

LA URGENTE NECESIDAD DEL ENFOQUE DE GÉNERO EN LOS RECURSOS SUGERIDOS POR EL ESTADO PARA LA CLASE DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN: LECTURAS COMPLEMENTARIAS O EL SILENCIO DE LA MUJER COMO EL EPISTEMICIDIO LITERARIO DE LAS ESCRITORAS.

THE URGENT NEED FOR A GENDER APPROACH IN THE EDUCATIONAL RESOURCES SUGGESTED BY THE STATE FOR THE LANGUAGE AND COMMUNICATION COURSE: COMPLEMENTARY READINGS OR THE SILENCE OF THE WOMEN AS THE LITERARY EPISTEMICIDE OF WOMEN WRITERS.

Rodrigo Browne y Carolina Rojas
Universidad Austral de Chile

RESUMEN:

Hemos escrito el presente texto para orientar la consideración del enfoque de género en la discusión sobre educación en el proceso constituyente que Chile está enfrentado.

Nuestro interés es provocar la reflexión a partir del caso de las lecturas que el Estado sugiere leer a los y las estudiantes de 7° básico a 4° medio del sistema educacional chileno mediante las bases curriculares de la asignatura de Lenguaje y Comunicación y Lengua y Literatura. A través de este último, evidenciaremos la violenta ausencia de voces de mujeres escritoras en el canon literario al que se sugiere recurrir a establecimientos educacionales para formar ciudadanas y ciudadanos. Con este trabajo, esperamos dejar en evidencia que esta invisibilización y silenciamiento de las escritoras no es inocuo, no es natural y que es urgente considerar la revisión de este aspecto del currículo escolar de la planificación estatal para que se observe y analice críticamente con enfoque de género, para mejorarla acortando las brechas existentes (no más del 18% de las obras sugeridas están escritas por escritoras) y que esta mejora se replique en los establecimientos educacionales del país.

PALABRAS CLAVE: Bases curriculares estatales, Lecturas complementarias, Epistemicidio de escritoras.

ABSTRACT:

We have written the present text to orient the consideration of gender approach in the discussion about education and the constituent process that Chile is facing.

Our interest is to provoke the reflection from the case of the readings that the State suggests to the students from 7° básico to 4° medio of the Chilean educational system through the curricular bases of the Language and Communication and Language and Literature courses. Through the latter, we will evidence the violent absence of women writer's voices in the literary canon that is it suggested to resort to the educational institutions to form citizens. With this work, we expect to show that this invisibilization and silencing of women writers is not innocuous, it is not natural and that it is urgent to consider the revision of this aspect of the school curriculum of State's planning, to be critically observed and analyzed with a gender approach, to improve it, shortening the existing gaps (no more than 18% of the suggested works are written by women writers), and that this improvement to be replicated in the educational facilities of the country.

KEYWORDS: State curricular bases, Complementary readings, Epistemicide of women writers.

1. INTRODUCCIÓN

El propósito de este trabajo busca develar la ausencia del urgente enfoque de género que debe contener la sugerencia que, desde las bases curriculares del Ministerio de Educación (MINEDUC), se hace a los establecimientos de enseñanza básica y media sobre la lectura complementaria para la asignatura de Lenguaje. Nuestro interés es dejar sobre la mesa un problema que puede tenerse en cuenta al revisar el derecho a la educación y los enfoques que deben orientarlo, de manera de relevar la importancia de este tipo de análisis, a modo de insumos, y así ser de utilidad para sacar mejores conclusiones al respecto en el marco del proceso constituyente que está viviendo Chile.

En síntesis, la presente exposición tratará de visibilizar las brechas existentes entre textos escritos por hombres y por mujeres y que se proponen como lecturas fundamentales para la conformación de los imaginarios de los y las estudiantes, entendidos como futuras generaciones del país. Así lo evidencian, por ejemplo, Corea y Lewkowicz (2008: 109) al referirse a los futuros ciudadanos y al grado de inocencia y fragilidad en el que se les encasilla: “y esa inocencia y fragilidad de los niños requiere amparo –por la fragilidad- y educación –por la inocencia-”. Con estos mismos autores, podemos reforzar esta idea de sobrepresencia del Estado para con sus ciudadanos que se constituye en un mecanismo de control, presión y que los hace útiles para el funcionamiento de la sociedad, utilizables para responder a los objetivos que ella misma se plantea.

Así es como al finalizar este capítulo, quisiéramos demostrar que detrás de cada uno de esos procesos existe, eventualmente, un discurso de autoridad de canon literario patriarcal y sexista, instalándose como pauta de comportamiento social y pauta de relaciones intersubjetivas que replican e instauran los modelos diseñados y defendidos por los estados nacionales. En el mismo sentido, podemos decir que estos modelos son reproducidos y transmitidos, en gran medida, por las escuelas y, en este caso particular, el acervo se concentra con y desde referencias masculinas más que femeninas, consolidando una comunidad literaria que siempre se mira desde un punto de vista hermético y delimitado.

2. DESARROLLO

Para la escuela, la literatura se torna en un recurso que le ayuda en su labor de conformar individuos para el bien de la sociedad, de una sociedad engarzada en los mecanismos de disciplinamiento que vislumbró Michel Foucault (1994) y que luego asentaron críticamente y en el campo de la educación, entre otros, Corea y Lewkowicz (2008) al referirse, por ejemplo, a la noción de “subjetividad disciplinaria”. Esta subjetividad disciplinaria, en este caso, echa en falta de una real política de equidad

de género, reproduciendo la ausencia de voces de mujeres y manteniendo un ejercicio de violencia simbólica epistémica de género bajo el velo de un formato inclusivo, inofensivo y beneficioso para el desarrollo y crecimiento de la sociedad y la cultura.

Al entender la literatura como un repositorio de la memoria de una cultura y de los imaginarios colectivos de una sociedad mediada por el Estado, ésta se transforma en un aparato que mantiene discursos y enfatiza las diferencias permanentes en las que ha caído y se ha construido la cultura occidental, siempre tan propicia a un orden homogeneizador del mundo.

Sin ir muy lejos, Umberto Eco (2000) teoriza al respecto al identificar estrategias textuales que califica de lector y autor modelo. El primero de estos se refiere a una capacidad intelectual para la actualización del texto, una hipótesis del autor empírico. El autor modelo, por otra parte, es la hipótesis que crea el lector empírico y se asumirá -para el tema que nos ocupa en esta ocasión- que el lector empírico es y será el Estado. Por ello, nos concentraremos en el autor modelo como un paradigma prototípico del canon literario dominante, chileno y que se le presenta a los y las estudiantes como parte de su formación para la sociedad, caracterizado, como ya lo dijimos, en aspectos como los acá señalados, tal cual como ya lo precisamos en otro artículo vinculado al mismo proyecto de investigación. El autor modelo del canon literario chileno:

- representante de la actividad creadora de los hombres.
- representante del patrimonio bibliográfico.
- representante de valores transmisibles en el tiempo y posibles de ser resignificados (por otros hombres).
- representante de los valores culturales que deben guiar la formación de ciudadanos.
- son autores de obras referentes de la actualidad.
- sus obras (actividad creadora del hombre) son del interés de los y las estudiantes.
- son hombres y su voz y perspectiva creadora proviene desde su experiencia con la masculinidad (Rojas y Browne, 2022).

La conformación del autor modelo siempre se determina a partir de huellas textuales definidas y establecidas, incluyendo, además, los universos que están por detrás del texto, detrás del destinatario y, “probablemente, también ante el texto y ante el proceso de cooperación (en el sentido de que dicha configuración depende de la pregunta: “¿qué quiero hacer con este texto?”)” (Eco, 2000: 95).

Con lo anterior, queremos evidenciar que, bajo el rótulo de autor modelo que recuperamos de la obra de Umberto Eco, encontramos un discurso dominante cargado

de poder que “modela” la formación de ciudadanos y ciudadanas desde una mirada homopatriarcal y siempre envuelto en el halo de la noción de patrimonio bibliográfico y de las lecturas complementarias para las escuelas (séptimo y octavo de enseñanza básica) y liceos (primero a cuarto de enseñanza media).

La supremacía de un autor modelo plenipotenciario, denota la presencia mayor de hombres en la formación de los ciudadanos y ciudadanas en la enseñanza escolar y donde -como ya lo dijimos en otro trabajo- “la representación de la mujer mediante la voz de las autoras no supera el 18% de las obras sugeridas” (Rojas y Browne, 2022: 182).

Esto se puede ejemplificar, rápidamente, en cada uno de los cursos, desde séptimo básico a cuarto año de enseñanza media, a través de los textos y temáticas sugeridos por el Estado para la formación de los y las estudiantes. A continuación, nuestra intención es hacer una breve pincelada, a modo de estado de la cuestión, de la situación actual del país en esta materia. Cabe señalar que la sugerencia literaria estatal está organizada temáticamente, de manera de aportar a los tópicos considerados ejes conductores de las unidades curriculares, con lecturas complementarias que son las que estamos observando. A saber:

En el caso de séptimo básico, el porcentaje total de autoras en todas las temáticas no supera el 10%, encontrando algunas como “El héroe en distintas épocas” con solo una autora dentro de un total de 23 escritores. Otro caso es el del tema “La identidad: quién soy, cómo me ven los demás” donde se presenta una superioridad masculina de 26 escritores por sobre 30 autores en total. Como ya lo preanunciamos, de un total de 100 textos para este nivel, sólo nueve están escritos por mujeres, en el marco de las sugerencias para este año de formación básica.

Por ejemplo, en octavo básico, la situación no varía mucho. De un total de 95 textos sugeridos por el Ministerio de Educación, sólo 6 fueron escritos por mujeres, correspondiendo al 6,7% del total. En temáticas como “Naturaleza” y “Experiencias del amor”, las escritoras se ven marginadas en dos sobre 23 y una sobre 26, respectivamente.

En el caso de primer año de enseñanza media, se mantiene, de alguna manera, la tendencia. Uno de los casos más radicales, en este contexto, es el tema “La tragedia y la pregunta por el sentido de la vida” donde de un total de siete obras sugeridas, todas son de hombres y ninguna de mujer. Lo mismo sucede con la temática “La astucia y la sabiduría” en la cual, de 17 textos, tampoco se sugiere ninguno de mujer, siendo probablemente, una de las omisiones más brutales si a contenidos de características de igualdad y equidad nos estamos refiriendo.

Otro caso que no deja de preocupar es el que corresponde a la temática “Hombres y mujeres en la literatura”, ya que, de los 28 textos sugeridos, sólo nueve corresponden

a nombres de mujeres, considerando que la repartición en este tipo de agrupación debería ser un tanto más generosa. En total, en este nivel, de 129 textos propuestos, sólo 24 son de mujeres, correspondiendo a una equivalencia porcentual del 22.8%.

Para los segundos medios, la situación se condice con los casos previos. En materias como "El trabajo" no se sugiere ningún texto de mujer, de un total de 17; por lo tanto y obviamente, todos son de voces masculinas. En "Migrancia y exilio" tres textos propuestos por MINEDUC, de 28, son escritos por mujeres; al igual que en "El duelo", donde 4 de 31 corresponden a escritoras. En términos generales, la totalidad para este nivel es 12 libros de mujeres de 119 títulos sugeridos, delatando un porcentaje de 11.2% de representación de autoras en el segundo año de la enseñanza media.

Para tercero medio, los textos sugeridos de mujeres tienen una mayor presencia en relación a los cursos anteriores, llegando, en su totalidad, a más de un 30% y quedando, de todas maneras, en disminución frente a los hombres. La más contundente de las propuestas es la que corresponde al tema "Hechos y emociones", teniendo una presencia de 12 textos sobre 41 sugerencias, alcanzando cerca del 40% del total y perpetuándose como una de las más altas en todo el proceso de presentación de textos para el apoyo a la lectura de la asignatura de Lenguaje en Chile.

Para el caso de los cuartos medios, último curso de educación formal de la enseñanza secundaria, hay presencia menor de mujeres en todas las materias, llegando en cada uno de ellos a no más de diez textos. Por ejemplo, en el grupo temático "Decisiones, razones y pasiones" el 29.6% son textos de autoras. En la temática "Individuos y estructuras", de un total de 31 textos, sólo cinco son de autoras, presentando un porcentaje menor al 20% del total. Finalmente, de un número de 97 libros para la lectura de este curso, sólo 19 son de mujeres, traducándose en un 24.3% de lo que se contempla para este nivel.

Como consecuencia directa de lo anterior, pareciera interesante preguntarse el por qué tanta omisión de la mujer en este tipo de lecturas escolares de los últimos años de primaria y todos los de secundaria. ¿Faltan autoras que den la talla para instalarse en este espacio tan privilegiado desde lo masculino? o, tal vez, la sociedad las ha anonimizado tanto que no se perciben ni en registros ni en compilaciones que las puedan reunir, ¿serán los hombres quienes han tomado tono de mujeres para reemplazar y validarse desde una voz masculina-femenina?

¿Hay alguna intencionalidad de marcar una mayor presencia de autores que de autoras?, ¿Hay una orden "desde arriba" que oriente esta invisibilización?. ¿Por qué las mujeres no pueden ser referentes para conformar el patrimonio bibliográfico que colabore a la formación de ciudadanas y ciudadanos?

Este universo se dilucida desde una perspectiva tan problemáticamente patriarcal que las mujeres, para tener un mínimo grado de visibilidad en espacios de toma de

decisiones, en equivalencia con el sexo masculino, deben pasar por un proceso de disminución de violencia simbólica e igualdad que les permita, por ejemplo, mayor presencialidad en el ideario literario que levanta el Estado para la lectura de estudiantes en formación de enseñanza primaria y secundaria.

Si retomamos el proyecto semiótico de Umberto Eco (1995), este pensador define como “diccionario” a una asociación de entidades del contenido, cuyo fin es analizar los elementos que conforman los inventarios ilimitados en colectividades que sean parte de los inventarios limitados. Dicho proyecto, que va de lo general a lo particular, es imposible de realizar debido a que un diccionario de primitivos universales estructurados no podía comprender un conjunto finito, que trata de organizar lo inorganizable. En asociación directa con el código, Eco plantea bajo la denominación de “enciclopedia” la disolución de estos límites propios del diccionario y propone ampliarlos a “una galaxia potencial desordenada e ilimitada de conocimiento del mundo” (Eco, 1995: 129).

La enciclopedia es un postulado semiótico, no describible en su totalidad, que registra el conjunto de todas las interpretaciones y que tiene la virtud de disgregarse y permitirle construir a cada interpretante un fragmento de la (macro)enciclopedia, al colaborar y agilizar el proceso semiótico a través de (micro)enciclopedias o enciclopedias locales. Todo lo estipulado por la enciclopedia de competencia global es troceado y ofrecido en pequeñas enciclopedias fragmentadas para que, así, puedan ser interpretadas con mayor facilidad y rapidez, generando la posesión y traslación de la (macro)enciclopedia a la (micro)enciclopedia -“sabemos que la enciclopedia, como sistema global, existe de alguna manera, porque si no seríamos incapaces de organizar correctamente sus representaciones locales” (Eco, 1995: 141)-, última cuestión que nos lleva, nuevamente, a considerar la segregada concepción que de diccionario había propuesto Eco al asegurar que es la que permite representar localmente a la enciclopedia.

En este sentido, pues, organizamos en forma de diccionario cada vez que nos interesa circunscribir el área de consenso en que se mueve un discurso, si la enciclopedia es un conjunto no ordenado (y potencialmente contradictorio) de marcas, la estructura de diccionario que le vamos imponiendo trata de reducirla, en forma transitoria, a unos conjuntos lo más jerarquizado posible (Eco, 1995). Por tanto, para Umberto Eco, el autor (empírico) supone un lector con competencias enciclopédicas próximas a su obra. Dichas competencias podrían ser escuetas o propicias, o la obra podría ser apta o inadecuada para un tipo de lector. No obstante, para el Ministerio de Educación, por lo visto a lo largo de estas páginas, el autor es mucho más relevante que el lector en la conformación del canon propuesto y compuesto por más obras de escritores que obras escritas por mujeres. Así lo dicen las mismas bases curriculares: “...un



amplio repertorio de lecturas que les permite definir sus propios gustos y comprender cómo se abordan ciertos temas en épocas diferentes". La idea, según el MINEDUC (2016), es que las y los estudiantes hallen un placer estético en la lectura y utilicen su conocimiento de cada uno de los textos y del contexto histórico y cultural para aproximarse a distintos ámbitos de comprensión, encontrándose con los demás con el fin de construir su identidad.

La aproximación, por parte de los y las estudiantes, a un conocimiento mayor de los textos y de sus contextos históricos y culturales, lo podríamos vincular, con bastante fluidez, con la noción que ya comentamos y que Umberto Eco (1999) bautiza como "enciclopedia". En este caso, si los y las estudiantes recurren a la comprensión de los temas propuestos en las unidades de lenguaje a través de las obras sugeridas como recurso, ¿qué tipo de enciclopedia se está fomentado en nuestros estudiantes? ¿qué tipo de enciclopedia hay detrás de quienes elaboran las políticas públicas de educación? Sin duda alguna, una que omite la presencia de las mujeres, que carece de enfoque de género, una no integral y que deja fuera la perspectiva de las escritoras como aporte al desarrollo social y cultural de las personas en etapa escolar. Lo complejo de este fenómeno es que el Ministerio de Educación reconoce que:

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

A estas alturas, lo relevante en el marco de la discusión es que deberían cuestionarse este tipo de decisiones y así tratar de buscar los mecanismos "enciclopédicos" para ampliar la oferta curricular y poder sumar a un número más potente de autoras, no sólo por el bien de su propia visibilidad, sino también por la urgente necesidad de proponer un abanico más amplio, plural y diverso a las formaciones de las futuras generaciones del país. Con ello, nos podemos sumar a todo tipo de rechazos a acciones con exceso de autoridad (del autor), marcadamente coloniales (patriarcales) y homogeneizantes,

para habilitar los espacios donde sea posible escuchar los discursos de la diferencia y de la diversidad, dándole voz y lugar a las escritoras en espacios de poder, como los que hemos mencionado en este artículo.

Cuando llevamos lo anterior a una crítica al colonialismo, no se pueden dejar de recordar todas las traducciones y transacciones que la blanca cultura occidental comenzó a delimitar en espacio binarios de distribución de los poderes, donde siempre hay uno de los dos que “lleva la batuta”, que manda, que gana la batalla. Por ello y tal vez, parece necesario estudiar opciones de discursos contra la cultura sumida en esta mirada simple y cerrada, obtusa y con poca altura de miras, contrahegemónicas que nos inviten a ver un tanto más allá de lo que se define como norma y que tolere la alternativa de encontrar, por ejemplo, a la mujer en mayores espacios de trabajo, como es la producción de literatura a nivel nacional y su sugerencia como parte de las bases curriculares de finales de la enseñanza básica y los años de enseñanza media.

En este contexto, se considera oportuno rescatar la mirada que Gilbert Durand (1981) propone en relación a estos imaginarios de poder y a partir de esta peyorativa mirada eurocéntrica que desliza una crítica a todo aquello excesivamente institucionalizado, la lógica binaria, como positivo, pulcro, blanco y diurno (lo bueno) frente a lo negativo, oscuro, negro y nocturno (lo malo).

Sobre lo mismo, en su artículo “La mitología blanca” (1989), Jacques Derrida precisa que la metafísica proclama una mitología blanca que refleja la cultura occidental, “el hombre blanco toma su propia mitología, la indoeuropea, su logos, es decir, el mythos de su idioma...” (Derrida, 1989: 253). Para acusar esta dicotomía desde una perspectiva de la diferencia mujer, Derrida (1971) tilda a esto como el falocentrismo. Con éste, el significado transcendental, la autoridad del logos, se compromete con el orden masculino como único centro de interés y obedece a un sistema patriarcal como modelo imperante, como modelo presente en las bases curriculares para formación de nuevas generaciones de un país.

Al respecto, Hélène Cixous (1995) enfatiza que el pensamiento siempre ha funcionado por oposición y se cuestiona cómo este discurso jerarquiza a lo masculino como lo blanco activo y a lo femenino como lo negro pasivo. Por lo mismo, la autora expone que la filosofía occidental se ha construido desde el sometimiento de la mujer y se pregunta y responde: “¿Si un día se supiera que el proyecto logocéntrico siempre había sido, inconfesablemente, el de fundar el falocentrismo, el de asegurar al orden masculino una razón igual a la historia de sí misma? Entonces, todas las historias se contarían de otro modo...” (Cixous, 1995: 16). Con lo anterior, la mujer se encuentra inmersa en el “continente negro”, en la nocturnidad silenciosa, no la han dejado estar cerca de sí misma, la han dejado ver a partir de lo que el hombre quiere ver de ella, a partir de lo que el hombre quiere leer de ella y que se escuche su voz a partir de lo

que el hombre habla por ella como su ventrílocuo. Y desde este punto de vista, somos, explica Cixous: “nosotras las inhibidas de la cultura, las hermosas boquitas bloqueadas con mordazas, polen, alientos cortados, nosotras los laberintos, las escaleras, los espacios hollados; las despojadas, nosotras somos “negras” y somos bellas” (Cixous, 1995: 22). El “continente negro”, sugiere la autora, no es negro, ni es inexplorable: aún está inexplorado porque el discurso imperante ha hecho creer que, debido a su negritud, era imposible de acceder a él, era imposible leer escritos de mujeres, siempre estigmatizadamente marginados por el discurso de autoridad masculino-patriarcal.

Dichas manifestaciones, revela Mercedes Arriaga (2001), anuncian la necesidad de recuperar algunos discursos que están alejados de la cultura oficial y que, al mismo tiempo, ensalzan el dinamismo y la heterogeneidad, en confrontación a la única y cerrada postura falocéntrica. La idea, insiste la investigadora, es tratar de terminar con el monopolio de la cultura patriarcal. Sobre la mujer se han erguido modelos y códigos de identidad precisos y exactos, una suma perfecta de autores modelos: “Un ejemplo representativo lo constituyen los libros de conducta de todas las épocas, escritos “para” mujeres que han funcionado como elemento mediador entre la ficción y la realidad” (Arriaga, 2001: 31), asignando y consignando, con esto, las reglas y normas para la vida cotidiana. La cultura dominante filtra los contenidos que en ella suceden y los manipula, dependiendo de sus intereses y puntos de vista. Arriaga (2001), sentencia al respecto, que dichas imposturas toleran ciertos emisores característicos como hombres blancos, nobles, burgueses, europeos, heterosexuales y rechazan a los restantes: mujeres, extracomunitarios, homosexuales, lesbianas por dar algunos ejemplos.

Por lo tanto, lo que se debe hacer es desautorizar el discurso de autoridad del autor -valiendo todas las redundancias- y permitir el libre despegue de los sentidos (Browne, 2018). Lo interpretado se debe presentar como algo autónomo en relación a su autor, para, así, habilitar algo nuevo -como ya lo expusimos- un lectoautor, la posibilidad de que las mujeres puedan ser equitativamente parte de las lecturas fundamentales del sistema escolar chileno. Adlbi Sibai lo pronuncia y ensalza con claridad en las siguientes palabras: “Se trata de discursos binarios que crean instrumentos para observar la realidad, que se convierten en una forma de construir realidades y de controlarlas; que delimitan el campo de comprensión de la realidad, pero también limitan la imaginación y las posibilidades de enunciación plural y heterogénea” (Adlbi Sibai, 2016: 21).

La omisión de una pluralidad de voces en el marco del patrimonio bibliográfico de un Estado limitado de imaginación, circunscribe la memoria, frena la generación de nuevos textos, mira sólo desde una perspectiva y, al mismo tiempo, proclama y defiende un “monólogo epistemicida” que mata el saber desde la perspectiva de la mujer. Este es el epistemicidio: la muerte de la mujer como sujeto de conocimiento, es



el asesinato de la figura de la escritora-autora que (falsamente) no aporta a la formación ciudadana y, más violento aún, a la que se le ha usurpado la voz y su lugar mediante un autor ventrílocuo que habla por ella y que se ubica desde su espacio para simular su figura (Rojas y Browne, 2022).

Adlbi Sibai llama a esta situación como “una cárcel epistemológica existencial” (2016: 19) y se refiere a ella como a un espacio simbólico que detenta el lugar desde el cual siempre se debe hablar, ser, estar y saber en el mundo que redunda, en este caso, en el acallamiento de las voces de las mujeres y esa carencia de posibles discursos heterogéneos en contextos de creación literaria y que ha logrado normalizar -casi como una “segunda naturaleza” diría Flusser (2003)- la ausencia de la mujer en el canon literario, sugerido por la autoridad para difundir y promover la lectura en estudiantes del país. La propuesta, ante esta realidad, llevaría a ofrecer opciones literarias que busquen una equidad de género, que rompa las ultrainstaladas estructuras binarias de pensamiento, y que se propongan listados de lecturas complementarias desde otros criterios de selección más plurales, dinámicos y heterogéneos.

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

3. CONCLUSIÓN

Las razones de un pensamiento de la modernidad, subsumido por el Estado, han definido qué deben leer sus estudiantes, aduciendo a discursos occidentales que sólo mantienen colonialidades y que, en la práctica, colonizan las diferencias por medio de la invisibilización de las mujeres-escritoras, entre otras, a través de un discurso que no traspasa el límite que lo separa de los hechos.

En síntesis, la literatura pasa a ser un dispositivo de poder que es raptada por el Estado para que, a través de los establecimientos educacionales y sus currículos, fomenten un imaginario social, cultural e histórico de sus estudiantes que, luego, se consolidarán como pasivos(as) ciudadanos y ciudadanas.

A partir de la revisión de los documentos oficiales fue posible, en el marco de este trabajo, comprender que el Estado considera que la literatura conforma el patrimonio bibliográfico de una nación y resguarda su memoria. Lo anterior reviste importancia porque, al considerar a la escuela una institución moderna estatal, es esta la que reproduce, promueve y difunde lo que el estado comprende como patrimonio bibliográfico literario y lo hace mediante el masculinizado listado de obras sugeridas para leer en la asignatura de Lenguaje. Determinación que perdura en el tiempo y que



se torna en un silente epistemicidio literario de las escritoras que han sido acalladas, en beneficio del levantamiento de un patrimonio literario que instala discursos que conforman ciudadanía, logrando, contradictoriamente, construir un canon literario sin voz de mujer y con una prioridad patriarcal monológica, hermética y masculina.

Como resultado de lo revisado para este trabajo, podemos comprender que el Estado no elige los textos desde los intereses de los y las lectoras, sino que desde los intereses y las intenciones curriculares. Esta determinación, implica pensar rápidamente que la presencia masculina en estas listas de obras literarias responde, por completo, a la figura del autor modelo que delimita Umberto Eco, dejando la evidencia en los números porcentuales que expusimos, someramente, en las páginas primeras de este texto.

Para finalizar, podemos sintetizar esta propuesta de pesquisa en dos puntos que nos parecen fundamentales y dignos de recuperar con el afán de mejorar y reencauzar estas contradicciones:

1. Todo este proceso de réplica de la institucionalización patriarcal masculina deja la opción sólo de un monólogo literario, enclaustrante y carcelario que nos puede acercar a esa idea de la escuela como un panóptico de encierro perfecto que simula e hiperrealiza un discurso de diversidad cultural, de patrimonio y memoria, falseando las potenciales interpretaciones de la realidad.

2. La decisión de transformar este punto de selección desde una mirada más ligada a los modelos curriculares que a la voluntad de las personas que participan en ella, produce fenómenos como éste, que hacen que la construcción de un canon literario silencie e invisibilice el discurso de las mujeres escritoras del país y su presencia en espacios de lectura abierta y propuesta de novedosos imaginarios sociales, evidenciando una violencia epistémica que, desde la reflexión epistemicida, se debe cuestionar y exterminar como parte de nuestra cultura.

Por ello la invitación es a remecer estos espacios de poder para que, a partir de nuevos cambios en los hábitos institucionalizados de lectura, remover y activar ciertas acciones que den vida a la deconstrucción de estos dispositivos que no nos están dejando dibujar un nuevo mapa. Mapa dinámico de resistencia y contracultura que haga de la visibilidad una manera de vivir de todos quienes participamos de estas sociedades contemporáneas que, en nuestro país, podrían estar empapadas de las experiencias sociopolíticas que se están llevando a cabo en el contexto de la escritura y formulación de una nueva constitución. Si es así, se trata de otras reglas que deberían contemplar reflexiones más pertinentes para los tiempos actuales y para la histórica diferencia de género que, en este caso, vislumbramos en y desde la literatura nacional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adlbi Sibai, Sirin (2016). *La Cárcel del Feminismo. Hacia un Pensamiento Islámico Decolonial*. México. Ediciones Akal.
- Arriaga, Mercedes (2001). *Mi amor, mi juez. Alteridad autobiográfica femenina*. Barcelona, Editorial Anthropos.
- Browne, Rodrigo (2018). *No. Una revisión desautorizada a la crisis del autor*. Madrid, Plaza y Valdés.
- Cixous, Hélène (1995). *La risa de la medusa. Ensayos sobre la escritura*. Barcelona, Editorial Anthropos.
- Corea, Cristina y Lewkowicz, Ignacio (2008). *Pedagogía del Aburrido. Escuelas Destituidas, Familias Perplejas*. Buenos Aires, Argentina, Editorial Paidós.
- Durand, Gilbert (1981). *Las estructuras antropológicas de lo imaginario. Introducción a la arquetipología general*. Madrid, Editorial Taurus.
- Derrida, Jacques (1971). *De la Gramatología*. Buenos Aires, Editorial Siglo XXI.
- Derrida, Jacques (1989). *La mitología blanca. La metáfora en el texto filosófico*. En *Márgenes de la filosofía* (pp. 243-269). Madrid, Editorial Cátedra.
- Eco, Umberto (1995). *Semiótica y filosofía del lenguaje*. Barcelona, Editorial Lumen.
- Eco, Umberto (1999). *Kant y el Ornitorrinco*. Barcelona, España, Editorial Lumen.
- Eco, Umberto (2000). *Lector in Fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. España, Editorial Lumen.
- Flusser, Vilém (2003). *Kommunikologie*, Frankfurt/Main.
- Foucault, Michel (1994). *Vigilar y castigar*. Madrid, Editorial Siglo XXI.
- Ministerio de Educación de Chile. (2016, Abril). *Bases curriculares 2015 7° a 2° medio*. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-37136_bases.pdf.
- Ministerio de Educación de Chile. (2019, Mayo). *Bases Curriculares 3° y 4° medio*. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-91414_bases.pdf.
- Rojas, Carolina y Browne, Rodrigo (2022). *Revisión de Lecturas Complementarias sugeridas por el Estado para la Enseñanza Media en el sistema educativo chileno: el silencio de la mujer como un epistemicidio literario de las escritoras*. *Revista Punto Género*, (17), pp. 169-198.
<https://revistas.uchile.cl/index.php/RPG/article/view/67659>