

# **La poesía social como herramienta pedagógica: Una mirada desde la sociología**

**Autores:**  
**ARTURO GREZ NOGUES**  
**IAN ZAMORA HERNÁNDEZ**

Memoria para optar al Título de Sociólogo

Profesora Guía: Elisabeth Simbürger

Valparaíso, marzo de 2022

## DEDICATORIA

Dedico esta memoria a mi familia que siempre me ha apoyado, a mi madre que nunca deja de ver en mi todo el potencial que tengo, a mi padre que es mi

héroe, a mis hermanos que me acompañan y me alegran todos los días.

A mis amigas y amigos que me apoyaron y guiaron durante el desarrollo de este proyecto.

A mis seres queridos que ya no están conmigo, siempre los llevó en mi corazón y memoria.

Dedico especialmente a mi hijo Agus, sin él no hubiera sido capaz de llegar a este momento, su ayuda y amor es como un faro en momentos tormentosos.

IZH.

Mi dedicatoria va para mi madre que con esfuerzo y en un ambiente que, si bien fue difícil y con reveses, siempre me infundió de su amor y apoyo incondicional.

También para mi abuela quién falleció hace poco, y de quién aprendí mucho, en especial de su tenacidad y fuego interior.

Va también para todos mis amigas y amigos que me apoyaron en todo el proceso del quehacer tesístico y en la vida en general.

A todas y todos los profesores que día a día se dedican con esmero y pasión a su rubro.

Por último, a mi cachito, quién me acompaña espiritualmente todos los días.

A ellos, con mucho amor.

AGN

## **AGRADECIMIENTOS**

Queremos agradecer a Beatriz, su ayuda fue indispensable en la construcción de esta memoria.

Agradecimiento a Isis, que nos apoyó y nos brindó su conocimiento a pesar de los contextos pandémicos.

También agradecer a la profesora Alejandra Ramm, que, si bien no fue nuestra profesora guía oficial, nos ayudó y guio temporalmente en este proceso.

## TABLA DE CONTENIDOS

1. PRESENTACIÓN	7
1.1. INTRODUCCIÓN	7
1.2 Objetivo general	9
1.3 Objetivos específicos	9
2. PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA	10
2.1. Formulación y contextualización	10
2.2 Contextualización Sociohistórica	11
2.2.1 Contexto Educativo en Chile: la construcción de las bases educativas	11
2.2.2 Reforzamiento del sistema educativo de los años 90	13
2.2.3 Reformas curriculares hacia el 2009	14
2.2.4 Nuevo marco institucional en la educación: reforma curricular del 2012	14
2.2.5 Políticas públicas: Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (CNCA) 2015 - 2020	15
2.2.6 Poesía social en Chile	17
2.3 Justificación y relevancia	19
3. MARCO TEÓRICO	20
3.1 De los jóvenes de ayer a los jóvenes de hoy. Pensamiento y pedagogía crítica: una mirada desde la sociología de la educación	20
3.1.1 Nociones y principales influencias del pensamiento crítico	21
3.1.2 Teoría crítica de la educación y pedagogía crítica	23
3.2 Destruir en nuestro corazón la lógica del sistema: poesía social en Chile y didácticas poéticas desde la pedagogía	27
4. DISEÑO METODOLÓGICO	30
4.1 Consideraciones previas sobre el enfoque	30
4.2 Muestra y Criterio de selección de casos	31
4.3 Técnicas de recolección de datos	32
4.4 Proceso de recolección de datos	33
4.5 Técnicas de análisis de datos	34
4.6 Consideraciones éticas	35
5. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS	36
5.1 Presentación de resultados	36
5.2 Análisis de datos	36
5.2.1 Pedagogía Crítica	37
5.2.2 Poesía Social	50

6. CONCLUSIONES	54
BIBLIOGRAFÍA	56
ANEXOS	61

## INDICE DE TABLAS

<b>Tabla 1.</b> Poesía Social Categorías.....	36
<b>Tabla 2.</b> Pensamiento Crítico Categorías.....	36
<b>Tabla 3.</b> Pedagogía Crítica Categorías.....	36
<b>Tabla 4.</b> Entrevistados Códigos.....	37

## **RESUMEN**

Nuestra motivación para avanzar con esta investigación fue el de reconocer el papel del arte, especialmente la poesía, como una herramienta que puede ayudar a desarrollar ciertas áreas que hoy por hoy están abandonadas dentro de la estructura educativa por la impetuosa fuerza que tiene el mercado y sus lógicas dentro de la educación en Chile. Para ello, utilizamos la pedagogía crítica y de la sociología de la educación para realizar un análisis de discurso a actores sociales relevantes dentro del área de la cultura y la educación. Como resultado de esto, encontramos en los discursos de los entrevistados ciertos aspectos que demuestran grandes falencias dentro de la educación en Chile, pero también de posibles soluciones al problema. Así, dentro de lo investigado en esta tesis de grado se concluyó que la poesía, y a grandes rasgos el arte, pueden ser una herramienta de consideración para aplicar en el aula de clases y así lograr que la educación en Chile sea más integral.

## **ABSTRACT**

Our motivation to advance with the research was to recognize the role of the art, especially the poetry, as a tool that can help advance in certain areas that today are abandoned within the educational structure due to the impetuous force of the market and his logics within education in Chile. To do this, we use pedagogía crítica and the sociology of the literature in order to carry out a discourse analysis of relevant social actors within the area of culture and education. As a result of this, we find in the discourses of the interviewees certain aspects that show great shortcomings within education in Chile, but also possibles solutions to the problem. So, within what is investigated in this thesis, we can conclude that poetry, and broadly speaking art, can be a valuable tool to apply in the classroom and thus make education in Chile more integral.

## **ABSTRACT:**

### **PALABRAS CLAVE:**

Poesía Social – Pensamiento Crítico – Pedagogía Crítica - Educación

## 1. PRESENTACIÓN

### 1.1. INTRODUCCIÓN

“El niño no es una botella que hay que llenar,  
sino un fuego que es preciso encender.”  
Montaigne

El arte es una de las formas definitivas de la expresión humana, limitada solo por la imaginación y la capacidad de ir más allá, de buscar en lo desconocido y de rearmar lo conocido buscando nuevas variantes. El arte puede expresar amor, tristeza, rabia, coraje, valentía, incluso puede ser más complejo y transformar objetos existentes para intentar compartir una idea, desde pinturas, canciones, películas, esculturas, desde lo más simple hasta lo más abstracto. No tiene por qué tener un fin o una respuesta, sino que son percepciones o perspectivas sobre algo, de tal manera, sobre una mirada analítica o crítica sobre un aspecto de la realidad humana. La crítica, por una parte, representa un ámbito del pensamiento humano que busca revisar aquello que está y que puede llegar a ser. El ámbito artístico se relaciona con esto en una clase de relación simbiótica, juzgar y expresar un aspecto de nuestra realidad representa una parte importante del pensamiento humano y lleva a desafiar los límites de lo que podemos llegar hacer o a ser. Dentro del arte, una de las formas de expresión humana que trasciende las épocas y siglos es *la poesía*, una expresión artística que juega con del lenguaje, con las metáforas y tiene su génesis en lo más profundo del alma humana, parte de un sentimiento, de una emoción y se transforma en una idea, que buscar una salida hasta ser traducida en una combinación de letras y espacios.

Actualmente el mundo se encuentra cambiando, los nuevos movimientos sociales y el desarrollo de las nuevas generaciones de jóvenes exigen transformaciones y deconstrucciones. En este contexto, Chile posee una larga historia de artistas que han colaborado con el mundo cultural, grandes poetas han pasado a la historia por sus logros y aportes al mundo del arte. Hoy en día los y las poetas de nuestro país están en un margen, la letra está siendo reemplazada por imágenes dinámicas que cambian al término de un clic. Las nuevas dinámicas sociales establecen nuevas formas de interactuar con el mundo real, y la realidad virtual se abre paso cada vez más entre los jóvenes. Asimismo, la educación chilena

presenta un modelo lleno de reformas que buscan mejorar tanto en alcance como la dirección de en la que se dirige la educación, no obstante, sus bases siguen igual (Cox, 2011). Del mismo modo la estructura económica del país permea las capas de la sociedad y reajusta el modelo educacional (Oliva, 2017), los conocimientos y capacidades que se enseñan responden a este modelo productivo y jerarquiza los conocimientos y capacidades necesarias para el desarrollo de los y las estudiantes de nuestro país. En este contexto, cabe preguntarse ¿Se educa para formar individuos aptos para el mercado laboral, o para desarrollar personas con autonomía y sensibilidad humana? Nuestra investigación se mueve por estos espacios, buscando nuevas formas de ver la educación y plantear nuevas preguntas, empujar los límites y llevar el arte y la creación artística al proceso de enseñanza, para volver a encender la chispa de la curiosidad, de la crítica, de la empatía.

Por otro lado, cabe señalar que esta memoria fue un recorrido arduo y lleno de obstáculos, inicialmente nuestra investigación estaba estructurada para la creación de talleres de poesía social, en dónde un poeta nos ayudaría para guiar las sesiones. El camino para llegar a encontrar un espacio nos llevó a varios colegios, entre ellos un colegio de Valparaíso, el cual por la pandemia se nos negó la realización de dichos talleres; luego, nos contactamos con un colegio del norte del país, que nos aceptó y abrió las puertas, sin embargo, luego de las primeras reuniones para organizar el taller, se nos negó nuevamente las puertas por inquietudes y posibles quejas de los apoderados, respecto al contenido “social” de nuestro enfoque con la poesía; más tarde, con la ayuda de nuestro contacto institucional, Beatriz González, se nos abrió la posibilidad de trabajar en un colegio con una línea educativa artística en la capital de país, pero tristemente, debido a los cambios entre presencialidad y virtualidad de los colegios las condiciones necesarias para el taller no llegaron a buen puerto. Debido a este intenso recorrido, y el paso del tiempo, se nos planteó una disyuntiva, dejar la memoria o seguir adelante con lo que teníamos. El presente documento es evidencia de nuestra decisión final. Por lo lado, todo este proceso abrió nuestros ojos y pudimos constatar la dificultad para la investigación social, así como lo aislada y segregada que está la educación artística en nuestro país. Si bien fue un trayecto largo, esperamos presentar un antecedente para la investigación social en materia de arte y educación.



## **1.2 Objetivo general**

Analizar las percepciones de actores sociales claves ligados a la educación y la poesía con respecto a cómo la poesía social contribuye a desarrollar ciertas habilidades que no suelen estar presentes en el aula de clase, entre ellas el pensamiento crítico.

## **1.3 Objetivos específicos**

- a) Examinar desde la perspectiva de la pedagogía crítica, los discursos de actores relevantes sobre la educación en Chile.
  
- b) Conocer las habilidades que contribuyen a desarrollar la poesía social según los actores sociales relevantes.
  
- c) Distinguir los alcances que tiene la poesía y el arte en el desarrollo de habilidades, entre ellas el pensamiento crítico, dentro del aula de clases.

## **2. PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA**

### **2.1. Formulación y contextualización**

Durante los últimos años en Chile han ocurrido diversos cambios en materia social y política, el estallido social sacó la voz de una sociedad que ya no teme cambiar los cimientos de antaño dictadura. La demanda social logró converger diferentes disputas que apuntan a un sistema sumido en desigualdades y negligencia, de una política corrupta e indiferente, de un sistema educativo precario con deudas financieras que imposibilitan la continuación de los estudios para los estudiantes. En este contexto, el ámbito educativo se ha mantenido como uno de los principales focos de las manifestaciones año tras año, llevando la chispa que encendió la llama de un malestar que afecta a todas las personas (Jiménez-Yáñez, 2020).

Para los autores de esta memoria, las disputas y cambios en este marco son de suma importancia, tanto personal como académicamente. Por ello, el desarrollo de esta tesis se despliega en torno a la sociología de la educación y la sociología de la literatura, y que tiene como punto de encuentro las relaciones sociales y procesos educativos que se sitúan en la sala de clases. En este contexto, la escuela representa el espacio donde los y las niñas conocen el mundo, sus ámbitos, y los niveles dentro de estos. En términos de Durkheim (1976), la escuela propicia una situación de socialización entre los participantes de su comunidad. En este sentido, la socialización se entiende como el continuo proceso de construcción de la identidad individual y su organización en sociedad. Asimismo, la socialización en la escuela representa una actividad social, que se refiere al surgimiento de diversos modos de pensamiento que constituyen la coherencia social.

En el sistema educativo chileno las líneas de estudio están dictadas por el Ministerio de Educación, el cual organiza a través del currículum el conjunto de objetivos y contenidos de aprendizaje necesarios para cada nivel educativo. Estos objetivos y contenidos están organizados por áreas de conocimiento, tales como matemáticas, lenguaje y comunicación o ciencias naturales. Estas áreas de conocimientos son lo que podemos llamar “plan de

estudios” y se constituyen a través de un sistema de jerarquía de saberes, los cuales privilegian ciertos aprendizajes por sobre otros (Cox, 2011).

De este modo, las bases curriculares determinan que se enseña y que no se enseña dentro del aula. Del mismo modo, el sistema educativo chileno se basa en métodos didácticos de enseñanza muy rígidos, los cuales dejan un estrecho espacio para el diálogo entre lo que se enseña, las diferentes realidades de los estudiantes y sus experiencias personales (Oliva, 2017). En cambio, se pone especial énfasis en la enseñanza de procedimientos a partir de los objetivos de aprendizaje y no en la interpretación y reflexión crítica de estos mismos (Silva, *et al.* 2020).

Dentro del contexto de nuevos enfoques educativos, nuestra investigación propone realizar será un análisis sociológico de la poesía como herramienta pedagógica, enfocándonos en entrevistas que abordan la perspectiva de tres actores sociales que confluyen en esta problemática: Educadores, Poetas y Agentes Culturales. Sus miradas sobre el contexto educativo respecto al uso de la poesía son vitales para entender el panorama general del fenómeno.

## **2.2 Contextualización Sociohistórica**

### **2.2.1 Contexto Educativo en Chile: la construcción de las bases educativas**

La discusión sobre la educación en Chile ha generado diversas opiniones en la cual se habla sobre lucro, calidad, copago, entre otros conceptos, no obstante, la discusión sobre el currículum educativo no ha levantado tantas miradas, siendo éste, una de las bases principales sobre las que el sistema educativo funciona.

Durante los últimos treinta años Chile ha enfrentado una serie de reformas que buscan equilibrar y responder adecuadamente al desarrollo de una sociedad, inmersa en un vertiginoso avance de nuevas tecnologías de la información, nuevas formas de comunicación, todo esto sumido en el marco mundial de globalización.

En este contexto, el concepto de currículum se presenta a finales del siglo XIX en Chile, a partir de un modelo de orientación educativa de Alemania, en la cuál el quehacer educativo

queda relegado a una planificación de estudios con base en ciertos conocimientos. Más tarde, el Ministerio de Educación (desde ahora Mineduc), precisaría esta concepción del concepto de currículum hacia un conjunto de objetivos y contenidos de aprendizaje, organizado temas y áreas del conocimiento. (Cox, 2011)

De este modo, con el término de la dictadura cívico-militar el 10 de marzo de 1990, la junta de gobierno promulgó la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE). Esta ley vendría a pavimentar el camino por el cuál la educación se desarrollaría en Chile por siguientes décadas. En este nuevo marco educativo, el currículum distinguiría entre: marco curricular, planes y programas de estudio, además, estableciendo una descentralización del control de las materias, dejando a cada institución educativa la decisión de tener planes y programas de estudio propios o los indicados por el Mineduc (Ley 18.962, 1990). La LOCE, establece también la creación de un organismo público llamado Consejo Superior de Educación, al cual se le otorga el objetivo de definir el currículum del sistema escolar en Chile. En este sentido, entendemos por “marco curricular” a una normativa con definiciones con objetivos y contenidos anuales, que se presentan con un carácter obligatorio para todo el sistema escolar. Por otro lado, los planes y programas de estudio” se refieren a la propuesta didáctica para tratar los objetivos y contenidos definidos en el anteriormente explicado marco curricular. (Ruz-Fuenzalida, 2020).

Para explicar de mejor forma la construcción de las bases curriculares, tenemos que revisar lo que propone el filósofo alemán Jürgen Habermas en “teoría de los intereses cognitivos” (Habermas, 1981). El argumento central que propone el autor es que el conocimiento es algo construido colectivamente entre las personas, según los intereses humanos fundamentales, en este sentido, los intereses y la estructura del conocimiento humano están directamente relacionados. De este modo, Habermas (1981) distingue tres principales intereses que constituyen el conocimiento humano: el interés técnico, el práctico y el emancipador o crítico. Respectivamente, los tipos de conocimiento que se desprenden de estos intereses corresponden a: el conocimiento empírico-analítico, el conocimiento interpretativo o ciencias histórico-hermenéuticas, y el conocimiento crítico.

Grundy (1998), nos dice que estas formas de conocimiento “(...) ofrecen un conjunto de posibles interpretaciones de la acción, proporcionando una base para comprender cómo se construye el conocimiento que subyace a la acción” (p. 40-41). Estas interpretaciones de la acción nos dicen Grundy, corresponden a “paradigmas curriculares”, los cuales se pueden

organizar de la siguiente manera: paradigma curricular de racionalidad técnica, de racionalidad práctica y crítica o reconceptualista social. En primer lugar, la racionalidad técnica pretende ser objetiva, empírica, replicable y predictiva. Desde este punto de vista, la educación se entiende como una acción verificable y controlable, la cuál será crucial para el desarrollo del currículum en Chile, como explicaremos más adelante. En segundo lugar, la racionalidad práctica, tiene por finalidad la comprensión de la realidad. La intención de este tipo de acción es interactuar con el medio, posee una naturaleza subjetiva, a diferencia de la racionalidad anterior. Por último, tenemos la racionalidad crítica, este tipo de racionalidad tiene por objetivo la emancipación de las personas, entendiendo que no es posible separar la libertad individual de la libertad colectiva (Ruz-Fuenzalida, 2020). En este contexto, nuestra propuesta con la poesía social subyace en este tipo de paradigma educativo, al visualizar la educación como un fenómeno social capaz de transformar cultural y socialmente la sociedad, no solamente reproduciendo estructuras de conocimiento.

De este modo, respecto al currículum nacional autores como Valdés y Turra-Díaz (2017) señalan que:

(...) los hallazgos encontrados en los documentos formativos como en los testimonios de los docentes a cargo de la formación inicial de profesores de historia nos indican la existencia de una predominancia de los postulados teóricos expresados en la racionalidad técnica del currículum. (p. 29)

Sin embargo, para entender con mayor profundidad el desarrollo histórico del currículum nacional debemos destacar tres momentos fundamentales en el marco educativo:

### **2.2.2 Reforzamiento del sistema educativo de los años 90**

Durante la transición democrática en los años, en los gobiernos de Aylwin y Frei Ruiz-Tagle, se inició un proceso de reforma curricular, teniendo en cuenta un marco educativo derivado de la LOCE, por cuál, los principales cambios contemplaron procesos de orden curricular, programas de mejoramiento pedagógico, extensión de jornada escolar, e inversión en infraestructura escolar (Ruz-Fuenzalida, 2020). No obstante, uno de los puntos centrales de estos cambios fue darle fuerza y coherencia interna a la propuesta curricular nacional ya presente, como lo fue a través de la creación del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE). A finales de la década, uno de los primeros cambios curriculares fue

articular la jornada escolar completa con la educación media, así como también ajustar y precisar los objetivos fundamentales y contenidos mínimos en los dos ciclos de la enseñanza básica (1° - 4° básico y 5° - 8° básico).

### **2.2.3 Reformas curriculares hacia el 2009**

En el contexto uno de los movimientos estudiantiles más emblemáticos del país, denominada “La revolución Pingüina” en el año 2006, se vino uno de los principales cambios al currículum nacional, los cuales estuvieron orientados para fortalecer la coherencia y consistencia de la propuesta curricular en conjunto desde 1° básico a 4° medio. Asimismo, concluyó en la revisión completa de todas las asignaturas y los tipos de formación. Este ajuste curricular, reafirmó el sentido curricular entendido como la integración de conocimiento, habilidades y actitudes (Ruz-Fuenzalida, 2020).

### **2.2.4 Nuevo marco institucional en la educación: reforma curricular del 2012**

En el contexto de diversos movimientos estudiantiles desde la década pasada, se llegó al acuerdo de la derogación de la LOCE, arquitectura central del sistema educativo hasta entonces. Esta derogación permitió abrir un nuevo camino para la creación de la Ley General de Educación (LGE) en el año 2009. Este nuevo marco normativo y jurídico, permitió la creación de la Agencia de Calidad, la Superintendencia de Educación, el Consejo Nacional de Educación, y más tarde, la Ley de Aseguramiento de la calidad y el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media. Estos cambios, conllevaron a la reconfiguración de la matriz curricular, de la cual, desde un marco curricular, se pasó al establecimiento de bases curriculares, en las que se establecen los objetivos de aprendizaje, permitiendo mayor especificación en los aprendizajes esperados de partes de los y las estudiantes. Del mismo modo, el SIMCE, permitió la elaboración de estándares de aprendizaje, sostenidos por estas mismas bases curriculares, los cuáles vendrían a definir la “calidad” de los establecimientos escolares.

Durante los últimos años, el Mineduc y el Consejo Nacional de Educación han presentado algunos ajustes curriculares que nos han estado exentos de discusión en la esfera pública. Las bases curriculares para 3° y 4° años medio, respecto a estos cambios, el autor Carlos Ruz-Fuenzalida (2020), a través de su revisión de las bases curriculares para 3° y 4° medio indica:

(...) llama la atención que el Consejo Nacional de Educación considera, de acuerdo con sus consejeros, que las asignaturas de Filosofía y de Ciencias Naturales no eran pertinentes en la formación general común de los/as estudiantes, a pesar de reconocerse en el mismo párrafo que son “necesarias y aportan significativamente al desarrollo del pensamiento crítico, lógico y científico” (CNED, 2018, p.3). Lo anterior, en realidad, no debería extrañarnos, dado que el foco del currículum es que los/as estudiantes tengan competencias que sirvan al mercado laboral, más que a la reflexión y pensamiento crítico. (p.31-32)

Asimismo, durante el año 2019, una nueva modificación del currículum afectó también al ramo de Historia que quedó relegado a los ramos optativos. Esta propuesta aprobada por el Consejo Nacional de Educación sobre las bases curriculares responde a una determinada forma de organizar las asignaturas, de determinar su relevancia y jerarquía, y por consecuencia, una determinada forma de mirar el currículum. En este sentido, el currículum, es determinante respecto a los conocimientos que se imparten en el aula, los efectos que tiene dentro de esta, las estrategias y maneras que se incluyen ciertos saberes y otros no (Tadeu da Silva, T. 1998).

Finalmente, podemos observar que la arquitectura curricular en Chile se sustenta bajo el marco de “la racionalidad curricular técnica-positivista” (Pascual, 1998). Por lo tanto, el sistema educativo tiene como ejes centrales la estandarización, el cumplimiento de objetivos, y la medición cuantitativa. Respecto a lo anterior, Ruz-Fuenzalida (2020) afirma que: “mientras el currículum tenga una visión de racionalidad técnico-positivista, sólo contribuirá a que nuestros/as estudiantes, se focalicen en el hacer, sin dar cabida a la reflexión y el pensamiento superior” (p. 34)

### **2.2.5 Políticas públicas: Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (CNCA) 2015 - 2020**

Estas son algunas de las políticas públicas vinculadas a la poesía más relevantes inauguradas desde el Consejo de la Cultura y las Artes de Chile desde el año 2015 hasta el 2020. Nos serán de gran interés a la hora de estudiar el tema desde el marco teórico, ya que nos presenta algunos ejemplos prácticos de la implementación de la poesía como herramienta pedagógica.

En el marco de las políticas públicas vinculadas a la poesía, tenemos la inaugurada durante el gobierno de la ex presidenta Michelle Bachelet “La Política Nacional de la Lectura y el Libro 2015-2020” (2016). En ella, se buscaba un fomento a la lectura en la sociedad civil según ciertos principios: participación, diversidad cultural, interculturalidad, inclusión social, territorialidad, equidad y fomento de la creatividad.

Para cumplir con estos principios, el Consejo de las Culturas y las Artes según esta política debe cumplir con los siguientes compromisos (que aparecen en la página 14 del cuaderno, y que parafraseando son): una articulación interseccional a través de un modelo articulado y articulador para su gestión; una regionalización que está en permanente coordinación interseccional; una sostenibilidad administrando bien los recursos disponibles para garantizar su permanencia y proyección en el tiempo; la articulación pública-privada para abrir el espacio de participación a todos los actores interesados en esta política pública; y, por último, la evaluación y seguimiento para verificar el avance y cumplimiento de las medidas expuestas y así darlo a conocer en un plazo de seis meses.

Desde “La política nacional de la lectura y el libro 2015-2020”, es que se desprenden otras políticas públicas que buscan reforzar los principios antes mencionados; así, algunas de estas (y que además están vinculadas con la poesía desde la pedagogía) son las siguientes:

“Aportes de los lenguajes artísticos a la educación: fichas descriptivas” (2016), este es un cuaderno editado por el CNCA con la idea de, bien como dice el nombre, ver los posibles aportes que los lenguajes artísticos tienen sobre la educación. Uno de los doce lenguajes mencionados en el cuaderno es la ‘literatura’, en esta sección y a través de una pequeña esquematización, se busca abordarla en cinco puntos: Definición, aportes a la educación, sugerencia de implementación en aula: diálogos en movimiento, objetivos posibles de abordar a través de un taller de literatura y links sugeridos.

En 2015, el Programa Nacional de Desarrollo Artístico en la Educación, inauguró una colección de cuadernos con recursos pedagógicos para vincular el patrimonio artístico nacional con la enseñanza escolar. Uno de ellos es de especial interés en esta investigación: “Alumbrado por el relámpago: Gonzalo Rojas y su poesía.

Este trabajo nos parece un gran ejemplo del uso de la poesía como una herramienta pedagógica. Publicado en 2017, “Alumbrado por el relámpago: Gonzalo Rojas y su poesía” (2017). El cuaderno pedagógico consta de: una introducción, hitos biográficos, poética,



unidades didácticas, antología didáctica y referencias bibliográficas, en donde y a través de la poesía de Gonzalo Rojas, se formula una herramienta pedagógica didáctica y participativa dirigida a los profesores que deseen utilizarla con los alumnos.

Además, desde el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, como una forma de reflexionar sobre el rol de la educación y el espacio educativo, se editó el libro: “La escuela en entredicho. Conversaciones con Claudio di Girolamo” (2018). En este libro publicado en el año 2018, se profundiza en la visión pedagógica de Di Girolamo, a través de su biografía y el pensamiento artístico que fue desarrollando a lo largo de su vida.

Los cuadernos pedagógicos han sido un intento interesante de acercar la poesía a la educación formal en los últimos seis años. A continuación, veremos algunos antecedentes sobre la poesía social en Chile.

### **2.2.6 Poesía social en Chile**

Chile se ha caracterizado desde principios del siglo XX hasta los tiempos actuales por ser un país donde proliferan poetas destacados. Tan destacada ha sido esta faceta, que se ha reconocido a dos poetas nacionales con el Premio Nobel: Gabriela Mistral (1945) y Pablo Neruda (1971); y otros dos poetas con el Premio Cervantes Gonzalo Rojas (2004) y Nicanor Parra (2012).

De los cuatro poetas mencionados, la poeta que más estuvo ligada al área de la pedagogía fue Gabriela Mistral, que luego sería fuente de inspiración de otros poetas pedagogos como Floridor Pérez, Rosabetty Muñoz, entre otros.

Según Baeza (2019), el pensamiento temprano de Mistral estuvo especialmente ligado a la escuela y la enseñanza en la institución, sin embargo, luego abogaría por un autodidactismo y contrapedagogía. ¿Por qué se da esto? Mistral siente un escepticismo hacia la escuela y su pretensión formativa, que queda manifiesta en 1928, al considerarla deshumanizante, llegando a comparar con las máquinas. Hay tres líneas argumentales en donde quedará clara su contrapedagogía: “el fracaso del Estado como sustento de la democracia y agente educativo; el “descastamiento” de los docentes frente al origen popular de la propia Mistral y de los educandos, y, por último, la naturaleza inhumana de la escuela como agencia educativa” (Baeza, 2019, p.180) A continuación veremos las tres líneas argumentales: el fracaso del Estado como sustento de la democracia y agente educativo: Para Mistral, existe

un apropiamiento del Estado por una clase media que es incapaz de identificarse con el pueblo, además de que incorpora en el sistema educativo la idea de lucro, que termina por contaminar la educación; el “descastamiento” de los docentes frente al origen popular de la propia Mistral y de los educandos: Para Mistral el descastamiento tiene que ver con las relaciones de verticalidad que se producen en el sistema escolar chileno, al contrario de la educación desde el campesinado, en el cual se da la cercanía y el afecto; la naturaleza inhumana de la escuela como agencia educativa: El sistema escolar en sus dinámicas se vuelve deshumanizador, comparándolo con las máquinas. Se vuelve frío y así apaga el calor, la pasión del aprendizaje.

Teniendo en cuenta estos tres puntos, Mistral presenta una pedagogía (o contrapedagogía) que aboga por una formación de un lector que a su vez sea también creador, un sujeto activo.

Un caso más actual, y esta vez desde una crítica al sistema neoliberal y las lógicas de mercado que se implementaron en dictadura en Chile, y que en posdictadura se ahondaron, es el de José Ángel Cuevas. Como bien dice Cruz (2018) “(...) lo que hace la poética de Cuevas al abordar el libre mercado como un discurso cultural es poner en escena los mecanismos y los efectos de esta violencia sistémica de apariencia invisible, que hiere a los miembros de la comunidad nacional día a día”. (Cruz, 2018, p.207). Esto es importante, ya que la crítica que hace Cuevas desde su poesía devela un aspecto que es muy relevante y que no siempre es tenido en cuenta a la hora de analizar el neoliberalismo en Chile, y esto es: el espacio del discurso cultural que está encarnado en lo cotidiano, las lógicas de mercado que formaron una sociedad de consumo.

En este sentido, uno de los movimientos poéticos más relevantes en los últimos años en Chile ha sido la poesía etnocultural. En ella según Mansilla (2010) hay un esfuerzo por superar la escisión vida-poesía y una búsqueda por, y desde una performance discursiva, de rescatar una memoria cultural colectiva que cuestiona el canon de la civilización occidental.

Ahora bien, el concepto de poesía social en Chile es un concepto un tanto nebuloso, ya que no existe un consenso al respecto de su significado. De hecho, los poetas mencionados (Y pese a compartir elementos de lo que es considerado poesía social) no son catalogados bajo el concepto según lo que revisamos en investigaciones académicas. Además, existe escasa

bibliografía al respecto sobre esta temática en Chile. De esto, hablamos en el apartado de resultados en la que enfrentamos dos visiones de poetas: Jaime Luis Huenún e Isis Samaniego con respecto al significado de poesía social y la implicancia de esta en la sociedad. Además, y desde el ámbito de la pedagogía, tenemos las visiones de dos profesoras del sur de Chile: Lorena Saez y Catherine Cáceres, quienes nos contaron su experiencia con respecto a la pedagogía y el uso de la poesía en este ámbito. Y por último, y desde la gestión cultural, tenemos la visión de Beatriz González Fulle y Claudio di Girolamo, quienes nos narraron sus experiencias en el ámbito de la cultura y la educación.

### **2.3 Justificación y relevancia**

La investigación busca comprender cómo la poesía es una gran herramienta pedagógica, al visibilizar una problemática que se despliega a través de los sistemas educativos, los campos culturales de producción del arte y su conexión hacia una pedagogía más cercana hacia el contexto social, cultural y emocional de sus estudiantes. Asimismo, esta memoria nace a partir de la necesidad de evidenciar lo fundamental que representa una base curricular que tenga presente el arte, en general, y la poesía social es específico como uno de sus elementos principales en su construcción, teniendo en cuenta que el currículo se elabora como un dispositivo de control social (Bernstein; 1971), que, a su vez, determina las estructuras del campo de conocimiento en las que se convergen las relaciones de poder y hegemonía (Connell; 1985). En este sentido, la investigación y la construcción de herramientas pedagógicas a partir de las artes, en este caso, la poesía, ha tenido muy poco desarrollo en el país. (Silva, *et al.* 2020) De este modo, creemos que con nuestro trabajo desde la sociología de la educación y sociología de la literatura, podemos abordar una problemática educacional, que se conforma a través de la construcción de bases curriculares técnicas y estandarizadas, teniendo como consecuencia un desencanto estudiantil, que se ve incrementado a través de la distancia entre los y las estudiantes y lo que se estudia, con herramientas pedagógicas alejadas de los contextos sociales y culturales de cada escuela a lo largo del país (Ruz-Fuenzalida, 2020). Por lo cual, buscamos una nueva mirada crítica y reflexiva, que pueda abrir paso a nuevas formas de comprender nuestra realidad, así como también las diferentes formas de producción de conocimiento en el aula.

### **3. MARCO TEÓRICO**

#### **3.1 De los jóvenes de ayer a los jóvenes de hoy. Pensamiento y pedagogía crítica: una mirada desde la sociología de la educación**

A simple vista puedes ver, como borrachos en la esquina de algún tango, a los jóvenes de ayer. Empilchan bien, usan tupé, se besan todo el tiempo y lloran el pasado como vieja en matiné. Míralos, míralos, están tramando algo; pícaros pícaros, quizás pretenden el poder. Cuídalos, cuídalos, son como inofensivos; dígalo, dígalo, son nuestros nuevos Dorian Gray  
(Serú Girán, 1980)

El uso total de la palabra para todos me parece un buen lema, de bello sonido democrático. No para que todos sean artistas, sino para que nadie sea esclavo  
(Gianni Rodari, 1979)

El sistema educativo chileno se ha inclinado actualmente hacia la construcción y modificación del currículum educativo para un desarrollo de competencias (Oliva, 2016), y por ende, a un enfoque pedagógico dirigido hacia la adquisición de conocimientos como dominio del habla, nociones matemáticas, comprensión de la historia y la geografía, entre otras materias. A través de este enfoque la educación garantiza el desarrollo intelectual de los estudiantes, sin embargo, como lo señala Nickerson (1988) el conocimiento es esencial para el desarrollo del pensamiento humano, sin embargo, este no garantiza el desarrollo de un pensamiento crítico.

En este sentido, el concepto de pensamiento crítico cobra sentido a través de nuevas prácticas que busquen desarrollar mediante nuevos métodos y disciplinas no solo la comprensión de

temas, sino una autonomía intelectual que permita al estudiante pensar, reflexionar y actuar. Junto con lo anterior, la perspectiva de esta memoria busca ampliar la visión sobre cómo y para qué se educa, y para hacerlo debemos despejar y definir qué entendemos por pensamiento crítico en este contexto.

### **3.1.1 Nociones y principales influencias del pensamiento crítico**

“Las facultades que el humanismo pretende desarrollar son la capacidad crítica de análisis, la curiosidad que no respeta dogmas ni ocultamientos, el sentido de razonamiento lógico, la sensibilidad para apreciar las más altas realizaciones del espíritu humano, la visión del conjunto ante el panorama del saber.” (Savater, 2019)

Para adentrarnos en el concepto de pensamiento crítico debemos desarrollar sus inicios y su génesis dentro del debate teórico sociológico y educativo contemporáneo con el objetivo de comprender con mayor profundidad y exactitud el concepto.

Podríamos decir que las nociones de pensamiento crítico comúnmente están asociadas a un tipo de razonamiento que puede ser definido de varias maneras. En su mayoría, estas nociones se relacionan con la acción de cuestionar o valorar, a partir del cual se pretende llegar a la toma de posición, respecto a una idea, un hecho o un fenómeno. Su etimología, se relaciona directamente con la palabra *crítica*, que tiene su origen en el vocablo griego κρίσις (kri). No obstante, para llegar a un mejor entendimiento del concepto en esta memoria debemos indagar un poco más.

En este sentido, las disciplinas que más han desarrollado el campo de la crítica han sido las ciencias sociales y la filosofía. En el área teórica, una de las primeras nociones de crítica se le debe Immanuel Kant (1724-1804), y su importancia respecto a esta noción refiere al proceso mismo de la razón, la cual desarrolló a través de sus principales obras: *Crítica de la razón pura* (2002), *Crítica de la razón práctica* (2001), y *Crítica del juicio* (2000). La idea de Kant es evaluar las condiciones de validez en las que el conocimiento se construye, es decir, una

evaluación epistemológica centrada en los métodos racionales, los límites de la razón y el entendimiento (Morales Zuñiga, 2014), es decir, vuelca la discusión teórica hasta ese momento, que se centraba en definir los límites de la realidad, hacia un debate sobre cómo llegamos a ese tipo de conocimiento, sobre los mismos límites del proceso de racionalización. En este contexto, el pensamiento de Kant abrió un nuevo camino para el razonamiento, a través del cual el pensamiento se evalúa y se vuelve sobre sí mismo. De este modo, la noción de crítica se construye a través de una relación epistemológica del pensamiento.

Más tarde, el trabajo de Karl Marx (1818-1883) sustentó el debate para casi todas las ciencias sociales y las humanidades, en este sentido, sus ideas intentan explicar el devenir de la sociedad a través del materialismo histórico, los modos de producción y la lucha de clase. El pensamiento de Marx recurre a una crítica a las condiciones de validez de razón de su época, ligada en consecuencia, a una crítica social, denunciando y criticando las desigualdades, explotaciones y el dominio ideológico de una clase sobre otra. De esta manera, la crítica de Marx además de ser epistémica se convierte en crítica social, en tanto tiene por objetivo transformar las condiciones sociales y la realidad de las clases más desfavorecidas por la explotación.

El concepto de pensamiento crítico es una capacidad compleja de definir, actualmente los teóricos de la educación han definido el alcance de este concepto y ponen en contraste los conceptos tradicionales del aprendizaje y el desarrollo de habilidades de pensamiento en el aula (Fancione, 1990). De este modo, los investigadores Furedy y Furedy (1985), revisaron de qué forma se definía el concepto de pensamiento crítico en las investigaciones educativas. Los resultados mostraron que la habilidad de pensar críticamente se constituye por medio de destrezas relacionadas con diferentes capacidades, entre las que destacan capacidad para identificar argumentos y supuestos, reconocer relaciones importantes, evaluar evidencia y deducir conclusiones, entre otras.

Por otro lado, Robert Ennis (1985) define el concepto de pensamiento crítico como un pensamiento racional y reflexivo. En este sentido, por una parte se conforma como pensamiento racional ya que se constituye como un proceso cognitivo complejo del pensamiento, que supone la razón sobre las otras dimensiones del pensamiento humano. Asimismo, el pensamiento crítico para Ennis constituye un proceso reflexivo, en tanto se reflexiona sobre sí mismo y sobre la reflexión ajena, colocando énfasis en que este tipo de pensamiento está orientado a la acción, en tanto resolución de problemas. De este modo,

Ennis clasifica el pensamiento crítico como un conjunto de habilidades (vertiente cognitiva) y disposiciones (vertiente afectiva).

No obstante, autores como Kuhn y Weinstock (2002) van más allá de las clasificaciones de Ennis y posicionan al pensamiento crítico como un conjunto de competencias metacognitivas y la evaluación epistemológica, es decir, pensar sobre lo que se piensa, volviendo el debate bajo una perspectiva Kantiana sobre la razón.

Dentro de esta misma línea, Luis Morales Zuñiga (2014) define el pensamiento crítico como una forma de razonamiento que trabaja con el análisis epistemológico y científico social, enfocado hacia la comprensión de la realidad para su cuestionamiento y en consecuencia, para pensar posibilidades de acción sobre esta misma.

De esta manera, diversos autores reconocen que las principales características de del pensamiento crítico reúne un conjunto de habilidades tanto de análisis epistemológico, sobre cómo se piensa, y de un cuestionamiento social, que permite una revisión de nuestro aparato teórico y metodológico que sirve para el análisis de la realidad social, para llegar a pensar posibilidades de acción sobre la misma. En este contexto, el pensamiento crítico -y la crítica en general- ha tenido grandes influencias dentro del ámbito de la educación, desarrollándose a través de diversos enfoques y formas de análisis. A continuación, revisaremos los principales elementos presentes en estos debates en torno a una derivación común del pensamiento crítico en la educación: la teoría crítica de la educación.

### **3.1.2 Teoría crítica de la educación y pedagogía crítica**

La teoría crítica de la educación proviene de las reflexiones y razonamientos teóricos elaborados por la escuela de Frankfurt, con la finalidad de entender, comprender y explicar las distintas dimensiones de la educación como fenómeno social, sin embargo, este enfoque crítico refiere a un ámbito más académico y científicista, a diferencia de la pedagogía crítica que posee un carácter más práctico, de la cual hablaremos más adelante. Esta tendencia es principalmente europea, aunque existen teóricos de la educación en el subcontinente latinoamericano, no obstante, su origen se encuentra directamente en la escuela crítica de Frankfurt y los teóricos en tierras americanas que llegaron después al exilio tras la Segunda Guerra Mundial.

Dentro de sus principales representantes podemos destacar, a autores como Basil Bernstein, Peter McLaren, Michael Apple, Henry Giroux, entre otros. Sus principales debates se centran

la reflexión en las teorías de reproducción de origen bourdieusiano, trabajos sobre la teoría curricular, análisis ideológico y cultural, y democratización de la escuela y de la enseñanza. Como mencionamos anteriormente, la pedagogía crítica se basa en la idea de realizar un trabajo educativo mediante el diálogo, que “permita a los individuos tomar conciencia de las condiciones de opresión que puedan existir, con el fin de que puedan iniciar la construcción de una nueva realidad, donde no exista dominación ni la desigualdad” (Morales Zuñiga, 2014: 10) Si bien la pedagogía crítica tiene influencias de la teoría crítica de la educación, sus principales exponentes apuntan a una emancipación de las clases oprimidas, por lo que tiene un peso más “real” respecto a su impacto en la sociedad. En este sentido, se pretende mediante los procesos educativos, permitir a los estudiantes comprender su realidad y cuestionar para transformar esta misma, he aquí su principal relación con autores críticos como Marx y Gramsci.

Como vimos en la contextualización de la educación en Chile, el sistema educativo promueve valores ligados al mercado, la competencia y la adquisición de conocimientos (Oliva, 2016), en este marco, es vital dar cuenta de las relaciones que se dan dentro del aula de clases entre el educando y el educado, por ello para el concepto de pedagogía crítica, nos apoyaremos de las apreciaciones de Alvarado Arias (2007) al respecto:

“Entendemos por pedagogía crítica –en forma abreviada– la pedagogía que no se reduce a una simple transmisión del saber; sino a la práctica pedagógica que construye el conocimiento desde una concepción problematizadora, y que tiene como referente la lectura decodificadora de la realidad (diversa, compleja, conflictiva). Promueve una conciencia ético-crítica en el educando (Dussel, 1998), que, atravesada por el diálogo, hace surgir una relación horizontal entre educador-educando, para producir un nuevo conocimiento a partir de esta experiencia” (Freire, 1988). (Alvarado Arias, 2007, p.2)

De tal suerte que, la pedagogía crítica es el acercamiento del conocimiento a través del diálogo en el que participan educador y educando, generando así una relación horizontal entre ellos y permitiendo que éste se construya a través de una reflexión y cuestionamiento de la realidad misma la cual es diversa, compleja y en ocasiones conflictiva, es decir, si los educandos participan de forma activa en la adquisición del conocimiento desde una



concepción problematizadora del mundo real, esto generará una conciencia ético-crítica en ellos.

En esta cita el autor, apoyado de Dussel y Freire, nos devela un elemento clave en la pedagogía crítica el cuál refiere a que esta no es sólo un conocimiento por aprehender por los estudiantes, sino que es una práctica pedagógica que problematiza el conocimiento mismo para entenderlo como diverso y variable, sirviéndose del pensamiento crítico

Siguiendo con esta línea y profundizando en lo que refiere a las relaciones horizontales, la pedagogía no sólo critica las relaciones asimétricas entre el educador y el educando, sino que esto se extrapola a todas las relaciones asimétricas dentro de la sociedad “cuestiona las relaciones de poder que generan en los seres humanos situaciones asimétricas de las más diversas formas, y supera la visión estática del discurso monológico de la educación tradicional (id,p.2)”, esto es importante, ya que como bien menciona Alvarado Arias, esta crítica a las relaciones de poder lleva a superar una visión hegemónica de lo que es la educación tradicional, y cómo bien hemos visto en la revisión sobre la educación en Chile en que se ha afirmado un discurso neoliberal sobre y desde la educación misma, es importante tener este punto en vista para lograr cuestionar los discursos unidimensionales y poder así tener una visión más compleja de la educación, y por ende, de la realidad social.

También, y en relación con la multiculturalidad en Chile, uno de los puntos relevantes de la pedagogía crítica tiene que ver con el reconocimiento de la diferencia y la práctica de principios humanistas, así “el reconocimiento de lo diverso, el respeto a la diferencia y la superación de las desigualdades son una exigencia ética de la pedagogía crítica y el imperativo de la construcción de un mundo mejor (como utopía de lo real y concreto).” (id,p.3) por lo que además de tener un sustento teórico, busca también que lo dialogado entre el educando y educado ayude también a la construcción de un horizonte más integral de la realidad, una puesta en práctica. Además, “la pedagogía crítica como práctica contra-hegemónica y liberadora desarrolla los principios martianos y freirianos de la alteridad. Es una respuesta humanista a situaciones pedagógicas que están atravesadas por la inmigración y la interculturalidad (id, p.12)” que también teniendo en cuenta la situación de inmigración, y por lo tanto de interculturalidad en Chile, es importante a la hora de considerar esto desde las escuelas.

Para continuar con este último punto, y teniendo en cuenta la multiculturalidad dentro de la pedagogía crítica tenemos la concepción de Giroux que además de incorporar los elementos de la pedagogía freiriana, lo actualiza al momento contemporáneo para así formar la llamada pedagogía fronteriza. Según Martínez (2006) los fines educativos centrales de la pedagogía fronteriza son: “Desarrollar formas de transgresión a partir de las cuales sea posible desafiar y redefinir los límites existentes. Desarrollar condiciones en las que los estudiantes puedan leer y escribir dentro y en contra de los códigos culturales existentes. Crear espacios para producir nuevas formas de conocimiento, subjetividad e identidad.” (id,p.84). Cómo se puede observar en esta cita, lo que propone la pedagogía fronteriza es un rescate de la diferencia como forma de desarrollo de la subjetividad dentro del aula de clases. Es un aspecto importante a tener en cuenta en las sociedades actuales, por lo que se puede incorporar a los ya antes mencionados de la pedagogía, de modo que podríamos resumirlos en: problematizar el conocimiento para afrontar una realidad que es compleja, relaciones horizontales entre los educadores y los educando, una crítica hacia las relaciones de poder que perpetúan sistemas desiguales, la búsqueda por construir un mundo más justo e integral y el rescate de la diferencia como elemento democratizador y creativo dentro del aula de clases.

Dentro de la misma línea de una pedagogía crítica, pero desde el contexto chileno actual, tenemos el trabajo de Claudio di Girólamo. Di Girolamo (2017) en su libro *La escuela en entredicho*, editado por el Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, nos invita a reflexionar sobre el rol de la escuela, la crisis en la que ha entrado en la época actual y el arte como una herramienta que puede ayudar a la creación de un modelo de escuela comunitaria. Para ello, se sirve de una metáfora: la doble espiral. La doble espiral refiere a que el trayecto puede ser múltiple y en direcciones opuestas, al contrario de la implementada noción de linealidad que permea el sistema educativo chileno y que le exige al estudiante una idea de progreso monodireccional. Otro punto muy importante es la vinculación entre la cultura y educación como eje central en las políticas públicas, en las que hay que tener presente a los jóvenes no sólo como sujetos que absorben y consumen la cultura actual, sino también como agentes y productores de una nueva cultura emergente, además de incorporar las nuevas tecnologías audiovisuales en los espacios educativos como herramientas vitales para la transmisión de conocimientos. Y hablando de los espacios educativos y las relaciones que se dan dentro del aula de clases, el autor propone una dinámica escénica dentro de esta, en la cual los actores tomen un rol activo en la que la comunicación es fundamental. También, y desde una crítica a la especialización que se busca dar dentro del programa educativo, el autor

plantea la idea de un conocimiento que sea más integral y que de esta manera aboga por articular ciencia y arte en la que ambas se puedan potenciar en esta unión, en vez de fragmentar, y así considerarlas sólo desde su especificidad. Por otro lado, la metodología saber-hacer de las artes son una manera de transmitir conocimiento sensible, siempre y cuando se pueden desarrollar dentro de un ambiente en el que el estudiante pueda aparecer como sujeto crítico y propositivo; en este sentido, el autor ve que la seguridad es uno de los grandes problemas porque nos pone barreras basadas en el miedo, y la manera de afrontar esta seguridad sería a través de desarrollar una conciencia crítica. Otra crítica del autor va enfocada a las pedagogías que privilegian los resultados antes que el proceso, que ponen en primer término el valor en una medición numérica que se da en un ambiente de competencia antes que en la autodisciplina y la colaboración; que pueda permitir el error para el aprendizaje, más que para el castigo. Incentivar la formulación de preguntas abiertas con el ánimo de crear un sitio de misterio como un aliciente para la curiosidad, y por lo tanto de la creatividad que pueda brotar de este impulso.

### **3.2 Destruir en nuestro corazón la lógica del sistema: poesía social en Chile y didácticas poéticas desde la pedagogía**

(...)DESTRUYAMOS EN NUESTRO CORAZÓN LA LÓGICA DEL SISTEMA

¡No a los spots, con los que se enmierda la cabeza de la mayoría silenciosa!

No más/no más (...)

(José Ángel Cuevas, 2003)

En este punto, nos remitiremos a la sociología de la literatura, que según Bustamante (2016) propone centrar la atención e indagar más allá del “dentro del texto”, como usualmente se hace desde la lingüística. Así, y citando a Régine Robin, el autor nos menciona que mientras que el dentro de texto refiere a la apreciación subjetiva del escritor, el fuera de texto permite “indagar en los márgenes, épocas y circunstancias de producción y alusión de un periodo histórico al que refiere el hecho literario” (id, p.107). De esta manera, la sociología de la literatura permitiría abordar esta segunda implicancia que tiene un texto literario, y en dónde se puede abordar aspectos de crítica desde la sociedad, y en nuestro caso en particular, desde

la poesía social. Así, para Bustamante, la poesía de tema social en Latinoamérica está unida por el “tema de la exposición temática, la denuncia o el homenaje a los personajes que luchan en contra de un régimen que instaura el poder como recurso para legitimarse (id,p.106), además de las representaciones políticas y las propuestas estéticas que presentan. De esta manera tenemos por un lado una manera de estudiar los textos literarios desde la sociología, y por el otro las temáticas que los anudan y les dan un carácter social a estos.

En el caso chileno, como bien dice Mansilla (2010) en dictadura hubo una pluralidad de voces que se congregaron y fueron una respuesta necesaria contra una época de represión y protestas, así, estas voces al tener un carácter social dejan un poco de lado la idea del poeta intelectual que sólo reflexiona sobre su quehacer poética. La poesía en ese sentido se vuelve una herramienta de presos políticos y jóvenes que protestaban contra la estructura dictatorial, reclamando un país más justo y libre (id, p.84). Sin embargo, para el autor esta pluralidad de voces, cuando se entra en democracia en los años 90’, pasa a ser una coartada y pretexto para dar espacio a un hermetismo derrotista que termina por caer en las mismas lógicas de individualismo y competencia que el sistema neoliberal propone, y que de alguna manera también marca la ruptura del sujeto lírico con su propia historicidad (id, p.87).

Aun así, existen propuestas como la “ex-poesía” de Cuevas en la que a través de figuras alegóricas realiza una crítica al sistema neoliberal “que insisten en el derrumbe de cierta historia (que pudo ser real en algún grado) de plenitud, y que, por lo mismo, proyectan reiteradas imágenes de pérdida y de compensación imaginaria de la pérdida” (id, p.89), en esta cita el autor se refiere a la esperanza que había puesta en el gobierno de la unidad popular, y el posterior derrumbe de este sueño con la irrupción del golpe de estado, en el que Chile de alguna manera perdió su identidad y con la pérdida de ese espacio de construcción popular y la implantación de políticas neoliberales, pasó a ser “Ex-Chile” (idea que plantea a lo largo de su obra, y específicamente aparece con ese nombre en Álbum del Ex-Chile del año 2008).

Otra propuesta que aún rescata el espacio de la lucha colectiva es la que viene desde la poesía etnocultural. En ella, “sus sujetos líricos se configuran como un campo de voces múltiples, de manera que (...) el sujeto lírico acontece como una heterogeneidad discursiva” (id, p.90) un sujeto que al hablar y dejar de hablar da paso a una polifonía en que se deconstruye y se construye identidad. Así, la poesía etnocultural se convierte en una poesía de las memorias

culturales en la que ya no hay un reclamo político desde o por el estado, sino desde la construcción de una comunidad en la que el poeta mismo también forma parte (id, p.91).

Ahora bien, el cruce entre poesía y pedagogía no es tan sencillo ya que como repasamos antes, las formas tradicionales de pedagogía no logran llamar la atención de los estudiantes a través del típico esquema de enseñanza, cosa en la cuál a priori la enseñanza de la poesía también está incluida. Por ello, también es necesario revisar nuevas formas de la enseñanza de la poesía, una de ellas, muy interesante, la encontramos en Bordons (2016). La autora plantea en tres puntos la poesía presentada en el aula para que se corresponda a los tiempos actuales: experimentalidad, multimodalidad e interdisciplinariedad. La experimentalidad en la poesía se refiere a la construcción de nuevos horizontes, tomando mano de otros lenguajes como el visual y el sonoro, en el que el estudiante debe experimentar con su propia creación; es un poema que hace reflexionar y por lo tanto incentiva la creatividad y promueve el diálogo (id, p.49). La poesía multimodal refiere a que los textos son híbridos, y por lo tanto combinan diferentes códigos, medios, modos y canales de comunicación; así, la poesía multimodal actualiza las obras clásicas y actuales, incorporando entre otras cosas a las plataformas virtuales, otorgando así mayor libertad, y por lo tanto creatividad; un producto de la poesía multimodal sería la poesía digital (id, p.51-52). Por último, la poesía interdisciplinaria que sería la conjunción de las dos anteriores en tanto hay un cruce en las fronteras: el caso de la poesía visual entre literatura y arte; en la poesía sonora entre literatura y música; en la poesía visual entre sonido, movimiento y visualidad (id, p.52). Para complementar esto, el autor nos dice que es necesario que estos puntos mencionados vayan acompañados de una pedagogía que sea didáctica para que los estudiantes puedan reflexionar, crear y emocionarse. En ese sentido, el hacerlos reflexionar y crear, puede ayudarles a incentivar la motivación y a que logren implicación en lo que están haciendo (id, p.55). Es una forma de enseñar la poesía en la que está muy a flor de piel el proceso creativo y dónde además se incorporan elementos que son muy actuales, y por lo tanto resultan atractivos e identificables para los jóvenes que viven la era digital.

## 4. DISEÑO METODOLÓGICO

### 4.1 Consideraciones previas sobre el enfoque

Para abordar la problemática descrita anteriormente, nos situamos desde una posición crítica de la sociología, a través de la noción *emancipadora* de Habermas (1986). Este último elemento, representa en el proceso de investigación la búsqueda de la autonomía racional y liberación del sujeto de estudio, que, por consecuencia, se conseguirá mediante la voluntad de los sujetos para la transformación social del entorno donde se desarrolla que condiciona su actuación. En este contexto, el paradigma sociocrítico se desarrolla en el campo de la reflexión educativa, y sostiene una posición crítica y transformadora frente a la realidad. De este modo la importancia de la acción transformadora (Habermas, 1986) nos permite incorporar los valores, concepciones e intereses de los propios actores sociales, mediante la narrativa que ellos presentan en sus relatos, experiencias e ideas.

El tipo de investigación que se propone es *exploratorio* y con un método de carácter *cualitativo*, pues se busca analizar las experiencias de diversos actores sociales, respecto al uso del arte, y la poesía social en específico, en contextos de enseñanza. Siguiendo esta lógica, se utilizaron entrevistas semiestructuradas, para un guión flexible y que diera posibilidad de ampliar categorías y temas de conversación con los entrevistados.

Cabe destacar, que esta investigación tuvo como intención principal la realización de talleres de poesía, sin embargo, por motivos de pandemia (COVID) y de la dificultad para establecer espacios participativos en los talleres, los autores de esta memoria decidieron abordar la problemática mediante entrevistas. Es por esto que el acceso a la información será a través de los relatos de 6 actores clave, que pertenecen a las áreas artística, educativa e institucional. Los estudios existentes en Chile respecto a esta materia son escasos, y su línea de investigación se enfoca principalmente desde la perspectiva misma de pedagogía e incluso desde la filosofía. Sin embargo, la mirada sociológica de las prácticas educativas ligadas al arte tiene un terreno muy grande por investigar, por esto, esperamos que este estudio sienta bases para futuros estudios que conformen el arte en la educación como uno de sus elementos fundamentales.

Esta investigación se centra en el análisis de las experiencias de los actores relevantes respecto al uso de la *poesía social* en contextos educativos. El elemento de *lo social* en esta forma de expresión artística nos permite comprender el rol que toman los sujetos de estudio en tanto sus interacciones intersubjetivas, como parte de un grupo o comunidad. En este sentido, la poesía social se caracteriza por ser una forma de expresión artística ligada a expresiones personales, desde y hacia un entorno. Nuestra intención es a través de una serie de entrevistas, abordar y analizar la experiencia sobre el desarrollo de didácticas educativas que tengan como medio la poesía como forma de expresión y enseñanza. De esta manera, aportar a nuevas formas de generar educación desde un punto de vista colectivo y artístico, es decir, de educar desde el diálogo, y en sintonía con *lo otro*. Con realidades que desconocemos, o incluso, que le somos indiferentes y nos encierran en el individualismo.

#### **4.2 Muestra y Criterio de selección de casos**

Para acceder a la comprensión de la naturaleza del fenómeno estudiado, se pensó una muestra que pudiera representar los elementos y características que configuran socialmente al objeto social. En este sentido, Navarrete (2000) desarrolla que la muestra en las investigaciones cualitativas “busca la diversidad de matices de la naturaleza de las relaciones sociales” (pág. 168). Para ello se utilizó un muestreo por juicio, debido a los niveles socio estructurales en los que se plantea la problemática. Es decir, para esta investigación se examinó 3 parejas de actores relevantes: 2 profesoras, 2 poetas, y 2 gestores culturales.

Para la realización de esta investigación contamos con un contacto institucional debido al proyecto de Trayectorias Largas que realiza la Universidad de Valparaíso. En este sentido contamos con la información que contaba nuestra contraparte institucional Beatriz Gonzales Fulle, jefa de sección Educación Artística y Cultura, departamento que se encuentra en el Ministerio de la Cultura, las Artes y el Patrimonio. De este modo, llegamos a contactar con 5 de los entrevistados. Por otro lado, uno de los poetas entrevistados fue contactado a través de uno de los investigadores, que se conocían de un intercambio universitario en México.

- a) **Docentes:** esta parte de la muestra la representan dos profesoras mujeres, la primera de 54 años, profesional docente de un colegio parroquial de la ciudad de Coyhaique. La segunda, una profesora de 30 años, profesora de un Liceo mixto en la región de Aysén.
- b) **Poetas:** para esta parte de la muestra se contó con la participación de una poeta mexicana de 44 años, se define como una persona no binaria y se desempeña como escritor y artista, actualmente realiza talleres de poesía social en Universidades. El segundo poeta, de 55 años, se dedica a la escritura de poesía, a la enseñanza de literatura indígena y a dar talleres de poesía.
- c) **Gestores Culturales:** esta parte de la muestra es representada por un gestor de 92 años, con una experiencia dentro del campo de la pedagogía desde la arquitectura, el teatro y las artes plásticas. La segunda persona, corresponde a una mujer de 54 años, con una experiencia en pedagogía, filosofía y que actualmente trabaja como funcionaria pública en el Ministerio de Cultura, las Artes y el Patrimonio.

### 4.3 Técnicas de recolección de datos

Como se mencionó anteriormente, para propósitos de esta investigación se optó por la entrevista semiestructurada como instrumento para recolectar los datos. Esta elección se fundamenta en base a la capacidad de recolección de esta herramienta de saberes y sentidos sobre la conducta de un individuo (Tonon de Toscano, 2009). De esta manera, este tipo de entrevista nos ofrece la posibilidad de poder abordar la subjetividad de los/las entrevistados/as. La flexibilidad que ofrece este tipo de entrevista la vuelve una herramienta capaz de adaptarse a los diversos sujetos/as, permitiéndonos trabajar a partir de sus propias ideas, saberes y sentires, facilitando en análisis de estos reflejados en sus discursos construidos a través de la práctica (Tonon de Toscano, 2009; Ruiz, 2009). Por último, hay que mencionar que este enfoque nos permite efectuar un análisis desde el actuar de los y las entrevistados/as que son parte y a la vez producto de lo que se investiga, ofreciendo un discurso unificado sobre un grupo cultural determinado (Tonon de Toscano, 2009).

Para las entrevistas semiestructuradas se construyó un guion flexible para mediar la entrevista a los ámbitos estudiados, en este sentido, el guion contó con 3 ejes temáticos: la práctica pedagógica, la poesía como herramienta, y el pensamiento crítico y creativo. La duración de estas entrevistas fue destinada para desarrollarse entre 30-50 minutos. Como parte de la situación pandémica en nuestro territorio, las entrevistas fueron realizadas a través de la



plataforma de videoconferencia Zoom. Estas conversaciones fueron grabadas y transcritas posteriormente, asignando códigos a cada entrevistado para el análisis sucesivo.

#### **4.4 Proceso de recolección de datos**

El proceso de realización de entrevistas tuvo tres momentos en que se efectúan contactos con los entrevistados: en primer lugar, nos contactamos con una poeta mexicana que se define como no binaria, (E\_NB44P), quien fue de nuestro interés por su relación con la poesía social y por su larga experiencia en ejecución de talleres. A su vez, le solicitamos a la jefa del área de educación artística y cultura del Ministerio de la Cultura y las Artes (E\_M54GC) una entrevista, por ser un actor relevante en el ámbito de la gestión cultural en Chile.

En una segunda instancia, y luego de que la anteriormente mencionada E\_M54GC facilitó los siguientes cuatro contactos, por consiguiente, se comunicó con dos ellos: un destacado personaje de la cultura en Chile, que actualmente trabaja como asesor del Ministerio de Cultura (E\_H92GC). A continuación, se toma contacto con un reconocido escritor huilliche, actualmente académico de la Universidad Diego Portales, en donde imparte clases de poesía indígena latinoamericana (E\_H54P).

En un tercer momento, se contactó con dos profesoras de lenguaje del sur del país, específicamente de la comuna de Aysén, pertenecientes a dos generaciones etarias diferentes. Estas entrevistas permiten principalmente obtener un acercamiento sobre la pedagogía de actores que están inmiscuidos cotidianamente en el aula de clases. Así, primero se entabló diálogo con una profesora de la localidad de Mañihuales (E\_M30D), de treinta años, y por último, con una profesora de la comuna (E\_M55D) quien en el momento de la entrevista tiene cincuenta y cinco años.

Para las entrevistas realizadas utilizamos una misma pauta de entrevista, orientada a los ejes principales del presente documento: Pedagogía Crítica y Poesía Social. La caracterización de cada entrevista y los contenidos que emergen son influidos por la pluralidad de carreras, género, edad, etc. Todas se desarrollaron en la plataforma *Zoom* dado el contexto de pandemia, y en la mayoría de los casos, la distancia geográfica con los entrevistados. Las entrevistas fueron grabadas con el consentimiento de los participantes y posteriormente transcritas rigurosamente. Como es mencionado anteriormente en el marco metodológico, surgieron algunos inconvenientes con la realización de nuestro primer plan de recolección de datos, pero con la realización de entrevistas no hubo mayores problemas.

Pasando a la etapa de análisis del contenido de estas entrevistas, se organiza la información en tablas con algunos conceptos clave predeterminados, y categorías relevantes emergentes. Finalmente, con los datos ya tabulados, se relaciona información para confeccionar subtítulos que permitan presentar el análisis de forma más orgánica.

#### **4.5 Técnicas de análisis de datos**

Después de la recolección de datos a través de las entrevistas a los actores clave, se decidió guiar el análisis en torno a los discursos de cada entrevistado. De esta manera, el concepto análisis de discurso que utilizamos deriva del acercamiento que hace Ruiz (2009) respecto a este tipo de análisis:

“El interés por el discurso para el conocimiento de la realidad social, parte de la consideración de la orientación subjetiva de la acción social: la acción social está orientada por el sentido que da el sujeto a su propia acción, por lo que es preciso atender a este sentido para la comprensión y la explicación de la misma.” (pág. 3)

La intersubjetividad en este contexto toma relevancia en tanto los entrevistados guían su accionar y pensar a través de sentidos producidos y compartidos socialmente. En este sentido, el análisis de discurso permite introducirnos a la *situación biográfica* de cada entrevistado, a través de la cuál afloran las representaciones, emociones y racionalidades de acuerdo con cada experiencia, a cada memoria colectiva y a la realidad sociocultural de cada persona entrevistada. (Vélez Restrepo, 2003)

Para el análisis de las transcripciones, se construyó como parte de la primera revisión una serie de tablas con cada concepto principal<sup>1</sup>, en las cuales se describieron las principales categorías emergentes de cada entrevistado. Luego, con base a estas tablas, se realizó el análisis textual y contextual de carácter descriptivo para las citas más relevantes y significativas en el marco de los intereses de esta investigación. Del mismo modo, se dio paso al análisis interpretativo de los extractos de las entrevistas, acompañado de las categorías emergentes en las matrices de conceptos. Si bien la descripción del proceso descrito anteriormente es propuesta como lineal y sucesivo, el proceso de análisis se superpone en tanto la interpretación está siempre presente, teniendo en cuenta que los niveles textuales,

---

<sup>1</sup> Revisar anexos para ver tablas de matriz.

contextuales e interpretativos se realizan en un constante ir y venir, es decir simultáneamente, en un constante diálogo entre ellos. (Ruiz, 2009)

#### **4.6 Consideraciones éticas**

Como parte de las consideraciones éticas que se tomaron para esta investigación, se optó por dejar en el anonimato a los entrevistados. Debido a esto, en el capítulo dedicado al análisis, se hablará de cada entrevistado a través de un código asignado.

## 5. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

### 5.1 Presentación de resultados

A partir de las transcripciones de las entrevistas, y las consecuentes lecturas de estas, se optó por organizar los resultados en tablas de matriz de conceptos y categorías a partir de los tres conceptos principales: Pedagogía crítica, Pensamiento crítico y Poesía Social. Para ello se destacó y organizó los principales fragmentos en los testimonios de los entrevistados y se clasificaron dentro de categorías emergentes en una tabla matriz de doble entrada. El resultado de las tablas de acuerdo con sus categorías quedó de la siguiente manera:

POESÍA SOCIAL					
Categorías	Creatividad	Pensamiento Crítico	Sentido de Comunidad	Expresión	Encuentro con el otro (diálogo)

Tabla 1. Poesía Social Categorías.

PENSAMIENTO CRÍTICO					
Categorías	Poesía/Arte	Creatividad	Inteligencia Emocional/Manejo y aprendizaje a través de emociones	Auto-conocimiento	Referentes

Tabla 2. Pensamiento Crítico Categorías.

PEDAGOGÍA CRÍTICA				
Categorías	Política (cuestionamiento de las formas de subordinación)	Social (rechazo a la homogeneización en los estudiantes)	Cultural (rechazo a la mercantilización en la educación)	Práctica Educativa Tipo de Relación

Tabla 3. Pedagogía Crítica Categorías.

Las categorías de cada tabla se ubicaron de tal manera de acuerdo con su relevancia en el relato de los entrevistados. A medida que se revisaron las transcripciones se mostraron códigos similares los cuales fueron organizados y revisados para localizar los elementos similares en los demás relatos. Después de este proceso se construyeron 5 tablas con las categorías emergentes y las predeterminadas. En consecuencia, para propósitos del análisis se colocó énfasis en los elementos emergentes de sus discursos, mientras que las categorías predeterminadas acompañaron y apoyaron la información analizada.

## 5.2 Análisis de datos

A continuación, se presentarán los resultados del análisis de contenido que se efectuó a las 6 entrevistas realizadas. Este análisis se realizó a partir de los conceptos principales trabajados teóricamente en los capítulos anteriores, con relación a las categorías, conceptos e ideas que surgieron en cada relato.

Para la comprensión de estos resultados, presentamos la tabla de códigos de entrevistados:

Código	Género	Edad	Ámbito Cultural
E_NB44P	No binario	44	Poeta
E_H54P	Hombre	54	Poeta
E_M54GC	Mujer	54	Gestora cultural
E_H92GC	Hombre	92	Gestor cultural
E_M55D	Mujer	55	Docente
E_M30D	Mujer	30	Docente

Tabla 4. Entrevistados.

### 5.2.1 Pedagogía Crítica

#### I. Horizontalidad de las relaciones dentro del aula de clases

Un punto por destacar dentro de lo que nos narran los entrevistados en lo referente a la educación fue las dinámicas entre educador y educando, y en ellas pudimos observar ciertas similitudes en cuanto a lo que ellos plantean como una forma ideal o esperable en que se desarrolle esta. *“Pues mira, dentro del taller la dinámica que tomamos es una dinámica muy horizontal, o sea, ahí yo llego a aprender al igual que ellos, los dos estamos en el mismo sitio, o sea yo no llego diciendo yo pues bueno, como sé de poesía yo les...no.”* E\_NB44P. En el caso de nuestro entrevistado E\_NB44P podemos observar que él en su dinámica dice aplicar una dinámica de tipo horizontal, en la que reconoce que eso significa que ambos, tanto educador como educando, están en una situación similar ante lo que refiere a la recepción de conocimientos. *“tendría que ser más horizontal que la relación que conocemos, porque también de pronto, si estamos hablando de ciertas edades, entre los 14 a los 19 años, creo que de pronto también es por eso que mucha gente de esta edad le va mal en las escuelas, no quiere hacer las cosas, porque siempre como maestro llegas a imponer, o sea, muy pocos maestros llegan a tratar de ser empáticos con el alumno, como que todos*

*queremos llegar a ser el maestro y tu haces lo que yo digo, y entonces en esas edades los chavales están a la contra de todo”* En cuanto a la situación actual, el entrevistado menciona que la dinámica que se emplea usualmente influye negativamente en el rendimiento de los estudiantes, ya que los profesores tienen una actitud impositiva que no conecta con los estudiantes que en su adolescencia tienen una actitud de resistencia hacia lo estatuido, por lo que la respuesta a esto debería ser la relaciones más horizontales.

Para nuestra entrevistada E\_M30D el problema de la motivación también reside en la relación educando-educador, y para ella desde esta relación se deben realizar los cambios para que esto también pueda generar un cambio a nivel más institucional en este caso en referencia a la enseñanza de la poesía y su valor a nivel educativo. *“yo creo que tiene que cambiar nuestro trabajo docente, de cómo nosotros podemos influenciar, de cómo nosotros podemos motivar a las personas a querer la poesía para que así se vayan generando cambios más macro a nivel institucional, gubernamentales también, porque si uno sabe el valor de la poesía yo puedo llegar y decirle a mi jefe de UTP, mira yo quiero trabajar estas habilidades con la poesía y si lo argumento bien lo voy a conseguir (...) Entonces el empoderarse un poco de lo que es la poesía, el creer el cuento y empezar a generar el cambio, es algo que hay que empezar a hacer. Para que los colegios vean que la poesía y que el arte, permite desarrollar habilidades, permite generar un conocimiento mayor y así se vaya visibilizando a también a nivel mayor.”* (E\_M30D)

Bajo esta misma línea, el entrevistado E\_H54P realiza también una crítica hacia las relaciones de poder que se encuentran incrustadas en las dinámicas educativas, pero en este caso lo hace desde una crítica a la institución más que a los actores mismos (profesor-alumno). *“En el aula generalmente digámoslo hay que ceñirse a ciertos programas establecidos o planteados a las universidades en este caso. Y eso tiene un lado positivo que es que te permite ordenarte en la entrega de ciertos, de cierta información... Entonces ahí claro se establece una posición de poder que muchas veces conspira contra la posibilidad de un diálogo más fluido, más simétrico entre el agente educacional por decirlo de algún modo y los receptores, los estudiantes. “Profundizando en este punto, el entrevistado dice: “Creo que todos los estudiantes tienen conocimientos que se pueden poner en juego en una dinámica de enseñanza-aprendizaje. Pero claro, la estructura digámoslo de la educación formal a veces hace que esto no sea tan –digamos- expedito, ¿no? O sea creo que por ahí hay*

*una falencia que todavía no se puede solucionar en tanto las entidades educacionales formales todavía están regidas por unas normativas un tanto añejas, un tanto extemporáneas y con un muy poca –digamos, ¿no?- posibilidad de hacer ingresar el conocimiento de los propios estudiantes en un diálogo mucho más democrático, ¿no?” E\_H54P.* El entrevistado hace una crítica hacia la normativa actual que rige a la educación formal por considerarla desactualizada, y como impedimento de que se den diálogos más democráticos dentro del aula de clases. Otro punto que menciona a la hora de hacer una crítica al sistema educativo chileno es la cantidad de alumnos por sala de clases *“si tienes 30-40 estudiantes es como complicado también establecer una relación direccionada digamos a un estudiante, a 2, porque hay un grupo que está intentando recepcionar una cantidad de conocimientos específicos.”* (E\_H54P). Punto que comparte con la entrevistada E\_M 55D: *“Creo que la relación debería ser más horizontal que vertical, definitivamente, cierto, el profesor tiene que tener un rol más de proximidad, y obviamente para trabajar ciertos elementos, como proyectos dentro de la sala necesitamos menos estudiantes definitivamente.”* Esto se enmarcaría en una crítica a la estructuralidad del sistema educativo chileno que por su afán funcionalista ha preferido la cantidad a la calidad, de hecho, en el estudio Education at a Glance de la OCDE (2018) ubica a Chile como uno de los países en dónde más alumnos por sala de clases hay en el mundo). De esta manera este aspecto también afectaría en las relaciones entre profesor-alumno, ya que no permite una proximidad o un conocimiento más direccionado.

Además de críticas a las relaciones de poder que se dan a nivel micro y macro, se ve expresado en las entrevistas una crítica a la relación educando-educado, y una crítica al aspecto institucional de la educación chilena, asimismo, nos encontramos con una propuesta de la mano de E\_H92GC *“La buena pedagogía es entregarle herramientas al educando para hacer preguntas cada vez más afinadas, no inteligentes o no inteligentes, más afinadas en lo que pueda decir para expresar claramente qué es lo que uno quiere saber.”*. Está íntimamente ligado a la concepción de diálogo que presenta la pedagogía crítica, que como nos dice Promueve una conciencia ético-crítica en el educando (Dussel, 1998), que atravesada por el diálogo, hace surgir una relación horizontal entre educador-educando, para producir un nuevo conocimiento a partir de esta experiencia” (Freire, 1988). La formulación de preguntas por parte del educador daría espacio a que el conocimiento se democratice y pueda producir nuevos conocimientos desde la subjetividad del educando, y de esta manera también el educando tomaría una posición diferente a la usual en que su propio estamento se

vería modificado. El conocimiento de esta manera pasaría por una dinámica de flujo más horizontal, en que no exista una posición de poder estática, sino que el mismo estudiante desde su experiencia, aprendizaje e intuición pueda encontrar las respuestas, es una forma de empoderarse ante el conocimiento y la realidad misma. Así el educando sería un guía más que una figura lejana y de autoridad.

Otra propuesta que se encuentra de manera implícita, ya que lo menciona desde lo experiencial, la encontramos de la mano de la entrevistada E\_M54GC: *“Yo nunca sentí esa falta de respeto para nada; siempre hubo un diálogo muy cercano. Y como les digo, fue justamente a través del vínculo del arte, o sea del encuentro a través de la expresión y de la creación, lo que permitió esta relación digamos más dialogal, siempre dialogal. Yo nunca me situé ante esos estudiantes como una persona que estuviera errada que tenía que transmitir para nada, siempre fue una relación como muy dialogal.”* Desde su experiencia en la época en que ejercía de profesora, nos cuenta que se logró dar una relación más dialogal con los estudiantes gracias y a través del vínculo con el arte. Además, ella no tuvo una preconcepción sobre el estudiantado en tanto su posición de profesora, sino que sentía que los estudiantes también poseían un conocimiento que es válido, lo que permitió la relación más dialogal. Por lo que hay que reconocer el valor del arte como eje democratizador y que logra también espacios de expresión dentro del aula de clases. En este punto, encontramos un punto de cruce con nuestro entrevistado E\_H54P quién nos dice que la literatura permite que se genere un diálogo más abierto entre el educando y el educado *“en el caso mío que enseñé poesía, enseñé literatura en definitiva ya no hay por la misma condición, por la misma, por los mismos contenidos de esta disciplina, de esta expresión, es posible generar un diálogo mucho más abierto porque la literatura te permite aquello.”*

Como punto final del análisis de la horizontalidad como cuestionamiento a formas de subordinación, encontramos dos problemas importantes que podemos identificar al respecto en el discurso de los entrevistados que fueron por una parte la dinámica vertical que se emplea actualmente en el aula de clases y también la cantidad de alumnos por salón, cosa que dificulta que el conocimiento sea más dirigido. Pero también dentro de las mismas entrevistas encontramos un punto que ayuda en el desarrollo de relaciones más horizontales a través de la realización de preguntas, por una parte, y el valor del arte por el otro. Son dos puntos que ayudan a democratizar las relaciones y a complejizar el conocimiento, para así también lograr una visión crítica y creativa de la realidad.



## II. Crítica a la homogeneización de los estudiantes y reconocimiento de la diversidad

Dentro de los puntos señalados por los entrevistados y que guardan relación con la pedagogía crítica, sobresale el tema de la multiculturalidad en Chile, ya que “el reconocimiento de lo diverso, el respeto a la diferencia y la superación de las desigualdades son una exigencia ética de la pedagogía crítica y el imperativo de la construcción de un mundo mejor (como utopía de lo real y concreto).” (Arias, 2007), por lo que los entrevistados asumen este reto y lo llevan a cabo desde diferentes ángulos que les permite mostrar otras maneras de entender el mundo a sus alumnos. Para el entrevistado E\_NB44P resulta necesaria la enseñanza desde nuevos métodos educativos y diferentes a los tradicionales, como es el caso de los zapatistas en México, o el modelo de Freire en Brasil, “[...] hoy día otras pedagogías, otras formas de enseñanza y creo que ya las nuevas pedagogías ya nos hablan y nos dan a entender que hay más diversidad, que no hay una sola forma de enseñanza en el mundo. Creo que muchas de estas, sobre todo en México, el zapatismo nos ha venido a enseñar que hay otras formas de enseñar, de educación, y eso es lo que nos hace a nosotros como poetas o como pensadores querer cambiar al mundo, querer dar otro tipo de enseñanza. Porque por estas nuevas pedagogías que no son tan nuevas no, que ya tiene tiempo, después de Freire y de todas estas gentes en el Brasil que empiezan a movilizar nuevas pedagogías, pues bien toda esta corriente. Si hay que cambiar la forma de enseñanza.”, podríamos inferir que su método de enseñanza guarda similitud con la pedagogía fronteriza.

Para continuar con este último punto, y teniendo en cuenta la multiculturalidad dentro de la pedagogía crítica tenemos la concepción de Giroux que además de incorporar los elementos de la pedagogía freiriana, lo actualiza al momento contemporáneo para así formar la llamada pedagogía fronteriza. Según Martínez (2006) los fines educativos centrales de la pedagogía fronteriza son: “Desarrollar formas de transgresión a partir de las cuales sea posible desafiar y redefinir los límites existentes. Desarrollar condiciones en las que los estudiantes puedan leer y escribir dentro y en contra de los códigos culturales existentes. Crear espacios para producir nuevas formas de conocimiento, subjetividad e identidad.” (id, p.84). Cómo se puede observar en esta cita, lo que propone la pedagogía fronteriza es un rescate de la diferencia como forma de desarrollo de la subjetividad dentro del aula de clases. Es un aspecto

importante a tener en cuenta en las sociedades actuales, por lo que se puede incorporar a los ya antes mencionados de la pedagogía, de modo que podríamos resumirlos en: problematizar el conocimiento para afrontar una realidad que es compleja, relaciones horizontales entre los educadores y los educando, una crítica hacia las relaciones de poder que perpetúan sistemas desiguales, la búsqueda por construir un mundo más justo e integral y el rescate de la diferencia como elemento democratizador y creativo dentro del aula de clases.

La pedagogía crítica como práctica contra-hegemónica y liberadora desarrolla los principios martianos y freireanos de la alteridad. Es una respuesta humanista a situaciones pedagógicas que están atravesadas por la inmigración y la interculturalidad (Alvarado Arias, 2007), esto guarda similitud con lo vertido por la entrevistada E\_M54GC: *“Hoy día en Chile, cualquier aula tiene migrantes, y por lo tanto tiene también digamos otras culturas de otros países que están presentes en el aula, pero además también existen niños y niñas que pueden venir de distintos lugares también del mismo país. Es súper distinto trabajar en sectores rurales que trabajar en sectores urbanos, ¡muy distinto! También ahí tú tienes diversidad, también tienes diversidad que tú dices que es la diversidad de género. Cuando hoy día ya no podemos hablar de estructuras binarias, ya no podríamos decir “pónganse en fila y pónganse aquí los hombres y aquí las mujeres”. No podemos decir eso, porque sería una agresión plantearlo binariamente. Por lo tanto, tenemos diversidad de género, tenemos diversidad cultural, tenemos diversidades sociales, y todo eso te lleva a ti te obliga a ti como profesor como profesora a integrar en tu diálogo, en tu conversación con los estudiantes, ese reconocimiento.”* De tal suerte que en la experiencia de la entrevistada, la diversidad no sólo se refiere a la diferencia de culturas que puedan existir dentro de Chile, sino también de las provenientes de otros países, se refiere también a la diferencia entre sectores rural y urbano y además, en la categoría de lo individual, a las diversidades de género, lo cual obliga a los docentes a ser incluyentes y dejar de lado discursos que pudieran ser discriminatorios para el alumnado, por ejemplo. Su declaración resulta fundamental en el entendimiento de la pedagogía crítica ya que propone el reconocimiento de la diferencia y sobre todo la práctica de principios humanistas, al decir que los docentes no pueden seguir replicando actitudes que hagan una separación, por ejemplo, basados en el género de los alumnos, ejemplificando perfecto que *“el reconocimiento de lo diverso, el respeto a la diferencia y la superación de las desigualdades son una exigencia ética de la pedagogía crítica y el imperativo de la construcción de un mundo mejor (como utopía de lo real y concreto)”* (id,p.3). La pedagogía

crítica, propone la creación de nuevos y diferentes métodos de enseñanza, que sólo se puede lograr, gracias al reconocimiento de las otredades, que implica la aceptación de su diversidad y la adecuación de la enseñanza para cada caso específico.

Por otro lado, se menciona una crítica respecto a la cantidad de alumnos que puede llegar a existir en una sola aula, ya que, este hecho, muchas veces resulta en una educación genérica y totalizadora, dejando de lado las diferencias entre los alumnos, en palabras de E\_M 55D [...] *con un profesor por ejemplo que está en primero básico que está enseñando a leer, que tiene cuarenta niños en la sala o treinta y tanto, qué diversidad va a ver en esa situación, cómo va a poder ver el desarrollo, descubrir esa condición única que tienen algunos niños para la expresión de palabras, pero la poesía se puede usar en todo contexto. [...] la diversidad, cierto, con la inclusión del pie en nuestras clases también ha mejorado, pero hasta segundo medio nada más. Nosotros tenemos apoyo pie, que nos permite ver la situación de cada niño y de su expresión más libre dentro de la sala, hasta segundo. Tercero y cuarto ya no hay educadores que te puedan ayudar en aula, entonces, es una situación... depende de la capacidad que tenga el profesor de generar acercamientos, cierto, de permitir la expresión libre de los chiquillos. No hay una cosa que diga, esta es la diversidad que estamos buscando...no. No se puede, es muy difícil lograr con esa cantidad de chiquillos.*”

Por su parte, E\_H54P menciona: *“Si tienes treinta, cuarenta estudiantes es como complicado también establecer una relación direccionada digamos a un estudiante, a dos, porque hay un grupo que está intentando recepcionar una cantidad de conocimientos específicos.”* El reto sería lograr contar con más aulas que permitan un mejor reparto en el alumnado así como profesores preparados para atender a grupos pequeños y no caer en estos vicios de la enseñanza comunes.

Relacionado a esto, se encuentra otro eje importante de la pedagogía crítica que es la correcta comunicación que se logre con los alumnos y la forma en que esta pueda transformar y proponer soluciones a los problemas en una comunidad, a través de la integración y participación de todos en los problemas sociales, pero también a través de la escucha activa y el conocimiento que se tenga de la diversidad de cada alumno. En esencia, la comunicación es poner en común unos signos que suscriben unas intenciones compartidas por quienes intervienen en un acto discursivo; es reconocerse éticamente y mutuamente en el discurso, sin que ello implique ausencia de diferencias (Prieto, 2004). En palabras de E\_M30D *“Entonces*

*el contexto es super diferente y el poder hacer estos aterrizajes, el poder pensar en ejemplos creo que de que es una forma pedagógica es primero conocer la cultura de los chicos para poder hacerle la bajada de los contenidos. Y ya para abordar las diferencias individuales, también estos mismos juegos nos permiten ir conociendo los intereses y muchas veces aprovechar estos intereses para engancharlos en las actividades en las clases.”* Entendiendo que la comunicación y la participación mediante el diálogo ético incrementan la comprensión mutua, la elaboración de formas de convivencia y el compromiso para realizar todo aquello que se ha acordado, la palabra honesta, como experiencia y como responsabilidad, revierte en dimensiones de sinceridad que legitiman la dignidad humana (Austin, 1981), que, de manera exclusiva, fomenta la participación, las relaciones interpersonales, y en ellas el afecto como el primer nivel de democracia escolar (Ricoeur, 1997).

El maestro que desarrolla la pedagogía crítica considera el proceso educativo desde el contexto de la interacción comunicativa; analiza, comprende, interpreta y transforma los problemas reales que afectan a una comunidad en particular. Concibe la educación como posibilidad para la identificación de problemas y para la búsqueda de alternativas de solución desde las posibilidades de la propia cultura. Considera a la ciencia como la opción de rejuvenecimiento espiritual, como mutación brusca que contradice el pasado para reconfigurar el presente (Bachelard, 1984). En este marco, resurgen las prácticas cooperativas como espacios de acción social, en los que cada uno de sus miembros asume responsabilidades específicas de gestión y de consolidación de procesos autónomos, como se lo cuestiona E\_H92GC *¿Qué nos hace humanos? La solidaridad, la inclusión, no la separación, el entendimiento, el abrazo en vez de puñete, y así, todo ese tipo de cosas. Eso es lo que debe transmitir, lo demás es cómo lo pone en práctica ya él.* Aquí, toma especial importancia la comunicación horizontal ya que liga las voluntades de los sujetos en iguales condiciones de acción y de vida, es decir, en este proceso los interlocutores alumnos - docente, se simbolizan y significan con base en la validación del discurso del otro. Y esto se puede lograr a través de la sensibilización en los alumnos, en el contacto con sus emociones y el reconocimiento del otro como parte de uno mismo, sin dejar de lado lo mencionado por E\_M 55D de que esto *depende de la capacidad que tenga el profesor de generar acercamientos, cierto, de permitir la expresión libre de los chiquillos”,* y que *“la poesía se puede usar en todo contexto.”* por lo que algunos de los entrevistados se basan en la literatura y la poesía para lograrlo.

E\_H54P menciona que para lograr una educación menos homogeneizadora, se sirve de herramientas de enseñanza basadas en poesía, literatura y narrativas del mundo indígena: *“Lo que hago es enseñar poesía, literatura, narrativas vinculadas fundamentalmente el mundo indígena, ¿no? Y eso permite, como tema central del proceso de enseñanza, aprendizaje en esos espacios formales. Permite abrir un poco más la cancha y direccionar un conocimiento mucho más pertinente, porque de una u otra manera hay que dialogar con los estudiantes en relación a los conocimientos que tienen de esos temas, cómo los afectan esos temas en términos políticos; culturales; sociales; cotidianos, ¿no? De partida, digamos ya preguntar si saben algo o no sobre pueblos originarios abre digamos una cierta posibilidad de diálogo que es mucho más expandido, que tiene muchas aristas. Y ahí se empieza a conocer la experiencia personal en relación a otros grupos humanos de la diversidad digamos, en este caso la diversidad de los pueblos originarios; sus especificidades de carácter estético, cultural, histórico.”*

Como podemos observar, la pedagogía Crítica en el actual contexto chileno tiene un papel fundamental para la superación de la desigualdad, la exclusión, la reivindicación y dignificación de la labor docente, el rescate del valor ético y político en la práctica pedagógica, no solo en los espacios de la educación formal, si no en todos los escenarios socioculturales en donde se desarrollen procesos de transformación de las personas y su realidad. Por lo cual, para lograrlo, se puede servir del conocimiento que se tenga de la personalidad y contexto de los alumnos, así como de la ayuda de la literatura, la poesía, y en general cualquier manifestación artística que ayude a la sensibilización y conexión con los otros y el entorno.

### **III. Rechazo a la mercantilización de la educación**

Una de las críticas más comunes al sistema educativo dentro de la pedagogía crítica, es su cuestionamiento a las relaciones asimétricas dentro de la sociedad “cuestiona las relaciones de poder que generan en los seres humanos situaciones asimétricas de las más diversas formas, y supera la visión estática del discurso monológico de la educación tradicional (id,p.2)”, como primer punto, surge el cuestionamiento hacia la mercantilización y la competencia, “el sistema educativo promueve valores ligados al mercado, la competencia y la adquisición de conocimientos” (Oliva, 2016). Dentro de las opiniones vertidas por las y los

entrevistados, encontramos un rechazo a las prácticas vigentes de enseñanza y aprendizaje que convierten la educación en un producto de mercantilización que a su vez, separan a la sociedad, al respecto E\_M54GC menciona: *“Desde que en 1988 se firmó la municipalización de los establecimientos educacionales, desde ese momento se inició esta larga carrera en que la escuela y el liceo han caído digamos, en manos de una forma de comprensión que es la del libre mercado, por así decirlo. Y por lo tanto, se entiende la educación también como un bien, como un bien que debe ser adquirido y un bien por el cual también hay que pagar.”*, esto guarda relación con lo dicho por Giroux cuando menciona la importancia de conocer la obra de Freire, *“En el momento presente en que las instituciones públicas de educación básica y superior están siendo asociadas a la lógica del mercado, y su conformidad a ese modelo económico, a la pérdida de poder, conocer las contribuciones significativas de la obra y el legado de Paulo Freire es ahora, más importante”* (2016, p. 297)

Por su parte, E\_H92GC menciona que, esta división en la sociedad entre los “vencedores y los perdedores” sólo le sirve al mercado: *“Para mí está muy mal, pero está muy bien para la sociedad de mercado; porque la escuela, como está hecha la ‘escuelización’ hoy día es carne de cañón para el mercado (sic.) Fijate, pusieron como valor la competitividad y el éxito viejo, y para estas dos cosas tú estás dispuesto a matar al otro. Entonces la separó; la sociedad es de perdedores y vencedores. Y esto puede ser muy bueno para ser campeón en deportes, pero no para ser gente que es socialmente válida. (...) El crecimiento no es desarrollo, es una parte que para gran parte de la sociedad es muy importante que exista si no, la gente se muere de hambre, pero no es la base del desarrollo. La base del desarrollo es la comunidad, la base del desarrollo es la sociedad inclusiva, la base del desarrollo es la justicia para todos. El niño nace holístico, con el pensamiento holístico, y nosotros lo racionamos en currículums.”*, dicha opinión se relaciona con la forma en que lo concibe Giroux al hablar de la obra de Freire, *“la educación crítica es un elemento fundamental para el cambio social progresivo, y de que la forma en que pensamos en política es inseparable de aquella como comprendemos el mundo, el poder y la vida moral a la que aspiramos.”* (idem), resaltando aquí otro elemento importante, que es el trabajo en conjunto y el reconocimiento de la diversidad, que serían la base del desarrollo, en palabras de E\_H92GC, a su vez, E\_M54GC menciona la necesidad de cambio en el sistema escolar chileno, ya que este modelo sólo reproduce la fragmentación: *“El sistema escolar reproduce, el sistema escolar chileno reproduce la enorme fragmentación que existe en Chile. No en vano, ya lo sabemos.”*

*Se ha dicho que Chile es uno de los países donde mayor uhm, ¿Cuál es la palabra? Se me fue. (sic.) Donde mayor distancia social existe, no hay otra palabra más brutal para decirlo. Y ese sistema que existe en Chile se reproduce en el sistema escolar. Por lo tanto, el sistema escolar completo debe cambiar.”*

Por lo que, si entendemos a la pedagogía crítica como una opción que facilita el trabajo escolar en función del reconocimiento del sujeto como agente de cambio social (Ramírez Bravo, 2008), es importante que en su aplicación, se busque hacer frente a los modelos preestablecidos, lineales y normativos que se han impuesto sistemáticamente, porque de otra forma, sólo se estaría replicando el mismo modelo educativo que lejos de fomentar y ayudar a la cooperación de los individuos para un cambio social, los dividiría y segmentaría.

A la par de esto, también es importante reconocerlo y aplicarlo desde lo individual, como menciona E\_NB44P al ser afectado directamente por este sistema hegemónico, busca nuevas alternativas pedagógicas, *“Yo mismo, no me vinculo a toda esta corriente educativa que es la que nos domina. Porque, yo soy una persona que me asumo como una persona queer, entonces yo no tengo una identidad propia tanto femenina como masculina. Entonces al no entrar en estos parámetros, en realidad por eso doy talleres, o sea, ninguna universidad me contrata para ser maestro, ¿por qué?, por mi tema de identidad genérica. Si no hay identidad genérica, generalmente las universidades no te contratan. [...] Tendría que llegar una gente al poder que sea más sensible, sobre todo, con la educación, o sea, no es lo mismo ser sensible con la economía, que ser sensible con la educación. Si no hay identidad genérica, generalmente las universidades no te contratan”*, generando así, acciones subversivas con lo normado que benefician a sus educandos ya que es una enseñanza más libre, inclusiva y abierta, a la par que cuestiona los sistemas operantes de opresión y hegemonización de la sociedad, desde lo individual.

Por ello, la pedagogía crítica ofrece alternativas de solución a estas problemáticas, la clave está no sólo en los métodos de enseñanza, sino en el papel de los propios educandos, como menciona E\_M30D depende de qué tan comprometidos estén los docentes con su propio aprendizaje y la motivación que tengan para construir nuevos modelos, luchando y no dejándose vencer por el modelo sistemático imperante: *“Yo creo que la educación actualmente en Chile está en pañales, yo creo que todavía hay que generar muchas prácticas*

*educativas, muchas instancias, porque, como te digo, yo considero que la evaluación docente no nos ayuda a medir cómo es una práctica docente de acuerdo a cómo debería ser esta práctica. La evaluación docente es algo que está muy pauteado y ensayado, no es algo que me permita medir. Y si ya vemos que el curriculum no está adaptado, actualizado, que no se ha adaptado a nuestro contexto nacional, o sea, tenemos que partir de ahí, de la evaluación docente, de la bajada, de qué tanto capacitamos a nuestros docentes, de qué tan comprometido y motivado está el ambiente y el clima laboral. Yo creo que hay muchos profesores que quizás estudian por vocación, pero el sistema mismo los va desmotivando en el fondo. Entonces, creo que hay muchas prácticas que hay que mejorar para que el servicio que se ofrece a los estudiantes sea el mejor. También el nivel de compromiso y motivación que hay que generar de parte de los estudiantes.”.* Partiendo de esto, entonces, el docente no sólo debería enseñar sino también aprender y desarrollar capacidades metacognitivas que le permitan establecer objetivos y metas alcanzables, planear programas de trabajo, escoger ejercicios, materiales y actividades que le ayuden a lograr los objetivos educativos deseados.

Para esto, podría servir el arte, como lo menciona E\_NB44P: *“Y tomar la palabra como un instrumento para ejercer prácticas artísticas distintas de las hegemónicas. [...]”* y en palabras de E\_H54P la poesía también puede ser un gran elemento en la formación de nuevas formas de impartición de la enseñanza: *“[...] Creo que la poesía en ese aspecto, les podría ser una herramienta muy útil para los profesores, para los pedagogos, (sic.) que les permita conocer, reconocer, interactuar y entregar elementos mucho más importantes para la vida cotidiana de los niños y las niñas, ¿no? Porque –como digo- hay una gran falencia de una educación emocional, sentimental, y una educación formativa en aspectos no contemplados por la parrilla educacional oficial en donde se requiere de los alumnos más bien elementos como la competitividad, ¿no? Elementos como la memoria, aprenderse de memoria ciertas cosas y sin comprenderlas, ¿no? ¿Qué se yo? No valorar ciertos elementos de su propio entorno. Creo que hay una serie de factores que la educación vinculada a la formación poética podría abordar; abordar de manera mucho más efectiva.”.* Según mencionan los entrevistados, a través del arte se puede lograr una verdadera sensibilización de las problemáticas sociales, al mismo tiempo que se promueve la crítica y ayuda a generar una consciencia más amplia de lo que ocurre a nuestro alrededor, así como a desarrollar una aceptación de cosas que no se hablan en las aulas como los sentimientos y las emociones, y como a través de la poesía y el arte se puede conectar ellas.



También es importante recordar la metáfora de la doble espiral, la cual se refiere a que el trayecto de aprendizaje de los alumnos puede ser múltiple y en direcciones opuestas, al contrario de la implementada noción de linealidad que permea el sistema educativo chileno y que le exige al estudiante una idea de progreso monodireccional, en palabras de E\_H92GC: *“Lo que pasa es que desde la escuela formal, desde chico te embuten esa cosa de la escalera que es lineal y que hay peldaños. Es decir, llegamos a definiciones tan idiotas: básica, media y superior. ¿Superior a qué y media por qué, medio rasca, qué? ¿Qué es lo medio? Y está al medio, ¿por qué está al medio? Sigue habiendo la espiral.”*. En estas condiciones, la escuela se convierte en un escenario posible de crítica que, con disciplina y esfuerzo, permite el cuestionamiento de modelos sociales hegemónicos; y de esta manera, converge lo educativo con lo pedagógico, lo cultural, lo sociopolítico y lo histórico.

De los comentarios de las y los entrevistados, se puede inferir que la educación es una pieza fundamental del proceso que hace posible la reproducción de un sistema de dominación, lo que, en última instancia, resulta en un mecanismo para su perpetuación. Por ello es muy necesaria la educación de alumnos críticos con su entorno y su realidad social, ya que a través de la crítica hacia las relaciones de poder es que se puede superar la visión hegemónica de la educación tradicional y a tener una visión más compleja de la educación y de la realidad misma, lo que resultaría en una capacidad para proponer soluciones a los problemas y generar dentro de los alumnos, un sentido de pertenencia dentro de un núcleo social, a la par que se logre cuestionar el sistema regido por ideales de poder que nos afectan de manera directa e indirecta. Aquí se resalta la fuerte vinculación entre la cultura y educación como eje central en las políticas públicas, en las que hay que tener presente a los jóvenes no sólo como sujetos que absorben y consumen la cultura actual, sino también como agentes y productores de una nueva cultura emergente.

## 5.2.2 Poesía Social

### I. Expresión, dialogo y sentido de comunidad

Como parte de la poesía en el aula, la expresión constituye un factor fundamental en el proceso de enseñanza. De acuerdo con diversos entrevistados, la poesía constituye un medio para ingresar a la interioridad. Este concepto de interioridad se comprende como propia de la subjetividad del individuo. Esta subjetividad se entiende tanto como desde la parte emocional del individuo, como desde un ámbito más abstracto en cuanto a ideas o formas de pensamiento racional.

La poesía como medio para enseñar, se sitúa desde la comunicación de dos ámbitos de nuestros procesos cognitivos: por una parte, el pensamiento racional, y por otro con un “sentir” ligado a las emociones y pasiones del individuo. Según los entrevistados la *expresión* está inevitablemente relacionada a la sensibilidad del individuo, en este sentido, la poesía sería un medio para desarrollar la expresividad, entendiéndose esta como el pensar/sentir del individuo. La interpelación de uno mismo respecto a los que uno siente y piensa, conlleva un proceso crítico y personal: “¿Qué siento yo? El pensamiento y la emoción tienen que estar articulados, deben estar vinculados en lo posible. Yo no puedo estar con una idea y una emoción en ruptura.” (E\_M54GC). En este marco, la poesía dentro del aula desarrolla la expresividad del sujeto, y por ende la inteligencia emocional debido al proceso de introspección.

Por otro lado, la *expresividad* coloca énfasis entre *lo individual/el yo* y su relación con *lo colectivo/ lo otro*. Lo resultante: un dialogo entre la subjetividad del individuo y su contexto, siempre con una perspectiva primordial desde lo personal. El *diálogo*, por lo tanto, se constituye como parte del proceso artístico y educativo que se desarrolla con el uso de la poesía. En este contexto, la idea de dialogo se constituye como un constante intercambio entre la subjetividad del individuo y su contexto, desde y hacia su realidad social y cultural. En este sentido, el entrevistado E\_H54P entiende la poesía como “una herramienta de mancomunidad, de interacción, como una herramienta pedagógica que permite sacar el yo”. Para el entrevistado E\_H54P el concepto de dialogo toma un enfoque particular que subraya este elemento de intercambio entre el individuo y su realidad, nos referimos en este caso a su rol como poeta desarrollado desde la cultura mapuche. En este caso, la *expresión* y el *dialogo*

se establece desde una perspectiva específica a esa comunidad. Sin embargo, este diálogo no se remite a estos contextos específicos, sino que está abierta a otras comunidades y receptores, por lo tanto, la poesía ofrece un diálogo abierto que trasgrede los límites culturales, la recepción de este recae en el receptor: *“La poesía (...) es un ofrecimiento de un diálogo, tú lo puedes aceptar o no”* (E\_H92GC).

Como parte del proceso de aprendizaje, la poesía acerca al artista/estudiante hacia la comunicación, como se vio anteriormente, el uso de la poesía está estrechamente ligado al diálogo y a la relación con *lo otro*, por lo tanto, la poesía social en este caso conlleva esta condición interpersonal. Para varios entrevistados, la poesía acerca a las personas *“la mancomunidad”* como expresa E\_H54P es parte del ámbito de la poesía, sobre todo cuando se habla desde o hacia una comunidad. Tanto para las docentes E\_M30D y E\_M55D como para los poetas E\_H54P Y E\_NB44P la poesía constituye un sentido colectivo, un sentido de *“tolerancia”* y *“respeto”* hacia el otro. Cuando hablamos de poesía en el aula, se habla desde la sensibilidad: *“un ser sensible a la poesía es un ser sensible a la humanidad”* (E\_M55D). En este caso, los y las entrevistadas colocan énfasis en el carácter sensible de la poesía, capacidad que expresan que se pierde, y se trabaja poco desde la pedagogía y la educación formal actual.

## **II. Creatividad: el fuego que enciende el juego**

A partir de la experiencia que compartieron los entrevistados, una de las categorías que surgió constituye una parte importante en el proceso de enseñanza y aprendizaje: la *creatividad*. La imaginación es vital para desarrollar esta habilidad, sin embargo, como antecedente la educación en Chile no tiene como principal elemento desarrollar la imaginación y creatividad, en este sentido, la entrevistada E\_M55D expresa esta condición actual, en tanto la compara con las habilidades que se pueden desarrollar con el uso de la poesía. La creatividad se veía envuelta en una dinámica de “juego” con el lenguaje: *“El juego de palabras, las palabras tienen vida, tienen colores, tienen sonido, entonces puede desde pequeño estimular a través del juego de palabras la creación”*. El concepto de “juego” en este caso conllevaría la motivación necesaria para introducir al estudiante al ámbito de la poesía. El juego, por lo tanto, es una dinámica entre el estudiante y lo que puede llegar a crear, lo que puede llegar a combinar y expresar mediante palabras. El juego es algo importante dentro de este ámbito ya que estimula la curiosidad y la atención de los

estudiantes en el aula, una de las problemáticas que señalan las docentes entrevistadas es la motivación para la lectura de ciertas temáticas. *“La curiosidad es la madre de la creatividad, si destruyes la curiosidad, castigas la curiosidad, cagaste, no se puede enseñar nada”* (E\_H92GC).

La curiosidad de este modo, guía la creatividad, y sin ella, la motivación para indagar sobre ciertas temáticas se cierra. Para llegar a un desarrollo óptimo del pensamiento crítico y creativo según el relato de los entrevistados, debe existir un mecanismo de “juego” que atraiga, que motive y que impulse a cada estudiante.

### **III. Pensamiento crítico: la mente en movimiento a través de un arte trasgresor**

A través del relato de los poetas entrevistados, pertenecientes al ámbito artístico y educativo, se encontraron varios puntos interesantes en sus testimonios. Entre ellos destaca el concepto de pensamiento crítico, a través de la poesía como medio *“movilizador”* y de *“resistencia”*. En cuanto a esto, la entrevistada E\_NB44P expresó la importancia de “la palabra” en tanto *questiona* lo sabido, lo aprendido y lo que existe en tanto conocimiento. En este sentido, la palabra tiene una connotación dinámica, lo que el individuo lee o escribe, consecuentemente lo “mueve” ¿hacia dónde?, según el relato, hacia dos direcciones, una interior, y otra exterior. La capacidad movilizadora de la poesía nos mueve hacia nuevas indagaciones, nuevas interrogantes sobre diversos aspectos de la vida personal del lector/escritor de poesía, asimismo, moviliza al individuo a nuevas realidades, nuevos mundos. La perspectiva del entrevistado se dispone en contraposición de una estructura formal de la educación, así como también las estructuras hegemónicas de conocimiento. Esto tiene una directa influencia en como a través de su experiencia escribiendo y enseñando poesía social, desarrolla un tipo de pensamiento crítico, que según el mismo entrevistado es el “propósito fundamental” de la poesía social. En este contexto, la docente E\_M30D menciona también el carácter fundamental de poesía, ligado al desarrollo de tanto un pensamiento crítico como creativo. El proceso creativo y crítico van en conjunto, el cuestionamiento interior y exterior del individuo guían el proceso hacia un resultado que si bien es concreto, como un poema, no da respuesta definitiva alguna problemática en específico, de tal manera, como menciona el poeta E\_H54P: *“la poesía en general no te da respuesta definitiva de la vida, del universo,*

*de la historia, de la política, de la filosofía, sino que te entrega posibilidades de caminos de indagaciones”.*

Por otro lado, la poesía como medio movilizador del pensamiento, revela un proceso de “*autoconocimiento*” el cual está relacionado con la expresión y creatividad del individuo que lee o crea poesía. Es decir, que es una revisión propia, personal, respecto a un tema, un concepto, sentir o idea. Esta perspectiva sale a flote en varios relatos de los entrevistados, y demuestra la capacidad analítica y crítica resultante del uso de la poesía. El contraste de este uso se diferencia de su concepción común del arte poético, ya que la poesía se queda con los grandes exponentes nacionales como Gabriela Mistral o Nicanor Parra. Sin embargo, no se concibe más allá de ámbitos culturales segregados de la población general. Como veremos más adelante, esta desconexión no permite el desarrollo del arte en la educación.

No obstante, la importancia de la poesía no solo reside en el autoconocimiento y en el desarrollo de un dialogo interior/exterior, sino que asume un papel emancipador dentro de un contexto donde el arte se ve segregado a espacios intermitentes y desconectados de la realidad escolar y social. En este sentido, “*el arte irrumpe en la escuela, transgrede ese ritmo, transgrede el sistema...*” (E\_M54GC), es decir, el componente emancipador del uso de la poesía, y como menciona la entrevistada el arte en general se contrapone con los conocimientos dados y “*transgrede*”. El significado de esta palabra es interesante en este contexto y se relaciona con la acción de cuestionar alguna ley, norma o status quo, de este modo, el arte traspasa estas estructuras y conocimientos institucionalizados, es decir, se cuestiona y se desarrolla la capacidad crítica y analítica sobre lo que hay. De esta manera, el pensamiento de vuelca sobre si mismo, recordando la concepción crítica de Kant y de la escuela de Frankfurt. En este marco, el arte “*obliga a volver a pensar, y a volver a desarrollar y a proyectar*” (E\_M54GC). Por otro lado, la “*palabra como resistencia*” (E\_NB44P) ) presenta un componente interesante en contraparte del concepto de transgresión, es decir, se sitúa “la palabra” como un medio de resistir la hegemonía cultural y social del contexto. Esta contraposición tiene significados diferentes, y sin embargo, se ubican de forma similar en relación de cuestionamiento social, tanto el arte que rompe normas (transgresor), como la letra que no se acopla a la hegemonía social y cultural (resistencia). Estos conceptos desafían lo que está establecido, y se ubican en los márgenes del pensamiento, desde un espacio ligado a un humanismo olvidado por la educación, un recoveco donde se haya lo que no se toma en cuenta, lo que no es útil, no es práctico.

## 6. CONCLUSIONES

La pedagogía crítica como punto de partida en el análisis nos da un marco crítico basal en dónde se pone en cuestión el rol y la estructura educativa actual en Chile, para así conocer los discursos de actores implicados en el área con respecto a las falencias y a qué nivel estas se van reproduciendo. En este caso las dividimos en tres que serían: los cuestionamientos a las relaciones asimétricas que se dan en el aula de clases, el rechazo a las formas de homogeneización de los estudiantes y una crítica a la mercantilización y sus lógicas valóricas dentro de la educación. En un segundo término decidimos ver el discurso de los mismos actores con respecto al rol que la poesía social puede cumplir para desarrollar ciertas habilidades, que en este caso quedaron divididas en: expresión, diálogo y sentido de comunidad; creatividad; y pensamiento crítico. Dicho esto, y luego del análisis, podemos concluir algunas cosas.

Todos los actores reconocen que existe una gran falencia en el área educativa. En el caso de las relaciones verticales que se dan dentro del aula de clases y que son reconocidas por los actores, tenemos puntos de vistas diferentes en cuánto a cuál podría ser la causante de estas; por un lado nos mencionan la problemática que existía en el aula y en el rol del profesor como el problema de que se den este tipo de relaciones, ya que este tomaba una posición imperativa, y por el otro lado apuntaban hacia la estructura que formaliza las relaciones dentro de la educación, en especial a lo referente con la gran cantidad de alumnos que conviven en la sala de clases. En lo que refiere a la homogeneización de los estudiantes, la crítica de los entrevistados apunta a la situación actual de Chile y la temática de la migración y multiculturalidad, en la que es necesario reconocer la diversidad y la gama de identidades que puedan existir dentro de un aula de clases, ya que eso también permite que exista un espacio más comunitario y abierto, en la que las diferencias puedan aportar y enriquecer el aprendizaje y la convivencia. Por último, y en lo que refiere a la mercantilización de la educación, los entrevistados realizan una crítica a la estructura valórica de mercado que se ha inmiscuido en la educación y los problemas que esta puede traer en el desarrollo de los estudiantes y lo ambientes pedagógicos, y por ello postulan la necesidad de la cultura y las

artes dentro de la educación como agente que nos ayuda a potenciar una visión de la realidad más compleja que la vista en términos de mercado.

Con respecto a nuestro segundo punto que fue la poesía social, podemos identificar algunos discursos en cuanto a las habilidades que esta ayuda a desarrollar. En primer lugar, encontramos que las nociones expresión, diálogo y sentido de comunidad están íntimamente relacionadas en lo que refiere al uso de la poesía y que ayudan a desarrollar la sensibilidad de los estudiantes como proceso de autoconocimiento, cosa que actualmente está bastante ausente en los ambientes educativos. Otra habilidad que emerge también como punto importante dentro de la poesía social es la creatividad, y en este caso está ligada a una idea de curiosidad que se activa a través de una dinámica de juego que logre motivar a los estudiantes, por lo tanto, se da en un proceso que va así: dinámica de juego-curiosidad-creatividad. Por último, una habilidad importante que se desarrolla a través de la poesía social y el arte en general es el pensamiento crítico, que ayuda a tener una visión más compleja de la realidad y a su vez también transgrede el sistema dándole otro ritmo en que el pensamiento se moviliza hacia dimensiones impensadas, pero siempre desde un ser que también está conectado con su realidad y las problemáticas que están sumergidas en esta. Si bien nuestro trabajo principal estuvo enfocado en la poesía social y su rol dentro de ámbitos pedagógicos, podemos observar en los resultados que el arte en su aspecto general ayuda a desarrollar habilidades que no están presentes de forma habitual en las aulas de clase de Chile,

Teniendo en cuenta lo antes mencionado, creemos que una mayor incorporación del arte a través de políticas públicas podría ser una solución a ciertos aspectos y falencias de la educación, pero para lograr un cambio más ambicioso es necesario un cambio en cuanto al poderío que tiene hoy por hoy el mercado dentro de la educación en Chile. De todas maneras, es necesario reflexionar sobre el quehacer diario, las dinámicas en las relaciones y los nuevos tiempos que se avecinan, por lo que nos parece vital dialogar con todos los actores que están implicadas directamente en el área educativa para así tener un panorama amplio y desde el mismo lugar en que se desarrollan, más que desde una posición de poder que no está conectado con las necesidades e intereses propios de una educación integral.

## BIBLIOGRAFÍA

Abbott, A. (1998). *The Causal Devolution*. *Sociological Methods & Research* 2:148–181.

Abu, N. C., & Sánchez, G. G. (2016) *Breve guía de campo: la recogida de datos etnográficos*.

Alvarado Arias, M. (2007). *José Martí y Paulo Freire: aproximaciones para una lectura de la pedagogía crítica*. *Revista electrónica de investigación educativa*, 9(1), 1-19.

Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. Fundamentos y metodología.

Alvarado, L. J., & García, M. (2008). *Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas*. *Sapiens: Revista Universitaria de Investigación*, (9), 187-202.

Austin, J. (1981): *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós. Bachelard, G. (1984): *La formación del espíritu científico*. México: Siglo XXI Editores.

Bachelard, G. (1984): *La formación del espíritu científico*. México: Siglo XXI Editores.

Baeza Araya, A. (2019). *Autodidactismo y lectura: una contrapedagogía mistraliana (1928-1954)*. *Revista chilena de literatura*, (99), 177-202.

Bernstein, B. (1971). *On the classification and framing of educational knowledge*. En M.F. D. Young (ed.)

Bordons, G. (2016). *Poesía contemporánea en el aula: experimentalidad, multimodalidad e interdisciplinariedad como formas de reflexión, creación y emoción*. *Edetania, estudios y propuestas socio-educativas*, 2016, num. 49, p. 45-60

Bravo, R. R. (2008). *La pedagogía crítica Una manera ética de generar procesos educativos*. *folios*, (28), 108-119.

Bustamante Bermúdez, G. (2016). *Juan Bañuelos y Abigael Bohórquez: la poesía como resistencia y representación social*. *Acta poética*, 37(2), 87-115.



Chaves, F. F. (2002). *El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación*. Revista de Ciencias Sociales (Cr), 2(96).

Chile, Gobierno de. (1990) *Ley n. 18.962. Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza – LOCE*. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago de Chile, 10 marzo 1990. Disponible en: <<http://www.uchile.cl/portal/presentacion/normativa-y-reglamentos/8386/ley-organica-constitucional-de-ensenanza>>.

Cifuentes, R. (2011). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Buenos Aires. Argentina: Noveduc.

Connell, R.W. (1985). *Teachers' work*. Sídney: Allen & Unwin.

Cox, C. (2011). *Currículum escolar de Chile: génesis, implementación y desarrollo*. *Revue International de Education de Sevres*, (56), 1-9.

Consejo Nacional de las Culturas y las Artes, González Fulle, Beatriz y Claro Eyzaguirre, Alejandra (2018-12) *La escuela en entredicho. Conversaciones con Claudio di Girolamo* [en línea]. Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. Disponible en: <https://www.cultura.gob.cl/publicaciones/claudio-di-girolamo/>

Constitución Política de la República de Chile [Const]. *Artículo 19, °11. 1980, Chile*. Ver en <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=242302>

Cox, C. (2011). *Currículum escolar de Chile: génesis, implementación y desarrollo*. *Revue International de Education de Sevres*, (56), 1-9

Cuevas, J. Á. (2008). *Albúm del ex-Chile: 1970-1973*. Libros La Calabaza del Diablo.

Delgado, A. O. (2007). *Desarrollo cerebral y asunción de riesgos durante la adolescencia*. *Apuntes de psicología*, 25(3), 239-254.

Díaz-Bravo, Laura; Torruco-García, Uri; Martínez-Hernández, Mildred; Varela-Ruiz, Margarita (2013). *La entrevista, recurso flexible y dinámico*. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167.

Díaz, C., & Navarro, P. (1998). *Análisis de contenido, en: Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Segunda reimpresión. Editorial Síntesis SA p, 181-182.

Durkheim, E. (1976) *Educación como socialización*. Salamanca: Ediciones.

Durkheim, E. (1994). *La educación: su naturaleza y su función*. *Educación y Sociología*. México: Colofón.

Ennis, R. H. (1985): *A logical basis for measuring critical thinking skills*, en *Educational Leadership*, 43(2), pp. 44-48.

Espínola, V. (1989) *Los resultados del modelo económico de la enseñanza básica: La demanda tiene la palabra*. En: García-Huidobro, J.E. (Editor) *Escuela, Calidad e Igualdad*. <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/reduc/pdf/pdf/5548>.

Falabella, A. (2015). *El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la Nueva Gestión Pública: El tejido de la política entre la dictadura neoliberal y los gobiernos de la centroizquierda (1979 a 2009)*.

Facione, P. A. (Dir.) (1990): *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. Millbrae, CA, The California Academic Press.

González, B. y Claro, A. et al (editoras). Consejo Nacional de las Culturas y las Artes, (2017-05) *Alumbrado por el relámpago: Gonzalo Rojas y su poesía* [en línea]. Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. Disponible en: <http://repositorio.cultura.gob.cl/handle/123456789/4290>

Guilford, J.P. (1950). *Creativity*. *The American Psychologist*, 5(9), 444-454.

Guzmán, F.; Bustos, M.; Mardones, C. (2016). *La Tercera: Mineduc propone eliminar Filosofía del plan común de enseñanza media*. Ver en <https://www.latercera.com/noticia/mineduc-propone-eliminar-filosofia-del-plan-comun-de-en-senanza-media/>

Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. Madrid, España: Morata.

Habermas, J. (1986) *Conocimiento e interés*, Madrid, Taurus

Jiménez-Yañez, C. (2020). # *Chiledespertó: causas del estallido social en Chile*. *Revista mexicana de sociología*, 82(4), 949-957.

Kant, Immanuel. (2000). *Crítica del juicio*. México D.F.: Editores Mexicanos Unidos.

Kant, Immanuel. (2001). *Crítica de la razón práctica* (Traducción de Antonio Zozaya). Madrid: Ediciones Mestas.

Kant, Immanuel. (2002). *Crítica de la razón pura* (Traducción de J. Rovira Armengol). Barcelona: Ediciones Folio.

Kuhn, D., & Weinstock, M. (2002): “*What is epistemological thinking and why does it matter?*”, In B.K. Hofer, and P.R. Pintrich (eds.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing*, Mahwah, N.J., Erlbaum.

Lefèbvre, Henri. (1982) “*Contenido ideológico de la obra de arte*”, en Adolfo Sánchez Vázquez (compilación). *Antología. Textos de estética y teoría del arte*. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Coordinación de Humanidades-Dirección General de Publicaciones, 1982 (Lecturas Universitarias, núm. 14): 154-162

Ley 18.962. (2010) Diario Oficial de la República de Chile, Santiago de Chile, 10 de marzo de 1990.

Ley 20.370. (2010) Diario Oficial de la República de Chile, Santiago de Chile, 2 de julio de 2010.

Ley 20.529. (2010) Diario Oficial de la República de Chile, Santiago de Chile, 27 de agosto de 2011.

Lim, I. T. (2019). *The imaginary as method. "Lyrical sociology" as a heuristic of sociological description*. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 44(2), 139-155.

Mansilla Torres, S. (2010). *¿Para qué poesía en tiempos de desigualdad?: Imaginación, memoria Y política de la escritura en el contexto de la " cultura de Mercado" en el chile Del bicentenario*. *Alpha* (30), 79-96.

Martínez, L. G. (2006). *La pedagogía crítica de Henry A. Giroux*. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (29), 83-87.

Massa, J. L. P., & Álvarez, L. M. (2000). *Desarrollo psicosocial de la adolescencia: bases para una comprensión actualizada*. *Documentación social*, 120, 69-90.

Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio (2016-01-15) *Aportes de los lenguajes artísticos a la educación. Fichas descriptivas* [en línea]. Disponible en: <http://repositorio.cultura.gob.cl/handle/123456789/5183>

Mollà, R. M., Bonet, R. M. B., & Climent, C. I. (2010). *Propuesta de análisis fenomenológico de los datos obtenidos en la entrevista*. *Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educació*, (1), 113-133.

Morales Zúñiga, L. C. (2014). *El pensamiento crítico en la teoría educativa contemporánea*. *Actualidades investigativas en educación*, 14(2), 591-615.

Navarrete, J. M. (2000). *El muestreo en la investigación cualitativa*. *Investigaciones sociales*, 4(5), 165-180.

Oliva, M. A. (2017). *Arquitectura de la Política Educativa Chilena (1990-2014): el currículum, lugar de la metáfora*. *Revista Brasileira de Educação*, 22, 405-428.

Oliva, M. A., & Gascón, F. (2016). *Estandarización y racionalidad política neoliberal: bases curriculares de Chile*. *Cadernos Cedes*, 36, 301-318.

Pascual, E. (1998). *Racionalidades en la producción curricular y el proyecto curricular*. *Pensamiento educativo*, (23), 13-72.

*Política Nacional del Libro y la Lectura 2015-2020.* (2016) Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. Consejo Nacional del libro y la Lectura. Santiago, 2016. Disponible en: <https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2014/08/politica-libro-lectura-2015-2020.pdf>

Ruz-Fuenzalida, C. (2020). *Construcción y trayectoria del currículum en Chile: una perspectiva desde las Nuevas Bases Curriculares para 3° y 4° medio.* *Revista Saberes Educativos*, (4), 22-36.

Ruiz Ruiz, J. (2009). *Análisis sociológico del discurso: métodos y lógicas.* Forum Qualitative Sozialforschung.

Savater, F. (2019). *El valor de educar.*

Silva, A., Raquimán, P., & Zamorano, M. (2020). *Experiencia inerte de las artes visuales: revisión crítica al currículum chileno. (pensamiento), (palabra)... Y obra,* (24).

Sosa, J. R. (2003). *Paradigmas, enfoques y métodos en la investigación educativa.* *Investigación educativa*, 7(12), 23-40.

Tadeu da Silva, T. (1998). *Cultura y currículum como prácticas de significación.* REC: revista de estudios del currículum. Pomares Corredor, Barcelona, Vol1, N°1.

Valdés, M., y Turra-Díaz, O. (2017). *Racionalidades curriculares en la formación del profesorado de Historia de Chile.* *Diálogo Andino*, (53), 23-32.

Valles, M. S. (2007) *Técnicas cualitativas de investigación social.* Reflexión metodológica y práctica profesional. 4ª ed. Madrid: Síntesis.

Varela, J. (2006). *Pensamiento crítico y disolución de la Doxa-entrevista con Loïc Wacquant.*

## ANEXOS

Tabla Matriz de categorías de Poesía Social según transcripciones de entrevistados:

<b>POESÍA SOCIAL</b>							
<b>Categoría s/ Entrevist ados</b>	<b>Creativi dad</b>	<b>Pensamie nto Crítico</b>	<b>Sentido de Comunid ad</b>	<b>Expresión</b>	<b>Encuent ro con el otro (diálogo)</b>	<b>Didácti ca</b>	<b>Acercamiento a la realidad</b>
<b>E_NB44P</b>	La imaginación (ver texto que refiere a la metáfora y las alas).	-La poesía social tiene como propósito fundamental movilizar el pensamiento crítico. -Cuestiona lo establecido.	-La necesidad de hacer comunidad.	El sentir, que la poesía te toque. La poesía parte desde la emoción y el pensamiento intrapersonal.	-Autores que tienen que ver con la disidencia social y sexual.	-La poesía como un instrumento didáctico para representar e incentivar desde disidencias y márgenes. -Vincular la poesía con la música y lo visual.	-Hablar desde el contexto, dialogar desde la diversidad.
<b>E_M54G C</b>	La poesía ayuda a desarrollar la creatividad.	-Reflexión del entorno, cuestionar, transgredir lo establecido.	-Comunidad respecto a la construcción de expresiones artísticas.	-La poesía ayuda a la expresión de emociones.	-La poesía es colaboración entre personas, se construye sentido en comunidad.	---	---
<b>E_M52D</b>	-La vida que da la poesía a las palabras y a la creatividad.	---	-Habilidad de la poesía y el sentido de comunidad.	-La poesía y la sensibilidad humana.	-La asignatura de lenguaje es más dialogante y abierta a la comprensión.	-Nexo con la música.	-Poesía como interpretación de la realidad, acercamiento a realidades individuales/colectivas.
<b>E_M30D</b>	-Fomentar el pensamiento.	-La poesía para fomentar el	---	-Habilidad que se puede desarrollar por la poesía.	---	---	-Los poetas pensaron la poesía como una forma de

	creativo. -Imaginación como material para la creatividad.	pensamiento crítico. -Habilidad principal, transversal a otros conocimientos.		expresión (pensar, sentir, vivir).			expresión y de construcción social.
<b>E_H92GC</b>	-La curiosidad es la madre de la creatividad.	-El pensamiento crítico es mucho más abierto que cualquier cosa que no sea crítica, además alimenta el misterio que es un motor.	-El desarrollo es la comunidad	---	-La poesía es diálogo, no concepto. -La humanidad como sociedad de diálogo.	---	---
<b>E_H54P</b>	---	-La poesía como herramienta y como forma de interrogar.	-Proyectos en el sur en comunidad -La poesía como herramienta de mancomunidad, de interacción.	-La poesía se acerca y conecta a lo personal, abre un descubrir que hay más allá. -La poesía como expresión de los Pueblos y como herramienta de conocimiento y autoconocimiento -Poesía es el gran arte que tiene Chile y el espacio para la expresión de la interculturalidad y la diversidad sexual.	-La posibilidad de diálogo que suscita la literatura	-La poesía transite a otros ámbitos para que no quede obsoleta, en ese caso mención a la canción y al relato oral.	-La poesía como herramienta de comprensión de la realidad. -La poesía como herramienta simétrica para acercarse a la realidad

Tabla de Matriz de categorías de Pensamiento Crítico según transcripciones de entrevistados:

**PENSAMIENTO CRÍTICO**

<b>Códigos Emergentes/ Entrevistados</b>	<b>Poesía/Arte</b>	<b>Creatividad</b>	<b>Inteligencia Emocional/Manejo y aprendizaje a través de emociones</b>	<b>Auto-conocimiento</b>	<b>Referentes</b>
<b>E_NB44P</b>	-El pensamiento crítico se moviliza con la poesía y la lectura. -	-Se menciona que la poesía potencia la creatividad. Metáforas.	-Menciona que a través de la poesía se puede llegar a expresar mejor lo que uno siente.	---	García Lorca
<b>E_M54GC</b>	-Se menciona como parte de una manera integral de educar.	-Como parte de una educación integral, de manera creativa y crítica.	---	---	
<b>E_M52D</b>	-Ayuda al pensamiento autónomo.	-Desencanto por contextos de pandemia, volver a motivar a estudiantes.	-Sensibilidad frente al otro, tolerancia	-Mediante la comprensión lectora. Mediante la lectura.	
<b>E_M30D</b>	-La poesía como medio para desarrollar el pensamiento crítico y autónomo. La música como forma de acercar a los estudiantes a la lírica, a la metáfora, y luego a la poesía. Diferentes formas de aproximar conocimiento mediante el arte en diferentes facetas.	-Mediante la activación de roles en el aula, estudiante como sujeto activo. Actividades de expresión personal.	-Manejo de emociones a través de la palabra -Inteligencia emocional en aula, contención.	---	Ramon Diaz Eterovic Poetas del sur.
<b>E_H92GC</b>	-Poesía como resultado material de la “poética” (pensamiento/sentir abstracto). -Arte como forma dialogante para un otro. -Identidad, y autodefinición a partir del otro.	-Libertad de creación a través de preferencias personales. -Hay que alimentar la curiosidad --> para llegar a la creatividad.	---	Auto-disciplina. Enseñar, no formar. Enseñar a estudiantes a cuestionar, a preguntar,	---
<b>E_H54P</b>	-Poesía sin estética, se pierde en el tiempo. -Poesía para reafirmar la identidad.	-Creatividad, escasa debido a la estructura de la educación formal.	-Desde la emoción llegamos a las palabras, fuente de inspiración.	-Aprendizaje y reflexión de contextos cercanos.	---

	-Poesía y arte como conocimiento transversal.				
--	---	--	--	--	--

Tabla de Matriz de categorías de Pedagogía Crítica según transcripciones de entrevistados:

<b>PEDAGOGÍA CRÍTICA</b>				
<b>Códigos Predeterminados/ Entrevistadas</b>	<b>Política (cuestionamiento de las formas de subordinación)</b>	<b>Social (rechazo a la homogeneización en los estudiantes)</b>	<b>Cultural (rechazo a la mercantilización en la educación)</b>	<b>Práctica Educativa Tipo de Relación</b>
<b>E_NB44P</b>	-Horizontalidad de la relación maestro-estudiante. Aprendizaje mutuo bidireccional. -Se menciona cuestionamiento a la subordinación de estudiantes hacia el profesor.	-Diversidad Social a partir de la tolerancia de perspectivas.	-Palabra como instrumento para prácticas no hegemónicas. -Menciona no formar “vínculo” de la corriente educativa que “es la que nos domina”. -Sensibilidad desde la institucionalidad. Menciona una necesidad de tener educadores sensibles a los temas educativos, y no exclusivamente hacia los aspectos económicos de estos.	-Horizontalidad de la relación maestro-estudiante. Aprendizaje mutuo bidireccional. -Sentido de comunidad
<b>E_M52GC</b>	-Menciona una relación cercana, debido al vínculo con el arte. -Crisis de la educación	-Diversidad género	-Crítica a educación de mercado -Crítica a lo escaso de la literatura en la educación, además es más instrumental que artístico	Relación dialogal con los alumnos
<b>E_M54D</b>		-Diversidad social y tolerancia -Necesidad de la diversidad social, crítica a la sociedad estratificada.	Crítica a la cantidad de estudiantes (lo menciona varias veces).	Relación horizontal.
<b>E_M30D</b>	---	---	-Crítica a la educación y el currículo.	-Cambio en las prácticas docentes con respecto a motivar la poesía para lograr un cambio a nivel macro institucional.
<b>E_H92GC</b>	-Diferencia entre educación y escuela, crítica a la educación formal.	-Crítica a la idea de disciplina en la escuela y esgrime la idea de	-Crítica a la educación lineal, hay que enseñar, no formar.	-Crítica a la pedagogía como formación de alguien, como



		<p>auto-disciplina acompañada.</p> <p>-Nos hace humanos la solidaridad, la inclusión, el entendimiento.</p>	<p>-Crítica a la educación a la educación funcional mercantil. Educación con sentido.</p> <p>-Marcar la diferencia de lo que presenta como educación de mercado.</p> <p>-Crítica al currículo por ser racionalización.</p>	<p>transmisora de conocimiento.</p> <p>-Incentivar que los alumnos hagan preguntas, así incitan la curiosidad y por ello despierten la creatividad.</p> <p>-El rol del educador es entregar herramientas a los estudiantes para que hagan preguntas más refinadas.</p> <p>-La importancia del diálogo.</p>
<b>E_H54P</b>	---	<p>-Crítica a la cantidad de estudiantes, cosa que hace que la entrega de información sea más general y menos direccionada.</p>	<p>-Crítica a la enseñanza ortodoxa y a la competitividad.</p>	<p>-Relaciones horizontales.</p> <p>-Lo establecido en la educación formal afecta la relación alumno-profesor.</p>