



Propuesta de lecturas para una educación con perspectiva de género: una modificación a las Bases Curriculares

Molinska Sofía Bielefeldt Canaca

Profesora guía: Marisol Ramírez

30 de julio, 2021

Pedagogía en educación media mención lenguaje, Departamento de Educación, Facultad de Humanidades, Universidad de Chile.

Resumen: En el presente trabajo se abordará a la escuela como una institución social que, al mismo tiempo que reproduce el modelo patriarcal imperante, también es un espacio para dar visibilidad a otros sujetos sociales. Para ello, se trabajará en una propuesta de lecturas para una educación con perspectiva de género. Por tanto, se propone trabajar desde el área de lengua y literatura, las Obras Sugeridas de las Bases Curriculares y cómo estas se limitan a mostrar una visión de mundo desde el sexismo. Por tanto, se plantea una propuesta de lecturas que, además de complementar las existentes, incorpore y promueva la diversidad de género y sexual.

Palabras clave: Bases Curriculares, feminismo, selección de textos.

Índice

1. Introducción	4
2. Escuela y feminismo: vínculos e incongruencias	8
2.1 El rol de la escuela a lo largo de su historia	8
2.2 El modelo patriarcal y la escuela	11
3. Problema de investigación	17
3.1 Contexto	17
3.2 Problematización	18
4. Criterios para la propuesta de lecturas	21
4.1 Criterios de selección de cursos y temas de lectura	21
4.2 Criterios de selección de obras para la propuesta	23
4.2.1 Criterios de selección para el tema “La identidad: quién soy y cómo me ven los demás”	24
4.2.2 Criterios de selección para el tema “Experiencias de amor”	24
4.2.3 Criterios de selección para el tema “Relaciones familiares”	24
4.2.4 Criterios de selección para el tema “Hombres y mujeres en la literatura”	24
4.2.5 Criterios de selección para el tema “El cuento moderno y contemporáneo latinoamericano”	25
5. Propuesta de lecturas	26
5.1 Propuesta de lecturas para “La identidad: quién soy, cómo me ven los demás”	26
5.2 Propuesta de lecturas para “Experiencias del amor”	27
5.3 Propuesta de lecturas para “Relaciones familiares”	28
5.4 Propuesta de lecturas para “Hombres y mujeres en la literatura”	29
5.5 Propuesta de lecturas para “El cuento moderno y contemporáneo latinoamericano”	30
6. Conclusiones y proyecciones	31
7. Bibliografía	33

1. Introducción

Mi propuesta se enmarca en las Bases Curriculares, documento que funciona como marco para todos los establecimientos escolares. Estas Bases se construyen bajo los principios de la Constitución Política y la Declaración Universal de los Derechos Humanos y tienen como objetivo indicar “cuáles son los aprendizajes comunes para todos los alumnos y todas las alumnas del país durante su trayectoria escolar” (MINEDUC, 2015, p.22). Dentro de este documento se encuentran también temas y lecturas sugeridas por curso, los cuales se relacionan a su vez con los Objetivos de Aprendizaje Transversales, los Objetivos de Aprendizaje para cada unidad y nivel y el Eje de Lectura de la asignatura de lengua y literatura. Es decir, la selección de obras va de la mano con lo que se espera que el o la estudiante aprenda y los modelos culturales que se espera conozca. Por lo tanto, la decisión de qué textos poner no es azarosa, responden a un proyecto educacional mucho más grande. Es importante mencionar que los textos seleccionados no son los mismos del Plan Lector, sino que están pensados para ser trabajados durante la clase y con la mediación del o la docente. Respecto a los temas, estos están pensados para facilitar la conexión entre las obras y ofrecer visiones distintas de un mismo aspecto (MINEDUC, 2015), por lo mismo no son necesariamente las unidades de la asignatura.

Las Bases, a su vez, están fundamentadas por diez criterios de los cuales me centraré en dos:

“1. La finalidad del proceso educativo es ofrecer a la o el estudiante la posibilidad de desarrollar todas sus capacidades de forma integral y de acuerdo con su edad y capacitarlo para participar satisfactoriamente en una sociedad democrática, con responsabilidad y en un marco de libertad y respeto a los derechos fundamentales. Esto implica aprendizajes en los ámbitos de lo moral, lo espiritual, lo intelectual, lo afectivo y lo físico. Por ello, la selección de objetivos comprende tanto conocimientos relevantes como las habilidades y las actitudes que necesitan desarrollar los alumnos y las alumnas para desenvolverse en los distintos ámbitos de su vida.” (p. 19, el subrayado es mío)

“7. El desarrollo completo de los y las estudiantes implica, además, tomar conciencia del otro, y adquirir las competencias necesarias para conducir las relaciones interpersonales y con grupos heterogéneos, con respeto y empatía. Esto

implica desarrollar las habilidades de comunicación, colaboración y trabajo con otros y manejo y resolución de conflictos, para construir una convivencia pacífica y para tomar decisiones conjuntas que resuelvan aspectos de la vida en común.”
(p.19-20, el subrayado es mío)

O sea, tanto los Objetivos de Aprendizaje como los textos sugeridos deben ser relevantes para la formación personal de los y las estudiantes y en las líneas del respeto hacia la diversidad.

Luego de una lectura tanto de las obras literarias como los Objetivos de Aprendizaje, es posible inferir que existe un límite al progresismo político planteado por las Bases, a pesar de que se enfatiza “el reconocimiento por la igualdad entre hombres y mujeres y el sano desarrollo sexual, además de promover el reconocimiento de la igualdad de derechos sin distinción de sexo” (MINEDUC, 2016 p. 26). Sin querer desacreditar estos avances en la educación chilena, no puedo dejar de criticar que estos no van más allá de una visión binaria, dejando de lado la asimetría en expresiones de género, la jerarquización de lo masculino por sobre lo femenino e invisibilizando a las disidencias de género. En el caso del área de lenguaje, esto se evidencia en los textos que se utilizan, en los cuales predomina una visión de mundo androcéntrica, en donde los autores masculinos y sus perspectivas abundan por sobre las visiones de lo femenino y disidentes. Más adelante en este trabajo profundizaré en este tema.

Pensando en el proceso constituyente que estamos viviendo, creo que este es el momento para repensar una educación no sexista y con perspectiva de género que trascienda todos los espacios educacionales, y específicamente en el aprendizaje que queremos transmitir para nuestros y nuestras estudiantes, las Bases Curriculares deben también ajustarse al nuevo Chile que se está construyendo. Sin saber qué pasará con las Bases, ni si se harán unas nuevas desde cero, mi propuesta se basa en la modificación de la última versión del 2015, a partir de cambios que apunten a un trabajo de lectura en la sala de clases con perspectiva de género. Para ello, primero haré una revisión teórica del rol de la escuela, la representación del modelo patriarcal y por ende de la jerarquización de los géneros, y como esta se da en la literatura, además de profundizar en las ideas de la Pedagogía Comunitaria. Luego, haré una presentación de los criterios de selección utilizados para la propuesta. Por un lado, están los criterios respecto a los temas de lectura propuestos en las Bases, ya que no se trabajarán con todos, sino que se priorizará uno por nivel, de acuerdo a criterios que contemplen aquellos temas donde se pueda cuestionar los valores tradicionales. Además, están los criterios para la selección de obras a proponer, los cuales serán respectivos a los temas seleccionados por nivel, y considerarán a

aquella literatura marginalizada de las Bases. Finalmente, presentaré la propuesta para una lectura desde una perspectiva de género no binaria y que represente de mejor manera la diversidad sexual y de género en materias tales como: la familia, el amor, la literatura contemporánea, la identidad y la visión de hombre y mujer.

Mi intención es superar las limitaciones que tanto las metodologías como los recursos didácticos nos imponen en materia de estereotipos de género, y aunque es una tarea titánica, creo que la modificación de las Bases es un paso para ello. Mi objetivo, finalmente, es dar cuenta de que los cambios son posibles y necesarios, y que desde las Bases es posible llegar a la mayor cantidad de salas de clases, públicas y privadas.

Como mencioné anteriormente, trabajaré en una propuesta de lecturas a partir de la inclusión de obras que den cuenta de experiencias diversas para una formación con perspectiva de género. Mi interés por el tema viene por el doble rol que cumple la escuela como espacio. Por un lado, es el primer acercamiento con lo público, se dan las primeras instancias de socialización y se sale del lugar común que es la casa. A su vez, es un espacio protegido para el desarrollo de los NNA, o sea, no son una muestra real de lo público, sino más bien es un simulacro de este, es decir, hay una selección de contenidos y aprendizajes que privilegian valores y visiones hegemónicas. De esta manera, la escuela cumple la función de mediar entre los valores y creencias que se traen de la casa y aquellos que se construyen en sociedad. Es importante entonces, que la diversidad sea parte fundamental de la enseñanza, el transmitir y dar a conocer otras experiencias.

Mi objetivo está en la modificación de los textos de 7 a II Medio, específicamente en los siguientes temas: “La identidad: quién soy, cómo me ven los demás”, “Experiencias del amor”, “Relaciones familiares”, “Hombres y mujeres en la literatura”, “El cuento moderno y contemporáneo latinoamericano”, los cuales elegí por su potencialidad para dar cuenta de distintas vivencias y de valores, ya que muchas veces se conciben desde una singularidad, es decir: fomentando un modelo de identidad, de amor y de familia, generando diferencias entre los sexos desde el binarismo y dando cuenta de un canon literario que sigue también modelos patriarcales.

Debo enfatizar que hablo de una inclusión de textos porque más que buscar eliminar ciertas lecturas, me interesa que la diversidad de posturas pueda coexistir y que sean los estudiantes quienes, con las herramientas necesarias, puedan desarrollar una autoimagen y

relación con otros desde la mayor amplitud, en vez de limitar las opciones. Es por eso que me centraré en agregar y justificar aquellas lecturas que sume.

Antes de llevar a cabo la selección de textos es importante desarrollar dos tópicos. El primero gira en torno al rol de la escuela, qué función cumple actualmente y cómo desde la docencia nos hacemos cargo de esa labor. Luego presentaré el rol de la literatura en la formación y como esta área de conocimiento interactúa con el feminismo, o sea, de qué manera se reproducen el modelo hegemónico patriarcal y cómo enfrentarse a este para la construcción crítica de otros espacios. Todo esto será la base teórica para la propuesta que quiero construir. Luego de esto, haré una contextualización de mi problema de investigación junto con el desarrollo de este, para después presentar los criterios que utilicé para llevar a cabo la selección de temas y obras. Finalmente, presentaré mi propuesta de lecturas, sus conclusiones y proyecciones.

2. Escuela y feminismo: vínculos e incongruencias

Para llevar a cabo mi propuesta, es esencial determinar desde dónde me estoy posicionando teóricamente en los siguientes aspectos: el rol de la escuela en la historia de Chile para contextualizar nuestro sistema educativo en su función de agente socializador y de espacio de desarrollo personal, la relación entre el modelo patriarcal y la escuela como institución social y, finalmente, el vínculo entre literatura y feminismo en el marco de la pedagogía. De esta manera, podré sostener mi propuesta de lecturas no solo desde mis inquietudes personales, sino también desde las reflexiones y nociones que otras personas están dando respecto a los mismos temas.

2.1 El rol de la escuela a lo largo de su historia

Primero que todo, es importante destacar que la escuela se desarrolla como institución dentro de la sociedad, por lo que antes de su labor educativa, me interesa definirla desde su función social. Para ello, utilizaré la definición hecha por el académico español Manuel Alcalá: “la escuela es una institución social, pública, y, por lo tanto, supeditada siempre a los cambios sociales, a los vaivenes políticos, a las demandas de una sociedad cambiante.” (2001, p. 5). Es decir: la escuela por su condición social no puede ser estática. Es por esto que, para llegar a determinar la función de la escuela contemporánea, es necesario entender su historia y los cambios que ha tenido el lugar de esta en Chile.

De acuerdo con la docente y académica Leonora Reyes (2011), la escuela ha pasado por tres modelos a lo largo de su historia: primero en el siglo XIX desde la segmentación, centralización y extranjerización; luego durante el siglo XX un modelo nacionalista, integradora y desarrollista; y finalmente a partir del Golpe de Estado de 1973 como un modelo de educación de mercado.

Tal como mencioné antes, de manera temprana se consideró primordial crear un sistema público de enseñanza pensada para poder preparar a la comunidad política chilena para un “buen gobierno”. Andrés Bello fue quien en 1943 dio los primeros fundamentos para pensar en la educación chilena, estableciendo que “si la educación era un medio de consolidación del orden interior de las nuevas repúblicas, el sistema debía acomodarse a las ‘naturales desigualdades existentes en toda sociedad’” (Reyes, 2011, p. 49), es decir, el tipo de educación que se recibía estaba dada por las condiciones sociales que se tenía. Hasta 1850 la educación pública estaba centrada para el nivel secundario y superior y para hombres, mientras que las

capas más bajas acudieron a escuelas privadas sostenidas por sociedad filantrópicas o propietarios de las tierras en las que vivían (Reyes, 2011). En este modelo, la educación privada se entendía como una prolongación del espacio familiar, y como tampoco había un control de asistencia ni un currículum en común, a diferencia de la escuela pública que sí contaba con un modelo educacional y estaba pensado para generar buenos ciudadanos. Con los años, y con el aumento de los aportes estatales, las escuelas fiscales cobraron gran relevancia, en especial en las urbes del país. Esto se vio reflejado en la dictación de la Ley Orgánica de Instrucción Primaria de 1860, hecha bajo el Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción responsable de la dirección de la educación y bajo la tutela de la Universidad de Chile desde 1844, donde se establecía que el Estado se haría cargo de provisionar la enseñanza primaria gratuita para todas las clases sociales. Gracias a estos y más cambios, durante la segunda mitad del siglo XIX la escuela se institucionalizó, tomando el rol de “agente de transformación y mejora en la calidad de vida” (Reyes, 2011, p. 51), pasando de esta forma al espacio público.

Luego, para los cien años de república, junto a la crisis económica y la movilización social, hubo un quiebre en la educación. Se comienza a cuestionar el modelo decimonónico, en el cual la educación es solo para hombres de élite, por lo que aparecen nuevas propuestas educativas pensadas para las clases bajas y medias, estas iniciativas fueron principalmente auto gestionadas y pensadas en modelo para hombres y otro para mujeres. Desde la Asociación General de Profesores de Chile comienza a instalarse un discurso crítico hacia el carácter autoritario y centralista, dando énfasis a la dimensión social y democrática, como también nuevos modelos de administración. La propuesta entonces, basada en el movimiento la Escuela Nueva, consiste en poner al estudiante como centro, entendiendo las diferencias entre cada niño y sus habilidades prácticas e intelectuales (Reyes, 2011). Cabe destacar que para 1920, la cobertura educacional había aumentado considerablemente, de 28.302 matrículas en el sistema fiscal a 114.565 ([Servicio Nacional de Estadísticas y Ministerio de Educación, 1960] en Leonora Reyes, 2011), aunque este todavía seguía la tradición decimonónica. A inicios del siglo XX los grandes problemas del sistema educativo se daban por una falta de pertenencia, el sistema chileno era una copia de los sistemas europeos y norteamericanos sin ningún tipo de adaptación a nuestra realidad nacional, sumando también la ausencia de una política orientadora (Reyes, 2011). La solución a nivel estatal a los problemas del modelo educacional se abordó desde un enfoque cuantitativo, aumentando las escuelas y la cobertura en los sectores populares, pero sin tener consideración por la calidad de la educación que se estaba impartiendo. Sin embargo, esto cambia a mediados de 1950 gracias a distintas organizaciones

sociales docentes y políticas que buscan establecer que la escuela “debía desarrollar su acción a favor de los vecinos de modo que estos se involucran en el proceso educativo de los niños y jóvenes de la localidad” (Reyes, 2011, p. 54).

Estas nuevas visiones dieron paso a un Estado Docente por primera vez en la historia de Chile. Sin embargo, el Golpe de Estado de 1973 significó un quiebre en todas las aristas de la sociedad, en las relaciones de mercado, trabajo, familia, comunidades y escuela. Esto se expresó en cuatro puntos particulares: la masificación de la escolaridad, incorporando a sectores populares antes ajenos a la vida escolar; los cambios en el mercado del trabajo implicaron cambios en los vínculos de las familias y comunidades, lo que se dio por medio de la incorporación de sectores femeninos al trabajo y la desestructuración de identidades comunitarias; en tercer lugar, el desarrollo explosivo de nuevas “fuentes de socialización”, principalmente en la experiencia escolar; y la crisis de las certezas que la escuela necesita, es decir, el aumento de la incertidumbre respecto al futuro laboral, la crisis de legitimidad de instituciones y la pérdida de certezas ideológicas, retrocedió a la escuela a una visión rígida y descontextualizada (Nuet, 2016). En este contexto, la Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza (LOCE) estableció la libertad de enseñanza por sobre el derecho a la educación y dio paso a criterios bajísimos para la construcción de escuelas, sin tener en cuenta la calidad, al mismo tiempo que dejó de lado la injerencia en las comunidades escolares.

Dentro de las consecuencias que tuvo el modelo de mercado en la educación fue la fuerte segmentación de los estudiantes de acuerdo con su nivel de ingreso, dejando la educación privada para la élite y la educación pública y subvencionada para las capas bajas y medias. A su vez, la educación tuvo un cambio de paradigma hacia la competencia, pensada como “estrategia para desarrollar efectividad (mejoramiento en el aprendizaje de los estudiantes) y eficiencia escolar (reducción del costo público y total de la entrega educacional efectiva)” (Reyes, p. 59), los que luego fueron contradichos por la OCDE el 2004, “mecanismos tales como la competencia entre alumnos (pruebas de admisión), entre escuelas (publicación de resultados de evaluaciones realizadas a los alumnos) y entre docentes (pago de incentivos), no necesariamente producen mayor efectividad ni eficiencia” (Reyes, 2015, p. 59)

A nivel curricular, a principio de siglo la educación estaba pensada para la formación de jóvenes colaborativos y comprometidos con un cambio social, poniendo atención hacia sus potencialidades y con especial énfasis en la formación de recursos humanos para la industrialización nacional. Luego, en la dictadura “la educación debía formar para el nuevo

mercado del trabajo, la “participación ciudadana de tipo comunitaria apolítica y en el nacionalismo conservador hispánico” (Nuet, 2016, p. 156) en cambio, se espera que de la escuela egresen personas que puedan interactuar eficientemente en el modelo de mercado abierto. Frente a esta situación, y producto de la presión política generada por las movilizaciones sociales, el 2006 la LOCE es modificada, dando lugar a la Ley General de Educación (LGE), promulgada el 2009, construida entre pactos políticos entre el gobierno de Michelle Bachelet y la oposición, dejando de lado al mundo social. Uno de los mayores cambios que trajo la LGE fue la reestructuración de la administración escolar, por ejemplo, traspasando el rol fiscalizador a la Superintendencia de Educación, función que antes cumplía el Ministerio de Educación. Como consecuencia de esto, el Ministerio quedó reducido a la orientación de las políticas públicas, lo que a su vez significa menor injerencia del Estado en la educación.

Estos cambios nos contextualizan en lo que ha sido la escuela hasta ahora. Respecto a su función social, la escuela pública ha quedado como de segunda categoría frente a la particular, negándose un carácter democrático y de integración de distintas realidades sociales, culturales, ideológicas y étnicas, y al mismo tiempo negando el derecho a una educación de calidad para todos. A nivel curricular, los contenidos de las distintas disciplinas se plantean desde la estandarización y pensadas para concluir en la evaluación.

Me interesa destacar la estandarización a la que se ha volcado la educación chilena, ya que esta permea todos los procesos de aprendizaje y desarrollo. Debido a que la meta de la escuela está puesta en el exitismo laboral y académico, únicamente comprobado por las pruebas estandarizadas, el desarrollo personal también está pensado para que vaya de la mano con ese perfil esperado, dejando de lado y minimizando otras experiencias tanto personales como sociales.

2.2 El modelo patriarcal y la escuela

A pesar de lo que se cree, el patriarcado es un sistema histórico, o sea, tiene un inicio y por tanto tiene la potencialidad de tener un final. Originalmente se relacionaba con la legislación griega y romana, donde el hombre como jefe de familia tenía el control de todos sus miembros, sin embargo, esta definición ha quedado obsoleta, ya que actualmente el sistema patriarcal permea todas las instancias y relaciones entre sujetos. Entonces, cuando hablo de patriarcado mi punto de partida es la definición dada por Gerda Lerner (1990), siendo esta “la

manifestación y la institucionalización del dominio masculino sobre las mujeres y los niños de la familia y la ampliación de ese dominio masculino sobre las mujeres a la sociedad en general” (p. 340-341). Digo punto de partida porque me atrevo a llevarlo más allá del binarismo hombre-mujer, entendiendo que no solo se oprime al sexo femenino, sino todo aquello que no se atenga a una masculinidad tradicional (entiéndase heterosexual y cisgénero). Me parece sumamente importante destacar esto último, ya que las disidencias de género también se ven marginalizadas y dejarlas de lado de la definición de patriarcado es seguir perpetuando el mismo sistema que se plantea abolir.

Dicho esto, me parece prudente definir bien qué voy a entender por género, ya que es desde donde estoy posicionando el sistema patriarcal, más allá del sexo biológico. De forma sencilla el género se entiende como “el comportamiento que se define como apropiado a cada sexo dentro de una sociedad determinada en un momento determinado” (Lerner, 1990, p. 340), es decir, es una categoría dinámica y que se relaciona directamente con el contexto histórico social. Por tanto, las categorías de lo femenino y lo masculino no necesariamente están encarnadas en la mujer y el hombre respectivamente, sino que ambos sexos pueden presentar rasgos de ambos géneros. En el sistema patriarcal lo que ocurre es que aquello considerado femenino es visto en desmedro de lo masculino, de acuerdo con lo que el mismo modelo identifica como femenino y masculino, esto quiere decir que existe tanto una feminidad patriarcal como una masculinidad patriarcal (Mercado, 2019). De esta forma se construyen los estereotipos de género, es decir, el conjunto de cualidades y defectos que se van a adjudicar a uno u otro género.

El dominio masculino se reproduce por medio del sexismo, es decir, la ideología de la supremacía masculina (Lerner, 1990), por lo que el patriarcado como modelo cultural se sustenta en la asimetría de poder ejercida de lo masculino frente a otras expresiones de género (Fernández y Duarte, 2012). Se podría suponer que ahora con la inclusión de las mujeres en el mundo laboral y el reconocimiento de los derechos civiles de la mujer, el asunto estaría resuelto. Sin embargo, esto sería negar la violencia simbólica y cultural que todavía persiste. Un ejemplo de esto son las escuelas mixtas, las cuales bajo la idea de que se está educando a los hombres y a las mujeres por igual, quedan libres de conductas sexistas. Al respecto, Emilia Moreno (2000) afirma que “aunque la escolarización conjunta de chicos y chicas es un gran corrector de las desigualdades por razón de sexo, se transmiten contenidos (explícitos y ocultos) que, desde un modelo masculino hegemónico, pretende la igualdad de los sexos” (p. 15), o sea,

no porque se tengan las mismas condiciones para acceder al mismo tipo de educación, quiere decir que esa educación no esté siguiendo modelos sexistas.

Una concepción feminista, frente a la materia que sea, significa “mostrarse escépticas ante cualquier sistema de pensamiento conocido; ser críticas ante cualquier supuesto, valor de orden y definición.” (Lerner, 1990, p. 329), entre esos valores y definiciones se encuentran los estereotipos de género. Por esto, más allá de un feminismo entendido desde el binarismo, es necesario posicionarlo desde un enfoque de género en donde se conciba “tanto la feminidad como la masculinidad como configuraciones históricas, culturales, coyunturales, por ende, son susceptibles de transformaciones.” (Mercado, 2019, p. 108). Sin embargo, es difícil para la escuela aislarse del modelo patriarcal, ya que se encuentra como institución inserta en una sociedad que se rige bajo dicho modelo. Frente a ello Lerner (1990) propone que para librarnos del pensamiento patriarcal el primer paso es que seamos conscientes de este, en todos sus niveles, una forma para lograrlo, aunque no la única, es por medio de la escuela.

Algunos colectivos opinan que creer que la escuela tiene el poder de cambiar conductas, normas, valores, etc. es darle una atribución que no posee y pecar de ingenuidad (Feminario de Alicante, 1987). Mientras que otros autores plantean lo contrario, es decir que, desde la escuela, por su lugar en la sociedad, pueden impulsarse cambios sociales (Alcalá, 1999). En lo personal, creo que el enfrentarse algo como el modelo patriarcal, que nos consume y abarca aun cuando no queramos, debería hacerse desde el trabajo colectivo y, por lo mismo, desde todos los espacios sociales posibles. La escuela, además de transmitir aprendizajes académicos, también tiene un rol formador importante y que no es posible dejar de lado. Otra forma de entenderlo es:

La escuela es un microcosmos de la sociedad. Su función es perpetuar los valores y las ideologías dominantes en ella, y está organizada para conseguirlo. Entre valores e ideologías son los de los valores blancos de clase media. Los chicos aprenden a identificarlos con el grupo dominante y su sistema de creencias que recompensan los logros competitivos e individuales en lugar de la colaboración colectiva. ([Askew y Ross, 1991, p. 110] en Moreno, 2012)

Ya se ha establecido que las ideologías y valores dominantes en nuestra sociedad son las patriarcales, por lo que la escuela de manera explícita o implícita también reproduce dicho sistema. Sin embargo, y retomando el rol histórico y social de la escuela esta es “es un espacio en el que se producen subjetividades e identidades, mediante un proceso complejo, plural y permanente, en el cual las/os sujetas/os están implicadas/os y son activas/os participantes.

(Alonso, Herceg, Lorenzi, Zubriggen, 2007, p. 109), por lo que hay función más allá de los aprendizajes académicos y que por tanto considera también el desarrollo de identidades.

Existe el mito de que los sistemas educativos están determinados por una neutralidad y objetividad (Moreno, 2012), lo cual en el caso chileno se transmite bajo la idea de estandarización. Si al principio de la educación chilena este modelo se traducía a la formación de hombres de élite para la formación de la República, con el modelo de mercado todavía imperante la escuela está pensada para generar sujetos que cumplan y sigan ciertos estándares para insertarse en la economía globalizada. Ya sea en el siglo XIX o en el XXI, está claro que hay una noción de homogeneizar a quienes pasan por la escuela, dando énfasis en los resultados mínimos que se esperan de los estudiantes más que en sus propias individualidades. Por tanto, los recursos literarios que se utilizan también siguen esas mismas directrices.

Cuando hablo de recursos literarios para el trabajo de clases, no solo me refiero a los contenidos asociados a estos, sino que también a la forma de tratarlos y seleccionarlos. Es innegable que para una formación en la literatura se deben trabajar textos canónicos, por más que estos reproduzcan los modelos patriarcales, ni tampoco se pueden omitir obras que transmiten y representen valores sexistas, ya que eso sería también caer en un sesgo. Más importante aún, para una pedagogía feminista es necesario reconocer el modelo de opresión (Mercado, 2019). Entonces, el problema no se encuentra en el currículum propiamente tal, sino que en los procesos implícitos que conforman el currículum oculto, entendido como “el enlace entre lo que el sistema educativo enseña y la reproducción de una forma específica de relación social” (Feminario de Alicante, 1987), el cual se reproduce por medio de cuatro procesos implícitos: la estereotipación, la invisibilización, el desequilibrio, la irrealidad y la fragmentación (Moreno, 2000).

En primer lugar, la estereotipación como ya mencioné antes tiene que ver con la asignación de roles y características de manera arbitraria al género masculino y femenino (Feminario de Alicante, 1987). En el área de la literatura los estereotipos suelen confundirse con los arquetipos que se construyen a lo largo de la tradición literaria., ya que constituyen arquetipos e intertextualidad. Mientras que los estereotipos son generalizaciones creadas a partir de un modelo cultural y que, en el caso del sistema patriarcal, se relacionan con el sexismo, los arquetipos son patrones y elementos de análisis en la literatura comparada (Fernández y Cordero, 2012).

En línea con lo anterior, la invisibilidad se relaciona con la visión androcéntrica de la historia y la cultura, en donde aquellos sujetos que no cumplan con la norma impuesta por el patriarcado quedan marginalizados y muchas veces omitidos, me refiero a las mujeres y a las disidencias de género, pero también a formas de relacionarse con el otro desde la diferencia y otros modelos de masculinidades y feminidades. En la literatura, por ejemplo, el canon ha dejado de lado a los escritores de la comunidad LGBTQ+, y si llegan a presentarse se les muestra desde la diferencia, como algo ajeno o como símbolos en lugar de identidades individuales y colectivas.

El tercer proceso es el desequilibrio, este afecta especialmente a los recursos didácticos, ya que van a tender a sobre representar las perspectivas y sujetos que sigan la norma de hombre heterosexual. Este desequilibrio puede ser en términos de cantidad, una mayor representación de obras escritas por hombres, como también de valórica, en donde se presupone como positivo aquello asociado a la masculinidad patriarcal.

Los procesos mencionados confluyen en la irrealidad, debido a que tanto la estereotipación, la invisibilidad y el desequilibrio presentan una perspectiva de mundo antropocéntrica como verdad, negando otras experiencias y realidades y, por tanto, mostrando una versión “irreal del mundo”. Particularmente en la literatura esto se traduce a los valores y experiencias que se representan como válidas.

Finalmente, la fragmentación hace referencia a la desconexión entre contenidos y recursos y realidad social, en el sentido de negar las diversidades en el aula mientras que estas siguen existiendo fuera. Por tanto, se le muestra a los estudiantes fragmentos de la realidad social sin presentar el panorama lo más completo posible para que puedan formarse sus propias ideas.

Entonces, la modificación del currículum oficial no significa que se solucione el problema del sesgo patriarcal en la educación, sino que se deben intervenir también tanto los recursos como las prácticas con el fin de hacerle frente a los procesos mencionados que conforman el currículum oculto. Esta intervención no debe reducirse a simplemente añadir autoras, tal como propone Lerner (1990) se debe abordar desde:

Una reestructuración radical del pensamiento y el análisis, que de una vez por todas se acepte el hecho de que la humanidad está formada por hombres y mujeres a partes iguales, y que las experiencias, los pensamientos y las ideas de ambos sexos han de estar

representados en cada una de las generalizaciones que se haga sobre los seres humanos.

(Lerner, 1990, p. 320)

Dentro de esas generalizaciones que menciona la autora, se encuentra la enseñanza de la literatura. Una propuesta para ello es el modelo de la coeducación, el cual parte de la base de la coexistencia entre dos géneros que pueden ser encarnados por cualquier sexo desde su comprensión histórica, política y social, con el objetivo de no caer en un dogmatismo (Feminario de Alicante, 1987). La pedagogía desde la coeducación no es ajena al feminismo ni a la enseñanza con pedagogía de género, todo lo contrario, se nutre de estas corrientes para desarrollar una propuesta desde la práctica (Ballarín Domingo, 2006). Esta propuesta se sustenta bajo los siguientes principios:

- 1.- La defensa y revalorización de la vida y la experiencia de las mujeres, de lo tradicionalmente «femenino», hasta ahora minimizado, en todo lo que tiene de positivo para el género humano, de manera que se utilice en pie de igualdad por cualquiera de los dos sexos.
- 2.- La búsqueda del «sujeto ausente» en las materias escolares.
- 3.- La revisión de todo el funcionamiento de nuestro centro para tomar parte siempre a favor del no sexismo, tanto en lo que se refiere a objetivos, contenidos, como a currículum oculto.
- 4.- Apoyar y fomentar los casos de «trasgresión de roles».
- 5.- Conseguir que las mujeres tengan abiertas realmente todas las posibilidades que esta sociedad pueda ofrecer, al igual que los hombres, y que ambos colaboren activamente en la consecución de un mundo más solidario. (Feminario de Alicante, 1987, p. 16)

En síntesis, el modelo de coeducación es la implementación del feminismo en el área de la pedagogía y, por tanto, fundamental para pensar en una enseñanza con perspectiva de género. La escuela, además, es un espacio donde es posible intervenir el modelo patriarcal para dar espacio a otras experiencias e identidades históricamente marginalizadas, no solo en la asimetría binaria de hombre mujer, sino también en aquellos sujetos y visiones de mundo que transgredan dicha dicotomía. A continuación, y teniendo como base lo ya expuesto, procederé a dar cuenta de mi problema de investigación centrado en la selección de textos para el área de lengua y literatura de 7º a II medio.

3. Problema de investigación

3.1 Contexto

De acuerdo con las Bases Curriculares (2015), la asignatura de lengua y literatura se trabaja a partir de cuatro ejes: lectura, escritura, comunicación oral e investigación. Respecto al primer eje, las Bases establecen que:

La literatura desempeña un papel fundamental en el cultivo de la humanidad, pues favorece el examen crítico de uno mismo y de las propias tradiciones, contribuye a entender el punto de vista de otros, y promueve la capacidad de los y las estudiantes para verse a sí mismos(as) no solo como ciudadanos y ciudadanas pertenecientes a algún grupo, sino también y, sobre todo, como hombres y mujeres vinculados(as) a los demás seres humanos. (Ministerio de Educación, 2015, p. 35)

Esto significa que, en el marco del proceso educativo, el valor de la literatura no se reduce a una perspectiva academicista, es decir, su objetivo principal no es formar críticos literarios. El trabajo de la literatura en la sala de clases comprende el desarrollo del estudiante desde dos ámbitos. En primer lugar, desde la perspectiva individual, al promover la autorreflexión e identificación en los textos, siendo un apoyo para el desarrollo de su identidad. En segundo lugar, desde la perspectiva social, que les estudiantes se comprendan y se sientan parte de un grupo social y, al mismo tiempo, que puedan interactuar y conocer a otros. A partir de esta valorización de la literatura, su enseñanza se entiende desde un trabajo en conjunto de interpretación y reflexión en torno a los textos, de manera individual y grupal.

Debido a lo anterior, la selección de textos es de suma importancia, ya que van a constituir el repositorio de experiencias, valores, identidades, etc. que servirán de modelo para los estudiantes, ya sea para su auto identificación como para comprender la diversidad. Las Bases (2015) establecen el siguiente criterio de calidad para las obras literarias: “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” (p. 37), mientras que la complejidad del texto queda a criterio del docente.

Es necesario hacer la distinción entre aquellos textos que se van a trabajar en la clase con apoyo docente y los que son de lectura individual. Las Bases (2015) contemplan sugerencias de textos para el trabajo en aula, de acuerdo con distintos temas y que aporten a la

reflexión, discusión y presentar géneros y temas variados. Como ya mencioné, para cada curso se contemplan seis temas, de los cuales cuatro están ligados con las expresiones y preocupaciones propias del ser humano y la sociedad; mientras que los otros dos están pensados de acuerdo con el contexto de producción y características de los géneros (Ministerio de Educación, 2015).

Por otro lado, todo lo que comprenda la asignatura de lengua y literatura están en línea con una serie de actitudes personales y sociales que se deben trabajar en conjunto con el currículo. Es trabajo del docente la promoción e incorporación sistemática de las actitudes, de las cuales quiero destacar las siguientes:

- A) Manifestar disposición a formarse un pensamiento propio, reflexivo e informado, mediante una lectura crítica y el diálogo con otros.
- B) Manifestar una disposición a reflexionar sobre sí mismo y sobre las cuestiones sociales y éticas que emanan de las lecturas.
- C) Interesarse por comprender las experiencias e ideas de los demás, utilizando la lectura y el diálogo para enriquecimiento personal, y la construcción de buenas relaciones con los demás.
- D) Valorar la diversidad de perspectivas, creencias y culturas, presentes en su entorno y el mundo, como manifestación de la libertad, creatividad y dignidad humana. (p. 44-45)

Así, el trabajo con las obras literarias que se haga durante la clase debe impulsar también la disposición e interés de los estudiantes. Por lo que no da lo mismo que textos se utilizan y cuáles se dejen de lado, así como tampoco el docente puede no hacerse cargo del desarrollo de las actitudes.

3.2 Problematización

Como ya he establecido desde el marco teórico, la escuela es una institución social y política que reproduce el modelo cultural imperante, en este caso el patriarcal. Esto significa que dentro del modelo educativo se repercuten modelos sexistas por medio de estereotipos de género, es decir, más allá del binarismo hombre-mujer. Esto se traduce en dos aristas: la primera una falsa “normalidad” donde solo clasifican aquellas personas y relaciones aceptadas por el modelo patriarcal; y, por otro lado, en una “superioridad” de aquellos que representen lo

patriarcalmente masculino, en ambos casos la consecuencia es la exclusión y muchas veces marginalización de otras identidades, realidades y relaciones que no vayan con lo patriarcalmente aceptado.

La buena voluntad de los docentes para no seguir perpetuando un modelo machista de educación no es suficiente, ya que nos vemos enfrentados a limitaciones externas, tales como las propias de la institución en la que se ejerce u otros actores de la comunidad educativa, como por ejemplo las familias, así como también factores internos del contenido y recursos con los que contamos (Feminario de Alicante, 1987; Moreno, 2000). Tal como establecí antes, desde una pedagogía con perspectiva feminista, el cuestionamiento y la crítica es necesaria para tomar conciencia de estas limitaciones, y desde una pedagogía comunitaria es posible levantar una propuesta que incorpore el reconocimiento del modelo patriarcal para llegar a su superación. Esta superación solo es posible por medio del trabajo colectivo y multidisciplinario, sin embargo, me centraré particularmente en la asignatura de Lengua y Literatura. no porque este sea el más relevante, ya que es mi formación inicial y el área donde me desarrollaré como docente, por tanto, es el espacio donde tengo mayor injerencia como profesora. Específicamente, trabajaré con los textos sugeridos de las Bases, ya que estos “van en directa relación con los objetivos de lectura propuestos para cada uno de los niveles y se considera que son idóneos como recurso para promover las habilidades del eje” (Ministerio de Educación, 2015, p. 76) y son las recomendaciones que da el Ministerio para su uso en todos los establecimientos, sin importar si son públicos o privados.

A pesar de que las Bases Curriculares de la asignatura de lenguaje tienen una intención de diversidad y respeto, al revisar los textos sugeridos para los niveles, queda claro que esa “diversidad” opera sólo dentro de los límites que le parecen cómodos al sistema patriarcal. Lo anterior queda en evidencia en los textos que se sugieren dentro de las Bases, ya que estos representan los valores tradicionales y hegemónicos, dejando de lado otras experiencias vitales. Por ejemplo, en el caso del tema de Familia, los textos representan al modelo de familia de padre y madre, o en su mayoría se abordan desde la mujer como centro de la familia, dejando de lado familias que se constituyen por otros actores sociales y que no necesariamente implican un espacio seguro. Esto va de la mano con el rol central que se le da a la familia tradicional desde la Constitución y que, a su vez, tiene su reflejo en las Bases Curriculares (Ministerio de Educación, 2015). Otro ejemplo es el sesgo binario desde donde abordan la temática del género, reduciéndola a una desigualdad entre hombres y mujeres, pero sin reconocer el origen de esta y negando otras identidades, así como también la invisibilización a otros sujetos que no entran

dentro de lo determinado masculino o femenino, como es el caso de las disidencias sexuales. Esto es problemático ya que las mismas Bases reconocen el valor de la literatura como “un vehículo de búsqueda de identidad” y que “permite percibir la diversidad que existe en el mundo, condición para el desarrollo de una sociedad abierta e inclusiva” (Ministerio de Educación, 2015, p. 35), entonces al no haber una verdadera representación y espacio para la diversidad, la representación de mundo e identidad que se transmite se ve limitada. Es cierto que como docentes tenemos la libertad de buscar nuestros propios recursos, sin embargo, es también responsabilidad de las Bases, por su misma definición de marco del proceso educativo para todos los establecimientos, que abarquen la mayor cantidad posible de recursos y así dar más opciones didácticas.

4. Criterios para la propuesta de lecturas

4.1 Criterios de selección de cursos y temas de lectura

Mi propuesta de lecturas está basada en las Bases Curriculares de 7° a II medio en la sección de Obras Sugeridas para la asignatura de lengua y literatura. La razón de porqué estos niveles se deben a un tema práctico: mi especialidad en pedagogía es en la enseñanza media y las bases de III y IV no contemplan un apartado de Obras Sugeridas. Dicho esto, para cada nivel se dan seis temas de lectura los cuales son:

7° básico	<ul style="list-style-type: none">- 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
8° básico	<ul style="list-style-type: none">- La comedia- Epopeya- El mundo descabellado- Experiencias de amor- Naturaleza- El relato de misterio
I medio	<ul style="list-style-type: none">- La tragedia y la pregunta por el sentido de la vida- Romanticismo- Relaciones familiares- Hombres y mujeres en la literatura- La astucia y la sabiduría- Problemas sociales en la literatura
II medio	<ul style="list-style-type: none">- Poesía del Siglo de Oro- El cuento moderno y contemporáneo latinoamericano- El duelo- El trabajo- Migrancia y exilio- El poder y la ambición

Con el objetivo de poder seleccionar los temas a trabajar, establecí los siguientes criterios:

- 1) *Aquellos temas que hicieran alusión directa al género o sexo.*
- 2) *Aquellos temas que desarrollen relaciones intrapersonales.*
- 3) *Aquellos temas que propicien una autorreflexión.*

El primero criterio se debe a que cuando se habla de género en la escuela se hace desde la perspectiva patriarcal, ya que nuestro modelo educativo responde al modelo cultural imperante, sin cuestionarlo. Lo anterior, por ejemplo, se evidencia en los Objetivos de Aprendizaje Transversales, donde se habla en términos binarios de hombre y mujer desde la dimensión sexo-biológica, sin tener en cuenta otras expresiones de sexualidad y de género (Ministerio de Educación, 2015). Por tanto, es necesario analizar aquellos temas donde se pretenda la lectura de obras que hagan alusión al género. El segundo y tercer criterio se deben a que los mismos objetivos que se plantean para la asignatura, el trabajo de la identidad y la comprensión de la sociedad como diversa, así como también desde una perspectiva feminista. El modelo patriarcal afecta nuestra autopercepción y nuestra forma de interactuar con otros, por lo que se hace indispensable pensar en qué tipo de ejemplos se le están dando a los estudiantes. Con esto en mira, los temas posibles a trabajar serían:

1. *Aquellos temas que hicieran alusión directa al género o sexo*

Hombres y mujeres en la literatura (I medio)

2. *Aquellos temas que desarrollen relaciones intrapersonales.*

La solidaridad y la amistad (7°), Experiencias de amor (8°), Relaciones familiares (I medio)

3. *Aquellos temas que propicien una autorreflexión*

La identidad: quién soy y cómo me ven los demás (7°), La tragedia y la pregunta por el sentido de la vida (I medio)

En este escenario se acotó la selección nuevamente para dejar un tema por nivel. En 8° quedó zanjado “Experiencias de amor”; en 7° priorizando el tema de la identidad al ser el único que hacía alusión directa a una autorreflexión; de los tres temas de I medio, se va a trabajar con “Relaciones familiares”, debido a la concepción de familia como núcleo de la sociedad dentro de la Constitución, siendo esta la familia “tradicional” patriarcal, y además decidí mantener “Hombres y mujeres en la literatura” al ser el único tema que aludía al sexo. Para II medio

consideraré que los temas no se relacionaban directamente con los criterios que establecí. Sin embargo, en el tema “El cuento moderno y contemporáneo latinoamericano” de los trece textos solo tres habían sido escritos por mujeres. Entendiendo que en el canon histórico las mujeres hemos sido relegadas a un nivel secundario, me pareció que eso no podía mantenerse cuando se habla de literatura de mediados del siglo XX y XXI, cuando las escritoras se han posicionado y han luchado por un espacio relevante. Por esta razón, para II medio la selección y propuesta de nuevos textos seguirá un criterio de paridad, a diferencia del resto.

Así, los temas y niveles a trabajar serán los siguientes:

- 7° básico, La identidad: quién soy y cómo ven los demás
- 8° básico, Experiencias de amor
- I medio, Relaciones familiares y Hombres y mujeres en la literatura
- II medio, El cuento moderno y contemporáneo latinoamericano

4.2 Criterios de selección de obras para la propuesta

Los criterios elegidos para la selección de textos literarios están pensados para complementar las obras que ya incluye las Bases. Helena López (2016) en su artículo “Pedagogía, feminismo y emociones: una lectura de “Lección de cocina” de Rosario Castellanos”, explica su posicionamiento frente al uso de ciertos textos para el trabajo en la sala de clases, “acudo tanto a textos canónicos como residuales, escritos por mujeres o por hombres, desde sexualidades normativas o disidentes” (p. 82), es decir, se debe trabajar de igual forma con las obras es decir, lo principal no es reemplazar o eliminar aquello que ya exista, sino que agregar nuevas visiones y experiencias para la lectura. Por lo mismo, no me limitaré a agregar textos para cumplir un número, sino que tendré un enfoque cualitativo frente a las obras.

Teniendo en cuenta que mi objetivo de modificar el apartado de Obras Sugeridas las Bases es el poder incorporar aquellos textos que representen experiencias e identidades marginalizadas por el sistema patriarcal, ese será también mi criterio base para la selección de las obras literarias. Además, de acuerdo con cada nivel y cada tema le otorgaré también criterios específicos, con el propósito de poder clasificar y priorizar ciertos temas frente a otros. A lo largo de la propuesta, iré haciendo hincapié en aquellos valores y experiencias que se priorizan

4.2.1 Criterios de selección para el tema “La identidad: quién soy y cómo me ven los demás”

Los textos a proponer para este tema en particular deben responder a los siguientes criterios

- 1) Representaciones de identidades que no sigan los estereotipos tradicionalmente considerados masculinos o femeninos.
- 2) Reflexiones respecto a la identidad.
- 3) Representaciones de identidades no heterosexuales

4.2.2 Criterios de selección para el tema “Experiencias de amor”

Respecto a este tema, se proponen los siguientes criterios:

- 1) Experiencias de amor no heterosexual.
- 2) Experiencias de amor no romántico, es decir, amor de pareja.

4.2.3 Criterios de selección para el tema “Relaciones familiares”

Teniendo presente el modelo de familia tradicional, los criterios para la selección son:

- 1) Experiencias de familias no heterosexuales
- 2) Experiencias de familias disfuncionales
- 3) Experiencias de familias donde los roles de padre y/o madre no estén asignados a los padres y madres biológicos
- 4) Experiencias donde la red de apoyo principal no es la familia

4.2.4 Criterios de selección para el tema “Hombres y mujeres en la literatura”

Las obras aquí elegidas deben ir más allá de la división sexo biológico, por lo que se proponen lo siguiente como criterios:

- 1) Caracterizaciones de feminidades y masculinidades no hegemónicas
- 2) Reflexión de lo masculino y lo femenino, cuestionando los roles tradicionales asignados al sexo biológico

4.2.5 Criterios de selección para el tema “El cuento moderno y contemporáneo latinoamericano”

Debido a que este tema particular gira en torno al contexto de producción de las obras, se propone una selección paritaria. Por lo que, de las 13 obras, propongo reducirlo a 12, 6 escritas por hombres y 6 por mujeres.

5. Propuesta de lecturas

Para la presentación de la propuesta de lecturas seguiré un modelo similar al que utilicé para los criterios, dividiendo cada tema en un apartado para su mayor comprensión. Para cada tema se presentarán los textos propuestos en la otra, además se hará una breve justificación de cada texto agregado y con qué criterio del tema se condice.

5.1 Propuesta de lecturas para “La identidad: quién soy, cómo me ven los demás”

Desde el área de lenguaje se espera que los estudiantes puedan conocer diversas experiencias con el fin de desarrollar una identidad propia, por lo que el tipo de textos que se presenten serán los ejemplos que tendrán para comparar e identificar sus experiencias y su proceso de desarrollo. En ese sentido, las Bases sugieren textos tradicionales y canónicos como capítulos del Quijote, pasajes de la Biblia y obras como La Odisea. Además, presenta otros referentes más cercanos como lo son los libros *¿Estás ahí Dios? Soy yo*, Margaret y *El extraño caso del doctor Jekyll y Mr. Hyde*, ambas son novelas adolescentes que tratan del autodescubrimiento, la primera centrada en la adolescencia y la segunda que trata de un hombre con dos personalidades y cómo convive con ellas. Además, se sugieren novelas gráficas de superhéroes, como *El increíble Hulk* y *El asombroso Spiderman*, ambos referentes masculinos, Hulk que gira en torno al manejo de las emociones y Spiderman de cómo lidiar con responsabilidades. Estas obras principalmente relevan a hombres que lidian principalmente con la rabia y la mujer desde la inseguridad, emociones que a su vez están asociadas con lo masculino y lo femenino respectivamente.

Para este tema me parece relevante consagrar textos que contengan también identidades que no sigan los estereotipos tradicionalmente considerados masculinos o femeninos, para ello es que propongo la novela gráfica *Persépolis* de Marjani Satrapi, que narra la historia de una niña iraní que busca rebelarse ante las normas de género impuestas en su cultura y *Wonder. La historia de Julián* de Raquel Palacios, una novela desde el punto de vista de un niño que molesta y le hace bullying a otro por su apariencia, narrando su introspección y vulnerabilidad. Sumo, además, la novela de Katherine Marsh *Un lugar en el mundo* que habla del choque cultural entre un joven migrante en Estados Unidos y su vecino que ha vivido toda su vida en la misma ciudad, ya que explora la convivencia desde la diferencia. Finalmente, destaco la novela *El arte de ser normal* de Lisa Williamson que narra el descubrimiento personal y aceptación de una mujer transexual en la escuela.

Propuesta
<ul style="list-style-type: none"> • MARJANI SATRAPI. <i>Persépolis</i> • KATHERINE MARSH. <i>Un lugar en el mundo</i> • RAQUEL PALACIOS. <i>Wonder La historia de Julián</i> • LISA WILLIAMSON. <i>El arte de ser normal</i>

5.2 Propuesta de lecturas para “Experiencias del amor”

En esta sección de las Obras Sugeridas solo es posible encontrar experiencias de amor heterosexual desde el punto de vista de hombres, y la única obra escrita por una mujer es “Despecho” de Juana de Ibarbourou. Por otro lado, no se considera ninguna otra noción de amor que no sea el romántico, ya sea como trágico o no. Respecto a las obras sugeridas en su mayoría son clásicos como *Tristán e Isolda*, *La divina comedia*, *Don Quijote de la Mancha*, *Decamerón* y exponentes del Siglo de Oro español como Garcilaso de la Vega, Francisco Quevedo y Luis de Góngora, esto porque durante octavo básico se está estudiando dicho período histórico literario. En todas las obras de este apartado solo se hace referencia al amor romántico heterosexual y, principalmente, el amor trágico, dejando de lado otras experiencias de amor no hegemónicas, como lo son relaciones de parejas disidentes y el amor en su mirada más abstracta, no desde la pareja, sino desde qué se concibe como amor.

Teniendo en cuenta esto, el agregar desproporcionadamente obras de otros períodos pero que incluyan otras experiencias de amor, no asegurará que sean vistas en clases debido a la prioridad del currículo. Por esto, elegí tres obras que representen otros tipos de amor y que puedan trabajarse ya sea desde la idea del amor épico, como en el caso de *Titiritesa*, un cuento infantil de una princesa que se escapa para recorrer el mundo y ayuda a otra princesa a salvar su reino para después casarse; o desde una visión más cercana del amor como en la novela gráfica *Bloom*, la historia de un joven que sin querer defraudar las expectativas laborales de su familia pero con un deseo de ser artista, se enamora de otro muchacho que se encuentra descubriendo la vida lejos de su familia. Por otro lado, para hablar desde una perspectiva del amor no romántico, propongo *El Principito* por su icónica escena del Principito y la Rosa y la relación entre el Principito y el Zorro

Propuesta
<ul style="list-style-type: none"> •XERARDO QUINTIÁ, MAURIZIO QUARELLO. <i>Titiritesa</i>. •EMILIE RICHARDS Y KEVIN PANETTA. <i>Bloom</i>. •ANTOINE DE SAINT-EXUPÉRY. <i>El Principito</i>.

5.3 Propuesta de lecturas para “Relaciones familiares”

Antes de empezar con la propuesta, me gustaría destacar este apartado de sugerencias de las Bases, ya que releva a la familia desde sus distintos integrantes e incluye experiencias familiares positivas y negativas. Tradicionalmente se entiende la familia desde la mujer como su núcleo, por ejemplo, en obras como *Eres madre* de Rosa Cruchaga, *La Nona* de Roberto Cossa, *Paulita* de Federico Gana, “Verdaderamente, con una madre así, tan buena, no se puede ser Lucifer, ni se puede ser demonio, no se puede ser nada” de Miguel Mihura, “El corazón de la alcachofa” de Elena Poniatowska, relatos que hablan de la madre o la abuela, asociadas como figuras bondadosas y llenas de cariño. Sin embargo, las Bases también sugieren *La casa de Bernarda Alba* de Federico García Lorca, novela caracterizada por la madre castigadora. Además, se sugieren varias obras en torno al padre, como “Carta de Charles Dickens a su hijo”, “El padre” de Olegario Lazo. Destaco también la sugerencia de la novela “Sucker” de Carson McCullers, historia de dos hermanos de distintos padres, el poema “Mamadre” de Pablo Neruda que gira en torno a la figura de la madrastra y “El curioso incidente del perro a medianoche” de Mark Haddon, novela de la relación de un hijo con sus padres separados.

Mi propuesta contempla cuatro obras: la novela gráfica *Fun home* de Alison Bechdel, ya que gira en torno a una familia disfuncional, de relaciones quebradas y de cómo la distancia con la familia puede ser positiva; *Poeta chileno* de Alejandro Zambra que representa la relación de padrastro y de la madre soltera; *Debimos ser felices* de Rafaela Lahore, novela que inicia con la hija encontrando una carta de suicidio de su madre que sigue viva, preguntándole al respecto y reflexionando en torno a las dinámicas familiares de su abuela con su madre, de ella con su madre y de ella con su abuela; y *El lugar sin límites* de José Donoso al retratar una familia no tradicional, de un padre travesti y sus hijas, biológica y adoptadas.

Propuesta

- **ALISON BECHDEL.** *Fun home.*
- **ALEJANDRO ZAMBRA.** *Poeta chileno.*
- **RAFAELA LAHORE.** *Debimos ser felices.*
- **JOSÉ DONOSO.** *El lugar sin límites.*

5.4 Propuesta de lecturas para “Hombres y mujeres en la literatura”

Como ya establecí, mi propuesta se basa desde una perspectiva de género, por lo que el binarismo hombre y mujer no es suficiente y debería tratarse desde lo femenino y lo masculino. Es por esta razón que propongo cambiar el nombre de este tema a “Masculinidades y feminidades en la literatura”, para así dar cuenta de una perspectiva desligada del sexo biológica del autor y dar paso a las categorías culturales de género en la literatura, cómo se construyen y reconstruyen a lo largo de la tradición. Dentro de esta sección, las Bases proponen textos que superan lo considerado tradicionalmente femenino como, por ejemplo: “Economía doméstica” de Rosario Castellanos, “Tú me quieres blanca” y “Hombre pequeño” de Alfonsina Storni, “Rebelde” de Juana de Ibarbourou y “El verdadero final de la Bella Durmiente” de Ana María Matute. Respecto a lo masculino, “El Charleston” de José Donoso es el que más se aleja de lo tradicional, mientras que el resto se encuentra más en la línea de “Los jefes” de Mario Vargas Llosa. Es difícil encontrar textos que hablen desde una masculinidad más frágil y heterosexual y el mayor exponente son las novelas de la escritora Selva Almada, de las cuales elijo *No es un río*, que narra las conversaciones de dos amigos que llevan al hijo de su amigo fallecido al río donde solían pasar la adolescencia.

Por otro lado, es necesario que en este tema también se incorpore una reflexión de lo masculino y lo femenino donde hombres y mujeres carguen la simbología de los dos géneros indistintamente, o sea, que se presenten hombres femeninos y mujeres masculinas. Para ello propongo el cuento “Las malas” de Camila Sosa Villada que describe una comunidad travesti en Chile y la novela *Middlesex* de Jeffrey Eugenides que explora el hermafroditismo y la identidad de género desde la perspectiva de un adulto.

Propuesta
<ul style="list-style-type: none"> • SELVA ALMADA. <i>No es un río</i> • CAMILA SOSA VILLADA. “Las malas” • JEFFREY EUGENIDES. <i>Middlesex.</i>

5.5 Propuesta de lecturas para “El cuento moderno y contemporáneo latinoamericano”

Este tema en particular sigue una lógica distinta a los anteriores, debido aquí el objetivo está en hacerlo paritario más que en abordar temáticas particulares. Como ya expliqué, cuando se trabaja con textos previos al siglo XIX es difícil encontrar literatura escrita por mujeres dentro del canon, ya que este ha sido dominado por los hombres desde sus inicios. Sin embargo, desde mediados del siglo XX esto ya no excusa y es necesario que las escritoras estén presentes dentro del nuevo canon que se está enseñando. En ningún caso voy a atribuirme el saber de determinar qué es y qué no es tradición literaria, sino más bien recurriré a las escritoras que la crítica ya ha levantado como tales.

Antes de empezar con las escritoras, me gustaría hablar de los hombres. En esta sección hay trece cuentos, de los cuales diez son escritos por hombres y de estos diez autores como Gabriel García Márquez, Julio Cortázar y Mario Vargas Llosa ya son trabajados en otros temas más de una vez. Bajo esa lógica, de que ya estaban sugeridos para ser estudiados, decidí eliminarlos y dar paso a las escritoras. Originalmente las Bases mencionan a María Luisa Bombal, Silvina Bullrich y Rosario Ferré, en mi propuesta agrego a: Marta Brunet, escritora chilena que desarrolla a la mujer criolla y campesina; Elena Garro escritora olvidada del Boom Latinoamericano; y Samanta Schweblin cuentista argentina de los 2000.

Propuestas
<ul style="list-style-type: none"> • MARTA BRUNET. “Soledad de la sangre”, “Aguas abajo”, “Piedra callada” • ELENA GARRO. “El anillo” • SAMANTA SCHWEBLIN. “Conservas”.

6. Conclusiones y proyecciones

En estas páginas me he propuesto el desarrollo de una propuesta de lectura para desarrollar una pedagogía feminista desde la asignatura de lenguaje, por medio de la selección de recursos que contribuyan al desarrollo social y personal de los estudiantes. Para ello, primero hice un recuento histórico del rol de la escuela en Chile, con el fin de entender la tradición de la que venimos y cómo esta ha estado al servicio del modelo social imperante. Con eso en mente, y nuestro actual contexto nacional de transformaciones, se hace más que necesario cuestionar nuestras prácticas y si estas van en línea con el país que queremos. Por los recientes sucesos políticos en Chile, el triunfo del Apruebo y la instalación de la Convención Constituyente paritaria, me atrevo a pensar en un país más inclusivo y con mayor conciencia del modelo patriarcal que nos rige. En este sentido, la escuela cumple un rol importantísimo, ya que, como mencioné, es una institución social que hace eco al modelo cultural en el cual se inserta. Por este motivo, si queremos pensar en una sociedad que supere el sistema patriarcal, también hay que considerar la escuela. Dicho esto, el trabajo que se debe hacer a nivel educacional debe ser colectivo y que involucre a todos los actores y artistas, partiendo desde la toma de conciencia de las conductas machistas y sexistas, para luego pensar en su superación. Para efectos de este trabajo, me centré únicamente en el área del lenguaje y en la selección de textos literarios.

Respecto a las Obras Sugeridas dentro de las Bases Curriculares, trabajé en torno a cinco temas para los niveles de 7° a II medio. Teniendo en cuenta que parte importante de una pedagogía feminista es la toma de conciencia de cómo nos afecta el sistema patriarcal, el eliminar textos que sigan ese modelo no es la solución, sino que deben complementarse con otras obras que puedan expandir la visión de mundo de los estudiantes. En total se hizo una propuesta con 16 textos nuevos. Dicho esto, el poder ampliar la sugerencia de obras a temas y autores marginalizados ya contribuye hacia un trabajo que luego se podría reforzar por medio de una modificación de los Objetivos de Aprendizaje.

A lo largo de este trabajo me he enfrentado con una gran inquietud metodológica. He tenido miedo de caer en un checklist de obras y términos, y por lo mismo no puedo dejar de repetir que esta es una propuesta inicial y que debe ser considerada como un trabajo en conjunto con todas las partes de la comunidad educativa. Por lo mismo, debo reiterar que mi objetivo ha sido la incorporación de lecturas que amplíen la visión de mundo de los estudiantes y den espacio a que puedan construir sus propias identidades desde modelos no hegemónicos y validar otras que han sido marginalizadas desde la empatía y el respeto. Es por eso que un

segundo paso sería el análisis de los OA del eje de lectura, ya que son estos los que guían la lectura y el análisis hecho por los estudiantes y docentes en la sala, a partir de una perspectiva de valoración lingüística, es decir, que contenidos y habilidades se están priorizando y de qué manera se incluyen o excluyen el trabajo desde el género, para luego hacer una propuesta de revisión a los OA. De esta manera, se podría trabajar la literatura en el aula con una perspectiva de género sin importar el texto en cuestión.

Sin ánimo de desconfianza en mis futuros colegas, temo que sin las políticas públicas para una verdadera educación no sexista y con perspectiva de género, esta propuesta no llegue a puerto a para su implementación. Por lo mismo, creo que sienta las bases para una conversación que debemos tener como país y cómo profesores respecto a qué tipo de educación queremos para las futuras generaciones. Por tanto, considero este trabajo como las primeras reflexiones hacía un proceso mucho más largo que se debe hacer de manera colectiva y de la mano con diseños de clase, teniendo siempre como objetivo una pedagogía con perspectiva de género, inclusiva y feminista.

7. Bibliografía

- Alcalá Hernández, M. (2001). La triple función social de la escuela obligatoria. *Kikiriki. Cooperación Educativa*, 61(1133–0589), 5–14. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=833>
- De Barbieri, T. (1993). Sobre La Categoría Género. Una Introducción. *Debates En Sociología*, 18, 145–169.
- Fernández Carballo, R., & Duarte Cordero, A. (2012). Preceptos de la ideología patriarcal asignados al género femenino y masculino, y su refractación en ocho cuentos utilizados en el Tercer Ciclo de la Educación General Básica del Sistema Educativo Costarricense en el año 2005. *Revista Educación*, 30(2), 145. <https://doi.org/10.15517/revedu.v30i2.2235>
- Feminario de Alicante (1987). *Elementos para una educación no sexista: guía didáctica de la Coeducación*. Víctor Orrega Ediciones.
- Ferrer, V., & Fiol, E. B. (1997). Agenda Educativa Del Amor Romántico a La Violencia De Género. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(1), 105–122. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56726350008>
- Lerner, G. (1990). *La creación del patriarcado*. Crítica. papers3://publication/uuid/039B13EB-B88B-4D41-BE13-91B0ED96037B
- López, H. (2016). Pedagogía, feminismo y emociones: una lectura de “Lección de cocina” de Rosario Pedagogy, Feminism and Emotions: A Reading of “Lección de cocina” [Cooking lesson] by Rosario Castellanos Abstract Pédagogie, féminisme et émotions: une lecture de. *La Palabra*, 29, 79–88.
- Maceira Ochoa, L. (2006). Más allá de la coeducación: pedagogía feminista. *Educación*, 27–36.
- Mercado, M. J. (2019). *La formación social de las masculinidades: poder, género y jóvenes en la escuela media*. 2019, 106–114.
- Moreno, E. (2000). La transmisión de modelos sexistas en la escuela. In M. A. Santos Guerra (Ed.), *El harén pedagógico: perspectiva de género en la organización escolar* (pp. 11–32). Graó.
- Ministerio de Educación (2015). *Bases Curriculares 7º básico a 2º medio*.
- Neut, S. (2016). “Sin una buena educación no hay buenos trabajadores... buenos ciudadanos... buenos chilenos”. El sentido de la educación en el proyecto modernizador de la Dictadura chilena (1979-1981). *Cuadernos Chilenos de Historia de La Educación*,

6(Diciembre), 138–163.

Reyes, L. (2011). Escuela pública y sistema escolar: transformaciones históricas y proyecciones. *Reflexiones Pedagógicas, Docencia n°44*, 48–63.