DOI: 10.24275/EKVH9476

Norma Irene Aguilar Hernández*

La autobiografía y el cuento de lucha libre: recursos didácticos para la comunicación en bachillerato durante el confinamiento

The Autobiography and the Story of "Lucha Libre": Didactic Resources for Communication in High School during Confinement

Resumen

Mediante la descripción de las actividades implementadas en las tres fases de la secuencia didáctica (inicio, desarrollo y síntesis) y la socialización de la experiencia docente, se pretende aportar elementos que permitan reconocer y explorar las posibilidades que, durante el confinamiento, tuvieron dichas herramientas para el trabajo en línea desarrollado en Taller de Comunicación I, en congruencia con el Modelo Educativo y el Programa de estudios vigente en el CCH.

Palabras clave: Autobiografía, lucha libre, Colegio de Ciencias y Humanidades, educación media superior, comunicación, educación y pandemia, cuento, secuencia didáctica

Abstract

Through the description of the activities implemented in the three phases of the didactic sequence (beginning, development and synthesis) and the socialization of the teaching experience, it is intended to provide elements that allow us to recognize and explore the possibilities that these tools had during confinement for the online work developed in the Communication Workshop I, in accordance with the Educational Model and the current study program at the CCH.

Key words: Autobiography, lucha libre, College of Sciences and Humanities, upper secondary education, communication, education and pandemic, story, didactic sequence

Fuentes Humanísticas > Año 35 > Número 66 > I Semestre > enero-junio 2023 > pp. 41-57.
Fecha de recepción 23/01/2023 > Fecha de aceptación 28/04/2023
normairene.aguilar@cch.unam.mx

* Universidad Nacional Autónoma de México.

Introducción

En 2020, debido al confinamiento provocado por la pandemia de Covid-19, las y los docentes trasladamos la dinámica educativa que hasta entonces conocíamos a las clases en línea, valiéndonos únicamente de los conocimientos que teníamos en ese momento –en muchos casos, iniciales; en otros avanzados, pero nunca al nivel que demandaba la cuarentena–, respecto a la utilización de herramientas digitales en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Desde ese momento comenzó una nueva dinámica de interacción con las y los estudiantes, mediada en su totalidad por la pantalla de *Zoom*, por aulas virtuales como *Moodle*, *Teams*, *Google Classroom* y otras plataformas. No obstante, pese a que la administración del Colegio de Ciencias y Humanidades hizo un notable esfuerzo por apoyar al profesorado en la continuidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje no presenciales (amplia disponibilidad de recursos digitales, formación y asesoría permanente sobre el uso pedagógico de las tecnologías en la educación, etcétera) y de las múltiples y extraordinarias opciones de estos recursos, prescindir de la interacción cara a cara con el alumnado trajo consigo otros desafíos y, derivado de ello, varias interrogantes. Entre éstas, ¿cuáles eran las posibilidades didáctico-pedagógicas en la nueva modalidad educativa, que se reconfiguraba constantemente?, ¿sería posible transferir a la pantalla las actividades y recursos implementados en la educación presencial?, ¿qué resultados se obtendrían a partir de las constantes adaptaciones de dichos recursos, en grupos con desigualdad de condiciones para tener acceso a la tecnología?, ¿qué aspectos debíamos considerar para la construcción de estrategias o secuencias didácticas que permitieran conocer a los estudiantes, sin la escuela como un espacio de encuentro, intercambio de conocimientos y socialización entre alumnos y maestros?

Dado que el término *comunicación* se redefinió durante la pandemia y, por ende, la manera en que los profesores llevamos a cabo nuestra labor en asignaturas relacionadas con el fenómeno comunicativo, emergieron otras preguntas clave que agudizaron mi interés por saber quiénes eran los estudiantes que estaban detrás de las fotografías que cada uno compartía en la pantalla de Zoom: ¿cómo propiciar experiencias de interacción a través de una pantalla para mantener, hasta donde las condiciones lo permitieran, las relaciones de comunicación con los alumnos?, ¿de dónde venían los estudiantes y cómo enfrentaban la cuarentena en sus hogares?, ¿cuáles eran sus principales inquietudes, temores y expectativas para el ciclo escolar, en el que las consecuencias de la pandemia (miedo a enfermar, a la muerte, a perder toda fuente de ingresos, etcétera), por supuesto que repercutirían en su desempeño escolar?

En congruencia con lo anterior, el presente artículo parte de un objetivo: recuperar y reflexionar las experiencias y resultados de una secuencia didáctica basada en actividades de carácter autobiográfico y en el cuento con temática de lucha libre "Pon esas manitas sobre el teclado" de Emiliano Pérez Cruz (Ciudad de México, 1955), implementada en la virtualidad con alumnos del último año de bachillerato, del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), de la Universidad Nacional Autónoma de México, para comprender

de qué manera –aprovechando la preeminencia de las tecnologías digitales en los momentos más críticos del confinamiento– se propició la interacción profesor-alumno y el estudio del autoconocimiento y la comunicación, conocimientos especializados en Taller de Comunicación I, asignatura optativa en el CCH.

La decisión de emplear los recursos mencionados anteriormente comulga con el siguiente planteamiento del doctor en pedagogía Ángel Rogelio Díaz Barriga Casales, quien coincide con Aguilar (2020, p. 54), quien a su vez cita a Plá:

> Plá (2020), señala que tal vez los aprendizajes más importantes durante la emergencia sanitaria estén en entender la pandemia, en los cuidados mutuos, las relaciones de convivencia familiar y social durante y después del confinamiento, en afrontar los miedos y las angustias del día a día, lecciones que tienen que ver con nuestro presente y que nos dan la esperanza de tener mejores escuelas, que eduquen para tiempos de excepción. (Aguilar, 2020, pp. 53-54)

Como profesora del Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Azcapotzalco, institución de educación media superior en la que *Aprender a convivir* –uno de los principios básicos del Modelo Educativo– implica que el estudiante desarrolle habilidades de comunicación que le permitan mejorar las relaciones consigo mismo y las que sostiene en la interacción social; a su vez, que sea capaz de analizar actitudes y adquirir valores para comprender la importancia de éstos en la convivencia, destaco que el reto de implementar las actividades de la secuencia didáctica que describiré en este artículo no fue tarea sencilla, entre otras razones, por la desigualdad de condiciones para tener acceso a la tecnología, que prevaleció en los grupos durante la pandemia:

> En promedio, 18 por ciento de los estudiantes universitarios no tiene acceso a dichos servicios; es decir, uno de cada cinco no puede seguir las clases en línea desde sus casas. Para el nivel medio superior, sin embargo, la brecha es aún más marcada: 81 por ciento de los más pobres no tiene ni Internet ni computadora en casa, comparado con 3 por ciento de sus pares más ricos, y en promedio, 40 por ciento no tiene acceso a las TIC (Tecnologías de Información y Comunicación) en su hogar (INEGI 2018b). (Llyoid, 2020, p. 117).

A pesar de que, como queda de manifiesto en la cita anterior, el confinamiento dificultó las relaciones de comunicación, tanto docentes como alumnos encontramos diversas maneras de adaptarnos, enfrentar la crisis y seguir adelante académicamente. Respecto a las actividades que a continuación describo, también es importante señalar que al trabajar en una asignatura como Taller de Comunicación I el reto fue lograr que los recursos empleados en las tres etapas de la secuencia didáctica (inicio, desarrollo y síntesis) contribuyeran, sin la interacción cara a cara, a la adquisición de habilidades de comunicación para las relaciones intra e interpersonales de los estudiantes; a su vez, que los alumnos realizaran un ejercicio de introspección a partir de un recurso tan valioso como la autobiografía, con compromiso y responsabilidad, identificando

actitudes o comportamientos presentes en ciertas interacciones comunicativas de algunas etapas de su vida.

Inicio: sin máscaras, pero con mascarillas

El propósito general de la primera unidad de Taller de Comunicación I –asignatura optativa en quinto semestre– es, como señala el Programa de estudios, que el alumno del CCH comprenda y valore la comunicación en los procesos de socialización y que advierta la relevancia de los niveles del lenguaje y formas de comunicación en la interacción humana. Para atender dicho propósito, en 2020 y 2021 consideré –dado que en ciclos escolares previos había obtenido resultados favorables– la realización de actividades basadas en experiencias de corte autobiográfico en las que los jóvenes, además de hacer un ejercicio de introspección, reconocieran la importancia de la comunicación en algunas etapas de su vida y, por consiguiente, en su personalidad.

Si bien en otra asignatura (Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I) los alumnos de primer semestre del CCH estudian la autobiografía en la primera unidad: *Autobiografías literarias. Relato personal*, en Taller de Comunicación I también tiene cabida el trabajo con géneros referenciales. El primer aprendizaje de la primera unidad, *La comunicación humana*, dice: *Identifica la comunicación como recurso necesario para la integración personal y social y para la solución de conflictos*. En la temática: *La comunicación como recurso para la integración social: autoconocimiento*, en las estrategias sugeridas para el docente se propone la escritura de autobiografías para reconocer aspectos significativos de la identidad de los jóvenes. (ENCCH. Programas de Estudio. Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación. Taller de Comunicación I-II, p. 19).

Durante la pandemia, el esfuerzo por alcanzar el primer aprendizaje de la primera unidad de Taller de Comunicación I exigió aprender con urgencia que emplear una plataforma digital para desarrollar el trabajo académico requiere un diseño instruccional (creación de experiencias de aprendizaje, a partir de diferentes actividades organizadas de manera secuencial), en el que se alterne el trabajo sincrónico y asincrónico con los estudiantes y en el que exista correspondencia con la siguiente definición que, para una secuencia didáctica, considera la normatividad vigente en el CCH:

> Una secuencia didáctica es la serie de actividades que, con un progresivo nivel de complejidad, desarrollan los alumnos auxiliados por el profesor, con el propósito de llegar a un aprendizaje determinado. El profesor deberá presentar las actividades de su secuencia en un informe dividido en tres partes: a) fase inicial; b) fase de desarrollo y c) fase de síntesis. Las tres partes se integrarán en un informe con sus anexos. (DGCCH, Protocolo de Equivalencias para el Ingreso y la Promoción de los Profesores Ordinarios de Carrera del Colegio de Ciencias y Humanidades, 2020, p. 50)

Derivado de lo anterior, y aunque el profesorado del CCH no es diseñador o creador de contenidos digitales, fue necesario adquirir conocimientos para la instrucción y adecuación del trabajo en aulas virtuales.

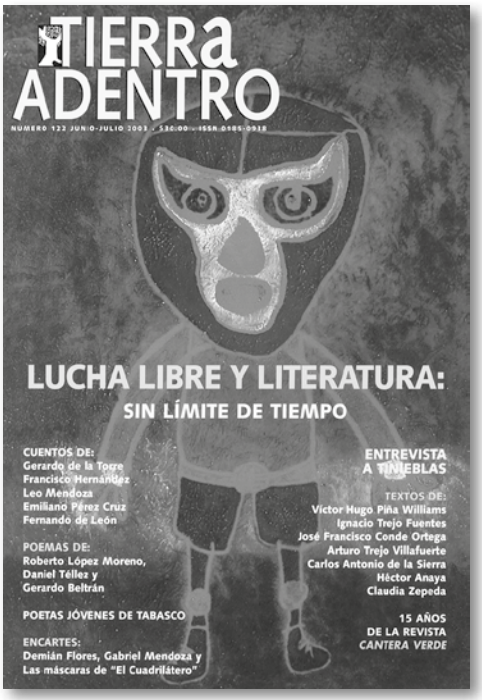
De esa manera, se lograría reforzar la continuidad de cada uno de los momentos de las secuencias o estrategias didácticas habilitadas, alternando actividades sincrónicas y asincrónicas para los alumnos.

En congruencia con lo anterior y dado el contexto de la pandemia, que cada vez era más complejo, opté por impartir una clase sincrónica por semana y solicitar trabajos y tareas integrales a los alumnos, también con una periodicidad semanal, que realizarían o entregarían en una plataforma Moodle, de Hábitat Puma.

Así, durante las primeras clases en línea de Taller de Comunicación I implementé una secuencia didáctica, que inició con la lectura del cuento con temática de lucha libre "Pon esas manitas sobre el teclado" de Emiliano Pérez Cruz, para comenzar a construir, en primera instancia, un sistema de diálogo apropiado para que los alumnos se presentaran ante sus compañeros y, posteriormente, para intercambiar ideas involucradas en el aprendizaje de los contenidos ya referidos de Taller de Comunicación I, relacionados con el autoconocimiento.

Durante el primer momento de aplicación de la secuencia, expliqué a los alumnos que la revista *Tierra Adentro*, del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA), dedicó su número 122 (junio-julio, 2003) a la lucha libre mexicana. En la edición *Lucha libre y literatura: sin límite de tiempo* se publicó el cuento intitulado "Pon esas manitas sobre el teclado", del ensayista y narrador Emiliano Pérez Cruz.

Figura 1
Portada del número 122 de la revista *Tierra adentro*, dedicado a la lucha libre.



Tomado de *Lucha libre y literatura: sin límite de tiempo* [Portada], *Tierra Adentro*, 2003, https://www.tierraadentro.cultura.gob.mx/pdf/121-150/122.pdf

La historia que se desarrolla en el cuento, y que los alumnos conocieron durante la lectura, es la siguiente: una pareja de jóvenes, de aproximadamente 25 años de edad, mantiene una conversación vía chat en Messenger después de más de dos años de no verse. Los personajes se comunican utilizando dos seudónimos o *nicknames:* Hieronymus y Guntilda. Ella es quien envía el primer mensaje y en algún momento de la conversación –cuando le pregunta a

Hieronymus que si está muy ocupado–, coinciden en que quieren volver a tener relaciones sexuales:

> —Je, je, je: muy gracioso. ¿Siempre eres así? Digo, tan divertido... ¿Estás muy ocupado?
> —Dos-dos.
> —Mmmhhh.
> —¿Eso fue mmmhhh o uhmm, qué rico? ¿De qué te acordaste? Pon las manos sobre el teclado, cochinita. Y no toy *tan* ocupado.
> —¡Ehhhh, eso me agrada bastante! Hace mucho que no sabía de ti.
> (Pérez, 2003, p. 62)

En el cuento, la conversación se torna más intensa cuando Guntilda vuelve a interrogar a su compañero: "Oye, ¿es malo querer hacer el amor con dos hombres? Sorry por la confianzota". Hieronymus responde:

> —Creo que debe ser como en la lucha libre: suben al ring-cama, lucharán a tres caídas de tres (*Sic*) sin límite de tiempo, todos en tanga al inicio del encuentro, sudas con uno, te refrescas con el otro, al vuelo sales despedido por los aires, te aplican un candado, pones al adversario de espaldas a la lona, me das un respiro con la cuenta de protección, subes al encordado dispuesta a concluir el encuentro, pero te atrapan al vuelo, viene un juego de llaves que degenera en batalla campal... (Pérez, 2003, p. 63)

Posteriormente, en el chat, los personajes aluden de nueva cuenta a la lucha libre pero ahora, a partir de un comentario de Guntilda, el lector conoce la situación familiar de Hieronymus:

> —Oye, nunca me llevaste a la lucha libre...
> —Para qué, si en mi casa se da a todas horas... Ayer mismo.
> —Qué pasó mi amor... Ootra vez se pelearon tus papás.
> —Pero más rudo... Mi padre aventaba todo cuanto a su paso hallaba. Mi madre no soltaba el martillo. Sangraba por la nariz. Yo estaba escondido en el guáter... Siempre es lo mismo: él llega con tragos encima. Ella le pide dinero. Para el gasto de la semana. Él de güevona no la baja. Ella le dice "Pinche briago inútil". Él tiraba puñetazos que a veces daban en el blanco móvil que es ella, quien llegó a darle un rozón con el martillo en la nariz.
> —¡Ayyy, mi vida...! ¿Estás triste? ¿Quieres que vaya a tu casa?
> —Ya te dije que tengo trabajo.
> (Pérez, 2003, p. 63)

Es así como, a partir del diálogo como recurso principal y mediante constantes analogías con la lucha libre, Hieronymus comparte en la conversación de chat con Guntilda sus experiencias familiares; a su vez, la pareja va recordando intensos encuentros sexuales del pasado.

La conversación de chat entre Hieronymus y Guntilda finaliza con la promesa de reencontrarse pronto para volver a tener relaciones sexuales:

> —Nos venimos, pero los dos.
> *Guntilda dice:*
> —Me encanta la idea. Haremos *compras*, traes un chubi y el vino y nos encerramos hasta que caiga la tarde.
> Guntilda dice:
> —Yo te aviso. Sería la semana entrante. ¿Vale?
> —Vale.

> —Un abrazo, y te mando una foto mía, sin tanguita.
> —Yo me quedo con el sabor de tu sexo.
> —Y yo con el grosor de tu miembro en mi mano.
> —Me encanta la idea... Oye, en *Archivo* pide *Guardar como.* No tires esta conversación y mándamela por mail, ¿ok?
> —Oqui. ¿Tú no lo puedes hacer, güevón putete?
> —Oh qué la canción. Púdrete.
> —Chau.
> —Bai.
> (Pérez, 2003, p. 65)

Durante este primer momento de implementación de la secuencia, como profesora en las clases en línea tuve una función directiva en los procesos de apropiación del aprendizaje de los estudiantes: determiné que leeríamos "Pon esas manitas sobre el teclado" en una sesión de Zoom, compartiendo mi pantalla con el grupo. Antes de la lectura presenté una breve semblanza de Emiliano Pérez Cruz; después, los estudiantes participaron leyendo en voz alta o escuchando con atención. Muy pocos optaron por mantener la cámara activa, luego de que di indicaciones para que se sintieran libres de activarla o no.

Después orienté las primeras reflexiones sobre el cuento, señalando ciertos puntos en común —guardando proporciones, claro está— entre "Pon esas manitas sobre el teclado" y el contexto que vivían en ese momento los estudiantes: Hieronymus y Guntilda se comunicaban mediante chat (no tenían interacción cara a cara desde hacía más de dos años); ambos personajes, por decirlo de alguna manera –y para remitirme nuevamente a la lucha libre, tema principal del cuento– *se quitan las máscaras* para hurgar en sus recuerdos.

En algún momento de la conversación entre los personajes, Hieronymus envía un archivo adjunto que Guntilda abre y lee; se trata de un relato que hace referencia a la figura paterna, los viernes en la lucha libre, pero que no necesariamente corresponde a una vivencia de Hieronymus junto a su padre:

> Mi padre fue carpintero y gran aficionado a las funciones de lucha libre. Se tomaba dos tres tequilas, vaciaba sus bolsillos, apartaba un fajo de billetes y a los tres hermanos los llevaba a la arena. Vestíamos nuestras mejores garras y ¡vámonos! A la entrada de la arena reaparecía el fajo y disminuía por el costo de pambazos rellenos con papa y chorizo y bañados en salsa roja, y los refrescos. A la salida comíamos sopes y tostadas y tacos dorados. Al salir de la casa mi padre era otro, su rostro adusto se distensaba, sonreía y hacía bromas y decía leperadas que le sentaban bien: ayjosdesuchi, pasumá, chinchonamadre y otras por el estilo. Cipriano le llamaban; sin apodo, sin nada que le avergonzara. Mi padre nunca me avergonzó. Ni a mis hermanos. Un viernes no llegó. Lo esperábamos con ahínco. Pagaría sopes, tostadas y quesadillas, puro manjar. Pero no apareció...
> (Pérez, 2003, p. 65)

Durante la reflexión en torno a la lectura, las participaciones de los alumnos se enfocaron en reconocer los recursos narrativos (descripciones, figuras retóricas, etcétera) utilizados por Emiliano Pérez Cruz para describir los momentos más íntimos entre Hieronymus y Guntilda; a su

vez, retomaron fragmentos de un archivo que ella, también mediante una transferencia, envía a su compañero en el chat:

> [...] La boca de él y los labios de ella se funden en una succión que los hace levitar. Se hace la magia del tacto, se mira con la piel, se huele con la mirada extraviada, el olfato degusta y el sabor sabe con intensidad solobre y amielada, amarga y acidulce, los dedos revolotean alrededor de Venus y se entretiene entre la ensortijada vellosidad el dedo medio. Son él y ella. Son la vida, el gusto, el placer y el enamoramiento... (Pérez, 2003, p. 65).

Aunque en este primer momento de aplicación de la secuencia permanecí con la cámara y micrófono activos, muchos alumnos no siguieron mi ejemplo, pese a las invitaciones para que activaran su cámara. Aunque imperó la individualidad, reconocí el apoyo y la disposición de quienes dejaron atrás el anonimato para activar el micrófono y participar en la lectura en voz alta.

Desarrollo: cae la máscara

Después de escuchar con atención las participaciones de los estudiantes en Zoom, comenté que la siguiente actividad consistiría en *despojarse de la máscara y revelar la identidad*, de manera similar a como sucede en la lucha libre después de que un gladiador pierde una lucha de máscara contra máscara: el perdedor se despoja de la capucha en el centro del ring, la entrega al vencedor y, posteriormente, revela su nombre completo, lugar y fecha de nacimiento, así como algunos otros datos que permitan al público saber quién está detrás de la máscara.

En esta fase, mi papel como docente cambió y fue formativo: implicó jerarquizar estrategias de aprendizaje que permitieran la consolidación de conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales, en este caso, en torno al primer aprendizaje de la primera unidad de Taller de Comunicación I: *Identifica la comunicación como recurso necesario para la integración personal y social y para la solución de conflictos,* en la temática: *La comunicación como recurso para la integración social: autoconocimiento.*

Independientemente de las restricciones que, por la naturaleza de las clases mediadas solamente por Zoom, imperaban entre los alumnos y yo, para poner en práctica la secuencia didáctica reflexioné acerca de cómo considerar los seis componentes que Campirán (1999) reconoce para la clase-taller:

> 1. El mediador modela a fin de que el estudiante tenga un ejemplo de cómo hacer buen uso de la herramienta y logre un manejo diestro de ella sobre cierto objeto.
> 2. El estudiante es quien más trabaja en el taller, es su proceso el que importa, se trata de que deje de ser estudiante y se convierta en experto.
> 3. El trabajo requiere estar orientado, ser guiado y no dirigido, de tal manera que el estudiante aprenda mientras hace.
> 4. El aula taller, es el espacio en donde el mediador y los estudiantes crean el ambiente para la ejercitación, en donde el espacio, iluminación y mobiliario forman parte fundamental.
> 5. El objeto es sobre lo que se trabaja, puede presentarse de manera concreta co-

> mo los materiales, o de manera abstracta como las ideas y los conocimientos.
> 6. Las herramientas son un medio, una extensión del mediador y de los estudiantes para modificar o procesar el objeto sobre el que se trabaja y del que se requiere obtener cierto resultado. Las habilidades de pensamiento crítico y creativo son vistas en el taller como herramientas (Campirán, 1999, p. 254).

Con la finalidad de ceder, paulatinamente, el papel protagónico a los estudiantes y colocarlos como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje (*es su proceso el que importa*, como refiere Campirán), solicité una tarea especial: cada alumno crearía un *mote* o *nombre de batalla* (en el argot de la lucha libre, así se le conoce a los personajes que encarnan los gladiadores) y en la próxima sesión de *Zoom* todos ingresarían a la sala general caracterizados con la máscara y vestimenta del luchador o luchadora creado, autentificándose con el nombre del personaje, en vez de utilizar su nombre real.

En la actividad, los luchadores creados por los alumnos y el empeño reflejado en las caracterizaciones de sus personajes –aunque sólo podían compartirlos mediante la pantalla de Zoom– me permitieron reconocer aspectos significativos en el imaginario de los estudiantes. Ellos crearon luchadores como los siguientes: Capitán Covidman, Invierno Negro, La Kemonita, ChairoMan y Erickson Crussó (Figura 2).

Es importante señalar, a propósito de lo anterior, que los personajes de la lucha libre encarnan figuras representativas del imaginario mexicano; por ejemplo La Parka, Místico, Hechicero, Espíritu Negro,

Figura 2
Luchadores creados por estudiantes del CCH, para la actividad de presentación en *Zoom*.

Tomado de (Aguilar, 2020)

Guerrero Maya Jr., etcétera y que la "sensación" de poder y responsabilidad, misticismo y misterio son algunos de los simbolismos que tiene la máscara y que los estudiantes reflejaron en sus personajes.

Al ocultar su rostro y presentarse como luchador o luchadora, cada alumno permitió que el resto del grupo imaginara la identidad del luchador enmascarado y su transformación en el ring (héroe o villano), realzando la personalidad que le daba la máscara y expresando con gestos y algunos movimientos que podían apreciarse hasta donde la pantalla de *Zoom* lo permitió, el papel que eligió representar y la espectacularidad del personaje (Figura 3).

Lo anterior, en palabras de Roland Barthes, remite a que la tarea del luchador es realizar los gestos excesivos que el público espera de él, tanto para no dejar duda sobre aquellas sensaciones y emociones que experimenta en el ring como para transmitir lo que su capucha representa:

> Se trata, pues, de una verdadera Comedia Humana, donde los matices más sociales de la pasión (fatuidad, derecho, crueldad refinada, sentido del desquite) encuentran siempre, felizmente, el signo más claro que pueda encarnarlos, expresarlos y llevarlos triunfalmente hasta los confines de la sala. Se comprende que, a esta altura, no importa que la pasión sea auténtica o no. Lo que el público reclama es la imagen de la pasión, no la pasión misma. (Barthes, 1980, p. 52).

Figura 3
La comunicación no verbal y la máscara.

Nota. Alumnos de Taller de Comunicación I, valiéndose de la mímica, caracterizan la personalidad del luchador que decidieron representar. Tomado de (Aguilar, 2020)

La aplicación de la secuencia didáctica avanzó de la siguiente manera: después de que cada alumno explicaba las características del luchador creado, en Zoom se quitaba la máscara, mencionaba su nombre real y las razones –si es que las conocía– por las que llevaba ese nombre propio. También decía su edad, lugar de nacimiento, algunos intereses, pasatiempos y ciertos datos sobre su origen familiar (ocupaciones de los padres y hermanos, por ejemplo) para presentarse ante sus compañeros.

Así, en las presentaciones abundó la reconstrucción de historias en torno al nombre propio. En palabras de Amaro (1999), el nombre propio fundamenta la existencia:

> ¿Qué es un nombre propio, qué expresa? ¿Qué nos dice la cadena de apellidos e historias que nos anteceden? En el corazón de la autobiografía se anima el deseo: hay que justificar el nombre que se lleva, nombre inscrito en la centralidad del relato, nombre-pregunta y centro vacío, que vincula con una historia familiar e, incluso, a veces, con una historia nacional. (Amaro, 2009, p. 74).

Dado que el autoconocimiento (Chernicoff y Rodríguez, 2018) implica conocerse y valorarse a sí mismo, así como desplegar la capacidad de identificar diversos factores personales y del contexto que conforman la identidad, formular metas personales y reconocer las fortalezas y debilidades que pueden favorecer u obstaculizar su logro, mediante la actividad realizada con la máscara en la lucha libre y la autobiografía, apoyé a los alumnos para que comenzaran a dirigir la atención hacia sí mismos, de manera constante y siempre inacabada, como refiere Aguirre (2018), profesora investigadora del Departamento de Humanidades de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco y docente del posgrado en Literatura Mexicana Contemporánea en la misma institución:

> Hoy por hoy las escrituras diversas que representan, problematizan o tematizan la conflictiva e inacabada constitución de la identidad (individual, social, nacional, étnica, sexual) ocupan el centro de las preocupaciones de diversas disciplinas. Este giro responde a un movimiento en que la construcción de la identidad parece cada vez más compleja debido a los triunfos de las reivindicaciones de las minorías, al desapego del yo (como construcción identitaria-social) con respecto a su género, a las propuestas que desde la filosofía muestran con claridad como el sujeto jamás deja de construirse y, por tanto, de mutar.
> (Aguirre, 2018, p. 7)

La actividad relacionada con la máscara permitió que los alumnos se iniciaran en el estudio del autoconocimiento y la comunicación humana a partir de sí mismos, explorando algunos recuerdos y recuperando ciertos elementos que configuran su identidad (como la historia en torno al nombre propio, en este caso). Después de esta actividad sincrónica, se involucraron en otras actividades asincrónicas que implicaron la lectura, discusión y análisis de aspectos teóricos acerca del autoconocimiento y aprendieron que éste implica explorar las actitudes y percepciones del individuo sobre sí mismo, así como su influencia en la experiencia, la conducta y, por ende, en la comunicación.

Para continuar con el ejercicio de introspección a partir de la lucha libre como eje temático, en Zoom mencioné que en toda función de lucha libre hay temas que siempre están presentes: libertad, justicia, lealtad, honor, venganza, traición, fidelidad, vergüenza, humillación, dolor, ira, locura, alegría, rabia, miedo, tristeza, perseverancia, solidaridad, dignidad, celos y los alumnos reconocieron algunos personajes creados por sus compañeros, relacionados con esos y otros temas. Entre los ejemplos encontrados destacaron Psycho Pig (Figura 4) y Tracalosa Maniaka.

Lo siguiente fue establecer una relación entre el autoconocimiento y la definición de axiología como la teoría de los valores y los juicios de valor. La axiología es una rama de la filosofía que se caracteriza por el estudio de la naturaleza de los valores. Estos son los que dan sentido y coherencia a las acciones humanas, ya que para una situación determinada se ve implicada la noción de elección del ser humano por valores morales, éticos, estéticos y espirituales (Hartman, en Jaume, 2019).

Después de explicar lo anterior, cuestioné a los alumnos acerca de qué tanto se conocían a sí mismos "sin máscara" y que si se identificaban más con los luchadores rudos (los que rompen promesas, hacen trampa, traicionan, mienten, hablan mal de alguien a sus espaldas o de frente y siempre van contra las reglas y la moral) o los técnicos (los que buscan ganarse la admiración del público con acciones honestas en el ring, son leales, respetan al réferi y siempre actúan con disciplina). La mayoría de los alumnos dijo que los luchadores rudos les parecían más inte-

Figura 4
Máscara de *Psycho Pig*, luchador creado por una alumna de Taller de Comunicación I.

Tomado de (Aguilar, 2020)

resantes, misteriosos y divertidos, pero que el público reconoce y valora más a los técnicos.

En la dinámica educativa impuesta por la pandemia y caracterizada porque muchos estudiantes optaban por no activar su cámara en Zoom, es menester señalar que con la actividad relacionada con la máscara en la lucha libre y el autoconocimiento ocurrió lo contrario: pocos estudiantes se mantuvieron en el anonimato y la mayoría estuvo en la mejor disposición de caracterizarse como los luchadores mexicanos, quitarse la máscara y revelar su identidad.

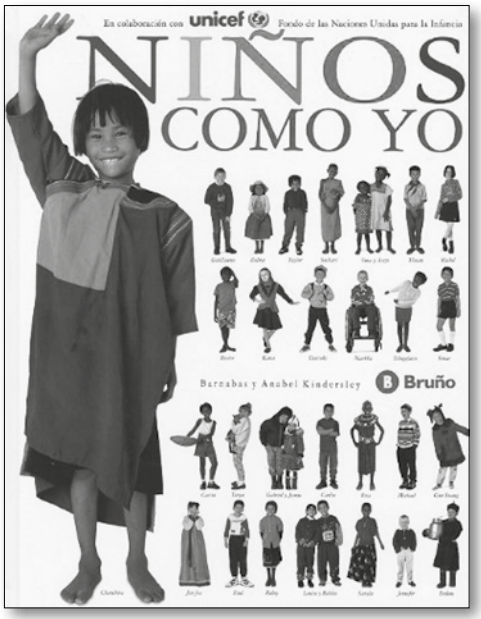
Por lo anterior, también fue imprescindible reconocer la creatividad y esmero con que –sin salir de casa, con materiales y recursos que tenían a la mano– los alumnos hicieron sus máscaras, atendieron indicaciones para participar en la dinámica y recuperaron aspectos significativos de su identidad y de su historia de vida.

Síntesis: La infancia como eje temático y el autoconocimiento

Después de que la actividad relacionada con la máscara en la lucha libre permitió generar en las sesiones de Zoom *un espacio de encuentro* para el conocimiento de algunos aspectos de la historia de vida de los estudiantes, realicé una segunda actividad enfocada en que los alumnos, a partir de la infancia como eje temático, reconocieran parte de su contexto desde sus orígenes y situación familiar.

Para trabajar aspectos relacionados con los lazos afectivos en la familia y para reconocer la importancia del autoconocimiento en la superación de dificultades, logro de metas y apoyo mutuo durante la infancia, compartí un recurso en Zoom, retomado del libro *Niños como yo* (Barnabas Kindersley, Anabel Kindersley, 1995), editado por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef). (Figura 5)

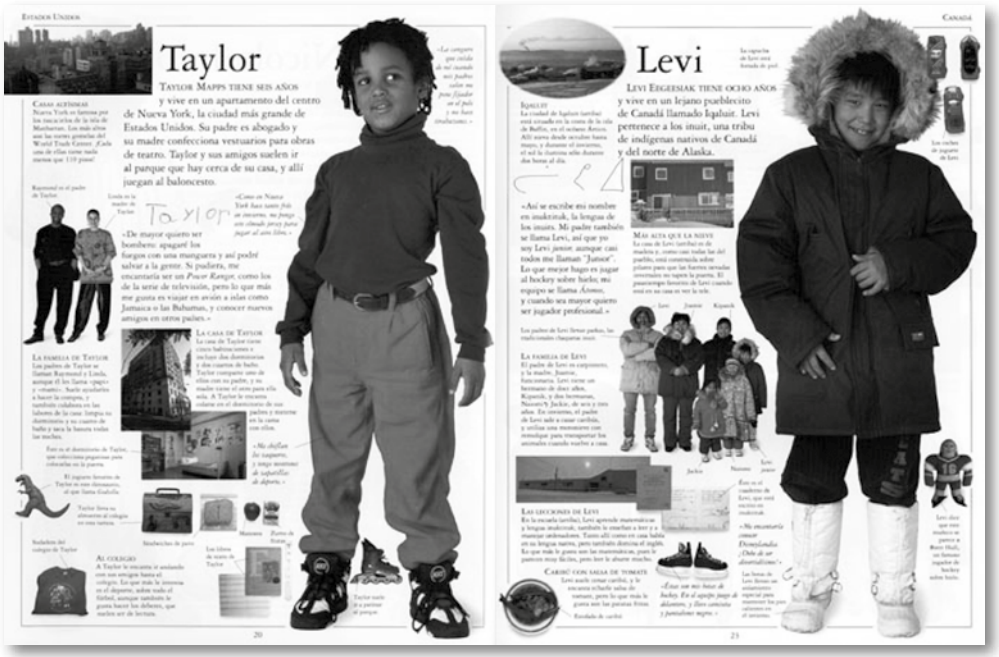
Figura 5
Portada del libro *Niños como yo.*



Tomado de *Niños como yo* [Portada], Canal lector, 2012, https://www.canallector.com/681/Ni%C3%B1os_como_yo

El libro reúne, en diferentes formatos (Figura 6), las fotografías de niños de diferentes países, así como información breve que ellos comparten acerca de su historia familiar, cultura, experiencias, pasatiempos, intereses escolares, juegos, amigos, etcétera. A su vez, a partir de las fotografías y la información compartida, en el libro también quedan reflejadas las

Figura 6
Imágenes del libro *Niños como yo*.



Tomado de *Niño como yo* [Portada], Canal lector, 2012, https://www.canallector.com/681/Ni%C3%B10s_como_yo

desigualdades entre los niños de diferentes zonas geográficas y algunas situaciones complejas que enfrentan, como por ejemplo orfandad, pobreza, ausencia de instrucción escolar, problemas de salud, entre otras.

Después de revisar algunos ejemplos del libro, los alumnos de Taller de Comunicación I tuvieron una tarea: realizar un recurso con el apoyo de herramientas como Power Point, Genially, Canva o algún otro, similar a los del libro *Niños como yo,* para compartirlo en la siguiente sesión de *Zoom*. La actividad implicaría no solamente que seleccionarían fotografías, aspectos relevantes de su infancia (logros, fechas especiales, momentos difíciles, relaciones con padres y hermanos, etcétera), sino también que harían un ejercicio de lo que Amaro (2009) llama heterografía o escritura de los otros:

> No sólo historiamos la vida de quienes nos han antecedido para explicar la vida propia, sino que también muchas veces escribimos como confesándonos ante esos otros, buscando su oído. Esta idea ha llevado al filósofo francés Jacques Derrida a hablar de la autobiografía como "otobiografía", juego de palabras que en francés conduce a la idea del otro y del oído que escucha las confesiones del autobiógrafo. (Amaro, 2009, p. 76).

Los recursos diseñados por los jóvenes me permitieron tener una idea más amplia acerca de sus orígenes, historia de vida, aspectos relacionados con la comunicación intrapersonal e interpersonal, logro de metas en la infancia, etcétera, como se muestra en el siguiente ejemplo, elaborado por un alumno como tarea (Figura 7).

Figura 7

Actividad basada en el libro *Niños como yo*, elaborada por un alumno de Taller de Comunicación I.

Como puede observarse en el ejemplo anterior, el alumno refiere aprecio por sí mismo y confianza en su capacidad para lograr metas (como aprender a manejar un coche gracias a que le enseñó su padre, por ejemplo); a su vez, despliega la capacidad de identificar algunos factores personales y del contexto que conforman su identidad; por ejemplo, las profesiones de sus padres (la madre es médico y el padre es investigador).

Durante la presentación de las tareas correspondientes a esta actividad, varios estudiantes mencionaron que conversaron con sus padres o familiares respecto a ciertos elementos de configuración familiar, logro de metas y profesiones u oficios predominantes en la historia de la familia. Al compartir sus trabajos en Zoom –y al escuchar los comentarios de los alumnos sobre lo que habían aprendido y sus impresiones de la actividad– se reconoció la importancia, para el autoconocimiento, de recuperar aspectos como el pasado académico (en la infancia, en este caso), la satisfacción personal y el logro de objetivos en la niñez, así como aspectos personales y familiares presentes en las relaciones de comunicación de los estudiantes.

Conclusiones

La implementación de la secuencia didáctica basada en actividades de carácter autobiográfico y en el cuento con temática de lucha libre "Pon esas manitas sobre el teclado", constituyó un apoyo esencial para mi trabajo docente en el confinamiento, porque en Zoom se generó un *espacio de encuentro* para que los estudiantes hablaran de sí mismos y de sus orígenes; a su vez, de inquietudes personales, expectativas e inclusive –conforme avanzaban las sesiones en línea enfocadas en el aprendizaje relacionado con el autoconocimiento y la comunicación– de los conflictos y cambios que experimentó su entorno, entre los cuales se encontraba el traslado de la educación al hogar a causa de la pandemia.

En ese sentido, comulgué con la idea de Amaro (2009), quien señala que un

acercamiento a los jóvenes desde lenguajes como el literario permite reconocer formas muy humanas de encuentro personal y social, posibilitando procesos de construcción en la toma de decisiones en el presente y reconocer cómo planear para el futuro.

Al trabajar con el cuento se valoraron aspectos relevantes de la comunicación entre los personajes (Hieronymus y Guntilda) y su situación familiar. Para los estudiantes y para mí, como profesora y guía de las sesiones, el proceso de lectura de "Pon esas manitas sobre el teclado" y las sesiones siguientes, en las que se trabajó con la máscara en la lucha libre y, posteriormente, con el libro *Niños como yo*, condujeron al estudiante a un ejercicio de introspección que le permitió reflexionar acerca de las actitudes y habilidades que empleaba en diferentes etapas de su vida para comunicarse.

Los recursos propiciaron, a su vez, el aprovechamiento de herramientas digitales no solamente para continuar con el trabajo académico durante el confinamiento, sino también para conocer las características de los alumnos, las condiciones de los grupos y, de esa manera, ajustar la planeación didáctica de Taller de Comunicación I hasta donde el contexto lo permitió.

Por otra parte, de los seis componentes señalados por Campirán (1999) para la clase-taller, destacan los elementos 2 y 3 como los que busqué fortalecer –aún con todas las limitantes impuestas por la pandemia– con la dinámica de la secuencia didáctica: el estudiante fue quien más trabajó en el taller y *su proceso* fue el más importante; a su vez, el trabajo con los recursos fue orientado, guiado y no dirigido, de manera que el alumno aprendiera mientras se colocaba como el centro de todas las actividades. Lo anterior se vincula directamente con otro de los principios pedagógicos del CCH: *Aprender a aprender*.

De esa manera, durante la pandemia –al integrar recursos tecnológicos (*zoom*, plataforma *moodle*) y también al ponderar que la clase-taller es, más que una dinámica de trabajo en el aula, la metodología esencial del enfoque didáctico en Taller de Comunicación I-II– como se planteó en este artículo y como también refiere el Programa de Estudios, el alumno comenzó el estudio del fenómeno comunicativo asumiéndose como sujeto central del proceso de comunicación, tanto intrapersonal como interpersonal, en su cotidianidad y en su entorno más próximo (la familia como primer grupo de socialización y comunicación).

De esa manera, durante el confinamiento, las experiencias adquiridas a partir de la secuencia didáctica basada actividades de corte autobiográfico y en el cuento "Pon esas manitas sobre el teclado" también me permitieron reflexionar acerca de diferentes aspectos, como la toma de decisiones para evaluar el aprendizaje desde una perspectiva distinta (para esta secuencia, se consideró que la parte actitudinal tendría el mayor peso de la evaluación, aunque también se contemplaron algunos instrumentos como listas de cotejo para los elementos teóricos del autoconocimiento) y que el uso de la tecnología requería ser significativo, con propósitos pedagógicos y estratégicos en cada uno de los recursos y actividades implementados. Lo anterior, en conjunto, permitió seguir en la lucha por adaptarnos y hacer frente a la crisis más difícil de nuestro tiempo.

Bibliografía

Amaro, L. (2009). *Vida y escritura. Teoría y práctica de la autobiografía*. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.

Barthes, R. (1980), *Mitologías*. Barcelona: Paidós.

Campirán, A. (1999). "El taller visto como competencia" en Antología de habilidades de pensamiento crítico y creativo. Universidad Veracruzana.

Hemerografía

Chernicoff, M. y Rodríguez, E. (julio-diciembre, 2018). *Autoconocimiento: una mirada hacia nuestro universo interno*. Didac. núm. 72.

Pérez, E. (2003). "Pon esas manitas sobre el teclado". en *Tierra Adentro. Lucha libre y literatura: sin límite de tiempo.* México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

Cibergrafía

Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM (17 de enero de 2020). *Protocolo de Equivalencias para el Ingreso y la Promoción de los Profesores Ordinarios de Carrera del Colegio de Ciencias y Humanidades. Suplemento Gaceta CCH*: https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/Protocolo_Equivalencias.pdf

Díaz Barriga, Ángel (2021), "Repensar la universidad: ir más allá de la inclusión de tecnologías digitales", *Revista Iberoamericana de Educación Superior* (ries), vol. XII, núm. 33, pp. 3-20, doi: https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2021.34.976 [Consulta: 20 de octubre de 2022].

ISSUE (2020), Educación y pandemia. Una visión académica, México, UNAM, <https://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia>, consultado el 20 de octubre, 2022.

Jaume, L. C., Roca, M. A., Quattrocchi, P., & Biglieri, J. (2019). *Aportes a la axiología desde la psicología social. Anuario de Investigaciones*, XXVI. [Consulta 10 de octubre de 2022]. ISSN: 0329-5885. Recuperado de: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369163433013

Programas de Estudio de Taller de Comunicación I-II. (2016). México: DGCCH.

Romero, R. (2017), "Biografía, autobiografía, memoria y testimonio". Fuentes Humanísticas, núm. 52: Universidad Autónoma Metropolitana.