

Revisión de Lecturas Complementarias sugeridas por el Estado para la Enseñanza Media en el sistema educativo chileno: el silencio de la mujer como un epistemicidio literario de las escritoras¹

Complementary readings suggested by the State of Chile for some grades of the Chilean educational system: the absence of the female writer as her literary epistemicide.

*Carolina Rojas Flores**
*Rodrigo Browne Sartori***

.....

Resumen

Este trabajo busca evidenciar el silenciamiento de las escritoras en la lista de obras literarias presentes en las lecturas complementarias sugeridas por el MINEDUC para estudiantes de 7º, 8º básico y de educación media.

El objetivo es develar, mediante una revisión cuantitativa, la marcada presencia de autores varones, para después analizar teórica y críticamente este sesgo curricular. Esta estrategia nos permite concluir que detrás de la promoción de este canon de obras propuestas se percibe

¹ Investigación apoyada por el Proyecto Anillo titulado: “Converging Horizons: Production, Mediation, Reception and Effects of Representations of Marginality”, PIA-ANID/ANILLOS SOC180045 de ANID-Chile.

* Carolina Rojas Flores es candidata a Doctora en Comunicación de la Universidad Austral de Chile y de la Universidad de La Frontera, Magister en Comunicación y Profesora de Español. Actualmente es la jefa Técnica del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación de Chile. crojasflores@gmail.com

** Rodrigo Browne Sartori es Doctor en Estudios Culturales (Comunicación y Literatura). Actualmente es investigador del Instituto de Comunicación Social de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Austral de Chile (UACH) y director del Doctorado en Comunicación impartido por la Universidad de La Frontera (Temuco) y la UACH (Valdivia). rodrigobrowne@gmail.com

un epistemicidio literario asumido como el asesinato de la figura de la escritora-autora, impidiendo que su perspectiva y saber aporte a la formación ciudadana, evidenciando, además, la violencia estatal que, mediante este silenciamiento, ha usurpado la voz y lugar de las mujeres autoras, simulando su presencia mediante un autor ventrílocuo que habla por ellas y que se ubica desde su espacio para simular su perspectiva literaria.

Palabras claves: epistemicidio literario, escritoras-autoras, educación, lectura complementaria, autor modelo.

Abstract

This piece of work has as principal aim to show the silencing of feminine writer's voice in the complementary readings list suggested by the MINEDUC for students of 7th, 8th grade and secondary education.

The objective is to reveal, through a quantitative perspective, the primacy presence of male authors to theoretically and critically analyze this gender curricular bias. This approach allows us to conclude that behind the promotion of this canon of proposed literary works, there is a literary epistemicide, understood as the murder of the female writers who does not allow her perspective and knowledge to contribute to citizen training, revealing the violence of the nation state that, through this silencing, usurping the voice and the place of women authors, simulating their presence through a ventriloquist author who speaks for her and who is located from his space to simulate his literary perspective.

Keywords: literary epistemicide, female writers, education, complementary reading, model author.

Fecha de recepción: Febrero 2021

Fecha de aprobación: Junio 2022

Introducción

Este trabajo tiene como finalidad develar que lectura complementaria para la asignatura de Lenguaje y Comunicación sugerida por el Ministerio de Educación (MINEDUC) a los establecimientos educacionales científico-humanistas chilenos de enseñanza básica (7° y 8° básico) y media, no representa a la diversidad ni el patrimonio literario sobre el que sostiene su justificación.

Como punto de partida es deber precisar que no se han encontrado datos disponibles para observar, con enfoque de género, la literatura a la que se recurre en las escuelas para promover la lectura, por lo que no hay certeza del grado de apropiación escolar de lo sugerido por el Ministerio de Educación (MINEDUC) a través de las Bases Curriculares. Por esta razón, hemos considerado la revisión de este marco orientador curricular para observar la presencia de autoras como base del presente análisis. Esta inexistencia de datos a nivel nacional impide observar qué recursos se utilizan para aportar al desarrollo del imaginario social (Baeza, 2003) de las y los estudiantes. Lo anterior resulta muy relevante porque

“El imaginario social constituye una "gramática", un esquema referencial para interpretar la realidad socialmente legitimada construido intersubjetivamente e históricamente determinado (...) una condición o regulación externa como característica propia de la vida en sociedad” (Cegarra, 2012:3).

Dada la importancia de este asunto, parece relevante visibilizar las brechas existentes

entre la presencia de obras escritas por hombres y las escritas por mujeres a las que se recurre para la formación del hábito lector en Chile, ya que el marco teórico curricular y los recursos literarios que apoyan los propósitos pedagógicos de la asignatura de Lenguaje y Comunicación impactan en la transmisión de un tipo de identidad sexual y de género que subyace en la autoría de la obra, como también en la perspectiva predominante en sus relatos.

Si el canon literario sugerido está predominantemente escrito por autores hombres, de formación social-cultural-política eurocéntrica (patrón colonial relevante), entonces es posible adelantar que el discurso predominante promueve un Otro que es lo opuesto y, por ende, no solo invisibiliza la diversidad, sino que además profundiza la diferencia.

Entenderemos, entonces, que la literatura, en conjunto con otras expresiones artísticas, corresponden a un tipo de discurso de poder y a un tipo de texto conformador de la cultura en la que se inserta. Se demostrará que, en el caso educativo chileno, el estímulo literario para la conformación del imaginario social que movería la lectura de los estudiantes de enseñanza media, se rige por un discurso de autoridad literario patriarcal que evidencia una directa disposición hacia una mirada no inclusiva, que da un portazo en la cara a la diversidad.

La literatura es utilizada como recurso pedagógico por las escuelas, instituciones que devienen en dispositivos que representan al Estado para formar personas-ciudadanas con un imaginario social predeterminado y relaciones intersubjetivas predeterminadas. Así lo precisan con claridad Corea y Lewkowicz:

“Para forjar a un ciudadano se parte de un niño. Y el supuesto educativo de los Estados Nacionales es que el niño es fundamentalmente inocencia y fragilidad, aunque a veces no parezca que así sea; y esa inocencia y fragilidad de los niños requiere amparo—por

la fragilidad- y educación—por la inocencia-. No es aún un sujeto de la conciencia; no es aún un ciudadano. La infancia como institución –no los chicos, sino la infancia como institución-, como representación, como saber, como suposición, como teoría, es producto de dos instituciones modernas y estatales destinadas a producir ciudadano en tanto que sujetos de la conciencia: la escuela y la familia” (Corea y Lewkowicz,2008:109).

Este imaginario opera como pauta de comportamiento social y pauta de relaciones intersubjetivas, donde la subjetividad conforma un modo de operación que produce y reproduce el dispositivo que la crea, alimentando a este mecanismo e instituyéndolo (Corea y Lewkowicz, 2008), es decir, alimentando a la escuela, sus recursos y las formas en las que ésta reproduce las intenciones de los estados-nacionales.

La renovación de la Política Nacional del Libro y la Lectura 2015-2020, que fuera elaborada cinco años después de que caducara la anterior, no consideró el enfoque de género en su diagnóstico y tampoco lo consideró en sus objetivos, solo expuso propósitos relacionados con la inclusión y entre sus principios se encuentra el de equidad, señalando que “*asegura un acceso equitativo a las distintas medidas que considera, incluyendo las dimensiones social, económica, etaria, de origen, de género, y territorial*” (CNCA,2015:13). En este documento se hace referencia a los programas que fomentan la lectura y el acceso al libro mediante bibliotecas, así como también se refieren a los hábitos lectores de chilenos y chilenas, información que dibuja bien el estado del arte de la lectura hasta 2014, pero no considera datos con perspectiva de género acerca de qué se lee en las escuelas.

Se puede concluir, gracias a los antecedentes que presenta esta política, que Chile está muy bien provisto de espacios públicos para acceder a libros, ya sea mediante bibliotecas escolares y de aulas, así como de bibliotecas públicas, las que en conjunto superan un 90%

de cobertura total:

“En síntesis, en esta materia, podemos señalar como principal resultado que entre 2009 y 2013 el índice de libros por estudiante aumentó de 1,6 a 3,8 en educación básica y de 3,8 a 4,8 en educación media, lo que sea cerca al estándar internacional que considera seis libros por alumno” (CNCA,2015:16).

En esta cuenta de resultados, la política manifiesta que el Estado se ha propuesto medidas para fortalecer el “ecosistema” de la lectura y del libro omitiendo problemas que afectan la equidad de género entre los y las autoras como, por ejemplo, el de la difusión equitativa de libros de escritores y escritoras y, en consecuencia, la posibilidad de contribuir a la formación del acervo literario que se alimente de la natural diversidad que debe tener como espejo de una sociedad real.

“La presente Política se enmarca en particular en la Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales, comúnmente llamada Convención por la Diversidad Cultural. Dicho acuerdo garantiza que “los artistas, los profesionales y otros actores de la cultura y los ciudadanos de todo el mundo puedan crear, producir, difundir y disfrutar de una amplia gama de bienes, servicios, actividades culturales, incluidos los suyos propios”. La comunidad internacional reconoció la urgencia de contar con esta normativa” (CNCA,2015:19)

Además, en este documento se menciona que los agentes del mundo y la lectura reconocen como problema que la lectura y el libro no son considerados aspectos relevantes en la sociedad (CNCA, 2015), agravándose todavía más cuando reconocemos que los libros escritos por mujeres son aún más invisibles.

La asistencia a bibliotecas también se aborda señalando que en Chile alcanza un 36%

de la población y mencionando a las regiones con más visitas, pero este dato no se desagrega por género, abriendo la pregunta acerca de quiénes son usuarios mayoritarios, impidiendo hacer una interpretación interseccional sobre el uso de bibliotecas y sobre la lectura. Lo mismo ocurre cuando se refieren a la creación literaria, haciendo invisibles eventuales brechas e impidiendo la posibilidad de ampliar la política para equiparar la publicación de escritoras y escritores (CNCA, 2015).

No obstante, se reconoce que la literatura es parte de la memoria que conforma la cultura de un pueblo como patrimonio y que debe ser conservada; se agrega la falta de profesionalización para esta tarea y que el Estado debe apoyar en esta materia, porque *“La memoria es parte fundamental del acervo cultural de los pueblos y su patrimonio bibliográfico constituye una fuente valiosa que debe ser conservada y puesta en valor”* (CNCA, 2015: 23).

Desde esta política se puede asumir que el Estado entiende que el patrimonio bibliográfico:

“...está conformado por un conjunto de documentos manuscritos, impresos o digitales, de carácter público o privado, que responden a la actividad creadora del hombre y a los que un individuo o comunidad le atribuyen valores a ser transmitidos, y luego resignificados, de una época a otra, o de una generación a las siguientes. El patrimonio bibliográfico no es absoluto por lo que es o deja de serlo, mediante un proceso social de afirmación de su nueva condición, a través de la atribución actual de valores, funciones, significados y sentidos. Dada su condición, el patrimonio bibliográfico debe ser protegido legalmente, conservado, registrado y puesto al acceso de la comunidad para su conocimiento y apropiación cultural” (Dibam en CNCA,2015:33).

El interés por incorporar en la escuela, como dispositivo estatal, la “actividad creadora

del hombre” con valores trasmisibles como una forma de acceso a la cultura o a la educación es una idea de la modernidad que la escuela representa:

“...este interés por el hombre, el complejo de discursos, saberes, prácticas e instituciones en torno al hombre de la modernidad, constituye un modo de control, de dominio, de poder que se desarrolla en la modernidad y que tiene que ver con la idea de hacer útiles a los individuos para la sociedad, es decir, hacerlos utilizables para los propios fines de la sociedad” (Corea y Lewkowicz, 2008:25).

La “actividad creadora del hombre”, que se reproduce, transmite y se preserva mediante instituciones como la escuela, considera un patrimonio literario que simula un acervo conformado mayoritariamente por escritores y que naturaliza su difusión sin las voces de las mujeres escritoras que conforman la sociedad literaria. En consecuencia, lo transmisible en el marco de “actividad creadora” que conforma patrimonio es un discurso literario, mediado por la escuela (dispositivo estatal), que no tiene voz de escritoras, omite el locus que ocupan las mujeres en el mundo. Su omisión no constituye silencio-ausencia, sino más bien constatación de la subalternidad, oblitera la voz creadora de la mujer y del género femenino para instalar un discurso nacional hegemónico del saber literario solo con perspectiva masculina.

Ausencia de la escritora

Entender la ausencia de la mujer como sujeto productor de conocimiento requiere profundizar el análisis. Al respecto, la diferencia entre mujer como sujeto construido a partir de la literatura difiere de la mujer como sujeto real y este asunto no puede obviarse. Chandra Talpade Mohanty al referirse sobre la práctica de la academia feminista en tensión con la crítica a la hegemonía occidental, se refiere a este asunto señalando que:

“La conexión entre las mujeres como sujetos históricos y la representación de la Mujer

producida por los discursos hegemónicos no es una relación de identidad directa, ni una relación de correspondencia o simple implicación. Se trata de una relación arbitraria construida por culturas particulares” (2-3: 2008)

Y en este sentido, las posibilidades de traspasar una idea literaria de mujer real a través de textos en los que la mujer no ha sido productora y, si ha sido protagonista, lo es desde una perspectiva monolítica masculina, abre una serie de preguntas que, a lo menos, problematizan y tensionan al canon literario como recurso pedagógico que contribuye a la formación ciudadana.

Las Bases Curriculares publicadas por el MINEDUC en 2016 para niveles desde 7º a 2º medio y las de 3º y 4º medio publicadas en el año 2019, reconocen la importancia de la experiencia de las y los estudiantes con la literatura y sus obras, señalando que este asunto es una de las “preocupaciones centrales” de la asignatura de Lenguaje y Comunicación, lo que se concreta mediante el propósito de formar lectores y lectoras que recurran a los libros por satisfacción.

Este marco orientador del currículo oficial sugiere los métodos y didácticas de la lectura y propone un listado de textos que lograrían “formar lectores y lectoras habituales que acudan a la literatura como fuente de satisfacción personal, de reflexión y de conocimiento” (MINEDUC, 2016:35) pero ¿de qué literatura se habla desde el documento que rige el currículo escolar? Se habla de una literatura que es parte del patrimonio bibliográfico que representa la creación del hombre y que es reproducida y difundida en las escuelas y que, a su vez, reproduce un discurso que naturaliza la ausencia de las mujeres en el espacio (lugar) literario patrimonial que representa las actividades creadoras del hombre y contribuyen a desarrollar el imaginario social y las relaciones intersubjetivas de los y las estudiantes en formación para el camino a ser ciudadanos y ciudadanas.

Las bases curriculares para 3º y 4º medio, elaboradas por el MINEDUC en 2019, señalan que *“La selección de textos para las lecturas de los estudiantes debe incorporar tanto las herencias culturales como los referentes de la actualidad y los intereses de los jóvenes”* (MINEDUC, 2019:89), es decir, a la idea de patrimonio bibliográfico se añade el interés de los lectores y anexa, de la misma manera que en las Bases Curriculares de 7º básico a 2º medio, un listado de títulos que, de manifiesto, se presentan en sintonía con los objetivos y temas de las unidades curriculares como facilitadores para el desarrollo y cumplimiento de los objetivos de aprendizaje y *“...que pueden vincularse con las experiencias, lecturas y referentes personales de los estudiantes”* (MINEDUC, 2019: 89). Sin embargo, y a pesar de los intereses de las y los jóvenes, se expresa que este canon propuesto para 3º y 4º medio estaría relacionado, más bien, con el que viene sugerido desde las anteriores bases curriculares (7º a 2º medio) para permitir establecer *“...relaciones inter textuales con mayor riqueza”* (MINEDUC, 2019:89). Entonces el criterio para la formación de lectores y lectoras tendría un claro énfasis en aspectos curriculares y no en los intereses de los y las estudiantes como tampoco en los referentes de la actualidad y las herencias culturales como se declara en el documento. Lo anterior hace cuestionar la función que la literatura cumple en la formación de las personas en su etapa escolar o, a lo menos, hace reflexionar acerca de las contradicciones de la propuesta curricular en esta materia.

La literatura entendida como un recurso que apoya a la escuela en su tarea de formar ciudadanos y desarrollar el hábito lector, en coherencia con lo ya expuesto y atravesada por las variables: nota, obligatoriedad y disciplina, se constituye como parte de un mecanismo conformado por varios dispositivos disciplinarios. De acuerdo con Corea y Lewkowicz (2008), éstos se organizan y relacionan entre sí mediante un lenguaje común, que facilita la posibilidad de estar en otras instituciones operando de manera similar y forjando lo que llaman

“*subjetividad disciplinaria*”. Sin embargo, y de manera no expresa, el hábito lector queda libre de cualquier tipo de sospecha al relevar que el acto de leer conlleva en sí mismo solo beneficios, diluyendo del análisis la división entre el leer y lo que se lee. Así, el fomento lector se promueve como un hábito inofensivo, beneficioso y trasladable al ámbito familiar y privado (sin supervisión) por estar lleno de cualidades que contribuirían al desarrollo humano e integral de las personas, sin evidenciar la consideración de que el canon sugerido por el MINEDUC carece de diversidad y equidad de género y, en consecuencia, las bondades de esta “*subjetividad disciplinaria*”, traspasada a la familia, no hace más que reproducir la ausencia de la voz de las mujeres en los espacios discursivos de poder y promueve la violencia epistémica que esta omisión genera bajo el velo de la difusión de la cultura.

Entender la literatura como un espacio de poder con significados y memoria permite preguntarnos acerca del valor patrimonial, social, cultural e histórico que tiene la misma en la formación de las personas. Si el arte, y la literatura en particular, conforman un repositorio de la memoria de una cultura o, dicho de otra forma, un repositorio de nueva información que un lector o lectora puede extraer y generar; entonces, podemos reconocer que la situación literaria es de altísima importancia para el desarrollo del imaginario social, mediado por un Estado, una persona, sociedad o nación (Baeza, 2003). Este aspecto de la literatura en el contexto escolar no es inocuo. La literatura en la escuela no solo refuerza la difusión de esta memoria cultural que genera nueva información en un contexto particular, no solo desarrolla la imaginación o mejora las habilidades lingüísticas, sino que también refuerza las subjetividades socio-culturales existentes, las promueve y las crea en sintonía con lo instituido por el Estado que iguala y desconoce las diferencias, que reproduce formas de ser, formas de conocer y estar en un mundo dominado por la homogeneización, la creación de subalternidades, entre otras diferencias.

Sabemos que no todo lo que se fomenta en la etapa escolar se lee efectivamente por los y las estudiantes. Norval Baitello Jr. (2008) señala que el tiempo de la lectura es lento, requiere del cuerpo y del espacio para su desarrollo y demanda un tiempo considerablemente más lento en comparación al requerido para la interpretación de otros lenguajes más recorridos por los y las estudiantes, como son las redes sociales, videojuegos, entre otros. Usamos la palabra interpretación porque en las Bases Curriculares se concibe:

“...la lectura como interpretación de los textos. Se considera que el lector o la lectora utiliza sus conocimientos e interpreta los elementos textuales y situacionales para construir el significado. Es decir, en la comprensión se conjugan tanto las habilidades como los conocimientos que tiene el individuo, ya que estos permiten a la lectora o el lector establecer las conexiones (entre el texto y sus conocimientos, entre el texto y la cultura, entre el texto y otros textos, etcétera) necesarias para construir el significado del texto” (MINEDUC, 2016:35).

El ventrílocuo autor modelo

Umberto Eco (2000: 76) considera que el texto (no necesariamente literario) requiere de un destinatario para actualizarse -al que denomina también lector- y afirma que este “...*quiere que alguien lo ayude a funcionar*”. Es decir, sin el lector no habría textos para ser actualizados, y por esto es que la gran relevancia de la selección de las obras en las consideraciones curriculares no debe omitirse. Desde la perspectiva de Eco, el texto prevé al lector y requiere de la cooperación de este para actualizarse. Barthes (2007: 14) plantea: “*El texto que usted escribe debe probarme que me desea. Esa prueba existe: es la escritura*”, entonces, ¿qué ocurre cuando el sistema educacional no tiene previsto un lector o lectora? ¿Qué pasa con el fomento lector cuando la escuela considera, en apariencia, criterios que no

se basan en los lectores? Suponemos que el énfasis de las instituciones educacionales, guiadas por el Estado, no está en el lector, sino más bien en los autores.

Eco (2000), además, identifica estrategias textuales que denomina *lector* y *autor modelo*, el primero es más bien una capacidad intelectual cooperativa para la actualización del texto, una hipótesis del autor empírico. El autor modelo es la hipótesis creada por el lector empírico y entenderemos, por consecuencia, que el lector empírico para el presente caso es el Estado.

Es el autor modelo el de nuestro interés por ahora. La presunción de la existencia de un autor modelo como categoría dominante en el canon literario sugerido para los estudiantes de enseñanza media de Chile, consideraría en su caracterización (según los marcos orientadores oficiales) aspectos como:

- Que es representante de la actividad creadora de los hombres
- Que es representante del patrimonio bibliográfico
- Que es representante de valores transmisibles en el tiempo y posibles de ser resignificados (por otros hombres)
- Que es representante de los valores culturales que deben guiar la formación de ciudadanos
- Que son autores de obras referentes de la actualidad
- Que sus obras (actividad creadora del hombre) es del interés de los y las estudiantes
- Que son hombres y su voz y perspectiva creadora proviene desde su experiencia con la masculinidad occidentalizada.

Es decir, un autor modelo que tiene un discurso cargado de poder como para apoyar la formación de ciudadanos, que tiene una voz masculina y un lugar llamado literatura que se

hace operativo a través de la idea de patrimonio bibliográfico y lecturas complementarias para la escuela.

La revisión cuantitativa² de la presencia de obras escritas por hombres y por mujeres está representada en las tablas que se presentan a continuación y muestran la predominancia del autor modelo del Estado para la formación ciudadana, donde la representación de la mujer escritora mediante la voz de las autoras no supera el 18% de las obras sugeridas. Luego de ver esta lista de obras para desarrollar acciones pedagógicas entre 7° y 4° medio - desagregadas por género- cabe preguntarnos acerca de si existe un autor modelo predominante en estas listas y problematizar su presencia, en especial acerca del género que lo conforma y la respuesta es clara: sí.

A saber:

² Revisión hecha en 2020 sobre las Bases Curriculares de 7° básico a 2° Medio del año 2016 y de 3° y 4° de enseñanza media del año 2019.

Tabla N° 1.

Textos sugeridos para 7° BÁSICO

| Tema | Autoras y autores sugeridos | Autoras sugeridas | % autoras |
|--|-----------------------------|-------------------|-----------|
| Mitología y relatos de creación | 10 | 0 | 0% |
| El romancero, la décima y la poesía popular | 8 | 2 | 25% |
| El héroe en distintas épocas | 22 | 1 | 4,5% |
| La identidad: quién Soy, cómo me ven los demás | 26 | 4 | 15,3% |
| El terror y lo extraño | 12 | 1 | 8,3% |
| La solidaridad y la amistad | 13 | 1 | 7,6% |
| Totales | 91 | 9 | 9.8% |

Fuente: elaboración propia

Nota: Comparación numérica y muestra porcentual de la presencia de autoras en comparación con la de autores en los textos sugeridos por el MINEDUC, separados por temáticas que las obras representarían como apoyo a las unidades curriculares.

Tabla N° 2.

Textos sugeridos para 8° BÁSICO

| Tema | Autoras y autores sugeridos | Autoras sugeridas | % autoras |
|-----------------------|-----------------------------|-------------------|-----------|
| La comedia | 7 | 1 | 14% |
| Epopéya | 4 | 0 | 0 |
| El mundo descabellado | 21 | 1 | 4.7% |
| Experiencias del amor | 25 | 1 | 4% |
| Naturaleza | 21 | 2 | 9.5% |
| El relato de misterio | 11 | 1 | 6.8% |
| Totales | 89 | 6 | 6.7% |

Fuente: Elaboración propia

Nota: Comparación numérica y muestra porcentual de la presencia de autoras en comparación con la de autores en los textos sugeridos por el MINEDUC, separados por temáticas que las obras representarían como apoyo a las unidades curriculares.

Tabla N° 3.

Textos sugeridos para 1° MEDIO

| Tema | Autoras y autores sugeridos | Autoras sugeridas | % autoras |
|---|-----------------------------|-------------------|-----------|
| La tragedia y la pregunta por el sentido de la vida | 7 | 0 | 0 |
| Romanticismo | 12 | 2 | 16.6% |
| Relaciones familiares | 23 | 6 | 26% |
| Hombres y mujeres en la literatura | 19 | 9 | 47,3% |
| La astucia y la Sabiduría | 17 | 0 | 0 |
| Problemáticas sociales en la literatura | 27 | 7 | 25.9% |
| Totales | 105 | 24 | 22.8% |

Fuente: Elaboración propia

Nota: Comparación numérica y muestra porcentual de la presencia de autoras en comparación con la de autores en los textos sugeridos por el MINEDUC, separados por temáticas que las obras representarían como apoyo a las unidades curriculares.

Tabla N° 4.

Textos sugeridos para 2° MEDIO

| Tema | Autoras y autores sugeridos | Autoras sugeridas | % autoras |
|---|-----------------------------|-------------------|-----------|
| Poesía del Siglo de Oro | 14 | 1 | 7.1% |
| El cuento Moderno y Contemporáneo latinoamericano | 13 | 3 | 23% |
| El duelo | 27 | 4 | 14.8% |
| El trabajo | 17 | 0 | 0 |
| Migrancia y exilio | 25 | 3 | 12% |
| El poder y la ambición | 11 | 1 | 9% |
| Totales | 107 | 12 | 11.2% |

Fuente: Elaboración propia

Nota: Comparación numérica y muestra porcentual de la presencia de autoras en comparación con la de autores en los textos sugeridos por el MINEDUC, separados por temáticas que las obras representarían como apoyo a las unidades curriculares.

Tabla N° 5.

Textos sugeridos para 3° MEDIO

| Grupo | Autoras y autores sugeridos | Autoras sugeridas | % autoras |
|-------------------------------|-----------------------------|-------------------|-----------|
| Desafíos y Oportunidades | 26 | 5 | 19.2% |
| Hechos y Emociones | 29 | 12 | 41.3% |
| Identities y Transformaciones | 34 | 10 | 29.4% |
| Totales | 89 | 27 | 30.3% |

Fuente: Elaboración propia.

Nota: Comparación numérica y muestra porcentual de la presencia de autoras en comparación

con la de autores en los textos sugeridos por el MINEDUC, separados por temáticas que las obras representarían como apoyo a las unidades curriculares.

Tabla N° 6.

Textos sugeridos para 4° MEDIO

| Grupo | Autoras y autores sugeridos | Autoras sugeridas | % autoras |
|--------------------------------|-----------------------------|-------------------|-----------|
| Decisiones, razones y pasiones | 27 | 8 | 29.6% |
| Individuos y estructuras | 26 | 5 | 19.2% |
| Desplazamientos y Migraciones | 25 | 6 | 24% |
| Totales | 78 | 19 | 24.3% |

Fuente: Elaboración propia

Nota: Comparación numérica y muestra porcentual de la presencia de autoras en comparación con la de autores en los textos sugeridos por el MINEDUC, separados por temáticas que las obras representarían como apoyo a las unidades curriculares.

¿No hay suficientes autoras como para equilibrar la lista de textos que se espera que lean las y los estudiantes en enseñanza media? ¿No hay conocimiento de la existencia de escritoras y de sus obras? ¿Esta omisión es intencional? ¿Es acaso la supuesta escasez de autoras la que determina la hegemonía de voces masculinas en el canon literario anteriormente expuesto? ¿No es relevante la perspectiva de las autoras en la propuesta de lecturas hechas por el MINEDUC? ¿Es que las autoras no son voces válidas para generar reflexión acerca de los temas presentes en las bases curriculares? ¿Por qué las mujeres no pueden ser referentes para conformar el patrimonio bibliográfico que colabore con la formación de ciudadanas y ciudadanos?

“La configuración del Autor Modelo depende de determinadas huellas textuales, pero también involucra al universo que está detrás del texto, detrás del destinatario y,

probablemente, también ante el texto y ante el proceso de cooperación (en el sentido de que dicha configuración depende de la pregunta: “¿qué quiero hacer con este texto?”) (Eco, 2000:95).

El problema cultural que enfrentan las mujeres para desenvolverse en espacios de poder en igualdad de condiciones es tan violento como aquel que las pone en situación de vulnerabilidad ante la violencia sistémica que se ejerce sobre ellas. El silenciamiento de las autoras mediante la omisión de su presencia en el ideario literario estatal es una muestra de lo mismo.

Para Umberto Eco, el autor (empírico) supone un lector con competencias enciclopédicas aptas para su obra, estas competencias podrían ser pobres o adecuadas, o la obra podría ser apta o inadecuada para un tipo de lector; sin embargo, para el Ministerio de Educación, el autor es más relevante que el lector en la configuración del canon sugerido de obras. En las mismas bases curriculares se plantea que estas cumplen la finalidad de que los estudiantes conozcan:

“...un amplio repertorio de lecturas que les permite definir sus propios gustos y comprender cómo se abordan ciertos temas en épocas diferentes. Además, encuentran placer estético en la lectura y usan su conocimiento de los textos y del contexto histórico y cultural para acceder a diferentes niveles de comprensión, empatizar con los y las demás y construir su identidad. Son capaces de relacionar las circunstancias históricas y sociales con diferentes costumbres, creencias y valores que se plasman de diversas maneras en la literatura” (MINEDUC, 2016: 32, 7° 2° medio).

Este conocimiento de los textos y del contexto histórico y cultural para la comprensión, es asociable a la idea de enciclopedia de Umberto Eco (1999:261) en la que se consideran los

saberes de una cultura como un conjunto que también incluye los saberes individuales. En este caso, si los y las estudiantes recurren a la comprensión de los temas propuestos en las unidades de lenguaje mediante las obras sugeridas como recurso, ¿qué tipo de enciclopedia se está fomentando en nuestros estudiantes? ¿qué tipo de enciclopedia hay detrás de quienes elaboran las políticas públicas de educación? Sin duda una que omite la presencia de las mujeres, que carece de enfoque de género, una no integral y que deja fuera la perspectiva de las escritoras como aporte al desarrollo social y cultural de las personas en etapa escolar. Lo complejo de este fenómeno es que el Ministerio de Educación reconoce que:

“La literatura tiene una especial relevancia en la etapa en que se encuentran los y las estudiantes, ya que al leer se relacionan con la obra, con ellos(as) mismos(as), con la sociedad y con el lenguaje... Cuando las y los jóvenes entran en diálogo con los textos, la literatura se convierte en un vehículo de búsqueda de identidad... El contacto con las obras le ofrece oportunidades de introspección y reflexión ética en una etapa de la vida en que comienzan a enfrentarse a diferentes cuestionamientos y desafíos personales... El estudio de la literatura es piedra angular del currículum también en cuanto permite percibir la diversidad que existe en el mundo, condición para el desarrollo de una sociedad abierta e inclusiva. En síntesis, la literatura desempeña un papel fundamental en el cultivo de la humanidad, pues favorece el examen crítico de uno mismo y de las propias tradiciones, contribuye a entender el punto de vista de otros, y promueve la capacidad de los y las estudiantes para verse a sí mismos(as) no solo como ciudadanos y ciudadanas pertenecientes a algún grupo, sino también y, sobre todo, como hombres y mujeres vinculados(as) a los demás seres humanos” (MINEDUC, 2016: 35).

Al enfrentar este discurso con la lista de lecturas sugeridas desagregado por género,

salta inmediatamente una paradoja: al reconocer tanto valor social y cultural a la literatura escrita predominantemente por hombres, no se logran entender las ideas de universalidad, identidad, de perspectivas y puntos de vista de otros que plantea el MINEDUC y que propone como proyecto educativo.

Si compartimos lo declarado en las Bases Curriculares del MINEDUC acerca del valor social y cultural que la literatura tiene, entonces habría que considerar que para el Estado, ésta es un recurso que aporta al desarrollo del imaginario social de una nación y este asunto no es inocuo, la importancia de disponer de una oferta curricular en la que la perspectiva de las autoras se ofrezca de manera equitativa a la de los autores para apoyar en la formación escolar, es un asunto relevante para encaminarnos a una sociedad más justa, integral y promotora del cese de la reproducción y normalización de herencias coloniales dentro de las cuales está el patriarcado, el que silencia las voces consideradas por éste como subalternas y dentro de las cuales se encuentran las de la mujer escritora en espacios de poder, entre muchas otras.

Las tablas anteriormente presentadas, son la evidencia de un monólogo literario masculino estatal que se difunde mediante la escuela como un sistema que:

“...se encuentra inextricablemente ligado a unos campos semánticos, a unas redes de significados, a unas imágenes, a unos discursos –en definitiva- que lo generan, lo legitiman y lo dotan de sentido; al mismo tiempo que éstos también son producto del sistema y son generados y legitimados por el mismo (...) Se trata de discursos binarios que crean instrumentos para observar la realidad, que se convierten en una forma de construir realidades y de controlarlas; que delimitan el campo de comprensión de la realidad pero también limitan la imaginación y las posibilidades de enunciación plural y heterogénea”(AdlbiSibai, 2016:21).

Sin duda que la omisión de la pluralidad de voces del patrimonio bibliográfico de un Estado limita la imaginación, restringe la memoria, controla la generación de nuevos textos, legitima solo una forma de ser, de conocer y de estar en el mundo. Por otro lado, y a la vez, también difunde un “monólogo epistemicida” que mata el conocer desde la perspectiva de la mujer:

“Este imperio monológico, además de haber colonizado el poder, el ser y el saber, globalmente nos impone un (des)conocimiento limitante y limitado de la diversidad del mundo a través de su escala jerárquica, virulenta, racista, patriarcal, epistemicida y genocida” (Adlbi Sibai, 2016: 33).

Este monólogo literario que habla a través de la escuela reproduce un (falso) discurso que supone cultura, patrimonio, memoria, diversidad, pero que también construye a otro carente de voz, un Otro como “sujeto colonial” silenciado, un “no somos” un “no existimos” y que, en consecuencia, no puede “hablar” (Spivak, 2011). Este es el epistemicidio: la muerte de la mujer como sujeto de conocimiento, es el asesinato de la figura de la escritora-autora que (falsamente) no aporta a la formación ciudadana y, más violento aún, a la que se le ha usurpado la voz y su lugar mediante un autor ventrílocuo que habla por ella y que se ubica desde su espacio para simular su perspectiva.

En este contexto parece necesario volver al trabajo de Spivak (2011) cuando se pregunta, inspirada en Gramsci, si puede hablar un subalterno silenciado, como un sujeto histórico que podemos encontrar también bajo los rótulos de género y etnicidad. Spivak propone un discurso alternativo en los vínculos inscritos entre la mirada de occidente y la opción de hablar por la mujer subalterna, tal cual como se puede observar en el carácter de la representación de la mujer en los textos de lectura complementaria de los y las estudiantes chilenos:

“El subalterno no puede hablar. No hay virtud en las listas globales de lavandería con “mujer” como un artículo piadoso. La representación no se ha marchitado. La intelectual femenina como intelectual tiene una tarea circunscrita que no debe rechazar con una rúbrica” (Spivak, 2011: 67).

Esta historia no ha sido más complaciente con las voces femeninas, por el contrario, la dominancia masculina se normalizó en todos los espacios de relaciones de poder, tanto públicos como privados, porque ha sido narrada por la hegemonía de aquellas voces que se han instalado como unguidas naturalmente por el poder del saber y, de esta misma manera han sido difundidas. Esta narración no es en primera persona y el relato se arroga el privilegio de hablar por los y las protagonistas de los hechos. Nos hemos formado-educado en el marco desarrollista de discursos objetivados y masculinizados. Esta violencia, fundada en el mito eurocéntrico de superioridad, ha determinado el devenir de la historia desde el “descubrimiento” y lo sigue determinando hasta nuestros días, la historia sigue siendo narrada desde la supuesta objetividad occidental que es encubridora, silenciadora y epistemicida.

Lo anterior ha afectado el ser mujer, pero más aún, identificarse con el género femenino que, a través del paradigma de la objetividad desarrollista manifestada por medio de la narración histórica, ha invisibilizado la voz de los sujetos protagonistas de ellas, ha naturalizado esta obliteración y la ha cubierto bajo el manto de la homogeneización:

“Hay en el colonialismo una función muy peculiar para las palabras: las palabras no designan, sino encubren (...) De este modo, las palabras se convirtieron en un registro ficcional, plagado de eufemismos que velan la realidad en lugar de designarla” (Rivera Cusicanqui, 2010:19).

La precaria presencia o la anulación total de las voces de las mujeres en el listado de

obras literarias sugeridas para fomentar la lectura en la escuela, constituye un tipo de violencia encubierta que afecta a las mujeres y que Adlbi Sibai (2016: 19) llama “*cárcel epistemológica existencial*” que sería la que “*impone quién, cómo y desde dónde se tiene la validez para hablar, ser, estar y saber en el mundo, los muy heterogéneos discursos...*”.

La violencia que reviste estar, pero ser considerada ausente, es la violencia del no reconocimiento del ser, la cárcel epistemológica donde están las mujeres, encerradas en un espacio desde el que no es posible que sus voces (literarias, científicas, políticas: cualquiera que se relacione con el poder) sean oídas, no porque no sean capaces de elevar la voz, sino porque la cárcel es la representación simbólica de un espacio aislado, en el que el discurso de quien está privado de libertad, pierde validez para ser oído, pierde la dignidad de ser sujeto de creación.

Se ha normalizado la ausencia de la voz de las mujeres en el canon literario sugerido para fomentar la lectura en estudiantes, por lo que es urgente investigar y estimar cuántos establecimientos educacionales ofrecen otras perspectivas literarias y el nivel de equidad de género que tienen sus listados de lecturas complementarias para la asignatura de Lenguaje y Comunicación y poder conocer los criterios de selección. Ya vimos que el Estado, representado por los ministerios de educación y cultura, no consideran el enfoque de género en su propuesta de lectura para estudiantes y en su política del libro y la lectura respectivamente.

Es indispensable fundar la lucha de las mujeres contra las colonialidades heredadas y preservadas mediante instituciones como la escuela. La lectura de las voces femeninas de la literatura no puede seguir invisible para la lupa de la razón occidental, es decir, como subalterna a las voces de los autores.

¿Qué pasaría si las historias de las mujeres fueran contadas por ellas y no por la voz masculina occidental de los autores que las observa y las representa?

No se puede descolonizar asumiendo prácticas colonizadoras. Imponer categorías homogeneizantes no resultan actos de justicia. Tenemos que atender las diferencias y reconocer que el autor modelo que se construye en la cultura de la escuela no incorpora a las autoras. Ser mujer y escritora son dimensiones que conforman una categoría que ha sido silenciada. El que se nominalicen colectivamente como madre, mujer, putas, indias, negras, históricas, esposa, lesbianas, entre otros, no aporta más que a estigmatizar para no ver al ser con la plenitud de sus contrastes frente al otro.

“Como mujeres, nos han enseñado a ignorar nuestras diferencias o a verlas como causas para la separación, y sospecha, en vez de apreciarlas como fuerzas para el cambio. Sin comunidad, no hay liberación (...) Pero comunidad no debe de significar el despojo de nuestras diferencias, ni el pretexto patético de que las diferencias no existen” (Lorde, 1988: 91).

Conclusiones

Asumir un locus de enunciación ajeno, impuesto y homogeneizante-estereotipador es una de las violencias que hay que censurar. Leer sobre las mujeres, predominantemente, desde la perspectiva de un autor masculino es violento.

Sus nombres, conductas, cuerpos, saberes, economías, su ser social han sido pre narrados por otros que han ignorado la riqueza cultural, histórica y particular de cada una de ellas y la riqueza del aporte que esas experiencias otorgan para ampliar la perspectiva (como declara el MINEDUC), lo que, a su vez, creemos, es una estrategia que resguarda el no desbordar los márgenes que las separan de la insurrección o rebeldía (o histerismo, locura,

complejidad, etc.).

El estado y sus razones modernas han escogido qué leen, qué roles ocupan, qué historia deben creer y cómo se deben relacionar con el pasado. Les han impuesto emblemas y les han enseñado a ser sumisas y calladas, tan calladas que ni los libros pueden hablar por ellas. Kimberlé Williams Crenshaw (1991) plantea que contra la homogeneización se puede ofrecer una política basada en la identidad. Sin embargo, el riesgo estaría en la tensión que se crea desde la concepción dominante de justicia social, ante lo cual señala que es necesario desprenderse de los significados sociales que constituyen categorías diferenciadoras. Nos parece que adquiere mayor sentido cuando se entiende que algunas de las prácticas políticas “progresistas”, reparadoras de esta violencia de la ausencia están en riesgo de fundarse sobre la base de discursos occidentales que no hacen más que mantener las colonialidades y, peor aún, siguen colonizando las diferencias a través de la invisibilización de ellas, mediante un discurso que no traspasa el límite que lo separa de los hechos.

Para Tzvetan Todorov (2017) no reconocer la diferencia es no reconocer la cultura de los otros, no reconocer la cultura es asumir que se carece de ella, un ser sin cultura deviene en un ser deshumanizado. Las mujeres sin discurso son mujeres sin lugar. Las mujeres como objeto de programas educacionales no son sujetos de estos, porque no pueden leer las historias que han escrito. Para que dejen de ser objeto y pasen a ser sujetos de la propia historia, hay que partir de la urgente necesidad de cambiar el locus de la pregunta mediante la interrogante acerca de quién y desde dónde se habla, se debe partir desde el reconocimiento crítico de que la historia es patriarcal, porque arbitrariamente se ha creído (o naturalizado) que ellas no son “...importantes para el desarrollo de las sociedades porque estaban ausentes de las burocracias y jerarquías donde se determinaban los cambios en la vida social y política” (Tuhiwai Smith, 2016:59) como si esta ausencia hubiese sido por motivos

naturales, lo que cambiaría radicalmente si comenzamos a leer las voces, por ejemplo, de las mujeres autoras desde sus múltiples lugares para ver que la creencia occidental impuesta de que no tienen voz, lugar y presencia, no es natural ni “siempre ha sido así”.

Coincidimos con Linda Tuhiwai Smith (2016: 62), quien señala que mirar la historia no es para buscar la “verdad” (entendida como la impuesta por la razón eurocéntrica-occidental) sino para “*resolver el asunto de lo moderno*”, lo que “*significa que hay asuntos sin resolver, que todavía estamos siendo colonizados (y lo sabemos) y que todavía estamos buscando justicia*”. Ella habla de la necesidad de resolver los asuntos indígenas, pero parece que es posible asimilar lo anterior con los asuntos pendientes con las mujeres también, “*Llegar a entender el pasado ha sido parte de la pedagogía crítica de la descolonización (...) Aun así, la necesidad de contar nuestras historias es el poderoso imperativo de una poderosa forma de resistencia*” (Tuhiwai Smith, 2016: 63).

Lo anterior es una hermosa y clara invitación a recuperar el lugar de sus historias. No es fácil pararse desde otro paradigma que invite a pensar desde un espacio diferente al hegemónico y, por lo tanto, no validado. Es difícil desligarse de los prejuicios y los miedos que traen el no reconocimiento científico y la no adhesión a los paradigmas instalados como naturales y normales, tanto, que son imposibles de mirar si no se ven con los lentes del sentido crítico. La teoría crítica moderna, dice Boaventura de Sousa Santos (2007), se ha fundado en la necesidad de superar “el dualismo burgués” entre el científico como creador de conocimiento y la realidad social que le rodea, enfrentando esta realidad como un todo, sin hacerse cargo de los asuntos locales y sus diferencias. “*Hoy en día vivimos en un escenario multicultural, en un lugar que constantemente apela a una hermenéutica de la sospecha frente a totalidades o universalismos que se presumen a sí mismos como totales*” (Sousa Santos, 2007:22). Para de Sousa Santos, la teoría crítica no se ha hecho cargo de los problemas

locales, tampoco lo ha hecho acerca de los “múltiples rostros de la dominación”, lo que ha conllevado que las ciencias sociales contemporáneas solo sigan reproduciendo el conocimiento con un sentido regulador y no emancipador, por lo que:

“...se requiere una teoría de la traducción capaz de hacer mutuamente inteligibles las diferentes luchas, permitiendo de esta manera que los actores colectivos se expresen sobre las opresiones a las que hacen resistencia y las aspiraciones que los movilizan” (Sousa Santos, 2007: 23).

Llegar a entender la integralidad de la sociedad y devolver la dignidad a las escritoras (reconociendo sus lugares y voces, viéndolas y escuchándolas, leyendo la historia que ha sido escrita por cada una de ellas) es hacer justicia con las voces ocultas de la historia; ofrecer historias alternativas a las hegemónicas que problematicen estas dominancias, conocer desde saberes alternativos hoy y saberes otros mañana, contar sus propias historias, son algunas de las formas para la decolonización y un mecanismo de resistencia a la perpetuidad de la colonización.

La tarea que tenemos quienes gozamos el privilegio de aportar desde espacios colectivos y educativos es la de detonar dichas acciones, la responsabilidad del cambio está en las voces de cada una y uno de nosotros, nuestra historia la escribimos día a día y, a su vez, esta es parte de un gran tejido, cuyo entramado y resistencia dependerá de qué valor le otorguemos a ella.

Referencias Bibliográficas

Adlbi Sibai, Sirin (2016): *La Cárcel del Feminismo. Hacia un Pensamiento Islámico Decolonial*.

México: Akal/Inter Pares.

Baitello Jr, Norval (2008): *La Era de la Iconofagia. Ensayos de Comunicación y Cultura*.

España: Arcibel Editores.

Baeza, M. (2003): *Imaginarios Sociales. Apuntes para la discusión teórica y metodológica*.

Concepción: Universidad de Concepción (Serie Monografías).

Barthes, R. (2007): *El Placer del Texto y Lección Inaugural. De la cátedra de semiología literaria del Collège de France*. México: Siglo XXI Editores.

Cegarra, J. (2012): “Fundamentos Teórico Epistemológicos de los Imaginarios Sociales”, en *Revista Cinta de Moebio*, N°43, [On Line]. Disponible en: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-554X2012000100001.

Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio (2015): Política Nacional del Libro y la Lectura. Disponible en: <https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2014/08/politica-libro-lectura-2015-2020.pdf>.

Corea, C. y Lewkowicz, I. (2008): *Pedagogía del Aburrido. Escuelas Destituidas, Familias Perplejas*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Crenshaw, Kimberlé W. (1991): “Mapping the margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color”, en *Stanford Law Review*, Vol. 43, N°6, [On line]. Disponible en: <https://doi.org/10.2307/1229039>.

De Sousa Santos, Boaventura (2007): *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria*. Lima: UMMSM.

Eco, U. (1999): *Kant y el Ornitorrinco*. Barcelona: Editorial Lumen.

Eco, U. (2000): *Lector in Fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*: España. Editorial Lumen.

Lorde, Audre (1988): “Las Herramientas del amo nunca desarmarán la casa del amo”, en Moraga, Cherríe y Castillo, Ana (ed.): *Esta Puente, mi espalda, Voces de mujeres*

tercermundistas en los Estados Unidos, p. 25-40. San Francisco: Editorial Ismo.

Ministerio de Educación de Chile (2016): Bases curriculares 2015 7º a 2º medio. Disponible en: https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-37136_bases.pdf.

Ministerio de Educación de Chile (2019): Bases Curriculares 3º y 4º medio. Disponible en: https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-91414_bases.pdf.

Mohanty, Chandra Talpade (2008): “Bajo los ojos de Occidente. Academia Feminista y discurso colonial”, en Suárez, Liliana y Hernández Rosalva (eds.): *Descolonizando el Feminismo. Teorías y prácticas desde los márgenes*, p.117-160. Madrid: Ediciones Cátedra.

Rivera Cusicanqui, S. (2010): *Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Tinta Limón.

Spivak, Gayatri Chakravorty (2011): *¿Puede hablar el Subalterno?* Buenos Aires: Cuadernos de Plata.

Todorov, Tzvetan (2017): *El Miedo a los Bárbaros*. Barcelona: Editorial Galaxia Gutenberg.

Tuhiwai Smith, L. (2016): *A descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas*. Santiago de Chile: Ediciones LOM.