



UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS PEDAGÓGICOS

SEMINARIO DE TÍTULO

“HACIA UNA DIDÁCTICA DE LA PREGUNTA”

Pedagogía de la pregunta en la pregunta por Latinoamérica

Javier Elías García Maldonado

PROFESOR GUÍA:

MAURICIO ALEJANDRO NÚÑEZ ROJAS

SANTIAGO DE CHILE

SEPTIEMBRE 2020

“hay algo que todavía no entendemos de por qué la hierba es verde (...) toda pregunta es un deseo por entender el mundo”

Carl Sagan

“Nuestra América sigue siendo un problema, y no es posible para nosotros escapar a sus tentaciones y desafíos”

Germán Arciniegas

Resumen

En este proyecto de seminario se trabajará en torno a la pedagogía de la pregunta dentro de una perspectiva latinoamericana, haciendo notoria la coherencia orgánica de imbricar ambos posicionamientos. Como cuerpo de análisis, se trabajará tanto con textos ministeriales, dando cuenta del tránsito del marco curricular anterior (2009) hacia el actual (2020), como también con mi propia experiencia práctica, en cuanto apropiación del currículum.

Palabras clave

Pedagogía de la pregunta; perspectiva latinoamericana; apropiación curricular.

Índice

Resumen	2
Introducción.....	4
Marco conceptual	6
1. La pedagogía de la pregunta.....	6
1.1 Sobre la pregunta latinoamericana	10
1.2 Algunas tipologías sobre la pregunta	15
Aproximación metodológica	19
Análisis	20
2. Programa de Estudio 2009: ¿presencia latinoamericana?	20
2.1 Bases Curriculares 2020 y Programa de Estudio “Taller de Literatura” 2020: ¿ausencia latinoamericana?	24
2.3 Apropiación práctica: la pregunta por Latinoamérica	28
Conclusiones y proyecciones.....	32
Referencias	34
Anexos	36

Introducción

En el actual contexto de crisis social y sanitaria hemos tenido dificultades en múltiples sentidos, dentro de lo cual la realización virtual de las clases ha sido una problemática central. Siendo así, y frente a una primera falta de liceos dispuestos a recibir practicantes en este contexto, se decidió en este seminario trabajar, en primera instancia, desde los recursos bibliográficos puestos a disposición por el Ministerio de Educación, tales como el texto del estudiante, los programas de estudio y/o las bases curriculares. De este modo, en el presente escrito voy a trabajar analizando el tránsito que supone pasar del Programa de Estudio, actualización 2009, hacia la presente actualización (2020), considerando para esto dos lineamientos de mi interés: 1) la pedagogía de la pregunta y, 2) la pregunta por Latinoamérica. Cuestión que, además, contrastaré con mi apropiación práctica desde una clase en particular realizada durante mi implementación actual en el Liceo Darío Salas.

Una pedagogía de la pregunta se hace fundamental cuando esperamos suscitar procesos democráticos en lo social, y genuinos y significativos en relación a la experiencia, mientras que una perspectiva latinoamericana es necesaria si esperamos realizar una pedagogía conscientemente liberadora, de manera que ambos paradigmas, la pregunta y Latinoamérica, se imbrican coherente y necesariamente. Siendo así, analizaré cómo y qué concepto latinoamericano se construye a través de las preguntas, cuestionamientos y reflexiones que disponen los textos ministeriales, contrastados entre sí y frente a mi práctica profesional.

Cabe decir que independiente del uso real de las preguntas sugeridas en los textos del Ministerio, considero que su análisis puede revelarnos las perspectivas y prejuicios desde los cuales se aborda el ser latinoamericanos a nivel ministerial-estatal, además de entregarnos un corpus de reflexiones y preguntas para analizar según las características de éstas, con lo que podemos entrever concepciones respecto al tipo de pensamiento y sociabilidad que se propicia desde el Ministerio de Educación. Esto, además, es fundamental para comprender los procesos de construcción identitaria que lleva a cabo el Estado desde su rol homogeneizante en torno a una identidad nacional.

Con esto dicho, comenzaré por dar cuenta de ciertas bases para comprender la pedagogía de la pregunta y el valor del acto de preguntar, además de comprender algunas tipologías a partir de las cuales podré realizar el análisis posterior. Por otra parte, esta exposición estará acompañada de reflexiones sobre la producción y constitución del pensamiento

latinoamericano, el cual se ha formado mínimamente en la academia y profundamente en los espacios populares y comunidades indígenas, lo cual lamentablemente deberá quedar mayormente relegado en este escrito, aunque privilegiando siempre el pensamiento académico (epistemológica, ética y políticamente) latinoamericano. De esta manera, el siguiente escrito intenta explorar en las posibilidades de la pedagogía de la pregunta para ensayar en la pregunta por Latinoamérica.

Marco conceptual

1. La pedagogía de la pregunta

Lo primero que debiera decirse es que quienes cultivan la pregunta de manera profunda y genuina, cultivan, en consecuencia, el pensamiento y el acto de conocer. Cultivan, entonces, al propio ser en su modo de ser. Preguntar, más que responder, así intencionado, supone un proceso de construcción indagativa a partir del cual nos ensayamos como sujetos y sociedades. Efectivamente, si bien la pregunta siempre se da en cuanto *encarnada*, es decir corporeizada en la o el sujeto que pregunta, como repetiré más adelante, creo, por mi parte, que nadie pregunta simplemente por sí mismo, y esto es visible en dos cuestiones: 1) el hecho mismo que aquí nos compete, que el preguntar puede y debe educarse, de lo cual yo entiendo que no es acción esencial del ser, sino cultural. Tal vez sea esencial de las culturas y su desarrollo, sin embargo no del individuo (¿cabe siquiera pensar al individuo como a-social?). Entonces, diremos que no se preguntan los sujetos sino sus culturas. Creo, insisto, que preguntar no es esencial en pleno sentido de la palabra, o asumiríamos que quien no (se) pregunta no es humano propiamente y en completo derecho. Entonces, la “castración de la curiosidad” de la que nos habla Freire, nos diría que la escuela tradicional produce no-humanos, o que, en efecto, nadie deja nunca de preguntar, aunque no manifieste explícitamente su pregunta. Por otra parte, 2) entre los infantes que preguntan todo y los adultos que nada se preguntan ¿qué podemos concluir? En principio, que preguntar resulta ser un proceso de ingreso a la cultura, un proceso de acceso al mundo que habitamos. El paso efectivo del sujeto biológico hacia su constitución como sujeto bio-social. De ahí que, quien piensa conocer las claves de su cultura y de su mundo, no requiere de la pregunta, de lo que nuevamente concluyo que preguntar no es esencial de las y los sujetos, sino un momento de su cultura. Esto pareciera quedar condensado en el refrán popular “lo que se sabe no se pregunta”, máxima con múltiples implicancias teórico-prácticas. Preguntar será entendido, entonces, no como un acto esencial, sino *potencial*: las y los sujetos-culturas *pueden* preguntar¹. Me parece importante esta insistencia preliminar con tal de evitar los posibles

¹ La cuestión que planteo no es original, sino una apropiación del pensamiento averroísta, donde se desmorona la construcción del ser humano como *sujeto que piensa* y, en cambio, se construye en cuanto *sujeto que puede pensar*. El pensamiento se concibe como potencia común a la especie humana, y no como esencia individual de cada ser humano. Ver, por ejemplo: Coccia, E. (2007) *Filosofía de la imaginación*.

sesgos individualistas en la pedagogía de la pregunta, donde esta podría reducirse al desarrollo cognitivo de sujetos particulares, antes que connotar el devenir de sus comunidades. Preguntar no será esencial de la persona o individuo, sino propio de la naturaleza cultural del ser humano, sujeto siempre social (en relación con otro, humano y no-humano).

Dos pensadores son particularmente citados al indagar sobre la pregunta: Gadamer, desde quien se muestra la pregunta como un acto de revelar la cuestionabilidad del mundo, y, por otra parte, Freire, y sus diálogos con Faúndez, a partir de quienes podemos comprender la función político-liberadora del preguntar, particularmente en nuestra condición latinoamericana con su aspecto colonial tanto externo como interno. Así, Orlando Zuleta (2005) cita a Gadamer para decir que preguntar significa abrir una posibilidad al conocimiento: “*el sentido de preguntar consiste precisamente en dejar al descubierto la posibilidad de discutir sobre el sentido de lo que se pregunta. Una pregunta sin horizonte o sin sentido (...) es una pregunta en vacío que no lleva a ninguna parte*” (116). Efectivamente, al preguntar se genera una ruptura o apertura en la cosa sobre la que se pregunta. Esta suspende la naturalidad de su circunstancia para volverse objeto de un pensamiento situado. La pregunta revela la condición y la posibilidad de la cosa por la que se pregunta y es precisamente este valor el que se hace indispensable en un aula con perspectiva latinoamericana. En coherencia con lo que planteaba anteriormente, para este autor “la pregunta (...) es susceptible de ser aprendida y/o enseñada (...) [y] es significativo que el alumnado aprenda a formular sus propias preguntas” (116), donde las preguntas *propias* devienen preguntas *sociales-culturales*.

Luego, al establecer vínculos entre la pregunta y el conocimiento y/o pensamiento, Zuleta indicará que “para Gadamer, por ejemplo, quien no se hace preguntas no es porque se haya vuelto tonto sino porque no necesita saber. Para poder preguntar hay que querer saber, esto es, saber que no se sabe” (117), con lo que se articula la pregunta en relación a un tipo de conocimiento-saber: un saber socrático, el cual expresa que se pregunta allí donde se desconoce y que, además, hace del desconocimiento una premisa epistemológica. Con esto se establece una constitución del sujeto-social que traduciría diciendo que *preguntamos*

Averroes y el averroísmo. Argentina: Adriana Hidalgo editora S.A. Y también: Karmy, R. (2013) La potencia de Averroes. Para una Genealogía del Pensamiento de lo Común en la Modernidad. *Pléyade*, (12) pp. 197-225

potencialmente donde sabemos que no sabemos. Todo esto dicho en popular: “más vale una pregunta tonta que un tonto que no pregunta”.

Zuleta va más allá y dice que toda persona, “si se le ofrece la oportunidad, se hace preguntas a todas las edades y, a partir de ellas, descubre el mundo y (...) poco a poco va apropiándose de él (...)” (117), en lo que se expresan dos cuestiones fundamentales: por una parte, 1) se requiere la *oportunidad* para preguntar, la cual puede ser (y usualmente es) denegada, con lo que se educa a no-preguntar y recibir un mundo ya hecho. Directamente vinculado a esto, 2) preguntar es *descubrir* y *apropiarse* del mundo, nuestro entorno socio-natural. Conocerlo, reconocerlo, vivirlo, pervivirlo y transformarlo. Preguntar -no siendo acción esencial- es, con total propiedad, un acto existencial.

Nos acercamos con esto al pensamiento de Freire y Faúndez, donde la pregunta mostraría dos vertientes contrapuestas. Por un lado, preguntas cerradas o “castradoras de la curiosidad” que, en última instancia, funcionan como una denegación de la pregunta genuina. Y, por otra parte, preguntas abiertas a la reflexión, preguntas que atienden a la concientización y liberación de las y los sujetos que las formulan. Zuleta mismo escribe, siguiendo a dichos autores, que al estudiante en los contextos latinoamericanos se les niega “la posibilidad de preguntar y no sólo en el proceso educativo, sino en toda la vida cotidiana, en toda la vida cultural, porque en las estructuras de poder tradicional y vigentes, la pregunta se convierte en subversiva” (117). Tanto en el ámbito social no-escolar como en el escolarizado al estudiante se les prohíbe la pregunta por reconocerse como dispositivo subversivo frente al orden instaurado legal e ilegítimamente. Reprimir las preguntas como un intento de producir sujetos de identidad sumisa, subyugada, subalterna. Sujetos sin pleno derecho de la palabra, puesto que no se conciben soberanos ni de sí mismos ni respecto a las decisiones sociopolíticas. Contrariamente a esto, se promueve “una escuela donde se fomenta el deseo de aprender, y [donde] el propio alumno encuentra la respuesta adecuada a su necesidad de saber (...) articulado y en sintonía con su propio contexto” (118). Efectivamente, si las preguntas se dan en carne propia y por una necesidad específica, la satisfacción parcial de la pregunta abierta debe ser, a su vez, adecuada y viable para quien se pregunta, antes que dada de manera externa y/o prefabricada al sujeto de la pregunta.

Entonces, podemos comprender el sentido epistemológico de preguntar como acto de (des)conocimiento y, además, su sentido profundamente político. En los diálogos de Freire y

Faúndez (2013) se da cuenta de su sentido democrático y liberador, tanto como de su contraparte en una pedagogía de la respuesta. Se expresa la pregunta como sinónima a la *curiosidad*, mientras que la pedagogía tradicional privilegia de hecho lo contrario en las respuestas. Es precisamente al privilegio del silencio y la aceptación transmisionista de estas respuestas lo que llaman “castración de la curiosidad”: “¡el educador, en general, ya trae la respuesta sin que le hayan preguntado nada!” (69) Y, del mismo modo, “Las preguntas son preguntas que ya traen incluida la respuesta. En ese sentido, ¡ni siquiera son preguntas! Son respuestas, antes que preguntas” (76).

Es cierto que una pedagogía de la pregunta tiene un valor transversal en relación al conocimiento, sin embargo, su sentido político se expresa con total plenitud en contextos de opresión y represión del ser, de su proceso de construcción identitaria-simbólica, de su relación con el mundo. Freire y Faúndez indican que “el profesor debería *enseñar* -porque él mismo debería saberlo- *a preguntar*” (69). Esta sencilla oración despliega una consciencia política y pedagógica fundamental, y es que el profesor no se inscribe en la relación pedagógica con un rol mesiánico ni proteccionista o paternalista. No se atribuye jerarquía, puesto que conoce de antemano su propia alienación y opresión compartida con las y los estudiantes. La pedagogía de la pregunta es una indagación mutua y, aunque no se dé en condiciones de igualdad en las aulas escolares, sus tentativas establecen un diálogo recíproco –el único modo de que sea realmente un diálogo- entre docentes y estudiantes en función de practicar sus propios modos de ser: “vivir la pregunta, vivir la indagación, vivir la curiosidad y demostrárselo a los estudiantes (...) Para el educador que adopta esa posición no existen preguntas tontas ni respuestas definitivas” (72).

Una pedagogía de la pregunta no se instaura ni parte de la nada, sino precisamente sobre lo que (no) puede ser preguntado, es decir, efectivamente se trata sobre el mundo en que está situado el sujeto que encarna la pregunta, como también sobre las relaciones que se entablan con, y en, dicho mundo. De ahí que Freire y Faúndez conciban esta pedagogía no como una nueva instauración o imposición ideológica sobre quienes participan de ella, sino que en primer lugar como una autovaloración y reconocimiento sobre lo propio y su lugar en el mundo, de lo que emerge su potencial liberador. Los autores reconocen que el poder de la ideología parte de, y vuelve a, las prácticas de las y los sujetos, por lo que afirman que “el

poder de dominio de una idea reside básicamente en su capacidad de encarnar en la acción cotidiana” (58), con lo que más adelante indican:

Es preciso que el educando vaya descubriendo la relación dinámica, fuerte, viva entre palabra y acción, entre palabra-acción-reflexión. Habría que aprovechar los ejemplos concretos de la propia experiencia de los estudiantes (...) y estimularlos a hacer preguntas acerca de su propia práctica. Las respuestas, según este procedimiento, incluirían la acción que provoca la pregunta. Obrar, hablar y conocer estarían unidos (73).

Así, la práctica de la pregunta no es sólo una tentativa a ciegas, sino un reconocer en la indagación nuestras propias acciones y experiencias y descubrir y ensayar su potencial de cambio o resistencia, liberación y autodeterminación. Renato Huarte (2014) expresa que una pregunta es un acto de violencia en tanto irrumpe en lo preestablecido descolocando sus relaciones habituales. Es un acto de violencia porque “revela, como pregunta un cruce de caminos en donde lo que se tenía por supuesto puede cobrar distintos caminos (...) obliga al interrogado a replantear aquello por lo que ha sido preguntado. Esta violencia moviliza, desarticula y recompone” (93). Esta violencia no es sólo un desmoronamiento de lo establecido, sino una tentativa creativa. Movilizar una pregunta es también poner en juego una visión por construir, porque al preguntarnos por la manera de ser de las cosas y sus relaciones, preguntamos también, implícitamente, si es que podría ser de otro modo y de qué otro modo podrían ser. Por sí mismo esto no es ninguna virtud, si bien la pregunta puede ser un acto liberador, un cuestionamiento y suspensión de cualquier determinismo, en su contraparte se concibe como un acto de dominación. Tal es la forma en que se ha preguntado la ciencia moderno-colonial bajo la apariencia misma de la liberación humana. Teniendo en cuenta esta cuestión, es importante pensar, aunque someramente, algunos aspectos de la constitución misma del pensamiento intelectual-académico latinoamericano en pleno sentido de la palabra o, dicho de otra forma, en su concepción de Nuestra América o visión nuestroamericana, base de las premisas decoloniales.

1.1 Sobre la pregunta latinoamericana

América o Mundo Nuevo, Indoamérica, Latinoamérica, Nuestra América, Abya Yala son algunos de los nombres bajo los cuales se ha nominado el mismo continente. Nombres que traen consigo agentes y visiones sociopolíticas distintas, con puntos de desencuentro y otros

de contacto. La recurrencia está puesta en la identidad, en el origen o en la genealogía que constituiría aquello que somos hoy día en nuestro territorio, y lo que podemos ser.

Pensemos rápidamente en el léxico que despliega cada nombre: 1) una visión americana o de Mundo Nuevo² se concibe en relación al “Descubrimiento”, donde el agente nominador es el mismo que descubre, sin preocupación alguna por las y los sujetos *descubiertos* –haciendo alusión simultánea a su desnudez-. 2) por su parte, Indoamérica reconoce dicho descubrimiento y no lo *encubre*, a la vez que reconoce al sujeto autóctono, no sólo como alguien que fuera objeto de algún descubrimiento, sino en el reconocimiento de sus tradiciones y culturas vivas. Indoamérica es un reconocimiento del contacto, quizá como propuesta intercultural, mestiza o ch’ixi³. 3) Latinoamérica se constituye en vínculo a la celebración de los centenarios independentistas, en función de unificar en un imaginario común los discursos y construcciones nacionales, encontrando en la lengua romance (castellano-portugués) el principal dispositivo político de conjunción de las naciones. Se produce una evidente contradicción sobre la soberanía “independiente” ya que construye su identidad (criolla) desde el yugo colonial, cuestión evidente en Chile con el (re)ingreso a la Real Academia Española, cortando de raíz el esfuerzo decimonónico por constituir una gramática autónoma territorializada. Esfuerzo, éste último, igualmente cuestionable en su carácter nacionalista, sin embargo, con voluntad de hecho independiente. 4) Nuestra América se nomina a partir del texto y discursos de Martí, aunque se pudiera rastrear una voluntad nuestroamericana anterior al mismo. Es un esfuerzo independentista, donde se reconoce que la primera independencia de las naciones no alcanzará forma plena sin una segunda independencia, esta vez intelectual o epistemológica. Nuestra América es una territorialización del pensamiento y de las prácticas. Es un abandonar la enajenación europeísta y la idolatría por Norteamérica, reconociendo lo propio. Creando a partir de lo

² Nombre que fue luego apropiado y resignificado a comienzos del siglo XX por el Mundonovismo, junto al auge de las vanguardias posterior al Modernismo, rearticulando los logros de este último con una marcada preocupación local.

³ Palabra minero-aymara que tomo de Silvia Rivera Cusicanqui, con la cual se da cuenta de un contacto entre culturas del cual emerge un tercer sujeto visto como heterogéneo y en contradicción, a diferencia de la homogeneización mestiza, la cual siempre, o casi siempre, tiende a un privilegio colonialista, aun cuando se plantea como una resistencia, precisamente porque en la homogenización no reconoce la diferencia, las contradicciones, ni la parte subyugada en la relación hegemónica. Ver Rivera Cusicanqui, S. (2015) *Sociología de la Imagen: Miradas ch’ixi desde la historia andina*. Buenos Aires, Tinta Limón. Y Rivera Cusicanqui, S. (2013) *Un mundo ch’ixi es posible. Ensayos desde un presente en crisis*. Buenos Aires: Tinta Limón.

nuestro. 5) Abya Yala, por su parte, es el nombre que se le atribuye al continente desde una perspectiva que nace desde lo indígena. Su gran aceptación se debe al hecho de ser un nombre previo al Descubrimiento y la Conquista. Es un nombre propio del continente y se le valora por lo mismo, por ser prehispánico, aunque sea dado por una cultura en específico, el pueblo guna, localizados en Panamá y Colombia, habiendo muchísimos más pueblos originarios y nominaciones.

Habiendo realizado esta pequeña revisión sobre el léxico o discurso que despliega el nombre del continente, para este caso me interesa centrarnos un poco más en la perspectiva Nuestroamericana por la simpatía que es posible establecer con una pedagogía de la pregunta. Siendo así, aclaro, en primer lugar, que no profundizaré en la concepción nuestroamericana en sí, sino que daré cuenta someramente del aspecto central de la misma que la hace tan cercana y propicia a una pedagogía de la pregunta y viceversa. Y es que como plantea Arciniegas (1979), *Nuestra América es un Ensayo*, cuestión que desarrolla en el texto homónimo el cuál comienza con la pregunta “¿Por qué la predilección por el ensayo -como género literario- en nuestra América?” -y responde así:-

La razón de esta singularidad es obvia. América surge en el mundo, con su geografía y sus hombres, como un problema. Es una novedad insospechada que rompe con las ideas tradicionales. América es ya, en sí, un problema, un ensayo de nuevo mundo, algo que tienta, provoca, desafía a la inteligencia (5).

Con esto se establecen las bases de nuestra constitución americana. Y es que efectivamente, nos planteamos desde el problema, el ensayo, la tentativa, la provocación y el desafío epistemológico. El problema y el ensayo se abren desde la pregunta, son en sí mismos un cuestionamiento abierto y comprometido. El problema americano, cuando encuentra resolución, la reconoce siempre como parcial e inestable. El ensayar americano es plantearse siempre en el devenir situado, donde la verdad no es una esencia, sino una alternativa viable a encarnar. “El ensayo entre nosotros no es un divertimento literario, sino una reflexión obligada a los problemas que cada época nos impone” (7). Más aún, podríamos decir que en América se vive social, ética, política y epistemológicamente desde el problema y el ensayo, por lo que podemos profundizar todavía un poco sobre el sentido de éstos. Y es que cuando planteamos nuestra identidad como un problema ¿qué es lo que estamos diciendo exactamente?

Podemos encontrar una aproximación a este cuestionamiento en las palabras de Alberto Labarrere (2012), quien aborda la pedagogía en matemáticas y ciencias experimentales desde la resolución de problemas con una perspectiva que se hace interesante por el grado de imbricación que supone para que un sujeto se plantee un problema y sus posibles resoluciones. Efectivamente, se da cuenta de un sujeto involucrado no sólo en términos intelectuales y cognitivos, sino afectivos y emocionales también. Plantea que una situación deviene problemática cuando la o el sujeto perciben un desajuste entre sus capacidades, motivaciones o finalidades respecto a aquello que se busca o se espera. Una situación problemática “subjetivamente se presenta como sensación de desconocimiento, como necesidad de adquirir nueva información sobre algo; también, como desajuste motivacional” (50). De lo que comenzamos a intuir a qué nos referimos cuando hablamos de América y la identidad latinoamericana como un problema, y es que precisamente existe un desconocimiento base respecto al sujeto histórico que representamos tanto en el sistema mundo como para nosotros mismos.

Decir que estamos ante un problema, implica poder especificar que en nosotros se establece cierto compromiso cognitivo y afectivo; requiere asimismo localizar cierta intencionalidad o direccionalidad sostenida (...) en aras de acceder a algo con que no contamos en ese momento y que se constituye como contradicción, incongruencia, desazón cognitiva, etc. (54).

Así planteado, por supuesto que el problema latinoamericano conlleva un compromiso cognitivo y afectivo, una intencionalidad, una contradicción y desazón, etc., hasta el punto de ser, quizá, el mayor problema del pensamiento en el continente, hablando siempre fuera de las comunidades indígenas, pero incluso para éstas se ha vuelto una cuestión fundamental al reconocer la insuficiencia y hasta lo contraproducente de plantear su identidad en términos esencialistas, como si no tuvieran contacto con los problemas ch'ixi, criollos y/o mestizos. Más allá del problema en términos generales o abstractos, en cuanto a su concreción en la interacción pedagógica, Labarrere indica la siguiente cuestión de gran interés: “resolver un problema implica *desplegar recursos para extraer significados diversos de determinada situación que al inicio parecía plana, irrelevante; situación donde los objetos, relaciones, etc., van adquiriendo nuevas propiedades*” (62). Lo que aquí se expresa es primordial para concebir una pedagogía latinoamericana y una pedagogía de la pregunta que permita el desarrollo de esta perspectiva. En efecto, si la identidad no es algo dado sino una cuestión que hay que construir constantemente, podemos evidenciar también el hecho de que no

nacemos latinoamericanos por simple coincidencia territorial o geográfica. Ser latinoamericanos y habitar el continente como tal implica un proceso en el cual debemos identificar nuestras situaciones y contextos y comprender sus sentidos profundos, sus relaciones sociales e históricas, nuestra posición en el marco global, etc. Y así, no solo adquirirían nuevas propiedades según las nuevas perspectivas levantadas, sino que comenzaría a llenarse de sentido -y nuevos sentidos- aquello que en principio se naturalizara. Abordaríamos, inevitablemente, la modernidad/colonialidad, la dependencia y el europeísmo como constituyentes del Estado Nación y sus prácticas, además de reconocer nuestra propia producción de conocimiento y praxis en nuestras comunidades de aprendizaje.

Efectivamente, plantear el problema latinoamericano es comenzar a ensayar su liberación, implica apropiarse de nuestro devenir. Como indica Simón Puerta Domínguez (2017) “todo ensayo tiene un potencial violentador del orden conceptual dado a partir de la historización de la verdad” (50) -y más-: “el ensayo hace posible el cuestionamiento a la independencia del concepto respecto a la realidad que este determina” (50). En otras palabras, dar espacio al ensayo es permitir la pregunta y la duda, historizar la verdad y dar un principio de realidad a los conceptos, a los universales filosóficos, a la verdad científica separada del cuerpo social que la determina y la pone en práctica. Un ensayo es siempre un cuestionamiento y una tentativa. Nace al costado del discurso científico donde, si éste se permite apropiarse la verdad, el ensayo por su parte le recuerda siempre la precariedad de la misma. En última instancia es una cuestión de poder dentro del marco histórico modernidad/colonialidad, respecto a lo que

El ensayo fue el medio crítico por excelencia para pensar la particularidad americana (...) La elección del género tuvo que ver con el potencial crítico del ensayo de desafiar la *certeza libre de dudas* (...) para sus intelectuales críticos, América Latina no era, de ningún modo, algo acabado, sino algo a realizar (51).

El énfasis puesto es una perspectiva latinoamericana, en el problema y en el ensayo me permitirán más adelante realizar el análisis en cuestión, y es que ¿qué es lo que se busca enseñar, por parte del Estado y del Ministerio, a partir del curriculum nacional?, ¿qué perspectiva o posicionamiento se releva en el estándar curricular?, ¿qué preguntas (nos) hacemos al hablar sobre Latinoamérica, identidad y globalización? Recordemos, por último, que, como indica Serafini (2016), “las concepciones de los docentes sobre el uso de preguntas

en la enseñanza se vinculan con sus propias concepciones acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje y sus concepciones sobre los contenidos a enseñar” (23).

Es importante decir, entonces, que no es posible plantear una pedagogía latinoamericana si los y las profesoras no se preguntan por la situación moderno-colonial. Si los y las docentes asumen sesgos eurocéntricos o visiones estereotipadas del ser latinoamericano, sin indagación socio-histórica ni reflexión profunda, se tiende a ser reproductores pasivos de una tradición moderno/colonial del curriculum explícito y oculto. Esta reflexión docente debe mostrarse a los y las estudiantes y más, debe realizarse en conjunto en la interacción pedagógica. En las aulas en que esto ocurra, se generaría una triada epistemológica y social entre pensamiento, pregunta y lenguaje. Como indica Amparo Forero (2014) siguiendo a Mercer: “el lenguaje se utiliza en su función más distintiva como instrumento para pensar colectivamente, como él lo llama, para *interpensar*” (61).

Veremos, entonces, qué concepciones son las que se ponen a disposición institucional y docente por parte del Estado. Qué tipo de educación y construcción identitaria suscitan las preguntas sugeridas por el Ministerio. Pero primero:

1.2 Algunas tipologías sobre la pregunta

Es importante recordar que nuestras preguntas modelizan o enseñan una forma particular de preguntar. Respecto a esto, cabe destacar los tipos más generalizados de comprender las preguntas, siendo las *preguntas cerradas* o *preguntas abiertas*, donde las primeras tienden a ser transmisionistas, memorísticas, autoritarias y, en última instancia, no son preguntas propiamente tal, mientras que las segundas dan cuenta de procesos reflexivos, críticos y creativos.

Amparo Forero releva, por ejemplo, que “preguntarse o preguntar es como poner en suspenso las cosas, es ponerse en camino, es el inicio de una indagación” (65) -como indica siguiendo a Dewey-. Esta noción de *suspensio* es fundamental ya que supone detener el movimiento irreflexivo de las cosas para ponerlas en perspectiva. De ahí que podamos situar y contextualizar las cosas, a la vez que abrir sus posibilidades. Poner en suspenso Latinoamérica significa, hoy por hoy, reflexionar sobre su historia, sus agentes y sus posibilidades de ser, en un compromiso ético y existencial, comenzando un camino de construcción autodeterminada y de superación de la colonialidad. Tal como indica Forero, se busca abrir una reflexión desde la mayéutica, la cual

busca ayudar a sacar de dentro de la psique aquello que el interlocutor sabe, pero ignora saber (...) de tal manera que conduzca a que el alumno descubra que su "saber" es un conjunto de prejuicios que va transformando, completando y/o precisando por sí mismo, tomando consciencia en todo lo posible de lo real (68).

Esta cuestión es fundamental, ya que no basta con preguntar, dirigir o mostrar una pregunta. Para que una pedagogía de la pregunta consiga sus propósitos, es necesario que sea el estudiantado mismo el que se pregunte, que encarnen la pregunta y manifiesten un compromiso con ella. Al igual que indica Natividad Barta (s.f.), "la pregunta como "dispositivo pedagógico", implica el formular buenas preguntas que permitan a los interlocutores descubrir sus propios contenidos de conciencia" (3) y, si bien esto es cierto, en el caso de una pedagogía con perspectiva latinoamericana, una pedagogía de la liberación, no se puede simplemente trabajar con los "propios contenidos de conciencia", ya que estos suelen verse atravesados por procesos de enajenación colonial, como un modo del colonialismo interno (a nivel psicológico). Es necesario que las preguntas, las *cuestiones*, provoquen y evidencien lo que dichos contenidos de conciencia tienen de liberadores o reproductores de diversas formas de dominación. Trabajar con los propios contenidos de conciencia implica reconocer sus imposiciones y límites, tanto como sus posibilidades de transformación. Descubrir y construir lo propio, tanto como apropiarse de lo externo de manera productiva y creativa.

Barta sigue a Lipman para dar cuenta de tres funciones distintas al preguntar donde las primeras, buscar información específica y corroborar aprendizajes o inducir respuestas, nos serán de menor interés aquí frente a **interrogar sobre un asunto o experiencia**, las cuales: "son preguntas genuinas y auténticas que abren temáticas difíciles de resolver (...) En general requieren toma de posición y no se agotan con una sola respuesta" (4). Son estas últimas preguntas a las que constantemente me he referido en este escrito, por el interés y compromiso evidente que suponen. Las preguntas genuinas y auténticas se inscriben en el marco de las preguntas socráticas-mayéuticas que expuse anteriormente, donde se comprende el valor social y cognitivo-epistemológico del preguntar. La autora cita a Walter Kohan para indicar que: "la pregunta tiene potencia cuando *"pone la propia subjetividad en cuestión"* (...) en un compromiso vital con la interrogación que la pregunta dispone" (5), a lo que sólo cabría agregar e insistir en que esta subjetividad en cuestión, este compromiso vital, se dan siempre socialmente o en una comunidad, ya sea en su núcleo o en sus márgenes.

Cuestión que complementa citando a Gustavo Santiago, junto a quien expresa que el preguntar debe ser “**genuino** (que se pregunte porque se quiere saber) (...) **auténtico** (que se pregunte algo que realmente no se sabe) (...) y **comprometido** (que haya un interés real por saber)” (5)⁴. Con lo que se abre un espacio de desarrollo personal y social: “la pregunta auténtica no sólo nos permite relacionarnos con nuestra propia subjetividad, y “*ponerla en cuestión*”, sino que además y al mismo tiempo, nos pone en relación con los otros” (5), cuestión fundamental en el marco latinoamericano en que he insistido.

Dicho esto, quiero recalcar el hecho de que cuando las y los docentes preguntamos, enseñamos un modo de preguntar, por lo que -como expresa Barta-: “no es suficiente con “*dejar preguntar*”, ya que muchas veces las preguntas de los estudiantes reproducen nuestras preguntas (...), hay que generar condiciones para que esas preguntas tengan una relación más próxima con lo que ellos quieren y pueden ser” (6). Es sobre esto último que se requiere una instancia pedagógica horizontal y compartida, ya que la pregunta por Latinoamérica no puede ensayarse con propiedad si no colectivamente. “Lo que ellos quieren y pueden ser” en este sentido no es simplemente una cuestión de realización individual, sino de liberación social.

Amparo Forero, siguiendo a Gadamer, sostiene que “la pregunta, para este autor, permite que lo preguntado se ubique en una determinada perspectiva, introduce una ruptura en el ser de lo preguntado” (69). Esta noción de ruptura es fundamental para plantear una pedagogía con perspectiva latinoamericana, puesto que urge preguntar sobre cuestiones tan naturalizadas como ¿somos occidentales?, ¿hablamos todos un mismo y único idioma español?, ¿es bueno lo moderno para nosotros-nosotras?, etc., generando intersticios desde los cuales pueda emerger un pensamiento y prácticas no-coloniales. Así, “si se quiere conocer y explicar el contenido de las cosas, se tiene que empezar por quebrar la “cosa” mediante la pregunta” (69). Se nos hace necesario, entonces, partir por “quebrar la cosa” que llamamos (Sur)América. El horizonte de la pregunta, y su sentido, en última instancia podría derivar en situaciones de liberación socialmente autodeterminada o perpetuar marcos de dominación y enajenación eurocéntricos, debido a la (des)contextualización de los conceptos respecto a sus marcos de referencia encarnados en quién (se) pregunta. De ahí la importancia de analizar ahora el Programa de Estudio, siendo el corte curricular que propone y dispone el Ministerio

⁴ El destacado es mío.

a sus docentes y, de ahí, a sus estudiantes, con tal de reconocer lo que este marco nacional homogeneizante tenga de liberador o acentuación del eurocentrismo.

Por último, cabe plantear un problema evidenciado por Amparo Forero siguiendo los trabajos de Dillon, el cual refiere al hecho de que las preguntas de los y las profesoras tienden a reducir la interacción natural del aula. En sus palabras, las preguntas de las y los profesores en aula “tienen la consecuencia involuntaria de frustrar la discusión de los estudiantes (...) las preguntas del profesor producen declaraciones concisas de los estudiantes, mientras que expresiones no interrogativas producen respuestas más largas, sintácticamente más complejas (87). Conociendo el uso habitual de las preguntas en contextos pedagógicos (cerradas, punitivas, etc.) podemos comprender que aún si las preguntas se plantean de modo abierto, puedan tender a disminuir la interacción antes que a provocarla, por costumbre, prejuicio o por su dificultad intrínseca. El asunto aquí es, precisamente, trabajar con *cuestiones problemáticas* y no necesariamente con la formulación explícita de preguntas. En otras palabras, hacer pedagogía en base a *lo cuestionable* (donde se puede preguntar), antes que con el *cuestionamiento* (dirigido hacia la persona) o el *cuestionario* (preguntas prediseñadas).

Aproximación metodológica

En lo que sigue, voy a analizar un corpus bibliográfico ministerial y mi propio proceso de práctica profesional. Para esto, voy a considerar las indicaciones de orientación, propósitos formativos y actividades sugeridas por el Ministerio para tercero medio, teniendo en cuenta el proceso de tránsito desde el marco curricular anterior al actual. Este escrito no busca realizar un análisis exhaustivo de los textos del ministerio, sino que, por supuesto, me ceñiré a los aspectos en torno a la pregunta y a la cuestión latinoamericana. De esta manera, en primer lugar me pregunto ¿qué visión latinoamericana suscitan las orientaciones didácticas en el *Programa de Estudio. Actualización 2009?*, considerando los tipos de preguntas y reflexiones que se elaboran en las actividades sugeridas específicamente en la cuarta unidad, la cual trata de identidad latinoamericana. Luego, a partir de los propósitos dispuestos en las Bases Curriculares de la última actualización, y considerando una actividad particular del “Taller de Literatura” del Programa de Estudio 2020, pregunto ¿aún existe un espacio de reflexión latinoamericana para la asignatura de Lengua y Literatura? ¿de qué manera?. Por último, voy a considerar mi propia práctica para dar cuenta de un proceso de apropiación curricular en base a la pedagogía de la pregunta, en clave latinoamericana.

Debo aclarar, antes de continuar, que las preguntas planteadas en el Programa de Estudio 2009 se entregan respecto a ciertos recursos escritos y audiovisuales sobre “lo latinoamericano”, los cuales suponen, en sí mismos, una selección de nuestra realidad, una perspectiva determinada con sus posibilidades y prejuicios particulares, sin embargo, no me haré cargo de analizar dichos recursos, sino cómo las preguntas se relacionan con éstos y con las y los sujetos de la pedagogía. Las sugerencias de actividades, por lo demás, pueden seleccionarse, adaptarse o complementarse, como parte de una apropiación curricular, por lo que no me concentraré en las posibilidades y/o límites que ofrece la bibliografía sugerida, sino en las posibilidades y límites de las propias actividades y preguntas. Por otra parte, sólo voy a analizar aquellas actividades que formulan preguntas explícitas, a pesar de que cada actividad plantea en sí misma cuestionamientos implícitos

Por último, indicar que se abordará la bibliografía principalmente desde un análisis de discurso, tomando los textos del Ministerio y comprendiéndolos sociopolíticamente, además de realizar la comparación entre los distintos textos, por una parte, y con mi apropiación práctica, por otra.

Análisis

2. Programa de Estudio 2009: ¿presencia latinoamericana?

En este apartado vamos a ver la (in)consistencia entre las reflexiones declaradas que se buscaba suscitar, respecto de las preguntas manifiestas que se sugiere realizar en las actividades propuestas para la unidad 4 del Programa de Estudio, actualización 2009 (MINEDUC, 2015), titulada “América Latina en diálogo con el mundo: nuestra identidad”. Siendo así, podemos ver que en los propósitos de la unidad se declara: “se busca que, basados en sus lecturas, las y los estudiantes analicen e interpreten obras literarias o cinematográficas que reflejen diferentes posturas ideológicas, estéticas, o miradas sobre nuestra realidad americana” (121), esta cuestión será fundamental para nuestro análisis, puesto que, como veremos, existe un privilegio evidente por la *lectura* antes que por la *experiencia* (sin entrar en discusión sobre la experiencia de lectura). Con todo, las orientaciones didácticas para la unidad indican que se hace necesario acompañar a los y las estudiantes en una “reflexión profunda sobre lo que significa ser habitante de América, con el fin de preservar nuestra identidad cultural” (121) cuestión que se piensa, además, atendiendo a las particularidades globales y nuestras relaciones intercontinentales. Siguiendo esta línea, se busca orientar la unidad “desde una perspectiva abierta, que se aboque a la reflexión sobre lo que podemos llegar a ser y el futuro que queremos construir para nosotros y nuestros descendientes” (121). De esta manera, vemos el carácter constructivo de la unidad para generar una perspectiva sobre lo que significa habitar América, aunque sin plantear América como un problema en sí mismo. Por último, volvemos sobre la lectura, ya que se espera que a través de éstas los y las jóvenes “descubran y comprendan el significado de nuestra identidad latinoamericana (...) [lo que] permitirá desarrollar una comprensión del sentido de la identidad en distintos momentos históricos” (121). Este planteamiento, como ya indiqué, privilegia la lectura por sobre la experiencia, con lo que, a pesar de reconocer *momentos históricos* de nuestra identidad, sitúa la lectura, o experiencia dada, de manera privilegiada frente a la experiencia propia. A continuación veremos cómo las actividades sugeridas interpretan estas orientaciones generales.

De esta manera, la primera actividad, titulada “Recuerdos de infancia en la narrativa”, consiste en realizar un cuadro comparativo a partir de dos lecturas, donde se consideran

fragmentos de novelas para luego analizar elementos textuales sobre los personajes, ambiente y estructura literaria (ver Anexo No.1), cuestiones que pudieran ser de gran valor según cómo se movilice la reflexión, sin embargo no se va más allá de la identificación, por lo que se constituirían como una especie de pregunta cerrada, sin vinculación con la experiencia-conocimiento de los y las estudiantes, es más, luego se espera que realicen un comentario escrito sobre las semejanzas temáticas y diferencias al representar la realidad siguiendo una estructura sugerida de introducción, desarrollo y conclusión, lo que intenta profundizar la reflexión, sin embargo continua en la lógica de identificar y comparar textualmente sin mayor imbricación experiencial, a excepción de la conclusión, la cual interesa pues allí se plantean las preguntas “¿Qué significa ser niño?; ¿Qué significaba en el pasado y qué significa hoy ser niño en América Latina?” (129), preguntas que, mediadas por los textos, pueden abrir a la subjetividad y experiencia de manera genuina, sin embargo, el compromiso que pueda conllevar esta pregunta queda relegado a un momento de cierre de la actividad.

Este modo de trabajo se reitera en la tercera actividad sugerida, la cual se titula “La modernidad y la globalidad en Whitman y en Darío”, donde se leen comparativamente dos poemas, uno de cada autor, y luego se escribe una breve reflexión donde se consideran semejanzas y diferencias. Se explicitan las preguntas: “¿Existe alguna diferencia en cuanto al optimismo histórico al que se refieren ambos poemas?; ¿De qué manera cada poema refleja dos modos diferentes de comprender la realidad americana? (129). Las lecturas pueden ser de gran valor, y las preguntas de mucho interés, pero mantienen una lógica de análisis literario disciplinar, con lo que se vuelven una forma de contenidismo que difícilmente vincula a los y las estudiantes. Como veíamos anteriormente, no se elaboran reflexiones socráticas o mayéuticas que revelen los saberes y conciencia de los y las jóvenes, sino que intenta transmitirles contenidos identitarios situados, comparados históricamente pero no orgánica y experiencialmente. Pareciera que las preguntas sólo preguntan por los textos sin llegar a tocar o *quebrar* la cosa americana, la experiencia de habitar América. Así, la siguiente actividad plantea variedad de preguntas en la misma lógica. Titulada “La naturaleza americana en diferentes épocas y textos”, se aborda un texto colonial y uno del siglo XX (*Historia Natural del Reino de Chile* de Juan Ignacio Molina y *Oda al Maíz* de Neruda) para luego escribir en parejas un informe donde se trabaja las siguientes preguntas:

¿Qué semejanzas y diferencias hay entre ambos textos en cuanto a la representación del maíz y el valor o la utilidad que se le asigna?; ¿Qué semejanzas hay entre ambos textos respecto del aprecio por la naturaleza en y de América?; ¿En qué medida y de qué forma influye el propósito que tenemos (respecto de si es económico, científico, estético, afectivo, etcétera) en la selección del tipo de texto?; y ¿Son los textos científicos siempre completa y exclusivamente científicos?” (130).

Donde podemos confirmar que América se trata únicamente de manera textual, sin tocar la experiencia. Las últimas dos preguntas, por su parte, aluden a decisiones y cuestiones escriturales pudiendo conectar las lecturas recientes con su experiencia lectora y escritural. Son preguntas que requieren una reflexión distinta a la identificación y comparación predominantes pero nuevamente quedan relegadas a un lugar menor y divergente respecto a la cuestión central de la identidad latinoamericana sin la mediación adecuada.

La actividad cinco, titulada “*Julio comienza en julio: visionado y reflexión*” implica ver la película de Silvio Caiozzi y trabajar en parejas sobre las siguientes preguntas:

¿En qué época se ambienta la película? ¿Qué cosas son signo o indicio de la época?; ¿Cómo podríamos explicar la elección del título?; ¿Cuál es el tema central de la película?; ¿Cómo se representa a las mujeres y a los hombres? ¿Qué rasgos caracterizan a cada género y en qué se diferencian?; ¿Cómo se representan las relaciones entre padres e hijos, y entre adultos y jóvenes?; ¿Cómo se muestran las relaciones entre las clases sociales?; ¿Qué rasgos tienen en común los tres tipos de relaciones antes mencionadas?; ¿Qué enfoque creen que tiene el guionista y el director respecto de la sociedad chilena representada?” (131).

Aumenta el volumen de preguntas, sin embargo no su cualidad. Insisto en que los recursos textuales y audiovisuales con los que se trabaja pueden ser de interés y valor, y en que las preguntas planteadas podrían guiar una reflexión conjunta, sin embargo, las actividades no ofrecen dicha oportunidad, sino que transmiten una visión particular según el recurso dispuesto, la cual debe ser identificada y mínimamente pensada. Sólo las preguntas “¿cómo podríamos explicar la elección del título?” y “¿qué enfoque creen que tiene el guionista y el director respecto de la sociedad chilena representada?” ponen las subjetividades de las y los estudiantes en juego y, sin embargo, nuevamente son preguntas que no aluden al centro de las actividades. Las preguntas vinculantes no sólo se dan en menor cantidad, sino que lo hacen tangencial o periféricamente respecto a la actividad planteada y los propósitos de la unidad.

En la actividad ocho, vuelve a trabajarse la infancia pero comparando cine y literatura: “La infancia en el cine y la literatura 1”. A partir de dos obras se pregunta:

¿En qué época y en qué país se ambienta la película?; ¿Cómo podríamos explicar la elección del título?; ¿Cuál es el tema central?; ¿Qué características tiene el protagonista?; ¿Qué conflicto social enmarca la película?; ¿Cómo se muestra la relación entre el mundo de los adultos y el mundo de los niños?; ¿Cómo observa la realidad el personaje principal?; ¿Qué sentido tiene haber hecho una película así para su autor?; ¿Qué valor tiene la película para nosotros? (133)

Las preguntas son prácticamente las mismas, su tipo es idéntico y su modo de disponerse no varía, dejando para el final las preguntas “¿qué sentido tiene haber hecho una película así para su autor?”, pregunta que requiere salir de sí mismo y ponerse en el lugar autorial y, por último “¿qué valor tiene la película para nosotros?”, donde por primera vez se encuentra una pregunta directamente planteada a la experiencia de los y las jóvenes, poniendo en cuestión su propia subjetividad, lo que destacamos anteriormente como necesario para constituir una pregunta genuina.

La siguiente actividad: “La infancia en el cine y la literatura 2: la memoria” busca trabajar una exposición oral donde se reflexione “sobre la importancia de la memoria para la constitución de la identidad personal y la búsqueda de la felicidad” (134) desde las preguntas: “¿Qué es la memoria humana y cómo funciona?; ¿Cuál es el sentido que la memoria tiene para la vida personal?; ¿Qué valor tiene ella para la vida social?; ¿Cómo nos afectan los recuerdos? ¿Nos fortalecen? ¿Nos debilitan?” (134). Esta parece ser la única actividad que plantea sus preguntas sin una dependencia fuerte del recurso utilizado. No se limitan a la identificación, sino que exigen una apropiación reflexiva y afectiva. Al respecto, podríamos suponer que *la memoria* constituye un problema abierto, desde la perspectiva ministerial, mientras que Latinoamérica no se dispondría como problemática, sino como un algo identitario que se manifiesta cerrado, a pesar de contextualizarse históricamente. Esto tiene total sentido si consideramos la colonialidad como parte de un curriculum oculto, mientras que se ha exigido visibilidad respecto de la memoria a partir de las demandas contra la dictadura y sus procesos abiertos.

Por último, la actividad doce, la cual se titula “La idea de civilización y barbarie en *Facundo* de Domingo Faustino Sarmiento” busca realizar una investigación, partiendo de la discusión sobre el tópico de civilización y barbarie y “la contradicción entre el amor a América y las

diversas formas de racismo” (136). A continuación, se da una guía para desarrollar donde se aborda lo siguiente:

Definan: civilización, barbarie, salvaje, cultura, gaucho. Investiguen acerca de las campañas chilena y argentina sobre la pacificación de la Araucanía y la pacificación de la Patagonia, respectivamente. Redacten una breve biografía de Domíngos Faustino Sarmiento. Reflexionen acerca del personaje de Facundo. ¿Es representativo de América del Sur? (136).

En esta única pregunta final se concentra la ausencia previa respecto a Latinoamérica como problema o ensayo. Esta actividad no sólo parte con una discusión grupal sobre civilización y barbarie y las formas de amor y racismo en y hacia América, sino que finaliza con una pregunta que completa un ciclo reflexivo orgánico, vinculando la investigación realizada con la discusión inicial y experiencia del grupo. El desarrollo de la actividad podría ser tedioso y cerrado, sin embargo, si se realiza la mediación y retroalimentación correcta, puede abrir un proceso de resolución de problema o ensayo, donde el trabajo, sus cuestionamientos y respuestas se den de manera genuina, auténtica y comprometida. Donde se encarna la pregunta por Latinoamérica como una necesidad pertinente. Con todo, por el predominio visto anteriormente, podemos reconocer el peligro de también en esta actividad tender al privilegio textual, donde el recurso se convierte en el fin, y no en el medio de la reflexión personal y grupal.

2.1 Bases Curriculares 2020 y Programa de Estudio “Taller de Literatura” 2020:

¿ausencia latinoamericana?

Por otro lado, considerando nuestro momento de tránsito curricular, veamos lo que sucede por disposición del Ministerio en las *Bases curriculares 3° y 4° medio* (2019) actuales, donde se declara en los propósitos formativos de la asignatura que

el pensamiento y la comprensión del mundo son, en buena medida, pensamientos y comprensiones insertos en la cultura en la cual las personas se desenvuelven. Por esto, usar el lenguaje de manera competente es crucial para participar en diversas instancias de la vida en sociedad (86)

Reflexión que continúa con las habilidades a desarrollar “con el fin de participar activa y reflexivamente en una sociedad multicultural y globalizada” (86). Con estos fragmentos vemos las características centrales dispuestas: un modelo cultural-contextual que se levanta desde una perspectiva *multicultural*, noción que ha sido duramente criticada por limitarse a

constatar una situación de diversidad coexistente, sin hacerse cargo social, política ni éticamente de los contactos posibles, siendo mayormente dados en lógicas jerárquicas y discriminatorias que segregan antes que integrar. Generalmente se le oponen nociones *interculturales* de mayor o menor valor (puesto que coexiste la apropiación liberal del término, frente a posicionamientos indígenas y migrantes), perspectiva que comprende y propicia la interacción entre culturas, en el mejor de los casos, evidenciando su lugar y las posibilidades de apropiación y transformación en sociedad.

De esta manera, notamos una tensión declarativa, la cual intenta obliterar problemáticas fundamentales de la interacción social a través de un enfoque comunicativo y cultural, donde se destaca el “carácter de práctica y producto cultural del lenguaje y la literatura y, consecuentemente, su papel en el conocimiento y la comprensión de diversas culturas y creencias, así como su función en la construcción de distintas identidades personales y sociales (87). Siguiendo esta línea, se plantea se plantea una *lectura crítica*, lo que implica “asumir que los textos no son neutros (...) [requiriendo] que se relacione constantemente la lectura con el contexto cultural” (88). También se busca un *diálogo para la construcción conjunta de conocimiento*, entendiendo el diálogo como “un ejercicio colaborativo durante el cual se construye el conocimiento (...) [buscando] plantear nuevas preguntas, reflexionar en conjunto (...)” (88). También la producción de textos (orales, escritos y audiovisuales) se plantea con un carácter contextualizado, así como la selección de textos “debe incorporar tanto las herencias culturales como los referentes de la actualidad y los intereses de los jóvenes” (89). Por último, se adscribe a un *aprendizaje basado en proyectos y resolución de problemas*: “problemas vinculados a su vida cotidiana (...), promueve que los estudiantes se organicen (...) en torno a un objetivo basado en una pregunta compleja, problema, desafío o necesidad” (90). Efectivamente, se declara que “se parte de la base de preguntas, problemas y necesidades cotidianas sobre los cuales los estudiantes investigan y proponen soluciones” (90).

Con todo esto, vemos que estas Bases Curriculares son mucho más propicias para una pedagogía de la pregunta, donde los y las estudiantes cobran un rol protagónico al relevar sus propias problemáticas, necesidades e intereses, las cuales se reflexionan desde ellos y ellas mismas, estableciendo un espacio pedagógico que indaga en su experiencia, generando apropiación, apertura y nuevas posibilidades culturales. La oralidad, la lectura, la escritura y

la investigación disponen los recursos como un medio y no como una finalidad, superando lógicas transmisionistas y contenidistas. Sin embargo, entre los tres talleres para la asignatura de Lengua y Literatura: “Taller de Literatura”; “Lectura y Escritura Especializada”; y “Participación y Argumentación en Democracia”, ningún área de desarrollo de la asignatura le compete directamente el tratamiento sobre la cuestión latinoamericana, área de conocimiento y reflexión que se entrega a otras disciplinas. Sólo en los propósitos formativos del tercer taller se reitera que nos encontramos “en el marco de una sociedad cada vez más globalizada y multicultural” (258). Cuestión que, además, asume la globalización acríticamente, sin manifestar posicionamiento al respecto desde los contextos locales.

Siendo así, en el *Programa de estudio. Taller de Literatura* dispuesto por el MINEDUC (2020) no se contempla ninguna actividad con temática latinoamericana propiamente tal (la palabra América tiene 10 apariciones en total, entre ejemplos y bibliografía, sin ninguna centralidad), sin embargo, considerando que se aboga por una concepción del lenguaje en su aspecto comunicativo y cultural, desde una perspectiva crítica y desde la resolución de problemas, se podría suponer que un enfoque latinoamericano haría coherente esta disposición.

Veamos la siguiente actividad sugerida para el Taller de Literatura, la cual se condice con una actividad realizada durante mi práctica profesional. Esta actividad se titula “Crear al estilo de los surrealistas: cadáver exquisito” (ver Anexo No.2). En ella se busca una experimentación con el lenguaje, desde el juego azaroso y colaborativo propio de la técnica surrealista, que consiste en construir un poema colectivo a partir de fragmentos que cada participante compone sin tener mayores orientaciones para el producto final más que el verso inmediatamente anterior al que le corresponde crear. Para esta actividad, se sugieren diversas dinámicas desde las cuales componer un poema siguiendo esta técnica con tal de abordar lúdicamente la composición colectiva. Además, se induce a los y las estudiantes a realizar una investigación sobre las técnicas de composición de las vanguardias y particularmente del surrealismo y el cadáver exquisito. Tanto sus propias composiciones como aquellas que se les ofrece e investigan se abordan desde las siguientes preguntas: “¿Qué características tienen estos textos?; ¿Qué opinan sobre ellos?; ¿Piensan que tienen valor estético?; ¿Cuál creen que es el efecto deseado?” (129-130).

Vemos que, en términos de técnica y ejemplos, la actividad se sitúa en los modelos de las vanguardias europeas como referente central, sin consideración especial a los procesos vanguardistas latinoamericanos de la misma u otras épocas. A esta ausencia de pertinencia curricular o epistemológica se la contrasta con actividades colaborativas y significativas, donde encontramos preguntas muy distintas a las planteadas en el Programa 2009, revisado anteriormente. Aquí las preguntas, siendo menos en cantidad, involucran a los y las participantes, de manera que la lectoescritura constituye una *experiencia* antes que una cuestión por diseccionar en el análisis. Con esto, podemos ver que efectivamente se puede llevar a cabo un aprendizaje “significativo y profundo”, como se indica en el mismo documento, sin embargo, ¿qué identidad se propicia a partir de esto y según “las maneras de vivir en el mundo” (9) declaradas en el Programa del Taller de Literatura? En ellas se aboga por una “ciudadanía local y global”:

La ciudadanía se refiere a la participación activa del individuo en su contexto, desde una perspectiva política, social, territorial, global, cultural, económica y medioambiental, entre otras dimensiones. La conciencia de ser ciudadano promueve el sentido de pertenencia y la valoración y el ejercicio de los principios democráticos, y también supone asumir sus responsabilidades como ciudadano local y global. En este sentido, ejercitar el respeto a los demás, a su privacidad y a las diferencias valóricas, religiosas y étnicas cobra gran relevancia; se relaciona directamente con una actitud empática, de mentalidad abierta y de adaptabilidad (9).

Hay mucho que decir al respecto desde un análisis de discurso, sin embargo sólo quiero destacar que la localidad por la que se aboga privilegia la *ciudad*, y ésta históricamente se ha constituido desde códigos europeístas, los cuales aún perviven⁵. Por lo demás, el carácter global parece primar en un (con)texto que no menciona a América ni levanta actividades desde una epistemología latinoamericana, la cual continúa construyéndose sin que se promueva y/o difunda en la mayoría de nuestras instituciones.

Con todo, se promueve nuevamente la contextualización curricular, siendo ésta “el proceso de apropiación y desarrollo del currículum en una realidad educativa concreta” (14) considerando múltiples factores, entre ellos la cultura. Es a partir de esto, que daré cuenta brevemente de una clase de mi proceso de práctica profesional.

⁵ Ver, por ejemplo, Ángel, R. (1998) *La ciudad letrada*. Montevideo: Arca.

2.3 Apropiación práctica: la pregunta por Latinoamérica

Implementando en tercero medio del Liceo Darío Salas, desde el contexto de cuarentena y trabajo virtual, y de manera colaborativa con una compañera practicante, elaboramos una clase enfocada hacia la escritura poética a partir de ciertas nociones orientativas, disciplinares y contextuales-culturales. Partimos de ciertos elementos sociales del curso, el cual se compone de la unión de los tercero medio A y B, teniendo un alumnado variado en términos de procedencia geográfica. Sin tener el detalle, en principio puedo decir que uno de los cursos se compone por un 80% de estudiantes migrados, según nos cuenta la profesora guía y podemos corroborar en las sesiones, siendo en su mayoría de Venezuela. Además, hay quienes trabajan, dándose el caso particular de una estudiante que asiste a las clases desde sus actividades laborales. En términos disciplinares, las últimas clases se han tratado de “El Viaje en la Literatura”, haciendo un fuerte hincapié en la vinculación del viaje a la propia vida, entendiéndolo como un proceso de búsqueda y de cambio.

Con todo esto en cuenta, elaboramos la pregunta estructurante para esta unidad de escritura, que traducimos de la siguiente forma: “¿Cómo nos expresamos en medio del viaje y de la crisis?” (Ver Anexo No.3), donde se relevó, además, el silencio (o la pintura en blanco) como una manera de expresar la dificultad de la expresión de los contextos de cambio y dificultades emocionales y sociales -esto último fue fundamental para el desarrollo de la actividad, como indicaré más adelante-. Luego se dieron dos preguntas indagatorias de manera preliminar relacionadas por una parte a los procesos de escritura y expresión que hubieran llevado a cabo anteriormente y, por otra parte, a su propia percepción del viaje en Latinoamérica (Ver Anexo No.2). De esta manera, la pregunta “¿podemos jugar con el lenguaje y expresar en la escritura nuestras ideas y sentires?” se tradujo en la pregunta por si habían realizado anteriormente actividades escriturales de manera espontánea o personal, donde un estudiante destacó la composición de canciones. Y luego, sobre la pregunta “¿cómo piensan y sienten ustedes el viaje en Latinoamérica?” un estudiante compartió su experiencia de tener que dejar Santiago para ir al campo, y luego tener que volver, dando cuenta de lo difícil que fue partir, pero aún más difícil su proceso de retorno puesto que hoy en día extraña el campo.

Con esto, se inició un acercamiento un poco lento y dificultoso pero respecto al cual comenzaron a surgir experiencias de alto valor en la autopercepción emocional y comprensión del entorno. Llamó la atención la ausencia de comentarios provenientes de

estudiantes en situaciones de migración y migrados⁶, quizá por la propia cercanía de la pregunta o por la distancia con nuestra presencia como practicantes, a partir de lo que se abren interrogantes sobre nuestro diseño didáctico, nuestras preguntas y actividades, como si estamos desatendiendo ciertos factores experienciales y emocionales de nuestros y nuestras estudiantes, si se sienten incómodas o incómodos, o si en efecto las preguntas planteadas no fueron comprendidas. En la medida de que mantienen sus cámaras apagadas y guardan silencio, es difícil percibir si están reflexionando, afectados, distraídos o sin entender. Perdemos el gesto de la reflexión en esta modalidad. Con todo, la clase progresó y continuaron dándose cuestiones interesantes.

En segundo lugar, cabe mencionar algunas preguntas que más bien atendían a la integración de ciertos contenidos disciplinares como “¿qué identidad construimos en la escritura?” o “¿cómo se representa a sí mismo el hablante?”, preguntas que por su complejidad disciplinar y distancia experiencial requirieron de un acercamiento con preguntas mediadoras como “¿quién podría ser la persona que está hablando?”, consiguiendo respuestas valiosas en cuanto a los procesos de identificación al leer una identidad creada en la escritura. Hay que decir, por lo demás, que el recurso que se utilizó fue una canción de Bad Bunny donde habla del contexto de pandemia, con lo que se acercó la reflexión desde allí. Por otro lado, con el siguiente recurso, el cual fue un fragmento de la canción “Latinoamérica” de Calle 13, se preguntó “¿qué versos llaman tu atención?”, consiguiendo que se profundizara en reflexiones sobre el campo y la ciudad, desde la experiencia del compañero que participó anteriormente, como también se reflexionó sobre una identidad colectiva del ser latinoamericano.

Entonces, se propuso una actividad de escritura colectiva, apropiándonos del uso del cadáver exquisito, el cual expliqué en el apartado anterior, llevado en esta ocasión a una problematización contextual, latinoamericana y de crisis en el siguiente enunciado guía: “*Soy América Latina: un pueblo sin piernas pero que camina. ¿Cómo nos expresamos en medio del viaje y de la crisis?*”. A partir de esto, se incentivó a que cada uno y cada una escribiera un verso aislado y nos lo enviaran para luego disponerlo en conjunto, consiguiendo un poema colectivo. En este momento se requirió un poco de tiempo y paciencia para no presionar la escritura, al mismo tiempo que la motivábamos. Se dio de manera un tanto lenta, donde un

⁶ En estas palabras se destacan dos posiciones distintas del mismo proceso, dando cuenta del proceso abierto del migrante *en migración* y, por otra parte, de quienes han migrado y conseguido una cierta estabilidad.

estudiante insistía en que no sabía qué escribir, mientras que otro indicó la incomodidad respecto a escribir cuando te lo piden, siendo que él escribía cuando lo sentía. A partir de estos comentarios se desarrolló una conversación muy interesante y enriquecedora respecto a, por una parte, lo planteado al comienzo: el silencio como un modo de expresión y de participar en la colaboración escritural y, por otra parte, respecto a la necesidad de la honestidad emocional en los procesos creativos. De esta manera, en la conversación recogimos la palabra de los estudiantes para agregarlas al poema y, además, uno de los estudiantes nos compartió un poema escrito anteriormente por él, inspirado en la figura de Violeta Parra, artista que destacó como una de las más importantes del país.

En el poema (Ver Anexo No.5) podemos reconocer que las instrucciones fueron comprendidas de manera diversa, y se evidencia distintos grados de relación con la escritura, con reflexiones y sentires sociales y emocionales. Con todo, la unión de los versos terminó por elaborar un poema coherente e interesante que impactó emocional y reflexivamente a los y las estudiantes, con lo que una de las alumnas destacó que le atrajo mucho y le llamó la atención el hecho de que cada quién escribió aisladamente y, sin embargo, en el resultado del poema pareciera que cada uno hubiese sabido lo que estaba escribiendo su compañero o compañera, destacando el ritmo del poema, las rimas y las ideas. A partir de este comentario, configuramos una percepción comunitaria respecto al proceso de escritura y de acuerdo a una percepción latinoamericana, consiguiendo además una apropiación emocional de nuestros contextos actuales de pandemia, estallido social, y personales.

Se habían elaborado diversas preguntas (Ver Anexo No.6) las cuales, por cuestiones de tiempo no pudimos ver detenidamente, sino que se llevaron a cabo de manera abierta en el proceso descrito anteriormente. Siendo así, no fue siempre, ni predominantemente, la pregunta explícita la que orientó nuestra clase, sino que a partir de la dinámica colaborativa emergieron los pensamientos, emociones y experiencias de los y las estudiantes. En definitiva, desde allí se llevó a cabo el proceso de apertura, se puso en suspenso Latinoamérica y la crisis para elaborar una apropiación común sobre los procesos que vivimos actualmente. Lamentablemente algunas preguntas vinculantes y metacognitivas planificadas quedaron sin explicitar (¿cómo se sintieron con esta clase y con su proceso de escritura? ¿cómo les gustaría continuar trabajando la escritura poética?) pero logramos conducir la conversación con ellas en mente, con lo que hubo quienes destacaron el hecho de

que su verso se enriqueció al ser parte de un grupo en el poema, como también quién insistió en que no podía dejar de pensar su verso como sólo suyo, puesto que sus procesos de escritura se llevaban a cabo con algo o alguien claro en su mente, con lo que a pesar de estar en un grupo, seguía viéndolo como parte de su proceso más íntimo. A pesar de esto, dicho estudiante expresó que comprendía la actividad, y que entendía el valor que adquiriría su propia escritura al conformar parte del grupo.

De esta manera, las preguntas planteadas mostraron no ser de gran calidad dentro de una pedagogía de la pregunta y sin embargo, la interacción relevó constante y conscientemente las experiencias de las y los estudiantes, haciéndolos partícipes del proceso de manera genuina y auténtica, construyendo en conjunto nuestra identidad personal y social, además de intentar propiciar y enseñar una manera de preguntarnos por nuestra experiencia, cuestión que no podría decir que se llevó a cabo satisfactoriamente. Con todo, se elaboró una imagen y percepción respecto de Nuestra América de manera lúdica y sorpresiva, logrando captar afectiva y reflexivamente la atención e interés de las y los estudiantes.

Cabría reformular nuestras preguntas, por ejemplo de “¿cómo nos expresamos en medio del viaje y de la crisis?” a un estilo menos teórico y más cercano: “¿cómo suelen expresar sus dificultades personales y sociales?”, donde habría una comprensión más inmediata y una vinculación más directa, pudiendo orientar con mayor facilidad la dinámica pedagógica desde la que desarrollarían su experiencia de manera consciente, generando apropiación, apertura y posibilidades nuevas. O en el caso de la pregunta “¿cómo piensan y sienten ustedes el viaje en Latinoamérica?”, podría plantearse como “¿qué experiencias de viaje, interno o externo, has tenido?”, haciendo un uso del contenido disciplinar ya conocido para indagar en sus experiencias, sin intimidar su palabra en una pregunta que podría percibirse de manera no vinculante, al plantearse en plural, como también compleja al requerir tanto de reflexión racional como de consciencia emocional.

Con esto dicho, se puede evidenciar que los textos ministeriales ofrecen propuestas más o menos viables dentro de la pedagogía de la pregunta y de una perspectiva latinoamericana, donde se hace necesaria una apropiación práctica crítica y consciente. Sin embargo, vemos simultáneamente que no es lo mismo declarar que debemos trabajar de determinada manera respecto de su concreción efectiva. Si Latinoamérica se constituye como un problema, la pedagogía de la pregunta es, a su vez, un desafío por construir.

Conclusiones y proyecciones

Podemos ver el tránsito, progreso y contradicciones manifiestas desde un currículum que posicionaba la identidad latinoamericana principalmente desde preguntas de carácter cerrado, con lo que configuraban una homogeneidad nacional sin mayor consideración de las experiencias de los y las estudiantes, hacia un currículum que, considerando al estudiante y su experiencia como centro del proceso educativo, suprime en cambio la construcción de la identidad latinoamericana en la asignatura de Lengua y Literatura.

Por otra parte, hay que destacar que un factor fundamental de la apropiación práctica del marco curricular reside en el hecho de ser conscientes y declarar nuestras intenciones donde el currículum oficial se muestra como *currículum oculto*. Y es que, efectivamente, en los textos ministeriales podemos percibir, a través de lo que exponen y afirman, un trasfondo de predominancia hegemónica, homogeneizante y colonial. Por ejemplo, al declarar respeto étnico sin proponer ninguna actividad desde la etnoliteratura.

Por otra parte, respecto a mi implementación, quiero indicar, en primer lugar, que es evidente que aprender a llevar a cabo una buena pregunta, que sea atingente al grupo con el que se trabaja, que sea clara y genuina, que abra las posibilidades reflexivas y emocionales, etcétera, es un proceso recién abierto en mi experiencia docente, con lo que las preguntas que se diseñaron para esta clase no lograron necesariamente sus cometidos, no siempre fueron claras y tampoco atendían siempre a las y los sujetos antes que a los contenidos. Sin embargo, al tener una intención clara en el posicionamiento docente respecto a lo que significa una pedagogía de la pregunta, cuando éstas no cumplieron sus propósitos inmediatamente, se llevaron a cabo preguntas o indicaciones mediadoras que acercaron los procesos que se pretendía y pretende propiciar.

Podría ser, por lo demás, que una dificultad no sea siempre respecto de la pregunta, sino de su momento, debiendo organizar de manera coherente las preguntas que se plantean considerando los procesos del grupo con que se trabaja, disponiéndose en distinto modo y grado de complejidad desde un estado inicial, donde se vaya interiorizando hacia estados de mayor desarrollo, reflexión, proposición, etc.

En segundo lugar, debo decir que una pedagogía con perspectiva latinoamericana no se traduce inmediatamente en realizar clases *sobre* Latinoamérica, como en el ejemplo práctico que expongo, sino que implica un posicionamiento base, epistemológico, político y curricular

respecto al cual diseñamos nuestras clases y propiciamos las interacciones en el aula, ya sea presencial o virtual. Con esto, llevar a cabo una pedagogía latinoamericana, una pedagogía de la liberación, es comprender y partir desde un lugar específico de manera consciente, evitando la irreflexión europeísta o gringocéntrica, con los (anti)valores que conllevan tales posicionamientos tristemente naturalizados. El trabajo pedagógico, por supuesto, no busca una ideologización, sino una comprensión orgánica de los procesos y fenómenos que nos rodean, social, económica y políticamente además de personal, emocional, intuitiva y perceptivamente, evitando una pedagogía homogeneizante y enajenante, capitalizada y segregadora, privilegiando un desarrollo comunitario, colectivo, sensible, consciente, crítico, creativo y propositivo.

Es de sumo interés constatar que, a través de las preguntas se puede percibir un proyecto determinado de identidad latinoamericana, traducidos en distintas propuestas didáctico-pedagógicas y curriculares, las cuales muestran una concepción particular, prejuicios y oportunidades distintas, desde un corte institucional, dado por el Ministerio en sus distintos momentos abordados, como desde la apropiación curricular que llevo a cabo desde mi propia implementación. Así, percibimos en primer lugar una construcción homogénea, textualista y periférica de Latinoamérica, pero presente de manera fáctica, frente a un segundo momento actual del currículum, que elide Latinoamérica temáticamente y, sin embargo centra el trabajo pedagógico desde las experiencias y motivaciones de los y las estudiantes generando un espacio de desarrollo contradictorio al privilegiar aspectos globalizados-multiculturales. Apropiando y contrastando ambas disposiciones del Estado, en mi propia implementación intento dar cuenta de una identidad latinoamericana como cuestión por construir, donde la experiencia y proyección de los y las estudiantes no sólo es necesaria, sino fundamental.

De esta manera, me parece necesario terminar este escrito dando cuenta de mi intención por continuar profundizando en una pedagogía de la pregunta, entendiéndola siempre de manera genuina, encarnada, problemática y ensayística con lo que esto implica. Y de mantener un desarrollo coherente de esta pedagogía con una perspectiva latinoamericana, la cual me parece de primera necesidad si esperamos que los procesos abiertos por la pregunta sean realmente liberadores, en términos prácticos tanto como conceptuales y cognitivos. Efectivamente, los problemas con los que aquí se ha trabajado son de índole política y epistemológica, llevados a la pedagogía como lugar de disputa y construcción social.

Referencias

Arciniegas, G. (1979) Nuestra América es un ensayo. *Cuadernos de Cultura Latinoamericana*, (núm. 53) pp. 5-17

Barta, N. (s.f.) *La importancia de la pregunta en la enseñanza filosófica y el desarrollo de un 'oído filosófico'. Interpretaciones y propuestas*. Tercer Congreso Latinoamericano de Filosofía de la educación.

Coccia, E. (2007) *Filosofía de la imaginación. Averroes y el averroísmo*. Argentina: Adriana Hidalgo editora S.A.

Faúndez, A., Freire, P. (2013) *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Forero, A. (2014) *El uso de las preguntas por parte del docente en la clase de matemáticas y sus efectos en las respuestas y conversación de los niños*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

Huarte, R. (2014) Miradas talmúdicas a las preguntas en la Pascua judía o de la violencia del (no) preguntar. *Cuadernos Judaicos*, (núm. 31) pp. 87-95

Karmy, R. (2013) La potencia de Averroes. Para una Genealogía del Pensamiento de lo Común en la Modernidad. *Pléyade*, (núm. 12) pp. 197-225

Labarrere, A. (2012) “La solución de problemas, eje del desarrollo del pensamiento y las Competencias de Pensamiento Científico de los estudiantes en matemática y ciencias experimentales” en *las Competencias de Pensamiento Científico desde las 'voces' del aula*. Comp. Mario Quintanilla. Santiago de Chile: Editorial Bellaterra Ltda.

Ministerio de educación (2015). *Lenguaje y comunicación. Programa de Estudio. Actualización 2009. Tercer año medio*. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación.

Ministerio de Educación (2019). *Bases curriculares 3° y 4° medio*. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación.

Ministerio de Educación (2020). *Programa de estudio. Taller de Literatura para formación diferenciada humanístico-científica*. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación.

Puerta Domínguez, S. (2017) Ensayo y autonomía en América Latina. El papel del modernismo hispanoamericano en el pensamiento crítico de la región. *Digitum*, (núm. 19) pp. 47-55

Rama, R. (1998) *La ciudad letrada*. Montevideo: Arca.

Rivera Cusicanqui, S. (2015) *Sociología de la Imagen: Miradas ch'ixi desde la historia andina*. Buenos Aires: Tinta limón.

Rivera Cusicanqui, S. (2013) *Un mundo ch'ixi es posible. Ensayos desde un presente en crisis*. Buenos Aires: Tinta Limón.

Serafini, R. (2016) Las preguntas del docente en la interacción didáctica. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, vol.1 (núm. 11), pp. 15-28

Zuleta Araújo, O. (2005) La pedagogía de la pregunta. Una contribución para el aprendizaje. *Educere*, vol. 9 (núm. 28), pp.115-119

Anexos

Anexo No.1

	<i>Un mundo para Julius</i>	<i>Niño de lluvia</i>
Rasgos etarios y físicos del personaje central		
Relación del personaje central con sus mayores		
Ambiente (tipo de familia, tipo de ciudad, tipo de vivienda)		
Estructura sintáctica		
Léxico		
Tipo de narrador		
Tipo de focalización		

Anexo No.2

Actividad 2:

Crear al estilo de los surrealistas: cadáver exquisito

PROPÓSITO

Se pretende que los estudiantes experimenten con el lenguaje, explorando las posibilidades creativas que ofrece el juego con el inconsciente y el azar. La creación se da en un espacio colaborativo donde cada uno emplea diversos recursos literarios y lingüísticos. Para ello, experimentan según la técnica surrealista.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA 2

Producir textos pertenecientes a diversos géneros discursivos de la literatura que den cuenta de sus proyectos personales y creativos.

OA 3

Contribuir con sus comentarios, sugerencias, interpretaciones y críticas a los procesos de lectura colectiva y de escritura creativa de sus pares

ACTITUDES

Trabajar colaborativamente en la generación, desarrollo y gestión de proyectos y la resolución de problemas, integrando las diferentes ideas y puntos de vista.

DURACIÓN

8 horas

Anexo No. 3

3° MEDIO A Y B - LICEO DARÍO SALAS

¡HOLA! SOMOS JAVIER Y KEILA, LOS HEMOS ESTADO ACOMPAÑANDO Y DURANTE DOS SEMANAS HAREMOS LAS CLASES DE LENGUAJE: **PRODUCCIÓN ESCRITA**. LES QUEREMOS COMPARTIR NUESTRA ESCRITURA E INVITARLES A REFLEXIONAR SOBRE LA SIGUIENTE PREGUNTA:

¿CÓMO NOS EXPRESAMOS EN MEDIO DEL VIAJE Y DE LA CRISIS?

PERSPECTIVA	DUELO
DEL FONDO DE LA MICRO VISO SU PARABRISAS TRIZADO PARECE UNA FRACTURA EN EL CIELO O LA RED DE UNA ARAÑA Y EL HORIZONTE COMO UN PUENTE INTRANSITABLE	La Su que ya no está. La ropa que pierde tu olor. Tu ropa. La que me pongo cuando te siento lejos. Tu ropa. La que me dejaste antes de morir. La que heredé cuando te fuiste.

Blanco sobre Blanco, Kazimir Malévich. Suprematismo

Anexo No. 4

3° MEDIO A Y B - LICEO DARÍO SALAS

Criterios de progresión y sentidos de la unidad

¿Podemos jugar con el lenguaje y expresar en la escritura nuestras ideas y sentires?

Escritura Poética

Vamos a explorar en la escritura poética como un ejercicio crítico, lúdico y creativo de manera colectiva e individual

Expresividad
Intencionaremos nuestra voz y palabra en la escritura, individual y colectivamente

Exploración interior
Reflexionaremos sobre nuestra autopercepción y construcción constante de nosotras y nosotros mismos

Proyección social y personal
¿Cómo nos posicionamos y hacia dónde queremos llegar?
¿qué esperamos para el futuro?

Comprensión e Interpretación
Esperamos comprender e interpretar lo escrito y leído para practicar intuitiva y conscientemente la lectoescritura

Yo vengo de todas partes, y hacia todas partes voy.
Arte soy entre las artes, en los montes, monte soy.
Versas Sencillas, José Martí

¿Latino américa ?

¿Crisis?

“Nuestra América sigue siendo un problema, y no es posible para nosotros escapar a sus tentaciones y desafíos” (Germán Arciniegas)

¿Cómo piensan y sienten ustedes el viaje en Latinoamérica?

Anexo No. 5

Una historia completa que se escribe con trabajo

Aunque nuestros alrededores estén destrozados siempre reflejamos una gran sonrisa con dulzura

Estamos juntos pero separados, unidos en la lucha siempre avanzamos

Gritamos de dolor de risa de rabia y de alegría

Somos un paraíso natural en medio de tanta falsedad

sus dos ojos son las estrellas que iluminan hacia su corazon

A pesar de esta pandemia en toda americalatina nosotros tenemos la sensación que ya termina

Queremos una vida digna pero el presidente no nos deja vivirla

Tengo los lagos, tengo los ríos tengo mis dientes pa cuando sonrió la nieve maquilla mis montañas

Me duele la vida, soy americalatina

Un cartel de protesta

Una historia que cambia con los ojos de cada país

Vuelo sin alas, rápido ante el tiempo

Sería bizarro escribir algo que no siento

Reflexión final

- ▶ Según lo que hemos aprendido:
- ▶ ¿Qué hablante o identidad estamos construyendo en nuestra escritura colectiva?
- ▶ ¿Qué recursos ponemos en uso para expresarnos?, ¿qué versos llaman tu atención, como te hacen sentir o que piensas al respecto?
- ▶ ¿Cómo se transforma o llena de sentido cada verso personal al disponerlo en un poema colectivo completo?

- ▶ ¿Cómo se sintieron con esta clase y con su proceso de escritura?
- ▶ ¿Cómo les gustaría continuar trabajando la escritura poética?

*Estas preguntas no son un cuestionario a resolver, sino para guiar la reflexión sobre nuestra escritura.