

El discurso femenino omitido: la ausencia de escritoras en los programas de estudio de Lenguaje y Comunicación de enseñanza media

Daniela Lillo Muñoz

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
danie.lillo.m@gmail.com

El currículum educacional está inevitable y vitalmente implicado en aquello que somos y en lo que nos transformamos. Desde esta perspectiva es importante analizar qué conocimiento se considera válido o esencial transmitir a las próximas generaciones y cuáles son los criterios e intenciones que delimitan dichas selecciones. A partir de ello, el presente artículo pretende determinar la presencia de lógicas clasificatorias respecto de autores recomendados por el Mineduc, en función de la presencia o ausencia femenina. Para esto se analizan los Programas de estudio de Lenguaje y Comunicación en función del género de sus autores. Los resultados obtenidos revelan que existe una marginación injustificada de la escritura femenina en el currículum educacional y que la literatura femenina nacional lo que permiten conocer los Programas de estudio ministeriales.

1. INTRODUCCIÓN

Los Programas de estudio del Ministerio de Educación (Mineduc) consisten en una organización didáctica del año escolar para el logro de los Objetivos Fundamentales definidos en el Marco Curricular (Mineduc, 2009). El Mineduc permite que las instituciones elaboren sus programas, pero, a pesar de ello, actualmente menos de un quinto de los establecimientos educacionales posee Programas de estudio propios (Cox, 2011), lo que significa que una mayoría e importante parte de los establecimientos se rigen por los Programas elaborados por el Mineduc, actuando este como el discurso

oficial de cómo organizar, presentar y desarrollar los Objetivos y Contenidos contemplados en el Marco curricular a los y las estudiantes del país. Dentro de este Marco curricular se establecen Objetivos Fundamentales Transversales (OFT), los cuales promueven respetar y defender la igualdad de derechos de las personas, la no discriminación por sexo y el importante desarrollo de las relaciones igualitarias entre hombres y mujeres en la vida económica, social y cultural, entre otros, estableciendo, además, que dichos objetivos se promoverán en los Programas de estudio (Mineduc, 2009). Al comprender que el conocimiento que constituye el currículum –y, por ende, su concreción a través de los Programas de estudio– está inevitable, central y vitalmente implicado en aquello que somos y en lo que nos transformamos, y, además, que ninguna teoría curricular es neutra, sino que está inevitablemente implicada en relaciones de poder (Da Silva, 2000), es importante analizar qué conocimiento se considera válido o esencial de transmitir a los alumnos para el cumplimiento de los Objetivos y Contenidos contemplados en el Marco Curricular. En el caso de la enseñanza de la literatura, por ejemplo, conocer qué autores se consideran más importantes que otros y cuáles son las razones que sustentan dicha inclusión o exclusión de los Programas de estudio.

En relación a lo anterior, el presente artículo se propone determinar la presencia de lógicas clasificatorias respecto de los autores y autoras seleccionadas como lectura sugerida presente en los Programas de Lenguaje y Comunicación de enseñanza media, en función de la presencia o ausencia femenina en estos programas. Dicho objetivo se realiza a partir del análisis del anexo “Repertorio sugerido de obras literarias”, donde se evidencia una importante diferencia en la presencia de autores hombres y mujeres, viéndose estas últimas en desventaja. A partir de ello es posible establecer que la baja, igual o mayor presencia de autoras femeninas en la propuesta ministerial para la enseñanza de la literatura, sería un indicador de cómo aquellas políticas de igualdad señaladas en los Objetivos Fundamentales Transversales se presentan en el ámbito educativo; y su comprensión permitiría un acercamiento a esta realidad para una posterior propuesta y crítica.

El artículo se encuentra organizado en 5 secciones. En la siguiente sección se profundizan conceptos fundamentales en el estudio:

género, literatura femenina y currículum educacional; posteriormente, se aborda la metodología utilizada para la investigación; luego se presentan los resultados obtenidos tras el análisis de los datos y, por último, se exponen las principales conclusiones de la investigación realizada.

2. MARCO TEÓRICO

El marco referencial de la investigación consideró tres conceptos: “Género”, “Literatura femenina” y “Currículum educacional”.

En relación al primero de ellos, *género*, es necesario distinguirlo de sexo. Mientras que sexo alude a los aspectos físicos, biológicos y anatómicos que distinguen lo que es un macho y una hembra; *género*, por el contrario, nos remite a las características que social y culturalmente se adscriben a hombres y mujeres a partir de diferencias biológicas (Ruiz, 1994). Respecto a esto mismo, y en relación a la mujer, Simone de Beauvoir realiza esta distinción, pero sin otorgarle un vocablo específico¹, señalando: “No se nace mujer: se llega a serlo. Ningún destino biológico, psíquico o económico define la figura que reviste en el seno de la sociedad la hembra humana; es el conjunto de la civilización el que elabora ese producto intermedio entre el macho y el castrado al que se califica de femenino”. (Beauvoir, 1986, 13).

Al ser el género un elemento social y cultural, las características o cualidades que se le otorgan a uno u otro género están subordinadas al entorno, el cual las dictamina. De este modo, Judith Butler afirma:

El género propio no se «hace» en soledad. Siempre se está «haciendo» con o para otro, aunque el otro sea solo imaginario. Lo que se llama mi «propio» género quizás aparece en ocasiones como algo que uno mismo crea o que, efectivamente, le pertenece. Pero los términos que configuran el propio género se hallan, desde el inicio, fuera de uno mismo, más allá de uno mismo, en una sociedad que no tiene un solo autor (y que impugna radicalmente la propia noción de autoría). (Butler, 2006, 13-14).

En base a estos patrones de identificación es que se establecen las “relaciones de género”. Con esto se quiere decir que “género” no alude solamente a construcciones socioculturales e identidad psicológica, sino que, al mismo tiempo, se define en cuanto a las relaciones que se establecen entre estas construcciones, y la relación que se

establece es la de desigualdad y poder: los espacios, roles y aquello que se identifica con lo femenino tienden a ser subvalorizados (Ruiz, 1994).

En relación con esta desigualdad, Beauvoir (1949) identifica a la mujer como lo "Otro": "La mujer se determina y diferencia con relación al hombre, y no éste en relación con ella; ésta es lo inesencial frente a lo esencial. Él es el Sujeto, él es lo Absoluto: ella es el Otro" (1986, 12). Esto quiere decir que la mujer siempre ha estado y está en desigualdad y desventaja ante el hombre, puesto que el mundo es una construcción masculina en donde ella es un anexo. El modelo a seguir, el parámetro, las expectativas, etc., están construidas a base de este sujeto masculino.

Pero esta condición de lo "Otro" de la mujer no es inamovible. Al afirmar que las cualidades de lo "Otro" provienen de la femineidad, la distinción entre sexo-género y biología-cultura es de radical importancia, pues permite demostrar que muchos de los roles, características o atributos que se catalogan como "femeninos" o "masculinos" "son construcciones socioculturales, no son inmutables y, por lo tanto, pueden ser modificados" (Ruiz, 1994, 21).

Respecto al mismo tema, Judith Butler en su libro "El género en disputa. El feminismo y la subversión de identidad", publicado en 1990, plantea que el género no es un sustantivo, sino que es *performativo*: "La postura de que el género es performativo intentaba poner de manifiesto que lo que consideramos una esencia interna del género se construye a través de un conjunto sostenido de actos, postulados por medio de la estilización del cuerpo basada en el género". (2007, 17).

Al definir el género como *performativo*, Butler (2007) establece que la identidad de género no es más que la reiteración de actos a través del tiempo y no una identidad supuestamente completa, por lo cual las probabilidades de transformación de género radica precisamente en la relación arbitraria entre tales actos y la capacidad que tenemos en el actuar para modificarlos y en donde la demanda de una identidad de género verdadera se revelaría como una ficción reguladora.

El segundo concepto a precisar es el de *literatura femenina*, la cual apunta, en primera instancia, a la literatura escrita por mujeres, pero, además, a las particularidades que dicha literatura puede

presentar y que son catalogados bajo el adjetivo de “femenina” para diferenciarlo de una literatura general.

Respecto a esta temática, la feminista Cixous (ctd en Da Silva, 2000, 47) que se utiliza el concepto de literatura femenina para designar una escritura marcada por la condición y la experiencia de las mujeres. Para la autora, la escritura femenina es una escritura hecha con el cuerpo, una escritura que lleva las marcas del cuerpo femenino. Esto propone que la literatura femenina surge de la relación entre el cuerpo o experiencia de la mujer y la escritura. Esto quiere decir que no basta con el hecho empírico de ser mujer para producir literatura femenina, sino que esta experiencia e identidad debe pasarse a la escritura.

Del mismo modo, Irigaray postula (ctd en Álvarez, 2001, 260) que la creación o elaboración de este lenguaje que articule la diferencia es de gran importancia, ya que la mujer no es representable dentro del discurso masculino, es por ello que la mujer debe crear otro lenguaje para representarse a sí misma.

Por último, el hecho de que se establezca esta necesidad de que la literatura femenina refleje la experiencia e identidad, no quiere decir que esta sea homogénea y clasificatoria de rasgos específicos. Frente a ello, Cixous (ctd en Álvarez, 2001, 258) señala que la escritura posibilitaría la creación de un nuevo lenguaje propia mente femenino, pero que de este ejercicio no surgirá un lenguaje femenino o un modelo de mujer, sino que se revelará la pluralidad, la diversidad absoluta.

En cuanto a la literatura femenina específicamente en Chile, es necesario recalcar lo declarado por diversos autores y autoras respecto a las dificultades, carencia de espacios y falta de reconocimientos que ha padecido la literatura femenina en el país. Tal como expresa Lina Vera Lamperein (1994):

Existe una amplia información sobre el desarrollo, avance y estado de la literatura en general. De ello se han encargado cronistas, historiadores y profesores especializados, e incluso los propios autores que han realizado investigaciones sobre diversos campos literarios; pero se advierte un vacío en lo que se refiere al papel desempeñado por las mujeres en este ámbito del arte. (2008, 41).

Frente a este mismo tema, en el ámbito de la lírica, Juan Villegas Morales (1993) plantea la exclusión y superficialidad con la que ha sido tratada la poesía femenina en Chile:

Las mujeres que escriben “poesía” en Chile han tendido a encontrarse con un mundo cerrado, tanto en lo ideológico como en lo literario. Son numerosas las autoras que, pese a su activa participación en la vida intelectual de la época o la publicación de libros de poemas, no aparecen en las historias o, en el mejor de los casos, se las incluye en el apéndice. (1993, 13).

Villegas Morales (1993) señala que una de las razones de la marginación que ha padecido la lírica femenina es el hecho de que esta no cumpla con los cánones masculinos imperantes en la sociedad: “El predominio de los códigos estéticos masculinos a lo largo de la historia literaria ha tendido a relegar el discurso lírico femenino a apéndices de las historias de la lírica o a secciones marginales de las mismas” (28).

En cuanto a la dramaturgia, Benjamín Rojas declara que: “Es pobre la mención de las dramaturgas en los volúmenes de especialistas y, a juzgar por los inventarios existentes, cabría preguntarse por qué.” (1994, 132). El autor, además, extrapola a los otros géneros literarios:

Si ha habido que esperar hasta ahora para ensayar un mapa teatral de autoras es porque también se ha debido esperar casi lo mismo en los géneros y las creaciones afines. En la literatura nacional no se avanza más allá de tres o cuatro nombres de mujeres que nunca nadie discute, pero que en los análisis respectivos suelen no privilegiar su particularidad genérica. (1994, 132).

Para la narrativa chilena escrita por mujeres se realiza la misma crítica que en los géneros anteriores. Patricia Rubio (1999) en su libro “Escritoras chilenas. Tercer volumen. Novela y cuento” expresa que dicho estudio surge como respuesta a esta situación:

Nació como una respuesta a la falta de consideraciones críticas sobre gran parte de la literatura chilena escrita por mujeres. (...) Como ha señalado sistemáticamente la crítica, esta producción ha sido sistemáticamente marginada del canon y de las historias de la literatura chilena que lo fijan. (11).

En relación a ello, Rubio (1999) recalca la importancia de la inclusión de la mujer en los estudios críticos y educativos, ya que este hecho ha perjudicado el desarrollo de la producción literaria femenina en Chile y se ha dejado en el olvido y la invisibilidad el material que otorgaría a las mujeres una mayor tradición literaria.

Por último, en el caso del ensayo, Patricia Pinto (1994) señala que este existe considerablemente tanto en cantidad como en calidad, pero que esta no ha sido considerada por los estudios literarios:

El ensayo escrito por mujeres chilenas no ha recibido prácticamente ninguna atención de la crítica especializada ni de la historiografía literaria. Leyendo esta última se tendría que llegar a la conclusión de que no existen mujeres ensayistas en nuestro país. (...) La contribución de las mujeres al ensayismo nacional no solo es apreciable en cantidad sino también en calidad. (1994, 15).

El tercer y último concepto que es preciso profundizar es el de *currículum educacional*, el cual, según Tadeau da Silva (2001) siempre es el resultado de una selección: de un universo más amplio de conocimiento, se selecciona aquella parte que constituirá el currículum. Pero, además de una cuestión de conocimientos, el currículum es también una cuestión de identidad: “Al referirnos al currículum solo nos centramos en el conocimiento, pero el *conocimiento* que constituye el currículum está inextricable, central y vitalmente implicado en aquello que somos, en lo que nos transformamos, en nuestra identidad, en nuestra subjetividad” (Da Silva, 2001, 17).

Frente a esto, desde una perspectiva postestructuralista, se afirma que el currículum también actúa como un mecanismo de poder, lo cual supone que las teorías curriculares, al establecer lo que es para ellas el currículum, también lo son, constituyendo una conexión entre lo que es *saber*, *identidad* y *poder*: “Privilegiar un tipo de conocimiento es una operación de poder. Destacar, entre múltiples posibilidades, una identidad o subjetividad como ideal es una operación de poder” (Da Silva, 2001, 17).

Además de una operación de poder, el currículum funciona como un mecanismo de control. Tal como plantean Gvartz y Palamidessi: “El poder selecciona qué y cuánto se enseña, cómo se enseña, a quién se enseña, quién enseña, quién dice lo que se debe enseñar. Quien controla el poder de decidir lo que es verdadero, bello, bueno, justo domina buena parte del juego social” (Gvartz y Palamidessi,

2011, 27). Por otro lado, para Berstein (1973) “El currículum define lo que cuenta como conocimiento válido”. Este conocimiento válido sería aquel que pertenece a la clase dominante, la cual establece su cultura como la cultura dominante, hasta el punto en que se vuelva algo *natural* (Berstein ctd en Da Silva, 87).

El género no queda excluido de esta cuestión de poder. En cuanto el currículum refleja la epistemología del grupo dominante, es decir, es la expresión de la cosmovisión masculina, nos señala que las relaciones de poder de género también se ven reflejadas y son producidas por el mismo currículum: “El currículum es, entre otras cosas, un mecanismo de género: un mecanismo que, al mismo tiempo, encarna y produce relaciones de género” (Da Silva, 2001, 119). Del mismo modo, Michael W.Apple plantea:

Así, la educación y el poder forman una pareja indisoluble. Es en tiempo de trastorno social cuando la relación entre educación y poder se hace más visible. Esta relación se pone de manifiesto en los esfuerzos de las mujeres, de gente de color y demás para que se incluya en el currículum su propia historia y su propio conocimiento. (Apple, 1996, 64).

En función de lo anterior, es posible recalcar la importancia de acercarse a develar que el legado de las lecturas seleccionadas en el repertorio de obras sugeridas, como parte del currículum nacional, constituye una selección intencionada que subyace a un mecanismo de poder, y, por ello, sus efectos son predecibles.

En cuanto al currículum en nacional, este se ha implementado de forma común en el sistema educacional de Chile desde finales de la segunda mitad del siglo XIX. Actualmente este está conformado por el *marco curricular*, que corresponde a los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios definido por la LOCE y que posee un carácter obligatorio para todo el país, y *planes y programas de estudio*, que corresponden a la propuesta didáctica y la secuencia el logro de los Objetivos Fundamentales definidos en el Marco Curricular. En ellos se definen los aprendizajes esperados, se ofrecen además ejemplos de actividades de enseñanzas, orientaciones metodológicas y de evaluación para apoyar el trabajo docente. (Mineduc, 2009).

En el área de Lenguaje y Comunicación, la Unidad de Currículum y Evaluación elaboró en 1998 Programas de estudio de séptimo

a cuarto medio que fueron puestos en práctica a partir de 1999. Pero debido al ajuste curricular realizado el año 2009, se elaboran nuevos Programas de Lenguaje que estén en función de estos ajustes.

Para el logro del Marco Curricular, el área de Lenguaje y Comunicación se organiza en tres ejes: lectura, escritura y oralidad. En cuanto al eje de lectura, el Mineduc plantea su progreso a través de de textos literarios y no literarios constituidos por elementos progresivamente más complejos desde un punto de vista lingüístico, conceptual y estructural. Por otro lado se entiende literatura como constructo verbal y por consiguiente, cultural, cargado de sentido, por lo que se señala que esta no puede aparecer de manera descontextualizada. (Mineduc, 2009).

A partir de lo anterior, la lectura de obras literarias se presenta en el currículum como un modo de estimular en los estudiantes el interés y gusto por ellas, favoreciendo su formación como lectores activos y críticos, capaces de comprender y proponer sentidos para las obras que leen, formar una opinión de ellas y apreciar su valor y. Para esto, se promueve la lectura de obras que tienen relación con la experiencia personal del lector, como también el análisis de su contexto histórico, social y cultural, dándole la posibilidad al estudiante de enriquecer su mundo a través de obras que la Humanidad ha atesorado como testimonio de la experiencia humana (Mineduc, 2009).

Con el objetivo de cumplir lo anteriormente planteado, los Programas de estudios de Lenguaje y Comunicación, elaborados por la Unidad de Currículum y Evaluación y puestos en práctica a partir de 1999, integra en su anexo “Repertorio sugerido de obras literarias” donde señala: “Este repertorio se propone como guía y referencia para el cumplimiento del programa, y para una inserción, tanto significativa como de calidad, de los estudiantes en la tradición literaria de Occidente, a través de obras adecuadas a su edad” (Mineduc, 1998, 81). El repertorio se divide en 4 categorías: Lírica, Narrativa, Drama y Ensayo; cada una de ellas posee obras agrupadas en 4 subcategorías: Universal, Española, Hispanoamericana, Chilena.

Por otro lado, para cumplir con los mismos objetivos, los Programas 2011 de Lenguaje y Comunicación presentan un listado de “Lecturas fundamentales” para trabajar en cada unidad: “Para ayudar a los estudiantes a progresar en esta línea, en cada unidad se incluye una lista de lecturas seleccionadas por su calidad literaria y

estética, y por ser adecuadas a la edad de los alumnos, que permiten enriquecer la discusión en clases y profundizar la comprensión” (Mineduc, 2011, 31).

3. METODOLOGÍA

Para lograr el objetivo propuesto, se realizó un análisis del “Repertorio sugerido de obras literarias”, en función del género (femenino y masculino) de los autores de las obras seleccionadas. De las cuatro subcategorías del anexo (Universal, Española, Hispanoamericana, Chilena), sólo se considera la “Chilena” en cada una de las categorías (Lírica, Narrativa, Drama y Ensayo)².

También se realizó una entrevista de tipo semiestructurada a un miembro de la Unidad de Currículum y Evaluación (UCE) del área de Lenguaje y Comunicación, el cual está a cargo de la elaboración de los Programas de estudio de dicha área y se llevó a cabo el día viernes 18 de octubre del 2013 a las 9:00 am. Esta entrevista fue analizada a partir de la codificación abierta y axial de la Teoría Empíricamente Fundamentada (Glaser & Satrauss, 1967).

Posteriormente se realizó una revisión documental bibliográfica, de la cual surge la confección de un catastro de escritoras chilenas que, por un lado, se clasificaran en alguna de las categorías del repertorio de Mineduc (Lírica, Narrativa, Drama o Ensayo), y, por otro lado, cumplieran con los criterios de selección del Mineduc, extraídos de la entrevista anteriormente realizada³. A partir de ello, el catastro elaborado considera los siguientes aspectos: (A) Nombre de la autora y el seudónimo entre paréntesis si es que poseía; (B) Categoría; (C) Año de publicación de la primera obra; (D) Premios Nacionales obtenidos; (E) Premios Internacionales obtenidos; (F) Antologías Nacionales donde han sido incluidas; (G) Antologías Internacionales donde han sido incluidas; (H) Cantidad de publicaciones.

Por último, los datos de este catastro se comparan con el repertorio de obras sugeridas del Mineduc, con el objetivo de conocer cuáles y cuántas son las autoras chilenas incluidas en el catastro que no estaban consideradas en los repertorios de los programas ministeriales.

4. RESULTADOS

Según el marco teórico presentado anteriormente y conforme a la metodología aplicada, se presentan, en primer lugar, los resultados obtenidos tras el análisis descriptivo del repertorio de obras sugerido por el Mineduc a través de los Programas de estudio. Posteriormente, se exponen los resultados obtenidos tras el análisis de la entrevista a partir de la Teoría Fundamentada. Consecutivamente, se presenta un análisis descriptivo de la revisión documental realizado en torno a las escritoras chilenas. Por último, se presentan los resultados tras la comparación del repertorio de obras sugeridas por el Mineduc y el registro de escritoras nacionales.

4.1 ANÁLISIS DE LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN: ANEXO “REPERTORIO SUGERIDO DE OBRAS LITERARIAS”:

El análisis del repertorio sugerido de obras en función del género de los autores se abordó desde dos perspectivas: la primera, según la cantidad de autores hombres y mujeres según cada categoría (Narrativa, Lírica, Drama y Ensayo). En este caso fue posible observar que la diferencia en la presencia es abismante, llevando siempre la ventaja la literatura escrita por hombres. Las mujeres no superan el 22% de presencia en ninguna de las categorías.

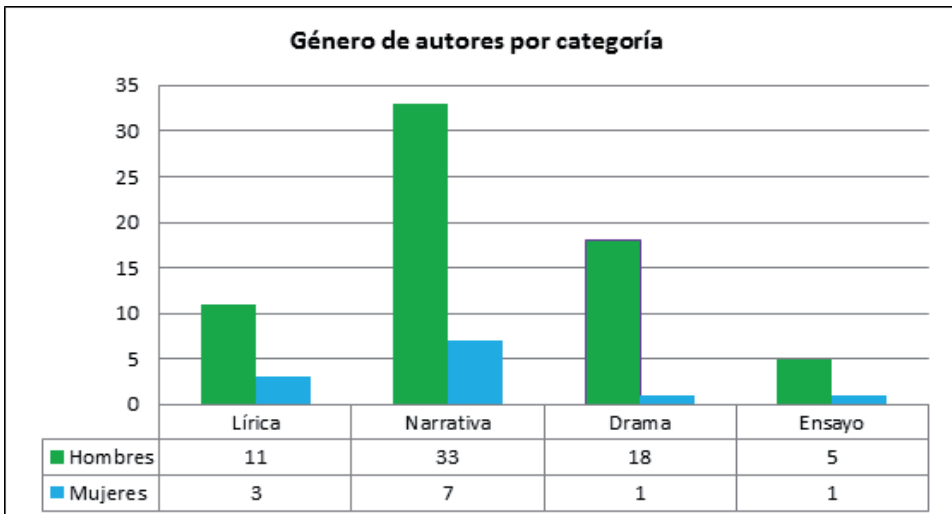


Gráfico n° 1: Género de autores por categoría.
(Fuente: Mineduc)

La otra perspectiva abordada fue según el nivel de enseñanza media. Aquí es posible observar nuevamente la gran diferencia en la presencia de autores hombres y mujeres, donde la literatura femenina no supera el 18% en ninguno de los niveles.

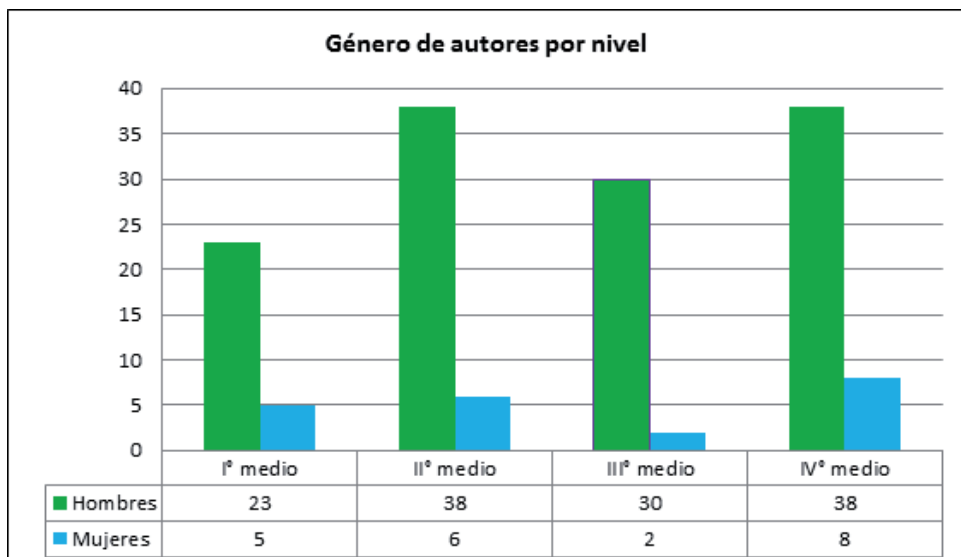


Gráfico n° 2: Género de autores por nivel.
(Fuente Mineduc)

Además la variedad de autoras es también inferior. Mientras se recomienda una variedad de 64 autores distintos, en el caso de las mujeres son solo 12 exponentes recomendadas.

4.2 ENTREVISTA

En el análisis de la entrevista, en una primera parte se realizó la codificación abierta, en donde se dividió la entrevista en 4 categorías de análisis. Posteriormente, durante la codificación axial, se desarrolló cada temática a partir de citas textuales extraídas de la entrevista. Las cuatro categorías desarrolladas fueron:

i. Metodologías de trabajo de la Comisión de Lenguaje de la UCE para la selección de autores incluidos en los Programas, donde se presenta la información entregada respecto el sistema de selección de los autores de los Programas de la Comisión de la UCE. A partir del análisis

se citas textuales, fue posible establecer que la Comisión posee una metodología poco formal, carente de un protocolo preexistente para la selección. Esto se evidencia, por ejemplo, al momento de explicar la elección de las fuentes consultadas (colegios, profesores y académicos), donde la entrevistada expresa: “Es más informal la parte con los estudiantes. La parte con los profesores universitarios y los profesores de colegio también”. La metodología está basada, como se explicita anteriormente, en una consulta externa a académicos, profesores y alumnos de forma azarosa y, también, en una investigación interna, que consisten en la lectura de los miembros de la comisión de los textos recientes publicados por las editoriales.

ii. Criterios de selección de los autores y obras incluidas en los Programas de estudio de Lenguaje y Comunicación, donde se reunieron las cualidades, factores y características que considera la Comisión de la UCE para incluir o no incluir a un autor en los Programas de estudio. En función de las citas analizadas de la entrevista, se determina que nuevamente la metodología utilizada es informal, puesto que no existía una rúbrica o lista de criterio establecida. También es posible señalar que se considera la calidad de las obras y el reconocimiento de sus autores, lo cual la Comisión lo relaciona con el hecho de que los autores estén antologizados o hayan recibido premios o distinciones. Por último, se pretende que las obras representen un desafío interpretativo y reflexivo para los alumnos.

iii. Factores y elementos que dificultan a la Comisión realizar una mayor inclusión de autoras mujeres en los Programas de estudio, donde se presentan los factores y razones que entrega la Comisión para explicar la escasa presencia de autoras femeninas en los Programas de estudio. En relación a ello la Comisión establece que esto es producto de la tardía inserción de las mujeres en el oficio literario, lo que produce una escasa oferta de escritoras, provocando que se dificulte el encontrar autoras que tengan algún reconocimiento como el estar antologizada o haber recibido premios, y que perduren en el tiempo. Dada esta situación, se cataloga esta búsqueda como “ardua”, “súper difícil”, “no fácil de resolver” y “costosa”. Además se puede distinguir una apreciación respecto de la literatura femenina en comparación con la literatura masculina, en donde se señala que la primera tiene dificultad para alcanzar el nivel de calidad literaria de la segunda.

Frente a la desventaja de escritoras que presentan los Programas, la Comisión ve como una solución el incluir textos de autores masculinos que “retraten” a las mujeres en sus personajes principales, expresando que ello compensa la ausencia de escritoras, reemplazando la existencia de una visión de mundo femenina en los textos del repertorio sugerido, por una “retrato” de mujer, es decir, una representación de las mujeres a partir de la visión de mundo de autores masculinos.

iv. Autoevaluación de la Comisión de la UCE respecto a la inclusión de autoras en los Programas de estudio, que corresponde a la visión que la Comisión tiene de sí misma con respecto a su trabajo desempeñado en relación con la inclusión de autoras en los Programas de estudio. En relación a las citas textuales analizadas, se distingue que la Comisión posee una visión positiva respecto a su esfuerzo por aumentar la presencia de autoras en los Programas de estudio, avalando la baja presencia actual y explicando que la causa es que es un tema “difícil de resolver”, esto se evidencia cuando la entrevistada expresa que la problemática de una mayor inclusión de escritoras “Es un tema que no es fácil de resolver, porque la oferta que hay es muy poca”; asimismo, cuando expresa que “Ha sido una búsqueda ardua de encontrar autoras que perduren en el tiempo, que han sido antologadas [antologizadas] o que hayan recibido premios”, y, por último, cuando establece que “Cuesta mucho. Que sean mujeres y que escriban al nivel de los”, donde, si bien la entrevistada no termina la frase, dejándola inconclusa, es claro que su referencia es al nivel de los hombres.

También se expone que es un tema de importancia para la Comisión, es por ello que su esfuerzo para resolverlo ha sido significativo. Por último, a pesar de que se afirma que han realizado un gran esfuerzo y es un tema de gran importancia para la Comisión, señalan que en ambos programas (1998-2011) no existe un avance en cuanto a inclusión de escritoras.

4.3 ANÁLISIS DEL CATASTRO NACIONAL DE ESCRITORAS

El análisis que surge de la revisión bibliográfica de escritoras nacionales, se realiza en función de los criterios y aspectos de importancia para la inclusión de autores en los programas ministeriales, los cuales fueron extraídos en la entrevista anteriormente analizada,

y a partir de las categorías utilizadas en los repertorios ministeriales (Narrativa, Lírica, Drama y Ensayo). En función de ello, se realizó un catastro que incluye a 88 autoras nacionales que cumple con uno o más criterios de selección y que se clasifica en alguna de las 4 categorías.

En la primera parte del análisis, se ordenó cronológicamente a las autoras, en función del año de su primera obra publicada, en donde se observó que la publicación literaria femenina es anterior a 1900 y ha ido en aumento desde entonces. Luego, se analizó al catastro de escritoras en función de los premios obtenidos. En este caso fue posible observar que, de las autoras incluidas en el catastro, 67 han obtenido premios nacionales por su trabajo literario, mientras que el número de premios internacionales obtenidos es de 20.

Tabla n°1: Cantidad de autoras premiadas

Autoras premiadas			
	PREMIO		
CATEGORÍAS	Premio Nacional	Premio Internacional	Ambos
Drama	2	1	1
Ensayo	9	3	3
Lírica	32	6	5
Narrativa	24	10	10
Total	67	20	19

Posteriormente, se realiza el análisis en función de la presencia de autoras en antologías, en donde se incluyen 51 autoras que se presentan en antologías nacionales y 5 internacionales.

Tabla n°2: Cantidad autoras antologadas

Autoras antologadas			
	ANTOLOGÍA		
CATEGORÍAS⁴	Premio Nacional	Premio Internacional	Ambos
Drama	4	0	0
Lírica	29	3	4
Narrativa	18	2	0
Total general	51	5	4

Por último, se realiza un cruce de datos a partir de las autoras que han sido premiadas y antologizadas, y se observa que un total de 39 autoras han sido antologizadas y premiadas en el país; 5 han obtenido premios nacionales y han sido publicadas en antologías internacionales, y 13 han obtenido premios internacionales y han sido publicadas en antologías del país.

Tabla n°3: Autoras premiadas y antologizadas

Autoras premiadas y antologizadas		
	Antología Nacional	Antología Internacional
Premio nacional	39	5
Premio Internacional	13	1

4.4 ANÁLISIS COMPARATIVO DE REPERTORIO MINEDUC Y CATASTRO NACIONAL DE AUTORAS

Finalmente, se realiza una comparación entre el repertorio de los programas de estudio y el catastro de escritoras nacionales, con el objetivo de verificar y comprender cuáles y cuántas son las autoras chilenas que no están incluidas en los repertorios de los Programas ministeriales.

Tras este análisis queda en evidencia que la existencia de mujeres que cumplan con los criterios de selección planteados por el Mineduc supera –cuantiosamente en el caso de de Narrativa y la Lírica y, en menor grado, en el Drama y el Ensayo– el número de autoras recomendadas por el Mineduc en los Programas de estudio, por lo cual queda comprobado que existe un amplio universo de mujeres posibles para incluir en dichos programas.

5. CONCLUSIONES

A partir del análisis de los datos presentados, y en función de los objetivos planteados y la metodología utilizada, es posible concluir, en primera instancia que existe una importante diferencia de género en el repertorio de los programas de estudio, la cual favorece a la literatura escrita por hombres por sobre la femenina. Esta situación no es atingente a lo planteado por el Mineduc en los OFT del Marco curricular, cuando establece que los objetivos referidos a la igualdad de derechos, no discriminación y el desarrollo de relaciones iguali-

tarias entre hombres y mujeres, se manifestarán en los Programas de estudio, situación que no se expresa en la desigualdad de autores masculinos y femeninos en los programas de estudio. Esta situación tampoco cambia en los programas 2011.

Comparación
Repertorio Mineduc - Catastro nacional de autoras

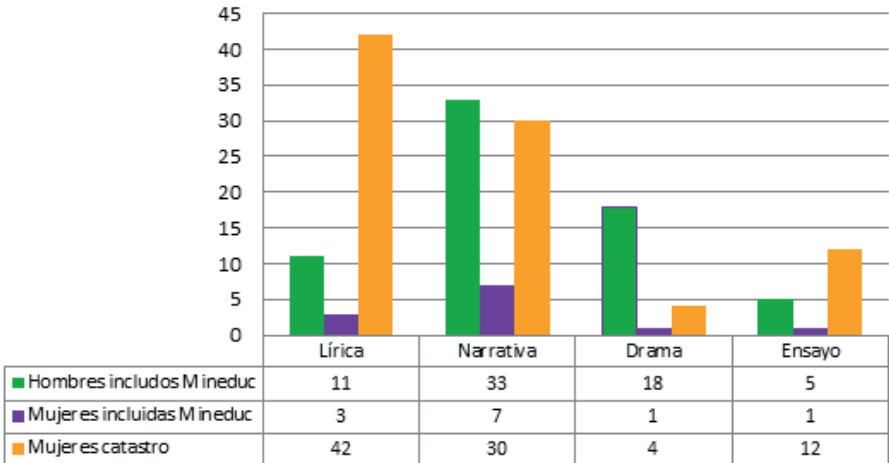


Gráfico n°3: Comparación Repertorio Mineduc - Catastro nacional de autoras

Por otro lado, es posible señalar que los criterios de selección empleados por el Mineduc son construidos en función del hombre, dejando en desventaja lo referido a la mujer. En dicha situación se distingue lo planteado por Simone de Beauvoir cuando esta expresa: “La mujer se determina y diferencia con relación al hombre, y no este en relación con ella; ésta es lo inesencial frente a lo esencial. Él es el Sujeto, ella es el Otro” (1986, 12). En la entrevista realizada, los criterios de selección fueron presentados en función de los hombres: la calidad de las obras, la cantidad de autores y la presencia en antologías adquieren su valor a partir del referente masculino. La mujer escritora, por lo tanto, se transforma en “el Otro”: las mujeres escritoras de Chile son pocas en comparación con los hombres, no son de suficiente calidad, bajo una perspectiva de calidad masculina y no son tan antologizadas como los escritores hombres.

En cuanto a la entrevista realizada, se concluye que existe una discrepancia entre algunos de los aspectos mencionados por el Mi-

neduc y la realidad de la producción literaria nacional femenina. Uno de estos es la afirmación que realiza la entrevistada de que las mujeres chilenas comienzan a escribir a partir del siglo XX, cuando en el catastro nacional se presentan 4 autoras previas a este siglo, dos de ellas de gran importancia (Mercedes Marín del Solar y Rosario Orrego). Asimismo, el sujeto entrevistado también plantea que es difícil encontrar autoras que hayan sido antologizadas o que hayan recibido premios, aludiendo que son escasas, pero en el catastro realizado se incluyeron 67 mujeres que habían recibido uno o más premios de carácter nacional o internacional y 52 mujeres que habían sido incluidas en antologías nacionales o extranjeras, lo que significa una suma considerable si se compara con lo expuesto en los Programas de estudio. En relación con lo anterior, también se concluye que la variedad de producción literaria femenina es cuantiosamente más extensa de lo que permite conocer el discurso ministerial a través de los Programas de estudio.

Asimismo, es posible señalar que la literatura femenina nacional que se adecua a los criterios de selección ministeriales supera con creces al conjunto expuesto en los Programas de estudio. Lo anterior deja en evidencia que no existen razones que impidan apelar a una mayor equidad de género en los autores incluidos en el repertorio sugerido de los programas y permite cuestionar los esfuerzos realizados por la Comisión del Mineduc respecto a la inclusión de escritoras en los programas.

Por último, en cuanto al objetivo general del estudio, es posible concluir, en primer lugar, que la metodología de trabajo de la UCE en cuanto a la selección de autores para las lecturas recomendadas no está sistematizada ni posee patrones de selección previamente establecidos y analizados. La metodología empleada en el estudio permitió acercarse a determinar que las principales características que la comisión del Mineduc exigía para incluir autores, y que funcionaban como lógicas clasificatorias, consistían en la obtención de premios nacionales e internacionales por los autores, así como la inclusión en antologías nacionales o extranjeras, aspectos que, a criterio de la UCE, eran necesarios para determinar la calidad de una obra o su autor. Estas lógicas, en función de la ausencia o presencia de autoras en el repertorio de obras sugerido, develan que existe una marginación de la escritura femenina de los Programas de estudio,

significando una discriminación de género, ya que se comprobó que existe una amplia gama de escritoras excluidas del repertorio que sí cumplen con las lógicas clasificatorias ministeriales, por lo cual su integración podría ser posible para así lograr una mayor equidad de género en los autores recomendados.

En relación con lo anterior, se puede afirmar que la literatura femenina ha sido apartada y omitida de la enseñanza de la literatura en el sistema escolar, siendo privilegiada la literatura masculina y, con ello, cánones estéticos, visiones del mundo y expresiones culturales masculinas que son legitimados por la educación por sobre la femenina y es a partir de dichos fundamentos que se forma la visión literaria nacional de las próximas generaciones; de esta forma, sin dejar espacio al discurso femenino, la educación sigue siendo un mecanismo reproductor hegemónico patriarcal de poder. A partir de ello se comprueba lo establecido por Tomaz Tadeu da Silva (2001) cuando expresa que el currículum es un mecanismo de género: un mecanismo que, al mismo tiempo, encarna y produce relaciones de género.

Por último, tal como plantea Judith Butler (1990) el género es un acto performativo, lo que significa que se construye a través de un conjunto sostenido de actos, por lo cual el cambio de dirección y perspectiva de estos actos puede modificar la visión y carga cultural que conllevan los géneros. A partir de ello se puede afirmar que la iniquidad que encarna el género femenino en las relaciones de poder de género es modificable si se modifican los actos sociales. Uno de las formas de modificar estos actos es a través de la educación. No basta con acceder a las instituciones y formas de conocimiento del patriarcado, sino de transformarlas radicalmente para reflejar los intereses y experiencias de las mujeres.

ANEXOS

I. ENTREVISTA

FECHA: VIERNES 18 DE OCTUBRE, 2013.

HORA: 9:00 AM.

¿Qué persona, grupo o entidad es la encargada de seleccionar a los autores recomendados en los Planes y Programas de estudio de Lenguaje y Comunicación de la enseñanza media?

Básicamente lo coordinamos desde acá, pero se mandan mails a muchos profesores de distintas universidades, se tienen reuniones, hablamos con gente específica de narrativa, de poesía; teatro es más difícil, porque hay muy pocos especialistas de teatro en Chile, pero básicamente se hace un catastro dentro de los académicos y después se compara un poco con lo que piensan los profesores de educación media, porque muchas veces los académicos sugieren textos que son totalmente inadecuados en nivel de dificultad para los estudiantes de media, porque son muy difíciles.

Ah, ya... Entonces la coordinación vendría de aquí, pero se hace consulta exterior.

Sí, sí. Se piden. En este caso [señalando el Programa 2011 de II° medio] no se hizo tan formal, pero en las bases de básica y en las bases de media en la propuesta que tenemos ahora que viene, se hicieron reuniones formales, con actas.

Ah, ya. ¿Y quiénes conforman esta Unidad de Currículum y Evaluación? Su especialización.

Somos profesores en general. El equipo de Lenguaje específicamente soy yo, que soy profesora y vengo saliendo de un colegio, bueno, tengo un magíster y todo. Pero básicamente es que uno sea profesor, porque lo que importaba y el giro que tuvo este nuevo equipo, porque anteriormente había más académicos. El giro que tuvo este nuevo equipo es que somos profesores que consultamos académicos. En el equipo hay otros que vienen una vez a la semana que son académicos de universidades, pero nosotros somos profesoras. En el fondo, porque lo que pasaba era que se ponían contenidos y se ponían habilidades que no eran tan útiles para que los niños entendieran, así que quisimos darle el giro para que fuera todo útil

y que no fueran como... porque los profes muchas veces en las universidades están muy a caballo con lo último que está sucediendo y todo eso y se olvidan que hay una serie de pasos antes que tienen que dar los niños para llegar a eso. Entonces por eso es tan importante que seamos profesores y que estemos en contacto con... Bueno, yo llevo años coordinando profesores y viendo qué es lo que pasa en la sala de clases, digamos.

Claro, para mantenerse actualizada en este tema.

Sí, porque es súper bonita a veces la teoría y claro, pero la teoría está hecha para profesores atómicos... todo el tema Finlandia a mí me irrita profundamente, porque claro, en Finlandia el currículum es muy distinto porque los profesores estudian... son los mejores alumnos de todo el país, estudian en una universidad estatal que los guía de la mano, todo el tiempo hacen prácticas en escuelas que son de la universidades, donde los profesores de la universidad hacen clases y toman cursos por lo tanto, los modelos que tienen esos profesores para aprender son los mejores profesores del país. Que, o sea, aquí uno llega a la práctica y, en general, se encuentra con los peores profesores del país. Entonces es el mundo ideal, aquí uno tiene que como que aterrizar un poco las cosas y decir "con lo que tenemos, qué es lo mejor que podemos lograr con los estudiantes" y en el nivel que están también nuestros estudiantes.

¿En qué consiste exactamente esta comisión? La metodología de trabajo. Ya me has explicado un poco de estas reuniones externas.

Siempre después de las reuniones externas una evaluación de conocen a alguien que haya trabajado con este texto, en un colegio, o si no le preguntamos a alumnos qué libros han leído, qué libros les han gustado que hemos seleccionado, porque hay veces que uno encuentra que es fantástico y los niños encuentran que... O es muy difícil. Hay cosas que son muy difíciles pero consideramos que igual tienen que ir, tienen que leer un pedacito del "Mío Cid", por ejemplo. No pretendemos que lo lean completo, porque es matar... porque hay que leerlo en clase con los niños porque no sirve dárselo para la casa y que no entiendan pero ni una palabra. Entonces es para leer con el profesor y todo, pero que conozcan quién es el Cid, cómo se hablaba en esa época, cómo se escribía, cómo ha evolucionado el lenguaje desde este minuto.

¿Y estas consultas son con colegios han azar, seleccionan?

No, eso es más al azar. Es más informal la parte con los estudiantes. La parte con los profesores universitarios y los profesores de colegio también... porque ahí hacemos muestras distintas, hacemos muestra de colegios emblemáticos, particulares subvencionados, municipales.

¿Quién delega o elige a los integrantes de esta Unidad Curricular?

Osea, es igual que cualquier otro trabajo.

¿Se postula a un concurso público?

No, no es con concurso público, no porque esta es un área mucho más técnica. Y.. ehh.. son.. en el Ministerio son pocos los puestos que son por concurso público. No, la persona que lidera el equipo que es la María Jesús Onorato con Loreto Fonten que es la jefa de la Unidad de Currículum que buscan a las personas que son más idóneas.

Ya, ahora sobre los Planes y Programas más específicamente, sobre este repertorio que estábamos hablando, ¿quiénes son los encargados de hacer esta selección? Ya me contaste un poco antes que es la consulta interna con la reflexión interna.

Sí y ahora aquí [Programas 2011] tratamos de dar una Unidad. No pudimos hacerlo mucho, porque no daba mucho, pero aquí logramos algunas cosas, por ejemplo que los textos tuvieran relación con los objetivos que se estaban trabajando. Por ejemplo si uno ve teatro que hubiera teatro y en algunos casos también tratamos de hacerlo un poquitito por tema: en primero medio, hay el tema del autorretrato en poesía, o el tema del Arte Poética en la poesía, que son temas que el profesor puede unir un tema con otro en términos de tema o hacer comparaciones y trabajar un poquitito de manera más redonda porque es bien difícil hilar todo. En lenguaje lo que los niños más critican: mi hijo llega todos los días el colegio y yo le pregunto “¿qué pasaron en lenguaje?” “Pasamos todos los días cosas distintas” Así como “Mamá, no se sabe lo que se hace en lenguaje”.

Y más específicamente en los repertorios de lectura en casa. ¿Ese repertorio se hace de la misma forma?

No. Ahí es más la experiencia que se tiene como profesora de lenguaje: qué es lo que uno ha visto que le gusta a los niños. Leemos

mucho mucho mucho para recomendar de lo que está saliendo de las editoriales, lo que consideramos que es más motivante y también dar una variedad de textos.

Igual manteniendo siempre los clásicos, porque siempre hay lectura clásica que se va repitiendo.

No. O sea, sí, algunos, sí, de todas maneras. Uno no puede olvidarse de los clásicos. Pero en las lecturas sugeridas para la casa hay de todo. Eso es bastante ecléctico te diría yo, porque está... mucha literatura juvenil está incluida aquí. O sea, está "Mamá Rosa", pero también... eso no lo hicimos aquí [refiriéndose al Programa de II° medio] En los de séptimos y octavo hay más modernos, te diría yo. Aquí hay más clásicos.

Y en los Planes y programas de 1998 se destacaba con una (a) con libros que había que leerse sí o sí. Aquí no hicieron esa propiedad, ¿a qué se debe esto?

No. Porque entre Salin y el Capote son todos autores los que están sugeridos para trabajo en clase. Porque lo que leen los niños en su casa, o sea, debiera ser más bien por un tema de qué es lo que más le motiva leer. Pero lo que se lee en clase, todas las lecturas, son suficientemente, son todas de "calidad". Entonces que el profesor seleccione alguna...

...no hay ninguna sobre otra en ese sentido.

No, entonces no me preocupa que haya algunas más obligatorias que otras. Justamente lo que hicimos fue darle suficiente para que el profesor... porque es muy importante también que el profesor elija las que a él lo motiven. O sea, no hay nada peor que cuando uno tiene que enseñar textos que a uno no le dicen nada. Entonces por eso lo dejamos abierto y tratamos de poner la mayor cantidad de lecturas posibles que fueran del mismo peso... de calidad.

Eso principalmente en los para trabajar en clase. En los de lectura para la casa es más libre.

O sea, si leen la Corinteyao está bien, uno tiene muchos caminos de entrada a la literatura y a la lectura, se abre el espacio para que los alumnos vayan formándose también como lectores propios. Y claro, los colegios hacen estas listas de lectura obligatoria para la casa, pero eso ya elección de los colegios, si esto es una propuesta. Además esta lista es una lista sugerida, no es obligatorio. Entonces...

¿Y cuáles son los criterios de selección que utiliza la Unidad para determinar los autores chilenos que se incluyen en este repertorio [repertorio de trabajo en clase]?

Que estén antologados en general o que hayan recibido premios.
O... eso.

Y como tú me dijiste anteriormente, que tengan relación con la Unidad y objetivos a trabajar durante la Unidad.

Sí.

O sea, serían esas cosas: antologado, que tengan premios, como un reconocimiento al fin y al cabo...

Más que un reconocimiento asegurarse que, porque hay veces, no sé, por ejemplo "Bonsái" que es una pequeña novela que se lee mucho últimamente. Uno no sabe si esa novela va a perdurar en el tiempo, o si es solo una moda de un minuto. Entonces tratamos de poner textos que uno tuviera un poquitito más de certeza de que iban a perdurar y que efectivamente haya un consenso que tienen calidad literaria y que presentan... sobretodo que presenten al alumno como desafíos de interpretación también, porque para qué lo vas a hacer leer algo en clase que después no tengan nada que comentar, que lo pasen muy leyéndolo, hay textos que son muy entretenidos, pero que finalmente no les dan a los estudiantes temas para después conversar o que tenga un dilema que los haga reflexionar un poco qué habrían hecho ellos, qué problemas, qué dilemas morales tuvo o qué dilemas... y dilemas morales me refiero a todo, no es enseñanza de valores, sino que este protagonista que estaba en esta situación en este minuto tuvo que hacer una opción y tuvo que elegir y qué es lo que dejó fuera, qué es lo que tuvo descartar o qué.. y qué cosas ganó al tomar esa decisión y qué efectos tuvo después en la novela esa decisión que tomó. ¿Entiendes? Porque si no no tiene mucho sentido. Que los haga cuestionarse. Y que puedan escribir cosas sobre lo que.. porque muchas veces lo que pasa es que los niños leen cosas y no se hace ninguna reflexión por escrito. Entonces, claro, esos dilemas que después les den para escribir un ensayo, que les dé para escribir una columna de opinión, que tengan alguna respuesta al texto.

Y que les cause esto a los alumnos es una selección posterior a esto de que sea una obra que pueda perdurar, etc.

Lo que pasa es que en general las obras que perduran en el tiempo tienen eso. Siempre. La buena... lo que nos ha costado, por ejemplo, encontrar... porque después uno dice "Pucha, esta lista quedó tremendamente depresiva" La literatura en general muestra dilemas del hombre, no sé, desde Lucero... que son bien desgarradoras y que ponen al ser humano en situaciones que son bien límite. Entonces no se puede evadir mucho ese camino. O sea, parte de la razón por la cual las obras perduran en el tiempo es justamente porque reflejan lo que el ser humano enfrenta en su vida en momentos importantes. Es raro que haya una novela que hable solo de cosas cotidianas, porque en general esas son las novelas que son como más Best-seller y que yo las leo y me encantan, son entretenidas. Pero que uno sabe que en 10 años más o 5 años más nadie se va a acordar de esa novela.

¿Cómo se explica que dentro del repertorio de obras sugeridas, tanto del trabajo en clases como de lectura en la casa, haya una tan baja presencia de autoras femeninas en contraposición con los hombres?

Es difícil, es súper difícil encontrar autoras femeninas. Las mujeres comenzaron a escribir en el siglo XIX -XX entonces ha sido una búsqueda ardua de encontrar autoras que perduren en el tiempo, que han sido antologadas o que hayan recibido premios. Si miras el premio Nobel que se acaba de entregar de literatura, las mujeres que lo han recibido han sido 8-9 de los 120 premios que ha habido a lo largo de la historia. No es, o sea, es un tema de que nos hemos preocupado, pero un temas que no es fácil de resolver, porque la oferta que hay es muy poca, justamente porque las mujeres empezaron a escribir muy tarde. Lo que sí nos preocupamos y si tú te fijas en la lista es que la mayor parte de las protagonistas, hay muchas mujeres que están muy bien retratadas y que son muy... tienen mucha fuerza. O sea, como no pudimos ponerlo por el lado de las autoras lo pusimos por el lado de que las protagonistas fueran un ejemplo de mujer fuerte, digamos.

Entonces se cree que es un tema como importante esto de la presencia femenina.

Sí, se hace un esfuerzo importante.

¿Y no se ha evaluado de alguna forma que las mujeres son igual poco antologadas, porque la crítica literaria también es más masculinas y se han visto un poco marginadas de estas antologías?

Sí, lo que pasa es que eso no está en mis manos, yo sólo recibo las antologías, ¿me entiendes?

Ah, ya. Como hasta ahí llega...

Nosotros no tenemos... Claro uno quisiera muchas... como cambiar eso. Pero no es el rol, es el rol de las editoriales, el rol de las universidades ese. Nuestro rol es mirar en las antologías. Y en la Antología de la poesía chilena, por ejemplo, hay 2 mujeres. Cuesta mucho. Y que sean dos mujeres y que escriban al nivel de los [hombres]... son muchas las variables que se cruzan aquí. Que sean mujeres, que esté antologada o haya recibido algún premio o que de alguna manera uno pueda decir "no, esta es reconocida", que escriba a nivel de 7°, 8°, I°, II° medio. Muchas mujeres, por ejemplo Alfonsina Storni... es muy difícil y plantean problemas que a los niños no le resuenan pero para nada.

¿Por qué dejaste fuera III° y IV°?

No es mi decisión. En el fondo había que optar por el ciclo, por el plan básico. Además esto [programa II° medio] iba a quedar caduco muy luego, entonces trabajamos en el fondo con los dos primeros cursos, porque la LGE deroga estos...deroga el ajuste. Porque la LGE plantea que el currículum tiene que estar redactado en objetivos, no en objetivos y contenidos mínimos. La LGE deroga los contenidos mínimos, dice que el foco es las habilidades, por lo tanto todos los objetivos del currículum tienen que estar redactados solo en objetivos de aprendizaje. Y eso hace que en el fondo esto ahora va a ser reemplazado.

Y en comparación con el antiguo programa [1998], ¿tú crees que ha habido un avance en esta presencia femenina en comparación con este del 2011?

No. En este yo creo que no [2011], en el que viene yo creo que sí, que definitivamente la lista... no sé si miraste la lista que está en la consulta pública

No.

Ya, esa lista, pero ha sufrido muchas modificaciones, yo espero que si aprueban este nuevo currículum y se publica la nueva lista yo te diría que sí, que ahí hay un esfuerzo importante y que hemos aumentado la cantidad de mujeres.

¿Y por qué en este no y en el otro sí?, ¿tenía que ser un proceso más largo?

Sí. Porque en este tuvimos muy poco tiempo, además no era... el ajuste no traía ya las lecturas establecidas. Entonces esto fue un proceso muy rápido, no venía desde el currículum, venía sólo en los programas entonces no había mucho por donde uno se pudiera mover.

En una renovación más general se podía.

Sí. Entonces ahora en las bases sí, viene desde el currículum la lista de lecturas sugeridas y sí, en la primera propuesta había pocas mujeres, pero esa fue una de las observaciones y nos pusimos en contacto con un... varias universidades para que nos recomendaran... para hacer una búsqueda de mujeres y yo creo que se aumentó, se aumentó la lista de mujeres, de mujeres latinoamericanas y yo espero que vaya a quedar bien, pero no está reflejado aquí [programa 2011].

Y ese cuando se va...

Está en el consejo en este minuto. Entonces si lo aprueban eso se debería saber cómo en 60 días más, en un par de meses.

¿Y para aplicarse desde el próximo año?

7°. La propuesta es de 7° a II° medio, pero como va subiendo, en el fondo no se cambia todo porque en media, sobre todo con al PSU, es complejo eso, hay que ir subiendo un curso a la vez.

II. TABLA DE DATOS “REPERTORIO SUGERIDO DE OBRAS LITERARIAS” MINEDUC

Autor- Género	Nivel	Categoría
Castro, Oscar	1° Medio	Lírica
Huidobro, Vicente	1° Medio	Lírica
Mistral, Gabriela	1° Medio	Lírica
Neruda, Pablo	1° Medio	Lírica
Parra, Nicanor	1° Medio	Lírica
Parra, Violeta:	1° Medio	Lírica
Pezoa Véliz,	1° Medio	Lírica
Huidobro, Vicente	2° Medio	Lírica
Mistral, Gabriela	2° Medio	Lírica
Neruda, Pablo	2° Medio	Lírica
Parra, Nicanor	2° Medio	Lírica
Rojas, Gonzalo	2° Medio	Lírica
Bertoni, Claudio	3° Medio	Lírica
Hahn, Oscar	3° Medio	Lírica
Huidobro, Vicente	3° Medio	Lírica
Mistral, Gabriela	3° Medio	Lírica
Neruda, Pablo	3° Medio	Lírica
Parra, Nicanor	3° Medio	Lírica
Rojas, Gonzalo	3° Medio	Lírica
Chihuailaf, Elicura	4° Medio	Lírica
Hahn, Óscar	4° Medio	Lírica
Huidobro, Vicente	4° Medio	Lírica
Lihn, Enrique	4° Medio	Lírica
Mistral, Gabriela	4° Medio	Lírica
Neruda, Pablo	4° Medio	Lírica
Parra, Nicanor	4° Medio	Lírica
Pérez, Floridor	4° Medio	Lírica

Rojas, Gonzalo	4° Medio	Lírica
Teillier, Jorge	4° Medio	Lírica
Zurita, Raúl	4° Medio	Lírica
Bombal, M. Luisa	1° Medio	Narrativa
Brunet, Marta	1° Medio	Narrativa
Coloane, Francisco	1° Medio	Narrativa
Lafourcade, Enrique	1° Medio	Narrativa
Lillo, Baldomero	1° Medio	Narrativa
Rojas, Manuel	1° Medio	Narrativa
Sepúlveda, Luis	1° Medio	Narrativa
Skármeta, Antonio	1° Medio	Narrativa
Alegría, Fernando	1° Medio	Narrativa
Allende, Isabel	1° Medio	Narrativa
Barrios, Eduardo	1° Medio	Narrativa
Belmar, Daniel	1° Medio	Narrativa
Blanco, Guillermo	1° Medio	Narrativa
Blest Gana, Alberto	1° Medio	Narrativa
Bombal, María Luisa	1° Medio	Narrativa
Brunet, Marta	1° Medio	Narrativa
Castro, Oscar	1° Medio	Narrativa
Coloane, Francisco	1° Medio	Narrativa
Délano, Luis Enrique	1° Medio	Narrativa
D'Halmar, Augusto	1° Medio	Narrativa
Donoso, José	1° Medio	Narrativa
Droguett, Carlos	1° Medio	Narrativa
Durand, Luis	1° Medio	Narrativa
Edwards Bello, Joaquín	1° Medio	Narrativa
Fuguet, Alberto	1° Medio	Narrativa
Gil, Antonio	1° Medio	Narrativa

Huidobro, Vicente	1° Medio	Narrativa
Guzmán, Jorge	1° Medio	Narrativa
Guzmán, Nicomedes	1° Medio	Narrativa
Lafourcade, Enrique	1° Medio	Narrativa
Lillo, Baldomero	1° Medio	Narrativa
Neruda, Pablo	1° Medio	Narrativa
Prieto, Jenaro	1° Medio	Narrativa
Skármeta, Antonio	2° Medio	Narrativa
Sepúlveda, Luis	2° Medio	Narrativa
Rojas, Manuel	2° Medio	Narrativa
Rosasco, José Luis	2° Medio	Narrativa
Valdivieso, Mercedes	2° Medio	Narrativa
Vicuña Mackenna, Benjamín	2° Medio	Narrativa
Barrios, Eduardo	3° Medio	Narrativa
Bombal, Ma. Luisa	3° Medio	Narrativa
Castro, Oscar	3° Medio	Narrativa
D'Halmar, Augusto	3° Medio	Narrativa
Edwards, Joaquín	3° Medio	Narrativa
Pino, Yolando	3° Medio	Narrativa
Rivera, Hernán	3° Medio	Narrativa
Sepúlveda, Luis	3° Medio	Narrativa
Trapero, Maximiliano	3° Medio	Narrativa
Allende, Isabel	4° Medio	Narrativa
Bombal, María Luisa	4° Medio	Narrativa
Calderón, Teresa	4° Medio	Narrativa
Contreras, Gonzalo	4° Medio	Narrativa
Cerda, Carlos	4° Medio	Narrativa
Del Río, Ana María	4° Medio	Narrativa
Donoso, José	4° Medio	Narrativa

Droguett, Carlos	4° Medio	Narrativa
Edwards, Jorge	4° Medio	Narrativa
Emar, Juan	4° Medio	Narrativa
Fuguet, Alberto	4° Medio	Narrativa
Huidobro, Vicente	4° Medio	Narrativa
Osses, Darío	4° Medio	Narrativa
Prieto, Jenaro	4° Medio	Narrativa
Rivera, Hernán	4° Medio	Narrativa
Rojas, Manuel	4° Medio	Narrativa
Sepúlveda, Luis	4° Medio	Narrativa
Serrano, Marcela	4° Medio	Narrativa
Skármeta, Antonio	4° Medio	Narrativa
Aguirre, Isidora:	1° Medio	Drama
Barros Grez, Daniel (a):	1° Medio	Drama
Cuadra, Fernando	1° Medio	Drama
Cariola, Carlos	1° Medio	Drama
Díaz, Jorge	1° Medio	Drama
Sieveking, Alejandro	1° Medio	Drama
Vodanovic, Sergio	1° Medio	Drama
Acevedo Hernández, Antonio	2° Medio	Drama
Aguirre, Isidora	2° Medio	Drama
Cuadra, Fernando	2° Medio	Drama
Barros Grez, Daniel	2° Medio	Drama
Luco Cruchaga, Germán	2° Medio	Drama
Neruda, Pablo	2° Medio	Drama
Acevedo H., Antonio	3° Medio	Drama
Debesa, Fdo.	3° Medio	Drama
Heiremans, Luis.	3° Medio	Drama
A. Luco Cruchaga, Germán	3° Medio	Drama

Moock, Armando	3° Medio	Drama
Radrigán, Juan	3° Medio	Drama
Rivano, Luis	3° Medio	Drama
Wolff, Egon	3° Medio	Drama
Aguirre, Isidora	4° Medio	Drama
Cuadra, Fernando	4° Medio	Drama
De la Parra, Marco A.	4° Medio	Drama
Díaz, Jorge	4° Medio	Drama
Dorfman, Ariel	4° Medio	Drama
Heiremans, Alberto	4° Medio	Drama
Grifero, Ramón Luco	4° Medio	Drama
Cruchaga, Germán	4° Medio	Drama
Radrigán, Juan	4° Medio	Drama
Wolf, Egon	4° Medio	Drama
Cerda, Martín	4° Medio	Ensayo
Edwards, Jorge	4° Medio	Ensayo
Huneuus, Pablo	4° Medio	Ensayo
Montesinos, Sonia	4° Medio	Ensayo
Subercaseaux, Benjamín	4° Medio	Ensayo
Subercaseaux, Bernardo	4° Medio	Ensayo

III. TABLA DE DATOS CATASTRO NACIONAL AUTORAS

Los datos de las autoras fueron clasificados en las siguientes secciones:

- (A) Nombre de la autora y el seudónimo entre paréntesis si es que poseía
- (B) Categoría
- (C) Año de publicación de la primera obra.
- (D) Premios Nacionales obtenidos.
- (E) Premios Internacionales obtenidos.
- (F) Antologías Nacionales donde han sido incluidas.
- (G) Antologías Internacionales donde han sido incluidas.
- (H) Cantidad de publicaciones

(A) Nombre	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)	(G)	(H)
Delia Domínguez	Lírica	1955	X		X	X	10
Maité Allamand	Narrativa	1935	X	X		X	15
Patricia Tejada	Lírica	1953	X		X	X	8
Paz Molina	Lírica	1982	X		X	X	7
Tilda Brito (María Monvel)	Lírica	1918			X	X	7
Teresa Hamel	Narrativa	1950	X	X	X		12
Agata Gligo	Ensayo	1985	X				6
Alejandra Basualto	Narrativa	1970	X	X	X		10
Alicia Salinas	Lírica	1989	X	X	X		6
Amanda Labarca	Ensayo	1909					11
Ana María del Río	Narrativa	1985	X	X	X		7
Ana María Vieira	Lírica	1995	X	X	X		8
Astrid Fugellie	Lírica	1966	X		X		13
Blanca del Río	Lírica	1983	X		X		7
Carmen Berenguer	Lírica	1983		X	X		7
Carmen Margarita Carrasco Barrios (Carmen de Alonso)	Narrativa	1936	X	X	X		10
Carolina Rivas	Narrativa	1990	X		X		2
Cecilia Casanova	Lírica	1949	X				10

Diamela Eltit	Narrativa	1983	X		X		9
Eldelmira Muñoz	Ensayo	1972	X				7
Elena Aldunate	Narrativa	1950	X		X		13
Elena Caffarena	Ensayo	1924	X				9
Eliana Cerda	Narrativa	1966	X		X		5
Elisa de Paut	Lírica	1967					6
Elvira Santa Cruz Ossa (Roxane)	Drama	1910			X		7
Emma Jauch	Lírica	1968	X				10
Escilda Greve	Lírica	1930	X				8
Esmeralda Zenteno de León (Vera Zouroff)	Narrativa	1949			X		4
Ester Irarrázaval (Gloria Moreno)	Drama	1956			X		14
Ester Matte	Lírica	1958	X				9
Faride Zerán	Ensayo	1991	X	X			7
Gabriela Lezaeta	Narrativa	1968	X	X			5
Gabriela Roepke	Drama	1948	X	X	X		20
Graciela Illanes	Ensayo	1940	X				3
Heddy Navarro	Lírica	1984	X		X		7
Inés Echeverría de Larraín (Iris)	Narrativa	1909			X		13
Inge Corssen	Lírica	1981	X		X		2
Isabel Gómez	Lírica	1986	X		X		4
Isaura Abrigo	Lírica	1966	X				6
Ivonne Grimal	Lírica	1983	X		X		5
Josefa Alvina Turina Turina (Pepita Turina)	Narrativa	1934	X	X			8
Juanita Sánchez	Lírica	1986	X		X		1
Julieta Kirkwood	Ensayo	1981					5
Lidia Alfaro	Narrativa	1977	X				1
Lilian Elphick	Narrativa	1990	X		X		2
Lucía Guerra	Ensayo	1984	X	X			6

Luisa Anabalón Sanderson (Winnet de Rokha)	Lírica	1915					7
Luisa Eguiluz	Lírica	1986	X		X		2
Magdalena Petit Marfán	Narrativa	1917	X				13
Malú Urriola	Lírica	1982	X		X		3
Margarita Aguirre	Narrativa	1951	X	X	X		11
María Cristina Menares	Lírica	1935	X				12
María Elena Gertner	Narrativa	1948	X		X		13
María Eugenia Sanhueza	Lírica	1950	X				2
María Flora Yañez (Mari Yan)	Narrativa	1933	X		X		12
María Rosa Carrasco	Lírica	1986	X	X	X		4
Marina Arrate	Lírica	1986	X				6
Marina Latorre	Ensayo	1964	X	X			7
Maritza Gaioli	Lírica	1996	X	X	X		2
Marta Herrera Palacios (Patricia Morgan)	Drama	1948	X		X		20
Marta Jara	Narrativa	1949	X		X		3
Marta Vergara	Ensayo	1927	X				3
Matilde Ladrón de Guevara	Narrativa	1947	X	X			18
Maura Brescia	Narrativa	1979	X	X			4
Mercedes Marín del Solar	Lírica	1837			X		6
Mery Coloane	Lírica	1997	X	X	X		2
Natacha Valdés	Lírica	1982	X		X		3
Nina Donoso Correa	Lírica	1945	X		X		10
Olga Acevedo Serrano	Lírica	1927	X				11
Olga Arratia	Narrativa	1940	X				6
Patricia Verdugo	Ensayo	1980	X				14
Rosa Cruchaga	Lírica	1959			X		14
Rosabetty Muñoz	Lírica	1981	X				7
Rosario Orrego	Narrativa	1860			X		3
Rossana Byrne	Lírica	1983	X		X		4
Sara Vial	Lírica	1958	X		X		11

Soledad Fariña	Lírica	1985			X		9
Sor Tadea de San Joaquín	Lírica	1784			X		1
Sor Úrsula Suárez	Narrativa						0
Stella Díaz Varín	Lírica	1947			X		4
Sylvia del Valle	Lírica	1968	X		X		3
Teresa Budge de Escobar	Narrativa	1933					4
Teresa Wilms Montt	Narrativa	1918					7
Victoria Saavedra Rojas (Victoria Orjikh)	Narrativa	1944	X				12
Virginia Cruzat	Narrativa	1974	X		X		4
Ximena Adriasola	Lírica	1954					10
Ximena Valdés Subercaseaux	Ensayo	1980					16
Zulema Reyes (Chela Reyes)	Narrativa	1926	X		X		17

NOTAS

1. Se debe considerar que aunque Simone de Beauvoir identifica una distinción entre aquello que corresponde a lo biológico y a lo cultural de la mujer, utiliza el vocablo "sexo" para ambas.
2. Se debe precisar que la categoría de Ensayo se divide en subcategorías solo en el nivel de 4° Medio, por lo cual sólo se considera este nivel para su análisis.
3. El catastro no pretende en ningún caso recalcar o posicionar a las autoras incluidas por sobre las excluidas ni tampoco plantear que su valor y/o aporte literario depende de los aspectos considerados para la elaboración del catastro. Asimismo, la gama de autoras nacionales no se reduce a las aquí presentadas. La selección de las autoras incluidas se realizó en función de la metodología utilizada para el logro de los objetivos.
4. La categoría de Ensayo no fue incluida, ya que no existían autoras antologadas, debido principalmente a que este no corresponde a un género literario, por lo que las compilaciones son nulas o escasas.

BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ, Silvina. "Diferencia y teoría feminista". En Beltrán, E., Maquieira, V. (Eds.), Álvarez, S. y Sánchez, C. *Feminismo. Debates teóricos contemporáneos*. Madrid: Alianza Editorial, 2001, 243-286.
- APPLE, Michael. *El conocimiento oficial. La educación democrática en una línea conservadora*. Barcelona: Editorial Paidós, 1996.

- DE BEAUVOIR, Simone. *El segundo sexo: la experiencia vivida*. Buenos aires: Ediciones Siglo Veinte, 1986.
- DE BEAUVOIR, Simone. *El segundo sexo: los hechos y los mitos*. Buenos aires: Ediciones Siglo Veinte, 1986.
- BUTLER, Judith. *El género en disputa. El feminismo y la subversión de identidad*. España: Editorial Paidós, 2007.
- BUTLER, Judith. *Deshacer el género*. Barcelona: Editorial Paidós, 2006.
- COX, Cristián. "Currículo escolar de Chile: génesis, implementación y desarrollo". *Revue Internationale de Education de Sevres*, 56 (2011): 51-61.
- GVIRTZ, Silvina. y Palamidessi Mariano. *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Argentina: Aique grupo editorial S.A., 2011.
- MINISTERIO de Educación de Chile. *Lengua Castellana y Comunicación. Programa de estudio. Primer año medio. Formación general*. Ministerio de Educación, 1998.
- MINISTERIO de Educación de Chile. *Marco Curricular Educación Media (Actualización 2009)*. Mineduc, 2009.
- MINISTERIO de Educación de Chile. *Lenguaje y Comunicación. Programa de Estudio para Primer Año Medio*. Mineduc, 2011
- PINTO, Patricia. "Primera parte. El ensayo". *Escritoras chilenas. Primer Volumen. Teatro y Ensayo*. Santiago de Chile: Editorial Cuarto Propio, 1994, 13-128.
- ROJAS, Benjamín. "Segunda parte. El teatro". *Escritoras chilenas. Primer Volumen. Teatro y Ensayo*. Santiago de Chile: Editorial Cuarto Propio, 1994, 129-230.
- RUBIO, Patricia. *Escritoras chilenas. Tercer Volumen. Novela y cuento*. Santiago de Chile: Editorial Cuarto Propio, 1999.
- RUIZ, Patricia. *Género, educación y desarrollo*. Santiago de Chile: Unesco, Oficina regional de educación para América latina y el Caribe, 1994.
- DA SILVA, Tadeu. *Teoria cultural e educaçã. Um vocabulário crítico*. Brasil: Autêntica Editora, 2000.
- DA SILVA, Tadeu. *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum*. Barcelona: Editorial Octaedro, 2001.
- VERA LAMPEREIN, Lina. *Presencia femenina en la literatura nacional. Chile: 1750-2005. Una trayectoria apasionante*. Edición corregida y actualizada por Ana María Viera y Paz Molina. Chile: Editorial Semejanza, 2008.
- VILLEGAS, Juan. *El discurso lírico de la mujer en Chile: 1975-1990*. Chile: Mosquito Editores, 1993.