



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA

MEMORIA DE TÍTULO:

EL DISCURSO FEMENINO OMITIDO: LA AUSENCIA DE ESCRITORAS  
EN LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN  
DE ENSEÑANZA MEDIA

Memoria para optar al Título de Licenciatura en Educación c/m en Castellano y  
Pedagogía en Castellano

Daniela Lillo Muñoz

Profesor guía: Claudio Almonacid Águila

Santiago, 2014

## ÍNDICE

<u>CONTENIDO</u>	<u>PÁGINA</u>
• INTRODUCCIÓN	6
• CAPÍTULO I: “PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA”	8
○ Planteamiento del problema	9
○ Objetivos	10
○ Justificación	11
• CAPÍTULO II: “MARCO REFERENCIAL”	13
○ Género	14
○ Literatura femenina	17
○ Currículum educacional	25
• CAPÍTULO III: “METODOLOGÍA”	33
○ Marco epistemológico	33
○ Tipo de investigación	35
○ Diseño del estudio	35
○ Objeto de estudio	36
○ Técnica de recolección de datos	37
○ Técnica de análisis de datos	39
• CAPÍTULO IV: “RESULTADOS”	44
○ Programas de estudio de Lenguaje y Comunicación	45
○ Entrevista	48
○ Catastro nacional de escritoras	56
○ Comparación Repertorio Mineduc y catastro nacional de autoras	65
○ Limitaciones y Proyecciones	66
• CONCLUSIONES	68
• DISCUSIÓN	72
• REFERENCIAS	74
• ANEXOS	78

## ÍNDICE DE GRÁFICOS Y TABLAS

CONTENIDO	PÁGINA
• GRÁFICOS	
○ Gráfico n° 1: Género de autoras por categoría	46
○ Gráfico n° 2: Género de autoras por nivel	47
○ Gráfico n° 3: Comparación Repertorio Mineduc- Catastro autoras	66
• TABLAS	
○ Tabla n° 1: Cronología de autoras por categoría	58
○ Tabla n° 2: Cantidad de autoras premiadas	59
○ Tabla n° 3: Cantidad de autoras antologizadas	60
○ Tabla n° 4: Autoras premiadas y antologizadas	61
○ Tabla n° 5: Cantidad de obras publicadas por autora	62

## INTRODUCCIÓN

Interesante resulta destacar que cuando se utiliza la palabra ausencia en el título de esta investigación, no se desea apelar a aquellas escritoras que están incluidas en los programas ministeriales, puesto que poseen una presencia en este documento. Lo que se quiere es invocar a aquellas mujeres escritoras que no lo están, reflexionar y sensibilizar en torno a su ausencia y el porqué de esta exclusión de su discurso femenino.

En relación a lo anterior, la presente investigación tiene como objetivo determinar la presencia de lógicas clasificatorias respecto de los autores y autoras seleccionadas como lectura sugerida presente en los Programas de Lenguaje y Comunicación de enseñanza media, en función de la presencia o ausencia femenina en estos programas. Dicho objetivo se realiza a partir del análisis del anexo “Repertorio sugerido de obras literarias” donde se evidencia una importante diferencia en la presencia de autores hombres y mujeres, viéndose estas últimas en desventaja.

La investigación se enmarca en el paradigma sociocrítico, puesto que pretende reflexionar y sensibilizar respecto a la poca presencia de literatura femenina presente en los programas ministeriales de Lenguaje y Comunicación de enseñanza media, con el fin de acercarse a una propuesta de transformación dichos programas a favor de un equilibrio de género y un reconocimiento de la literatura femenina nacional. Al mismo tiempo, se contribuye de las teorías poscríticas, debido a que se apela a que las relaciones de poder se presentan en toda la red social, en este caso, el género.

Por otro lado, el estudio es de tipo cualitativo interpretativo y el diseño investigativo se articula a partir de los objetivos planteados, en donde el objeto de estudio se enmarca en conocer las lógicas clasificatorias, las cuales se reconocen durante el transcurso del estudio a partir del análisis del fenómeno estudiado apoyada en la propuesta de diseño.

La estructura de la investigación presenta, en primer lugar, el planteamiento del problema, los objetivos y la justificación de la investigación; posteriormente, en el segundo

capítulo, se presenta el marco teórico que explica los conceptos de “Género”, “Literatura femenina” y “Currículum educacional”, los cuales son claves para la cabal comprensión de la investigación; en el tercero se aborda el marco epistemológico, la metodología de investigación, el diseño del estudio, las técnicas de recolección y análisis de datos; por último, en el cuarto capítulo se entregan los resultados, para presentar posteriormente las conclusiones y la respectiva discusión del estudio.

Capítulo I:

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

*“Después de las teorías críticas y poscríticas,  
no podemos mirar el currículum con la misma inocencia de antes”*

- T. Tadeu da Silva

## CAPÍTULO I

### PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

#### **1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

La importancia de reflexionar acerca de lo que nos está proponiendo el currículum nacional en la asignatura de Lenguaje y Comunicación, es el motivo principal que nos invita a investigar acerca lo que respecta a las lecturas que deben realizar las y los estudiantes durante la enseñanza media, lecturas que son sugeridas, según menciona el apartado en los Programas de estudio, como “guía y referencia para el cumplimiento del programa”, en el cual también se informa los porcentajes de exigencia que se deben respetar a la hora de ejecutar este repertorio de obras. Otro motivo también es el considerar que actualmente menos de un quinto de los establecimientos educacionales posee Programas de estudio propios (Cox, 2011), lo que significa que una mayoritaria e importante parte de los establecimientos se rigen por los Programas de estudio elaborados por el Ministerio de Educación (Mineduc), actuando este como el discurso oficial de cómo organizar, presentar y desarrollar los Objetivos y Contenidos contemplados en el currículum a los alumnos del país.

Al comprender que el conocimiento que constituye el currículum - y, por ende, su concreción a través de los Programas de estudio- está inevitable, central y vitalmente implicado en aquello que somos y en lo que nos transformamos, y, además, que ninguna teoría curricular es neutra, sino que está inevitablemente implicada en relaciones de poder (Da Silva, 2000), es importante analizar qué conocimiento se considera válido o esencial transmitir a los alumnos para el cumplimiento de los Objetivos y Contenidos contemplados en el Marco Curricular. En el caso de la enseñanza de la literatura, conocer qué autores se consideran más importantes que otros y cuáles son las razones que sustentan dicha inclusión o exclusión de los Programas de estudio.

Por otro lado, en los últimos años en Chile se han promovido diversas iniciativas de políticas de igualdad de género, como es el “Principio de igualdad de remuneración entre

hombres y mujeres incorporado en el Código el Trabajo” promulgado durante el gobierno de Michelle Bachelet y el “Capital Abeja”, promulgado en el gobierno de Sebastián Piñera. A partir de ello, es interesante conocer si dichas políticas tienen un reflejo en la educación. En el Marco curricular se puede ver la incorporación de estas políticas a través de Objetivos Fundamentales Transversales tales como “conocer, respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de sexo, edad, condición física, etnia, religión o situación económica” y “apreciar la importancia de desarrollar relaciones igualitarias entre hombres y mujeres que potencien su participación equitativa en la vida económica familiar, social y cultural” (Mineduc, 2009, p. 24-25). Asimismo, en el Marco curricular también se establece que “Tales principios y orientaciones, a su vez, se manifestarán y promoverán a través de los planes y programas de estudio” (Mineduc, 2009). En base a ello, el análisis de los programas, nos acercan a la posibilidad de comprobar y comprender el cumplimiento de dichos objetivos. Lo anterior se realiza a partir de una perspectiva de género, es decir, abordando dicho fenómeno en relación a las implicancias y efectos de las relaciones sociales de poder entre géneros (Serret, 2008) y, principalmente respecto a las propuestas de igualdad entre ellos. En relación a lo anterior, la baja, igual o mayor presencia de autoras femeninas en la propuesta ministerial para la enseñanza de la literatura sería un indicador de cómo dichas políticas de igualdad se presentan en el ámbito educativo y su comprensión permitiría un acercamiento a esta realidad para una posterior propuesta de este estudio.

## **1.2 OBJETIVOS**

- **Objetivo general**

Determinar la presencia de lógicas clasificatorias respecto de los autores y autoras seleccionadas como lectura sugerida presente en los Programas de Lenguaje y Comunicación de enseñanza media, en función de la presencia o ausencia femenina en estos programas.



- **Objetivos específicos**

1. Analizar comparativamente según número de hombres y mujeres escritores la propuesta de lecturas sugeridas para la enseñanza media en la asignatura de Lenguaje y Comunicación.
2. Determinar características de los criterios clasificatorios en la propuesta del Mineduc para la selección de la literatura sugerida para la enseñanza media.
3. Cuantificar la producción literaria femenina nacional que no se encuentra contemplada en los programas ministeriales y que cumple con las exigencias planteadas por el Ministerio.
4. Comparar el número existente de la producción nacional de autoras chilenas, con el número de autores presentes en la propuesta de lecturas sugeridas por el Ministerio de educación para la enseñanza medio en la asignatura de Lenguaje y Comunicación en función del género

### **1.3 JUSTIFICACIÓN**

La presente investigación pretende analizar, desde una perspectiva de género, la selección de autores literarios recomendados por el Mineduc en los Programas de estudio, expresados en el anexo “Repertorio sugerido de obras literarias”, con el objetivo de determinar la presencia de lógicas clasificatorias respecto a los autores y autoras incluidas en esta selección en función de la presencia o ausencia femenina en dicho programa.

Para la realización de este estudio se realizará una revisión al anexo “Repertorio sugerido de obras literarias” de los Programas de estudio de lenguaje y comunicación de enseñanza media. Asimismo, se realizará una entrevista a un miembro de la Unidad de Currículum y Evaluación (UCE) y, finalmente, se realizará una revisión a bibliografía referida a literatura femenina para la elaboración de un catastro de escritoras nacionales

Los resultados obtenidos tras la investigación permitirían un acercamiento a la identificación de las lógicas clasificatorias presenten en el repertorio ministerial. La

determinación de estas lógicas en función de la presencia y ausencia femenina en el repertorio permitirían un acercamiento hacia la reflexión crítica de la propuesta curricular en torno a la equidad de género que esta presenta y, de este modo, acercase a una posible reevaluación de su permanencia o proponer una transformación de este. Esta reflexión curricular en torno a los programas ministeriales se reflejaría en una mejora para la educación nacional, debido a que 80% de los establecimientos educacional aún se rigen por dichos programas (Cox, 2011).

Por otro lado, la existencia de una mayor equidad de género curricular beneficiaría a los estudiantes, ya que al reflexionar la presencia de la literatura femenina en la educación se quiebra el discurso masculino como discurso único y permite un acceso de los estudiantes a nuevas visiones de mundo y sensibilidades presentes en esta literatura. Lo anterior se comprende a través de lo planteado por Tony Bennet en M. W. Apple, quien expresa:

La cultura dominante consigue sus fines no imponiéndose, como una fuerza exterior ajena a las culturales de grupos subordinados, sino influyendo en estas culturas [...] Estos procesos ni borran las culturas de los grupos subordinados ni privan a la 'gente' de su 'auténtica cultura': lo que hacen es arrastrarlas hacia un terreno ideológico y cultural en el que pueden quedar desconectadas de cualquier impulso radical que les haya podido (aun sin necesidad) alimentar. (Apple, 1996, p.75).

Esto quiere decir que, en cuanto se abre el espacio al discurso del grupo subordinado, en este caso las mujeres, se está permitiendo que tanto los como las estudiantes tengan a acceso a este terreno ideológico y cultural que promueve la literatura femenina, dejando de presentar el discurso masculino como único.

Por otro lado, esta investigación también intenta ser un aporte a la defensa de los Derechos Humanos apelando a la igualdad entre hombres y mujeres y a la no discriminación por género en el ámbito curricular y educativo. Lo anterior se apoya en la declaración de los Derechos Humanos, cuando esta establece en el artículo 26 que la educación tendrá por objeto el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos.

Capítulo II:

MARCO REFERENCIAL

*“No existe sujeto, a no ser como el simple y puro resultado  
de un proceso de producción cultural y social”*

- M. Foucault

## CAPÍTULO II

### MARCO REFERENCIAL

#### 2.1 GÉNERO

El primero en utilizar el concepto de “género” fue Robert J Stoller, en 1968, quien plantea:

Los diccionarios subrayan principalmente la connotación biológica de la palabra sexo, manifestada por expresiones tales como relaciones sexuales o el sexo masculino. De acuerdo con este sentido, el vocablo sexo se referirá en esta obra al sexo masculino o femenino y a los componentes biológicos que distinguen al macho de la hembra; el adjetivo sexual se relacionará, pues, con la anatomía y la fisiología. Ahora bien, esta definición no abarca ciertos aspectos esenciales de la conducta- a saber, los afectos, los pensamientos y las fantasías-, que, aun hallándose ligados al sexo, no dependen de factores biológicos. Utilizaremos el término género para designar algunos de tales fenómenos psicológicos: así como cabe hablar del sexo masculino o femenino, también se puede aludir a la masculinidad y la feminidad sin hacer referencia alguna a la anatomía o a la fisiología. Así pues, si bien el sexo y el género se encuentran vinculados entre sí de modo inextricable en la mente popular, este estudio propone, entre otros fines, confirmar que no existe una dependencia biunívoca e ineluctable entre ambas dimensiones (el sexo y el género) y que, por el contrario, su desarrollo puede tomar vías independientes. (Stoller, 1968 en Varela, 2005, p.181).

Ya en el año 1949, Simone de Beauvoir realiza esta distinción, pero sin otorgarle un vocablo específico<sup>1</sup>, señalando:

No se nace mujer: se llega a serlo. Ningún destino biológico, psíquico o económico define la figura que reviste en el seno de la sociedad la hembra humana; es el conjunto de la civilización el que elabora ese producto intermedio entre el macho y el castrado al que se califica de femenino. (Beauvoir, 1986, p.13).

---

<sup>1</sup> Se debe considerar que aunque Simone de Beauvoir identifica una distinción entre aquello que corresponde a lo biológico y a lo cultural de la mujer, utiliza el vocablo “sexo” para ambas, esté refiriéndose al género o al sexo.

En concordancia con lo anterior, se establece que sexo alude a los aspectos físicos, biológicos y anatómicos que distinguen lo que es un macho y una hembra; género, por el contrario, nos remite a las características que social y culturalmente se adscriben a hombres y mujeres a partir de diferencias biológicas, constituyendo así lo que se conoce como género masculino y género femenino (Ruiz Bravo, 1994).

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

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

Al afirmar que el género es una construcción sociocultural, podemos dilucidar que lo “femenino” es todo aquello que el entorno en un cierto lugar y tiempo ha determinado que lo es, por lo cual “mujer” y “femenino” no pueden ser considerados sinónimos. Así lo plantea Simone de Beauvoir al expresar: “Todo ser humano hembra, por lo tanto, no es necesariamente una mujer; necesita participar de esa realidad misteriosa y amenazada que es la femineidad” (1986, p. 9).

En base a estos patrones de identificación es que se establecen las “relaciones de género”. Con esto se quiere decir que “género” no alude solamente a construcciones socioculturales e identidad psicológica, sino que, al mismo tiempo, se define en cuanto a las relaciones que se establecen entre estas construcciones, y la relación que se establece es la de desigualdad y poder: los espacios, roles y aquello que se identifica con lo femenino tiende a ser subvalorizado (Ruiz Bravo, 1994).

En su libro “El segundo sexo”, Simone de Beauvoir plantea esta temática de la desigualdad de género, en donde plantea:

La relación entre los dos sexos no es la de dos electricidades, la de los dos polos: el hombre representa a la vez lo positivo y lo neutro. [...] La mujer aparece como lo negativo, ya que toda determinación le es imputada como una limitación sin reciprocidad (1986, p. 11).

En relación con esta desigualdad, Beauvoir (1949) identifica a la mujer como lo “Otro”: “La mujer se determina y diferencia con relación al hombre, y no éste en relación con ella; ésta es lo inesencial frente a lo esencial. Él es el Sujeto, él es lo Absoluto: ella es el Otro” (1986, p. 12). Esto quiere decir que la mujer siempre ha estado y está en desigualdad y desventaja ante el hombre, puesto que el mundo es una construcción masculina en donde ella es un anexo. El modelo a seguir, el parámetro, las expectativas, etc., están construidas a base de este sujeto masculino. Un ejemplo de esto sería cuando Beauvoir plantea: “debilidad” solo se revela como tal a la luz de los fines que el hombre propone, de los instrumentos que dispone y de las leyes que se impone” (p. 58). Es decir que alguien o algo es débil en función de la fuerza o la “no-debilidad” del hombre, sin considerar el parámetro que la mujer pueda tener de este, es por ello que en el mismo libro afirma: “Para nosotros, la mujer se define como un ser humano en busca de valores en el seno de un mundo de varones” (p. 74); “ella es lo Otro en el corazón de una totalidad cuyos dos términos son necesarios el uno para el otro” (p. 16).

Por otro lado, Beauvoir (1986) expresa que en el orden simbólico patriarcal no se considera a la mujer como sujeto, sino como objeto, reduciendo a la mujer a lo corpóreo, a su capacidad biológica reproductiva. El hombre se reserva para sí la palabra, lo racional y la producción intelectual y cultural. La mujer es marginada al espacio de la no-cultura y excluidas del espacio discursivo dominante y del ámbito cultural.

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

Respecto al mismo tema, Judith Butler en su libro “El género en disputa. El feminismo y la subversión de identidad”, publicado en 1990, plantea que el género no es un sustantivo, sino que es *performativo*.

La postura de que el género es performativo intentaba poner de manifiesto que lo que consideramos una esencia interna del género se construye a través de un conjunto sostenido de actos, postulados por medio de la estilización del cuerpo basada en el género. (2007, p. 17).

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

El hecho de que la realidad de género se determine mediante actuaciones sociales continuas significa que los conceptos de un sexo esencial y una masculinidad o feminidad verdadera o constante también se forman como parte de la estrategia que esconde el carácter performativo del género y las probabilidades performativas de que se multipliquen las configuraciones de género (Butler, 2007, p. 175).

## **2.2 LITERATURA FEMENINA**

Para acercarse a comprender el concepto de literatura femenina, se debe entender que lo “femenino” no se limita tan solo al ser humano hembra, sino que, como plantea la Real Academia Española (2014), también a aquello que es perteneciente a ellas o que expresa rasgos propios de la feminidad. A partir de ello surge el concepto de “literatura femenina” que apunta, en primera instancia, a la literatura escrita por mujeres, pero, además, a las particularidades que dicha literatura puede presentar y que son catalogados bajo el adjetivo de “femenina” para diferenciarlo de una literatura general. Frente a esto, se han presentado diversos debates en donde se cuestiona si existe o no la “literatura

femenina” como tal, qué rasgos la caracterizarían, que aspectos semióticos o textuales presenta, entre otras distinciones.

Respecto a esta temática, la feminista Cixous expresa en Da Silva (2000) que se utiliza el concepto de literatura femenina para designar una escritura marcada por la condición y la experiencia de las mujeres. Cixous opone la escritura femenina -abierta, fluida y generosa, lúdica, desestabilizadora- a la escritura masculina -falocéntrica, fija, dominante, conformista, egoísta-. Para la autora, la escritura femenina es una escritura hecha con el cuerpo, una escritura que lleva las marcas del cuerpo, del cuerpo femenino. La escritura femenina es poética, realizándose contra las convenciones de lengua, subvirtiéndolas. A pesar de que Cixous propone que la escritura femenina surge de la experiencia concreta de las mujeres, ella admite la posibilidad de que la escritura de ciertos hombres pueda ser una escritura femenina. (Cixous en Da Silva, 2000).

Lo anterior propone que la literatura femenina surge de la relación entre el cuerpo o experiencia de la mujer y la escritura. Esto quiere decir que no basta con el hecho empírico de ser mujer para producir literatura femenina, sino que esta experiencia e identidad debe traspasarse a la escritura.

Sobre este mismo tema, Nelly Richard plantea que lo llamado “literatura femenina” suele no ser más que la suma empírica de obras escritas y firmadas por mujeres, es decir, “se reconocen como femeninas las obras cuyo sujeto-autor pertenecen a la comunidad sexual de las mujeres y comparten con su grupo determinantes biológicas, psicosociales o culturales, que la obra traducirá a imágenes y representaciones ligadas a determinados prototipos de identidad” (Richard, 1990, p.39). Pero, al igual que Cixous, para la autora esto no es suficiente, sino que se debe profundizar en la sexualización y su reflejo de esta en el texto de los rasgos susceptibles de articular su “diferencia” frente a la identidad masculina.

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



También Cixous se plantea frente a este tema de forma más radical y señala que aquella literatura escrita por mujeres que no logre esta diferencia en el texto no es más que la reproducción de una literatura masculina:

Las mujeres que escriben, en su mayoría, han considerado, hasta muy recientemente, que lo hacen no como mujeres sino como escritoras. Tales mujeres declaran que la diferencia sexual no significa nada, que no hay diferencia atribuible entre escritura masculina y femenina. (...) La mayoría de las mujeres son así: forjan la escritura del otro -la de hombre, y en su inocencia, la sostienen y le dan voz, y terminan produciendo una escritura que, en su efecto, es masculina. (Méndez Rodenas, 1990, p. 85).

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

Del mismo modo, Raquel Olea rechaza el término de “literatura femenina” por el mismo motivo y, además agrega que esta pluralidad y diversidad todavía no es un conjunto cerrado, sino que está en permanente cambio:

La categoría de ‘femenina’ en su actual semantización, universaliza lo dominante y excluye particularidades que aún no construidas en los discursos de lo femenino. Los textos escritos por mujeres, en su pluralidad, significan las intermitencias acerca de los reposicionamientos de un signo en tránsito”. (Olea, 1998, p. 33).

Es por ello que la autora prefiere suspender el uso del término “literatura femenina” para construir un discurso acerca de la literatura producido por una sujeto otra: “Una sujeto otra compleja móvil en sus múltiples roles y funciones sociales; heterogénea, cambiante en los desplazamientos de identidad que construyen temporalmente una sujeto aún insuficientemente historizada aún insuficientemente simbolizada”. (Olea, 1998, p.32).

### 2.2.1 Literatura femenina en Chile

Es complejo definir la literatura femenina de Chile en alguna fecha o con alguna autora en particular. La producción literaria femenina en sus orígenes estuvo siempre camuflada entre obras autobiográficas, crónicas o texto firmados con seudónimos. Como expresa Lina Vera Lamperein (1994):

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

Es en 1917 cuando la escritora Luisa Zanelli editó uno de los primeros estudios sobre la producción literaria femenina de Chile, el cual se titula “Mujeres chilenas de letras”, donde no sólo se limitó a la escritura, sino también a otras actividades artísticas realizadas por las mujeres del siglo XX (Vera Lamperein, 1994).

Posteriormente, en 1923, José Toribio Medina publica su libro “La literatura femenina en Chile: (notas bibliográficas y en parte críticas)”, en el cual se propone catalogar “cuanto libro o folleto a salido de la mano de mujer en Chile” (Medina, 1923, p. 7). A pesar de su esfuerzo, Medina admite que es una tarea abrumadora debido a la cantidad de publicaciones que se realizaban con seudónimos o de forma anónima (Medina, 1923).

En cuanto a los inicios de la producción literaria femenina, Vera Lamperein la ubica el comienzo en el siglo XVIII con la escritura conventual: “En Chile, las precursoras de la escritura femenina tienen su origen en los claustros. Publican siempre instadas por alguien que reconoce cierto valor en sus narraciones, forjándose una tradición de estos relatos” (2008, p. 42).

Posterior a ello, en la segunda mitad del siglo XIX, las mujeres de la elite que no pertenecían al claustro hacen su entrada al mundo de las letras a través de las enseñanzas de Andrés Bello. Es en este periodo cuando Mercedes Marín publica “Canto fúnebre a la muerte de Diego Portales”, el cual hace que se considere como la primera poetisa de Chile.

(Medina, 1923). Ya a principios del siglo XX se ve afianzamiento de la literatura femenina, en donde las escritoras se consolidan como tales, comienzan a dejar los seudónimos y anonimatos de lado y dan vuelo a la producción literaria en el género narrativo y lírico (Vera Lamperein, 1994).

Ya a mediados del siglo XX la literatura femenina fue desarrollándose cada vez con más ímpetu, al mismo tiempo que las mujeres conseguían logros en el ámbito político, como es el derecho a voto en 1949, además del mayor ingreso a las universidades. En cuanto a temáticas, se trabaja el criollismo, mundonovismo, junto con la corriente neonaturalista; también se comienza a desarrollar el ensayo y la prosa.

Es en el siglo XX, también, cuando la poetisa nacional Gabriela Mistral es galardonada con el Premio Nobel de Literatura, siendo la quinta mujer en el mundo recibirlo y el primer galardón que se otorga a Latinoamérica . Su verdadero nombre era Lucila Godoy Alcayaga y nació en Vicuña. Profesora de la Escuela Normal de Santiago, gana los Primeros Juegos Florales de Santiago en 1914 con su conjunto de poemas “Sonetos de la Muerte”, mientras trabajaba en un colegio de Los Andes. El reconocimiento del Premio Nobel de Literatura, máxima distinción que puede alcanzar una persona en el campo de la literatura, fue otorgado en 1945.

Posteriormente, la década de 1970 está marcada en todos los ámbitos por la situación política vivida por el país ante el golpe de estado de 1973. Durante este periodo, la producción literaria continúa desarrollándose, pero en su mayoría de forma clandestina y censurada. La escritura femenina no queda exenta de este contexto (Vera Lamperein, 1994).

A fines de la década de los 80' se da lugar a un evento que marcaría e impulsaría de forma definitiva la literatura femenina en el país: el Congreso Internacional de Literatura Femenina Latinoamericana realizado en 1987. Para las escritoras organizadoras este acontecimiento representa la proclamación oficial de la existencia de una literatura femenina en el país:

Como gesto inaugural, como ritual de apertura, como escena fundante, el espacio del Congreso del 87' seguirá siendo la referencia espacial y temporal del inicio de otros

escenarios de recepción para la literatura escrita por mujeres. Como signa no cultural, como hito político, permitió el inicio de una escena literaria “otra”. (Olea, 1998, p. 26).

Del mismo modo, se expresa la necesidad de que se abran más espacios para el desenvolvimiento de la producción femenina y se le considere como parte de una verdad que ha sido vedada. Frente a ello, Lucía Guerra expresa:

Este Congreso tiene como objeto reafirmar un derecho humano, valorar la palabra silenciada de la mujer, e incursionar en el espejo opaco de una concepción del mundo, que subvierte aquella visión masculina, de una realidad que los hombres han confundido como verdad absoluta. (1990, p. 26- 27).

Por último, se plantea la crítica a la situación literaria actual, la cual tiende a ignorar la producción femenina, marginándola o no considerándola. De este modo, una de las organizadoras del Congreso señala:

Este Congreso, al contrario de un continuismo cultural, intenta reafirmar una voluntad de decodificar conceptos distintos a aquellos que gravitan en el escenario literario chileno. En el que se ha notado una ausencia casi absoluta de visión y revisión crítica de los productos literarios femeninos. (Berenguer, 1990, p. 15- 16).

Ya en las décadas posteriores a 1990, el fin de la dictadura y el reinicio de la democracia abren los espacios culturales y artísticos. Las generaciones escritoras femeninas de esta etapa incursionan en nuevas temáticas, principalmente aquellas que reflejan desesperanza, dolor y desamparado, con gran intensidad, carácter rupturista y de transgresión (Vera Lamperein, 1994).

Lo planteado en el Congreso realizado en 1987, en cuanto a la dificultad de un espacio y una consideración real y efectiva de la literatura femenina en la literatura nacional, se dio de forma particular en los diversos géneros literarios y no literarios que esta abarcaba.

En la lírica, Juan Villegas Morales (1993) plantea la exclusión y superficialidad con la que ha sido tratada la poesía femenina en Chile:

Las mujeres que escriben “poesía” en Chile han tendido a encontrarse con un mundo cerrado, tanto en lo ideológico como en lo literario. Son numerosas las autoras que, pese a su activa participación en la vida intelectual de la época o la publicación de libros de poemas, no aparecen en las historias o, en el mejor de los casos, se las incluye en el apéndice. En otros se las menciona por su relación con los poetas varones de su tiempo. Un ejemplo en este aspecto es el de Winet de Rokha. Es una poeta escasamente estudiada y de enormes posibilidades. (...) Para muchos historiadores, sin embargo, ella es mencionada preferentemente como la esposa de Pablo de Rokha. (p. 13).

Villegas Morales (1993) señala que una de las razones de la marginación que ha padecido la lírica femenina es el hecho de que esta no cumpla con los cánones masculinos imperantes en la sociedad: “El predominio de los códigos estéticos masculinos a lo largo de la historia literaria ha tendido a relegar el discurso lírico femenino a apéndices de las historias de la lírica o a secciones marginales de las mismas” (p. 28). Respecto al mismo tema expresa: “Las tendencias críticas dominantes han contribuido a que el discurso lírico de la mujer haya sido generalmente marginado de las historias de la poesía hispanoamericana”. (p.28)

En cuanto al desarrollo del género dramático en la producción femenina, esta aparece posterior a la narrativa y la lírica, señalando a Amelia Solar de Claro como la primera dramaturga en los años setenta del siglo XX (Rojas, 1994, p.133).

Aun así, los estudios respecto a las mujeres dramaturgas, según Benjamín Rojas, es escasa: “Es pobre la mención de las dramaturgas en los volúmenes de especialistas y, a juzgar por los inventarios existentes, cabría preguntarse por qué.” (1994, p. 132). Esta escasez Rojas la evalúa, principalmente, a través de la poca inclusión de las mujeres en las antologías y estudios.

La completísima investigación de Julio Durán Cerda a través del *Repertorio del teatro chileno* (Instituto de Literatura Chilena, Santiago, 1962) recoge 71 nombres de escritoras con títulos de obras publicadas y representadas a la fecha, mientras que entre los estudios, incluso posteriores, este listado se reduce drásticamente. Por ejemplo, el aporte panorámico de Benjamín Morgado, *Histórica relación del teatro chileno*, da cuenta de la obra de quince dramaturgas, la mayoría del siglo XX; el ensayo de Elena Castedo- Ellerman sobre *El*

*teatro chileno de mediados del siglo XX* se detiene sólo en tres de ellas, obviamente las más citadas y afamadas. (1994, p.131).

El autor, además, extrapola a los otros géneros literarios:

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

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

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

Además de ello, Rubio señala que lo anterior es potenciado por la ausencia de literatura femenina en los Programas de estudios escolares y universitarios:

Quienes nos hemos educado en los sistemas secundarios y universitarios chilenos recordamos haber leído y estudiado a María Luisa Bombal y Marta Brunet; a Alberto Blest Gana, pero no a Rosario Orrego (la primera novelista y periodista mujer) por ejemplo; a Francisco Coloane, pero no a Marta Jara; a José Donoso, pero no a Margarita Aguirre ni a María Elena Gerter. ¿Y quién se acuerda de Vera Zouroff o de Victoria Orjikh, cuyas obras no se han vuelto a editar? ¿De Carmen Alonso o de María Elena Aldunate, quien, junto Angélica Gorodischer de Argentina, es una de las pocas escritoras que han cultivado la ciencia ficción en Latinoamérica? Como se sabe, el Ministerio de Educación destina anualmente fondos para la adquisición de materiales de estudio incluidos en los programas de enseñanza; la ausencia de gran parte de literatura escrita por mujeres de estos programas, asegura su olvido y exclusión del mercado. (p. 12)

Por último, Rubio (1999) recalca la importancia de la inclusión de la mujer en los estudios críticos y educativos, ya que este hecho ha perjudicado el desarrollo de la

producción literaria femenina en Chile y se ha dejado en el olvido y la invisibilidad el material que otorgaría a las mujeres una mayor tradición literaria:

Queda todavía mucho por contribuir al reconocimiento de las mujeres como sujeto de la escritura, a la recuperación de figuras y textos olvidados, a la elaboración de genealogías que revelen la existencia de una *galerías* de mujeres escritoras- en vez de figuras aisladas-, cuya contribución al desarrollo de la literatura y cultura chilena ha sido injustamente ignorada. Esta omisión ha dificultado la formación en Chile de una tradición literaria de mujeres y, por cierto, de una tradición literaria que incluya su producción. (p. 13).

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

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

## **2. 3 CURRÍCULUM EDUCACIONAL**

### **2.3.1 Teoría del currículum**

Según Tadeau da Silva (2001) más interesante que la búsqueda por una definición última y concreta de lo que es el currículum, es saber qué preguntas busca responder una *teoría* del currículum o discurso curricular. Esta idea se sustenta en que, para el autor: “Una definición no nos revela lo que es esencialmente el currículum; una definición nos revela lo que una determinada teoría piensa acerca de lo que es el currículum” (2001, p.15).

De acuerdo con lo anterior, la cuestión básica y central para cualquier teoría del currículum es saber y definir cuáles son los conocimientos que deben ser enseñados, lo cual se resume en la pregunta “¿Qué?”. Esta pregunta nos revela que el currículum siempre es el

resultado de una selección: de un universo más amplio de conocimiento, se selecciona aquella parte que constituirá el currículum (Da Silva, 2001).

Pero antes de responder la pregunta “¿Qué?” en la teoría curricular, se debe definir primero la pregunta “¿Qué deben ser?” en la medida que se deduce el tipo de conocimiento considerado válido e importante en función del tipo de persona en la que se desea transformar a los sujetos, considerada ideal (Da Silva, 2001). Es por ello que, además de una cuestión de conocimientos, el currículum es también una cuestión de identidad: “Al referirnos al currículum solo nos centramos en el conocimiento, pero el *conocimiento* que constituye el currículum está inextricable, central y vitalmente implicado en aquello que somos, en lo que nos transformamos, en nuestra identidad, en nuestra subjetividad”. (Da Silva, 2001, p.17)

¿Por qué debemos aspirar a ser así y no de otro modo? ¿Por qué se considera más válido ese conocimiento y no otro?, ¿por qué privilegiar un determinado tipo de identidad o subjetividad y no otra?

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

Además de una operación de poder, el currículum funciona como un mecanismo de control. Tal como plantean Gvirtz y Palamidessi: “El poder selecciona qué y cuánto se enseña, cómo se enseña, a quién se enseña, quién enseña, quién dice lo que se debe enseñar. Quien controla el poder de decidir lo que es verdadero, bello, bueno, justo domina buena parte del juego social” (Gvirtz y Palamidessi, 2011, p. 27).

Por otro lado, para Berstein (1973) “El currículum define lo que cuenta como conocimiento válido”. Este conocimiento válido sería aquel que pertenece a la clase dominante, la cual establece su cultura como la cultura dominante, hasta el punto en que se vuelva algo *natural* (Berstein, 1973 en Da Silva, 2001).



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

Del mismo modo, Michael W.Apple plantea:

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

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

### **2.3.2 Currículum en Chile**

El *currículum* se ha implementado de forma común en el sistema educacional de Chile desde finales de la segunda mitad del siglo XIX. El Ministerio de Educación establecía el currículum como el conjunto de objetivos y contenidos de aprendizaje organizado por áreas de conocimiento y actividades, en una secuencia temporal determinada y con cargas horarias definidas para cada una de sus unidades o segmentos. Dichos objetivos y contenidos estaban establecidos en los *Programas de estudio* y *Planes de estudio* que publicaba el Ministerio de forma obligatoria para todo el sistema escolar. (Cox, 2011).

A días de culminar la dictadura militar que afectó a Chile entre 1973 y 1990, el concepto de currículum fue profundamente replanteado y reformado. El día previo al cambio de mando al primer gobierno democrático tras el periodo autoritario, se promulga la

Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), la cual instauró una distinción entre *marco curricular*, que corresponde a los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios definido por la LOCE y que posee un carácter obligatorio para todo el país, y *planes y programas de estudio*, que corresponden a la propuesta didáctica y la secuencia pedagógica para trabajar objetivos y contenidos definidos en el marco; estos últimos no están centralizados y se permite a cada institución tener la libertad de optar por crear planes y programas propios o aplicar los definidos por el Ministerio. Además de ello, la ley establece la creación de Consejo Superior de Educación, organismo público independiente del Ministerio del ramo y que tiene la facultad de ser la autoridad final sobre el currículum del sistema escolar, esto quiere decir que cualquier iniciativa de modificación del currículum nacional del Ministerio de Educación debe ser antes presentada al Consejo Superior de Educación para su aprobación (Cox, 2011). Pero, actualmente, después de veinte años de implementadas estas distinciones: “menos de un quinto de los establecimientos del país tienen planes y programas de estudio propios; la inmensa mayoría sigue los del Ministerio de Educación” (Cox, 2011, p.3).

Posteriormente en el año 2009 el Ministerio de Educación agrega otro instrumento: los *mapas de progreso*, los cuales describen el espiral de avance del aprendizaje esperado de los alumnos a lo largo de los años de escolaridad. Dicho instrumento no es obligatorio, sino que solo constituye un apoyo para la institución y el docente (Cox, 2011).

Adicional a estos cambios, se discontinua la metodología del trabajo del Ministerio a partir de equipos internos y externos que al acabar el proceso de elaboración de nuevos planes, se disolvían. A cambio de ello, se crea una unidad especializada y permanente, la cual pertenece al Ministerio de Educación, llamada Unidad de Currículo y Evaluación (UCE), la cual funciona en el día de hoy (Cox, 2011).

En la actualidad, el currículum nacional se encuentra en un periodo de transición debido a la aprobación de la Ley General de la Educación (LGE) en el año 2009.

### 2.3.3 Planes y Programas Lenguaje y Comunicación

Según plantea el Decreto 254 del Ministerio de Educación año 2009, los planes de estudio son documentos de carácter normativo que distribuyen las horas de la jornada escolar en los distintos sectores curriculares. Por otra parte, los programas de estudio consisten en una organización didáctica del año escolar para el logro de los Objetivos Fundamentales definidos en el Marco Curricular. En estos programas se definen los aprendizajes esperados, se ofrecen además ejemplos de actividades de enseñanzas, orientaciones metodológicas y de evaluación para apoyar el trabajo docente. (Mineduc, 2009).

En el área de Lenguaje y Comunicación, la Unidad de Currículum y Evaluación elaboró en 1998 Programas de estudio de séptimo a cuarto medio que fueron puestos en práctica a partir de 1999. En sus objetivos, contenidos y actividades, procura responder a un doble propósito: articular a lo largo de un año una experiencia de aprendizaje acorde con las ambiciones formativas de la reforma en curso y ofrecer herramientas de apoyo los profesores que hará posible su puesta en práctica (Mineduc, 1998).

Pero debido al ajuste curricular realizado el año 2009, se elaboran nuevos Programas de Lenguaje que estén en función de estos ajustes. Los programas elaborados van de séptimo a segundo medio y su aplicación comienza en el año 2011:

El programa de estudio ofrece una propuesta para organizar y orientar el trabajo pedagógico del año escolar. Esta propuesta pretende promover el logro de los Objetivos Fundamentales (OF) y el desarrollo de los Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) que define el Marco Curricular. (Mineduc, 2011).

Para el logro del Marco Curricular, el área de Lenguaje y Comunicación se organiza en tres ejes: lectura, escritura y oralidad:

Los ejes cumplen una doble función: por una parte, permiten conectar el enfoque del sector con el enfoque del conjunto del currículum y, por otra, llevar a la práctica la implementación de la enseñanza del lenguaje procurando una perspectiva integradora que se plasme en los Programas de Estudio del sector. (Mineduc, 2009, p.32).

En cuanto al eje de lectura, el Ministerio plantea su progreso a través de de textos literarios y no literarios constituidos por elementos progresivamente más complejos desde un punto de vista lingüístico, conceptual y estructural. Por otro lado se entiende literatura como constructo verbal y por consiguiente, cultural, cargado de sentido, por lo que se señala que esta no puede aparecer de manera descontextualizada. Por esto mismo, se ha generado una serie de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos desde primero básico hasta cuarto medio, relacionados con el disfrute de la obra literaria, su valoración y su lectura comprensiva. (Mineduc, 2009).

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

Con el objetivo de cumplir lo anteriormente planteado, los Programas de estudios de Lenguaje y Comunicación integra en su anexo “Repertorio sugerido de obras literarias” donde señala: “Este repertorio se propone como guía y referencia para el cumplimiento del programa, y para una inserción, tanto significativa como de calidad, de los estudiantes en la tradición literaria de Occidente, a través de obras adecuadas a su edad” (Mineduc, 1998, p.81).

Por otro lado, para cumplir con los mismos objetivos, los Programas 2011 de Lenguaje y Comunicación presentan un listado de Lecturas fundamentales para trabajar en cada unidad: “Para ayudar a los estudiantes a progresar en esta línea, en cada unidad se incluye una lista de lecturas seleccionadas por su calidad literaria y estética, y por ser adecuadas a la edad de los alumnos, que permiten enriquecer la discusión en clases y profundizar la comprensión” (Mineduc, 2011, p. 31).

Articulando los 3 conceptos del marco referencial, es posible señalar que, como se presentó con anterioridad, el género femenino corresponde a una caracterización social y cultural que se le otorga a la mujer y históricamente ha sido relegado a “Lo Otro” (Beauvoir, 1986); esta caracterización está sostenida por un conjunto de actos, es decir, como plantea Butler (2007) es *performativo*. Al ser *performativo* significa que, así como es sostenido por actos, también puede ser modificado por estos mismos. De este modo, la educación y, específicamente, el currículum educacional, al ser un mecanismo de poder (Da Silva, 2001), es capaz de instaurar principios sociales y mantenerlos, y, al mismo tiempo, es capaz de modificarlos, según el objetivo propuesto. Así, es posible afirmar que el currículum educacional es capaz de proponer literatura que aporte a una posible reformulación de la caracterización femenina de “Lo Otro” y, de ese modo, intentar contribuir a alcanzar una mayor igualdad de género en la sociedad. En relación a ello, una inclusión equitativa de literatura femenina en los Programas de estudio permitiría a las próximas generaciones conocer y sensibilizarse con la experiencia y visión de mundo femenina, reconociendo su valor y su discurso e incorporándola a su identidad.

Capítulo III:

**METODOLOGÍA**

## CAPÍTULO III

### METODOLOGÍA

#### **3.1 MARCO EPISTEMOLÓGICO**

La presente investigación se enmarca en el paradigma sociocrítico, puesto que su interés no es empírico ni interpretativo, sino que tiene como objetivo contribuir a las transformaciones sociales y culturales de la enseñanza de la literatura en la educación. Según Alvarado:

Este paradigma introduce la ideología de forma explícita y la autorreflexión crítica en los procesos del conocimiento. Su finalidad es la transformación de la estructura de las relaciones sociales y dar respuestas a determinados problemas generados por estas, partiendo de la reflexión acción de los integrantes de la comunidad. (Alvarado, 2008, p. 189).

Por otra parte, este estudio intenta sensibilizar acerca de la poca presencia de la literatura femenina nacional en la educación. Asimismo, también se contribuye de las teorías poscríticas, debido a que estas amplían lo que las teorías críticas plantean, señalando que las relaciones de poder no tienen un único centro, como es el Estado, ni tampoco se limitan exclusivamente a la dominación de las clases sociales, sino que está esparcido por toda la red social: el mapa de poder se amplía para incluir los procesos de dominación centrados en la raza, etnia, sexualidad y, en lo que centra la investigación, el género (Da Silva, 2011).

La perspectiva crítica de la ciencia social, según Popkewitz (1988), es un enfoque con el que se intentan comprender las rápidas transformaciones sociales del mundo occidental, así como responder a determinados problemas provocados por dichas transformaciones. A partir de esta teoría crítica surge el paradigma sociocrítico, sobre el cual el autor plantea:

“La ciencia crítica investiga la dinámica del cambio social, pasado y presente, para poner al descubierto las restricciones y contradicciones estructurales de una sociedad. La tarea de la investigación es sacar a la luz los supuestos y premisas implícitos de la vida social sujetos a transformación, así como las proposiciones que no varían”. (Popkewitz, 1988, p. 60).

A partir de lo anterior, esta investigación nos acerca a conocer la presencia de las políticas de igualdad de género en el currículum educacional, comprendiendo este como una herramienta de transformación social, y, de este modo, identificar si dichas políticas se aplican en su construcción y, por ende, en los Programas de estudio ministeriales.

Asimismo, en la ciencia crítica, la idea de causalidad se encuentra en la confluencia de la historia, la estructura social y la biografía individual. La causalidad engloba la determinación histórica, las condiciones estructurales y las acciones de los individuos que influyen en su situación social, modificándola (Popkewitz, 1988). De este modo, se justifica el paradigma en la investigación debido a que nos acerca a conocer las lógicas clasificatorias de los autores y autoras incluidas en los Programas de estudio en función del género, se puede determinar si el currículum puede estar funcionando como un mecanismo causal de la marginación o exclusión de un grupo social determinado.

Por otro lado, este paradigma propone la crítica ideológica para posibilitar la comprensión de la situación de cada grupo social, descubriendo sus intereses a través de la crítica: el conocimiento se desarrolla mediante un proceso de construcción y reconstrucción sucesiva de la teoría y la práctica. Para Habermas, planteado por Alvarado (2008), la teoría crítica busca desenmascarar los procesos históricos que han distorsionado sistemáticamente los significados subjetivos y propicia la comunicación horizontal para que los sujetos integrantes del grupo puedan prever y aplicar posibles opciones para superar las dificultades que les afectan, dominan u oprimen. A partir de esto, la presente investigación intenta funcionar como una propuesta crítica a los Programas de estudio- los cuales son la concreción de un currículum y este, según Berstein (1973), define lo que cuenta como conocimiento válido en una cultura (Berstein en Da Silva, 2001)- en función de el o los grupos sociales que pudiesen verse perjudicados por ellos, a saber la presencia o ausencia de autoras presentadas en el repertorio de obras sugeridas ministerial.



A partir de lo anteriormente señalado, se reitera la necesidad de enmarcar la investigación en el paradigma sociocrítico, pero ampliado por las posteriores teorías poscríticas, ya que, como señala Tomas Tadeu da Silva:

“En la teoría del currículum, como en la teoría social en general, la teoría poscrítica debe combinarse con la teoría crítica para ayudarnos a comprender los procesos por los cuales, a través de las relaciones de poder y control, nos volvemos aquello que somos. Ambas nos enseñaron, de diferentes formas, que el currículum es una cuestión de saber, identidad y poder”. (2011, p. 184).

Es por ello que, a partir de un acercamiento al currículum, se intentan dilucidar aquellas premisas y procesos implícitos de poder y control, que puedan subyacer en el repertorio de obras sugeridas ministerial.

### **3.2 TIPO DE INVESTIGACIÓN**

El tipo de investigación llevada a cabo es de carácter cualitativo interpretativo, puesto que se intenta comprender una realidad a partir de interpretación de la información extraída de la aplicación de una entrevista, la revisión documental de bibliografía, y de la posible relación que se establece entre estas fuentes. En relación a esto, Robert Stake (2010), comentado en la reseña de Zulma Perassi (2010), establece que en todo pensamiento científico se destacan como características claves del estudio cualitativo el carácter interpretativo del mismo.

### **3.3 DISEÑO DEL ESTUDIO**

El diseño de investigación desarrollado en este estudio es cualitativo de enfoque interpretativo, ya que se articula a partir de los objetivos planteados, en donde el objeto de estudio fue definido de manera preliminar, lo que nos permitió elaborar, a partir del análisis del fenómeno estudiado, la propuesta de diseño.

Salamanca y Marín plantean que es sabido que “resulta complicado definir cómo se debe realizar un diseño de investigación cualitativa siguiendo simplemente unas reglas

metodológicas, ya que una programación exhaustiva podría anular la posibilidad de acoger lo inesperado” (Salamanca & Martín-Crespo, 2007, p.1). Del mismo modo, las autoras sostienen que “es necesaria cierta flexibilidad para permitir que el diseño se adapte al fenómeno que se está estudiando, pudiendo ser necesario modificarlo una vez iniciada la investigación para obtener un conocimiento más profundo del sujeto/objeto de estudio” (Salamanca & Martín-Crespo, 2007, p.1).

Para el caso de esta investigación, se opta por incorporar un diseño cualitativo interpretativo, el que se desarrolla incorporando datos que expresan la presencia, ausencia o características de las escritoras a través de cifras, las cuales son incorporadas al análisis de la información obtenida a partir de la aplicación de una entrevista. Esta entrevista informa las maneras de comprender la obtención de datos, y brinda la posibilidad de relacionar ambos tipos de información.

En relación a lo anterior, Driessnack, Sousa & Costa (2007) afirman:

Contrariamente a las comparaciones numéricas e inferencias estadísticas usadas para clasificar los datos cuantitativos, los datos cualitativos son clasificados por temas, conceptos y/o teorías, los cuales son identificados y sintetizados a partir de descripciones detalladas de experiencias y procesos sociales compartidos por el participante. (p. 1).

Esto es precisamente lo que se realiza en esta investigación, ya que los datos cuantificables informan al estudio y aportan en el análisis de el objeto de estudio, pero son portadores de información que se relaciona con la información obtenida en la revisión documental, no son datos que hablan por sí solos como lo hacen las cifras en la investigación cuantitativa.

### **3.3 OBJETO DE ESTUDIO**

El objeto de estudio de esta investigación corresponde a las lógicas clasificatorias que se encuentran implícitas en la determinación de la selección de autores y autoras propuestos en el anexo “Repertorio sugerido de obras literarias”, en función de la presencia o ausencia de autoras chilenas. Este repertorio está incluido en los Programas de estudio de

lenguaje y comunicación enseñanza media, los cuales fueron elaborados por la Unidad de Currículum y Evaluación y puestos en práctica a partir de 1999. Esta elaboración responde a los objetivos, contenidos y actividades, particulares de cada nivel y procuran responder a un doble propósito: articular a lo largo de un año una experiencia de aprendizaje acorde con las ambiciones formativas de la reforma en curso y ofrecer herramientas de apoyo los profesores que hará posible su puesta en práctica (Mineduc, 1998).

El anexo estudiado para las determinación de las lógicas clasificatorias implícitas, “Repertorio sugerido de obras literarias”, consiste en una propuesta como guía y referencia para el cumplimiento del programa, y para una inserción, tanto significativa como de calidad, de los estudiantes a la tradición literaria de Occidente, a través de obras adecuadas a su edad (Mineduc, 1998). Dicho repertorio se divide en 4 categorías: Lírica, Narrativa, Drama y Ensayo; cada una de ellas posee obras agrupadas en 4 subcategorías: Universal, Española, Hispanoamericana, Chilena. En la presente investigación sólo se considera la subcategoría “Chilena” en cada una de las categorías<sup>2</sup>.

Es preciso mencionar que a causa del ajuste curricular realizado el año 2009, se elaboran nuevos Programas de estudio de Lenguaje, los cuales van de séptimo a segundo medio y su aplicación comienza en el año 2011. En dichos programas también se realiza una recomendación titulada “Lecturas Fundamentales” para trabajar en cada Unidad. Dichos programas no serán objeto de estudio de la presente investigación debido a que solo contemplan dos niveles de la educación media (1° y 2° medio) y, también, debido a que la publicación de dichos documentos a la plataforma ministerial disponible a todo público se realizó posterior al inicio de esta investigación. Aun así, se considerarán en ciertos puntos de la investigación solo con fines referenciales con el objeto de estudio.

### **3.4. TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS**

La consecución de la información requerida para la investigación se realizó en tres etapas: la primera consistió en un análisis documental de los programas ministeriales de

---

<sup>2</sup> Se debe precisar que la categoría de Ensayo se divide subcategorías solo en el nivel de 4° Medio, por lo cual sólo se considerará este nivel para su análisis.

Lenguaje y Comunicación de enseñanza media; la segunda, en la realización de una entrevista, que se aplicó a un miembro de la Unidad de currículum y evaluación del Mineduc, la cual informa acerca de las lógicas clasificatorias utilizadas por el Ministerio para la selección de autores y autoras incluidos en su repertorio; por último la tercera etapa consistió en una revisión bibliográfica para la elaboración de un catastro nacional de escritoras.

### **3.4.1 Análisis documental.**

Los documentos son aquellos que pueden proporcionar información relevante para efectos del estudio. Entre ellos se pueden mencionar los diarios de campo, los documentos oficiales, documentos personales, diarios de vida, fotografías y diapositivas, entre otros (Prieto, 2001). Para efectos de esta investigación, se realizaron dos análisis de información documental, extraída de documentos oficiales.

El primero de los documentos utilizado y analizado para este estudio, consistió en el Anexo “Repertorio sugerido de obras literarias” de los Programas de estudio de Lenguaje y Comunicación de enseñanza media, específicamente de la subcategoría de literatura Chilena en cada una de las categorías (Lírica, Narrativa, Drama y Ensayo). Esta recolección se organizó en función de género (femenino y masculino) de los autores de las obras seleccionadas.

Por otra parte, se realizó una revisión documental bibliográfica de la cual surge la confección de un catastro de escritoras chilenas que, por un lado, se clasificaran en alguna de las categorías del repertorio de Mineduc: Lírica, Narrativa, Drama o Ensayo, y, por otro lado, a partir de las lógicas clasificatorias que presenta el Mineduc, extraídas de la entrevista realizada. Este catastro se realizó a partir del análisis de antologías o estudios acerca de la trayectoria de la literatura femenina del país, muchos de los cuales fueron financiados por el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes<sup>3</sup>. Asimismo, el catastro se complementa con la inclusión de citas críticas de connotados escritores nacionales en las

---

<sup>3</sup> No se ha publicado bibliografía referida a esta temática en los últimos años, por lo que no existe una información recientemente actualizada. Por este motivo, existe la posibilidad de que existan premios, presencia en antologías u obras publicadas que no estén incluidas en el catastro.

cuales se emite comentario respecto a la producción literaria de algunas de las autoras incluidas.

El catastro no pretende en ningún caso recalcar o posicionar a las autoras incluidas por sobre las excluidas ni tampoco plantear que su valor y/o aporte literario depende de los aspectos considerados para la elaboración del catastro. Asimismo, la gama de autoras nacionales no se reduce a las aquí presentadas. La selección de las autoras incluidas se realizó en función de la metodología utilizada para el logro de los objetivos, la cual exige que se elabore a partir de las lógicas clasificatorias descritas el Ministerio a través de una entrevista. Por ello, el listado incluye a aquellas autoras que cumplen con uno más de aquellos criterios y el número se reduce a lo que se consideró una muestra suficiente para el logro del objetivo.

### **3.4.2 La entrevista**

La entrevista fue otra técnica de recopilación de datos utilizada en el estudio y consiste en una forma de recoger información consignando lo que los actores piensan acerca de lo que se está investigando (Prieto, 2001) Para la investigación, se plantea una entrevista semiestructurada, puesto que para el caso de la investigación cualitativa la entrevista adquiere una informalidad necesaria, por lo cual se trabaja con lineamientos generales y guiados fundamentalmente por los objetivos de la investigación. (Prieto, 2001).

Para este estudio se realizó una entrevista, la cual fue aplicada a un miembro de la Unidad de Currículum y Evaluación del área de Lenguaje y Comunicación. El sujeto entrevistado se seleccionó en función de dicho cargo, puesto que tiene directa relación con el análisis y la elaboración de los Programas de estudio de Lenguaje y Comunicación.

## **3.4 TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE DATOS**

Las técnicas de análisis de datos que se presentan a continuación se organizan en función del orden en que se aplicaron en la investigación.

### **3.4.1 Análisis del “Repertorio sugerido de obras literarias”**

El primero de los documentos utilizado y analizado para este estudio, consistió en el Anexo “Repertorio sugerido de obras literarias”. El análisis de este documento consistió, en primera instancia, en uno de tipo descriptivo, puesto que buscaba organizar los datos en función de los objetivos de la investigación. Esta organización consistió en la elaboración de una tabla, la cual contempla 3 aspectos, la primera es “Autores- Género”, en donde se nomina al autor de las obras sugeridas; el segundo aspecto contemplado en la tabla es el “Nivel”, que se refiere al nivel de enseñanza media del repertorio en el cual se incluye cada uno de los autores o autoras, y, por último, se considera el aspecto “Categoría”, que respecta a la clasificación literaria en la cual el Ministerio clasifica la obra del autor o autora recomendada, estas son: Lírica, Narrativa, Drama y Ensayo.

### **3.4.2 Entrevista**

La entrevista se realizó a una de los miembros del área de Lenguaje y Comunicación de la Unidad de Currículum y Evaluación (UCE) del Mineduc. La selección de este sujeto se realizó en función del objetivo de la investigación, el cual era conocer y sistematizar las razones que justifica la comisión de la UCE para seleccionar a los autores incluidos en el anexo estudiado. En función de esto, la entrevistada, en conjunto con dos miembros más, es encargada de la elaboración de los Programas de estudio de Lenguaje y Comunicación, y, por ende, de mantener, transformar, instaurar y aplicar los criterios de selección para la inclusión o exclusión de los autores recomendados en dichos programas.

La entrevista realizada fue de tipo semiestructurada, la cual permitió incorporar las preguntas construidas con anterioridad, desprendidas de los objetivos de este estudio, de manera tal de lograr obtener la información requerida para la investigación. Esta entrevista fue grabada y luego transcrita.

La entrevista se analizó en base a la Teoría Empíricamente Fundamentada (Glaser & Satrauss, 1967), puesto que permite una construcción teórica a partir del análisis de los datos. Se seleccionó esta técnica de análisis debido a que esta Teoría posee la fortaleza de explicar y, al mismo tiempo describir, la situación que se presenta como ideal para el estudio de las representaciones sociales, ya que permite tanto el estudio de sus contenidos

(dimensión descriptiva) como de su estructura interna (dimensión explicativa). Mediante el análisis descriptivo se pueden reconstruir inductivamente las categorías generales a partir de elementos particulares; en otras palabras, se reconstruyen los contenidos socialmente compartidos mediante comparaciones de representaciones particulares. Posteriormente en el análisis explicativo se reconstruye la estructura interna de las representaciones, es decir, aquellas relaciones y jerarquías existentes entre sus diferentes contenidos.

De esta forma, esta teoría fundamentada se convierte en un método inductivo que permite crear una formulación teórica basada en la realidad, para lo cual se llevan a cabo tres etapas: codificación abierta de los datos, codificación axial y codificación selectiva. En la presente investigación solo se consideraron las dos primeras, las cuales explicaremos a continuación.

a) Codificación abierta:

El análisis sigue un proceso inductivo en donde se descomponen los datos en partes y se comparan en busca de similitudes y diferencias. Los datos que se consideran conceptualmente similares en su sentido semántico se agrupan en categorías, las cuales se nominan bajo un nombre particular, es decir, se rotulan.

b) Codificación axial:

La codificación axial consiste en un procedimiento que permite unir los datos que fueron fragmentados en la codificación abierta. En esta etapa se busca construir un esquema conceptual, determinando el tema principal desde el punto de vista del sujeto y así reducir los datos y caracterizar el objeto de estudio. Así se realiza una selección de los temas relevantes de la investigación.

La codificación selectiva no fue utilizada para la investigación, debido a que se realizó tan solo una entrevista, puesto que se consideró que los datos obtenidos en esta eran suficientes y cumplían con el objetivo propuesto para la entrevista.

La información obtenida a partir de la realización de la entrevista permitió sistematizar indicadores que permitieron identificar las lógicas clasificatorias declaradas

por la entrevista para la selección de los autores incorporados en el repertorio de obras sugeridas. Es a partir de estas lógicas es posible elaborar el catastro de escritoras chilenas.

### **3.4.3 Catastro nacional de autoras**

El catastro de escritoras chilenas fue confeccionado a partir de una revisión documental bibliográfica. Esta información se analizó con el objetivo de cuantificar la producción literaria femenina nacional que no se encuentra contemplada en los programas ministeriales y que cumplen con las exigencias planteadas por el Ministerio, exigencias extraídas de la información obtenida de la aplicación de la entrevista. A partir de ello, el catastro elaborado contempla un listado de escritoras nacionales las cuales tienen por característica, en primer lugar, la ausencia de sus textos en el repertorio de obras sugeridas por el Ministerio; en segundo lugar, que sus publicaciones se clasificaran en alguna de las categorías que utiliza el Mineduc en su repertorio, las cuales corresponden a Lírica, Narrativa, Drama y Ensayo; en tercer lugar, las escritoras cumplen con una o más de las lógicas clasificatorias declaradas para la selección de los autores incorporados en el repertorio de obras sugeridas que se pudieron identificar a partir de la entrevista realizada con anterioridad, las cuales corresponden los premios nacionales obtenidos, los premios internacionales obtenidos, las antologías nacionales donde han sido incluidas, las antologías internacionales donde han sido incluidas y el número de publicaciones.

A partir de lo anterior, el catastro elaborado organiza en una tabla incorporando los siguientes aspectos:

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



(G) Antologías Internacionales donde han sido incluidas.

(H) Cantidad de publicaciones

Posteriormente, los datos de este catastro se analizan a través de la técnica descriptiva-comparativa, oponiéndolos al repertorio de obras sugeridas del Mineduc, con el objetivo de conocer cuáles y cuántas son las autoras chilenas incluidas en el catastro que no estaban consideradas en los repertorios de los programas ministeriales.

Capítulo IV:  
RESULTADOS

*“Porque no muerdo la manzana;  
porque me niego a ser costilla”.*

-D. L

## CAPÍTULO IV

### RESULTADOS

#### **4.1 RESULTADOS**

A continuación se presentan los resultados obtenidos acerca de los elementos analizados para el logro de los objetivos. En primer lugar se expondrán los resultados obtenidos tras el análisis descriptivo del repertorio de obras sugerido por el Ministerio a través de los Programas de estudio. Posteriormente se presentan los resultados obtenidos del análisis de la entrevista a partir de la Teoría Fundamentada. Consecutivamente se presenta en análisis descriptivo del registro realizado de las escritoras chilenas. Por último se presentan los resultados tras la comparación del repertorio de obras sugeridas por el Ministerio y el registro de escritoras nacionales.

##### **4.1.1 Análisis de los Programas de estudio de Lenguaje y Comunicación: anexo “Repertorio sugerido de obras literarias”**

A continuación se presentan los resultados obtenidos tras el análisis del anexo: “Repertorio sugerido de obras literarias” de los Programas de estudio de Lenguaje y Comunicación de enseñanza media en función del género de sus autores con el objetivo de analizar comparativamente, según su cantidad, la presencia de escritores hombres y mujeres en el repertorio.

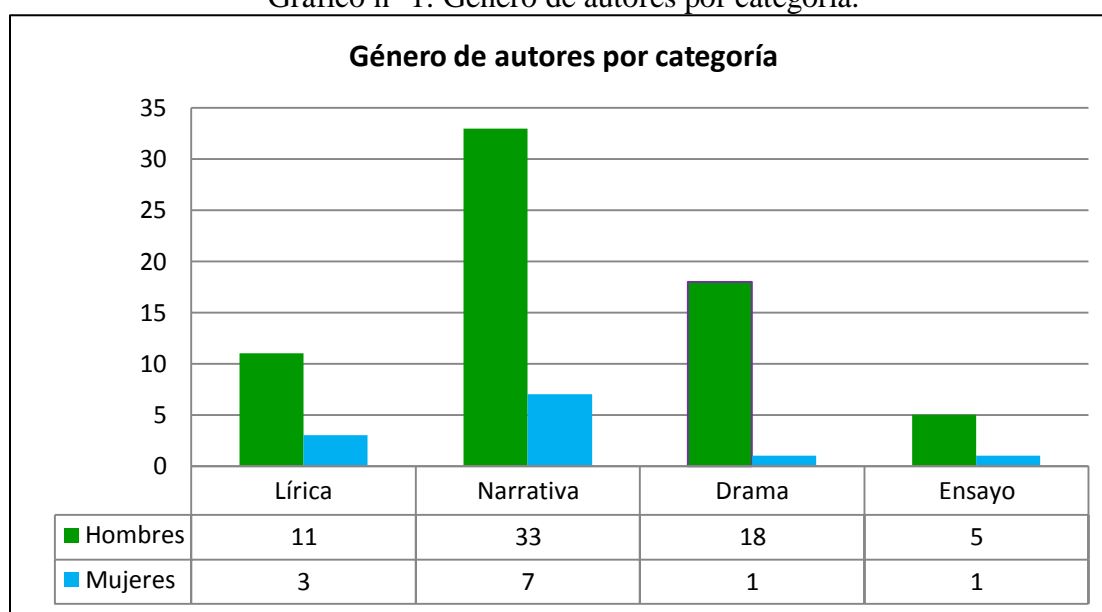
El primer lugar se presentan los resultados en función de las cuatro categorías utilizadas por el Ministerio: Lírica, Narrativa, Ensayo y Drama. Posteriormente se realiza la comparación por nivel, sin distinción de categorías.

#### 4.1.1.1 Comparación de género de autores por categorías

Si se distingue por género a los autores de las obras sugeridas a partir de las categorías utilizada por el Mineduc para la clasificación de las obras, podemos apreciar en la categoría de Lirica, de un total de 14 autores incluidos en el repertorio, 11 corresponden a escritores hombres y 3 a mujeres, los que corresponde a una presencia femenina del 21,4%. Por otro lado, en la categoría Narrativa, de un total de 40 autores incluidos, 37 corresponde a hombres y 7 a mujeres, es decir, una presencia femenina del 17,5%. Asimismo, en la categoría Drama, 19 son los autores incluidos, de los cuales 18 son hombres y 1 es mujer, correspondiente a una presencia del 5,2%. Por último, en la categoría Ensayo, de 6 autores, 5 son escritores hombres y 1 mujer, lo que significa una presencia femenina del 16,6%.

A partir de lo anterior, es posible señalar que la presencia de escritoras en el repertorio de obras sugerido no supera el 22% en ninguno de las categorías.

Gráfico n° 1: Género de autores por categoría.



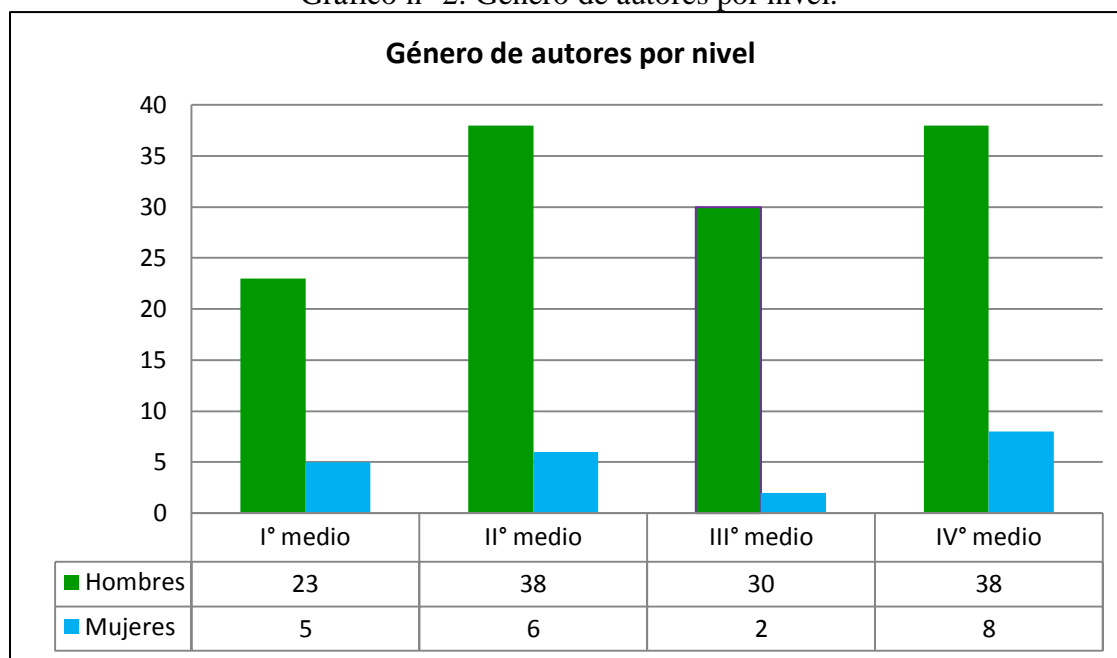
(Fuente: Mineduc)

#### 4.1.1.2 Comparación de género de autores por nivel

Al distinguir por género a los autores de las obras sugeridas, según cada uno de los niveles, podemos apreciar que, en el nivel de 1° medio, de 28 autores, 23 corresponde a hombres y 5 a mujeres, lo cual corresponde a una presencia femenina del 17,9%. De igual forma en 2° medio, de un total de 44 autores se incluyen 38 hombres y 6 mujeres, lo que corresponde a 13,6%. En 3° medio de un listado de 33 autores, 30 son hombres y solo 2 son mujeres, lo cual es el 6,3%, y por último, en 4° medio, de un total de 46 autores recomendados, se incluyen 38 hombres y 8 mujeres, que corresponde a una presencia femenina del 17,4%. En total, en enseñanza media, de un listado de 76 autores diferentes, sólo 12 son mujeres, lo que equivale al 15,8%.

Por otro lado, es posible señalar que presencia de escritoras en el repertorio de obras sugerido no supera el 18% en ninguno de los niveles de enseñanza media.

Gráfico n° 2: Género de autores por nivel.



(Fuente Mineduc)

En relación al análisis anterior, se puede observar, en primera instancia, que la presencia de escritoras tanto a nivel de categoría como a nivel de curso no supera el 22% del total, lo que corresponde a menos de un cuarto de la totalidad de autores incluidos en las

lecturas sugeridas por el Ministerio. A partir de esto, se evidencia que no existe una equidad en cuanto a género en la selección de los autores integrados en dichos listados de los Programas de estudio.

Por otro lado, tras el análisis es posible apreciar que, además de ser inferior la presencia de escritoras en comparación con los escritores incluidos en los Programas de estudio, también es inferior la variedad de las autoras presentadas. En las distintas categorías las escritoras recomendadas son las mismas, con excepciones mínimas. En cambio, en el caso de los hombres, los escritores recomendados en las diversas categorías van cambiando, ofreciendo una mayor variedad de exponentes en cada una. Esto se traduce en que, mientras se recomienda una variedad de 64 autores distintos, en el caso de las mujeres solo son 12 exponentes las recomendadas.

#### 4.1.2 Análisis Entrevista

Con el objetivo de conocer la metodología de trabajo que utiliza la Unidad de Currículum y Evaluación (UCE) de Lenguaje y Comunicación y, con ello, conocer los criterios utilizados para la selección de los autores integrados en los Programas de estudio, se realizó una entrevista un miembro de la comisión responsable de dichos programas, en donde se le consultó respecto a sus metodologías de trabajo, criterios de selección, etc. La entrevista se realizó en la misma UCE, el día viernes 18 de octubre del 2013 a las 9:00 am.

En la primera parte de análisis se realizó la codificación abierta, en donde se dividió la entrevista en categorías con el objetivo de agrupar todas las referencias de un mismo tema y, de ese modo, poder tener una visión global de este. Las categorías de análisis en las que dividió fueron cuatro: **“Metodologías de trabajo de la Comisión de Lenguaje de la UCE para la selección de autores incluidos en los Programas”**, la cual consistió en la recopilación de la información entregada sobre la metodología que adopta la Comisión de la UCE para seleccionar a los autores que se incluyen en los Programas de estudio; **“Criterios de selección de los autores y obras incluidas en los Programas de estudio de Lenguaje y Comunicación”**, donde se reunieron las cualidades, factores y características que considera la Comisión de la UCE para incluir o no incluir a un autor en los Programas

de estudio; **“Factores y elementos que dificultan a la Comisión realizar una mayor inclusión de autoras mujeres en los Programas de estudio”**, se presentan los factores y razones que entrega la Comisión para explicar la escasa presencia de autoras femeninas en los Programas de estudio; y, finalmente, **“Autoevaluación de la Comisión de la UCE respecto a la inclusión de autoras en los Programas de estudio”**, que corresponde a la visión que la Comisión tiene de sí misma con respecto a su trabajo desempeñado en relación con la inclusión de autoras en los Programas de estudio..

A continuación se presenta la codificación axial del análisis de la entrevista, en la cual cada categoría se presentará con una breve introducción, para luego desarrollar la temática a partir de citas textuales extraídas de la entrevista y, finalmente, una breve conclusión que englobe el panorama en su totalidad.

### **1.- Metodologías de trabajo de la Comisión de Lenguaje de la UCE para la selección de autores incluidos en los Programas de estudio**

En la presente categoría, se analiza cuál es la metodología de trabajo que utiliza la UCE para la selección de los autores seleccionados de los Programas de estudio de Lenguaje y Comunicación de la enseñanza media y cuáles fuentes consideran para la consulta de opiniones y recomendaciones.

A continuación presentaremos el desarrollo de la temática a partir de citas textuales extraídas de la entrevista.

La selección de los autores recomendados en los Programas de estudio de Lenguaje y Comunicación de la enseñanza media se coordina desde la Comisión de la UCE, pero se realiza una consulta exterior: “Se mandan mails a muchos profesores de distintas universidades, se tienen reuniones, hablamos con gente específica de narrativa, de poesía, teatro (...) Se hace un catastro dentro de los académicos y después se compara un poco con lo que piensan los profesores de educación media”. Posterior a esta consulta, la cual va dirigida principalmente a académicos y especialista, se evalúan las propuestas hechas para realizar una segunda selección: “Siempre después de las reuniones externas [se realiza] una

evaluación [y nos preguntamos]: ¿conocen a alguien que haya trabajado con este texto, en un colegio?, o si no le preguntamos a alumnos qué libros han leído, qué libros les han gustado que hemos seleccionado”.

Al momento de elegir estas fuentes consultadas (colegios, profesores y académicos), no existe una metodología clara ni establecida, sino que es más al azar: “Es más informal la parte con los estudiantes. La parte con los profesores universitarios y los profesores de colegio también”. Pero, además de esta consulta externa, también surgen propuestas desde la misma comisión de la UCE: “Leemos mucho, mucho, mucho para recomendar de lo que está saliendo de las editoriales, lo que consideramos que es más motivante y también dar una variedad de textos”.

Tras el análisis de estas citas, podemos concluir que al consultar acerca de la metodología de trabajo que utiliza la UCE para la selección de los autores seleccionados de los Programas de estudio de Lenguaje y Comunicación de la enseñanza media se nos presenta una metodología poco informada, carente de un protocolo preexistente para la selección. Esta metodología está basada en una consulta externa a académicos, profesores y alumnos de forma azarosa y, también, en una investigación interna, que consisten en la lectura de los miembros de la comisión de los textos recientes publicados por las editoriales.

## **2.- Criterios de selección de los autores y obras incluidas en los Programas de estudio de Lenguaje y Comunicación**

Se presentan los criterios y factores que considera la Comisión de la UCE al momento de seleccionar a los autores para su inclusión en los Programas de estudio. Estos criterios no fueron planteados de forma estricta, es decir, no existía una rúbrica o lista de criterios previa, si no que se plantearon de manera informal durante la conversación.

A continuación presentaremos el desarrollo de la temática a partir de citas textuales extraídas de la entrevista.



Uno de los criterios mencionados es el hecho de que el texto tenga relación con las el Marco curricular, es decir, “que los textos tuvieran relación con los objetivos que se estaban trabajando” y, también, “que tengan relación con la Unidad y objetivos a trabajar durante la Unidad”.

Junto con ello, se considera la obra en función del alumno, por lo que se pretende que se “presenten al alumno como desafíos de interpretación también” o “que tenga un dilema que los haga reflexionar”.

En cuanto a la obra, también se considera que se logre un interés de los alumnos hacia ella: “lo que consideramos que es más motivante y también dar una variedad de textos”.

Por otra parte, considera relevante la “calidad” de la obra, por lo que es importante “poner textos que uno tuviera un poquitito más de certeza de que iban a perdurar y que efectivamente haya un consenso que tienen calidad literaria”. En relación a esto, respecto a los Programas de estudio 2011 se plantea: “tratamos de poner la mayor cantidad de lecturas posibles que fueran del mismo peso... de calidad”.

Por último, a lo anterior se suma que los autores de las obras tengan algún tipo de reconocimiento: “Que estén antologados [antologizados] en general o que hayan recibido premios”.

Tras el análisis de estas citas, podemos concluir que al consultar acerca de lógicas clasificatorias utilizadas para la selección de autores incluidos en los Programas de estudio, nuevamente se nos presenta una metodología informal, puesto que no existía una rúbrica o lista de criterio establecida. También podemos señalar que se considera relevante la atingencia de la temática de las obras con lo exigido por el Marco curricular, la calidad de estas y el reconocimiento de sus autores, lo cual contempla estar antologado o haber recibido premios o distinciones. Por último, se pretende que las obras representen un desafío interpretativo y reflexivo para los alumnos.

### **3.- Factores y elementos que dificultan a la Comisión realizar una mayor inclusión de autoras mujeres en los Programas de estudio.**

Se presentan las diversas razones y factores respecto del porqué de la existencia de una gran desigualdad en el número de autores incluidos en los programas según el género, es decir, la baja presencia de autoras incluidas en contraposición con autores. Esto se expone una vez ya señalados los criterios presentados anteriormente y lo que pretende es dar una explicación sobre dicha desigualdad.

A continuación se presenta el desarrollo de la temática a partir de citas textuales extraídas de la entrevista.

En primera instancia, se desea destacar y señalar que una de las razones por las cuales existe esta baja presencia de autoras es por su tardía inserción en el oficio literario en comparación con los hombres: “Es difícil. Es súper difícil encontrar autoras femeninas (...) Las mujeres comenzaron a escribir en el siglo XIX- XX”. Además se señala que esta tardía inserción también tiene consecuencias que perjudican una mayor presencia de autoras: “Es un tema que no es fácil de resolver, porque la oferta que hay es muy poca, justamente porque las mujeres empezaron a escribir tarde”. Otra consecuencia de esta tardanza es el hecho de que la búsqueda de autoras que tengan reconocimiento sea sido dificultosa: “Ha sido una búsqueda ardua de encontrar autoras que perduren en el tiempo, que han sido antologadas [antologizadas] o que hayan recibido premios”. Sobre este penúltimo factor, el hecho de haber sido antologizada, se afirma que no es responsabilidad de la comisión la baja presencia de autoras en las antologías, señalando: “Es rol de las editoriales, es rol de las universidades. Nuestro rol es mirar en las antologías”.

Esto último se complementa al señalar que son muchos los factores que influyen en esto, explicando: “Son muchas las variables que se cruzan aquí. Que sean mujeres, que esté antologada [antologizada] o haya recibido algún premio o que de alguna manera uno pueda decir ‘no, esta es reconocida’, que escriba al nivel de séptimo, octavo, primero y segundo medio”.

Sumado a lo expuesto anteriormente, se expone que: “Cuesta mucho. Que sean mujeres y que escriban al nivel de los [hombres]...”. Si bien la entrevistada no termina la frase, dejándola inconclusa, es claro que su referencia es al nivel de los hombres.

Por último, frente a la dificultad que se presenta el logro de esta mayor presencia de autoras en los Programas de estudio, la Comisión propone una solución, la cual consiste en reemplazar esta ausencia de escritoras seleccionando obras que posean protagonistas femeninas que representen valores positivos: “Lo que sí nos preocupamos y si tú te fijas en la lista es que la mayor parte de las protagonistas, hay muchas mujeres que están muy bien retratadas y que son muy... tienen mucha fuerza. O sea, como no pudimos ponerlo por el lado de las autoras lo pusimos por el lado de que las protagonistas fueran un ejemplo de mujer fuerte”.

Tras el análisis de estas citas, podemos concluir que entre los factores y elementos que dificultan a la Comisión realizar una mayor inclusión de autoras mujeres en los Programas de estudio encontramos, en primera instancia, su tardía inserción en el oficio literario, lo que produce una escasa oferta de autoras, lo cual provoca que se dificulte el encontrar autoras que tengan algún reconocimiento como el estar antologizada o haber recibido premios y que perduren en el tiempo. Dada esta situación, se cataloga esta búsqueda como “ardua”, “súper difícil”, “no fácil de resolver” y “costosa”.

Por otra parte, se analiza que, frente a la baja presencia de mujeres escritoras recomendadas en los Programas de estudio en comparación con los hombres, la Comisión ve como una solución el incluir textos de autores masculinos que “retraten” a las mujeres en sus personajes principales. Para la Comisión, este método compensa la ausencia de escritoras, reemplazando la existencia de una visión de mundo femenina en los textos del repertorio sugerido, por una “retrato” de mujer, es decir, una representación de las mujeres a partir de la visión de mundo de autores masculinos.

Por último, se puede distinguir una apreciación respecto de la literatura femenina en comparación con la literatura masculina en donde se señala que la primera tiene dificultad para alcanzar el nivel de calidad literaria de la segunda.

#### **4.- Autoevaluación de la Comisión de la UCE respecto a la inclusión de autoras en los Programas de estudio**

Se examinan diversas expresiones de la entrevistada que aluden a una autoevaluación y valoración de la Comisión respecto al esfuerzo realizado para la búsqueda de la igualdad de género en los autores incluidos en los Programas de estudio.

A continuación presentaremos el desarrollo de la temática a partir de citas textuales extraídas de la entrevista.

Bajo su propia mirada, la Comisión afirma que consideran la presencia femenina en el Programa como un tema importante, y que se han puesto todo esfuerzo posible en la causa, el cual los hace sentirse satisfechos con el trabajo realizado, revelando una aprobación de sí misma (la comisión) a la labor efectuada: “Se hace un esfuerzo importante”. Además de ello, se recalca su preocupación sobre el tema y la dificultad que representa: “Es un tema del que nos hemos preocupado, pero un tema que no es fácil de resolver”.

A pesar de lo anterior, al consultarle a la entrevistada si es que existe un avance importante en los programas 2011, en comparación con los anteriores de 1998 respecto al tema de la inclusión femenina en los Programas de estudio, nos revelan que no ha sido muy significativo: “No, en este yo creo que no [señalando el Programa 2011]”.

Tras la el análisis de estas citas, podemos concluir que la Comisión posee una visión positiva respecto a su esfuerzo por aumentar la presencia de autoras en los Programas de estudio, avalando la baja presencia actual y explicando que la causa es que un tema difícil de resolver. También se expone que es un tema de importancia para la Comisión, es por ello que su esfuerzo para resolverlo ha sido importante. Por último, a pesar de que se afirma que han realizado un gran esfuerzo y es un tema de gran importancia para la Comisión, señalan que en ambos programas (1998-2011) no existe un avance en cuanto a inclusión de escritoras.

Para finalizar, podemos señalar que la entrevista realizada revela que la metodología de trabajo de la UCE en cuanto a la selección de los autores incluidos en los Programas de

estudio, no está establecida por algún tipo de instrumento para sistematizar esta incorporación, si no que más bien es informal y azarosa, sin presentar un estudio previo que valide o justifique su actuar en el tema.

En el caso del tema de los criterios de selección ocurre lo mismo. No existe una pauta o rúbrica formal que se utilice para evaluar los autores que serán seleccionados. El hecho de que este instrumento no exista no permite que con el tiempo pueda ser evaluado, criticado para que, posteriormente, mejore y con ello mejore el proceso de selección de autores.

En cuanto a los criterios que se mencionaron informalmente, se puede señalar que se enfocan principalmente en la atingencia de la obra seleccionada con los objetivos y contenidos del Marco curricular y que, además, se considere de calidad y que sus autores sean reconocidos en cuanto a premios o presencia en antologías. Frente a este último punto, podemos señalar que el hecho de que los autores estén “antologizados” se mencionan en reiteradas ocasiones, pero nunca se especifica qué antologías o tipo de antologías se consideran para esta recopilación.

Por otro lado, la inclusión de mujeres en el Currículum se plantea como algo arduo y difícil de resolver, aludiendo en primera instancia a la escasa oferta de autoras debido a su tardía inserción en la literatura. Además de ello, se considera difícil que la literatura femenina trate temas que sean aptos para los diversos niveles, que las autoras estén antologizadas, que perduren en el tiempo y que estén al nivel de la literatura masculina.

Asimismo, en base a los lógicas selectivas presentadas en la segunda categoría, podemos afirmar que la Comisión de la UCE no considera que la literatura femenina, en su mayoría, cumpla con dichos criterios, es decir, sus obras no son atingentes a los objetivos y contenidos señalados en el Marco curricular, además de ello no se presentan como parte de una variedad ni son motivantes para los alumnos, ni tampoco presentan desafíos interpretativos y reflexivos para ellos. Del mismo modo, sus autoras no presentan reconocimientos como inclusión en antologías o premios y, por último, no se presentan obras que se consideren de calidad ni que vayan a perdurar en el tiempo.

Frente a esta baja presencia de escritoras en el Programa, la Comisión ve como una solución aceptable el compensar esta ausencia con una mayor presencia de obras que presenten protagonistas femeninas que encarnen valores de fortaleza, sin importar que estas obras provengan de autores, ya que, a su criterio, son mujeres que están muy bien retratadas por hombres.

Por último, se presenta que la evaluación que la Comisión tiene de sí misma en cuanto a su desempeño en la inclusión de mujeres en los Programas de estudio es positiva, pues se afirma que es un tema por el cual se han preocupado y han hecho un esfuerzo importante por resolverlo. A pesar de ello, se revela que no hay un avance entre el Programa de 1998 y el del 2011, lo cual significa que, a pesar de esa gran importancia y esfuerzo señalados, esto no se tradujo en un cambio real en los programas.

#### **4.1.3 Análisis descriptivo del catastro nacional de escritoras**

A continuación se presentan los resultados obtenidos tras el análisis del catastro de escritoras nacionales elaborado<sup>4</sup>. Dicho análisis se realizó, en primer lugar, en función de las categorías utilizadas en el repertorio de los programas ministeriales (Lírica, Narrativa, Drama, Ensayo) y según el orden cronológico de la producción literaria a partir de la fecha de la primera obra publicada de cada autora.

Por otro lado, en análisis también se realizó en base a las lógicas clasificatorias que utiliza la UCE - encargada de la elaboración de los Programas de estudio-, las cuales fueron extraídos a partir de la entrevista anteriormente analizada. Los criterios considerados en el presente análisis son: (1) que los autores hayan obtenido premios en reconocimiento a su labor literaria y cultural, (2) que los autores estén incluidos en antologías. A partir esto cabe aclarar que en este capítulo al referirse a “autoras” se está aludiendo a aquellas escritoras que presentan al menos uno de estos aspectos. Asimismo, se incluirá también la descripción en relación a la cantidad de obras publicadas por las autoras, debido a que la baja

---

<sup>4</sup> Cabe destacar que el registro de escritoras chilenas elaborado no incluye a aquellas mujeres que sí se presentaban en los programas de estudio ministeriales, ya que su objetivo es la comparación contrastiva con dichos programas.

producción literaria femenina fue una de los argumentos de la entrevistada para explicar la baja presencia femenina en los repertorios.

Por último se incluyen citas críticas de connotados escritores nacionales en las cuales estos emiten un juicio respecto a la producción literaria de algunas de las autoras incluidas en el catastro.

Es importante insistir que, como se mencionó anteriormente en el capítulo de Metodología, el catastro nacional de escritoras elaborado no pretende destacar a ciertas escritoras por sobre otras ni tampoco plantear que su valor depende de los aspectos anteriormente mencionados.; de igual forma, la variedad de escritoras femeninas no se reducen a las aquí presentadas.

#### 4.1.3.1 Cronología<sup>5</sup> de autoras por categoría

La Tabla n° 1 presenta el orden cronológico de las autoras en función de las cuatro categorías literarias. Esta tabla permite distinguir que existían escritoras antes del siglo XX, es decir, en el siglo XVIII y XIX ya se manifestaba la creación literaria femenina en el país. Entre estas autoras se presenta la escritura conventual, como es el caso de Sor Úrsula Suárez y de Sor Tadea de San Joaquín, esta última publica su primera y única obra en 1784. Por otro lado, en el siglo XIX se presentan aquellas que se consideran la primera poetisa y la primera novelista de Chile: Mercedes Marín del Solar y Rosario Orrego, respectivamente. Convirtiendo la categoría Lírica y Narrativa en las primeras en ser cultivadas por mujeres en el país.

En segundo lugar se puede observar que existe un aumento exponencial cronológico en la manifestación de autoras a través de la publicación de su primera obra. Lo anterior señala que, junto con un aumento de número de autoras, también existió un aumento en el reconocimiento de estas, a través de la premiación de sus obras en diversos certámenes y la integración de estas en estudios y antologías.

---

<sup>5</sup> Como se mencionó anteriormente, como método de trabajo se considera el orden cronológico correspondiente al año de la primera publicación de cada autora. Lo anterior exceptúa a Sor Úrsula, quién nunca publicó.

Por último, se evidencia que es la categoría de Lírica y Narrativa las más cultivadas por las autoras.

Tabla n°1: Cronología de autoras por categoría

<b>Cronología de autoras por categoría</b>					
RANGO FECHAS	CATEGORÍAS				
	Lírica	Narrativa	Drama	Ensayo	TOTAL
Anterior 1900	2	2	0	0	4
1901 a 1950	9	16	3	4	32
1951 a 2000	31	12	1	8	52
TOTAL	42	30	4	12	88

#### 4.1.3.2 Autoras premiadas

En la Tabla n° 2 es posible observar que en el registro de escritoras elaborado se incluyeron 68 autoras que han sido galardonadas en algún concurso o por alguna sociedad cultural. De aquellas 68 autoras, 67 han recibido uno o más premios de carácter nacional y 20 de carácter internacional. Asimismo, 19 de aquellas autoras han sido condecoradas con ambos premios.

En el caso de los premios nacionales, es posible mencionar en la categoría Lírica a Malú Urriola, quien recibe el Premio del Consejo Nacional del Libro y la Lectura el año 2004 y, dos años después, el Premio Pablo Neruda. En cuanto a la categoría de Narrativa, Ana María del Río obtiene el primer lugar del Premio Nacional Andrés Bello (1990) y, en Drama, Patricia Morgan recibe el Premio Municipal del Teatro de Santiago en 1947. Por otro lado, en la categoría Ensayo se encuentra Elena Caffarena, Premio Manuel Egidio Ballesteros de la Facultad de Derecho de la Universidad de Chile, a quien, además, Patricio Alwyn prologó una de sus primeras obras, y, por último, Faide Zerán, Premio Nacional de Periodismo, 2007.

En el caso de los premios internacionales, Mery Coloane, poetisa, gana el Trofeo de la Unión de Escritores Americanos por su destacada labor literaria en 1994. Por otro lado,



Matilde Ladrón de Guevara es reconocida con la Medalla de Oro Latinoamericana de la Fundación Givré de Buenos Aires y Alejandra Basualto con el primer premio del Concurso Internacional Eliseo Diego de México en 1991; asimismo, Lucía Guerra obtiene el Premio Plural de Ensayo, también en México en 1987.

Por último, entre aquellas autoras que han recibido premios nacionales y extranjeros, se incluye a Gabriela Roepke, categoría Drama, quien recibe el Premio nacional a la Mejor Obra del año en 1954 y es nombrada “Mujer del año” en teatro por la Unión de Mujeres Americanas de Nueva York.

Tabla n°2: Cantidad de autoras premiadas

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

#### 4.1.3.3 Presencia de autoras en antologías

En la Tabla n° 3 se distingue que en el registro elaborado se consideran 52 autoras que han sido incluidas en una o más antologías de carácter nacional o internacional. Dentro de dicho conjunto, 51 están presentes en antologías nacionales y 6 en antologías internacionales. De aquellas autoras, 5 han sido incluidas en antologías nacionales y extranjeras.

Por un lado, en el caso de las antologías nacionales, en la categoría de Narrativa podemos mencionar, entre otras, la antología “Mujeres chilenas cuentan” (1978) de Enrique Lafourcade, la cual considera a autoras incluidas en presente catastro como Eliana Cerda,

Elena Aldunate, Zuleman Reyes (Chela Reyes), Olga Arratia, Virginia Cruzat y Maité Allamand. Por otro lado, en la categoría de Lírca podemos mencionar la antología “Antología de la nueva poesía femenina chilena” de Juan Villegas, publicada en 1985, la cual incluye a escritoras como Alejandra Basualto, Carmen Berenguer, Elvira Hernández, Paz Molina, Rosabetty Muñoz y Hedy Navarro; asimismo, la antología “Poetas hispanoamericanos para el tercer milenio” (1993) de Alfonso Larrahona considera a poetisas como María Rosa Carrasco, Delia Domínguez, Rosa Cruchaga, Isabel Gómez, Ester Matte, Ivonne Grimal y Sara Vial.

En cuanto a las autoras incluidas en antologías internacionales se encuentran, entre otras, Tilda Brito, categoría Lírca, incluida en “Las mejores poesías líricas” de Barcelona en 1925 y Paz Molina, incluida en antologías nacionales y extranjeras, esta última titulada “Anthology: Poets of Chile” de Stephen White en Nueva York, 1985.

Tabla n°3: Cantidad autoras antologadas

<b>Autoras antologadas</b>			
	ANTOLOGÍA		
CATEGORÍAS <sup>6</sup>	Premio Nacional	Premio Internacional	Ambos
Drama	4	0	0
Lírca	29	3	4
Narrativa	18	2	0
Total general	51	5	4

#### 4.1.3.4 Autoras premiadas y antologadas

Como se observó en la Tabla n° 2, del registro de autoras nacionales elaborado, 67 escritoras habían sido galardonadas con premios nacionales. En la presente tabla (Tabla n° 4) se distingue que de esas 67 autoras premiadas, más de la mitad ha sido incluidas en la alguna antología nacional (39 autoras) y 6 en antologías internacionales. Esto supone que el

<sup>6</sup> La categoría de Ensayo no fue incluida, ya que no existían autoras antologadas, debido principalmente a que este no corresponde a un género literario, por lo que las compilaciones son nulas o escasas.

valor literario reconocido en el otorgamiento del premio se suele revelar también en la inclusión de obras en antologías. Este mismo caso sucede, en menor escala, con los premios internacionales, los cuales también guardan relación con la inclusión en antologías nacionales o extranjeras.

Una de las autoras con es posible ejemplificar dicha relación es Teresa Hamel, categoría Narrativa, quien obtuvo el primer lugar en el concurso cuentos de la revista Paula en 1985 y, anteriormente, había sido galardonada en 1984 con el primer Premio Internacional Julio Cortázar. Asimismo, está incluida en la “Antología del cuento chileno moderno” de María Flores Yáñez y en la “Antología del cuento hispano-americano” de Ricardo Latcham, ambas publicadas en 1958.

Tabla n°4: Autoras premiadas y antologadas

<b>Autoras premiadas y antologadas</b>		
	Antología Nacional	Antología Internacional
Premio nacional	39	5
Premio Internacional	13	1

#### 4.1.3.5 Cantidad de obras publicadas por autora<sup>7</sup>

En la Tabla n° 5 se presenta la cantidad de obras publicadas por cada autora a partir de 4 rangos. En ella se puede observar que, a pesar de que no existe un gran número de autoras que tengan una producción literaria superior a 16 obras, el número de publicaciones se concentra entre las 6 y 10 obras, lo cual significa que las autoras incluidas en el catastro no son mujeres que escriben de forma aleatoria o aislada, sino que es una actividad constante en sus vidas y, en la mayoría de los casos, una profesión.

<sup>7</sup> El número de obras publicadas no se reducen sólo a la categoría en la que se ubica, sino que abarca toda su producción literaria publicada, ya sea ensayo, lírica, narrativa o drama.

Tabla n° 5: Cantidad de obras publicadas por autora

<b>Cantidad de obras publicadas por autora</b>				
Sin Publicaciones	1 - 5	6 - 10	11 - 15	16 - 20
1	30	35	17	5

Tras la presentación de las tablas anteriores se observa que existe una amplia variedad de autoras nacionales femeninas que cumplen con los criterios selectivos planteados por el Ministerio pero que no están consideradas en los Programas de Estudio. Estos criterios, principalmente la obtención de premios y la inclusión en antologías, se presenta tanto a nivel nacional como internacional. Por otro lado, se señala una fecha cronológica en que se comienza a manifestar la literatura femenina en el país, la cual es entre el siglo XVIII y XIX. Por último se reconoce que existe una dedicación por la escritura por parte de las escritoras incluidas en el catastro ya que existe un alto número de obras publicadas por cada autora, las cuales superan en su mayoría las 6 obras.

#### 4.1.3.5 Crítica de escritores nacionales

Durante la revisión de la bibliografía para la elaboración del catastro nacional de escritoras, se encontraron diversas citas de connotados escritores nacionales en las cuales se emite una crítica literaria respecto a la escritura de algunas autoras. Se considera que el juicio que puedan emitir estos escritores es relevante, ya que son escritores que poseen una vasta trayectoria y que han sido reconocidos en su labor literaria nacional e internacionalmente. Sumado a esto, los escritores citados también se encuentran incluidos en el anexo de “Repertorio sugerido de obras literarias” del Mineduc, lo cual supone que son autores que el Ministerio considera de valor y calidad literaria, en contraposición con las autoras excluidas de las cuales estos opinan.

A continuación se presentarán las citas con su correspondiente contexto en función de las autoras de las cuales se emite el juicio o la crítica.

- Carmen de Alonso:

La poetisa y premio Nobel de Literatura Gabriela Mistral opina sobre su primera novela “Provena”, conjunto de cuentos, publicada en 1938: “Me gustó mucho esa bonita soltura con que escribes y esa gran facilidad con que cuentas. Se nace con eso. Yo carezco de ese notable don de novelar tan alto y tan válido, hay en ti una novelista de verdad” (Mistral en Vera Lamperein, 2008, p. 111).

- Margarita Aguirre:

El escritor y crítico Enrique Lafourcade realiza un comentario sobre el estilo de la escritora: “La autora relata con inteligencia, en una prosa fina y directa” (Lafourcade en Vera Lamperein, 2008, p. 150).

- Nina Donoso:

La connotada poetisa Gabriela Mistral refiere una crítica respecto a la poesía de la autora: “Muy hermosos sus versos, vitales, llenos de frescura y logros poéticos subidos. No abandone su mensaje ya que nunca el mundo ha estado tan necesitado de voces directoras y justicieras como ahora” (Mistral en Vera Lamperein, 2008, p. 132).

- Olga Acevedo

El poeta y premio Nobel de Literatura Pablo Neruda escribe un homenaje a la poetisa en la portada de su libro “La víspera irresistible”, publicado en 1968, del cual se presentará un extracto: “Olga Acevedo, clara oscura/escibió este papel y otros cristales,/derramó esta verdad y otras raíces./Nadie la pudo amar en vano.// Olga Acevedo se llama su llama/ También Olga Zafiro./ Cuando llegó de las praderas/ trajo con ella la distancia”. (Neruda en Vera Lamperein, 2008, p.92)

- Patricia Tejada

El poeta Pablo Neruda, al prologar uno de sus libros, expresa lo siguiente:

Patricia, el mejor regalo recibido en el último día de este año ha sido recibir tus poemas que caen como un surtido alto, fresco y lleno de gotas brillantes, o suben directamente como un

reflector del cielo iluminando miles de invisibles cosas vivas y debes darte rienda suelta para dominar el espacio. Muchas gracias. (Neruda en Vera Lamperein, 2008, p. 172).

- Stella Díaz Varín

El poeta Enrique Lihn, en 1988, realiza un comentario sobre la voz lírica de la poetisa: “Es fiel a sí misma y al reconocer la necesidad de tener una voz propia y resonante y en ella “la razón de su ser”, intentó diferenciarla con una violencia específica e hizo de ella una leyenda turbulenta” (Lihn en Vera Lamperein, 2008, p. 130).

- Ximena Adriasola

El Premio Nacional de Literatura y Premio Cervantes Nicanor Parra le expresa a la autora sus impresiones respecto a su libro de poemas “Gato Encerrado” (1990):

Te felicito, Ximena Adriasola. Tus poemas se leen de corrido, yo me los devoro en una sesión, aunque leer poemas sea un arte pasado de moda, propio de enajenados mentales en este país de mierda. Admiro tu soltura de cuerpo, mujer. Eres una charaguilla perfecta. Luz amarilla y verde para ti. Cuenta con mi bendición eclesiástica. (Parra en Vera Lamperein, 2008, p.148).

Como es posible observar, las críticas y opiniones emitidas por los escritores nacionales respecto a las autoras incluidas en el catastro son, en su totalidad, de carácter positivo, expresando en ocasiones admiración u aprobación respecto a la obra comentada o sobre su expresión lírica. También, en ocasiones, se realiza un estímulo a la autora para continuar con la labor literaria realizada.

A partir de lo anterior se puede señalar que aquellos autores que el Ministerio, a partir de sus criterios de selección, incluye en el “Repertorio sugerido de obras literarias” consideran de valor y calidad literaria las obras de aquellas autoras mencionadas que son excluidas de los Programas de estudio ministeriales.

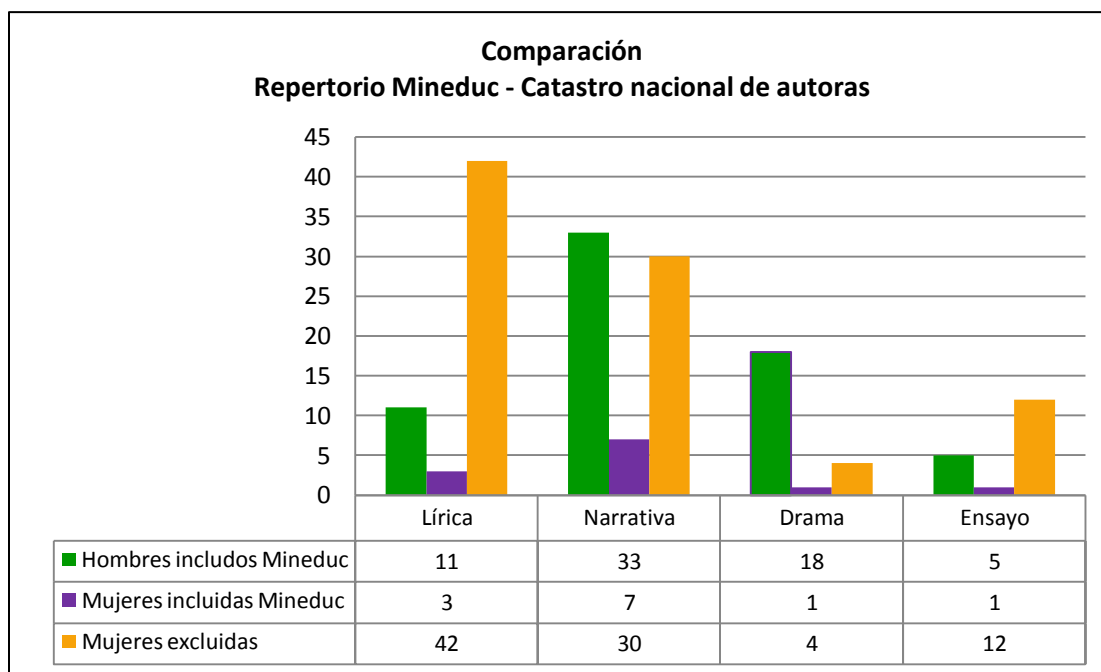
#### **4.1.4 Análisis comparativo de Repertorio Mineduc y catastro nacional de autoras**

A continuación se presentan los resultados obtenidos tras el análisis comparativo realizado entre el anexo “Repertorio sugerido de obras literarias” del Ministerio y el catastro nacional de autoras elaborado en esta investigación. El objetivo de este contraste es verificar y comprender cuáles y cuántas son las autoras chilenas que no están incluidas en los repertorios de los Programas ministeriales. Es preciso recalcar que, como se mencionó en capítulos anteriores, las autoras del catastro nacional elaborado se incluyeron en función de los criterios de selección planteados y analizados en la entrevista realizada al miembro del Ministerio, por lo que estas autoras sí cumplen dichos criterios, pero, aún así, no están incluidas en el repertorio ministerial.

En relación a lo anterior, el Gráfico n°3: “Comparación Repertorio Mineduc - Catastro nacional de autoras” presenta la columna “Hombres incluidos Mineduc” que hace referencia a aquellos autores masculinos que están considerados en el repertorio ministerial; asimismo, la columna “Mujeres incluidas en el Mineduc” hace referencia a aquellas autoras que también están contenidos en repertorio del Ministerio y, por último, la tercera columna “Mujeres excluidas” alude a aquellas mujeres del catastro nacional elaborado que sí cumplen con los criterios de selección ministeriales, pero no se incluyen en el Anexo los programas del Ministerio.

De este modo en análisis descriptivo-comparativo nos señala que, en el caso de la categoría Lírica, de 14 autores incluidos, 11 son hombres y sólo 3 mujeres, pero que existen 42 autoras líricas que podrían considerarse, lo que corresponde a una cantidad 14 veces superior a la suma incluida en el Ministerio. Por otro lado, en el caso de la categoría Narrativa se presenta que, de 39 autores incluidos, 33 corresponden a hombres y 7 a mujeres, pero existe una suma de 30 autoras excluidas en el repertorio ministerial. Asimismo, en la categoría Drama se incluyen 19 autores, de los cuales 18 corresponde a hombres y solo 1 a mujer, mientras que el catastro nacional identificó a 4 mujeres excluidas que podrían considerarse. Por último, en la categoría de Ensayo, se presentan 5 autores masculinos y solo una femenina, aún cuando el catastro nacional presenta 12 autoras excluidas que se podrían considerar en los programas.

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



Elaboración propia en base a datos Mineduc

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

## 4.2 Limitaciones

Una de las principales limitaciones de esta investigación surgió en la elaboración del catastro nacional de autoras, ya que no existe una bibliografía actualizada sobre escritoras chilenas, por lo que los datos en cuanto a premios, antologías y número (n°) de publicaciones no necesariamente corresponde a la realidad actual.

Otra de las limitaciones presentes en la investigación fue la poca información acerca de la vida literaria de las autoras incluidas en el catastro. En la bibliografía consultada,



muchas de las autoras incluidas sólo presentaban el nombre o apodo, en ocasiones sin fecha de nacimiento o fallecimiento y sin información sobre su labor literaria, impidiendo la posibilidad de integrarla al catastro por el desconocimiento de premios, antologías o publicaciones.

### **4.3 Proyecciones**

A partir de este estudio, es posible aplicar las lógicas clasificatorias para la selección de los autores recomendados en los programas a otros grupos sociales que pueden verse marginados del currículum y que posean una visión de mundo particular que se exprese en su literatura, como, por ejemplo, grupos indígenas, homosexuales, políticos o transformistas, etc. con el objetivo de comprobar su presencia o ausencia en los programas y su posibilidad de integración.

Por otro lado, la presente investigación ofrece un listado de autoras que cumplen con las lógicas clasificatorias de selección del Ministerio, con el fin ser propuesta a utilizar para una próxima integración de nuevas autoras en los programas ministeriales y lograr con ello una mayor igualdad de género en el currículum educacional.

## CONCLUSIONES

Al culminar la presente investigación se puede señalar que los objetivos planteados en un inicio fueron alcanzados en su totalidad, permitiendo, de este modo, cumplir el objetivo general propuesto para la investigación, el cual consistía en determinar la presencia de lógicas clasificatorias respecto de los autores y autoras seleccionadas como lectura sugerida presente en los Programas de Lenguaje y Comunicación de enseñanza media, en función de la presencia o ausencia femenina en estos programas. En relación a ello, es posible concluir que en la metodología de trabajo de la UCE en cuanto a la selección de autores para las lecturas recomendadas, no existe una metodología sistematizada ni patrones de selección previamente establecidos y analizados. La metodología empleada en esta investigación permitió acercarse a determinar que las principales características que la comisión del Ministerio exigía para incluir autores, y que funcionaban como lógicas clasificatorias, consistían en la obtención de premios nacionales e internacionales por los autores, así como la inclusión en antologías nacionales o extranjeras, aspectos que, a criterio de la UCE, eran necesarios considerar para determinar la calidad de una obra o su autor. Estas lógicas, en función de la ausencia o presencia de autoras en el repertorio de obras sugerido, revelan que existe una marginación de la escritura femenina de los Programas de estudio, ya que se comprobó que existe una amplia gama de escritoras excluidas del repertorio que sí cumplen con las lógicas clasificatorias ministeriales, por lo cual su integración podría ser posible para así lograr una mayor equidad de género en los autores recomendados.

En cuanto a los objetivos específicos planteados, en primer lugar se analizaron comparativamente según número de hombres y mujeres escritores la propuesta de lecturas sugeridas para la enseñanza media en la asignatura de Lenguaje y Comunicación. Tras dicho análisis es posible concluir que existe una importante diferencia de género en el repertorio incluido, lo que se refleja en el número de autoras de obras sugeridas de estos programas, la cual favorece a la literatura escrita por hombres por sobre la femenina. Esta situación no es atinente a lo planteado por el Ministerio en el Marco curricular, específicamente en los Objetivos Fundamentales Transversales, cuando plantea “conocer,

respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de sexo, edad, condición física, etnia, religión o situación económica” y “apreciar la importancia de desarrollar relaciones igualitarias entre hombres y mujeres” (Mineduc, 2009), ya que plantea que tales principios se manifestarán en los Programas de estudio, situación que no se expresa en la desigualdad de autores masculinos y femeninos en los programas de estudio.

Asimismo también se confirmó que esta situación no se en los nuevos programas aplicados el año 2011, puesto que la inequidad mencionada anteriormente no encuentra una solución, incrementándose en los autores recomendados presentados “Lecturas fundamentales” sugeridas en los programas 2011.

Otro de los objetivos específicos fue determinar características de los criterios clasificatorios en la propuesta del Mineduc para la selección de la literatura sugerida para la enseñanza media. Frente a ello, se concluye que los criterios de selección empleados por el Ministerio son construidos en función del hombre, dejando en desventaja lo referido a la mujer. En dicha situación se distingue lo planteado por Simone de Beauvoir cuando esta expresa: “La mujer se determina y diferencia con relación al hombre, y no este en relación con ella; ésta es lo inesencial frente a lo esencial. Él es el Sujeto, él es lo Absoluto: ella es el Otro” (1986, p. 12). En la entrevista realizada, los criterios de selección fueron presentados en función de los hombres: la calidad de las obras, la cantidad de autores y la presencia en antologías adquieren su valor a partir del referente masculino. La mujer escritora, por lo tanto, se transforma en “el Otro”; las mujeres escritora de Chile son pocas en comparación con los hombres, no son de suficiente calidad, bajo una perspectiva de calidad masculina y no son tan antologadas como los escritores hombres.

Por otro lado, otro de los objetivos específicos fue cuantificar la producción literaria femenina nacional que no se encuentra contemplada en los programas ministeriales y que cumple con las exigencias planteadas por el Ministerio, a partir de lo cual se elaboró un catastro nacional de escritoras, en el cual se incluyeron mujeres que se adecuaban a los criterios planteados por el Ministerio en la entrevista previamente realizada. Frente a esto se puede concluir que existe una discrepancia entre algunos de los aspectos mencionados por el Ministerio y la realidad de la producción literaria nacional femenina. Uno de estos es la

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

El último de los objetivos específicos tiene relación con la comparación del número existente de la producción nacional de autoras chilenas con el número de autores presentes en la propuesta de lecturas sugeridas por el Ministerio de educación para la enseñanza medio en la asignatura de Lenguaje y Comunicación en relación al género. A partir de ello se concluye que la literatura femenina nacional que se adecua a los criterios de selección ministeriales supera con creces al conjunto expuesto en los Programas de estudio. Lo anterior deja en evidencia que no existen razones que impiden apelar a una mayor equidad de género en los autores incluidos en el repertorio sugerido de los programas ya que hay una existencia comprobada de mujeres que cumplen con los requisitos solicitados. De este modo, la intención transformadora del paradigma se hace efectiva al sensibilizar acerca de la desigualdad sexual entre hombres y mujeres presente en el currículum, la cual se presenta en la ausencia injustificada de la literatura femenina en los Programas de estudio ministeriales y, al mismo tiempo, se apela a la transformación de esta situación al postular dentro del catastro a mujeres que sí pueden incluirse en los programas para así conseguir la igualdad de género en este.

Por otro lado, la triangulación de los datos obtenidos a través de fuentes primarias, secundarias y la contrastación con el marco curricular utilizado, contribuyó a la validación de la investigación, ya que el análisis descriptivo del anexo de los Programas de estudio concordó con la información obtenida tras la realización y análisis de la entrevista, y, al

mismo tiempo, permitió elaborar el catastro de autoras a partir de los datos acerca de los criterios y lógicas selectivas del Ministerio proporcionados por ambos.

Por último, cabe destacar que la educación formal aspira a transmitir a las nuevas generaciones una síntesis del desarrollo cultural de la humanidad. Bajo esta premisa, la selección curricular y el tratamiento de los contenidos institucionalizan un determinado segmento del conocimiento, otorgándole carácter esencial. Opuesto a ello, aquello que se omite se declara implícitamente prescindible. En función de lo anterior, determinar las lógicas clasificatorias presentes en los Programas de Lenguaje y Comunicación de enseñanza media referentes a los contenidos de literatura en relación al género de los autores recomendados permite distinguir aquello que se está declarando imprescindible y evaluar sus consecuencias en la construcción de identidades a través de la educación.

## DISCUSIÓN

Los resultados y conclusiones expuestas anteriormente revelan la existencia de una discriminación de género y, por ende, una violación a los Derechos Humanos, a partir de la poca presencia del discurso femenino en los Programas de estudio y, de este modo, en la educación. Por otro lado, también se evidencia una visión peyorativa de la literatura femenina, ya que al no incluir un número considerable de autoras en la literatura que el Ministerio considera de calidad, se está expresando implícitamente que no lo son.

Asimismo, la dinámica de la reproducción social se basa en el proceso de reproducción cultural. Frente a este aspecto, la educación juega un rol importante puesto que actúa como una fuerza legitimadora y reproductora de la cultura. Por lo tanto, a través de la educación, la cultura dominante garantiza la amplia reproducción de su cultura en la sociedad, lo que finalmente se confunde y transforma la cultura dominante como “cultura”, provocando que el hecho parezca natural. De esta forma, la cultura patriarcal reproduce su cultura dominante como cultura oficial, presentando como normal y adecuado la desigualdad de la presencia masculina y femenina en los Programas de estudio, en los que la mujer escritora es reducida u omitida.

Frente lo anterior, el Ministerio actúa de forma pasiva frente a esa problemática e, inclusive, opta como una “solución” a dicha situación el incluir una figura femenina en los a través de los personajes principales de las obras, a pesar de que estas obras sean de autores masculinos. Esto quiere decir que no existe espacio para la figura femenina a partir del discurso femenino, sino que se estima como equivalente la figura femenina retratada por el hombre, careciendo de una identidad femenina auténtica.

En relación con lo anterior se puede afirmar que la literatura femenina ha sido marginada de la enseñanza de la literatura en el sistema escolar, siendo privilegiada la literatura masculina y, con ello, cánones estéticos, visiones del mundo y expresiones culturales masculinas que son legitimados por la educación por sobre la femenina y es a

partir de dichos fundamentos que se forma la visión literaria nacional de las próximas generaciones; de esta forma, sin dejar espacio al discurso femenino, la educación sigue siendo un mecanismo reproductor hegemónico patriarcal de poder. A partir de ello se comprueba lo establecido por Tomaz Tadeu (2001) da Silva cuando expresa que el currículum es un mecanismo de género: un mecanismo que, al mismo tiempo, encarna y produce relaciones de género.

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

## REFERENCIAS

- Alvarado, L. y García, M. (2008) *Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas*. Revista Universitaria de Investigación “Sapiens”, Año N° 9.
- Álvarez, S. (2001) *Diferencia y teoría feminista*. En Beltrán, E., Maquieira, V. (Eds.), Álvarez, S. y Sánchez, C. (2001) *Feminismo. Debates teóricos contemporáneos*. Madrid Alianza Editorial.
- Apple, M. W. (1996) *El conocimiento oficial. La educación democrática en una línea conservadora*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Beauvoir, S. de (1986) *El segundo sexo: la experiencia vivida*. Buenos aires: Ediciones Siglo Veinte.
- Beauvoir, S. de (1986) *El segundo sexo: los hechos y los mitos*. Buenos aires: Ediciones Siglo Veinte.
- Berenguer, C. (1990) *Nuestra habla del injerto*. En Berenguer, C., Brito, E., Eltit, D., Olea, R., Ortega, E., Richard, N. (Ed.), *Escribir en los bordes*. Congreso Internacional de literatura femenina latinoamericana 1987 (25- 40). Santiago de Chile: Editorial Cuarto Propio.
- Butler, J. (2007) *El género en disputa. El feminismo y la subversión de identidad*. España: Editorial Paidós.
- Butler, J. (2006) *Deshacer el género*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Cox, Cristián (2011). Currículo escolar de Chile: génesis, implementación y desarrollo. *Revue International de Education de Sevres*, N°56 (avril 2011). *Contenus scolaires*:



- l'émergence des politiques curriculaires*. Coordination: Roger-François Gauthier. Francia.
- Driessnack, M., Sousa, V. y Costa, I. (2007) *Revisión de los diseños de investigación relevantes para la enfermería: Parte 3: métodos mixtos y múltiples*. Revista Latino-am Enfermagem, julho-agosto, 15(4).
- Glaser, Barney y Anselm Strauss. 1967. *The discovery of Grounded Theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Guerra, L. (1990) *Entre la sumisión y la irreverencia*. En Berenguer, C., Brito, E., Eltit, D., Olea, R., Ortega, E., Richard, N. (Ed.), *Escribir en los bordes*. Congreso Internacional de literatura femenina latinoamericana 1987 (65 -80). Santiago de Chile: Editorial Cuarto Propio.
- Gvirtz, S. y Palamidessi M. (2011) *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Argentina: Aique grupo editorial S.A.
- Instituto Nacional de Derechos Humanos. *Declaración Universal de los Derechos Humanos*.
- Medina, J. T. (1923) *La literatura femenina en Chile (notas bibliográficas y en parte críticas)*. Santiago de Chile: Imprenta Universitaria.
- Méndez, A. (1990) *Tradición y escritura femenina*. En Berenguer, C., Brito, E., Eltit, D., Olea, R., Ortega, E., Richard, N. (Ed.), *Escribir en los bordes*. Congreso Internacional de literatura femenina latinoamericana 1987 (101- 133). Santiago de Chile: Editorial Cuarto Propio.
- Ministerio de Educación de Chile. (1998) *Lengua Castellana y Comunicación. Programa de estudio. Primer año medio. Formación general*. Ministerio de Educación 1998.
- Ministerio de Educación de Chile. (1998) *Lengua Castellana y Comunicación. Programa de estudio. Segundo año medio. Formación general*. Ministerio de Educación 1998.

- Ministerio de Educación de Chile. (1998) *Lengua Castellana y Comunicación. Programa de estudio. Tercer año medio. Formación general*. Ministerio de Educación 1998.
- Ministerio de Educación de Chile. (1998) *Lengua Castellana y Comunicación. Programa de estudio. Cuarto año medio. Formación general*. Ministerio de Educación 1998.
- Ministerio de Educación de Chile. *Marco Curricular Educación Media (Actualización 2009)*. Mineduc, 2009.
- Ministerio de Educación de Chile. *Decreto 254*, 2009.
- Ministerio de Educación de Chile. *Lenguaje y Comunicación. Programa de Estudio para Primer Año Medio*. Mineduc, 2011
- Ministerio de Educación de Chile. *Lenguaje y Comunicación. Programa de Estudio para Segundo Año Medio*. Mineduc, 2011
- Olea, R. (1998) *Lengua víbora: Producciones de lo femenino en la escritura de mujeres chilenas*. Santiago de Chile: Editorial Cuarto Propio.
- Perassi, Zulma (2010) Stake, Robert e. (2010). *Investigación Cualitativa: el estudio de cómo funcionan las Cosas*. New york: the guilford press. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2010 - Volumen 3, Número 3.
- Popkewitz, T. (1988) *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Traducción de Antonio Ballesteros. Madrid: Mondadori.
- Prieto, M. (2001) *La investigación en el aula: una tarea posible*. Ediciones Universitarias, Universidad Católica de Valparaíso.
- Real Academia Española. Recuperado de <http://lema.rae.es/drae/?val=antologizada>
- Richard, N. (1990) *De la literatura de mujeres a la textualidad femenina*. En Berenguer, C., Brito, E., Eltit, D., Olea, R., Ortega, E., Richard, N. (Ed.), *Escribir en los bordes*. Congreso Internacional de literatura femenina latinoamericana 1987 (150- 173). Santiago de Chile: Editorial Cuarto Propio.

- Rojas, B. y Pinto, P. (1994) *Escritoras chilenas. Primer Volumen. Teatro y Ensayo*. Santiago de Chile: Editorial Cuarto Propio.
- Rubio, P. (1999) *Escritoras chilenas. Tercer Volumen. Novela y cuento*. Santiago de Chile: Editorial Cuarto Propio
- Ruiz, P. (1994) *Género, educación y desarrollo*. Santiago de Chile: Unesco, Oficina regional de educación para América latina y el Caribe.
- Salamanca, A. y Martín-Crespo, C. (2007) *El diseño en la investigación cualitativa*. Nure Investigación, N° 26, Enero-Febrero.
- Serret, E. (2008) *Qué es y para qué es la perspectiva de género. Libro de texto para la asignatura: Perspectiva de Género en la educación superior*. México: Instituto de la mujer Oaxaqueña.
- Silva, T. da (2000) *Teoria cultural e educaçã. Um vocabulario crítico*. Brasil: Autêntica Editora.
- Silva, T. da (2001) *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum*. Barcelona: Editorial Octaendro.
- Varela, N. (2005) *Feminismo para principiantes*. Argentina: Ediciones B.
- Vera Lamperein, L. (2008) *Presencia femenina en la literatura nacional. Chille: 1750-2005. Una trayectoria apasionante*. Edición corregida y actualizada por Ana María Viera y Paz Molina. Chile: Editorial Semejanza.
- Villegas, J. (1993) *El discurso lírico de la mujer en Chile: 1975-1990*. Chile: Mosquito Editores.

ANEXOS

## ENTREVISTA

Fecha: viernes 18 de octubre, 2013.

Hora: 9:00 am.

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

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

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

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

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

Somos profesores en general. El equipo de Lenguaje específicamente soy yo, que soy profesora y vengo saliendo de un colegio, bueno, tengo un magíster y todo. Pero básicamente es que uno sea profesor, porque lo que importaba y el giro que tuvo este nuevo equipo, porque anteriormente había más académicos. El giro que tuvo este nuevo equipo es que somos profesores que consultamos académicos. En el equipo hay otros que vienen una vez a la semana que son académicos de universidades, pero nosotros somos profesoras. En

el fondo, porque lo que pasaba era que se ponían contenidos y se ponían habilidades que no eran tan útiles para que los niños entendieran, así que quisimos darle el giro para que fuera todo útil y que no fueran como... porque los profes muchas veces en las universidades están muy a caballo con lo último que está sucediendo y todo eso y se olvidan que hay una serie de pasos antes que tienen que dar los niños para llegar a eso. Entonces por eso es tan importante que seamos profesores y que estemos en contacto con... Bueno, yo llevo años coordinando profesores y viendo qué es lo que pasa en la sala de clases, digamos.

**Claro, para mantenerse actualizada en este tema.**

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

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

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

conozcan quién es el Cid, cómo se hablaba en esa época, cómo se escribía, cómo ha evolucionado el lenguaje desde este minuto.

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

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

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

Osea, es igual que cualquier otro trabajo.

**¿Se postula a un concurso público?**

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

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

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

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

No. Ahí es más la experiencia que se tiene como profesora de lenguaje: qué es lo que uno ha visto que le gusta a los niños. Leemos mucho mucho mucho para recomendar de lo que está saliendo de las editoriales, lo que consideramos que es más motivante y también dar una variedad de textos.

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

Sí.

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

Más que un reconocimiento asegurarse que, porque hay veces, no sé, por ejemplo "Bonsái" que es una pequeña novela que se lee mucho últimamente. Uno no sabe si esa novela va a perdurar en el tiempo, o si es solo una moda de un minuto. Entonces tratamos de poner textos que uno tuviera un poquitito más de certeza de que iban a perdurar y que efectivamente haya un consenso que tienen calidad literaria y que presentan... sobretodo que presenten al alumno como desafíos de interpretación también, porque para qué lo vas a hacer leer algo en clase que después no tengan nada que comentar, que lo pasen muy leyéndolo, hay textos que son muy entretenidos, pero que finalmente no les dan a los estudiantes temas para después conversar o que tenga un dilema que los haga reflexionar un poco qué habrían hecho ellos, qué problemas, qué dilemas morales tuvo o qué dilemas... y dilemas morales me refiero a todo, no es enseñanza de valores, sino que este protagonista que estaba en esta situación en este minuto tuvo que hacer una opción y tuvo que elegir y qué es lo que dejó fuera, qué es lo que tuvo descartar o qué.. y qué cosas ganó al tomar esa

decisión y qué efectos tuvo después en la novela esa decisión que tomó. ¿Entiendes? Porque si no no tiene mucho sentido. Que los haga cuestionarse. Y que puedan escribir cosas sobre lo que.. porque muchas veces lo que pasa es que los niños leen cosas y no se hace ninguna reflexión por escrito. Entonces, claro, esos dilemas que después les den para escribir un ensayo, que les dé para escribir una columna de opinión, que tengan alguna respuesta al texto.

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

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

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

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

hay muchas mujeres que están muy bien retratadas y que son muy... tienen mucha fuerza. O sea, como no pudimos ponerlo por el lado de las autoras lo pusimos por el lado de que las protagonistas fueran un ejemplo de mujer fuerte, digamos.

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

Sí, se hace un esfuerzo importante.

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

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

**Ah, ya. Como hasta ahí llega...**

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

**¿Por qué dejaste fuera III° y IV°?**

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

redactados solo en objetivos de aprendizaje. Y eso hace que en el fondo esto ahora va a ser reemplazado.

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

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

**No.**

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

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

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

**En una renovación más general se podía.**

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

**Y ese cuando se va...**

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

**¿Y para aplicarse desde el próximo año?**

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

TABLA DATOS “REPERTORIO SUGERIDO DE OBRAS LITERARIAS” MINDEUC

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

Lihn, Enrique	4° Medio	Lírica
Mistral, Gabriela	4° Medio	Lírica
Neruda, Pablo	4° Medio	Lírica
Parra, Nicanor	4° Medio	Lírica
Pérez, Floridor	4° Medio	Lírica
Rojas, Gonzalo	4° Medio	Lírica
Teillier, Jorge	4° Medio	Lírica
Zurita, Raúl	4° Medio	Lírica
Bombal, M. Luisa	1° Medio	Narrativa
Brunet, Marta	1° Medio	Narrativa
Coloane, Francisco	1° Medio	Narrativa
Lafourcade, Enrique	1° Medio	Narrativa
Lillo, Baldomero	1° Medio	Narrativa
Rojas, Manuel	1° Medio	Narrativa
Sepúlveda, Luis	1° Medio	Narrativa
Skármeta, Antonio	1° Medio	Narrativa
Alegría, Fernando	1° Medio	Narrativa
Allende, Isabel	1° Medio	Narrativa
Barrios, Eduardo	1° Medio	Narrativa
Belmar, Daniel	1° Medio	Narrativa
Blanco, Guillermo	1° Medio	Narrativa
Blest Gana, Alberto	1° Medio	Narrativa
Bombal, María Luisa	1° Medio	Narrativa
Brunet, Marta	1° Medio	Narrativa

Castro, Oscar	1° Medio	Narrativa
Coloane, Francisco	1° Medio	Narrativa
Déllano, Luis Enrique	1° Medio	Narrativa
D'Halmar, Augusto	1° Medio	Narrativa
Donoso, José	1° Medio	Narrativa
Droguett, Carlos	1° Medio	Narrativa
Durand, Luis	1° Medio	Narrativa
Edwards Bello, Joaquín	1° Medio	Narrativa
Fuguet, Alberto	1° Medio	Narrativa
Gil, Antonio	1° Medio	Narrativa
Huidobro, Vicente	1° Medio	Narrativa
Guzmán, Jorge	1° Medio	Narrativa
Guzmán, Nicomedes	1° Medio	Narrativa
Lafourcade, Enrique	1° Medio	Narrativa
Lillo, Baldomero	1° Medio	Narrativa
Neruda, Pablo	1° Medio	Narrativa
Prieto, Jenaro	1° Medio	Narrativa
Skármeta, Antonio	2° Medio	Narrativa
Sepúlveda, Luis	2° Medio	Narrativa
Rojas, Manuel	2° Medio	Narrativa
Rosasco, José Luis	2° Medio	Narrativa
Valdivieso, Mercedes	2° Medio	Narrativa
Vicuña Mackenna, Benjamín	2° Medio	Narrativa
Barrios, Eduardo	3° Medio	Narrativa



Bombal, Ma. Luisa	3° Medio	Narrativa
Castro, Oscar	3° Medio	Narrativa
D'Halmar, Augusto	3° Medio	Narrativa
Edwards, Joaquín	3° Medio	Narrativa
Pino, Yolando	3° Medio	Narrativa
Rivera, Hernán	3° Medio	Narrativa
Sepúlveda, Luis	3° Medio	Narrativa
Trapero, Maximiliano	3° Medio	Narrativa
Allende, Isabel	4° Medio	Narrativa
Bombal, María Luisa	4° Medio	Narrativa
Calderón, Teresa	4° Medio	Narrativa
Contreras, Gonzalo	4° Medio	Narrativa
Cerda, Carlos	4° Medio	Narrativa
Del Río, Ana María	4° Medio	Narrativa
Donoso, José	4° Medio	Narrativa
Droguett, Carlos	4° Medio	Narrativa
Edwards, Jorge	4° Medio	Narrativa
Emar, Juan	4° Medio	Narrativa
Fuguet, Alberto	4° Medio	Narrativa
Huidobro, Vicente	4° Medio	Narrativa
Osses, Darío	4° Medio	Narrativa
Prieto, Jenaro	4° Medio	Narrativa
Rivera, Hernán	4° Medio	Narrativa
Rojas, Manuel	4° Medio	Narrativa

Sepúlveda, Luis	4° Medio	Narrativa
Serrano, Marcela	4° Medio	Narrativa
Skármeta, Antonio	4° Medio	Narrativa
Aguirre, Isidora:	1° Medio	Drama
arros Grez, Daniel (a):	1° Medio	Drama
Cuadra, Fernando	1° Medio	Drama
Cariola, Carlos	1° Medio	Drama
Díaz, Jorge	1° Medio	Drama
Sieveking, Alejandro	1° Medio	Drama
Vodanovic, Sergio	1° Medio	Drama
Acevedo Hernández, Antonio	2° Medio	Drama
Aguirre, Isidora	2° Medio	Drama
Cuadra, Fernando	2° Medio	Drama
Barros Grez, Daniel	2° Medio	Drama
Luco Cruchaga, Germán	2° Medio	Drama
Neruda, Pablo	2° Medio	Drama
Acevedo H., Antonio	3° Medio	Drama
Debesa, Fdo.	3° Medio	Drama
Heiremans, Luis.	3° Medio	Drama
A. Luco Cruchaga, Germán	3° Medio	Drama
Moock, Armando	3° Medio	Drama
Radrigán, Juan	3° Medio	Drama
Rivano, Luis	3° Medio	Drama
Wolff, Egon	3° Medio	Drama

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

TABLA DATOS CATASTRO NACIONAL AUTORAS

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

(A) Nombre de la autora y el seudónimo entre paréntesis si es que poseía

(B) Categoría

(C) Año de publicación de la primera obra.

(D) Premios Nacionales obtenidos.

(E) Premios Internacionales obtenidos.

(F) Antologías Nacionales donde han sido incluidas.

(G) Antologías Internacionales donde han sido incluidas.

(H) Cantidad de publicaciones

<b>(A) Nombre</b>	<b>(B)</b>	<b>(C)</b>	<b>(D)</b>	<b>(E)</b>	<b>(F)</b>	<b>(G)</b>	<b>(H)</b>
Delia Domínguez	Lírica	1955	X		X	X	10
Maité Allamand	Narrativa	1935	X	X		X	15
Patricia Tejada	Lírica	1953	X		X	X	8
Paz Molina	Lírica	1982	X		X	X	7
Tilda Brito (María Monvel)	Lírica	1918			X	X	7
Teresa Hamel	Narrativa	1950	X	X	X		12
Agata Gligo	Ensayo	1985	X				6
Alejandra Basualto	Narrativa	1970	X	X	X		10
Alicia Salinas	Lírica	1989	X	X	X		6
Amanda Labarca	Ensayo	1909					11
Ana María del Río	Narrativa	1985	X	X	X		7
Ana María Vieira	Lírica	1995	X	X	X		8
Astrid Fugellie	Lírica	1966	X		X		13

Blanca del Río	Lírica	1983	X		X		7
Carmen Berenguer	Lírica	1983		X	X		7
Carmen Margarita Carrasco Barrios (Carmen de Alonso)	Narrativa	1936	X	X	X		10
Carolina Rivas	Narrativa	1990	X		X		2
Cecilia Casanova	Lírica	1949	X				10
Diamela Eltit	Narrativa	1983	X		X		9
Eldelmira Muñoz	Ensayo	1972	X				7
Elena Aldunate	Narrativa	1950	X		X		13
Elena Caffarena	Ensayo	1924	X				9
Eliana Cerda	Narrativa	1966	X		X		5
Elisa de Paut	Lírica	1967					6
Elvira Santa Cruz Ossa (Roxane)	Drama	1910			X		7
Emma Jauch	Lírica	1968	X				10
Escilda Greve	Lírica	1930	X				8
Esmeralda Zenteno de León (Vera Zouroff)	Narrativa	1949			X		4
Ester Irarrázaval (Gloria Moreno)	Drama	1956			X		14
Ester Matte	Lírica	1958	X				9
Faride Zerán	Ensayo	1991	X	X			7
Gabriela Lezaeta	Narrativa	1968	X	X			5
Gabriela Roepke	Drama	1948	X	X	X		20
Graciela Illanes	Ensayo	1940	X				3
Heddy Navarro	Lírica	1984	X		X		7
Inés Echeverría de Larraín (Iris)	Narrativa	1909			X		13

Inge Corszen	Lírica	1981	X		X		2
Isabel Gómez	Lírica	1986	X		X		4
Isaura Abrigo	Lírica	1966	X				6
Ivonne Grimal	Lírica	1983	X		X		5
Josefa Alvina Turina Turina (Pepita Turina)	Narrativa	1934	X	X			8
Juanita Sánchez	Lírica	1986	X		X		1
Julieta Kirkwood	Ensayo	1981					5
Lidia Alfaro	Narrativa	1977	X				1
Lilian Elphick	Narrativa	1990	X		X		2
Lucía Guerra	Ensayo	1984	X	X			6
Luisa Anabalón Sanderson (Winnet de Rokha)	Lírica	1915					7
Luisa Eguiluz	Lírica	1986	X		X		2
Magdalena Petit Marfán	Narrativa	1917	X				13
Malú Urriola	Lírica	1982	X		X		3
Margarita Aguirre	Narrativa	1951	X	X	X		11
María Cristina Menares	Lírica	1935	X				12
María Elena Gertner	Narrativa	1948	X		X		13
María Eugenia Sanhueza	Lírica	1950	X				2
María Flora Yañez (Mari Yan)	Narrativa	1933	X		X		12
María Rosa Carrasco	Lírica	1986	X	X	X		4
Marina Arrate	Lírica	1986	X				6
Marina Latorre	Ensayo	1964	X	X			7
Maritza Gaioli	Lírica	1996	X	X	X		2

Marta Herrera Palacios (Patricia Morgan)	Drama	1948	X		X		20
Marta Jara	Narrativa	1949	X		X		3
Marta Vergara	Ensayo	1927	X				3
Matilde Ladrón de Guevara	Narrativa	1947	X	X			18
Maura Brescia	Narrativa	1979	X	X			4
Mercedes Marín del Solar	Lírica	1837			X		6
Mery Coloane	Lírica	1997	X	X	X		2
Natacha Valdés	Lírica	1982	X		X		3
Nina Donoso Correa	Lírica	1945	X		X		10
Olga Acevedo Serrano	Lírica	1927	X				11
Olga Arratia	Narrativa	1940	X				6
Patricia Verdugo	Ensayo	1980	X				14
Rosa Cruchaga	Lírica	1959			X		14
Rosabetty Muñoz	Lírica	1981	X				7
Rosario Orrego	Narrativa	1860			X		3
Rossana Byrne	Lírica	1983	X		X		4
Sara Vial	Lírica	1958	X		X		11
Soledad Fariña	Lírica	1985			X		9
Sor Tadea de San Joaquín	Lírica	1784			X		1
Sor Úrsula Suárez	Narrativa						0
Stella Díaz Varín	Lírica	1947			X		4
Sylvia del Valle	Lírica	1968	X		X		3
Teresa Budge de Escobar	Narrativa	1933					4

Teresa Wilms Montt	Narrativa	1918					7
Victoria Saavedra Rojas (Victoria Orjikh)	Narrativa	1944	X				12
Virginia Cruzat	Narrativa	1974	X		X		4
Ximena Adriasola	Lírica	1954					10
Ximena Valdés Subercaseaux	Ensayo	1980					16
Zulema Reyes (Chela Reyes)	Narrativa	1926	X		X		17