

Mujeres Escritoras: Un ensayo propositivo para las Bases Curriculares de Lengua y Literatura

Trabajo realizado en el marco del seminario de título:
El currículum como campo de estudio

Rocío Cárdenas Wuth

Profesora guía:
Jacqueline Gysling

5 de agosto de 2021

Universidad de Chile
Facultad de Filosofía y Humanidades
Departamento de Estudios Pedagógicos

ÍNDICE

<i>Mujeres y Escritura: La ausencia de escritoras en la escuela o la introducción a mi ensayo propositivo</i>	1
<i>Las Bases Curriculares de Lengua y Literatura</i>	5
<i>Análisis de datos: Desglose cuantitativo del número de escritoras sugeridas por el anexo “Temas y Lecturas” de las Bases Curriculares</i>	11
<i>Análisis cualitativo de las temáticas escogidas en el anexo “Temas y Lecturas”: Breve reflexión</i>	12
<i>Escritoras y canon literario: Obstáculos en la difusión de voces femeninas en la escuela chilena</i>	14
<i>Bibliografía comentada de obras literarias escritas por mujeres chilenas y latinoamericanas: Una propuesta contra el canon</i>	19
<i>CIENCIA FICCIÓN</i>	21
<i>IDENTIDAD Y SUBJETIVIDAD FEMENINA</i>	23
<i>MEMORIA</i>	25
<i>MUJER MADRE</i>	28
<i>REESCRITURAS: UN INTERTEXTO CON LA ANTIGÜEDAD CLÁSICA</i>	31
<i>REFLEJOS ANIMALES</i>	33
<i>Metodología</i>	36
<i>Conclusiones</i>	37
<i>Referencias bibliográficas</i>	39

RESUMEN

El presente trabajo consiste en un ensayo propositivo para el eje de lectura de las Bases Curriculares de Lengua y Literatura del sistema educativo chileno. Se compone, por un lado, del análisis crítico de los principios que orientan el enfoque de la asignatura y, por otro, del estudio de las características mínimas que, se dice, debe tener un texto literario para ser apropiado para el contexto escolar. Utilizo como material de análisis el eje organizador de lectura de las Bases y el material complementario “Temas y Lecturas” sugeridas por curso, que aparece a modo de anexo hacia el final del documento. Los resultados buscan evidenciar la ausencia de mujeres escritoras en la escuela y la reproducción del canon literario que margina la experiencia y subjetividad femeninas en la literatura.

Por su parte, y consecuente con el espíritu propositivo de este ensayo, se coloca a libre disposición una propuesta literaria alternativa y disidente a la de las Bases Curriculares que consiste en una bibliografía comentada de obras literarias escritas por mujeres chilenas y latinoamericanas, en la cual aparece una breve reseña de cada texto y algunas orientaciones docentes sobre las características que poseen. La selección de textos, en todo momento, fue pensada a partir de lecturas que considero apropiadas para el aula escolar, que incluyan en sí mismas una apertura hacia la difusión y el estudio de la subjetividad y voces femeninas. Mi propósito es plantear una contrarrespuesta a lo esbozado por las Bases Curriculares de Lengua y Literatura, deseando que este material pueda ser utilizado por profesoras y profesores que quieran actualizar sus lecturas y explorar, junto a sus estudiantes, estas voces que históricamente han sido silenciadas.

Palabras Clave: Literatura femenina, Bases Curriculares, Canon Literario, Bibliografía Comentada

Mujeres y Escritura: La ausencia de escritoras en la escuela o la introducción a mi ensayo propositivo

Estudí letras. No porque realmente estuviera convencida pero sí porque me gustaba la literatura. En cada ramo profundicé lecturas que tuve la oportunidad de conocer en el colegio, y algunas que simplemente no tenía idea de su existencia. Un año después de licenciarme, compré un libro. Uno rosado, pequeño, que se titulaba “Mapas Terminales”. Lo vi en la feria a un precio muy conveniente para mi bolsillo. Por lo que pude ver rápidamente, consistía en literatura contemporánea, de una escritora argentina que se llama Lucila Grossman. Era un libro de ciencia ficción que, después de leerlo, me resultó muy revelador. No realmente por su contenido—el cual me fascina y considero uno de mis favoritos—, sino porque caí en cuenta de mi escaso conocimiento de escritoras mujeres. Todo el repertorio de movimientos literarios y escritores que estudié desde el colegio hasta la universidad tenía una clara matriz tradicional, de libros ampliamente difundidos por la academia, consagrados por al canon literario y, obviamente, escritos por hombres. Al darme cuenta, sentí una desazón que rápidamente convertí en una misión que le daba sentido a mi propia subjetividad: quise de ahí en adelante indagar, estudiar y difundir la literatura escrita por mujeres, porque no puedo desconocer el silenciamiento sistemático que las ha alejado del saber institucional. Es algo que me gusta, que le da un nuevo sentido al curso de mi vida y una experiencia que quiero compartir del todo.

Por esta razón, y teniendo en cuenta mi formación pedagógica, me pareció pertinente intentar rastrear la invisibilización de las voces y subjetividades femeninas en la escritura desde mi propia disciplina, esto es, la asignatura de lengua y literatura. Rápidamente, pude notar que la casi ausencia de mujeres escritoras en el sistema educativo no solo es producto de las circunstancias históricas, sociales y culturales que las imposibilitaron de participar en actividades intelectuales, sino que también es resultado de los principios que promueven las Bases Curriculares de la asignatura, pues en ellas se fomenta la reproducción del canon literario que obstaculiza el conocimiento y la difusión de escritoras y sus obras, ya que estas no cuentan con el prestigio para ser estudiadas y divulgadas por la academia y los aparatos institucionales predominantemente liderados por hombres. Este es el diagnóstico preliminar de mi investigación. Sin embargo, no busco solamente visibilizar el problema, pues en realidad deseo, sobre todo, tomar cartas en el

asunto y proponer alternativas que, teniendo en cuenta esta discriminación de género, reivindiquen la literatura escrita por mujeres.

En términos más concretos, el presente trabajo consiste en un ensayo propositivo para el eje de lectura de las Bases Curriculares de Lengua y Literatura del sistema educativo chileno. Se compone, por un lado, del análisis crítico de los principios que orientan el enfoque de la asignatura, y, por otro, del estudio de las características mínimas que, se dice, debe tener un texto literario para ser apropiado para el contexto escolar. Utilizo como material de análisis el eje organizador de lectura de las Bases y el material complementario “Temas y Lecturas” sugeridas por curso, que aparece a modo de anexo hacia el final del documento. Los resultados buscan evidenciar la ausencia de mujeres escritoras en la escuela y el incentivo a la reproducción del canon literario que margina la experiencia y subjetividad femeninas en la literatura.

Una vez justificado el problema, expongo mi propuesta: una bibliografía comentada de elaboración propia, a libre disposición, que contiene obras que considero idóneas para llevar al contexto escolar. Cada sugerencia posee una breve reseña y comentarios que, espero, puedan servir como orientaciones docentes para guiar la lectura en el espacio escolar o simplemente inspirar la creación de actividades y material didáctico. Las recomendaciones literarias se encuentran ordenadas por tema, mas no por nivel educativo. El fin último del presente material es promover la búsqueda, el estudio y la divulgación de la escritura femenina, poniendo de manifiesto el importante rol que cumple la mujer que se atrevió a escribir, pese a ser una actividad socialmente entendida para los hombres. La mujer que escribe alza su voz pese a los obstáculos, los prejuicios, y la permanente desacreditación de los círculos académicos y hegemónicos, liderados por hombres.

Una aproximación al currículum escolar

Para articular los procesos institucionalizados de enseñanza y aprendizaje en el ámbito educativo, se necesita establecer una base de conocimientos mínimos y transversales a toda institución escolar, independiente de su administración, delegación o proyecto educativo. En ese sentido, el currículum se posiciona como un núcleo fundamental para la organización de los objetivos de aprendizaje comunes en las prácticas pedagógicas de un determinado sistema educativo. Este instrumento, se entiende como una unidad organizativa que, para el profesor español José Gimeno Sacristán (2013), implica una “selección regulada de contenidos que (...) regulará la práctica didáctica que se desarrolla durante la escolaridad” (p. 22). Entonces, se desprende que el currículum consiste en un elemento imprescindible en el diseño y la planificación del conocimiento institucionalizado, que, entre otras cosas, debe ser mediado y aplicado por profesoras y profesores del sistema educativo.

Es importante precisar que el currículum, en tanto instrumento base para la implementación de objetivos de aprendizaje mínimos y transversales en las escuelas, es un posicionamiento ideológico respecto del saber. A propósito de este antecedente, Gimeno Sacristán (2013) identifica una “doble función de la enseñanza” (p. 22), puesto que el currículum escolar, al tiempo que organiza y unifica, “refuerza fronteras (y murallas) que delimitan sus componentes” (ibíd.). No es azaroso que el autor haya escogido la metáfora de la muralla para referirse a las repercusiones que traen consigo la construcción misma del currículum, pues circunscribir los conocimientos a un documento institucional es, inevitablemente, entrar en la dicotomía de *lo que se enseña y lo que no se enseña*, lo que está dentro y lo que está fuera, lo que conocemos y lo que desconocemos. La paradoja, como Gimeno Sacristán prefiere llamarle, complejiza la manera de concebir la escuela y sus directrices, precisamente porque las decisiones sobre el conocimiento oficial son deliberaciones arbitrarias e institucionalizadas, pero organizativas y prácticas para la funcionalidad de una sociedad.

Ahora bien, el saber institucionalizado a través del currículum, además de ser un elemento clave y medular para la conformación del sistema educativo, es también reflejo de rasgos y prácticas culturales propias de la sociedad que le contiene. En otras palabras, la elaboración del currículum está pensada *en y para* una determinada comunidad, por lo tanto, no puede concebirse

como una abstracción azarosa de ideales esperados para el aprendizaje escolar. De hecho, es más pertinente entenderlo como un producto supeditado al contexto social e histórico en el que fue producido, por lo que cada decisión que se toma en su proceso de elaboración está cuidadosamente reflexionada en torno a dicho marco social y temporal. Esto implica principalmente dos cosas: por un lado, que el currículum es una forma dinámica de organizar la escolaridad y que, en teoría, debiera actualizarse según los paradigmas sociales y culturales vigentes; y que, por otro lado, dado su carácter situado, admite diversas interpretaciones por parte de quienes participan activamente en las comunidades escolares, en tanto que estas, a pesar de estar enmarcadas dentro de un contexto regulado institucionalmente por el currículum escolar, tienen el derecho de adecuar los objetivos de aprendizaje a sus proyectos y propuestas educativas en aras de la libertad de enseñanza.

En razón de lo expuesto, se podría decir que el currículum escolar es un elemento dinámico, puesto que, aunque instrumento institucional y oficial, es susceptible de ser analizado y traducido de distintas maneras por parte de las múltiples entidades educativas que configuran una misma comunidad. Dicho de otro modo, el currículum interactúa, dialoga y se transforma dependiendo de los proyectos, propósitos y posicionamientos pedagógicos de los colegios. Es precisamente aquí donde radica la complejidad de dicho documento: si bien es un instrumento regulado institucionalmente, que debe a su vez ser estudiado y aplicado por la totalidad de establecimientos educativos de una comunidad, también se ve mediado por el papel que desempeñan quienes están a la vanguardia de su puesta en práctica, esto es, profesoras y profesores que, en sus aulas, deben planificar sus asignaturas de acuerdo a las necesidades e intereses de sus estudiantes, currículum escolar mediante. El desafío, entonces, consiste en el proceso de interpretar el currículum siendo consecuentes con el propio posicionamiento político respecto de la labor docente, al tiempo que se busca cumplir con los objetivos de aprendizajes mínimos exigidos. Como consecuencia, existe una diversidad de formas de concebir y entender el currículum escolar, lo que inevitablemente genera diferencias en las formas de entregar conocimiento en las escuelas.

En suma, se puede concluir que el currículum escolar puede articular un sistema educativo gracias a su labor organizadora y unificadora del saber, a través de la selección de contenidos mínimos y transversales a toda escuela. No obstante, son las propias comunidades educativas las que deben interpretar el documento oficial de acuerdo con sus proyectos educativos particulares.

Por ende, es importante relevar la figura docente en la *puesta en escena* del currículum escolar, reconociendo su injerencia en la manera de entenderlo y aplicarlo en las aulas. Como señala Gimeno Sacristán (2013):

Toda acción didáctica supone el propósito de mediar, corregir y estimular la experiencia del encuentro entre un sujeto que ejerce una serie de funciones sobre o con un contenido, o mejora capacidades diversas, de suerte que quedan transformadas y enriquecidas dichas funciones y capacidades que en un sentido general reconocemos como aprendizaje. Para que ese encuentro sea fructífero, el contenido tiene que ser significativo, relevante y retador; todo lo cual será más probable que ocurra si también ha sido adecuadamente mediado y si es motivador. (p. 37).

Así, el currículum no existe sin la mediación docente del conocimiento. Profesoras y profesores deben obedecer a las disposiciones que solicita el documento oficial y a las directrices educativas de sus propias escuelas, sin embargo, en la práctica, deben aplicar estrategias apropiadas a sus contextos particulares para lograr un proceso de enseñanza y aprendizaje significativo en sus estudiantes. Como resultado, el hecho de traducir y transformar el currículum para cada grupo curso es también vivir la propiedad orgánica del currículum; una experiencia de conocimiento que va mucho más allá de lo institucional.

Las Bases Curriculares de Lengua y Literatura

En primer lugar, las Bases Curriculares consisten en el documento oficial que orienta los aprendizajes mínimos y transversales a toda escuela chilena. Se encuentra regulado institucionalmente a manos del Ministerio de Educación y se construye en marco de la constitución política y los principios antropológicos y éticos que se desprenden de la Declaración Universal de Derechos Humanos (Bases Curriculares, 2015, p. 11). Proclama el derecho a la educación y la libertad de enseñanza como directrices fundamentales en la escolaridad, señalando la importancia del Estado en la promoción y garantía de estos principios. En segundo lugar, es importante destacar que, en el contexto nacional, las Bases Curriculares poseen distintas versiones dependiendo de las

características del centro educacional o bien de los tramos o niveles escolares que distinguen la educación preescolar o básica de la educación media¹. Considerando esta distinción, el contenido de cada una de las Bases Curriculares está compuesto por los objetivos de aprendizaje mínimos para cada una de las asignaturas que se imparten en la escuela, tanto para las materias obligatorias como electivas. Asimismo, se advierte que dichos objetivos pueden ser complementados por cada escuela, permitiendo que cada una de ellas tenga “la libertad de expresar su diversidad, construyendo propuestas propias que respondan a sus necesidades y a las características de su proyecto educativo” (ibíd.). Ahora bien, para efectos del presente ensayo propositivo, es necesario conocer, a grandes rasgos, las Bases Curriculares correspondientes a la asignatura de Lengua y Literatura, específicamente a las que responden al tramo que comprende desde séptimo básico hasta segundo año de enseñanza media.

Las Bases Curriculares de Lengua y Literatura se introducen a sí mismas destacando la importancia del estudio del lenguaje para la conformación de la sociedad. El desarrollo de las distintas competencias lingüísticas y literarias en la escuela pretenden ser, entonces, una base de conocimiento que permita a los estudiantes obtener las herramientas necesarias para formarse como personas capaces de dialogar en comunidad, de reflexionar sobre el lenguaje y los productos culturales, de promover un espíritu crítico e introspectivo; todo ello con el propósito de que puedan crecer viviendo “una vida plena y de participación libre, crítica e informada en la sociedad contemporánea” (Bases Curriculares, 2015, p. 32). Consecuentemente, los objetivos de aprendizaje esperados para esta asignatura se articulan desde dos enfoques igual de predominantes a lo largo de las Bases: por un lado, el enfoque comunicativo y, por otro lado, el enfoque cultural. Ambos convergen en los cuatro ejes temáticos que organizan el ramo de Lengua y Literatura: Lectura, Escritura, Comunicación Oral y, finalmente, Investigación en lenguaje y literatura. El enfoque comunicativo guarda relación, como su nombre lo indica, con el desarrollo de habilidades comunicativas que permitan fomentar la participación activa y responsable de las personas en los territorios sociales y políticos que transitan. Por su parte, el enfoque cultural pretende “destacar el carácter de práctica y producto cultural del lenguaje y la literatura y (...) su papel en el conocimiento y la comprensión de diversas culturas, sistemas de creencias y formas de vida, así como la

¹ Las Instituciones escolares pueden optar por desarrollar su escolaridad de las siguientes maneras: Formación Científico Humanista, Formación Diferenciada Técnico Profesional, Educación Para Personas Jóvenes y Adultas y Educación Parvularia. Para cada una de estas distinciones, existen distintas Bases Curriculares.

construcción de distintas identidades personales, sociales y nacionales, entre otras” (Bases Curriculares, 2015, p. 33). De esta manera, se espera que al finalizar el segundo año de enseñanza media, los estudiantes puedan entender tanto “lo que nos es común, como las diferencias que son necesarias para el desarrollo y son propias de una sociedad plural, diversa y en constante cambio” (ibíd.).

En virtud de lo anterior, las Bases Curriculares de Lengua y Literatura incentivan el desarrollo de la identidad personal y colectiva, en tanto que conocer(se) a través del lenguaje, permite el desarrollo de competencias básicas para el reconocimiento de la propia subjetividad y la participación activa dentro de una comunidad. No obstante, las habilidades que este documento promueve se ven fuertemente articuladas por el ejercicio de la lectura². Y no cualquier lectura, puesto que en las Bases se manifiesta específicamente que la literatura, como producto cultural, es “la piedra angular del currículum, también en cuanto permite percibir la diversidad que existe en el mundo, condición para el desarrollo de una sociedad abierta e inclusiva³” (Bases Curriculares, 2015, p. 35). En otras palabras, para lograr un enfoque cultural significativo dentro de las aulas, las Bases promueven las obras literarias como herramienta imprescindible en la asignatura⁴, considerando que el encuentro de los estudiantes con la lectura literaria constituye un ejercicio fundamental para perfilar personas conscientes de sí mismas y de su sociedad, capaces de actuar con una visión crítica, diversa e inclusiva con su cultura y lo ajeno. Asimismo, el documento reconoce que existe un especial interés por desarrollar esta visión durante el recorrido que comprende desde séptimo básico hasta segundo año de enseñanza media, pues en este tramo escolar “el contacto con las obras ofrece oportunidades de introspección y reflexión ética en una etapa de la vida en que comienza[n] a enfrentarse a diferentes cuestionamientos y desafíos personales” (ibíd.). En ese sentido, se espera que un encuentro bien mediado entre estudiante y obra literaria convierta a la literatura en un posible “vehículo de búsqueda de identidad” (ibíd.), lo que enfatiza,

² La lectura más que cualquier otro eje (escritura, de comunicación oral o de investigación); obviando, eso sí, que este entramado de cuatro habilidades no puede ser concebido aisladamente si se desea llevar a cabo procesos significativos de enseñanza y aprendizaje.

³ Según el diccionario de la Real Academia Española, inclusivo significa “que incluye o tiene la capacidad de incluir”, es decir, que puede ser capaz de “poner algo o a alguien dentro de una cosa o de un conjunto, o dentro de sus límites”. Es importante notar, para efectos del presente ensayo propositivo, que, en el contexto social actual, la inclusión es un concepto nuclear en las demandas sociales, sobre todo en temas de género, diversidad sexual, reivindicación de la mujer, integración de migrantes, personas con discapacidades y pueblos originarios.

⁴ Incluso, el documento indica que las lecturas no literarias se articulan gracias a las literarias. Más concretamente, se señala lo siguiente: “Se incluye el trabajo con textos no literarios como una manera de complementar la lectura literaria, ampliar los conocimientos y desarrollar las habilidades necesarias para comprender una diversidad de lecturas” (Bases Curriculares, 2015, p. 36).

nuevamente, su papel protagónico en el desarrollo intelectual e individual de los estudiantes durante la escolaridad.

Por esta razón, y para efectos del presente ensayo propositivo, en los siguientes tres apartados se brinda una sección dedicada exclusivamente a las orientaciones que las Bases Curriculares entregan para el eje de lectura, especialmente, lo que refiere a los procesos de selección de textos literarios que, en teoría, son esenciales para llevar a cabo una buena planificación didáctica de la asignatura. Al momento de leer y analizar los planteamientos escolares dispuestos por las Bases, es importante tener en cuenta todos aquellos aspectos que encauzan los propósitos generales de la asignatura de Lengua y Literatura: el enfoque comunicativo y cultural, así como también la importancia institucional de facilitar la creación de instancias de crecimiento personal, desarrollo y reconocimiento de la identidad y la formación crítica de los estudiantes. Desde luego, mi objetivo principal es poder entregar argumentos claros respecto a la inconsistencia que posee el discurso institucional sobre la inclusión y el apoyo hacia la diversidad y la marginación de la experiencia y subjetividad femeninas en la literatura, dejando en evidencia la promoción latente del canon literario en las Bases Curriculares.

La selección de textos y el anexo “Temas y Lecturas” de las Bases

Dada la importancia de la lectura en las Bases Curriculares de Lengua y Literatura, y sobre todo al ya mencionado rol protagónico de la literatura en la asignatura, el Ministerio de Educación ha dispuesto una serie de aclaraciones respecto a cómo las instituciones escolares, mediante sus programas y el ejercicio pedagógico de sus docentes, deben planificar adecuadamente la lectura en las escuelas. Estas indicaciones se encuentran en el “Eje de Lectura” de las Bases, inaugurando la sección “Organización Curricular”. En este capítulo se enfatiza, entre otras cosas, la importancia de llevar a cabo un buen proceso de selección de obras literarias para mediar el conocimiento significativo dentro del aula. De hecho, se afirma que los textos literarios son “la materia prima para lograr los objetivos [de aprendizaje]” (Bases Curriculares, 2015, p. 37), por lo que se deduce que una mala selección de obras podría ocasionar dificultades en el desarrollo de las competencias comunicativas y culturales implicadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En

consecuencia, y con el fin de ejemplificar lo que se considera una buena lectura en el ámbito escolar, las Bases recurren a la denominación de “textos de calidad⁵” para referirse a aquellas obras que cumplen los requisitos necesarios para clasificar como material apto para la escuela y sus estudiantes.

Cual declaración de principios, las Bases Curriculares señalan concretamente que, a la hora de seleccionar textos literarios, “deben privilegiarse los textos de autores, hombres y mujeres, antologados o premiados, que aparezcan en historias de la literatura, que sean representativos de algún género o época, que hayan sido publicados o que hayan sido objeto de la crítica especializada” (Bases Curriculares, 2015, p. 37). De esta manera, se estaría realizando un proceso riguroso de selección de textos de calidad, “[aportando] a los conocimientos previos de los y las estudiantes y [ampliando] la mirada hacia otras culturas” (ibíd.). Una vez sentadas las características de un buen texto literario, se sugiere que dichos criterios se complementen considerando la complejidad de la obra, su nivel de interpretación, el lenguaje utilizado, la cantidad de información entregada, el contexto de producción y recepción y, sobre todo, el conocimiento que les docentes tienen sobre los intereses y las necesidades de sus estudiantes. Al conjugar todas estas aristas, se entiende que los objetivos de aprendizaje de la asignatura podrían acomodarse fácilmente a las lecturas literarias seleccionadas, posibilitando que los estudiantes interactúen con una obra relevante y de calidad al tiempo que adquieren competencias comunicativas y culturales mínimas para el desarrollo personal y colectivo dentro de la sociedad.

De lo anterior se desprende que, tanto los criterios para seleccionar una obra literaria como la evaluación y valoración de su complejidad, suponen un estudio riguroso de las lecturas escolares antes de ser definitivamente implementadas en la asignatura de Lengua y Literatura. Es decir, las orientaciones entregadas por las Bases Curriculares complejizan aún más la planificación didáctica y las decisiones pedagógicas de las instituciones escolares. Por este motivo, las Bases ponen a

⁵ Existen muchos estudios que analizan la manera en que el sistema neoliberal se ha apropiado del concepto de “calidad” en el ámbito educativo: a través de la competencia empresarial, un producto (la lectura, o más radicalmente, la educación) se somete a la valoración del cliente bajo criterios de excelencia material y satisfacción personal. Las empresas, en ese sentido, esperan adjudicarse la preferencia del cliente. Se podría decir, entonces, que las Bases Curriculares, al decidir utilizar una categoría como “texto de calidad” en la lectura escolar, están escondiendo una ideología de mercado que implica enjuiciar cierta “superioridad” de algunas lecturas frente a otras (en la práctica, la superioridad del canon frente a las lecturas disidentes a él), para así garantizar el logro de los objetivos de aprendizaje y, de paso, certificar la excelencia de los establecimientos educacionales que cumplen con las orientaciones emanadas desde el mismo sistema. Para indagar más acerca de esta manera de concebir la “calidad” dentro del sistema neoliberal, sugiero Frago (2001); Arocho (2010).

disposición de todo centro educativo un anexo complementario de lecturas, ubicado al final del documento, donde se sugiere una lista de obras narrativas, dramáticas y líricas que cumplen con los requerimientos exigidos. Son, de hecho, obras “idóneas para desarrollar los objetivos, ya que cumplen los criterios de calidad (...) y abren la puerta a la discusión sobre temas relevantes” (Bases Curriculares, 2015, p. 37). Los textos literarios seleccionados están agrupados por nivel escolar y también por temáticas acordes a los objetivos de aprendizaje de los distintos niveles escolares. Asimismo, están pensados para abordarse dentro de la clase, con la correcta mediación docente y la abierta invitación a complementar las obras literarias con otras que sean “desafiantes y pertinentes, y que (...) permitan [a les estudiantes] desarrollar toda su potencialidad y los preparen para la vida adulta” (Bases Curriculares, 2015, p. 38).

El anexo de obras literarias, titulado “Temas y Lecturas”, es entonces un material elaborado con el objetivo de guiar y orientar las planificaciones docentes en la asignatura de Lengua y Literatura⁶. La lista está dividida en los cuatro tramos escolares que orientan estas Bases Curriculares. En el apartado de presentación que antecede al listado de obras, se explica en qué consiste el material y se transparenta, además, el proceso de selección que se llevó a cabo para elaborar el anexo. El procedimiento, como es de esperar, es consecuente con los principios declarados en las Bases; esto es, se seleccionan obras literarias que:

- Trasciendan en el tiempo.
- Sean un aporte para construir una visión amplia de las culturas y la diversidad de personas que componen el mundo de hoy y del pasado, y que aumenten el conocimiento de mundo de los y las estudiantes.
- Sean pertinentes a su edad.
- Inviten a la reflexión sobre sí mismos(as) y sobre vivencias comunes a todo ser humano.
- Den pie a discusiones y comentarios escritos interesantes. (Bases Curriculares, 2015, p. 76),

⁶ El anexo “Temas y Lecturas” es un material de carácter complementario. De ninguna forma se obliga a las instituciones escolares a implementarlo en sus aulas. No obstante, durante mi proceso de formación docente, y rescatando algunos recuerdos de mi trayectoria escolar, pude notar que es un recurso al que profesoras y profesores recurren con frecuencia. No solo para planificar sus clases, puesto que también es utilizado para armar las listas de “lectura domiciliaria” de la asignatura.

promoviendo así el enfoque comunicativo y cultural que, en teoría, está presente en los objetivos de aprendizaje de la asignatura. Es pertinente, entonces, desglosar brevemente la propuesta literaria que entrega el anexo “Temas y Lecturas”, refiriendo a datos numéricos respecto a las obras literarias y desarrollando algunas impresiones cualitativas sobre las temáticas escogidas para organizar las lecturas.

Análisis de datos: Desglose cuantitativo del número de escritoras sugeridas por el anexo “Temas y Lecturas” de las Bases Curriculares

Para llevar a cabo el análisis, se procedió a numerar las menciones de autoras y autores nombrados por cada tema recomendado, y no la totalidad de obras literarias que se mencionan en el anexo⁷. Así, de un total de 23 temáticas sugeridas para trabajar la lectura y los objetivos de aprendizaje, hay una cantidad de 418 referencias a escritoras y escritores. De ese número, 365 son menciones a autores chilenos, latinoamericanos y del resto del mundo; en tanto que la referencia a autoras chilenas, latinoamericanas y de otros continentes, arroja un total de 51 alusiones. Dicho de otro modo, el anexo posee un 87,8% de predominancia masculina, mientras que tan solo el 12,2% de la nómina corresponde a referencias de mujeres escritoras.

Considerando que el universo total de escritoras mencionadas en el anexo de lecturas corresponde a 44 mujeres, es relevante señalar que 19 de ellas son escritoras latinoamericanas, y las otras 23 pertenecen principalmente a América del Norte, Europa, y el resto del mundo occidental. De las primeras, 9 son chilenas⁸, 4 mexicanas, 3 argentinas, y una representante tanto de Cuba como de Brasil y de Uruguay. En lo que respecta al resto de escritoras occidentales—en su sentido más amplio—, existe una fuerte tendencia a sugerir referentes estadounidenses y británicas⁹. Es preciso señalar, como observación complementaria, la ausencia de escritoras

⁷ Esta decisión es más bien práctica, puesto que en algunas ocasiones se propone la lectura de una selección de cuentos, pasajes o antologías poéticas que no refieren a un número específico de textos. Por esta razón, es más preciso aludir al número de veces que se sugiere a una autora o autor por cada temática que aparece en el anexo.

⁸ Cabe mencionar que Graciela Huinao, poeta mapuche, es la única representante mujer de los pueblos originarios en el listado.

⁹ Hay 7 menciones a escritoras estadounidenses, 6 británicas, 5 españolas, y una representante tanto de Francia, Italia, Nigeria, Nueva Zelanda, como de Pakistán, Puerto Rico y Ucrania.

pertenecientes a los movimientos migrantes más representativos del país¹⁰, esto es, no hay ninguna alusión a autoras colombianas, peruanas, haitianas o bolivianas. Por su parte, no existe mención alguna de escritoras asiáticas.

En síntesis, los antecedentes cuantitativos expuestos del anexo “Temas y Lecturas” sugeridas por las Bases Curriculares de Lengua y Literatura, perfilan claramente una inclinación hacia la preferencia de textos literarios escritos por hombres. En relación con la cifra de escritoras, estas quedan relegadas a un porcentaje bastante menor de menciones y referencias literarias. Es interesante notar, además, que de un total de 44 mujeres nombradas, tan solo el 20% corresponde a alusiones de escritoras chilenas. En la misma línea, el porcentaje total de dichas escritoras, junto a sus compañeras latinoamericanas, suman una cifra levemente menor respecto de la cantidad de menciones a autoras extranjeras, quienes son en su mayoría representantes británicas y estadounidenses. Traducido a porcentajes, las escritoras chilenas y latinoamericanas abarcan un 43% de las menciones a mujeres, mientras que el resto de escritoras occidentales predominan con un 57% de referencias.

Análisis cualitativo de las temáticas escogidas en el anexo “Temas y Lecturas”: Breve reflexión

En el anexo “Temas y Lecturas” de las Bases Curriculares, se señala que la decisión de agrupar distintas sugerencias literarias de acuerdo a temáticas diferentes responde a la necesidad de proveer un repertorio de textos que permitan a los estudiantes dialogar con las obras, estableciendo no solo relaciones intertextuales, sino que también nexos con sus experiencias personales de manera que, a través de la lectura, se incentive también la reflexión respecto de algunos cuestionamientos propios del tramo de edad al que se dirige el documento. Más concretamente, “(...) los temas permiten dar una articulación de las obras, es decir, otorgan un hilo conductor a la lectura, en el marco de una reflexión mayor” (Bases Curriculares, 2015, p. 76), con el propósito de “ampliar su visión de mundo [de los estudiantes] y ver la diversidad en él” (ibíd.).

¹⁰ INE & DEM (2020). Estimación de personas extranjeras residentes habituales en Chile al 31 de diciembre de 2019. *Informe Técnico*.

Se propone, entonces, un total de 23 temáticas¹¹ distribuidas a lo largo de los cuatro niveles escolares que comprenden estas Bases.

Pese a la diversidad de temas sugeridos en el anexo, las obras literarias indicadas para orientar la lectura escolar expresan, consecuentemente, una diferencia significativa en términos de género. La promoción de mujeres escritoras se reduce aún más si se considera el promedio entre la cantidad de temáticas y la suma total de autoras sugeridas: el resultado arroja una cifra de tan solo 1,9 menciones por tema considerado en el anexo. Esto sin contar que, en términos prácticos, existen ciertos temas en los cuales no hay mención alguna a obras literarias producidas por mujeres. Este es el caso, por ejemplo, de la temática “Astucia y Sabiduría”, señalada como recomendación para primer año de enseñanza media. De un total de 27 sugerencias, no existe mención a ninguna obra escrita por mujeres¹². Así también sucede con “La epopeya” y “La tragedia y la pregunta por la vida”, en donde hay que reconocer que, en tanto temas que fundan la literatura clásica, es ciertamente difícil abrir un paradigma de mujeres escritoras dado el precario estatus social de la mujer en la antigüedad y el mundo moderno. Especial mención merece, sin embargo, “El trabajo”, temática sugerida para segundo año de enseñanza media. De un total de 17 sugerencias, tampoco existe mención alguna a literatura escrita por mujeres¹³.

Es importante mencionar en este punto ciertas observaciones sobre los temas en sí mismos, ya no como un número que muestra diferencias de género, sino como una decisión política sobre las materias que orientan el aprendizaje de los estudiantes. Las temáticas, en ese sentido, fluctúan teniendo como premisa “...preocupaciones y experiencias propias del ser humano y de las

¹¹ Me parece pertinente nombrar todas las temáticas propuestas. Estas son: Mitología y relatos de creación; El Romancero, la décima y la poesía popular; El héroe en distintas épocas; La identidad: quién soy, cómo me ven los demás; El terror y lo extraño; La solidaridad y la amistad; La comedia; Epopeya; El mundo descabellado; Experiencias del amor; Naturaleza; El relato de misterio; La tragedia y la pregunta por la vida; Romanticismo; Relaciones familiares; Hombres y mujeres en la literatura; La astucia y la sabiduría; Problemáticas sociales en la literatura; Poesía del Siglo de Oro; El cuento moderno y contemporáneo latinoamericano; El duelo; El trabajo; Migrancia y exilio; y, por último, El poder y la ambición.

¹² Un dato no menos interesante: las sugerencias literarias para esta temática comprenden un espacio temporal bastante amplio, desde algunos relatos pertenecientes a “La Odisea”, atribuida a Homero en el siglo VII A.C. hasta narrativas compuestas por Camilo José Cela o Gabriel García Márquez en pleno siglo XX. Es inaceptable, entonces, que en el periodo de tiempo escogido deliberadamente, no exista mención alguna a mujeres escritoras dentro de esta temática. Sugiero, por ejemplo, la revisión de la célebre carta “La Respuesta a la muy ilustre Sor Filotea de la Cruz”, escrita por Sor Juana Inés de la Cruz a fines del siglo XVII.

¹³ El trabajo es un eje fundamental en la conformación y organización de una comunidad. No solo es una acción, sino que también es una actividad de la que se desprenden distintos temas y problemáticas sociales. De igual manera, es una arista imprescindible en la comprensión de la mujer como sujeta histórica. Nuevamente, me parece impresentable que el anexo no incluya recomendaciones de obras que incluyan la experiencia femenina en el trabajo, escritas, por supuesto, desde sus voces. Sugiero, por ejemplo, “La Mampara”, una novela corta de la escritora chilena Marta Brunet a fines de la década del ‘40.

sociedades que son significativas en esta etapa de formación” (Bases Curriculares, 2015, p. 76), rescatando “periodos y movimientos relevantes” (ibíd.) de la literatura. Esto no implica, nuevamente, una apertura hacia inquietudes propias de la identidad y escritura femeninas. El único acercamiento hacia la inclusión de dichas experiencias que relevan la figura de la mujer refiere al tema “Hombres y mujeres en la literatura” que, dada su intención de dar a conocer la construcción de lo masculino y lo femenino en algunos periodos de la literatura, es el único grupo temático con más menciones a escritoras. No obstante, la predominancia de escritores, aunque un poco más proporcionada, sigue siendo evidente en esa categoría.

Dado lo anterior, el análisis llevado a cabo sobre los temas propuestos por el anexo “Temas y Lecturas” de las Bases Curriculares, permite señalar que existe una manera concreta de concebir la escritura femenina en la escolaridad. Esto no solo se expresa dada la preferencia numérica al incorporar mayoritariamente textos escritos por hombres, sino que también se presenta en la forma de plantear discursivamente los tópicos literarios que, se sugiere, podrían ser revisados en la escuela, marginando la escritura y experiencia femeninas. Dado lo anterior, la difusión de escritoras mujeres en este documento se configura como un mero gesto, tal vez protocolar, de su existencia y actuación en el mundo de la literatura; lo que está lejos de ser una realidad representativa del rol de las voces femeninas a lo largo de la historia. Esta situación, como bien señala Carmen Servén Díez (2008), podría entregar señales equivocadas a quienes están dando forma a sus primeros encuentros con la literatura y reconociendo sus propias subjetividades.

Escritoras y canon literario: Obstáculos en la difusión de voces femeninas en la escuela chilena

Considerando los antecedentes expuestos sobre la construcción de las Bases Curriculares de Lengua y Literatura, y especialmente las características que rigen los principios de lectura y sus sugerencias literarias, es posible afirmar que las Bases incentivan la reproducción del canon literario que margina la experiencia y subjetividad femeninas en el espacio escolar. Entre muchas cosas, esto implica un obstáculo en la difusión y el estudio de la literatura escrita por mujeres, perpetuando una línea de conocimiento e investigación supeditada a una visión patriarcal e

institucionalizada del ejercicio de las letras. Me parece pertinente, entonces, dedicar el presente capítulo a la definición del concepto de canon literario y, consecuentemente, al desarrollo de una visión crítica sobre las implicancias que este modelo de lectura trae consigo en la escolaridad chilena.

En su sentido más amplio, el diccionario de la Real Academia Española define el canon como una regla o precepto, catálogo o lista, o también, en su tercera acepción, como un modelo de características perfectas. Como tal, es inseparable de su calidad arbitraria, pues el canon se basa en criterios de selección y difusión que son modelados y transmitidos culturalmente por alguna autoridad, instaurando así cierta manera de concebir un determinado elemento. Es producido en un contexto particular, en el cual los factores históricos, políticos, sociales y económicos influyen en su diseño. El canon literario, en ese sentido, se elabora a partir de dichos principios, y se expresa concretamente como una lista de obras y escritores que han sido estudiados, discutidos y difundidos amplia y universalmente. Para Enric Sullá en Carmen Servén Díez (2008), consisten en “obras de permanente interés (...), valiosas y dignas por ello de ser estudiadas y comentadas” (p.8). Son, en consecuencia, textos que ocupan un paradigma transversal en el mundo de las letras.

Reconocer que el canon literario es un punto de encuentro que posibilita la creación de conocimientos comunes y colectivos, enriqueciendo los vínculos con la literatura y las distintas aristas que se desprenden de ella, es una afirmación que me parece del todo cierta. Permite, entre otras cosas, “la existencia de una comunidad interpretativa y, por tanto, de una cierta cohesión socio-cultural de la colectividad” (Díez, 2008, p.8), que logra fijar un imaginario social de tópicos y temas presentes en la literatura y que son proyectados *en* y recogidos *de* la realidad misma. Sin embargo, dada su calidad arbitraria, también se debe aceptar que, a través del canon, se instauran fronteras que limitan la manera de conocer, estudiar y difundir obras que no se circunscriben a ese dominio. Para Díez (2008), esta restricción “presupone que no todas las obras son bastante buenas para ser recordadas y serán relegadas al olvido (...) y que esa lista de textos es el resultado de un proceso de selección en el que han intervenido instituciones públicas y minorías dirigentes culturales y políticas” (p.8), lo que da cuenta de una valoración parcial a la hora de escoger quiénes son visibilizados en aras de la institucionalidad, obedeciendo así a una elección basada en intereses de orden político.

En términos más concretos, el canon literario vigente es una lista de obras clásicas que la academia lee, avala y difunde. Son lecturas de gran valoración que han marcado precedentes en distintos movimientos literarios de la historia. El problema aparece prontamente, pues los círculos intelectuales, políticos y creativos han sido explorados históricamente por hombres, quienes son amparados y avalados por un sistema patriarcal que ha reducido a la mujer, entre otras cosas, a la esfera de las labores domésticas. De esta manera, nos encontramos con situaciones en las que autores como Homero, William Shakespeare, Miguel de Cervantes o Johann Goethe nos son familiares; mientras que desconocemos, por ejemplo, a la mujer que escribió la obra “Frankenstein”¹⁴ hacia principios del siglo XIX¹⁵. Ahora bien, entendiendo que la literatura es un vehículo en la búsqueda de identidad, logrando transmitir ciertas maneras de concebir y construir la realidad: los valores y creencias expuestos en la literatura son reflejo de cuestiones ideológicas. Por ejemplo, la literatura del canon releva la experiencia masculina de las distintas esferas de la vida, entre ellas, la figura femenina. Consecuentemente, y tal como han advertido diversos movimientos feministas, estas obras naturalizan la visión de la mujer como objeto de representación (Díez, 2018, p. 10); obstaculizando la posibilidad de entenderla bajo su propia agencialidad en la literatura.

Como se ha mencionado anteriormente, en las Bases Curriculares se puede apreciar una evidente inclinación hacia la promoción del canon literario. La enorme brecha de género se consigna tanto en las orientaciones mínimas de lectura como en las sugerencias literarias entregadas como material de apoyo para docentes y estudiantes. Recordemos que, por un lado, se señala que toda obra literaria debe pasar por un riguroso proceso de selección que se ajuste a parámetros de calidad, considerando criterios tales como la valoración de la obra, los premios que ha ganado o su predilección por la crítica académica; en otras palabras, áreas que han pertenecido históricamente a la hegemonía masculina. Por otro lado, el anexo sugerido hacia el final del documento curricular se compone en casi un 90% de recomendaciones de escritores pertenecientes al canon, esto es, hombres a los que se les permitió, por su misma naturaleza masculina, ejercer en

¹⁴ Es, por cierto, la escritora británica Mary Shelley.

¹⁵ Dado el canon literario patriarcal, existe una dificultad bastante grande en rastrear escritoras mujeres a lo largo de la historia. Con un poco de esfuerzo, autoras como Mary Shelley, Rachilde o Emilia Pardo Bazán fueron las primeras mujeres que pensé, pero comprenden un período histórico relativamente reciente (siglo XIX). ¿Qué mujeres pudieron escribir antes de eso? o más críticamente, ¿qué autoras latinoamericanas reconocemos de siglos pasados?

el mundo de las letras y los círculos intelectuales de distintas épocas. Por lo tanto, en las Bases de Lengua y Literatura que orientan la escolaridad, se presentan distintos obstáculos para la inclusión de experiencias disidentes al canon, pues en este caso, la literatura femenina es considerada menos trascendente que la tradicional ya que ha sido escasamente difundida e incipientemente estudiada por la crítica literaria y las investigaciones institucionalizadas. Producto de lo anterior, las obras escritas por mujeres, en su mayoría, no cumplirían los requisitos para ser del todo un “texto de calidad” apropiado para la escuela. Pareciera ser que, si bien existe un intento por visibilizar el espacio de la mujer, este se expresara como un mero gesto formal: no existe cuota de género alguna e incluso, desde el discurso lingüístico, hay una inconsistencia en las desinencias gramaticales utilizadas para referirse a la mujer. En muchos casos, se opta deliberadamente por sustantivos colectivos y conjugaciones en género masculino para evitar una saturación gráfica en la lectura (Bases Curriculares, 2015)¹⁶.

Se podría concluir que el currículum, a través de las Bases Curriculares de Lengua y Literatura, fomenta una visión patriarcal de la literatura. Visto de este modo, su definición como instrumento organizador y unificador se puede complementar con aquella que lo concibe como un “dispositivo regulador del discurso y la experiencia de género” (Armengol y Araya, 2018, p. 53), pues la evidencia avala que la desigualdad entre autores y autoras no es solo numérica: las Bases de la asignatura refuerzan, mediante sus propios principios y orientaciones, un espacio de exclusión del discurso femenino. Es interesante, entonces, volver a las nociones sobre la construcción del currículum escolar, pues nuevamente se puede notar, ahora en la práctica, que es una manera de expresar ideologías y constructos sociales que pueden perjudicar a las minorías disidentes de los saberes institucionalizados. Justamente esto es lo que evidencia Miguel Santos Guerra en Armengol y Araya (2018), pues él indica que “la selección de los contenidos de enseñanza, así como la construcción epistemológica que subyace a estos, poseen una clara matriz androcéntrica que revela el protagonismo del hombre en la producción de y transmisión de los saberes disciplinares” (p. 52), tal como sucede en la literatura que fomentan las Bases, pues estas

¹⁶ Literalmente, existe una disposición curricular que restringe y coarta la diversidad expresada desde el lenguaje. Me refiero a una breve acotación que aparece en las Bases Curriculares para tercero y cuarto año de enseñanza media, donde se señala que “En el presente documento, se utilizan de manera inclusiva términos como “el docente”, “el estudiante”, “el profesor”, “el compañero” y sus respectivos plurales (...) para referirse a hombres y mujeres. Esta opción obedece a que no existe acuerdo universal respecto de cómo aludir conjuntamente a ambos sexos en el idioma español, salvo usando “o/a”, “los/las”, y otras similares, y ese tipo de fórmulas supone una saturación gráfica que puede dificultar la comprensión de la lectura” (Bases Curriculares, 2019).

desconocen la deuda histórica del “acceso a los espacios de producción y legitimación de los conocimientos socialmente relevantes” (Acuña, 2018, p. 112) por parte de las mujeres.

Estas formas latentes de discriminación de la experiencia y subjetividad femeninas en la lectura y escritura que fomenta un documento curricular son, a todas luces, reflejo de los ecos de un sistema patriarcal que permite esas diferencias de género. Para Claudio Nash (2018) es una situación aún más grave, pues él entiende que “la discriminación en razón del sexo, género o identidad sexual es una forma de violación a los derechos humanos” (p. 127), y que, en consecuencia, “el derecho a la educación debe no solo erradicar dichas prácticas, sino que debe ser un instrumento para su eliminación” (ibíd.). Me parece inconsecuente, en ese sentido, el énfasis por desarrollar un enfoque comunicativo y cultural en la asignatura de Lengua y Literatura, así como también la visión de la literatura como vehículo para explorar distintas dimensiones de la identidad; pues en ambas instancias los aprendizajes se articulan desde el canon literario, entregando una visión acotada y masculina sobre la estética, significado y sentido de las letras.

Para nuestra tranquilidad, deseo transmitir que no todas las disposiciones curriculares e institucionales deben entenderse como dictámenes obligatorios en el ejercicio de la pedagogía. El rol de profesoras y profesores, de hecho, es fundamental para revertir algunas inconsistencias en las orientaciones educativas que se desprenden de las Bases Curriculares de Lengua y Literatura—y en realidad, de todas las asignaturas—, con el propósito de dotarles de un nuevo sentido más acorde a nuestros tiempos. Cabe recordar que el currículum no existe sin la mediación docente del conocimiento, por lo que es de suma importancia que dentro del espacio escolar se problematice el rol de la mujer en el mundo de las letras, intentando contextualizar los distintos factores sociales, políticos y culturales que instauraron un silenciamiento sistemático de su figura. Cualquier posicionamiento pedagógico al respecto, que busque encaminarse hacia una apertura de género contra lo hegemónico y canónico, es un acto político que contribuye a combatir las injusticias de género que aún, al día de hoy, se siguen replicando en la escolaridad.

Bibliografía comentada de obras literarias escritas por mujeres chilenas y latinoamericanas: Una propuesta contra el canon

El presente material que se propone a continuación consiste en una bibliografía comentada de obras literarias escritas por mujeres chilenas y latinoamericanas. Se elabora principalmente como una propuesta que reacciona contra el canon literario que promueven de manera institucionalizada las Bases Curriculares de Lengua y Literatura en el sistema educativo chileno, teniendo como propósito poner a disposición de docentes una vía alternativa de lecturas que, reivindicando la figura de la mujer escritora y la experiencia femenina en la literatura, sea un aporte para alcanzar los objetivos de aprendizaje esperados. Y no solo eso, pues deseo que, a través de estas lecturas, se pueda contribuir a la formación de personas críticas, capaces de deleitarse estéticamente con las letras y conscientes de los obstáculos experimentados por las mujeres para desarrollar la escritura. Dicho de otro modo, es una orientación literaria para docentes que necesiten trabajar distintos tipos de lecturas y temáticas en sus aulas, con el fin de generar un espacio de apertura hacia las mujeres que, casi por definición, han sido marginadas del canon literario. Cabe mencionar que este material no se perfila como una guía cerrada y unívoca de recomendaciones, sino todo lo contrario: está pensada como algo orgánico, listo para ser nutrido de cualquier sugerencia literaria que promueva la lectura de escritoras mujeres. Mi propósito es, sobre todo, rescatar y difundir en la escuela las voces y subjetividades femeninas en la literatura.

La estructura de la bibliografía comentada de obras literarias se encuentra organizada en temas que considero podrían ser de gran interés para desarrollar y ampliar los objetivos de aprendizaje propuestos por las Bases Curriculares de Lengua y Literatura, entregando a los estudiantes un amplio espectro de situaciones literarias en las que pueden, de alguna manera, proyectarse. Sin embargo, no deseo reducir estas recomendaciones solo al espacio institucional de la escuela, pues espero que también se tome como una invitación a conocer más sobre la literatura escrita por mujeres, incentivando la creación de espacios de encuentro y difusión, de diálogo, reflexión y discusión entre quienes quieran explorar y reivindicar autodidácticamente la literatura femenina.

A diferencia del anexo “Temas y Lecturas” de las Bases, la presente lista no está agrupada por tramo escolar. La selección de obras, aunque arbitraria, se realizó pensando en lecturas que estimo pertinentes para el contexto escolar. En su mayoría son recomendaciones de cuentos y novelas, pero también existen sugerencias de obras dramáticas y poemas. Para facilitar la búsqueda de información sobre cada obra seleccionada, las dispuse en formato APA, recurriendo a los ejemplares que tuve la oportunidad de conseguir. Sin embargo, incentivo a buscar las obras en internet, pues la mayoría de ellas está disponible en versión online. Por último, al ser una bibliografía comentada, también contempla una breve reseña del texto escogido y una reflexión en torno a su complejidad, basada en criterios tales como el nivel de interpretación que se requiere para entender la obra o la densidad léxica de los recursos lingüísticos utilizados. Las apreciaciones contenidas en las reseñas son completamente subjetivas: están basadas en mi propia experiencia y, consecuentemente, pueden estar sujetas a discusión.

CIENCIA FICCIÓN

La ciencia ficción, a diferencia de lo que se suele creer, es un género sumamente prolífico en la escritura femenina. Sin ir más lejos, durante la década del '70 existió en Chile un club dedicado a la producción y difusión de la literatura de anticipación, donde destacan autoras como Elena Aldunate, “dama de la ciencia ficción” y vicepresidenta de la agrupación, e Ilda Cádiz, socia del mismo. Los mundos ficticios que nos presentan no son el típico relato sobre marcianos o astronautas, sino que comparten una visión del futuro cargada de símbolos, pero, sobre todo, de la construcción de lo femenino: si hay algo que caracteriza sus narrativas, es que las y los personajes expresan formas de concebir y entender a la mujer, particularmente en marco de sus creencias respecto al amor y los roles de género. Actualmente, me atrevo a decir que existe una abundancia de obras de ciencia ficción a manos de nuevas generaciones de escritoras¹⁷.

- ❖ Aldunate, Elena. (2011). El Mecano Verde. En Cortés, M., Jaque, J. (Eds.), *Cuentos de Elena Aldunate. La Dama de la Ciencia Ficción* (pp. 143-145). Editorial Cuarto Propio. Chile. Cuento publicado originalmente en 1976.

En pleno casco histórico de Santiago, un Mecano Verde comienza a descender de las alturas. Vibrante, amorfo y dinámico, se mueve entre las calles y las fachadas de la urbe. Nadie se quedó a presenciar el espectáculo, todas las personas huyeron hacia las afueras del lugar... Excepto una mujer que, pasmada, observa los extraños movimientos del objeto. Aterrada, permanece inmóvil ante la criatura. Luego de algunos minutos, el Mecano Verde por fin se dirige a ella, para rodearla por primera vez. Después de algunas interacciones superficiales, este se vuelve transparente y se introduce por su oído hacia su cabeza, mostrándole a la mujer un mundo de sensaciones que jamás hubiese esperado.

¹⁷ Sugiero revisar la obra de la escritora argentina Lucila Grossman que, hasta la fecha, cuenta con dos novelas de ciencia ficción: “Mapas Terminales” (2017) y “Acá Empieza a Deshacerse el Cielo” (2021). También me parece pertinente nombrar a su compañera Ana Llurba, con la novela “La Puerta del Cielo” (2019). No las incluyo en la nómina oficial de la bibliografía comentada pues pienso que sus obras podrían resultar bastante crudas y complejas para llevarlas al escenario escolar. No obstante, por la calidad de sus narrativas y los escenarios descritos, incentivo a descubrirlas y difundirlas.

Este cuento es breve. Considero que es difícil sostener la representación visual del Mecano Verde pues, dada sus características, puede ser complejo de analizar. Sin embargo, esta dificultad es también una gran oportunidad para explorar la creatividad en el aula de clases: probablemente, habrá muchas formas de interpretar y representar la trama y sus objetos. Es interesante considerar, en ese sentido, el espacio descrito de la narración, pues alude a calles y edificios representativos de Santiago que fácilmente pueden ser encontrados en internet o reconocidos por los estudiantes, lo que puede dar un marco espacial para sostener la representación del objeto. Entre muchas formas de darle sentido a la obra, me gustaría mencionar la más transgresora: El Mecano Verde puede ser entendido como un espejo de lo masculino, siendo la exploración de la subjetividad femenina, a través de lo erótico, una esfera clave para interpretar el cuento. Fuera de dicha interpretación, me parece que este cuento es un encuentro con lo insólito y aterrador de la ciencia ficción.

- ❖ Cádiz, Ilda. (1988). Nostalgia. En Rojas-Murphy, A. (Ed.), *Antología de Cuentos Chilenos De Ciencia Ficción y Fantasía* (pp. 78-85). Editorial Andrés Bello.
Chile. Cuento publicado originalmente en 1969.

Adán y Ayesha, protagonistas de la historia, viven en una ciudad satélite que fue fundada por sus antepasados, los humanos. Adán se desempeña como recopilador, y gracias a su trabajo con el “Archivo del Pasado” despertó una inquietud prohibida en su ciudad: el anhelo de conocer y refundar el planeta Tierra. Una tarde, mientras pesaroso reflexionaba sobre su inquietud, conoce a Ayesha, mujer que comparte sus mismos anhelos y que le acompañará a cumplir sus deseos en la tierra prometida.

Este cuento es breve, con una narración sencilla y bastante descriptiva. Su contenido representa, a mi parecer, una inversión del clásico viaje fuera de la Tierra: en este caso, se intenta repoblar un planeta que ha sido profanado y destruido en el pasado, esto es, un deseo de volver a las raíces desde la posteridad y los avances tecnológicos. Me parece claro el intertexto con los fundamentos bíblicos, pues se entiende que Adán y Ayesha son una reescritura futurista de Adán y Eva. Asimismo, es un relato interesante desde una perspectiva de género: Adán encarna el clásico estereotipo masculino, pues es una figura de autoridad que encuentra en Ayesha la juventud e inocencia de una mujer perfecta. Junto a ella, “...se siente sabio, expandido, audaz” (Cádiz en Rojas

Murphy, 1998, p. 82). Consecuente con dicho paradigma de la masculinidad, se pretende asociar a Ayesha con una feminidad basada en la fertilidad, delicadeza y contención propias del estereotipo de la mujer. Es una personaje de una docilidad cálida e infantil. A pesar de ello, no deja de ser interesante que Ayesha, a causa de sus estudios y su trabajo, sea quien realmente esté preparada para explorar la Tierra antes que Adán.

❖ Vidal, Yosa. (2017). *Los Multipatópodos*. Overol.

Chile. Bestiario.

Desde hace cuatro siglos los multipatópodos viven en el mundo. Son criaturas extrañas, de muchas patas y de régimen autótrofo. Se han adaptado exitosamente a las condiciones inhóspitas del planeta. Este Bestiario describe las características de 22 especies avistadas en la Tierra e incluye ilustraciones que dan cuenta del aspecto físico de cada una de ellas. Un escenario de ciencia ficción que también releva temas como la destrucción y contaminación del planeta que habitamos.

Con este Bestiario, me parece que Yosa Vidal entrega una obra que incentiva a la reflexión y especulación en torno a las consecuencias del cambio climático, con un tono futurista muy bien construido. Las criaturas, además, cuentan con descripciones que les dotan de personalidades y gustos diferentes y característicos. Al incluir imágenes de cómo lucen los multipatópodos, creo que es un material sumamente didáctico e interesante para desarrollar la creatividad y la creación de nuevos mundos y escenarios.

IDENTIDAD Y SUBJETIVIDAD FEMENINA

Rescatar la literatura de mujeres escritoras amerita una sección dedicada a aquellas obras que tensionan la construcción de la identidad y subjetividad femeninas desde sus propias voces. Como se ha mencionado anteriormente, el canon literario fomenta la visión de la mujer como objeto de representación, silenciando precisamente su manera de concebirse, entenderse y presentarse ante el mundo. Dada la complejidad de la exploración femenina de la identidad, me

pareció un gesto significativo destinar esta sección a lecturas que pertenezcan a la poesía. Pienso que en la ella hay una libertad respecto al lenguaje y las interpretaciones que puede homologarse a los vaivenes del autoconocimiento.

❖ Calderón, Teresa. (1968). *Mujeres del mundo: Uníos.*

Poema. Chile.

Este poema es, como su nombre lo adelanta, un llamado a la unidad popular femenina. Las mujeres del mundo, a pesar de las diferencias que las distinguen, son compañeras, fuertes y luchadoras. En ese sentido, la voz lírica incentiva la participación de todo tipo de mujeres, mediante expresiones y descripciones que son bastante coloquiales y representativas del dialecto chileno. Esto puede implicar, en primera instancia, una dificultad para la variedad lingüística y cultural del espacio escolar, sin embargo, también puede ser un punto de encuentro para compartir códigos lingüísticos y construir reflexiones en torno a la diversidad y las diferencias culturales. A mí parecer, es una forma entretenida, lúdica y didáctica de estudiar el empoderamiento colectivo femenino, lo que puede resultar muy interesante de vincular a los movimientos feministas que actualmente han alzado la voz en muchas partes del mundo. También, considero que es una lectura que rompe con los parámetros tradicionales y canónicos de concebir el lenguaje de la poesía en la escuela. Cabe mencionar, asimismo, que posee un carácter sumamente político: “Mujeres del mundo: uníos” es un intertexto interesante que alude a la célebre frase “Proletarios del mundo: uníos” contenida en el primer manifiesto comunista. Esta consigna fue un homenaje de Karl Marx al pensamiento político-filosófico de Flora Tristán, una figura importantísima en el desarrollo de reflexiones que, luego, articularían ideales feministas y libertarios.

❖ Peri-Rossi, Cristina. (2005) *Condición de Mujer. Condición de Mujer (pp. 44).* Arquitrave.

Poema. Uruguay

“Condición de mujer” es un poema en el cual el lenguaje juega un papel importante en la representación de la colonización patriarcal de lo femenino y lo disidente. La voz lírica se describe a sí misma desde una subjetividad femenina e ignota que osa a interrumpir a unos comensales,

quienes inmediatamente le cuestionan sus atributos, le preguntan su estirpe, invalidan su imagen. Los versos “hablo la lengua de los conquistadores/ pero digo lo opuesto a lo que ellos dicen” me parecen completamente reveladores: es la respuesta de quien se ha visto en la obligación de construirse e identificarse a través de un lenguaje hegemónico, colonizador y masculino; pero que sin embargo logra responder, agrietando las palabras, alterando el ambiente, perturbando las tradiciones. Una interpretación igual de válida proviene de los versos: “Me preguntaron/ quién osaba a interrumpirlos/ de dónde era/ cómo me atrevía a emplazar su lengua/ Si era hombre o mujer”, que dejan entre ver una indeterminación de la expresión de género de la voz lírica, descolocando al orden patriarcal en su intento de encasillarla en el esquema binario de lo masculino y lo femenino. Un poema disidente, del todo subversivo, que empodera la voz femenina incluso cuando no exista una determinación concreta de su género porque, en realidad, eso último no importa. Una obra de resistencia, característica de la literatura de Cristina Peri-Rossi.

MEMORIA

En la historia reciente, Latinoamérica ha sufrido una serie de dictaduras políticas que marcaron la memoria del pueblo. La relativa cercanía temporal con dichos acontecimientos permite encontrarnos actualmente con generaciones que vivieron en carne propia la violencia de la represión política, así como también con quienes ya se pueden considerar una tercera generación desde ese período histórico. La literatura, en ese sentido, se ha visto como un terreno apropiado para visibilizar testimonios y denuncias de dolorosas experiencias, así como también un lugar de desahogo, de gritos y memoria.

- ❖ Gambaro, Griselda (2011). Decir Sí. En Gnutzmann, R. (Ed.) *Decir sí. La Mala Sangre*. Cátedra.

Argentina. Obra dramática estrenada originalmente en 1981.

Un peluquero, taciturno y desinteresado, espera a su último cliente de la noche. Cuando este último arriba al lugar, al peluquero no parece importarle, lo que provoca una serie de incómodas interacciones entre ambos. El cliente, inseguro de lo que desea y presionado por la situación, no para de hablar: ¿Qué corte deseo? ¿Necesito perfilarme la barba? ¿Es realmente una buena idea?; mientras que el peluquero, silencioso, observa al personaje. Ocasionalmente, gesticula muecas ante las inquietudes del cliente, o bien le susurra de mala gana ciertos monosílabos. Súbitamente, el cliente toma las tijeras a petición del peluquero, y este le incentiva a cortarle su cabello, invirtiendo los roles que en un principio parecían completamente coherentes con el contexto.

La obra dramática consta de tan solo un acto, y se caracteriza por presentar diálogos sencillos. No obstante, su contenido interpretativo es bastante complejo, ya que alude indiscretamente a la dictadura argentina¹⁸. El silencio y la palabra juegan un rol fundamental en el desarrollo de los acontecimientos, revelando así el profundo sentido que se asoma desde el comienzo de la obra: si tan solo se manifestase un “no”, la incómoda situación hubiese llegado a su fin, sin embargo, esto es imposible para el protagonista. Esta incapacidad se consagra irónicamente en el título de la obra. El hombre asiente y admite nerviosamente lo que no desea, dando paso a una violencia absurda y peligrosa que le lleva a un destino inesperado. Trasladado al contexto político de la época, y palabras de Diana Torres (2016)¹⁹, el silencio—”la vieja y desgastada dictadura” —, solo ejerce su poder en tanto que el pueblo es incapaz de alzarse contra la represión política de la dictadura. Cabe mencionar, por último, que Griselda Gambaro es reconocida por la exploración del absurdo en sus obras dramáticas, lo que le otorga un atractivo extra a la construcción de esta pieza teatral.

- ❖ Hernández, Elvira. (1991). *La Bandera de Chile*. Libros de Tierra Firme.
Chile. Poema escrito y difundido clandestinamente en 1981.

¹⁸ Sin ir más lejos, “Decir Sí” fue una pieza teatral que, dada su popularidad, ocasionó una pronta censura por las autoridades argentinas de la época de dictadura.

¹⁹ “Lenguaje y gestualidad: la violencia del absurdo en Decir Sí de Griselda Gambaro”.

“La Bandera de Chile” es un poema que busca tensionar el sentido de la bandera como objeto símbolo de patria y unidad nacional. Los primeros versos: “La Bandera de Chile no dice nada sobre sí misma” (Hernández, 1991, p.9), pretenden ser una fuerte declaración de principios sobre la dictadura: la bandera calla, pero se escribe con dolor y sufrimiento, con violencia y desolación, a manos de una dictadura que la poeta vivió en carne propia. Es ese lugar común, el objeto que debiera representar el territorio, el que se critica y desmenuza por la voz lírica, en unos versos fuertes, directos y símbolos de la contracultura popular. Para la misma autora, “es un libro doloroso, que hubiese deseado no escribir...” (Hernández, 2019).

El poema tiene una estructura versátil, compleja y polisémica. Busca experimentar con la representación visual de los versos, con los que dibuja, por ejemplo, tanques de guerra o la simulación del flameo de una bandera. Las palabras utilizadas poseen una gran carga semántica; no obstante, me parece imprescindible que esta obra pueda incentivar el desarrollo de una mirada crítica hacia la dictadura chilena, a manos de una mujer que porta una voz clave en la denuncia de la violación de los derechos humanos. Dada la revuelta popular que atraviesa el país en la actualidad, me parece una obra del todo vigente para incentivar la reflexión crítica. Asimismo, es una buena oportunidad para trazar un diálogo interdisciplinario con otras asignaturas.

❖ Fernández, Nona. (2013). *Space Invaders*. Alquimia Ediciones.
Chile. Novela corta.

El recuerdo de Estrella no le es indiferente a nadie. Ahora, años más tarde, sus compañeras y compañeros de colegio no pueden olvidarla. Algunos recuerdos son más difusos que otros, pero todos se cruzan por un sentimiento extraño, un gusto amargo, teñido de una subjetividad inocente e infantil. Estrellita a veces iba a la casa de su compañero, en otras ocasiones escribía cartas a su mejor amiga o desayunaba un pan con jamón en el recreo. De repente todo se vuelve extraño, el colegio debe cerrar, Estrella se va del país. Panfletos en el suelo, la tele encendida, conversaciones de adultos y el juego de moda, *Space Invaders*. ¿Qué te pasó, Estrella? Es una pregunta dolorosa.

“Space Invaders” es una novela corta en la que distintas voces construyen el recuerdo de Estrella. Está ambientada en el golpe de estado en Chile, entregando un testimonio claro sobre las

tensiones políticas, la violación a los derechos humanos, el miedo y la incertidumbre vivida en esa época. No obstante, lo interesante del relato reside en su narración, puesto que las situaciones están contadas desde las voces y subjetividades infantiles de niñas y niños que, en ese momento, cursaban enseñanza básica. Por esta razón, la obra transmite una sensación cercana, familiar, pero igual de política y subversiva que una crónica histórica. Los espacios transitados son lugares de Santiago que fueron el epicentro de algunos hitos de la dictadura, por lo que la representación visual de la novela puede posibilitar un punto de encuentro en la manera de interpretar el relato. Dada la revuelta popular que atraviesa el país en la actualidad, me parece una obra del todo vigente para incentivar la reflexión crítica. Asimismo, es una buena oportunidad para trazar un diálogo interdisciplinario con otras asignaturas.

MUJER MADRE

El rol de la mujer madre ha sido un constructo social en el que se refleja claramente el sistema patriarcal: ser mamá es dedicarse a la crianza de los hijos, es destinar una vida a las labores domésticas, a la dependencia económica a manos del marido y a la permanente postergación de la vida personal. Ser madre ha sido representado históricamente como un amor incondicional, pero también como una muestra de las diferencias de género que encasilla a la mujer a la persona que vive para otros. Es un tema que, en lo personal, encuentro maravilloso de estudiar en la literatura, pues existen relatos que se construyen desde la misma subjetividad y voz femenina: las autoras exploran sus sentires y sensaciones, entregándonos un testimonio en primera persona sobre las complejidades e imposiciones sociales sobre la maternidad.

❖ Brunet, Marta. (1946). *La Mampara*. Editorial Universitaria.

Chile. Novela Corta.

Tras una mampara, al final de un largo pasillo, vive una madre con sus dos hijas, María Teresa y Carmen. Tras quedar viuda, la vida burguesa se les ha esfumado de las manos y deben

trabajar para mantener a duras penas lo que han logrado conservar. La única esperanza ante tanta pobreza es Carmen, que aún conserva lazos con personas de alta alcurnia. Ciertamente Carmen se esmera por seguir viviendo una vida rodeada de lujos y comodidades, mientras ignora que su hermana y su madre deben rendir cuentas en el trabajo, en la casa, y a sus propias demandas de niña mimada. A la madre le pesan los brazos, el cansancio, los años. Aburrída de tender ropa, de disfrazar sus viejos pies con zapatos de tacón, es incapaz de negarle los caprichos a Carmen. Entre lo que dice y lo que hace, entre las labores domésticas y el tejido de lana, la madre piensa, recuerda, se lamenta...

Esta novela está contada por tres mujeres. Son experiencias que reflejan problemas de clase arraigados en los límites que circunscribe la pobreza y la vida adinerada de la burguesía. Es una narración simple pero llena de caminos, donde no solo la madre es protagonista, sino que tanto Carmen como María Teresa juegan un papel fundamental para componer este universo familiar y femenino. Considero especialmente importante la caracterización de la madre sin nombre y sus acciones, pues suponen una construcción del imaginario de “ser madre” de esa época, develando un estereotipo tradicional ampliamente difundido en una sociedad patriarcal: una mujer dedicada a labores domésticas, trabajo puertas adentro y en una permanente postergación de la realización personal. No obstante, el problema de clases y el “ser madre” no son los únicos temas que trata esta novela, pues el amor, el trabajo y la juventud son aristas igual de relevantes en la narración.

- ❖ Drouilly, Mónica. (2017). “Mujer con Torta de Mil Hojas” en *Retrovisor*. Libros de Mentira.

Chile. Cuento.

Se acerca el cumpleaños de su único hijo. El tiempo apremia y hay que organizar la fiesta: escribir las tarjetitas de invitación para la familia y personas cercanas, reservar una hora en el restaurante, comprar el regalo ideal para su hijo... Con algunas dificultades económicas y personales que resuelve con ingenio, la madre piensa. Piensa, sobre todo en la expresión máxima de su cariño: es la torta de mil hojas que preparará, no solo para sorprender al cumpleañosero, sino también para entregar un bonito detalle que será el centro de atención. Piensa en el mundo de la repostería, en el cual una buena receta requiere dos días de elaboración del pastel. Conjugar todas

las aristas que exige la organización del cumpleaños le quitará mucho tiempo. Sola pero casada, dueña de casa y madre, es una situación difícil de resolver.

Este cuento representa un estereotipo de la madre que, pienso, nos es familiar: una mujer que planifica y lleva a cabo la organización de múltiples responsabilidades que articulan la institución familiar. Está casada, es madre y esposa, pero la figura del marido se encuentra completamente carente de agencialidad en la historia. Su marido es una persona desinteresada, descuidada, un fantasma pasivo en la vida social y familiar. Sin embargo, es interesante notar que, a pesar de su soledad, este evento es muy relevante para la vida de la protagonista. No solo porque su hijo cumple años, sino también porque es la instancia perfecta para transmitirle a la gente cierta estabilidad económica y social. Considero que, desde su sencillez, este relato pone de manifiesto la construcción del rol de la mujer madre y las esferas que tradicionalmente se le han asociado. Lo más bonito, a mí parecer, es que técnicamente toma forma de receta: los ingredientes, el tiempo de cocción, el reposo, la dedicación, el horneado y el relleno de la torta de mil hijas son una metáfora de la ardua tarea de ser madre.

- ❖ Shua, Ana María. (2016). “Programa de Entretenimientos” en *Cazadores de Letras: Minificción Reunida*. Editorial Páginas de Espuma.
Argentina. Microcuento.

En un programa de televisión se realiza un particular concurso. Es, en apariencia, una dinámica bastante sencilla: detrás de una ventana en el decorado, niñas y niños lucen sus piernitas con las zapatillas de la marca auspiciadora del programa. Sus madres, con solo esas pistas, deben reconocerles. Si lo hacen correctamente, obtienen el premio. Si pierden, está todo calculado, pues Las concursantes se ponen de acuerdo para hacerlo. Cuando lo hacen, solo callan y siguen el juego.

A través de una ambientación propia de la cultura pop de finales del siglo XX, este microcuento tensiona, cuestiona y desmitifica el rol de las madres de una manera que considero muy interesante. Es ella, y no otra persona ni mucho menos el padre, quien es la responsable de ganar el premio. Incluso si se equivoca, debe ser capaz de montar un escenario ficticio en donde adopta a una nueva cría e inicia una nueva familia. La frase más lapidaria, a mí parecer, es la que

concluye el cuento: “(...) se dice que algunas madres hacen trampa, que se equivocan adrede”, señalando no solo un desapego emocional, sino también una negación de la misma maternidad²⁰. Esta lectura rompe los esquemas tradicionales de la figura de la madre, y tensiona los estereotipos que se han creado en torno a ella. Simple, sencillo, pero muy transgresor.

REESCRITURAS: UN INTERTEXTO CON LA ANTIGÜEDAD CLÁSICA

La antigüedad clásica marcó precedentes en la historia de la literatura. El teatro o la mitología, por ejemplo, son productos culturales que se siguen estudiando y reproduciendo de manera canónica hasta el día de hoy. Sin embargo, dada las características sociales e históricas de esos tiempos, el espacio de la mujer estuvo reducido a un mero objeto de inspiración, a una musa plasmada en la literatura o en la cosmovisión mitológica. El ejercicio de la escritura, entonces, era casi totalmente una labor destinada a y desarrollada por hombres²¹. Con este diagnóstico como premisa, considero que en el mundo de la literatura es posible trazar un vaivén muy enriquecedor de reescrituras e intertextos que se cruzan y dialogan entre sí, independiente de la época y el lugar en el cual fueron escritos. Por ello, me parece de suma importancia recomendar algunas reelaboraciones de mitos y tragedias griegas realizadas por mujeres, que reflejan una actualización de la forma de concebir lo clásico desde una perspectiva de género y explorando la subjetividad y voces femeninas.

❖ Garro, Elena.(1965). Los Perros. *Revista de la Universidad de México*.

Obra dramática de una pieza. México.

En el interior de una choza, Manuela espera a su hija, Úrsula. Mientras se ocupa de la cocina divaga en sus pensamientos, anhelando el momento en el que termine de cocinar sus elotes y pueda,

²⁰ Siguiendo la misma temática, recomiendo el microcuento “Cubo y Pala” de la escritora española Carmela Greciet, con el que se puede establecer una relación intertextual y el desarrollo de las tensiones y cuestionamientos acerca de la maternidad.

²¹ Es muy importante extender la invitación a investigar, estudiar y difundir a poetas de la antigüedad clásica. Algunas de ellas son: Safo de Lesbos, Corina y Erina de Telos.

junto a Úrsula, ir a la fiesta del pueblo en lo alto de las montañas. Es tarde, “están todos adentro del veintinueve”, menos ellas dos. El ambiente pesa y, luego de unos minutos, su hija llega al hogar, entre ropa sucia y cabello alborotado. Úrsula se niega rotundamente a ir a la fiesta, mucho menos si debe usar el vestido rosa que su madre le ha conseguido para la ocasión. Manuela, molesta y pesarosa, la apremia para que pueda acicalarse, retirándose de escena. La hija, en realidad, tiene una preocupación más grande que su vestido: Jerónimo, un hombre mayor y repulsivo, ha estado acechándola y pretendiéndola con los demás. Su madre sabe el destino que le espera a su hija, pero no logra convencerla a tiempo para que asista a la fiesta.

Esta pieza dramática de un solo acto refleja una situación de pobreza muy bien articulada. Utiliza un lenguaje que puede presentar dificultades para la comprensión de la trama, pues existen recursos lingüísticos propios del dialecto mexicano; no obstante, aclarando el significado de dichas palabras, considero que el problema se ve superado. Entre muchas propuestas de lectura e interpretación, quisiera mencionar dos que Richard Callán (1980) ha estudiado y argumentado. Son dos intertextos igual de importantes: por un lado, el que hace referencia a los ritos aztecas de fertilidad, en donde la sustracción de mujeres es parte del ritual; y, por otro, el que guarda relación con las escrituras clásicas, concretamente, el rapto de Perséfone a manos de Hades (p. 231), historia tradicional de la mitología griega que posee características muy similares con lo que les acontece a Úrsula y Manuela en términos de rapto y violación. A mí parecer, es un relato desgarrador de un destino ineludible: una historia que se repite, que violenta lo femenino desde la vulneración sistemática de sus cuerpos, desde la periferia y la violencia de la pobreza. Considero asimismo que es una lectura ideal para desarrollar un enfoque multidisciplinario con otras asignaturas.

❖ Gambaro, Griselda. (1986). *Antígona Furiosa*. Teatro de mujeres (selección).

Pieza dramática de solo un acto. Argentina.

Antígona está muerta, pero habla. Ahorcada, con una corona de flores blancas, se desprende de las cuerdas atadas a su cuello y canta una canción, mientras Corifeo y Antinoos se burlan de ella. Antígona canta por el cuerpo sin sepultura de Polínices, entre las risas y constantes desacreditaciones de los otros dos personajes. Ante la persistencia de Antígona, inquieta por la idea de sepultar a su hermano, Corifeo comienza a perder la paciencia pues le parece ridículo todo lo

que ha estado sucediendo. Sus risotadas no logran callar a Antígona y la mujer sigue expresando su deseo. Corifeo, carente de poder alguno sobre la insistencia y alegatos de Antígona, se traslada hacia una particular carcasa que le permite *transformarse* en Creonte... Arrebatado, desesperado y ofendido, Corifeo disfrazado intenta castigar a Antígona: sin su carcasa y artilugios, no es capaz de enfrentarla...

Antígona de Sófocles es una tragedia que considero bastante inusual en lo que refiere a la representación de la figura femenina. Antígona es rebelde, desafía incluso al Rey de Tebas, alzando su voz y persiguiendo sus más profundos deseos a pesar del trágico destino que le espera. Lo mismo ocurre en esta reescritura de Griselda Gambaro, que, en un escenario más actual, retoma la figura de Antígona para revivir su insubordinación. En la pieza teatral la palabra juega un rol fundamental (al igual que lo que sucede en “Decir Sí”), pues el discurso carente y vacío en boca de Corifeo lo llena de impotencia, de una masculinidad que no puede contra la desobediencia femenina. Antígona está furiosa: canta, reclama, insiste, resiste, se quita la vida con auténtica rabia, dispuesta a morir mil veces por su deseo. Considero que es una personaje femenina muy potente e interesante de analizar en el contexto escolar, tanto por su diálogo con las escrituras clásicas como por la visibilización de los movimientos feministas. Cabe mencionar, por último, que esta obra también dialoga con el período de dictadura argentina, siendo una alegoría de todas las muertes y cuerpos insepultos, profanados, perdidos.

REFLEJOS ANIMALES

La visión especista sobre la naturaleza de los animales y las cualidades superiores del ser humano ha sido históricamente motivo de reflexión para diversos grupos de personas. En ese sentido, la literatura se ha encargado de explorar dichas tensiones, construyendo en ciertas ocasiones espacios de desmitificación de esas creencias. La mixtura entre lo humano y lo animal ciertamente es un vaivén constante entre lo salvaje y el lenguaje; violento movimiento que converge, sin duda alguna, en aquello inefable: una auténtica sensibilidad que devela reflejos imposibles de distinguir.

- ❖ Schweblin, Samanta. (2002). “Matar a un Perro” en *El Núcleo del Disturbio*. Destino. Argentina. Cuento.

Un hombre se propone entrar a la mafia. El dinero fácil es su gran motivación y está dispuesto a cualquier cosa por ganarse la vida de esa manera. Matar a alguien por encargo es fácil, irrelevante. Entonces, en medio de la ciudad, entre el lento atardecer y los callejones oscuros de sus tierras, el personaje se reúne entonces con El Topo, jefe de la mafia. Este le da escuetas instrucciones y lo lleva en automóvil hacia una plaza cercana para presentarle el desafío con el que podrá entrar a la mafia. La prueba, aunque simple, tensiona las capacidades del hombre: entre la jauría de perros que descansa en el lugar, debe probar sus capacidades matando a uno de ellos...

Desde el título, el cuento esboza rápidamente la crudeza de su contenido. A través de una narración precisa, sin mayores dificultades conceptuales, Samanta Schweblin crea una atmósfera de angustia y tensión que se traspasa fácilmente a quien la lee. Los valores y creencias individuales afloran en sensaciones estéticas que relevan temáticas de gran controversia: el maltrato animal, la mafia, el dinero fácil y las decisiones en momentos críticos. Es un mundo de suburbios, reconocible por su imaginario urbano, actual y violento, que incentiva también al diálogo intertextual con otras obras concebidas por la cultura de masas (sobre todo películas y series vigentes). En lo personal, considero que lo más valioso del cuento es el espejo entre el protagonista y el animal, que logra su mayor clímax en el ejercicio de la mirada: una metáfora dirigida por códigos salvajes, bestiales, oscuros, pero infinitamente sensoriales e inquietantes.

- ❖ Uribe, Arelis. (2016). “Bestias” en *Quiltras*. Los Libros de la Mujer Rota. Chile. Cuento.

Una joven vuelve a su casa después de juntarse con sus amigas de la universidad. El camino es largo en la noche, entre luces y sombras, entre miedos y hombres y copas demás. De pronto, aparece compañía en el trayecto: una perra que parece haber dado a luz recientemente se arrima a su lado. A la protagonista el animal le recuerda a Cholita, una perrita que tuvo en su infancia y que

se escapó. Es un recuerdo amargo. Mientras caminan juntas, un perro quiltro, mezcla de pastor alemán, arremete súbitamente contra la perra madre. La muerde, se monta sobre ella, la hiere. La chica aterrorizada intenta detenerlo lanzándole una piedra, pero el animal, aún agresivo, se lanza ahora sobre su pierna e intenta morderle el pantalón. Ante la situación, el descontrol y la indecisión, la mujer huye velozmente, dejando atrás la mirada que la perra herida ha posado sobre ella...

La narrativa de Arelis Uribe se caracteriza por crear mundos desde la subjetividad y experiencia femeninas contemporáneas. En sus paisajes suele rescatar la periferia de la urbe santiaguina a través de un lenguaje que emula cierta espontaneidad del diálogo cotidiano. Este relato en especial es dinámico y produce, a mi parecer, una sensación de familiaridad en las generaciones jóvenes, tanto por su ambiente como por las acciones que dialogan con inquietudes de género y de la juventud. Aquí es la experiencia de ser mujer la que juega un rol fundamental en la construcción de las y los personajes, pues la protagonista devela un transitar supeditado a miedos impuestos por un orden patriarcal; así como la misma perra violentada está homologada a una subordinación y violencia de un otro superior, masculino. Los límites que algunas personas circunscriben entre lo animal y lo humano se desvanecen en este cuento, puesto que la violencia de los cuerpos se muestra transversal a la experiencia femenina.

Metodología

Para elaborar la presente bibliografía comentada de obras literarias cuya autoría son mujeres escritoras se dio paso, en primera instancia, a la recopilación y el análisis de datos arrojados por el estudio cuantitativo y cualitativo de las diferencias de género expresadas en las Bases Curriculares de Lengua y Literatura, especialmente, en las que se desprenden del eje de lectura y el anexo curricular “Temas y Lecturas”. Una vez consignada esta información, se procedió, en segunda instancia, a seleccionar obras de distintas autoras, chilenas y latinoamericanas, para ser reseñadas y comentadas, con el fin de entregar un material alternativo al propuesto por las Bases que reivindicase la figura de la mujer escritora en el espacio escolar. En ese sentido, gran parte de la elaboración de este material estuvo directamente relacionado a mi conocimiento personal sobre distintas mujeres que pudieron hacerse un lugar en el mundo de las letras; siendo en su mayoría obras a las que he dedicado tiempo de indagación y estudio autodidacta. Ahora bien, para efectos de la lista bibliográfica, consideré solo aquellas mujeres que, a mí parecer, poseían algunos textos literarios idóneos para la escuela, tanto por sus temáticas como por el lenguaje que utilizaron. Cabe mencionar que prioricé aquellas obras que tuve la oportunidad de estudiar y aplicar en contextos educativos reales tales como preuniversitarios y clases particulares de lenguaje, teniendo una gran acogida por parte de los estudiantes. Por su parte, la organización temática de la bibliografía se inspira en ciertas sugerencias del anexo curricular, sin embargo, también incluye temas que buscan encaminarse hacia una apertura de género, abriendo el debate sobre asuntos relevantes y enriquecedores para incentivar la reflexión crítica sobre la construcción de lo femenino y el rol de la mujer, en la escuela. Dentro de esta categoría destaca, por ejemplo, temas como la maternidad o la exploración de la identidad femenina. Por último, escoger autoras chilenas y latinoamericanas, a pesar de ser una decisión arbitraria, también es un acto que busca ser más consecuente con el enfoque cultural de la asignatura, atendiendo a la importancia de desarrollar aspectos de la identidad cultural desde nuestro propio lugar de enunciación en el mundo. De esta manera, determiné un espacio temporal reciente: obras desde mediados del siglo XX hasta principios del siglo XXI, lo que ayuda a generar también un diálogo interdisciplinario con diversos momentos históricos que, incipientemente, abrieron las puertas al empoderamiento femenino.

Conclusiones

Me parece evidente que existe un gran desfase por la lucha e igualdad de género en el espacio escolar que promueve el sistema educativo chileno a través de las Bases Curriculares de Lengua y Literatura. La casi ausencia de escritoras en las lecturas sugeridas, y la permanente promoción del canon literario en la escuela, está, a mi gusto, lejos de ser una circunstancia azarosa. Estoy segura de que es imposible garantizar un enfoque comunicativo y cultural efectivo, o el conocimiento plural y diverso en la escuela, si no se comienza por reconocer las diferencias sociales, históricas y culturales que han violentado y silenciado sistemáticamente a las mujeres a lo largo de la historia. Es más: ni siquiera considero que haya un interés real por tener estándares mínimos para su integración. No hay cuota alguna de género ni una visibilización consistente de su figura en el documento curricular.

Debo decir, sin embargo, que el tema referente al canon literario no me parece del todo mal. Responde a circunstancias históricas específicas y contribuye a la creación de saberes comunes y compartidos dentro de una cultura, nutriendo así nuestro conocimiento sobre la literatura y la relación que forjamos con ella. Sin embargo, hago un llamado a concebir críticamente el canon literario: no se trata de abolirlo, se trata de contextualizarlo y saber que, dentro toda esa lista maravillosa de obras literarias, hay fronteras que limitan la exploración libre hacia otros mundos. Otros mundos igual de fascinantes y emocionantes como la escritura femenina. Para mí, leer escritura de mujeres consiste en un acto político, y como tal, ayuda a desestabilizar lo que se ha impuesto como natural: a través de esta bibliografía, quisiera reivindicar a mujeres escritoras, entregarles un espacio común, nombrarlas y estudiarlas, para saldar de alguna manera aquella deuda histórica; deseo ser portavoz de quienes no pudieron expresarse tal como hubiesen querido.

Debo decir que, a lo largo de esta investigación, mientras elaboraba la propuesta bibliográfica para incentivar la lectura de escritoras mujeres, sentí de cerca el problema de género que describo en las líneas precedentes. Experimenté agobio de no poder acceder cabalmente a la información que quería conseguir para ampliar mis lecturas y reseñas que escribí. De hecho, muchos de los estudios y artículos que encontré eran bastante recientes, por lo que todavía no han alcanzado cierta *plenitud* a manos de la crítica y sus repercusiones. Pienso que esta situación no

sucede solamente en la asignatura de Lengua y Literatura, sino que se extrapola a todas las esferas del conocimiento institucionalizado. Es una lástima, en todo caso, que esto se presente desde tan temprana etapa de formación en los estudiantes.

Con este material, espero despertar alguna curiosidad sobre el mundo de la literatura femenina. Deseo contribuir al desarrollo de estudiantes capaces de deleitarse con las letras; así como también ofrecer un punto de partida concreto para quienes ejercemos la docencia y queremos expandir el horizonte que no empieza ni termina con el canon literario. Queda pendiente—y me parece de suma importancia manifestarlo—, indagar, descubrir, estudiar y difundir a escritoras centroamericanas: su integración al aula pluricultural puede resultar una forma muy interesante de empoderar a quienes tuvieron que dejar sus tierras en marco de los movimientos migratorios que recibe el país, propiciando el desarrollo de un saber compartido y colectivo que, además, reivindica la figura de la mujer escritora.

Referencias bibliográficas

Armengol, G. M., & Araya, M. B. (2018). Hacia una educación no sexista: tensiones y reflexiones desde la experiencia de escuelas en transformación. *Nomadías*, (26), 45-67.

Bases Curriculares (2015). Lengua y Literatura. *Ministerio de Educación*.

Díez, C. (2008). Canon literario, educación y escritura femenina. *Revista Ocnos*, (4), 7-20.

Gimeno Sacristán, J. (Ed.). (2013). Saberes e incertidumbres sobre el currículum. Ediciones Morata.

Moenne, M. (2018). Apuntes para pensar en una educación no sexista. *Anales de la Universidad de Chile* (14), 109-123.

Nash, C. (2018). Educación no Sexista y Disidencia. Una mirada desde los derechos humanos. *Nomadías*, (25), 123-134.