

7

Percepciones y representaciones de la figura heroica e incidencias identitarias en el colectivo adolescente: un estudio de caso desde la Educación Artística

Perceptions and representations of the heroic figure and identity incidents in the adolescent collective: a case study from Artistic Education

Raúl Sol Jódar¹

RESUMEN

La irrupción durante los últimos años de nuevas formas de comunicación y entretenimiento han ofrecido la posibilidad de interactuar con referentes icónicos muy diversos, de manera que las fuentes de absorción de nociones sobre la realidad se han multiplicado, ofreciendo un abanico de oportunidades extenso sobre el que comprenderla y construir la identidad personal. En este sentido, la narrativa transmedia ha acabado con el estatismo de los modos pasados y actualmente la sociedad y, en concreto, el colectivo adolescente, se nutre de influencias a través de casi cualquier dispositivo de forma ininterrumpida. Al mismo tiempo, la producción y consumo de historias ha sido una constante recurrente que pervive en la existencia del ser humano, en cuyo seno se narran las vicisitudes de una serie de personajes postulados a ganarse el favor del público: las figuras heroicas. No obstante, ¿qué concepto de heroicidad tiene nuestro alumnado? ¿A qué perfiles profesa admiración? ¿De cuáles reconoce influencia? ¿Dónde encuentra sus referentes o modelos de conducta? En un contexto gobernado por la imagen, donde su poder de persuasión y su capacidad de transmisión simbólica son innegables, la educación visual se convierte en una tarea ineludible de la educación formal, específicamente a través de las herramientas de las enseñanzas artísticas. Esta indagación llevada a cabo a partir de un estudio de caso se posiciona como una aproximación al establecimiento de las interrelaciones existentes entre la construcción del “yo” del estudiantado y el papel del consumo mediatizado en lo relativo a las figuras heroicas y sus rasgos actuales, al tiempo que se pone en valor el potencial de la Educación Artística, en su perfil formativo y como disciplina investigadora.

PALABRAS CLAVE

Percepción, representación, figura heroica, identidad adolescente, Educación Secundaria.

1 Arquitecto y profesor de Educación Secundaria. Email: raulsoljodar@gmail.com

ABSTRACT

The appearance in recent years of new forms of communication and entertainment has offered the possibility of interacting with very diverse iconic references, so the sources of absorption of notions about reality have multiplied, offering a wide range of opportunities on which understand reality and build personal identity. In this sense, the transmedia storytelling has done away with the statism of the past and, currently, the adolescent collective is nourished by influences through almost any kind of device without interruption. At the same time, the production and consumption of stories have been a recurring constant that survives in the existence of the human being, in which the vicissitudes of a series of specific characters postulated to win the favor of the public: the heroic figures. However, what concept of heroism does our students have? What profiles do they admire the most? From which do they recognize to receive influence? Where do they find their references or role models? In a context managed by the image, where its power of persuasion and its capacity for symbolic transmission are undeniable, visual education becomes an unavoidable task of formal education, specifically through the tools of artistic teaching. This investigation, carried out from a case study, is positioned as an approximation to the establishment of interrelationships between the construction of the personality of the student body and the role of media content consumption regarding to heroic figures and their current features, while the potential of Artistic Education is valued, in its formative profile and as a research discipline.

KEY WORDS

Perception, representation, heroic figure, adolescent identity, Secondary Education.

1. INTRODUCCIÓN

La hiperconectividad propia de la última década se ha consolidado como un arma de doble filo en manos inexpertas. Las bondades incuestionables derivadas de las posibilidades de una herramienta con tanto potencial como internet se malinterpretan para perderse en un océano heterogéneo donde se vuelve difusa la distinción de oportunidades beneficiosas para la configuración del ideario personal. Si bien es cierto que la estrecha vinculación con las vanguardias tecnológicas ha sido una constante para los adolescentes del último tercio del siglo XX, sobre todo a partir de las experiencias de la generación millennial, en la actual sociedad de la información, el contacto ininterrumpido con el medio audiovisual ha precipitado un caldo de cultivo perfecto para la continuada absorción de estímulos perceptivos, a través fundamentalmente del streaming multiplataforma de cine, series y música. La proliferación de las redes sociales y el consumo de contenido eminentemente visual ha propiciado la constitución de nuevos y múltiples referentes icónicos, ídolos temporales que hacen las veces de espejo para toda una generación en construcción.

Con todo, el heroísmo clásico parece hoy en día obsoleto. Los esfuerzos narrativos invertidos en la cultura visual reciente han caminado con voluntad de renovación, de manera que características como la valentía, el poder, la fuerza, la inteligencia o la duda se han redefinido como atributos heroicos indistintamente de la identidad de género y al margen de la tradición aparcando, al menos aparentemente, la perpetuación de estereotipos y roles perniciosos para potenciales modelos de sociedad diversos e integradores. La renovación morfológica de la figura heroica parece clara, en cambio, son muchas las dudas que surgen cuando atendemos a la actual naturaleza semántica del término.

Así las cosas, en esta búsqueda de nuevos significados huelga plantearse la siguiente pregunta: ¿con qué personajes, reales o ficticios, establece relaciones significativas de semejanza el colectivo adolescente hoy? Partiendo de las trazas desdibujadas del héroe y la heroína postmodernos: ¿qué toman como referencia? Dicho de otro modo: ¿dónde fija su atención la juventud para recoger patrones y modelos? ¿Se encuentra la figura heroica en otros ámbitos más propios de los mass media como la plataforma de creación de contenido audiovisual YouTube o el enorme repositorio de historias de vida en imágenes de Instagram?

Durante el desarrollo de la presente investigación educativa, se ha indagado sobre la relación de las múltiples representaciones de las figuras heroicas de la cultura visual actual con el impacto recibido por el colectivo adolescente, es decir, en qué medida el contenido consumido constituye una influencia significativa en su percepción de la realidad y, por tanto, cómo esta situación condiciona las referencias que toman para construir su propio ideario personal, su construcción del "yo". El corpus teórico del estudio se ha fundamentado en un repaso histórico-artístico acerca de los rasgos distintivos del héroe y la heroína, así como de sus representaciones, desde la antigüedad hasta la actualidad, además de abundar en estudios contrastados sobre la incidencia del consumo de imágenes en la configuración de la personalidad del colectivo adolescente, todo ello bajo la perspectiva y potencial de las enseñanzas artísticas, en tanto que disciplina orientada al fomento de la capacidad de lectura, interpretación y crítica del material audiovisual consumido.

Respecto a la aproximación empírica llevado a cabo, se ha realizado un estudio de caso comparativo de dos aulas-grupos de 2º de ESO con una de 1º de bachillerato artístico, a tenor de la significancia de estos dos estadios del aprendizaje, a saber: la primera aparición

de la Educación Plástica, Visual y Audiovisual como obligatoria en el currículo de secundaria y la incursión del alumnado por decisión personal en el bachillerato de enseñanzas artísticas, de manera que se contrastan las semejanzas y diferencias entre dos realidades muy diferentes de la juventud y se construye una aproximación consensuada a través de las percepciones y representaciones que dicen y demuestran tener acerca de la figura heroica.

2. JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS

La pertinencia de la investigación que aquí se relata se ha sustentado, en términos generales, sobre la necesidad detectada de comprender en mayor profundidad la realidad identitaria del colectivo adolescente, labor a todas luces fundamental para el establecimiento de relaciones y aprendizajes significativos, objetivo común, en definitiva, a todo el sistema formal de enseñanza. Esta tarea pretende contribuir a la disolución de la grieta intergeneracional y tender puentes que conecten las dimensiones del cuerpo docente y el alumnado para nutrir el proceso de enseñanza-aprendizaje de acuerdo a sus intereses.

Igualmente, a esta aspiración ampliamente extendida y consensuada, se añade la necesidad de aportar nuevos enfoques interdisciplinarios que incorporen a ámbitos como el artístico, cuya naturaleza le convierte en indispensable para un completo entendimiento de la realidad, así como pertinente para la aportación de soluciones genuinas y específicas desde la disciplina a problemáticas socialmente relevantes.

La concreción misma de explorar la construcción del "yo" a través de la figura heroica, acompañada de las representaciones mentales que de aquella tiene un alumnado en perfecta comunión con los medios audiovisuales, hace idónea, por tanto, la empresa de abordar la indagación desde la Educación Artística, por ser la encargada de educar la mirada y contribuir activamente al desarrollo de la dimensión emocional del estudiantado.

Así las cosas, se ha fijado un objetivo indagador principal del que se desprenden y trazan tres de carácter complementario, a caballo entre los temas de estudio abarcados:

Objetivo principal:

- Trazar una aproximación a la percepción y representación del significado de figura heroica por parte del colectivo adolescente a través de un estudio de caso desde las enseñanzas artísticas en la Educación Secundaria.

Objetivos complementarios:

- Medir el nivel de incidencia de las representaciones de la figura heroica proveniente la cultura audiovisual sobre el sujeto adolescente y considerar el peso ejercido durante su proceso de construcción identitaria.
- Valorar la capacidad de las representaciones artísticas como lenguaje eficaz para la expresión de ideas personales, partiendo de la ilustración de la idea de héroe o heroína.
- Poner en valor la didáctica de las artes como herramienta relevante para la formación disciplinar del colectivo adolescente en tanto que formadora en alfabetización visual.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. De la figura clásica al héroe o heroína postmodernos

Las referencias para la construcción de narrativas en torno a la figura heroica se han tomado históricamente de la mitología, fuente casi inagotable de recursos para la elaboración de nuevos relatos contemporáneos, con toda seguridad por su naturaleza como repositorio de experiencias humanas de transformación y evolución, de transmisión de valores y, en ocasiones, de doctrinas. Es posible afirmar que, en el momento de su constitución, el conjunto de relatos o mitos fue aparejado a la necesidad humana de encontrar una explicación a la realidad experimentada, a los fenómenos naturales y a la naturaleza de las relaciones interpersonales a través fundamentalmente de su vinculación con las deidades y lo sagrado. No obstante, las voluntades de una sociedad en constante cambio han influido notoriamente en el desdibujado de los arquetipos de la figura heroica hasta alcanzar perfiles imperfectos harto alejados de las representaciones ideales clásicas.

Previamente a indagar en las manifestaciones heroicas principales de la historia del ser humano y a evaluar su alcance en la actualidad, resulta conveniente atender a la etimología de la palabra masculina "héroe". Del latín *hērōs* y, a su vez, proveniente de un vocablo del griego antiguo (ἥρωας), hace referencia, según recoge la Real Academia Española, a gran variedad de acepciones compatibles y relacionadas entre sí, tales como: "persona que realiza una acción muy abnegada en beneficio de una causa noble", "persona ilustre y famosa por sus hazañas o virtudes", "en un poema o relato, personaje destacado que actúa de una manera valerosa y arriesgada" o sencillamente se alude al héroe o heroína como "protagonista de una obra de ficción" o "persona a la que alguien convierte en objeto de su especial admiración"; siendo estas dos últimas, en cierto modo, derivaciones de la moderna transformación del término hacia lo coloquial y de especial interés, por su deriva popular, para la investigación que concierne.

El personaje de Gilgamesh, figura indispensable de la cultura sumeria, es considerado hasta la fecha el primer personaje que reúne las características necesarias para recibir el calificativo de héroe y ha servido de inspiración para muchos otros, sobre todo por sembrar una base mitológica sobre la que se asentarían interpretaciones posteriores. Se trató de un rey del mundo antiguo que emprendió un largo viaje de vida o muerte en busca del elixir de la inmortalidad, superando toda clase de peligros y enfrentando criaturas fantásticas, de modo que sus gestas podrían considerarse incluso precursoras de la epopeya homérica. Sin embargo, la singularidad del héroe o la heroína no deben ser razones para considerar estas figuras como seres desafectados de su contexto, pues por encima de los atributos de que gozan, se supeditan a la imperativa necesidad de encarnar los valores representativos de la cultura en la que queda enmarcada su gesta en un proceso de alimentación mutua; en esa línea y empleando las palabras de Pearson y Urrichio (1991): "una vez que un héroe popular es asimilado por una cultura, este adquiere una serie de funciones y significados sociales, en distintos medios de comunicación, que varían en función de cada época" (citado en Álvarez, 2018), aportación que completa Prósper (2006): "cada tradición cultural, cada período histórico tiene un modelo (o modelos) de héroe".

Partiendo del fecundo ejemplo de la Antigua Grecia, el ideal de la figura heroica muta para recoger las sensibilidades de cada época o sociedad. Así las cosas, en los tiempos en que fueron escritas la *Ilíada* y la *Odisea*, historias heroicas referentes para el devenir de la literatura occidental, sus héroes Aquiles y Ulises fueron designados para encarnar los valores del período arcaico (García

Gual, 2014:, p. 40), erigiéndose figuras con aspiraciones elevadas, divinas, con la pretensión de lograr la inmortalidad a través de su pervivencia para la posteridad, por lo que debieron sacrificarse durante sus grandes empresas. Frente al ideal individualizado del héroe homérico, se contraponen la figura del héroe espartano, que emerge al tiempo que crece el concepto de "patria", como señala Marrou (1985, p. 35) en su libro *Historia de la Educación en la Antigüedad*: "bien se ve con cuánta energía el nuevo ideal subordina la persona humana al colectivo político: la educación espartana, según la acertada fórmula de W. Jaeger, ya no tendrá por objeto seleccionar héroes, sino formar una ciudad entera de héroes, de soldados dispuestos a consagrarse a la patria." Más tarde, a colación una vez más de lo sugerido por Marrou (1985, p. 137) la figura del héroe en período helenístico se transformó desde la excepcionalidad demostrada por unos personajes muy concretos para finalmente aproximarse a la condición de que todo hombre pudiera ser considerado un héroe en tanto que desarrollase con acierto una serie de nuevos atributos referentes para el momento como las facetas de poeta, pensador, artista o ilustrado, de manera que se acentuaron valores intelectuales por encima de aptitudes físicas u otros comportamientos como la abnegación o la valentía.

Las investigaciones del mitólogo y escritor estadounidense Joseph Campbell que sedimentaron en su obra cumbre "Las máscaras de Dios", se han convertido en un referente universal para los estudiosos de la mitología. En sus cuatro volúmenes se ilustra desde un punto de vista histórico y antropológico que las manifestaciones religiosas no dejan de ser una aproximación simbólica hacia la idea de Dios y que los motivos mitológicos, para el caso de la investigación: las figuras heroicas, son interpretaciones particulares dependientes de la cultura, pero en el fondo consecuencia de una sensibilidad común, es decir, fruto de una vinculación espiritual entre toda la humanidad más allá de su estructura biológica. Así, tomando los estudios de Campbell, sería posible afirmar que grandes constructos vinculados a la religión como el paraíso, el mundo de los muertos o el héroe resucitado son, aun sufriendo modificaciones y derivaciones, comunes a todas las culturas, lo que vendría a demostrar la equiparación y los paralelismos establecidos entre las principales leyendas de héroes europeos del medioevo tales como: el *Cantar de Roldán* francés (ca. s. XII), el *Cantar de los nibelungos* germano (ca. s. XIII), el *Cantar de mio Cid* castellano (ca. año 1200) o el poema *Beowulf* anglosajón (ca. s. VIII – XII). Estas epopeyas han sido utilizadas como recurso para la idealización de unos valores fuertemente vinculados al sentido de la nación, de manera que se fortaleciese el sentimiento de pertenencia. De acuerdo con Dumézil (2016), las figuras heroicas ayudan a retratar el origen de las culturas y son protagonistas de la construcción de los pueblos, cuestión que presenta su caso más paradigmático en la figura archiconocida del Rey Arturo. Esta suerte de figura moralizante será empleada no solamente como referente, ídolo nacional o para legitimar órdenes como las monarquías, sino que tendrá una estrecha vinculación con lo religioso y, por consiguiente, con la homogeneización de la ética de la sociedad medieval de acuerdo a unos determinados cánones.

Los siglos XVII y XVIII trajeron consigo una renovación progresiva de la figura heroica, esta vez para asociarla a roles que pondrían de manifiesto ciertos rasgos de imperfección. Estos personajes, a pesar de representar atributos humanos superlativos como el ingenio o la audacia, no están exentos de caer en la trampa de sus propios demonios. Asimismo, otro cambio relevante respecto de sus predecesores fue la disociación de estos de la mitología y la cultura religiosa para acercarse a la cotidianidad al tiempo que desempeñan papeles excepcionales que le son reservados dentro de realidades ordinarias. En el contexto de la Ilustración, la imprenta cobró una especial relevancia para la expansión de los relatos vinculados a la tradición cultural pasada al tiempo que se popularizaron los héroes y las heroínas como seres novelescos, dando por

sentado que estas figuras pasaron a ser creaciones originales de los propios autores en lugar de personajes míticos con orígenes más o menos determinados, primer paso para empezar a asociar estas figuras a la ficción (Romero, 2018). Así las cosas, nos encontramos ante el siempre precursor hidalgo Don Quijote de la Mancha, que pierde la cordura a razón de una personalidad obsesiva, o el detective Sherlock Holmes a finales del siglo XIX, quien a pesar de su extraordinaria inteligencia, intuición y capacidad para resolver enigmas es consumidor habitual de cocaína. En ambos casos, el desequilibrio en sus personalidades se ve compensado con la presencia de un escudero como es el caso de Sancho Panza y el Dr. Watson, que hacen las veces de contrapesos, asesores y mitigadores de sus excesos. Estos nuevos planteamientos dibujan por primera vez la idea de unos héroes que enfrentan problemas terrenales al tiempo que realizan sus hazañas, de manera que se abre la puerta a la incorporación de estas figuras en el plano de lo convencional, obviando grandes batallas trascendentales por causas nobles y vinculando sus movimientos a la superación de las limitaciones del ser humano gracias a sus propias capacidades, físicas o intelectuales.

El caso de los ciclos artúricos y su revival en la pintura prerrafaelita durante el siglo XIX refleja con mucho atino el potencial de la figura heroica como herramienta de representación de unos valores determinados a través de las manifestaciones artísticas. La centuria decimonónica es considerada, con carácter general, como el siglo de auge de diversos sentimientos nacionalistas en Europa, y en el caso de Gran Bretaña se ponen en tela de juicio los estilos de vida tradicionales y el poder de la nación, en aquel momento desdibujado por una casuística tan variada como compleja: emancipación católica, anexión de Irlanda y pérdida de las colonias. Por su parte, la Hermandad Prerrafaelita, organización semisecreta de artistas ingleses abanderados contra la dimensión perniciosa de la industrialización y la deformación de los valores humanos, fija su mirada sobre la pintura medieval —la anterior a Rafael, en referencia a la etimología de su autodesignación— y toma para su causa la figura incorruptible del Rey Arturo, símbolo de unidad, defensa contra lo ajeno y guardián de la justicia, todo ello con la aspiración de recuperar las relaciones humanas y la restitución de la “verdadera” moral (Muñoz, 2015, p. 61).

Más adelante, durante la segunda mitad del siglo XX, a raíz sobre todo de la aparición de nuevas formas de difusión del conocimiento y el entretenimiento, se abre la oportunidad de conocer numerosos ejemplos de personajes postulados a encarnar la figura del héroe o heroína contemporáneos a través de medios como el cine, el cómic, la televisión o los videojuegos. Esta explosión de contenido audiovisual dispara las posibilidades de consumo y empieza a diversificar los intereses de las personas que, además de poder escoger, podrán conectar con las motivaciones de gentes de todo el mundo como consecuencia de la esencia globalizadora de estos nuevos medios de comunicación de masas.

En este punto, cabe hacer alusión a los estudios del catedrático de Comunicación Audiovisual Jesús González Requena sobre la representación de la figura heroica en los relatos hollywoodienses, recogidos en su libro “Clásico, manierista y postclásico. Los modos del relato en el cine de Hollywood”, así como a los apuntes actualizados de Pablo Cano-Gómez a propósito de la ficción actual o postclásica. Ambos autores han centrado parte de su labor investigadora en el universo de la figura heroica en relación con la cultura cinematográfica y han esbozado las características de estos personajes. A propósito del trabajo de González Requena (1996), conviene aludir brevemente a las definiciones que elabora sobre el tipo heroico, a saber: la figura clásica como transmisora de relatos simbólicos, la manierista como perfeccionadora de la anterior en clave crítica y la postclásica como respuesta a una sociedad que ya no cree en el arquetipo.

Esta nueva sociedad contemporánea ha desechado o, al menos, ha puesto en crisis, los valores tradicionales; lo cual significa, en el campo que nos ocupa, cuestionar la definición y lectura del concepto de héroe interiorizada hasta la fecha, como referente de coraje, fortaleza o rectitud moral. Así pues, considerada la figura clásica como excesivamente maniquea, el espectador actual requiere de amplificar la mirada sobre un héroe o heroína con el que se busca “una filiación total [...] para conseguir una intensa relación emocional, la identificación absoluta”, una vez agotadas las estructuras pasadas (Cano-Gómez, 2012, p. 439). En este sentido, el profesor Robert McKee (1994) destacará la importancia, durante la tarea de elaboración de un guion, de trabajar las historias y psiques de los y las protagonistas lo suficiente para fomentar la empatía entre el público; es posible cuestionar la simpatía de un personaje, pero su capacidad de generar empatía es irrenunciable. A propósito de esta cuestión y de acuerdo a la alusión sobre las teorías de Carl Jung expuestas por el propio Cano, cabe señalar que esa sospecha sobre el héroe clásico de la que hablamos fue anticipada por el autor suizo al hablar de la existencia de “nuevas formas de heroísmo, de seres que responden a situaciones de crisis pero que tienen una mayor vida interior; es decir, una profunda dialéctica interna donde el espectador encuentra la verdadera fuerza motriz que desarrolla el relato” (Cano-Gómez, 2012, p. 442-443).

Previo a concluir el primero de los apartados sobre los temas pertinentes para la presente investigación conviene hacer referencia a los estudios de Toledo y Sánchez (2000) sobre el concepto de héroe en el cómic que tienen los futuros docentes, en relación a una serie de preguntas realizadas a una muestra de alumnado de Magisterio y del antiguo C.A.P. en la Universidad de Jaén. De cuánta bibliografía se ha consultado, este es el caso de estudio encontrado más cercano a la realidad que se pretende evaluar cualitativamente a través de este artículo de investigación, por lo que se ha tomado en consideración dentro del vaciado bibliográfico por su labor empírica y la alusión a términos que son de interés para el caso que nos ocupa, entre otras cosas una afirmación que se toma como fundamental para la confección del corpus teórico aquí desarrollado: “el concepto de héroe ha evolucionado y actualmente, a consecuencia de los constantes cambios sociales, el héroe es momentáneo, efímero; la acción heroica no perdura en el tiempo, es olvidada con prontitud.” (Toledo y Sánchez, 2000, p. 178).

A modo de conclusión parcial, resulta de interés hacer hincapié en algunas de las hipótesis generadas sobre la presencia actual de la figura heroica en el imaginario colectivo y que han configurado parte de las bases de la investigación. En consecuencia, y como síntesis de todo lo aquí recogido, sería posible afirmar que el héroe o la heroína se han deshecho de las características esenciales que los convertían en figuras impostadas y se están registrando propuestas de referentes no canónicos, como la de mujeres empoderadas, caso de la joven princesa Mérida, protagonista de *Brave* (Indomable), de Eleven (en España: Once), una de las figuras principales de la serie coral estadounidense *Stranger Things*, de Arya, la joven Stark en *Juego de Tronos*, serie de televisión basada en los libros de George R.R. Martin o de Jessica Jones, la heroína del drama de Marvel homónimo, postulado como una alegoría contra la violencia machista (Nicolau, 2016).

Paralelamente a la deconstrucción y redefinición de la figura, es importante ser consciente de la expansión transmedia de la misma, de manera que, al contrario de lo que sí ocurría durante buena parte del siglo XX, las referencias audiovisuales no solamente provienen del consumo activo de cine o series de televisión sino de la participación o socialización desarrollada en el contexto de una Web 2.0 donde el colectivo adolescente encuentra figuras influyentes o referentes —a propósito del adjetivo de rabiosa actualidad cuando se escriben estas líneas de “influencer” o “youtuber”—, tal y como registran Aran-Ramspott, Fedele y Tarragó (2018, p. 73): “pueden actuar como modelo a través de mecanismos de identificación y admiración”.

Al mismo tiempo, la acertada afirmación de que la figura heroica responde al contexto particular, histórico y social, donde se enmarca, se pone en cuestión por una razón elemental: la universalización del consumo de contenido, que tiene como paradigma, por citar alguno de actualidad, el intento de visionado simultáneo de Juego de Tronos en todo el mundo, que hizo tambalearse los servidores del proveedor del contenido el mismo día del estreno de su última temporada en abril de 2019. Esta universalización influirá notablemente en la percepción que el colectivo adolescente registra de la realidad, quienes parecen estar desarrollando más afinidad en lo universal y masivo que en la tradición local.

En referencia al potencial globalizador de los medios de comunicación audiovisuales y multimedia actuales, no es posible finalizar sin antes comentar un rasgo definitorio de esta cultura del consumo: la temporalidad. Por lo tanto, la posibilidad de alternancia de contenido, así como la novedad constante, abren un abanico infinito del que poder captar referencias al tiempo que se desdibujan las posibilidades de identificación con unos valores difusos, que son permanentemente revisados y puestos en cuestión, por lo que en este contexto se presupone una potencial figura heroica muy diversa, supeditada al concepto de inmediatez, evidenciando que otra de las características heroicas clásicas como es la aspiración atemporal de la figura ve mermadas sus posibilidades.

Entonces: ¿qué referentes heroicos significativos e ilustrativos de la cultura transmedia tienen vocación de pervivencia en el imaginario? ¿O, tal vez, sea esta pervivencia cosa del pasado? ¿Dónde encuentra el colectivo adolescente sus principales influencias de acuerdo a sus modelos de comportamiento? ¿En qué medida se evidencia una relación entre los roles, estereotipos, comportamientos, rasgos físicos y motivaciones representadas en las figuras heroicas del contenido audiovisual y la configuración del “yo” adolescente?

3.2. Del consumo audiovisual: influencias en la configuración del “yo” adolescente

La autoafirmación del individuo, entendida como la consecución de un proceso de convencimiento sobre las capacidades, habilidades y creencias personales, es uno de los retos psicosociales principales que enfrenta el sujeto adolescente, por lo que se entiende como una etapa fundamental durante la maduración de la persona. Asimismo, si atendemos a las investigaciones de Erik Erikson (1968) para su estudio Teoría del Desarrollo Psicosocial, se podría describir el proceso de la evolución humana, como una consecuencia de los conflictos experimentados a lo largo del ciclo vital. De acuerdo a la serie de ocho fases descritas por el psicoanalista, se alude al período de la adolescencia —correspondiente al quinto estadio— como a un momento de crisis catalizado por la necesidad acuciante de desarrollar y asentar una identidad personal, una definición propia dentro de un mundo complejo, al tiempo que se está inmerso o inmersa en un estado de confusión permanente. Al mismo tiempo, y a propósito de la identidad adolescente, James Marcia (1966) diferenció cuatro estados o situaciones identitarias de acuerdo con sus observaciones, que clasificaría como: logro, moratoria, exclusión y difusión. Estos estatus de identidad están determinados en función del grado de compromiso y exploración presentes en el sujeto y existe una importante influencia socio-cultural en este proceso de definición personal. En este sentido y en la línea de la psicología del desarrollo, conviene recordar y aludir igualmente a las teorías de Abraham Maslow (1943) sobre las jerarquías de las necesidades humanas, donde se concreta el estado de autorrealización en la cúspide de la pirámide a tenor de la importancia capital para el ser humano de alcanzar un ideal de satisfacción personal y comunión con el entorno social que pasa, inevitablemente, por asentar una identidad personal.

No parece de extrañar entonces la necesidad de mantener como objeto de estudio en educación el proceso formativo identitario personal del colectivo adolescente, en especial —y de acuerdo con el planteamiento epistemológico de la didáctica de las artes, propia de la especialidad en la que se enmarca la presente investigación— en lo relativo a la influencia por parte de la cultura audiovisual consumida, puesto que nos encontramos constantemente a merced de infinidad de estímulos visuales (Cano y Pérez, 2010). A propósito de esta cuestión, cabe señalar la necesidad de incorporación de las enseñanzas artísticas al debate sobre la construcción de la identidad adolescente, en tanto que disciplina posibilitadora del autoconocimiento a través de las oportunidades que le son propias.

Por consiguiente, conscientes de que la mayor parte de la información consumida a lo largo del día —que no necesariamente asimilada— proviene a través de los sentidos visual y auditivo, resulta obvio el peso ejercido por los mass media, los cuales constituyen una verdadera oportunidad para la adquisición de nociones y juicios sobre el mundo, a través, por señalar algunos ejemplos, de arquetipos y estereotipos (Soria, Tamariz, y Villagómez, 2017). No obstante, estos medios no dejan de ser transmisores de representaciones mediatizadas —valga la redundancia del término— del universo, es decir, constituyen un depósito de recursos simbólicos (Pindado, 2006) sin precedentes para la comprensión de la realidad que, en mayor o menor medida, es trasladada de forma tamizada, de acuerdo a la intencionalidad del mensaje y al público objetivo. En ese sentido, el colectivo adolescente es el grupo social más propenso a la recepción de nuevos soportes mediáticos, al tiempo que son el público potencialmente más vulnerable (Huertas y França, 2001).

A lo largo del siglo XX, cuando se ha hecho alusión a los medios de comunicación audiovisuales se ha pensado inevitablemente en la televisión, por su carácter fundacional, reconocido prestigio y su persistente vigencia, aunque hoy día en situación de amenaza por la multiplicidad de fuentes propias del siglo XXI. Aun con todo, la televisión se posiciona como una de las caras del poliedro de los mass media latentes y relevantes para la configuración del corpus teórico de esta investigación, cuyo impacto sobre las formas de aproximarse al conocimiento, en favor de la adquisición de referentes sobre la realidad por medio de la imagen, ha sido indiscutible y fue advertido como indeseable por el sociólogo Giovanni Sartori (1997) en su ensayo lapidario sobre lo que califica como “homo videns”, que sin duda merece ser tenido en cuenta en estudios con otra perspectiva sobre el universo de lo visible.

Algunas de las primeras alusiones a la capacidad de la incidencia televisiva en el imaginario colectivo, instigadora para la formación de creencias sobre lo que la realidad es —por encima de otros medios como la prensa escrita—, fueron las expuestas por George Gerbner a partir de la formulación de la Teoría de Cultivo. De acuerdo con esta, podría afirmarse la existencia de una cierta correlación entre las representaciones que se hacen de la realidad por parte de los medios, las cuales se registran para después reproducirse, y la idea concebida que se tiene de la misma. A propósito de esta situación, el doctor en comunicación audiovisual Julián Pindado alerta sobre el consumo voraz por parte del público denominado “television answers”, quienes como consecuencia de sus hábitos parecen desarrollar “una visión [de la realidad] más parecida a la difundida en la pantalla” de lo que su entorno social realmente es. Más tarde, posiciones críticas con estos planteamientos, a los que tacharon de simplistas, aludieron a una inevitable coexistencia entre la experiencia mediada y la socialización con otros agentes y en otros contextos, además de añadir la dimensión cualitativa, es decir, atender al qué se consume por encima del cuánto se consume (Pindado, 2010). La naturaleza de estas reflexiones acerca de la

televisión, son igualmente extensibles a las plataformas actuales, por lo que abren la posibilidad de comprender mejor su contribución a la configuración identitaria del colectivo adolescente, tanto desde la perspectiva de la cantidad como de la calidad de su dieta audiovisual, indagando en la presente investigación educativa en las figuras referentes de los mass media, en tanto que potenciales héroes o heroínas, fuentes de inspiración y referencia.

No obstante, las características de mutabilidad, adaptabilidad y premura propias de la sociedad postmoderna, tomando prestadas las palabras de Bauman (2013): “modernidad líquida”, ponen en crisis supuestos de la televisión convencional como los horarios de emisión, la disponibilidad de los espectadores potenciales en función de la edad o la supervisión familiar. Así pues, la distribución digital de contenido multimedia o streaming, lanzada a través de plataformas on-line, ha fragmentado el paradigma y ha amplificado sus posibilidades de consumo cinematográfico y de series de televisión. Esta especie de “liberalización” del modelo de consumo audiovisual —desde la última década al alcance de cualquiera en cualquier momento a través de un smartphone u otro dispositivo multimedia con acceso a internet—, puede tener especial repercusión en los jóvenes, más aún si atendemos por un momento al nivel de experiencia vital acumulado, con carácter general escaso, que suele atesorar el colectivo adolescente. En resumen, su proceso de configuración identitaria no deja de ser fruto de la correlación de fuerzas entre la socialización directa y la experiencia mediada (Pindado, 2006). Por ello es tan importante focalizar la atención en el contenido que proviene de las pantallas, en tanto que fuentes transmisoras de modelos de conducta, de modelos del “yo” (Thompson, 1998) que, sin un pertinente posicionamiento crítico, se postulan como los únicos paradigmas a digerir.

En este contexto de vida líquida, la experiencia humana requiere de una mirada multifocal, que comprenda la realidad en su conjunto y no de forma sesgada y parcial. A propósito de esta reflexión, varios autores entre los que destaca Arnett (2008) cuestionaron las afirmaciones de Erikson (1968) y Marcia (1966) aludiendo a que las identidades postmodernas conviven con una realidad diferente, menos estable y más diversa. Parafraseando a Josefa Pérez: “la velocidad a la que evolucionan los contextos culturales incide en nuestra forma de adaptarnos y de adoptar una posición frente al mundo. Este cambio permanente, que nos lleva a agregar nuevos elementos a nuestra identidad y eliminar otros, nos afecta más allá de la adolescencia” (Pérez, 2014). Por lo tanto, sería adecuado partir del supuesto de que la identidad adolescente se encuentra en permanente reformulación, tomando referentes diversos y temporales, por lo que constituye un error considerar el proceso de configuración del “yo” como un itinerario lineal, aunque sí parece natural afirmar que cada experiencia contribuye en cierto modo a la empresa global.

Por otro lado, otra de las caras del poliedro de la cultura visual actual es, sin lugar a dudas, Internet y, en consecuencia, las redes sociales. Esta realidad mediatizada que es la Web 2.0 constituye un verdadero espacio de interrelación social para el adolescente, por lo que será considerada igualmente indispensable en el presente estudio para comprender mejor el desarrollo identitario del colectivo. Sin embargo, con la pretensión de acotar el alcance de la investigación, se va requerir únicamente como pertinente, en el marco del trabajo que nos ocupa, aludir a la plataforma de creación de contenido YouTube por su naturaleza audiovisual y por constituir uno de los focos principales de entretenimiento en línea —según datos del INE, el 93.5% de los jóvenes españoles entre 16 y 24 años utiliza internet para “ver contenidos de vídeo” en plataformas como YouTube—. No sería aventurado, por tanto, afirmar que se trata de un auténtico escenario de socialización mediatizada gestionada a través de los populares youtubers, quienes son percibidos por la audiencia juvenil como “personas cercanas que comparten rasgos similares a los suyos, lo que

facilita la rápida identificación con ellos” tal y como afirman Pérez-Torres, Pastor-Ruiz y Abarrou-Ben-Boubaker (2018).

Mientras que el cine —fuente para la recepción de estímulos, influencias y referencias por parte de los personajes—, se posiciona como el medio por excelencia para el consumo de la gran mayoría de las ficciones, o al menos de las de mayor envergadura, un ámbito ineludible hoy en día por su innegable auge durante la última década —fomentado sobre todo por la irrupción de plataformas de contenidos en streaming tal y como se ha venido aludiendo durante estas líneas—, es el de la ficción seriada. Su carácter fragmentado y paulatino en el tiempo aumenta las posibilidades de establecer relaciones de empatía progresiva con los personajes, cuestión que las hace idóneas para su estudio como fuentes de transmisión cultural y constituyen, si cabe, también una forma de socialización indirecta en tanto que reproducen arquetipos que interpretar y situaciones con las que identificarse. En palabras de Guarinos (2009) diremos que las series son “un buen lugar para la filtración de cualquier universo simbólico e ideológico”.

Por su parte, en el universo del cómic, filtrado sobre todo a raíz de la industria cinematográfica, residen gran parte de los referentes más populares, además de constituir la fuente de los héroes y heroínas por excelencia, con los que mayormente se vincula el significado de la figura heroica hoy, a saber: los superhéroes. Se trata de un medio capaz de contribuir a la gestación de un auténtico panteón de personajes y relatos míticos (Matos, 2013).

Por último, conviene reservar un espacio de análisis también, respecto a lo que a la contribución a la formación del “yo” se refiere, al universo de los videojuegos, a propósito de lo cual Sedeño (2010) los destaca como “vehículos para la definición de identidades entre la juventud”. Esta industria es una realidad desde mediados del siglo XX y, aunque en un principio su disfrute estaba reservado a las personas poseedoras de un ordenador personal, la cultura de las máquinas recreativas en los años 80 y la aparición de las consolas portátiles durante la década posterior amplificaron el alcance de esta forma de ocio, cuya continua sofisticación ha trascendido hasta el punto de tomar elementos propios del cine para incorporarlos a sus narrativas, constituyendo verdaderos ejemplos complejos de transmisión cultural y también, a partir de la expansión de las partidas on-line, de entornos de socialización mediada. Con todo, desde una perspectiva en positivo, cabe decir que lejos de instar a la alienación —propia del alto grado de inmersión proporcionado por las TIC—, esta industria ha caminado durante las dos últimas décadas hacia el fomento de la socialización mediada a través de la interacción de los álgos egos de los y las adolescentes en el mundo virtual, sobre todo si se trata de los denominados RPG o role-playing games, género donde se estimulan, en palabras nuevamente de Ana Sedeño (2010, p. 187), “ciertas actitudes o valores de socialización como la empatía, la tolerancia, la conciencia y la responsabilidad, unidos al trabajo en equipo”. Los videojuegos, podría decirse, son una forma cinematográfica interactiva donde el papel del usuario resulta primordial e indispensable para el desarrollo de la aventura, por lo que el estímulo sobre el jugador o jugadora es muy elevado por el nivel de implicación que se le requiere para-con la historia.

El término socialización se ha empleado en varias ocasiones durante estas líneas para aludir al contacto del colectivo adolescente con la realidad que le circunda en lo relativo a su configuración identitaria. No cabe olvidar que esta dinámica, a pesar de ser un acto de subjetividad, vinculada a lo personal o individual, ve reforzada la formación del “yo” también desde la construcción de la identidad colectiva, por lo que no es de extrañar que la o el adolescente busque refuerzo mediante su integración en un colectivo social, las hasta hace unos años llamadas “tribus

urbanas". Loscertales (1999, p.16) afirma que en situaciones de convivencia social "se generan [...] estereotipos, creencias que se manejan entre grupos y subgrupos [...] para dar realidad [...] a la identificación propia y la ajena". A este respecto, en lo relativo a las figuras heroicas o referentes audiovisuales, podríamos aludir a los fandoms o colectivos de seguidores y seguidoras de algún producto audiovisual —alguna saga de ficción o un videojuego, por ejemplo—, o también a una determinada persona o colectivo concreto —como puede ser un actor, una actriz o un grupo de música—. Esta sensación de pertenencia, de generación de comunidad, puede reforzar trazas de identificación determinadas, reafirmar la autoestima y fomentar patrones de comportamiento concretos que participen del cambio social (Rubio, 2012).

En síntesis, cabe decir para finalizar, que el proceso de constitución de la identidad adolescente es un fenómeno complejo influenciado por las formas de realidad experimentadas, ya sea de manera directa o mediatizada que, en el marco de la postmodernidad, está supeditado a la reconstrucción o cuestionamiento permanente, fruto de la inmediatez del consumo y la escasa digestión crítica del mismo. Asimismo, la exposición a fuentes audiovisuales de forma ininterrumpida y el salto intermitente entre medios, tambalea la atención de los y las jóvenes, de manera que sus referencias —en el caso de estudio que nos ocupa: las figuras heroicas— cambian constantemente y, por lo tanto, su configuración de un "yo" estable se pone en duda en favor de un "yo" adaptable, por lo que no parece de extrañar que su forma de ser, de vestir o de comportarse experimente fragmentaciones o modificaciones sustanciales durante toda la etapa. En palabras de Mora y Osses (2012, p. 330): "el problema aquí es cómo se forma la identidad de un sujeto con tales libertades, o más bien posibilidades [...]".

3.3. De la alfabetización visual y otros objetivos de la Educación Artística

En epígrafes anteriores, se anticipaban algunas de las características propias de las sociedades postmodernas actuales, gobernadas por la ambigüedad, la falta de seguridad y la incerteza, a todas luces incrementadas por la naturaleza de las tecnologías de la información y la comunicación. Como se ha aludido al abordar el complejo tema de la identidad adolescente, parece acertado aceptar a los mass media no sólo como transmisores de información mediada sino como proyectantes de modelos o arquetipos y valores (Loscertales, 1999). Esta realidad fruto de la globalización, plantea la desaparición de fronteras respecto del acceso a contenidos para imbuir al público, generalmente, las trazas de la cultura dominante a través de la persistente repetición de iconos, símbolos, estereotipos y demás rasgos distintivos mediante el uso de imágenes. A propósito de esta cuestión, conviene recordar la familiaridad de la comunidad nativa digital respecto de universo de lo visible como parte de su vida cotidiana y el papel de las imágenes mediante la "incorporación y modelación de sus identidades, muchas veces de forma inconsciente y sin orientación" (Mora y Osses, 2012, p. 329). Mientras tanto, entre los fenómenos culturales afectados por las vicisitudes actuales del universo de las TIC, encontramos el problema y la solución —al menos, una de las potenciales— en la educación y, más concretamente, en lo que respecta a la epistemología de la presente investigación, en las enseñanzas artísticas.

Es conveniente comenzar la reflexión relativa a la pertinencia de la Educación Artística como contribuyente para la formación y adquisición de identidades con las palabras de Acaso (2006: 33) a propósito de la interpretación del lenguaje visual: "[...] el acto de representación no es neutro: debido a que el autor aporta su experiencia personal, ninguna representación es igual de individuo a individuo. [...] se puede decir que la representación implica transformación, por lo que la realidad desaparece en el acto de la representación." Esta afirmación encierra cierta carga ontológica, en

tanto que el acto de representar mediante el lenguaje visual está supeditado a la forma de leer y plasmar la realidad por parte de quien suscribe la manifestación visual, de manera que abre el debate sobre qué es lo real y de si el ser humano puede de veras conquistar la verdad absoluta o tan sólo tamizarla de acuerdo a sus limitaciones sensoriales y cognoscitivas o, sencillamente, transformarla por voluntad propia. Estas argumentaciones, que se desvían en cierto modo del foco específico del estudio, únicamente pretenden ilustrar la complejidad que encierra el acto de representar y la inconmensurable necesidad de tener herramientas para descifrar dichas representaciones. Adicionalmente, Fernando Hernández, teórico de la educación artística y gran valedor del término “cultura visual” enumera —de acuerdo a esta última como universo de significados—, lo siguiente (1997, p. 56): (a) el Arte y la cultura visual actúan como mediadores de significados, (b) el significado puede ser interpretado o construido, (c) los objetos artísticos se producen en un contexto de relación entre quien lo realiza y el mundo y (d) los artefactos visuales pueden informar a quienes los ven sobre ellos mismos y sobre los temas relevantes en el mundo.

Así pues, tal y como se alude en el título de la investigación, los dos ámbitos dentro de la disciplina de la Educación Artística que son de interés para los objetivos del estudio son las ideas de percepción y representación, y para el caso concreto que nos ocupa: las relativas a las figuras heroicas de los medios audiovisuales como referentes identitarios. A este respecto, los conocimientos en narrativa audiovisual y, en términos generales: el desarrollo de la alfabetización visual, se contemplan como objetivos primordiales dentro de esta disciplina. Estas destrezas, se entiende permiten a la persona discernir con mayor acierto la idoneidad del material visual consumido para la contribución a su persona; por citar algún ejemplo: la recepción de imágenes estereotipadas o sexistas, de manera que una vez desarrollada una consciencia suficiente sea posible juzgarlas a tenor del bagaje personal para tomar la decisión consciente de asumir dichas representaciones o no. Algunos teóricos de la materia como Arañó (2002) se atreven a augurar un futuro incierto para la Educación Artística como disciplina práctica y supedita su supervivencia como campo a su labor de “capacitación intelectual y culturación visual”, lo cual refuerza la idea de la alfabetización visual como necesidad.

Por tanto, un primer posicionamiento deseable cuando se reciben estímulos visuales provenientes de los mass media podría ser el hecho de preguntarse acerca del sentido inicial de una representación a todas luces mediada y selectiva. ¿Hasta qué punto es representativa la imagen de la realidad que pretende representar? (Hart, 2001, p. 155). ¿Se ajusta el ideal representado a la realidad de facto? Este tema es de capital importancia si tenemos en cuenta la poderosa influencia de los gigantes mediáticos como instructores de opinión pública y moralidad social (Arañó, 2002, p. 190-191). Imaginar África en clave tribal o comprender los Estados Unidos como un parque arquitectónico de estilo googie no son otra cosa que consecuencias de la “naturaleza postal” de las representaciones sobre diferentes lugares del planeta, por no hablar del canon de belleza gestionado a través de las multinacionales de moda o la manera en que se representa visualmente la idea del bien y del mal con la caracterización de los héroes y los villanos que, sin duda, es merecedor de un estudio específico concienzudo.

A propósito de la cultura visual como ámbito de estudio para la mejor comprensión de la realidad contemporánea, conviene aludir también a los objetivos didácticos perseguidos por Alonso-Sanz (2015) relativos al dibujo infantil, donde se explora la posibilidad de analizar sus representaciones bajo la perspectiva de la cultura visual, abandonando coyunturalmente los postulados tradicionales en clave psicológica. La síntesis de una idea abstracta en la concreción misma de una representación visual se entiende como una tarea titánica a la que no se otorga

en muchas ocasiones el valor que merece, no tanto por la calidad gráfica como por la eficacia comunicativa. Berger (2017) afirmará a este respecto en su ensayo "Sobre el Dibujo" lo siguiente: "para el artista dibujar es descubrir. [...] Es el acto mismo de dibujar lo que fuerza al artista a mirar el objeto que tiene delante, a diseccionarlo y volverlo a unir en su imaginación, o, si dibuja de memoria, lo que lo fuerza a ahondar en ella, hasta encontrar el contenido de su propio almacén de observaciones pasadas." Estas reflexiones no hacen sino referenciar a las propiedades del dibujo como instrumento para la transmisión de conceptos alternativa al lenguaje oral, por lo que durante la investigación se camina sobre esta línea de la Discipline-Based Art Education.

Finalmente, una aportación positiva a la causa desde la cual cerrar el corpus teórico es el estudio de Megías (2007) relativo al arte como herramienta social. La autora, aunque alude sobre lo pernicioso de los medios de comunicación y recomienda una actitud crítica frente a estos, los reconoce como un medio de referencia importantísimo para la educación. Desde esta, defiende las disciplinas artísticas y destaca su función como "solución a la falta de actitud crítica frente al continuo bombardeo de imágenes" y propone como necesario "que se trabaje en la creación de actividades artísticas que promuevan tanto el pensamiento crítico y el análisis de la sociedad, como el activismo social y el inconformismo".

4. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Las premisas recogidas de las fuentes documentales hasta este punto sintetizadas se han contrastado, al tiempo que se han explorado otras nuevas, con las indagaciones posteriores relativas al tema abordado, las cuales han sido llevadas a cabo a través de la realización de un estudio de caso de tres aulas-grupos.

Las posibilidades potenciales de enfocar una investigación de un tema como este a partir de las enseñanzas artísticas y su didáctica han sido determinantes a la hora de escoger el posicionamiento de la epistemología de investigación bajo la cual se ha construido el trabajo. Así pues, se ha optado por un modelo híbrido a caballo entre la metodología cualitativa basada en narrativas, a partir de cuestionarios de respuesta abierta (micronarraciones), y la investigación basada en artes, específicamente a través de la producción y análisis de imágenes, de acuerdo a las aspiraciones esperadas en la fase del marco empírico.

El enfoque investigador, como se desprende del título escogido para el artículo, se ha sustentado sobre la recogida e interpretación de información a través de procesos íntimamente ligados al campo de lo visual como son los de "percepción" y "representación". Mientras que el primero, en términos de imagen, requiere de educar la mirada para interpretar una realidad, el segundo demanda un esfuerzo de transformación de esta para plasmarla en una producción, de modo que además de requerir una reflexión consciente más o menos concienzuda tiende a delatar con naturalidad las ideas más interiorizadas. Igualmente, durante el proceso de lectura y transformación de los datos de las muestras escritas se ha procurado mantener una perspectiva que acoja la subjetividad y la diversidad de sensibilidades, así como la riqueza y complejidad de las descripciones, cuya interpretación se ha llevado a cabo tomando como referencia el itinerario propuesto por Taylor y Bogdan (1987, p. 159-174) para el análisis en investigación cualitativa, quienes dividen la tarea en tres fases: descubrimiento, codificación y relativización de la información.

A continuación, previo a detallar las herramientas indagadoras empleadas para llevar a cabo la investigación, se pasa a realizar algunos comentarios acerca del ambiente del estudio.

4.1. Apuntes sobre la muestra social seleccionada

La muestra social a la que se ha tenido acceso para la realización del estudio forma parte del alumnado de Educación Secundaria de un instituto público de la provincia de València y consta de 76 personas, cuyas edades comprenden entre los 13 y los 17 años; en concreto: dos grupos pertenecientes a 2º de ESO y otro de 1º de Bachillerato Artístico, compuestos cada uno por cerca de una treintena de estudiantes.

En todos los casos se ha trabajado con grupos heterogéneos, con diversidad de inquietudes, bagaje académico e interés por la materia. Respecto a los dos grupos de 2º de ESO, se ha intervenido desde la asignatura de Educación Plástica, Visual y Audiovisual, que en dicho curso es por primera vez de carácter obligatorio en la ESO y alcanza, por tanto, a todo el alumnado. En cuanto al grupo de bachillerato de Artes, se ha optado por realizar el estudio en el marco de Cultura Audiovisual I, al tratarse de una asignatura troncal en esta especialidad, cuestión que permite trabajar con una clase al completo, además de ser el contexto idóneo para la investigación por la naturaleza de la materia.

De la indagación en dos niveles tan diferentes en lo que a madurez y formación se refiere, se ha pretendido extraer y comparar las semejanzas y diferencias significativas derivadas de factores como son la edad o la inquietud de seleccionar el itinerario concreto de Artes para cursar durante la formación preuniversitaria del bachillerato.

4.2. Trabajo de campo: herramientas para la investigación empírica

La labor empírica, o investigación de campo, se ha desarrollado empleando herramientas de indagación diversas, con el afán de captar impresiones a partir de diferentes recursos y poder construir unas conclusiones que recojan las sensibilidades desde un punto de vista poliédrico, es decir: considerando manifestaciones diferentes (lingüísticas y visuales) que aporten respuestas distintas a las mismas preguntas, de manera que sea posible construir la compleja realidad de los alumnos y alumnas.

Asimismo, se ha procurado realizar una labor de observación-participante durante la estancia por dos meses en el centro educativo y, por supuesto, durante los momentos precisos de puesta en práctica de los recursos de investigación. De esta manera, se ha trabajado para conocer mejor al alumnado y diluir la relación de dependencia entre la clase y el docente, de modo que se pudieran obtener unos resultados lo más fieles posibles a sus realidades, al tiempo que ha servido para mejorar las relaciones interpersonales y favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, todo ello a sabiendas de la imposibilidad de integrarse como investigador de forma completamente inocua para el estudio. En cuanto a los recursos indagadores seleccionados y puestos en práctica, que se detallan en los epígrafes sucesivos, se han considerado los siguientes:

- Labores de **observación**.
- La **recogida de evidencias** en forma de registros escritos o fotográficos de seguimiento.
- Un **cuestionario cualitativo**, de respuesta abierta, para recabar las ideas previas del alumnado sobre su concepción de figura heroica.
- Una **ilustración** en tamaño DIN-A6 donde representar gráficamente, sin más condiciones, la

idea acerca de qué es [qué significa ser] una figura heroica para ellos y ellas.

- Un **recurso didáctico** de aula, en cada uno de los grupos, para evidenciar la cultura visual consumida y su habilidad para recuperar e interpretar índices, iconos y símbolos.

El ejercicio indagador durante el estadio empírico se ha complementado, en el caso del bachillerato, en paralelo con la realización de cinco sesiones de trabajo en el marco de los contenidos de la asignatura Cultura Audiovisual I y bajo el amparo de una unidad didáctica titulada “¿Cómo nos hablan las imágenes?”, diseñada para aproximarse a la narrativa audiovisual mediante el trabajo con casos significativos para ellos y ellas —visionando de fragmentos de cine de animación, análisis cinematográfico y de videoclips de actualidad...— a través del análisis de las figuras que en estos se muestran, la iconografía y la composición.

4.2.1. Cuestionario sobre la figura heroica en la cultura visual

El cuestionario propuesto consiste en una encuesta compuesta de siete preguntas, cinco de las cuales de respuesta abierta, donde el alumnado explica, de acuerdo a percepciones personales, sus ideas entorno al significado de la figura heroica y su aparición en la cultura visual consumida. Además, se incorpora una sexta cuestión de respuesta múltiple y una última donde, a partir de una tabla, indiquen el grado de conformidad que tienen, respecto a su papel como héroes o heroínas, de una treintena de personajes pertenecientes a la realidad visual actual. A este respecto, conviene señalar que se ha tomado como adecuado para el presente trabajo indagar sobre cinco de las múltiples áreas abarcadas por la cultura audiovisual a las que se ha hecho referencia durante la elaboración del marco teórico; estas son: el cine, el cómic, las series, los videojuegos y la red social YouTube. A continuación, se indican las preguntas propuestas:

1. ¿Qué es para ti un héroe o heroína? Describe cuáles deben ser sus rasgos, de cualquier tipo, para que pueda considerarse como tal según tu criterio.
2. ¿Quién es para ti, entonces, un héroe o heroína? Señala al menos un ejemplo de la realidad y otro de la ficción audiovisual que se ajuste a las cualidades que piensas que debe tener.
3. ¿Qué actitudes, valores y habilidades manifestadas por parte de un héroe o heroína hacen que pongas tu atención sobre este? ¿Qué perfil de personaje te llama más la atención?
4. ¿Consideras que te has visto influenciado/a en alguna ocasión por algún comportamiento o atributo de algún personaje de los medios audiovisuales? Si es así: ¿qué reflexión o acción ha despertado en ti?
5. ¿Te parece adecuado que el héroe o la heroína representen la perfección? ¿por qué?
6. De entre las siguientes parejas de afirmaciones, señala con una cruz cuál concuerda más con tu opinión en base a tu experiencia personal cuando te dispones a consumir cualquier obra audiovisual:

“Suelo centrar mi atención sobre los personajes principales, ahí encuentro lo interesante”
/VS/ “Me llama la atención el papel e influencia que llegan a tener los personajes secundarios”.

“Me atrae conocer el universo interior del héroe o heroína: su pasado, sus sentimientos,

sus miedos, sus motivaciones y aspiraciones” /VS/ “Me gusta encontrarme con una figura heroica valiente y decisiva para el argumento, que me haga sentir seguro y confiado”.

“Mi principal entretenimiento es conocer cómo finaliza la historia y descubrir el papel de todos los personajes, así como comprobar si cumplen sus propósitos y cómo lo hacen” / VS/ “Valoro una historia bien contada, sólida y construida, donde además pueda observar la evolución personal y emocional del héroe o heroína a través de su viaje o gesta”.

7. La siguiente lista está compuesta de protagonistas de diferentes producciones audiovisuales, colocadas en orden alfabético descendente y en función del medio de difusión utilizado (cine, cómic, series, videojuegos y YouTube). Señala con un valor del 1 al 5 (de muy en desacuerdo a muy de acuerdo) si según tu propio concepto pueden considerarse héroes o heroínas. Indica “0” si no conoces el personaje.

Para la pregunta siete se han considerado como idóneas, por su relevancia o actualidad, y desde la pretensión de generar una heterogeneidad suficiente para dotar de verosimilitud a la cuestión, las siguientes figuras icónicas:

- Cine: Frodo Bolsón, Hermione Granger, James Bond, Katniss Everdeen, Mérida y Shrek.
- Comic: Batman, Jessica Jones, Star-Lord, Superman, The Wasp y Wonder Woman.
- Series: Arya Stark, Eleven, Defred/June, Rick Grimmes, Steven Universe y Walter White.
- Videojuegos: Aloy, Ellie, Kratos, Lara Kroft, Nathan Drake y Super Mario.
- YouTube: el Rubius, HolaSoyGermán, LuzuGames, María Herrejón, Ter y Yellow Mellow.

Como se puede comprobar, las preguntas versan sobre (1) rasgos, (2) ejemplos, (3) perfiles favoritos, (4) influencia personal, (5) idealización, (6) preferencias narrativas y (7) aparición en medios audiovisuales, de manera que se ha procurado abarcar desde diferentes aspectos la construcción de una idea compleja como es el significado de heroísmo.

Desde una perspectiva cualitativa, los cinco primeros campos se han tomado como las categorías a partir de las cuales continuar desgranando las ramificaciones derivadas de las aportaciones del alumnado. Así las cosas, se han elaborado clasificaciones según una estructura típica de: categoría temática – metacódigo – código – ejemplo / muestra, tomando en consideración cualquier apreciación sin condicionar su importancia o relevancia a partir de la cantidad de alusiones sino incorporándolas como parte de los datos indistintamente, tal y como huelga proceder en los casos de investigación cualitativa, donde se atiende y abunda en la medida de lo posible en cualquier aportación. Trabajar en base a esta forma de organizar la información ha permitido aunar bajo el mismo metacódigo afirmaciones con la suficiente afinidad o sinonimia entre sí como para considerarse parte del mismo conjunto temático, aun cuando ha existido la esperable subjetividad. Asimismo, en los casos donde se ha requerido, la distinción de códigos específicos ha permitido prestar atención a las matizaciones para profundizar más sobre la riqueza de las reflexiones. Con el fin de ilustrar la forma de digestión de la información recabada, la Tabla 1 aporta una muestra del procedimiento llevado a cabo durante el estadio de codificación. En definitiva, de esta manera, la lectura posterior de los datos recabados y su interpretación resultan un terreno más propicio sobre el cual elaborar gráficos sintéticos o establecer las reflexiones pertinentes.

Tabla 1

Codificación de respuestas de la pregunta 4 del cuestionario sobre grado de influencia

Categoría	Metacódigo	Código	Ejemplo
Influencia personal		Figuras concretas	"Me he sentido influenciada por Hippo, de 'Cómo entrenar a tu dragón', por su habilidad de pensar antes de actuar y sentir empatía hacia otros, lo cual hizo que me sintiese reflejada"
	Reconocida	Generalidades	"Sí, suele pasarme con mujeres empoderadas, dispuestas a comerse el mundo y con determinación. Y me motivo a mí misma para tener esa actitud siempre"
		Ambigüedades	"Sí, porque los héroes en sí también sirven de reflejo, son líderes, ejemplos a seguir"
	No reconocida	Categoricamente "no"	"No, nunca me he llegado a ver influenciada"
		"No" con matizaciones	"Creo que no de forma directa, aunque indirectamente todo nos cambia un poco"

Nota: extracto del trabajo en bruto que ejemplifica la manera de proceder para la codificación de datos, donde se ha seleccionado un único ejemplo que ilustre la diversidad de respuestas contenidas bajo el paraguas de cada código.

4.2.2 Ilustraciones sobre el concepto de figura heroica

La traslación de una idea al lenguaje visual encierra una compleja naturaleza mucho menos explorada que la lingüística, por lo que se ha considerado adecuado compaginar las indagaciones cualitativas sobre la figura heroica con la elaboración de dibujos, cuestión que ponga de manifiesto o evidencie aspectos que la expresión oral o escrita no disecciona con igual precisión. A través de aquellos, los alumnos y las alumnas de bachillerato debían transmitir su representación mental de lo que ser un héroe o una heroína significa, bajo su criterio personal. La única directriz del trabajo fue la de emplear una hoja de formato DIN-A6, por su escala asequible para el fomento de la espontaneidad y evitar el "horror vacui".

Así pues, esta herramienta se les planteó como una actividad creativa en la que debían responder a una pregunta mediante el empleo exclusivo de un dibujo. De esta manera, se pretendió espolear el preconcepto visual que se tenía de la figura heroica para tratar de representarlo de forma libre. Asimismo, no se condicionó la necesidad de usar la figuración o la abstracción, ni una técnica concreta, dado que el interés que reside en este recurso de indagación tiene que ver más con "qué se cuenta" y no tanto con el "cómo se cuenta", aún conscientes de la imposible disociación absoluta de este binomio.

La manera de abordar el análisis e interpretación de estas muestras gráficas ha consistido en clasificar los dibujos de acuerdo a la idea de heroísmo que se ha pretendido transmitir. A fin de tratar de establecer relaciones con las micro narraciones, las categorías que se han determinado a partir de sus propuestas gráficas han resultado ser idénticas a los metacódigos de la pregunta 1 del cuestionario abierto (perfil altruista, resiliente, común, ejemplar y emocional). La asignación a cada ilustración de una de estas categorías es fruto de la reflexión en cuanto al carácter de la

figura representada, su iconicidad, la escena y la idea que se desprende, en definitiva, respecto de aspectos connotativos. Con la intención de no prolongar en exceso estas líneas y habida cuenta de lo innecesario de abundar en todas las muestras para ilustrar sencillamente la metodología de análisis escogida, se exponen aquí dos ejemplos extraídos de las argumentaciones en bruto desarrolladas durante la fase de ordenación e interpretación de la información gráfica:

- Ejemplo de perfil común: “la ilustración de MP es de las más delicadas y precisas en el trazo de cuantas se han recopilado y representa un primer plano del rostro de una anciana de perfil, con la cabeza gacha y los ojos entreabiertos. Las imperfecciones están acentuadas y el lápiz se difumina a medida que se aleja del perfil de su cara hacia el cabello. La idea que se ha extraído del dibujo es el valor de la experiencia acumulada como atributo heroico y admirable, vinculado a la historia de vida de una persona mayor”.
- Ejemplo de perfil resiliente: “la voluntad que se entiende pretende expresar el dibujo de SR tiene muchos rasgos en común con la muestra de la alumna AR [que ilustraba una mujer optimista superando un cáncer]. En este caso, el protagonista parecer ser un joven que se encuentra en proceso de tratamiento de alguna enfermedad, como así indican las palabras “día 64”. El pasillo que desemboca en una puerta puede interpretarse como la repetición continuada de una lucha, de un recorrido que repite constantemente en busca de la supervivencia”.

4.2.3 Recurso didáctico sobre el concepto de figura heroica

La tarea de recabar información respecto del concepto heroico durante la intervención en aula se ha procurado adaptar al nivel formativo, estableciendo algunas diferencias de procedimiento según si se trataba de los grupos de 2º de ESO o el de bachillerato artístico. En el caso del alumnado de la ESO, se ha prescindido de la entrega del cuestionario y la demanda de la ilustración en DIN-A6, para convertir la indagación en un pequeño juego en el aula donde desarrollar la creatividad y fomentar la recuperación de símbolos, cuya naturaleza inconsciente encuentra su origen en la cultura visual consumida durante la socialización directa y mediada. A tales efectos, se ha requerido de una sesión en cada uno de los grupos-clase de la ESO en los que se ha realizado el estudio de caso. El arranque de la clase ha consistido en una breve explicación, adaptada a su lenguaje, de lo que significa el concepto de “cultura visual”, además de realizar una puesta en valor de la asignatura de Educación Plástica, Visual y Audiovisual. Para tal empresa, se ha proyectado un mosaico de un puñado de imágenes de origen diverso, varias de ellas en relación con sus intereses, de manera que fuesen capaces de asociar un campo de estudio complejo y poco visitado con su realidad cercana, del mismo modo que han construido otrora ideas sobre la razón de ser de las demás asignaturas del currículo.

Una vez introducido el concepto, se les anima a activar todo su bagaje visual, su “mochila” de referencias, a través de la utilización del juego de estimulación narrativa “Story Cubes” en su versión básica mediante una dinámica muy sencilla. Así pues, organizados en grupos de cinco personas, una de ellas realiza un lanzamiento de tres dados escogidos al azar y, a partir de las imágenes icónicas obtenidas, deberán diseñar de forma individual una figura heroica genuina apoyándose en la interpretación que hacen de la tirada, cuyo análisis posterior estará focalizado sobre el grado de literalidad y la originalidad en la recuperación y transformación de símbolos de la cultura visual colectiva y la suya propia.



Fig. 1 - Registros de varias tiradas de dados

Fuente: Fotografías de elaboración propia

De este modo, además de fomentar la búsqueda entre las referencias visuales acumuladas, se evita recurrir a dibujar personajes que conocen en favor de la construcción de figuras originales fruto de sus intereses y referentes absorbidos, de forma que se pase por una revisitación del imaginario personal que contribuya al necesario posicionamiento crítico. Al mismo tiempo, se les demanda describir en dos o tres líneas su concepto de figura heroica en el reverso del formato proporcionado, una cartulina de dimensiones DIN-A5, a fin de establecer similitudes y contrastes con la concepción de 1º de bachillerato.

Como se ha señalado, la manera de abordar la interpretación de sus dibujos (un total de 53) se ha fundamentado sobre criterios acerca del grado de iconicidad y transformación simbólica, así como sobre los significados connotativos de las propuestas, sin establecer juicios o diferenciaciones por la calidad gráfica. De esta manera, se han contrastado las posibilidades potenciales de interpretación de cada icono con la literalidad o no de sus proposiciones, de manera que una gran tabla ha servido para organizar la información y de la cual se ilustra a continuación (ver Tabla 2) un extracto de dos muestras como ejemplo.

Tabla 2

Extracto de la codificación de los resultados del recurso didáctico en 2º de ESO A

Grupo	Alumno/a	Tirada	Interpretación
A3	A3.a	Flecha	Aludida mediante el símbolo del reciclaje, en relación al carácter cíclico de los restos recogidos para reaprovecharlos.
		Mano	Asociada con el hecho de ayudar (tender la mano) para contribuir a que la persona afectada tenga posibilidades de salir adelante.
		Tipi	Concebido con el refugio itinerante de la persona sin hogar que se representa en el dibujo.
		<u>Literalidad</u>	Baja. Presenta una transformación icónica madura y una riqueza connotativa, que hace de esta una propuesta sobresaliente.
A3.b	A3.b	Flecha	Junto con un arco, forma parte del arma del personaje.
		Mano	No presenta un empleo aparente ni subyacente.
		Tipi	Ilustrado de forma literal, como parte del escenario.
		<u>Literalidad</u>	Alta. Utiliza los elementos de forma directa y parece haber despertado la esperada vinculación con los nativos americanos.

Nota: "A" o "B" hacen referencia al grupo-clase al que pertenece el alumnado, al tiempo que el número que acompaña a la letra hace referencia a los subgrupos (un total de 5 por clase). Con los subíndices "a", "b", "c" ... se alude a los integrantes de cada subgrupo.

En lo que respecta al grupo de bachillerato, este recurso didáctico se ha realizado de forma distendida sobre bancos de trabajo, durante la segunda mitad una sesión de reflexión que sirvió de cierre para la unidad didáctica a la que se aludía al final de apartado 4.2. Así pues, se han recopilado dos tiras de papel continuo tipo kraft con multitud de dibujos, realizados en su totalidad con técnica seca a base de rotuladores diversos, donde han representado figuras heroicas genuinas a partir de las tiradas de dados y cuyos objetivos se han detallado anteriormente.

5. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Partiendo de líneas generales, resulta pertinente comenzar la reflexión acerca de los resultados obtenidos de la investigación aludiendo a la actual persistencia del significado tradicional atribuido a la figura heroica en el imaginario del colectivo adolescente. En ese sentido, la constatación de esta realidad se desprende sobre todo de sus definiciones y argumentaciones, en las que ha primado una visión idealizada, percibida como un referente por sus actos de bondad desinteresada, situación que, en el caso del estudiantado de 2º de ESO, resulta todavía más acusada y se postula como la visión canónica, con perfil de salvadora y abanderada del bien. Por su parte, la exposición del alumnado de bachillerato tiene más matices y se ponen en valor otros **atributos** heroicos como la capacidad de superación, definida como resiliencia (p. ej. “cumple sus sueños, lucha por sus objetivos hasta conseguirlos” o “se supera a sí mismo”) y el desarrollo de facultades vinculadas con la inteligencia emocional (p. ej. “ha de ser [...] ingenioso y sensible, la sensibilidad otorga empatía” o “para mí [ser] un héroe o heroína se basa más en lo sentimental”), cuya categorización, como ya se ha señalado con anterioridad, ha venido precedida del estudio de cada afirmación y la detección de los lugares comunes entre aquellas (ver fig. 2). Entre las cualidades vinculadas a la idea del “bien”, las alusiones al mundo de las emociones a través de adjetivos como la empatía también son constantes, por lo que se intuye un cierto alejamiento del proverbio de que el fin justifica los medios. Esta circunstancia no hace sino demostrar, en consecuencia, la tendencia transformadora que ha experimentado el perfil tradicional para evolucionar hacia psiques más complejas y próximas a una realidad con la que los y las jóvenes tengan más oportunidades de establecer lazos, como ya apuntaba Cano-Gómez (2012) a propósito de la figura de la ficción postclásica. No en vano, los registros de la pregunta seis apuntan a que el alumnado, por una victoria aplastante, afirma que la complejidad emocional del héroe o la heroína resulta una motivación indispensable para las historias (22 marcas), descartando aquellas figuras inconmensurables de una narrativa con una estructura que responda a cánones tradicionales (0 marcas).

En esta línea, las **actitudes** que llaman más la atención del alumnado a la hora de conectar emocionalmente con los perfiles heroicos, se desprenden de la clasificación en categorías temáticas principales, establecido a raíz del análisis cualitativo de la pregunta tres del cuestionario evidenciando cuatro posicionamientos sobre los que muestran interés: el defecto como símbolo de realismo (p. ej. “un héroe es de carne y hueso, con errores”), la idea del bien en la naturaleza humana (p. ej. “cercanas, preocupadas por los demás”), la actitud abnegada y perseverante (p. ej. “que consiga sus objetivos trabajando duro”) y la altura moral, ejemplaridad y heroísmo clásico (p. ej. “lógico, justo, líder y actúa sin dudar”).

En cuanto a las **capacidades** singulares del héroe o la heroína, no se ha registrado ninguna alusión aparente a perfiles de la antigüedad clásica, como los semidioses; no obstante, la asociación de

la figura con los superpoderes sí ha sido más recurrente (p. ej. “un héroe o heroína son personas que tienen unos poderes sobrenaturales, que pueden hacer cosas raras”). No obstante, la posición suspicaz de aludir a los héroes o heroínas, en sus definiciones, como personas entre el común de los mortales (p. ej. “una persona normal y corriente que ayuda a la gente”), sin habilidades que trasciendan lo humano, ha quedado contrariada a través de varios de los dibujos recopilados, donde se ha recurrido en muchas ocasiones a representar las figuras heroicas provistas de capas y antifaces, cuyas implicaciones con la identidad han sido sintetizadas por Matos (2013). Esta traslación concreta e involuntaria del imaginario a una representación visual es una referencia directa a la potencia del perfil superheroico propio del siglo XX y de principios del XXI, por lo que resulta muy complicado alterar la idea generalizada de héroe o heroína como ser de atributos superlativos y extrahumanos, cuestión que parece haberse asentado, sí se quiere, como una revisión del arquetipo divino y poderoso grecorromano, pero en clave actual. El hecho de poseer capacidades extraterrenales, como es el caso de los superpoderes, es un rasgo específico de la ciencia ficción, pero huelga decir que cada vez son más los acercamientos y paralelismos establecidos entre estas epopeyas postmodernas y el drama humano, como bien apunta Álvarez (2018) a propósito del Batman de Nolan.

Como se desprende de sus argumentaciones, la **percepción** del acto heroico como acción abnegada en favor del bien común parece preservar cierta consolidación semántica para el alumnado, sobre todo en la ESO (p. ej. “un héroe/heroína es una persona que hace algo para mejorar la vida de la gente y/o la sociedad”), mientras que el encargado o la encargada de llevar a cabo tal empresa ha visto modificada su morfología, todo ello en una correlación de pares entre las motivaciones personales del colectivo adolescente actual y la exposición y mediación del arquetipo por parte de los audiovisuales. No parece de extrañar entonces, a propósito de lo planteado en las preguntas tres, cinco y seis del cuestionario de bachillerato y de algunas definiciones recopiladas del recurso didáctico llevado a cabo en la ESO, que el alumnado manifieste su interés por figuras imperfectas (ver fig. 4), por suponer estas un acercamiento mayor a la naturaleza humana (p. ej. “se vería muy ficticio”, “no nos sentiríamos identificados” o “tener defectos es bueno”). Es por ello que cometer errores y mantener una actitud constante son valores percibidos como positivos y que, en última instancia, parecen beneficiosos para la configuración identitaria del alumnado.

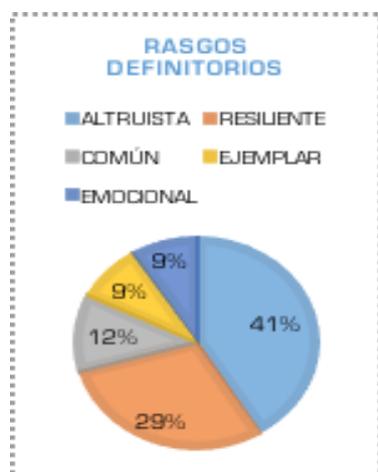


Fig. 2 – Gráfico Pregunta 1
Fuente: Elaboración propia

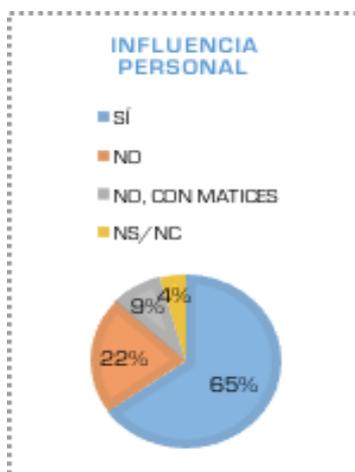


Fig. 3 – Gráfico Pregunta 4
Fuente: Elaboración propia

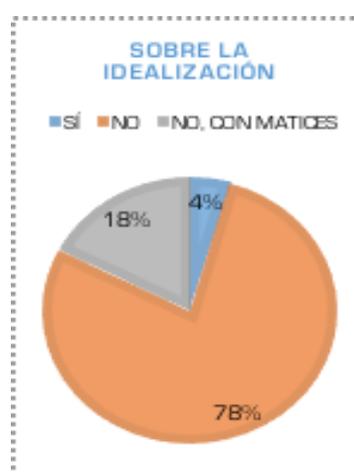


Fig. 4 – Gráfico Pregunta 5
Fuente: Elaboración propia

El tipo heroico, con todo, parece quedar sensiblemente definido, cuestión no tan clarificada cuando de identificar a los y las **referentes** se trata. Aún con estas dificultades, el acercamiento a las referencias explorado en las cuestiones dos, cuatro y siete, así como en el análisis de las ilustraciones, ha permitido trazar una primera aproximación al influjo recibido por el estudiantado.

Así las cosas, la cuarta de las preguntas tenía como objetivo recopilar micronarraciones sobre alguna experiencia personal relativa al contacto con referentes de los audiovisuales, con el fin de indagar sobre el grado de afección consciente que reconocen del consumo de contenido transmedia (ver fig. 3 y Tabla 1). De las 23 muestras analizadas, en 15 se ha reconocido cierta influencia y se ha descrito brevemente en qué ha consistido, mientras que en 5 ocasiones se afirma categóricamente que no han sentido recibir influjo alguno. Se han registrado también dos “noes” con matices (p. ej. “creo que no de forma directa, aunque indirectamente todo nos cambia un poco”) y una omisión de respuesta. De la cuantificación de resultados es posible deducir que dos tercios del alumnado encuestado ha tenido algún contacto significativo con referentes audiovisuales. No obstante, de entre los “síes”, únicamente cuatro personas aluden específicamente a la figura fuente de inspiración (p. ej. “¡sí! las ganas de estudiar; como Hermione Granger. Aunque inconscientemente me ha influenciado a revelar mi mal genio”), y otras tantas se contentan aludiendo a generalidades como los “roles de género”, las “mujeres empoderadas” o los y las “youtubers”. Mientras tanto, hasta en siete ocasiones reconocen cierta sensación de influencia, pero no ejemplifican explícitamente, aportando ejemplos ambiguos (p. ej. “sí considero haber sido influenciada por algún personaje heroico”). En este punto, es indiscutible recuperar de las reflexiones de Pindado (2010) respecto de la configuración identitaria conjunta, fruto de la socialización directa y la mediada. A este respecto, las referencias a la familia como iconos de su realidad son constantes en los dos niveles educativos investigados (p. ej. “pienso que mis padres son mis héroes” o “las madres son el mejor ejemplo que se me ocurre”). Esta constatación está presente igualmente en las representaciones gráficas que han realizado, entre las que se aprecian ilustraciones de abuelas, abuelos, madres o padres, además de personas admirables que han enfrentado a la muerte superando enfermedades, al tiempo que figuras históricas, ideólogos/as o héroes nacionales no son aludidos en ningún caso.

Por tanto, ¿cuál es la **incidencia** que suponen en la identidad del colectivo adolescente? A este respecto, como se ha señalado, las micronarraciones han sido muy diversas y ha predominado el empleo de argumentaciones globales, sin enfocar la mirada sobre sujetos concretos. Por tanto, parece adecuado afirmar que, en términos generales, el alumnado es capaz de reconocer cierto influjo, pero no sabe identificarlo o concretarlo en figuras específicas, en lo que parece deberse a un posicionamiento crítico insuficiente respecto del consumo audiovisual, derivado en una digestión poco reflexionada, quizá consecuencia de las condiciones de socialización de la modernidad líquida.

Al mismo tiempo, el hecho de que revistan dificultades para reconocer la influencia por parte de figuras concretas y prefieran recurrir a generalidades, parece ser también un síntoma de la pluralidad de referentes a los que están expuestos a través de los mass media, de manera que la contribución a la psicología del colectivo adolescente parece configurarse mediante aportaciones fragmentadas y variadas. En cualquier caso, por lo observado en el aula, es común que hablen de géneros y personajes afines con sus gustos. A propósito de aquello que afirman absorber, es relevante señalar que en la práctica totalidad de los casos sus alusiones son respecto de aspectos positivos, donde destacan sobre todo el grado de inspiración que les suscitan. En consecuencia, la mayor parte de comentarios giran en torno al espoleo personal para mejorar personalmente

o perseguir algún sueño [p. ej. "sí, querer ayudar más a los demás, comer más sano, hacer más ejercicio"), pero también conviene referir la afirmación de una alumna de bachillerato, quien reconoce haberse sentido condicionada a aceptar y someter su configuración identitaria a los roles de género de la sociedad patriarcal (p. ej. "sí, por ejemplo, desde pequeña asumí los 'roles de género' de que las niñas tienen que ser delicadas y usar vestidos y el color rosa y los niños más fuertes, usar ropa más 'informal' y el color azul").

Mientras tanto, el papel del **universo simbólico mediatizado** se manifiesta a través de las alusiones tanto a personajes de la ficción, como a actrices, cantantes o youtubers, tal y como se esgrime de la heterogeneidad de respuestas obtenidas a la segunda pregunta del cuestionario del bachillerato de Artes. Paralelamente, como atestiguan las gráficas elaboradas a partir de las valoraciones del alumnado recogidas en la pregunta siete, la popularidad de los personajes está en correlación directa con el medio en que se enmarcan, donde exponentes de reconocida relevancia como Batman, Superman, Shrek o Hermione Granger copan los primeros puestos. Pese a ello, se aprecia cierto grado de dispersión de los referentes del cómic y el cine en favor del ascenso de figuras de otros ámbitos de la cultura visual más cercanos quizá a la naturaleza adolescente como son los videojuegos o la plataforma YouTube [ver fig. 5].

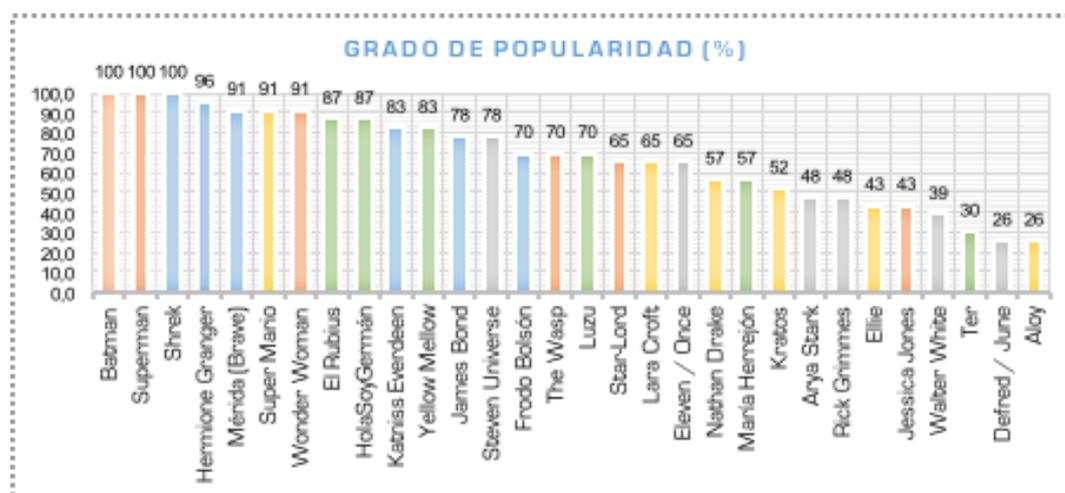


Fig. 5 – Gráfico Pregunta 7 (a)
Fuente: Elaboración propia

En este punto, aflora una interesante reflexión respecto de la naturaleza de los personajes, dado que, en el caso de los youtubers, se han aludido en la pregunta dos del cuestionario tanto como parte de la realidad como de la ficción, por lo que cabría recabar más información a fin de clarificar el papel jugado por estas figuras y en qué medida se reconocen o no como parte del mundo real. Más allá de esta categorización, destaca que dos de los seleccionados, Germán Garmendia y el Rubius, exponentes ambos del entretenimiento juvenil en línea, están entre los diez primeros del ranking de popularidad trazado, incluso por delante de figuras inscritas en el imaginario colectivo de ficción contemporánea como James Bond o Frodo Bolsón, en lo que parece una evidencia del calado de la Web 2.0 en la cultura visual consumida por los y las jóvenes, como interpretan Mora y Osses (2012).

Por otro lado, en cuanto al nivel de heroísmo atribuido al listado por parte de los y las estudiantes, el cine recoge nuevamente los referentes con mayor valoración, pero cabe destacar la irrupción del universo de los videojuegos —con cinco aportaciones— y de la dimensión de las series —con tres— en la primera mitad de la escala, en lo que parece ser una constatación de la diversificación del poliedro de consumo transmedia. Por su parte, a pesar de la popularidad que se ha corroborado en estas líneas, los y las youtubers caen a los últimos puestos respecto del grado de reconocimiento heroico que se les atribuye (ver fig. 6). Por estos motivos, cabe señalar esta situación dicotómica de incidencia inconsciente —figuras muy populares, pero escasamente entendidas como referentes o relacionadas con lo heroico— como un aspecto a destacar, cuanto menos, y conviene trabajar en la línea de las investigaciones de Pérez-Torres et al. (2018) y Aran-Rampott et al. (2018), y continuar considerando estas figuras como difusoras de modelos de conducta.

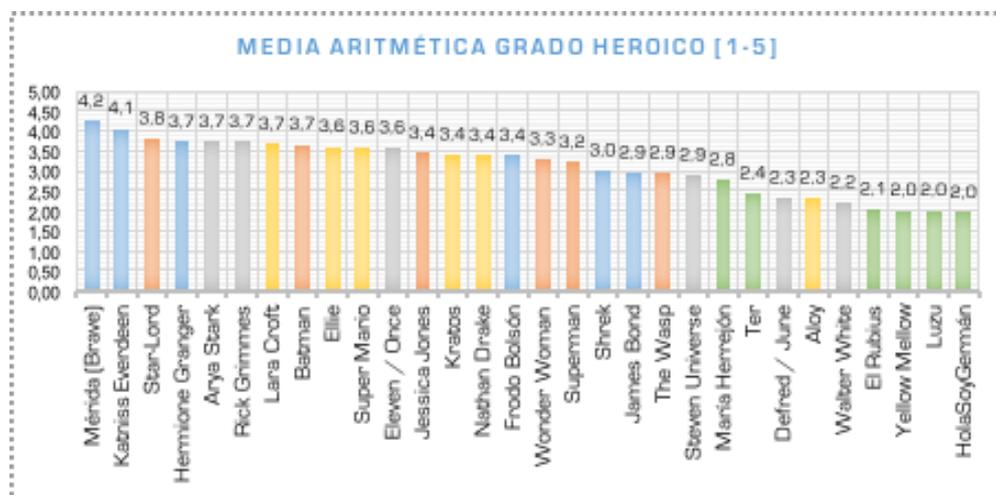


Fig. 6 – Gráfico Pregunta 7 (b)
Fuente: Elaboración propia

En otro orden de cosas, conviene reflexionar y reivindicar, en relación a los objetivos complementarios en materia de **lenguaje visual** y **didáctica de las artes**, la utilidad manifiesta de haber empleado y recabado registros gráficos a través de ilustraciones, que han ascendido a un total de 69 (cifra que se aproxima al centenar si se incorporan la multitud de dibujos realizados en bachillerato reunidos en los dos lienzos de papel kraft). De esta manera, no sólo se han aumentado las oportunidades indagadoras sobre el tema a través de las disciplinas artísticas, sino que, además, se ha constatado la posibilidad de trabajar asuntos no estrictamente vinculados con aquellas a través de las herramientas que le son propias (pensemos en la temática del artículo abordada desde el cariz de las ciencias sociales, por ejemplo, cuyos recursos con toda probabilidad habrían diferido de los aquí empleados). Por tanto, este potencial hace por revalorizar las asignaturas artísticas de la Educación Secundaria como espacios fecundos desde los que trabajar aspectos formativos transversales, no sólo desde la investigación docente sino para el alumnado a través de los elementos curriculares, situación que aúpa a esta materia para ganar el espacio perdido y que toma las sugerencias del profesor Arañó (2002) respecto a las derivas posibles y útiles de estas enseñanzas, lejos de la estigmatización tradicional de la Educación Plástica, Visual y Audiovisual como asignatura de entretenimiento y con vocación decorativa,

6. CONCLUSIONES

La presente investigación educativa partía de la proposición de construir una aproximación al **significado de la figura heroica** que tiene formulado el colectivo adolescente, a partir del análisis de sus representaciones mentales, expuestas de la mano de recursos como las micronarraciones y la elaboración de propuestas gráficas, trabajando en el marco de las epistemologías de la investigación cualitativa y la investigación basada en imágenes.

Como se ha esgrimido a lo largo de las líneas de los apartados de análisis y discusión de resultados, la definición de héroe o heroína que tienen formada las y los jóvenes del estudio de caso se cimienta sobre posicionamientos tradicionales en lo que a la naturaleza de sus actos respecta —bondad, altruismo, justicia...—; aunque, si bien es cierto, se detectan ciertos atisbos de renovación. Con todo, sería posible interpretar que la arquitectura de la figura clásica se ha deconstruido para responder al tiempo en que se enmarca, a un espacio social determinado y a la naturaleza de las fuentes mediadas en que se distribuye, esto es: en el contexto del estudio de caso y de la realidad educativa del país (la era de la información y la comunicación), así como la cultura occidental y el universo de los mass media, como se ha atestiguado a partir de la multitud de las reflexiones y ejemplos recabados.

El cambio de paradigma hacia una figura temporal parece ser una de las conclusiones esgrimidas del estudio. Esta deriva podría interpretarse como una muestra de las dificultades para sedimentar figuras con la suficiente universalidad simbólica como para calar en el imaginario colectivo de forma permanente, por lo que la fragmentación y la subjetividad son valores a tener en cuenta más que nunca. Asimismo, los y las adolescentes del estudio presentan dificultades para designar ídolos específicos y recurren a abstracciones para reconocer el influjo. En ese sentido, en el contexto postmoderno ya advertido por Bauman, además de proponer un nuevo escenario para los referentes identitarios, condiciona significativamente la capacidad de consumo y digestión de las influencias, como ya se ha señalado durante el corpus teórico. En consecuencia, se hace necesaria una reflexión respecto a la insuficiencia demostrada de mantener una postura pasiva respecto del consumo de imágenes, de manera que no es descabellado poner en crisis las actitudes multitarea constantes respecto del uso de las nuevas tecnologías, que propicia, en definitiva, situaciones de desatención.

Respecto a la trazabilidad de la **influencia identitaria** que se proponía como un objetivo complementario, parece constatarse la adquisición de nociones sobre el mundo a través de personajes referentes, en términos de construcción del auto-concepto, aunque cabe reconocer que en la presente investigación apenas se ha registrado una alusión consciente sobre una realidad perniciosa. Mientras tanto, las bondades de la figura heroica sí han sido ampliamente señaladas como fuentes de atención para la evolución personal, todo ello atestiguado por medio de las argumentaciones y las representaciones visuales que ha elaborado el alumnado. En síntesis, cabe decir que las indagaciones relativas a la incidencia en la configuración del “yo” adolescente ha dado los primeros pasos y se han diagnosticado algunas fuentes, siempre en las particularidades concretas propias de un estudio de caso.

Así las cosas, se argumenta que el peso simbólico ejercido por los referentes heroicos, normalmente involuntario, en cuanto a la estética y las actitudes, requiere de una digestión suficiente para tener capacidad de discernir sobre lo beneficioso y lo pernicioso, evitando dar por sentado todo lo que se ve. Con todo, la alegoría platónica del mito de la caverna parece postularse como una interpretación de rabiosa actualidad para entender con claridad la relación de interdependencia del colectivo adolescente con los medios audiovisuales, sobre todo en lo

que al ejercicio de adquisición de arquetipos se refiere. A este respecto, podría conjeturarse que los y las jóvenes centran sus esfuerzos en la absorción del mundo sensible a través del consumo voluntario e involuntario de imágenes, en lugar de profundizar en la naturaleza de las mismas, sirviéndose del uso de la crítica, momento en el cual la Educación Artística adquiere una importancia capital como formadora y maestra en la interpretación de aquellas “sombras”, en palabras de Platón.

A propósito de esta educación o **alfabetización visual** y de acuerdo a los dos objetivos complementarios restantes, cabe comentar que se han demostrado con éxito las capacidades tanto formativas como indagadoras de las enseñanzas artísticas (en tanto que han fomentado la investigación y ampliado el terreno sobre el que realizar las reflexiones y, en ningún caso, han entorpecido el proceso), a tenor de las posibilidades de tiempo y forma de la investigación. En ese sentido, las ilustraciones realizadas por el alumnado de Bachillerato Artístico, así como la aplicación del recurso creativo de los dados en ambos niveles, han servido como ejemplo para evidenciar ciertas realidades, como es el caso de la inevitable tendencia a utilizar atributos asentados en el imaginario que contradicen explicaciones registradas con otros lenguajes como el oral y el escrito. Esta constatación es muy relevante para la disciplina, dado que abunda en sus capacidades como medio de expresión y sitúa al lenguaje visual en una posición más relevante. Así pues, mediante esta forma de comunicación se han evidenciado dos situaciones: su potencial transmisor para la representación de ideas y la ampliación de las posibilidades semánticas (en este caso, del significado de héroe o heroína), al tiempo que ha servido para poner en evidencia estructuras asumidas culturalmente que, de algún modo, han tratado de sortear mediante el uso de palabras. Esta circunstancia posiciona al lenguaje visual como herramienta pertinente y paralela a otras durante los ejercicios indagadores y lo reivindica como un instrumento de expresión que puede igualmente emitirse, leerse e interpretarse.

Por su parte, el esfuerzo depositado en el recurso didáctico de recuperación y transformación simbólica, ha registrado resultados desiguales, habiéndose obtenido ejemplos muy maduros y ricos connotativamente, mientras que en la mayoría de los casos las interpretaciones han sido vagas, con grados de literalidad e iconicidad elevados. Esta situación no hace sino necesario incrementar la urgencia de desarrollar una formación teórica suficiente en lenguaje audiovisual y pensamiento abstracto. Por tanto, aunque las posibilidades expresivas mantienen su potencial y se han visto reivindicadas, se constata al mismo tiempo la insuficiencia de trato de una inteligencia visual-espacial que mejore el rigor de las representaciones visuales elaboradas y aumente las oportunidades de comunicación e interpretación del universo audiovisual, sobre todo durante la Educación Secundaria, puesto que el Bachillerato Artístico sí demuestra ser más garante a la hora de asegurar la adquisición de estas competencias.

En conclusión, esta investigación educativa, cuya aproximación se ha realizado desde la Educación Artística, se entiende ha servido para contribuir al mejor entendimiento del heroísmo actual filtrado por la visión del colectivo adolescente, empresa que presumiblemente se ha alcanzado con, al menos, cierta suficiencia. Al mismo tiempo, la contribución específica de las artes en la metodología y los modos de interpretación, han trabajado solidariamente con los recursos narrativos de la investigación cualitativa, de manera que se ha puesto en valor la pertinencia indiscutible de las disciplinas artísticas en la Educación Secundaria. Asimismo, la envergadura teórica y la relevancia social de la temática hacen necesaria una necesaria revisitación y reformulación constante sobre las investigaciones relativas a las conexiones entre el concepto de figura heroica, la formación de la identidad adolescente y el papel de la educación artística.

7. REFERENCIAS

- Acaso, M. (2006). *El lenguaje visual*. Barcelona: Paidós.
- Alonso-Sanz, A. (2015). Docente y futuros maestros aprendiendo a ver la influencia de la cultura visual televisiva en los dibujos infantiles. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 8 (2), 269-283.
- Álvarez, R. (2018). *Batman, el héroe*. Madrid: Ediciones Rialp.
- Aran-Ramspott, S., Fedele, M., y Tarragó, A. (2018). Funciones sociales de los youtubers y su influencia en la preadolescencia. *Comunicar*, XXVI (57), 71-80.
- Arañó, J. C. (2002). Cibermodernidad o La Educación Artística de Pokemon. *Arte, individuo y sociedad*, 187-194.
- Arnett, J. J. (2008). *Adolescencia y adultez emergente. Un enfoque cultural*. México: Pearson-Prentice Hall.
- Bauman, Z. (2013). *Vida líquida*. Barcelona, España: Austral.
- Berger, J. (2017). *Sobre el dibujo*. Barcelona: Gustavo Gili, S.L.
- Campbell, J. (2014). *El héroe de las mil caras: psicoanálisis del mito*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cano, M. R., y Pérez, A. M. (2010). Construcción identitaria a partir de las imágenes: estereotipos que se consumen en pantalla. *Arte y Movimiento*, 3, 23-31.
- Cano-Gómez, A. P. (2012). El héroe en la ficción postclásica. Interpretación de la teoría del postclasicismo fílmico en la serie de televisión Hijos de la Anarquía. *Palabra clave*, 15 (3), 432-457.
- Carlyle, T. (1985). *Sobre los héroes: el culto al héroe y lo heroico en la historia*. Athenaica.
- Dumézil, G. (2016). *Mito y epopeya II. Tipos indoeuropeos: un héroe, un brujo, un rey*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Erikson, E. (1968). *Identity, youth and crisis*. Nueva York: Norton [ed. cast: Identidad, juventud y crisis, Madrid, Taurus, 1980].
- García Gual, C. (2014). *Mitos, viajes, héroes* (Primera ed.). Madrid, España: Fondo de Cultura Económica de España, S.L.
- González Requena, J. (1996). Clásico, manierista, postclásico. Área 5. Revista de Comunicación Audiovisual y Publicitaria, 5.
- Guarinos, V. (2009). Fenómenos televisivos "teenagers": prototipias adolescentes en series vistas en España. *Comunicar*, XVII (33), 203-211.
- Hart, A. (2001). La Educación Artística y la Educación de los Medios en la era digital. *Comunicar*(16), 149-160.

- Hernández, F. (1997). *Educación y cultura visual*. Sevilla: Cuadernos de Cooperación Educativa.
- Hernández, F. (2005). ¿De qué hablamos cuando hablamos de Cultura Visual? *Educação & Realidade*, 30 (2), 9-34.
- Huertas, A., y França, M. E. (2001). El espectador adolescente. Una aproximación a cómo contribuye la televisión a la construcción del yo. *ZER: Revista de Estudios de Comunicación*, 6 (11).
- Loscertales, F. (1999). Mitos, estereotipos y arquetipos de la educación en los medios. *Comunicar*(12), 15-18.
- Marcia, J. (1966). Development and validation of ego-identity statuses. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 551-558.
- Marrou, H.-I. (1985). *Historia de la educación en la antigüedad*. Madrid, España: Akal.
- Matos, D. (2013). La doble identidad: imagen e iconografía bajo la máscara del héroe. *CuCo, Cuadernos de cómic*, 1, 175-194.
- Megías, C. (2007). Arte para conocer y cambiar el mundo. Propuesta educativa desde una perspectiva sociológica. *Arte, Individuo y Sociedad*(19), 81-93.
- Mora, J. M., y Osses, S. (2012). Educación Artística para la Formación Integral. Complementariedad entre Cultura Visual e Identidad Juvenil. *Estudios Pedagógicos*, 38(2), 321-335.
- Muñoz, M. (2015). *Los ciclos artúricos: tradición medieval y revival en la pintura prerrafaelita*. (Trabajo Final de Máster) Universitat de València, València, España.
- Nicolau, A. (17 de Diciembre de 2016). Héroes, poder y violación en Jessica Jones. "Tribuna Feminista" *elplural.com*. Recuperado el 18 de Febrero de 2019, de <https://tribunafeminista.elplural.com/2016/12/heroes-poder-y-violacion-en-jessica-jones/>
- Pérez, J. (2014). Desarrollo personal y social durante la adolescencia. En E. Vidal-Abarca, R. García Ros, y F. Pérez González, *Aprendizaje y desarrollo de la personalidad* (págs. 71-97). Madrid, España: Alianza Editorial.
- Pérez-Torres, V., Pastor-Ruiz, Y., y Abarrou-Ben-Boubaker, S. (2018). Los youtubers y la construcción de la identidad adolescente. *Comunicar*, XXVI (55), 61-70.
- Pindado, J. (2006). Los medios de comunicación y la construcción de la identidad adolescente. *ZER: Revista de Estudios de Comunicación*, 11(21), 11-21.
- Pindado, J. (2010). Socialización juvenil y medios de comunicación: algunas cuestiones clave. *Educación y Futuro*(22), 71-86.
- Prósper, J. (2006). El héroe clásico en el relato cinematográfico. Área abierta. Revista de comunicación audiovisual y publicitaria, 13.
- Reig, D., y Vilchez, L. F. (2013). *Los jóvenes en la era de la hiperconectividad: tendencias claves y miradas*. Fundación Telefónica.

- Romero, V. (27 de Agosto de 2018). El Heroísmo a lo largo de la historia. *Academia Play!* Recuperado el 4 de Enero de 2019, de <https://academiaplay.es/heroismo-largo-historia/>
- Rubio, Á. (2012). Subculturas juveniles: identidad, idolatrías y nuevas tendencias. *Revista de Estudios de Juventud* (96), 197-213.
- Salgado, A. C. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*(13), 71-78.
- Sartori, G. (1997). *Homo videns: la sociedad teledirigida*. Barcelona, España: Penguin Random House Grupo Editorial.
- Sedeño, A. (2010). Videojuegos como dispositivos culturales: las competencias espaciales en educación. *Comunicar*, XVII (34), 183-189.
- Soria, M. P., Tamariz, A., y Villagómez, K. M. (2017). La construcción de la identidad de género a través de estereotipos televisivos. *Psico Educativa: reflexiones y propuestas*, 3 (6), 23-38.
- Taylor, S. J., y Bogdan (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Paidós.
- Thompson, J. B. (1998). *Los media y la modernidad: una teoría de los medios de comunicación*. Barcelona, España: Paidós.
- Toledo, P., y Sánchez, J. M. (2000). El personaje de héroe en el cómic: ¿qué piensan nuestros alumnos? *Comunicar*, 15, 175-183.
- Vidal Abarca, E. (2010). *Aprendizaje y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza Editorial.