



Trabajo Fin de Grado

REFLEXIÓN SOBRE LA IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LAS AULAS DE PRIMARIA: LA HIPERREALIDAD COTIDIANA EN LA FORMACIÓN DE LA IDENTIDAD DE LOS JÓVENES.

*Thoughts about the value of the Arts and Visual Education
to critical thinking's development in Primary School: the
every single day hyperreality to young identity education.*

Autor

Adriana Argachal Gracia

Director

Juan Cruz Resano López

Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal

Año 2016

Índice

1.	Resumen	5
2.	Introducción y justificación	5
3.	Marco teórico. Pensamiento Crítico, Hiperrealidad y medios icónicos de masas.	12
3.1.	¿Qué tiene que ver la Escuela de Frankfurt con el pensamiento crítico y los medios de comunicación de masas?	12
3.1.1.	Algunas opiniones relevantes	14
3.2.	Hiperrealidad	17
3.2.1.	Conceptualización del fenómeno de la Hiperrealidad de J. Baudrillard	18
3.2.2.	Definición de Simulacro	22
3.2.3.	Una aproximación a los conceptos de iconografía, cultura visual y el lema “American way of life”	23
3.2.4.	Ejemplos de hiperrealidad entre los jóvenes.	25
4.	Una propuesta metodológica personal para estimular la aparición del pensamiento crítico.	32
4.1.	En el marco del Enfoque DBAE, con interdisciplinariedad y transferencia	32
4.1.1.	Arte, realidad e interdisciplinariedad: Lenguaje oral, escrito y visual.	34
4.2.	Paradigma interpretativo crítico y niveles de comprensión	35
4.3.	Perfilando una propuesta de proceso didáctico.	42
4.3.1.	Análisis. Observación	43
4.3.2.	Análisis. Diálogo guiado.	46
4.3.3.	Producción	49
4.4.	Batería de propuestas.	53
4.4.1.	Eje temático 1: De Madonna a Madonna. Construcción del género.	54
4.4.2.	Eje temático 2: El fenómeno de la globalización humana.	55
4.4.3.	Eje temático 3: ¿Vivir o exponer vivir en el S.XXI?	56
5.	Conclusiones: Potencialidades y limitaciones, opinión personal e implicaciones para el desarrollo profesional	57
6.	Referencias	61
ANEXOS		
	ANEXO I: Noticia Cadena Ser	64
	ANEXO II: Ejemplos gráficos	66
	ANEXO III: Princesas Disney con problemas reales	72
	ANEXO IV: Clasificación de los modelos didácticos de análisis artístico	74

1. Resumen

Los estereotipos que abundan en las imágenes y soportes audiovisuales que consumimos con frecuencia actúan como un patrón de imitación que construye nuestra identidad como sujetos y como sociedad. En este trabajo se aborda dicho hecho conceptualizándolo como hiperrealidad. Respecto al mismo, se indaga en una propuesta metodológica personal que permita fomentar el pensamiento crítico en las escuelas y contextos educativos mediante la interpretación de los discursos visuales.

Palabras clave: hiperrealidad, cultura visual, pensamiento crítico, educación artística, identidad.

2. Introducción y justificación

En las sociedades postmodernas nos encontramos en un momento histórico jamás vivido donde nuestro alumnado recibe una sobresaturación de mensajes a través de las imágenes expuestas en los medios de comunicación y soportes audiovisuales que se establecen como una vía educativa con igual o mayor influencia que la propia familia o escuela. Conectando con varios objetivos que la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa de 2014 establece para el área de Educación Plástica y Visual con relación a este hecho, la finalidad de este proyecto es contribuir a la mejora de las prácticas didácticas que estimulan el pensamiento crítico por medio del arte y las imágenes visuales. Para ello, el presente trabajo, de carácter teórico investigativo, se inscribe dentro del paradigma pedagógico socio-crítico recabando información de varias fuentes y disciplinas que convergen en el objeto de estudio. La construcción de los contenidos del mismo se lleva a cabo gracias a la interrelación de las voces de los distintos autores que han abordado el tema y los distintos ejemplos o planteamientos que se observan en la realidad cotidiana.

El propósito principal del proyecto es proponer una línea pedagógica que permita a nuestros estudiantes la reflexión crítica sobre los prejuicios e ideologías que se exponen en la cultura visual mediática para que tomen conciencia sobre el grado en que esta se reproduce en la vida cotidiana. Las aportaciones de los teóricos sobre educación artística señalan que el mejor método para ello es a través de la **interpretación visual** de los estímulos cotidianos al educando.

El proyecto se organiza y secuencia en dos bloques: marco teórico y aportaciones para un proceso metodológico personal. El primer bloque pretende una conceptualización que interrelacione los distintos fenómenos inherentes al objeto de estudio. Se remontará a los orígenes de la teoría crítica expuesta por la Escuela de Frankfurt que distingue el pensamiento crítico del acrítico en la sociedad postmoderna, cuyas ideas analizaban la influencia que tienen los medios de comunicación de masas en la construcción ideológica de los individuos. Se tendrán en consideración las opiniones más contemporáneas sobre la cultura de masas y su influencia educativa. **Por la complejidad y extensión del fenómeno a estudiar, se concreta el mismo en el hecho de la Hiperrealidad con el fin de poder establecer una línea coherente en el discurso de este proyecto.** Se ha de aclarar que no se pretende para la educación primaria el estudio de este contenido tan complejo, si no comprender que el análisis de los distintos soportes y técnicas visuales y audiovisuales que transmiten los prejuicios y estereotipos (manifestaciones hiperrealistas) desarrolla en sí el pensamiento crítico en los sujetos. Si bien, nos aproximaremos a los diversos ámbitos en los que este se desarrolla en la vida del niño y adolescente: cine y televisión, publicidad, juguetes y realidad virtual, incluyendo los medios de comunicación social, los videojuegos e internet.

El segundo bloque aporta algunos apuntes que contribuirían a un proceso de trabajo que se podría sistematizar para propiciar el pensamiento propio en las aulas escolares. La indagación se enmarca en el *Enfoque DBAE* y en la perspectiva centrada en la interpretación, discriminando los diferentes niveles de comprensión artística. No se atiende a actividades concretas sino acciones de enseñanza globales para comprender el entorno visual. Finalmente, en la batería de propuestas, se mencionan ciertas ideas que permiten el diseño de actividades didácticas sobre algunas manifestaciones hiperrealistas adaptadas a los contextos de aula con interdisciplinariedad.

Objetivo General

Desarrollar el pensamiento crítico por medio de la interpretación de los mensajes indirectos de las imágenes y los medios audiovisuales, encuadrando este fenómeno en el concepto de hiperrealidad.

Objetivos Específicos

1. Establecer la diferencia entre pensamiento crítico y acrítico en la actual sociedad de la información y del consumo; relacionándolo con la necesidad de comprender e interpretar los discursos visuales y audiovisuales.
2. Conocer el concepto hiperrealidad y su relación con los medios de comunicación de masas. Establecer la inherencia existente entre el desarrollo del pensamiento crítico y dicho concepto a partir del contexto histórico del paradigma crítico que emergió con la Escuela de Frankfurt.
3. Priorizar la perspectiva didáctica centrada en la comprensión visual fundamental para acceder a las manifestaciones artísticas postmodernistas y a los mensajes indirectos que se hallan en las imágenes y soportes audiovisuales cercanos al niño y adolescente.
4. Fundamentar una propuesta de trabajo para el área de Educación Plástica y Visual, desde un planteamiento interdisciplinar, que promueva el análisis y la producción críticos teniendo en cuenta habilidades y procesos cognitivos que permiten la deconstrucción del lenguaje visual.

Justificación

A continuación se dará a conocer el porqué de la elección del tema seleccionado. El marco legislativo se tratará posteriormente.

Comenzaremos abordando la **justificación social** y su relación con la actual sociedad de la información en la que las representaciones comerciales están omnipresentes (Timoteo, 2005). Un estudio de CNMC (Comisión nacional de los mercados y competencia) publicado por Cadena Ser (Anexo I con gráficos) muestra que de los menores de edad (3-17 años) un 35% consume televisión entre 1/5 horas y un 22% entre 6/10 h. semanalmente en temporada escolar. Un 41,9% navega en Internet de 1/5h. y un 15,5% de 6/10h.. Aunque el estudio no presenta resultados del tiempo empleado en videojuegos, redes sociales, revistas u otros objetos comerciales podemos deducir que la combinación de los distintos soportes de ocio gestiona visualmente una parte importante del tiempo infantil. Las teorías generales del aprendizaje humano exponen como una de las primeras bases formativas la repetición de patrones de imitación. A los tres años se adquiere el estadio del espejo en el que el sujeto refleja conductas basadas en las interacciones humanas, las interacciones entre

el lenguaje y las imágenes dan forma a las características de los diferentes estadios de desarrollo (Lacan, 1977) (Efland et al., 1996) ¿Qué sucede cuando estos modelos tan frecuentes a imitar se alejan del contexto cotidiano del niño? Que realidad y fantasía se mezclan en su proceso de creación como sujeto (Baudrillard, 1977). Por ello, educar en valores para la vida adulta como miembros de una sociedad que se construye en constante cambio debe ser una de las metas educativas desde una perspectiva social (Acaso, 2013).

Otra de las finalidades de la educación es el acceso al mundo laboral en la madurez (Foucault, 1970) (Acaso, 2014). Cada vez más son demandadas características individuales relacionadas con la creatividad, lógica, flexibilidad y la capacidad de comprensión de distintas situaciones (Araujo & Leal, 2007). Las condiciones intelectuales unidas a las condiciones emocionales se convierten en un camino hacia el éxito. (Goleman, 1995 cit. en Araujo & Leal, 2007) Para poder interpretar la realidad que como sujetos rodea a nuestros estudiantes y para que puedan adaptarse a ella es imprescindible optar por un paradigma centrado en la comprensión (Hernández, 1996) en la que se tenga en cuenta *“La interacción entre los estudiantes y una serie de personas a través de textos e imágenes”* (Freedman, 2006, p.4).

La **justificación pedagógica**, pese a que podría ser más amplia, hará referencia a las nuevas corrientes paradigmáticas que se oponen a los métodos tradicionales. La corriente positivista, predominante en el panorama escolar, reproduce aquellas formas de subjetividad preferidas por la cultura dominante racionalizando las subjetividades a los regímenes de verdad (McLaren, 1997, p.269) (cit. Acaso, 2014). La incapacidad del profesorado para ser crítico, para llegar al conocimiento propio, le convierte en un peón de culto subordinado a las órdenes de instancias superiores de poder (Kincheloe, 2001). El hecho de perpetuar las bases del sistema capitalista y el reparto asimétrico del poder actúan de forma opuesta a la educación integral de los sujetos que tiene por fin garantizar la liberación personal de los mismos, así como la justicia social. La perspectiva centrada en la comprensión para la educación artística aporta otra finalidad al papel de la escolarización en la sociedad de la comunicación ya

que esta debe ofrecer alternativas que permitan seleccionar, decodificar y orientarse entre la cada vez mayor cantidad de información que se recibe de manera cotidiana.

La **justificación dentro del campo artístico** es necesaria puesto que la educación plástica requiere de mayor dignificación, en tanto en cuanto, afecta notoriamente a nuestra formación como sujetos occidentales. Muchos estudiantes del Grado de Educación Primaria al mencionar el término arte postmoderno solicitan explicación del mismo, cuestión que se concibe como peligrosa dado que el imaginario artístico y mediático es consustancial a sus teorías (Efland et al., 1996). La manera en que las manifestaciones hiperrealistas construyen la identidad de los sujetos debería tener más cabida dentro de la formación de los docentes. Desde la psicología y didáctica impartida en los primeros cursos formativos se nombran variados autores, como Vygotski, Freire o Bronfrenbrenner, que dan al contexto cercano al educando la raíz educativa; por ello, cualquier marca, serie actual o videojuego se encuentra más próximo que el arte clásico en el que se incide.

Una de las principales características del arte postmoderno es que este se entiende como producción cultural (Efland et al., 1996, p.70). La función de críticos y maestros debe ser analizar y debatir sobre el arte enmarcado en un contexto cultural. La variedad de micronarrativas o discursos que en el mismo se gestan activan la expresión propia ante los temas sociales o ecológicos. Una motivación respecto a ello era indagar en la manera de llevarlo al aula, pues si bien se pueden plantear infinidad de propuestas didácticas se requiere como docentes saber que habilidades o procesos cognitivos deben implicar para pasar de un arte centrado en la técnica a un arte centrado en la reflexión.

Por último, la motivación para realizar este trabajo atiende a factores personales:

- La principal cuestión que ha llevado a elegir este tema de estudio es la relación que confluye entre los ámbitos de formación: el bachiller artístico, el diseño gráfico y la docencia. En ellos, desde el primer día, ha quedado claro que la principal misión es saber comunicar. En cambio, se observa muy poco interés

en que los ciudadanos sepan escuchar y comunicar y, aún menos, mediante el código visual.

- El segundo condicionante es la confluencia entre el análisis propio de los medios de comunicación e imágenes que se exponen ante sucesos sociales que deberían tocar nuestra sensibilidad y la observación y escucha de los gustos, intereses y preocupaciones de los menores con los que se coincide en el contexto educativo (prácticas escolares), laboral (extraescolares, sesiones particulares y colonias de festivos) y familiar. En concreto, este último, origina una gran preocupación porque se advierte a distintas edades una escasa importancia por profundizar en saberes culturales e históricos que repercute en poseer responsabilidad social. Así mismo la superficialidad y falsas expectativas que se considera abundan en la juventud puede tener como origen el hecho de que muchas familias resten importancia a las *asignaturas de letras* por su poca salida laboral. En ello, se pretende un punto de respeto y dignidad para las disciplinas que confluyen en las artes y ciencias sociales mediante este trabajo.

Justificación en base a Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (L.O.M.C.E.) del 1 de marzo de 2014.

A continuación se presenta la justificación del tema planteado en las fuentes legislativas, L.O.M.C.E. (2014), teniendo como referencia concreta el Anexo II en la disposición de Educación Artística. Se ha de tener en cuenta que dicho Anexo plantea instrucciones para el área de educación plástica y visual y para el área de educación musical.

Primero, se establece el objetivo que será clave en este trabajo << **Obj.EA3. Conocer y comprender a través de la expresión artística integrada la importancia de la propia imagen, fortaleciendo la aceptación de uno mismo frente a la manipulación que ejerce la sociedad de consumo y los estereotipos sociales** >>. El estudio de la hiperrealidad y sus consecuencias tiene como fin analizar los mensajes indirectos que promueven los medios de la sociedad de consumo. A continuación, se copian de dicho documento los objetivos que nuestro centro de estudio trabaja y desarrolla en los educandos:

<<Obj.EA6. Aplicar los conocimientos artísticos en la observación y el análisis de situaciones y objetos de la realidad cotidiana y de diferentes manifestaciones del mundo del arte y la cultura para comprenderlos mejor desarrollando una sensibilidad artística y fomentando el espíritu crítico.>>

<<Obj.EA7. Mantener una actitud de búsqueda personal y colectiva, articulando la percepción, la imaginación, la indagación y la sensibilidad y reflexionando a la hora de realizar y disfrutar de diferentes producciones artísticas, mediante la aproximación a la obra de arte como medio de recepción y transmisión de sentimientos y de ideas que despiertan la emoción estética y ayudan al desarrollo del pensamiento lógico.>>

<<Obj.EA8. Conocer algunas de las posibilidades de los medios audiovisuales, de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y de los dispositivos electrónicos en los que intervienen la imagen y el sonido, y utilizarlos como recursos para la observación, la búsqueda de información y la elaboración de producciones propias, ya sea de forma autónoma o en combinación con otros medios y materiales.>>

<<Obj.EA14. Descubrir e integrar, por medio de las experiencias artísticas desde los distintos medios de expresión, elementos y estrategias de enriquecimiento y de organización del tiempo de ocio, aumentando las capacidades perceptivas, expresivas, creativas y de iniciativa y autonomía personal.>>

De forma más concreta, dado que este trabajo fin de grado persigue la interpretación de los mensajes cotidianos, y su mayoría son creados por medios tecnológicos o audiovisuales, podemos realizar una mayor aproximación con el criterio de evaluación para 6º curso, dentro del bloque de Educación Audiovisual, que encontramos en la página 42 : *<< Crit.EA.PL.1.2. Aproximarse a la lectura, análisis e interpretación del arte y las imágenes fijas y en movimiento en sus contextos culturales, (...) , comprendiendo de manera crítica su significado y función social siendo capaz de elaborar imágenes nuevas a partir de los conocimientos adquiridos.>>*

La educación artística, según se expone en la legislación citada, contribuye al bienestar personal y colectivo, acercando al alumnado a diversas manifestaciones culturales y artísticas y dotándolo de los instrumentos necesarios para comprenderlas y valorarlas desde la opinión personal. La formación de un criterio personal podrá influir en sus posibilidades de ocio considerando el hecho artístico, musical o plástico, como fuente de placer y crecimiento personal. El conocimiento de variados lenguajes artísticos favorece la riqueza en los intercambios comunicativos (vocabulario técnico, uso de normas que los rigen, explicación de procesos) que, a la par que estimulan la creatividad, dotan al sujeto de conciencia para la expresión de sentimientos, emociones y experiencias. Todo ello favorece notablemente la salud física y mental. Si bien, es una pena que en el actual currículo se mencione la contaminación acústica y el exceso de ruido sin hacer ninguna referencia al exceso de imágenes.

3. Marco teórico. Pensamiento Crítico, Hiperrealidad y medios icónicos de masas.

La paradoja del huevo o la gallina se retuerce ridícula frente a la paradoja de la ficción-realidad. Si bien es cierto, el ser humano inventó la ficción por medio de las artes, ahora las artes, con ayuda de los medios de comunicación, producen o se reproducen en la realidad.

3.1. ¿Qué tiene que ver la Escuela de Frankfurt con el pensamiento crítico y los medios de comunicación de masas?

El objetivo específico que persigue este apartado es poder establecer la diferencia entre pensamiento crítico y acrítico, a través de las ideas que los pensadores postmodernistas plantean sobre como la cultura de masas vela por los intereses de poder de las élites económicas. **Una vez argumentada esta tesis, es explicada la inherencia de que el estudio en sí de la hiperrealidad desarrolla el pensamiento crítico.**

En la cotidianidad actual, dominada por los estereotipos y prejuicios, todo es asimilable a lo conocido y no existe la admiración. La forma de actuar según la aceptación de lo dado es lo que se denomina “**sentido común acrítico**”. La corriente de pensamiento opositora, denominada “**sentido común crítico**”, es aquella cuya actitud de curiosidad ante lo que afecta o rodea, lleva a cuestionarse lo conocido, pudiendo poner en duda la validez de los prejuicios.

“Pero lo que nosotros entendemos por crítica es el esfuerzo intelectual, y en definitiva práctico, por no aceptar sin reflexión y por simple hábito las ideas, los modos de actuar y las relaciones sociales dominantes”

(Horkheimer, cit. en Echano, et al., 2005, p. 10)

La perspectiva que ofrece la Escuela de Frankfurt (1923) es imprescindible para analizar los impactos entre la cultura industrializada y, por ende, su repercusión en los cambios sociales que comporta un cambio cultural (Ruano, 2006). Acertó al diferenciar entre cultura tradicional y cultura de masas, entendiendo la segunda de manera intrínseca al modelo capitalista de producción. Así pues, dentro del tema que abordamos, la Escuela de Frankfurt tenía como objeto de estudio la sociedad industrial avanzada y la industria de la cultura que en ella había surgido.

La Escuela de Frankfurt, fue formándose a inicios del siglo pasado como un instituto intelectual adscrito a la universidad de dicha ciudad y cuyas influencias en su origen eran el pensamiento de Marx, Hegel y Freud y su método de trabajo la hermenéutica dialéctica que origina la teoría crítica (Ferrater, 1986). Los temas que el instituto abordó interdisciplinariamente fueron: las formas de integración de las sociedades postliberales, la socialización familiar y el desarrollo del yo, los medios y culturas de masas, la psicología social de la protesta, la teoría del arte y la crítica de cientifismo y del positivismo (Cortina, 1985). La teoría crítica se basa en el examen de los caracteres de la razón instrumental (1395). Weber (1944) explica que la razón tradicional, propia de la Ilustración moderna en el mundo occidental, raciona los sectores de la vida pública por medio de aplicar los medios posibles en cuanto a los fines que se persigue, teniendo o no en cuenta sus posibles consecuencias. Distingue la razón positivista cuatro formas de “medio-fin” (Cortina, 1985):

- La primera, *racional teleológica*, las expectativas conductuales de objetos y sujetos condiciona los medios para el logro de fines propios.
- La segunda, *racional-axiológica*, acción determinada por la creencia en un valor propio de un comportamiento determinado (ya sea estético, ético, religioso, etc.).
- La tercera, *acción afectiva*, determinada por afectos y estados sentimentales.
- La cuarta, *acción tradicional*, actuar por una costumbre arraigada.

La razón instrumental justifica el “statu-quo” social e histórico (hegemonía) y utiliza la tecnología y la ciencia para la dominación de la naturaleza y del hombre, en el sentido del aumento de las fuerzas represivas y dañinas (Ferrater, 1986). La teoría crítica persigue la supresión de la injusticia social, a través de rechazar o no conformarse con los hechos establecidos. Así pues, según Horkheimer, el único modo de socorrer a la naturaleza y al humano es liberarle de sus cadenas por medio del pensar independiente sobre el pensamiento, la lógica, el arte y la naturaleza (Cortina, 1985).

Los autores de la Escuela de Frankfurt cuyas ideas exponemos y que conectan la cultura de masas y las estructuras de poder (económico, político, ideológico...) son Horkheimer y Adorno, máximos representantes de la teoría crítica con su libro en

1944/1947 “Dialectica de la Ilustración”, Benjamin, Marcuse, quién es conocido como el mayor representante con su libro escrito en 1964, *El hombre unidimensional* y, el más actual, Jürgen Habermas, quien escribió el libro *El Espacio Público*.

Horkheimer y Adorno acuñan el concepto industria cultural para analizar la transformación que estaban produciendo los medios de comunicación de masas en la construcción de la cultura de nuestra sociedad por medio del principio de mercantilización por el cual se difundían los bienes culturales. Ellos evidenciaron las consecuencias dañinas para el arte y la cultura (Ruano, 2006). Esta teoría fue de gran influencia en el arte del S.XX en corrientes como las post-vanguardias, el diseño gráfico, la obra conceptual o el mismo Pop Art.

3.1.1. Algunas opiniones relevantes

La Dra. Soledad Ruano López en su artículo de 2006, *Cultura y Medios. De la Escuela de Frankfurt a la convergencia Multimedia* define el término “cultura de masas” aludiendo a los aspectos de la vida de una sociedad: política, religión, costumbres, ética, ciencia, arte, técnica; es decir, todo aquello que la tipifica, la distingue y le permite subsistir y progresar.

No podemos pasar por alto las ideas de Michael Foucault sobre el vínculo de poder-saber desarrolladas en 1970 (Efland et al., 1996). Su obra se basa en el discurso comunicativo que permite que dicho vínculo se perpetúe, siendo la escuela de gran contribución al fin por medio del saber que aprenden los ciudadanos (Acaso, 2014). Foucault es quien provoca una crisis entre el concepto poder moderno y postmoderno que se centra en tres ideas: A) Más que poseerse, el poder se ejerce. B) El poder no es ante todo represivo, sino productivo. C) El análisis del poder procede de abajo hacia arriba (Efland et al., 1996).

Estas ideas son muy enriquecedoras en materia educativa porque permiten la aceptación del pluralismo cultural, priorizan los pequeños relatos frente a los metarrelatos (o estereotipos), fomentan la democracia y los distintos puntos de vista mediante el poder de la argumentación y apoyan los cambios sociales en pro de una vida mejor. Es decir, enseñar a nuestros alumnos a liberar el pensamiento e identificar el poder que se aloja en los textos visuales de las representaciones, acarrea la

posibilidad de construir nuevas relaciones dialécticas. Con ello, deconstruir y construir la cultura (Acaso, 2014).

En resumen, si bien el poder procede de forma hegemónica descendientemente, la comunicación permite analizarlo y, por ende, modificarlo. Citaremos el modo en que la escuela debería propiciar un discurso crítico y social:

<< supone adquirir las destrezas que permiten ir más allá del mundo tal y como estamos acostumbrados a percibirlo a través de códigos lingüísticos, signos culturales, y el poder establecido. Esta habilidad constituye un paso no sólo en el aprendizaje para enseñar, sino también en el aprendizaje para pensar, constituyendo una teoría subyacente de «hacer» el mundo, en la medida en la que rehacemos y renombramos nuestro mundo, damos «sentido» al mundo. (...) Porque estamos interesados en diferentes interpretaciones, estamos interesados en sus orígenes, y en la búsqueda de las fuerzas e intereses que han creado las interpretaciones. Lo que nos lleva, como señala Kincheloe (1993) a una gran conversación cultural (...) en la que «hacemos» el conocimiento a través de nuestras acciones y comentarios. >>

(Hernández, 1996, p.24)

Retomando el trabajo de los teóricos anteriores:

>> Eduardo Subirats, en Culturas Virtuales (2001), nos sirve de apoyo previo al concepto de hiperrealidad cuando acusa a los medios de embellecer la cultura. Así pues, nos remite a la famosa frase de Jean Baudrillard, autor que más adelante trataremos, “La guerra del Golfo no ha tenido lugar” para explicar en qué manera los medios disfrazan la política, convirtiéndola en un espectáculo que pierde su carácter real. Esto es posible gracias a la descontextualización que los medios hacen de los hechos en su transmisión. Ante ello, emanan los situacionistas como Guy Débord (1967) que exponen que la industria cultural está vacía de contenidos y únicamente transmite forma estética con el fin de alcanzar un consumo masivo de sus productos.

>> Dwight Macdonald, uno de los críticos norteamericanos más influyentes, estableció la diferencia entre masscult y midcult sosteniendo, entre los años 50 y 60, que durante los últimos dos siglos se han producido ambas manifestaciones culturales. La masscult es explicada como un fenómeno que se aleja de la alta cultura, el academicismo o de la cultura popular (midcult) por la forma de originarse. Mientras la midcult nace como producto autóctono de un contexto social, ya sea élite o popular, para satisfacer sus

propias expectativas; la masscult se origina como negocio, desde arriba, en función de la lógica de la oferta y la demanda. Macdonald dicta que el público se siente más cómodo ante ella por el hecho de carecer de las competencias necesarias para acceder a una obra de arte culta. Así se reafirma en su peligrosidad por no acceder al arte sino a una “caricatura” del mismo.

>> Bullivant (1993) (Efland et al., 1996) explica la cultura como un proceso de transición y se adhiere a la idea de alta y baja cultura; añadiendo términos de subcultura, que encierran manifestaciones hiperrealistas, tales como “*cultura hippie*” o “*cultura adolescente*”.

>> Para Daniel Bell el concepto sociedad postindustrial se refiere a aquella construida por la tecnología de la inteligencia y la industria de la información. Ante ello, otros autores explican:

>> Walter Benjamin, en su artículo *El arte en la era de la reproductibilidad técnica*, explica que el arte se mercantiliza por medio de la capacidad de hacer copias y multiplicarlo. Expone la paradoja de que una obra de arte, en sí, es única y tiene una “aura” o esencia. Por medio de la reproducción y descontextualización esta se trivializa y pierde su valor.

Pero Benjamin aporta una idea muy enriquecedora para este trabajo, puesto que considero que, dado su potencial de difusión masiva, algunas artes como la música, la fotografía o el cine entre otras, podrían tener como función modificar la conciencia de la masa y combatir el control social de los intereses de poder.

>> Jesús Timoteo, en su libro de 2005 *Gestión de Poder Diluido. La construcción de la sociedad mediática*, expone que la presencia en todos los hogares occidentales de un televisor cambió muchas cosas. La industria actual de la información y la comunicación aglutina de forma aplicada a los medios las industrias de la televisión, telecomunicaciones e informática. Por lo cual, sus diversos productos (T.V., móviles, ordenadores, consolas,...) actúan directamente como un punto de venta de la oferta comercial, política, cultural y de ocio. Los que se benefician de ello son directamente

los políticos, empresas anunciantes, productores de películas, teatro, música y organizadores de deportes y espectáculos de masas.

3.2. Hiperrealidad

"Y sin duda nuestro tiempo... prefiere la imagen a la cosa, la copia al original, la representación a la realidad, la apariencia al ser... lo que es 'sagrado' para él no es sino la ilusión, pero lo que es profano es la verdad. Mejor aún: lo sagrado aumenta a sus ojos a medida que disminuye la verdad y crece la ilusión, hasta el punto de que el colmo de la ilusión es también para él el colmo de lo sagrado"

. (FEUERBACH, 1843, cit. por Debord en "La sociedad del Espectáculo").

Es curioso el hecho de que cuando se pregunta a un alumno o alumna qué le gustaría ser de mayor, en la mayoría de sus respuestas nos encontramos con oficios de éxito como abogado, médico, astronauta, modelo, actriz, etc. (Ranilla, 2012) Puestos que gozan de una inherente buena posición social y económica pero que, en la mayoría de los casos, no son relativos al contexto real del niño. Si lo analizamos teniendo en cuenta la Teoría Ecológica de Urie Bronfenbrenner (1979), en los contextos socioculturales más bajos, el alumnado no ha podido conocer o palpar dichos oficios en su existencia sino que dicha aspiración se origina en la proyección de los medios de comunicación (películas u otros productos). A su vez, las expectativas de su contexto social han mantenido positivamente esta proyección. **En muchos casos, el resultado al final de la escolarización y primer contacto con el mundo laboral, es una inmensa frustración por no haber alcanzado las cotas de éxito que, en los primeros niveles de infancia, las imágenes les han proyectado.** Tanto para los niños que se esfuerzan como para los que no lo hacen, podemos encontrar estereotipos de éxito fácil como raperos varios, adolescentes americanos o, en España, fenómenos como Belén Esteban o personajes de programas similares que nuestros alumnos consumen.

Al mismo tiempo que las imágenes construyen deseos y expectativas, dotándolos de valores, construyen nuestro tiempo y vida. Esta proyección de futuro e identidad que los medios construyen es lo que abordaremos como hiperrealidad.

Para simplificar la comprensión posterior y poder mantener en adelante una línea coherente, se va a generalizar el significado de los tres conceptos implicados en las bases teóricas:

- HIPERREALIDAD: hecho en sí, o constructo postmoderno, de que las imágenes construyen una realidad alternativa o ficticia que se expone o presenta al público bajo distintos soportes artísticos, ideologías que benefician o perpetúan a los intereses de los estratos de poder. Entendido como mensajes que se transmiten indirectamente bajo signos o representaciones, inconscientes para el receptor, que construyen la identidad de los individuos (generalmente por imitación pasiva). Trabajar las manifestaciones hiperrealistas contribuye, inherentemente, a trabajar el pensamiento crítico, y por ende, abstracto, puesto que se basa en el cuestionamiento de los mensajes e imágenes que establecen el canon de normalidad.
- CULTURA DE MASAS, VISUAL O MEDIATICA: aquellas instancias que contribuyen a la globalización promoviendo sus discursos en la representación visual y prácticas habituales.
- SIMULACRO: Experiencia o acto que, en sí, realiza el sujeto real construyéndolo. Como una máquina fotocopiadora, partiendo de un original o modelo se reproducen ilimitadas copias y conlleva a la homogeneización de la sociedad.

3.2.1. Conceptualización del fenómeno de la Hiperrealidad de J. Baudrillard

Antes de comenzar, incidir en que el concepto hiperrealidad no guarda relación alguna con la corriente artística denominada “hiperrealismo”.

A continuación presentaremos dos posibles definiciones del concepto Hiperrealidad:

En las culturas postmodernas tecnológicamente avanzadas, los distintos medios de comunicación pueden definir para los seres humanos lo que es real o no, filtrando la forma en que se conciben los eventos o experiencias. El término hiperrealidad se define pues como la incapacidad de la conciencia para distinguir realidad de fantasía y, por sí, es una interpretación, creada por nosotros, de una realidad que se considera mejor para sustituir a la realidad existente (Wenger, 2015).

Baudrillard, máximo representante de dicho concepto, basándose en los estudios de Saussure realiza otra definición. Define la postmodernidad como el periodo temporal

del simulacro, en el cual, la hiperrealidad es un mundo independiente y autosuficiente donde se da más importancia al significante (ícono) que al significado real del que ha sido creado (Claudio, 2011).

En los próximos párrafos se abordará la síntesis del libro *Contraseñas* escrito en el 2000 por Jean Baudrillard, quién explica cómo se desarrolla la hiperrealidad bajo el pretexto de los objetos. Se acompañan las ideas de este autor con algunos ejemplos propios relativos a la vida de nuestros discentes. En las páginas 9 y 10 que dan comienzo al libro encontramos la siguiente cita, cuyo contenido será la tesis del mismo con el ejemplo del lenguaje, que pretende resumir que ciertos mensajes son trasmítidos sin decirlos explícitamente. Se propone al lector de este trabajo que intente remplazar el significado de “lenguaje” o “palabras” por el de “imágenes”:

“Pues las palabras son portadoras y generadoras de ideas, más, quizás, que al contrario. Mágicas portadoras de espejismos, no solo trasmitten ideas y cosas, sino que ellas mismas se metamorfosan y se metabolizan entre sí, obedeciendo a una suerte de evolución en espiral. (...) Las metaforizaciones sucesivas hacen que una idea crezca y se convierta en algo más que ella misma, en una forma de <<pensamiento>>, pues el lenguaje piensa, nos piensa y piensa por nosotros tanto, por lo menos, como nosotros pensamos a través de él. También ahí existe un intercambio, que puede ser simbólico, entre palabras e ideas.”

Sigamos en adelante con el estudio de los objetos, elegido por el escritor, cuya función es inerte, pero adquieren vida en la medida que adquieren un signo-significado connotativo. Así pues, el objeto se convierte en un mediador entre el público consumidor y aquellos interesados en su difusión dotándose de cualidades que trascienden su mera funcionalidad. El sistema de producción requiere que los objetos tengan un valor de uso y un valor de cambio, y para que esto se produzca, hemos de dotarlos de ideología. Es decir, de valores abstractos, morales o estéticos que trasciendan su propio uso. Los objetos deben hablar. El espectador realiza un pacto cómplice con la imagen que del objeto se proyecta, convirtiéndose esta en un deseo a alcanzar. Sólo si logramos interpretar las “metanarraciones” que las imágenes esconden, podremos decidir si dotar al objeto de ese valor o no. En ese momento, podremos trabajar las micronarraciones y hacer la reflexión sobre sus propios deseos personales y reales, contribuyendo al desarrollo de la capacidad emprendedora personal.

Realizaremos un pequeño inciso para explicar que María Acaso (2014, p.139) define las metanarraciones como los discursos que se perpetúan bajo los intereses de los grupos de poder y los microrelatos visuales o micronarraciones como los artefactos culturales gráficos que luchan o desvelan los discursos metanarracionales. En este sentido, la publicidad sería una metanarración mientras que la contrapublicidad, como opuesta, sería un microrrelato. Elevando la publicidad y el trabajo gráfico al estatus de arte, los artistas son la llave para distinguir el desarrollo comercial del artístico. Así pues, algunos ejemplos para mostrar dicha dicotomía pueden anunciar viajes de placer con playas paradisiacas en oposición a venir a España en patera, ó anunciar en franjas infantiles cereales, chocolates u otros productos aludiendo al sexo o desmentir dichos mensajes por medio de carteles que expliquen la diabetes o los problemas de los azúcares o que contengan modelos o protagonistas no idealizados. Es decir, para mostrar una actitud de crítica, los artistas o el alumnado si se propone, llevan al extremo los temas particulares en sus micronarrativas.

Cercano al concepto piagetiano de juego simbólico, Baudrillard plantea el intercambio simbólico, que se basa en que confluyan varias modalidades de valor dentro del juego de la identificación. En sí el intercambio simbólico necesita de la creación de apariencias u estereotipos que lleven dichos objetos asociados y se normalicen como algo lógico. Se antoja un ejemplo fácil, la evolución de la muñeca Barbie u otras similares y su casa en relación con los iconos de las series televisivas para jóvenes. Según han ido cambiando las expectativas de las mujeres desde los años 60, la ropa, complementos y hogar de esta muñeca las han ido perpetuando, cuando las niñas dejaban de jugar con ella encontraban el progreso referencial en los programas comerciales.

Para poder desarrollar este fenómeno este autor establece dos conceptos imprescindibles. Por un lado, el de seducción y, por otro lado, el de espectáculo que él acuña como obsceno (en relación a la palabra escena). La seducción, tal y como es planteada, más que con lo físico tiene que ver con los mensajes que afectan a la formación de la competencia deontológica de los sujetos, es decir, a la idea de ir pensando según envejecemos “cómo debemos ser”. En la página 31 del libro es curioso su planteamiento de que tanto la liberación sexual como la laboral no escapan

del esquema de producción, ya que es precisamente este el que se beneficia de sus derechos. La siguiente cualidad, la espectacularidad, tiene que ver con cómo el juego de las apariencias se convierte en escena o espectáculo, con la manera en que deseamos nuestros actos para poder colocarlos en un punto de mirada público. Esto, entre nuestros jóvenes, lo ejemplifican muy bien las redes sociales como Instagram, Facebook o programas como Gran Hermano. En el bucle de la seducción (creación de deseo) y obscenidad (espectáculo) juega un importante papel el arte. El arte seduce, inventa una escena diferente a la real dotada de cuestiones a desear y a aparentar; después, son los espectadores los que la convierten en espectáculo al reproducirla en sus vidas. Por ejemplo, estudiantes de primaria y de secundaria han interiorizado frases de la famosa serie televisiva *“La que se avecina”* en su jerga coloquial o eligen su patrón masculino de vestimenta y peinado imitando al cantante Justin Bieber o famosos jugadores de fútbol. En ambos actos, seducción y espectáculo son los medios de reproducción, de hacer copias (televisión, fotografía, redes sociales...) los que contribuyen a que este fenómeno se estabilice como homogeneizador de la construcción de conductas.

Omitiremos los capítulos restantes del libro en los que el autor aborda las pésimas consecuencias que este fenómeno puede producir, puesto que se prefiere optar por una postura más positiva respecto al fenómeno y pensar que gracias a una educación artística de calidad, se tiene el poder para cambiar el hecho enunciado y, progresivamente, eliminar los prejuicios consecuentes. *“Lo verdaderamente sofisticado hoy en día es poderlas cambiar, poderlas transformar en mentiras visuales”* (Acaso, 2006, p. 40). Del libro que apoya esta conceptualización, sólo nos detendremos ante un capítulo más que trata el hecho virtual, máximo ejemplo de hiperrealidad actual.

Las nuevas tecnologías permiten producir un mundo “real” en el tiempo que, dado que no existe, no es más que una simulación. El gran gancho de esta *nueva realidad* virtual es que por medio de la racionalización es perfecta, suprime las consecuencias negativas para el sujeto del mundo tangible. En sentido artístico, se trata de una *performance*, puesto que el sujeto se siente activo en dicho mundo pero, en él, actúa bajo las pautas que otra persona ha diseñado o pensado previamente. Por ejemplo, un usuario de un videojuego de supervivencia del tipo *Day Z*, *Fallout*, o los más populares

a partir de 3ºE.P. *Call of Duty* o *Minecraft*, puede sentir que las decisiones son propias, aumentando su autoestima, pero en realidad, el equipo de programadores del juego ha realizado un tejido de lógica del mismo por el cual es predecible la acción.

Las cuestiones abordadas desde el libro de Baudrillard resumen brevemente la construcción del fenómeno hiperrealista que afecta a nuestros jóvenes. Más allá, sería preciso entender este fenómeno como la cadena genética, (Baudrillard, 1978) pues la técnica y sus efectos sociales actúan en espiral. Dicho esto, cuando una generación automatiza el paso de lo real a lo hiperreal, educa a sus descendientes de manera natural con más predisposición al hiperreal. Dado que generar un mundo fantasioso los hace menos conscientes de las limitaciones y problemas del mundo real, se requiere en la etapa previa a la adolescencia la formación crítica ante este hecho, contribuyendo a que no sean receptores pasivos al mismo y tengan cierta autonomía ante los estereotipos y apariencias ideológicas que las imágenes y discursos les muestran.

3.2.2. Definición de Simulacro

No se puede hablar de hiperrealidad sin hablar del concepto de simulacro. Incluso hay autores que le dan un tratamiento sinónimo. Como referencia, Victor I. Stoichita (2006) lo define como “la imagen que parece poseer una existencia propia”, pero en sí, se trata del momento en que un sistema de representaciones mentales termina convirtiéndose en realidad (Claudio, 2011). El arte del simulacro consiste en hacer reemplazar la realidad por imitaciones o ilusiones (Wenger, 2015). Ante este hecho, la tradición en los artículos es citar la famosa frase “Es la precesión de los simulacros: Son los vestigios de lo real, nos lo del mapa, los que todavía subsisten por unos desiertos que ya no son los del Imperio, sino nuestro desierto. El propio desierto de lo real” (Baudrillard, 2005, p.10) que viene a decir que ya no es el mapa el que representa el territorio sino el que lo modifica y lo construye.

En este contexto, retomaremos el tema inseparable de la realidad virtual, que según exponen, ha eliminado la frontera existente entre realidad e irrealidad (Wenger, 2015). La realidad virtual implica el uso de dispositivos tecnológicos (móviles, ordenadores, tablets, vestuario digital, etc.) cuyo fin es producir para el usuario una apariencia de

realidad que le permita adentrarse en ella. Encontramos muestra de ello en los simuladores de conducción, o las gafas *Oculus Rift*, o en el propio *Google Maps* cuando somos capaces de andar por un lugar ubicado a miles de kilómetros de nuestra casa. No se puede restar importancia a este suceso porque el tránsito de tal cúmulo de información en nuestra cotidianidad está modificando nuestra visión del mundo. El acceso tan frecuente al mundo virtual está alterando nuestro estilo de vida haciendo borrosos los límites entre realidad y simulación. Nuestros pequeños y pequeñas, quienes aún no tienen trabajada la conciencia, necesitan tomar cuenta de este hecho.

3.2.3. Una aproximación a los conceptos de iconografía, cultura visual y el lema “American way of life”

Gilbert Cohen-Séat, en 1959, acuñó el término iconosfera para referirse al grupo de imágenes y signos que aparecían con frecuencia en los medios de comunicación de masas. Así pues, las referencias comunes visuales se definen como cultura visual que según afirma Enrico Fulchignoni, en 1975, se han hecho omnipresentes (Wenger, 2015). Entroncando con lo anteriormente expuesto, la iconografía y la cultura visual asumirían en su corpus los estereotipos y apariencias que se mencionaban en el fenómeno de la hiperrealidad.

Entenderemos que la iconografía que compone la cultura visual y sus estereotipos se hace posible gracias a las técnicas de reproducción (Gubern, 1997). Por lo tanto, atendiendo a la diversidad de técnicas de producción y de reproducción, de soportes físicos o digitales, de estructuras expresivas, de modos de difusión y de funciones u objetivos, las podemos enunciar cronológicamente según su invención. Se comenzaría con las pinturas y grabados (arte moderno) y se seguiría pasado el siglo XIX (arte postmoderno), con la fotografía y posterior holografía, el cartel y posterior publicidad, el cómic, el cine, la televisión, la videografía, la infografía y la realidad virtual. Para el estudio de la globalización, cualquier manifestación artística sería analizable desde la arquitectura y cartografía de nuestras ciudades, las prendas de vestir o las posturas del cuerpo humano.

En este sentido, el desarrollo de los medios digitales ha afectado sobremanera al fenómeno, pues la imagen concebida como real es susceptible de manipulación. Se

comprobará este enunciado con el caso de la fotografía. Dado que la digital es susceptible de retoque, en comparación con la analógica, la imagen hoy en día ya no es algo que se mira sino algo que se piensa con anterioridad (Zunzunegui, 1995, p.243). No se plasma un momento natural, sino que se piensa y se provoca dicha experiencia para ser plasmada o, incluso, ni se realiza y se crea de la nada por medio de programas como *Adobe Photoshop*.

Este auge creciente del lenguaje visual ha sido el origen de dos fenómenos inseparables entre sí y de nuestro sistema social y mental: el hiperconsumo y el hiperlenguaje visual, que son explicados con Gilles Lipovetsky en su libro publicado en 2007 “*La felicidad paradójica*” (Acaso, 2009). En la página 9 de dicho libro el autor expone que el papel del lenguaje visual es “*comercializar todas las experiencias en todo lugar, en todo momento y en todas las edades*” por medio de las imágenes mentales que hacen parecer normal o indispensable la posesión de productos o experiencias. En este sentido, los contenidos audiovisuales funcionan como cebo para que “*traguemos*” de manera inconsciente los contenidos de la imagen comercial. Pero, para la autora de este trabajo fin de grado, aún hay algo cuanto menos paradójico en el día a día de nuestros jóvenes: gracias a las redes de comunicación social son nuestros alumnos los propios difusores de la imagen comercial. Incluso, llegando a ser, su propio reflejo social más potente que la publicidad. Dicho de otro modo, cuando una persona posee un nuevo producto o realiza una actividad como visitar un sitio de moda y de manera instantánea publica una foto en la que refleja su máxima euforia y felicidad en Instagram, Facebook o Tuenti, los distintos seguidores interiorizan dicha acción o producto como algo que desean o les gustaría tener, dado que se ve como común entre sus propios iguales. Trivializando el asunto, lo importante ahora no es visitar, conocer y valorar un monumento cultural sino poder exponerte en una foto haciéndolo aunque a la obra apenas le dediques tiempo. Es importante fomentar el pensamiento crítico frente al acrítico en relación a la perdurabilidad de la cultura.

A continuación, se realiza una breve alusión al “*American Way of life*” que es el eslogan o frase que define el estilo de vida americana cuyos principios, prejuicios e iconografía se están difundiendo gracias a la cultura visual en unos parámetros de globalización.

Tras la Segunda Guerra Mundial, la mayoría de la población de Estados Unidos incrementó su poder adquisitivo dando pie al llamado Estado de Bienestar. Esta situación de mejora salarial y social se sostenía a causa de la aceleración de la producción y del consumo, simultáneamente a las novedades tecnológicas. El ciudadano vivía para ser objeto de consumo de aquello que se producía y que generaba empleo. Dos factores influyeron en que este sistema se sostuviese: el aumento de productos superfluos y de corta vida (menor calidad) que eran considerados como imprescindibles gracias al segundo factor, la publicidad.

Mientras se asentaba este sistema económico y de producción, se modificaba la escala de valores y necesidades de esta misma población. La meta del acto laboral, una vez satisfechos los primeros niveles de la Pirámide de necesidades (Maslow, 1943), era obtener propiedades y bienes. Este cambio de principios morales establece la sociedad de consumo en la que todo se compra, se vende y la realización personal individual va de la mano de la muestra pública del éxito logrado. El *American Way of Life*, denominación de lo anterior, introduce el deseo de poseer una vida ideal y perfecta. Esta ideología se difundía por medio del cine, la radio, la televisión, las revistas y el arte, que juega un importante papel en cuanto a crear tendencias. Las marcas se convierten en objeto de deseo con personalidad, las empresas evolucionan de vender productos a vender mensajes o estilos de vida. Múltiples personajes icono actúan como referentes a imitar para las juventudes. Aquí se halla uno de los orígenes de la cultura de masas y de las manifestaciones hiperrealistas sociales, cuya gran repercusión se generalizó a la cotidianeidad de gran parte de los países del mundo.

3.2.4. Ejemplos de hiperrealidad entre los jóvenes.

En este apartado se van a mencionar algunos soportes habituales en la vida de los estudiantes que presentan manifestaciones hiperrealistas. Las metanarraciones que en ellos se pueden encontrar son de temáticas variada y resulta complicado abarcárlas todas, por ello, para enunciarlos, se ha seleccionado la identidad de género como eje. Los videojuegos y redes sociales, aunque también presentan estereotipos, se mencionan próximos al concepto simulacro al crear una realidad alternativa. En el Anexo II se pueden observar imágenes relativas a los mismos.

Hiperrealidad y estereotipos: cine, televisión, publicidad y juguetes.

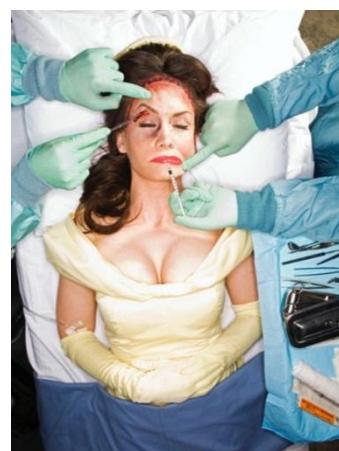
El **cine** se ha convertido en una forma de arte y de espectáculo, y ha llenado el ocio y la memoria de los hombres y mujeres del siglo XX, y quizás del siglo XXI, como ninguna otra manifestación cultural (Cruces, 2006) El cine es una fábrica fabulosa para crear recrear mitos y sueños colectivos, algunos de ellos con "especulaciones" futuristas.



Entre los y las más pequeños/as el conocido ejemplo de la industria fílmica para transmitir mensajes y prejuicios viene con la firma Disney. Su repercusión en la vida adulta ha beneficiado económicamente a dicha empresa, siendo sus personajes transgeneracionales. Remitiremos al libro de Umberto Eco, teórico sobre la

hiperrealidad, *La estrategia de la ilusión* (1996), donde apunta que parques temáticos como *Disneyland* son más consumidos por deseos adultos que infantiles. Esta productora se apropió y modificó cuentos de distintas culturas siendo más que popular la controversia de los estereotipos lanzados durante varias décadas. En cuanto a roles de género, su visionado requiere trabajar la imagen personal y la idea de que si nos valoramos a nosotros mismos no requerimos que nadie nos salve.

Este es uno de los pocos puntos en los que se citará una artista contemporánea que por medio de la apropiación crea micronarrativas visuales que critican las metanarraciones Disney. Se trata de la fotógrafa Dina Goldstein y su proyecto "*Fallen princesses*" en el cual retrata a las perfectas princesas Disney con los problemas reales de su entorno. En el Anexo III encontramos distintas obras de ella y otras micronarrativas sobre Disney.



Las **series televisivas** son otro soporte hiperrealista cuyo frecuente visionado genera un patrón de imitación entre los menores. Sus ganancias económicas son amplias, desde productos con la marca comercial, estilos de vestimenta, revistas infantiles propias, material escolar, de estética, etc., para finalizar, en la mayoría de ellas, con el o la protagonista convertido en ícono musical. Algunas proyectan patrones de relación entre nuestros jóvenes en las escuelas e institutos al identificarse con alguno de los personajes. En general, abunda la representación de jóvenes preocupadas en demasiado por su aspecto físico, sus amistades y que quieren vivir el presente sin preocuparse demasiado del futuro o las responsabilidades. Al igual que ocurre con los libros de literatura *Chic Lit* o con otras manifestaciones expuestas, el patrón de perfección que se proyecta es muy difícil de alcanzar en la realidad, pues se descontextualiza del tiempo cotidiano.



La **publicidad** es el terreno más complicado de abordar en materia infantil, dado que, si bien la publicidad no tiene como target a los menores, estos de forma indirecta son consumidores habituales. La víspera de Navidad y la famosa “Vuelta al cole” en campaña de septiembre nos inundan con anuncios que claramente tienen la intención de que el niño demande a las familias ciertos productos, pero la publicidad indirecta se encuentra en todas partes. Se hace omnipresente en

las revistas de madres o hermanas adolescentes, pasando por las marquesinas de autobuses, el packaging de los productos, en Internet de diversas formas, en las vallas de las carreteras, etc. El problema que acarrea que los menores tengan tan patente el discurso comercial dirigido a los adultos es que ni están preparados para él ni comprenden el peso económico que se halla detrás. Por lo que comienza a tempranas edades el deseo sobre el producto sin una reflexión de para qué sirve o se necesita

dicho producto y, por lo tanto, se crece deseando la apariencia del mismo más que su utilidad.

En este sentido, los significados asociados a los productos o estilo que desean trasmitir llevan de la mano estos prejuicios, pues el imaginario que rodea el producto se dota de cualidades en el sujeto que lo posee. En los anuncios de ropa para mujer se observa el comportamiento que cada estilo representa. Se remite al anuncio de Cuétara Choco Flakes de este año que se considera infantil por el imaginario que rodea la campaña, <https://www.youtube.com/watch?v=p5YbaCW5qbl>, en cuyo análisis podríamos detenernos varias veces para observar el patrón masculino proyectado. El *monstruito* por el tipo de voz, frases y estética es un chico. Su comportamiento es desenfadado y gambero: enseña el trasero y ensucia todo al son de música comercial mientras luce unas deportivas actuales. En un bol de leche le espera una muñeca con un canon de belleza hegemónico (rubia, delgada, maquillada y en bikini) a la que lanza volando por los aires simulando una catapulta con la cuchara para acabar exponiendo la idea de que los cereales son sólo suyos. Sin duda, este ejemplo merecería ser trabajado en educación en valores en las aulas de los primeros cursos de primaria.



La **publicidad y los juguetes** que los niños desean tienen una fuerte relación. Generalmente, como los *Lunnis*, hay más variedad de colores para los chicos, que abarcan amarillos, azules o verdes y se suele recaer más en el rosa para las niñas. Lo mismo sucede con otras cuestiones, como el lugar dónde se emplean habiendo más producción de juegos de exterior para ellos que para ellas o los usos tipificados del género, los juegos de aventura, ciencia o estrategia (Action Man o Sherlock Holmes) suelen tener anuncios protagonizados por varones mientras que otros como accesorios para hacer pulseras o peinados, cocinas o

carritos de bebés son protagonizados por chicas. Determinadas empresas comienzan a romper estos estereotipos de venta porque la sociedad comienza a tener más conciencia de los mismos pero para no parecer que se citan ejemplos de antaño se muestran dos páginas del catálogo de *Juguettos* para la vuelta al colegio de 2016:



Los spots publicitarios explican hasta el modo de jugar retroalimentando la pauta cotidiana y sin haber descubrimiento lúdico o didáctico en ellos. En representación de los roles de género encontramos en la muñeca Barbie un juguete como manifestación hiperrealista que se perpetua en vigor desde 1959. Esta muñeca aparte de aludir a un patrón cultural concreto con unas características socio-económicas irrealistas, proyecta desde pronta edad un modelo de mujer que la mayoría de niñas recrean por medio del juego simbólico. Con variadas profesiones, casa en Malibu, una habitación por armario y un novio ideal se crea un ícono de perfección sobre la mujer basada en las apariencias y las posesiones sin tener en cuenta ninguna problemática real o sus sentimientos. Hay en Internet diversos estudios y publicaciones. Aún más enriquecedor puede ser indagar sobre su evolución. Las posteriores series de muñecas famosas entre las estudiantes como la línea *Bratz* o las actuales *Monster High* idealizan aún más el cuerpo femenino. En la actualidad, por la controversia, se presentan nuevos cuerpos más realistas en las nuevas



muñecas, sin embargo, el mensaje sobre los patrones de vida aún no se ha modificado (Ver Anexo II).

Hiperrealidad y simulacro: videojuegos, realidad virtual y redes sociales.

La técnica más difundida con la que se llega a la simulación actualmente son los videojuegos. A través de ellos se establece la idea de consumir para alejarse de los problemas y alcanzar la felicidad y libertad por medio de la ilusión. (Arteaga, 1990) Un porcentaje muy amplio del alumnado español comienza a incluir los videojuegos entre sus actividades habituales de ocio durante los primeros años de la educación primaria. Entre ellos, los más populares son *Minecraft*, *Call of Duty*, *GTA* o simuladores deportivos y de automóviles, como *FIFA* o *NFS*. En este momento el fenómeno de la aplicación de *Pokémon GO* puede actuar de manera muy representativa al involucrar interactivamente la realidad tangible. Una diferencia fundamental entre estos soportes audiovisuales con respecto a los del subapartado anterior es que se puede experimentar en primera persona: los estereotipos pueden cobrar vida.

Sebastián Arteaga (1990) analiza el fenómeno hiperrealista en los videojuegos infantiles tomando como pretexto la consola *Sega Mega Drive II*, tanto en su diseño formal como en su contenido lúdico. Propone que los escenarios virtuales logran realidades más intensas que los juegos tradicionales. Respecto a Sonic, mascota oficial de dicha empresa, explica que la apariencia enérgica y amable del erizo pone de manifiesto la velocidad y frenetismo de nuestra sociedad como cualidad positiva. Este personaje sustituye el enriquecimiento personal y sano que el deporte aporta en favor de la sensación competitiva de ser más veloz y ágil que el contrincante.

Para los consumidores de este mercado se abre una nueva y amplia oferta de ocio cooperativo con atracciones basadas en el simulacro de estrategia y supervivencia con actividades como las escapes room o el airsoft.

Si bien, como exponentes de **realidad virtual** en los cuales realidad y fantasía logran difuminar límites, se expone la Plataforma *Second Life* y las gafas de simulación *Oculus Rift*. *Second Life* es un portal de realidad alternativa, gratuito y para mayores de dieciocho años, inspirado en zonas concretas, por ejemplo se encuentra Barcelona, donde a través de un avatar se puede proyectar una vida paralela. En el mismo, varias

empresas como *PEPSI* o partidos políticos como *PSOE* tienen existencia y representantes con avatar. Pese a ser para mayores de edad, su inicio comienza desde los siete años en los juegos de simulación del estilo de *SIMS*, cuya base es proyectar una vida diferente mediante un avatar que posee las cualidades físicas deseadas y que va adquiriendo diversos productos mejorando su nivel social.



Las gafas de simulación *Oculus Rift*, aún no muy difundidas, se podrían plantear como uno de los avances tecnológicos actuales que logran llevar la realidad virtual a la presencia real. A través de ellas, el usuario se puede transportar a diversos lugares del mundo, sentir experiencias tales como estar en una montaña rusa o disfrazar su entorno. Elon Musk, en una entrevista en la Cumbre New Establishment, advierte del gran peligro que tiene sentir más realidad en el mundo simulado y afirma que en un futuro pueden existir problemáticas derivadas como no saber distinguir la realidad o ser más activo en la simulada.

Las **redes sociales** son un gran reflejo del tema tratado, pues han conseguido en muy poco tiempo hacer que el espacio íntimo pase de ser cerrado a adquirir una dimensión pública (Echeverría, 1995) (Fandos, M., et al., 2013), exponiendo a través de determinados rituales nuestras vidas (reales o imaginarias) en una proyección egocéntrica y exhibicionista que da lugar a la subjetividad moderna de necesitar ser visto, leído u oído. Es reflejo del universo hiperrealista, en tanto en cuanto no se refleja la realidad total sino aquella parte parcial que cumple los estereotipos que el sujeto desea para sí o cree que son una buena identificación y, por tanto, quiere que todos vean “yo soy así”. La repercusión de este nuevo hábito en la salud emocional de nuestros menores es variada, si bien la más evidente es que la autoestima y el autoconcepto se supedita a los deseos y atención de los demás.

4. Una propuesta metodológica personal para estimular la aparición del pensamiento crítico.

4.1. En el marco del Enfoque DBAE, con interdisciplinariedad y transferencia

A partir del seminario celebrado en la Universidad de Pensilvania en 1965 la Educación Artística comenzó a articularse como un conjunto organizado de conocimientos (Barkan, 1962; Alvarez, 1996) que procedían de los cuatro ámbitos disciplinares que tiene como objeto de estudio al Arte: **la Estética, la Historia del Arte, la Crítica y el Taller.** (Hernández, 1996) Gracias a factores económicos, esta concepción de la enseñanza de las artes se extendió a muchas partes del mundo bajo la denominación de *enfoque curricular DBAE*. En España, diferentes autores llegan al acuerdo de que la enseñanza artística se ha centrado en la línea estética (percepción de los elementos de la imagen) y en el ámbito de taller (producción). La Historia del Arte, de hecho, suele recaer más en las Ciencias Sociales y la crítica sólo se incluye si el docente lo considera oportuno. En síntesis, según Hernández, los objetivos y criterios curriculares de la Educación Visual y Plástica se centran en los contenidos de percepción y producción de imágenes.

De los distintos modelos para la enseñanza de las artes encontrados, los cuatro bloques (estética, historia del arte, crítica y taller) en que se centra este enfoque, si se interconectan entre sí, son suficientes para una buena formación desde edades tempranas. Aunque, obviamente, este trabajo fin de grado se centra en el ámbito de la crítica se considera que para que esta emane en el sujeto es inherente al mismo tener nociones sobre estética (elementos y composición), sobre bases culturales mínimas, sobre historia del Arte y sobre las técnicas que permiten la posibilidad de poder leer las representaciones. **Para el descubrimiento crítico de la hiperrealidad en la sociedad postmoderna visual es imprescindible el conocimiento sobre el legado del pasado que ha conformado las nuevas sociedades.** Comprender los procesos de causa y consecuencia que nutren el tejido visual actual requiere realizar procesos cognitivos en relación con el tiempo-espacio pues los cambios o nuevos soportes del presente son la

repercusión o el progreso de lo anterior y comprender la finalidad del pasado conlleva la conciencia del presente.

El ámbito de taller, desde un enfoque crítico y alejándose de las manualidades, es un momento de expresión- creación donde conocer herramientas, técnicas y materiales que sirvan al alumnado para expresar las propias ideas (Acaso, 2009).

Una buena Educación Plástica y Visual *DBAE* debe enlazar todos los ámbitos en sus propuestas curriculares, o al menos, a lo largo del curso. Para que se logren desarrollar los cuatro ámbitos en el educando, la comunicación entre docentes es esencial a lo largo de la etapa educativa. La aprehensión de los conocimientos de los cuatro bloques permite que se llegue a producir el llamado *pensamiento artístico* repercutiendo en el resto de áreas al estimular habilidades que se transfieren como la inteligencia espacial, la destreza motriz fina, la observación, la reflexión, etc.

Se incide sobremanera en que **el desarrollo del pensamiento crítico** no es una cuestión sólo del área de educación artística sino que **debe concebirse como una forma de educar en todas las áreas**. Se ha de optar, en la medida de lo posible, por generar propuestas interdisciplinares que se doten de más horas seguidas, eviten pausas entre materia y materia e incluyan un microsistema de utilidad de saberes en red. Si el alumno realiza transferencia entre las asignaturas, se le facilita que luego realice una transferencia en el día a día real, interactuando con las imágenes y mensajes que recibe de forma activa y no como un mero espectador. Dado que el estudio de la hiperrealidad abarca un terreno muy amplio, en la batería de propuestas se proponen ítems que permiten relacionar contenidos de varias áreas. La sobrecarga de imágenes del exterior, entre otras causas, dificulta el desarrollo de la atención pero para cuestionarlas, estas se han de observar y analizar detenidamente, despertando a pronta edad procesos cognitivos en zonas del cerebro que benefician el aprendizaje general.

En una propuesta interdisciplinar en la línea temática planteada ante un análisis crítico del plano de una ciudad podrían tener cabida las siguientes preguntas ¿Según qué fines se construye y se distribuye el espacio? ¿Cómo está conectada? ¿A quién beneficia en más medida su distribución (ciudadanos, obra social, empresas, turismo)?

¿En todos los barrios encontramos la misma clase de anuncios, de *mupis* publicitarios o de tipos de tiendas? ¿Qué significados tienen las distintas esculturas y monumentos según su datación histórica? ¿Emplean los mismos materiales? ¿Nos interesan? Así, se puede plantear un estudio en ciencias sociales de cómo ha sido la ciudad a lo largo del tiempo, observando las causas por las cuales es como es, reflexionando y trabajando el área de lenguaje si cínicamente nos parece bien o nos gustaría otra diferente (en la que se pueden incluir contenidos o valores de medio ambiente y ciencias naturales) y se puede diseñar empleando conocimientos matemáticos el plano de la ciudad ideal que incluso se puede reconstruir a modo de maqueta 3D. Desde la interdisciplinariedad se relacionan e interactúan todos los saberes, se le da una proximidad a su contexto espacial y, por su puesto, se trabaja el arte dado que su contenido es la arquitectura y el diseño de la ciudad.

Por transferencia (Eisner, 2002) se entiende hacer práctico y útil aquello que se enseña en el aula junto con el mundo que construyen y en el que crecen nuestros pupilos. Si como maestros tiene un fin aquello que enseñamos es que los alumnos relacionen los saberes adquiridos con el mundo real. En el hecho de enseñar a observar, a analizar, a interpretar o a producir se debe plantear el uso de estos aprendizajes, de la finalidad de estas acciones. Es decir, que las mismas tengan un propósito como hábitos de su vida.

4.1.1. Arte, realidad e interdisciplinariedad: Lenguaje oral, escrito y visual.

Aprender a ser crítico requiere saber decodificar los tres códigos más frecuentes de entrada de la información (Acaso, 2014). La relación entre arte y realidad precisa de un enfoque reflexivo en el cual estos interactúen. Para ello, el alumnado debe plasmar sus opiniones en el coloquio grupal o la entrevista oral, debe saber hablar sobre el arte vinculándolo con lo frecuente, se debe fomentar que aprenda a escribir sobre las imágenes y a disecionarlas. La redacción sobre las tareas propicia que preste atención a cómo se expresa favoreciendo en el proceso de escritura la reflexión sobre el propio tema, le sirve como autoevaluación de su nivel y, con el paso del tiempo, interioriza una estructura propia del método analítico que progresivamente genera el salto de ver

a apreciar las imágenes. Es decir, el análisis oral u escrito automatiza el hecho de aprender a leer las reproducciones.

Lo visual es comunicación y se dota de un código pero con una forma más compleja de decodificar a simple vista. ¿Por qué pintamos algo triste de gris o azul y no por medio de una composición en diagonal con colores cálidos o fluorescentes? Porque existe un código comunicativo que se ha de conocer. Por dominar el lenguaje visual se refiere a saber construir propuestas visuales, con significado, que reflejen los procesos orales y escritos.

En suma, las posibilidades de éxito del alumnado aumentan mediante la transferencia de los conocimientos, pues diferentes tecnicismos de otros campos se deben aplicar a la expresión artística como, por ejemplo, las figuras literarias o la nomenclatura de geometría o historia.



- *Hipérbole: figura retórica que representa una exageración.*
- *Hipérbaton: figura retórica que consiste en alterar el orden lógico de los términos que constituyen una oración. También se logra mediante la separación de dos o más elementos sintácticamente unidos, intercalando un elemento de una o más palabras que NO corresponde a ese lugar en la oración.*

Ejemplo: Fuente Internet.

4.2. Paradigma interpretativo crítico y niveles de comprensión

En la didáctica de la Educación impera educar desde un paradigma de comprensión e interpretación. Las pruebas PISA vienen enunciando que en España no existe un aprendizaje que se manifieste ante situaciones problemáticas cotidianas. Mientras que en algunas disciplinas se presenta una justificación que tiene en cuenta los procesos neurológicos o los errores que se cometen en los hábitos relacionados con una destreza concreta (en el área lingüística Emilio Sánchez, en sus diversas publicaciones, expone diferentes niveles de comprensión en la lecto-escritura que avanzan desde un enfoque superficial a un enfoque crítico), el campo artístico, quizás por su escasa

dignificación social como área o por la multitud de factores por los que se ve afectada, en este terreno todavía está muy carente de estudio.

Dentro de un modelo para la enseñanza de la comprensión se han seleccionado los estadios que propone Martha Stone Wiske (1999) en la página 262 del libro *La enseñanza para la comprensión: vinculación entre la investigación y la práctica* con respecto a la construcción del conocimiento, ya que más adelante otra autora los concreta en relación a la enseñanza artística y, además, se encuentra similitud con los estadios para el análisis de obras de arte que propone Parsons en 1987 (Anexo IV):

Comprensión ingenua	Los alumnos no ven finalidad ni relación entre el saber que aprenden en la escuela y su relación con la experiencia cercana. Aprendizaje no significativo.
Comprensión de principiante	Se produce un nivel de aprendizaje mecánico, explicativo pero no relacional ni interactivo.
Comprensión de aprendiz	Se comienza, con ayuda, a emplear el conocimiento académico en relación con la vida real.
Comprensión de maestría	Se comienza a entender la construcción del conocimiento como algo complejo, se hace transferencia, se posiciona el conocimiento dentro de un marco o perspectiva del mundo y de allí surge una argumentación especializada que se hace pública.

Así pues, la comprensión de un saber responde a la capacidad de explicar, justificar, extrapolar, vincular y aplicar de diferentes maneras que trascienden al propio conocimiento y su habilidad rutinaria. En contextos académicos, en general se busca la forma de medir la asimilación de información procedente de lecturas, audiciones o audiovisuales. (Lekue- Rodriguez, 2014 tomando como referencia a Perkins, 1997; Gabrelian, Blumberg y Hogan, 2009; Logan, Medford y Hughes, 2010). La educación artística utiliza como recursos para el aprendizaje las imágenes que permiten y promueven la comprensión de valores sociales y culturales con el fin de que los jóvenes comprendan la realidad, dotando de sentido las tareas por su vinculación con la experiencia vital del estudiante (Aznárez, 2008). La comprensión no pretende la

reproducción de la información de una fuente sino la aprehensión de la misma con los saberes previos de forma personal.

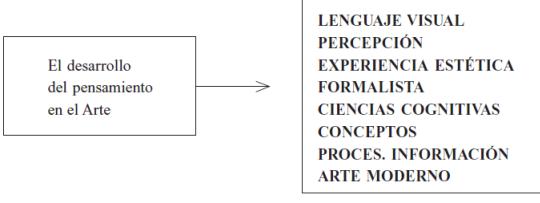
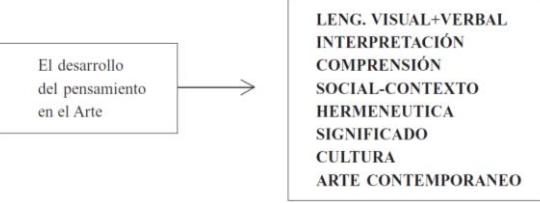
Se complementa lo anterior con una aportación de Perkins (1995, p.83), quien estudió la evolución psicológica del ser humano, y afirmó que la comprensión, sobre un tópico concreto, es abierta y gradual. Ante el mismo, alguien puede realizar pocos o muchos procesos mentales de comprensión y, así pues, se diría que sabe mucho o poco, pero nunca lo puede comprender todo. Este autor se basa en la experiencia como fuente de aprehensión y, por tanto, ante un tema es muy difícil explorar todas las experiencias de aprendizaje. Además, fusionando dicho enunciado con los estudios sobre la inteligencia de Gardner u otros autores cada persona llega al saber por medio de diferentes maneras cognitivas y, por tanto, por diferentes experiencias.

En una educación para la cultura visual se ha de tener en cuenta que para poder comprender las imágenes, el alumno debe participar de ellas (Ranilla, 2012), debe esforzarse por interactuar y establecer un discurso con ellas y no solo lo consigue activando su memoria y saberes perceptivos.

Retomando ese aprendizaje experiencial que enuncian Perkins o Vygotski, para la autora de este TFG, una de las grandes dificultades que encontramos para que los sujetos sean activos frente al mundo visual es la poca práctica cotidiana que impregna nuestra sociedad sobre leer y preguntarnos por las imágenes. Se presta mucha atención al lenguaje oral y, en cambio, el visual que muestra muchos discursos, e incluso de forma más pregnante pues los estímulos visuales se recuerdan mejor, es recibido en gran medida de forma pasiva. La cuestión, más que en omitir programas o juegos, se debería centrar en algo que rara vez ocurre: establecer un discurso sobre las imágenes. Si este discurso *más maduro* comenzase a edades tempranas, quizás no sería tan difícil estimularlo en la educación primaria. O sea un bebé o niño párvido considera que todo lo que llega es normal o bueno. Como consecuencia, cuando el profesor quiere que el alumno se cuestione lo que le rodea, ya tiene el estándar de normalidad interiorizado.

Como ya se ha mencionado, **las aulas españolas enseñan la educación plástica desde una perspectiva centrada en la percepción** (Hernández, 1996) cuando para poder adaptarnos a la actual sociedad de la información y comunicación se debería cambiar el énfasis de aprendizaje a una perspectiva basada en la comprensión. Es decir, captar que vivimos rodeados de una gran variedad de imágenes y, por tanto, de imaginarios visuales y de ser partícipes conscientes de ello, contribuye a comprender críticamente la realidad actual.

Para explicar estos dos paradigmas o modelos se ha tenido en cuenta el texto de Fernando Hernández, *Educación artística para la comprensión de la cultura visual* (1996) con la síntesis inicial de los esquemas de Parson (1996):

EDUCACIÓN CENTRADA EN LA PERCEPCIÓN	EDUCACIÓN CENTRADA EN LA COMPRENSIÓN
<p><i>Cuadro 1. ¿Cómo percibimos? Los contenidos de la Educación Artística como lenguaje conceptual. Adaptado de Parsons, 1996.</i></p> 	<p><i>Cuadro 2. ¿Cómo interpretamos? Los contenidos de la Educación Artística para la comprensión. Adaptado de Parsons, 1996.</i></p> 
<ul style="list-style-type: none"> - Origen según Parsons (1996): en los años sesenta con la confluencia en varias disciplinas de la Revolución Cognitiva. Es el eje actual en el que se articulan los contenidos del currículo educativo. - Énfasis de las propuestas didácticas: la perspectiva perceptiva entiende el arte como un lenguaje que se reduce a la apreciación de las características formales y expresivas. El signo-símbolo toma gran valor gracias a los estudios semióticos que establecen la relación de significados y técnicas en los medios visuales. - No tiene tan en cuenta los significados que no se presentan literalmente en la representación. Es decir, las imágenes no se 	<ul style="list-style-type: none"> - Origen según Bruner (1991): en los años ochenta con una corriente teórica que se preocupa por la interpretación del discurso implícito y su relación con el contexto pragmático, más allá de las reglas estéticas o el medio técnico de reproducción. - El mundo artístico actual, por la disipación de sus límites en medios técnicos y conceptos, pone el acento en los mensajes; es decir, las obras se realizan para ser comprendidas más que para ser vistas. Lo que provoca un reclamo en los objetivos de las aulas de E.A. para poder acceder al mundo cultural contemporáneo. - La interpretación es un proceso interaccional entre los distintos canales de procesamiento

<p>presentan como parte de contextos visuales (históricos, sociales...) que favorecen a la generalización de las cualidades estéticas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - En este enfoque subyace el mensaje de que pensar en el arte es diferente a pensar sobre el arte, tiene escaso lugar la interacción entre lo visual/formal y lo visual/ cultural. Establece para el área de plástica las acciones más estéticas en relación con una actividad práctica más cercana al taller y las acciones más cognitivas que requieren análisis de significados (estéticos, de historia del arte o crítica) son tratadas en ciencias sociales. Esta falta de integración como un todo del campo artístico afecta notoriamente en los niveles de comprensión en la edad adulta. <p><u>Referencias en este paradigma:</u> Jean Piaget, Clement Greenberg (1965), Rudolph Arnheim (1963, 1969) y en los últimos años Nelson Goodman (1968) y Howard Gardner (1973).</p>	<p>de la información (visual, verbal, sonoro, textual), tanto en recepción como en producción.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interpretar no es una acción pasiva, sino que el sujeto debe decidir interaccionar y conectar su biografía y conjunto de saberes ante los objetos visuales. - Las producciones se convierten en culturales al aunar interpretaciones individuales y colectivas donde el alumno actúa como principiante de crítico artístico. El mediador es el lenguaje sobre y desde los medios visuales y verbales generando contextos de interpretación y redes de significados múltiples. - En este sentido, desde un paradigma de comprensión se debería proponer un enfoque interdisciplinar con propuestas que permitan nutrirse de los objetivos y contenidos de las distintas áreas.
--	---

El propósito del enfoque basado en la comprensión es ofrecer al alumnado distintas estrategias de lectura frente a los estímulos que conforman la cultura visual permitiendo la interpretación de la misma. **Para ello los docentes e investigadores deben discriminar cómo los alumnos realizan su proceso de comprensión** de las obras y manifestaciones hiperrealistas con significados artísticos. En su evaluación del progreso se debe analizar desde el estilo, las propias producciones, sus criterios para valorar la cultura visual y, más adelante, la habilidad para la comprensión de la historia del arte y la estética de los objetos de otras culturas. Por supuesto, el tema eje: la exploración **de la relación entre la propia identidad y los fenómenos visuales y sus significados.**

Teresinha Sueli Franz (Brasil, 2002), influida por los estudios de Hernández, realiza una investigación cualitativa-interpretativa sobre las facultades de comprensión crítica;

bajo el pretexto de una pintura de la historia de Brasil abordada como fenómeno cultural, se desprenden los siguientes campos o niveles de análisis a tener en cuenta:

- A. COMPRENSIÓN DEL SIGNIFICADO HISTÓRICO/ANTROPOLÓGICO
- B. COMPRENSIÓN DEL SIGNIFICADO ESTÉTICO/ARTÍSTICO
- C. COMPRENSIÓN DEL SIGNIFICADO PEDAGÓGICO
- D. COMPRENSIÓN DEL SIGNIFICADO BIOGRÁFICO
- E. COMPRENSIÓN DEL SIGNIFICADO CRÍTICO/SOCIAL

Dado que este estudio presta más atención a las manifestaciones iconográficas surgidas a partir del S.XX y no al arte clásico o moderno, la autora del mismo ha decidido incluir un ámbito más: F. COMPRENSIÓN SOBRE LA TÉCNICA. Las técnicas empleadas antes del post-modernismo quizás tuviesen una carga más contemplativa que práctico-funcional pero, hoy día, la técnica influye sobre el propio mensaje. Es decir, un videojuego o una película no pueden perder el dinamismo si quieren poder conectar con la masa de consumidores habituales y, esa cualidad, propia de la técnica o del medio concreto, repercute en la connotación del mensaje y se ha de tener en cuenta.

Retomando las teorías de Stone, los niveles de análisis artísticos que propone Sueli son los siguientes:

Comprensión ingenua	No se concibe necesidad de poner de manifiesto conocimientos de los ámbitos anteriormente expuestos y se acerca a la observación de la imagen desde un plano superficial e intuitivo, carente de reflexión ni formal ni contextual. <u>Nivel acrítico</u> de pensamiento que nos hace estar sujetos al poder de la representación ya que no la podemos interpretar.
Comprensión de principiante	Se mantiene el nivel de conocimiento intuitivo anterior pero se comienzan a introducir fragmentos de información de conocimientos referentes a los ámbitos mencionados que, al no tener conexión, hacen surgir interrogantes en el sujeto. Ante la conciencia de lagunas de información, se comienza a indagar más en los significados de las representaciones o en datos importantes que comienzan a dotar de sentido, preparándose el paso al siguiente estadio.

Comprensión de aprendiz	Contrasta información proveniente de los diferentes ámbitos de los que se nutren las representaciones visuales y consigue construir una red de pensamiento que las conecta, comenzando a entender que dicha imagen es una producción cultural cuyo discurso influye en nuestra vida cotidiana. La interpretación comienza a ser personal, pero sigue bajo la influencia de opiniones externas.
Comprensión de maestría o especialista	Manifiesta dominio de los conocimientos de los seis ámbitos mencionados (incluyendo el que aporta este trabajo) y se relacionan de manera interdisciplinaria con otros saberes ajenos con respecto a la obra. Se establecen muchas relaciones cognitivas entre los datos y el contexto de producción y el de recepción (canales comunicativos) que permiten que se dé una interpretación propia consciente que permite la decisión de si se quiere estar influenciado, o no, por dicho estímulo visual. Emite juicios propios, <u>demostrando conciencia crítica</u> , sensibilidad, estilo personal y se sabe, además, que se tiene una responsabilidad en cuanto a influir en otros respecto a la imagen. En este nivel, se sabe discriminar las imágenes y, por tanto, ya no se está tan sujeto a su influencia, pues se convierte en un observador activo.

Similar a la investigación etnográfica de Sueli, encontramos en España otro estudio de campo realizado por Pablo Lekue-Rodriguez en 2014 que tiene por objetivos analizar la competencia artística autopercebida y la comprensión y rendimiento en las sesiones de arte, empleando como pretexto la obra del Guernica de Picasso.

Para finalizar este apartado, merece la pena detenernos en el desarrollo de la empatía como una consecuencia paralela sumamente beneficiosa de este modelo educativo para con el *pensamiento artístico*. Una manifestación del pensamiento crítico-constructivo es que supone salir de la propia percepción pasivo-egocéntrica para lograr la comprensión de la interpretación del otro, ya sea el propio autor o un compañero, teniéndose en cuenta que este posee un imaginario distinto al propio. Es decir, la comprensión sobre el multiperspectivismo de la realidad induce al desarrollo de la *sensibilidad* ante los fenómenos que se dan cotidianamente. Académicamente, como resultado secundario, esta apertura mental facilitará una mejor profundización en

asignaturas de estudios superiores o, incluso, incrementará la predisposición a la cultura de la persona en su tiempo de ocio.

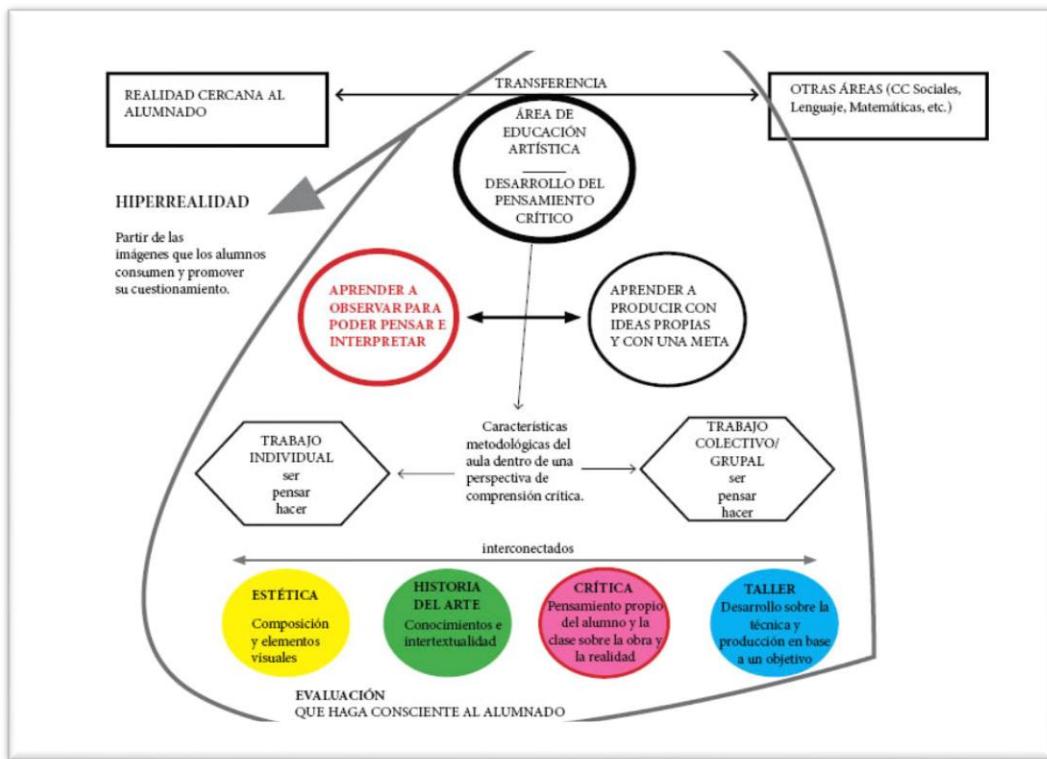
4.3. Perfilando una propuesta de proceso didáctico.

A partir de ahora, enmarcándose en el *enfoque DBAE* de los cuatro ámbitos artísticos y teniéndose en cuenta la importancia de la transferencia e interdisciplinariedad como claves de una perspectiva interpretativa, se perfilará un modelo o proceso personal de trabajo que se considera adecuado para estimular la aparición del pensamiento crítico.

Se remarcá la palabra **proceso** como clave didáctica del desarrollo cognitivo artístico (Eisner, 2002) porque subyace la idea de que la continuidad propicia el automatismo. Es decir, el inicio es más guiado hasta que las cualidades o habilidades se interiorizan y se realizan de manera espontánea. Una de las claves de éxito del mismo será asegurarnos, en todo momento, de que los estudiantes tienen claras las instrucciones o metas de las tareas (Modelo PASS).

El proceso de trabajo que se propone, y que se debería desarrollar más, tiene en cuenta, por un lado, que los alumnos procuren comprender lo que se hace en arte y para qué, dotando de sentido sus acciones. (Ranilla, 2012) Por otro, que el funcionamiento cerebral e, inherentemente el aprendizaje, es interdependiente de los estímulos del entorno (Zull, 2004). La experiencia previa de los alumnos interviene activamente en la toma de decisiones y estas modelan su idiosincrasia sobre la realidad. Por ambos motivos, el aprendizaje para el pensamiento crítico se ha de abordar desde la expresión mediante el trabajo individual y el trabajo interactivo grupal, construyendo una visión del mundo que tenga en cuenta la propia opinión y la de otros.

Para desarrollar las capacidades críticas se sugieren dos fases: por un lado, aprender a observar e interpretar las imágenes que se reciben y, por otro lado, aprender a expresar de una forma propia aquello en que se ha pensado, utilizando el elenco de recursos que ofrece el área de E. Plástica y Visual. Es decir, comprender, interpretar y reinterpretar lo que vemos de forma oral, escrita y visualmente nos ayuda a dar forma al mundo en que vivimos desde más canales comunicativos.



Esquema elaborado para explicar este bloque del trabajo.

4.3.1. Análisis. Observación

Se considera imprescindible el análisis de imágenes para el fenómeno de la comprensión de las mismas, así como, para poder comprender la amplitud y profundidad de las repercusiones que en la sociedad tienen las manifestaciones hiperrealistas. **El análisis artístico permite aprender a deconstruir** (Acaso, 2009) **aquellos soportes visuales que se nos presentan de manera rutinaria y estas deconstrucciones logran que se pueda pensar sobre la cotidianidad.** Se podría constatar esta práctica como una forma de constructivismo (o deconstruccitivismo) personal que hace cuestionar aquello que se acepta como “normal” y que, en cierto modo, despierta el inconsciente. Tomar conciencia sobre las imágenes, aprender a interpretarlas y racionalizarlas se conecta con uno de los fines del área de Educación artística que es el desarrollo del gusto propio. Ante el extenso abanico de información que recibimos, tener un gusto personal impulsa poder discriminar y jerarquizar la calidad que para nosotros tienen las representaciones gracias a la reflexión sobre las mismas.

La ambición de que el alumnado haga suyas las representaciones reclama retomar la **capacidad de observación**, en la que deben conseguir cierta interiorización y práctica común. Según la R.A.E. podemos diferenciar:

VER: *Percibir con los ojos algo mediante la acción de la luz.*

OBSERVAR: *1. tr. Examinar atentamente. Observar los síntomas de una enfermedad. Observar el movimiento de los astros. 3. tr. Advertir, reparar. 4. tr. Mirar con atención y recato, atisbar.*

INTERPRETAR: *(Seleccionadas aquellas acepciones relativas a nuestro contexto de estudio) 1. tr. Explicar o declarar el sentido de algo, y principalmente el de un texto. 3. tr. Explicar acciones, dichos o sucesos que pueden ser entendidos de diferentes modos. 4. tr. Concebir, ordenar o expresar de un modo personal la realidad.*

En las anteriores definiciones se puede observar como la primera, la acción de ver, es una actividad pasiva. Mientras que en las dos siguientes, observar e interpretar, el sujeto debe ser activo y entra en juego otra acción cognitiva, **la atención**. Para poder dar significado se ha de prestar atención significativa a los elementos formales y connotativos. Dicho de otro modo, el alumno-observador (Ranilla, 2012) debe hacer un esfuerzo partícipe para vincular con sus recursos propios aquella información que percibe y ordenarla dentro de su realidad personal. **Es decir, si se quiere desarrollar el pensamiento crítico se debe comenzar por dar sentido a reaprender la capacidad de observación natural.**

Si nos detenemos en la primera definición que la R.A.E. ofrece para la palabra interpretar se comprueba que esta acción se tiende a relacionar con los textos. Una obra estética se ha de considerar como una fuente visual que se ha de aprender a leer, aún más si pertenece a otro tiempo o cultura. Pero, ¿qué quiere decir leer una imagen? La respuesta hace referencia a las cuestiones anteriormente presentadas. Para leer una imagen se requiere observarla con atención y analizar los elementos de que se compone mientras se intenta contestar a preguntas como ¿qué se presenta de manera denotativa y connotativa? ¿cómo se presenta? ¿qué intención tiene el autor/a?

En este punto, la interpretación se habría de segmentar en los niveles denotativos (lo que formalmente se puede extraer de sus elementos visuales) y los niveles connotativos (los significados subyacentes). Presentando al alumno rúbricas a llenar

sobre niveles compositivos, técnicos y narrativos que, en enseñanza superior, se deberían ampliar a los campos propuestos por Sueli en la página 40.

Los aspectos que los alumnos deben comenzar a cuestionarse deben ser introducidos mediante preguntas que los interrelacionen. Si desde los niveles iniciales se comienzan a realizar preguntas ante las figuras percibidas, progresivamente estos interrogantes se interiorizarán y el alumnado cuestionara las diferentes manifestaciones que se le presentan fuera de la escuela. Además, en este sentido sí que es importante mencionar que el significado connotativo, el mensaje presente, siempre va ligado al lenguaje denotativo, a la forma en que se presenta. Para poder analizar o producir imágenes se ha de tener conciencia de las teorías sobre los elementos que las componen. Por ejemplo, las teorías de la Gestalt ayudan a comprender por qué se emplean unos puntos de atención, la distribución de las formas, la selección de unas gamas cromáticas y no de otras o el uso de tonos complementarios o una escala de grises. Las cuestiones formales estéticas van de la mano de la intención del autor respecto a los significados.

Si se persigue que los alumnos cuestionen el arte y le den una importancia a su existencia, que reflexionen de un modo profundo y desintegren el lenguaje que en el mismo se gesta, se ha de fomentar la lectura y el conocimiento sobre el mismo. Para ello, es normal que en ocasiones se tenga que recurrir a los ejercicios calificativos (Ranilla, 2012) pero es fundamental la capacidad del profesor de plantear preguntas diferentes y atípicas que conlleven a la introspección y creatividad en el análisis para dar respuesta. En otras palabras, que el alumno despierte la curiosidad va de la mano de la habilidad del profesor para ocasionar dicho hecho.

Para profundizar más en el análisis artístico, se presenta en el Anexo IV una clasificación de los diferentes modelos de su didáctica que se recomienda leer. Aunque la más aceptada es la teoría de Parsons (1987), ya que se estructura en estadios progresivos, teniendo en cuenta el objeto de estudio del trabajo es el fomento del pensamiento crítico, se muestran a continuación los dos modelos teóricos que persiguen que el alumno tenga en cuenta la intención que hay detrás de la obra. Si bien, se ha de reconocer que no existen fuertes diferencias en las clasificaciones sobre

el análisis artístico, las seleccionadas permiten diseñar variadas estructuras flexibles de trabajo que conecten elementos formales con intencionales o significativos, produciendo una lectura profunda de la imagen de forma sencilla.

MODELO DE CRÍTICA DE ARTE (ANDERSON, 1993)	
REACCIÓN	
ANÁLISIS PERCEPTUAL: (representación, análisis formal, caracterización formal).	
INTERPRETACIÓN PERSONAL.	
EXAMEN CONTEXTUAL	
SINTESIS: (resolución, evaluación).	
CRÍTICA DE ARTE (DBAE, 1991)	
PERCEPCIÓN	¿Qué hay allí?
DESCRIPCIÓN	
ANÁLISIS	¿Qué significa aquello?
INTERPRETACIÓN	
EVALUACION	¿Qué valor tiene?

4.3.2. Análisis. Diálogo guiado.

Si una clave es que los alumnos comiencen a pensar por sí mismos, será pues necesario un espacio en el aula donde tenga cabida la expresión de esos pensamientos propios. El diálogo grupal hace que, mediante la interacción de argumentos, los alumnos se enriquezcan los unos de los otros y despierta el marco de tolerancia necesario para que cada individuo exprese libremente su opinión sobre una misma propuesta pudiendo, o no, llegar a una conclusión común.

Aprender a ser democráticos en las aulas (Acaso, 2013) exige dar poder a los alumnos para hablar, para argumentar, para cuestionarse cosas e, incluso, cuestionarnos a los docentes. Pero también, exige enseñar a respetar a los demás y a ellos mismos. Precisamente, **el pensamiento crítico no concluye en que el alumno llegue a aquel razonamiento que se había previsto en el diseño de la actividad, sino que llegue a interpretar bajo su constructo de saberes aquello que se propone como ejemplo de interpretación de la realidad cotidiana.** Cuestión que deberemos valorar y evaluar (Ranilla, 2012). La poca importancia actual que los profesores dan a las respuestas divergentes puede hacer que los alumnos, en primer lugar, siempre respondan en función de aquel enunciado que consideran que el profesor considera correcto o válido y, en segundo lugar, padezca cierto miedo a expresar una respuesta creativa o dispar.

En este sentido, de destapar los prejuicios o estereotipos que existen en la realidad construida, el maestro tiene el cometido de actuar como guía con ciertas lecturas e imágenes, planteando el diálogo sobre ellas para conseguir la emanación de los primeros argumentos propios. El lenguaje, como vemos, juega un gran papel para escapar de los estados pedagógicos tóxicos (Acaso, 2010). Para romper con la didáctica tradicional, es útil proponer retos de trabajo cooperativo o ejercicios en cuyas respuestas se despierte la controversia, donde los alumnos se sientan personas válidas y de interés con algo que decir. En resumen, pensar y reflexionar en grupo (Ranilla, 2012).

Por ejemplo, cuando educamos frente al análisis fílmico o audiovisual (Marta y Gabelas, 2012) (Fandos, M. et Al., 2013) se provoca un puente de reflexión entre las ideas del espectador y las ideas que la película (o espectáculo) pretende provocar. Es decir, la intención del equipo que la ha realizado. El maestro ha de mostrar que la reflexión de cada alumno o alumna es la convergencia de las impresiones del receptor (cuando este haya sido activo) y los valores contenidos en el film. Cuando la reflexión se hace grupal, se abre cabida al multiperspectivismo, a la crítica conjunta, en la que se aumenta el grado de observación sobre los detalles y las posibilidades de interpretación. Así, se retoman los métodos que proponían las Escuelas de Pensamiento Crítico de Frankfurt, mostrados en el marco teórico, donde por medio del diálogo se analizaban los fenómenos. **Para la comprensión de una obra de arte es de gran valía poner en común las diversas apreciaciones existentes, en tanto en cuanto, permite compartir diferentes conocimientos previos dando paso a la intertextualidad sobre la misma.**

Angelica Tornero (2012-2013), retomando a Jamerson (1998), explica que más allá de la percepción y sensibilidad artística, una obra de arte desarrolla la **identidad colectiva**. Es un referente social que construye la identidad subjetiva y recrea la cultura y, por tanto, desde este marco de implicación se dota de un sentido a las vidas de los estudiantes.

En el desarrollo del pensamiento lateral y crítico, pueden ser muy útiles los pretextos o marcos publicitarios (De Bono, 1967) puesto que rompen con las estructuras lógicas.

Ante un mismo anuncio, las diferencias de personalidad y gusto entre los miembros de un grupo de alumnos harán florecer diferentes reflexiones. Ha de tenerse en cuenta que no existe una reflexión buena única, sino el acto de cuestionarse reflexivamente aquello que se nos presenta. El intercambio de perspectivas mentales puede modificar los esquemas individuales y complementarlos, proporcionando una idea diferente. En la publicidad se encuentran diferentes maneras de jugar con el significado y el significante (anunciar un objeto sin que este aparezca, mostrar una escena y una marca que representa esa sensación, un slogan sin que se presente el producto...) que permiten el desarrollo de estrategias para ahondar en el lenguaje que el autor ha empleado para lograr su intención (en el contexto publicitario de venta).

Contribuyendo al trabajo cooperativo, donde todos los alumnos y alumnas tienen lugar, se recomienda la lectura del libro *Seis sombreros para pensar* de Edward de Bono (1986). En este se presentan técnicas metodológicas grupales que permiten llevar a la práctica la interrelación de las distintas destrezas (o *inteligencias múltiples*) que a cada alumno/a se le dan mejor ante una misma situación problemática. Cada sombrero responde a una función o forma de razonar ante los problemas y es en la unión de las respuestas de los distintos sombreros donde surge una alternativa diferente. Si le damos la vuelta al rol del alumno, respecto al análisis, se podría considerar un proyecto en el que convertimos a nuestro grupo en un equipo de *marketing*: unos se encargan de elaborar una estrategia, otros de dotar de unos sentidos o valores, otros de las finanzas, otros de la originalidad. Nos posicionamos como creadores de un soporte hiperrealista tras haber aprendido de qué elementos se dota.

Otra técnica para favorecer el diálogo grupal es el empleo de la risa. Emplear juegos como medio para criticar o ridiculizar los propios referentes puede ayudar a no herir la sensibilidad de aquellos alumnos más apegados a la cultura de masas. Elevar al absurdo o a la caricatura nuestros propios gustos evidencia el trasfondo de la hiperrealidad.

Desde una perspectiva de la pedagogía dialógica (Ranilla, 2012), las actividades complementarias habituales en los entornos lectivos, tales como visitas a exposiciones o museos, pueden ser un buen marco para el diálogo guiado grupal que permita cotejar y entender las propuestas de los artistas. Para muchos alumnos estos espacios culturales pueden resultar incomprensibles y la misión docente comete su entendimiento y no sólo su presencia. Ante ello, las propuestas didácticas deben obligar a que activen su intención como espectadores durante la expedición para aportar su criterio o punto de vista posterior.



Perteneciendo al campo de los productos hiperrealistas, se mencionará en este punto una exposición ubicada en Zaragoza del 16 de febrero al 9 de abril de 2016 titulada '*Arte versus Publicidad. (Re)visiones críticas desde el arte actual*'. En sí, el género de la exposición es la *contrapublicidad* ya que se sirven de marcas y del discurso publicitario para realizar una crítica social. En ella, los artistas proponen alternativas para revisar y cuestionar nuestro imaginario colectivo pretendiendo, por medio de la reflexión, transformar nuestro modo de ver, pensar y actuar. Quizás, lo más interesante es la paradoja creativa de emplear identidades corporativas concretas para mostrar significados antónimos. Por ejemplo, la identidad corporativa de una marca de cosméticos es utilizada para mostrar la esclavitud de la mujer ante los cánones de belleza. Así pues, mediante la realización de apropiaciones de campañas, eslóganes, lemas o anuncios, los autores manipulan las imágenes para mostrar aquello contrario a la intención con la que fueron producidas. En torno a este tipo de visitas se pueden crear distintas propuestas didácticas cuyo fin para el discente sea hacer manifiesta la intención del autor y cuyos planteamientos abran cabida a la opinión personal sobre las obras y temas propuestos, dando paso a ejes didácticos de producción.

4.3.3. Producción

Por producción, desde una perspectiva crítica, se entiende la reinterpretación de discursos o un espacio donde construir productos que actúen de soporte para dar libre voz al alumnado. El proceso análisis y producción se debería desarrollar en el

sujeto de forma paralela, puesto que saber componer ayuda a ser capaz de saber “mirar” o “leer” imágenes (aprender haciendo). Lograr este empeño implica conocer los elementos básicos de percepción visual, una serie de técnicas a través de las cuales se logre hacer tangible ese mensaje y el conjunto de los saberes intelectuales-culturales implicados. Por ejemplo, las nociones sobre estética que diversas escuelas han aportado repercuten notoriamente en saber estructurar las composiciones para que capten la atención del espectador según un propósito. Dado que su extensión daría para realizar otro trabajo, en este apartado solo se plantean dos cuestiones didácticas: el grado de libertad de que se deben dotar las propuestas y la apropiación como técnica.

Tras exponer como una base de pensamiento crítico la libertad de expresión del alumnado, es evidente que surja la siguiente pregunta a la hora de pensar en el diseño de propuestas didácticas de producción: ¿Es bueno acotar mucho una propuesta didáctica? Se escogen dos autores para dar respuesta a este planteamiento. Por un lado, Eisner (2002) enuncia que sí se ha de dar libertad de creación pero restringida porque el reto de lograr una meta propia adaptándose a ciertos ítems concretos estimula al discente hacia el pensamiento divergente. El autor incide en que establecer limitaciones en el diseño de las propuestas didácticas implica que, para adaptarse a ellas y dar una respuesta original, el alumno debe desarrollar la creatividad (innata que tiene).

Otra opinión es la de Nicolas Bourriaud (Acaso, 2009) quien expone que es preferible permitir que el alumno pueda llegar a una fase de “postproducción” propia sin presentar una propuesta de trabajo concreta. Este crítico francés de arte concibe la creatividad como la remezcla de ideas existentes. En esta línea, se tomará prestado de María Acaso el término “Método Dj” pero cambiando su significado para hacer referencia a la opción de que los alumnos compongan algo nuevo u original a través de mezclar o combinar técnicas, imágenes y saberes previos sin indicación del maestro. Por ejemplo, tras un estudio analítico individual o colectivo, se basaría en permitir que los productos emanen de los alumnos dando paso al desarrollo de sus procesos creativos y a la capacidad de tomar decisiones sobre los mismos. Por la huella de la tradición escolar, se tiene en consideración que ciertos alumnos, quizás, tengan un

pensamiento más literal y, puesto que deben tener las mismas opciones, el maestro puede tener propuestas en la recamara.

Ambas respuestas se consideran líneas aptas que dan sentido a una producción crítica. Si bien, en esta fase de producción será de gran importancia planificar muy cuidadamente el proceso de evaluación (Eisner, 2002). Este deberá establecer cómo el alumno toma conciencia sobre su propia evolución, cómo hace confluir la creación con el análisis crítico realizado anteriormente y, además, cómo se plasman los contenidos que el currículo educativo establece para la materia.

La segunda cuestión que se va a exponer es el término artístico de “apropiación” sobre el cual actualmente existe gran discusión (Tornero, 2012-2013). En la línea que se revisa acerca de la apropiación que realiza la artista Sherry Levinne en 1981, esta acción se puede entender como la reconstrucción que se produce tomando de otros. Juan Martín Prada establece que este marco de apropiación implica la revisión de lo dado, tomar conciencia de la influencia de las obras de arte fomentando marcar una distancia entre el contexto institucional y el discurso histórico que se proporciona en interacción con el discurso propio.

“El mundo está saturado hasta el ahogo. El hombre ha dejado sus signos en cada piedra. Cada palabra, cada imagen está empeñada e hipotecada [...]. Posterior al pintor, el plagiario ya no produce desde su pasión, su humor, sus sentimientos, sus impresiones, sino, más bien, desde la inmensa enciclopedia a partir de la cual dibuja” .

(Levin, 1992, p. 1067.) (Tornero, 2012-2013, p. 91)

Se presenta esta técnica, de entre las muchas posibles, porque realmente la escuela emplea ya la apropiación entre sus prácticas habituales, pero sin dotarlas de un objetivo o función en la que el niño o autor sienta que hace suya la obra, es decir, sin un plano interpretativo- crítico. Es común encontrar propuestas tales como copiar obras de Van Gogh, Picasso o Dalí, pero sin plantear una revisión sobre ellas en relación con el alumno. Por ejemplo, apropiarse de ellas podría ser una copia literal de los Girasoles de Van Gogh del que cuelga una etiqueta con el precio y en la misma se manifiesta saber que es uno de los cuadros más caros que existen, o descomponer cada uno de ellos en colores diferentes entendiendo los distintos estados de ánimo por

los que pasó el autor, en conexión con la biografía, o que el alumnado haga propios los símbolos que emplea Dalí para expresar el tiempo, como las hormigas, y pinte un collage con su agenda, el calendario de exámenes, las extraescolares, etc., dentro de un terráqueo. Estos ejemplos simplemente persiguen manifestar que la apropiación puede contribuir a la interactividad con el arte y la técnica de un modo personal, es decir que por medio de la reconstrucción se puede lograr la originalidad y el dar voz a los alumnos. Como se muestra es una práctica fácil de incluir sin modificar demasiados esquemas pedagógicos incluyendo una fuerte carga de pensamiento propio en la que los ámbitos (taller, estética, historia del arte y crítica) actúan unidos.

Otra forma de apropiación es la contrapublicidad que permite micronarraciones sobre la hiperrealidad presente en los discursos comerciales. Por ejemplo, con propuestas similares a las del grupo artístico Advasters, se puede construir en clase un calendario que cuestione las repercusiones de algunos productos de temporada a través de sus consecuencias o eslóganes.



Basada en la apropiación histórica, se muestra una obra que ha influido a la autora de este trabajo para la realización del mismo, de la exposición *“De Madonna a Madonna”*, cuya carga connotativa se expone mediante la forma gráfica de la famosa obra *“Muerte de Marat”* (Jacques-Louis David, 1793).



4.4. Batería de propuestas.

Para concluir el presente documento aportándole un vínculo entre los contenidos teóricos presentados en relación con la hiperrealidad o cultura de masas y las consideraciones metodológicas para su ejercicio en el aula, se proponen ciertas guías temáticas que pueden actuar como base de propuestas didácticas.

En este punto, se ha de tener conciencia de que cada niño tiene su propia idiosincrasia y se compone de unos conocimientos previos diferentes, por ello, cada grupo- clase, cada contexto, cada microsistema educativo, requerirá por parte del docente del análisis de las imágenes, programas televisivos, formas de ocio que se gestan en el mismo (Freedman, 2006). **Plantear propuestas concretas y cerradas para estos contenidos sería ir en contra de la raíz propia del proyecto, que es interpretar los mensajes visuales que recibimos en el día a día.**

Antes de proceder a los ejes, se quiere hacer un apunte: este proyecto no pretende el desarrollo de una ideología radical o concreta. Se trata de temas muy controvertidos y polémicos socialmente, ante los cuales, deberían existir en el aula diferencias de posicionamientos que permitan el dialogo guiado, facilitando la interpretación de mensajes y el empleo de la argumentación para la expresión personal tolerante propia de la educación integral y en valores. Por ello, se quiere aclarar que la elección de los mismos persigue cuestionar los mensajes que son aceptados como normales en una sociedad, teniendo cada alumno y alumna la elección libre de adherirse a ellos o no.

En relación a las distintas publicaciones estudiadas y a la observación de la realidad social, artística y mediática se han escogido tres ejes que se piensa, pueden ser fruto de trabajo en las distintas aulas de primaria y secundaria: la construcción del género bajo el título de “Madonna a Madonna”, “La globalización humana” y la simulación virtual bajo el título “¿Vivir o exponer vivir?”.

4.4.1. Eje temático 1: De Madonna a Madonna. Construcción del género.

Uno de los principales motivos para la elección de esta línea temática se encuentra en la necesidad presente de combatir la violencia de género. Violencia que comienza en la concepción que los menores tienen sobre los roles de género y la mujer sobre sí misma. Hay gran cantidad de campañas sobre el tema, pero este abarca muchas dimensiones para ser tratado antes de los 9 o 10 años, previo paso al instituto, como una clave de conciencia en el imaginario colectivo del alumnado. Se ha optado por el género femenino por la imperante necesidad de luchar contra la cosificación de la mujer. Baudrillard (2000) apunta *“Juntar a la mujer y la seducción (y a lo material) se me antojaba condenarla a las apariencias, y por tanto a la frivolidad.”* La actualidad también presta opción de análisis de muchas propuestas similares para el género masculino, que incluso pueden ser hasta más originales, pero la problemática sobre la mujer no solo afecta a nuestras niñas sino también a las expectativas que se plantean a nuestros niños acerca de lo que deben desear, que pueden provocar grandes riesgos emocionales para ambos géneros.

>> Deconstrucción de nuestros modelos. Actividad inicial para cualquier curso.

Sin explicación previa elegir tres personajes públicos con los que nos identifiquemos, en cuyas características nos gustaría vernos reflejados. Después, mediante preguntas críticas, proceder a deconstruirlos.

>> De Madonna a Madonna: los cánones de belleza de la mujer occidental.

Basada en la exposición itinerante que incluye obras de decenas de artistas y que se divide en tres bloques: la mujer, religión y maternidad; la mujer y el trabajo e historia del arte y belleza.

A partir de 5º E.P.

>> El desplome de los cuentos Disney.

A partir de 1º E.P.

>> Ser actriz, cantante o medio público pasados los 40 años.

A partir de 4º E.P.

>> ¿Por qué las niñas se comulgan de novias? O ¿Cómo sería una comulgante almirante?

En 3º y 4º E.P.

4.4.2. Eje temático 2: El fenómeno de la globalización humana.

De las tres líneas temáticas escogidas esta es sin duda la más compleja y ha de decirse que su planteamiento debería ser conjunto a ciencias sociales ya que precisa de variados conocimientos conceptuales. Este eje temático pretende hacer conscientes las expectativas para con el ser humano en la sociedad occidental. Como hemos visto en la conceptualización del proyecto, el ser humano como tal se posiciona entre el rol de “trabajador laboral” y “sujeto consumidor” y, por ende, los distintos aspectos a través de los cuales se desarrolla su vida son diseñados de manera lógica para ambos fines. Desde la educación emocional se pueden abarcar las causas de conductas psicológicas como la depresión, la ansiedad y el estrés. Se busca la conciencia sobre las actitudes cotidianas que realizamos inducidos por las imágenes, contribuyendo a diferenciar fantasía de realidad. En esta etapa educativa habremos de hacerlo concretando en cuestiones cercanas al estilo de vida para que en cursos superiores se puedan proponer otros recursos como el análisis de cómics, películas o videojuegos que traten las narrativas distópicas con cuestiones relativas al tema.

>> Análisis del plano de la ciudad (dirección de los puntos de interés en la actualidad) y diseño de la ciudad ideal.	A partir de 4º de E.P.
>> Propuesta “Contrapublicidad”. Creación de calendario con análisis crítico de los medios publicitarios. Ejemplo, Plan Especial K, productos de consumo previos a la Navidad o que contaminen...	A partir de 4º de E.P.
>> Deconstrucción de los videojuegos: collage de fantasía y realidad de los videojuegos del aula (normas y leyes, supervivencia, cánones y roles)	A partir de 4º de E.P.
>> ¿Qué quiero ser de mayor? Preparación a la vida adulta y referente de ello.	A partir de 6º de E.P.
>> Contraste de los medios de comunicación: una misma noticia en más de cinco medios.	A partir de 5º de E.P.
>> Clasificación del público al que van dirigidos los anuncios según franja horaria, tipo de programa, etc. ¿Qué mensajes o estereotipos predominan para cada público según su género, edad, o clase social?	A partir de 5º de E.P.

4.4.3. Eje temático 3: ¿Vivir o exponer vivir en el S.XXI?

Abordar el concepto de simulacro a tan temprana edad es impensable, pero desde cuestiones cercanas a nuestros jóvenes se puede inducir con la esperanza de que en cursos superiores algún docente decida introducirlo. Bien es sabido que nos encontramos en un momento educativo donde las TIC se encuentran en primer plano junto con los idiomas. Pero ¿los nacidos “cibernéticamente” saben reflexionar sobre las TICs o más bien las tics condicionan su vida desde que nacen?. Con ello, se hace alusión a las redes sociales en las que niños y adolescentes cuelgan imágenes visuales que acaban siendo al final un vacío de “*likes*” (me gusta) que llenar. Nuestros jóvenes hacen del cine su vida, puesto que invierten más tiempo en demostrar y exponer aquellos momentos que tienen, que de disfrutarlos. Cuestión que afecta profundamente a la autoestima de nuestros alumnos y alumnas y que la tutoría debería trabajar en corresponsabilidad con el departamento de plástica como apoyo. “*Usted es la información, usted es lo social, usted es la noticia, le concierne a usted, usted tiene la palabra!, etc*” (Baudrillard, 1978) Los chicos y chicas están viviendo un periodo en que la mayor parte de mensajes les conducen al individualismo y no les permiten avanzar de la fase de egocentrismo infantil experimentando una gran frustración con las desilusiones de la experiencia real. Ante este hecho, en este eje, también se propone el análisis sobre los videojuegos y las realidades virtuales donde nuestros educandos sienten tener cualidades y dar fuga a sus instintos de una manera que, no olvidando que es real, se basa en una felicidad simulada (Arteaga, 2013).

>> Seleccionar un videojuego en grupos de cuatro personas y realizar un análisis descompositivo. Buscar fallos o anacronismos y elementos que no sucederían en la realidad.	A partir de 5º de E.P.
>> Crear a lo largo de una semana un collage de dimensión mínimo A2, o superior, con los distintos momentos y emociones (buenos y malos) experimentados. Después, bajo la pregunta ¿somos nosotros mismos en las redes sociales? generar un debate. Voluntariamente quién quiera puede mostrar su collage.	A partir de 5º de E. P.

5. Conclusiones

Potencialidades y limitaciones

Potencialidad 1: Trabajar cierto contenido en el aula no implica que se logre la conciencia sobre el mismo, pero puede y debería implicar el cuestionamiento de determinadas acciones. Es decir, abordar las redes sociales no significa que nuestros alumnos no vayan a tener una cuenta *Facebook* o *Instagram* pero puede influir positivamente en su elección de mostrar o no su vida íntima y personal, siendo conscientes del riesgo que ello contrae para su propia autoconstrucción e intimidad. Del mismo modo, no se puede evitar que se sumen a unos cánones u otros de belleza, ni que elijan un modo u otro de ocio, pero se puede dotar de conocimientos sobre los mensajes que estos van a generar para sí mismos.

Potencialidad 2: Conocer la “manipulación visual” proporciona estrategias para adaptar nuestros productos o ideas de forma pragmática en contextos determinados. Este contenido actitudinal de carácter social puede ser de gran utilidad para niños con problemas de adaptación. En este mismo sentido enseñar a observar la sociedad real, la tangible, contribuye al éxito personal respecto a las expectativas en la elección académica y de empleo de nuestros estudiantes, así como a su propia ética laboral, siendo conocedores conscientes de las consecuencias de sus decisiones y actos en el trabajo. Numerosos puestos laborales requieren de cualidades mencionadas como la creatividad y pensamiento divergente que se consiguen a través del análisis, la deconstrucción y construcción de ideas.

Potencialidad 3: La identificación del concepto Hiperralidad contribuirá notoriamente a la comprensión de materias de etapas superiores tales como filosofía, estética o historia; en tanto en cuanto permite concretar aspectos intelectuales abstractos de una forma racional. A su vez, trabajar el pensamiento crítico repercute en el desarrollo de la conciencia y la responsabilidad social y favorece la posibilidad de eliminar ciertos prejuicios que pueden ser dañinos.

Limitación 1: Remitimos a palabras de E. Eisner “*Decir que el aprendizaje se beneficia de la enseñanza, conlleva la creencia implícita de que los profesores de arte tienen algo que enseñar, y que la manera en que enseñan repercute en lo que los estudiantes*

aprenden." Por tanto, si los profesores no han llegado a la reflexión cotidiana sobre en qué manera la hiperrealidad les condiciona, difícilmente pueden hacer que los alumnos profundicen en el concepto. Los contenidos abstractos suelen relegarse a un segundo plano por el miedo o la falta de saber sobre los mismos. En este sentido, en España encontramos docentes de la competencia cultural y artística muy poco formados y reflexivos. Este hecho, en sí mismo, se convierte en un freno para cambiar esta realidad, puesto que cuando los jóvenes llegan a las estancias universitarias para formarse como docentes poseen unos conocimientos de base sobre el arte muy superficiales que limita la posibilidad de optar por estos paradigmas.

Limitación 2: Algunos lectores hallarán otra limitación intrínseca al objeto de estudio, la edad de los discentes. La idea es que el proceso de trabajo propuesto sea apto para estimular capacidades innatas en todas las edades. Se entiende que al ser un fenómeno con tanta cantidad de manifestaciones cotidianas, es complicado identificarlo sino es bajo un tema o forma concreta a estas edades, lo que obstaculiza poder trabajarla hasta estudios superiores.

Opinión personal e implicaciones para el desarrollo profesional.

La comprensión de la realidad es una de las primeras necesidades para empatizar con las distintas circunstancias sociales y favorecer un mundo más justo, lo cual debería ser una de las principales metas de la sociedad. En este trabajo se ha enfatizado en aprender a interpretar las imágenes y recursos audiovisuales, capacitándonos de habilidades para poder leer la información cotidiana e intentando emanar juicios propios al respecto. El sistema capitalista requiere sujetos individualistas y consumistas que prioricen su estatus o comodidad de vida de forma pasiva por encima de otras causas que requieren atención. En los referentes infantojuveniles se ha encontrado la causa de origen de la superficialidad y poca sensibilización actual. Muchas de las manifestaciones que han actuado como ejemplos en este documento se encuentran lejos de rutina de su autora que ha tenido que investigar y solicitar ayuda para introducirse en ellos. En concreto, ciertos videojuegos y lo relativo a realidad virtual o redes sociales.

Antes de comenzar este trabajo no se tenía conocimiento sobre la existencia del concepto filosófico de la Hiperrealidad. El contacto con jóvenes y párvulos del contexto familiar y laboral, quienes siempre tienen por extensión de sí un dispositivo digital o visual, ocasionó llevar al terreno educativo una investigación acerca de la construcción de la identidad por los medios de masas. En la búsqueda por acotar un tema que por su extensión en soportes desbordaba poderse plantear se encontró dicha acepción. El concepto es complicado hasta para la educación secundaria pero, en cambio, sus distintas manifestaciones diarias admiten propuestas muy motivadoras para los alumnos y alumnas que pueden ser una vía de comprensión y madurez a través de la cual cambiar este hecho. Desde este punto de partida, esta reflexión produce gran satisfacción.

El camino a recorrer cuanto menos parece complicado, mas se abre la esperanza en las distintas referencias de autoridad empleadas procedentes de diferentes disciplinas en las cuales subyace la idea de que la Educación Plástica es imprescindible para desvelar el mundo actual. Así pues, apuntan que el pensamiento artístico es una de las vías fundamentales para adquirir el pensamiento crítico o propio de los sujetos. Por ello, se precisa de más investigación científica sobre las repercusiones o consecuencias del tema de estudio, ya que, aunque existen artículos acerca de las consecuencias de algunas manifestaciones hiperrealistas, son pocas las fuentes que se hallan sobre cómo afectará en el futuro la falta de educación sobre el mismo.

Los protagonistas de la educación son los alumnos; por ello, el grupo-clase es quién dicta el punto de partida en las propuestas didácticas si se busca que despierten su curiosidad, les motiven y les predispongan al trabajo para desvelar las imágenes. El maestro debe conocer los objetivos y contenidos que existen detrás de las actividades pero los temas a tratar están en los mensajes e iconografía que impregnán el aula. Por lo tanto, para mi futura profesión, una clave es conocer a los estudiantes y saber qué les importa, que está de moda, qué les atrapa o engancha. En esos centros de interés se debe realizar el proceso de deconstrucción y, ya establecida la dinámica crítica, se podrán introducir, después, propuestas más culturales o amplias. Craft (2014), entre

muchos autores defensores de la inclusión en las aulas, afirma que siempre se ha de tener en cuenta la voz del alumnado y su realidad. Tras finalizar el trabajo se llega a ver que en cada niño ya hay unas expectativas y deseos adultos a tener en cuenta. Además, involucrar sus intereses, a priori, promoverá una relación maestro-alumno más agradable y la cohesión del grupo mediante el diálogo y la cooperación.

Se hace una apuesta por la innovación docente priorizando las propuestas didácticas abiertas, flexibles, interdisciplinares y con algún tipo de resultado final propio, puesto que se piensa que favorecen la transferencia de saberes. Esta es imprescindible para lograr el aprendizaje significativo y... todo lo anterior.

De acuerdo con una afirmación de Fernando Savater (1997, p. 32-33), cada día más con respecto a hace unas décadas, la escuela amplía sus funciones al tener que encargarse de enseñar las cuestiones morales que deberían recaer en la familia como primera formación. Este autor contribuye con una idea muy relevante para este trabajo que es el hecho de que el acceso tan temprano a las verdades de la carne y de la fuerza (violencia, ambición, enfermedades, sexo,...) aleja la inocencia propia de la infancia y no permite el descubrimiento de dichas cuestiones durante la madurez. Tras la elaboración de este documento se considera fundamental abordar desde educación infantil el dialogo y consejos opcionales a los tutores de los pupilos, quizás desde alguna escuela de padres y madres del centro. Se debe comprender que las familias también se encuentran con un momento muy complicado de cambios educativos y recordarles el papel que tienen en algunas dimensiones educativas puede beneficiar mucho a los docentes.

Una lección personal es que para formar a los alumnos en la realidad tan cambiante que viven, se ha de estar actualizado. Los nuevos medios de comunicación son opciones del proceso de producción. Por ejemplo, numerosos jóvenes son youtubers, o tienen Instagram u otras redes que pueden ser empleadas como portales de difusión. Los resultados del aula pueden ser mostrados, si están satisfechos, y aquí encontramos una clave de motivación hacia la tarea. Desde gestionar un blog del aula donde mostrar las reflexiones de los diálogos grupales, generar videos críticos sobre la

realidad o fabricar un videojuego que cambie los roles cuyos protagonistas sean personas con cualidades reales como las de ellos, permiten aborda muchos contenidos curriculares. En síntesis, se debe aprender de los alumnos.

6. Referencias

Libros

- Acaso, M. (2009) *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Editorial Catarata.
- Acaso, M. (2013) *Reduvolution. Hacer la revolución en la educación*. Barcelona: Editorial Paidós Contextos.
- Baudrillard, J., (2000) *Contraseñas*. Barcelona: Editorial Anagrama (Trraducción de Joaquín Jordá, 2002)
- Baudrillard, J. (1977) *Cultura y simulacro*. Barcelona: Editorial Kairós (Pedro Rovira, 1978).
- Cortina, A. (1985) *Crítica y utopía: La Escuela de Francfort*. Madrid: Editorial Cincel. Vol. 34.
- Echano, J., Martínez, E., Montarello, P., Navlet, I., (2005) Libro de texto de Filosofía (Primer curso): *Paradigma 1*. Barcelona: Editorial Vicens Vives.
- Eco, U. (1996) *La estrategia de la ilusión*. Barcelona: Editorial Lumen.
- Efland, A.D., Freedman, K., Stuhr, P., (2003) *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós (Arte y Educación).
- Debord, G. (1967) *La sociedad del espectáculo*. Traducción Pardo, J.L., Madrid: Revista Observaciones Filosóficas.
- Ferrater, M. (1986) Diccionario de filosofía. Alianza Editorial, Madrid 5º Edición, tomo E/J, (Pág. 1286-1288)
- Macdonald, D., (1969) *Masscult y Midcult, en La industria de la cultura*, Madrid, (Comp.) Alberto Corazón.
- Savater, F. (1997) *El valor de educar*, Barcelona: Editorial Ariel.
- Timoteo, J., (1989- 2004) Gestión de Poder Diluido. La construcción de la sociedad mediática. Madrid: Editorial Pearson, 2005, p.72

Artículos y otros soportes

- Araujo, M. & Leal, M.. (2007). *Inteligencia Emocional y Desempeño Laboral en las Instituciones de Educación Superior Públicas*. CICAG, 4, pp.132-147.
- Arteaga, S. (1990) *Diseñando lo hiperreal: Del juego al videojuego. Lo lúdico al servicio de la tecnología*. Revista I+Diseño, vol.8, Año V, Abril 2013, pág. 135-140.

- Beltrán Mir, C. Lidón y Lozano Heras, Ángel (1995) *Estrategias para un desarrollo cognitivo a través de la apreciación artística*. Arte, Individuo y Sociedad, nº 7, Madrid 1995, pág. 21-30.
- Craft, A. (2014) *Wise humanising creativity: a goal for inclusive education*. Revista nacional e internacional de educación. Volumen 7, Número 1, Marzo
- Eisner, E.W. (2002) *Ocho importantes condiciones para la enseñanza y el aprendizaje en las artes visuales*, Revista Arte, Individuo y Sociedad. Anejo I, 2002, pág. 47-55
- Escaño, J.C. (1999) *Arte en la era audiovisual: replicantes, realidades*. Arte Individuo y Sociedad, 1999, 11, pág. 61-68.
- Hernández, F. (1996) *Educación artística para la comprensión de la cultura visual*. Revista Qurriculum: Cultura visual y educación, 1996, nº12/13, pág. 11-27.
- Lekue-Rodríguez, P. (2014) Comprensión, competencia y logro en la educación artística escolar, Revista Arte, Individuo y Sociedad 2014, núm. 26(3), pág.401-418
- Ranilla, M. (2012) *La fe en el absurdo como metodología para la educación artística*. Cuadernos para la educación artística: Revista electrónica de arte, educación e investigación. Noviembre. Año1. Vol. 1. pág.19-29.
- Ruano, S., (2006) *Cultura y Medios. De la escuela de Frankfurt a la Convergencia Multimedia*. Ámbitos, núm. 15, pp. 59-74. Universidad de Sevilla, España.
- Sueli Franz, T. (2002) *Educación para la Comprensión Crítica del Arte. Un modelo de análisis*. Revista Arte, Individuo y Sociedad, Vol. 14, 2002, pág. 27-47. (Brasil).
- Tornero, A. (2012-2013) *Intertextualidad en la literatura y apropiación en el arte*. Revista Inventio, la génesis de la cultura universitaria en Morelos, núm. 16, 2012-2013, pág. 87-94.
- Wenger, R. (2015) *La filosofía de Zubiri confrontada a la hiperrealidad, el simulacro y la realidad virtual*. Revista Amauta, Universidad del Atlántico, Barranquilla (Col.), No. 25, Ene-Jun 2015, pag. 105-122

Webgrafía

- <http://www.luismaram.com/2013/07/14/20-ejemplos-de-figuras-retoricas-en-publicidad/>
- <http://aavi.net/blog/2016/04/07/como-se-lee-una-fotografia-el-analisis-de-la-imagen/>
- <http://www.castagninomacro.org/page/exposiciones/id/59/title/De+madonna+a+Madonna>

- <http://www.anundis.com/profiles/blogs/as-ser-an-los-personajes-de-disney-en-la-vida-real>
- <http://crearhistoria.blogspot.com.es/2011/08/american-way-of-life-el-estilo-de-vida.html>
- <http://www.monografias.com/trabajos66/piramide-necesidades-maslow/piramide-necesidades-maslow.shtml>
- <http://www.fallenprincesses.com/flash/index.html>
- <http://www.dinagoldstein.com/fallen-princesses/>
- <http://hiperrealidad.blogspot.com.es/>

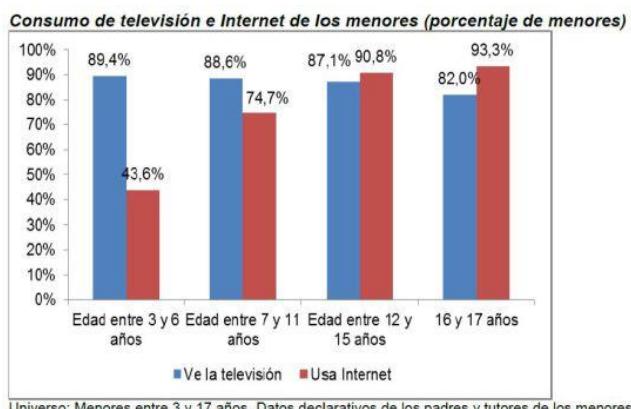
ANEXOS

ANEXO I. NOTICIA CADENA SER

Para los adolescentes españoles, mejor internet que la televisión.

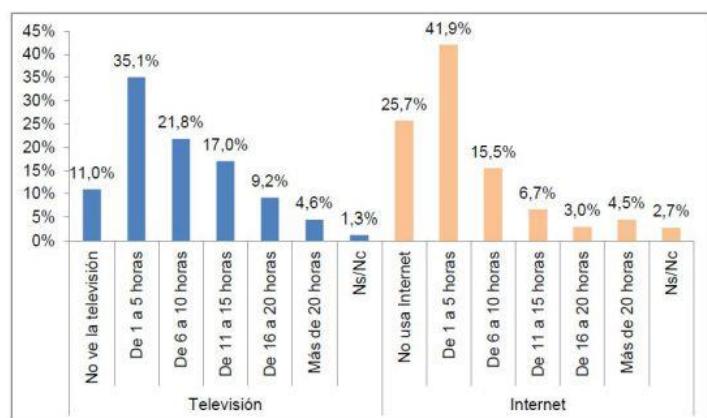
Será porque los adolescentes ven la televisión de otra forma, que han hecho de internet su ventana al mundo y, por ende, el cristal por el que ver sus series y programas favoritos cuándo y dónde quieran. Sea como fuere, [según un estudio de la CNMC](#) (Comisión Nacional de los Mercados y la Competencia), los adolescentes españoles prefieren conectarse a internet antes que ver la televisión.

El recién publicado estudio, basado en una encuesta que se llevó a cabo en el segundo trimestre de 2015 e incluyó a 3.929 hogares y 7.979 individuos, expone que **el 93,3% de los adolescentes de entre 16 y 17 años son usuarios de internet** mientras que, en ese mismo grupo de edad, los que **consumen televisión son un 82,0%**. También entre los adolescentes de 12 a 15 años es mayor el consumo de internet (90,8%) que el de televisión (87,1%).



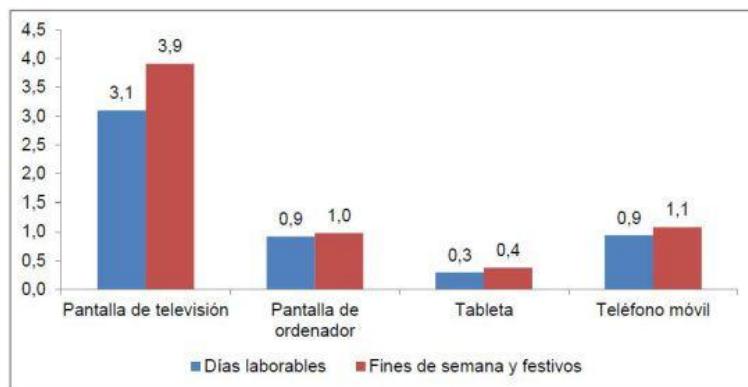
La tendencia se invierte en los niños. La mayor dificultad al acceso a internet con respecto a la televisión puede ser clave a la hora de determinar los consumos prioritarios en la etapa infantil. Así, **entre los 7 y los 11 años, el 86,6% ve la televisión** mientras que el porcentaje de los que usan internet es del 74,7%. La diferencia es aún mayor en el grupo de edad entre los 3 y 6 años, como muestra el gráfico 1.

¿Cuántas horas ven la tele los menores de edad?



En este estudio se les preguntó a los padres por las horas semanales que sus hijos consumen televisión e internet. Según los datos obtenidos, el 35% de los menores de edad españoles (entre 3 y 17 años) hace un consumo de entre 1 y 5 horas semanales de televisión. Casi el **22% estaría en un consumo de entre 6 y 10 horas a la semana**. Un 11% de los menores no vería la televisión según los padres o tutores de los mismos. En cuanto al uso de internet, este estudio indica que el 42% de los menores (entre 3 y 17 años) se mete en la red entre 1 y 5 horas a la semana. Un 6,7% lo hace entre 11 y 15 horas semanales. Eso sí, según padres y tutores, 1 de cada 4 (25,7%) menores españoles no usaría internet.

¿Dónde y cómo ven los menores la televisión?



En España, la televisión se sigue viendo en las **zonas comunes de la casa**; al menos, en el caso de los menores de edad, objeto de este estudio de la CNMC. Lo hacen por amplia mayoría (94,3% de menores entre 12 y 15 años y 89,2% de los menores entre 16 y 17). Eso sí, el 14,4% de menores entre 12 y 15 años y el 28,5% de menores entre 16 y 17 años consumen también contenidos audiovisuales a través de una televisión ubicada en su cuarto.

El gráfico 3 del estudio muestra que **el televisor sigue siendo el rey a la hora de consumir televisión** u otros contenidos audiovisuales, triplicando el uso que se hace para esto del ordenador o smartphone. El consumo de contenidos audiovisuales (series, películas, vídeos, programas...) a través de tabletas es 10 veces inferior al que se hace a través del televisor.

El uso de Internet en las zonas comunes es algo menor: 78,2% de menores entre 12 y 15 años y 66% de menores entre 16 y 17 años. Mientras, aumenta el uso en el cuarto del menor: 32,9% de menores entre 12 y 15 años y 51,2% de menores entre 16 y 17 años.

ANEXO II. EJEMPLOS VISUALES.

Series televisivas y el color rosa marca el género:



Juguetes

SI PONEMOS EN GOOGLE IMÁGENES, JUGUETES PARA NIÑAS... ENCONTRAMOS ESTO:



Si observamos los ejemplos anteriores comprobamos como los juguetes afectan sobremanera en la capacidad deontológica o en otras palabras en el deseo de ser en el futuro, se observa que determinadas profesiones como peluquera, cocinera o cajera están ya reflejadas. La maternidad y el cuidado de la casa siguen manteniendo mucha abundancia de objetos más orientados a la estética. En la página siguiente se mantiene la línea lúdica enfocada a las niñas con el ejemplo de la Barbie tratado en el trabajo.



EL PATRÓN DE PERFECCIÓN DE BARBIE Y LAS MARCAS DE MUÑECAS POSTERIORES.

SE PRESENTA LA CASA CON COMPLEMENTOS.

COLECCIÓN BARBIE 2016
¿CAMBIO CONNOTATIVO O DENOTATIVO?



Videojuegos

ESTEREOTIPOS EN LOS VIDEOJUEGOS



PRIMERA PERSONA



Realidad virtual

En Educación Primaria los niños y niñas comienzan su primer contacto con la realidad virtual por medio de juegos de simulación del estilo de Sims. Aunque hay una gran oferta de los mismos inspirados en series, juegos o personajes de moda se pondrá el ejemplo del citado por ser el más famoso. La idealización como se puede observar ya comienza a temprana edad.



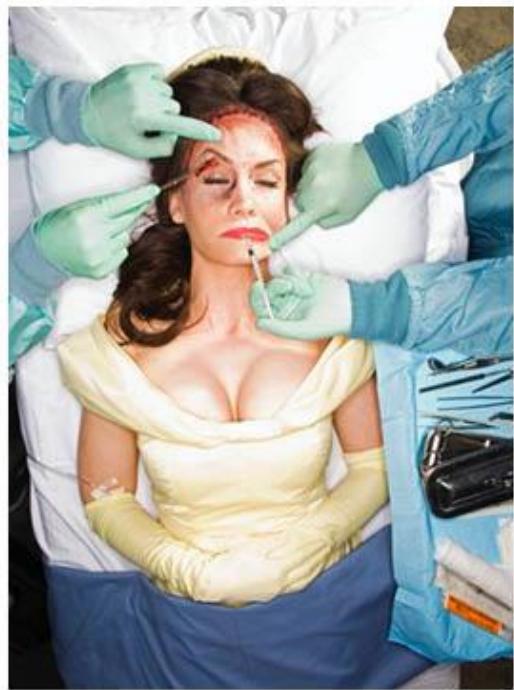
La simulación, pese a que es para mayores de edad, continua en la educación secundaria por medio de plataformas como Second Life que permiten relacionarse con gente empleando un avatar con la vida deseada.



ANEXO III

Reinterpretando las Princesas Disney. Dina Goldstein y el proyecto “Fallen Princesses”.





ANEXO IV

CLASIFICACIÓN DE DIFERENTES MODELOS PARA ESTABLECER LOS NIVELES DE ANÁLISIS O COMPRENSIÓN SOBRE LAS PIEZAS ARTÍSTICAS.

Beltrán Mir, C. Lidón y Lozano Heras, Ángel (1995) *Estrategias para un desarrollo cognitivo a través de la apreciación artística*. Arte, Individuo y Sociedad, nº 7, Madrid 1995, pág. 21-30.

DIMENSIONES DEL DESARROLLO(MOODY. 1992)	
PERCEPTUAL:	Habilidad para identificar, diferenciar y discriminar el fenómeno visual.
COGNITIVA:	Habilidad mental para codificar información simbólica, recordar conceptos y constructos y razonar abstrayendo.
PSICOSOCIAL:	Sentimiento sobre experiencias, emociones, autoestima en relación a sí mismo ya las otras cosas.
PERÍODOS DE CRECIMIENTO (WOLF, 1988)	
ACTIVIDAD PICTÓRICA:	Me gusta = es bueno.
COMPRENSIÓN DE LOS SISTEMAS VISUALES:	Es difícil = es bueno.
CAPTACIÓN DE LAS INTERPRETACIONES:	Cómo ha manejado el artista el medio para llegar a la expresión del mensaje.
ETAPAS COGNITIVO-EVOLUTIVAS (Kohlberg/ Parsons, 1987)	
FAVORITISMO	Deleite intuitivo y respuesta asociativa, libre al tema.
BELLEZA Y REALISMO	Considera el tema lo más importante. El factor principal de calidad es el realismo.
EXPRESIVIDAD	Se juzga la capacidad del artista para expresar intenciones.
FORMA Y ESTILO	Se juzga de acuerdo a normas del gusto social y cultural.
AUTONOMIA	Se anteponen normas de juicio personales.
MODALIDADES DEL JUICIO (VALENTINE,1962)	
SUBJETIVO:	A través de sentimientos.
ASOCIATIVO:	Evocación de recuerdos o suscita emociones.
OBIETIVO:	Aptitud para disociar cualidades formales de un cuadro y los sentimientos que personalmente suscita.
MODELO DE CRÍTICA DE ARTE(ANDERSON,1993)	
REACCIÓN	
ANÁLISIS PERCEPTUAL: (representación, análisis formal, caracterización formal).	
INTERPRETACIÓN PERSONAL.	
EXAMEN CONTEXTUAL	
SINTESIS: (resolución, evaluación).	
CRÍTICA DE ARTE (DBAE,1991)	
PERCEPCIÓN	¿Qué hay allí?
DESCRIPCIÓN	
ANÁLISIS	¿Qué significa aquello?

INTERPRETACIÓN	
EVALUACION	¿Qué valor tiene?
APROXIMACION DE FELDMAN (1991)	
DESCRIPCIÓN:	Lo que ve.
ANÁLISIS:	Principios formales.
INTERPRETACIÓN:	Lo que siente.
JUICIO	Valor y significado
WINSTON & CUPCHIK (1992)	
NAIVE:	Prefiere lo placentero. Razones subjetivas. Sentimientos cálidos.
EXPERTO:	Complejidad. Propiedades del objeto. Cambio filosófico.