendía, se planteó llevar a cabo la acción performativa descrita anteriormente en el barrio de El Raval. Esta zona de la ciudad fue escogida teniendo la idiosincrasia de la zona, su carácter abierto y dinámico, así como la diversidad de procedencias nacionales y étnicas de su población. Consideramos que estas características del barrio permitirían sentirse más cómodas a las alumnas, a la vez que permitía enlazar el trabajo con los prejuicios sobre el barrio y los posibles usos del patrimonio. Para ello se profundizó en las características sociodemográficas y patrimoniales del barrio de El Raval, para acabar introduciendo la noción de que los discursos producidos por la propia imagen deben de contextualizarse para comprender la interpretación que otros pueden hacer de ellos (Van Dijk y Ghio, 2011). Se finalizó la clase realizando una lluvia de ideas sobre las posibles acciones performativas que podrían llevarse a cabo, enfatizando la necesidad de que fueran prudentes y antepusieran el respeto hacia el otro al propio proyecto.

2ª sesión: Acción performativa.

- La segunda sesión se comenzó con un paseo por el barrio de El Raval en el que se realizó una visita por lugares alternativos de patrimonio, como edificios de escuelas históricas que fueron construidas a principios del siglo XX, realizando una crítica a la gestión urbanística de la conocida «Marca Barcelona». De las diez alumnas que están matriculadas, nueve acudieron a la 2ª sesión.

- En la segunda hora, se pasó a realizar la performance, en la cual se dejó que las alumnas se distribuyeran libremente. Se dividieron en tres grupos de tres alumnas: El primer grupo iba vestido como mujeres musulmanas (dos de ellas solo con velo y la otra, además, con un vestido típico); el 2º grupo vino disfrazado de lo que ellas denominaron “*choni*” (vistieron con mallas de leopardo, escotes pronunciados, ropa ceñida y maquillaje en abundancia) y el último fue conformado por tres alumnas que se vistieron sin una identidad social que supieran definir, tan solo con vestuario que no era normal para ellas.

3ª sesión: puesta en común y debate.

- Durante el siguiente día de clase, se llevó a cabo un grupo de discusión

poniendo en común sus experiencias y reflexionaron sobre sus propias conclusiones en torno a la construcción de identidades sociales y culturales y sobre la potencialidad de llevar esta experiencia a un aula de Educación Primaria, así como el modo de hacerlo.

Resultados

El apartado de discusión lo hemos desarrollado a través de las intervenciones que fueron realizadas por las alumnas en el grupo de discusión, teniendo en cuenta todo aquello que era relevante para valorar el logro de los objetivos planteados.

Al inicio, los comentarios tendieron a ser algo estándares, haciendo referencia a la igualdad de las personas y que no debe de discriminarse por cuestiones identitarias. Ejemplo de ello lo encontramos en la siguiente afirmación, que conserva la esencia de la dinámica de la conversación: «...todos somos distintos, pero somos iguales... lo dicen los derechos humanos» (alumna 2).

Poco a poco, las alumnas comenzaron a hacer comentarios personales, haciendo referencia no a teoría, si no a la propia experiencia y lo que habían sentido: «Me gustó la experiencia porque te sientes distinto de ti mismo... intentas acercarte más al punto de vista de los otros. (...) Más que nada nos miran porque estábamos distintos con nosotros mismos. A veces también, cuando uno no se sienta bien consigo mismo se nota en los demás, que estás raro, que no eres tú mismo...» (alumna 1).

Constantemente, hicieron reflexiones a cómo se sintieron juzgadas al ser miradas, y cómo esto las afectaba: «...me están juzgando por algo que yo no soy. (...) Te miran por tu atuendo, por tu forma de vestir. (...) ver que tú realmente... es que eres diferente de cómo eres normalmente, pero que un maquillaje y una ropa tampoco te cambian tanto, es un poco ponerte en el lugar del otro. Por mucho que una persona vista así, tampoco la tienes que juzgar por eso, realmente no sabes lo que hay debajo de ella» (alumna 7). «Si tú lo sufres en tus propias carnes, puedes entender cómo se siente otra persona» (alumna 5).

La reflexión conjunta les llevó a reconocer que la mirada del otro no les resultaba ajena, pues asumían que ante un estímulo similar al que ellas proyectaban también hubieran sentido también prejuicio y hubieran tenido ese mismo tipo de mirada: «Al hacerlo en contextos reales, eres capaz de ser consciente de mirar más tus propios prejuicios. (...) A lo mejor piensas que no los tienes, pero al momento te ves en la situación y te das cuenta, te dices, pues yo en esta situación también miraría a esta chica y no sabías por qué» (alumna 7).

Esta reflexión llevó a la misma alumna a considerar que la actividad era positiva pues ayuda a valorar positivamente, por la actitud que demuestra, a quien no se deja influir por las modas o corrientes de pensamiento hegemónicas: «Cuando tú te vistes de otra persona, te das cuenta de que la gente te mira, y que normalmente miramos a las personas que son un poco distintas, que se salen de las modas. Pero puedes pensar que esas personas son valientes, porque a pesar de que sabes que se pueden llegar a sentir incómodos porque la gente les mire, realmente son capaces de dejar eso y seguir sus principios. (...) lo dejan todo atrás, me da igual quien me mire» (alumna 7).

Los siguientes comentarios demuestran cómo la actividad sirvió también para el cuestionamiento de estereotipos y prejuicios construidos sobre éstos. A partir de la reacción de un grupo de niños de edad escolar que se cruzaron con el grupo de tres alumnas caracterizadas como lo que ellas denominaban *chonis*, las alumnas reflexionaron sobre los estereotipos que se introducen en la profesión de maestra, y cómo la figura de la maestra se construye a través del imaginario: «Nos cruzamos con un grupo de niños y uno me miró y dijo: Wallaaa!!! y yo pensé: y, ¿qué pasa si yo visitara así siempre? ¿No puedo ser profesora si visto así? ¿Pero esto qué es? ¿Tienes que cumplir unos patrones para tener una profesión?» (alumna 2). «Discutimos entre nosotras ¿Cómo tiene que vestir una profesora para ser aceptada? (...) y esos prejuicios los tienen los padres y los profesores» (alumna 3). «Pero los adolescentes no nos miraban, están como que más acostumbrados...» (alumna 7).

Queremos destacar cómo se articularon las conclusiones en torno a cómo llevar esta experiencia en un aula de Educación Primaria. En ningún momento hubo una confusión con llevar literalmente este tipo de actividad de formación de profesorado a un aula con alumnos de 6 a 12 años.

Por otro lado, hubo una reflexión que introdujo y que consideramos especialmente relevante. Las alumnas consideraron que este tipo de actividades puede ayudar también a mejorar la autoestima y dar herramientas para el empoderamiento del alumnado; pues puede inducirse la reflexión sobre la superficialidad e inconsistencia de los estereotipos y de los prejuicios, revirtiendo en el cuestionamiento de la propia identidad y cómo ésta se construye. Así mismo, consideraban también que podría darse una lógica contraria, pues a partir de reforzar estos dos factores, también se podría reducir prejuicios, ya que trabajar la autoestima del alumnado de Primaria, puede fomentar una mirada hacia *el otro* libre de prejuicios.

Las alumnas reivindicaron por encima de todo, la construcción de una identidad individual basada en la autonomía y la autoafirmación, pero a la vez, basada en una identidad que no debe ser fija, sino que debe ser permeable, abierta al cambio que producen las nuevas experiencias. A continuación presentamos diferentes comentarios que reflejan lo anterior: «También se debería reivindicar la capacidad de ser uno mismo, de tomar decisiones. Tener tu autonomía, a la hora de: si me gusta el color rosa y soy un niño ¿qué pasa? (alumna 7)»; «Creo que es importante inculcar desde pequeños que se deben sentir bien con uno mismo. Llevar lo que ellos quieran, con lo que se sientan cómodos. (...) que no te sientas inseguro» (alumna 5); «Hay que plantearte tu identidad. Plantearte quien eres y luego ya a partir de aquí sentirte orgulloso de ello» (alumna 6)

«A lo mejor cuando son pequeños no están seguros de cuál es su identidad, pero reconducirles un poco a que la encuentren, pero que sepan que esa identidad no es fija, que como todo cambia, que para encontrarla a veces hay que ir cambiándose... (...) El cambio para conocerte, probar distintos modelos que no solo es con la ropa, es con todo. Como en los deportes, tienes que practicar varios para encontrar el que te gusta... Es como una búsqueda. Que los profesores den amplitud de miras que pueda dejar a los niños colocarse donde ellos quieren estar, pero saber que en otro momento dado pueden llegar a cambiar, pero siempre teniendo un poco su propia individualidad» (alumna 7).

«Yo creo que habría de corresponder más la teoría con la práctica, porque como que el discurso está ya aceptado, pero luego en situaciones reales, en el día a día, no es tan natural como se dice y la gente crea tantas situaciones de igualdad

como... la discriminación positiva sigue siendo discriminación. Tratas de trabajar algo que termina siendo artificial. Creo que está más avanzada la teoría en ese aspecto que la práctica» (alumna 5).

Discusión y conclusiones

La evaluación de los resultados a través del análisis del grupo de discusión indica que los objetivos planteados se lograron. Por tanto, podemos considerar que la actividad propuesta resulta válida para el cuestionamiento de la construcción de las identidades culturales, así como para mejorar las competencias del profesorado en formación según las directrices de las leyes educativas vigentes en relación a la formación inicial del profesorado.

Constatamos que resulta un buen recurso educativo la transposición didáctica de las estrategias utilizadas por las y los artistas performativos contemporáneas, como mínimo en cuanto al cuestionamiento de prejuicios y estereotipos, así como para favorecer la empatía hacia *l@s otr@s*, en la formación inicial del profesorado.

Por otro lado, a pesar de compartir la idea de que puede resultar una actividad útil para la consecución en Educación Primaria, e incluso en Educación Secundaria, de los mismos objetivos planteados para la formación inicial del profesorado, deberían de llevarse a cabo réplicas de estudios similares que permitieran verificar esta intuición.

Referencias bibliográficas

ANECA (2004). *Libro Blanco del Título de Grado en Magisterio*, (2. Volúmenes). Agencia Nacional de la Evaluación de la Calidad y la Acreditación. Recuperado de http://www.aneca.es/var/media/150404/libroblanco_jun05_magisterio1.pdf

Barbour, R. S. y Kitzinger, J. (Eds.). (1999). *Developing focus group research:*

politics, theory and practice. London: Thousand Oaks, Calif. Sage Publications.

Bardin, L. (2002). *El Análisis de contenido*. Torrejón de Ardoz: Akal.

Callejo Gallego, J. (2001). *El Grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel.

Real Decreto (2014). Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. En BOE (Boletín Oficial del Estado), 52, de 1 de marzo de 2014.

Orden (2007). Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria, BOE (Boletín Oficial del Estado), 312, de 29 de diciembre de 2007.

Fabris, A. (2003). Cindy Sherman ou de alguns estereótipos cinematográficos e televisivos. *Revista Estudos Feministas*, 11(1), 61-70.

Krauss, R. E., Sherman, C. y Bryson, N. (1993). *Cindy Sherman: 1975-1993*. New York: Rizzoli.

Morgan, D. L. (1998). *Planning focus groups*. Thousand Oaks etc.: Sage.

Sherman, C., Ruff, T., Montero, F. y Mosquera, G. (2011). *1.000 caras/ 0 caras/ 1 rostro: Cindy Sherman, Thomas Ruff, Frank Montero*. Madrid: La Fábrica.

Van Dijk, T. A. y Ghio, E. (2011). *Sociedad y discurso: cómo influyen los contextos sociales sobre el texto y la conversación*. Barcelona: Gedisa.