



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Facultad de Historia, Geografía y Letras

Departamento de Castellano

**LA SEGREGACIÓN DE LA VOZ FEMENINA: FACTORES QUE
CONFIGURAN LA INEQUIDAD EN EL ANEXO DE LECTURAS
SUGERIDAS DE LAS BASES CURRICULARES CON RESPECTO
A LAS OBRAS LITERARIAS PRODUCIDAS POR MUJERES**

Memoria para optar al Título de profesor(a) en Pedagogía en Castellano

Autores: Antonella Egea Huaiquimil

Martín Inostroza Herrera

Javiera López García

Luis Morales Rubilar

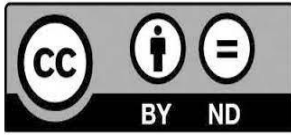
Daniela Vergara Solís

Profesor guía: Pablo Peñaloza Aragonés

SANTIAGO – CHILE

2022

2022. Egea, A. Inostroza, M. López, J. Morales, L. Vergara, D.



Se autoriza la reproducción total o parcial del material de manera íntegra, con fines académicos, siempre que se haga atribución bibliográfica a los y las autoras y no se realicen derivadas.

Gracias.

Y ahora un chiste.

RESUMEN

Es imprescindible considerar las inconsistencias observadas en las Bases Curriculares proporcionadas por el Ministerio de Educación y su materialización en los Programas y el Anexo de Lecturas Sugeridas. A raíz de estas observaciones, es necesario hacer visible la inequidad existente entre la cantidad de obras escritas por hombres y por mujeres. Por este motivo, se realizó una investigación cualitativa, hermenéutica y documental, donde se establecieron mecanismos de revisión, análisis, interpretación y comparación de información de distintos documentos del Mineduc. Se estableció, primeramente, que la cantidad de obras escritas por mujeres es menor que las escritas por hombres, mientras que los textos seleccionados en el Anexo de Lecturas Sugeridas hacen énfasis a temáticas como el amor, la violencia doméstica, el rol de la mujer en la sociedad, el dolor y temas relacionados a regímenes autoritarios. En segundo lugar, fue posible constatar que las obras literarias dentro del programa tienen un rol instrumental con el que se busca el desarrollo de las competencias comunicativas y no el goce de la lectura; mientras que, en la búsqueda de innovación, aplicar un método de aprendizaje de una segunda lengua para la adquisición de habilidades comunicativas implica una descontextualización desde el propósito de la asignatura.

ABSTRACT

It is essential to consider the inconsistencies observed in the Curricular Bases provided by the Ministry of Education and their materialization in the Programs and the Annex of Suggested Readings. As a result of these observations, it is necessary to make visible the inequity that exists between the number of works written by men and by women. For this reason, a qualitative, hermeneutic and documentary investigation was carried out, where the mechanisms of review, analysis, interpretation and comparison of information from different documents of the Mineduc were affected. It is established, firstly, that the number of works written by women is less than those written by men, while the texts selected in the Suggested Readings Annex emphasize themes such as love, domestic violence, the role of women in society, pain and issues related to authoritarian systems. Secondly, it was possible to verify that the literary works within the program have an instrumental role with which the development of communication skills is sought and not the enjoyment of reading; while in the search for innovation, applying a method of learning a second language for the acquisition of communication skills implies a decontextualization from the purpose of the subject.

ÍNDICE

CONTENIDO	PÁGINA
Resumen y Abstract	3
CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN	6
1.1 Planteamiento del problema	6
1.2 Objetivo General	9
1.3 Objetivos Específicos	9
1.4 Justificación	9
CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO	10
2.1 Currículum	11
2.2 Género	13
2.3 Equidad de género	15
2.4 Feminismo.....	17
2.5 Autor	22
CAPÍTULO 3: MARCO METODOLÓGICO	26
CAPÍTULO 4: MODELO COMUNICATIVO Y CULTURAL	28
4.1 Características del Modelo comunicativo y cultural	28
4.2 El enfoque comunicativo y cultural en los Ob. Generales de Lengua y Literatura	34
4.3 La lectura: Qué se entiende por leer	41
4.4 El rol de la literatura en el Modelo comunicativo y cultural	45
4.4.1 El rol de la literatura en las Bases Curriculares de séptimo a segundo medio	46
4.4.2 El rol de la literatura en las Bases Curriculares de tercero a cuarto medio	51
4.4.3 El rol de la literatura en el enfoque comunicativo según lo propuesto por M. Sanz...53	
4.4.4 El rol de la literatura en la PAES	55
CAPÍTULO 5: TEMAS Y TÓPICOS DE LAS OBRAS LITERARIAS PRODUCIDAS POR MUJERES SUGERIDAS POR LAS BASES CURRICULARES DE LENGUA Y LITERATURA	56
5.1 Hacia una noción de tema y tópico	57
5.2 Análisis de autoras presentes por unidad temática de séptimo básico a cuarto medio...	61
5.3 Propuesta de temas y categorización de las obras literarias sugeridas	67
5.3.1 Categorización de las obras literarias	68
CAPÍTULO 6: CRITERIOS DE SELECCIÓN DE AUTORES Y AUTORAS DE OBRAS LITERARIAS UTILIZADOS EN LOS TEXTOS DEL ESTUDIANTE ENTREGADOS POR EL MINEDUC	84
6.1 Texto del Estudiante de Lengua y Literatura de séptimo básico	86
6.1.1 Unidad 1: ¿Qué necesitamos para lograr nuestros objetivos?	87
6.1.2 Unidad 2: ¿En qué gestos podemos encontrar la amistad?	88
6.1.3 Unidad 3: ¿Qué viaje nos ofrece una lectura?	89
6.1.4 Unidad 4: ¿Qué nos atrae del miedo?	90

6.2 Texto del Estudiante de Lengua y Literatura de octavo básico	91
6.2.1 Unidad 1: ¿A quién amamos en este mundo?	93
6.2.2 Unidad 2: ¿Qué hacemos frente a un enigma?	94
6.2.3 Unidad 3: ¿Cuándo nos reímos?	95
6.2.4 Unidad 4: ¿Qué nos mueve a actuar?	96
6.3 Texto del Estudiante de Lengua y Literatura de primero medio	97
6.3.1 Unidad 1: Los mundos en que vivimos	98
6.3.2 Unidad 2: Masculino y femenino	99
6.3.3 Unidad 3: Yo y mi entorno	
100	
6.3.4 Unidad 4: ¿Con qué nos identificamos?	101
6.4 Texto del Estudiante de Lengua y Literatura de segundo medio	103
6.4.1 Unidad 1: El equipaje esencial	104
6.4.2 Unidad 2: Caminos por andar	106
6.4.3 Unidad 3: Ideas que cruzan el tiempo	107
6.4.4 Unidad 4: Sueños de poder	109
6.5 Texto del Estudiante de Lengua y Literatura de tercero y cuarto medio (1ra parte)	109
6.5.1 Unidad 1: Desafíos y oportunidades	110
6.5.2 Unidad 2: Identidad personal	111
6.5.3 Unidad 3: Hechos y emociones	112
6.5.4 Unidad 4: Identidad y transformaciones	113
6.6 Texto del Estudiante de Lengua y Literatura de tercero y cuarto medio (2da parte)	114
6.6.1 Unidad 1: Decisiones humanas: ¿pasionales o racionales?	115
6.6.2 Unidad 2: Individuos y estructuras	115
6.6.3 Unidad 3: Desplazamientos y migraciones	116
6.7 Resultados del Capítulo	117
7. CONCLUSIONES	119
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	120
9. ANEXOS	123

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN

1.1 Planteamiento del problema

El propósito de esta investigación es identificar los factores que configuran la inequidad en la presencia de obras literarias producidas por mujeres en el Anexo de Lecturas Sugeridas de las Bases Curriculares.

Las Bases Curriculares son definidas por el Ministerio de Educación como “el nuevo documento principal del Currículum Nacional”. Se especifica que es nuevo debido a que los documentos principales del Currículum Nacional han ido cambiando según la ley que los rige. En el año 1990 se promulgó la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (de ahora en adelante LOCE), que implementó el Marco Curricular como documento principal del Currículum Nacional. En el año 2009 se promulgó la Ley General de Educación (de ahora en adelante LGE), que implementó el Ajuste Curricular como documento transitorio. En el año 2012 comienzan a implementarse las bases curriculares en educación básica. Luego, desde el año 2015, se establecen las Bases Curriculares como el documento principal del Currículum Nacional desde séptimo a segundo medio. Finalmente, en el año 2019 se establecen las Bases Curriculares para tercero y cuarto año medio.

El apartado de antecedentes del documento de las Bases Curriculares de tercero y cuarto medio declara que “la construcción del currículum nacional debe entenderse como un proceso continuo y acumulativo (que) se adapta a los nuevos conocimientos disciplinares, las innovaciones que ocurren permanentemente en materias pedagógicas y las demandas al sistema educativo de una sociedad compleja y cambiante”. Sin embargo, pese a las constantes actualizaciones curriculares y la búsqueda por mantenerse en concordancia con las exigencias e intereses de la sociedad, continuamente las movilizaciones sociales en Chile han tenido como uno de sus ejes principales la educación, destacando las movilizaciones de 2001 (*Mochilazo*); del año 2006 (*Revolución pingüina*), las movilizaciones secundarias y universitarias del año 2011 con la consigna *No más lucro en la educación*, la manifestación estudiantil feminista del año 2018 y la revuelta social del año 2019 que comenzó con protestas de estudiantes secundarios.

Con respecto a las exigencias antes nombradas de los distintos colectivos y sectores de la comunidad chilena actual, en concordancia con los lineamientos del mundo globalizado en torno a las consignas de una sociedad libre de violencia de género, estereotipos y la conquista

de espacios de acción equitativos, tanto públicos como privados, es de crucial importancia reflexionar sobre las medidas que la educación chilena ha tomado al respecto, puesto que reconocer y comprender la influencia que el Currículum impone sobre los y las estudiantes, supone además entender que este da las directrices sobre la realidad: ¿qué se debe enseñar?, ¿qué se debe aprender?, ¿qué clase de persona se espera formar para tal o cual comunidad? En este sentido, Da Silva (1999) plantea que el currículum es una cuestión de poder, puesto que de un infinito de conocimientos se debe seleccionar la validez de unos por sobre otros, lo que implicaría un modelamiento de nuestra subjetividad e identidad.

La importancia de las Bases Curriculares en la educación chilena radica en que la gran mayoría de las escuelas en Chile no cuentan con un Programa de Estudios particular, a pesar de que la LGE permite la creación autónoma de repertorios educativos de este tipo. Según Cox (2011), menos de un quinto de las escuelas cuenta con un programa de estudios propio, por lo que aquellos programas propuestos por el Ministerio de Educación son casi exclusivamente la única fuente que rige sus estándares de organización, desarrollo y aprendizaje de contenidos y objetivos necesarios para sus estudiantes.

Asimismo, en la misión publicada en el sitio web del Ministerio de Educación se nombra que su función es proveer “una educación gratuita y de calidad, fundada en un proyecto educativo público laico, respetuoso y pluralista, que permita el acceso a toda la población y que promueva la inclusión social y la equidad”. Sin embargo, de acuerdo a la revisión preliminar de los antecedentes, se puede dar cuenta de que a pesar de que estos conceptos han aparecido y permanecido en el discurso del Estado chileno y específicamente en la institución que nos compete, hasta el momento no se condicen con la realidad, lo que produce una real descontextualización y conflicto para la sociedad contemporánea que exige un cambio estructural profundo.

El Currículum Nacional aclara, en el Anexo 1 del apartado de Lengua y Literatura de las Bases Curriculares de tercero y cuarto medio, que resguarda la presencia equilibrada entre autores y autoras en su propuesta de Lecturas Sugeridas. En su intento por seguir el paso de las exigencias de la sociedad y sus acelerados cambios en su perspectiva más crítica y compleja, el Currículum Nacional expone los siguientes criterios para la organización y clasificación de las obras escogidas en el corpus de Lecturas Sugeridas:

1. Obras relacionadas con la realidad local; 2. Obras de la literatura chilena contemporánea (1970-2015); 3. Obras que amplían el conocimiento de la realidad latinoamericana y de la literatura mundial;
4. Obras que respondan a los intereses de los estudiantes. Igualmente, se resguarda la presencia equilibrada de autores y autoras, así como de los diferentes géneros literarios. (Bases Curriculares tercero y cuarto medio, 2019)

No obstante aquello, luego de una revisión preliminar del corpus de Lecturas Sugeridas de las Bases Curriculares de séptimo a cuarto medio, es constatable una notoria desproporción entre la cantidad de autores y autoras propuestas por el Currículum Nacional. Específicamente, de un total de 726 sugerencias solo un 16% corresponde a autoras. Esto presenta una inconsistencia al declarar que “se resguarda la presencia equilibrada de autores y autoras”. Dicha inconsistencia constituye una contradicción, puesto que el Currículum Nacional busca responder a las demandas sociales mediante una perspectiva valórica y ética, declarando marcos de acción, sin embargo, en la praxis mantiene la inequidad de género en sus decisiones, por lo tanto, es pertinente cuestionar el Currículum Nacional desde una perspectiva crítica e inclusiva debido a su relevancia dentro de la educación.

Por ende, el problema planteado en la presente investigación se centra en la inconsistencia entre el criterio de selección de Lecturas Sugeridas declarado en las Bases Curriculares referido a la presencia equilibrada de autores y autoras y las obras efectivamente seleccionadas. Evidenciando una desproporción entre autores y autoras, constatando que tan solo un 16% corresponden a obras literarias escritas por mujeres, lo que reproduce una lógica inequitativa con relación a la presencia de autoras y mantiene un modelo masculino segregador. Puesto que, como explica Tomaz Tadeu Da Silva en *Documentos de Identidad*: “Seleccionar es una operación de poder. Privilegiar un tipo de conocimiento es una operación de poder. Destacar, entre las múltiples posibilidades, una identidad o subjetividad como ideal es una operación de poder” (1999, p. 6). Por lo tanto, es posible considerar la selección de textos como una operación de poder.

En consecuencia con lo anterior, la hipótesis de esta investigación es que los factores que configuran la inequidad en el Anexo de lecturas sugeridas de las Bases Curriculares están asociados a la manera en que se utiliza la literatura en el enfoque comunicativo y cultural, y,

por otro lado, están determinados socio-históricamente, reproduciendo y naturalizando la relación entre ciertas temáticas y las obras literarias producidas por mujeres.

1.2 Objetivo General

Con todo lo anterior, se propone como Objetivo General de esta investigación:

1. Identificar los factores que configuran la inequidad en el Anexo de Lecturas Sugeridas de las Bases Curriculares con respecto a las obras literarias producidas por mujeres.

1.3 Objetivos Específicos

Asimismo, se proponen como Objetivos Específicos de esta investigación:

1. Identificar la función de la literatura en el enfoque comunicativo y cultural utilizado en las Bases Curriculares.
2. Analizar los temas y tópicos de las obras literarias producidas por mujeres consideradas en el Anexo de Lecturas Sugeridas asociadas a las líneas temáticas establecidas por el Currículum.
3. Determinar los criterios de selección de autores y autoras de obras literarias utilizados en los Textos del Estudiante entregados por el Mineduc.

1.4 Justificación

La relevancia de esta investigación radica en la posibilidad de continuar y profundizar una línea de investigación relacionada al estudio del currículum, la literatura y el género. Dentro de los antecedentes de esta línea de estudio es posible mencionar investigaciones anteriores a la implementación de las Bases Curriculares actuales, como por ejemplo *El discurso femenino omitido: La ausencia de escritoras en los programas de estudio de Lenguaje y Comunicación de Enseñanza Media* de Daniela Lillo Muñoz (2014) y *(Re)Conociendo a la Otridad: Visualizando Los criterios de las y los Docentes al momento de seleccionar las lecturas domiciliarias recomendadas por el Ministerio de Educación para los programas de Lengua y Literatura y Lenguaje y Comunicación para los niveles de 7o. año de Educación Básica a 4o. año de Educación Media* de Radangela Lara Esparza (2019) ambas estudiantes de Pedagogía en Castellano de la Umce.

Tanto la presente investigación como las mencionadas anteriormente conciben la posibilidad de visibilizar inconsistencias en las Bases Curriculares desde puntos pequeños como el Anexo de Lecturas Sugeridas y la selección de textos presentada, para poder ampliar la perspectiva sobre los alcances que pueda tener el enfoque utilizado por las Bases Curriculares y su manera de incluir la literatura en el Currículum. La razón para analizar este apartado de las Bases Curriculares atiende al hecho de que es presentada como la carta fundamental de la educación chilena y sugiere la posibilidad de que sea acatada al pie de la letra. Debido a lo anterior, se espera que el resultado de este análisis pueda ofrecer una apreciación de las sugerencias que hace el Ministerio.

Por último, en cuanto a la literatura, se espera que esta investigación permita reflexionar sobre la manera en que es estudiada y la finalidad de su enseñanza. Lejos de ser una investigación ontológica sobre la literatura, es posible mencionar lo que afirma Deleuze en *La literatura y la vida* (1993) sobre que el objetivo último de la literatura es "poner de manifiesto en el delirio esta creación de una salud, o esta invención de un pueblo, es decir una posibilidad de vida. Escribir por ese pueblo que falta." (p. 5). Aclarando de inmediato que ese "por" podría ser un "con la intención de". Es posible vincular lo anterior con el ejercicio de poder del currículum y su adecuación a la sociedad, enfatizando en su capacidad de reproducirla y mantener su modelo o producir cambios con la intención de una sociedad que hace falta. En consecuencia con lo anterior, se espera que esta investigación también sea un espacio para la reflexión sobre la labor docente como parte activa del Currículum Nacional y la capacidad de decisión de los profesores y profesoras al momento de enseñar su asignatura, siendo parte y posibilitando el desarrollo de la línea investigativa antes mencionada.

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

Se presentan a continuación cinco términos considerados relevantes para el desarrollo y esquematización de esta investigación: currículum, género, equidad de género, feminismo y autor/a, donde el concepto *currículum* determinará los lineamientos del trabajo investigativo en relación a los otros términos señalados, de forma tal que las Bases Curriculares establecidas por el Ministerio de Educación sean el contexto al cual se vincula fundamentalmente esta investigación, enfocada en la equidad existente entre autores y autoras.

2.1 Currículum

Es pertinente establecer qué se entenderá por *currículum* en esta investigación, debido a que está enfocada en las Bases Curriculares del Currículum Nacional y curricular es todo lo perteneciente o relativo a un currículo. Cabe destacar que los términos currículum y currículo serán utilizados indistintamente, puesto que la palabra currículo se encuentra en diversas citas, pero se dará preferencia al término currículum cuando sea relacionado con el documento propuesto por el Ministerio de Educación.

Para comenzar, es importante aclarar que el término *currículum* no posee una única definición teórica. En el texto *Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículo* (1999), Tomaz Tadeu da Silva propone que “Una definición no nos revela lo que es esencialmente el currículo: una definición nos revela lo que una determinada teoría piensa acerca de lo que es un currículo”. Posteriormente, agrega que “La cuestión central que sirve de plano de fondo para cualquier teoría del currículo es la de saber qué conocimiento debe ser enseñado”. Asimismo, para Tomaz Tadeu da Silva, las teorías sobre el currículum pueden ser clasificadas en tres grupos: tradicionales, críticas y poscríticas. Esta clasificación responde al enfoque que poseen tales teorías. En esa misma línea, la Tabla 1 expone los siguientes conceptos principales en que enfatiza cada teoría:

Tabla 1

Cuadro resumen de las grandes teorías del currículum propuesto por Tomaz Tadeu da Silva

TEORÍAS TRADICIONALES	TEORÍAS CRÍTICAS	TEORÍAS POS-CRÍTICAS
Enseñanza Aprendizaje Evaluación Metodología Didáctica Organización Planteamiento Eficiencia Objetivos	Ideología Reproducción cultural y social Poder Clase social Capitalismo Relaciones sociales de producción Concientización Emancipación y liberación Currículo oculto Resistencia	Identidad, alteridad, diferencia Subjetividad Significación y discurso Saber-poder Representación Cultura Género, Raza, Etnia, Sexualidad Multiculturalismo

Nota: (Documentos de identidad, p. 7)

Dentro de las teorías tradicionales del currículum presentadas por Tadeu Da Silva, una de las más influyentes fue *The curriculum* (1918) de Franklin Bobbit, pedagogo estadounidense. La preocupación fundamental de Bobbit era la eficiencia en la educación. Da Silva resalta la propuesta de Bobbit como una de las más teorías iniciales sobre el currículum y la define como: Da Silva resalta la propuesta de Bobbit como una de las más influyentes y la define como:

(...) un proceso de racionalización de resultados educacionales, cuidadosa y rigurosamente especificados y medidos. El modelo institucional de esa concepción de currículo es la fábrica. Su inspiración “teórica” es la “administración científica” de Taylor. En el modelo de currículo de Bobbit los estudiantes deben ser procesados como un producto fabril. En el discurso de Bobbit, el currículo es supuestamente eso: la especificación precisa de objetivos, procedimientos y métodos para la obtención de resultados que puedan ser medidos precisamente. (1999, p. 4)

En *Producto o praxis del currículum* (1987), Shirley Grundy confirma la idea de que existen diversas definiciones de currículum, no obstante, propone que el currículum es un conjunto de prácticas educativas e interacciones humanas, o sea, una construcción social y no un concepto que existe por sí mismo sin relacionarse con un contexto institucional y social. Esto lo ejemplifica con el fútbol como práctica humana y el hidrógeno como un elemento que existe aparte de la interacción humana. Por lo tanto, Grundy considera más importante preguntarse qué tipo de creencias sobre las personas y el mundo llevan a producir cierto conjunto de prácticas educativas que llamamos currículum.

En *Comprender y transformar la enseñanza* (1992), Gimeno Sacristán y A. I. Pérez Gómez comentan que es dificultoso ofrecer una definición de currículum que sea aceptada de manera universal. Sin embargo, plantea que en cualquier conceptualización de currículum es importante considerar los siguientes puntos:

1. El estudio del currículum debe servir para ofrecer una visión de la cultura que se da en las escuelas, en su dimensión oculta y manifiesta, teniendo en cuenta las condiciones en que se desarrolla.

2. Se trata de un proyecto que solo puede entenderse como un proceso históricamente condicionado, perteneciente a una sociedad, seleccionado de acuerdo con las fuerzas dominantes en ella, pero no solo con capacidad de reproducir, sino también de incidir en esa misma sociedad.
3. El currículum es un campo donde interaccionan ideas y prácticas recíprocamente.
4. Como proyecto cultural elaborado, condiciona la profesionalidad del docente y es preciso verlo como una pauta con diferente grado de flexibilidad para que los profesores intervengan en él.

Con todo lo anterior, podemos establecer que para esta investigación el currículum será entendido como un conjunto de prácticas que responde a lo que se debe enseñar en una sociedad e institución en particular, como producto de un proceso histórico condicionado por las fuerzas dominantes, entendidas como el ejercicio del poder político y económico; y que cada definición que se ofrece es una muestra de lo que la teoría entiende por este concepto más que un significado concreto e invariable de lo que es el currículum. En ese sentido, el Currículum Nacional debe ser un conjunto de prácticas educativas acorde a la sociedad chilena del siglo XXI y sus demandas, entendidas como las disputas con las fuerzas dominantes, siendo analizado dentro de los parámetros mencionados con anterioridad.

2.2 Género

La discusión sobre *género* toma lugar en la década de 1950, donde tras la incorporación activa de la mujer al espacio laboral durante la Segunda Guerra Mundial, se comienzan a cuestionar los roles que son asignados a cada individuo dentro de la sociedad y cómo esto afecta el desarrollo psíquico y social de las personas. Simone de Beauvoir (1987) identifica la necesidad de establecer una diferenciación entre sexo y género, entendiendo este último como una cuestión cultural alejada de lo biológico, para lo cual, plantea la distinción entre la dimensión biológica y la cultural, sin otorgarle un concepto específico a ninguna de las dos, identificando a la mujer dentro del paradigma social como un “Otro” inferior a la figura masculina: “La mujer se determina y diferencia con relación al hombre, y no este en relación con ella; esta es lo inesencial frente a lo esencial. Él es el Sujeto, él es lo Absoluto: ella es el Otro” (1987, p. 12). Beauvoir determina cómo la figura y rol de la mujer se han construido históricamente desde una concepción desigual, orientando sus parámetros y perspectivas dentro de la sociedad a la visión establecida por el hombre. De este modo, el ser humano mujer estaría

condicionado a desarrollarse siguiendo imposiciones culturales y sociales determinantes del comportamiento y del lugar que ocupa en la sociedad.

Esta construcción del género se conforma a partir de las creencias y costumbres atribuidas socialmente a aquello que es “propio” de las mujeres y lo “propio” de los hombres, lo cual ha estructurado la percepción individual que tiene cada individuo de sí mismo, así como también la organización concreta y simbólica de la vida social en general (Lamas, 2000) Según Lamas, la cultura es uno de los conceptos que más usos tiene al explicar la condición humana debido a su naturaleza simbólica, gracias a la cual nos es posible interactuar ordinaria y rutinariamente con nuestro entorno intercambiando significados no explícitos ni verbalizados. Este intercambio de significados permite la construcción del ser social, atribuyéndole características que no son propias de la biología, sino más bien, un acuerdo preestablecido de control de las formas y modos de operar de cada individuo. Por tal razón, las características atribuidas a uno u otro sexo responden a una clasificación cultural en la cual se asigna el género a un individuo siguiendo su condición biológica, lo que repercute en cómo este percibe su entorno social, político, religioso y cotidiano en general, llevando lo femenino y lo masculino ya no a un hecho “natural”, sino más bien, a una construcción simbólica o “producto cultural”. “La nueva acepción de género se refiere al conjunto de prácticas, creencias, representaciones y prescripciones sociales que surgen entre los integrantes de un grupo humano en función de una simbolización de la diferencia anatómica entre hombres y mujeres” (Lamas, 2000, p.3).

Las constantes transformaciones o transgresiones a la norma social y moral que rige a los géneros enfatizan la cualidad cultural del concepto, evidenciando el desapego cada vez mayor hacia las construcciones sociales de lo femenino y lo masculino y recalcando la necesidad de replantearse los roles de género perpetuados hasta hoy. Al respecto, Lamas señala que “(...) la predisposición biológica no es suficiente por sí misma para provocar un comportamiento. No hay comportamientos o características de personalidad exclusivas de un sexo. Ambos comparten rasgos y conductas humanas” (Lamas, 1996, p.5). Sostiene, además, la necesidad de ver el panorama con perspectiva de género, lo cual implica reconocer la diferencia sexual de todo aquello que se construye siguiendo ideas o atribuciones a partir de esta diferencia sexual.

Al concebir el género desde esta perspectiva, se debe considerar que la comprensión acerca de la masculinidad y la feminidad evolucionan en conjunto con el desarrollo de la sociedad, generando un cambio o transformación de las significaciones culturalmente

otorgadas a cada género. En este sentido, Butler (1990) categoriza al género como performativo, fluido e inestable, ya que este depende de las condiciones materiales que rodean al sujeto, así como también de la relación e interacción del sujeto con otros de su mismo género y del contrario. Esto da lugar a que el desarrollo de las distintas expresiones de género que forman la identidad del sujeto sean la respuesta a cómo este interpreta las diversas significaciones de su entorno, dando paso a una discusión más amplia respecto al género, alejándose del binarismo femenino/masculino para incorporar un tercer elemento: el género no binario o neutro. Sin embargo, pese a reconocer la capacidad transformadora del concepto, para efecto de esta investigación, el género será considerado como una forma de categorización y organización social determinada por aspectos que histórica y culturalmente han sido atribuidos a lo femenino y lo masculino, influyendo en la relación que el individuo tiene con su entorno, así como también en su desarrollo personal. Se considerará, además, la construcción sociocultural del género como una forma de relegar lo “femenino” a una posición inferior, generando una creciente inequidad entre ambos géneros presente en diversos aspectos de la vida social y cultural de los individuos.

Cabe señalar que, en la actualidad, tanto a nivel educativo como en el ámbito personal, existe una creciente búsqueda por instaurar la equidad de género como un elemento clave dentro de la construcción de las nuevas perspectivas y visiones de mundo que avanzan y se actualizan en conjunto con el desarrollo de la sociedad. Por esta razón, es necesaria su discusión e implementación en las distintas esferas de la sociedad, y con esto, erradicar la discriminación por sexo y/o género que aún se mantiene vigente hasta nuestros días.

2.3 Equidad de Género

Respecto a la *equidad de género*, se debe mencionar que es una temática que se instaura como una problemática importante y desafiante en el desarrollo de la sociedad actual y que genera un impacto en el modo de socializar de las y los ciudadanos en las esferas pública y privada.

Para comenzar, la equidad de género hace referencia a esta idea de otorgar igualdad de derechos y oportunidades a hombres y mujeres brindando la posibilidad de desarrollar la vida que deseen, independiente del género al que pertenecen. Por lo tanto, se debe considerar cuál es la importancia de defender este derecho de igualdad establecido en los DD.HH. y, ante esto, la ONU (2016) responde que promover la igualdad es esencial para el desarrollo de una

sociedad sana, reduciendo la pobreza, la promoción de la salud, educación, protección y bienestar de niñas y niños.

Equidad es más que igualdad entendida como semejanza, es un concepto más próximo al de justicia en sus dos dimensiones: justicia distributiva y justicia retributiva. La justicia distributiva se refiere a la que se tiene por derecho propio, incluye aquellos bienes o recursos a los que el individuo tiene derecho espontáneamente sin necesidad de hacer nada. La igualdad de oportunidades, es decir, la igualdad de recursos disponibles para realizar acciones, entra dentro de la justicia distributiva. La igualdad en las retribuciones, es decir, la recogida de beneficios, méritos o reconocimiento por la acción de la que el individuo es responsable (premio), así como las sanciones por acciones inadecuadas (castigo), entran dentro de la noción de justicia retributiva. (Fernández, 2010, p. 94)

Ahora bien, hay un sistema de desventaja femenina instaurada por esta inequidad, la que se reproduce desigualmente entre los sexos, ya sea en la división del trabajo fuera y dentro de la familia. “Las oportunidades colectivas de las mujeres para elevar su estatus, con relación a los hombres de su sociedad, descansa en su acceso creciente al trabajo generador de recursos. Sin embargo, tal acceso está en su mayor parte controlado por élites que son masculinas (...)” (Saltzman, 1992, p. 13)

Ante estos antecedentes, es lógico pensar en cómo se establece esta equidad de género en Chile. El movimiento feminista en Chile surge a partir de 1934 por medio de la influencia de Elena Caffarena cuando comenzó a exigir la participación de las mujeres en las votaciones municipales. Desde ese entonces hasta la actualidad son pocos los cambios que otorgan a la mujer la misma igualdad en la obtención de cargos relevantes y representativos, en los salarios, además de la discriminación arbitraria, el abuso y la violencia contra la mujer; dificultando la autonomía personal e independencia económica.

En 2018, el Ministerio de la Mujer, presentó aquellos compromisos que cumplió la Agenda de la Mujer: “el Instructivo Presidencial para promover y garantizar la igualdad en toda la administración pública; la aprobación del proyecto de ley de Lactancia Libre; la promulgación de la ley que establece el Fuero Maternal para las Fuerzas Armadas, de Orden y

Seguridad Pública; la publicación de la ley que sanciona el acoso sexual en espacios públicos y la creación de un convenio con el Ministerio de Defensa Nacional” (Ministerio de la Mujer, 2022, p. 3).

Parte fundamental para asegurar la equidad es la educación; dentro de este marco la educación en Chile ha establecido ciertos parámetros para promover la equidad y garantizar que nuestra sociedad entregue las mismas oportunidades tanto a mujeres como hombres e indica que es fundamental “promover la igualdad de oportunidades, procurando enriquecer los espacios en los que cada uno aporta. Ejemplo de lo anterior es la prioridad de incluir ambos sexos en comisiones académicas, políticas, directivas de entidades públicas y privadas, etc.” (Mineduc, 2018, p. 10). Para ello se incorporan tres líneas de acción: calidad sin sesgo, más oportunidades y no violencia, enfocados principalmente en el desarrollo integral y plural de las y los estudiantes.

Finalmente, con propósito del desarrollo de esta investigación se entenderá equidad como una situación de semejanza entre los géneros femenino y masculino, en el ámbito de la justicia retributiva y distributiva, atendiendo a las diversas situaciones en las que se genera una instancia de inequidad, en la que el género femenino tiende a ser afectado de forma negativa: falta de reconocimiento, barreras de acceso laboral (maternidad, tipo de trabajo), brecha salarial, entre otros.

2.4 Feminismo

Debido a la evolución y ajustes del movimiento, pareciera ser que ya no es adecuado hablar de feminismo sino *feminismos*, puesto que, según el artículo *Feminismo: historia y corrientes* de la autora Susana Gamba (2008), no es un movimiento homogéneo y presenta diferencias internas debido al acercamiento y adhesión a líneas de pensamiento “distintas” que, por lo general, están ancladas a ideologías de clase (p. 4). A grandes rasgos, pueden clasificarse en tres corrientes: feminismo radical, socialista y, por último, liberal. Por añadidura, es posible hablar también de una cuarta ola de feminismo, según análisis recientes.

En primer lugar, el feminismo radical, desde la perspectiva de Shulamith Firestone (1973), se basa principalmente en la materialidad biológica del ser humano:

A diferencia de la estamentización [sic] económica, las clases sexuales nacieron directamente de una realidad biológica: hombres y mujeres

fueron creados con distinta configuración y diversidad de privilegios (...) La familia biológica constituye una distribución de poder intrínsecamente desigual. La sed de poder que conduce a la constitución de clases surge de la formación psicosexual de cada individuo. (p. 11)

Esta corriente propone como ejes centrales la recuperación del control y poder tanto a nivel reproductivo/sexual como social, económico, cultural, etc.; desprenderse de las jerarquías y las militancias en partidos políticos. Así también busca la ‘revalorización de lo femenino, planteando una oposición radical a la cultura patriarcal y a todas las formas de poder, por considerarlo propio del varón; rechazan la organización, la racionalidad y el discurso masculino’ (Gamba, 2008, p. 4).

En este sentido, la autora Marta Jiménez (2003) explica que las corrientes radicales defienden el desinterés por las pretensiones igualitarias respecto a los hombres:

La igualdad en este contexto puede suponer solo la abstracta oportunidad de volverse igual a los hombres. Es el cuerpo masculino, y sus poderes y capacidades determinados histórica y culturalmente, lo que se asume como norma del individuo liberal. Las mujeres pueden lograr este estándar siempre que o eludan su propia especificidad corporal, o sean capaces de hacer malabarismos entre su rol tradicional en la esfera privada y su nueva igualdad. Esta situación oculta los poderes y capacidades que las mujeres han desarrollado en su contexto histórico y cultural. (p. 167)

Teniendo en cuenta estas consideraciones, podría decirse que el propósito intrínseco del feminismo radical ‘no es la igualdad en el conocimiento, el poder o la riqueza, sino la abolición del género como realidad cultural opresiva’ (Jiménez, 2003, p. 167).

En segundo lugar, la corriente socialista del feminismo comparte ciertos aspectos con la teoría radical en cuanto a la lucha femenina, pero apunta que esta debe orientarse hacia la contienda contra el sistema capitalista, por lo que, a diferencia del radical feminismo, se erige a favor de la doble militancia en la lucha contra los sistemas de opresión: ‘Relaciona la explotación de clase con la opresión de la mujer, planteando que ésta es explotada por el capitalismo y oprimida por el patriarcado, sistema que es anterior al capitalismo y que fue variando históricamente’ (Gamba, 2008, p. 5). Esta facción propone, además, el

reconocimiento de dos esferas: el *modo de producción* y *modo de reproducción*. El primero de ellos, ya expuesto por la teoría marxista, se entenderá como: “todas las actividades necesarias para la supervivencia de la especie, cuanto a reducirse a la creación de objetos materiales de consumo (bienes y alimentos) y, más específicamente, puede significar la producción de objetos que se compran y se venden (‘mercancías’)” (Molina, 1994, p. 227). En tanto, se pensará modo de reproducción direccionado hacia la esfera de lo privado, donde se desempeñarán trabajos tradicionalmente asignados a las mujeres (criar, limpiar, cocinar, cuidar, etc.); Molina dice: “aquella organización social donde se reproduce y preserva la fuerza de trabajo, los propios trabajadores y los hijos” (1994, p. 227). En consecuencia, el feminismo socialista tratará de dilucidar la relación que se dará entre ambos modos, identificando si “implica solo el hecho físico de reproducir y criar a los hijos o si implica también la reproducción de las actitudes y capacidades que se requieren para tal tarea” (p. 227), entendiendo que dichas tareas no son propias de la mujer sino impuestas socialmente.

En tercer lugar, el feminismo liberal, con un arraigo mayor en Estados Unidos y asociado en sus inicios a la corriente burguesa de tintes políticos liberales, guarda dentro de sus primeros objetivos la defensa de una misma educación racional para hombres y mujeres.

Al igual que en las corrientes anteriormente descritas, la autora Marta Jiménez (2000) plantea que ciertos estudios sobre esta facción en particular también coinciden en la noción acerca de que la desigualdad entre sexos tiene un origen social y no natural, debido al tipo de socialización al que se le somete a cada uno. Junto a esto, el feminismo liberal clásico, es decir, aquel desarrollado hasta principios del siglo XX, apunta al debate del rol femenino dentro de la educación, la cual no solo debía ser igual para ambos sino además y por sobre todo debía brindar las mismas oportunidades civiles y económicas, puesto que según J. S. Mill “la situación de la mujer en la legislación, la educación, el matrimonio y la vida económica como similar a la de los esclavos antes de la instauración de los regímenes liberales” (Mill, 1973 en Jiménez, 2000, p. 3). Es por esto que es necesario articular una instrucción que permita a las mujeres hacer uso pleno de sus capacidades: “el primer paso, e indispensable, hacia la emancipación de la mujer, es que reciba una educación tal que no deba depender ni de su padre ni de su marido para su subsistencia” (Mill, 1973 en Jiménez, 2000, p. 3).

Para el feminismo liberal contemporáneo (aquel desarrollado desde el siglo XX), el principal problema identificado y expuesto, radica en el destierro de las mujeres de la vida

pública y su *confinamiento obligatorio* en la esfera doméstica, situación que ha sido heredada desde una cultura tradicional de carácter sexista:

El principal problema de esta tradición cultural viene dado por la exclusión de las mujeres de la esfera pública, una exclusión que desestima sus potencialidades en tanto que seres humanos y que sitúa a las mujeres en posiciones socialmente dependientes de los hombres sin que se les haya dado previamente la oportunidad de hacer uso de sus capacidades. (Jiménez, 2000, p. 4)

En este sentido, se sugiere igualar los derechos de las mujeres en la sociedad, en concordancia con los planteamientos de la política liberal y así asegurar que se den las mismas oportunidades y facilidades en espacios de los que han sido históricamente relegadas.

Asimismo, el feminismo liberal considera que el principal enemigo sería la falta de educación equitativa en conjunto con la falta de valor y búsqueda del éxito de las propias mujeres. Bajo esta lógica, estima al capitalismo como el sistema idóneo que ofrece las mejores posibilidades de lograr la ansiada igualdad entre los sexos.

El movimiento feminista ha sido clasificado a través de las décadas con el concepto de olas, según la autora Rosa Cobo (2019), la utilidad de esta organización responde a dos ejes principales: por un lado, demostrar que no es un movimiento nuevo, que tiene tradición intelectual y genealogía; por otro lado, la noción metafórica de las olas proporciona una imagen poderosa sobre cómo se ha desarrollado el movimiento.

En un repaso general, es posible reconocer tres olas. La primera de ellas, asociada al *nacimiento* del movimiento, el cual se articuló bajo la corriente ilustrada durante el siglo XVIII, exigiendo ser consideradas como seres racionales y políticos. La segunda ola se desarrolló desde la segunda mitad del siglo XIX hasta la primera guerra mundial y su principal objetivo fue el sufragio. Se da inicio a la tercera ola durante la década de 1960 hasta principios de los ochenta y su foco estará en la discusión de la esfera pública – privada y el ejercicio patriarcal que se dará estos espacios.

Junto a la organización anterior, R. Cobo (2019) propone que el movimiento feminista está viviendo una cuarta ola cuyos principales ejes son:

Su carácter global, su conversión en un movimiento de masas, la utilización de las redes sociales para organizarse y su composición intergeneracional (...) esta cuarta ola tiene un nervio fuertemente anticapitalista, y está articulada alrededor de la lucha contra la violencia sexual y contra la feminización de la pobreza. (p. 11)

Otro elemento que puede distinguirse dentro de esta cuarta ola es la discusión frente a la ampliación del sujeto político del feminismo (es decir, las mujeres), asociada a las teorías de identidad de género o teoría *queer*, las cuales darían al feminismo una posición de transversalidad frente a otras luchas sociales, aludiendo al concepto de interseccionalidad “para señalar la imposibilidad de que las mujeres sean en solitario un sujeto político debido a que están marcadas por otras pertenencias o adscripciones raciales, culturales, sexuales o de clase” (Cobo, 2019, p. 17).

Estas ideas son altamente criticadas y rechazadas por la facción radical feminista, puesto que arguye que el sujeto político está bien definido, por lo que un cambio apuntaría nuevamente a relegar y borrar a las mujeres de sus propios espacios de lucha; que la interseccionalidad es una herramienta ya utilizada para el estudio de factores que puedan influir en la opresión femenina; y, que no es asunto del feminismo “maternar” otros movimientos sociales. El resultado, dice Cobo (2019) “es que se difumina el perfil del sujeto político feminista y se pone en cuestión el mismo concepto de mujeres como el fundamento de esa subjetividad colectiva” (p. 17).

En consecuencia, a partir de la revisión antes dada y para objeto de esta investigación, se entenderá por *feminismo* al movimiento construido y ejecutado por mujeres que refiere al estudio y análisis profundo y sistemático de las condiciones políticas, económicas, sociales, educativas, etc. de estas y la *lucha* por su emancipación de la opresión, dominación y explotación basada en su sexo biológico. Sin embargo, pese a todas las diferencias que podrían apreciarse dentro del feminismo o mejor llamado *feminismos*, la autora S. Gamba postula que sigue siendo “un movimiento político integral contra el sexismo en todos los terrenos (jurídico, ideológico y socioeconómico), que expresa la lucha de las mujeres contra cualquier forma de discriminación” (2008, p. 2).

2.5 Autor/a

Debido a que el problema de esta investigación se encuentra en la inconsistencia entre el criterio de selección de Lecturas Sugeridas declarado en las Bases Curriculares referido a la presencia equilibrada de autores y autoras es que es relevante trabajar el concepto de *autor*. Para desarrollar este concepto será utilizado el texto *¿Qué es un autor?* de Michel Foucault (1969) y la noción de autor presente en las Bases Curriculares.

En *¿Qué es un autor?* (1969) Michel Foucault establece que el autor es una función característica del modo de existencia, de circulación y de funcionamiento de ciertos discursos en el interior de una sociedad. Es decir, la función-autor, como lo menciona Foucault, sirve para caracterizar un modo de ser del discurso y distinguirlo de otros, puesto que, cuando un discurso tiene un nombre de autor se está indicando que debe ser recibido de un modo particular y que debe recibir cierto estatuto en una cultura determinada. Propone que, en una civilización como la nuestra, hay discursos provistos de la función-autor y otros no, diferenciando esta función de la del signatario de una carta privada, del fiador de un contrato y del redactor de un texto anónimo en la pared de una calle.

De lo anterior se desprende que la función del concepto “autor” está intrínsecamente relacionada con el concepto de discurso. Los discursos provistos de la función autor se distinguen de otros debido a ciertas características, partiendo por ser el autor un objeto de apropiación. Foucault lo explica de la siguiente manera:

Los textos, los libros, los discursos empezaron realmente a tener autores (diferentes de personajes míticos, de grandes figuras sacralizadas y sacralizantes) en la medida en que el autor podía ser castigado, es decir, en la medida en que los discursos podían ser transgresivos. (1969, p. 16)

Luego agrega que:

Y cuando se instauró un régimen de propiedad para los textos, cuando se promulgaron unas reglas estrictas sobre los derechos de autor, sobre las relaciones autor-editor, sobre los derechos de reproducción, etc. — es decir, a fines del siglo XVIII y principios del XIX—, fue en ese momento cuando la posibilidad de transgresión que pertenecía al acto de escribir tomó cada vez más el cariz de un imperativo propio de la literatura. Como si el autor, a partir del momento en el que fue colocado

en el sistema de propiedad que caracteriza a nuestra sociedad, compensara el estatuto que así recibía recuperando el viejo campo bipolar del discurso, practicando sistemáticamente la transgresión, restaurando el peligro de una escritura a la que, por otro lado, se le garantizaban los beneficios de la propiedad. (1969, p. 16-17).

En este sentido, la función autor está relacionada con el concepto de propiedad, desde el momento histórico en que se establecen los derechos de autor y de reproducción, como también la relación entre el autor con los editores y las editoriales. Por lo tanto, el autor es quien debe recibir los beneficios por ser propietario de una obra o discurso y puede ser juzgado por la misma razón, en caso de transgredir alguna ley.

Posteriormente, agrega que la función autor no siempre se ha aplicado a los mismos tipos de textos ni de la misma manera, ejemplificando que en algunas épocas no era relevante que los textos literarios tuvieran un autor al cual ser atribuidos. Luego aclara que la función autor tomó relevancia en los textos literarios entre el siglo XVII y XVIII hasta la actualidad, donde cada texto debe responder “de dónde viene, quién lo ha escrito, en qué fecha, en qué circunstancias o a partir de qué proyecto” (1969, p. 18), agregando que las obras serán valoradas y se les concederá un sentido según las respuestas a estas preguntas, concluyendo que “La función autor, en nuestros días, funciona de pleno para las obras literarias” (1969, p. 18).

La conceptualización propuesta por Foucault es útil para esta investigación puesto que establece teóricamente lo que entendemos por autor en la actualidad en términos jurídicos e institucionales, lo que se relaciona con las Bases Curriculares del Ministerio de Educación, como también en términos literarios, lo que se relaciona con el Anexo de Lecturas Sugeridas compuesto por una lista de textos literarios.

En la sección de Organización Curricular de las Bases Curriculares de Lengua y Literatura de séptimo básico a segundo medio, el concepto de autor aparece en los ejes de Lectura, Escritura e Investigación. En el eje de Lectura se menciona el concepto de autor solo en el apartado de Selección de textos, donde se dice:

En el caso de los literarios, deben privilegiarse los textos de autores, hombres y mujeres, antologados o premiados, que aparezcan en historias de la literatura, que sean representativos de algún género o época, que

hayan sido publicados o que hayan sido objeto de la crítica especializada. (Mineduc, 2015, p. 37).

En este punto, la concepción sobre el término autor en las Bases Curriculares es similar a lo propuesto por Foucault cuando habla del concepto de autor y cómo es percibido en las obras literarias desde el siglo XVII hasta la actualidad. Por lo tanto, lo expuesto anteriormente como autor se considerará válido para esta investigación.

En tanto, en el eje de Escritura se menciona el concepto de autor en los apartados de Proceso de escritura y TIC y escritura. En el apartado de Proceso de escritura dice:

En estas Bases se concibe la escritura como un proceso en el que el autor o la autora va reflexionando y tomando decisiones sobre el contenido, el estilo, el orden, los énfasis y todos aquellos aspectos del texto que inciden en cómo se transmite el mensaje. (Mineduc, 2015, p. 39).

Lo anterior se relaciona con lo que dice Foucault sobre la “serie de operaciones específicas y complejas” por las cuales un texto puede ser atribuido a un autor en particular.

En el apartado de TIC y escritura se señala lo siguiente:

En los intercambios dialógicos, como los correos electrónicos, los blogs y las redes sociales en general, los autores y las autoras, frente al comentario de sus interlocutores e interlocutoras, deben reformular lo que escribieron, buscar más argumentos, explicarse mejor, entregar nuevos datos, etcétera. (Mineduc, 2015, p. 39).

En *¿Qué es un autor?* Foucault observa que no todos los discursos poseen la función autor, aclarando que “Una carta privada puede tener un signatario, pero no tiene autor” (1969, p. 15). Al homologar una carta privada con un correo electrónico, se observa una discrepancia entre lo que se entiende por “autor” en las Bases Curriculares y lo que plantea Foucault. Para esta investigación se priorizará la conceptualización propuesta por Foucault, por lo tanto, se considerará inadecuada la utilización del concepto de autor para textos como correos electrónicos o blogs y redes sociales, prefiriendo el uso de la palabra signatario o redactor.

Finalmente, en el eje de Investigación se menciona el concepto de autor de la misma manera en que es mencionado en el eje de Lectura, coincidiendo con lo planteado por Foucault:

Además de las obras literarias consideradas y de los textos que ilustran sobre los autores, las épocas y las obras o cualquier otro asunto pertinente, se puede recurrir a personas que tengan conocimientos especializados sobre la materia que se investiga. (Mineduc, 2015, p. 43).

En la sección Enfoque de la asignatura de las Bases Curriculares de Lengua y Literatura de tercero y cuarto medio, se menciona el concepto de autor solamente en el apartado de Lectura crítica, donde se declara lo siguiente:

De este modo, se espera que puedan desarrollar habilidades que avancen hacia una lectura detrás de las líneas para comprender qué busca conseguir el autor con su texto, por qué lo escribió, con qué otros discursos se relacionan y qué perspectiva pretende posicionar con su mensaje, entre otros objetivos de lectura. (Mineduc, 2015, pp. 87-88).

De lo anterior, se observa la semejanza con lo propuesto por Foucault sobre la manera en que son percibidos y valorados los textos literarios desde el siglo XVII, según la respuesta las preguntas “de dónde viene, quién lo ha escrito, en qué fecha, en qué circunstancias o a partir de qué proyecto” (año, p.). Por lo tanto, se mantiene una concordancia entre lo planteado por Foucault y la manera en que las Bases Curriculares utilizan el concepto de autor.

Para finalizar, en esta investigación se priorizará la conceptualización de Foucault sobre el término autor, en tanto función presente en algunos discursos, en particular en los textos literarios y se rechazará la concepción de autor en casos propuestos por las Bases Curriculares como el signatario de un correo electrónico o el redactor de un texto virtual sin fines artísticos. Esta distinción planteada por Foucault será útil para revisar más adelante en la investigación los criterios de selección de autores y autoras de obras literarias utilizados en los Textos del Estudiante entregados por el Mineduc.

CAPÍTULO 3: MARCO METODOLÓGICO

La presente investigación se enmarca en el paradigma cualitativo, con un carácter documental interpretativo, debido a que este método de investigación propicia la identificación, descripción y reconstrucción de las características fundamentales del objeto de estudio, tales como sus prácticas y significados, puesto que el objetivo general de esta investigación radica en identificar los factores que configuran la inequidad en el Anexo de Lecturas Sugeridas de las Bases Curriculares con respecto a las obras literarias producidas por mujeres, cuestionando la configuración del texto y enfatizando en la actual inconsistencia en su declaración de equidad entre autores y autoras en las Lecturas Sugeridas y la desproporción e inequidad en las obras efectivamente seleccionadas.

Por lo tanto, es relevante mencionar que el método cualitativo será entendido desde la perspectiva de Uwe Flick, quien indica lo siguiente:

Los métodos cualitativos toman la comunicación del investigador con el campo y sus miembros como una parte explícita de la producción de conocimiento, en lugar de excluirla lo más posible como una variable parcialmente responsable. Las subjetividades del investigador y de aquellos a los que se estudia son parte del proceso de investigación. Las reflexiones de los investigadores sobre sus acciones y observaciones en el campo, sus impresiones, accesos de irritación, sentimientos etc., se convierten en datos de propio derecho, formando parte de la interpretación (...). (Flick, 2007, p. 20)

Según señala Paul Ricoeur (2003), la hermenéutica corresponde a una disciplina filosófica cuyo énfasis se encuentra en la interpretación, aclarando que este concepto responde a una dualidad temporal: el tiempo de transmisión y el tiempo de la interpretación. A su vez, explica que:

La interpretación tiene una historia y que esa historia es un segmento de la tradición misma; siempre se interpreta desde algún lugar, para explicitar, prolongar y, de ese modo, mantener viva la tradición misma en la cual estamos. Así, el tiempo de la interpretación pertenece, en cierta forma, al tiempo de la tradición. Pero, como contrapartida, la tradición, aun entendida como transmisión de un depósito, es tradición

muerta si no interpreta continuamente ese depósito (...) (Ricoeur, 2003, p. 31)

Asimismo, Ricoeur también declara que:

El problema hermenéutico se plantea ante todo dentro de los límites de la exégesis, es decir, en el marco de una disciplina que se propone comprender un texto, comprenderlo a partir de su intención, sobre la base de lo que quiere decir. Si la exégesis ha suscitado un problema hermenéutico, es decir, un problema de interpretación, es porque toda lectura de un texto, por más ligada que esté al quid, a “aquello en vista de lo cual” fue escrito, se hace siempre dentro de una comunidad, de una tradición o de una corriente de pensamiento viva, que desarrollan presupuestos y exigencias (Ricoeur, 2003, p. 9)

Por su parte, Nava (2007) señala a la hermenéutica como una técnica, arte o filosofía que los métodos o procesos cualitativos utilizan para interpretar y llegar a una comprensión global del texto, buscando de esta forma comprender los motivos del comportamiento humano. En este sentido, se menciona la relevancia de la comprensión del sentir humano “las ciencias sociales buscan interpretar y comprender los motivos internos de la acción humana, mediante procesos libres, no estructurados, sino sistematizados” (p. 1) más allá de los procesos estructurados que ofrece el método cuantitativo. Al mismo tiempo, menciona la importancia de la utilización de la Hermenéutica en la investigación educativa y en los programas educativos, debido a la capacidad de este método para acelerar los procesos cognitivos y metacognitivos.

La hermenéutica es una alternativa metodológica no explotada en la educación, por lo que debería ensayarse sobre todo a través de los enfoques mediacionales que promueve la nueva escuela, ejercicio que podría acelerar los procesos cognitivos y metacognitivos de profesores y alumnos. (Nava, 2007, p. 19)

Por lo tanto, la hermenéutica sirve a esta investigación en la interpretación y comprensión de las Bases Curriculares tanto en lo declarado dentro de ellas como en sus intenciones, teniendo en cuenta que el enfoque comunicativo es la corriente de pensamiento en

la cual se encuentra y la comunidad a la que pertenece, para así poder comprender una de sus contradicciones que es nuestro objeto de estudio.

Del mismo modo, se aplicará el método de análisis documental en los distintos documentos mencionados anteriormente, entendiendo este como:

Un conjunto de operaciones (unas de orden intelectual y otras mecánicas y repetitivas) que afectan al contenido y a la forma de los documentos originales, reelaborándolos y transformándolos en otros de carácter instrumental o secundarios, con el objetivo último de facilitar al usuario la identificación precisa, la recuperación y la difusión de aquellos. (Pinto, 1991, p. 328)

Por consiguiente, el trabajo realizado en esta investigación se definirá como un estudio de carácter cualitativo, hermenéutico y documental, en tanto se plantea analizar e interpretar la bibliografía curricular en la que se sugieren las lecturas complementarias para la Educación Media en los programas vigentes al 2022, para lo cual, se llevará a cabo un análisis de los documentos curriculares del Ministerio de Educación (Anexo de Lecturas Sugeridas, Bases curriculares, Programas, textos escolares) a partir de los objetivos definidos previamente. Estos permitirán establecer el enfoque de la literatura escrita por mujeres dentro del Currículo Nacional y las temáticas relacionadas a las obras literarias de dichas mujeres.

CAPÍTULO 4: MODELO COMUNICATIVO Y CULTURAL

4.1 Características del enfoque comunicativo y cultural

Dentro de las Bases Curriculares, para la asignatura de Lengua y Literatura, se establece que esta tiene un enfoque “cultural y comunicativo”. En primer lugar, menciona que es cultural debido a que:

El enfoque cultural asume el rol que cumplen para las y los jóvenes el lenguaje y la literatura en el desarrollo y el ejercicio del pensamiento, maduración y reflexión de distintos temas, y en la estimulación de la imaginación y la invención de realidades (Mineduc, 2015).

Donde además se menciona el propósito que rige este enfoque, el cual busca:

Destacar el carácter de práctica y producto cultural del lenguaje y la literatura y, consecuentemente, su papel en el conocimiento y la comprensión de diversas culturas, sistemas de creencias y formas de vida, así como su función en la construcción de distintas identidades personales, sociales y nacionales, entre otras.

Por su parte, el Centro Virtual Cervantes (2022) señala que el modelo cultural se refiere a “aquellos enfoques que promueven el interés por desarrollar la competencia intercultural”, que, a su vez, depende del modelo comunicativo debido al “estrecho vínculo entre lengua y cultura” (CVC, 2022).

Al enfocarse en el término de interculturalidad aplicado a este modelo, es posible constatar que este surge del seno europeo a raíz del nacimiento de la Comunidad Económica Europea, actual Unión Europea, donde se tomaron acuerdos con la finalidad de establecer una política social comunitaria, dando el derecho de libre circulación de los trabajadores migrantes, basado en las leyes de mercado y de la libre circulación. Por ende, en la educación chilena se hace una adaptación de este modelo, la cual hace referencia a los inmigrantes económicos que circulan dentro de los distintos países e intenta fomentar ciertas actitudes positivas hacia estas personas, como el respeto y la integración, pero también la tolerancia como búsqueda de reducir la xenofobia. Asimismo, Sanz (2006) menciona que:

Los poderes de mediación, la capacidad para tomar distancia respecto al lugar del que uno proviene y para saberse poner en la piel del otro se erigen como grandes esperanzas en un momento de la Historia en el que la movilidad y la -también a menudo falsa- disolución de las fronteras funcionan como palabras clave para el desenvolvimiento de los individuos en el mercado laboral y, consecuentemente, para la supervivencia de tales individuos. En este caldo de cultivo, que es cualquier cosa menos inocente, la necesidad de construir una competencia intercultural sin la que, recíproca o simétricamente, tampoco puede llegar a conformarse una competencia lingüística -o interlingüística- en lengua extranjera, se hace absolutamente imprescindible. (p.131)

Respecto a la interculturalidad asumida por el Currículum, esta está orientada hacia un enfoque cultural y comunicativo que pretende acoger la competencia lingüística, tal como establece el Marco Europeo de Referencia para las Lenguas, donde dentro del enfoque que este establece se señala que:

En toda situación comunicativa, las competencias generales (por ejemplo, el conocimiento del mundo, la competencia sociocultural, la competencia intercultural, la experiencia profesional) se combinan siempre con las competencias comunicativas de la lengua (competencias lingüística, sociolingüística y pragmática). (p.41)

Por tanto, la interculturalidad dentro de este Marco de Referencia es entendida como una facultad dentro del desarrollo de la competencia intercultural, la cual busca que el hablante pueda comunicarse de forma efectiva, señalando que “Pretende expandir y profundizar el entendimiento intercultural entre los participantes con el objetivo de evitar y/o superar toda dificultad de comunicación que pueda surgir de perspectivas culturales distintas” (p.127).

Sin embargo, la interculturalidad adquiere nuevas perspectivas desde la crítica latinoamericana, en donde se concibe como una posibilidad de diálogo entre las diferentes culturas. Al respecto, Walsh (2010) define la interculturalidad desde tres perspectivas: la relacional, entendida como el contacto e intercambio existente entre las diferentes culturas, el funcional, el cual busca el reconocimiento de la diferencia cultural y la diversidad étnica y la crítica, enfocada en el problema intercultural surgido desde lo estructural, colonial y racial y no desde la diversidad. Ante esto, menciona la importancia de distinguir entre la interculturalidad funcional al sistema y aquella interculturalidad crítica que es entendida como “proyecto político de descolonización, transformación y creación” (p.2) puesto que la interculturalidad entendida como herramienta permite cuestionar la concepción y utilización del término dentro de los parámetros educativos, apuntando hacia la transformación de las estructuras que condiciona la forma en la que concebimos el mundo, señalando que:

La educación intercultural en sí sólo tendrá significación, impacto y valor cuando esté asumida de manera crítica, como acto pedagógico-político que procura intervenir en la refundación de la sociedad, como decía Paulo Freire (2004: 18) y, por ende, en la refundación de sus estructuras que racializan, inferiorizan y deshumanizan. (p.2)

Referida al ámbito educativo, la interculturalidad asumiría dos sentidos; en primer lugar, un sentido político-reivindicativo en donde los pueblos indígenas luchan por perpetuar sus costumbres y tradiciones para así enfrentarse a la exclusión histórica proveniente del colonialismo; y en segundo lugar, un sentido socio-estatal, en donde lo intercultural forma parte del sistema dominante, por lo que si bien existe un reconocimiento y respeto hacia la diversidad cultural, esta tendría un enfoque de control sobre el conflicto étnico cuyo objetivo final es la conservación de la estabilidad social. El primero, busca cuestionar la asimetría existente entre las culturas y la visión de inferioridad y superioridad otorgada a personas, prácticas, saberes y tradiciones, mientras que el segundo, es funcional al sistema en la medida que opera bajo una lógica de reconocimiento y sustento de la diferencia cultural para así mantenerla neutralizada y bajo control en el orden nacional, mencionando que: “lo intercultural llegó a ser parte del aparato de control y de la política educativa estatal” (p.6).

De tal manera, la perspectiva crítica surge a raíz de la problemática generada por la utilización del término de forma funcional al sistema, lo que hizo necesaria la creación de esta como forma de estrategia ante la adecuación de la educación a las constantes exigencias que impone la modernidad, las cuales, en su mayor parte, omiten las verdaderas expresiones culturales provenientes de los pueblos indígenas, señalando que:

El interculturalismo funcional responde a y parte de los intereses y necesidades de las instituciones sociales dominantes; la interculturalidad crítica, en cambio, es una construcción de y desde la gente que ha sufrido un histórico sometimiento y subalternización. (p.12)

Ante esto, el principal problema de percibir la interculturalidad de forma funcional radica en cómo se asumen de forma colectiva formas de representación que distan de ser coherentes o completamente fidedignas a la realidad étnica de los pueblos, sino más bien, son una adecuación conveniente para el sistema entenderlas de este modo:

Este problema se puede observar, entre otros ámbitos, en la producción de textos escolares, la formación de maestros y los currículos usados en las escuelas. Bajo el pretexto de la “interculturalidad”, las editoriales de libros escolares asumen una política de representación que, mientras incorpora imágenes de indígenas y negros, refuerza estereotipos y procesos coloniales de racialización. (p.8)

Considerando lo anterior, respecto de los criterios de selección de los textos sugeridos para la lectura complementaria, se menciona que “En suma, los textos de calidad, literarios y no literarios, aportan a los conocimientos previos de los y las estudiantes y amplían la mirada hacia otras culturas.” (Mineduc, 2015). De lo anterior se desprende que la literatura es entendida como un instrumento para el conocimiento de otras culturas, mientras que sus estándares de calidad se establecen en tanto es útil o no a este propósito. No obstante, según cifras obtenidas en 2022 por el Centro de Investigación Periodística de Chile, la composición de los flujos de ingreso por paso no habilitado desde enero de 2021 hasta agosto de 2022, las nacionalidades más prevalentes son Venezuela (75%), Bolivia (12%), Colombia (5%) y Haití (3%), agrupando un 96% de dichos registros (Ciper, 2022), por lo que al menos un 92% de los inmigrantes que llegan a Chile son de habla hispana, lo que implica que no requieren aprender de una segunda lengua para comunicarse. En este sentido, las Bases Curriculares aplican la interculturalidad desde las nociones establecidas por el Marco Común, lo cual implica una descontextualización en los lineamientos de la asignatura, por lo que se vuelve necesario el replantear la forma en la que percibimos ciertas nociones aplicadas al Currículum que no se condicen con la realidad del país. Ante esto, cabe mencionar que en las sugerencias del programa es posible observar textos que son en su mayoría europeos o norteamericanos, dificultando el autorreconocimiento por parte de los inmigrantes y nativos en nuestro país.

En cuanto al enfoque comunicativo, el Ministerio de Educación (2015) lo entiende como aquel que “busca desarrollar competencias comunicativas que son indispensables para una participación activa y responsable en la sociedad” (p.33) mediante el uso de la escritura, lectura y oralidad. Sin embargo, enfoque comunicativo o *Communicative Approach* hace referencia al método didáctico de enseñanza de una lengua extranjera, conocido también como enseñanza comunicativa de una lengua, que busca capacitar al estudiante tanto en la dimensión oral como escrita, entregando las herramientas necesarias para que logre establecer una comunicación real con su entorno. Este enfoque permite entender la comunicación como un proceso que busca un objetivo concreto, siendo su propósito principal la interacción entre los individuos. En este sentido, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas es un estándar que mide el nivel de comprensión del estudiante en la enseñanza de una lengua extranjera y es utilizado a nivel mundial para definir las destrezas lingüísticas de los estudiantes, señalando la importancia de poner al estudiante en una situación comunicativa real, definiendo objetivos de aprendizaje en idiomas específicos, y para ello “en el proceso instructivo a menudo se emplean textos, grabaciones y materiales auténticos y se realizan

actividades que procuran imitar con fidelidad la realidad de fuera del aula” (CVC, 2022), adecuando una metodología para la enseñanza de una lengua extranjera en la enseñanza de la lengua materna. La utilización de este marco para la enseñanza de un idioma permite ampliar los límites de la comunicación al ofrecer una base común de descripción de objetivos, metodología y contenidos, ya que:

Describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. (MCER, 2002)

Por lo que dentro de esta descripción se comprende el contexto cultural y social en el cual está situada la lengua. El enfoque comunicativo utilizado en el Marco de referencia se centra en la acción, considera a quienes aprenden una lengua como “agentes sociales, miembros de una sociedad que tiene tareas (no solo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto” (MCER, 2002) Por lo tanto, la enseñanza de la lengua que utiliza un enfoque comunicativo debe considerar recursos cognitivos, emocionales y volitivos, comprendiendo la competencia comunicativa desde el componente lingüístico, sociolingüístico y el pragmático, además de incluir la dimensión cultural de quienes establecen un proceso de comunicación y el contexto en el cual se lleva a cabo este proceso.

A su vez, el Currículum reconoce la importancia del componente cultural presente en el lenguaje y en el habla, destacando el carácter de “práctica y producto cultural del lenguaje y la literatura” (p.33), enfatizando en la importancia de construir la identidad personal, social y nacional desde la comprensión de las diversas culturas, procurando entregar los medios para el desarrollo de las competencias comunicativas necesarias para desenvolverse en la sociedad. Sin embargo, este enfoque, si bien ofrece la posibilidad de unificar la comprensión de la lengua, presenta la literatura como instrumento para el desarrollo de la comunicación y las competencias comunicativas, quitando el goce personal o placer estético propio de la lectura, ya que, aun cuando el Currículum menciona la importancia de desarrollar hábitos de lectura, este brinda mayor relevancia al aspecto comunicativo que al literario al mencionar:

El aprendizaje de la lengua brinda oportunidades para que los y las estudiantes conozcan y hagan suyo el patrimonio cultural que se ha

construido con la palabra, especialmente el literario, desarrollen el hábito de la lectura y experimenten goce estético al leer. (Mineduc, 2015)

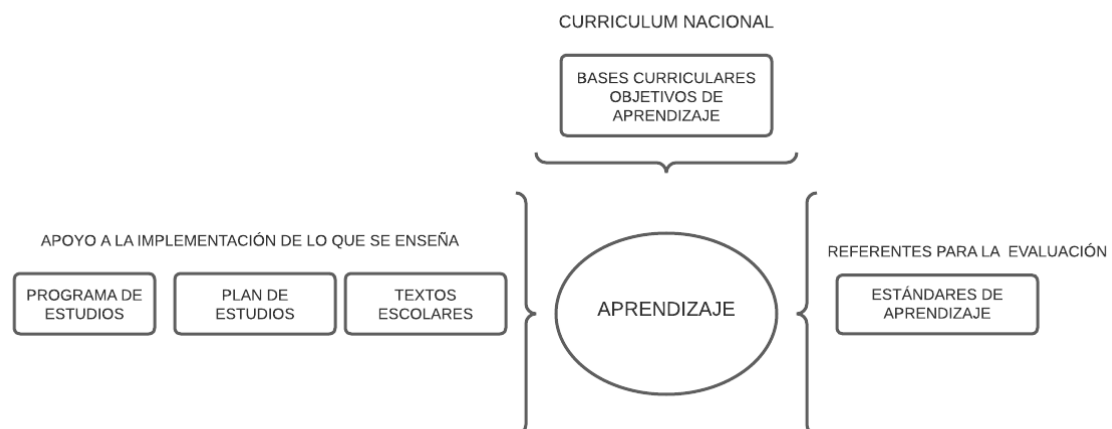
4.2 El enfoque comunicativo y cultural en los Objetivos Generales de Lengua y Literatura

Es pertinente examinar los Objetivos Generales establecidos en las Bases Curriculares y, del mismo modo, su interrelación con los objetivos específicos de lectura en la asignatura de Lengua y Literatura desde séptimo a cuarto medio para comprender la finalidad, en tanto objetivos, del enfoque comunicativo y cultural.

En primer lugar, la educación según la LGE se entiende como “el proceso de aprendizaje permanente a lo largo de la vida que busca alcanzar el desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas (...)” (Centro de estudios Mineduc, 2016). Por esta razón, con el objetivo de asegurar que ese proceso de aprendizaje sea efectivo y estructurado, la LGE define los Objetivos Generales como aquello que guiará los instrumentos curriculares de todo el sistema escolar (Bases Curriculares, Programa de Estudios, Plan de Estudios, Textos Escolares, Estándares de Aprendizaje), como se visualiza en la Figura 1:

Figura 1

Ley General de Educación - Objetivos Generales



Nota: Adaptado de *Objetivos Generales e instrumentos curriculares*, de Centros de estudios Mineduc

Tal como se señala en el documento de las Bases Curriculares (2016), el artículo Nro. 29 y 30 de la LGE fija Objetivos Generales para la educación básica y la educación media respectivamente, cuyo fin es el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes para los y las estudiantes. Dicho desarrollo tiene un componente general que son las habilidades de pensamiento, comunicación e investigación que deben integrarse en todas las áreas de enseñanza para permitir una efectiva comprensión y apropiación de la realidad, y que se manifiestan en algunos de los Objetivos de Aprendizaje de todas las asignaturas. Es posible mencionar la existencia de dos tipos de Objetivos Generales, aquellos que se extienden “En el ámbito personal y social” y los que se encuentran “En el ámbito del conocimiento y la cultura”. Mientras que los primeros apuntan más a un desarrollo actitudinal, los segundos se encargan del desarrollo intelectual.

La relación entre los Objetivos Generales y los Objetivos de Aprendizaje se hará solo con los últimos mencionados en el párrafo anterior, ya que se busca hilar el enfoque comunicativo y cultural de las Bases Curriculares de Lengua y Literatura. La Tabla 2 y Tabla 3 siguientes contiene los Objetivos Generales “En el ámbito del conocimiento y la cultura” de la educación básica y la educación media:

Tabla 2

Objetivos Generales de la Educación Básica “En el ámbito del conocimiento y la cultura”

Objetivo	Descriptor
A	Desarrollar la curiosidad, la iniciativa personal y la creatividad.
B	Pensar de forma reflexiva, evaluando y utilizando información y conocimientos, de manera sistemática y metódica, para la formulación de proyectos y resolución de problemas.
C	Comunicarse con eficacia en lengua castellana, lo que implica comprender diversos tipos de textos orales y escritos adecuados para la edad y expresarse correctamente en forma escrita y oral.
D	Acceder a información y comunicarse usando las tecnologías de la información y la comunicación en forma reflexiva y eficaz.
E	Comprender y expresar mensajes simples en uno o más idiomas extranjeros.
F	Comprender y utilizar conceptos y procedimientos matemáticos básicos, relativos a números y formas geométricas, en la resolución de problemas

	cotidianos, y apreciar el aporte de la matemática para entender y actuar en el mundo.
G	Conocer los hitos y procesos principales de la historia de Chile y su diversidad geográfica, humana y sociocultural, así como su cultura e historia local, valorando la pertenencia a la nación chilena y la participación activa en la vida democrática.
H	Conocer y valorar el entorno natural y sus recursos como contexto de desarrollo humano, y tener hábitos de cuidado del medio ambiente.
I	Aplicar habilidades básicas y actitudes de investigación científica para conocer y comprender algunos procesos y fenómenos fundamentales del mundo natural y de aplicaciones tecnológicas de uso corriente.
J	Conocer y apreciar expresiones artísticas de acuerdo a la edad y expresarse a través de la música y las artes visuales.

Tabla 3

Objetivos Generales de la Educación Media “En el ámbito del conocimiento y la cultura”

Objetivo	Descriptor
A	Conocer diversas formas de responder las preguntas sobre el sentido de la existencia y la naturaleza de la realidad y del conocimiento humano.
B	Pensar en forma libre y reflexiva, siendo capaces de evaluar críticamente la propia actividad y de conocer y organizar la experiencia.
C	Analizar procesos y fenómenos complejos, reconociendo su multidimensionalidad y multicausalidad.
D	Expresarse en lengua castellana en forma clara y eficaz, de modo oral y escrito; leer comprensiva y críticamente diversos textos de diferente nivel de complejidad, que representen lo mejor de la cultura, y tomar conciencia del poder del lenguaje para construir significados e interactuar con otros.
E	Usar tecnologías de la información en forma reflexiva y eficaz, para obtenerla, procesarla y comunicarla.
F	Comprender el lenguaje oral y escrito de uno o más idiomas extranjeros, y expresarse en forma adecuada.
G	Comprender y aplicar conceptos, procedimientos y formas de razonamiento matemático para resolver problemas numéricos, geométricos, algebraicos y estadísticos, y para modelar situaciones y fenómenos reales, formular inferencias y tomar decisiones fundadas.

H	Comprender y aplicar conceptos, teorías y formas de razonamiento científico, y utilizar evidencias empíricas, en el análisis y comprensión de fenómenos relacionados con ciencia y tecnología.
I	Conocer la importancia de la problemática ambiental global y desarrollar actitudes favorables a la conservación del entorno natural.
J	Comprender y valorar la historia y la geografía de Chile, su institucionalidad democrática y los valores cívicos que la fundamentan.
K	Conocer los principales hitos y procesos de la historia de la humanidad y en especial aquellos aspectos de carácter político, cultural y religiosos de relevancia para la sociedad chilena y tener conciencia de ser parte de un mundo globalizado.
L	Tener un sentido estético informado y expresarlo utilizando recursos artísticos de acuerdo a sus intereses y aptitudes.

Si hay enfoque comunicativo y cultural en las Bases de Lengua y Literatura, se puede inferir que este enfoque se encuentra presente en los Objetivos Generales de la educación, ya que los Objetivos de Aprendizaje (al igual que los Planes de Estudio, Programas de Estudio y Textos Escolares) deben asegurar el cumplimiento de los Objetivos Generales cuando son evaluados. Los Objetivos Generales A, B, C y D de educación básica y los Objetivos A, B, C y E de educación media son los que se encuentran directamente relacionados con el eje de lectura de los Objetivos de Aprendizaje de Lengua y Literatura, mas solo los Objetivos Generales B y C de educación básica, y los B y D poseen en sí la utilidad de la lectura Los siguientes diagramas (Figura 2, 3, 4, 5, 6 y 7) clarifican la relación entre estos objetivos:

Figura 2

Diagrama de relación entre Objetivos Generales y Objetivos de Aprendizaje de séptimo básico

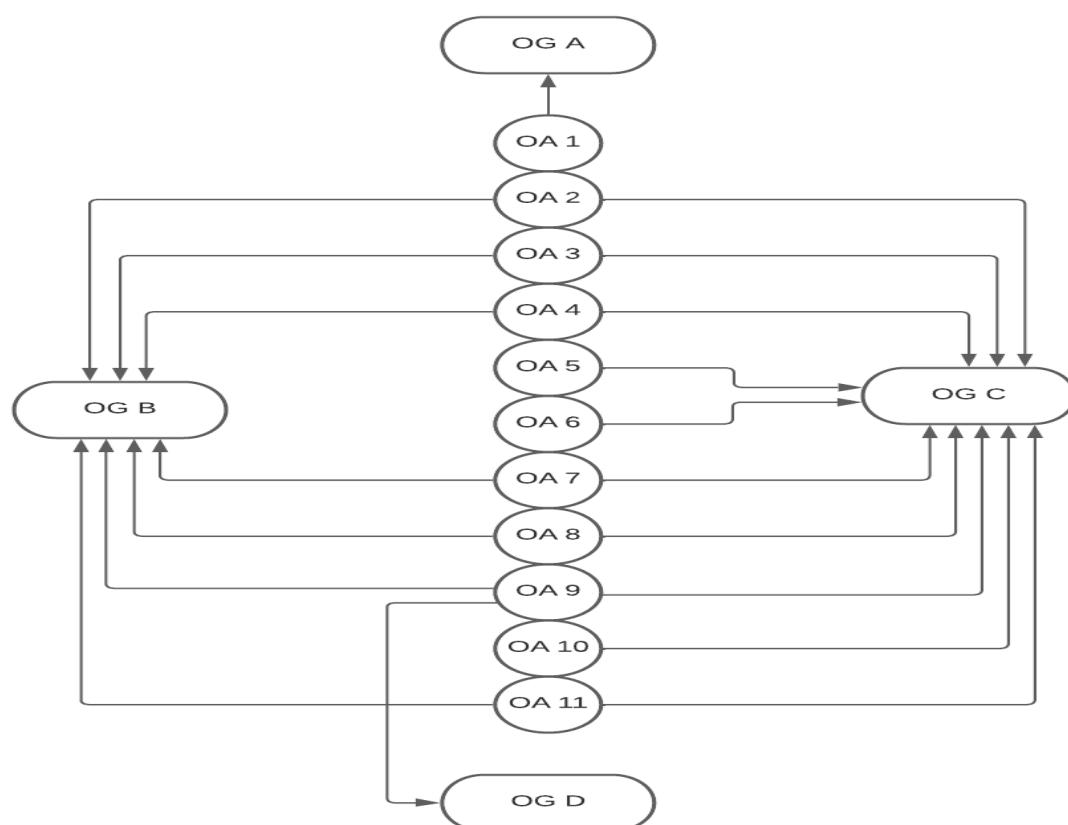


Figura 3

Diagrama de relación entre Objetivos Generales y Objetivos de Aprendizaje de octavo básico

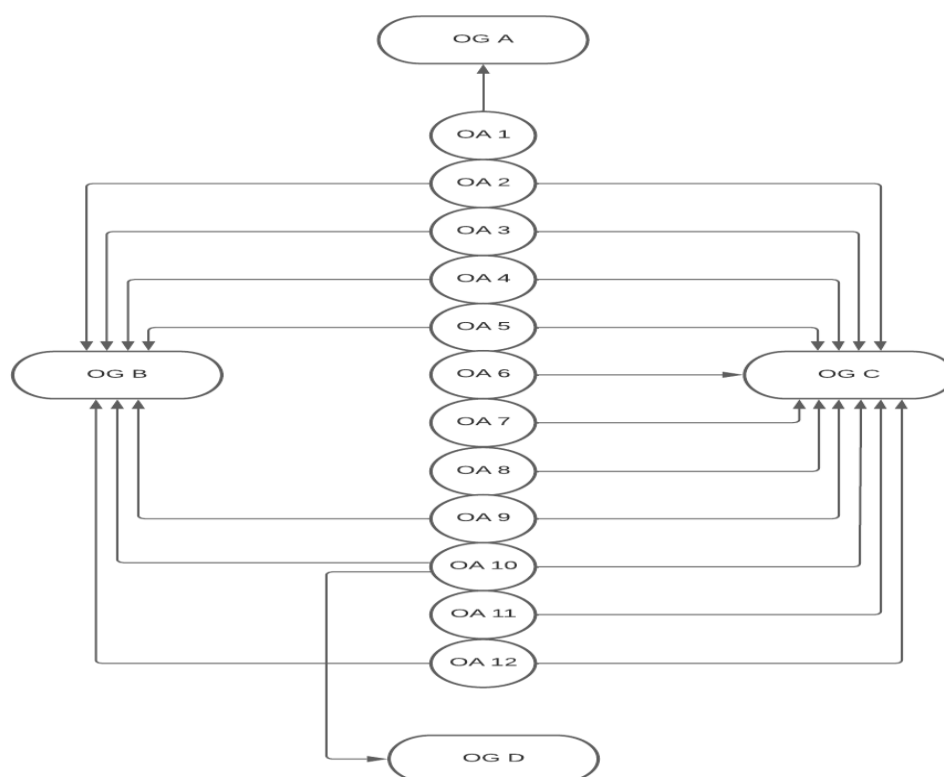


Figura 4

Diagrama de relación entre Objetivos Generales y Objetivos de Aprendizaje de primero medio

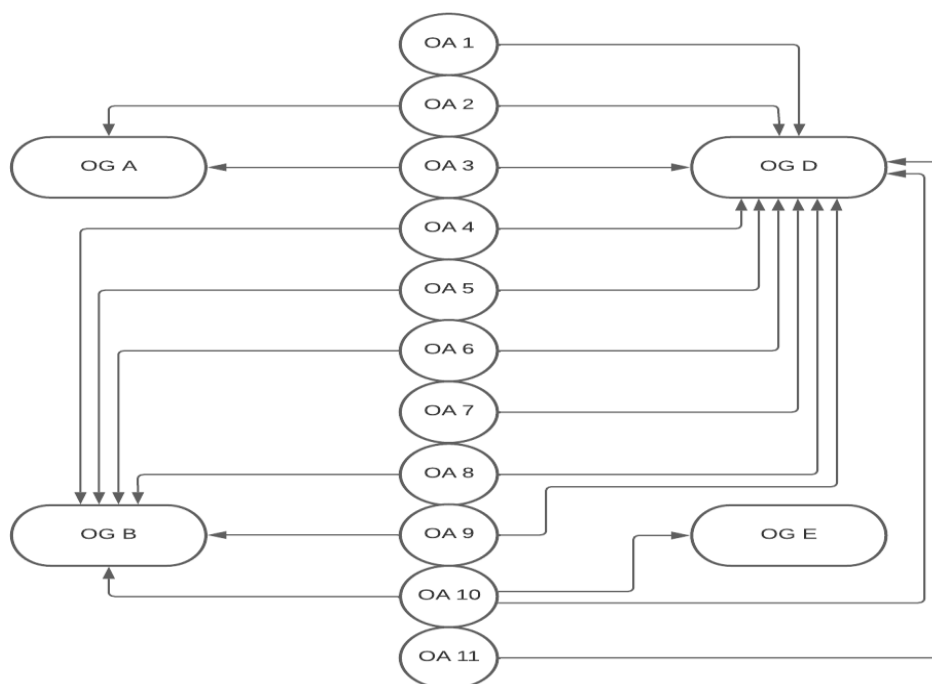


Figura 5

Diagrama de relación entre Objetivos Generales y Objetivos de Aprendizaje de segundo medio

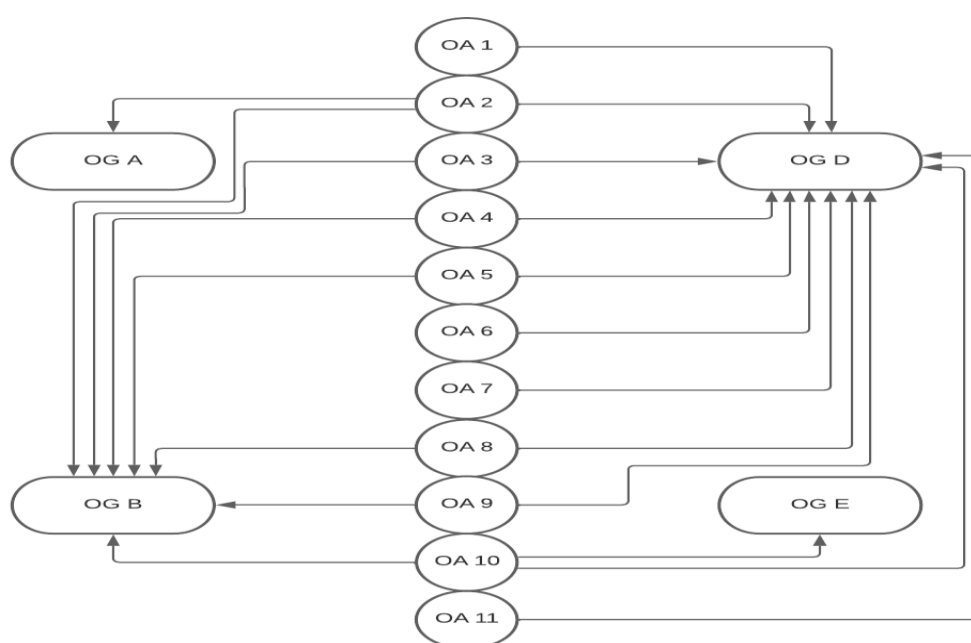


Figura 6

Diagrama de relación entre Objetivos Generales y Objetivos de Aprendizaje de tercero medio

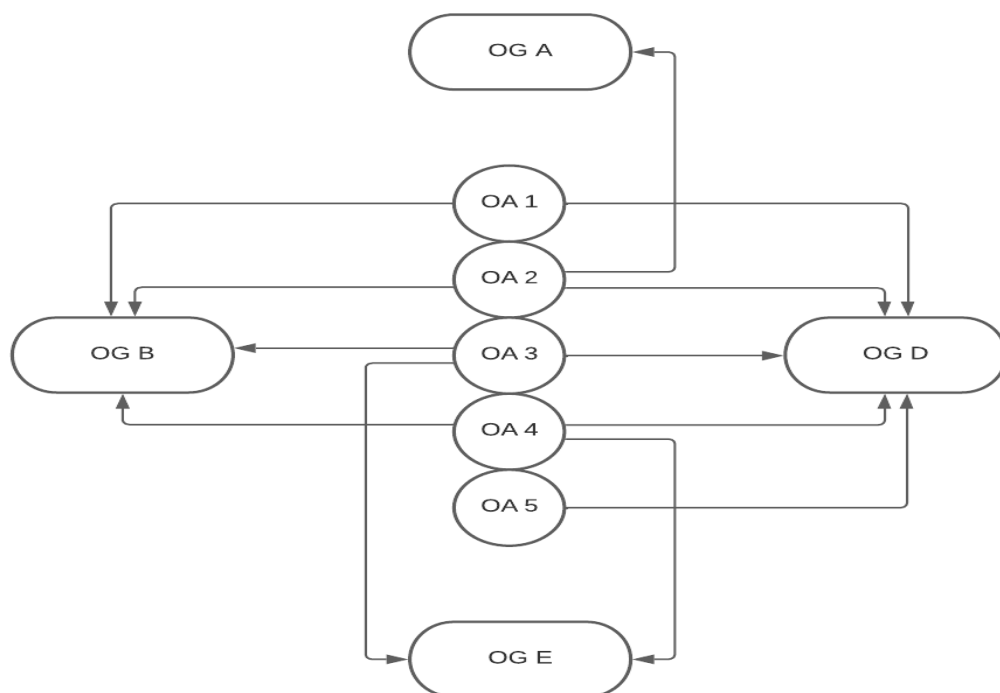
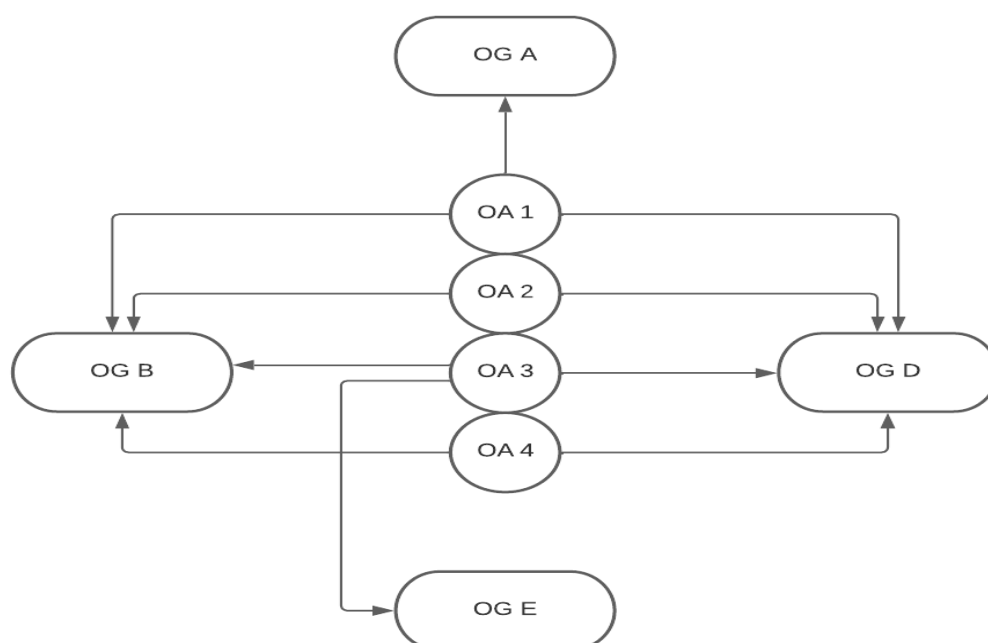


Figura 7

Diagrama de relación entre Objetivos Generales y Objetivos de Aprendizaje de cuarto medio



Como es posible observar en los diagramas, gran parte de los Objetivos de Aprendizaje se relacionan con los Objetivos Generales B y C, en educación básica; y B y D, en educación media. Dichos Objetivos Generales expresan ser aquellos que fomentan el pensamiento reflexivo, la comprensión y evaluación de la información, y la comunicación efectiva en lengua castellana. Por consiguiente, es preciso ahora declarar que, de los 54 Objetivos de Aprendizaje de séptimo básico a cuarto medio, 52 se relacionan directamente con los Objetivos Generales que incentivan las competencias cultural y comunicativa, esto es el 96,3% de los Objetivos de Aprendizaje del eje de lectura; entonces, es factible indicar que efectivamente hay un enfoque comunicativo y cultural que desciende desde los Objetivos Generales hasta las Bases Curriculares de Lengua y Literatura.

La importancia del punto anterior está en la relevancia que tiene la lectura como habilidad para desarrollar la competencia cultural y la competencia comunicativa. De este modo, es conveniente la reflexión acerca de la selección de los textos, puesto que son usados para cumplir con eficiencia el desarrollo de la competencia comunicativa y la competencia cultural. Sobre esto último, es fundamental el papel que tiene la literatura como componente para dar a conocer la cultura, según se declara en el enfoque comunicativo y cultural de las Bases Curriculares de Lengua y Literatura.

No obstante, el enfoque de las Bases es una adaptación del modelo comunicativo y cultural europeo, siendo esto el motivo por el que este enfoque estipula el desarrollo de la competencia intercultural. Así pues, es necesario analizar qué significaciones se le da a la lectura dentro del Currículum y el rol de la literatura en el modelo comunicativo y cultural.

4.3 La lectura: Qué se entiende por leer

Dentro de las Bases Curriculares, la lectura está orientada hacia la interpretación, es decir, se espera que el estudiante reaccione al texto por medio de la reflexión y la elaboración de sus propias concepciones que le permitan darle un sentido propio a lo leído y establecer diálogos respecto de las distintas percepciones de una misma lectura. Al respecto se señala que:

Interpretar consiste en formular hipótesis acerca del sentido de la lectura y es, por lo tanto, una labor creativa de primer orden, en la que el o la intérprete propone nuevas lecturas de una obra que puede haber sido interpretada cientos de veces. (p.35)

No obstante, las Bases Curriculares consideran que:

Ninguna interpretación es la verdad del texto literario, su significado real indiscutible; toda hipótesis es provisoria por definición, un tanteo, una posibilidad. Al mismo tiempo, significa que los textos pueden soportar una gran variedad de interpretaciones parecidas, diferentes, incluso contradictorias entre sí. (p.35)

Ante esto, la Organización Curricular de Lengua y Literatura propone para esta asignatura la división en cuatro ejes (lectura, escritura, comunicación oral e investigación) de los contenidos necesarios para conformar en su totalidad la competencia comunicativa del estudiante. En concreto, el eje de lectura señala la importancia de abordar la lectura de forma comunicativa, donde la construcción del sentido del texto se realice mediante el diálogo y el intercambio de percepciones en torno a las lecturas, formar lectores activos y críticos y hacer de la lectura un hábito. Además, dentro de este eje se menciona la importancia en la selección de lecturas “puesto que las lecturas son la materia prima para lograr los objetivos, su elección determina el nivel de aprendizaje que lograrán las y los estudiantes” (p.37) destacando que:

La elección de las lecturas es de gran relevancia, por lo que es necesario entregar a los alumnos lecturas de calidad, variadas, que presenten desafíos acordes a su edad y madurez y que contribuyan a incrementar su vocabulario, su conocimiento del mundo y su comprensión de sí mismos (p. 35)

Asimismo, se espera que los estudiantes reconozcan e identifiquen en las lecturas diversas situaciones que les permitan ampliar sus paradigmas y comunicarse de forma competente en la vida cotidiana: “Por medio de la lectura, los estudiantes participan de una herencia cultural que se conserva y a la vez se transforma, se actualiza y se reinterpreta” (p.35) Por esta razón, para cumplir con los propósitos entregados, el Currículum propone variedad de textos y diversas fuentes de información:

A través de la poesía, el teatro, la narrativa y el ensayo, el o la estudiante se familiariza con diversas perspectivas y distintos aspectos del ser humano: problemas, sentimientos y situaciones que son universales y que le permiten identificarse y resignificar sus propias vivencias. (p.35)

En particular, el Currículum menciona los criterios utilizados en la selección de los textos literarios, en donde se señala que:

En el caso de los literarios, deben privilegiarse los textos de autores, hombres y mujeres, antologados o premiados, que aparezcan en historias de la literatura, que sean representativos de algún género o época, que hayan sido publicados o que hayan sido objeto de la crítica especializada. (p.37)

De este modo, por medio de los Objetivos de Aprendizaje Transversales en las Bases Curriculares sustentados en los Objetivos Generales que establece la LGE para la Educación Básica y Media, se busca que los estudiantes se desarrollen personal y socialmente, así como también en el ámbito cultural y del conocimiento. En particular, la dimensión cognitiva-intelectual plantea los siguientes objetivos de aprendizaje, los cuales son posibles relacionar directamente con el eje de lectura:

Desplegar las habilidades de investigación que involucren identificar, procesar y sintetizar información de diversas fuentes; organizar información relevante acerca de un tópico o problema; revisar planteamientos a la luz de nuevas evidencias y perspectivas; y suspender los juicios en ausencia de información suficiente.

Analizar, interpretar y organizar información con la finalidad de establecer relaciones y comprender procesos y fenómenos complejos, reconociendo su multidimensionalidad, multicausalidad y carácter sistémico.

Exponer ideas, opiniones, convicciones, sentimientos y experiencias de manera coherente y fundamentada, haciendo uso de diversas y variadas formas de expresión.

Pensar en forma libre, reflexiva y metódica para evaluar críticamente situaciones en los ámbitos escolar, familiar, social, laboral y en su vida cotidiana, así como para evaluar su propia actividad, favoreciendo el conocimiento, comprensión y organización de la propia experiencia. (p.26)

Por consiguiente, se puede establecer que el Currículum considera la lectura como un medio por el cual los estudiantes puedan desarrollar habilidades comunicacionales y sean capaces de enfrentar de forma competente las lecturas futuras que se les presenten, y de este mismo modo, las habilidades comunicacionales adquiridas sean aplicadas en la vida diaria.

En este sentido, desde una perspectiva pedagógica, el acto de leer es percibido en torno a diversos factores que inciden en cómo el estudiante se ve enfrentado a este proceso. Al respecto, Paulo Freire (1991) señala la importancia de ver la lectura como un proceso que permita aprender y conocer críticamente el texto y el contexto en el cual este se desarrolla, mencionando que “Lenguaje y realidad se vinculan dinámicamente. La comprensión del texto a ser alcanzada por su lectura crítica implica la percepción de relaciones entre el texto y el contexto” (p.94) En este sentido, demarca la diferenciación entre la “lectura de mundo” y la “lectura de la palabra”, entendiendo esto como la capacidad del alumno de percibir su entorno y entregar una significación real a las palabras que emplea en base a la experiencia existencial y concreta y no a la experiencia del docente. Además, señala que para que el acto de leer tenga un impacto real en los estudiantes, es necesario cambiar la percepción respecto a la enseñanza de la lengua y los procesos de alfabetización, entendiendo este último ya no como una operación mecánica de memorización de contenido, sino que como parte de un proceso fluido en el cual las palabras adquieran una significación real y se vincule la lectura a la percepción crítica, logrando un entendimiento más profundo de lo que se lee y dando lugar a las diferentes interpretaciones nacidas de la diversidad de experiencias de los estudiantes, señalando que:

La memorización mecánica de la descripción del objeto no se constituye en conocimiento del objeto. Por eso es que la lectura de un texto, tomado como pura descripción de un objeto y hecha en el sentido de memorizarla, ni es real lectura ni resulta de ella, por lo tanto, el conocimiento de que habla el texto. (p.101)

La instrumentalización de la lectura, es decir, su utilización en la enseñanza como un fin último y no como un proceso, no permite que se genere el dinamismo necesario entre lenguaje y realidad. Este dinamismo permite que hablantes y lectores sean capaces de comunicarse de forma competente al emplear palabras que describan con mayor precisión el mundo que los rodea y de comprender de forma crítica lo que leen. Ante esto, Freire postula que:

Para el proceso de su aprehensión y no de su memorización mecánica, solíamos desafiar a los alfabetizandos con un conjunto de situaciones codificadas de cuya descodificación o “lectura” resultaba la percepción crítica de lo que es la cultura, por la comprensión de la práctica o del trabajo humano, transformador del mundo. (p. 105)

Por su parte, el Ministerio de Educación, en un intento por mejorar la situación del país respecto a los hábitos lectores y la comprensión lectora, en el año 2010 promulga el Plan Nacional de Fomento de la Lectura, Lee Chile Lee, el cual pretende “garantizar y democratizar el acceso a la lectura, entendiendo que esta es una herramienta fundamental para que las personas desarrollen en forma plena sus capacidades” (p.13) donde además se indica que “Uno de sus principales objetivos es desarrollar en los niños y niñas el goce por leer” (p.13) orientando sus acciones hacia el acompañamiento de los lectores en todas las etapas de su vida, desde la primera infancia hasta la adultez. Sin embargo, el foco principal de este programa es “Promover la formación de una sociedad de lectores y lectoras, en la que se valore la lectura como instrumento que permite a las personas mejorar su nivel educativo, desarrollar su creatividad, sensibilidad y pensamiento crítico” (p. 21), dándole a la lectura un carácter instrumental con el cual es posible desarrollar habilidades en los estudiantes, considerando en menor medida el desarrollo de otras competencias propias del ejercicio lector y de la competencia comunicativa. Ante esta situación, se vuelve necesario distinguir la forma en la que el Currículum aborda la literatura, entendiendo cuál es su rol específico dentro de este y bajo qué parámetros opera en el modelo comunicativo y cultural.

4.4 El rol de la literatura en el modelo comunicativo y cultural

Es preciso ver el rol que cumple la literatura en el modelo comunicativo y cultural puesto que el primer objetivo general de esta investigación es identificar la función de la literatura en el enfoque comunicativo y cultural utilizado en las Bases Curriculares. Debido a lo anterior, se revisarán las Bases Curriculares de séptimo a segundo medio, luego la Bases Curriculares de tercero y cuarto medio y finalmente el texto *La construcción del componente cultural: enfoque comunicativo y literatura* (2010) de Marta Sanz. En cada texto se revisarán las secciones donde sea mencionado el concepto literatura, tanto como el adjetivo literario o literaria, para ser sometidas a análisis.

4.4.1 Rol de la literatura en la Bases Curriculares de séptimo a segundo medio

Para empezar, es preciso mencionar que la asignatura tiene el nombre de Lengua y Literatura, por lo que no se tomará en consideración la mención de la palabra literatura en tanto título y no concepto. No obstante aquello, se reflexionará finalmente sobre la utilización de este concepto como nombre de la asignatura.

En la introducción del apartado de Lengua y Literatura de las Bases Curriculares de séptimo a segundo medio lo primero que se menciona sobre literatura es lo siguiente:

Las presentes Bases Curriculares adoptan un enfoque cultural y comunicativo estructurado en cuatro ejes: Lectura, Escritura, Comunicación oral e Investigación en lenguaje y literatura, con el objeto de formar hombres y mujeres comunicativamente competentes, con conciencia de su propia cultura y de otras culturas, reflexivos(as) y críticos(as). (p. 32)

De lo anterior se desprende que la literatura y el lenguaje son objetos de estudio para el desarrollo de la competencia investigativa, siendo parte de la construcción de la competencia comunicativa y el conocimiento cultural como propósito último del enfoque de las Bases Curriculares.

En la sección de Perfil de egreso de la o el estudiante se menciona que “Son capaces de relacionar las circunstancias históricas y sociales con diferentes costumbres, creencias y valores que se plasman de diversas maneras en la literatura.” (p. 32). Esto es posible compararlo con la concepción propuesta por Marta Sanz sobre el modelo comunicativo y cultural, puesto que en ese texto se enumeran ciertas microhabilidades que forman la competencia literaria tal como la de inferir el contexto de la obra leída, siendo esta una microhabilidad similar a la capacidad que las Bases Curriculares afirman que poseen las y los estudiantes egresados.

En la sección de Enfoque de la asignatura aparece lo siguiente en su primer párrafo:

Este currículum tiene un enfoque cultural y comunicativo. El enfoque cultural asume el rol que cumplen para las y los jóvenes el lenguaje y la literatura en el desarrollo y el ejercicio del pensamiento, maduración y reflexión de distintos temas, y en la estimulación de la imaginación y la invención de realidades. Además, el enfoque cultural busca destacar el

carácter de práctica y producto cultural del lenguaje y la literatura y, consecuentemente, su papel en el conocimiento y la comprensión de diversas culturas, sistemas de creencias y formas de vida, así como su función en la construcción de distintas identidades personales, sociales y nacionales, entre otras. Esta pluralidad permite entender tanto lo que nos es común como las diferencias que son necesarias para el desarrollo y son propias de una sociedad plural, diversa y en constante cambio. (p. 33)

De lo anterior es posible reiterar que la literatura se encuentra al servicio del desarrollo y la estimulación de habilidades para la construcción de ciertas competencias necesarias para el enfoque comunicativo y cultural, como lo son el conocimiento cultural y la comprensión de la interculturalidad.

Luego, en el apartado de Organización curricular se presentan los distintos ejes: Lectura, Escritura y Comunicación oral. Estos ejes son la agrupación de los distintos objetivos de aprendizaje. En el eje de Lectura se encuentra una sección llamada La experiencia con la obra literaria que es una de las secciones donde hay mayor concentración de información sobre lo que las Bases Curriculares consideran sobre la literatura. En esta sección se menciona lo siguiente en el primer párrafo:

Una de las preocupaciones centrales de la asignatura es formar lectores y lectoras habituales que acudan a la literatura como fuente de satisfacción personal, de reflexión y de conocimientos. 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. (p. 35)

En el párrafo anterior es posible observar que la literatura se encuentra relacionada con lo reflexivo y con el conocimiento de lo personal, lo social y el lenguaje, siguiendo la línea de la construcción de conocimientos para la formación de la competencia cultural propia del enfoque utilizado. No obstante aquello, se menciona en una primera instancia que la literatura es fuente de satisfacción personal, estableciendo una relación de placer en la experiencia entre el lector o lectora y la obra literaria.

Posteriormente, se indica que:

La literatura, más densa y más elocuente que la vida cotidiana, pero no radicalmente diferente, amplía nuestro universo, nos invita a imaginar otras maneras de concebirlo y organizarlo. (...) La literatura abre hasta el infinito esta posibilidad de interacción con los otros, y por tanto nos enriquece infinitamente. (p. 35)

El último enunciado del párrafo anterior corresponde a una cita de *La literatura en peligro* de Todorov. Sin embargo, se tomará en consideración lo planteado por las Bases Curriculares sin inmiscuirse en lo planteado por Todorov. En seguida, es posible relacionar lo dicho con un uso de la literatura como parte del desarrollo de las habilidades sociales, al ser comparada con la vida cotidiana y ser planteada como una apertura de perspectiva de la manera en que se vive, tanto como una apertura a la interacción social con otros.

Continúa la sección de La experiencia con la obra literaria con el tercer párrafo que mantiene un uso de la literatura con un enfoque de relaciones sociales, culminando esta perspectiva en el cuarto párrafo donde se manifiesta lo siguiente:

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. (p. 35)

Luego, el uso de la literatura comienza a ser relacionado con el aprendizaje sobre el lenguaje. Este aprendizaje es posible relacionarlo con lo que menciona Marta Sanz en *La construcción del componente cultural: enfoque comunicativo y literatura* (2010), texto que será analizado con mayor exhaustividad posteriormente, que el trabajo con textos literarios es “una forma privilegiada y muy idónea para completar ese círculo del proceso de enseñanza-aprendizaje que va de las habilidades al conocimiento y del conocimiento a las habilidades.” (Sanz, p. 135). Como ha sido señalado anteriormente, lo enfocado a habilidades y microhabilidades será nominado como competencia. En ese sentido, la literatura es también utilizada para la construcción de la competencia lingüística y, finalmente, a la competencia cultural, como es posible observar en el siguiente párrafo:

La literatura permite que la o el estudiante se enfrente a una gran variedad de usos del lenguaje: una lengua se actualiza completamente en la literatura. El lenguaje existe en ella con giros idiomáticos, significados, intenciones y fuerza. El lenguaje es análogo a la cultura en la que se utiliza, y la literatura no solo es una forma mediante la cual ese lenguaje se manifiesta, sino que además ofrece un espacio para su continua innovación y reinención. (p. 35)

Posteriormente, el sexto y último párrafo de la sección La experiencia con la obra literaria se refiere a lo siguiente:

Una vez establecido el valor de la literatura en la formación de los y las jóvenes, surge la pregunta: ¿cómo debe ser la clase de literatura? El estudio de la literatura supone leer y comentar las obras en clases, y orientar la lectura hacia la interpretación. (p. 35)

De lo anterior es posible concluir que el valor formativo de la literatura se encuentra relacionado a lo social, es decir, la formación de ciudadanos y construcción de la sociedad, como también se relaciona con el aprendizaje del lenguaje, a través de las habilidades de escritura, lectura y oralidad. Asimismo, se da un giro a la dimensión práctica de la enseñanza de la literatura, enfocada hacia la habilidad de interpretar y durante el resto del párrafo se reflexiona sobre la interpretación de textos literarios.

En la sección de Selección de textos se dice que:

En el marco del enfoque comunicativo y cultural de la asignatura, la selección de los textos es de gran relevancia, dado que ellos constituyen modelos de escritura, son fuente de conocimientos, experiencias y acercamientos a las culturas, y permiten avanzar en las habilidades de comprensión. (p. 37)

Si bien la selección de textos hace referencia tanto a textos literarios como no literarios, es posible afirmar que la relevancia que tienen los textos está relacionada a su utilidad para el desarrollo de la comprensión, en tanto habilidad, y para el desarrollo de la competencia cultural en tanto finalidad del enfoque.

Luego, en el mismo párrafo se aclara que los criterios de selección para textos literarios de calidad son: “textos de autores, hombres y mujeres, antologados o premiados, que aparezcan en historias de la literatura, que sean representativos de algún género o época, que hayan sido publicados o que hayan sido objeto de la crítica especializada.” (p. 37). Además, se agrega sobre los cuentos folclóricos que “deben privilegiarse las versiones de recopiladores reconocidos por la crítica especializada.” (p. 37). De lo expuesto anteriormente, se menciona dos veces a la crítica especializada como parte de los criterios de selección, sin especificar mayormente sobre lo que se entiende al respecto, por lo que debiese ser mencionado en el Anexo de lecturas sugeridas. Sin embargo, destaca la preocupación por la calidad de los textos mientras cumplan con los criterios en cuestión. Si se comprende que la finalidad del modelo es la construcción de la competencia cultural, es posible inferir que la relevancia que se da a la calidad de los textos es debido a que son utilizados para el estímulo y desarrollo de habilidades, por lo que la calidad de los textos será proporcional a la calidad de las habilidades que conforman la competencia cultural alcanzada por los y las estudiantes.

Más adelante, en el eje de Investigación se menciona lo siguiente con respecto a la literatura:

Las indagaciones realizadas en el ámbito del lenguaje y la literatura se sostienen fundamentalmente en la lectura analítica e interpretativa de textos, la comparación y el contraste de obras desde variados puntos de vista y la búsqueda de relaciones de unas con otras y con los diversos contextos en que nacen y se leen. (p. 43)

Del párrafo anterior se desprende el uso de la literatura para el desarrollo de una competencia investigativa que incluye el desarrollo de habilidades como leer analíticamente, interpretar textos, comparar y contrastar obras, como también relacionar obras con sus propios contextos, tanto de realización como de lectura.

En el apartado de Temas y Lecturas Sugeridas por curso se hace referencia a lo siguiente:

Dado que en cuatro años no es posible estudiar la totalidad de contextos y épocas de la historia de la literatura, se han escogido periodos y movimientos relevantes para la interpretación de obras contemporáneas, ya que muchos de los títulos seleccionados son una fuente de la que se ha nutrido la literatura posterior. (p. 76)

Del párrafo anterior es posible mencionar dos cosas. En primer lugar, se establece que las obras contemporáneas son el punto de partida para la selección de textos, puesto que los textos seleccionados, tanto los periodos y movimientos, deben ser útiles para la interpretación de tales obras. Esto permite un conocimiento histórico de la literatura, siendo este un tipo de conocimiento relevante para el modelo comunicativo y cultural. En segundo lugar, se desprende que los textos escogidos propician el desarrollo de habilidades como interpretar y también relacionar distintas obras literarias. Estas habilidades son relevantes para la competencia lectora y para la competencia comunicativa.

4.4.2 Rol de la literatura en las Bases Curriculares de tercero y cuarto medio

En cuanto a lo que las Bases Curriculares mencionan sobre la literatura, es posible encontrar lo siguiente en el primer párrafo del apartado de Enfoque de la asignatura: la asignatura presenta un enfoque comunicativo y cultural, en continuidad con las Bases Curriculares de 7° básico a 2° medio. Este enfoque destaca el carácter de práctica y producto cultural del lenguaje y la literatura y, consecuentemente, su papel en el conocimiento y la comprensión de diversas culturas y creencias, así como su función en la construcción de distintas identidades personales y sociales, entre otros.

De lo anterior, lo destacable sobre la literatura y su rol en el modelo comunicativo y cultural es que se menciona como parte de la construcción de identidades personales, puesto que lo demás ha sido declarado de distintas maneras con anterioridad, como se ha visto en esta investigación. Lo que pueda ser entendido como identidad personal y sus implicancias se encuentra fuera de los objetivos de esta investigación, sin embargo, es destacable puesto que la construcción de una identidad personal no parece representar una habilidad o un conocimiento por sí misma, siendo estos los elementos constitutivos de las competencias, entendiendo que el enfoque comunicativo y cultural es un modelo basado en competencias. No obstante, es posible enmarcar las identidades personales dentro de algún proceso de socialización. Las competencias sociales son parte de la competencia cultural, ya establecido como una de las finalidades principales de este enfoque, por lo tanto, es posible observar que la literatura tiene un rol instrumental dentro de la construcción de las competencias sociales. Esto implica que, si bien en una primera instancia la construcción de identidades personales

parece estar fuera del enfoque comunicativo y cultural, la literatura sigue operando de la misma manera.

El segundo párrafo hace referencia a la presentación de las principales definiciones conceptuales y didácticas de la asignatura del Plan Común de Formación General y del Plan de Formación Diferenciada Humanístico-Científica. Al final del párrafo se declara que “se enfatiza el desarrollo de habilidades de lectura crítica, de interpretación literaria y de producción de textos orales, escritos y audiovisuales con diversos propósitos.” (p. 87). De lo anterior se desprende nuevamente el uso de la literatura como un estímulo al desarrollo de habilidades.

En la sección de Interpretación literaria hace una caracterización de la literatura de manera similar a como se ha sido descrita con anterioridad, pero se distingue de las Bases Curriculares de séptimo a segundo medio cuando se declara que:

En este ciclo, se avanza en la formulación de interpretaciones que exploran en los efectos estéticos producidos por las obras literarias, y en los diálogos que estas sostienen con otras obras y con otros referentes de la cultura y Enfoque de la asignatura del arte. De este modo, los estudiantes elaboran interpretaciones que consideren los recursos literarios de las obras, sus relaciones intertextuales y las relaciones con el mundo personal del lector, enfatizando la interacción emocional entre el lector y el texto. (p. 87)

De lo anterior, destaca la exploración en los efectos estéticos en la formulación de interpretaciones. En el Glosario de Lengua y Literatura se dice sobre el efecto estético que “está compuesto por aspectos emocionales e intelectuales que construyen una nueva versión de la obra” (p. 313). Esto es posible relacionarlo a lo expuesto anteriormente sobre la literatura como componente de la construcción de identidades personales. Con respecto a las otras habilidades mencionadas anteriormente, es posible decir que son una extensión de la habilidad de relacionar textos literarios entre sí, pero con mayor relevancia a la parte emocional del lector.

Posteriormente, en el apartado del Taller de Literatura se declaran los Propósitos formativos donde se señala que la literatura “propone modos de ver y de pensar mediante un uso novedoso y creativo del lenguaje para representar la experiencia humana.” (p. 241). Lo anterior es útil para el enfoque en tanto estimula el conocimiento intercultural. Dentro del

párrafo hay un énfasis en la escritura de interpretaciones y la comunicación de estas interpretaciones con los participantes del taller declarando que “se busca promover una valoración del lenguaje literario como un modo de expresión que permite experimentar, crear, conocer y comunicar.” (p. 241). Lo anterior pertenece a las habilidades a desarrollar para construir la competencia comunicativa.

En el último enunciado del segundo párrafo se repite que “se busca que valoren el lenguaje literario como un modo de expresión que permite experimentar, crear, conocer y comunicar.” (p. 241). En ese sentido, es posible concluir que la valoración del lenguaje literario es por su utilidad en el desarrollo de la competencia comunicativa. Mientras que en el tercer párrafo se menciona que el taller busca una profundización de la lectura y la escritura desde una perspectiva estética, permitiendo esta perspectiva “una comprensión de los textos literarios en los que la construcción de sentido se produce en un diálogo entre las obras leídas y otros referentes culturales”. (p. 241). Si bien el diálogo entre las obras leídas y los referentes culturales es comparable a la habilidad de relacionar, es posible inferir que la utilización del concepto diálogo es por su relación intrínseca con la comunicación, siendo la perspectiva estética de las Bases Curriculares parte del desarrollo de la competencia cultural, en tanto construcción de identidades personales, como también de la competencia comunicativa, al desarrollar la habilidad de poner en diálogo las obras leídas y poner énfasis en el uso literario del lenguaje.

4.4.3 Rol de la literatura en el enfoque comunicativo según lo propuesto por Marta Sanz

Por otro lado, en el texto *La construcción del componente cultural: enfoque comunicativo y literatura* (2010) escrito por Marta Sanz se menciona que “para construir la competencia cultural, debemos buscar procedimientos a fin de que el estudiante adquiriera una competencia literaria que forma parte de la Cultura” (p. 134). Además, agrega que la utilización de textos literarios para la enseñanza del español “debería estar mediatizada por la conciencia de un profesor que sabe que ese texto le sirve para construir un componente cultural que facilitará y enriquecerá el aprendizaje de la lengua” (p. 135).

De lo anterior se entenderá que la finalidad de este enfoque es la construcción de la competencia cultural y que es necesaria la enseñanza de la literatura en forma de competencia literaria como medio para construir el fin último del modelo que es la construcción de la

competencia cultural. Asimismo, Sanz propone que la competencia literaria debe incluir los siguientes conceptos:

la comunicación, el lector, las reglas del arte y de la retórica, la manipulación lingüística, la vida, la experiencia del que lee y del que escribe, el contexto humano y social de los emisores y receptores de las producciones literarias e incluso la posibilidad de construir visiones novedosas del mundo o de la realidad (p. 134).

A su vez, menciona que “Trabajar con y desde la literatura es una forma privilegiada y muy idónea para completar ese círculo del proceso de enseñanza-aprendizaje que va de las habilidades al conocimiento y del conocimiento a las habilidades” (p. 135), refiriéndose a que “El tipo de lectura que pide el texto literario puede estimular y desarrollar una cadena de microhabilidades y de estrategias válidas para la construcción de una competencia crítica lectora” (p. 135). Las microhabilidades y estrategias para la competencia crítica lectora están relacionadas con los conceptos mencionados en el párrafo anterior. De lo mencionado se desprende que la competencia literaria es útil al servicio de la construcción de la competencia crítica lectora, como también es útil en la construcción de la competencia cultural.

Luego, Marta Sanz afirma que “la literatura sólo se materializa a partir de los actos de lectura y de escritura” (p. 137). Mientras que, en lo referente a la lectura, concluye que “es indispensable disponer de una serie de microhabilidades (operaciones, movimientos, procesos que se activan desde el conocimiento y repercuten en el conocimiento), que aproximan el concepto literatura a la noción de competencia.” (p. 137). Enumera las siguientes microhabilidades para la competencia literaria relacionadas a la lectura de textos: reconocer, seleccionar información relevante, resumir, inferir el contexto, relacionarlo con otros textos, anticipar hechos, interactuar, reconstruir, analizar y criticar.

Es posible afirmar que la literatura tiene valor para el modelo comunicativo y cultural en tanto puede estar al servicio del estímulo y desarrollo de un conjunto de habilidades y microhabilidades nominado como competencia literaria. Esta competencia literaria está al servicio de la construcción de la competencia crítica lectora, que es el conjunto de habilidades y microhabilidades para la comprensión crítica de cualquier tipo de texto. La competencia crítica lectora es parte de la construcción de la competencia cultural, que puede ser entendida como el conjunto de habilidades y microhabilidades completo que busca desarrollar el modelo

comunicativo y cultural. Finalmente, es posible concluir que la literatura tiene un rol instrumental en este modelo, tanto para el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas como para las Bases Curriculares de Chile.

4.4.4 Rol de la literatura en la PAES

Uno de los ejemplos manifiestos de la aplicación del enfoque comunicativo y cultural, el modelo por competencias y su instrumentalización de la literatura es la Prueba de Acceso a la Educación Superior obligatoria de Competencia Lectora. En la introducción del temario de la PAES de Competencia Lectora se menciona que uno de los puntos contemplados para la elaboración del temario fue la implementación de las Bases Curriculares en los establecimientos educacionales a partir del año 2016.

Es destacable que la palabra literatura no aparece mencionada dentro del temario, mientras que sí aparecen los adjetivos literario y literaria. Dentro de la presentación del temario se menciona que la prueba considera “las situaciones de lectura en las que suelen participar los y las estudiantes al ingreso de la educación superior” (p. 3). Luego, se define a las situaciones de lectura como “las situaciones o contextos propios del intercambio comunicativo y sus finalidades.” (p. 3). Así, se menciona que los textos aparecen tres tipos de situaciones de lectura, las Situaciones personales, Situaciones públicas y Situaciones educacionales. La utilización de los adjetivos literario o literaria aparece primeramente en la definición de las Situaciones personales, donde se dice que:

Corresponden a la lectura de variedad de textos que responden a intereses personales, tanto prácticos como intelectuales, o de placer estético. En este contexto, estos pueden corresponder a obras literarias, cartas, biografías, blogs, textos de difusión, noticias, reportajes, columnas o artículos para satisfacer la curiosidad, entre otros, todo enmarcado dentro del ocio o la recreación. (p. 3)

En consecuencia con lo anterior, la literatura se encuentra enmarcada dentro del ocio o la recreación y se le da la misma relevancia que el resto de textos mencionados, posiblemente porque su relevancia es acorde a su utilidad para el enfoque comunicativo y cultural, por lo que se puede inferir que para la examinación de la competencia lectora de un estudiante no es

necesario que sea leída una obra literaria, siendo los textos literarios reemplazables y prescindibles para la PAES.

Posteriormente, se encuentra una tabla con las habilidades evaluadas en la prueba de Competencia Lectora, donde aparece la habilidad de interpretar, pero se explica que:

Para efectos de la Prueba de Competencia Lectora, la actividad de interpretar está definida como una habilidad que se restringe al contenido del texto y no como un Objetivo de Aprendizaje referido a la interpretación literaria que incluye otras habilidades (relacionar, valorar o evaluar). (p. 6)

Lo anterior mantiene el distanciamiento de la PAES con la lectura literaria, considerando que se declara que no se evaluará la interpretación literaria dentro de la competencia lectora, por lo tanto, esta habilidad es prescindible.

Asimismo, luego aparecen los conocimientos en relación con las habilidades evaluadas, donde aparece una tabla que menciona que “se presentan los conocimientos y habilidades emanados del currículum oficial que se evaluarán en esta prueba a partir de lecturas de narraciones literarias y de textos no literarios” (p. 8). Se expone que la prueba mide las habilidades de localizar, interpretar y evaluar referidas a textos literarios y no literarios. En cuanto a los textos literarios, solo se consideran narraciones, es decir, se segregan otros tipos de textos como la poesía o los textos dramáticos. Cabe destacar que dentro de los conocimientos evaluados de los textos no literarios se menciona el uso de figuras literarias. Si bien la utilización de figuras literarias dentro de la publicidad o el periodismo está bien, su relación intrínseca con la poesía es pasada por alto, lo que evidencia un desmedro de los tipos de textos literarios que no son narraciones, puesto que no aportan lo suficiente para el desarrollo de la competencia comunicativa y cultural.

CAPÍTULO 5: TEMAS Y TÓPICOS DE LAS OBRAS LITERARIAS PRODUCIDAS POR MUJERES SUGERIDAS POR LAS BASES CURRICULARES DE LENGUA Y LITERATURA

El capítulo a continuación tiene como objetivo analizar los *temas y tópicos* de las obras literarias producidas por mujeres consideradas en el Anexo de Lecturas Sugeridas asociadas a las líneas temáticas o unidades establecidas por el Currículum Nacional.

Por este motivo, en primer lugar, se realizará una revisión teórica de los siguientes términos y disciplinas: *Literatura Comparada*, *Tematología*, *tema* y *tópico*, a fin de definir una perspectiva clara sobre cómo se abordarán y entenderán los conceptos nombrados. En segundo lugar, habrá un análisis completo de la cantidad de autoras presentes por unidad temática desde séptimo básico a cuarto medio, dando cuenta de los géneros a los que pertenecen estas obras literarias. En tercer lugar, a raíz del análisis anterior y la revisión de cada obra, se intentará distinguir y proponer los temas constatados más recurrentes dentro de las obras seleccionadas por el Mineduc. Para efectos de la organización, la información completa y detallada de este estudio se adjuntará en el anexo de la investigación; lo establecido en el corpus de este capítulo será una muestra resumida del análisis ejecutado.

5.1 Hacia una noción de tema y tópico

A propósito de lo revisado durante esta investigación, es posible afirmar que el Ministerio de Educación, además de las Bases Curriculares, otorga programas de estudio de los que surgen diferentes unidades de trabajo para cada nivel vinculadas a las diversas asignaturas. En cada unidad curricular existen objetivos asociados, al igual que temas y recomendaciones de obras literarias propuestas por la selección de Lecturas Sugeridas. De allí nace la relevancia y enfoque del presente capítulo: analizar los temas y tópicos de las obras literarias producidas por mujeres consideradas en el Anexo de Lecturas Sugeridas asociadas a las líneas temáticas establecidas por el Currículum.

Es necesario comprender el término *tema* haciendo un recorrido desde la Literatura Comparada hasta la Tematología. En sentido amplio, la Literatura Comparada será entendida como una práctica hermenéutica que se ocupa de la observación y estudio de la literatura de forma interdisciplinaria a través de las diversas culturas, tiempos y espacios. J. L. Martínez sostiene al respecto:

La Literatura Comparada es el estudio de la literatura más allá de las fronteras de un país particular y el estudio de las relaciones entre la literatura y otras áreas de conocimiento o de opinión, como las artes (pintura, escultura, arquitectura, música), la filosofía, la historia, las ciencias sociales (política, economía, sociología), las ciencias naturales, la religión; esto es: la realidad y sus múltiples facetas, la comparación de una literatura con otra u otras y la comparación de la literatura con otros ámbitos de la expresión humana. (2014, p. 7)

Esta disciplina considera que toda acción que implique conocer, entender o integrar un significado será un acto comparativo, puesto que siempre se intentará comprender al *objeto* (lo observado) desde un escenario reconocible, aun cuando el objeto pueda ser una pieza totalmente innovadora, es decir, incluso una obra completamente original será rápidamente asociada o incorporada a lo ya conocido por el sujeto. George Steiner (1997) plantea lo siguiente:

En este proceso dinámico, llamado «hermenéutica» (...) está implícita la comparación. ¿Cómo se relaciona esta novela o esta sinfonía con lo que hemos leído u oído previamente, con nuestras expectativas respecto a la forma ejecutoria? La noción «hacer nuevo» (impresión de Ezra Pound) es comparativa lógica y sustancialmente. ¿Nuevo en relación con qué? Ni siquiera en el punto álgido de lo revolucionario existen «singularidades» absolutas. (p. 172)

La interpretación y comparación de los elementos estudiados podría estar relacionada a la naturaleza del lenguaje y la comunicación, ya sea oral como escrita, puesto que las palabras tienen su propia carga de significados e historia, y, a razón de aquello es posible considerar consecuente que el razonamiento humano dentro de la actividad comparativa sea hallar fórmulas enunciativas, tipos de escritura, reflejos o componentes comunes en otras obras o contextos conocidos con anterioridad en el “nuevo objeto” estudiado.

El proceso comparativo resulta ser una práctica totalmente racional, puesto que confrontar ideas (o al arte, por ejemplo) permite acceder al conocimiento del objeto en cuestión y extiende la posibilidad de profundizar los análisis más allá de lo literal o textual. I. Villegas, D. Reyes y C. Rojas (2014) lo explican de la siguiente manera: “La Literatura Comparada nos ayuda a descubrir nuevas realidades y vínculos que trascienden el ámbito literario puesto que permite un reconocimiento estético, social, individual, político e histórico” (p. 9).

Por otra parte, contenida en la Literatura comparada existe la rama de la Tematología, que comienza a dar sus primeros pasos a partir de la segunda mitad del siglo XIX cuando la Literatura Comparada se consolida como disciplina académica. Dentro del estudio y análisis característico contrastivo propio de la disciplina antes nombrada, es posible dar cuenta de los elementos que constituyen e identifican a la Tematología: personajes míticos e históricos, los temas, los motivos o cualquier forma de estereotipo.

Cuando se habla de Tematología, dice Troisi (2020), se hace referencia a una dimensión imprecisa de la literatura y a todos los nexos que puedan desprenderse desde la obra en cuestión. El autor explica:

La materia prima literaria, «la materia elaborada de un texto» (Segre, 1985: 339), o sea, los materiales literarios de que está compuesta, así como sus variaciones intrínsecas y extrínsecas, sus renovaciones o revitalizaciones son: los temas y/o motivos según la escuela crítica a la que nos referimos. Estos actúan de forma selectiva, depurando, inspirando y alimentando el proceso de elaboración y de creación de las obras literarias. (Troisi, 2020, p. 574)

De esta forma, se entenderá que la Tematología se ocupa del estudio de los temas y los mitos literarios a partir de “interpretar las variaciones y las metamorfosis de un tema literario a través del tiempo, a la luz de sus relaciones con el contexto histórico, ideológico e intelectual” (Ariz et al, 2013, p. 6). En este sentido, la Tematología no solo trata de catalogar las obras literarias, sino también comprender e interpretar la obra a partir de su contexto de producción. Esto también podría explicarse a raíz de análisis lingüísticos, puesto que, en época prerromántica, sostiene Troisi (2020) florece el ansia por descubrir una raíz universal o común indoeuropea de todos los mitos, así como su recorrido histórico y su origen.

Así surge el concepto *tema*, del latín *thema* y este a su vez del griego *théma* (*θέμα* = asunto o materia); Troisi lo propone como “la base o el cemento con el que se plasma una obra literaria” (2020, p. 581). Por lo tanto, es aceptable entender el término como la materia que será fabricada en el discurso, así como también la representación de una idea común que da coherencia a un texto por medio de rasgos diversos. Troisi lo expone de la siguiente forma:

Los rasgos temáticos son dinámicos, cambiantes y, añadimos nosotros, hipertextuales ya que poseen la capacidad de formar unas redes de conexiones entre textos de épocas y géneros diferentes, y asimismo de vínculos metaliterarios. Pueden ser de carácter general, y recorrer diferentes épocas, o temas más concretos y costumbristas que caractericen una época en particular, y que no podrían pertenecer a otra y ni siquiera ser entendidos; o pueden pertenecer a lo íntimo del autor,

lo que se encuentra en el lugar más recóndito del sentimiento, es decir, aquello que es intrínseco al espíritu. (2020, p. 583)

De los estudios tematólogicos surge la recopilación de ciertos temas que prevalecen a lo largo del tiempo en diversas culturas y temporalidades, conocidos como *universales temáticos*:

Se entienden como “universales temáticos” aquellos temas cuyo grado de generalidad (“universalidad”) está dado por su recurrencia en obras de épocas y países muy diferentes, como es el caso de los temas de la guerra, el amor, la ciudad, el mar. (Ariz et al, 2013, p. 8)

El último término que será necesario revisar corresponde a *tópico*. Este concepto ha sido redefinido desde las distintas teorías de la argumentación, sin embargo, los *tópoi* surgen de la retórica de la Antigüedad grecolatina, donde se concebía como una premisa común a toda clase de discurso, también conocidos como “lugar común”. La “ley de paso” de Plantin (2005), dice que:

Tiene la función de “transferir a la conclusión la aceptación que se atribuye al argumento” y permite apoyar la argumentación en principios o convenciones admitidas en una comunidad de habla (p. 42). El autor observa que estos principios reciben también el nombre de “lugares comunes o *tópoi*” y que han sido redefinidos por las diferentes teorías de la argumentación (p. 43). Lo cierto es que, más allá de los diferentes matices que adoptan estas nociones, el concepto de *tópos* se ha utilizado para remarcar la importancia que posee el acuerdo como sustento de la argumentación. (Schere, 2017, p. 60)

A su vez, el término *tópoi* desde la perspectiva aristotélica tiene un valor abstracto y adquiere un valor concreto en la retórica latina con Cicerón, quien propone un listado de tópicos que pueden ser utilizados por el orador en el discurso judicial. Finalmente, tal como menciona Schere (2017), Curtius es quien observa que existe una comunicación entre retórica y literatura, haciendo énfasis en la transformación de los tópicos, que pasan de ser instrumentos retóricos a clichés literarios (p. 63).

En consecuencia, a partir de lo revisado anteriormente y para efectos de esta investigación, se comprenderá el concepto *tema* desde la perspectiva de los universales temáticos; y, los *tópicos* serán entendidos desde la perspectiva de Curtius, que establece la idea del “cliché literario”.

5.2 Análisis de autoras presentes por unidad temática de séptimo básico a cuarto medio

El foco de este apartado radica en el análisis completo de la cantidad de autoras presentes por unidad temática desde séptimo básico a cuarto medio en el listado de Lecturas Sugeridas del Anexo de las Bases Curriculares.

En la revisión de cada tema establecido en el corpus de Lecturas Sugeridas de las Bases Curriculares y la revisión de unidades propuestas por el Currículum Nacional en los niveles educativos de séptimo básico a cuarto medio, se puede constatar lo siguiente:

- Hay un total de 102 autoras que constituyen el 17% de las 587 recomendaciones totales.
- De las 726 obras totales, hay 117 obras producidas por mujeres en la lista de sugerencias dada por el Ministerio de Educación, que corresponden al 16%. De lo anterior, se puede constatar la presencia de 45 textos de lírica (sonetos, décimas, poemarios); 65 textos narrativos (divididos entre cuentos y novelas); 2 textos dramáticos; 3 biografías y 1 ensayo.
- Además, dentro de esta selección, 24 obras literarias cuentan con algún tipo de adaptación multimedial. Específicamente, 5 obras pertenecen a canciones, 16 obras tienen adaptaciones cinematográficas (entre películas, series o miniseries) y 2 de ellas han sido representadas como montajes teatrales.

A continuación, se hará una revisión y desglose específico de autoras por cada tema y unidad propuesta en los niveles educativos de séptimo básico a cuarto medio, donde se puede constatar lo siguiente:

1. Séptimo básico

La asignatura cuenta con siete unidades temáticas. Dentro de las sugerencias dadas por el Mineduc hay un total de 111 autores, entre ellos 10 son autoras, correspondiente al 9% del conjunto. La lista propone 141 obras, de las cuales 14 son producidas por mujeres, correspondiente al 9,9% del total recomendado. Estos textos se distribuyen en cinco de seis

unidades relacionadas a literatura, dejando fuera una séptima destinada a medios de comunicación. En este nivel, la unidad que no presenta sugerencias de autoras es *Mitología y relatos de creación*.

- I. Mitología y relatos de creación:** 22 obras totales; 0 autoras de 18 recomendaciones.
- II. El romancero y la décima popular:** 20 obras totales; 2 autoras de 10 recomendaciones.
 - Violeta Parra: *Puerto Montt está temblando; La exiliada del Sur; Engaños en Concepción; Con mi litigio de amor; Pa cantar de un improviso; Arauco tiene una pena.*
 - Rosa Araneda: *Dos plagas, más el volcán Calbuco y el cambio tan bajo.*
- III. El héroe en distintas épocas:** 37 obras totales; 2 autoras de 31 recomendaciones.
 - Malala Yousafzai y Christina Lamb - *Yo soy Malala*
- IV. Identidad: Quién soy, cómo me ven los demás:** 30 obras totales; 4 autoras de 27 recomendaciones.
 - Judy Blume: *¿Estás ahí, Dios? Soy yo, Margaret.*
 - Ana María Matute: *Los chicos.*
 - Silvina Bullrich: *El lobizón.*
 - Leonora Carrington: *Conejos blancos.*
- V. El terror y lo extraño:** 13 obras totales; 1 autora de 12 recomendaciones.
 - Emilia Pardo Bazán: *Un destripador de antaño.*
- VI. La solidaridad y la amistad:** 19 obras totales; 1 autora de 13 recomendaciones.
 - Katherine Paterson: *Puente a Terabithia.*

2. Octavo básico

En este nivel, la asignatura cuenta con seis unidades temáticas. Dentro de las sugerencias dadas por el Mineduc hay un total de 94 autores, entre ellos 7 son autoras, correspondiente al 7% del conjunto. La lista propone 127 obras, de las cuales 12 son producidas por mujeres, correspondiente al 9% del total recomendado. Estos textos se distribuyen en cinco de las seis unidades totales. En este nivel, la unidad que no presenta sugerencias de autoras es *Epopéya*.

- I. La comedia:** 8 obras totales; 1 autora de 7 recomendaciones.
 - Isidora Aguirre: *Anacleto Avaro.*
- II. Epopeya:** 13 obras totales; 0 autoras de 8 recomendaciones.
- III. El mundo descabellado:** 23 obras totales; 2 autoras de 2 recomendaciones.

- Suzanne Collins: *Los juegos del hambre*. (Película).
- Griselda Gambaro: *Nosferatu*.
- IV. Experiencias del amor:** 36 obras totales; 1 autora de 26 recomendaciones.
 - Juana de Ibarbourou: *Despecho*.
- V. Naturaleza:** 30 obras totales; 2 autoras de 21 recomendaciones.
 - Juana de Ibarbourou: *La higuera*.
 - Gabriela Mistral: *Valle de Elqui*; *Tres árboles*; *El espino*; *Volcán Osorno*.
- VI. El relato de misterio:** 17 obras totales; 1 autora de 11 recomendaciones.
 - Agatha Christie: *La ratonera*; *Cinco cerditos*; *El asesinato de Roger Ackroyd*.

3. Primero medio

La asignatura cuenta con seis unidades temáticas. Dentro de las sugerencias dadas por el Mineduc hay un total de 106 autores, entre ellos 26 son autoras, correspondiente al 24% del conjunto. La lista propone 125 obras, de las cuales 29 son producidas por mujeres, correspondiente al 23% del total recomendado. Estos textos se distribuyen en cuatro de las seis unidades totales. En este nivel, las unidades que no presentan sugerencias de autoras son *La tragedia y la pregunta por el sentido de la vida* y *La astucia y la sabiduría*.

- I. La tragedia y la pregunta por el sentido de la vida:** 8 obras totales; 0 autoras de 7 recomendaciones.
- II. Romanticismo:** 18 obras totales; 2 autoras de 12 recomendaciones.
 - Charlotte Brontë: *Jane Eyre*.
 - Emily Brontë: *Cumbres Borrascosas*.
- III. Relaciones familiares:** 27 obras totales; 6 autoras de 24 recomendaciones.
 - Rosa Cruchaga: *Eres madre*.
 - Graciela Huinao: *La vida y la muerte se hermanan*.
 - Irene Nemirovsky: *El baile*.
 - Elena Poniatowska: *El corazón de la alcachofa*.
 - Betty Smith: *Un árbol crece en Brooklyn*.
 - Susana Tamaro: *Donde el corazón te lleve*.
- IV. Hombres y mujeres en la literatura:** 27 obras totales; 10 autoras de 19 recomendaciones.
 - Rosario Castellano: *Economía doméstica*.

- Juana de Ibarbourou: *El dulce milagro; Rebelde.*
- Sor Juana Inés de la Cruz: *Hombres necios que acusáis; Feliciano me adora y le aborrezco.*
- Margarita Hickey: *Aconsejando una dama a otra amiga que no se case.*
- Clarice Lispector: *La gallina.*
- Dulce María Loynaz: *Si me quieres, quíereme entera.*
- Ángeles Mastretta: *La tía Chila.*
- Ana María Matute: *El verdadero final de la Bella Durmiente.*
- L. Carson McCullers: *La balada del café triste.*
- Alfonsina Storni: *Tú me quieres blanca; Hombre pequeño.*

V. La astucia y la sabiduría: 18 obras totales; 0 autoras de 17 recomendaciones.

VI. Problemáticas sociales en la literatura: 27 obras totales; 8 autoras de 27 recomendaciones.

- Susana E. Hilton: *Rebeldes.*
- Graciela Huinao: *La máscara del hambre.*
- Harper Lee: *Matar a un ruiseñor.*
- Lois Lowry: *El dador.*
- Katherine Mansfield: *La casa de muñecas.*
- Ana María Matute: *Los chicos.*
- Joyce C. Oates: *El tétanos.*
- Virginia Wolfe: *El vestido nuevo.*

4. Segundo medio

La asignatura cuenta con seis unidades temáticas. Dentro de las sugerencias dadas por el Mineduc hay un total de 108 autores, entre ellos 13 son autoras, correspondiente al 12% del conjunto. La lista propone 163 obras, de las cuales 16 son producidas por mujeres, correspondiente al 9,8% del total recomendado. Estos textos se distribuyen en cinco de las seis unidades totales. En este nivel, la unidad que no presenta sugerencias de autoras es *El trabajo*.

I. Poesía del Siglo de Oro: 46 obras totales; 1 autora de 14 recomendaciones.

- Santa Teresa de Jesús: *Vivo sin vivir en mí; Coloquio amoroso.*

II. El cuento moderno y contemporáneo latinoamericano: 19 obras totales; 3 autoras de 13 recomendaciones.

- M. Luisa Bombal: *El árbol.*

- Silvina Bullrich: *Los burgueses*.
- Rosario Ferré: *La muñeca menor*.

III. El duelo: 32 obras totales; 5 autoras de 28 recomendaciones.

- Chimimanda Ngozi Adichie: *Sobre el duelo (Sola)*.
- Isabel Allende: *De barro estamos hechos*.
- Nicole Krauss: *La historia del amor*.
- Katherine Mansfield: *La vida de Ma Parker*.
- Gabriela Mistral: *Sonetos de la muerte; Aniversario; Me tuviste*.

IV. El trabajo: 20 obras totales; 0 autoras de 17 recomendaciones.

V. Migrancia y Exilio: 35 obras totales; 3 autoras de 25 recomendaciones.

- Julia Álvarez: *De cómo las hermanas García perdieron el acento*.
- Alejandra Costamagna: *Chufa*.
- Gertrudis Gómez de Avellaneda: *Al partir*.

Entre las sugerencias de lectura en el Anexo para los niveles de tercero y cuarto medio y las Bases Curriculares pertenecientes a estos niveles se ha generado una discordancia, debido a que en el Anexo de Lecturas Sugeridas aún se encuentran las unidades previas a la actualización de las Bases del año 2019, las que se modificaron quedando cuatro unidades en cada nivel y solo dos están relacionadas concretamente a la literatura. Sin embargo, parece relevante mencionar a aquellas mujeres presentes en las Lecturas Sugeridas previo a la actualización y nombrar las unidades en que se encuentran presentes:

5. Tercero medio

La asignatura cuenta con tres unidades temáticas. Dentro de las sugerencias dadas por el Mineduc hay un total de 89 autores y obras, entre ellos 27 son autoras, correspondiente al 30% del conjunto. La cantidad de obras se condice con el número de autores, por lo tanto, son 27 las obras producidas por mujeres correspondiente al 30% del total recomendado.

I. Desafíos y oportunidades: 26 obras totales; 5 autoras de 26 recomendaciones.

- Pía Barros: *Ropa usada*.
- Rosario Castellanos: *Poesía no eres tú*.
- Stella Díaz Varín: *Los dones previsibles*.
- Paulina Flores: *Qué vergüenza*.
- Cynthia Rimsky: *Ramal*.

II. Hechos y emociones: 29 obras totales; 12 autoras de 29 recomendaciones.

- Jane Austen: *Sensatez y sentimientos*.
- Gioconda Belli: *Fuego soy, apartado y espada puesta lejos*.
- Carmen Berenguer: *Naciste pintada*.
- Emily Dickinson: *Poesías completas*.
- Patricia Highsmith: *Carol*.
- Jamaica Kincaid: *Autobiografía de mi madre*.
- Clarice Lispector: *La hora de la estrella*.
- Dulce María Loynaz: *Jardín*.
- Andrea Maturana: *No decir*.
- Guadalupe Nettel: *El cuerpo en que nací*.
- Silvina Ocampo: *La furia y otros cuentos*.
- Blanca Varela: *Valses y otras falsas confesiones*.

III. Identidades y transformaciones: 34 obras totales; 10 autoras de 34 recomendaciones.

- Cecilia Casanova: *Poesía reunida*.
- Alejandra Costamagna: *Había una vez un pájaro*.
- Diamela Eltit: *El cuarto mundo*.
- Elena Favili y Francesca Cavallo: *Cuentos de buenas noches para niñas rebeldes*.
- Rosario Ferré: *Papeles de pandora*.
- Siri Hustvedt: *El mundo deslumbrante*.
- Francisca Lange: *Diecinueve (poetas chilenos de los 90)*.
- Gabriela Mistral: *Lagar*.
- Alejandra Pizarnik: *Poesía completa*.
- Hebe Uhart: *Guiando la hiedra*.

6. Cuarto medio

La asignatura cuenta con tres unidades temáticas. Dentro de las sugerencias dadas por el Mineduc hay un total de 78 autores, entre ellos 19 son autoras, correspondiente al 24% del conjunto. La lista propone 81 obras, de las cuales 19 son producidas por mujeres correspondiente al 23% del total recomendado.

I. Decisiones, razones y pasiones: 28 obras totales; 8 autoras de 27 recomendaciones.

- Ana María del Río: *Siete días de la señora K*.
- Nona Fernández: *Fuenzalida*.

- Elena Garro: *Los recuerdos del porvenir*.
- Margo Glantz: *El rastro*.
- Hilda Mundy: *Pirotecnia*.
- Cristina Peri Rossi: *Desastres íntimos*.
- Idea Vilariño: *Poemas de amor*.
- Virginia Wolf: *La señora Dalloway*.

II. Individuos y estructura: 27 obras totales; 5 autoras de 26 recomendaciones.

- Isabel Allende: *De amor y de sombra*.
- Marosa Di Giorgio: *La flor de lis*.
- María José Ferrada: *Niños*.
- Elvira Hernández: *La bandera de Chile*.
- Marguerite Yourcenar: *Fuegos*.

III. Desplazamientos y migraciones: 26 obras totales; 6 autoras de 25 recomendaciones.

- Diamela Eltit: *El padre mío*.
- María Carolina Geel: *Cárcel de mujeres*.
- Margo Glantz: *Las genealogías*.
- Paula Ilabaca: *La ciudad lucía*.
- Andrea Jeftanovic: *Destinos errantes*.
- Elena Poniatowska: *Hasta no verte, Jesús mío*.

5.3 Propuesta de temas y categorización de las obras literarias sugeridas producidas por mujeres

El objetivo de este apartado se enfoca en el intento de distinguir y proponer los temas más recurrentes dentro de las obras seleccionadas por el Mineduc, a raíz del análisis del apartado 5.2 de este capítulo y la revisión de cada obra.

Dentro de los temas evidenciados más recurrentes, se pueden identificar los nombrados a continuación:

- I.** Amor/Desamor
- II.** Violencia institucional
- III.** Violencia doméstica
- IV.** Desigualdad social

- V. Rol de la mujer en la sociedad
- VI. Identidad
- VII. Dolor/Tristeza

5.3.1 Categorización de las obras literarias

A continuación, se presentarán 40 ejemplos de las obras literarias y su respectivo argumento por cada tema propuesto y nivel educativo. Aquellas circunstancias en que los ejemplos pertenezcan al género lírico, se adjuntará el poema en cuestión o un fragmento de este.

Es importante aclarar que a pesar de que los temas propuestos, en general, son los más recurrentes en todos los niveles, es posible que en ciertos casos no haya obras que encajen con la categoría nombrada.

I. AMOR/DESAMOR

a. Séptimo básico

- Violeta Parra - *Engaños en Concepción* (Lírica):

Esta décima expresa por medio de personajes florales (clavel, lirio, etc.) el relato de un engaño o infidelidad que terminan en un sufrimiento por el amor perdido y los sentimientos no correspondidos.

Fui dueña del clavel rojo,
creí' en su correspondencia,
después me dio la sentencia:
no es grano sino gorgojo.
«Fue por cumplir un antojo»
—me dice la flor del mal.
Yo soy un hondo raudal
d'espumas muy apacibles
y el remolino temible
abajo empieza a girar.

Este clavel lisonjero
me causa tal confusión
que deja mi corazón
a mil grados bajo cero.
Quisiera que un relojero
me acompasara el latido
y me componga el sentido
que es tanta mi oscuridad
por una loca maldad
d'este clavel ofensivo.

(Fragmento)

b. Octavo básico

- Juana de Ibarbourou - *Despecho* (Lírica):

La voz poética intenta demostrar una posición de despreocupación e incluso alegría, puesto que su orgullo está herido por un desencuentro amoroso, por lo tanto, trata de ocultar en vano que vive sumida en la tristeza.

¡Ah, que estoy cansada! Déjame que duerma;
Pues, como la angustia, la alegría enferma.
¡Qué rara ocurrencia decir que estoy triste!
¿Cuándo más alegre que ahora me viste?

¡Mentira! No tengo ni dudas, ni celos,
Ni inquietud, ni angustias, ni penas, ni anhelos,
Si brilla en mis ojos la humedad del llanto,
Es por el esfuerzo de reírme tanto...

(Fragmento)

c. Primero medio

- Sor Juana Inés de la Cruz - *Feliciano me adora y le aborrezco* (Lírica)

El tema central es el amor no correspondido. Feliciano pretende a la voz poética y es objeto de su deseo, pero al hablante le interesa otro personaje (Lisardo) quien la desprecia y no corresponde a su amor. Desdicha por doquier, ya que ambos la atormentan.

Feliciano me adora y le aborrezco;
Lisardo me aborrece y yo le adoro;
por quien no me apetece ingrato, lloro,
y al que me llora tierno no apetezco.

A quien más me desdora, el alma ofrezco
a quien me ofrece víctimas, desdoro;
desprecio al que enriquece mi decoro,
y al que le hace desprecios, enriquezco.

(Fragmento)

d. Segundo medio

- Nicole Krauss - *La historia del amor* (Narrativa):

Leo Gursky, cerrajero polaco jubilado en Nueva York, recibe misteriosamente el manuscrito de un texto que creía perdido, acompañado de una enigmática carta. Esta sorpresa lo lleva a bucear en los recuerdos de su lejana juventud, recuperando emociones que suponía enterradas. No muy lejos de allí, la quinceañera Alma Singer padece los dilemas y conflictos de su edad. Hace ya ocho años que su padre murió de cáncer y ella ha decidido que es hora de que su madre encuentre un nuevo marido. Cuando en su camino aparece *La historia del amor*, una novela rara, escrita en yidis, publicada en español y comprada por su padre en una librería de Buenos Aires, los interrogantes se suceden. ¿Por qué su padre se la regaló a su madre muy poco después de conocerla? ¿Quién era su autor? ¿Y quién es el misterioso hombre que ha encargado a su madre que traduzca el libro al inglés? Como en una afinada composición musical, la intensidad de la historia va aumentando progresivamente hasta que los pasos del anciano que busca reconciliarse con su pasado y la adolescente que quiere poner remedio a la soledad de su madre se entrecruzan.

e. Tercero medio

- Patricia Highsmith - *Carol* (Narrativa):

Carol es una novela de amor entre mujeres –de ahí la decisión de Patricia Highsmith de publicarla bajo un seudónimo, para no ser clasificada como una “escritora lesbiana”. La historia comienza con el encuentro entre Therese, una joven escenógrafa que trabaja accidentalmente como dependienta, y Carol, una elegante y sofisticada mujer, recientemente divorciada, que entra a comprar una muñeca para su hija y cambia para siempre el curso de la vida de la joven vendedora. Carol fue la primera novela de tema homosexual que no terminaba trágicamente, pero la fragilidad de la felicidad es un subtema que impregna las páginas del libro; para Patricia Highsmith, la idea de felicidad está indisolublemente unida a la de peligro.

f. Cuarto medio

- Idea Vilariño - *Poemas de amor* (Lírica):

Compilado de poesía, donde la autora trabaja el tema de una pasión desdoblada en goce y soledad, celebración y abandono y dedicado a su coterráneo Juan Carlos Onetti. Los principales temas abordan la soledad, abandono, amor imposible, pasión, relaciones personales, etc. A continuación, como ejemplo, el poema *Un Huésped*, incluido en el compilado *Poemas de amor*:

No sos mío	Somos ajenos	que no busca no quiere
no estás	tú	más que una cama
en mi vida	y yo misma	a veces.
a mi lado	y mi casa.	Qué puedo hacer
no comés en mi mesa	Sos un extraño	cedértela
ni reís ni cantás	un huésped	pero yo vivo sola.
ni vivís para mí.		

La voz poética del poema se expresa dirigiéndose al hombre con el que mantiene una relación amorosa no formal, puesto que afirma que no es suyo y que ella tampoco es objeto profundo de su amor, sin embargo, comparten su lecho cuando él lo requiere y ella decide ceder.

II. VIOLENCIA INSTITUCIONAL

a. Séptimo básico

- Malala Yousafzai y Christina Lamb - *Yo soy Malala* (Biografía):

Cuando los talibanes tomaron el control del valle de Swat en Pakistán, una niña alzó su voz. Malala Yousafzai se negó a ser silenciada y luchó por su derecho a la educación. El martes 9 de octubre de 2012, con quince años, estuvo a punto de pagar el gesto con su vida. Le dispararon en la cabeza a quemarropa mientras volvía a casa de la escuela en autobús; pocos pensaron que fuera a sobrevivir. Sin embargo, la milagrosa recuperación de Malala la ha llevado en un

extraordinario periplo desde un remoto valle en el norte de Pakistán hasta las Naciones Unidas en Nueva York. "Yo soy *Malala*" es el relato de una familia desterrada por el terrorismo global, de la lucha por la educación de las niñas, de un padre que, él mismo propietario de una escuela, apoyó a su hija y la alentó a escribir y a ir al colegio, y de unos padres valientes que quieren a su hija por encima de todo en una sociedad que privilegia a los hijos varones.

b. Octavo básico

- Suzanne Collins - *Los juegos del hambre* (Narrativa):

En una oscura versión del futuro próximo, donde toda la población se ha sumido en la pobreza y perdido su libertad a manos del tiránico Capitolio, doce chicos y doce chicas se ven obligados a participar en un programa de telerrealidad llamado *Los Juegos del Hambre*. Solo hay una regla: matar o morir. Cuando Katniss Everdeen, una joven de dieciséis años se presenta voluntaria para ocupar el lugar de su hermana en los juegos, lo entiende como una condena a muerte. Sin embargo, Katniss ya ha visto la muerte de cerca y la supervivencia forma parte de su naturaleza.

c. Primero medio

- Graciela Huinao - *La máscara del hambre* (Lírica):

En este poema, la hablante en primera persona se señala perteneciente a un pueblo que ha vivido asaltado, robado, torturado y reprimido. Habla desde su casa, desde su espacio, desde el sentimiento profundo de pesar por su pueblo, por aquel lugar del que proviene, del que se siente tan arraigada. De este modo, la autora señala una realidad que se ha venido ocultando desde hace mucho, la realidad de la tortura, de la represión, del olvido. De una realidad que se enmascara en poesía, de una denuncia que se mimetiza con una obra de arte, de un método literario de expresión de la realidad.

Yo te denuncio
porque de cerca te conozco
tienes la cara desgarrante de la tristeza.
Fue el peor enemigo que llegó a mi pueblo
y nos robaron las armas al defendernos. (...)

Hoy en mi pueblo
el hambre es rebeldía
y la poesía una máscara
donde oculto el verso amargo
alimento de este canto

y en la boca de mi pueblo
la tortura de cada día.

(Fragmento)

d. Segundo medio

- No hay ejemplos.

e. Tercero medio

- Alejandra Costamagna - *Había una vez un pájaro* (Narrativa):

Tres cuentos de diferentes episodios de memoria conforman este libro. Se trata de historias marcadas por los quiebres puertas adentro de un país silenciado a la fuerza. Esta obra da una mirada narrativa a la dictadura desde el punto de vista de los hijos; expone la revelación de dos hermanas que, a propósito de la captura y prisión del padre, entran de lleno a una adultez prematura. Otras historias acompañan este relato: *Nadie nunca se acostumbra*, en el que desfilan distintas imágenes de infancia que proyectan el horror anunciado por jaurías inmediatas y remotas; y, *Agujas de reloj*, cuento brevísimo en que una hija ensaya distintas maneras de nombrar a sus padres.

f. Cuarto medio

- María José Ferrada - *Niños* (Narrativa):

Esta obra está dedicada a treinta cuatro niños: treinta y dos de ellos fueron ejecutados por la dictadura chilena y otros dos, desaparecidos. Los mayores tenían trece años; los más pequeños, tres de ellos, apenas un mes. El libro, con enorme delicadeza, evita narrar las terribles historias de la muerte o desaparición de cada uno de estos chicos. Y si calla al respecto, no lo hace por evadir el espanto y la tristeza sino porque intenta arrancarlos de su condición de víctimas y devolverlos a la feliz normalidad que les fue negada: la observación de las hormigas, la celebración de un cumpleaños, el ocio que permite que la imaginación vague libre y convierte las nubes en animales blancos.

Al final del libro, se encuentra un listado con los nombres de todos los niños. Un llamado a no olvidar los nombres de aquellos pequeños que estuvieron entre las 3.197 personas ejecutadas o desaparecidas en dictadura.

III. VIOLENCIA DOMÉSTICA

a. Séptimo básico

- Emilia Pardo Bazán - *Un destripador de antaño* (Narrativa):

La historia se centra en Minia, una huérfana que es vejada por los tíos que la adoptaron. Las circunstancias que aquejan a la joven sirven como hilo conductor para dibujar un escenario

donde la ignorancia y las creencias paganas justifican la barbarie. El texto, publicado originalmente en 1890 en la revista *La España moderna*, se convierte en una revisión minuciosa de la fragilidad de la vida, así como la tiranía y la injusticia alimentadas por la tradición oral. Este cuento muestra de manera superficial la fe y religión de las personas: los mismos aldeanos hacen sus propios ídolos, creencias y rumores, siendo la perdición de las personas. La historia hace mención sobre violencia, adicciones, vicios, pobreza, tabús, necesidades, entre otros.

b. Octavo básico

- Agatha Christie - Cinco cerditos (Narrativa):

Una mujer fue condenada por asesinar a su esposo, el pintor Amyas Crale, cuando este estaba a punto de abandonarla por una mujer más joven. Tras morir en prisión, Caroline dejó una carta a su hija de cinco años (Carla) reafirmando su inocencia. Ahora Carla sabe que necesita la ayuda del mejor detective del mundo para volver al pasado y hallar al verdadero asesino, honrando así la memoria de su madre.

Hércules Poirot someterá a sus peculiares interrogatorios a cinco sospechosos: Elsa Greer, la última amante del difunto; Angela, la hermanastra de Caroline; la señorita Williams, la institutriz; y a los hermanos Blake, uno de ellos agente de bolsa y el otro aficionado a la botánica. Todos cuentan con una coartada sólida, pero uno de ellos miente.

c. Primero medio

- Clarice Lispector - La gallina (Narrativa):

Una gallina condenada a ser el almuerzo escapa bajo su impulso de libertad, sin embargo, es perseguida y capturada por su dueño. Una vez de vuelta en la cocina de la familia, la gallina tiene un huevo: la maternidad la envuelve y la consume dejándola en un trance de neutralidad o adormecimiento. La familia decide conservarla por haber puesto el huevo y pronto la respetan como si fuera la integrante más importante de la casa. Lamentablemente, tiempo después la gallina es asesinada y comida por la familia.

Es posible plantear que la gallina y la situación familiar puede representar a las mujeres que sufren violencia doméstica, puesto que refiere a la dificultad de poder escapar del ciclo del abuso y que a pesar de que este puede cesar por un tiempo (debido en este caso a la maternidad) cabe la posibilidad de que aun así su vida sea arrebatada.

d. Segundo medio

- Rosario Ferré - La muñeca menor (Narrativa):

Es el primero de los cuentos escritos por Rosario Ferré y en él la autora desarrolla uno de los temas de mayor importancia en el conjunto de su obra: el matrimonio como cárcel, la mujer como reproductora de la ideología dominante que la convierte en instrumento del hombre que la manipula, engaña y modela a su gusto anulando todos los deseos y las tendencias personales de la mujer.

No todos los personajes que tienen un papel fundamental en la narración son mujeres: el médico, sobre todo, pero también su hijo, tienen papeles clave en el desarrollo del cuento siendo opresores y controladores del desenlace: el padre, como Dios, decide sobre el futuro de la fémina, la dirige y modela para hacerla depender hasta los menos pensado sin ningún tipo de piedad.

e. Tercero medio

- Jamaica Kincaid - Autobiografía de mi madre (Narrativa):

Una mujer llamada Xuela nace en Dominica. Su nacimiento coincide con la muerte de su madre y el desentendimiento de su padre, quien le abandona entregándola a una lavandera. De madre caribeña y padre escocés, Xuela decide no tener hijos. El desamparo inicial de la protagonista marcará el desconcierto con el que a lo largo de su vida asistirá a los momentos más cotidianos. Comparado con la tensión vital transmitida por Camus, este libro nos ofrece un retrato atípico de una mujer que se rebela ante todas las facetas de la existencia.

f. Cuarto medio

- Ana María del Río - *Siete días de la señora K* (Narrativa):

Despojada de sueños y motivaciones deambula por el barrio haciendo las compras, pagando las cuentas, siendo completamente transparente, siendo la dueña de casa modelo, esa que tiene la ropa lavada y la cama matrimonial hecha antes de las doce del día, "que sólo parecía matrimonial cuando su marido no estaba". Súbitamente, gracias a un campamento de invierno y a una Convención, se ve liberada de hijos y marido, se encuentra sola en una casa a la que pareciera sobrarle habitaciones, por donde se deslizan presencias incorpóreas y en la que el espejo del baño insiste en devolverle su imagen.

Siete días de la señora K explora temas como la identidad, la dependencia, la liberación, el machismo y el castigo; las expectativas sociales puestas sobre el cuerpo femenino, así como la necesidad de romper los estereotipos introyectados en busca de un proceso de individuación.

IV. DESIGUALDAD SOCIAL

a. Séptimo básico

- Violeta Parra - *Arauco tiene una pena* (Lírica):

Este poema aborda y denuncia las injusticias cometidas contra el pueblo mapuche desde la llegada y posterior saqueo de los españoles en su territorio hasta la actualidad, con la nación chilena. No hay justicia, no hay reparación. Es un lamento por lo sucedido, pero también una invitación al levantamiento y la resistencia.

Un día llega de lejos Huescufe conquistador
Buscando montañas de oro que el indio nunca buscó
Al indio le basta el oro que le relumbra del sol
Levántate, Curimón.
Entonces corre la sangre, no sabe el indio qué hacer
Le van a quitar su tierra, la tiene que defender
Arauco está desolado y el afuerino de pie
Levántate, Manquilef (...)

Ya rugen las elecciones, se escuchan por no dejar
Pero el quejido del indio nunca se habrá de escuchar
Por más que truene en la tumba la voz de Caupolicán
Levántate, Curiñan.
Desde ese tiempo han pasado las lunas en cantidad
Ya no son los españoles los que los hacen llorar
Hoy son los propios chilenos los que les quitan su pan
Levántate, Pailahuán.

(Fragmento)

b. Octavo básico

- Griselda Gambaro - *Nosferatu* (Narrativa):

Se presenta, sumido en la miseria, al último descendiente de una antigua familia de vampiros, instalado en una vieja casona sin muebles ni comodidades de ningún tipo. Vencido por las adversidades, Nosferatu pasa sus horas sentado en el suelo de una habitación vacía. De tanto en tanto sale a las calles, acechando por hábito, pero el hambre y la indigencia de su condición lo mueve a una insólita caridad.

Griselda Gambaro imagina para Nosferatu un destino de oprobio, contrario al de los vampiros de la tradición literaria; en este caso, vampirizado por un grupo de policías que tal vez presagian las violentas estrategias instauradas durante la dictadura militar, sustituyendo de este modo el

horror por lo sobrenatural, representado por los vampiros, por el miedo informe frente a un Estado que priva a sus ciudadanos de sus derechos.

c. Primero medio

- Katherine Mansfield - *La casa de muñecas* (Narrativa):

El cuento problematiza sobre la diferencia de clases a través del efecto que esa división social ejerce, incluso, en la esfera de la niñez. Lil y Else Kelvey son discriminadas por un único motivo: no tener dinero en un espacio donde muchas otras niñas gozan de mejor suerte, como las hijas de la familia Burnell. El conflicto principal del cuento se da, entonces, por la coexistencia en un mismo ambiente (el colegio) donde asisten niñas de distinto estrato social; en tanto los padres adinerados creen inadecuado que sus hijas compartan con niñas pobres. Hay un límite impuesto por el clasismo de los padres que se traslada a muchas de las niñas. En su intento por herir a las hermanas Kelvey, se trasluce además el prejuicio: no solamente las niñas son discriminadas porque las otras consideran indigno el trabajo de su madre (empleada doméstica), sino que además deja suponer una lógica de “sangre”, como si las hermanas no tuvieran otro futuro posible. La pobreza adquiere para estas familias adineradas un tinte de enfermedad incurable y contagiosa: sus hijas deben mantenerse lejos de ellas.

d. Segundo medio

- Julia Álvarez - *De cómo las hermanas García perdieron el acento* (Narrativa):

A través de quince relatos relacionados entre sí, la autora retrata la vida de una familia dominicana exiliada en el Bronx neoyorquino. Cuando las hermanas García —Carla, Sandra, Yolanda y Sofía— y sus padres huyen de la República Dominicana buscando refugio de la persecución política, encuentran un nuevo hogar en los Estados Unidos. Pero el Nueva York de los años sesenta es marcadamente diferente de la vida privilegiada, aunque conflictiva, que han dejado atrás. Bajo la presión de asimilarse a una nueva cultura, las muchachas García se alisan el pelo, abandonan la lengua española y se encuentran con muchachos sin supervisión. Pero por más que intentan distanciarse de su isla natal, las hermanas no logran desprender el mundo antiguo del nuevo.

e. Tercero medio

- Paulina Flores - *Qué vergüenza* (Narrativa):

A través de nueve relatos, la autora entrega una visión sincera de la vida actual en las ciudades: mujeres que viven en blocks; hombres que, al perder su trabajo, revelan los frágiles cimientos que sustentan la familia; jóvenes que trabajan en bibliotecas de centros comerciales o en locales de comida rápida, y que recuerdan el día en que perpetraron un pequeño robo, las razones que los llevaron a separarse o aquel instante en que perdieron, definitivamente, la inocencia. Personajes con una extraña mezcla de crudeza, ternura, transparencia y densidad.

f. Cuarto medio

- Elena Poniatowska - *Hasta no verte, Jesús mío* (Narrativa):

Jesusa Palancares, una mujer de extracción humilde de Oaxaca, huérfana de madre a temprana edad, termina conociendo todo el país al unirse a las tropas de la revolución mexicana. Al perder a su marido, tendrá que sobrevivir en la capital en todo tipo de oficios, conociendo el duro trabajo de las fábricas y el no menor de las casas como sirvienta y lavandera. La dura existencia le llevará a encontrar refugio en la espiritualidad y la religión, y a creer en la reencarnación. Narrada en primera persona, en un lenguaje popular tratado con especial sensibilidad por la autora, *Hasta no verte Jesús mío* nos cuenta las pasiones y los sueños de una mujer humilde que va a ser testigo de los grandes sobresaltos de la historia mexicana. El humor, la violencia, el compromiso velado, la constante presencia de la muerte y la alucinación se combinan en las páginas de esta novela en la que queda patente la inquebrantable conciencia social y el compromiso con los más desfavorecidos.

V. ROL DE LA MUJER EN LA SOCIEDAD

a. Séptimo básico

- No hay ejemplos.

b. Octavo básico

- Rosa Cruchaga - *Eres madre* (Lírica):

Soneto dirigido a una madre. Narra características de esta comparándola con distintos elementos de la naturaleza o cosas.

Tú eres madre, eres rosa maniatada
en tu felpa de flechas y cordones.
En tu vientre de herbarias pulsaciones
el cuello vierte su íntima nevada.

Eres con tu panal desamparada
casa a la que la agobian sus balcones,
Si desierta: eres patria sin rincones,
con la llanura, a muerte, rebanada.

(Fragmento)

c. Primero medio

- Alfonsina Storni - *Tú me quieres blanca* (Lírica):

Crítica a la desigualdad que existe entre el hombre y la mujer en cuanto a la sexualidad y al respeto como ser humano, que tiene el mismo derecho a ser y decidir sobre su vida. El hablante lírico es una mujer que sostiene un discurso a lo largo del poema reclamando ser oída por el hombre, para que comprenda la injusticia que comete al exigirle a una mujer un comportamiento cabal y puro que el varón dista mucho de alcanzar y practicar. Es un llamado de atención poético a los hombres que hacen lo contrario a lo que dicen y exigen. Salen a fiestas, beben, comen, tienen bacanales (comparándolos con Baco, dios liberador), pero cuando regresan de su desordenado comportamiento, quieren exigir cómo debe comportarse su mujer o la mujer que pretenden que sea su compañera. El poema revela la contradicción del hombre que exige pureza a la mujer, mientras su comportamiento es totalmente opuesto. En resumen, el hablante lírico habla de la injusticia e hipocresía de los hombres que en definitiva no tienen derecho a pretender que las mujeres sean blancas y puras.

Tú que hubiste todas las copas a mano, de frutos y mieles los labios morados. Tú que en el banquete cubierto de pámpanos dejaste las carnes festejando a Baco.	Tú que en los jardines negros del Engaño vestido de rojo corriste al Estrago. Tú que el esqueleto conservas intacto no sé todavía por cuáles milagros,	me pretendes blanca (Dios te lo perdone), me pretendes casta (Dios te lo perdone), ¡me pretendes alba!
---	---	--

(Fragmento)

d. Segundo medio

- María Luisa Bombal - *El árbol* (Narrativa):

Los protagonistas de esta historia son una joven mujer, su marido mayor y un gomero. Brígida vive con comodidad y lujos en su bella casa, pero pasa en soledad casi todos sus días. Luis, entre sus compromisos y su trabajo, no se percata de las súplicas silenciosas de su mujer. Mientras tanto, Brígida sólo encuentra calma en un pequeño cuarto desde donde divisa un frondoso gomero lleno de vida y de magia. Aquél árbol sirve de consuelo y a la vez de velo a las frustraciones de Brígida, quien se niega a enfrentar su destino, hasta que el árbol desaparece y la luz de la calle y de la realidad golpean con toda fuerza en su vida.

e. Tercero medio

- Siri Hustvedt - *El mundo deslumbrante* (Narrativa):

Harriet Burden fue una personalidad enigmática del arte neoyorquino de los años ochenta y ahora, años después de su muerte, su figura es objeto de una indagación académica detectivesca, porque la personalidad de Harriet es poliédrica, provocadora y desconcertante. Conocida en vida como esposa del poderoso marchante Felix Lord, madre de dos hijos, perfecta anfitriona de cenas que reunían a lo más selecto del mundillo cultural neoyorquino y mecenas de jóvenes artistas, Harriet fue, ante todo y pese a la incompreensión de muchos, una artista ninguneada por su condición de mujer en un entorno marcado por un soterrado machismo. Y, para denunciar esta situación, puso en marcha un experimento artístico transgresor, exponiendo su obra a través de tres jóvenes promesas masculinas que se convertirían en sus máscaras. Pero en este ambicioso y arriesgado juego con la manipulación de la identidad no todo está bajo control, y los egos, los anhelos y las pulsiones sexuales desatarán unas tempestades cuyos resultados escapan al dominio de quien ha puesto en marcha el mecanismo.

El resultado es un ejercicio literario brillantísimo, una narración polifónica que, a partir de los diarios de Harriet, los testimonios de quienes la conocieron y las críticas y artículos de la época, reconstruye la personalidad y la radical propuesta estética de esta mujer, su juego de máscaras, falsas identidades y mentiras, para denunciar las mezquindades de quienes manejan los hilos del mercado del arte.

f. Cuarto medio

- María Carolina Geel - *Cárcel de mujeres* (Narrativa):

Cuando el libro fue publicado causó mucho impacto, pues hasta aquel momento no se conocía la vida al interior de la cárcel de mujeres. María Carolina Geel presentó sus impresiones íntimas del mundo carcelario, sorprendiendo con un relato que fue completamente transgresor, pues describió sin tapujos las relaciones amorosas que se daban entre las mujeres allí presas. La narración transcurre sin que la autora se refiera de manera directa a su crimen, de hecho, el texto esquivo de forma sistemática la forma *asesinato*. El relato no pasa por el escenario esperable de la confesión y arrepentimiento, sino más bien trata de posicionar a la escritura como fuente de poder y método para alcanzar una ‘redención social’.

La obra presenta, además del delito y la experiencia carcelaria, ambientes oníricos, fragmentación de sucesos, espacios irreales o de pesadilla, la represión o encarcelamiento de las emociones, sensaciones y pensamientos.

VI. IDENTIDAD

a. Séptimo básico

- Judy Blume - *¿Estás ahí, Dios? Soy yo, Margaret* (Narrativa):

Margaret es una niña a punto de cumplir doce años a la que le gusta llevar el cabello largo, el atún, el aroma de la lluvia y las cosas de color rosa. Acaba de mudarse de la ajetreada Nueva York a un pequeño pueblo de Nueva Jersey. Allí conocerá a sus nuevas amigas, y juntas formarán un club secreto para hablar sobre temas íntimos como los chicos, los sostenes y su ansiedad por la primera menstruación. Pero Margaret es distinta a sus amigas en algo. Ella no pertenece a religión alguna, y eso genera conflictos, sobre todo en su familia. Sin embargo, lo que nadie sabe es que Margaret tiene una ‘‘relación especial’’ con Dios, con quien puede hablar acerca de todo: sus padres, sus amigas, su deseo de ser adulta cuanto antes, e incluso del chico que le gusta.

b. Octavo básico

- Juana de Ibarbourou - *La higuera* (Lírica):

El poema describe un jardín lleno de árboles frutales hermosos. Entre ellos hay una higuera, y aunque este árbol no es percibido como convencionalmente hermoso, es el predilecto del hablante lírico. Por esta razón, la voz poética expone un discurso sobre el cuidado de los seres frágiles, olvidados o despreciados, refiriéndose, por ejemplo, a la belleza como una idea subjetiva y lo importante que es entonar palabras de aliento o apoyo a quienes tal vez no se sienten a gusto consigo mismos o no atraviesan un buen momento en su vida y cómo producto de este pequeño esfuerzo es posible hacer relucir y curar la autoestima de otro.

(...)

En mi quinta hay cien árboles bellos,
ciruelos redondos,
limoneros rectos
y naranjos de brotes lustrosos.
En las primaveras,
todos ellos se cubren de flores
en torno a la higuera.
Y la pobre parece tan triste

Por eso,
cada vez que yo paso a su lado,
digo, procurando
hacer dulce y alegre mi acento:
«Es la higuera el más bello
de los árboles todos del huerto».
Si ella escucha,
si comprende el idioma en que hablo,

con sus gajos torcidos que nunca
de apretados capullos se viste...

¡qué dulzura tan honda hará nido
en su alma sensible de árbol!

(Fragmento)

c. Primero medio

- Ana María Matute - *Los chicos* (Narrativa):

El relato narra la historia de dos grupos de niños que viven en los alrededores de un Penal. El primer grupo está compuesto por los hijos de los reclusos que viven con sus madres en un roquerío cerca del río que da al Penal porque nadie en la aldea los acepta; el segundo grupo lo integran los niños de la aldea cercana. A este segundo grupo se les prohíbe terminantemente socializar con el primero, ya que aquellos eran vistos como ‘salvajes o diablos’. La historia está descrita desde la perspectiva de una de las niñas que integra el segundo grupo, quien a lo largo del cuento relata el pavor que sentían cuando los veían jugar detrás del muro que los separaba. Empezado el verano llega un nuevo niño a la aldea mucho mayor que los demás y quien, por supuesto, no sufre de ese miedo por los chicos prohibidos. Este nuevo integrante asume el rol de líder y para demostrar a los demás que aquellos no eran aterradores, captura a uno y lo golpea hasta el cansancio en frente del grupo. Luego de la terrible golpiza, la niña logra darse cuenta de que aquellos chicos ‘salvajes’ eran niños normales igual que ella o sus hermanos y que el verdadero monstruo estaba más cerca de lo que había pensado.

El texto entabla una mirada hacia la construcción de la identidad a base de prejuicios, que las apariencias engañan y que la discriminación también puede alcanzar a la niñez de una forma cruel.

d. Segundo medio

- Silvina Bullrich - *Los Burgueses* (Narrativa):

Los pensamientos y las conversaciones de los distintos personajes parecen fluir en un monólogo único, la autora traza todo un cuadro excepcionalmente animado de cierto sector social argentino. Los burgueses no son aquí la clase media, sino los aristócratas del dinero, las familias en decadencia, gente extraviada en un mundo complejo y contradictorio donde sus vidas parecen carecer de significación. En unas pocas horas los "Burgueses" viven un drama sin resolución posible, encerrados en sí mismos, en sus frustraciones o en los recuerdos de un pasado que no podrá repetirse. Los burgueses son en verdad una vivisección implacable, dura,

dramática de un mundo que se derrumba poco a poco, calladamente, en las sombras, de una sociedad deshecha que no quiere reconocer su propia ruina.

En este texto la autora hace un análisis exhaustivo de la sociedad aristócrata y describe los rasgos identitarios de este sector, donde unos viven como ricos mientras que otros aparentan serlo, cuidando la imagen creada de sí mismos y participando de aquellos eventos donde se encuentran todas estas personas, en apariencia, importantes.

e. Tercero medio

- Guadalupe Nettel - *El cuerpo en que nací* (Narrativa):

Inspirada en la infancia de la autora, *El cuerpo en que nací* es la historia de una niña con un defecto de nacimiento en un ojo. Su vida, durante los años setenta, se ve influida por su escasa visión, pero también por la ideología dominante en esa época: el matrimonio abierto de sus padres, las escuelas activas, las comunas hippies, la libertad sexual y su correlato. Las diferencias físicas y psicológicas que la distinguen hacen que la protagonista se identifique con los seres que viven al margen de las modas y de las convenciones sociales.

Escrita a modo de soliloquio, la narradora nos hace partícipes de sus recuerdos más íntimos y de las interpretaciones que hace de su propia vida. Se trata de una historia llena de sentido del humor, pero también de realismo, en la que el mundo infantil se presenta mucho más abominable de lo que parece a simple vista.

f. Cuarto medio

- Margo Glantz - *Las genealogías* (Narrativa):

Toda inmigración conlleva una paradoja: la amenaza de la pérdida de las tradiciones y de los valores propios para adaptarse a una cultura nueva y diferente; y, la esperanza de continuar y evolucionar la cultura a la que se pertenece en un territorio ajeno al de nuestro nacimiento.

Las genealogías, una autobiografía familiar, rastrea los orígenes centroeuropeos de los Glantz, sigue los pasos de la forzada peregrinación, asiste al arraigo y al florecimiento en el suelo de México, todo desde la perspectiva fervorosa y asombrada de la autora, que da testimonio de la epopeya de los suyos y se suma a ella como protagonista. Un testimonio emotivo que recupera los orígenes de una familia judía en México.

VII. DOLOR/TRISTEZA

a. Séptimo básico

- Violeta Parra - *Con mi litigio de amor* (Lírica):

El hablante lírico se dirige a un juez para narrar sus desventuras. A lo largo del poema la voz poética relata el estado anímico de su alma, la cual se encuentra sumida en una tristeza profunda o incluso depresión, anunciando que ha perdido la alegría sin darse cuenta y que le es imposible conciliar el sueño y obtener calma.

(...) Mi caso tan complica'o es este, su señoría: se me perdió l'alegría sin saber cómo ni cuándo. Aquí me ve usted llorando con la mirada en el suelo; la vida me da recelo,	m'espanta su indiferencia, la mano de la inclemencia me ha echa'o este nudo ciego. (...) Es increíble y penoso lo que yo estoy padeciendo, que se me van escondiendo	las ansias de hallar reposo. Motivo muy doloroso el sueño me ha prohibido, la fuerza me ha consumido y me ha atormentado el alma. Pa' mí lo que llaman calma es vocablo sin sentido.
---	--	--

(Fragmento)

b. Octavo básico

- No hay ejemplos.

c. Primero medio

- Rosario Castellano - *Economía doméstica* (Lírica):

El poema explica la regla de oro para una casa perfectamente ordenada, sin embargo, ese orden no se conecta con el interior de la voz poética, puesto que da a entender que guarda apresuradamente el llanto, las decepciones o cualquier otra cosa que le produzca desazón. Cabe la posibilidad de exponer dos interpretaciones: por un lado, pensar en la figura de la ama de casa que experimenta la represión en su mundo interior y que no puede exteriorizar lo que le duele; y, por otro, el problema de la existencia humana, del por qué y para qué de la vida y cómo la idea del orden universal o regla de oro puede afectar en el comportamiento.

He aquí la regla de oro, el secreto del orden: Tener un sitio para cada cosa y tener cada cosa en su sitio. Así arreglé mi casa. Impecable anaquel el de los libros: Un apartado para las novelas, otro para el ensayo y la poesía en todo lo demás.	(...) Pero hay algunas cosas que provisionalmente coloqué aquí y allá o que eché en el lugar de los trebejos. Algunas cosas. Por ejemplo, un llanto que no se lloró nunca; una nostalgia de que me distraje, un dolor, un dolor del que se borró el nombre, un juramento no cumplido, un ansia. (...)
---	--

(Fragmento)

d. Segundo medio

- Katherine Mansfield - *La vida de Ma Parker* (Narrativa):

La señora Parker trabaja limpiando la casa de un hombre una vez por semana. Todos en su barrio comentan lo mucho que ha sufrido en la vida, y tienen razón. Desde muy pequeña vivió situaciones horribles: la muerte de 7 hijos y su marido, la extrema pobreza y para colmo su nietecito favorito acaba de ser enterrado. A pesar de todas sus tristezas, nunca ha querido dejar salir ese dolor, jamás llora, jamás para; sin embargo, la muerte de su nieto la ha devastado y por primera vez después de todo lo que ha tenido que soportar en su amarga vida, se da cuenta de que es momento de liberarse, de sentir y expresar su dolor, pero para su gran angustia el sitio perfecto que ella requiere para sufrir, un lugar solitario en que nadie la moleste ni juzgue, no existe.

e. Tercero medio

- Andrea Maturana - *No decir* (Narrativa):

Con una mirada incisiva a la intimidad de sus personajes, una visión sin prejuicios de lo que esconde la aparente perfección. Como en la foto de familia donde todos posan con sus mejores trajes, los personajes de estos cuentos intentan vivir bajo una apariencia de perfección. Sin embargo, no es posible huir para siempre de lo que se desea mantener oculto de la mirada propia y de la ajena. La culpa, la tristeza, la mentira, los secretos que no se pueden confesar se transforman en pesados lastres que los protagonistas de estos relatos deben enfrentar. Un conjunto de cuentos que estremece por la crudeza de los dolores que laten bajo la epidermis de hombres, mujeres y niños, y que ni las puertas, ni las censuras, ni el intento de olvido logran acallar.

f. Cuarto medio

- Margo Glantz - *El rastro* (Narrativa):

Nora García está en el funeral de su exmarido. Entre cavilaciones y recuerdos, evoca su historia con el hombre con el que vivió un tiempo largo, al que una vez amó tan intensamente y que acaba de morir de un infarto. Así, el corazón queda en el centro del relato: un corazón que se contempla desde la medicina, la música y la poesía, a través de una prosa que palpita, puesto que, al revivirlo en la escritura, se cancela la decadencia del cuerpo. La escritura permite volver a darle vida a las cosas, y, a pesar de entender a la escritura o un libro como objeto, la utilización de esta herramienta, la recreación de algo permite que la vida se recobre. Es allí donde aparece la belleza de la escritura, la posibilidad de resucitar lo que desaparece.

A propósito de lo revisado en el presente capítulo, es posible determinar en primer lugar que, en general, la cantidad de autoras sugeridas por nivel no supera el 20% del total recomendado.

En segundo lugar, las unidades que no presentan sugerencias de autoras son: *Mitología y relatos de creación*, *Epopéya*, *Tragedia y la pregunta por el sentido de la vida*, *La astucia y la sabiduría* y *El trabajo*, repartidas entre los niveles de séptimo básico a segundo medio. De lo anterior se desprende que, estos contenidos se considerarían temas exclusivamente masculinos. A grandes rasgos, utilizando la misma fórmula de categorización anterior, podrían proponerse los siguientes grupos: valentía, honor, la explotación y el trabajo, ambición y poder.

En tercer lugar, podría afirmarse que, de acuerdo con las unidades propuestas por el Mineduc, los temas con más sugerencias de autoras constantemente están relacionados a tópicos determinados socio-históricamente por el modelo hegemónico imperante, tales como: la familia, el amor, las emociones, o en unidades donde se explicita que se abordará hombre y mujeres por igual (*Hombres y mujeres en literatura – 1° medio*), y, aún sí el número de sugerencias no supera a los autores.

Por consiguiente, es posible decir que a pesar de que Ministerio de Educación se declare innovador o estar en constante actualización, dicha actualización no es efectiva en cuanto a la paridad que proclama perseguir, sino que sigue replicando un modelo que da siempre mayor visibilidad a la noción masculina.

CAPÍTULO 6: CRITERIOS DE SELECCIÓN DE AUTORES Y AUTORAS DE OBRAS LITERARIAS UTILIZADOS EN LOS TEXTOS DEL ESTUDIANTE ENTREGADOS POR EL MINEDUC

El Ministerio de Educación entrega todos los años Textos del Estudiante a los establecimientos educacionales, que contienen textos y actividades de diversa índole y se encuentran organizados mediante unidades didácticas. Para esta investigación se considera relevante el estudio de estos textos del estudiante en virtud de que suponen una puesta en ejercicio de lo planteado en las Bases Curriculares.

Por consiguiente, se revisaron los textos del estudiante de Lengua y Literatura de séptimo a cuarto año medio del año 2020, enfatizando en las obras literarias presentadas que no se incluyen en el Anexo de lecturas sugeridas. En esta revisión se puede constatar que hay

un total de 165 obras sugeridas, de las que 63 fueron producidas por mujeres, alcanzando un 38% de presencia.

Asimismo, se reflexionará sobre los criterios mayormente utilizados en la inclusión de obras producidas por mujeres, con el objetivo de determinar los criterios de selección de autores y autoras de tales obras. La determinación de estos criterios estará alineada con lo desarrollado en el segundo capítulo, por lo tanto, se utilizarán los conceptos de tema y tópico de la misma manera para comparar la clasificación de las unidades del Texto del Estudiante con la clasificación de los grupos de obras dentro del Anexo de Lecturas Sugeridas de las Bases Curriculares.

Cabe mencionar que los criterios de selección de textos sugeridos en el Anexo de lecturas por las Bases Curriculares para séptimo y octavo básico y primero y segundo medio son:

1. Obras que trasciendan en el tiempo.
2. Obras que sean un aporte para construir una visión amplia de las culturas y la diversidad de personas que componen el mundo de hoy y del pasado, y que aumenten el conocimiento del mundo de los estudiantes.
3. Obras que sean pertinentes a la edad.
4. Obras que inviten a la reflexión sobre sí mismos y sobre vivencias comunes a todo ser humano.
5. Obras que sean textos que den pie a discusiones y comentarios escritos interesantes. (p.76)

Se entenderá que el criterio número 3 debe ser cumplido por todas las obras, por lo que será mencionado solamente al momento de no ser cumplido. Asimismo, se entiende que muchas obras pueden cumplir con el criterio número 5, por lo que se mencionará cuando sea una cualidad destacable en la obra.

Del mismo modo, los criterios de selección de textos del Anexo de lecturas sugeridas de las Bases Curriculares de tercero y cuarto año medio son:

1. Obras relacionadas con la realidad local
2. Obras de la literatura chilena contemporánea (1970-2015)

3. Obras que amplían el conocimiento de la realidad latinoamericana y de la literatura mundial
4. Obras que respondan a los intereses de los estudiantes. Igualmente, se resguarda la presencia equilibrada de autores y autoras, así como de los diferentes géneros literarios. (p. 356)

6.1 Texto del Estudiante de Lengua y Literatura de séptimo básico

El Texto del Estudiante de Lengua y Literatura para séptimo básico de Editorial Santillana, fue elaborado por Natalia Contreras Rivera y Paula Vera Solís y está distribuido en cuatro unidades, las que a su vez, son organizadas en secciones y subunidades. Cada una de estas unidades se formula en torno a una pregunta, la cual guiará el propósito de la unidad y las temáticas de los textos utilizados por los estudiantes. Además, respecto a la selección de lecturas se señala que ‘‘las lecturas que hemos seleccionado e incorporado en este texto de estudio han sido escogidas por su calidad lingüística y didáctica. La lectura de las mismas y las actividades que se realizan facilitan el aprendizaje de los alumnos y alumnas’’ (p.2).

Se presenta a continuación los autores y autoras utilizados en las unidades del Texto del Estudiante y la cantidad de mujeres por unidad:

- I. **¿Qué necesitamos para lograr nuestros objetivos?:** 3 autoras de 4 recomendaciones.
 - Denise Fresard: *Naufragio*.
 - María Rosa González: *La llama infinita*.
 - Ana María Shua: *Teseo, el vencedor del Minotauro*
 - Ray Bradbury: *La mañana verde*.
- II. **¿En qué gestos podemos encontrar la amistad?:** 3 autoras de 7 recomendaciones.
 - Liliana Bodoc: *La mejor luna*.
 - Carolina Coronado: *Amistad de la luna*.
 - Elvira Sastre: *Alguien ahí afuera cree en vos*.
 - Mario Benedetti: *Hagamos un trato*.
 - Jorge Bucay: *El cuento del monje y el general*.
 - Philippe Claudel: *La nieta del señor Linh*.
 - Pablo Neruda: *Amigo*.
- III. **¿Qué viaje nos ofrece una lectura?:** 3 autoras de 7 recomendaciones.

- Rosa Araneda: *Dos plagas más: el volcán Calbuco y el cambio tan bajo*.
- Sonia Montecino: *Wanglen, la estrella; La Mujer Sol, la Mujer Luna*.
- Violeta Parra: *Puerto Montt está temblando*.
- Eduardo Galeano: *El tiempo*.
- Robert Swindells: *El comienzo de todo*.
- Gonzalo Martínez y Francisco Ortega: *Álex Nemo y la Hermandad del Nautilus*.
- Anónimo: *Romance del juramento que tomó el Cid al rey don Alfonso*

IV. ¿Qué nos atrae del miedo?: 1 autora de 4 recomendaciones.

- María Teresa Andruetto: *La mujer vampiro*.
- Marco Denevi: *Cuento de horror*.
- Pablo Neruda: *Tengo miedo*.
- Jorge Tellier: *Los conjuros y El bosque mágico*.

6.1.1 Unidad 1: ¿Qué necesitamos para lograr nuestros objetivos?

De esta unidad es posible constatar que no existe coincidencia de autores y autoras con los textos sugeridos por el Anexo de lecturas de las Bases Curriculares para séptimo básico, no obstante, el autor Ray Bradbury es mencionado en el Anexo de lecturas para octavo básico y primero medio, pero con una obra diferente. En el Texto del Estudiante, Bradbury aparece con la obra *La mañana verde*, la cual cumple con el criterio 1 y 4 de las Bases Curriculares.

Las autoras Ana María Shua, Denisse Fresard y María Rosa González no aparecen en el Anexo de lecturas para séptimo básico.

En el caso de Shua, su texto *Teseo, el vencedor del Minotauro* cumple con los criterios 1 y 2 de las Bases Curriculares. En el caso de Fresard, su texto *Naufragio* cumple con el segundo criterio.

En el caso de María Rosa González, su texto *La llama infinita* cumple con el cuarto criterio.

Por tanto, de esta unidad se puede afirmar que solamente uno de los cuatro autores, Ray Bradbury, se encontraba en el Anexo de lecturas sugeridas, no obstante, este es mencionado en las sugerencias para octavo básico asociado al tema *El mundo descabellado* y para primero medio en la temática *La astucia y la sabiduría*.

Respecto al criterio más utilizado en obras de autoras, el que más se repite es el número 2. Los criterios que fueron más utilizados en el total de las obras para esta unidad fueron el 2 y

4. Con respecto a los tipos de textos utilizados, el más común fue el cuento. De los cuatro textos, tres son cuentos y uno poema, de los cuales, tres fueron escritos por mujeres.

De lo anterior, es posible inferir que la inclusión de literatura producida por mujeres en esta unidad está ligada a la percepción de distintas actitudes frente a los sucesos de la vida, destacando el cuento como una forma de dar una visión más completa y cercana de estas percepciones, invitando a la reflexión sobre sí mismos y las capacidades de cada uno.

6.1.2 Unidad 2: ¿En qué gestos podemos encontrar la amistad?

De esta unidad es posible constatar que existe coincidencia con el Anexo de lecturas sugeridas para séptimo básico de los autores Mario Benedetti y Pablo Neruda, pero las obras sugeridas difieren de las utilizadas en el libro de texto.

En el caso de Pablo Neruda, el texto utilizado en esta unidad es *Amigo*, el cual es posible inferir que fue incluido puesto que cumple con el cuarto criterio señalado por las Bases Curriculares. Es relevante mencionar que los textos de Neruda aparecen en el Anexo de lecturas dentro de la temática *El héroe en distintas épocas*.

Por su parte, el autor Mario Benedetti aparece en el Texto del Estudiante con el texto *Hagamos un trato*, cumpliendo con el cuarto criterio. Cabe destacar que la obra que aparece en el Anexo se encuentra en la temática *La identidad: quién soy, cómo me ven los demás*.

En el caso de los autores Jorge Bucay, Philippe Claudel, Elvira Sastre, Carolina Coronado y Liliana Bodoc, estos no aparecen en el Anexo de lecturas para séptimo básico.

En el caso de Bucay, su texto *El cuento del monje y el general* cumple con los cinco criterios de las Bases Curriculares.

En el caso de Claudel, su texto *La nieta del señor Linh* cumple con los criterios 2 y 4.

En el caso de Sastre, su texto *Alguien ahí afuera cree en vos* cumple con el cuarto criterio.

En el caso de Coronado, su texto *Amistad de la luna* cumple con el cuarto criterio.

En el caso de Bodoc, su texto *La mejor luna* cumple con el cuarto criterio.

Por tanto, de esta unidad es posible constatar que dos de los siete autores se encuentran presentes en el Anexo de lecturas sugeridas. Pablo Neruda es mencionado en la temática *El*

héroe en distintas épocas, mientras que Mario Benedetti se menciona en la temática *La identidad: quién soy, cómo me ven los demás*.

Respecto del criterio más utilizado en la inclusión de obras de autoras, el que más se repite es el criterio número 4. Del mismo modo, el criterio más utilizado en el total de las obras también es el número 4. Con respecto a los tipos de textos utilizados, el más común fue el poema. De los siete textos cuatro son poemas, dos cuentos y un fragmento de una novela.

De lo anterior es posible inferir que la inclusión de literatura producida por mujeres en esta unidad responde en mayor medida a lo planteado por el criterio número 4, el cual busca la reflexión sobre sí mismo a través de las vivencias e instancias comunes a otros. Se destaca el uso de la poesía por su capacidad interpretativa y de introspección, lo que da lugar a planteamientos y discusiones que aporten a la reflexión personal de cada estudiante.

6.1.3 Unidad 3: ¿Qué viaje nos ofrece una lectura?

De esta unidad es posible constatar que existe coincidencia con el Anexo de Lecturas Sugeridas para séptimo básico de los autores Violeta Parra y Eduardo Galeano, donde el texto sugerido de la autora Violeta Parra coincide tanto en el libro del estudiante como en el Anexo de Lecturas con el texto *Puerto Montt está temblando*.

Por su parte, el autor Eduardo Galeano aparece en el Texto del Estudiante con una versión del mito *El tiempo*, el cual cumple con los cinco criterios de las Bases Curriculares, mientras que se encuentra dentro del Anexo de Lecturas Sugeridas con un texto diferente, el que se puede encontrar en la temática *Mitología y relatos de creación*.

Los autores Sonia Montecinos, Rosa Araneda, Robert Swindells, Gonzalo Martínez y Francisco Ortega no aparecen en el Anexo de Lecturas Sugeridas para séptimo básico.

En el caso de Montecinos, sus textos *Wanglen, la estrella* y *La Mujer Sol, La Mujer Luna* cumplen con los criterios 1 y 2 de las Bases Curriculares.

En el caso de Araneda, su texto *Dos plagas más: el volcán Calbuco y el cambio tan bajo* cumple con los criterios 1 y 2.

En el caso de Swindells, su texto *El comienzo de todo* cumple con los criterios 1 y 2.

En el caso de Martínez y Ortega, su texto *Álex Nemo y la Hermandad del Nautilus* cumple con el segundo criterio.

El texto de autor anónimo *Romance del juramento que tomó el Cid al rey don Alfonso* cumple con los criterios 1 y 2.

Por tanto, de esta unidad es posible constatar que dos de los siete autores se encuentran presentes en el Anexo de lecturas sugeridas. Violeta Parra es mencionada en la temática *El Romancero, la décima y la poesía popular*, mientras que Eduardo Galeano se menciona en la temática *Mitología y relatos de creación*.

Respecto del criterio más utilizado en la inclusión de obras de autoras, los criterios que más se repiten son el 1 y el 2. Del mismo modo, el criterio más utilizado en el total de las obras es el número 2. Con respecto a los tipos de textos utilizados, se igualan los cuentos y los poemas, pues de los siete textos tres son cuentos, tres son poemas y uno es una novela gráfica.

De lo anterior es posible inferir que la inclusión de literatura producida por mujeres en esta unidad responde en mayor medida a la búsqueda de obras que aporten en la construcción de la panorámica de los y las estudiantes respecto del mundo que los rodea y la diversidad de habitantes en él.

6.1.4 Unidad 4: ¿Qué nos atrae del miedo?

De esta unidad es posible constatar que existe coincidencia con el Anexo de Lecturas Sugeridas para séptimo básico de los autores Marco Denevi y Pablo Neruda, donde el texto sugerido del autor Marco Denevi coincide tanto en el libro del estudiante como en el Anexo de Lecturas.

El autor Pablo Neruda aparece en el Texto del Estudiante con el texto *Tengo Miedo*, el cual cumple con el cuarto criterio de las Bases Curriculares. Es pertinente mencionar que los textos de Neruda que aparecen en el Anexo se encuentran dentro de la temática *El héroe en distintas épocas*.

Los autores María Teresa Andruetto y Jorge Tellier no aparecen en el Anexo de Lecturas para séptimo básico.

En el caso de Andruetto, su texto *La mujer vampiro* cumple con los criterios 1 y 2 de las Bases Curriculares.

En el caso de Tellier, sus textos *Los conjuros* y *El bosque mágico* cumplen con los criterios 1 y 2.

Por tanto, de esta unidad es posible constatar que uno de los cuatro autores se encuentra presente en el Anexo de Lecturas Sugeridas. Marco Denevi es mencionado en la temática *La identidad: quién soy, cómo me ven los demás*.

Respecto del criterio más utilizado en la inclusión de obras de autoras, en el caso de esta unidad, la única autora presente cumple con los criterios 1 y 2. Del mismo modo, los criterios más utilizados en el total de las obras son el 1 y el 2. Con respecto a los tipos de textos utilizados, del total de cuatro textos, dos son cuentos y dos poemas.

De lo anterior es posible inferir que la inclusión de literatura producida por mujeres en esta unidad responde a la necesidad de incluir obras que entreguen perspectivas diferentes de un mismo tópico, contribuyendo a la construcción de una visión amplia del mundo y quienes lo habitan.

6.2 Texto del Estudiante de Lengua y Literatura de octavo básico

El Texto del Estudiante de Lengua y Literatura para octavo básico de Editorial Santillana, está distribuido en cuatro unidades, las que a su vez, son organizadas en secciones y subunidades. Cada una de estas unidades se formula en torno a una pregunta, la cual guiará el propósito de la unidad y las temáticas de los textos utilizados por los estudiantes.

Se presenta a continuación los autores y autoras utilizados en las unidades del texto del estudiante y la cantidad de mujeres por unidad:

I. ¿A quiénes amamos en este mundo?: 6 autoras de 13 recomendaciones.

- Liliana Bodoc: *Las cuatro maravillas del mundo*.
- Tagami Kikusha: *Para mostrar la flor de tu corazón*.
- Dulce María Loynaz: *Amor es...*
- Gabriela Mistral: *La Tierra*.
- Rosa Montero: *El amor de mi vida*.
- Alfonsina Storni: *Date a volar*.
- Gustavo Adolfo Bécquer: *Rima LXXXV: A Elisa*.
- Ernesto Cardenal: *Canto cósmico*.
- Francisco de Quevedo: *Definiendo el amor*.
- O. Henry: *La última hoja*.
- Nicanor Parra: *Se canta al mar*.

- William Wordsworth: *Erraba solitario como una nube*.
 - Anónimo: *El desencanto*.
- II. ¿Qué hacemos frente a un enigma?:** 2 autoras de 7 recomendaciones.
- Agatha Christie: *La huella del pulgar de san Pedro*.
 - Marjory E. Lambe: *El regreso*.
 - Pablo de Santis: *El equipaje*.
 - Ramón Gómez de la Serna: *La sangre en el jardín*.
 - Liethsé: *El ciervo escondido*.
 - Guillermo Matta y Goyenechea: *Paisaje nocturno*.
 - Nicanor Parra: *Soliloquio del Individuo*.
- III. ¿Cuándo nos reímos?:** 0 autoras de 6 recomendaciones.
- Daniel Barros Grez: *Como en Santiago*.
 - Alejandro Casona: *Entremés del mancebo que casó con mujer brava*.
 - Baldomero Lillo: *La propina*.
 - Molière: *El enfermo imaginario*.
 - Neil Simon: *El ahogado*.
- IV. ¿Qué nos mueve a actuar?:** 3 autoras de 13 recomendaciones.
- Delmira Agustini: *Explosión*.
 - Emily Dickinson: *La esperanza es esa cosa con plumas*.
 - Gabriela Mistral: *Las nubes*.
 - Alessandro Baricco: *Homero, Ilíada*.
 - Jorge Luis Borges: *Arte poética*.
 - C.P. Cavafis: *Ítaca*.
 - Homero: *Odisea*.
 - Fayad Jamís: *Mejor es levantarse*.
 - Rudyard Kipling: *Si*.
 - Octavio Paz: *Nubes*.
 - Rabindranath Tagore: *El aventurero*.
 - Alfred Tennyson: *Ulises*.
 - Anónimo: *Poema de Mio Cid: Canto tercero. La Afrenta de Corpes*

6.2.1 Unidad 1: ¿A quiénes amamos en este mundo?

De esta unidad es posible constatar que existe coincidencia entre el Texto del Estudiante y el Anexo de Lecturas Sugeridas para octavo básico de los autores Francisco de Quevedo, Nicanor Parra y William Wordsworth.

La autora Gabriela Mistral aparece con el poema *La Tierra*, el cual cumple con los cinco criterios de las Bases Curriculares. Cabe mencionar que esta autora es sugerida en el Anexo de Lecturas en la temática *Naturaleza*.

El autor Ernesto Cardenal aparece con el poema *Canto Cósmico*, cumpliendo con el cuarto criterio de las Bases Curriculares. Cabe destacar que este autor es sugerido en el Anexo de Lecturas en la temática *Experiencias del amor*.

Los autores Liliana Bodoc, Dulce María Loynaz, O. Henry, Tagami Kikusha, Alfonsina Storni, Rosa Montero y Gustavo Adolfo Bécquer no aparecen en el Anexo de Lecturas Sugeridas para octavo básico.

En el caso de Bodoc, su texto *Las cuatro maravillas del mundo* cumple con el segundo criterio de las Bases Curriculares.

En el caso de Storni, su texto *Date a volar* cumple con el cuarto criterio.

En el caso de Montero, su texto *El amor de mi vida* cumple con el cuarto criterio.

En el caso de Loynaz, su texto *Amor es...* cumple con el cuarto criterio.

En el caso de O. Henry, su texto *La última hoja* cumple con los criterios 2 y 4.

En el caso de Kikusha, su texto *Para mostrar la flor de tu corazón* cumple con el cuarto criterio.

En el caso de Bécquer, su texto *Rima LXXXV: Para Elisa* cumple con el cuarto criterio.

En el caso del cuento de autor anónimo *Desencanto*, este cumple con los criterios 2 y 4.

Por tanto, de esta unidad es posible constatar que tres de los trece autores se encuentran presentes en el Anexo de Lecturas Sugeridas. Francisco de Quevedo es mencionado en la temática *Experiencias del amor* y Nicanor Parra y William Wordsworth son mencionados en la temática *Naturaleza*.

Respecto del criterio más utilizado en la inclusión de obras de autoras, el criterio más utilizado fue el 4. Del mismo modo, el criterio más utilizado en el total de las obras es el 4. Con respecto a los tipos de textos utilizados, del total de trece textos: once son poemas y dos son cuentos.

De lo anterior es posible inferir que la inclusión de literatura producida por mujeres en esta unidad, en su totalidad poesía, responde en mayor medida a lo planteado por el cuarto criterio de las Bases Curriculares, con lo cual, las temáticas escogidas están ligadas a lo emocional, buscando generar reflexiones que vayan en torno a sí mismos y las vivencias en común de los y las estudiantes.

6.2.2 Unidad 2: ¿Qué hacemos frente a un enigma?

De esta unidad es posible constatar que existe coincidencia con el Anexo de lecturas sugeridas para octavo básico de los autores Agatha Christie y Nicanor Parra, pero las obras sugeridas difieren de las utilizadas en el libro de texto.

En el caso de Agatha Christie, el texto utilizado en esta unidad es *La huella del pulgar de San Pedro*, el cual es posible inferir que fue incluido puesto que cumple con el segundo criterio señalado por las Bases Curriculares. Es relevante mencionar que los textos de Christie aparecen en el Anexo de Lecturas dentro de la temática *El relato de misterio*.

El autor Nicanor Parra aparece en esta unidad con el poema *Soliloquio del individuo*, el cual cumple con el cuarto criterio de las Bases Curriculares. Cabe mencionar que los textos de Parra sugeridos por el Anexo de Lecturas se encuentran dentro de la temática *Naturaleza*.

Los autores Marjory E. Lambe, Pablo de Santis, Ramón Gómez de la Serna, Liehtsé y Guillermo Matta y Goyenechea no aparecen en el Anexo de Lecturas Sugeridas para octavo básico.

En el caso de Lambe, su texto *El regreso* cumple con el segundo criterio de las Bases Curriculares.

En el caso de Pablo de Santis, su texto *El equipaje* cumple con los criterios 4 y 5.

En el caso de Gómez de la Serna, su texto *La sangre en el Jardín* cumple con el cuarto criterio.

En el caso de Liehtsé, su texto *El ciervo escondido* cumple con los criterios 2 y 4.

En el caso de Guillermo Matta y Goyenechea, su texto *Paisaje nocturno* cumple con el cuarto criterio.

Por tanto, de esta unidad es posible constatar que dos de los siete autores se encuentran presentes en el Anexo de lecturas sugeridas. Agatha Christie se menciona en la temática *El relato de misterio* y Nicanor Parra es mencionado en la temática *Naturaleza*.

Respecto del criterio más utilizado en la inclusión de obras de autoras, ambas autoras cumplen con el criterio número dos. Del mismo modo, el criterio más utilizado en el total de las obras es el 4. Con respecto a los tipos de textos utilizados, del total de siete textos cinco son cuentos y dos son poemas.

De lo anterior es posible inferir que la inclusión de literatura producida por mujeres en esta unidad responde al criterio número 2 de las Bases Curriculares, enfocándose en el aporte que estos textos puedan entregar en construir visiones más amplias y diversas de las personas en el mundo.

6.2.3 Unidad 3: ¿Cuándo nos reímos?

De esta unidad es posible constatar que existe coincidencia entre autores con el Anexo de lecturas sugeridas para octavo básico. De estos autores, los textos utilizados en el Texto del Estudiante de Alejandro Casona, Molière y Daniel Barros Grez coinciden con los sugeridos por el Anexo de Lecturas.

El autor Baldomero Lillo se encuentra presente en el Texto del Estudiante con el cuento *La propina*, el cual cumple con los criterios 2 y 4 de las Bases Curriculares. Cabe mencionar que este autor es sugerido en el Anexo de Lecturas en la temática *El mundo descabellado*.

El autor Neil Simon no aparece en el Anexo de Lecturas Sugeridas para octavo básico, sin embargo, su texto *El ahogado* cumple con los criterios 2 y 4 de las Bases Curriculares.

Por tanto, de esta unidad es posible constatar que tres de los cinco autores, Barros Grez, Casona y Molière, se encuentran presentes en el Anexo de lecturas sugeridas en la temática *La comedia*.

Respecto de los criterios utilizados en el total de las obras, el 2 y el 4 fueron los que más se repitieron. En cuanto a los criterios de inclusión de obras de autoras, esta unidad no incluye textos de autoras, no obstante, se incluyen obras de otro carácter fuera del literario.

Con respecto a los tipos de textos utilizados, del total de cinco textos cuatro son comedias y uno es un cuento.

De lo anterior es posible afirmar que no existe inclusión de literatura producida por mujeres en esta unidad.

6.2.4 Unidad 4: ¿Qué nos mueve a actuar?

De esta unidad es posible constatar que el autor Alessandro Baricco es sugerido en el Anexo de Lecturas para octavo básico con el mismo texto utilizado en el Texto del Estudiante.

La autora Gabriela Mistral se encuentra presente en el Texto del Estudiante con el poema *Las nubes*, el cual cumple el cuarto criterio de las Bases Curriculares. Cabe mencionar que esta autora es sugerida en el Anexo de lecturas en la temática *Naturaleza*.

En el caso de Homero, este aparece en el Texto del Estudiante con el texto *La Odisea*, el cual cumple con los criterios 1 y 2 de las Bases Curriculares. Es relevante mencionar que los textos de Homero sugeridos por el Anexo de Lecturas se encuentran en la temática *Epopeya*.

El autor Alfred Tennyson se encuentra en el Texto del Estudiante con el poema *Ulises*, el cual es posible inferir que cumple con los cinco criterios de las Bases Curriculares. Es pertinente mencionar que este autor es sugerido dentro del Anexo de lecturas en la temática *Experiencias del amor*.

Los autores Delmira Agustini, Emily Dickinson, Jorge Luis Borges, C.P Cavafis, Fayad Jamís, Rudyard Kipling, Octavio Paz, Rabindranath Tagore no aparecen en el Anexo de Lecturas Sugeridas para octavo básico.

En el caso de Agustini, su texto *Explosión* cumple con el cuarto criterio de las Bases Curriculares.

En el caso de Dickinson, su texto *La esperanza es esa cosa con plumas* cumple con el cuarto criterio.

En el caso de Borges, su texto *Arte poética* cumple los cinco criterios.

En el caso de Cavafis, su texto *Ítaca* cumple los cinco criterios.

En el caso de Jamís, su texto *Mejor es levantarse* cumple con el cuarto criterio.

En el caso de Kipling, su texto *Si* cumple con el cuarto criterio.

En el caso de Octavio Paz, su texto *Nubes* cumple con el cuarto criterio.

En el caso de Tagore, su texto *El aventurero* cumple con los criterios 2 y 4.

En el caso del texto *Poema de Mio Cid: Canto tercero. La Afrenta de Corpes* este cumple con los criterios 1, 2 y 4.

Por tanto, de esta unidad es posible constatar que cuatro de los doce autores se encuentran presentes en el Anexo de Lecturas Sugeridas, donde el autor Jorge Luis Borges es sugerido para el nivel segundo medio. Por su parte, Gabriela Mistral es sugerida en la temática Naturaleza, Homero en la temática *Epopéya* y Tennyson en la temática *Experiencias del amor*.

Respecto del criterio más utilizado en la inclusión de obras de autoras, este fue el criterio número 4. Del mismo modo, el criterio más utilizado en el total de las obras es el 4. Con respecto a los tipos de textos utilizados, del total de doce textos hay diez poemas, una epopeya y una novela.

De lo anterior es posible inferir que la inclusión de literatura producida por mujeres en esta unidad responde al criterio número 4 de las Bases Curriculares, enfocándose en el aporte que estos textos puedan entregar en profundizar ideas y elementos de los textos con las propias vivencias, llevando a los y las estudiantes a reflexionar sobre sí mismos y sobre su entorno.

6.3 Texto del Estudiante de Lengua y Literatura de primero medio

El Texto del Estudiante de Lengua y Literatura para primero medio de Editorial SM, se distribuye en cuatro unidades temáticas con textos y fragmentos de textos sugeridos para el uso didáctico.

Se presenta a continuación los autores y autoras utilizados en las unidades del texto del estudiante y la cantidad de mujeres por unidad:

I. Los mundos en que vivimos: 3 autoras de 7 recomendaciones.

- Sonia Montecinos: *Desmenuzando la cazuela*.
- Elena Poniatowska: *El corazón de la alcachofa*.
- Camila Valenzuela: *Nieve negra*.
- Roberto Arlt: *La pista de los dientes de oro*.
- Dino Buzzati: *Los días perdidos*.
- Marco Denevi: *Cuento policial*.
- Gilbert Keith Chesterton: *Cómo escribir un relato de detectives*.

II. Masculino y femenino: 5 autoras de 10 recomendaciones.

- Gladys González: *Un paradero*.
- Sor Juana Inés de la Cruz: *Hombres necios que acusáis*.
- Fernanda Laguna: *Querida poesía*.

- Alfonsina Storni: *Tú me quieres blanca*.
- Idea Vilariño: *Ya no*.
- Antón Chéjov: *Testigo, no juez; La mujer del boticario*.
- Roberto Juarroz: *Un amor más allá del amor*.
- Romeo Murga: *Cuando seamos viejos*.
- Federico García Lorca: *Bodas de sangre*.
- Walt Whitman: *Canto a mí mismo*.

III. Yo y mi entorno: 1 autora de 5 recomendaciones.

- Emily Bronte: *Cumbres borrascosas*.
- Gustavo Adolfo Bécquer: *Rima LVI*
- Bertolt Brecht: *La ópera de los dos centavos*.
- Gabriel García Márquez: *Noticia de un secuestro*.
- Egon Wolff: *Los invasores*.

IV. ¿Con qué nos identificamos?: 4 autoras de 10 recomendaciones.

- Liliana Bodoc: *Primera persona; Los días del venado*.
- Amalia Bautista: *Vamos a hacer limpieza general*.
- Claudia Lars: *Poeta soy*.
- Gabriela Mistral: *Menos cóndor y más huemul*.
- Elicura Chihuailaf: *Porque soy la fuerza de lo innombrado*.
- Constantino Kavafis: *Cuando puedas*.
- Pedro Lemebel: *Juanita de Puerto Viejo*.
- Los Jaivas: *Todos juntos*.
- Gabriel Mérida: *Para no estar solos*.
- José Santos Chocano: *Nostalgia*.

6.3.1 Unidad 1: Los mundos en que vivimos

De esta unidad es posible constatar que existe coincidencia con el Anexo de Lecturas Sugeridas para primero medio de los autores Elena Poniatowska y Marco Denevi, donde el texto sugerido de la autora Elena Poniatowska coincide tanto en el libro del estudiante como en el Anexo de Lecturas.

En el caso del autor Marco Denevi, este aparece en el Texto del Estudiante con el texto *Cuento policial*, el cual cumple con el segundo criterio de las Bases Curriculares. Cabe mencionar que este autor es sugerido en el Anexo de Lecturas en la temática *Hombres y mujeres en la literatura*.

Los autores Sonia Montecinos, Camila Valenzuela, Roberto Arlt, Dino Buzzati y Gilbert Keith Chesterton no aparecen en el Anexo de Lecturas Sugeridas para primero medio.

En el caso de Montecinos, su texto *Desmenuzando la cazuela* cumple con el segundo criterio de las Bases curriculares.

En el caso de Valenzuela, su texto *Nieve negra* cumple con los criterios 2 y 4.

En el caso de Arlt, su texto *La pista de los dientes de oro* cumple con los criterios 2 y 4.

En el caso de Buzzati, su texto *Los días perdidos* cumple con los criterios 2 y 4.

En el caso de Keith Chesterton, su texto *Cómo escribir un relato de detectives* cumple con el criterio 2.

Por tanto, de esta unidad es posible constatar que tres de los siete autores se encuentran presentes en el Anexo de lecturas sugeridas. El texto de la autora Elena Poniatowska *El corazón de la Alcachofa* coincide tanto en el Texto del Estudiante como en el Anexo. El autor Marco Denevi es sugerido en la temática *Hombres y mujeres en la literatura* y el autor Roberto Arlt es sugerido en el Anexo para segundo medio.

Respecto al criterio más utilizado en obras de autoras, el que más se repite es el número 2. Los criterios que fueron más utilizados en el total de las obras para esta unidad fueron el 2 y 4. Con respecto a los tipos de textos utilizados, el más común fue el cuento. De los siete textos cinco son cuentos, uno es una novela y uno un ensayo.

De lo anterior se infiere que la inclusión de literatura producida por mujeres responde en mayor medida al criterio número dos de las Bases Curriculares, por lo cual, esta selección se enfoca en el aporte de estas obras a la construcción de nuevas perspectivas respecto de una temática, así como también a crear una visión más amplia de la diversidad de personas en el mundo.

6.3.2 Unidad 2: Masculino y femenino

De esta unidad es posible constatar que existe coincidencia con el Anexo de Lecturas Sugeridas para primero medio de los autores Alfonsina Storni, Sor Juana Inés de la Cruz y Federico García Lorca tanto en el libro del estudiante como en el Anexo de Lecturas.

El autor Antón Chéjov aparece en el Texto del Estudiante con los textos *Testigo, no juez* y *La mujer del boticario*, cumpliendo ambos textos con el cuarto criterio de las Bases Curriculares. Cabe mencionar que este autor es sugerido en el Anexo de Lecturas en las temáticas *Relaciones familiares* y *Problemáticas sociales en la literatura*.

Los autores Fernanda Laguna, Gladys González, Idea Vilariño, Roberto Juarroz, Romeo Murga y Walt Whitman no aparecen en el Anexo de Lecturas Sugeridas para primero medio.

En el caso de Laguna, su texto *Querida Poesía* cumple con el cuarto criterio de las Bases Curriculares.

En el caso de González, su texto *Un paradero* cumple con el cuarto criterio.

En el caso de Vilariño, su texto *Ya no* cumple con el cuarto criterio.

En el caso de Juarroz, su texto *Un amor más allá del amor...* cumple con el cuarto criterio.

En el caso de Murga, su texto *Cuando seamos viejos* cumple con los criterios 1 y 4.

En el caso de Whitman, su texto *Canto a mí mismo* cumple con los criterios 1, 2 y 4.

Por tanto, de esta unidad es posible constatar que tres de los diez autores se encuentran presentes en el Anexo de Lecturas Sugeridas. El autor A. Chéjov es sugerido en la temática *Relaciones familiares* y en *Problemáticas sociales* con textos diferentes.

Respecto al criterio más utilizado en obras de autoras, el que más se repite es el número cuatro. Del mismo modo, el criterio más utilizado en el total de las obras fue el cuatro. Con respecto a los tipos de textos literarios utilizados, en esta unidad solo se utiliza poesía.

De lo anterior se infiere que la inclusión de literatura producida por mujeres responde en mayor medida al criterio número cuatro de las Bases Curriculares, donde el rol principal de las obras literarias seleccionadas es el de permitir a los y las estudiantes reflexionar sobre sí mismos y sobre las vivencias comunes a todo ser humano.

6.3.3 Unidad 3: Yo y mi entorno

De esta unidad es posible constatar que existe coincidencia con el Anexo de lecturas sugeridas para primero medio de los autores Emily Brontë y Bertolt Brecht tanto en el libro del estudiante como en el Anexo de Lecturas.

En el caso de Gustavo Adolfo Bécquer, el poema *Rima LVI* utilizado en el Texto del Estudiante se encuentra dentro del libro sugerido por el Anexo de lecturas *Rimas y Leyendas*.

Por su parte, el autor Gabriel García Márquez aparece en el Texto del Estudiante con el texto *Noticia de un secuestro*, el cual cumple con los criterios 2 y 4 de las Bases Curriculares. Cabe mencionar que este autor se encuentra en el Anexo de lecturas sugeridas en las temáticas *La tragedia y la pregunta por el sentido de la vida*, *La astucia y la sabiduría* y *Problemáticas sociales de la literatura*.

El autor Egon Wolff no aparece en el Anexo de Lecturas Sugeridas para primero medio, sin embargo, su texto *Los invasores* cumple con los criterios 2 y 4 de las Bases Curriculares.

Por tanto, de esta unidad es posible constatar que tres de los cinco autores se encuentran presentes en el Anexo de Lecturas Sugeridas. En el caso del autor Gustavo Adolfo Bécquer, el poema utilizado en el Texto del Estudiante es sugerido en el Anexo en la compilación de poemas *Rimas y Leyendas*.

Respecto al criterio más utilizado en obras de autoras, la única autora presente en el Texto del Estudiante cumple con los cinco criterios. En cuanto al criterio más utilizado en el total de las obras, estos fueron el 2 y 4. Con respecto a los tipos de textos literarios utilizados, de cinco textos dos son obras de teatro, uno un cuento, uno un poema y uno una novela.

De lo anterior se infiere que la inclusión de literatura producida por mujeres responde a todos los criterios de las Bases Curriculares, permitiendo que los y las estudiantes accedan a obras que trascienden el tiempo, les ayude a construir una visión más amplia de su entorno y les permita reflexionar en torno a sí mismos y quienes los rodean.

6.3.4 Unidad 4: ¿Con qué nos identificamos?

De esta unidad es posible constatar que no existe coincidencia de autores con el Anexo de Lecturas Sugeridas para primero medio.

La autora Gabriela Mistral está presente en el Texto del Estudiante con el texto *Menos cóndor y más huemul*, el cual cumple con los criterios 2 y 4 de las Bases Curriculares. Cabe

mentonar que esta autora se sugiere en el Anexo de lecturas en los niveles octavo básico y segundo medio, en las temáticas *Naturaleza* y *El duelo* respectivamente.

El autor Elicura Chihuailaf aparece en el Texto del Estudiante con el texto *Porque soy la fuerza de lo innombrado*, el cual cumple con los criterios 2 y 4 de las Bases Curriculares.

Los autores Amalia Bautista, Liliana Bodoc, Claudia Lars, Constantino Kavafis, Pedro Lemebel, Gabriel Mérida, José Santos Chocano y Los Jaivas no aparecen en el Anexo de Lecturas Sugeridas para primero medio.

En el caso de Bautista, su texto *Vamos a hacer limpieza general*, cumple con el criterio 4 de las Bases Curriculares.

En el caso de Bodoc, sus textos *Primera persona* y *Los días del venado* cumplen con los criterios 2 y 4.

En el caso de Lars, su texto *Poeta soy* cumple con el cuarto criterio.

En el caso de Kavafis, su texto *Cuanto puedas* cumple con el cuarto criterio.

En el caso de Lemebel, su texto *Juanita de Puerto Viejo* cumple con los criterios 2 y 4.

En el caso de Mérida, su texto *Para no estar solos* cumple con los criterios 2 y 4.

En el caso de Santos Chocano, su texto *Nostalgia* cumple con los criterios 2 y 4.

En el caso de Los Jaivas, su canción *Todos Juntos* cumple con los criterios 2 y 4.

Por tanto, de esta unidad es posible constatar que dos de los diez autores se encuentran presentes en el Anexo de Lecturas Sugeridas. En el caso de la autora Gabriela Mistral, esta se sugiere en el Anexo de Lecturas para octavo básico y segundo medio bajo las temáticas *Naturaleza* y *El duelo* respectivamente. Por su parte, Elicura Chihuailaf es mencionado en octavo básico en la temática *Naturaleza*.

Respecto al criterio más utilizado en obras de autoras, los criterios más utilizados son el 2 y el 4. Con respecto al criterio más utilizado en la totalidad de obras, este fue el número 4. Acerca de los tipos de textos literarios utilizados, seis son poemas, dos son cuentos, uno es una canción y uno un ensayo.

De lo anterior se infiere que la inclusión de literatura producida por mujeres responde en mayor parte a los criterios 2 y 4 de las Bases Curriculares, por lo que su utilización está

dirigida hacia la creación de distintas perspectivas y formas de ver el mundo, así como también de invitar a la reflexión.

6.4 Texto del Estudiante de Lengua y Literatura de segundo medio

El Texto del Estudiante de Lengua y Literatura para segundo medio de Editorial Santillana, está distribuido en cuatro unidades temáticas con cuatro subunidades de literatura cada una. Además, contienen Lecturas centrales de la unidad.

Se presenta a continuación los autores y autoras de obras literarias utilizados en las unidades del Texto del Estudiante y la cantidad de mujeres por unidad:

I. El equipaje esencial: 7 autoras de 13 recomendaciones.

- Griselda Gambaro: *Lugares*.
- Charles Baudelaire: *El viaje*.
- Alejandra Costamagna: *Chufa*.
- Alberto Fuguet: *Las películas de mi vida*.
- Claudia Hernández: *La mía era una puerta fácil de abrir*.
- Bertolt Brecht: *Sobre la denominación de emigrantes; Meditaciones sobre la duración del exilio*.
- Concha Méndez: *Para que yo me sienta desterrada...*
- Pablo Neruda: *El tren nocturno*.
- Ana Cecilia Blum: *Ancla el pretérito; Renuentes*.
- Antonio Machado: *El viajero*.
- Gabriela Mistral: *País de la ausencia*.
- Shaun Taun: *Emigrantes*.
- Silvina Ocampo: *Nos iremos, me iré con los que aman...*

II. Caminos por andar: 4 autoras de 10 recomendaciones.

- Lydia Davis: *Qué difícil*.
- Fernando Savater: *Política para Amador*.
- Magda Portal: *Liberación*.
- José Martí: *Versos sencillos*.
- Dulce María Loynaz: *Divagación*.
- Nicanor Parra: *Soliloquio del individuo*.

- Sylvia Plath: *Espejo*.
- Enrique Vila-Matas: *Leyes que se nos escapan*.
- Augusto Monterroso: *La Rana que quería ser una Rana auténtica*.
- José Edwards: *El acto libre*.

III. Ideas que cruzan el tiempo: 6 autoras de 14 recomendaciones.

- Rosario Castellanos: *Nostalgia*.
- Manuel Vilas: *Mujeres*.
- Sor Juana Inés de la Cruz: *Soneto VI*
- Luis de Góngora: *Vana rosa*.
- María de Zayas y Sotomayor: *Goce su libertad el que ha tenido...*
- Pedro Calderón de la Barca: *La vida es sueño; A unas flores*
- Hipólita de Narváez: *Leandro rompe, con gallardo intento...*
- Santa Teresa de Jesús: *Glosa*
- Garcilaso de la Vega: *Soneto XXIII; Soneto X*
- Juan Boscán: *Soneto CXXIX*
- Shirley Jackson: *El embriagado*.
- Julio Cortázar: *La noche boca arriba*.
- Lope de Vega: *Es la mujer del hombre lo más bueno...; Un soneto me manda a hacer Violante...*
- Abel Pintos: *Sueño dorado*.

IV. Sueños de poder: 4 autoras de 6 recomendaciones.

- Lucía de la Maza: *Metrofilia*.
- Elena Garro: *Andarse por las ramas*.
- Fanny Buítrago: *Narración de un soñador de tesoros*.
- León Tolstoi: *La herencia en partes iguales*.
- Silvina Ocampo: *El verdugo*.
- William Shakespeare: *Macbeth*.

6.4.1 Unidad 1: El equipaje esencial

De esta unidad es posible decir que los autores que aparecen en el Anexo de Lecturas Sugeridas son: Griselda Gambaro, Alejandra Costamagna, Gabriela Mistral, Bertolt Brecht, Pablo Neruda, Antonio Machado y Shaun Taun. Sin embargo, solamente en el caso de

Costamagna, Brecht y Taun coinciden las obras utilizadas en el Texto del Estudiante con las sugeridas en el Anexo.

En el caso de Griselda Gambaro, se observa que se encuentra en el tema *El mundo descabellado* referido a octavo básico. Sin embargo, su cuento *Lugares* cumple, en mayor medida, con los criterios 2 y 4.

En el caso de Gabriela Mistral, se observa que su inclusión en el Anexo se encuentra destinada a octavo básico y asociada a los temas *El duelo* y *La naturaleza*. No obstante, su poema *País de la ausencia* cumple, en mayor medida, con los criterios 1, 2 y 5.

En el caso de Neruda, se observa que las obras de Neruda que se sugieren en el Anexo se encuentran destinadas a séptimo, octavo y primero medio, asociadas a los temas *El héroe en distintas épocas* en séptimo, *Experiencias del amor* en octavo y *Naturaleza y Relaciones familiares* en primero medio. Sin embargo, su obra *El tren nocturno* cumple, en mayor medida, con los criterios 1 y 4.

En el caso de Antonio Machado, se observa que sus obras sugeridas en el Anexo están destinadas a octavo básico y asociadas al tema *Naturaleza*. Aun así, el poema *El viajero* cumple, en mayor medida, con los criterios 2 y 4.

En el caso de Ocampo es posible observar que su poema *Nos iremos, me iré con los que aman...* cumple, en mayor medida, con los criterios 1 y 4.

En cuanto a Hernández, el cuento *La mía era una puerta fácil de abrir* cumple, en mayor medida, con los criterios 2 y 5.

En el caso de Méndez, su poema *Para que yo me sienta desterrada...* cumple con los criterios 2 y 5.

En cuanto a Blum, su poema *Ancla el pretérito* cumple, en mayor medida, con los criterios 1 y 4.

En el caso de Baudelaire, su poema *El viaje* cumple, en mayor medida, con los criterios 1 y 4.

En cuanto a Fuguet, el fragmento de su novela *Las películas de mi vida* cumple con los criterios 4 y 5.

Por lo tanto, en esta unidad es posible afirmar que solamente tres de las siete autoras que aparecen en la unidad también se encontraban en el Anexo de Lecturas Sugeridas y

solamente en el caso de una, Costamagna, coincidía su obra tanto en el Texto del Estudiante como en el Anexo. Las obras sugeridas de Gambaro y Mistral se encontraban destinadas a lecturas de octavo básico y asociadas a los temas *El mundo descabellado*, *El duelo* y *La naturaleza*. Las obras de los autores que también se encontraban en el Anexo eran destinadas a lecturas de séptimo, octavo y primero medio.

En cuanto al criterio más utilizado en la inclusión de obras producidas por mujeres se encuentra el criterio número 2. El criterio más utilizado en total para la inclusión de textos en esta unidad fue el criterio número 4. Con respecto a los tipos de textos literarios utilizados, el más común fue la poesía. De los trece textos, ocho son poemas y cuatro fueron escritos por mujeres.

De lo anterior se infiere que para el Texto del Estudiante la inclusión de literatura femenina se relaciona a la construcción de una visión más amplia de las culturas y las personas. Además, en esta unidad el rol principal de las obras literarias, destacando la poesía, fue para la reflexión sobre sí mismo y sobre vivencias comunes a todo ser humano.

6.4.2 Unidad 2: Caminos por andar

En esta unidad es posible observar que los autores que aparecen en el Anexo son Dulce María Loynaz, Augusto Monterroso, José Martí y Nicanor Parra. No obstante, ninguna de sus obras utilizadas en el Texto del Estudiante coincide con las obras sugeridas en el Anexo.

En el caso de Loynaz, es sugerida para primero medio y relaciona al tema *Hombres y mujeres en la literatura*. Sin embargo, el poema *Divagación* cumple con el criterio número 4.

En cuanto a Monterroso, es sugerido para segundo medio y asociado al tema *El cuento moderno y contemporáneo latinoamericano*. No obstante, su microcuento *La Rana que quería ser una Rana auténtica* cumple con los criterios 4 y 5.

En el caso de Martí, es sugerido para séptimo básico y asociado al tema *La identidad: quién soy, cómo me ven los demás* y para segundo medio, asociado al tema *El duelo*. Sin embargo, su poema *Versos sencillos* cumple, en mayor medida, con los criterios 1 y 4.

En cuanto a Parra, es sugerido para octavo básico, asociado al tema *Naturaleza* y para segundo medio, asociado al tema *El trabajo*. No obstante, su poema *Soliloquio del individuo* cumple con los criterios 1, 2 y 5.

En el caso de Davis, su microcuento *Qué difícil* cumple con el criterio número 4.

En cuanto a Portal, su poema *Liberación* cumple con los criterios 1, 4 y 5.

En el caso de Plath, su poema *Espejo* cumple con los criterios 4 y 5.

En cuanto a Savater, el capítulo de su ensayo *Política para Amador* cumple con los criterios 2, 4 y 5.

En el caso de José Edwards, su cuento *El acto libre* cumple, en mayor medida, con los criterios 4 y 5.

En cuanto a Enrique Vila-Matas, su cuento *Leyes que se nos escapan* cumple con los criterios 4 y 5.

Debido a lo anterior, es posible afirmar que solamente una de las cuatro mujeres de la unidad, Loynaz, también se encuentra en el Anexo y su obra es sugerida para primero medio, siendo asociada al tema *Hombres y mujeres en la literatura*. Con respecto al resto de autores, la inclusión de sus obras en el Anexo se encuentra destinada a segundo medio en su mayoría.

En cuanto a los criterios más utilizados en la inclusión de obras producidas por mujeres se encuentra el criterio número 4. En el total de las obras, los criterios más utilizados fueron el 4 y el 5. Referido a los tipos de textos literarios, predomina la poesía y tres de los cinco poemas fueron escritos por mujeres.

De lo anterior se infiere que para esta unidad la literatura producida por mujeres es utilizada para la reflexión sobre sí mismo y sobre vivencias comunes a todo ser humano. Asimismo, el rol principal de las obras literarias para esta unidad, destacando los poemas, se encuentra relacionado a la misma reflexión y a dar pie a discusiones y comentarios escritos interesantes.

6.4.3 Unidad 3: Ideas que cruzan el tiempo

En esta unidad se observa que Rosario Castellanos, Lope de Vega, Sor Juana Inés de la Cruz, Luis de Góngora, Pedro Calderón de la Barca, Santa Teresa de Jesús, Garcilaso de la Vega, Juan Boscán y Julio Cortázar aparecen en el Anexo de obras sugeridas. No obstante, solamente coinciden tanto en el Texto del Estudiante como en el Anexo las obras de Góngora, Garcilaso, Boscán, Cortázar y Lope de Vega.

En el caso de Castellanos, es sugerida para primero medio y asociada al tema *Hombres y mujeres en la literatura*. Sin embargo, su poema *Nostalgia* cumple, en mayor medida, con el criterio número 4.

En cuanto a Sor Juana, es sugerida para primero medio y asociada al tema *Hombres y mujeres en la literatura*. No obstante, su poema *Soneto VI* cumple con los criterios 1, 4 y 5.

En el caso de Calderón de la Barca, es sugerido para segundo medio y asociado al tema *Poesía del Siglo de Oro*. Sin embargo, su poema *A unas flores* cumple con los criterios 1 y 5. Mientras que su obra dramática *La vida es sueño* cumple con los criterios 1, 2 y 5.

En cuanto a Santa Teresa de Jesús, es sugerida para segundo medio y asociada al tema *Poesía del Siglo de Oro*. No obstante, su poema *Glosa* cumple con los criterios 1, 4 y 5.

En el caso de Vilas, su poema en prosa *Mujeres* cumple con los criterios 2 y 5.

En cuanto a María de Zayas y Sotomayor, su poema *Goce su libertad el que ha tenido...* cumple con los criterios 1 y 4.

En el caso de Hipólita de Narváez, su poema *Leandro rompe, con gallardo intento...* cumple con los criterios 1 y 4.

En cuanto a Shirley Jackson, su cuento *El embriagado* cumple con los criterios 2 y 5.

En cuanto a Abel Pintos, su canción *Sueño dorado* cumple con el criterio número 4.

Por lo tanto, es posible afirmar que tres de las seis autoras incluidas en el Texto del Estudiante fueron sugeridas en el Anexo, pero no coincidían las obras incluidas con las sugeridas. Dos de ellas son sugeridas para primero medio y asociadas al tema *Hombres y mujeres en la literatura*.

En cuanto al criterio más utilizado para la inclusión de textos producidos por mujeres está el criterio número 4. Referido al total de obras, el criterio más utilizado también es el número 4, seguido del 1 y el 5. Con respecto al tipo de textos, el más utilizado fue la poesía, siendo cinco poemas escritos por mujeres.

De lo anterior se infiere que la inclusión de obras literarias producidas por mujeres fue en mayor medida por obras que sirvan para la reflexión sobre sí mismos y sobre vivencias comunes a todo ser humano. Con respecto al total de las obras, su inclusión fue en mayor medida por el mismo criterio, como también por ser obras que trascienden en el tiempo y pie a discusiones y comentarios escritos interesantes.

6.4.4 Unidad 4: Sueños de poder

En esta unidad se observa que solamente Tólstoi y Shakespeare aparecen sugeridos en el Anexo, pero solamente la obra de Shakespeare coincide con la utilizada en el Texto del Estudiante.

En el caso de Tólstoi, es sugerido para primero medio y asociado al tema *La astucia y la sabiduría*; como también para segundo medio y asociado al tema *El poder y la ambición*. No obstante, su cuento *La herencia en partes iguales* cumple con los criterios 1, 2 y 5.

En cuanto a Lucía de la Maza, su obra dramática *Metrofilia* cumple con los criterios 2 y 4.

En el caso de Elena Garro, su obra dramática *Andarse por las ramas* cumple con los criterios 2 y 4.

En cuanto a Fanny Buitrago, su cuento *Narración de un soñador de tesoros* cumple con el criterio número 2.

En el caso de Silvina Ocampo, su cuento *El verdugo* cumple con el criterio 2 y 4.

Por lo tanto, es posible afirmar que ninguna de las cuatro autoras incluidas en el Texto del Estudiante fue sugerida en el Anexo. Sin embargo, es la unidad con mayor porcentaje de autoras y con más obras dramáticas.

En cuanto al criterio más utilizado en la inclusión de obras producidas por mujeres se encuentra el criterio número 2, seguido por el criterio número 4. Con respecto al tipo de texto más utilizado hay tres cuentos y tres obras dramáticas, teniendo cada tipo de texto a dos obras producidas por mujeres.

De lo anterior se infiere que para esta unidad la literatura producida por mujeres se relaciona a la construcción de una visión más amplia de las culturas y las personas. Asimismo, la literatura, especialmente las obras dramáticas, es utilizada en esta unidad para la reflexión sobre sí mismo y sobre vivencias comunes a todo ser humano.

6.5 Texto del Estudiante de Lengua y Literatura de tercero y cuarto medio (1ra parte)

Para comenzar, este Texto del Estudiante de Editorial Santillana, fue elaborado por Alejandra Caballero Gatica, Claudia Herrera Nett, Yanina Piñones Araya, Antonieta Vergara Carreño y se divide en dos tomos.

La primera parte del Texto del Estudiante corresponde a tercer año medio y se puede constatar que la asignatura cuenta con cuatro unidades temáticas con textos y fragmentos de textos sugeridos para el uso didáctico.

Se presenta a continuación los autores y autoras de obras literarias utilizados en las unidades del Texto del Estudiante y la cantidad de mujeres por unidad:

I. Desafíos y oportunidades: 2 autoras de 5 recomendaciones.

- Stella Díaz Varín: *Los dones previsibles*.
- Daniel Riveros: *Joane*.
- Paulina Flores: *Qué vergüenza*.
- Julio Cortázar: *Casa tomada*.
- Franz Kafka: *¡Renuncia!*

II. Identidad personal: 1 autora de 4 recomendaciones.

- Marjane Satrapi: *Kim Wilde*
- Franz Kafka: *La metamorfosis*.
- Óscar Hahn: *Hotel de las nostalgias*.
- Gibrán Jalil Gibrán: *El ermitaño*.

III. Hechos y emociones: 2 autoras de 3 recomendaciones.

- Hebe Uhart: *Guiando la hiedra*.
- Manuel García: *Hablar de ti*.
- Gabriela Mistral: *Raíces; La otra*.

IV. Identidad y transformaciones: 0 de 6

- Juan Radrigán: *Cuestión de ubicación; El loco y la triste*.
- Jaime Huenún: *We txipantü / Hue tripantü*.
- Leonel Lienlaf: *We tripantü*.
- Enrique Lihn: *TV*.
- Elicura Chihuailaf: *Recado confidencial a los chilenos*
- Walt Withman: *Milagros*.

6.5.1 Unidad 1: Desafíos y oportunidades

De la unidad Desafíos y oportunidades se puede mencionar que los textos de Paulina Flores y Stella Díaz Varín aparecen en el Anexo de Lecturas Sugeridas.

En el caso de Paulina Flores, su cuento *Qué vergüenza* cumple con los criterios 1 y 2.

En el caso de Stella Díaz Varín, el fragmento del poema *Los dones previsibles* cumple con los criterios 1 y 4.

En el caso de Julio Cortázar, aparece como recomendación en el Anexo, no con el cuento *Casa tomada*. Este cumple con los criterios 1 y 3.

En el caso de Franz Kafka, se sugiere en el Anexo, pero no su microcuento *¡Renuncia!*. Cabe destacar que el autor reaparece como recomendación en la unidad 2 *Identidad Personal*. El microcuento cumple con los criterios 1 y 3.

En el caso de Daniel Riveros (Gepe), la canción *Joane* no aparece en el Anexo de Lecturas Sugeridas, además, es posible inferir que su inclusión tiene relación con que es una canción y permite diferentes usos didácticos dentro de una clase. Cumple con los criterios 1 y 2.

De lo anterior, se afirma que las dos autoras sugeridas por el Anexo son incluidas en el texto del estudiante junto con sus obras. El criterio más común entre las autoras es el 1. Se infiere que la inclusión de estas obras producidas por mujeres se debe a la mirada que posan sobre la realidad y las sensaciones que se expresan de las situaciones cotidianas de la vida. De esto se desprende que se use un texto de género lírico y de género narrativo.

Del resto de inclusiones del texto del estudiante, se puede decir que el género literario que predomina es el narrativo debido al principio de la unidad de dar muestra de las aventuras del ser humano en la vida y los desafíos que se le presentan. El criterio que predomina es el 1, por lo tanto, se incluyen obras que den apreciaciones de la realidad.

6.5.2 Unidad 2: Identidad personal

Se puede mencionar que en esta unidad hay coincidencias de autores entre el texto del estudiante y el Anexo de las Bases Curriculares, pero no coinciden en las obras o en las unidades del texto con los grupos del Anexo.

En el caso de Franz Kafka, coincide la obra sugerida en el Anexo con la obra utilizada en el Texto del Estudiante, pero en el Anexo se sugiere para el grupo 3 *Identidades y transformaciones*. La novela *La metamorfosis* cumple con los criterios 3 y 4.

En el caso de Óscar Hahn, aparece en el Anexo de Lecturas Sugeridas, pero es otra la obra que se sugiere, incluso, es pertinente mencionar que Hahn aparece en el Grupo 1 del Anexo de lecturas sugeridas destinado a cuarto año medio llamado *Decisiones, razones y pasiones*. No obstante aquello, la obra *Hotel de nostalgias* cumple con los criterios de selección de textos 1 y 2.

En el caso de Marjane Satrapi no aparece en el Anexo de Lecturas Sugeridas. Sin embargo, el texto *Kim Wilde*, que es un capítulo de la obra *Persépolis*, cumple con los criterios 3 y 4.

En el caso de Gibrán Jalil Gibrán, es posible observar que no aparece mencionado en el Anexo de Lecturas Sugeridas. Sin embargo, su obra *El ermitaño* cumple con el criterio número 3.

Se puede afirmar del análisis que solo hay una inclusión de una obra producida por una mujer. Solo la novela gráfica de Marjane Satrapi cumple con los criterios de selección 1 y 2, siendo este el utilizado para la recomendación. La introducción de esta novela gráfica funcionaría como facilitador de la comprensión narrativa, y de la noción del autoconcepto y transformación como temas.

Existe un predominio de textos del género narrativo, siendo el texto producido por una mujer parte de esta mayoría y solo se incluye una obra de la lírica.

Del resto de recomendaciones incluidas en el texto del estudiante, hay que declarar que el criterio de selección más recurrente es el 3, además, es mayor la cantidad de autores y autoras del extranjero, debido a que este criterio da paso a las inclusiones de escritores y escritoras de la literatura mundial. Generando así una unidad construida con autores y autoras de diversas localidades, para abrir la reflexión sobre las identidades y cómo estas se desarrollan en estos diversos escenarios.

6.5.3 Unidad 3: Hechos y emociones

De esta unidad es posible observar que Hebe Uhart y Gabriela Mistral aparecen en el Anexo de Lecturas Sugeridas.

En el caso de Uhart, coincide la obra sugerida en el Anexo con la obra utilizada en el Texto del Estudiante, pero su obra está incluida en el Anexo en el Grupo 3 llamado *Identidades y transformaciones*. El cuento *Guiando la hiedra* cumple con los criterios de 3 y 4.

En el caso de Mistral, se utilizan los poemas *Raíces* y *La otra* en el Texto del Estudiante que pertenecen al poemario sugerido en el Anexo. Estas cumplen el criterio 1 y 4.

En el caso de Manuel García, es posible observar que no aparece en el Anexo de Lecturas Sugeridas. En tanto la canción *Hablar de ti*, es posible inferir que su inclusión permite diferentes usos didácticos dentro de una clase. La canción cumple con los criterios 1 y 2.

De lo anterior, se puede afirmar que dos de las tres obras incluidas en el texto del estudiante pertenecen a obras generadas por mujeres. Siendo esta la única unidad que tiene una mayoría de esta literatura por sobre la producida por hombres. El criterio de selección que predomina aquí es el 4.

Puede decirse que las obras producidas por mujeres en esta unidad responden a la intención de hacer conciencia sobre las emociones. Dando a entender que estas obras expresan mayor sensibilidad en sus letras. Existe, además, mayor inclusión de obras del género lírico, además de la inclusión de dos poemas de Mistral. Siendo este género literario el que mejor funciona para expresar directamente sentimientos.

6.5.4 Unidad 4: Identidades y transformaciones

En esta unidad es posible observar que Elicura Chihuailaf, Jaime Huenún, Juan Radrigán y Enrique Lihn aparecen en el Anexo de lecturas sugeridas.

En el caso de Elicura Chihuailaf, coincide el texto *Recado confidencial a los chilenos* tanto en el Texto del Estudiante como en el Anexo. La obra cumple con los criterios 1, 2 y 4.

En el caso de Huenún, es posible observar que aparece en el Anexo de Lecturas Sugeridas, pero es diferente la obra que se sugiere. No obstante, su poema *Hue tripantü* cumple con los criterios 1 y 2 del Anexo.

En el caso de Radrigán, se utilizan dos obras en el texto del estudiante, pero solo *Cuestión de ubicación* coincide con las dos obras sugeridas en el Anexo. Sin embargo, la obra *El loco y la triste* cumple con los criterios 1 y 2.

En el caso de Lihn, se observa que su poema *TV* utilizado en el Texto del Estudiante pertenece a su obra *A partir de Manhattan*, que es sugerida en el Anexo, aunque en el Grupo 3 llamado *Desplazamientos y migraciones* destinado a cuarto año medio. La obra coincide con los criterios 1 y 2.

En el caso de Walt Withman, no aparece en el Anexo sugerido. El poema *Milagros* cumple con los criterios 1 y 3.

En el caso de Leonel Lienlaf, no aparecen en el Anexo de lecturas sugeridas. Es posible observar que su obra *We tripantü* cumple con los criterios 1 y 2 del Anexo.

De lo anterior, es posible mencionar que, con seis recomendaciones, es la unidad del Texto del Estudiante de este curso con mayor inclusión de obras literarias. Sin embargo, es la única unidad con cero inclusiones de literatura producida por mujeres, por lo tanto, no se registran criterios de selección para estas obras en esta unidad.

El criterio que es más utilizado en esta unidad es el criterio 1, seguido del criterio 2. Además, es la unidad que incluye más obras producidas en territorio nacional. La inclusión de estas obras apunta a dar conocimiento de la realidad chilena, como también a difundir obras de la literatura contemporánea chilena. Asimismo, destaca la mayor inclusión de autores mapuche.

6.6 Texto del Estudiante de Lengua y Literatura de tercero y cuarto medio (2da parte)

Análogamente, la segunda parte de este texto del estudiante cuenta con tres unidades temáticas reservadas para cuarto año medio.

Se presenta a continuación los autores y autoras de obras literarias utilizados en las unidades del Texto del Estudiante y la cantidad de mujeres por unidad:

- I. Decisiones humanas: ¿pasionales o racionales?:** 2 autoras de 4 recomendaciones.
 - Rodrigo Lira: *1ª confesión*.
 - Fiódor Dostoievski: *Crimen y castigo*.
 - Virginia Woolf: *La señora Dalloway*.
 - Alejandra Costamagna: *Pelos*.
- II. Individuos y estructuras:** 0 autoras de 4 recomendaciones.
 - César Vallejo: *LVI*.
 - George Orwell: *1984* (capítulo 1)
 - Jorge Díaz: *El cepillo de dientes*.
 - Henrik Ibsen: *Casa de muñecas*.
- III. Desplazamientos y migraciones:** 1 autora de 3 recomendaciones.
 - Antonio Machado: *XXIX*.
 - Philippe Claudel: *La nieta del señor Linh*.

- Chimamanda Ngozi Adichie: *Americanah*.

6.6.1 Unidad 1: Decisiones humanas: ¿pasionales o racionales?

Hay presencia de dos autores, Fiódor Dostoievski y Rodrigo Lira, y una autora, Virginia Woolf, tanto en esta unidad del texto como en el Anexo de las Bases Curriculares.

En el caso de F. Dostoievski, la obra *Crimen y castigo* aparece en un fragmento reproducido en formato manga y en texto, dando esto una oportunidad de apreciar la obra con una perspectiva diferente y amigable para la lectura. La novela cumple con los criterios 2 y 4 del Anexo

En el caso de Rodrigo Lira, aparece el poema *1ª confesión* del texto Proyecto de obras completas que se sugiere en el Anexo. El poema cumple con los criterios 1 y 2.

En el caso de Virginia Woolf, la obra *La señora Dalloway* aparece en el Anexo de las Bases Curriculares. La novela cumple con los criterios 3 y 4.

En el caso de Alejandra Costamagna, no aparece mencionada en el Anexo, sin embargo, se sugiere para el grupo 3 de tercer año medio con la novela *Había una vez un pájaro*. La obra *Pelos* coincide con los criterios 1 y 2.

De lo anterior, hay que declarar que existe paridad entre autores y autoras. No hay un criterio que predomine por sobre el otro en esta selección. Entre estas obras predomina el género narrativo, esto debido al contenido de la unidad que es generar conocimiento sobre los dilemas del ser humano a través de la historia.

La presencia entre autores y autoras es equitativa en esta unidad. Por lo que es posible inferir que se debe a una muestra equilibrada de ambas perspectivas: la racional y la pasional. Es posible observar que las obras producidas por hombres se relacionan más a la perspectiva racional, mientras que las producidas por mujeres se relacionan más a la perspectiva pasional. Ejemplo de esto, tenemos los dos extremos con la obra *Crimen y castigo* (demostración de racionalidad) y la obra *La señora Dalloway* (demostración de la pasión).

6.6.2 Unidad 2: Individuos y estructuras

En esta unidad, George Orwell, César Vallejo y Jorge Díaz aparecen tanto en el texto como en el Anexo.

En el caso de George Orwell, *1984* aparece en el Anexo. La novela cumple con los criterios 3 y 4.

En el caso de Jorge Díaz se recomienda en el Anexo con la obra *El cepillo de dientes*. El drama cumple con los criterios 1 y 2.

En el caso de César Vallejo, igualmente, aparece como recomendación en el Anexo y en el texto del estudiante, pero con distintas obras. En el Anexo aparece el poema *Los heraldos negros* de la obra homónima y, en el texto aparece el poema *LVI* del poemario *Trilce*. Este último coincide con el criterio 3 y 4.

En el caso de Henrik Ibsen, junto con su obra *Casa de muñecas* no aparecen en el Anexo, no obstante, la obra coincide con los criterios 3 y 4.

De lo anterior, hay que recalcar que no se incluyen obras producidas por mujeres en esta unidad, por lo tanto, no se registran criterios de selección para estas obras en esta unidad.

Sobre el criterio más utilizado en la selección de obras del Texto, se puede confirmar que el más utilizado es el número 3 y 4, por lo que la selección de textos estuvo orientada a obras que amplían el conocimiento de la realidad latinoamericana y de la literatura mundial y que respondan a los intereses de los estudiantes. El género literario con más recomendaciones en esta unidad es el género dramático, respondiendo a la intención de incluir obras que demuestren cómo responde un individuo cuando se inserta en diferentes contextos.

6.6.3 Desplazamientos y migraciones

En esta unidad, únicamente, el autor Philippe Claudel y su obra aparecen en el texto y en el Anexo. Los otros dos no aparecen en el Anexo.

En el caso de Philippe Claudel, la obra *La nieta del señor Lihn* se sugiere en el Anexo en este grupo temático. La novela cumple con el criterio 3.

En el caso de C. Ngozi Adichie aparece solo en el texto con su obra *Americanah*. Esta corresponde con los criterios de selección 3 y 4.

En el caso de Antonio Machado, no sale en el Anexo y su poema *XXIX* de la obra *Poesías completas* se reproduce en el texto del estudiante. El poema concuerda con los criterios 3 y 4.

De lo anterior, es posible afirmar que solo se incluye una obra producida por una mujer y que la inclusión de esta novela de ficción con tintes autobiográficos puede deberse al hecho de revelar una perspectiva más íntima al proceso de migración. Además, cumple con los criterios 3 y 4.

Sobre el resto de las inclusiones en el Texto del Estudiante, el criterio más usado para la selección de obras es el 3, lo que muestra un uso de las obras literarias con la intención de que amplíen el conocimiento de la realidad latinoamericana y de la literatura mundial. Además, el género literario más incluido en esta unidad es el narrativo, con tal de dar muestra de las vivencias que acontecen a los protagonistas.

6.7 Resultados del Capítulo

Para séptimo básico, es posible afirmar que las obras literarias producidas por mujeres que fueron incluidas en el Texto del Estudiante responden en mayor medida al criterio número 2 de las Bases Curriculares. Los tipos de texto más utilizados fueron cuentos y poemas. Además, 10 de las 22 obras recomendadas fueron producidas por mujeres, alcanzando un 45,4%. La elaboración del texto estuvo a cargo de dos mujeres.

Para octavo básico, es posible afirmar que las obras literarias producidas por mujeres que fueron incluidas en el Texto del Estudiante responden en mayor medida al criterio número 4 de las Bases Curriculares. Cabe mencionar que, en este nivel, la unidad 3: *¿Cuándo nos reímos?* no cuenta con presencia de obras literarias de mujeres. La poesía fue el texto más utilizado en dos de las cuatro unidades. Además, 11 de las 39 obras recomendadas fueron producidas por mujeres, alcanzando un 28,2% y siendo este el curso con menos cantidad de autoras. La elaboración del texto estuvo a cargo de una mujer y dos hombres.

Para primero medio, es posible afirmar que las obras literarias producidas por mujeres que fueron incluidas en el Texto del Estudiante responden en mayor medida a los criterios 2 y 4 de las Bases Curriculares. Además, la presencia de mujeres es menor en tres de las cuatro unidades, siendo igual en la unidad 2: *Masculino y Femenino*. La poesía fue el texto más utilizado en dos de las cuatro unidades. Además, 13 de las 32 obras recomendadas fueron producidas por mujeres, alcanzando un 40,6%. La elaboración del texto estuvo a cargo de un hombre.

Para segundo medio, es posible aseverar que las obras producidas por mujeres fueron incluidas en mayor medida por cumplir con los criterios 2 y 4. Además, cuatro de las seis obras recomendadas en la unidad *Sueños de poder* fueron producidas por mujeres. El tipo de texto más utilizado fue la poesía en tres de las cuatro unidades, siendo el curso que más utiliza este tipo de texto. Además, 21 de las 43 obras recomendadas fueron producidas por mujeres, alcanzando un 48,8% y siendo el curso con mayor presencia de autoras. La elaboración del texto estuvo a cargo de cuatro mujeres.

Por lo tanto, con respecto a los Textos del Estudiante de séptimo básico a segundo medio es posible afirmar que los criterios más utilizados fueron el 2 y 4. Asimismo, destaca la gran cantidad de poesía incluida en los textos. Además, 55 de las 136 obras incluidas fueron producidas por mujeres, alcanzando un 40,4% de presencia. De igual manera, es posible contabilizar que hay diez mujeres dentro de las trece personas que lo elaboraron.

Por otra parte, con respecto al Texto del Estudiante de tercero y cuarto medio, es posible afirmar que las obras literarias producidas por mujeres que fueron incluidas en mayor cantidad cumplen con los criterios 3 y 4. El tipo de texto más usado fue el cuento y la poesía. Además, 8 de las 29 obras incluidas fueron producidas por mujeres, alcanzando un 27,5%. La elaboración del texto estuvo a cargo de cuatro mujeres.

En consecuencia, es posible afirmar que la presencia de autores y autoras es mucho más equilibrada en los Textos del Estudiante de séptimo a segundo medio que en el Texto del Estudiante de tercero y cuarto medio.

No obstante aquello, es pertinente mencionar que la declaración de resguardar una presencia equilibrada entre autores y autoras ocurre en el Anexo de Lecturas Sugeridas de las Bases Curriculares de tercero y cuarto medio, habiendo un 27,5% de presencia de obras producidas por mujeres, mientras que en las Bases Curriculares de séptimo a segundo medio es de un 13,3% aunque no se mencione nada al respecto. Por lo que los criterios declarados en las Bases Curriculares parecen no demostrar incidencia significativa en la presencia de autoras.

Asimismo, los Textos del Estudiante de primero y segundo medio son los textos que tienen mayor presencia de obras literarias producidas por mujeres. El texto para primero medio fue elaborado por un hombre, mientras que el texto para segundo medio fue elaborado por cuatro mujeres. Los Textos del Estudiante de octavo básico y el de tercero y cuarto medio son los textos que tienen menor presencia de obras literarias producidas por mujeres. El texto para octavo básico fue elaborado por una mujer y dos hombres, mientras que el texto para tercero y

cuarto medio fue elaborado por cuatro mujeres. Todo lo anterior descarta a la presencia de mujeres en la elaboración de los Textos del Estudiante como un factor que incide en la presencia equilibrada de autores y autoras.

7. CONCLUSIONES

La investigación realizada permite determinar que los factores identificados como los que configuran la inequidad en el Anexo de Lecturas Sugeridas de las Bases Curriculares con respecto a las obras literarias producidas por mujeres son el rol instrumental de la literatura en el enfoque comunicativo y cultural y las líneas temáticas establecidas por el Currículum a las que son asociadas las obras literarias producidas por mujeres.

Por una parte, es posible afirmar que debido al uso instrumental de la literatura en el enfoque comunicativo y cultural, las obras literarias sugeridas y utilizadas serán solamente las que sean útiles y de calidad lingüística y didáctica para el desarrollo y estímulo de la competencia comunicativa y la competencia cultural. Entendiendo por calidad todo lo que facilite el aprendizaje, dejando fuera cualquier obra literaria que suponga complejidad para este fin, lo que mantiene una perspectiva conservadora sobre la literatura. Por lo tanto, las obras literarias que no sean útiles quedan fuera, impidiendo la entrada de cualquier obra literaria con una potencia crítica, disidente o que pueda dificultar el aprendizaje. Lo anterior permite la mantención y reproducción de un modelo segregador, machista y heteronormado.

Por otra parte, las obras literarias producidas por mujeres sugeridas por el Currículum son asociadas a líneas temáticas establecidas dentro de esta investigación en las que se mantienen estereotipos hegemónicos como la relación de las mujeres con la familia y las emociones, y reproducen un modelo segregador, machista y heteronormado, en tanto las mujeres protagonistas de estos textos deben luchar por mantener un espacio y contra la invisibilidad en ámbitos de poder.

En cuanto a los criterios de selección de textos, se comprobó que no tienen incidencia en la presencia equitativa de obras literarias de autores y autoras, como tampoco influye notoriamente una mayor presencia de mujeres en la selección de textos. Sin embargo, al considerar que las obras deben ser antologadas o criticadas, es posible considerar la presencia de factores socio-históricos que condicionan la presencia de obras literarias producidas por mujeres en antologías.

Es pertinente considerar para futuras investigaciones el concepto de interculturalidad en la adopción del modelo comunicativo y cultural realizado por las Bases Curriculares desde el Marco Común de Referencia para las Lenguas, donde es posible constatar una diferencia entre la manera de entender la interculturalidad en Europa y en Chile y los alcances que este pueda tener en la manera de ser planteado. En este sentido, las Bases Curriculares aplican la interculturalidad desde las nociones establecidas por el Marco Común, lo cual implica una descontextualización en los lineamientos de la asignatura, puesto que en este la interculturalidad se plantea desde la posibilidad de desarrollar la competencia intercultural, la cual busca la comunicación efectiva de los hablantes, difiriendo de la concepción de interculturalidad que la crítica latinoamericana le da al concepto, siendo señalado como una posibilidad de diálogo entre culturas y enfocándose en la problemática cultural surgida desde lo estructural, colonial y racial, y no desde el reconocimiento a la diversidad. Por esta razón, es necesario replantear la forma en la que percibimos ciertas nociones aplicadas al Currículum que no se condicen con la realidad del país.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Ariz et al. (2013). *Literatura comparada: definiciones y alcances*.
<http://postgradoliteratura.udec.cl/wp-content/uploads/2013/05/itcomp.pdf>
- Beauvoir, S. (1987). *El segundo sexo*. Editorial Siglo XX
- Butler, J. (1990). *El género en disputa*, Editorial Paidós.
- Centro de Estudios MINEDUC. (2016). *Reporte Nacional de Chile: Revisión OCDE para mejorar la efectividad del uso de recursos en las escuelas*.
<https://www.oecd.org/education/school/Spanish-background-report-Chile%20.pdf>
- Centro de investigación periodística. (2022). *Política migratoria: un balance*.
<https://www.ciperchile.cl/2022/11/07/politica-migratoria-un-balance/>
- Centro Virtual Cervantes. (2022). *Diccionario de términos claves de ELE. Enfoque comunicativo*.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquecomunicativo.htm
- Centro Virtual Cervantes. (2022). *Diccionario de términos claves de ELE. Enfoque cultural*.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquesculturales.htm#:~:text=Enfoques%20culturales%20es%20una%20denominaci%C3%B3n,por%20desarrollar%20la%20competencia%20intercultural
- Cobo, R. (2019). *La cuarta ola: la globalización del feminismo*. Servicios Sociales y Política Social. XXXVI (119), 11 - 20. <https://www.serviciosocialesypoliticassocia.com/-40>
- Cox, C. (2011). *Currículo escolar de Chile: génesis, implementación y desarrollo*. Revue International d'éducation de Sèvres, Volumen n° 56, 1 - 9. <https://mapeal.cippec.org/wp-content/uploads/2014/06/Curr%C3%ADculo-escolar-de-Chile-g%C3%A9nesis-implementaci%C3%B3n-y-desarrollo.pdf>
- Fernández, C. (2010). La equidad de género: presente y horizonte próximo. *Quaderns de Psicologia*, Volumen 12, 93 – 104. <https://quadernsdepsicologia.cat/article/view/v12-n2-fernandez>
- Firestone, S. (1973). *La dialéctica del sexo*. Editorial Kairós.
<https://ayudacontextos.files.wordpress.com/2018/04/shulamith-firestone-la-dialectica-del-sexo-en-defensa-de-la-revolucion-feminista-2.pdf>
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Paideia.
<http://investigacionsocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/103/2013/03/INVESTIGACIONCUALITATIVAFLICK.pdf>
- Foucault, M. (2010). *¿Qué es un autor?* Ediciones literales.
- Freire, Paulo (1991), *La importancia de leer y el proceso de liberación*, Siglo XXI Editores.
- Gamba, S. (2008). *Feminismo: historia y corrientes*. Diccionario de estudio de Género y Feminismos. Editorial Biblos. <http://www.mujiresenred.net/spip.php?article1397>
- Grundy, S. (1994). *Producto o praxis del curriculum*. Ediciones Morata.
- Jiménez, M. (2003). *Género y educación: las alternativas al feminismo liberal*. Feminismo/s, Vol. 1, 163 - 176. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/2908/1/Feminismos_1_12.pdf

Jiménez, M. (2000). *Género y educación: las aportaciones del feminismo liberal*. Témpora, Vol. 3, 2º época, 113 - 160.
https://www.researchgate.net/publication/256419761_Genero_y_educacion_Las_aportaciones_del_feminismo_liberal

Lamas, M. (1996). *La perspectiva de género*. Revista de Educación y Cultura.
https://www.ses.unam.mx/cursos2007/pdf/genero_perspectiva.pdf

Lamas, M. (2000). *Diferencias de sexo, género y diferencia sexual*. Cuicuilco, vol 7, Núm 18.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35101807>

Ministerio de educación. (2017). *Comisión Por una educación con equidad de género. Propuestas de acción*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/14934/propuestas-genero.pdf?sequence=1&isAllowed=y#:~:text=Desarrollar%20capacitaciones%20especializadas%2C%20tanto%20a,violencia%20contra%20mujeres%20y%20niñas>.

Ministerio de educación. (2015). *Bases curriculares 2015*.
https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-37136_bases.pdf

Ministerio de la mujer y la equidad de género. (2018). *De la mujer y la equidad de género*.
https://cdn.digital.gob.cl/filer_public/ca/17/ca17d7b2-b8ca-432c-b3a1-1fa02e6e358c/8_minmujer-f.pdf

Molina, C. (1994). *El feminismo socialista contemporáneo en el ámbito anglosajón*. Historia de la teoría feminista, 224 - 231
https://www.mujeresenred.net/IMG/pdf/El_feminismo_socialista_contemporaneo.pdf

Nava, J. (2007). *La comprensión hermenéutica en la investigación educativa*.
<https://investigacioneducativa.idoneos.com/349683/>

Organización de las Naciones Unidas para cada infancia América Latina y el Caribe. (2016). *Igualdad de género. Disfrutar de los mismos derechos es la mejor manera de promover una vida libre de desigualdad, discriminación y violencia para las niñas, niños y adolescentes de América Latina y el Caribe*. <https://www.unicef.org/lac/igualdad-de-genero>

Pinto, M. (1991). Introducción al análisis documental y sus niveles: el análisis de contenido. *Boletín de la ANABAD*, Tomo 39, 323-342.
https://www.researchgate.net/publication/28114953_Introduccion_al_analisis_documental_y_sus_niveles_el_analisis_de_contenido

Plan Nacional de Fomento a la Lectura (2010) *Lee Chile Lee*. <https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2011/10/planfomentolectura1.pdf>

Reyes, D., Rojas, C. y Villegas, I. (2014). *¿Qué es la literatura comparada? Impresiones actuales*. Coordinación Biblioteca Digital de Humanidades. Universidad Veracruzana.
<https://www.uv.mx/bdh/files/2014/08/Libro-1-literatura-comparada.pdf>

Ricoeur, P. (2003). *El conflicto de las interpretaciones. Ensayos de hermenéutica*. Fondo de cultura económica. <https://docer.com.ar/doc/x5ees1>

Sacristán, J. G., & Gómez, Á. I. P. (2009). *Comprender y transformar la enseñanza*. Ediciones Morata.

Saltzman, J. (1992). *Equidad y género: una teoría integrada de estabilidad y cambio*. Cátedra.
https://books.google.cl/books?id=hyR1Ipt7TrMC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbg_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Sanz, M. (2006). La construcción del componente cultural: Enfoque comunicativo y literatura. *Expolingua* 2006, 129- 138. https://marcoele.com/descargas/expolingua_2006.sanz.pdf

Schere, MJ. (2017). La dimensión argumentativa de los tópicos literarios: el caso de los personajes-tipo en la comedia de Aristófanes. *Alpha*, Vol. 45, 59-75.
https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22012017000200059

Steiner, G. (1997). *¿Qué es la literatura comparada?*. Discurso inaugural del curso de George Steiner, Universidad de Oxford [1994], recogido en *Pasión intacta. Ensayos 1978-1995*, Madrid, 171 - 183.
<https://cuatrocuadernos.files.wordpress.com/2017/06/i-20-quc3a9-es-la-literatura-comparada.pdf>

Tadeu da Silva, T. (1999). *Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículum*. Auténtica Editorial. Belo Horizonte.

Troisi, S. C. (2020). Tematología: consideraciones sobre tema, motivo y multiculturalidad, en *Actio Nova: Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, 4: 571-598.
<https://doi.org/10.15366/actionova2020.4.024>

9. ANEXOS

9.1 CUADRO DE AUTORAS PRESENTES POR UNIDAD TEMÁTICA DE SÉPTIMO BÁSICO A CUARTO MEDIO (DETALLE)

AUTORA	OBRA	AÑO DE PUBLICACIÓN	NIVEL	TEMA POR UNIDAD	CATEGORÍA
Violeta Parra	Arauco tiene una pena	1962	7° Básico	El romancero, la décima y la poesía popular	Lírica
Violeta Parra	Con mi litigio de amor (Décimas: Autobiografía en verso)	1970	7° Básico	El romancero, la décima y la poesía popular	Lírica
Violeta Parra	Engaños en Concepción (Décimas: Autobiografía en verso)	1970	7° Básico	El romancero, la décima y la poesía popular	Lírica
Violeta Parra	La exiliada del sur (Décimas: Autobiografía en verso)	1970	7° Básico	El romancero, la décima y la poesía popular	Lírica
Violeta Parra	Pa' cantar de un improviso	1964	7° Básico	El romancero, la décima y la poesía popular	Lírica
Violeta Parra	Puerto Montt está temblando	1960	7° Básico	El romancero, la décima y la poesía popular	Lírica
Rosa Araneda	Dos plagas, más el volcán Calbuco y el cambio tan bajo	-	7° Básico	El romancero, la décima y la poesía popular	Lírica
Malala Yousafzai y Christina Lamb	Yo soy Malala	2013	7° Básico	El héroe en distintas épocas	Biografía
Judy Blume	¿Estás ahí, Dios? Soy yo, Margaret	1970	7° Básico	La identidad: quién soy y cómo me ven los demás	Narrativa (Novela)
Ana María Matute	Los chicos		7° Básico	La identidad: quién soy y cómo me ven los demás	Narrativa (cuento)
Silvina Bullrich	El Lobizón	1976	7° Básico	La identidad: quién soy y cómo me ven los demás	Narrativa (Cuento)

Leonora Carrington	Conejos blancos	1942	7° Básico	La identidad: quién soy y cómo me ven los demás	Narrativa (Cuento)
Emilia Pardo Bazán	Un destripador de antaño	1890	7° Básico	El terror y lo extraño	Narrativa (Cuento)
Katherine Paterson	Puente a Terabithia	1977	7° Básico	La solidaridad y la amistad	Narrativa (Novela)
Isidora Aguirre	Anacleto Avaro	1964	8° Básico	La comedia	Drama
Suzanne Collins	Los juegos del Hambre	2008	8° Básico	El mundo descabellado	Narrativa (Novela)
Griselda Gambaro	Nosferatu	1970	8° Básico	El mundo descabellado	Narrativa (Cuento)
Juana de Ibarbourou	Despecho (Las lenguas de diamante)	1919	8° Básico	Experiencias del amor	Lírica
Juana de Ibarbourou	La higuera (Raíz Salvaje)	1920	8° Básico	Naturaleza	Lírica
Gabriela Mistral	Valle de Elqui (Poema de Chile)	1967	8° Básico	Naturaleza	Lírica
Gabriela Mistral	Tres árboles (Desolación)	1922	8° Básico	Naturaleza	Lírica
Gabriela Mistral	El espino (Desolación)	1922	8° Básico	Naturaleza	Lírica
Gabriela Mistral	Volcán Osorno	1938 – 1939	8° Básico	Naturaleza	Lírica
Agatha Christie	La ratonera	1952	8° Básico	El relato de misterio	Drama
Agatha Christie	Cinco cerditos	1942	8° Básico	El relato de misterio	Narrativa (Novela)
Agatha Christie	El asesinato de Roger Ackroyd	1926	8° Básico	El relato de misterio	Narrativa (Novela)
Charlotte Brontë	Jane Eyre	1847	1° Medio	Romanticismo	Narrativa (Novela)
Emily Brontë	Cumbres Borrascosas	1847	1° Medio	Romanticismo	Narrativa (Novela)
Rosa Cruchaga	Eres Madre (Después de tanto mar)	1963	1° Medio	Relaciones familiares	Lírica
Graciela Huinao	La vida y la muerte se hermanan (Hilando en la memoria)	2006	1° Medio	Relaciones familiares	Lírica

Irene Nemirovsky	El baile	1929	1° Medio	Relaciones familiares	Narrativa (Novela)
Elena Poniatowska	El corazón de la alcachofa (Llorar en la sopa)	2014	1° Medio	Relaciones familiares	Narrativa (Cuento)
Betty Smith	Un árbol crece en Brooklyn	1943	1° Medio	Relaciones familiares	Narrativa (Novela)
Susana Tamaro	Donde el corazón te lleve	1994	1° Medio	Relaciones familiares	Narrativa (Novela)
Rosario Castellano	Economía doméstica (Poesía)	2002	1° Medio	Hombres y Mujeres en la literatura	Lírica
Juana de Ibarbourou	El dulce milagro (Las lenguas de diamante)	1919	1° Medio	Hombres y Mujeres en la literatura	Lírica
Juana de Ibarbourou	Rebelde (Las lenguas de diamante)	1919	1° Medio	Hombres y Mujeres en la literatura	Lírica
Sor Juana Inés de la Cruz	Hombres necios que acusáis	1689	1° Medio	Hombres y Mujeres en la literatura	Lírica
Sor Juana Inés de la Cruz	Feliciano me adora y le aborrezco	-	1° Medio	Hombres y Mujeres en la literatura	Lírica
Margarita Hickey	Aconsejando una dama a otra amiga que no se case	1779	1° Medio	Hombres y Mujeres en la literatura	Lírica
Clarice Lispector	La gallina	1952	1° Medio	Hombres y Mujeres en la literatura	Narrativa (Cuento)
Dulce María Loynaz	Si me quieres, quíerme entera	-	1° Medio	Hombres y Mujeres en la literatura	Lírica
Ángeles Mastretta	La tía Chila (Mujeres de ojos grandes)	1990	1° Medio	Hombres y Mujeres en la literatura	Narrativa (Cuento)
Ana María Matute	El verdadero final de la Bella Durmiente	1995	1° Medio	Hombres y Mujeres en la literatura	Narrativa (Novela)
(Lula) Carson McCullers	La balada del café triste	1951	1° Medio	Hombres y Mujeres en la literatura	Narrativa (Novela)
Alfonsina Storni	Tú me quieres blanca (El dulce daño)	1918	1° Medio	Hombres y Mujeres en la literatura	Lírica
Alfonsina Storni	Hombre pequeñito (Irremediablemente)	1919	1° Medio	Hombres y Mujeres en la literatura	Lírica

Susan E. Hilton	Rebeldes	1967	1° Medio	Problemáticas sociales en la literatura	Narrativa (Novela)
Graciela Huinao	La máscara del hambre (Hilando en la memoria)	2006	1° Medio	Problemáticas sociales en la literatura	Lírica
Harper Lee	Matar a un ruiseñor	1960	1° Medio	Problemáticas sociales en la literatura	Narrativa (Novela)
Lois Lowry	El dador	1993	1° Medio	Problemáticas sociales en la literatura	Narrativa (Novela)
Katherine Mansfield	La casa de muñecas	1921	1° Medio	Problemáticas sociales en la literatura	Narrativa (Cuento)
Ana María Matute	Los chicos	-	1° Medio	Problemáticas sociales en la literatura	Narrativa (Cuento)
Joyce Carol Oates	Tétanos (Dame tu corazón)	2010	1° Medio	Problemáticas sociales en la literatura	Narrativa (Cuento)
Virginia Wolfe	El vestido nuevo	1924	1° Medio	Problemáticas sociales en la literatura	Narrativa (Cuento)
Santa Teresa de Jesús	Vivo sin vivir en mí	1571	2° Medio	Poesía del Siglo del Oro	Lírica
Santa Teresa de Jesús	Coloquio amoroso	-	2° Medio	Poesía del Siglo del Oro	Lírica
María Luisa Bombal	El árbol	1939	2° Medio	El cuento moderno y contemporáneo latinoamericano	Narrativa (Cuento)
Silvina Bullrich	Los burgueses	1985	2° Medio	El cuento moderno y contemporáneo latinoamericano	Narrativa (Novela)
Rosario Ferré	La muñeca menor	1980	2° Medio	El cuento moderno y contemporáneo latinoamericano	Narrativa (Cuento)
Chimamanda Ngozi Adichie	Sobre el duelo	2021	2° Medio	El duelo	Biografía
Isabel Allende	De barro estamos hechos (Cuentos de Eva Luna)	1989	2° Medio	El duelo	Narrativa (Cuento)
Nicole Krauss	La historia del amor	2005	2° Medio	El duelo	Narrativa (Novela)

Katherine Mansfield	La vida de Ma Parker	1920	2° Medio	El duelo	Narrativa (Cuento)
Gabriela Mistral	Sonetos de la muerte	1915	2° Medio	El duelo	Lírica
Gabriela Mistral	Aniversario	-	2° Medio	El duelo	Lírica
Gabriela Mistral	Me tuviste (Desolación)	1922	2° Medio	El duelo	Lírica
Julia Álvarez	De cómo las muchachas García perdieron el acento	1991	2° Medio	Migrancia y exilio	Narrativa (Novela)
Alejandra Costamagna	Chufa (Últimos fuegos)	2005	2° Medio	Migrancia y exilio	Narrativa (Cuento)
Gertrudis Gómez de Avellaneda	Al partir	-	2° Medio	Migrancia y exilio	Lírica
Mary Shelley	Frankenstein o el moderno Prometeo	1818	2° Medio	El poder y la ambición	Narrativa (Novela)
Pía Barros	Ropa usada	2014	3° Medio	Desafíos y oportunidades	Narrativa (Cuento)
Rosario Castellanos	Poesía no eres tú: obra poética	1972	3° Medio	Desafíos y oportunidades	Lírica
Stella Díaz Varín	Los dones previsibles	1992	3° Medio	Desafíos y oportunidades	Lírica
Paulina Flores	Qué vergüenza	2015	3° Medio	Desafíos y oportunidades	Narrativa (Novela)
Cynthia Rimskey	Ramal	2011	3° Medio	Desafíos y oportunidades	Narrativa (Novela)
Jane Austen	Sensatez y sentimientos	1811	3° Medio	Hechos y emociones	Narrativa (Novela)
Gioconda Belli	Fuego soy, apartado y espada puesta lejos	2007	3° Medio	Hechos y emociones	Lírica
Carmen Berenguer	Naciste pintada	1999	3° Medio	Hechos y emociones	Narrativa Lírica
Emily Dickinson	Poesías completas	1955	3° Medio	Hechos y emociones	Lírica
Patricia Highsmith	Carol	1952	3° Medio	Hechos y emociones	Narrativa (Novela)
Jamaica Kincaid	Autobiografía de mi madre	1996	3° Medio	Hechos y emociones	Narrativa (Novela)
Clarice Lispector	La hora de la estrella	1977	3° Medio	Hechos y emociones	Narrativa (Novela)
Dulce María Loynaz	Jardín	1935	3° Medio	Hechos y emociones	Narrativa (Novela)

Andrea Maturana	No decir	2006	3° Medio	Hechos y emociones	Narrativa (Cuento)
Guadalupe Nettel	El cuerpo en que nací	2011	3° Medio	Hechos y emociones	Narrativa (Novela)
Silvina Ocampo	La furia y otros cuentos	1982	3° Medio	Hechos y emociones	Narrativa (Cuento)
Blanca Varela	Valses y otras falsas confesiones	1972	3° Medio	Hechos y emociones	Lírica
Cecilia Casanova	Poesía reunida	2014	3° Medio	Identities y transformaciones	Lírica
Alejandra Costamagna	Había una vez un pájaro	2013	3° Medio	Identities y transformaciones	Narrativa (Cuento)
Diamela Eltit	El cuarto mundo	1988	3° Medio	Identities y transformaciones	Narrativa (Novela)
Elena Favilli y Francesca Cavallo	Cuentos de buenas noches para niñas rebeldes	2016	3° Medio	Identities y transformaciones	Narrativa (Cuento)
Rosario Ferré	Papeles de pandora	1976	3° Medio	Identities y transformaciones	Narrativa (Novela)
Siri Hustvedt	El mundo deslumbrante	2014	3° Medio	Identities y transformaciones	Narrativa (Novela)
Francisca Lange	Diecinueve (poetas chilenos de los 90)	2006	3° Medio	Identities y transformaciones	Lírica
Gabriela Mistral	Lagar	1954	3° Medio	Identities y transformaciones	Lírica
Alejandra Pizarnik	Poesía completa	2001	3° Medio	Identities y transformaciones	Lírica
Hebe Uhart	Guiando la hiedra	1997	3° Medio	Identities y transformaciones	Narrativa (Cuento)
Ana María del Río	Siete días de la señora K	1993	4° Medio	Decisiones, razones y pasiones	Narrativa (Novela)
Nona Fernández	Fuenzalida	2012	4° Medio	Decisiones, razones y pasiones	Narrativa (Novela)
Elena Garro	Los recuerdos del porvenir	1963	4° Medio	Decisiones, razones y pasiones	Narrativa (Novela)
Margo Glantz	El rastro	2002	4° Medio	Decisiones, razones y pasiones	Narrativa (Novela)
Hilda Mundy	Pirotecnia	1936	4° Medio	Decisiones, razones y pasiones	Ensayo

Cristina Peri Rossi	Desastres íntimos	1997	4° Medio	Decisiones, razones y pasiones	Narrativa (Cuento)
Idea Vilarino	Poemas de amor	1962	4° Medio	Decisiones, razones y pasiones	Lírica
Virginia Wolf	La señora Dalloway	1925	4° Medio	Decisiones, razones y pasiones	Narrativa (Novela)
Isabel Allende	De amor y de sombra	1984	4° Medio	Individuos y estructura	Narrativa (Novela)
Marosa Di Giorgio	La flor de lis	2004	4° Medio	Individuos y estructura	Lírica
María José Ferrada	Niños	2013	4° Medio	Individuos y estructura	Narrativa (Cuento)
Elvira Hernández	La bandera de Chile	1991	4° Medio	Individuos y estructura	Lírica
Marguerite Yourcena	Fuegos	1982	4° Medio	Individuos y estructura	Lírica
Diamela Eltit	El padre mío	1989	4° Medio	Desplazamientos y migraciones	Narrativa (Novela) Audiovisual
María Carolina Geel	Cárcel de mujeres	1956	4° Medio	Desplazamientos y migraciones	Narrativa (Cuentos)
Margo Glantz	Las genealogías	1981	4° Medio	Desplazamientos y migraciones	Biografía
Paula Ilabaca	La ciudad lucía	2006	4° Medio	Desplazamientos y migraciones	Lírica
Andrea Jeftanovic	Destinos errantes	2016	4° Medio	Desplazamientos y migraciones	Narrativa (Cuento)
Elena Poniatowska	Hasta no verte, Jesús mío	1969	4° Medio	Desplazamientos y migraciones	Narrativa (Novela)

9.2 ADAPTACIONES MULTIMEDIALES DE LAS OBRAS SUGERIDAS PRODUCIDAS POR MUJERES

I. Canciones:

1. *Puerto Montt está temblando* – Violeta Parra (7° básico)
2. *La exiliada del Sur* – Violeta Parra (7° básico)
3. *Pa cantar de un improviso* – Violeta Parra (7° básico)
4. *Arauco tiene una pena* – Violeta Parra (7° básico)
5. *Me tuviste* – Gabriela Mistral (2° medio)

II. Películas y series:

1. *Los juegos del hambre* – Suzanne Collins (8° básico)
2. *Cinco cerditos* – Agatha Christie (8° básico)
3. *El asesinato de Roger Ackroyd* – Agatha Christie (8° básico)
4. *Jane Eyre* – Charlotte Brontë (1° medio)
5. *Cumbres Borrascosas* – Emily Brontë (1° medio)
6. *Un árbol crece en Brooklyn* – Betty Smith (1° medio)
7. *Donde el corazón te lleve* – Susana Tamaro (1° medio)
8. *Rebeldes* – Susan E. Hinton (1° medio)
9. *El dador* – Lois Lowry (1° medio)
10. *La historia del amor* – Nicole Krauss (2° medio)
11. *Frankenstein* – Mary Shelley (2° medio)
12. *Sensatez y sentimientos* – Jane Austen (3° medio)
13. *Carol* – Patricia Highsmith (3° medio)
14. *La hora de la estrella* – Clarice Lispector (3° medio)
15. *La señora Dalloway* – Virginia Woolf (4° medio)
16. *De amor y de sombra* – Isabel Allende (4° medio)

III. Montaje teatral:

1. *Anacleto Avaro* – Isidora Aguirre (8° básico)
2. *La ratonera* – Agatha Christie (8° básico)
3. *Matar a un ruiseñor* – Harper Lee (1° medio)

IV. Documental:

1. *El padre mío* – Diamela Eltit (4° medio)

9.3 ARGUMENTO DE LAS OBRAS NO UTILIZADAS EN LA CATEGORIZACIÓN PROPUESTA

1. Séptimo básico

I. Mitología y relatos de creación → No hay autoras

II. El romancero, la décima y la poesía popular

- Violeta Parra
- *Puerto Montt está temblando*

A raíz de un terrible temblor en la ciudad de Puerto Montt, la voz poética entabla una especie de diálogo con Dios y pregunta por qué ha mandado semejante castigo. Se describe a lo largo del poema las situaciones que contempló con gran temor mientras la tierra se estremecía.

- *La exiliada del sur*

La voz poética de esta décima narra a raíz de un recorrido aprendiendo sobre la cultura popular de la época por diversas ciudades y pueblos del sur de Chile, cómo se desgarran, pierden o dejan partes de su cuerpo (manos, corazón, ojos) produciendo en ella un gran pesar al partir de aquellos lugares.

- *Pa cantar de un improviso*

El hablante lírico (ella) dice que para cantar e improvisar hay que tener algo especial, un talento que puede ser transmitido por medio de los sentimientos y rimas; le sirven de ayuda los instrumentos (en especial la guitarra) para entregar un poco de alegría a quien desee escucharla.

- Rosa Araneda – *Dos plagas más: el volcán Calbuco y el cambio tan bajo*

Por medio de esta lira popular, se toma la figura del volcán para referirse a otras tragedias que pueden afectar a la población (la pobreza, el hambre, etc.); a pesar de que estas tragedias pueden ser transversales a todas las clases sociales (sobre todo una tragedia natural como una erupción), se hace una crítica a la gente con mayor poder adquisitivo y su ambición, puesto que prefieren resguardar sus riquezas aun cuando están expuestos a los mismos males.

III. La identidad: Quién soy y cómo me ven los demás

- Ana María Matute – *Los chicos* (esta obra se repite en el primero medio)

El relato narra la historia de dos grupos de niños que viven en los alrededores de un Penal. El primer grupo está compuesto por los hijos de los reclusos que viven con sus madres en un roquerío cerca del río que da al Penal porque nadie en la aldea los acepta; el segundo grupo lo integran los niños de la aldea cercana. A este segundo grupo se les prohíbe terminantemente socializar con el primero, ya que aquellos eran vistos como “salvajes o diablos”. La historia está descrita desde la perspectiva de una de las niñas que integra el segundo grupo, quien a lo largo del cuento relata el pavor que sentían cuando los veían jugar detrás del muro que los separaba. Empezado el verano llega un nuevo niño a la aldea mucho mayor que los demás y quien, por supuesto, no sufre de ese miedo por los chicos prohibidos. Este nuevo integrante asume el rol de líder y para demostrar a los demás que aquellos no eran aterradores, captura a uno y lo golpea hasta el cansancio en frente del grupo. Luego de la terrible golpiza, la niña logra darse cuenta de que aquellos chicos “salvajes” eran niños normales igual que ella o sus hermanos y que el verdadero monstruo estaba más cerca de lo que había pensado.

El texto entabla una mirada hacia la construcción de la identidad a base de prejuicios, que las apariencias engañan y que la discriminación también puede alcanzar a la niñez de una forma cruel.

- Silvina Bullrich – *El lobizón*

El lobizón expone una visión bastante curiosa sobre la licantropía, como si en el gen latinoamericano lo fantástico siempre fuese de la mano con un escepticismo feroz. Se narra una variante latina del mito del hombre lobo, en este caso, aquella que afirma que el séptimo hijo varón se convertirá inexorablemente en lobo una vez alcanzada la madurez.

- Leonora Carrington – *Conejos blancos*

Una mujer descubre, en el edificio de enfrente, la presencia de una mujer de piel plateada, mortecina: para su sorpresa, dicha mujer le pide que le envíe algo de carne podrida. Por mera curiosidad, la narradora lo hace. El conflicto aparente versa sobre la curiosidad malsana, la atracción por lo sórdido y lo oscuro. Sin embargo, debajo de esta primera capa de sentido, podemos encontrar el verdadero nudo, lo que realmente está en juego: La muerte o la locura —la aniquilación del Yo— no están fuera, están dentro de las personas. Los tienen enfrente de casa y pretenden no verlas.

IV. La solidaridad y la amistad

- Katherine Paterson – *Puente a Terabithia*

Historia de una amistad que cambia las vidas de Leslie y Jess, dos estudiantes de quinto de primaria que crean un mundo de aventuras en el corazón del bosque, llamado “Terabithia”. Jesse Oliver o Jess, como todo el mundo lo llama, es un niño introvertido y solitario que vive con sus cuatro hermanas, su madre y un padre ausente, que pasa mucho tiempo viajando por culpa de su trabajo. Jess tiene un objetivo muy claro, para el que lleva entrenando todo el verano: ganar la carrera de la escuela. Sin embargo, la llegada de Leslie Burke, que resulta ser su vecina, trunca su sueño. Es Leslie quien gana la carrera, superando a todos los que participaban en ella. Desde ese momento comienzan una amistad que, pese a haber empezado con mal pie, progresará en una aventura fascinante. Una novela de aventuras, valor y amistad.

2. Octavo básico

I. La comedia

- Isidora Aguirre – *Anacleto Avaro*

Historia de un anciano muy tacaño que vive con su empleada Mariquita en una casa antigua, de pronto recibe una noticia donde se le comunica que será beneficiario de una cuantiosa herencia de un tío político lejano. Es ahí que la avaricia hace presencia en el pensamiento de don Anacleto, quien piensa que todos en el pueblo vendrán a pedirle parte de su herencia. Ante esto, decide llamar a Juan Malulo para que lo ayude, quien le hace una magia que consiste en repetir lo último que sus oídos escuchen. De esta manera consigue deshacerse del primer pedigüeño, don Pedro, pero no de su mujer, Juana, pues don Anacleto obligado irremediablemente a repetir lo último que escucha se ve en la incómoda situación de donar toda su herencia a Juana y a los pobres del pueblo.

II. Epopeya → No hay autoras

III. Naturaleza

- Gabriela Mistral
- *Valle de Elqui*

El poema retrata un paisaje (Valle de Elqui) que se mezcla con recuerdos y sentimientos del hablante lírico hacia lo observado, tomando este exterior (el paisaje) como su propio interior.

- *Tres árboles*

Relación entre elementos de la naturaleza y el hablante; podría existir una referencia a la crucifixión de Jesús, ya que se habla de tres árboles y el ruego de uno de ellos; la voz poética puede reconfortar el sufrimiento de los árboles.

- *Volcán Osorno*

Serie de imágenes sobre el volcán Osorno; agradecimiento y exaltación de esta figura. La mayoría de los poemas sugeridos de esta sección tienen que ver con el regreso de Gabriela Mistral a Chile luego de varios años fuera del país, por lo tanto, refieren a menudo al asombro y añoranza de la poeta por estos paisajes.

IV. El relato de misterio

- Agatha Christie
- *La ratonera*

Un joven matrimonio inaugura su nueva casa de huéspedes en las afueras de Londres, poco pueden sospechar que su recién estrenado negocio se convertirá por unos días en el epicentro de un macabro juego criminal con un asesino suelto entre sus clientes. Aislados por una tormenta de nieve y a sabiendas de que cualquiera de ellos puede ser la próxima víctima, los ocho ocupantes de la casa, uno de los cuales es un sargento de policía, deberán averiguar quién es el asesino y quién está llamado a ser el próximo cadáver antes de que sea demasiado tarde.

- *El asesinato de Roger Ackroyd*

La señora Ferrari ha muerto víctima de una sobredosis de somníferos. Hace un año, su marido murió al parecer de una gastritis aguda. Caroline Sheppard, la hermana del médico del pueblo, sospecha que fue envenenado. Poco después, Roger Ackroyd, el terrateniente de la villa, aparece muerto con una daga tunecina clavada en la espalda. ¿Estarán las tres muertes relacionadas? ¿Tendrá Caroline razones para sospechar? Afortunadamente al pueblo ha llegado un nuevo vecino, un hombre bajito de grandes bigotes, que se ha retirado a descansar y a cultivar calabacines.

3. Primero medio

I. La tragedia y la pregunta por el sentido de la vida → No hay autoras

II. Romanticismo

- Charlotte Brontë – *Jane Eyre*

Jane es una niña huérfana que se ha educado en un orfanato miserable. Sin embargo, pese a todas las adversidades que la vida ha dispuesto en su camino, su inteligencia y su afán por aprender consiguen apartarla del mundo de su gris infancia, y logra establecerse como institutriz. Mientras trata de cuidar y educar a la joven Adele, Jane empezará a trabar una estrecha relación con Edward Rochester, el padre de la pupila. Pero su amor se verá enturbiado al descubrir que su mujer, demente, vive todavía encerrada en una habitación de la casa. La crítica literaria y biógrafa Stevie Davies firma la reveladora introducción que precede a la novela, espléndidamente traducida por el escritor Toni Hill. Se ofrece así la perspectiva histórica y literaria de una obra que supuso todo un fenómeno en su época, además de un escándalo y una revolución en los círculos culturales.

- Emily Brontë – *Cumbres Borrascosas*

En sus páginas se suceden los amores apasionados limítrofes con el incesto, los odios agriados que se prolongan durante generaciones, los celos, las apariciones espectrales y las tormentas. La novela con tintes oscuros intenta retratar la naturaleza humana de esta forma, su moral, emociones e impulsos genuinos.

III. Relaciones familiares

- Graciela Huinao – *La vida y la muerte se hermanan*

El hablante lírico narra en primera persona, viaja del presente al pasado y viceversa para recoger sus huellas y referir en un acto locutivo y desde una postura dialógica la historia familiar, en donde el padre ante la ausencia de la madre se convierte en el principal gestor y reproductor cultural, así como agente de socialización de los niños y niñas para inculcarles y transmitirles su saber. Preparar la tierra, sembrar y cosechar como hijos de la tierra; pero también preparar el camino fortaleciendo el espíritu sin temor a la muerte y al mismo tiempo valorando la vida.

- Irene Nemirovsky – *El baile*

Instalados en un lujoso departamento de París, los Kampf poseen todo lo que el dinero puede comprar, excepto lo más difícil: el reconocimiento de la alta sociedad francesa. Así pues, con el propósito de obtener el codiciado premio, preparan un gran baile para doscientos invitados, un magno acontecimiento social que para el señor y la señora Kampf supondrá, respectivamente, una excelente inversión y la soñada apoteosis mundana. Pero en casa de los Kampf no todos comparten el mismo entusiasmo. Herida en su orgullo por la prohibición

materna de asistir al ágape, Antoinette, de catorce años, observa con amargura los agitados preparativos del baile y siente que ha llegado la ocasión de enfrentarse a su madre, afirmarse a sí misma y realizar su propia entrada en la edad adulta. Con un breve gesto, tan impulsivo como espontáneo, provoca una situación absurda que culminará en un final dramático y revelador.

- Elena Poniatowska – *El corazón de la alcachofa*

En esta colección de relatos, Poniatowska teje las dispares vidas que integran el rico tapiz cultural de México. Son cuentos sobre criados y matriarcas, calles barridas y hechizadas, vigilantes de tiendas, niñeras, madres, viajeros, prostitutas y drogadictos. Son historias de vidas destruidas y corazones rotos, de traición y resurgimiento. El lenguaje es melancólico, sensual, claro, crudo y aristocrático. Refleja la variedad de modismos de las diversas clases sociales de México. Poniatowska construye personajes de una inmensa complejidad, para después ir desprendiéndose lentamente de las capas psicológicas que exponen su vulnerabilidad.

- Betty Smith – *Un árbol crece en Brooklyn*

Corren los años veinte del siglo pasado y descubrimos a la pequeña Francie Nolan leyendo sentada en la escalera antiincendios de su casa, a la sombra de un árbol que solo crece en los barrios más pobres de las grandes ciudades. Poco a poco, la mirada se aleja de la chiquilla para abarcar a la estrafalaria familia Nolan, que malvive en un barrio de Brooklyn. Conoceremos así a sus padres, a su hermano y a la entrañable tía Sissy, que usa a los hombres para aplacar sus instintos maternos. Francie crece rodeada de los libros que tanto le gustan y pronto empieza a preguntar y a pedirle a la vida algo más que un triste acomodo en la mediocridad. Cualquier detalle de la vida doméstica revela un mundo hecho de apuestas y deseos, donde los personajes son tan próximos que nos duelen sus dolores y donde el sueño americano cobra por fin peso y color.

- Susana Tamaro – *Donde el corazón te lleve*

Viendo inminente el final de su vida, Olga decide escribir a su nieta una larga carta para dejar constancia de lo que ninguna de las dos ha sabido ni decir ni escuchar. Cuando la nieta regrese, sólo encontrará la relación de los pensamientos, sentimientos, delicadeza y esperanza, soledad y amargura que la vida ha ido tejiendo. Por la carta, se sabrá cuál fue la historia de la familia, las peleas con la hija muerta, los desencuentros y las heridas que nunca cicatrizaron.

IV. Hombres y mujeres en la literatura

- Juana de Ibarbourou
- *El dulce milagro*

El amor es el tema central de este poema, la voz poética narra que de los besos de su enamorado florecen rosas en sus manos, puesto que el amor es su “dulce milagro”. Su felicidad produce incomodidad a los demás al punto de llamarla loca por su comportamiento romántico, pero la voz siente lástima por aquellos que no comprenden el dulce milagro.

- *Rebelde*

La voz poética se dirige a Caronte, quien representa la muerte (mito griego, barquero que lleva a las almas por un río hacia el inframundo). La voz poética anuncia anticipadamente que en el momento en que la muerte llegue, ella no cederá y su rebeldía inundará todo alrededor de Caronte, a diferencia de las demás almas tristes y tímidas que los acompañen en el oscuro viaje hacia el lugar de su estadía eterna.

- Sor Juana Inés de la Cruz – *Hombres necios que acusáis*

El poema expone la desigualdad y la injusticia de los cuales es víctima la mujer a través del machismo y la discriminación femenina. El tema principal del poema es la crítica a la postura del hombre ante la mujer, su actitud hipócrita, egoísta e impulsiva, ante el cual sor Juana Inés de la Cruz deja muy claro su desacuerdo.

- Margarita Hickey – Aconsejando una dama a otra amiga que no se case''

La voz poética pide a su amiga que no acepte propuesta alguna de matrimonio, ya que en cuanto la unión se consuma, el amante encantador se convierte en tirano.

- Dulce María Loynaz – *Si me quieres, quíereme entera*

El poema narra una petición condicionada; se le exige al objeto de su amor que debe quererla completamente porque si no es así, no vale la pena entregarse. El amor no puede ser a medias.

- Ángeles Mastretta – *La tía Chila*

La tía Chila es un cuento contenido en la obra *Mujeres de ojos grandes*, donde la temática principal abarca la vida y acción de una serie de mujeres alrededor de los años 40. La tía Chila se separa de su esposo después de 7 años de matrimonio y nadie en el pueblo entiende por qué, ya que el hombre siempre se había mostrado muy gentil con todo el mundo. La tía Chila una vez separada se vuelve una importante empresaria del rubro textil y logra salir adelante a punta de su trabajo, aun así, sigue siendo juzgada por dejar al marido. Una mañana en el salón de belleza del pueblo entra un hombre enfurecido buscando a su esposa (Consuelito) y arma una escena horrible donde golpea a su mujer y asusta a todas las demás. Del rincón donde estaban escondidas la tía Chila sale en defensa de su vecina, dejando en vergüenza al hombre y sacándolo del salón. Es en esta situación que las demás mujeres saben por qué Chila dejó a su esposo.

- Ana María Matute – *El verdadero final de la Bella Durmiente*

Como todo el mundo sabe, cuando el Príncipe Azul despertó a la Bella Durmiente, se casó con ella y se la llevó a su reino. Pero las historias no siempre acaban en el momento feliz, sino que la vida sigue y comienzan los problemas. Esta es la verdadera historia de cómo la Bella Durmiente se encuentra con la vida real, una vida en la que su príncipe no es tan azul ni su reino tan maravilloso, y en la que además entra en juego un oscuro personaje: Selva, la temible Reina Madre.

- (Lula) Carson McCullers – *La balada del café triste*

Novela compuesta por una serie de relatos ligados a lo extraño. El fracaso, la mentira, la monstruosidad no solo como una deformidad, sino que, como un miedo, como una posibilidad rota, como el choque de frente con el fracaso son las características comunes de estos relatos, que producen con sutileza y de forma acumulativa un desacomodo de la realidad, un quiebre en la estabilidad social desde la que normalmente se sitúan.

- Alfonsina Storni – *Hombre pequeño*

El poema es una metáfora del cautiverio que puede sentir una mujer en una relación. El ave representa libertad, pero la jaula es la imagen de una sociedad machista que la obliga a mantenerse encerrada. Y el *Hombre Pequeño* su carcelario. En esta historia, la “canaria” está atrapada en una jaula y le pide a su captor, a quien llama “Hombre pequeño” que le dé la libertad, ya que ninguno de los dos se entenderá jamás, además de que el canario no lo ama.

V. La astucia y la sabiduría → No hay autoras

VI. Problemáticas sociales en la literatura

- Susan E. Hinton – *Rebeldes*

Las peleas callejeras entre bandas rivales (debido a la diferencia de dinero) desencadenan tal violencia, que muchas terminan de forma trágica. Los conflictos familiares, la marginación, la ausencia de futuro llevan a algunos jóvenes a buscar en la calle y en el grupo lo que no encuentran en casa. Ambientada en la década de los 60, la historia da un vuelco terrible cuando alguien lleva la pelea demasiado

- Harper Lee – *Matar a un ruiseñor*

Jean Louise Finch evoca una época de su infancia en Alabama, cuando su padre, Atticus, decidió defender ante los tribunales a un hombre negro acusado de violar a una mujer blanca. Novela de iniciación, *Matar a un ruiseñor* muestra una comunidad, la del sur de Estados Unidos durante la década de 1930, dominada por los prejuicios raciales, la desconfianza hacia lo diferente y la rigidez de los vínculos familiares y vecinales, así como por un sistema judicial sin apenas garantías para la población negra.

- Lois Lowry – *El dador*

La historia presenta a un joven, Jonás, que vive en una Comunidad totalmente controlada y donde todos sus miembros tienen un papel asignado por el Comité de Ancianos, máximo organismo de mando. Sus habitantes no sufren, ni carecen de nada, pero, a cambio, están privados de libertad. Jonás, un joven de doce años, recibe en la Ceremonia del Doce, la misión más relevante dentro de la Comunidad: Jonás será el encargado de sustituir a un anciano cuya función es la de mantener los recuerdos de la Comunidad. El anciano, "El Dador", empieza a transmitir a Jonás los recuerdos que él posee. Al principio Jonás adquiere sensaciones sencillas

como el color, el sol, la nieve, las montañas, para después entrar en contacto con el amor, la guerra, la muerte. Estas nuevas experiencias, le harán plantearse muchas actitudes consideradas normales dentro de la Comunidad y a dudar de sí para evitar el sufrimiento y la tristeza renunciando al amor y la libertad. En esta clase de relatos de ficción dirigido a jóvenes, se proponen problemas muy humanos: la libertad, la esclavitud, la felicidad, el respeto a la vida. El protagonista, con decisión y valentía, sabe salir del cerco que le tiende la Comunidad. Detrás de la montaña le espera una vida diferente.

- Joyce Carol Oates – *El tétanos*

Oates nos muestra su extrema sensibilidad hacia uno de los grandes problemas de la actualidad: la infancia perdida. Sin compasión, pero con una indulgencia Oates nos habla aquí de los niños que amenazan como tiranos a su familia, se meten en líos cada vez más graves, se rodean de malas compañías, adoptan de forma precoz roles y se sumergen en un mundo tenebroso que por su condición de niños aún nos genera más desconcierto, rabia e impotencia. El narrador de este relato, un asistente social, intenta poner un poco de luz en la vida de estos menores, pero cuenta con muy pocos medios para hacerlo. El sistema jurídico y de bienestar no tiene una respuesta eficaz para estos casos más allá del castigo y él mismo está enfrentando un divorcio que le impide iluminar siquiera su propia vida.

- Virginia Wolfe – *El vestido nuevo*

Mabel, una mujer separada, recibe una invitación para asistir a una fiesta de la señora Dalloway. Sin embargo, al llegar al lugar, y mirarse en el espejo con su vestido amarillo, se obsesiona con su apariencia, lo que ha sido su vida, y con lo que los demás podrían estar pensando de ella.

4. Segundo medio

I. Poesía del Siglo de Oro

- Santa Teresa de Jesús - *Vivo sin vivir en mí*

Esta unión perfecta sólo puede alcanzarse por medio de la muerte. Santa Teresa de Jesús trata de expresar su deseo de morir para volver a estar junto a Dios. Los versos recuerdan a un poema de amor normal, enamoramiento, pero trasladado a la experiencia religiosa se convierte en un profundo amor a Dios y deseo de Él. Todo este deseo de llegar a Dios por medio de la muerte Santa Teresa lo expresa fundamentalmente a partir de una compleja paradoja.

II. El duelo

- Chimamanda Ngozi Adichie – *Sobre el duelo (Sola)*

“El duelo es un tipo de educación cruel. Aprendes cómo de despiadado puede ser el luto, lleno de ira. Aprendes cómo te hacen sentir las condolencias poco sentidas. Aprendes cuánto tiene que ver el duelo con el lenguaje, aferrándose al lenguaje y fracasando el lenguaje.” La autora nigeriana pone palabras al inesperado grado de dolor causado por la repentina muerte de su

padre en Nigeria, sin poder ella salir de Estados Unidos por la crisis sanitaria. En un intento por encontrar consuelo al vacío, *Sobre el duelo* es una breve, pero inteligente y conmovedora crónica autobiográfica de las primeras etapas de la gestión de la pérdida, el obituario del padre que la llamaba «nwoke neli» («la que equivale a muchos hombres») y una profunda reflexión sobre la lengua y las tradiciones igbo.

- Isabel Allende – *De barro estamos hechos*

La historia tiene como personaje principal a Rolf Carlé, un reportero de televisión de prestigio, que se encarga de cubrir las noticias sobre guerras o cualquier desastre natural. Este personaje es arriesgado y siente una pasión extrema por su trabajo. De esta forma es que conoce a Azucena, una niña que ha quedado sepultada bajo el barro cuando el volcán produjo la catástrofe que el periodista cubre. Es tanta la conmoción que la niña produce en Rolf que decide dejar todo por tratar de ayudarla a sobrevivir. El relato se centra en el interior de los personajes, sus experiencias pasadas y la ayuda mutua para atravesar el dolor.

- Gabriela Mistral
- *Sonetos de la muerte*

Poema en estructura de soneto de tres partes. A lo largo estas se presentan tres momentos encadenados: la tristeza, el dolor, el duelo por la muerte; la vida que continúa tras ella, por parte de la persona que tiene la pérdida y una tercera parte referida a un futuro y un deseo relacionado con la propia muerte.

- *Aniversario*

La voz poética se dirige a un tú (Miguel), a quien narra una serie de situaciones que ha experimentado luego de su ausencia y como siente que están estancados en el tiempo dónde estaban unidos aún.

- *Me tuviste*

Poema (o canción de cuna). La voz poética se dirige a un niño a quien invita a dormir plácidamente y sin temor, ya que ella (la madre posiblemente) fuente de su seguridad y felicidad estará a su lado; además es posible sumar a los cuidados del niño entes superiores como los astros, dios o la Tierra.

III. El trabajo → No hay autoras

IV. Migrancia y exilio

- Alejandra Costamagna – *Chufa*

Roberto Soto, a quien llaman Chufa, tiene 20 años y ha perdido a sus padres recientemente. Decide migrar desde el sur a la capital del país y llega a la nueva ciudad para navidad sin saber nada; no conoce a nadie ni sabe a dónde dirigirse. El único familiar que podría ayudarlo es su

tío y opta por llamarlo; el tío luego de dudar, decide recibirlo en su casa; le indica el camino para que llegue a su destino, pero Chufa no sabe ni dónde está parado. Una vez que logra tomar la micro, una pareja le ruega que vaya a revisar su departamento porque creen haber dejado la cocina encendida y no quieren volver porque podrían perder su viaje. Chufa acepta y da un pequeño recorrido por la casa de los desconocidos, revisando todo lo que esté a su alcance. Ellos vuelven antes de lo previsto y Chufa, luego de robarse un pollo congelado y la página de una enciclopedia de perros, vuelve al camino que lo llevará a casa de su tío.

- Gertrudis Gómez de Avellaneda – *Al partir*

La voz poética dedica sus versos a Cuba, isla de la cual está partiendo y en su despedida describe las cualidades de su tierra amada mientras se aleja de ella en barco.

V. El poder y la ambición

- Mary Shelley – *Frankenstein o el moderno Prometeo*

Sumergidos a principios del siglo XIX, los avances de la ciencia y la medicina crean en la sociedad un sentimiento de poder imparable. Atrás quedan las supersticiones y ocultismo medieval, y cada vez sabemos más de nosotros y del mundo que nos rodea. Embriagados de conocimiento algunos científicos juegan a ser dioses. Este será el caso del doctor Frankenstein, un muchacho lleno de ambición. Decidido a desafiar las leyes de la naturaleza y probar su valor, el joven creó vida desde la muerte. Por desgracia, el resultado estuvo lejos de agradar. Tenía vida, pero era demasiado aterrador para considerarlo persona y demasiado humano para ser engendro. No le dio un nombre, era simplemente, “el Monstruo”.

Un drama romántico sobre la voluntad prometeica del ser humano, decidida a emular y planteando nuevos problemas morales de consecuencias desconocidas.

5. Tercero medio

I. Desafíos y oportunidades

- Pía Barros – *Ropa usada*

Un hombre entra a una tienda de ropa y llama su atención una chaqueta de cuero que tiene un orificio justo en el corazón. La vendedora se la da por un precio ínfimo como si quisiera deshacerse de ella. Al salir a la calle, un par de enmascarados le disparan; la bala tiene memoria y lo alcanza justo en el orificio de la chaqueta. El hombre muere y la mujer de la tienda vuelve a colgar la chaqueta con indiferencia.

Ropa Usada es un microcuento que remite al período de la dictadura. La ropa simboliza una historia individual y su final horrendo; el hombre, la población asesinada; los enmascarados, los asesinos sistemáticos que trabajan en la oscuridad; y la mujer, la indiferencia del país.

- Rosario Castellanos – *Poesía no eres tú: obra poética, 1948 – 1971*

Compilado de poemas. Rosario Castellanos se singulariza por la propensión a descender al interior de su conciencia en busca de emociones que, convertidas en canto o en elegía, suelen aflorar en descarnados versos. En este volumen puede encontrarse, entre otras obras, "La lamentación de Dido", que sobresale entre lo más fino y depurado de su voz poética.

- Stella Díaz Varín – *Los dones previsibles*

En *Los dones previsibles* la poeta presenta sus grandes temas, y, en un viaje desde lo íntimo a lo más abarcador, ella recorre desde su biografía hasta las principales problemáticas que observa en el ser humano: preguntas sobre la razón de la existencia, el carácter sagrado de esta y el conflicto entre la vida y la muerte.

- Cynthia Rimsky → Ramal

Ramal comienza y termina en la misma habitación de una vieja casa cercana a la Estación Mapocho, habitada por tres generaciones de sureños que no se atrevieron a abandonar la proximidad del tren para adentrarse en Santiago. En el intertanto se suceden seres y estaciones al borde de la extinción y un tren que continúa organizando las vidas y prometiendo una bonanza esquiva. Como saben nuestros países, la ruina puede ser un modo de vida: lejos de la agonía y más lejos aún de la felicidad. El borroso protagonista de estos viajes interrumpidos asume una doble misión. Representar a un Estado que no sabe qué hacer con todo aquello y revisar las huellas de ese paisaje en su propia memoria. Libro cautivador, transporta al lector a los lugares que describe y los convierte en pliegues de su propia mirada.

II. Hechos y emociones

- Jane Austen – *Sensatez y sentimientos*

Tras la muerte del señor Dashwood, su viuda y sus tres hijas deben abandonar sus posesiones en Norland al heredar sólo el hijo mayor, fruto de un anterior matrimonio. Unos familiares las acogen en Barton Cottage, donde deberán aprender a vivir en condiciones mucho más modestas de las que conocieron. En medio de estas circunstancias, Elinor y Marianne (las hijas mayores) descubren el amor. Marianne, más romántica, se abandona a los impulsos del corazón con sus incontenibles entusiasmos que desembocan en el desencanto y en la desesperación. Elinor, en cambio, sigue los dictámenes de la razón y mantiene un admirable dominio de sí misma al enfrentarse con sus sufrimientos amorosos por el amor que dejó en Norland.

- Gioconda Belli – *Fuego soy, apartado y espada puesta lejos*

La voz de Gioconda Belli es tan personal y original como revolucionaria, tanto en la forma de acercarse al cuerpo y la sensualidad femenina, como en la de abordar los temas más cercanos y particulares del individuo. La autora muestra a través de sus poemas los sentimientos femeninos son explorados de manera explícita y emotiva, con inteligencia y claridad, como mujer, como madre o como amante.

- Carmen Berenguer – *Naciste pintada*

Ficción poética construida en las fronteras de tres géneros literarios: biográfico (recorrido poético urbano del nuevo y viejo Santiago), epistolario (cartas de las cárceles de mujeres entre los años 1980 y 1990) y crónica roja (entrevista de mujeres). Los espacios en que se desarrollan estas fronteras están contruidos simbólicamente en los derrumbes y las ruinas de la calle, la casa, y el paisaje chileno, por medio de la habladuría mujeril, cercados en los tiempos aciagos entre la dictadura y el mercado.

- Emily Dickinson → *Poesías completas*

Se presenta en este tomo las *Poesías completas* de Emily Dickinson. La poeta supo explorar los más profundos misterios de la existencia expresándolos con las palabras más cotidianas. Sus poemas reúnen el doble requisito de toda gran poesía: presentar mensaje y aura, esto es, decir cosas importantes y decirlas tocadas por la gracia del espíritu. Representa el afán de conseguir lo más alto sin renunciar, y aquí está su grandeza, a lo más humilde. Estos 600 poemas presentan un universo sensual e intuitivo, una mística de la exploración de lo sagrado y lo pasajero, de lo divino y lo más humano.

- Clarice Lispector - *La hora de la estrella*

La hora de la estrella aborda una de esas vidas que no suelen ser dignas de ser contadas en una novela, pues narra la historia de una joven nordestina que escapa a todo estereotipo de la brasileña exuberante. Ella es la mujer sin atributos, la representación de lo anodino y lo prescindible hecho carne. Lispector presenta aquí un relato profundamente urbano y carente de tropicalismo, que sigue a esta antiheroína en su discurrir por una ciudad en la que no la acompaña ni el amor, ni la salud, ni la familia, ni la esperanza. La autora construye un folletín gélido y carente de emociones en el que Macabéa, de una inocencia absoluta, vive una vida miserable sin ninguna conciencia de su situación.

- Dulce María Loynaz – *Jardín*

Obra autobiográfica. El jardín es el mismo de la casa de la autora situada en el Vedado. Un jardín selvático, que tiene largas y tentaculares raíces retorcidas, que van abarcándolo todo. Rodeado de altas rejas. Bárbara es Dulce María. Las cartas líricas y repletas de amor de Pablo Cañas están en la novela y Enrique de Quesada es el que absorbe, como una planta. Estos dos hombres, cada uno a su modo, son inspiradores directos de esta magna obra. *Jardín* representa la historia esencialmente literaria de un devenir psicológico, la cual no se encuentra contextualizada en ninguna cronología o espacio geográfico determinado, ya que es la narración ambigua e imprecisa de una mujer que vive centrada únicamente en su jardín, convertido en fundamento simbólico de su solitaria existencia. De esta manera, la lenta evolución de los paisajes de la consciencia refleja una pulsión –la perenne lucha por el redescubrimiento de sí– que se nos revela, en calidad de testimonio.

- Silvina Ocampo – *La furia y otros cuentos*

La Furia y otros cuentos es el tercer libro de la autora y se compone de treinta y cuatro cuentos, de entre ellos aquel que le da nombre al ejemplar completo. La mayoría de las historias fueron publicadas entre 1937 y 1940. En los relatos de *La Furia* el humor no solo coexiste con lo atroz o lo siniestro, sino que nace precisamente de la yuxtaposición entre esto y lo archiconocido; el humor es siempre o casi siempre negro y por lo tanto escandaloso. En el plano de la historia es donde se manifiesta el horror (asesinatos, venganzas, traiciones) mientras que el humor, el estereotipo, el kitsch y el cliché surgen en el plano de la enunciación. Un cierto hiato entre el contenido del enunciado y la enunciación es una de las peculiaridades que definen lo fantástico y su poder perturbador en los cuentos de *La Furia*.

- Blanca Varela – *Valses y otras falsas confesiones*

Poemario constituido por quince poemas. La primera publicación de este no contaba con la división de dos partes con que se presenta en la actualidad. La primera parte nombrada Valses cuenta con nueve poemas; la segunda, Falsas confesiones, comprende seis poemas. Esta obra anuncia desde su título que el contenido será filtrado por la falsedad, configurado como un falso sentimentalismo.

III. Identidades y transformaciones

- Cecilia Casanova – *Poesía reunida*

Cecilia Casanova no es una teórica ni una académica: es una escritora de oficio. Su oficio es tanto más admirable cuanto más intuitivo y exigente con las reglas que él mismo ha descubierto y a las cuales se ciñe. Adepta al trazo fino, atenta al escalofrío, su oficio registra la irrupción en sordina de lo inmenso, lo irreal, lo fantástico, en un mundo que no deja de dar señales de su encierro cotidiano. El lector apreciará hasta qué punto esta poesía trabaja sus propios límites, los de una mujer que escribe, se exige y se atreve a muchos, en un medio y en una generación que fueron adversos al despliegue y a la osadía en la escritura de mujeres (reseña de la edición UV).

- Diamela Eltit – *El cuarto mundo*

Tercera novela en la fecunda trayectoria de Diamela Eltit. Un hermano y una hermana gemelos compiten por la atención del lector del mismo modo en que, antes de nacer, competían por el espacio en el vientre materno, lugar de enunciación elegido por la escritora para hacer hablar a sus personajes en el arranque de esta historia. Tal y como acostumbra, sirviéndose de un lenguaje lírico que desafía y cautiva, Eltit explora los límites de la narración para abordar con espíritu crítico el universo familiar y la maternidad, la construcción del género, los roles socialmente asignados a hombres y mujeres o la materialidad del cuerpo femenino como centro de las relaciones de poder. La novela se publicó en 1988, todavía en el contexto de la represión dictatorial chilena.

- Elena Favilli y Francesca Cavallo – *Cuentos de buenas noches para niñas rebeldes*

Este libro de relatos reinventa los cuentos de hadas. Narra las extraordinarias vidas de cien mujeres valientes y, además, cuenta con las ilustraciones de sesenta artistas de todo el mundo. Científicas, astronautas, levantadoras de pesas, juezas, chefs; cien ejemplos de determinación y audacia para las que sueñan en grande. Todas las niñas deberían crecer pensando que pueden llegar a ser lo que ellas quieran.

- Rosario Ferré – *Papeles de pandora*

Una mujer planea una venganza fabricando réplicas exactas de sus sobrinas, una sirvienta asiste al desmoronamiento de la familia a la que atiende, una bailarina se opone a los planes que tienen para ella su marido y su familia, una prostituta y una mujer de clase alta se enfrentan por la herencia de un hombre al que ambas amaron. Estos y algunos otros personajes subversivos transitan por *Papeles de Pandora*, la ópera prima de Rosario Ferré, que supuso un hito en la literatura puertorriqueña y dio lugar al nacimiento de la literatura feminista en su país.

En estos textos, Rosario Ferré no solo critica la situación social de la mujer, relegada a los roles tradicionales que se esperan de ella, sino el papel que desempeña en su perpetuación la clase burguesa. Ferré llama a la revolución desde la literatura, con una propuesta que aúna furia e ironía, y en la que pueden apreciarse ecos de las vanguardias clásicas.

- Francisca Lange – *Diecinueve (poetas chilenos de los 90)*

Los noventa, período en el cual Francisca Lange ubica al grupo de poetas -por no decir generación- que reúne en *Diecinueve (poetas chilenos de los noventa)*, no es una época de discurso unívoco, sino más bien de residuos y fragmentos, de un discurso obsesionado con "basuras, restos, sobras, desperdicios", según lo planteado por Nelly Richard en *Residuos y metáforas*. Hablar de los noventa es referirse tanto a la primera generación que publica luego de la dictadura como a quienes crecen en este período y comienzan a formarse como poetas, y también a quienes tienen sus primeras lecturas durante los ochenta. Es interesante, entonces, leer esta selección como un discurso tal vez demasiado fragmentado, bibliófilo para algunos y para otros nostálgico de los noventa. Entiéndase aquí por nostalgia no una añoranza por tiempos pasados, sino una nostalgia reflexiva, centrada en la ironía, en una memoria hecha de fragmentos y que observa de manera ácida los logros de esta "modernidad" que se celebra en el Chile de los noventa y del dos mil.

- Gabriela Mistral – *Lagar*

En 1954 apareció *Lagar*, el último libro de la autora publicado antes de su muerte. La poetisa manifestó sentir gran satisfacción por esta obra, dado que fue la única publicada desde un principio en Chile y no en el extranjero. Los poemas contenidos en *Lagar* dejan al descubierto una imagen más serena en la obra literaria de Gabriela. En este libro ella revela sin tapujos su constante deseo por retornar a la vida rural, universo que recordaba con desbordado aprecio y nostalgia.

- Alejandra Pizarnik – *Poesía completa*

La obra poética completa de una de las escritoras argentinas más emblemáticas de la segunda mitad del siglo XX, la controvertida, polémica y malograda Alejandra Pizarnik.

La autora es una figura de culto de las letras hispanas y una autora que se internó por infiernos raramente visitados por la literatura española. Su poesía se caracteriza por un hondo intimismo y una severa sensualidad o, en palabras de Octavio Paz, la obra de Pizarnik lleva a cabo una "cristalización verbal por amalgama de insomnio pasional y lucidez meridiana en una disolución de realidad sometida a las más altas temperaturas".

Esta edición, a cargo de Ana Becciu, incluye los libros de poemas editados en vida de la autora y los poemas inéditos compilados a partir de manuscritos.

- Hebe Uhart – *Guiando la hiedra*

Relato de una mujer que ordena su jardín. Las plantas son, en el transcurso de su pensamiento mientras las trabaja, una analogía de la humanidad. Sus pensamientos divagan desde cada especie descrita (plantas) hasta los cambios que ha tenido su cuerpo y su interior. El cuento termina donde empezó, la mujer narra su despertar y lo une al momento en que comienza a guiar la hiedra.

6. Cuarto medio

I. Decisiones, razones y pasiones

- Nona Fernández – *Fuenzalida*

La protagonista de esta historia -una escritora de culebrones televisivos- encuentra en la basura la fotografía de un luchador de kung fu. Ella está segura de que es su padre, a quien no ve desde pequeña. Decide buscarlo y en ese afán se asoma a un pasado donde la historia familiar se mezcla con la tragedia de la dictadura militar. En un juego de ficciones que la llevan a inmiscuirse en las artes marciales, la policía secreta de la dictadura y la estatura moral de quienes lucharon en contra de la barbarie, la realidad la golpea en la cara: su hijo pequeño cae de improviso en un sueño profundo del que no puede despertar. Con gran talento narrativo, la autora de *Fuenzalida* nos lleva de la mano por un laberinto de increíbles historias que se van entrelazando y que parecen decir al lector que es imposible cerrar los ojos ante los recuerdos, ya sean personales o colectivos.

- Elena Garro – *Los recuerdos del porvenir*

La historia de los hermanos Isabel, Nicolás y Juan transcurre violentamente en torno a un episodio de la guerra cristera (1926-1929) en Ixtepec, pueblo escondido en el territorio mexicano que se convierte en el perplejo narrador de la tragedia. El siniestro general Francisco Rosas, la misteriosa belleza de una mujer esquiva llamada Julia, y las aventuras de las queridas de los militares, conforman el pintoresco marco donde la búsqueda del amor imposible y las ansias humanas de libertad propician una lucha encarnizada, que concluye sin vencedores ni vencidos. Personajes inolvidables como el loco Juan Cariño o el héroe Nicolás Moncada, que

se somete como cordero de Dios al sacrificio, dan sustancia a una novela que la crítica revaloriza año tras año, describiéndola como la gran precursora del realismo mágico que tanta trascendencia cobrara a mediados del siglo XX.

- Hilda Mundy – *Pirotecnia*

PIROTECNIA: Ensayo miedoso de literatura ultraísta es el único libro que Hilda Mundy, periodista y escritora vanguardista, rebelde y feminista, publicó en vida. Fue una de las pocas escritoras de vanguardia de América Latina. Edmundo Paz Soldán dice en su prólogo “...sus sesenta textos en prosa tratan de atrapar el ruido de la urbe en el nuevo siglo, producto de transformaciones tecnológicas, y los cambios de sensibilidad y de conducta de una modernidad incipiente en algunas ciudades en el occidente del país, entre los que se cuentan un rechazo al contrato matrimonial y los nuevos roles a los que aspira la mujer...”

- Cristina Peri Rossi – *Desastres íntimos*

Este libro se asoma al fascinante mundo interior de unos personajes atrapados en sus particulares delirios: un Club de Fetichistas que intercambian sus manías sexuales, un hombre enamorado de una mujer-ballena, un marido a quien su mujer ha abandonado por otra, o una bella y eficiente secretaria-modelo-mamá asfixiada por la familia nuclear. Como niños locos encerrados en un gabinete lleno de figuras, que son símbolos, que son pulsiones. Es una oda a los deseos, al hedonismo, una crítica a las inútiles cargas y culpas que acumulamos con el tiempo y los tropiezos, una invitación a la libertad y a la diversidad de los impulsos y los sentimientos, que son cambiantes, como el propio cuerpo: «*El deseo es exigente, intolerante, despótico. Al deseo no le interesa saber nada que no tenga que ver con los cuerpos y con los gestos (...) ¿Qué sabemos acerca de nosotros mismos? Una serie de conductas repetitivas o reflejas que, en cualquier momento, pueden desmontarse como las vértebras de un saurio de juguete*».

- Virginia Woolf – *La señora Dalloway*

Clarissa Dalloway es una mujer de cincuenta y dos años de la alta sociedad londinense, casada con un diputado conservador del parlamento británico y madre de una hija adolescente. Un día de junio de 1923, se prepara para dar una fiesta en su casa aquella misma noche. Allí se reencontrará con amigos que hace muchos años no ve. Mientras pasea por las calles londinenses ultimando los preparativos, Clarissa se encuentra inmersa en sus propios recuerdos y examina las decisiones que ha tomado a lo largo de su vida, como su romance de infancia con Peter Walsh.

Pasado, presente y futuro se entretajan en este relato que, a través de las complejas vidas interiores de sus personajes, consigue explorar los límites de la experiencia humana. Por su narrativa cargada de lirismo, capaz de seguir con maestría los monólogos interiores de los protagonistas, y su reivindicación de la condición femenina, *La señora Dalloway* se ha convertido en una de las novelas más revolucionarias e imprescindibles del siglo XX.

II. Individuos y estructura

- Isabel Allende – *De amor y de sombra*

El hecho de que la reportera Irene Beltrán provenía de una familia burguesa y adinerada no impidió que Francisco Leal, un joven fotógrafo y miembro clandestino del movimiento de resistencia (dedicado a derrocar la dictadura militar de esa nación), haya sido atraído por su belleza; tampoco fue de importancia que su novio, Gustavo Morante, cuyo apodo era “El Novio de la Muerte”, fuera un capitán del ejército. Cada vez que Francisco la acompañó a hacer un trabajo para la revista, se enamoró más profundamente de ella.

Enviados a investigar el misterioso caso de Evangelina Ranquileo, una chica que sufre de ataques espectaculares que dan lugar a milagrosos poderes, la pareja de emprendedores se encuentra atrapada en una vorágine de terror y de violencia, mientras descubren un crimen horrible. Dicho descubrimiento desafía y provoca al régimen poniendo en peligro sus vidas.

- Marosa Di Giorgio – *La flor de lis*

La Flor de Lis se abre con un enunciado, entre la dedicatoria y el apóstrofe, con el cual la autora busca definir su libro: "Poemas de amor a Mario". Toda la obra de Marosa gira alrededor de lo amoroso; el erotismo de sus poemas impregna todas las esferas del texto, es como una inmersión progresiva. De hecho, los primeros poemas de *La flor de lis* y el último -que repite a su vez uno de estos- provienen de otros libros de Di Giorgio y casi todos citan a Mario. La primera composición pertenece a *Está en llamas el jardín natal* (1971) y transmite la atmósfera de todo el poemario: una madrugada lluviosa en que la poeta asiste al retorno de los muertos como "un enjambre [que] caía del cielo".

Mario, el destinatario de los poemas, ocupa el lugar del sueño, que no es menos real, que el de la vigilia: "Y yo volvía al lecho, a dormirme sobre la blanca almohada, a soñar que Mario estaba allí". Como en todo discurso amoroso, la ausencia del amado hace hablar, se convierte en el motor del decir.

- Elvira Hernández – *La bandera de Chile*

Poemario referente a la figura de la bandera chilena considerado como un acto de resistencia literaria en el periodo oscuro de la dictadura militar. Con esta obra se propone "cuestionar la identidad, el patrimonio histórico y cultural de una lengua apta para la versificación". El texto, publicado diez años después de su escritura (1991), plantea una relectura a la redemocratización de la sociedad chilena.

- Marguerite Yourcenar – *Fuegos*

Al ser producto de una crisis pasional, *Fuegos* se presenta como una colección de poemas de amor o, si se prefiere, como una serie de prosas líricas unidas entre sí por una cierta noción del amor. El amor total se impone a su víctima a la vez como una enfermedad y como una vocación, al ser siempre el resultado de una experiencia y uno de los temas más trillados de la literatura. Puede recordarse que cualquier amor vivido, se hace y más tarde se deshace -en el seno de una

situación determinada, con ayuda de una compleja mezcla de sentimientos y de circunstancias que, en una novela, constituirían la trama de la narración y, en un poema, constituyen el punto de partida del canto. En *Fuegos* estos sentimientos y estas circunstancias se expresan directamente, mediante *pensamientos* separados (que en un principio fueron extraídos en su mayoría de un diario íntimo) y, además indirectamente, mediante narraciones tomadas de la leyenda o de la historia y destinadas a servir de soportes al poeta a través de los tiempos.

III. Desplazamientos y migraciones

- Diamela Eltit – *El padre mío*

El Padre Mío fue un trabajo desarrollado en dos soportes: el literario (Diamela Eltit) y el visual (Lotty Rosenfeld). El punto de partida fueron unas grabaciones realizadas a un esquizofrénico en 1983. 1984 y 1985.

El producto final fue un video documental y un libro que publicó Diamela Eltit en 1989. Según Marcela Prado Traverso, *El Padre mío* se instala como un testimonio de la disidencia castigada: "El Padre Mío parece ser el representante de una nacionalidad degradada en un universo absolutamente masculino. La figura paterna, sobre la cual la cultura construye imaginarios de certeza, seguridad, integridad, es aquí el elemento generador de una atmósfera de fragmentación, corrupción y violencia, más bien desestabilizador del discurso oficial de la nación. El discurso del esquizoide reconstruye con jirones y trazos de lo real el mosaico de una realidad profundamente contradictoria, y, sin embargo, orgánica en su imagen global. Son los años del autoritarismo en los que la realidad se ve violentada por un orden impuesto y mantenido por la fuerza. El relator de *El Padre Mío* ha sobrevivido a su desaparición y ha reconstruido la maraña vertiginosa y encubierta del autoritarismo y la corrupción" ("La obra literaria de Diamela Eltit, testimonios desde la Marginalidad", *Nueva Revista del Pacífico*, (40): 139-146, 1995)

- Paula Ilabaca → La ciudad lucía

La ciudad lucía transita por seis territorios: Lucía dice, Lucía las bullas, la niña Lucía, Lucía canta, Lucía café y Lucía se corre. Es esta una "poesía de bullas", nudos e hilos de voces, como en un relato psicótico, donde los seis tramos marcan un itinerario polifónico siempre fracturado en su origen, en su linealidad, en el cual el daño se intensifica mediante la reiteración. Aborda un radical, curioso doble viaje poético por la vida y por la calle. Flujos y fluidos. El texto traza un recorrido húmedo que no renuncia a la superposición de la leche con el semen; la fatiga, el texto, la autoría, el yo, la extrema cercanía entre las palabras y las cosas, la madre y, por supuesto, el barro.

- Andrea Jeftanovic – *Destinos errantes*

Jeftanovic entrega un conjunto de narraciones que resisten los géneros: son crónicas, son ficciones, son testimonios, son encuentros y reencuentros literarios y geográficos; son reflexiones sobre el viaje en sus múltiples variantes, como extinción, como renovación, como

posibilidad de contactar con un otro. Haciendo referencia a diversos campos de estudio, así como a un sinfín de referentes artísticos provenientes del cine, la literatura, las artes visuales, Jeftanovic construye un volumen que destaca por su sensibilidad y su percepción que le permite asir los espacios por los que circula y las personas (más allá de sus personificaciones) con las que contacta. Tiene ocho crónicas en donde las palabras, como también las imágenes, se intercalan mostrando experiencias que ella vivió y que gracias al libro también podemos vivirlas. Es una obra periodística donde se nota la pasión y las ganas de mostrar las distintas historias a través de las imágenes que retrata, de las experiencias, de su importancia como libro.