



XVI
Congreso Nacional de
Investigación Educativa
CNIE-2021

La escritura argumentativa como un intersticio entre las prácticas de entretenimiento audiovisual y los saberes escolarizados: una intervención desde la Pedagogía Gestalt

Claudia Zendejas Domínguez

clazendejas@gmail.com

Área temática 08. Proceso de formación.

Línea temática: Procesos formativos de alumnos, profesores, académicos, supervisores, directivos.

Porcentaje de avance: 65%.

Trabajo de investigación educativa asociado a tesis de grado.

Programa de posgrado: Posgrado en Pedagogía. Doctorado en Pedagogía. Séptimo semestre.

Institución donde realiza los estudios de posgrado: Universidad Nacional Autónoma de México | Facultad de Filosofía y Letras.



Resumen

La intervención que se presenta surge a partir de la necesidad de desarmar una tensión que prevalece en un espacio áulico específico de la educación media superior privada: los intereses de los alumnos vinculados a sus formas de entretenimiento marcadas por lo audiovisual y, por otro lado, las demandas escolares que reciben desde la lógica de la indiferencia y el tedio, tales como la escritura de ensayos académicos. Para ello, se diseñaron actividades en las cuales, a través de los postulados de la Pedagogía Gestalt, se retomaron (y ampliaron) referentes audiovisuales de los alumnos para llevar a cabo ejercicios de escritura argumentativa que tuvieron como finalidad generar en los alumnos el cruce entre los temas vinculados al currículum, así como el fortalecimiento de habilidades argumentativas y detonar con ello un pensamiento crítico. Dentro de los resultados obtenidos, se puede establecer que, al retomar el triángulo pedagógico de la Gestalt, fue posible generar prácticas de escritura argumentativas marcadas por el deseo y el gusto. Al hacerlo, se incentivó en los alumnos un contacto con su entorno, con su mundo y con lo que registraban como distante. Con ello, a su vez se ejercitó no solamente un pensamiento argumentativo, sino también un reconocimiento crítico en torno al privilegio que forma parte de la vida de este grupo de adolescentes.

Palabras clave: Escritura argumentativa, Entretenimiento audiovisual, Pedagogía Gestalt.

Introducción

Son varios años los que llevo impartiendo materias de Español y Literatura en el nivel de educación media superior privada. A través de esta experiencia he ubicado un escenario constante: la enseñanza de la escritura argumentativa (construir un ensayo formal, por ejemplo) se genera a la luz de demandas curriculares que imponen el desarrollo de textos constreñidos no sólo por un formato, sino también por temas ajenos a los alumnos. Frente a ello, no es sorpresa encontrar en los alumnos reacciones de tedio, sin un ápice de interés. Y, por parte de los docentes, tampoco es sorprendente escucharlos decir que “los alumnos no saben expresarse por escrito” (Hernández, 2016) y aún así se exige, como un recurso de evaluación constante, que entreguen un ensayo académico, como si su elaboración fuera ya un saber consolidado.

En contraste, he observado de manera recurrente que los alumnos sí poseen una emoción por expresar lo que forma parte de su entretenimiento y de sus referentes cotidianos: los contenidos audiovisuales en sus diversas manifestaciones. Estos forman parte de sus pasiones; son usuales las alusiones y las analogías entre los contenidos de clase y lo que ellos miran en unas u otras series: que si las series de *Narcos*, que si *Game of Thrones*, que si la serie de *Vikingos*, que si las burlas a *La Rosa de Guadalupe*, que si en su infancia vieron series como *Drake And Josh* *I carly*, etc.

¿Qué hacer con estas piezas que parecen aisladas y en apariencia opuestas? ¿Cómo vincular lo que emociona (es decir, la emoción de ver y saber información sobre ciertos contenidos audiovisuales) con lo cognitivo (en este caso, el aprendizaje de la escritura argumentativa)?

Objetivo de la intervención

El objetivo de esta intervención fue generar prácticas de escritura argumentativa detonadas con o a través de la cultura audiovisual. A partir de estas actividades se buscó generar el cruce entre los temas vinculados al currículo, el fortalecimiento de habilidades argumentativas y un pensamiento crítico en los alumnos detonado a partir del conocimiento de sí, de su mundo de vida y de lo que registraban como distante.

Este acento puesto en la escritura argumentativa surge, en primera instancia, porque cuando la cultura escrita que se enseña en las aulas, sale de las fronteras del aburrimiento, puede tener una gran trascendencia en la vida de los sujetos, puesto que constituye “un poderoso instrumento cognitivo, emotivo y social con cuyo uso una persona afirma su yo frente al mundo” (Moreno, 2014, p. 100). En este sentido, la escritura argumentativa es aquí pensada como un espacio en donde se ejercitan posicionamientos y sustentos, con lo cual, no sólo se genera un pensamiento argumentativo (una condición básica para elaborar un ensayo académico) (Sánchez, 2002, p. 139), sino también se incentiva la capacidad de interrogar y problematizar la vida, de organizar las propias ideas y emociones, de articular y expresar a través del texto posicionamiento sobre el mundo y frente a sí mismos

Ahora bien, es importante mencionar que estas actividades se generaron a la luz de los postulados de la Pedagogía Gestalt. Desde esta perspectiva, el triángulo pedagógico se concibe en un extremo el “Tema”, como aquello que convoca la relación en el aula con el alumno y el docente; en otro extremo está el “Grupo” (en donde también se incluye al docente; éste no operar fuera del grupo); y en otro, las individualidades (tanto la de los alumnos como la del docente). En este triángulo hay una línea transversal, que es lo “Emergente”, es decir, todo aquello que no puede ser anticipado en la vivencia áulica. Después, está la figura del docente que, si bien forma parte del grupo, es quien lleva el timón del barco (Mar, 2020). El concepto que cohesiona todo lo anterior es el del “Contacto”: el docente es quien siempre debe ir calibrando el contacto en cuatro niveles: a) consigo mismo (tanto del alumno como de él); b) Con el tema; c) con el entorno; d) con el globo (Mar, 2007).

Es importante mencionar que una pieza fundamental en el campo de la Pedagogía Gestalt es la educación confluyente, la cual “está centrada en la confluencia entre la educación cognitiva y afectiva” (Petzold, p. 51). Este “con-fluir en el proceso educativo es estar alerta al proceso grupal, darles lugar a las figuras emergentes, atenderlas y procurar el logro de los objetivos planteados” (Mar, 2007, p. 97. Es así como la educación confluyente da lugar a un aprendizaje significativo, puesto que éste es “ir al encuentro de saberes en la frontera de sí mismo y el mundo exterior... es decir, vinculados con la propia experiencia, con los propios sentimientos, y con la propia visión del mundo” (Mar, 2007, p. 97).

Contexto del desarrollo

La escuela donde se llevó a cabo la intervención está ubicada en una de las zonas más exclusivas del poniente de la Ciudad de México, Santa Fe; esta escuela también es considerada como una de las preparatorias con mayor reconocimiento en el ámbito de la educación privada en el país. Es un espacio donde ha transcurrido buena parte de mi práctica docente. En el semestre escolar enero-mayo 2020 obtuve la aprobación institucional para llevar a cabo mi inmersión al campo con fines académicos. De esta manera, mi lugar en el aula operó en dos registros: como docente y como investigadora.

En total fueron 14 sesiones oficiales frente a grupo. Las primeras 9 sesiones se llevaron a cabo de enero a marzo de 2020 (fue el bloque de las sesiones escolarizadas que transcurrieron en el aula, con una interacción cara cara); las siguientes 5 sesiones se desarrollaron de marzo a mayo de 2020, a través de clases virtuales en la plataforma zoom (esto debido al confinamiento que se generó a partir de la pandemia Covid-19). El grupo que me fue asignado estaba constituido de la siguiente manera: 21 alumnos, 10 mujeres, 11 hombres. Los alumnos inscritos estaban cursando el último semestre de la preparatoria, por tanto, las edades oscilaban entre los 17- 18 años.

La materia impartida fue la de *Imágenes de la cultura mexicana*. Ésta forma parte del Departamento de Español y Literatura, es una materia optativa e impartida en el último semestre de la preparatoria. La duración de cada sesión es de tres horas (en modalidad presencial; en modalidad virtual son dos). En esta materia el eje

fundamental es analizar la cultura audiovisual mexicana producida durante el siglo XX en sus diversos soportes, como cine, fotografía, pintura, gráfica, música, arquitectura, etcétera. Para las actividades diseñadas que aquí presento, los temas que se retomaron fueron los siguientes: Fotografía en México: Contexto histórico y sus diferentes vertientes políticos y sociales y el Nuevo Cine Mexicano.

Descripción de la experiencia de la intervención

En esta intervención cada una de las actividades estuvo pensada a través de los ejes que constituyen el triángulo pedagógico; aunado a ello, se construyó una pregunta detonadora con la finalidad de que los alumnos construyeran un posicionamiento y un sustento. Fue así como se dieron pautas para guiar el contenido y también la estructura.

Escena intervención 1

El **tema** que tenía que cubrirse de acuerdo con el temario fue el de Fotografía Contemporánea en México. Fotografía: Contexto histórico, fotografía y sus diferentes vertientes políticos, sociales.

¿Cómo hacerlo si generar un recuento histórico de nombres de fotógrafos? Lo primero que me propuse fue una selección de fotógrafos que hubieran retratado alguna realidad de México ajena para los alumnos. Tomé los ensayos fotográficos de Federico Gama con la intención de que ellos ubicaran la idea que constituía el eje articulador de sus series fotográficas.

Ahora, en el panorama, tenía **un emergente**: Llevábamos 2 meses en confinamiento total, los alumnos cerrarían un ciclo de vida, la preparatoria, de una forma inédita: en modalidad virtual. Con esto en mente, procuré diseñar una actividad que les permitiera reflexionar en torno a su propio paso por al prepa, es decir, un contacto **consigo mismos** y, con ello, al mismo tiempo, se pensó una conexión con el tema (la fotografía en México).

La pregunta detonadora que guio la actividad, en cuanto a contenido y estructura, fue la siguiente: ¿Cuál fue tu mayor aprendizaje durante tu paso por la prepa? La respuesta solicitaba un posicionamiento textual que debía fundamentarse a través de lo visual (10 imágenes con descripción). A continuación muestro el fragmento del trabajo de una alumna:

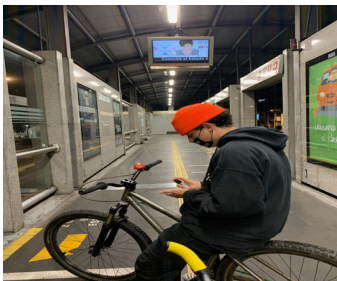
Posicionamiento: En el TEC aprendí que las cosas más importantes se aprenden fuera de la escuela.

Fundamentación:



He hecho amigos de mi edad que viven diferentes situaciones a las mías. Me ha ayudado a darme cuenta que la burbuja en la que estoy acostumbrada a vivir, es muy pequeña, y que mi privilegio es muy grande.

Es importante reconocer ese privilegio para poder aportar a la comunidad de la mejor manera posible y siempre con respeto



He aprendido cosas tan básicas como tomar el transporte público. Que es algo que jamás hubiera conocido, dentro de la comunidad con la que convivo dentro del TEC.

Ha habido veces que mis compañeros de clase se burlan de la gente que ocupa el transporte público. Lo cual creo es algo muy ignorante ya que sus ideologías clasistas los limitan a si mismos.

Escena Intervención 2

Como parte del **Tema**, el Nuevo Cine Mexicano, vimos en el salón de clases la película *Amores Perros*. Los alumnos mostraron Asombro y extrañeza ante la violencia representada en dicho película, como si esa violencia fuera parte de un mundo lejano al de ellos. Ese escenario fue para mí el **emergente**, con él, busqué propiciar un **contacto con el entorno**.

En primera instancia puse sobre la mesa una escena de violencia que había sucedido en días anteriores (caso de la niña de 7 años secuestrada y asesinada por un hombre y una mujer en febrero 2020), la instrucción fue que se documentaran al respecto; por mi aptte les brindé una lectura de opinión sobre el caso Fátima. Con estos recursos la instrucción fue que construyeran un texto a partir de la siguiente **pregunta detonadora**: ¿Cómo vincularías la violencia representada en la película *Amores Perros* con la violencia que se vive en el país actualmente? Además, les sugerí una estructura para construir el contenido:

- Párrafo 1: Introduce el tipo de violencia que quieres discutir
- Párrafo 2: Argumenta cómo esa violencia se representa o se refleja en un personaje o historia de la película
- Párrafo 3: Argumenta cómo esa violencia está presente en el feminicidio de Fátima
- Párrafo 4: Cierre

El siguiente fragmento forma parte de uno de los textos elaborados por una alumna de la clase:

En este escrito se pretende exponer la forma en la que la sociedad y el entorno pueden ejercer daño mental y normalizar la violencia en una persona, haciendo que cuando conviva con otros individuos lleve a cabo esos actos brutales normalizados, lastimando y arruinando la vida de otras personas, creando así una cadena de hechos violentos.

En la película “Amores perros”, el personaje Coffee es un claro ejemplo de la cadena de violencia normalizada en nuestra sociedad. Al inicio es una mascota tranquila [...] Octavio mete a Coffee a peleas de perros, ocasionando que la ferocidad sea algo normal en la mente del perro y ya no un recurso para defenderse en ciertos momentos. Cuando Octavio choca y el Chivo adopta a Coffee (que cambia su nombre por Negro) [...] llo lleva a su hogar con sus otras mascotas y los deja solos, cuando vuelve encuentra a todos sus perros asesinados por Coffee, quien ya no tiene capacidad de convivencia sin violencia, agresión y asesinato.

En el caso de Fátima, la violencia en el hogar era parte del día a día de La Niña, al igual que en el hogar de Giovanna, con la diferencia de que esta última tenía a dos pequeñas dependiendo de ella. La relación con su marido constaba de insultos, golpes, herirla y dañarla psicológicamente, a tal grado que cuando Mario le exigió una “novia joven que le durara toda la vida” a cambio de no violar a sus hijas, Giovanna aceptara y secuestrara a Fátima. La vida de la pequeña terminó violenta y trágicamente por alguien que también vive en ese entorno.

Concluyo así que vivir en un entorno con personas que agreden y llevan a cabo actos en contra de la integridad de otros, ayuda a normalizar la violencia, con ello llegan las acciones como el secuestro, violación y asesinato, arruinando la vida de las personas con las que se convive y expandiendo esta situación como si de una epidemia se tratase.

Descripción de los resultados

Ubicar los emergentes en el aula, así como procurar establecer un contacto (en sus diversas manifestaciones) en los alumnos, permitieron generar, a través de la escritura y las imágenes, prácticas argumentativas trazadas a partir del gusto, del deseo y, con ello, además, fue posible transitar desde el conocimiento de lo íntimo hasta lo que creían más ajeno a ellos (por ejemplo, la violencia que se vive en el país). Es difícil ubicar instrumentos de medición que den cuenta de esta afirmación, sin embargo, encuentro un sustento en palabras textuales que los alumnos expresaron (tanto en la evaluación anónima hacia los profesores que la institución promueve, como en comunicaciones personales recibidas): Testimonio A: “... aunque trabajamos, se siente light. Me gustaron mucho los proyectos que hicimos, me hizo descubrir mucho acerca de mi familia y de mis orígenes”. Testimonio B: “me ha abierto los ojos a realidades que antes desconocía, así como me ha impulsado a creer en mi propio potencial.” Testimonio C: “[...] Gracias a la clase aprendí muchas cosas de mi país, de mi pasado y de mis familiares... A pesar de los acentos que ahora son la razón de mis pesadillas, me la pase muy bien”.

Ahora bien, la siguiente pregunta nos conduce a uno de los objetivos planteados: ¿Se logró incentivar un pensamiento crítico? Desde la literacidad académica, el pensamiento crítico es entendido como “la capacidad para evaluar críticamente las ideas propias y ajenas, de plantear preguntas vitales, de identificar y resolver problemas, de utilizar y criticar fuentes, de elaborar ideas y argumentos, y de comunicar esas ideas en forma clara y efectiva” (Hernández, 2016, p. 20). Por otro lado, en el campo de los estudios de literacidad crítica, esta capacidad es principalmente planteada como una forma de generar emancipación, sobre todo en grupos o

individuos que históricamente han sido silenciados (Hernández, 2019). ¿Qué pasa con estas prácticas cuando se trabaja en espacios que no están marcados por la opresión ni el sometimiento sino por el privilegio? Las actividades que aquí se presentaron, son una manera de dar respuesta a esta interrogante, lo que resulta vital en estos contextos educativos, es lograr que la palabra y las imágenes, constituyan un medio para reconocer los privilegios, bien lo menciona De la Cerda: “se trata de que reconozcamos nuestros privilegios, los asumamos, entendamos... cómo nos beneficia el sistema. Esto para que gestionemos este privilegio de la forma más ética posible: no podemos gestionar éticamente algo que ni siquiera reconocemos que existe” (De la Cerda, 2020, p. 71)

Por último, me gustaría señalar que, en el diseño de estas actividades, si bien, estuvieron marcadas por la impronta de lo visual, es decir, por los intereses de los alumnos, esto no significa el haber descartado el rol que se tiene como docente, esto es, la importancia del diseño, en los términos que lo plantea Inés Dussel: “... el lugar del maestro es el de la designación, el de decirle, en este océano de imágenes y textos, a sus alumnos ‘esto es para tí’ porque habla de lo que preocupa, de lo que viviste, de lo que te interesa”. (Dussel, s.f.) El diseño es así una manera de mirar a los alumnos en la extensión de su singularidad.

Referencias

- De la Cerda, D. (2020). Feminismo sin cuarto propio. En G. Juaegui (Ed.). *Tsunami 2*. México: Editorial Sexto Piso
- Dussel, I. (s.f.). *Los nuevos alfabetismos en el siglo XXI. Desafíos para la escuela*. Recuperado de: http://postitulo.secundaria.infed.edu.ar/archivos/repositorio/500/748/Dussel_nuevos_alfabetismos.pdf
- Hernández, G. (2019). *De los nuevos estudios de literacidad a las perspectivas decoloniales en la investigación sobre literacidad*. Recuperado de: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ikala/article/view/334431>
- ____ (2016). *Literacidad académica*. México: UAM
- Mar, P. (2007). *Contacto, sí mismo y entorno. Una forma de acercarse al medio ambiente*. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7058471>
- Moreno, V. (2014). El aprendizaje de la competencia escrita. En C. Lomas (Ed.). *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*. México: Flacso
- Sánchez, C. (2002). *Ensayos: anotaciones preliminares sobre su composición en el ámbito escolar*. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2561795.pdf>