



IMAGINARIOS SOCIALES Y REPRESENTACIONES DEL DOCENTE Y LA DOCENCIA EN LA PANTALLA GLOBAL

Julio Cuevas Romo

Universidad de Colima
jcuevas0@ucol.mx

Área temática: Historia e historiografía de la educación

Línea temática: Otros medios educativos: cultura impresa, radio, teatro, televisión e internet.

Tipo de ponencia: Reporte parciales o final de investigación



Resumen

Este reporte de investigación muestra una metodología de acercamiento y análisis de productos audiovisuales, en específico a los de narrativas ficticias, como herramienta didáctica para analizar los imaginarios sociales sobre el docente y su quehacer (Coronado y Estupiñán, 2011), tomando como conceptos centrales el cine educativo (Gispert, 2010) y la pantalla global (Lipovetsky y Serror, 2009). A partir de estos procesos reflexivos, se brindan pautas para asumir una posición crítica a las ideas fundadas y sus representaciones, en este caso sobre docencia que estas narrativas pueden brindar, saliendo de dualismos sobre los beneficios o daños que los medios masivos puedan provocar, apostando más por una tercera postura que abre la posibilidad por el análisis crítico ante posibles indefensiones de exposición a dichos medios.

Palabras clave: representación social, docencia, medios audiovisuales.

Introducción

El presente reporte, se deriva de un proyecto más amplio que implica el estudio de imaginarios sociales y educación, con dos ejes principales: el primero dedicado a elementos teóricos sobre imaginarios sociales y el segundo, correspondiente a los imaginarios sociales en educación. Son también planteamientos que siguen un propósito de evolucionar hacia una metodología que potencialice el uso de narrativas audiovisuales como herramienta didáctica para analizar las representaciones que diversos medios construyen, en este caso, sobre el docente y su quehacer.

El objetivo de este aporte en particular es plantear de manera concreta algunas pautas y reflexiones partiendo de la diferenciación entre los niveles de abstracción de los discursos, las

representaciones sociales, y los imaginarios sociales, en este caso, desde el ámbito educativo y en particular, reflexionar sobre cómo el imaginario y la representación social se plasman en algunos discursos de narrativas audiovisuales populares que implican la docencia y al docente, en el marco de la pantalla global.

En este sentido, el reporte está compuesto por cuatro apartados que abarcan referentes teóricos (sobre todo en la primera parte) y algunos ejercicios de análisis a manera de ejemplo. En el primero de estos, se argumenta sobre la relevancia del estudio de los imaginarios sociales, en particular desde el ámbito educativo. En el segundo apartado, se aborda la relación entre el cine de ficción y la educación, y cómo los procesos que implican productos de la cultura popular, históricamente menospreciados, cobran un importante auge en una época donde vivimos y convivimos entre múltiples pantallas (Gispert, 2010), además de los planteamientos de Corona (2014), sobre los desafíos que las prácticas informacionales generan en el escenario escolar. En el tercer apartado, se explica el concepto de pantalla global (Lipovetsky y Seroy, 2009) y cómo éste incorpora al cine y al espectáculo derivado de él en un cambio de dinámicas de consumo y de convivencia que involucra por supuesto, a los imaginarios y a la educación; para finalmente en el cuarto apartado dar algunos ejemplos y reflexiones iniciales de cómo los discursos y las representaciones en algunas narrativas audiovisuales pertenecientes a la cultura popular, pueden servir de base para detonar procesos reflexivos desde el ámbito educativo, en particular, desde la representación del docente y su labor.

Desarrollo

1. Imaginarios sociales y su relevancia en la educación

Los imaginarios sociales pueden entenderse como esquemas de representación, una convergencia entre lo cognitivo y lo perceptivo que se interioriza en la psique de cada persona. En este sentido, observo una lógica similar con algunas perspectivas constructivistas y la construcción del conocimiento, en particular con el enfoque piagetano. Grosso modo, desde los postulados piagetanos, los esquemas de conocimiento, si bien se encuentran en el plano cognitivo, son constantemente expuestos a refuerzos o modificaciones en función de las nuevas experiencias de aprendizaje. Estos esquemas cognitivos, ya sea que sean reforzados o ya sea que sean modificados, definen acciones concretas de las personas sobre su realidad.

Es pertinente aquí hablar de imaginarios sociales en plural. ¿Por qué? No hay un centro que produzca un imaginario único. Los imaginarios son creencias, relatos, ideas de mundo que posee y comparte un determinado pueblo en un espacio y determinado tiempo. Nos sirven como una especie de cartografías (o mapas) que permiten fundar y comprender la realidad. Cuando están compartidos o aceptados, nos permiten legitimar lo que consideramos como realidad (Dittus, 2006).

Tampoco son estáticos de manera indefinida, pueden actualizarse para responder a desafíos emergentes, pero suelen cambiar o mutar lentamente. Pensemos por ejemplo en imaginarios como justicia, equidad o desarrollo y sus cambios a través del tiempo.

Bajo esta lógica, considero que el análisis de ciertos imaginarios sociales, a partir de representaciones sociales y/o discursos concretos, puede funcionar como un detonador didáctico para tener una postura más crítica sobre nuestros propios esquemas de pensamiento y nuestras posturas sobre realidades específicas, ya sea para reforzar ciertas acciones o conductas, o bien, cambiarlas de una forma más consciente. Lo anterior, por supuesto, se enmarca en procesos no lineales y de significaciones o resignificaciones muy graduales. A manera de ejercicio y para concretar el acercamiento a discursos y representaciones específicas, como corpus de análisis se tomará en cuenta el cine, en este caso de ficción (Gispert, 2010), desde la perspectiva de la pantalla global (Lipovetsky y Seroy, 2009).

2. Cine de ficción en la educación

La construcción del conocimiento a través de las imágenes históricamente ha sido menospreciada, y para entender mejor este factor, se puede remitir a la antigua Grecia. Bauman, citado por Corona (2014, p.2), plantea que reflexionar sobre los procesos educativos, implica el reconocimiento de que estos van mucho más allá de los procesos escolares. En este sentido y siguiendo con Corona, la herencia positivista ha estigmatizado a las tecnologías, donde se incluyen las múltiples pantallas, como una fuente limitada o contraproducente para educar, pues su énfasis histórico ha sido el desarrollo de entretenimiento. Para Gispert (2010), el descrédito en el uso de las imágenes viene de la percepción de un conocimiento imperfecto desde una tradición culta según la cual los mitos pertenecían a un pensamiento arcaico, posición que ocupaban sociedades primitivas que aún no poseían literatura escrita.

En una tradición moderna, entonces los mitos son considerados como vestigios del pasado, por lo que entran en contradicción con explicaciones proporcionadas por las ciencias. Si bien en la actualidad diversos especialistas de distintas áreas del conocimiento piensan que el universo racional está impregnado de mito y viceversa, también es cierto que la herencia histórica del desprecio mencionado sigue vigente. Esta dicotomía de posturas a favor y en contra sobre la aceptación cultural de masas puede ser explicada a mayor detalle por las dos actitudes clave en dos grupos, definidos por Eco (1990, p.6) como los apocalípticos y los integrados.

Para Eco el principal problema con los integrados o quienes están a favor de aceptar los productos de masas como parte del arte y la cultura, es que no se plantean quien produce y controla esta oferta cultural, ni son críticos frente a la posible indefensión de sus consumidores. Por otro lado, los apocalípticos se encierran en su torre de marfil y consideran ejercer un tipo de guardia frente a la cultura occidental o ser defensores de una especie de religiosidad llamada arte.

Trasladándolo al ámbito docente, y partiendo de este mismo debate planteado por Eco, Corona alude a una postura donde ciertos docentes, en este caso ejemplificado con un testimonio específico del profesor Camilo Jiménez, se ubican en una especie de desincronización con

los tiempos tecnológicos, ubicando la pantalla “espectáculo” como un actor antagonista al proceso educativo.

Por otra parte, dentro del cine, también existen posturas muy visibles que vinculan al cine documental o no ficticio como una forma más cercana al conocimiento real y científico, mientras que el cine ficticio está más ligado al mito. Autores como Woods (2017), argumentan que ninguno de los dos tipos de cine, ficticio y no ficticio, está en esos extremos. La ficción refleja o alegoriza una realidad, mientras que cualquier producto de cine documental, edita también la realidad desde un posicionamiento ideológico concreto.

Siguiendo con Gispert, cualquier ficción utiliza mecanismos de imitación para representar un universo con coherencia interna. Es en esta coherencia interna donde aparece el “contrato” o pacto con el espectador, quien puede decidir dejarse llevar por esta coherencia o alegoría interna. En este mundo construido, la narración audiovisual puede ser una estrategia que propicie identificación con el espectador.

Así, uno de los retos principales que desde la educación se puede asumir, es considerar los componentes del mundo mediático como instrumentos (educativos) para ser estudiados críticamente. De esta manera, las películas de ficción pueden, además de provocar emociones, reflejar los principales síntomas del presente. Para Gispert (2010), el conocimiento de los componentes que integran la ficción y los mecanismos que generan emoción, permite conocer mejor las formas expresivas de nuestro tiempo y convertirnos en seres más libres, y, en consecuencia, menos manipulables.

En las últimas cuatro décadas, el cine como fenómeno o espectáculo pasó a ocupar un lugar prioritario en la vida hogareña, aunque su público continúa consumiendo ficciones cinematográficas y convirtiéndolas en una de las formas claves de su conocimiento. Como ejemplo concreto de esto, basta ver el fenómeno que representó el estreno en salas de cines en diciembre del 2021 de la película “Spider Man: No Way Home”, que se colocó como la séptima película más taquillera de la historia en pleno ascenso de la cuarta ola de la pandemia por COVID.

Siguiendo con Gispert (2010), se puede optar por una tercera postura. En el cine de ficción actual, existen producciones que poseen discursos y representaciones totalmente acrílicas con el proceso de globalización, de las cuales las propias producciones audiovisuales forman parte. Pero, por otro lado, este tipo de productos espectáculo también tienen implícito discursos de un cine que es un instrumento muy útil para comprender las formas de percepción del mundo, al deconstruir las ideologías y prácticas que hay detrás de su emisión.

Para utilizar el cine con una finalidad educativa, podemos, según Gispert (2010) aceptar dos premisas. La primera es que estos productos no son un espejo de la realidad, sino una representación de esta. La segunda implica ser consciente de que los significados de los discursos en estos productos no son universales, sino que están sujetos a interpretación de sus consumidores, quienes desempeñan un papel activo en la construcción de sentido. En esta construcción de sentido, nosotros como espectadores disponemos de unos saberes previos,

afectos, creencias y pertenencia a diversos grupos sociales, vivimos en una época y una cultura determinadas.

En esta misma postura se encuentra Marc Ferro, historiador francés que afirma que las películas, de cualquier tipo, son una fuente idónea para revelar mentalidades y la estructura de la sociedad porque transmiten, a veces de forma involuntaria y/o inesperada, aspectos de la realidad que no son tan accesibles.

3. Del cine a la pantalla global

En la introducción de su obra “La pantalla global: cultura mediática y cine en la época hipermoderna” (Lipovetsky y Serror, 2009), los autores nos comentan que en menos de medio siglo, hemos podido pasar de la pantalla espectáculo a la pantalla comunicación, y de la unipantalla a la omnipantalla (p.10). Este concepto de omnipantalla, en el contexto reciente de la pandemia por COVID y el teletrabajo, parece más pertinente que nunca.

El término de pantalla global implica, por una parte, el nuevo dominio planetario, un estado-pantalla posible gracias a la tecnología. Es un tiempo de mundo pantalla, todopantalla, pero también de las pantallas de vigilancia, las pantallas informativas, las pantallas lúdicas, pantallas para el arte, la música, el juego, la publicidad, la conversación, la fotografía, el trabajo, la educación, el saber; nada escapa de esta pantalocracia. La pantalla global también implica la pérdida de fronteras. El cine de Hollywood, por ejemplo, deja de ser norteamericano y se financia por inversiones internacionales.

Siguiendo con Lipovetsky y Serror, contrario a lo que se piensa sobre que está multiplicidad de la pantalla pueda hacer retroceder al cine, estos autores afirman lo contrario. Esta pantalla global contribuye a difundir la mirada cinematográfica, a multiplicar su imagen, a instaurar una cinemanía general. El ocaso de su centralidad institucional como espacio geográfico específico, no equivale al ocaso de su influencia cultural. El lenguaje cinematográfico, como espectáculo, se traslada a esta multiplicidad de pantallas.

Pensar en este nuevo cine, o cine “hipermoderno”, no implica buscar una estructura universal de este lenguaje cinematográfico ni clasificarlo, sino poner en el centro lo que dice este cine sobre el mundo social, como lo reorganiza, pero también conocer cómo influye en la percepción de las personas y reconfigura sus expectativas y, por ende, sus acciones. En este sentido, la interpretación de imaginarios sociales concretos emanados de esta pantalla global, se convierten en un elemento didáctico que nos aproxima a comprender cómo se funda el decir-hacer social, mientras que las representaciones específicas nos ayudan a explicar el decir-hacer social, ya que lo imaginario se expresa a partir de lo simbólico (Dittus, 2006).

A manera de ejercicio reflexivo, me doy a la tarea de analizar de forma general el imaginario de docente y su labor (docencia) a partir de algunas representaciones plasmadas en narrativas de ficción en el marco de la pantalla global ya mencionado. No me limito a seleccionar representaciones del docente escolar, sino en el sentido más amplio, considerar narrativas que

involucren personajes que son guía, tutor, gurú, sensei. Personajes que más allá de su cargo explícito, establecen relaciones de enseñanza- aprendizaje dentro de las narrativas.

4. Representaciones e imaginarios de docencia en la pantalla global

Para la selección de las narrativas y sus respectivas representaciones que forman este pequeño corpus de análisis, se consideran relevantes la popularidad y la vigencia. Es decir, aunque existen múltiples narrativas que involucran docentes y procesos de enseñanza-aprendizaje algunas son muy limitadas en cuanto a llegar a audiencias grandes o bien, sí pertenecen a productos muy populares pero su relevancia dentro de las tramas son poco relevantes. En concreto, las características consideradas son las siguientes:

- Representaciones en personajes que son antiguos, pero que han mantenido su vigencia con adaptaciones muy recientes en cualquiera de los formatos mencionados: cine, cómic, serie de televisión o streaming e incluso videojuegos.
- Representaciones en personajes que son recientes, del siglo actual, independientemente del formato en el que son presentados, pero que cuentan con una fuerte popularidad ya sea porque el producto ha sido considerado de alta calidad (con premios y distinciones) o porque son muy populares.
- Se toman en cuenta personajes dirigidos al público infantil, adolescente o adulto sin distinción.

Para definir algunas características de las representaciones se toma como punto de partida lo expuesto por Coronado y Estupiñán (2011), respecto a imaginarios sociales sobre desempeño docente universitario y refiere a imaginarios en función de métodos de enseñanza, manejo de la disciplina, métodos de evaluación, motivación, relaciones interpersonales, manejo del poder y el fomento de desarrollo de los estudiantes en aspectos emocionales.

En este sentido, parte de las reflexiones de estas autoras es que la mayoría de los estudiantes reconocen y evalúan a sus docentes principalmente por el ejercicio de enseñanza más que por las demás funciones que desempeña. Se dispone entonces de unos parámetros para juzgar y para actuar en consecuencia. El imaginario no suscita uniformidad de parámetros y conductas, sino más bien señala tendencias que sistematizan estas conductas como idea regulativa de las mismas.

Para ejemplificar el primer grupo de representaciones, con cierta antigüedad, pero vigentes en popularidad, se eligen figuras docentes mostradas en narrativas como El chavo del ocho, la serie Los Simpson, algunas películas de Disney, así como películas con figuras docentes protagonistas como La sociedad de los poetas muertos. Todos estos ejemplos refieren al siglo pasado, pero con vigencia en el actual como se mencionó, por continuidad, popularidad o nuevas versiones.

Para ejemplificar el segundo grupo de representaciones, se considera que hayan sido creadas en el presente siglo y que también se aluda a figuras docentes de forma explícita. Se eligen en

este caso representaciones mostradas en la saga Harry Potter, la serie Breaking Bad, películas de Hollywood que aludan a la figura de profesora como Malas Enseñanza, Chicas Pesadas o La sonrisa de Mona Lisa. Se incluye también una película muy reciente sobre la temática de docencia, llamada en Latinoamérica Otra ronda y una de las series streaming más populares actualmente, Cobra Kai, secuela directa de las películas de Karate Kid de los años ochenta.

En ambos grupos, el factor de identificar la edad a la que van dirigidos no se toma en cuenta, aunque cabe recalcar que, en algunos productos como Los Simpson o el chavo del ocho, que tienen aproximadamente 3 décadas de continuidad, es complicado definir una edad específica a la que van o fueron dirigidos, lo mismo en el caso de Cobra Kai-Karate Kid, cuyos destinatarios son tanto adultos que fueron adolescentes en los ochenta, como adolescentes actuales.

Conclusiones

Primeros acercamientos a los imaginarios a través de representaciones

Para fines de este reporte y por cuestiones de espacio, se hacen notar algunas tendencias del primer grupo (narrativas antiguas pero vigentes), para posteriormente, identificar divergencias y convergencias, recordando que esto es un primer acercamiento. Partiendo de los dos productos de gran longevidad, es innegable el impacto del chavo del ocho, a nivel Latinoamérica y de los Simpson a nivel mundial.

Para el primer caso, según el cronista de la ciudad de México, Carlos Monsiváis, en esta urbe los chistes se repiten tanto que se vuelven instituciones. A fuerza de gags que los espectadores podíamos prever, el Chavo se fue convirtiendo en una institución de la infancia latinoamericana. Aquí, la figura de docente está totalmente focalizada en el personaje del profesor Jirafales. Su contraste respecto al resto de personajes se acentúa al ser alguien letrado dentro de un círculo social de clase baja. Sus métodos de enseñanza radican en las respuestas literales a preguntas sin contexto ni conexión, salta de un tema a otro permanentemente y sus métodos de evaluación radican en felicitar a quienes recuerdan la respuesta literal a sus preguntas, que, de acuerdo con la narrativa y objetivo cómico del programa, pasa muy pocas veces.

El profesor tiene una marcada jerarquía social, su posición docente lo diferencia del resto. Por otra parte, a diferencia de muchos de los programas o películas de dibujos animados, donde es lógico que los personajes no crezcan, aunque este programa no entra en esa categoría, tiene esa característica. La ausencia de progreso en el ámbito escolar de este programa invita a interrogarse.

Si se coloca esta pregunta en el registro más amplio de la escuela latinoamericana, la situación adquiere una tonalidad distinta, acercándonos más bien a la idea de la escuela como simulacro que a la escuela moderna idealizada (McLaren citado por Gispert, 2010).

Si los productos dominantes en la cultura popular anglo-global tienden a reforzar la idea de la escuela como espacio meritocrático, el Chavo la representa como un espacio de múltiples

posibilidades nunca resueltas. Si un día la escuela premia al más aplicado, al día siguiente la pedagogía es completamente arbitraria.

En el caso de Los Simpson, existen también estas características en los profesores, en este caso profesora (Edna Krabappel) y director (Skinner) como figuras principales. La pedagogía es muy similar, cuando se tiene oportunidad de observar procesos de evaluación, siempre suelen ser exposiciones orales o exámenes de opción múltiple. A diferencia de la serie mexicana, aquí los profesores no tienen el respeto ni una jerarquía distinta al círculo donde se desempeñan, lo cual es motivo de burlas en muchas ocasiones. Estos, junto a otros profesores de menor peso en las tramas, se sienten menospreciados y frustrados continuamente. En múltiples ocasiones se les retrata como personas incapaces de hacer vínculos con gente de su edad, son solitarios.

Saliendo un poco de la figura formal de profesor, encontramos múltiples representaciones de guías, gurús, sensies o en lenguaje de algunas sagas, maestros jedi. Estos, si bien no tienen dentro de la narrativa procesos formales o escolares, se les identifica como maestros, en otras palabras, enseñan. Estas figuras comparten en muchas ocasiones la característica de elegir o seleccionar a quien ellos consideran dignos de sus saberes, son personajes que no tienen necesidad de atender a todos, sino a una élite. Son segregadores, discriminan, en otras palabras, hacen casting.

En esta enorme lista, por nombrar ejemplos podemos encontrar a Merlin (La espada en la piedra), los maestros Jedi de toda la saga star wars, una enorme cantidad de senseis de artes marciales como Pai Mei de Kill Bill, el cual es un caso extremo al momento de seleccionar a sus estudiantes o Morpheo de Matrix, el cual literalmente busca a un “elegido”. Sí se dan los casos, como en el ya mencionado Karate Kid o su reinterpretación Cobra Kai, que estos gurús atienden grupos, pero siempre es evidente su favoritismo y diferenciación de atención a quienes consideran más dignos.

Otra tendencia aparece en la figura de maestros como sustitutos de figuras maternas o paternas. Aquí, es innegable que esta representación es más marcada en mujeres, que fungen como sustitutos maternos.

Por otra parte, hay una tendencia más que puede o no estar presente en las anteriores y refiere a la necesidad de generar simpatía más que empatía con los estudiantes o aprendices. Un ejemplo concreto de esto se sitúa en la exitosa franquicia de Harry Potter, una historia fantástica pero donde el rol de la escuela, los profesores y los aprendizajes son centrales en la trama. La gran mayoría de los profesores y profesoras en esta trama, caen en las dos tendencias previas. En algunos casos sustituyen figuras maternas, en otros son protectores de sus elegidos y curiosamente dan poca importancia a enseñar conocimientos útiles, a excepción del profesor Snape, considerado en casi toda la saga como un profesor duro, intimidante, y antipático, cosas que parecen no importarle, pero curiosamente es el único que muestra empatía, pues durante el desarrollo de la trama, se demuestra que se preocupa por enseñar cosas útiles para que sus estudiantes se defiendan de las problemáticas que considera, se avecinan.

Este análisis que resume algunas de las tendencias de los imaginarios sociales de docentes en las narrativas ficticias, nos remite a la idea central de que los medios audiovisuales, desde la lógica de la pantalla global, nos educan, sea de forma intencional o no. Estas ideas (fundadas) se incorporan a nuestros esquemas de pensamiento, y sea que se incorporen, o bien, se rechacen en cuanto al deber ser (del docente), es indispensable que se aborden desde una perspectiva crítica, ubicando a los productos mediáticos como una herramienta didáctica que detone dichos análisis.

Referencias

- Corona, J. (2014). Frustración docente y desafíos que las prácticas informacionales traen al escenario educativo. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, Vol. 14, número 3. P. p. 1-18.
- Coronado E. Z., & Estupiñán M. R. (2012). Imaginarios sociales sobre el desempeño del docente universitario. *Diversitas*, 8(1), 73-84. <https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2012.0001.05>
- Dittus, R. (2006) *El Imaginario Social y su Aporte a la Teoría de la Comunicación: Seis Argumentos para Debatir* Cinta de Moebio, núm. 26, septiembre, Universidad de Chile Santiago, Chile.
- Eco, U. (1973). *Apocalípticos e integrados* ante la cultura de masas (1a. ed.). Barcelona: Lumen.
- Gispert, E. (2010) *Cine, Ficción y Educación*. Barcelona, Laertes educación.
- Lipovetsky y Serroy (2009) *La pantalla global: cultura mediática y cine en la era hipermoderna* Anagrama.
- Pintos, J. L. (2004). Inclusión/exclusión. Los imaginarios sociales de un proceso de construcción social. *Semata. Ciencias sociales y humanidades*, 16, 17-52.
- Wood, D. y Gudiño, R. (2017). Introducción al cine educativo. [Archivo de video]. En *Usos didácticos del cine: Introducción al análisis*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

